

(بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ)



كلية التربية
المجلة التربوية

**قلق الاختبار والحساسية
للثواب والعقاب لدى عينة من تلاميذ الصف السادس
الابتدائي (دراسة ارتباطية مقارنة)**

إعداد

د/ أحمد كمال عبد الوهاب البهنساوي / أ/ وسام محمد أحمد عيسى هدهود أخصائية
أستاذ علم النفس المساعد / نفسية
كلية الآداب - جامعة أسيوط / كلية الطب - جامعة أسيوط

DOI: ١٠.١٢٨١٦/EDUSOHAG. ٢٠٢٠.

المجلة التربوية. العدد الواحد السبعون . مارس ٢٠٢٠م

Print:(ISSN ١٦٨٧-٢٦٤٩) Online:(ISSN ٢٥٣٦-٩٠٩١)

ملخص

هدفت الدراسة إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقاييس قلق الاختبار والحساسية للثواب والعقاب، كما هدفت للتعرف على العلاقة بين قلق الاختبار والحساسية للثواب والعقاب لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، كذلك هدفت الدراسة للتعرف على الفروق وفق اختلاف متغير النوع (ذكور/إناث) على قلق الاختبار والحساسية للثواب والعقاب، وقد أمكن تطبيق أدوات الدراسة على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي وأمكن الحصول على العينة من بعض المدارس الرسمية والتمتيز للغات بمحافظة أسيوط حيث بلغ قوامها ٣٢٩ (١٦٨ ذكر، ١٦١ أنثى) وتراوح أعمارهم بين ١١-١٢ عام بمتوسط عمري ١١,٦ عامًا، وانحراف معياري ٠,٤ عامًا، وأظهرت النتائج عن تمتع أدوات الدراسة بخصائص سيكومترية جيدة في البيئة المصرية لدى عينة الدراسة الحالية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس قلق الاختبار وكانت الفروق لصالح مجموعة الذكور، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق جوهرية على الدرجة الكلية لمقياس الحساسية للثواب والعقاب وبعدي الاندفاع والقيادة وكانت الفروق لصالح مجموعة الإناث في حين لم تكن هناك فروق جوهرية بين الذكور والإناث على بعدي الحساسية للعقاب والمكافأة للاستجابة كأحد أبعاد مقياس الحساسية للثواب والعقاب، وكما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدرجة الكلية لقلق الاختبار بالدرجة الكلية للحساسية للثواب والعقاب وأبعادها الفرعية وهي (الحساسية للعقاب، الاندفاع، القيادة، مكافأة الاستجابة).

الكلمات المفتاحية: قلق الاختبار، الحساسية للثواب والعقاب، تلاميذ الصف السادس الابتدائي

Test anxiety and sensitivity to reward and punishment among a sample of Grade six primary pupils (comparative correlational study)

Ahmed K. A. El-Bahnsawy
Assistant professor, Faculty of Art,
Assuit University

Wesaam M. A. E. Hadhoud
PhD Researcher, psychologist
Faculty of Art, Assuit University

Abstract

The aim of current study is to validating the psychometric characteristics of test anxiety scale and sensitivity to reward and punishment scale, and aimed to define the relation between test anxiety and sensitivity to reward and punishment among sixth primary students, besides identify the differences according to the difference to gender (male/ female) on test anxiety and sensitivity to reward and punishment. The study tools applied to sample of sixth primary students and the sample was obtained from some public and distinguished language schools in Assiut governorate. Sample of the study consists of ٣٢٩ (١٦٨ male / ١٦١ female) their age range ١١-١٢ (M= ١١.٦, SD = ٠.٤). Results of the study show that scales of the study have good psychometric properties in egyption society according to the sample. The results showed that there were statistically significant differences on the test anxiety scale and the differences were in the male orientation, The results also found that there were significant differences on the overall degree of sensitivity to the reward and punishment and the two factors impulsivity and drive and the differences in the direction of the female, While there were no significant differences between males and females on the sensitivity of punishment and reward responsitivity as another two factors of the sensitivity scale of reward and punishment, The results also showed a positive correlation between the total degree of test anxiety and the overall degree of sensitivity to reward and punishment and its sub-factors (sensitivity to punishment, impulsivity, drive, reward responsitivity).

Keyword: Test anxiety, sensitivity to reward and punishment, sixth primary students.

مقدمة

القلق كما هو معروف ظاهرة اعتيادية يعيشها الإنسان ويتصف بها دون سائر الكائنات الحية، وترافق حياته وتؤثر في حرياته وتضطره لاختيارات لا تتفق مع رغباته بسبب عوائق تحقيقها التي تتزايد مع ضغوط الحياة الحديثة، وعلى الرغم من تقدم الإنسان علمياً لكنه لا يستطيع رصد الكثير من مظاهر القلق وما يحدثه على الفرد والجماعة من نتائج خطيرة، والقلق عموماً هو انفعال مركب من الخوف وتوقع الشر والخطر والعقاب (حسين هاشم، ٢٠٠٨: ٣٢٥-٣٢٦).

ويؤثر القلق على الأداء والإدراك الفعلي للطلاب الذين يعانون من قلق الاختبار ويتملكهم خوف شديد، ولقد سمي "فرويد" هذا النوع من الخوف "تذير القلق" وهو أساس رهبة الاختبار التي يعاني منها معظم الطلاب، ويمكن أن نعد قلق الاختبار كأحد المخاوف المرضية أو يُعدّ ميلاً عصابياً لدى الطلاب، والشخصية التي تعاني من القلق عموماً عرضة لقلق الاختبار أكثر من غيرها لأنها تحمل سمة القلق، حيث يشار إليها على أنها سمة ثابتة نسبياً في الشخصية، ووفقاً لما اكتسبه الفرد في طفولته من خبرات سابقة، وبعبارة أخرى فهي استعداد طبيعي واتجاه سلوكي يجعل الفرد قلقاً، ويعتمد بصورة أساسية على الخبرة الماضية، أي أن القلق في هذه الحالة أقرب إلى أن يكون مرتبطاً 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 (سليمة سايحي، ٢٠١٢: ٧٥).

وتظهر أهمية القلق المصاحب للاختبار المدرسي كعامل مهم من بين العوامل المعوقة للتحصيل الأكاديمي بين الطلاب في مختلف مستوياتهم الدراسية، حيث إن العديد من الطلاب يفشلون في دراساتهم بسبب عدم قدرتهم على مواجهة مواقف الاختبارات التي يتقدمون لها وما يصاحب هذه المواقف من قلق واضطراب يؤثر في قدرة الطلاب على التكيف مع موقف الاختبار (أشرف عبدالقادر، إسماعيل بدر، ٢٠٠٠: ١١).

وما تزال الأسباب الحقيقية للقلق مثار جدل ونقاش، حيث يرى الباحثون أن التكوين الجيني والبيولوجي الموروث لبعض الأشخاص يخلق فيهم الاستعداد المسبق لاضطراب القلق، ويرى الباحثون المنتمون إلى نظرية التحليل النفسي أن القلق يرجع إلى خبرات طفولية مكبوتة وصراعات نفسية لا يحلها الفرد حلاً ناجحاً، أما الباحثون المنتمون إلى نظرية الأصول

الأسرية لاضطرابات القلق يعدون أن هذا الاضطراب يرجع إلى الشعور بالعجز أو بالعزلة نتيجة لحرمان الطفل من الدفء العاطفي داخل الأسرة وعدم اشباع الحاجة إلى الشعور بالحب والقبول وكذلك سيطرة الآباء التسلطية وعدم إشعار الطفل بالتقدير، فكان ذلك دافعاً للعلماء والباحثين لمعرفة تأثيره في السلوك على الحياة العملية مثل التحصيل الدراسي في المدارس والجامعات، فقاموا بدراسة العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل فكانت نتائج هذه الدراسات مشجعة للإستمرار في دراسة العلاقة بين المتغيرين، وخرج هؤلاء بخلاصة مفادها أن العلاقة بين سمة القلق ومتغيرات الإنجاز والتحصيل تعتمد إلى حد كبير على طبيعة الاختبارات المستخدمة لقياس القلق (حسين هاشم، ٢٠٠٨ : ٣٢٦).

وظهر الاهتمام بدراسة القلق وأصبح عنواناً للعديد من الدراسات النفسية سواء التي تهتم بالسلوك المضطرب لدى الفرد أو التي ترتبط بالتحصيل والاختبار كشكل محدد من القلق المرتبط بمواقف التقويم والنجاح وعادات الاستذكار، واتضح أن القلق يؤثر في التحصيل ويظهر ذلك في شعور الطلاب بالقلق أثناء الاستجابة للمواقف الدراسية والتي تشمل عادات الاستذكار ودافعية واستمرار الطلاب في الدراسة وكذلك مواقف الاختبار، وإنه لمن الطبيعي للطلاب القلق في بعض الأوقات خلال الدراسة ومن الطبيعي أيضاً التعبير عن انفعال القلق مرة مرتفعاً ومرة منخفضاً تبعاً للمهام الموكلة لهم، ومنها الغضب والإحباط في وقت ما والسرور والبهجة في وقت آخر، ولكن إذا وصل القلق إلى حالة يشعر فيها الطلاب بالعجز من ضغوط الدراسة والاختبارات ونتائجها فهنا يصبح القلق معوقاً ويقلل من العمل بفعالية وكفاءة (أشرف عبدالقادر، إسماعيل بدر، ٢٠٠٠ : ١).

وفي ظل الاهتمام المتزايد بالعملية التعليمية ورفع مستوى التحصيل العلمي للطلاب أصبح هناك اهتمام متزايد في استخدام الثواب كأحد مهارات التدريس من أجل الحصول على تفاعل طلابي جيد وتحصيل تعليمي عالٍ وسلوكٍ إيجابي، وإنَّ تبني الإثابة للطلاب في التدريس نمط جيد يساعد على نجاح العملية التعليمية سواء كان ذلك بالتشجيع العاطفي أو التشجيع اللفظي أو التشجيع المادي كإعطاء المتعلم جوائز عينية أو وضع اسمه في لوحة الشرف أو شهادة تقدير أو الثناء اللفظي المباشر من قبل المعلم والوالدين، أي أن للثواب أهمية في التعلم فهو يشبع الحاجة للتقدير في المقام الأول، أما العقاب فهو كل ما يؤدي إلى

الشعور بعدم الرضا وعدم الارتياح كأن يقوم المعلم أو الوالدان بالتأنيب والزجر والقسوة أو الحرمان (علي اليوسفي، ٢٠٠٨: ١-٣).

والثواب له أثر كبير في التحصيل الجيد، فالثواب يزيد من احتمال حدوث الاستجابة المرغوبة، فهو يؤثر إيجابياً من حيث ارتياح الطالب ويجعل لدراسته معناً وأهميةً وبالتالي يزيد في همته ودافعيته إلى تحقيق المزيد من النشاط العقلي وبالتالي النجاح، بينما العقاب فهو عكس ذلك فهو ينقص من فعالية التلميذ ويحد من دافعيته للمشاركة، لذا لا بد من عدم المبالغة في استخدامه وإن لزم الأمر فليكن بعقلانية وكذا استعمال طرق لا تمس مشاعر المتعلم أمام زملائه في الفصل، خاصة الطفل لأن العقوبة الشديدة قد تؤثر عليه مستقبلاً في حياته كفرد (عبد الرحمن الوافي، زيان سعيد، ٢٠٠٤: ١٠).

وتأتي أهمية البحث الحالي من دراسة العلاقة بين الحساسية للثواب والعقاب وقلق الاختبار الذي يتعرض الطالب إليه، فالأهمية تأتي من أهمية الدور الذي تقوم به المدرسة في إعدادها لأهم شريحة في المجتمع ألا وهي شريحة الطالب المتعلم، والقلق قد يساعد على تحسين الذات والإنجاز ورفع مستوى الكفاءة، كما يمكن أن يحبط الإنسان ويتعسه في حياته وحياة المحيطين به والفرق بين وجهتي القلق يكون في الدرجة التي هو عليها، وتبقى الحاجة الأساسية للإنسان في هذا الصدد هي إكتساب المعرفة المناسبة لاستخدام وتطويع القلق بطريقة بناءة حيث إن التعليم عملية معقدة ومتعددة الجوانب والأبعاد، فهناك الكثير من المتغيرات التي تؤثر في نجاح هذه العملية، وهناك الكثير من المتغيرات الخاصة بالمتعلم وبالمعلم وبالمادة الدراسية وبطرق التدريس ووسائله، لهذا ينزع معظم الباحثين إلى تقويم فاعلية التعليم في ضوء عدد من المحكات المتنوعة أهمها: النواتج التحصيلية للعملية التعليمية وأنماط السلوك التفاعلي السائدة في غرفة الصف والتي تظهر في نشاطات المعلم والمتعلم أثناء العملية التعليمية، وبعض الخصائص المعرفية وغير المعرفية التي يتمتع بها المتعلم والمنبئة بنجاحه (مروان زايد، ٢٠١٣: ٧).

