وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس

مذكرة ماستر تخصص علم النفس الاجتماعي

قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

دراسة ميدانية بثانوية عيسي بن طبولة –قالمة–

إعدادالطالبتين:

بن عربية مروة .

حابس مريم .

من إشراف الأستاذ :

مشطر حسين.

السنة الجامعية 2016–2017

شكر وتقدير

الشكر الأول والخالص الله عز وجل الذي أعاننا وأمدنا بالعزيمة و الإرادة حتى وصلنا إلى هذه المرحلة و هاقد انتهت بهذه الدراسة المتواضعة التي كللت السنوات الماضية .

ومن منطلق الحديث الكريم :"من لم يشكر الناس لم يشكر الله" ، يسرنا أن نتقدم بخالص الشكر و العرفان للأستاذ المشرف على هذه الرسالة "مشطر حسين" على ما بذله من جهد في سبيل توجيهنا في هذا العمل ولم يبخل علينا بنصائحه وتعليماته التي تمكنا من خلالها من إتمام عملنا بهذا الشكل .

كما لا ننسي أن نتقدم بأسمى معاني الشكر و التقدير إلى جميع أساتذة قسم علم النفس الذين تلقينا التعليم على أيديهم .

كذلك مدير ثانوية عيسي بن طبولة وأساتذتي أساتذة الثانوية الذين ساعدوني وفرحو بنجاحي .

شكرا جزيلا

إهداء

أقدم عملي المتواضع هذا إلى :

إلى الذي أفني حياته لأجل كمال حياتي و الذي كان دعاؤه سر نجاحي والذي أتمني أن يراني بالغة كل دراجات النجاح إلى أبي العزيز" حميد بن عربية "

إلى من وهبت حياتها لتراني في المراتب العليا والتي انتظرت هذا النجاح بفارغ الصبر ، إلى سبب وجودي إلى ..... أمي الحنون .

إلى من أعانوني وساندوني في كل أوقاتي العصيبة منها و السعيدة ، إلى من شاركوني حياتي ، و اكتسبت القوة بوجودهم بجانبي إلى أحب الناس على قلبي ..... أخواتي صفاء توأم روحي ونسرين حبيبتي الغالية .

إلى جدتي العزيزة أطال الله في عمرك ، إلى خالي "وليد" العزيز و خالاتي مصدر تشجيعي وتفوقي إلى فتيحة، ليلي، صبرينة، سعيدة ، سميرة خاصة "سوسن" التي أعانتني بمساعداتها ونصائحها القيمة ....

إلى رفيقات دربي صديقاتي الأعزاء :مريم، ياسمين، نعيمة، سميرة .

إلى الباحث " مصطفي بوسري" بجامعة بوزريعة للتربية الخاصة .

مروة

إهداء

أهدي هذا الجهد

إلى والدي أدامهما الله و أطال في عمرهما و أجرهما الله على حسن صنيعهما و عوضهما فينا خير.

إلى إخوتي و أخواتي سارة و محمد جبريل و سمية و عبد الرحمان و بدر الدين و إلى كل الأهل و الأقارب.

إلى جدي و جدتي أطال الله في عمرهما و إلى خالي حسام و حليم و عادل و محمد وخالاتي حنان و ريحانة و البرعمة أميرة و إلى الشبل محمد توفيق.

إلي زوجي الحبيب وعائلته .

إلى كل صديقاتي أشواق، فادية، أسماء، حنان، لينة، مروة، نهلة، هدى، مريم، إيمان، فريدة، و كل الزملاء اللذين كانوا معي طوال المشوار الدراسي و إلى كل من يقدّر العلم والعمل.

مريم

شكر وتقدير .....أ
إهداء .....ب–ج
فهرس المحتويات..... د–و
فهرس الجداول و الاشكال .....ز
ملخص الدراسة..... ز–ي
مقدمة.....ك–م

الجانب النظري

الفصل الأول: إشكالية الدراسة

1.الإشكالية 3
2.فرضيات الدراسة.....6
3.دوافع وأسباب اختيار موضوع الدراسة.....7
4.أهمية الدراسة.....7
5.أهداف الدراسة.....8
6.تحديد مفاهيم ومصطلحات الدراسة إجرائيا.....8
7.الدراسات السابقة.....9

الفصل الثاني: قلق الامتحان

تمهيد 16
1.مفهوم قلق الامتحان :.....17
2.تصنيف قلق الامتحان :.....20
3.مكونات قلق الامتحان.....20
4.أعراض ومظاهر قلق الامتحان:.....23
5.عوامل قلق الامتحان.....24
6. نظريات قلق الامتحان :.....33

خلاصة 38

الفصل الثالث: التحصيل الدراسي

تمهيد 40

1.تعريف التحصيل الدراسي :..... 41

2.أنواع التحصيل الدراسي 43

3.العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي 45

4.شروط ومبادئ التحصيل الدراسي الجيد 52

5.خصائص التحصيل الدراسي 53

6.طرق قياس التحصيل الدراسي وغاياته : 53

7.تقويم التحصيل الدراسي للمتعلم :..... 57

خلاصة 59

الجانب الميداني

تمهيد 61

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

أولا : الدراسة الاستطلاعية..... 63

1.تعريف الدراسة الاستطلاعية 63

2.أهداف الدراسة الاستطلاعية 63

3. وصف عينة الدراسة الاستطلاعية..... 64

ثانيا : الدراسة الأساسية..... 64

1.منهج الدراسة..... 64

2.حدود الدراسة..... 65

3.عينة الدراسة 65

4.أدوات جمع البيانات 70

5.أساليب التحليل الإحصائي..... 75

الخلاصة..... 77

الفصل الخامس: عرض وتفسير ومناقشة وتحليل النتائج على ضوء الفرضيات

تمهيد 79

أولا : عرض و تفسير النتائج على ضوء الفرضيات..... 79

1.عرض و تفسير نتيجة الفرضية العامة :..... 79

2.عرض و تفسير نتيجة الفرضية الفرعية الأولى :..... 80

3.عرض و تفسير نتيجة الفرضية الفرعية الثانية : 81

4.عرض وتفسير نتيجة الفرضية الفرعية الثالثة :..... 82

5.عرض وتفسير نتيجة الفرضية الفرعية الرابعة :..... 83

ثانيا : مناقشة وتحليل النتائج على ضوء الفرضيات..... 84

1.مناقشة نتيجة الفرضية العامة :..... 84

2-مناقشة نتيجة الفرضية الفرعية الأولى :..... 85

3.مناقشة نتيجة الفرضية الفرعية الثانية :..... 86

4.مناقشة نتيجة الفرضية الفرعية الثالثة :..... 87

5.مناقشة نتيجة الفرضية الفرعية الرابعة :..... 89

الاقتراحات:..... 92

الخاتمة:..... 93

قائمة المراجع:..... 95

ة الملاحق95

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	يوضحأعراضومظاهرقلقالإمتحان	23
2	يوضحتوزيعمجتمعالدراسةالأصليحسبمتغيرالجنسوالشعبة	66
3	يوضحتوزيععينةالدراسةالأساسيةحسبمتغيرالجنس	67
4	يوضحتوزيععينةالدراسةالأساسيةحسبمتغيرالشعبةالدراسية	68
5	يوضحتوزيعالبنودعلىأبعادمقياسقلقالامتحانلمحمدحامدزهران	70
6	يبينمعاملالارتباطبينكلمحورمنمحاورالاستبانةوالدرجةالكلية	74
7	يبينمعاملارتباط " بيرسون" بينقلقالامتحانوالتحصيلالدراسي	79
8	يبينمستوياتقلقالامتحانلدىأفرادالعينةعلىمقياسقلقالامتحان	80
9	يبينالمتوسطاتالحسابيةوالانحرافاتالمعياريةلاستجاباتأفرادالعينةعلىمقياسقلقالامتحان	81
10	يوضحقيمة (ت) لدلالةالفروقبينالجنسينفيقلقالامتحانوالتحصيلالدراسي	82
11	: يوضحقيمة (ت) لدلالةالفروقبينالشعبةالدراسيةفيقلقالامتحانوالتحصيلالدراسي	83

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
1	يوضحنموذجالمراحلالتييمربهاالتلميذالمقبلعلىإجتيازالامتحان	22
2	يبينمختلفأنواعالاختباراتالتحصيليةوأقسامها	54
3	يبينتوزيععينةالدراسةالأساسيةبالنسبالمئويةحسبمتغيرالجنس	68
4	يبينتوزيععينةالدراسةالأساسيةبالنسبالمئويةحسبمتغيرالشعبةالدراسية	69

-**ملخص الدراسة:**عنونت هذه الدراسة بـ:

قلق الامتحان و علاقته بالتحصيل الدراسي لدىعينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

"دراسة ميدانية في ثانوية عيسي بن طبولة " قالمة

تهدف الدراسة إلى الكشف عما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين قلق الامتحان و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ظل متغيرين هما : الجنس ، الشعبة الدراسية ،وقد تم طرح إشكالية الدراسية في التساؤل الرئيسي التالي :

- ✓ هل توجد علاقة ارتباطية بينقلق الامتحان و التحصيل الدراسي ؟

وتفرعت تحته التساؤلات التالية :

- ✓ مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي متوسط ؟
- ✓ هل يوجد تفاضل بين أبعاد مقياس قلق الامتحان عند أفراد عينة البحث ؟
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة البحث على مقياس قلق الامتحان تبعا لمتغير الجنس (ذكر/أنثي) ؟
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة البحث على مقياس قلق الامتحان تبعا لمتغير الشعبة (علمي/أدبي) ؟

و التي صيغت على ضوئها الفرضية العامة :

- ✓ توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى قلق الامتحان و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي .

وصيغت لها الفرضيات الجزئية التالية :

- ✓ مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي متوسط .
- ✓ يوجد تفاضل بين أبعاد مقياس قلق الامتحان عند أفراد عينة البحث.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لأفراد عينة البحث تعزي إلى متغير الجنس (ذكر/أنثي) .
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لأفراد عينة البحث تعزي إلى متغير الشعبة الدراسية (علمي/أدبي).

في سياق ذلك اتبعنا المنهج الوصفي وقد أجريت الدراسة على عينة من تلاميذ سنة ثالثة ثانوي في ثانوية عيسي بن طبولة بقالمة بالأقسام العلمية و الأدبية ، و المكونة من 40 تلميذ و تلميذة ، و التي تم اختيارها بطريقة عرضية ، وطبقت لذلك أداة لجمع البيانات وهي : مقياس قلق الامتحان محمد حامد زهران و استعنا بمعدلات الفصل الأول كدلالة على التحصيل الدراسي . ولمعالجة وتحليل معطيات الدراسة تم الاعتماد على الحزمة الإحصائية spss النسخة 21 .

وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتائج التالية :

- ✓ توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي .
- ✓ مستوى قلق الامتحان مرتفع لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي على مقياس قلق الامتحان.
- ✓ يوجد تفاضل بين أبعاد مقياس قلق الامتحان لصالح بعد ارتباك الامتحان على مقياس قلق الامتحان.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لأفراد عينة البحث تعزي إلى متغير الجنس (ذكر/أنثي).

- ✓ لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لأفراد عينة البحث تعزي إلى متغير الشعبة الدراسية (علمي/أدبي).

مقدمة

يعد القلق من الموضوعات ذات الأهمية في الوقت الحالي فلقد زاد إهتمام علماء النفس والتربية في السنوات الأخيرة بدراسة قلق الامتحان نظرا لملامستها لكل الجوانب و المجالات التربوية فقد أصبح سمة من سمات الحياة المعاصرة في المؤسسات التعليمية .

يشهد المحيط المدرسي كثيرا من المشكلات التربوية ، خاصة في عصرنا هذا ، بإعتباره عصرا للقلق حيث تفشت فيه مختلف مواضيع القلق حتى توصلت إلى ما يعرف بقلق الامتحان عند التلميذ ،هذا القلق الذي عرّفه سارسون و سبلينجر بأنه :" شكل من أشكال سمات الشخصية و أن الحالة الانفعالية هي المسؤولة عنه" .

وعرّفه واين أنه : "نموذج التداخل حيث يولد استجابات غير مناسبة نحو الواجبات والمهام داخل موقف الامتحان ، مثلاً الانشغال بالنجاح أو التفكير بترك المدرسة و هذا الانشغال بدوره يتداخل مع الاستجابات المناسبة للواجب و الضرورية للأداء الجيد في الامتحان.

وباعتبار أن التلميذ السنة الثالثة ثانوي جزء من المجتمع فإنه ليس بمعزل عن كل ذلك حيث يتعرض لمستويات مختلفة من القلق و التوتر وهذا يحدث تبعا لما يمر به التلميذ من مواقف وظروف وضغوطات أسرية وهذه الإنفعالات تولد من عدم الاستعداد و والتهيؤ الكافي للامتحان كذلك لانعدام الثقة بالنفس أو التصورات السلبية لموقف الامتحان مما يترتب عليها الكثير من السلبيات ويعد القلق المتزايد له تأثير سلبي على مهارات الدراسة وعلى الأداء أثناء الامتحانات، وعلى الإدراك والسلوك لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي كما يؤدي إلى الاضطراب عند أداء المتطلبات المعرفية(عبدوني عبد الحميد ، صياد نعيمة ،2013،ص245)

، إذ تدفع بالتلميذ إلى التوتر والدخول في مرحلة النسيان وعدم القدرة على تنظيم الإجابة و التركيز وبالتالي الرسوب في الامتحان وانخفاض التحصل الدراسي .

ونظرا لما لهذا الموضوع من أهمية في المجال التربوي لا يمكن إغفال أهمية التحصيل الجيد في حياة الفرد على المستوى البعيد فهو مفتاح النجاح،و الحصول على شهادات عليا في مختلف الميادين، مما يتيح للفرد فرصة تحقيق طموحاته و أهدافه، و الحصول على مكانة إجتماعية لائقة و ضمان مستقبل زاهر ،حيث يتأثر التحصيل الدراسي بمتغيرات عديدة منها قلق الإمتحان الذي يؤثر على التلميذ

وعلى مستوى الأداء و الكفاءة المتوقعة و جميع القدرات و الإمكانيات التي تكفل التلميذ للحصول على مستوى أعلى من الأداء التحصيلي المرتقب منه.

ومن هذا المنطلق جاءت فكرة دراسة هذا الموضوع لدنا والذي يهدف إلى الكشف عن إمكانية وجود علاقة بين قلق الامتحان و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي وذلك بإختلاف الجنس و الشعبة الدراسية و معرفة مستوى قلق الامتحان لدى عينة الدراسة ، كذلك معرفة ما إذا كان هناك تفاضل بين أبعاد مقياس قلق الامتحان أم لا.

وعلى هذا الأساس تم تقسيم دراستنا إلى :

1/الجانب النظري :والذي يشمل ثلاث فصول :

الفصلالأول : وهو الفصل التمهيدي و الذي تم فيه تحديد إشكالية الدراسة،ثم تحديد فرضيات الدراسة،وكذا ذكر دوافع وأسباب اختيار الموضوع،ثم أهمية الدراسة،و أهدافها وبعدها تم التطرق إلى تحديد مفاهيم و مصطلحات الدراسة إجرائيا، و أخيرا نجد الدراسات السابقة التي تناولت موضوعنا.

الفصل الثاني : وهو الفصل الخاص بمتغير قلق الامتحان حيث تضمن :مفهوم قلق الامتحان، تصنيف قلق الامتحان، مكونات قلق الامتحان، مظاهر وأعراض قلق الامتحان، عوامل قلق الامتحان، النظريات المفسرة.

الفصل الثالث : وهوالفصل الخاص بمتغير التحصيل الدراسي حيث تضمن : مفهوم التحصيل الدراسي،أنواع التحصيل الدراسي،العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي،شروط التحصيل الدراسي الجيد،خصائص التحصيل الدراسي،طرق قياس التحصيل الدراسي و غاياته،تقويم التحصيل الدراسي للمتعلم.

2/الجانب الميداني :والذي يشمل فصلين :

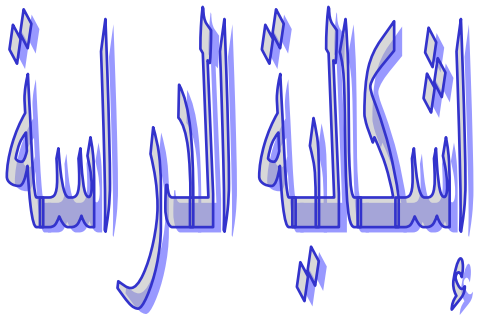
الفصل الرابع : حيث تمحور حول الإجراءات المنهجية للدراسة بدءا بالدراسة الاستطلاعية تعرفها وأهدافها ، إلى الدراسة الأساسية والت تحتوي التعريف بمنهج الدراسة،حدود الدراسة، وصف العينة ، وذكر أدوات الدراسة إضافة لذكر أساليب التحليل المستخدمة .

الفصل الخامس : وهو يضم عرض و تفسير ومناقشة وتحليل النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الجداول المرفقة بدءا من الفرضية العامة و الفرضية الفرعية الأولى والثانية و الثالثة و الرابعة.

وفي الأخير تم تقديم بعض التوصيات و الاقتراحات، ووضع خاتمة للدراسة، ثم قائمة المراجع و الملاحق.

الجانب النظري

الفصلالأول



1. إشكالية الدراسة.
2. فرضيات الدراسة.
3. دوافع وأسباب اختيار الموضوع.
4. أهمية الدراسة.
5. أهداف الدراسة.
6. تحديد مفاهيم ومصطلحات الدراسة.
7. الدراسات السابقة.

1.الإشكالية:

تهدف العملية التربوية التعليمية إلى تحقيق الأهداف و الغايات التي تسعى لإيصال المتعلم لمستوى مقبول من النمو في جوانب شخصيته و تطورها،حيث أصبحت التربية في الآونة الأخيرة تهتم بالمتعلم بالدرجة الأولى بإعتباره أهم قطب في الفعل التعليمي التعلمي ، إذ على أساسه بنيت العملية التربوية والتعليمية،فالمتعلم هو العنصر الفعّال و المهم في هذه العملية ودرجة تعلمه و تحصيله تتعلق بمدى ملائمة البرامج التعليمية مع قدراته وإهتماماته والأهداف التي يحددها لنفسه وميوله و بهذا عدّلت البرامج لتصبح أكثر علمية وعملية للخروج من الجمود الذي كانت عليه .

فالتعلم الفعّال يتطلب من المتعلم التفكير في المعلومات لا أن يسجلها فقط و ذلك لأن حدوث التعلم والتغيير يعد المحك الحقيقي لكل عملية تربوية فما من فعل تربوي إلا و ينتظر منه حصول تغييرات وتعديلات في سلوك المتعلم على المستويات المعرفية و الوجدانية و الحسية .

ويعد تقييم حدوث هذه التغيرات في السلوك المعرفي للمتعلم المتمثلة في التحصيل الدراسي من أبرز أولويات أية عملية تعليمية،حيث يتم عن طريق التحصيل معرفة الفعالية الكمية والنوعية للمؤسسات التعليمية فهو المعيار الذي يعتمد عليه في تحديد مدى نجاح البرامج .

إن التحصيل هو ما يحققه المتعلم من خلال دراسته و مجموع الخبرات والمعومات التي تحصّل عليها، ونجد أن مفهوم التحصيل الدراسي يتأثر بعوامل كثيرة، يمكن ،أن تزيد من نسبة مردوديته أوتخفضها، وقد تختلف هذه العوامل فمنها الاجتماعية و الاقتصادية،التي تتعلق ببيئة المتعلم الأسرية و محيطه الخارجي، وهناك أيضا العوامل المدرسية و التي تتعلق بالمؤسسة التعليمية،و كذا العوامل الشخصية المتعلقة بالمتعلم ذاته و قد تكون جسمية أو نفسية.

و مايزال يحتل التحصيل الدراسي جانبا هاما من تفكير المربين و الباحثين في المجال التربوي حيث لا تكاد تخلو دراسة أو بحث من هذا المتغير و علاقته بمتغيرات أخرى،ذات الطابع النفسيوالإجتماعيوالتي تؤثر عليه بشكل مباشر،و من المتغيرات النفسية التي لها بالغ الاهمية في التاثير عليه نذكر القلق الذي يلعب دورا فعالا في عملية التحصيل الدراسي حيث يمكن أن يكون عاملا مثبطا له أو مساعدا على إرتفاعه و خصوصا أيام الإمتحانات.

و يعتبر القلق عملية إنفعالية مكونة من جانب شعوري و جانب آخر لا شعوري،أما الشعوري منه يتمثل في الشعور بالخوف و العجز و التهديد،و اللاشعوري فيشمل عمليات معقدة متداخلة يعمل الكثير منها دون وعي و إدراك الفرد بها.

و من بين أشكال القلق التي غالبا ما يتعرض إليها التلاميذ حالة القلق في فترات الإمتحانات، وهي حالة إنفعالية مؤقتة و قد أصبح مشكلة حقيقية لدى الكثير من التلاميذ و عائلاتهم، لأنها لا تعوق التلميذ فحسب بل أسرته أيضا فالضغوط النفسية التي تقع على عاتق التلاميذ يكون سببها في كثير من الأحيان معاناتهم إزاء رغبة الأسرة التي تفوق في بعض الأوقات قدرات التلميذ،و نجد بعض التلاميذ أن مذاكرتهم تكون جيّدة و لكن بمجرد الدخول إلى القسم لإجراء الإمتحان لا يستطيعون إسترجاع المعلومات التي إكتسبوها،و هم يرجعون هذا النسيان إلى الخوف من الإمتحان و من النتائج السلبية المتوقعة.