مشكلة الدراسة

برزت مشكلة البحث عندما لاحظ الباحثان أن قلق الاختبار مشكلة حقيقية تواجه كثيراً من الطلاب ويزداد نسبة انتشاره في مختلف المراحل التعليمية، حيث تشير عدد من الدراسات مثل دراسة (Denato, ١٩٩٥; Hembree, ١٩٩٧) إلى أن قلق الاختبار ينمو

طردياً بتقدم سنوات الدراسة وإذا تعرض الطفل للعقاب الحاد والغير مساوي للفعل، وتطورت النظرة إلى قلق الاختبار منذ أن قام كل من (Alpert & Haper, ١٩٦٠) بتصميم اختبار قلق التحصيل Achievement Anxiety Test ووصولاً إلى (Chapin ١٩٩٦) الذي ربط بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي وكذلك كل من (Boutin, ١٩٩٩; Pyrd, ١٩٩٨) حيث تناولا في دراستهما علاقة قلق الاختبار بعادات الاستذكار والاتجاه نحو الدراسة. وترجع أهمية موضوع الثواب والعقاب لاهتمام العديد من الباحثين ببعض الجوانب المتعلقة بالثواب والعقاب فقد حاولت بعض الدراسات الكشف عن أساليب العقاب الأكثر استخداماً والأكثر فاعلية من وجهة نظر المعلمين والمربين وأولياء الأمور، وفي هذا المنحى استخلصت الدراسات والبحوث عدد من النتائج فقد توصل في هذا المضمار عبد العزيز الدهش (١٩٩٦) بأن العقاب البدني والإداري والنفسي أكثر أساليب العقاب في المرحلة الابتدائية، كما أشار عبد الله الرواجفة (١٩٩٩) إلى أن المعلمون يمارسون الأساليب العقابية الأكثر شدة بينما المعلمات يتبعن أساليب عقابية متساهلة وغير قاسية، ومن خلال آراء عينة من مديري ومعلمي المدارس الأساسية فقد توصلت دراسة (محمد الهيلات، ٢٠٠٢؛ مجدي الجيوسى، ٢٠٠٦) إلى أن العقاب البدني يتفاوت استخدامه حسب عدد من المتغيرات مثل النوع والمؤهل الدراسي والخبرة، ومكان الدراسة. كما اهتمت دراسة علاء الطلائقة (٢٠١١) بمعرفة شدة اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو العقاب البدني بالمرحلة الابتدائية وأظهرت النتائج أن شدة الاتجاهات نحو العقاب كانت متوسطة، كما أشارت نتائج دراسة جمال الدهشان (٢٠١٣) إلى وجود وعي كبير لشروط العقاب المدرسي وأساليبه والقائمين به لدى المعلمين على المستوى النظري، إلا أنهم لا يراعون الكثير منها عن تعاملهم مع التلاميذ بالفصل الدراسي، وهو ما فسرتة الدراسة استناداً إلى عوامل أخرى مرتبطة بالموضوع مثل المناخ السائد في المدارس الثانوية، وما يشكله من ضغوط على المعلمين، كما أشار العربي قويدري (٢٠٠٤) أنه توجد علاقة بين ممارسة العقاب وبين التأهب المدرسي من وجهة نظر اتجاهات المعلمات والمديرات وأولياء الأمور نحو ممارسة الثواب في رياض الأطفال، كما توصلت دراسة زينب شافعي (٢٠١١) إلى وجود علاقة بين العنف ضد الأطفال والحساسية للرفض في مرحلة الطفولة المتأخرة.

ومن وجهة نظر الطلاب نجد أن هناك عدد من المؤشرات المرتبطة باستخدام الثواب والعقاب فقد أشارت دراسة نجود شويات (٢٠٠٠) إلى أن الطلبة يفضلون أشكال معينة للثواب والعقاب منها: تعيين واجب يكمله في وقت الفراغ، التوبيخ على انفراد، كما أن الطالب يرغب دائماً في أثناء وجود الآخرين الحصول على مكافأة على الأعمال المرغوب فيها، وكما توصلت دراسة (Luman., Meel., Oosterlaan & Geurts, ٢٠١٢) إلى أن الأطفال الذين لديهم قصور في الانتباه وفرط الحركة لديهم استجابة أكثر للحساسية للثواب والعقاب والقلق، وكما توصلت دراسة (Morgan., Bowen., Moor., Stephanie & Van., ٢٠١٤) إلى أن الحساسية للثواب والعقاب مرتبطة بالسلوك غير الاجتماعي لدى المراهقين، وأظهرت النتائج تزايد الحساسية للثواب وعلى وجه التحديد من أجل الحصول على المكافأة، وانخفاض تأثير الحساسية للعقاب لدى المجرمين مقارنة بغير المجرمين، وأظهرت النتائج أن الحساسية للثواب ترتبط سلبياً مع المرض العقلي والمشكلات السلوكية وتعاطي الكحول، وأن الحساسية للعقاب ترتبط بالمرض العقلي فقط، وكما نجد أن كلاسكا وزملائه (Klaske., ٢٠١٤) Lotte., Esther., Ingmar & Peter., ٢٠١٤) توصلوا إلى المراهقين الذين يعانون من فقدان الشهية العصبي سجلوا درجات أعلى في الحساسية للثواب والعقاب من مجموعة الأصحاء، وكانوا يعانون من اضطرابات في الأكل والوزن والتركيز وعدم ممارسة حياتهم بشكل طبيعي، كما أشارت دراسة (Sang., HeungSik., Hackjin & Stephan, ٢٠١٥) إلى أن الحساسية للثواب والعقاب ترتبط بالنشاط العصبي خلال عملية تعلم المكافأة وتجنب العقاب، كما يشير (Jony., Ahmed., Kevin., Richard & Catherine, ٢٠١٥).

والمتأمل في الدراسات السابقة والتراث البحثي يجد أن هناك بعض الدراسات التي حاولت الاهتمام بكشف طبيعة العلاقة بين القلق بالثواب والعقاب ولكن كانت هذه الدراسات قليلة ونادرة وجاءت الدراسات في البيئة الأجنبية دون البيئة العربية مثل دراسة (Dorfman, Pine, Rosen & Ernst, ٢٠١٦; Bianca, Rob & Luke, ٢٠١٧; Hahn, Kropp, Kirschstein, Rucker & Müller, ٢٠١٧) كان هدفها التعرف على طبيعة العلاقة بين قلق الاختبار بالحساسية للثواب والعقاب، وهو ما تفتقر إليه الدراسات العربية والأجنبية على حد سواء في هذا المضمار - حسب اطلاع الباحثين - وبذلك فقد جاءت

الدراسة الحالية لمحاولة سد الثغرة البحثية والاهتمام بطبيعة العلاقة بين قلق الاختبار بالثواب والعقاب لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ومن خلال ما سبق يمكن بلورة مشكلة الدراسة في عدد من الأسئلة كما يلي:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لاختلاف متغير النوع (ذكور/إناث) على قلق الاختبار لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لاختلاف متغير النوع (ذكور/إناث) على الحساسية للثواب والعقاب لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

٣- هل توجد علاقة ارتباطية بين قلق الاختبار والحساسية للثواب والعقاب وأبعادها الفرعية لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

أهمية الدراسة

أ - الأهمية النظرية للدراسة

١- تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها تتناول موضوعاً جديراً بالاهتمام وهو قلق الاختبار والذي ينظر إليه على أنه مشكلة أكاديمية أكثر من أنه اضطراب نفسي، حيث يعد قلق الاختبار متغيراً مهماً وفعالاً في العملية التعليمية وهو مشكلة حقيقية تواجه كثيراً من الطلاب في جميع المراحل التعليمية .

٢- إلقاء الضوء على الأسباب التي تؤدي إلى قلق الاختبار والتي تمثل مشكلات تعليمية وعلاقتها بالحساسية للثواب والعقاب.

٣- قلة الدراسات في هذا المجال فيما يتعلق بتناول متغيري قلق الاختبار والحساسية للثواب والعقاب مما قد يساعد في إثراء المكتبة العربية.

٤- عرض للدراسات والبحوث التي تناولت قلق الاختبار للتلاميذ داخل المدرسة والنتائج التي توصلت إليها للاستفادة منها في تناول موضوع قلق الاختبار وعلاقته بالحساسية للثواب والعقاب مما قد يساعد في فهم طبيعتهما بالتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة.

ب - الأهمية التطبيقية

تهتم الدراسة بالتغلب على المشكلات الدراسية التي تواجه الطلاب وكيفية مواجهة قلق الاختبار الذي يؤثر في الأداء سواء قبل الاختبار أو أثناء الاختبار مما يؤثر على نتائج التحصيل الدراسي للطلاب، وأيضاً مدى حساسية الطفل نحو الثواب والعقاب، وتساعد هذه

الدراسة المعلمين في كيفية تشخيص المشكلات التعليمية لدى الطلاب للمساهمة في حلها والحد منها، وأيضاً أولياء الأمور في متابعتها والاهتمام بها.

الإطار النظري

أولاً - قلق الاختبار Test anxiety

أصبح التعليم في حياة الإنسان المعاصر محددًا أساسيًا لقيمه الاجتماعية ويشكل حياته المعيشية، ولأن الاختبار هو نقطة العبور من محطة تعليمية إلى أخرى وهو بوابة التخرج إلى ميدان الحياة العامة والتأهيل الوظيفي والعملي، ولأن معدل الدرجات التي يحصلها الطالب ومستوى الأداء في الاختبار يؤثر في تحديد المرحلة التالية وفي مقدار ونوعية الخيارات والفرص المتاحة أمام الطالب المتخرج والطالبة المتخرجة، لكل ذلك من الطبيعي أن للاختبارات هذه الدرجة العالية من الاهتمام.

حيث يخضع الطلاب منذ مراحل تعليمهم الأولى وحتى الجامعة إلى عدد كبير من الاختبارات والتقييمات، ويواجه أكثر الطلاب هذه الحالات بالحد الطبيعي من القلق والتوتر، إلا أنه يوجد بعض الطلاب يواجهون هذه الاختبارات والتقييمات بالقلق الحاد الذي يؤثر على أدائهم للاختبارات والتقييمات، وبالتالي على تقدمهم الدراسي (Timothy & Donna, 1992: 147).

ويُعد قلق الامتحان أحد أنواع القلق الاجتماعي **social anxiety** فالمصابين به يُدركون ويقيمون المواقف على أنها مصدر تهديد لشخصياتهم ويكونوا في مواقف الامتحانات متوترين خائفين عُصابيين وفي حالة إثارة انفعالية مما يؤدي بهم إلى أداء امتحان غير موفق (محمود شاكر، 1998: 50).

ويعرفه سليمان (Suleyman, 2015: 100) بأنه هو أحد أهم جوانب الدافع السلبي وله تأثيرات مدمرة مباشرة على الأداء والتحصيل المدرسي، في حين يعرفه (Derakshan & Eysenck, 2009: 168) أنه حالة تحفيزية مكروهة تحدث في المواقف التي يكون فيها مستوى التهديد للفرد عالي، وفي كثير من الأحيان هذا القلق يضعف الأداء، وخاصة عندما تكون المهمة التي يجري تنفيذها معقدة وملحة على الفرد، وبهذا يمكن تعريف قلق الاختبار بأنه حالة من التحفيز المبالغ فيه مما ينعكس بالسلب على سلوك الفرد وردود أفعاله في المواقف الضاغطة مما يترتب عليه ضعف في الأداء وبالأخص

عندما يحتاج الموقف تركيز عالي من الفرد، ويمكن تعريف قلق الاختبار إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها الفرد من خلال مقياس قلق الاختبار المستخدمة في الدراسة الحالية.

مصادر قلق الاختبار

يمكن وصف قلق الاختبار بقلق التقييم، فبعض القلق طبيعي ومفيد في كثير من الأحيان للبقاء ذهنياً وجسدياً، ولا ينشأ الأداء المتدني بسبب المشاكل الفكرية أو الإعداد الأكاديمي الضعيف ولكن لأن حالات الاختبار تخلق شعوراً بالتهديد بالنسبة لأولئك الذين يعانون من قلق الاختبار؛ ويقترح الباحثون أن ما بين (٢٥% إلى ٤٠%) من الطلاب يشعرون بقلق الاختبار، ويميل الطلاب ذوو الإعاقات والطلاب في فصول تعليم الموهوبين إلى تجربة معدلات عالية من القلق وتشتيت انتباههم بسهولة أثناء الاختبار، ويواجهون صعوبة في استيعاب تعليمات بسيطة نسبياً، ويجدون صعوبة في تنظيم أو استدعاء المعلومات ذات الصلة بالاختبار (Nelson & Harwood, ٢٠١١:٥).