و كثرة التفكير في هذا الإمتحان قد ينتج عنه إضطراب، توتر، قلق و قد يتطور هذا الأخير ليصبح شديدا يؤدي إلى تخوف من الفشل فيه، لهذه الأحاسيس تأثيرا مباشرا على تحصيل التلميذ و إستعداده للإمتحان، بإعتبار دراسات عديدة تناولت هذا العامل نجد دراسة سارسون 1957 بعنوان"معرفة العلاقة بين قلق الإمتحان و التحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة ييل".

هدفت الدراسة إلى تقييم الدور الذي يلعبه القلق في التحصيل على عينة تكونت من 305 طالبا من طلبة جامعة ييل،و استخدم أدوات قياس خاصة بكل من قلق الإمتحان و القلق العام،و عبّر عن التحصيل بدرجات الطلبة في إمتحان القبول في الجامعة، وأظهرت النتائج أن معامل الإرتباط بين قلق الإمتحان و التحصيل موجب ويساوي(0.114).

و أيضا دراسة أمينة كاظم 1973 بعنوان :"العلاقة بين قلق الإمتحان و التحصيل" هدفت إلى دراسة شكل العلاقة بين مستويات التحصيل الدراسي الجامعي،على عينة مكونة من 458 طالبة من طالبات السنة الأولى في كلية البنات جامعة عين شمس منهن 233 طالبة من الفرع الأدبي و 225 طالبة من الفرع العلمي،و استخدمت مقياس القلق لكاتل الذي نقلته إلى العربية سمية فهمي، و درجات الطالبات في إختبار موضوعي من إعداد الباحثة في إمتحان آخر العام،و أشارت النتائج على إزدياد التحصيل بزيادة القلق حتى عتبة معينة بعدها إتجاه التحصيل بالتغير بإزدياد القلق .(سليمة سايحي،2012،صص25 –27)

و بإعتبار اشكالية البحث تتعلقبظاهرة قلق الإمتحان لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ومدى تأثيره في تحصيلهم و إستعدادهم لإمتحان البكالوريا الذي يعتبر كنقطة تحول في حياة التلميذ،فهذه المرحلة من التعليم تعتبر باب للدخول إلى الحياة الجامعية في حالة النجاح و التحصيل الجيّد.

ومن هذا المنطلق وبغية الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان و التحصيل الدراسي عند تلميذ سنة ثالثة ثانوي ،إرتئينا التطرق إلى هذا الموضوع بالذات ، ومما سبق نطرح التساؤلات التالية :

التساؤل الرئيسي:

- ✓ هل توجد علاقة ارتباطية بين قلق الامتحان و التحصيل الدراسي ؟

التساؤلات الفرعية:

- ✓ مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي متوسط ؟
- ✓ هل يوجد تفاضل بين أبعاد مقياس قلقالامتحان عند أفراد عينة البحث ؟
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة البحث على مقياس قلق الامتحان تبعا لمتغير الجنس (ذكر/أنثي) ؟
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة البحث على مقياس قلق الامتحان تبعا لمتغير الشعبة (علمي/أدبي) ؟

2.فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة :

- ✓ توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي .

الفرضيات الجزئية :

- ✓ مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي متوسط .
- ✓ يوجد تفاضل بين أبعاد مقياس قلق الامتحان عند أفراد عينة البحث .
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لأفراد عينة البحث تعزي إلى متغير الجنس (ذكر/أنثي).
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لأفراد عينة البحث تعزي إلى متغير الشعبة الدراسية (علمي/أدبي).

3.دوافع وأسباب اختيار موضوعالدراسة:

السبب الأساسي الكامن وراء اختيارنا لهذا الموضوع هو أن تلاميذ السنة الثالثة يعيشون مشاكل و أزمات من ضمنها قلق الامتحان الذي يزداد بقرب يوم اجتياز امتحان شهادة البكالوريا .

- ✓ قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في حدود علمنا.
- ✓ أهمية فئة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في المجتمع لما لهامن دور ايجابي وحيوي مستقبلا يتمثل في أنهم يتوجهون إلى التكوين في الجامعة ومن بعدها عالم الشغل .
- ✓ كذلك تعتبر الدوافع الشخصية أهم ما دفعنا لانجاز هذا الموضوع بالذات ألا وهي عندما كنا في مرحلة البكالوريا وما عايشناه من توتر ، وما نعايشه في هذه الفترة بالذات أثناء انجازنا لمذكرة التخرج لارتباطها بمفهوم النقطة التقييمية.

4.أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تطرقنا إليه وهو : قلق الامتحان الذي يتعرض له تلميذ سنة الثالثة ثانوي حيث أن المناخ الدراسي المحيط بالتلميذ وسرعة مجرياته وقرب شهادة البكالوريا قد تؤثر عليه سلبا في تحصيله الدراسي أو قد تدفعه للمثابرة و العمل أكثر في الامتحانات لتحصيل دراسي جيد واستقبال شهادة البكالوريا بكل ثقة وعزم لتحصيل أفضل النتائج فيها ، ومن هنا تستمد الدراسة أهميتها والتي تكمن في :

- أهمية دراسة قلق الامتحان ومسبباته وأعراضه نظرا لانتشاره الواسع و تفشيه في الوسط التعليمي التربوي لدى كافة الفئات العمرية بإختلاف التخصصات و المراحل العمرية .
- الكشف عن الأسباب التي تجعل تلميذ السنة ثالثة ثانوي قلقا من موقف الامتحان وما مدى علاقته بالتحصيل الدراسي.

- محاولة دراسة التحصيل الدراسي وماله من أهمية في المجال التربوي باعتباره من الأهداف التربوية التي تسعي للنجاح و التحصيل الأكاديمي المؤهل للانتقال للمرحلة الموالية .

5.أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى :

- معرفة طبيعة العلاقة الارتباطية هل هي موجبة أم سالبة بين قلق الامتحان و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .
- معرفة التفاضل بين أبعاد مقياس قلق الامتحان عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- معرفة مستوى قلق الامتحان عند أفراد عينة البحث .
- معرفة إذا كان هناك فروق بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في قلق الامتحان حسب متغير الجنس.
- معرفة إذا كان هناك فروق بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في قلق الامتحان حسب متغير الشعبة الدراسية.

6.تحديد مفاهيم ومصطلحات الدراسة إجرائيا:

نظرا لأن المفاهيم الأساسية للدراسة لها أهمية كبيرة لما تحمله من دلالات ومقاصد و اثر مباشر على كل بحث ، لذا فإن هذاالأخير له خصوصيته التي تميزه عن غيره من البحوث فالمفاهيم هي التي تعبر عن طبيعة الموضوعات و الظواهر التي يقوم الباحث بدراستها ، ومن أهم المفاهيم المستخدمة في هذه الدراسة مايلي :

1.6.قلق الامتحان :

التعريف الإجرائي : هوالقلق الناتج عن الحالة التي تصيب تلميذ سنة الثالثة ثانوي قبل و بعد وأثناء أداء الامتحانات التحصيلية ، ويتم الحصول على قلق الامتحان بمؤشر المستوى على مقياس قلق الامتحان المعتمد في هذه الدراسة .

2.6.التحصيل الدراسي :

التعريف الإجرائي : المقصود به في الدراسة الحالية هو الدرجات التي يتحصل عليها التلميذ الذي يدرس سنة ثالثة ثانوي في الامتحانات الفصلية الثانية في المواد الدراسية لكلا الشعبتين العلمي و الأدبي، و التي يتم الحصول عليها من سجلات كشوف النقاط الخاصة بالتلاميذ.

3.6.تلاميذ السنة الثالثة ثانوي :

التعريف الإجرائي : ونعني بهم تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الذين يزاولون دراستهم بالثانوية بن طبولة عيسي في شعبتي العلوم التجريبية و آداب وفلسفة ، خلال العام الدراسي الحالي 2017/2016.

7.الدراسات السابقة

لا يخلو بحث أكاديمي من دراسات سابقة تنظر له ، ومن بين أهم الدراسات التي اطلعنا عليها و التي تتعلق بمتغيرات الدراسة نجد دراسات سابقة عربية واجنبية وهي كالتالي :

أولا :دراسات تناولت العلاقة بين قلق الامتحان و التحصيل الدراسي .

أ-الدراساتالعربية :

1- دراسة أبو صبحة وكايد عثمان(1974):بعنوان "العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي".

هدفت إلى تحديد العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي عند تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بمدارس محافظة عمان-الأردن،على عينة تمثلت في (237) تلميذ و (183) تلميذة، حيث استخدموامقياس قلق الامتحان لساراسون، ومجموع علامات التلاميذ في الفصل الدراسي الأول من عام

1974/1973، وأظهرت النتائج وجود علاقة سالبة بين قلق الامتحان و التحصيل الدراسي حيثقدر معامل الارتباط بينهماب (0.12 –) .

2–دراسة(كمال إبراهيم مرسي1982): بعنوان" العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي".

هدفت إلى دراسة العلاقة بين القلق والتحصيل على طلبة المدارس الثانوية في الكويت، على عينة مكونة من (200) تلميذ و (170) تلميذة من أصل(730) تلميذ و تلميذة ، موزعين على مستويات دراسية أربعة (من الصف الأول إلى الرابع)، حيث استخدم مقياس القلق الصريح للأطفال الذي أعده الباحث عن مقياس "كاستنيدا" وزملائه ومقياس بيل للقلق في مواقف الامتحان الذي أعده الباحث عن مقياس "ساراسون" وزملائه، ونتائج الطلبة في أربعة مواد في امتحانات الفترة الأولى وامتحانات نهاية السنة بعد تحويلها إلى درجات تائية لتكون قابلة للمقارنة، وأظهرت النتائجوجود ارتباط سالب ذو دلالة إحصائية بين درجات الطلبة على مقياس القلق ودرجاتهم في التحصيل، وأن العلاقة تزداد بزيادة أهمية الامتحان بالنسبة للتلاميذ، حيث أن الارتباط السالب أقوى في حالة حساب التحصيل بدرجات امتحان آخر العام.

3–دراسة(زكريا توفيق أحمد1986): بعنوان "العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي".

هدفت إلى معرفة مدى العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الثانوي بمحافظة الإسماعيلية،على عينة مكونة من(160) تلميذ و (165)تلميذة تتراوح أعمارهم بين14و 18سنة،واستخدم مقاييس لقياس قلق الامتحان، أحدهما "لساراسون"، والثاني"لسبيلبرجر"، وأظهرت النتائج على وجود ارتباط سالب ودال بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لكل من الذكور والإناث . (سليمة سايحي،2012،ص ص27–29)

4–دراسة (كاظم ولي آغا 1988): بعنوان"العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي والفروق بين الجنسين في مستوى القلق".