وأحد مصادر القلق هم التلاميذ أنفسهم، وهنا ينتاب التلميذ شعوراً بأن ما قام بمذاكرته استعداداً للاختبار غير كافي، والآباء يعدون مصدر آخر لقلق التلاميذ من الاختبار بسبب اهتمامهم الزائد بمستقبل أبنائهم ومهما كان الأبناء مستعدين للاختبار فإن تحذيرات آباءهم المستمرة تفقدتهم الثقة بالنفس، ويعد المعلمون أحد المصادر الرئيسية لقلق الاختبار بالنسبة لطلابهم، لأن المعلم هو الذي يبني الاختبارات ويديرها، ومن هنا تقع عليه مسؤولية إيجاد المناخ التعليمي الإيجابي الذي يخفف قلق الاختبار عند طلابه، وهناك عوامل أخرى مثل المادة الدراسية وطريقة التدريس والتي ينظر إليها التلاميذ بنسب متفاوتة (أشرف عبدالقادر، إسماعيل بدر، ٢٠٠٠: ٤-٥)، وقلق الاختبار هو سلوك مكتسب فالإنسان لا يولد به لأنه سلوك متعلم من البيئة المحيطة به من خلال عدد من العوامل المساعدة ويمكن توضيحها كما يلي:

١ - تحت التأهب Under preparedness

- أن الطالب يكون غير مستعد للاختبار.
- أن الطالب لم يضع ما يكفي من الوقت أو الجهد في عملية التعلم.
- تأهب الطالب المبالغ فيه للاختبار قد يزيد في الواقع من قلق الاختبار من خلال لفت الانتباه إلى كمية المعلومات المتوفرة التي لم يتم فهمها أو تعلمها.

٢ - الخبرات السابقة

- يعتقد الطالب بأن ما حدث في الماضي من خبرات سابقة غير سارة سيحدث مرة أخرى في الوقت الحاضر.

- تؤثر الخبرات السابقة على نظام معتقد الطالب واحترام ذاته وثقته بنفسه.

٣ - الخوف من الفشل Fear of failure

- يتم التشديد من قبل الوالدين أو المعلم على أهمية اختبار معين.

- الخوف من أن شخص آخر سيصاب بخيبة أمل في الطالب أو قيمته الذاتية أو احترامه لذاته.

- يتم إعطاء اختبار معين قيمة أكبر في ذهن الطالب مما يستحق في الواقع، أو الخوف من فقدان منحة تعليمية، أو المساعدات المالية أو الرياضية وغيرها من المزايا.

٤ - ضعف مهارات الاختبار Poor test-taking skills

- يكون الطالب ملماً جيداً بالمادة التي سيختبر فيها، ومع ذلك ما يزال يعاني من قلق الاختبار.

- أن مصدر القلق هو نقص المعرفة حول كيفية إجراء الإختبارات (Dorfman, Pine, Rosen & Ernst, ٢٠١٦: ١٠٠).

وبناءً على ما تقدم نجد أن هناك عدة مؤشرات تدل على قلق الاختبار كما يلي :

١ - الاستشارة الفسيولوجية العالية Physiological over arousal في كثير من الأحيان تسمى (العاطفة) وتشمل العلامات الجسدية الصداع وآلام المعدة والغثيان والإسهال والتعرق المفرط وضيق التنفس والدوار الخفيف أو الإغماء وسرعة ضربات القلب وجفاف الفم، يمكن أن يؤدي القلق في الاختبار إلى نوبات الهلع، حيث قد يكون لدى الطالب خوف مفاجئ، وصعوبة في التنفس، وإزعاج شديد.

٢ - القلق والخوف Worry and dread وهذا يشمل التوقعات الكارثية للكآبة والعذاب، والخوف من الفشل، والأفكار العشوائية، والشعور بعدم الكفاءة، والإدانة الذاتية، والحديث السلبي عن النفس، والإحباط.

٣ - السلوك المعرفي/السلوكي Cognitive / Behavioral - التركيز السيئ، الارتباك، وضعف التنظيم وعدم القدرة على التركيز يؤدي إلى ضعف الأداء في الاختبارات.

٤ - انخفاض تقدير الذات والاكتماب والغضب والشعور باليأس :٢٠١٢، CohenS., et al (٢٣٩٠).

وبناءً على ما تقدم فإننا نجد أن قلق الاختبار يظهر من خلال الكثير من الأعراض المختلفة عند الطالب، منها: صعوبة النوم والأرق والتوتر، وسيطرة بعض الأفكار الوسواسية في مرحلة ما قبل الاختبار وأثناء فترة التحصيل، وأيضاً بعض الأعراض الفسيولوجية كتسارع خفقان القلب، وجفاف الحلق والشفتين، وغزارة التعرق، وآلام البطن، بالإضافة إلى ضيق النفس، واضطراب أداء العمليات العقلية، مثل: التركيز، والتفكير، والتذكر، وتششت الانتباه، وتدني القدرة على التركيز وتذكر المعلومات عند الحاجة إليها سواء في الاختبار أو المواقف التعليمية المختلفة (نائل أبو عزب، ٢٠٠٨: ٧٢).

وتنشأ مشاعر القلق لإعداد الشخص لمواجهة التهديدات، وتظهر أعراض القلق في صورة (زيادة معدل ضربات القلب وإفراز هرمون التوتر والأرق واليقظة والخوف من بيئة يحتمل أن تكون خطرة)، ويهيئ القلق الجسم جسدياً ومعرفياً وسلوكياً للكشف عن التهديدات للبقاء والتعامل معها، ونتيجة لذلك يبدأ الشخص في زيادة تهوية المكان للسماح لمزيد من الأكسجين بدخول مجرى الدم، وتحويل الدم إلى العضلات، وإفراز العرق لتبريد الجلد، وتعتمد درجة الاستجابة للقلق على احتمال حدوث أشياء سيئة تحدث في البيئة وقدرة الفرد على التعامل معها أثناء الاختبار، وإن معتقدات الشخص حول كفاءته الخاصة هي شكل من أشكال معرفة الذات، والتي تلعب دوراً مهماً في تحليل المواقف التي قد تهدده عندما يكون لديه مشاعر ذات كفاءة منخفضة حول قدراته، فمن المرجح أن يتوقع نتائج سلبية مثل الفشل في ظل ظروف غير مهيئة للنجاح، وبالتالي ينظر إلى المواقف التقييمية بما في ذلك الاختبارات على أنها أكثر تهديداً لمستقبله :٢٠١٠، Putwain., Woods., Symes., (١٤٠).

وبذلك يعد قلق الاختبار متغيراً من المتغيرات التي قد تؤثر في تحصيل الطلاب وفي سلوكهم الدراسي بصفة عامة، وتظهر أهمية قلق الاختبار من خلال المواقف التي يتعرض لها الطالب، فالالتحاق بالمدرسة من المواقف التي قد يمر بها الفرد والتي قد لا يحصل عليها إلا بعد اجتيازه الاختبارات الخاصة بها، وقد يعني هذا ضرورة تعرض الطالب لبعض من

الاختبارات التي يتخذ في ضوء نتائجها بعض القرارات المهمة في حياته (عطية أحمد، ٢٠٠٨ : ٣٣٠).

ثانياً - الحساسية للثواب والعقاب Sensitivity to reward and punishment إن

مبدأ الثواب والعقاب هو أمر قرره الشرائع السماوية والقوانين الوضعية، وقامت عليه حياة الناس، وهو سنة كونية جارية في الدنيا قبل الآخرة ويعد أسلوب متوازن إذ يستخدم في التربية التي هي أساس صلاح الفرد والأسرة والمجتمع (الناجي بن أحمد، ٢٠١٦ : ٥٦).
ويختلف الأفراد بشكل كبير في حساسيتهم تجاه المكافأة والعقاب، حيث تشير الحساسية للمكافأة إلى الدرجة التي يتم بها تحفيز سلوك الفرد عن طريق المحفزات ذات الصلة بالمكافأة وينظمها نظام التنشيط السلوكي^(١)، في حين تشير الحساسية إلى العقاب إلى الدرجة التي يمنع بها سلوك الفرد المنبهات العقابية ذات الصلة وينظمها نظام تثبيط السلوكية.. (Sang.,et.al, ٢٠١٥: ١٢٢٠).

الحساسية للعقاب behavioral activation system

يستخدم العقاب كثيرًا في ميداني التربية وعلم النفس، حيث يستخدمه المعلمين أحيانًا داخل المدرسة للحفاظ على النظام والانضباط وجعل الطالب عضوًا نافعًا وفعالًا يسلك سلوكيات مرغوبة، كما ينبغي النظر للطالب كونه رد فعل يصدر عن المجتمع حفاظًا على نظامه وهيبته ووجوده (قاسم محمد، ١٩٩٧ : ٦).

هو عقوبة جسمية أو أي نوع من العقوبة التي يكون مكانها الجسم مثل الضرب أو الصفع أو إنزال العقوبة المؤلمة عن طريق المعلم أو أي مسؤول إداري في المدرسة على جسم الطالب نتيجة عمل ارتكبه الطالب ولم يوافق عليه المعاقب، وقد لا يكون عن طريق الضرب فقط وإنما عن طريق استخدام أساليب أخرى مثل حجز الطالب في مكان صغير وغير مريح وإجباره على الوقوف لمدة طويلة من الزمن (محمد عثمان، ٢٠٠٧ : ٥٨)، وهو أثر يتبع الأداء أو الاستجابة، ويؤدي إلى الشعور بعدم الرضا والتوتر الذي يتمثل في سعي المتعلم لتجنب هذا المثير والابتعاد عنه (عبد الغني العمراني، ٢٠١٧ : ٢).

وأيضاً هو عقاب الطفل معنوياً أو مادياً على السلوكيات السيئة (صالح عبد الكريم، ٢٠١٧: ١٠٢)، وفي ضوء ذلك يمكن تعريف العقاب المدرسي بأنه طريقة أو أسلوب يتبعه المعلم أو إدارة المدرسة لضبط سلوك التلاميذ، حينما يعد هذا السلوك غير ملائم أو غير مقبول أو معطلاً لعملية التدريس والتعلم وعادة ما تسفر هذه الطريقة عن إحداث الألم والكره لدى من يتعرضون له (جمال الدهشان، ٢٠١٣: ٧).

ضوابط استخدام العقاب

١. **التغافل:** التغافل قبل العقاب، فربما أخطأ الطالب بغير قصد ولن يكررها، خاصة إذا أظهر حزنه على ذلك، وعلم أنه أخطأ، فلا يجب إيذاؤه وإصابته بالإحراج أو شعوره بالإثم وإحساسه بالذنب، وربما يأتي التسامح بما لا يأتي به العقاب، ويجب أن يكون العقاب مساوياً للخطأ، وأن يقترن العقاب مع التوجيه اللفظي (Crasnick & Morgan., ١٩٩٢: ٧٨).

٢. **التسامح:** ربما يأتي التسامح بما لا يأتي به العقاب، ويجب أن يكون العقاب مساوياً للخطأ، وأن يقترن العقاب مع التوجيه اللفظي.

٣. **مراعاة المرحلة العمرية:** بالطبع يختلف العقاب باختلاف المرحلة العمرية، فالعقاب المعنوي أفضل من العقاب المادي لاسيما الضرب في سن ما قبل العاشرة وما بعد الثانية عشر فالطفل مثلاً حتى سن الرابعة لا يعرف المفاهيم، أي الحلال والحرام والكذب والسرقة لأنه لا يفهم حدود ملكيته وملكية الآخرين، ولذلك على أي شيء يضرب، ويمكن استخدام وسيلة الضرب (ضرباً غير مبرح) في سن العاشرة وحتى ما قبل الثانية عشر ويشير النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) في مسألة تعلم الأبناء الصلاة إلى ذلك حيث قال (مروا أولادكم بالصلاة، وهم أبناء سبع واضربوهم عليها وهم أبناء عشر وفرقوا بينهم في المضاجع) (رواه أبو داود) (صالح عبد الكريم، ٢٠١٧: ١٠٨).

الحساسية للثواب Sensitivity to Reward

تتضح أهمية الثواب في العملية التعليمية حيث إنه يضمن استمرار توافر المناخ النفسي الملائم في البيئة التربوية والتعليمية، ويضمن التفاعل المبدع بين المعلم والطفل مما يحفز على الإبداع والعطاء والتعبير عن رأيه بحرية وإيجابية دون خوف من عقاب يقيد أفكاره

ويحفزه على المثابرة والاجتهاد من أجل الحصول على درجات جيدة وكسب رضا المعلم والوالدين. (نجاح واكيم، ٢٠١٥: ٦٣)، ويعتمد تعلم الثواب على القيمة المجزية للنتائج والتوقعات المكتسبة من النتائج، وينعكس هذان العاملان في مراحل منفصلة من التعلم التعزيزي وهما مرحلتا الترقب والاستقبال، وتشير مرحلة الترقب للتعلم التعزيزي إلى المرحلة التي يستجيب فيها الفرد إلى الإشارات التنبؤية للنتائج، في حين تشير مرحلة الاستقبال إلى المرحلة التي تستثير فيها نتائج التعزيز للاستجابة (Sang., et al., ٢٠١٥: ١٢٢١).

هو أثر يتبع سلوكاً مرغوباً صدر من المتعلم، وهذا الأثر الذي يؤدي إلى شعور التعلم بالرضا والارتياح، ومن ثم يسعى للحصول على هذا الأثر، فيكرر السلوك الذي أدى إلى إثابته (سمير يونس، ٢٠٠٥: ١١٣)، وهو أثر يتبع الأداء أو الاستجابات ويؤدي إلى الشعور بالرضا أو الارتياح، في سعي المتعلم للحصول على هذا المثير أو الاحتفاظ به (عبد الغني العمراني، ٢٠١٧: ٢)، وهو إثابة الطفل ومكافأته معنوياً أو مادياً على السلوكيات الجيدة (صالح عبد الكريم، ٢٠١٧: ١٠٢).

العوامل المؤثرة في فاعلية الثواب:

١ - التعزيز الفوري: من أهم العوامل التي تزيد فاعلية التعزيز وتقديمه مباشرة بعد حدوث السلوك، فالتأخر في تقديم المعزز قد ينتج عنه تعزيزاً سلوكياً غير مرغوب قد يكون حدث في الفترة بين حدوث السلوك المستهدف وتقديم المعزز وعندما لا يكون تقديم المعزز مباشرة بعد حدوث السلوك المستهدف أمراً ممكناً، فإنه ينصح بإعطاء الفرد معززات وسطية (كالمعززات الرمزية أو الشاء).

٢ - ثبات التعزيز: ويكون التعزيز أكثر فاعلية إذا أُستخدم على نحو منظم وفقاً لقوانين معينة يتم تحديدها، فلا يكفي أن نعطي المعزز مباشرة بعد حدوث السلوك بتواصل في مرحلة اكتساب السلوك وبشكل متقطع في مرحلة المحافظة على استمرارية السلوك.

٣ - كمية التعزيز: تتحدد فاعلية التعزيز في الكمية التي تعطى منه للفرد، فكلما كانت كمية التعزيز أكبر، كانت فاعليته أكثر، ما دامت الكمية ضمن حدود معينة .

٤ - مستوى الحرمان -الإشباع: تعتمد فاعلية التعزيز على مستوى الحرمان - الإشباع لدى الفرد فكلما كان حرمان الفرد أكبر كان المعزز أكثر فاعلية .

٥ - درجة صعوبة السلوك: من العوامل التي تؤثر في فاعلية التعزيز ملاءمته لدرجة تعقيد السلوك ولكن التعزيز الكثير قد يؤدي إلى الإشباع .

٦ - التنوع: استخدام معززات متنوعة أكثر فاعلية من استخدام معزز واحد، كذلك استخدام أشكال مختلفة من المعزز نفسه يكون أكثر فاعلية من استخدام شكل واحد منه .

٧ - التحليل الوظيفي: يتطلب استخدام المعززات في تحليل الظروف البيئية التي يعيش فيها الفرد ودراسة احتمالات التعزيز المتوفرة فيها تلك البيئة، فذلك يساعد على تحديد المعززات الطبيعية ويزيد من احتمال تعميم السلوك المكتسب (عماد طيب، ٢٠٠٥: ٦-٧).

ويختلف الأفراد بشكل كبير في حساسيتهم تجاه المكافأة والعقاب، حيث تشير الحساسية للمكافأة إلى الدرجة التي يتم بها تحفيز سلوك الفرد عن طريق المحفزات ذات الصلة بالمكافأة ويعتقد أنه ينظمها نظام التنشيط السلوكي **The behavioral activation system (BAS)** في حين تشير الحساسية إلى العقاب إلى الدرجة التي يمنع بها سلوك الفرد المنبهات العقابية ذات الصلة ويعتقد أن ينظمها نظام تثبيط السلوك **The behavioral inhibition system (BIS)**. (Sang., et al., ٢٠١٥: ١٢٢٢).

مبادئ استخدام الثواب والعقاب:

إن المبادئ التي يعتمد عليها مدى نجاح الثواب والعقاب في تربية الطفل هي:

١- إن الثواب هو ما يشبع حاجة أو يختزل حافزاً في لحظة معينة وما نعهه مكافأة قد لا يكون كذلك من وجهة نظره، فالطعام ليس مكافأة للشخص الشبعان وبالمثل ما نعهه عقاباً قد لا يعده الطفل لوئاً من ألوان العقاب .

٢- كلما زاد مقدار الثواب والعقاب في تعلم الطفل قلت كفاءة التعلم نسبياً.

٣- تحدث الآثار القصوى للثواب والعقاب عندما يتبعان استجابة مباشرة، فلا بد من الارتباط بين الثواب والعقاب والاستجابة حتى ينتج الأثر، وكلما كان هناك اقتراب زمني من الاستجابة زاد احتمال الارتباط.

٤- عدم انتظام الثواب والعقاب وذلك بتقديمها على نحو متقطع أكثر فاعلية من انتظامها على نحو مستمر حيث يؤدي ذلك إلى استمرار حدوث السلوك (في حالة العقاب)،

وإذا كان علينا أن نفاضل بين الثواب والعقاب في تربية الطفل نستطيع القول أن الأسلوبين لا غنى عنهما، ولا يجب أن يلجأ المربي منذ البداية إلى اتخاذ موقف متطرف إزاء هذه الثنائية، ومع ذلك نقول أن الأسلوبين ليسا متساويين في القوة أو متضاربين في الاتجاه، لذلك على المعلم أن يدرك تمامًا أي الأسلوبين الأفضل أثناء موقف التدريس بما يعمل على زيادة وفاعلية موقف التعلم وتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية (عماد طبيب، ٢٠٠٥: ٢٣).

ويتميز الطلبة الموهوبون عن أقرانهم العاديين بخصائص انفعالية يمكن تلخيصها بالآتي: إن الخصائص الانفعالية تشتمل على التكيف النفسي والاجتماعي، وبما أن الطلبة الموهوبين يمتازون بالتباين في النمو، فالنضج الانفعالي لديهم لا يسير بنفس مسار نضجهم العقلي، مما يسبب لديهم حالة من عدم التوازن بين النمو الاجتماعي والعقلي، والذي ينعكس سلباً على الاستعداد العام لنمو الموهبة لديهم، وما ينتج عنه شكلاً من أشكال سوء التكيف النفسي والاجتماعي، وفيما يلي بعض الخصائص الانفعالية لدى الطلاب الذين لديهم حساسية زائدة تجاه الثواب والعقاب وهي:

١- الحساسية المفرطة: يتميز معظم الطلاب الذين لديهم حساسية زائدة تجاه الثواب والعقاب بشدة الانفعالات في استجاباتهم للمواقف التي تواجههم، ويتأثرون بحساسية مفرطة، وتعني الحساسية لديهم نوعاً من الشفافية في فهم الآخرين والقدرة على استيعاب الأبعاد الحقيقية للمواقف بدقة ووضوح، وقد تخلق لهم هذه الحساسية المفرطة بعض المشكلات.

٢- الدافعية العالية: يتمتع الطلاب الذين لديهم حساسية زائدة تجاه الثواب والعقاب بمستويات عالية من الطاقة تظهر من خلال لعبهم وأعمالهم، ولديهم مستوى مرتفع من الدافعية نحو الإنجاز والإنتاج الإبداعي والذي يتطلب المثابرة في العمل وعدم إتاحة الفرصة لتلك الطاقة بالانطلاق أو معاقبتها بالإهمال أو الكبت مما يؤثر على الطالب الموهوب وعلى تكيفه النفسي والاجتماعي، فتصبح دافعيته العالية مصدرًا لمزيد من الضغط عليه.

٣- ضعف التكيف والصراع النفسي: يعيش الطالب في صراع نفسي بين مطالبه لذاته ومطالب البيئة من حوله، مما يقوده إلى إنكار موهبته، أو يميل لاستخدام أساليب تكيف اجتماعي تقلل من آدائه في الاختبار، كأداء منخفض أو استخدام مفردات أقل صعوبة عندما يكون بين أقرانه العاديين.

٤- إرضاء توقعات الآخرين: لا يعيش الطلاب الذين لديهم حساسية زائدة تجاه الثواب والعقاب لما يتوقعونه من أنفسهم، لكنهم يعملون لإرضاء توقعات الآخرين عنهم، خوفاً من فقدان محبتهم، فالأهل يقيمون نتيجة العمل دون النظر إلى الجهد المبذول، فعليه أن يكون ناجحاً بشكلٍ دائمٍ مما قد يدفعه إلى تجنب الإنجاز أو المماثلة في إنجاز العمل، مع شحن الجو بالتوتر والضغط المستمر (أحمد إسماعيل، ٢٠١١: ١٧)، ويتمثل الارتباط بين العقاب وقلق الاختبار في النقاط التالية التي تتعلق بالاختبار وموقفه ومرتباته وهي:-

- ١- الخوف من الفشل والرسوب.
- ٢- الخوف من أن يأتي الاختبار صعباً ومتحدياً.
- ٣- الخوف من عقاب الوالدين أو المدرسين على نتيجة الاختبار.
- ٤- الخوف من نسيان المعلومات.
- ٥- القلق حول طبيعة الأداء في الاختبار.
- ٦- الخوف من أن تصبح الظروف غير مواتية لأفضل أداء مطلوب.
- ٧- القلق حول فقدان التميز.
- ٨- القلق حول سخرية الزملاء في الفصل من نتيجة الاختبار (وهذه النقطة ذات أهمية خاصة لأن فقدان احترام الزملاء والأقران له أثر شديد خاصة في المهام التي توصف بأنها تمييزية (مدحت أبو زيد، ٢٠٠٣: ٦٩).

الدراسات السابقة

من خلال تتبع التراث البحثي والدراسات السابقة المرتبط بموضوع الدراسة نجد أن عدد الدراسات التي أجريت حول علاقة قلق الاختبار بالثواب والعقاب محدودة للغاية - في حدود اطلاع الباحثين - ومع هذا فقد أمكن بلورة الدراسات السابقة في محور واحد فقط تحت

عنوان: الدراسات التي تناولت العلاقة بين قلق الاختبار بالحساسية للثواب والعقاب، ويمكن عرض هذه الدراسات كما يلي:-

تأتي الدراسة الأولى على يد دورفمان وزملائه (Dorfman, et al., ٢٠١٦) حيث تناولت تأثير القلق لدى الأطفال واختلافه باختلاف متغير النوع (ذكور/إناث) على الحساسية للثواب والميل إلى للقلق، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (١٥٩) تنقسم إلى (٨٩ ذكور و٧٠ الإناث)، وتراوحت أعمار عينة الدراسة بين ٨ - ١٨ عامًا، وقد تم التوصل للعديد من النتائج كان من أهمها أن القلق يؤثر على الحساسية للثواب باختلاف متغير النوع (ذكور/إناث) حيث أظهرت النتائج أن الذكور مرتفعي القلق لديهم درجة أعلى من الحساسية للثواب مقارنة بالإناث.

كما حاولت دراسة بيانكا وزملائه (Bianca., Rob & Luke., ٢٠١٧) الكشف عن طبيعة العلاقة بين القلق والحساسية للثواب والعقاب وإذا ما كان الأفراد شديدي القلق أقل حساسية للثواب أو أكثر حساسية للعقاب عند ممارسة ضبط النفس لدى عينة قوامها (٩٤٧) من الأطفال وقد تم التوصل للعديد من النتائج كان من أهمها أن القلق يرتبط بتجنب السلوك وتثبيطه الذي ثبت أنه يؤثر على أداء التحكم المعرفي، وأن الأفراد القلقون أقل حساسية للثواب وأكثر حساسية للعقاب عند ممارسة ضبط النفس حيث انهم حاولوا تجنب العقوبة عن طريق زيادة السلوك الحذر.

كما هدفت دراسة هان وزملائه (Hahn, Kropp, Kirschstein, Rücker & Müller, ٢٠١٧) إلى معرفة العلاقة بين قلق الاختبار والحساسية للثواب والأداء الأكاديمي لدى عينة قوامها (٢٠٠) من طلاب الجامعة وقد تم التوصل للعديد من النتائج كان من أهمها لا يرتبط قلق الاختبار الحاد بالانكسار ولا يرتبط بالأداء الأكاديمي. ومع ذلك فقد ارتبط الانكسار والقلق الشديد بالجهود المبذولة في الاستنكار والحساسية للثواب.