هدف إلى معرفة العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي لدى الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة الإعدادية في دولة الإمارات العربية المتحدة، و معرفة الفروق في مستوى القلق بين الذكور والإناث،على عينة مكونة من (200)تلميذ وتلميذة من الصف الثالث الإعدادي في العام الدراسي 1987/1986 ، حيث استخدم استبيان تحليل الذات الصورة(س2-) التي تقيس سمة القلق من إعداد سبيلبرجر وآخرون والذي نقلته إلى العربية أمينة كاظم (1987) ومجموع درجات التلاميذ في المواد الدراسية الرئيسية غير الأنشطة والمواد الرياضية والفنية،و أشارت النتائج إلى وجود ارتباط سالب ذو دلالة إحصائية بين القلق والتحصيل، ووجود فروق دالة إحصائيا في القلق بين الذكور والإناث، إذ اتضح أن الإناث أكثر قلق من الذكور، كما تبين أن ذوي القلق العالي يحققون تحصيلا متدنيا سواء بالنسبة للذكور أو الإناث، في حين أن تحصيل الإناث ذوات القلق المنخفض أعلى من الذكور عند نفس مستوى القلق. (سليمة سايحي، 2012، ص30)

5-دراسة(العجمي،ملحم 1999) بعنوان: " العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للبنات بالإحساء"

هدفت إلى التعرف على العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل لدى طالبات كلية التربية للبنات بالإحساء، ولهذا الغرض تم استخدام أداة قلق الامتحان إعداد "عبد الرحيم بخيت عبد الرحيم" (1989)، وقد تم توزيع (500) استبانة، ومن ثم تحليل النتائج التي أظهرت معانات الطالبات من قلق الاختبار بدرجة متوسطة، بينما تزداد الدرجة في المستوى الرابع و على وجود علاقة ارتباط سالبة وذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي.

ب -الدراساتالأجنبية :

1- دراسة (سبيلبرجSpielberg 1962): بعنوان الدراسة :معرفة العلاقة بين مستويات القلق والأداء الأكاديمي لدى طلاب الثانوي.

هدفتإلى البحث عن العلاقة بين مستويات القلق والأداء الأكاديمي لتلاميذ الثانوية(التحصيل الدراسي)، على عينة تكونت العينة من (288) طالبا كلهم من الذكور صنفوا إلى ذوي القلق المرتفع وعددهم (144)وذوي القلق

المنخفض وعددهم (144)، واستخدم مقياس القلق الظاهري (MAS) الذي كونته تايلر ومقياس فرشمنالخاص بمقياس القدرات الدراسية، ومتوسط درجات الطلبة في السداسي الذي تم فيه التطبيق لقياس التحصيل الدراسي ،وأظهرت النتائج انه يوجد ارتباط سالب ذو دلالة إحصائية بين القلق المرتفع والتحصيل.

2- دراسة (كوص Cosc1964):بعنوان"العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل في القراءة والحساب".

هدفت إلى معرفة العلاقة بين قلق الامتحان وسلوك التلاميذ في الامتحان في موضوع دراسي في الحساب والقراءة ،على عينة مكونة من (262) طفلا من أطفال الصفين الرابع والخامس الابتدائي ،واستخدم مقياس قلق الامتحان، واختبار الذكاء، ودرجات التلاميذ في القراءة والحساب ، وأظهرت النتائج على وجود ارتباط سالب ذو دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والتحصيل في الحساب وليس كذلك بالنسبة للقراءة .(سليمة سايحي،2012، ص ص25-27)

3- دراسة(Hunsley,1985): بعنوان" العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي."

هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي، حيث تكونت عينة الدراسة من(62) طالبا في السنة الثالثة في القياس النفسي في جامعة ووتر لو بأمريكا، واستخدم الباحث لجمع البيانات مقياس قلق الامتحان المعدل، مستخدما النسب المئوية، ومعاملات الارتباط لاختبار صحة الفروض،

وأظهرت النتائج أن الطلبة الذين لديهم قلق امتحان مرتفع، كان أدائهم الأكاديمي سيئًا للغاية. (محمد الساسي الشايب،عبد الناصر غربي،2013 ،ص272)

❖ **التعقيب على الدراسات السابقة :**

تطرقتمعظم الدراسات التي تناولناها بالتقدم سلفا إلى متغير قلق الامتحان من خلال دراسته وفق مؤشرات عدة وهي الجنس، الأداء الأكاديمي،

أما بالنسبة للدراسات الأجنبية نجد دراسة سبلجر (1962) و "هانسيلي" (1985) التي تناولت موضوع "مستويات القلق والأداء الأكاديمي لدى تلاميذ الثانوي.

لكن "هانسيلي" تطرق الى نفس الموضوع لكن درس قلق الامتحان و درسه على طلاب جامعة ووتر لو بأمريكا .

كذلك متغيري القراءة و الحساب التي نجدها في دراسة كوص (1964)

بينما الدراسات التي تناولت متغير قلق الامتحان و التحصيل الدراسي نجد دراسة أبو صبحة وكايد عثمان(1974) التي تناولت موضوع "العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي" ، حيث أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة بين قلق الامتحان و التحصيل الدراسي حيثقدر معامل الارتباط بينهماب (0.12 –) حيث توافقت نتائجها مع ما توصلنا إليه من ارتباط عكسي بين قلق الامتحان و التحصيل الدراسي.

كذلك دراسة زكريا توفيق أحمد (1986) التي تناولت موضوع "العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي" ، وفق مؤشر الجنس و المستوى الدراسي (من المستوى الأول إلى الرابع) .

لكن دراسة كاظم ولي آغا (1988) ودراسة العجمي،ملحم (1999) تناولت موضوع "العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي" ، وفق مؤشر الجنس و المستوى الدراسي .

إلا أن دراستنا قد تناولت هذه المغيرات : "قلق الإمتحان" كمتغير مستقل و "التحصيل الدراسي " كمتغير تابع ، وفق مقياس قلق الامتحان لمحمد حامد زهران من خلال المؤشرات التالية : مستوى قلق الامتحان (منخفض_متوسط _مرتفع) و أبعاد مقياس قلق الامتحان (رهبة الامتحان،ارتباك الامتحان،توتر أداء الامتحان،انزعاج الامتحان،نقص مهارات الامتحان،اضطراب أخذ الامتحان) والجنس (ذكر/أنثي) و الشعبة الدراسية (أدبي/علمي) .

الفصل الثاني

قلق الامتحان

تمهيد

1. **مفهوم قلق الامتحان.**
2. **تصنيف قلق الامتحان.**
3. **مكونات قلق الامتحان.**
4. **مظاهر وأعراض قلق الامتحان.**
5. **عوامل قلق الامتحان.**
6. **النظريات المفسرة.**

خلاصة

تمهيد :

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

وفي هذا الفصل سنتطرق إلى مفهوم قلق الامتحان، تصنيف قلق الامتحان، مكونات قلق الامتحان، أعراض ومظاهر قلق الامتحان، عوامل قلق الامتحان و نظريات قلق الامتحان.

1.مفهوم قلق الامتحان :

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

1.1.لغة :

يشير قاموس الجديد للطلاب إلى أن أصل كلمة القلق هي :

قَلَقَ،يقلق ،قلقا الشئ : حركه–ألهم فلانا : أزعجه.

قلق : يقلق ،قلقا الرجل : إضطرب وإنزعج–لم يستقر في مكان واحد– لم يستقر على حال فهو قلق،ومقلاق .(عيسي مومني،2007،ص437)

ويعرفه فاروق السيد عثمان : "بأنه حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يتملك الإنسان، و يسبب له كثيرا من الكدر و الضيق و الألم و القلق يعني الانزعاج،و الشخص القلق يتوقع الشر دائما ويبدو متشائما ومتوتر الأعصاب و مضطربا.

كماأن الشخص القلق يفقد الثقة بنفسه ويبدو مترددا عاجزا عن البحث في الأمور ويفقد القدرة على التركيز".(فاروق السيد عثمان2001 ص 18)

كذلك يعرفه حامد زهران 2005:على انه نوع من الخوف الغامض غير المحدد المجهول السبب المصحوب بالتوتر و الضيق و التهيب وتوقع الأذى وعدم الاستقرار العام . (حامد عبد السلام زهران،2005،ص 144)

كذلك عرفتهسميرة موسى البدريعلى أنه :" حالة انفعالية غير سّارة يستشيرها وجود الخطر أو توقع وشيك لحدوث الضرر دون أن يدرك الفرد العوامل التي تدفعه إلى هذه الحالة و غالبا يصاحب هذه الحالة بعض التغييراتالفسيولوجية مثل ازدياد عدد ضربات القلب و ارتفاع ضغط الدم و الغثيان أو فقدان الشهية وازدياد معدل التنفس أو الشعور بالاختناق و ازدياد نشاط الغدة الدرقية أو الإكثار من التبول و الأرق وقد يصاحب القلق توتر عضلي مثل تقلصات عضلات الرأس الخلفية أو الازدياد في النشاط الحركي أو الإحساس بالتعب العضلي بجانب الشعور بفقدان القدرة على التنظيم و السيطرة أو التفكير بشكل منظم أو فقدان القدرة على التركيز و الانتباه لمدة طويلة". (سميرة موسى البدري،2005،ص145)

1.2. إصطلاحا :

يعرفه "حامد زهران"1997 :"على أنه نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان حيث تثير هذه المواقف في الفرد الانزعاج والانفعالية، تعتريه في الموقف السابق للامتحان أو في موقف الامتحان نفسه.(مشطر حسين ، قجة رضا،2008،ص5).

ويعرف سارسون (1957)Sarason قلق الامتحان بأنه:"إستجابة لخطر مدرك وعدم القدرة علىتحمل أو القيام بمهمة ما ومن خصائصه شعور الطالب بأنه غير كفء وتنقصه الدافعية لإنهاء المهمة التي يعمل بها، ولديه أفكاراً تنتقص من قيمته الذاتية بدرجة كبيرة ويتوقع الفشل وفقدان الاعتبار من الآخرين" .(إبراهيم معالي ،2014، ص932)

كذلك يعرفه سبلبجر (Spielberger 1984) على انه :"سمة في الشخصية في موقف محدد، ويتكون من الانزعاج والانفعالية، وهما ابرز عناصر قلق الامتحان، ويحدد الانزعاج على أنه اهتمام معرفي للخوف من الفشل وتحدد الانفعالية على أنها رد فعل الجهاز العصبي الأوتونومي". (إبتسام سالم المزوغي،2011، ص89)

كذلك عرف في معجم علم النفس و التربية على أنه :" حالة انفعالية تتميز بالخوف مما قد يحدث في المستقبل،وهي من خصائص مختلف الاضطرابات النفسية ".(فؤاد أبو حطب ،محمد سيف الدين فهمي ،1984،ص14)

وقلق الامتحان هو ذلك القلق خارجي المنشأ وهو حالة تعتري الأفراد قبل وأثناء أدائهم للامتحانات التحصيلية أو النفسية أو المهنية، حيث تعتري التلاميذ بعض أعراض القلق تلازم فترة الامتحانات التحصيلية ،فهو حالة نفسية تتسم بالخوف و التوقع أي انه حالة انفعالية تصيب بعض التلاميذ قبل وأثناءأداء الامتحانات وتكون هذه الحالة مصحوبة بتوتر وحدة انفعال و انشغالات عقلية سالبة تتداخل مع التركيز المطلوب أثناءأداء الامتحان مما يؤثر سلبا على المهام العقلية في موقف الامتحان .

(رافدة الحريري،سمير الامامي، 2011، ص258)

2.تصنيف قلق الامتحان :

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

1.2. قلق امتحان الميسر:

هو قلق الامتحان المعتدل ذو التأثير الإيجابي المساعد، يدفع بالتلميذ إلى الدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع ، حيث ينشطه ويدفعه إلى الاستعداد للامتحان، وحسب "حينا ارميندايز"(1991) فإن قلق الامتحان المعتدل مع القدرة على التحكم في الانفعالات السالبة يؤديان إلى النجاح في الامتحان.

2.2. قلق الامتحان المعسر:

هو قلق الامتحان المرتفع ذو التأثير السلبي المعيق، حيث يوتر الأعصاب ويزيد في حالة الخوف والانزعاج والرهبة، وينتج استجابات غير مناسبة للموقف ،فينتج إعاقة المتعلم في التذكر والفهم ويربكه ويعسر أداءه في الامتحان. (نادية بوضياف بن زعموش،سمية بن عمارة،2014،ص103)

3.مكونات قلق الامتحان

يشير المهتمين في هذا المجال إلى أن قلق الاختبار يتضمن مكونينأساسيين هما كالتالي:

1.3.المكون المعرفي sphère mental:

حيث ينشغل الفرد بالتفكير في تبعات الفشل، مثل فقدان:المكانةوالتقدير، وهذا يمثل سمة القلق.

3.2.المكون الانفعاليsphère émotionnel:

حيث يشعر الفرد بالضيق والتوتر والهلع أثناء الاختبارات، وبالإضافة إلى مصاحبات فسيولوجية، وهذا يمثل حالة القلق .(الصنباطيوآخرون،2010،ص16)

3.3.المكون السلوكي sphère comportementale:

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

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

ويقدم كولر وهولان Quller & Holahan (1980)تفسيرا لتأثير سلوك الاستذكارعلى ارتفاع قلق الامتحان وانخفاض الأداء، يتمثل في أن استجابات الانشغال الناشئة في موقف الامتحان، إنما هي نتيجة لكل من القلق المتزايد وعدم الإعداد الجيد للامتحان.

3.4. المكون الفسيولوجيsphère physiologique:

يتمثل فيما يترتب على حالة القلق من استثارة وتنشيط للجهاز العصبي المستقل(اللاإرادي)، مما يؤدي إلى تغيرات فسيولوجية عديدة .

وتقترح دراسات عديدة كدراسة بروش وزملائه Brush & juster & kaflowitz(1983) ودراسة هولاندزورث وآخرون Hollandsworth & Al (1979)أن الإثارة الفسيولوجية قد لا تختلف بين الذين يعانون من قلق الامتحان عالي وبين منخفضي القلق وذلك قبلأو أثناء تقديم الامتحان، ولكن ما يختلفون فيه هو إدراكهم ورد فعلهم لمستوى الإثارة لديهم .

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

نستعرض نموذج ""شفارزار" وآخرون "Schwarzer & Al "(*)يشرحون من خلاله المراحل التي يمر بهاالتلميذ المقبل على اجتياز الامتحان والمؤدية للقلق، وهي كما يلي:

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

يوضح هذا النموذج عمل هذه المكونات الأربعة أثناء أداء الامتحان، بحيث يحدث أثناء مواجهةالموقف الاختباري التقييم السلبي للموقف، فيدرك على أنه موقف صعب، وتظهر مشاعر القلق والتوتر وبعض المصاحبات الفسيولوجية، وينعكس ذلك على التفكير ويصبح منشغلا بالفشل .وهذه الاستجابات غير مناسبة لموقف أداء مهمة الامتحان، وبذلك لا يكرس الوقت الكافي لأداء الامتحان .(**سليمة سايحي،2012، ص ص74-76**)

(*)-نموذج شفارزارالمشتق من التقييم المعرفي للانفعال والضغط الذي حدده لازروس Lazarusمع إدماج مفهومالعجز المكتسب الذي حدده سليغمان.

4.أعراض ومظاهر قلق الامتحان:

يعد قلق الامتحان نوع من قلق الحالةالذي عرفه "سبلبجر " على انه : " خبرة وقتية متغيرة ومرحلية متعلقة بشعور الفرد بأنه مضطرب ".

فقلق الحالة يتميز بأنه شعور انفعالي يدركه الفرد عندما يواجه مواقف تثير لديه نوع من الخوف والتوتر الطبيعي ، الذي يزيد من نشاط الجهاز العصبي الذاتي، فتظهر علامات حالة القلق في:زيادة سرعة التنفس ، انخفاض قوة الأنا ، زيادة في نبض القلب والقابلية للضيق . (ناجي داود اسحاق،2011،ص3)

نتيجة لارتباطها بموضوعات ذات أهمية لديه وتنتهي حالة القلق بانتهاء الموقف المثير، هذا تمييزا عن قلق السمة ويجمل "حامد زهران ،ومنذرعبد الحمدالضامن" مجموعةالأعراض التي تنتاب التلميذ قبيل وأثناء الامتحان ما يلي:

مظاهر وأعراض جسدية	مظاهرو أعراض نفسية	مظاهر و أعراض عقلية معرفية
- برودةالأطراف. - الحاجة إلى التبول. - تسارع خفقان القلب مع جفاف الحلق والشفتين . - سرعة التنفس وتصبب العرق. - ألمالبطن والغثيان.	- الأرق وفقدانالشهية. - تسلط بعض الأفكار الوسواسية قبيل وأثناء الامتحان. - كثرة التفكير والانشغال بنتائج الامتحان. - الشعور بالضيق النفسي. - الخوف والرهبة قبلأداء الامتحان. - الارتباك والتوتر ونقص الاستقراروالثقة بالنفس. - اليأسوفقدانالأمل. - العصبية و الإندفاع.	- تشتت الانتباه وضعف القدرة على واستدعاء المعلومات أثناء الامتحان. - نسيان المذاكرة بمجرد الاطلاع على ورقة الامتحان. - وجود أفكار سلبية عن الامتحان. - نقص إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات.

جدول رقم (1) يوضح أعراض ومظاهر قلق الامتحان.

5.عوامل قلق الامتحان:

5.1.المستوىالاقتصادي الاجتماعي:

يتأثر قلق الامتحان بالمستويات الاقتصادية والاجتماعية للأفراد، فقد أكدتالأبحاث أن الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الدنيا تكوندرجاتهم في مقاييس قلق الامتحان أعلى من درجة الأفراد الذين ينحدرون من المستوياتالاقتصادية الاجتماعية العليا.

ويتفق ما سبق مع ما توصل إليه" سريفا ستافا" وآخرون1980) Srivastava & Al(" في دراستهم عن المستوى الاقتصاديالاجتماعي وعلاقته بقلق الامتحان والتحصيل الدراسي ، حيث أشارت النتائج إلى وجود إرتباط إيجابيبين المستوى الاقتصادي الاجتماعي و التحصيل الدراسي للفرد وإرتباط سلبي بدرجة قلق الامتحان ، إلا أنها لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلق الامتحان إذا تغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي من عال إلى منخفض .

وهذا يتفق مع نتائج الدراسة التي قام بها" ويلينج" وآخرون (1984) Willing & Al"،حيث وجدوا أن الأفراد ذوو قلق الامتحان المنخفض هم من أسر ذات مستوىاجتماعي مرتفع ويقفون على حدود التقسيمات الاقتصادية داخل المجتمع.

وكذلك يتضح من دراسة قام بها "علي شعيب" (1987)عن قلق الامتحانوعلاقته ببعض المتغيرات، حيث وجد أن هناكعلاقة ارتباطيه سالبة بين قلق الامتحان والمستوى لاقتصادي لاجتماعي؛ أي أن التلاميذ ذوي المستوى الاقتصادي الاجتماعي المنخفض يحصلون على درجات مرتفعة في قلق الامتحان.

5.2.المستوى الدراسي:

لقد أكدت بعض الدراسات أن قلق الامتحان لا يتأثر بالمرحلة التعليمية ولابالمستوى الدراسي، فهو ظاهرة عامة عند جميع التلاميذ، ولكن يزداد مستواه أكثر بعد التقدم في المستوى الدراسي وفي المرحلة التعليمية

نظرا لزيادة تعقد المهام الخاصة بكل مرحلة أو مستوى وزيادة وعي إدراك التلميذ لمسئولياته، حيث تشير دراسة" هيل (1972)Hill"إلى انه : يبدأ ظهور قلق الامتحان في الصف الثاني الابتدائي ثم يتزايد تدريجيا سنة بعد أخرى.

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

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

وفسر الباحث هذه النتيجة بكون الخوف من الامتحانات ظاهرة عامة عند جميع الطلاب بغض النظر عن مستواهم ، في حين توصل سيد الطواب (1992) على نتائج مخالفة، وذلك من خلال بحث قامبه عن قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لطلابالجامعة من الجنسين، وأختبر الفرض الثاني الذي ينص على عدم وجود فروق جوهريةبين متوسطات درجات كل من الطلاب والطالبات في قلق الامتحان وفقا لاختلاف المستوى الدراسي وتوصل إلى أنه يوجد تأثير رئيسي لعامل المستوى الدراسي؛ أي أن درجات قلق الامتحان تختلف باختلاف المستوى الدراسي، إلا أنه لم تصل هذه الفروق إلى درجة الدلالة الإحصائية ما عدا الفروق بين المستوى الأول والرابع، فهي دالة عند مستوى (0.05)،وفسر الباحث النتيجة بأنه كلما طالت فترة التحاق الطالب بالجامعة وواجه ضرورة تحسين نفسه عن طريق الواجبات أو البحوث والامتحانات ، زادت درجاته في قلق الامتحان.

5.3.التخصص الدراسي :

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

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

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

في حين تشير بعض البحوث إلى نتائج مخالفة وهي أن قلق الامتحان يكونأعلى لدى تلاميذ الأقسام الأدبية منه لدى تلاميذ الأقسام العلمية.