تعقيب عام على الدراسات السابقة

بناءً على ما تقدم من عرض للتراث البحثي والدراسات السابقة أمكن للباحثين التعقيب على الدراسات السابقة من خلال عرض عدة نقاط جوهرية كما يلي:

١- قلة الدراسات التي تناولت موضوع قلق الاختبار بالحساسية للثواب والعقاب فمن خلال تتبع التراث البحثي وجد الباحثان أن هناك ثلاثة دراسات فقط على الصعيد العالمي -

- في حدود اطلاع الباحثين - ومن هنا تأتي أهمية موضوع الدراسة الحالية لسد الثغرة البحثية الموجودة بخصوص طبيعة العلاقة بين قلق الاختبار بالثواب والعقاب.
- ٢- حاولت الدراسة الحالية بعد ترجمة مقياسي قلق الاختبار والحساسية للثواب والعقاب التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياسين في البيئة العربية وبالأخص البيئة المصرية وتوفير أدوات تتمتع بثبات وصدق جيد.
- ٣- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة حيث اهتمت الدراسة الحالية بالعلاقة بين قلق الاختبار والحساسية للثواب والعقاب وتفاعلهما مع النوع (ذكور/إناث) لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

فروض الدراسة

- بعد اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة وعرضها والتعقيب عليها, أمكن للباحثة صياغة فروض الدراسة كما يلي:-
- ١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لاختلاف متغير النوع (ذكور/إناث) على قلق الاختبار لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- ٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لاختلاف متغير النوع (ذكور/إناث) على الحساسية للثواب والعقاب لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- ٣- توجد علاقة ارتباطية بين قلق الاختبار والحساسية للثواب والعقاب وأبعادها الفرعية لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، لمناسبته لأهداف الدراسة؛ حيث يقوم هذا المنهج بدراسة الظاهرة كما توجد في الواقع بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعد المنهج الوصفي من أكثر المناهج استخداماً في الدراسات النفسية والتربوية، لذا يعد المنهج الوصفي من أنسب المناهج للدراسة الحالية للإجابة على تساؤلات الدراسة والتحقق من أهدافها.

عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على (٣٢٩) من تلاميذ الصف السادس من المرحلة الابتدائية مقسمة إلى (١٦٨ ذكور - ١٦١ إناث) في بعض المدارس الرسمية والتميزة للغات بأسبوط، وهذه المدارس من فئة المدارس التي تهتم بالطفل والاختبارات وأيضاً البيئة الأسرية للأطفال تهتم بالطفل والمذاكرة والاختبارات، وتراوحت أعمار عينة الدراسة بين (١١-١٢) بمتوسط عمري (١١,٦) وانحراف معياري (٠,٤) .

جدول (١) خصائص عينة الدراسة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي (ن=٣٢٩)

مستويات التحصيل الدراسي								المتغيرات	
الإجمالي		منخفضي		متوسطي		مرتفعي			
نسبة	ن	%	ن	%	ن	%	ن	النوع	
%٥١,١	١٦٨	%٦١,٤	٥١	%٥٠,٦	٨٥	%٣٨,٦	٣٢		ذكور
%٤٨,٩	١٦١	%٤٠,٣	٢٩	%٥٥,٣	٨٩	%٥٩,٧	٤٣	إناث	
%٢٤	٧٩	%٣,٦	١٢	%٤,٦	١٥	%١٥,٨	٥٢	بدر الرسمية للغات	
%٢٣,٤	٧٧	%٤,٣	١٤	%٦,٤	٢١	%١٢,٨	٤٢	التحرير الرسمية للغات	
%١٣,١	٤٣	%٦,٤	٢١	%٢,٧	٩	%٤	١٣	المدرسة الشهيد أحمد جلال الرسمية للغات	
%٢٤,٦	٨١	%٢,١	٧	%٤,٦	١٥	%١٧,٩	٥٩	٢٥ المتميزة للغات	
%١٤,٩	٤٩	%٠,٩	٣	%٢,١	٧	%١١,٩	٣٩	أسبوط المتميزة للغات	
%١٠٠	٣٢٩	١٧,٣	٥٧	%٢٠,٤	٦٧	%٦٢,٣	٢٠٥	المجموع	

أدوات الدراسة

أمكن للباحثين ترجمة أداتين وهما قلق الاختبار للأطفال والحساسية للثواب والعقاب وذلك بهدف قياس متغيرات الدراسة الحالية وبعد الترجمة والاطمئنان إلى صياغة البنود أمكن تطبيق أدوات الدراسة على العينة الحالية بغرض التحقق من الخصائص السيكمترية لدى

عينة الدراسة، وكذلك التحقق من فروض الدراسة، ويمكن عرض كل أداة بشكل تفصيلي كما يلي:-

١ - مقياس قلق الاختبار للأطفال Test Anxiety scale for children

أعد المقياس في البيئة الأجنبية فيرانكو (Ferrando, ٢٠١٥)، وقام الباحثان بترجمته وتعريبه، ويتكون المقياس في صورته الأصلية من (٣٠) بنداً ووضع ليناسب البيئة الأسبانية وتم ترجمته للغة الإنجليزية وقد قام الباحثان بترجمة النسخة الإنجليزية، ويضم عدد من المواقف التي تتناول بعض الجوانب المرتبطة بعمل الطالب وباستذكاره لدروسه بغرض قياس قلق الاختبار، ويتم الإجابة على المقياس وفق خمس بدائل وهي (موافق تماماً=٥، موافق=٤، غير متأكد=٣، غير موافق=٢، أرفض تماماً=١)، ومن تصحيح المقياس يمكن الحصول على درجة كلية فقط للمقياس، ومن حيث الخصائص السيكومترية للمقياس يتسم المقياس في البيئة الأصلية بثبات وصدق جيد للمقياس حيث يتمتع المقياس بثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان براون حيث بلغ معامل الثبات (٠,٨٥) وهي قيمة تعبر عن ثبات جيد للمقياس، وكما يتمتع المقياس بصدق المقارنة الطرفية حيث كانت هناك فروق دالة بين مجموعة قلق الاختبار المرتفع والمنخفضين على قلق الاختبار مما يعطي مؤشر قوي على أن المقياس يتمتع بصدق المقارنة الطرفية.

وفي البيئة المصرية أمكن التحقق من ثبات وصدق مقياس قلق الاختبار بعدة طرق ولحساب ثبات المقياس أمكن حساب معامل ألفا كرونباخ حيث بلغت قيمته (٠,٧٣٠) وهي تدل على أن المقياس يتمتع بثبات مقبول، كما أمكن حساب التجزئة النصفية للمقياس حيث بلغ معامل الارتباط بين نصفي المقياس (٠,٧٠١) وبعد تصحيح أثر طول المقياس بمعادلة سبيرمان براون بلغت (٠,٨٢٤) ومعادلة جتمان (٠,٨٢٤)، وهي قيم تعبر عن ثبات جيد للمقياس، وقد أمكن حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس وبلغت معاملات الارتباط بين بنود المقياس والدرجة الكلية كما هي موضحة بجدول (٢) التالي:-

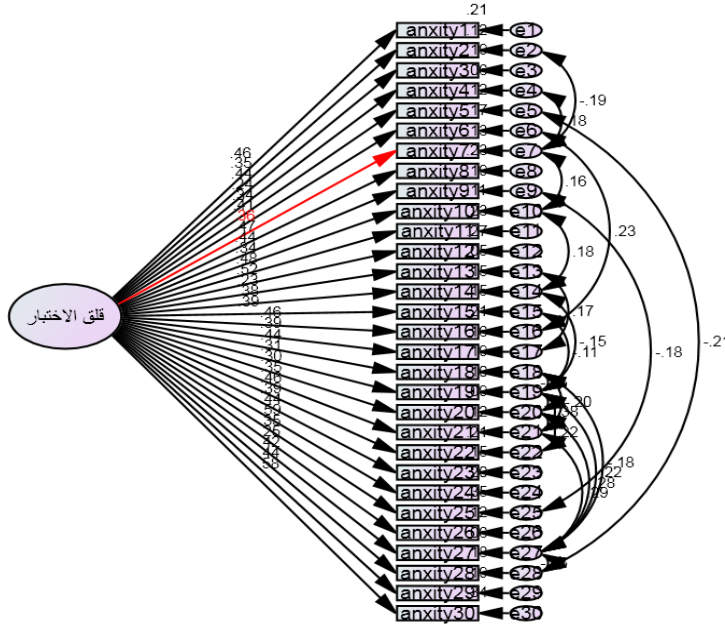
جدول (٢)

صدق الاتساق الداخلي لمقياس قلق الاختبار لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي (ن=٣٢٩)

م	العبرة	معامل الارتباط
١	هل تشعر بالقلق عندما تسألك المعلمة بعض الأسئلة لمعرفة مقدار ما تعرفه؟	**٠,٤٨٢
٢	هل تقلق من الانتقال من مرحلة دراسية إلى مرحلة أعلى في نهاية العام؟	**٠,٣٨٤
٣	عندما يطلب منك المعلم الوقوف أمام الفصل والقراءة بصوت عالي، هل تخاف من أن تقوم ببعض الأخطاء؟	**٠,٤٨٥
٤	عندما تقوم المعلمة أنها ستدعو بعض الأولاد والبنات في الفصل لحل بعض المسائل الحسابية، هل كنت تتمنى لو أنها دعت أحد غيرك؟	**٠,٢٦٨
٥	هل أحيانا تحلم أثناء النوم ليلا أنك في المدرسة ولا تستطيع الإجابة على أسئلة المعلم؟	**٠,٣٥١
٦	عندما تقول المعلمة أنها سوف تقوم بمعرفة مقدار ما تعلمته، هل يدق قلبك سريعا؟	**٠,٤٧٩
٧	عندما تشرح لك المعلمة مسائل حسابية، هل تشعر أن زملائك يفهمونها أكثر منك؟	**٠,٣٨٥
٨	عندما تكون في السرير ليلا، هل تشعر أحيانا بالقلق مما سيحدث في الفصل في اليوم التالي؟	**٠,٥١١
٩	عندما يطلب منك المعلم الكتابة على السبورة أمام الفصل، هل ترتعش يدك؟	**٠,٤٤٩
١٠	عندما يدرس لك المعلم القراءة، هل تشعر أن زملائك يفهمونها أكثر منك؟	**٠,٣٧٤
١١	هل تشعر بالقلق في المدرسة أكثر من زملائك؟	**٠,٤٦٧
١٢	عندما تكون بالمنزل هل تفكر في دروس الرياضة التي ستكون في اليوم التالي، وتشعر بالخوف من أنك ستجواب إجابات خاطئة عندما تسألك المعلمة؟	**٠,٥٣٣
١٣	إذا مرضت ولم تذهب للمدرسة، هل تشعر بالقلق من أنك أقل من زملائك في اجاباتك المدرسية؟	**٠,٣١٤
١٤	هل تحلم ليلا أحيانا أن الأولاد والبنات الآخرين في فصلك يستطيعوا فعل أشياء لا تستطيع أنت أن تفعلها؟	**٠,٤٠٦
١٥	عندما تكون بالمنزل وتفكر بدروس القراءة في اليوم التالي، هل تقلق من أنك ضعيف في هذه الدروس؟	**٠,٣٨٨
١٦	عندما تقول المعلمة أنها تريد أن تعرف مقدار ما تعلمته، هل تشعر بعدم ارتياح في معدتك؟	**٠,٤٩٣
١٧	إذا تصرفت بطريقة خاطئة عندما تسألك المدرسة، هل تشعر بأنك تريد أن تبكي وتحاول ألا تبكي؟	**٠,٤٥٣
١٨	هل تحلم ليلا أن المعلم غاضب منك لأنك لم تذاكر دروسك؟	**٠,٤٠٥
١٩	هل تشعر بالخوف من الإمتحانات؟	**٠,٣٨٧
٢٠	هل تشعر بالتوتر كثيرا قبل دخول الامتحان؟	**٠,٤٣٦
٢١	هل تشعر بالتوتر كثيرا عند دخولك الامتحان؟	**٠,٤٥٥
٢٢	بعد الانتهاء من الامتحان، هل تشعر بالقلق بما قمت بحله أثناء الامتحان؟	**٠,٥١٦
٢٣	هل تحلم ليلا أنك حلت بطريقة خاطئة في الامتحان؟	**٠,٤١٨
٢٤	عندما تكون في الامتحان، هل ترتعش يدك أثناء الكتابة؟	**٠,٤٨٤
٢٥	عندما تقول لك المعلمة أنها ستجري امتحان في الفصل، هل تشعر بالخوف من أنك ستجواب خطأ؟	**٠,٥٩٣
٢٦	عندما تكون في امتحان صعب، هل تنسى الأشياء التي قمت بمذاكرتها جيدا قبل الامتحان؟	**٠,٤٠٩
٢٧	هل تتمنى ان لا تشعر بالتوتر كثيرا في الامتحانات؟	**٠,٣٤٠
٢٨	عندما تقول المعلمة أنها ستجري امتحان في الفصل، هل تشعر بالعصبية أم لا؟	**٠,٤١٢
٢٩	عندما تكون في الامتحان، هل تشعر أنك ستحل بطريقة خاطئة عادة؟	**٠,٤٤٦
٣٠	عندما تكون في طريقك للمدرسة، هل تقلق من أن المعلم سيجري امتحان في الفصل؟	**٠,٥٧٤

** دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)

من خلال جدول (٢) يتضح أن معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية لمقياس قلق الاختبار تشير صدق الاتساق الداخلي حيث تراوحت معاملات الارتباط بين بنود المقياس والدرجة الكلية بين (٠.٢٦٨ إلى ٠.٥٧٤) وتشير جميع القيم إلى وجود دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يعطي مؤشر على أن المقياس على درجة مقبولة من الثبات في البيئة المصرية. وكما أمكن إجراء تحليل عاملي توكيدي كما هو موضح بشكل (١) للتأكد من مدى ملاءمة النموذج الأصلي للمقياس للبيانات التي أمكن جمعها في البيئة المصرية، وتشير المؤشرات إلى ملاءمة النموذج للبيانات، كما توجد بعض الأدلة الأخرى على الصدق البنائي (التقارب - التمايز)، فنجد أن الارتباطات بين العوامل وبعضها البعض جاءت في الحدود الممتازة فأغلبها يزيد عن (٠.٧) إلى (٠.٩) والذي يعد دليل على الصدق التمايزي، وكما تشير التشبعات بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس إلى مؤشرات مقبولة ويأتي أغلبها في المدى المقبول والذي يتراوح بين (٠.٥) إلى (٠.٧) والذي يعد دليل على الصدق التقاربي، وكما جاء مؤشر رمسي أقل من (٠.٠٧) مما يعده في حدود المقبول.