ومن أهمها دراسةكامل عويضة(1996) : حول علاقة قلق الامتحان بمستوى الأفكار والجنس والتخصصالأكاديمي لدى طلبة الثانوية العامة بمدينةأربدبالأردن،حيث شملت العينة (292) طالب وطالبة وأستخدم الباحث مقياس سوين لقلق الاختبار من تعريب "أبوزينة والزغل" وتقنينه على البيئة الأردنية ، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها وجود فروق في درجات قلق الامتحان تعزي للتخصص لصالح التخصص الأدبي .

5.4. درجة الذكاء:

يبدو أن مستوى قلق الامتحان يتحدد حسب درجة الذكاء، حيث بينت نتائجبعض الدراسات وجود ارتباط سلبي بين قلق الامتحان و الذكاء. ومن أهمها ما توصلتإليه دراسة فيشر وأوري Fisher & (1973) Awery من نتائج، تتمثل في انخفاضقدرات التلاميذ.

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

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

5.5.الجنس:

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

وما يؤكد ذلك قول "لندا أيكل"Eakel (1965)بأن: " الفروق بين الجنسين في ظاهرة القلق يصعب برهنتها، ومن المتفق عليه عموما أن البنات يسهل عليهن أكثر من البنين الاعتراف بالقلق".

أما الذكور فيتوقع منهم أن يسلكوا مثل الرجال بمعنى أن يتصرفوا بشجاعة .و هذا يعني أن الإناث أكثر إرادة في الاستجابة بـ (نعم) على مقاييس قلق الامتحان، أما الذكور أقل استجابة ويجدون صعوبة في الاعتراف بالقلق، لأنهم يرون أنه يضعف ويقلل من ذكورتهم.

ومن الدراسات التي أكدت ذلك: دراسة سبيلبرجر Spielberg (1980)الذيأشار إلى أن الإناث كن أعلى من الذكور في مستوى قلق الامتحان، نسبته تتراوح بين3و5درجات على مقياس قلق الامتحان لسبيلبرجر ،Spielbergوذلك على عينات شملت طلبة الكليات وطلبة المدارس الثانوية، وكذلك وجد أن متوسط الدرجات التي حصل عليها الذكور بالنسبة للدرجة الكلية لقلق الامتحان من طلبة المدارس الثانوية كانت أكثر ارتفاعا من متوسط الدرجات التي حصل عليها الذكور من طلبة الكليات. وكذلك توصلت دراسة "كوش Couch (1983)" إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة في درجة قلق الامتحان المساعد بعد تطبيق مقياس قلق التحصيل فلقد أوضحت النتائج أن الذكور تفوقوا على الإناث في قلق الامتحان المساعد، في حين أن الإناث أظهرن تفوقا على الذكور في قلق الامتحان المعوق ، وأظهرت الدراسة أن كلا من نوع القلق وجنس الطالب، يرتبطان مع بعضهما البعض.

وقامت "هامبري Hembree (1988) " بتحليل نتائج (562) دراسة تمت في مجالقلق الامتحان وانتهت إلى نتائج منها: أن الإناث أعلى في مستوى قلق الامتحان عن الذكور، وأن الفروق صغيرة بين الجنسين في قلق الامتحان في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، ثم تتزايد تدريجيا وتبلغ بين الجنسين ذروتها في الصف الخامس الابتدائي وفي الصف الثاني الثانوي، ثم تتناقص هذه الفروق تدريجيا في نهاية المرحلةالثانوية وما بعدها.

وتتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة "هورن ودولنجر Horn & Dollinger(1989)" التي أجريت على عينة قوامها 119ذكور و 117إناث، واستخدمت مقياس قلق الامتحان لدى الأطفال " لساراسون"، وأظهرت النتائج وجود فروق بين الإناث والذكور في قلق الامتحان لصالح الإناث. وأيضا توصل "مغاوري مرزوق(1991) "من خلال دراسته على عينة قوامها(100) تلميذا و (100)

تلميذة من تلاميذ وتلميذات الصف الرابع الابتدائي، واستخدم مقياسقلق الامتحان للأطفال لساراسون وآخرون الدراسة الفروق بينالجنسين في قلق الامتحان.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق جوهرية بين الجنسين منالتلاميذ في قلق الامتحان لصالح الإناث.

5.6.الفشل الدراسي:

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

وهذا ما أكده"كالاقلان و مانستيد Callaglanet & Manstead (1983)"بقولهم أن: " قلق الامتحانيرتبط بخبرة الفشل في حياة التلميذ وتكرار مرات الفشل".

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

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

وفي دراسة "كاتل ،"(1966)وكذا دراسة ""برادشا وجودريBradshaw& Gaudry (1971) "على تلاميذ الصف التاسع،تراوحت أعمارهم بين 14و16سنةتبين لهما أن مستوى الاستعداد للقلق عند التلاميذ الفاشلين أعلى منه عند التلاميذالناجحين.

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

5.7.عادات الاستذكار:

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

وما يؤكد ذلك دراسة "ويتماير Wittmaier(1972)"التي أوضحت أن التلاميذالذين لديهم قلق عال في الامتحانات تكون مهارات الاستذكار لديهم ذات مستوى منخفض عن ذوي القلق المنخفض.

وكذلك أوضحت دراسة "ميتشيل وأنجMitchell & Eng (1972) "إن خفض قلقالامتحانات ليس ضمانا لتحسين الأداء الأكاديمي إذا تجاهلنا مستوى عاداتالاستذكار.

وهدفت كذلك دراسة "عبد الرحمان عيسوي" إلى معرفة مدى تطبيق الطالبالجامعي لشروط التحصيل الجيد ، حيث أعتمد على عينة من (300)طالبا وطالبة من جامعةالإسكندرية، وتم تطبيق استبيان من 12سؤالا يتعلق بالقلق لامتحاني و معوقاتالدراسة، وأعطت لنا هذه الدراسة مؤشرات بأن حوالي نصف عينة البحثلا يبدءون الاهتمام بالاستذكار إلا في النصف الأخير من العام الدراسي، ويؤجلون الاستعداد حتى الشهر الأخير من العام الدراسي.

وأثبتت دراسة دودليDudley (1986)أن هناك كثيرا من المشكلات الأكاديميةومشكلات النجاح المدرسي ترتبط بعادات الاستذكار، مثل: تنظيم الوقت وكيفية الاستذكار قبل الامتحان.

و مما سبق يتضح أن قلق الامتحان يرتبط سلبيا بعادات ومهاراتالاستذكار، ويعني هذا أن التلاميذ الذين يتبعون عادات سيئة في استذكارهم ويؤجلونالاستعداد للامتحان حتى قرب فترة الامتحانات، يرتفع مستوى قلق الامتحان لديهم، وهذايستدعي التفكير في خفض مستوى هذا القلق وترشيده عن طريق برامج عن عاداتالاستذكار ومهارات الامتحان.

5.8.الشخصية القلقة:

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

أي أن القلق المثار في هذه الحالة أقرب إلى، أن يكون مرتبطا بشخصية الفردمنه إلى خصائص الموقف الذي حدث فيه القلق و يترتب على ذلك أن التفاوت فيدرجة هذا القلق يرتبط بمستوى القلق عند الفرد كسمة شخصية.

ولقد أوضح "سبيلبرجر Spielberger(1966) "أن سمة القلق لدى الأفراد تكونمرتفعة وحالة القلق مرتفعة أيضا في المواقف التي تمثل تهديدا لذات الفرد، والأفرادالذين تكون سمة القلق لديهم منخفضة تكون حالة القلق منخفضة لديهم تبعا لذلك.

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

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

5.9.الضغوط الأسرية والمدرسية:

إن الممارسات الوالدية وأساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة مثل استخدام العقاب والنقد والضغط الشديد على الأبناء وارتفاع حجم التوقعات الوالدية، والتي قد لا تتناسب مع قدرات الأبناء وإمكانياتهم، إضافة إلى عوامل التعلم الاجتماعي الأخرى والنمذجة مع الآخرين كمحاكاة الشخصيات القلقة في الأسرة والمدرسة .(عماد عبد الرحيم الزغول وآخرون،2012،ص397)

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

وتؤكد كلير فهيم (1980) تأثير أسلوب التربية الأسرية ، حيث تربأن الشعور بالقلق يبدأ مع بداية حياة الطفل فقد يتعرض للفشل أو لصعوبات متكررة في الحياة دون أن يجد من يساعده أو يوجهه أو يشجعه حيث يستخدم بعض الآباء أساليبالتهديد والوعيد لأبنائهم بهدف تحقيق نتائج تتفق مع رغباتهم دون إدراكهم أن ذلك يترك آثار سيئة على شخصيات أبنائهم تنعكس بالسلب على مدى توافقهم . فيتجه الطفل إلى تلبية مطالب والديه وتوقعاتهما نحوه خوفا من سلوكياتهما الرافضةلخبرة الفشل لديه ، بعدها يبدأ الطفل بمقارنة تحصيله مع تحصيل الأطفال الآخرين ممايدفعه إلى زيادة التنافس والضغط حتى يصبح أداؤه أفضل من أداء الآخرين ، وهكذاتبدأ لديه مشكلة قلق الامتحان.

ويؤكد أيضا "ساراسون Sarason (1957)"و"جودري و"سبيلبرجر Gaudry&Spielberger (1971)"أن قلق الامتحان تثيره مواقف المدرسين بسبب تشابه المثيراتبين المدرسين والوالدين.

فكل من الوالد والمدرس يمنح المكافأة والعقاب ويقيم الطفل أوالتلميذ ، لذا فعلاقة الطفل بالأسرة قبل المدرسة وبعدها ونظرة الأسرة للتعلم ومستوىالتحصيل الذي تتوقعه من الطفل ، وكذلك علاقة التلميذ بالمعلم وما يبثه من خوف فينفوس التلاميذ من الامتحانات ، واستخدامها كوسيلة للعقاب في بعض الأحيان ، ومقدار السلطة التي تمارس عليه في المدرسةبالإضافة إلى مواقف التقويم ذاتها ، بحيث أنه إذا شعر الفرد بأنه موضع تقويم واختبار فإنمستوى القلق سيرتفع لديه كل ذلك يؤثر على موقف التلميذ من الامتحان ومستوى تخوفه منه.(سليمة سايحي،2012 ،ص ص77-85)

وفي الأخير نستخلص أساليب تساعد على حدوث مشكلة قلقل الامتحان ومن بينها :

- وجود جوانب قلق أخرى لدى الفرد (سمة القلق) .
- تصورات خاطئة عن الامتحان ونتائجها.
- ضغوط زائدة من الأسرة حول أهمية التفوق التحصيلي.
- التنشئة الأسرية وما يصاحبها من تعزيز الخوف من الامتحانات.

- نظم الامتحانات نفسها.
- التعلم الاجتماعي من الآخرين بملاحظة سلوك الخوف من الامتحانات و الانشغال بها .
- ما يبثه المدرسون من خوف في طلبة حول الامتحانات.(احمد عبد اللطيف أبو اسعد،2009ص290)

6.نظريات قلق الامتحان :

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

وتتمثل هذه النظريات فيما يلي:

1.6.نظرية التداخل :

نتيجة لبحوث "ماندلر وساراسون(1952)"و"ساراسون وآخرون(1972)"،و "واين (1971)" قامت نظرية قلق الامتحان بصفة أساسية على نموذج التداخل ، ورأت أن التأثير الرئيسي للقلق في الموقف الاختباري هو فيدخول وتأثير عوامل أخرى ، حيث ينتج القلق العالي استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة مثل : عدم التركيز ، والميل نحو الأخطاء أو الإستجابات المركزة حول الذات ، التي تتنافس وتتداخلمع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها ، والتي هي ضرورية للإنجاز الطيبفي الموقف الاختباري.

وأن الآثار السيئة لقلق الامتحانات بالنسبة للأداء في الامتحانات قد يكون لها تفسير يتصلبالانتباه.

إذ يرى "واين Wine"أن التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان يصبحون منشغلين ويقسمونغالبا انتباههم بين الأمور المرتبطة بالمهمة أو الأمور المرتبطة بالذات ، في حين أن الأفرادالمنخفضين في قلق الامتحان غالبا ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجةأكبر .

ووفقا لوجهة نظر "واينWine" فإن الانتباه في موقف الامتحان موزع بين استجابات مرتبطةبالمهمة المطلوبة في الموقف الاختباري أو ، استجابات غير مرتبطة بالمهمة ، وهي استجابات القلق .ففي حالة

الأفراد ذوي المستويات العالية في قلق الامتحان تخصص كمية قليلة من الانتباه إلىلاستجابات غير المرتبطة بالمهام المطلوبة ، تاركين كمية قليلة من الاستجابات المرتبطة بالمهامذاتها ، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى خفض الإنجاز الأكاديمي عند هؤلاء التلاميذ.

وبالتالي فنموذج التداخل يفترض أن تأثير قلق الامتحان على الأداء يحدث في موقف لامتحان نفسه ؛ أي أن القلق في أثناء الامتحان يتداخل مع قدرة التلميذ على أن يسترجعالمعلومات المعروفة له ، ويستخدمها بطريقة جيدة،والتعامل مع قلق الامتحان حسب هذه النظرية كما يراها "لازروس وديلونجس Lazarus&Delongs (1983)" تتمثل في أنه ما إن يتعرض التلميذ لموقف امتحان حتى يقوم بعملية تقديرمعرفي سلبي يتداخل مع المهام المطلوبة لأداء الامتحان.

.6 2.نظرية تجهيز المعلومات:

ووفقا لهذه النظرية يعود قصور التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان حسب "بنجامينوزملائه Benjamin & All(1981)"إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبلالامتحان أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته ؛ أي أنهم يرجعون الانخفاض في التحصيل عندا لتلاميذ ذوي القلق العالي في موقف الامتحان إلى قصور في عمليات " التشفير " ، أو تنظيمالمعلومات واستدعائها في موقف الامتحان.

وقد حاول كل من "بنجامين و"مكيشين ولين Benjamin, Mckeachine &Li (1987)"التحققمن فائدة نموذج تجهيز المعلومات في تفسير الإنجاز السيئ للتلاميذ أصحاب القلق العالي فيالامتحان عن طريق استخدام أسلوب يقيس تنظيم مواد الدراسة للتلاميذ ذوي القلق العالي بطريقةمباشرة ، وفي موقف حقيقي في قاعة الدراسة .

ولقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن التلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحان لديهم قصور في تنظيم المواد الدراسية ، مقارنة بالتلاميذ الآخرين ذوي القلق المنخفض ؛ أي أن هؤلاء التلاميذليس لديهم القدرة

على تنظيم مفاهيم المواد حتى في المواقف غير التعليمية ، كما بينت النتائجأيضا أن التنظيم السيئ يرتبط بالإنجاز الأكاديمي الضعيف . ولهذا يبدوا أن أحد أسباب هذاالإنجاز السيئ عند التلاميذ العالين في قلق الامتحان يعود إلى عادات دراسية سيئة وقصور فيتعلم وتنظيم المواد التي سبقت دراستها.

6.3.نظرية القلق الدافع:

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

ويدعم هذا النموذج وجهة نظر "تايلور" و"سبنس"Taylor & Spence التي تقوم على أساس أنللقلق خاصية الدافع الذي يوجه السلوك ، ويدفع الفرد للعمل والنشاط.

وأكد "تيلور وسبنس Taylor & Spence"في نظريتهما " القلق الدافع " أن شعور التلميذ بالقلقفي الامتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين أدائه ، فيحصل على درجات مرتفعة.

وهذا يعني أن هناك ربطا بين الدافع الذي يدفع الشخص للعمل والنشاط وبين القلق ؛ أي أنالإنسان عند ما يكون في موقف اختباري يشعر بالقلق الذي يحفزه على إنجاز مهامه بنجاحوقد أجريت دراسات كثيرة على علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في الامتحان في ضوء مفهومهذه النظرية . وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة بين القلق وأداء الأعمال ؛ أي كلما زادالقلق زاد تحسن الأداء .وفسر الباحثون هذه العلاقة في ضوء نظرية هل في خفض الدافع.

وأشارت نتائج أخرى إلى وجود علاقة منحنية بين القلق والتحصيل في الامتحان؛ أي كلما زادالقلق تحسن التحصيل إلى أن يصل القلق إلى مستوى معين بعده يضعف التحصيل بازدياد القلق. وفسر الباحثون هذه العلاقة بنظرية هب في علاقة الدافع بالأداء ، والتي تقول أن المستوى الأمثللدافع هو الوسط.

6.4.نظرية القلق المعوق:

تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن شعور التلميذ بالقلق يجعله ينشغل بقلقه أكثر منانشغاله بالإجابة على أسئلة الامتحان فيحصل على درجات منخفضة.

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

وقد أجريت دراسات كثيرة عن علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في الامتحان في ضوء مفهومهذه النظرية ، ومن أمثلتها : دراسة "برود هيرستBraud Hurst (1957) " ودراسة"مونتاكو Montaquo"وأشارت نتائجها إلى أن القلق يعوق التحصيل في الامتحان ، وكلما كانتالمهمة صعبة كلما زاد القلق وأعاق التلميذ على الأداء .

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

فنظرية التداخل تركز على العلاقة بين القلق والانتباه أماالثانية فتركز على العلاقة بين القلق وقصور تجهيز المعلومات ، وأما الثالثة فسرت القلق كدافعللأداء والإنجاز ، والرابعة فسرت القلق كمعوق للأداء خاصة في المهمات الصعبة .(سليمة سايحي ،2004،ص ص92-95)

6.5.نظرية قصور التعلم :

قدم "كولر وهولهانCuller & Holahan (1980)"هذا النموذج الذي يوضح مدى تأثير القدرات العقلية وسلوك الاستذكار في الإنجاز الأكاديمي عند التلاميذ ذوي القلق المرتفع والقلقالمنخفض في الامتحان .

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

وهذا يعني أن التلميذالذي ليس لديه مهارات استذكارية عالية، وبالتالي لم يعد نفسه جيدا للامتحان يمكن أن يتعرضلدرجة عالية من الانشغال أثناء موقف الامتحان نفسه، وبالتالي يكون لديه انتباه أقل لمهمةالامتحان.

ويؤكد ذلك "جابر عبد الحميد"1984) (بأن الاهتمام بالعادات الدراسية يعتبر محورا مهمالتحسين مستوى قدرات التلميذ المعرفية والإنجاز الفعلي لهم، حتى يصبحوا قادرين علىاسترجاع المعلومات المعروفة لهم بسهولة في مواقف الامتحان التي يحيطها القلق.(سليمة سايحي،2012 ،ص86)

خلاصة

فيماتم ذكره في هذا الفصل من مفهوم قلق الامتحان ،وكذا مع عرض أهم مكوناته، والتي تمكننا من تحليله وتحديد أنواعه ومظاهره وأعراضه،معإبراز الاتجاهات النفسية التي اهتمت بتحليله في ضوءنظريةالتداخل، نظرية تجهيز المعلومات، نظرية القلق الدافع ،القلق المعوق ونظرية قصور التعلم، حيث كانت تساؤلاتالباحثين مركزة في كل نظرية على جانب تسعى لإبرازه كمحدد يفسره، ويفسر تأثيره على تحصيل التلميذ ومساره والدراسي و هذا التحصيل ما سنقوم بتناوله في الفصل التالي .

الفصلالثالث

التحصيل الدراسي

تمهيد

1. مفهوم التحصيل الدراسي.

2.أنواع التحصيل الدراسي.

3. العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.

4. شروط التحصيل الدراسي الجيد.

5.خصائص التحصيل الدراسي.

6. طرق قياس التحصيل الدراسيوغاياته.

7.تقويم التحصيل الدراسي للمتعلم.

خلاصة

تمهيد

يعتبر التحصيل الدراسي من أبرز الأهداف التّي تسعى المنظومة التربوية إلى تحقيقها، وذلك بإعداد المتعلم إعدادًا متكاملا في جميع الجوانب المعرفية والنفسية والخلقية والاجتماعية، ولذلك يعتبر هذا الموضوع من بين المواضيع المهمة في ميدان التربية وعلم النفس، باعتباره محك أساسي يُعتمد عليه في تحديد المستوى الفعلي للمتعلم.

في هذا الفصل سنتطرق إلى مفهوم التحصيل الدراسي، أنواع التحصيل الدراسي، العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي،شروط التحصيل الدراسي الجيد، خصائص التحصيل الدراسي طرققياس التحصيل الدراسي و غاياته وأخيرا تقويم التحصيل الدراسي للمتعلم.