شكل (١) نموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى لمقياس قلق الاختبار لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي (ن = ٣٢٩)

Chi-square = ٦٨٨, DF= ٣٨٤, CMIN/DF = ١.٧٩٤, GFI= ٠.٨٧٢, TLI= ٠.٨١٥,
CFI= ٠.٨٣٧, RMSEA= ٠.٠٤٩

٢ - مقياس الحساسية للثواب والعقاب Sensitivity to reward and punishment scale

إعداد روزر جرانيرو وزملائه (Roser Granero, Joseph Domenech, Muria de la Osa, Lourdes Ezpeleta, ٢٠١٦) ليلائم البيئة الأسبانية وتم ترجمت المقياس إلى اللغة الانجليزية وقام الباحثان بترجمة النسخة الانجليزية إلى العربية، ويحتوى المقياس في صورته النهائية على (٣٣) بنداً يتم الإجابة بخمس استجابات: (غير موافق تمامًا = صفر، غير موافق = ١، محايد = ٢، موافق = ٣، موافق تمامًا = ٤)، وقد تم توزيع بنود المقياس على أربعة أبعاد وهي: البعد الأول الحساسية للعقاب ويشمل البعد ١٥ بنداً وهي (٢، ٤، ٦، ٨، ١٠، ١٢، ١٤، ١٦، ١٨، ٢٠، ٢٢، ٢٤، ٢٦، ٢٨، ٣٠)، والبعد الثاني الاندفاع / متعة البحث ويشمل سبعة بنود وهي (١٣، ١٧، ٢١، ٢٣، ٢٥، ٢٧، ٣٣)، والبعد الثالث القيادة ويشمل أربعة بنود وهي (١٩، ٢٩، ٣١، ٣٢)، والبعد الرابع مكافأة الاستجابة، ويشمل سبعة بنود وهي (١، ٣، ٥، ٧، ٩، ١١، ١٥)، وفي البيئة الأصلية قام معد المقياس بالتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس حيث أمكن حساب الثبات والصدق حيث تم إجراء تحليل عاملي توكيدي للتأكد من ملائمة النموذج المقترح للبيانات الأصلية للمقياس وتشير المؤشرات إلى ملائمة النموذج بصورة مقبولة حيث بلغت قيم (RMSEA=٠,٠٨, CFI=٠,٨٦, TLI=٠,٨٥)، وتم استخدام صدق الارتباط بمحك خارجي حيث ارتبط عامل الحساسية للعقاب بمقاييس القلق - الاكتئاب والخجل والوجدان السلبي، وارتبط عامل الاندفاع بمقاييس الانتباه - العنف، وارتبط عامل مكافأة الاستجابة بمقياس المشكلات الخارجية وأشارت معاملات الارتباط إلى معاملات ارتباطية عالية مع هذه المقاييس.

وهناك أدلة أخرى تشير إلى مدى كفاءة المقياس لدى بعض العينات الأخرى مثل دراسة (Carver & White., ١٩٩٤) لبحث الثبات والصدق لمقاييس الحساسية للثواب والعقاب من خلال تقارير من الآباء على الأطفال، وكان الثبات للمقاييس الفرعية مقبولاً وذات دلالة ارتباطية مع بعض أدوات التقييم الأخرى لتقييم الحساسية للثواب والعقاب والشخصية والعلاج النفسي، وكذلك دراسة (Roser., Josep., Nuria & Louades., ٢٠١٦) لدراسة الخصائص السيكومترية لمقياس الحساسية للثواب والعقاب للأطفال على عينة من (٤٧٨) يبلغ عمرهم ٦ سنوات، وأظهر التحليل العاملي التوكيدي أن نموذج العوامل الثلاثة

كان الحل الأمثل مع وجود مؤشرات جيدة، وكانت العوامل هي (الحساسية للعقاب، الاندفاع، مكافأة الاستجابة)، وأشارت النتائج وجود معاملات ارتباط بين العوامل ومقاييس خارجية (كمحك خارجي) حيث ارتبط عامل الحساسية للعقاب بمقاييس مثل: القلق والاكتئاب والخجل والوجدان السلبي، وكما ارتبط عامل الاندفاع بمقاييس الانتباه والعنف والمشكلات الخارجية، وارتبط عامل مكافأة الاستجابة بمقاييس المشكلات الخارجية وهذه النتائج تدل على صدق المقياس لتطبيقه على الأطفال الصغار.

وفي البيئة المصرية أمكن التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس حيث أمكن حساب الثبات والصدق للمقياس بعدة طرق حيث تم حساب الثبات بطريقة الفاكرونباخ والتجزئة النصفية كما هو موضح بجدول (٣) كما يلي:

جدول (٣) ثبات الفاكرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الحساسية للثواب والعقاب لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي (ن=٣٢٩)

التجزئة النصفية			الفاكرونباخ	المتغيرات
جتمان	سبيرمان	معامل الارتباط		
٠,٧٧٣	٠,٧٦٠	٠,٦٣٠	٠,٧٠٧	بعد الحساسية للعقاب
٠,٨٧٥	٠,٨٧٩	٠,٧٨٤	٠,٧٤٩	بعد الاندفاع
٠,٨٢٣	٠,٨٣٥	٠,٧١٧	٠,٧٢٣	بعد القيادة
٠,٨٩٦	٠,٨٩٦	٠,٨١١	٠,٧٠٦	بعد مكافأة الاستجابة
٠,٨٦٤	٠,٨٦٣	٠,٧٦٠	٠,٨٤٥	الدرجة الكلية

أظهرت معاملات ألفا كرونباخ والتي بلغت (٠,٧٠٧، ٠,٧٤٩، ٠,٧٢٣، ٠,٧٠٦، ٠,٨٤٥) للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية على التوالي معاملات ثبات جيدة للمقياس وأبعاده الفرعية، كما أمكن حساب التجزئة النصفية (لأبعاد الفرعية والدرجة الكلية حيث بلغ معامل الارتباط بين النصف الأول والثاني (٠,٦٣٠، ٠,٧٨٤، ٠,٧١٧، ٠,٨١١، ٠,٧٦٠) للأبعاد الفرعية وهي الحساسية للعقاب والاندفاع والقيادة ومكافأة الاستجابة والدرجة الكلية على التوالي، وبعد تصحيح أثر طول الاختبار بمعادلة سبيرمان براون أمكن الحصول على معاملات ثبات بلغت (٠,٧٦٠، ٠,٨٧٩، ٠,٨٣٥، ٠,٨٩٦، ٠,٨٦٣) للأبعاد الفرعية وهي الحساسية للعقاب والاندفاع والقيادة ومكافأة الاستجابة والدرجة الكلية على التوالي، وكما بلغت قيمة ثبات التجزئة النصفية بعد تصحيح أثر الطول بمعادلة جتمان بلغت معاملات الثبات (٠,٧٧٣، ٠,٨٧٥، ٠,٨٢٣، ٠,٨٩٦، ٠,٨٩٤) للأبعاد الفرعية وهي الحساسية

للعقاب والاندفاع والقيادة ومكافأة الاستجابة والدرجة الكلية على التوالي وهي قيم جميعها دال إحصائيًا مما يجعل الباحثين يطمئنان إلى استخدام المقياس الحالي لدى عينة الدراسة في قياس الحساسية للثواب والعقاب.

وكما أمكن حساب صدق الاتساق الداخلي وصدق التحليل العاملي التوكيدي حيث أمكن حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات البنود بالأبعاد الفرعية وكذلك بين درجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، ويمكن توضيح معاملات الارتباط على مستوى البنود والأبعاد الفرعية من خلال جدول (٤).

جدول (٤) الاتساق الداخلي بين درجات البنود والأبعاد وبين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الحساسية للثواب والعقاب لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي (ن=٣٢٩)

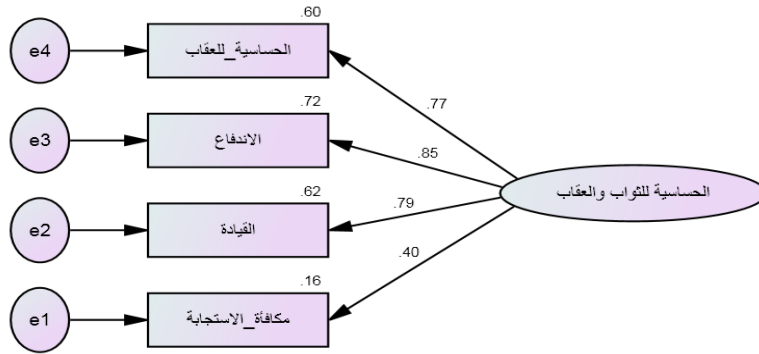
م	البند	البنود	معامل الارتباط بين درجة البند بالبعد	معامل الارتباط بين درجة البعد بالدرجة الكلية
١	٢	تفضل عدم السؤال عن أي شيء	**٠,٤١٩	**٠,٩٠٤
٢	٤	تخاف من المواقف الجديدة/ الغير متوقعة.	**٠,٣٥٩	
٣	٦	إن الطفل خجول	**٠,٣٣١	
٤	٧	تتجنب مهارات التعبير عن الخوف	**٠,١٩٥	
٥	١٠	تجد صعوبة في التحدث عندما تكون مع مجموعة	**٠,٥٠٢	
٦	١٢	تتجنب الذهاب لأماكن لا تعرفها	**٠,٣٧٦	
٧	١٤	تركز مع ما يقوله أو يفعله شخص آخر	**٠,٥١٠	
٨	١٦	تتجنب التحدث مع الآخرين	**٠,٤٧٠	
٩	١٨	تتجنب التواجد مع مجموعة	**٠,٥٠١	
١٠	٢٠	يمكن أن تفعل أشياء أكثر إن لم تكن خائف	**٠,٤١٢	
١١	٢٢	نشعر بالخوف أكثر من الآخرين	**٠,٤٩٣	
١٢	٢٤	تتوقف عن فعل أي شيء تجنباً للرفض	**٠,٤٨٧	
١٣	٢٦	تتوقف عن فعل أي شيء خوفاً من الوقوع في مشاكل مالية	**٠,٤١١	
١٤	٢٨	تتعب، لأنك تفكر أن الأمور ستكون غير سارة	**٠,٥٧٥	
١٥	٣٠	تجرح الكثيرين بالنقد والتوبيخ	**٠,٦٠٠	
١٦	١٣	متحفز للحصول على معارف اجتماعية.	**٠,٢٩١	**٠,٨٣٤
١٧	١٧	عندما تقاوم مشكلة تحدث معك أشياء غريبة.	**٠,٤٨٩	
١٨	٢١	تقل معك الصعوبات بالنشاط المرح	**٠,٥٢٩	
١٩	٢٣	تفعل الأشياء من أجل مكافأة فورية	**٠,٦٧٥	

م	البند	البند	معامل الارتباط بين درجة البند بالبعد	معامل الارتباط بين درجة البند بالبعد الكلية
٢٠	٢٥	تواجه صعوبات في الحفاظ على انتباهك في المدرسة	**٠,٦٣٢	
٢١	٢٧	يتورط الطفل في أنشطة خطيرة	**٠,٦٩٩	
٢٢	٣٣	تريد أن تجرب مواقف جديدة	**٠,٦٤٤	
٢٣	١٩	يفضل أداء أي شئى يمكنك أن يفوز فيه	**٠,٥٢٣	**٠,٧٧٢
٢٤	٢٩	الطفل يفضل الأنشطة التنافسية	**٠,٧٧٢	
٢٥	٣١	يريد الطفل أن يكون شخص إجتماعي قوي	**٠,٧٤٩	
٢٦	٣٢	يفضل الطفل عرض قدراته الجسدية	**٠,٧٠١	
٢٧	١	إن الحصول على مكافآت يحفز الطفل	**٠,٤٦٠	**٠,٥٩٠
٢٨	٣	أحيانا يفعل الطفل أشياء للحصول على المدح	**٠,٤٩٣	
٢٩	٥	يستمتع بكونه مركز اهتمام	**٠,٥١١	
٣٠	٧	يسعى لأن يكون مركز اهتمام عندما يكون وسط مجموعة	**٠,٤٢٦	
٣١	٩	يفرح الطفل عندما يحصل على أشياء	**٠,٥٩٣	
٣٢	١١	يفعل العديد من الأشياء للحصول على القبول	**٠,٥٥٣	
٣٣	١٥	يفضل الأنشطة التي لها مكافأة فورية	**٠,٤٧٨	

من خلال جدول (٤) يتضح أن معاملات الارتباط بين البنود والأبعاد الفرعية لمقياس الحساسية للثواب والعقاب تشير صدق الاتساق الداخلي حيث تراوحت معاملات الارتباط بين بنود المقياس لبعده الحساسية للعقاب بين (٠,١٩٥ إلى ٠,٦٠٠)، وتراوحت معاملات الارتباط بين بنود المقياس لبعده الاندفاع بين (٠,٢٩١ إلى ٠,٦٩٩)، وتراوحت معاملات الارتباط بين بنود المقياس لبعده القيادة بين (٠,٥٢٣ إلى ٠,٧٧٢)، وتراوحت معاملات الارتباط بين بنود المقياس لبعده مكافأة الاستجابة بين (٠,٤٢٦ إلى ٠,٥٩٣) وتشير جميع القيم إلى وجود دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، مما يعطي مؤشر على أن المقياس على درجة مقبولة من الثبات في البيئة المصرية.

وكما أمكن حساب صدق التحليل العاملي التوكيدي بإجراء تحليل عاملي توكيدي للتأكد من ملاءمة النموذج المقترح للبيانات التي أمكن جمعها، ويمكن توضيح نموذج التحليل

العاملية التوكيدي لمقياس الحساسية للثواب والعقاب لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي
كما في شكل (٢).



شكل (٢) نموذج التحليل العاملية التوكيدي من الدرجة الأولى لمقياس الحساسية للثواب والعقاب لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي (ن = ٣٢٩)
Chi-square = ٦.١٤٢, DF= ٢, CMIN/DF = ٣.٠٧١, GFI= ٠.٩٩١, TLI= ٠.٩٧٣, CFI= ٠.٩٩١, RMSEA= ٠.٠٧٩

وتشير المؤشرات إلى ملاءمة النموذج بصورة مقبولة، كما توجد بعض الأدلة الأخرى على الصدق البنائي (التمايز) فنجد أن الارتباطات بين العوامل وبعضها البعض جاءت في حدود الممتازة فأغلبها يزيد عن (٠,٧) إلى (٠,٩) والذي يعد دليل على الصدق التمايزي، وكما جاء مؤشر رمسي أقل من (٠,٠٨) مما يعده في حدود المقبول، وكذلك مؤشرات GFI, CFI وجميعها مؤشرات أكبر من ٠.٩٠ وهي تقع في الحدود الممتازة مما يعني بأن النموذج الحالي مطابق للبيانات التي أمكن جمعها من عينة الدراسة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

نتائج الدراسة

بعد تطبيق أدوات الدراسة وتفريغ البيانات على برنامج SPSS أمكن استخدام المعاملات الإحصائية واستخراج النتائج حسب فروض الدراسة ويمكن توضيح ذلك حسب كل فرض من فروض الدراسة:-

نتائج الفرض الأول: والذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لاختلاف متغير النوع (ذكور/إناث) على قلق الاختبار لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي" وللتحقق من صحة الفرض أمكن استخدام اختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية لتتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لاختلاف

متغير النوع (ذكور/إناث) على قلق الاختبار لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي وبعد معالجة البيانات إحصائيًا أمكن الخروج بنتائج الفرض الأول كما هي موضحة بجدول (٥).

جدول (٥) الفروق بين المتوسطات الحسابية وفق لاختلاف متغير النوع (ذكور/إناث) على قلق الاختبار لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي (ن = ٣٢٩)

المتغيرات	ذكور (١٦٨)		إناث (١٦١)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
	ع	م	ع	م			
	قلق الاختبار	٢٠,٥٨	٨٧,٣٩	١٥,٨٦			

يتضح من جدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لاختلاف متغير النوع (ذكور/إناث) على قلق الاختبار حيث بلغت قيمة ت (٨,٨٧٥) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح مجموعة الذكور مقارنة بالإناث، تتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة (Dorfman, et al., ٢٠١٦) التي أشارت إلى أن القلق يؤثر على أداء الأفراد وفق اختلاف النوع (ذكور/إناث) حيث أظهر الذكور القلقين حساسية أعلى للثواب مقارنة بالإناث، وهذا يشير إلى أن التدخلات العلاجية لقلق الاختبار والتي تستخدم في عمليات الإثابة، يجب أن تأخذ في الاعتبار النوع لتحقيق أفضل النتائج.

وبهذا تعد هذه النتيجة منطقية لأن الضغوط عادة في الاختبارات قد تكون أقوى لدى الذكور مقارنة بالإناث ويمكن تفسير هذه النتيجة استنادًا إلى مستوى الثقة بالنفس ومستوى الدافعية للإنجاز لدى الطالب فوجود الدافعية العالية للإنجاز لدى الطالب يقلل كثيرًا من مستويات قلق الاختبار لديه، أي أن قلق الاختبار يعد سلوكًا متعلمًا من البيئة التي يعيش فيها الفرد تحت شروط التدعيم الإيجابي والتدعيم السلبي وبهذا فإن الضغوط لدى الذكور قد تكون أكثر مقارنة بالإناث مما قد ينعكس على قلق الاختبار.

نتائج الفرض الثاني: والذي ينص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير النوع (ذكور/إناث) على الحساسية للثواب والعقاب لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي" وللتحقق من صحة الفرض أمكن استخدام اختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية (ت) للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لاختلاف متغير النوع (ذكور/إناث) على الحساسية للثواب والعقاب لدى عينة من تلاميذ الصف

السادس الابتدائي وبعد معالجة البيانات إحصائياً أمكن الخروج بنتائج الفرض الأول كما هي موضحة بجدول (٦).

جدول (٦) الفروق بين المتوسطات الحسابية وفق لاختلاف متغير النوع (ذكور/إناث) على الحساسية للثواب والعقاب لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي (ن=٣٢٩)

المتغيرات	ذكور (١٦٨)		إناث (١٦١)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
	ع	م	ع	م			
الحساسية للعقاب	٢٩,٢١	٩,٨١	٣١,٠٦	٩,٤٥٧	١,٧٤	غ د	-
الإنذاف	١٣,٥٠	٥,٨٣	١٥,٤٢	٥,٥٨	٣,٠٥	٠,٠١	الإناث
القيادة	٨,٤٤	٤,٠٥	٩,٣٩	٣,٦٧	٢,٢١	٠,٠٥	الإناث
مكافأة الإستجابة	١٠,٥٥	٥,٠٩٨	١٠,٤٥	٤,٧٦	٠,١٧	غ د	-
الدرجة الكلية	٦١,٧٠	١٩,٧٨	٦٦,٣٢	١٨,٩٢	٢,١٦	٠,٠٥	الإناث

يتضح من جدول (٦) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على بعدي (الحساسية للعقاب ومكافأة الإستجابة) حيث بلغت قيمة ت (١,٧٤)، (٠,١٧) لمتغيري الحساسية للعقاب ومكافأة الاستجابة على التوالي وهي قيم غير دالة إحصائياً، في حين بلغت قيمة ت (٣,٠٥، ٢,٢١، ٢,١٦) لمتغيرات الإنذاف، والقيادة، والدرجة الكلية للحساسية للثواب والعقاب على التوالي وهي قيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١، ٠,٠٥) وكانت جميع القيم دالة لصالح الإناث مقارنة بالذكور، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمد الهيلات (٢٠٠٢)، مجدي الجيوسى (٢٠٠٦) إلى أن العقاب أو الإثابة يتفاوت استخدامه حسب عدد من المتغيرات مثل النوع هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فقد أشارت دراسة (Bianca, Rob & Luke., ٢٠١٧) إلى أن القلق يرتبط بتجنب السلوك وتثبيطه الذي ثبت أنه يؤثر على أداء التحكم المعرفي، ويمكن تفسير ذلك أن الذكور يعرف عنهم الشدة والقسوة أحياناً أما الإناث يعرف عنهم اللين والعطف والضعف وأن الإناث أكثر هدوءاً ومثابرةً ولديهم طموحات وميول للظهور بين الزملاء بطريقة مثالية داخل الفصل مما يجعلهم أكثر حساسية للحصول على الثواب وأكثر حساسية للعقاب عند ممارسة ضبط النفس حيث إنهم يحاولوا تجنب العقوبة عن طريق زيادة السلوك الحذر.

نتائج الفرض الثالث: والذي ينص على أنه "توجد علاقة ارتباطية بين قلق الاختبار والحساسية للثواب والعقاب لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي" وللتحقق من صحة الفرض أمكن استخدام اختبار معامل ارتباط بيرسون بغرض حساب معاملات الارتباط بين الاختبار والحساسية للثواب والعقاب لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي

والتحقق من مدى صحة الفرض الثالث للدراسة، وقد أمكن الخروج بنتائج يمكن توضيحها في جدول (٧).

جدول (٧) معاملات الارتباط بين قلق الاختبار والحساسية للثواب والعقاب لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي (ن=٣٢٩)

قلق الاختبار	المتغيرات
**٠,٢٤١	الحساسية للعقاب
*٠,١٢٠	الاندفاع
**٠,١٤٣	القيادة
**٠,٣٥١	مكافأة الاستجابة
**٠,٢٧٢	الدرجة الكلية للثواب والعقاب

** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١، * دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من جدول (٧) أنه توجد علاقة ارتباطية بين درجة قلق الاختبار والدرجة الكلية للحساسية للثواب والعقاب وأبعادها الفرعية (الحساسية للعقاب، الاندفاع، القيادة، مكافأة الاستجابة) حيث بلغ معاملات الارتباط (٠,٢٤١، ٠,١٢٠، ٠,١٤٣، ٠,٣٥١، ٠,٢٧٢) لمتغيرات الحساسية للعقاب، الاندفاع، القيادة، مكافأة الاستجابة والدرجة الكلية لمقياس الحساسية للثواب والعقاب على التوالي وهي قيم دالة إحصائياً، ومن الجدير بالذكر نجد أن جميع القيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) ما عدا العلاقة بين درجة قلق الاختبار بالاندفاع كانت قيمة الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبهذا فإن النتائج تشير إلى أن زيادة الدرجة على مقياس الحساسية للثواب والعقاب تؤدي إلى زيادة قلق الاختبار لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Bianca., Rob & Luke., ٢٠١٧) التي انتهت نتائجها إلى أن القلق يرتبط بتجنب السلوك وتنشيطه الذي ثبت أنه يؤثر على أداء التحكم المعرفي، وأن الأفراد القلقون أقل حساسية للثواب وأكثر حساسية للعقاب عند ممارسة ضبط النفس حيث إنهم حاولوا تجنب العقوبة عن طريق زيادة السلوك الحذر، وكذلك دراسة (Hahn, Kropp, Kirschstein, Rücker & Müller, ٢٠١٧) حيث تم التوصل إلى أن قلق الاختبار الحاد يرتبط بالحساسية للثواب.

التوصيات

- ١- الاستفادة من برامج الإرشاد الخاصة بتفعيل دور المرشد التربوي لتنمية الدافعية للانجاز لديهم وتوجيههم لطرق الدراسة الجيدة وكيفية تنظيم الوقت والاستعداد للاختبار.
- ٢- استخدام أسئلة التحضير في تدريس جميع المواد من أجل زيادة مستوى التحصيل والتقليل من قلق الاختبار لدى الطلاب.
- ٣- اطلاع المعلمون على العوامل المؤثرة في قلق الاختبار بهدف الحد منها لدى الطلبة.
- ٤- التوصية بأن يقوم المعلم برفع ثقة الطلاب بقدراتهم واستعدادهم لكي يشعروا بالراحة والاطمئنان بعيداً عن التوتر والقلق قبل وأثناء الاختبار.
- ٥- ضرورة تفعيل التعاون بين المدرسة والأسرة لتوفير ظروف مناسبة للطالب لكي يستعد للاختبار على الوجه الصحيح.

المقترحات

- ١- إجراء دراسات طولية تهدف إلى تحديد أثر الثواب والعقاب على شخصية الطفل في المراحل التعليمية.
- ٢- إجراء دراسات تجريبية لتحديد أساليب الثواب والعقاب الأكثر ملاءمة لمتطلبات نمو الطفل في هذه المرحلة العمرية.
- ٣- سن واتخاذ قوانين تضبط استخدام الثواب والعقاب في المدارس تضمن سلامة الطفل النفسية والاجتماعية.
- ٤- إقامة دورات تدريبية وتأهيلية للمعلم وتزويدهم بأساليب تربوية بديلة عن عقاب الأطفال، ولتنمية قدرة المعلم على تعديل السلوك غير المرغوب فيه وعلى تعزيز السلوك المرغوب فيه.

قائمة المراجع

- أحمد إسماعيل أحمد (٢٠١١). المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافعية الانجاز والتكيف المدرسي لدى الطلبة الموهوبين وأقرانهم العاديين في الأردن. رسالة دكتوراة (غير منشورة). قسم التربية الخاصة. كلية العلوم التربوية والنفسية. جامعة عمان العربية
- أشرف أحمد عبدالقادر، إسماعيل إبراهيم بدر (٢٠٠٠). فعالية استراتيجية دراسية للتغلب على قلق التحصيل لدى طلاب الجامعة. مجلة الإرشاد النفسي. تصدر عن مركز الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس. ٩ (١٤). ٤٦-١.
- جمال علي الدهشان (١٩٩١). العقاب المدرسي: دراسة لأراء معلمي التعليم الثانوي بمحافظة المنوفية. بحث منشور. المؤتمر العلمي السادس للتعليم الثانوي الحاضر والمستقبل في الفترة من ٦-٨ يوليو. رابطة التربية الحديثة بالقاهرة بالتعاون مع كلية البنات جامعة عين شمس. جمهورية مصر العربية. الجزء الأول. ٥-٢٥.
- حسين هاشم هندول الفتلي (٢٠٠٨). مستوى القلق لدى الطلبة المطبقين وعلاقته بادائهم في مادة التربية العملية كلية التربية. مجلة القادسية للعلوم الانسانية. ١١ (٤). ٣٢٥-٣٤٢.
- زينب رمضان شافعي (٢٠١١). العنف ضد الأطفال وعلاقته بالحساسية للرفض في مرحلة الطفولة المتأخرة. رسالة دكتوراة (غير منشورة). معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.
- سليمة سايحي (٢٠١٢). قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية. ٧ (٧). ٧٤-٨٩.
- سمير يونس (٢٠٠٥). تربية الطفل. دار صفاء. سلطنة عمان.
- صالح عبد الكريم (٢٠١٧). فن تربية الأبناء. دار الراجحي للنشر والتوزيع. القاهرة. جمهورية مصر العربية
- عبد الرحمن الوافي. زيان سعيد (٢٠٠٤). النمو من الطفولة إلى المراهقة ، الخنساء للنشر والتوزيع، الجزائر.
- عبد الغني محمد العمراني (٢٠١٧). الثواب والعقاب في المدارس، مطبعة النهضة الحديثة. القاهرة. جمهورية مصر العربية
- عبد العزيز بن عبدالرحمن الدهش (١٩٩٦). أساليب العقاب المستخدمة في المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية واتجاهات الأباء والمعلمين ومديري المدارس نحوها. رسالة ماجستير (غير منشورة). قسم الادارة التربوية. كلية التربية. جامعة الملك سعود.

عبدالله علي الرواجفة (١٩٩٩). أشكال العقاب السائدة في مدارس محافظات الجنوب التابعة لوزارة التربية والتعليم. رسالة ماجستير (غير منشورة). قسم علم النفس. كلية العلوم التربوية. جامعة مؤتة.

العربي قويدري (٢٠٠٤). اتجاهات المعلمات والمديرات وأولياء الأمور نحو ممارسة الثواب والعقاب في رياض الأطفال وعلاقتها بالتأهب المدرسي. رسالة دكتوراة (غير منشورة). معهد بحوث ودراسات العالم الاسلامي. جامعة أم درمان الاسلامية.

عطية محمد سيد أحمد (٢٠٠٨). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية. مجلة علم النفس المعاصر. كلية التربية. جامعة الزقازيق. ٥ (١) . ٣٢٢-٣٣٩

علاء حمد محمد الطالقة (٢٠١١). تعديل اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو العقاب البدني في بئر السبع. رسالة ماجستير (غير منشورة). قسم علم النفس الإرشادي والتربوي. كلية التربية. جامعة اليرموك.

علي عباس اليوسفي (٢٠٠٨). دافع الإنجاز الدراسي وعلاقة بالقلق الاجتماعي لدى طالبات كلية التربية. رسالة ماجستير (غير منشورة). مركز تطوير التدريس والتدريب الجامعي. جامعة الكوفة

عماد محمود سعيد طبيب (٢٠٠٥). أثر التعزيز على التحصيل العلمي لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمهم في مدينة قلقيلية. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية الدراسات العليا. جامعة النجاح الوطنية بفلسطين.

قاسم محمد محمود (١٩٩٧). اتجاهات الطلبة وأولياء أمورهم والمعلمين نحو استخدام العقاب في المدارس الحكومية. رسالة ماجستير (غير منشورة). قسم علم النفس الإرشادي والتربوي. كلية التربية. جامعة اليرموك

مجدي راشد نمر الجيوسي (٢٠٠٦). اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساس نحو العقاب البدني في مدارس فلسطين. رسالة دكتوراة (غير منشورة). كلية الدراسات العليا. جامعة النيلين

محمد عثمان (٢٠٠٧). الثواب والعقاب في التعليم المدرسي الابتدائي وفقا لنظريات علم النفس. مجلة العلوم التربوية. كلية التربية بجامعة أم درمان الاسلامية. السودان. (٣). ٥٣-٩٦

محمد علي مفلح الهيلات (٢٠٠٢). آراء مديري ومعلمي المدارس الأساسية الحكومية في محافظة أربد نحو استخدام العقاب البدني في مدارسهم. رسالة ماجستير (غير منشورة). قسم علم النفس الإرشادي والتربوي. كلية التربية. جامعة اليرموك.

محمود شاكر (١٩٩٨). التوجيه والإرشاد الطلابي، دار الأندلس. حائل. المملكة العربية السعودية
مدحت أبو زيد (٢٠٠٣). علم نفس الطفل/ قلق الأطفال. دار المعرفة الجامعية. القاهرة. جمهورية مصر
العربية.

مروان زايد بطاينه (٢٠١٣). العوامل المؤثرة في تدني التحصيل الأكاديمي في مقرر علم النفس التربوي
لطلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.
رسالة ماجستير (غير منشورة). قسم علم النفس. كلية التربية. جامعة الملك سعود. المملكة
العربية السعودية.

الناجي بن الشيخ بن أحمد الشنقيطي (٢٠١٦). الثواب والعقاب وأثرهما التربوي: دراسة تحليلية في
ضوء القرآن الكريم. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية أصول الدين. جامعة أم درمان
الاسلامية.

نائيل إبراهيم أبو عزب (٢٠٠٨). فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة
الثانوية بمحافظات غزة. رسالة ماجستير (غير منشورة). قسم علم النفس. كلية التربية.
الجامعة الإسلامية.

نجاح قيصر واكيم (٢٠١٥). الثواب والعقاب في الأسرة ورياض الأطفال وتأثيرهما في التفاعل
الاجتماعي للأطفال. رسالة ماجستير (غير منشورة). قسم تربية الطفل. كلية التربية. جامعة
دمشق

نجود تيسير علي شويات (٢٠٠٠). تفضيلات الطلبة لأشكال الثواب والعقاب المدرسية. رسالة
ماجستير (غير منشورة). قسم علم النفس الإرشادي والتربوي. كلية التربية. جامعة اليرموك.

Bianca, L., Rob, H. & Luke, S. (٢٠١٧). The Effect of Reward and Punishment
on Inhibitory Control in Anxiety. *Biological psychiatry. A journal of
psychiatric neuroscience and therapeutics*. ٨١ (١٠). ١٤٠-٢٧٦.

Boutin, F. (١٩٩٩). Effect of Achievement Anxiety on Study Habits. *American
Journal of Mental Deficiency*. ١٠٤ (٣). ٥٠٥ - ٥٢١.

Carver, C. & White, T. (١٩٩٤). Behavioral inhibition, behavioral activation,
and affective responses to impending reward and punishment: The
BIS/BAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*. ٦٧
(٢). ٣١٩-٣٣٣.

Chapin, L. (١٩٩٦). The Relationship between the Achievement Anxiety and
Test Anxiety. *British Journal of Psychology*. ٨٧. ٢٦٧- ٢٨٣

Cohen, S., Kozlovsky, N., Matar, M.A., Kaplan, Z., Zohar, J. & Cohen, H.
(٢٠١٢). Post-exposure sleep deprivation facilitates correctly-timed
interactions between glucocorticoid and adrenergic systems which
attenuate traumatic stress responses. *Neuropsychopharmacology
journal*. ٣٧ (١١). ٢٣٨٨-٢٤٠٤.

- Crasmick, H. & Morgan, C. (1992). Support for corporal punishment in school- A comparison of the effect of socio economic and religion. **Social science quarterly Journal**. 77 (5). 75-90.
- Derakshan, N. & Eysenck, M. (2009). Anxiety, processing efficiency, and cognitive performance: New developments from attentional control theory. **European Psychologist Journal**. 14 (2). 168-176.
- Dorfman, J., Rosen, D, Pine, D. & Ernst, M. (2016). Anxiety and Gender Influence Reward-Related Processes in Children and Adolescents. **Child Adolesc Psychopharmacol Journal**. 26 (4). 380-90.
- Hahn, H., Kropp, P., Kirschstein, T., Rucker, G. & Muller, B. (2017). Test anxiety in medical school is unrelated to academic performance but correlates with an effort. **Reward imbalance Journal**. 12 (2). 1-13.
- Hembress, S. (1997). Achievement Anxiety: British Journal of Psychology, 86 (1). 194 - 214.
- Jony, S., Ahmed, A., Kevin, D., Richard, J., & Catherine, E. (2015). Testing the role of reward and punishment sensitivity in avoidance behavior: A computational modeling approach. **Behavioural Brain Research Journal**. 283. 121-138
- Klaske, A., Glashouwer, L. B., Esther, M., Veenstra, I. H. & Peter J. d. (2014). Heightened sensitivity to punishment and reward in anorexia nervosa. **Int J Eat Disord**. 44 (4). 240-317
- Luman, M., Meel, C., Oosterlaan, J. & Geurts, H. (2012). Reward and punishment sensitivity in children with ADHD: Validating the Sensitivity to Punishment and Sensitivity to Reward Questionnaire for Children (SPSRQ-C). **Journal of Abnormal Child Psychology**. 40 (1). 145-160.
- Morgan, J. E., Brown, K. L., Moore, S. C. & Stephanie H. M. (2014). The relationship between reward and punishment sensitivity and antisocial behavior in male adolescents, **Personality and Individual Differences**. 73 (1), 122 - 127.
- Nelson, J. & Harwood, H. (2011). Learning disabilities and anxiety: a meta-analysis. **J Learn Disabil**. 44 (1). 3-17.
- Putwain, D.W., Woods, K.A., & Symes, W. (2010). Personal and situational predictors of test anxiety of students in post-compulsory education. **British Journal of Educational Psychology**. 80 (1). 137-160.
- Pyrd, S. (1998). Relationship between Achievement Anxiety, Locus of Control and Knowledge of Study Skills. **Developmental Psychology**. 34 (3). 151 - 163.
- Roser, G., Josep, M. D., Nuria, D. O. & Lourdes, E. (2016). psychometric properties of Spanish version of the sensitivity to punishment and

- sensitivity to reward questionnaire for children (SPSRQ-C). **personality and individual differences journal**. ٩٤. ١-٦.
- Sang, H., HeungSik, Y., Hackjin, K., & Stephan, H. (٢٠١٥). Individual differences in sensitivity to reward and punishment and neural activity during reward and avoidance learning. **Social cognitive and affective neuroscience journal**. ١٠(٩). ١٢١٩ - ١٢٢٧.
- Suleyman, E.T. (٢٠١٥). Relationship between Test Anxiety and Academic Achievement. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*. ٣ (٢), ٩٨-١٠٦.
- Timothy, R. H. & Donna, L. M. (١٩٩٢). Coping with Test Anxiety, **Journal College Teaching**. ٤٠ (٤). ١٤٧-١٥٠.