1.تعريف التحصيل الدراسي :

1.1.التعريف اللغوي :

حصل الشئ و الأمر :خاصه وميزه ، وتحصل الشي تجمع وتثبت .(علي عبد الحميد أحمد،2010،ص89)

1.2.التعريف الاصطلاحي :

ورد مفهوم التحصيل الدراسي في معجم التربية لسنة 2004 بأنه:"جهد علمي يتحقق للفرد من خلال الممارسات التعليمية و الدراسية في نطاق مجال تعليمي مما يحقق مدى الاستفادة التي جناها المتعلم من الدروس و التوجيهات التعليمية المقررة عليه " .(فاروق عبده فليه،احمد عبد الفتاح التركي،2004،ص62)

كماوورد في معجم مصطلحات التربية و التعليم أن التحصيل الدراسي هو مقدار تحصيل الطالب ونوعيته في موضوع أوأكثر. (محمد حمدان،2006،ص30)

كما ورد في موسوعة المصطلحات النفسية(عربي/انجليزية) Achievement": بأنها كلمة تصف تحقيق انجاز، وتدل علي التحصيل العلمي، ويتم مقارنة العمر التحصيل بالعمر الزمني كمؤشر للقدرات" .(لطفي الشربيني،2001،ص16)

ويقصد به المعلومات و المهارات المكتسبة من قبل المتعلمين كنتيجة لدراسة موضوع،أو وحدة دراسية محددة .(نواف احمد سمارة،عبد السلام العديلي،2008،ص52)

ويعرف أيضا بأنه مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات أو مهارات معبرا عنها بدرجات في الاختبارات بشكل يمكن قياس المستويات المحددة ، بالاختبار التحصيلي المعد من قبل المعلم. (حسن شحاتة وآخرون،2003،ص79)

ويعرف كمال "محمد دسوقي" التحصيل الدراسيAcademic Achievement(1988)بأنه:"القدرة على أداء المهام المدرسية، وقد تكون عامة أو خاصة بمادة دراسية معينة" .

(هيام صابر صادق شاهين ،2012،ص154)

ويعرفه زيدان الشناوي(1998) بأنه:" مقدار المعرفة والمهارة التي يحصلها التلميذ، نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة، فهو يعبر عن مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات في مادة دراسية مقررة،ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في الامتحانات المدرسية".(لبني جديد،2010،ص101)

ويعرفه حامد زهران (1977) على أنه :"مظهر من مظاهر النمو العقلي للطفل وتؤثر فيه عوامل مترابطة ومعقدة ".

ويوضح مورقان morgan (1966) بأن التحصيل الدراسي هو الانجاز المحقق في اختبار المعرفة أو المهارة . (لمعان مصطفى الجلالي،2011،ص24)

أماشابلنshaplin (1971) يري بأنه:" مستوى محدد من الإنجاز، أو براعة في العمل المدرسي يقاس من قبل المعلمين، من خلال الاختبارات المقررة" .(منى الحموي ،2010،ص180)

والمقياس الذي يعتمد عليه لمعرفة مستوى التحصيل الدراسي هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في نهاية العام الدراسي، أو نهاية الفصل الأول، أو الثاني، وذلك بعد تجاوز الاختبارات والامتحانات بنجاح.

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أن التحصيل الدراسي هو مقدار أو كمية المعرفة المستوعبة خلال برنامج دراسي، أو هو عبارة عن مدى اكتساب التلاميذ لمختلف العلوم والمعارف الملقنة أو المقدمة خلال السنة الدراسية، كما يدل التحصيل على مستوى التلميذ بالنسبة لقسمه الدراسي وذلك عن طريق الدرجات المتحصل عليها في الامتحان.

وهناك عدد من المفاهيم التي ترتبط بمفهوم التحصيل الدراسي ويجب فهمها واستيعابها ومن هذه المفاهيم ما يلي :

الاختبار :وهو إجراء منظم لفحص التلميذ، ويعتبر أداة تقيمية من قبل كل من المدرس و التلميذ ويكون الاختبار موضوعيا أو مقاليا ، شفويا أو تحريريا أو علميا .

التقييم : وهو أي إجراء يستخدم لجمع المعلومات عن التلميذ أو المدرس أو الاثنين معا.

ويكون موضوعيا،أو عن طريق الملاحظة، أو الأداء.

الامتحان المدرسي : وهو إجراء تقييمي يوضع من قبل المدرس لاستخدامه في فحص تلاميذه.

الاختبار الموضوعي : هو الاختبار الذي يصحح بطريقة موضوعية،ومن أهم أنواعه اختبار الاختيار من متعدد.(قاسم علي الصراف،2002،ص210)

2.أنواع التحصيل الدراسي:

تبين الدراسات المختلفة أنللتحصيل الدراسي ثلاثأنواع، تحصيل جيد وتحصيل متوسط و تحصيل ضعيف.

1.2. التحصيل الدراسي الجيد :

يكون فيه أداء التلميذ مرتفع عن معدل زملائه في نفس المستوى وفي نفس القسم ، ويتم باستخدام جميع القدرات والإمكانيات التي تكفل للتلميذ الحصول على مستوى أعلى للأداء التحصيلي المترقب منه .(قدوري الحاج، محمد الساسي الشايب،2015،ص189)

يعرف "محمود أبو نبيل "التحصيل الدراسي الجيد على أنّه سلوك يعبر عن تجاوز الأداء التحصيلي للفرد لأداء أقرانه في العمر نفسه العقلي والزمني .

فالفرد المتفوق دراسياً يمكنه تحقيق مستويات تحصيليه مرتفعة عن المتوقع وحسب "عبد الحميد عبد اللطيف "التحصيل الدراسي الجيد عبارة عن سلوك يعبر عن تجاوز أداء الفرد للمستوى المتوقع . (عبد الحميد عبد اللطيف،1990،ص188)

2.2. التحصيل الدراسي المتوسط :

في هذا النوع من التحصيل تكون الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ تمثل نصف الإمكانيات التي يمتلكها، ويكون أداءه متوسط ودرجة احتفاظه واستفادته من المعلومات متوسطة.

3.2. التحصيل الدراسي المنخفض :

يعرف هذا النوع من الأداء بالتحصيل الدراسي الضعيف، حيث يكون فيه أداء التلميذ أقل من المستوى العادي بالمقارنة مع بقية زملائه،فنسبة استغلاله واستفادته مما تقدم من المقرر الدراسي ضعيفة إلى درجة الانعدام.(قدوري الحاج، محمد الساسي الشايب،2015،ص189)

كما يشير "عبد السلام زهران "إلى أن التحصيل الدراسي الضعيف هو حالة ضعف أو نقص، أو بعبارة أخرى عدم اكتمال النمو التحصيلي نتيجة عوامل عديدة عقلية، جسمية أو اجتماعية بحيث تنخفض درجة أو نسبة الذكاء عن المستوى العادي" .(محمود يوسف الشيخ،2007،ص159)

إذاً فالتحصيل الدراسي الضعيف يظهر من خلال تدني الدرجات الدراسية، الذي يظهر من خلال التأخر الدراسي.

3.العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

هناك عوامل عدة متداخلة فيما بينها ، تؤثر على التحصيل الدراسي، ومن بين هذه العوامل نذكر:

.13.العوامل العقلية :ويقصد بها كل العوامل المرتبطة بالقدرات العقلية ومن أهمها مايلي:

أ.الذكاء:

هو من أهمالعوامل العقلية المؤثرة في التحصيل، وذلك لوجود علاقة إرتباطية قوية بينهما، ذلك أن التحصل الدراسي كأي نشاط عقلي يتأثر بالقدرة العقلية العامة وأن كان هذا التأثير يختلف مداه بحسب المرحلة الدراسية ونوع الدراسة . (يوسف مصطفى القاضي،1981،ص427)

ب. القدرات الخاصة:

ويقصد بها القدرة اللغوية التي تؤدي إلى الفهم الصحيح والدقيق لمعاني المتغيرات اللغوية، وكذلك القدرة على الاستدلال العام .

فهذه القدرات لها علاقةبالتحصيل الدراسي، حيث كلما كانت القدرات الخاصة متمكن منها ومستغلة استغلال جيدا كان ذلك محسن للنتائج و العلامات في الامتحانات.(أحمد سلامة وآخرون،1973،ص47)

3.2.العوامل الجسمية:

قام الباحث"الحامد محمد بن معجب" بدراسة أثر المعانات من الإمراض أو العاهات الصحة ،و استمرارية ونجاح التلميذ في المدرسة،وقد تبين أن نسبة الإعاقة البصرية و السمعية ترتفع بين المتأخرين دراسيا عنها من الأفراد العاديين و المتفوقين، وأن هناك علاقة بين القصور في النمو وفي الوظائف الجسمية وبين المستوى التحصيلي للتلاميذ ، وفي المقابل فإن المتفوقين لا يعانون من مشكلات صحية تؤدي إلى تعثرهم الدراسي . (الحامد محمد بن معجب،1996،ص161)

ولهذا يمكن القول أن صحة التلميذ وسلامة حواسه وخلوه من العاهات الجسمية أيا كان نوعها يساعده على التحصيل الدراسيالجيد.

3.3.العوامل التربوية:

إضافة إلى العوامل العقلية والعوامل الجسمية، توجد عوامل تربوية وتتمثل في مجمل الظروف المدرسية التي يعيشها التلميذ داخلالمدرسة.

أ.المعلم كعامل مؤثر في التحصيل الدراسي :

للمعلم دورٌ أساسيٌّ ومباشر في مستوى التلاميذ وتحصيله، إما سلباً أو إيجاباً وذلك من خلال قدرته على التنويع في أساليب التدريس ومدى مراعاته للفروق الفردية بين التلاميذ، وحالته المزاجية العامة، ونمط الشخصية، ومدى قدرته على تصميم الاختبارات التحصيلية بطريقة جيدة وموضوعية، وعدم التساهل في توزيع العلامات بما لا يتناسب وما يستحقه التلاميذ .

وقد أشارت سوسن الصدفي إلى إلتزامات المعلم الناجح فيما يلي :

- **كاد المعلم أن يكون رسولا:** أي أن يعلم ويصلح من نفسه ليكون أهلا لإصلاح الرجال و بناء المستقبل، وعلى أن يتزود باستمرار ليعطي باستمرار.

-**فاقد الشيء لا يعطيه:** من البديهي أن يمتلك المعلم المادّة المكلّف بتعليمها وأن يلمّ بالطرق التربوية ليحسن تبليغها و أن يتقن استعمال وسائل الاتصال و الإيصال الحديثة، وقبل كل ذلك الاقتناع بمهنة التعليم و الرغبة في ممارستها.

-**الإعدادللدرس جيّدا:** أن يستعد ذهنيّا و نفسيّا و فنّيّا، فهذا يمنح الثقة في النفس و يضفي الإحترام لدى التلاميذ.

-**تعليم العربيّة بالعربيّة:** أن لا يستعين بلغة التلميذ الأولى لتعليمه العربيّة إلا إذا كان ضروريا.

-**التعرّف على التلاميذ** : المحاولة منذ بداية العام الدراسي التعرّف على التلاميذ، من حيث العمر و الخصائص النفسية و العاطفية و الذهنية و المستوى الاجتماعي و الخلفية الثقافية، حتّى يتسنى الاختيار الأنسب لأساليب تقديم الدروس هذا لكسب قلوب وعقول التلاميذ.

-**تعلّيم التلاميذ و هم يلعبون :** ليكن الدرس مناسبة للتسلية عبر التنشيط الترفيهي و الألعاب التعليمية و إثارة التنافس.

-**تعلّيم التلاميذ كيفية التعلّم:** بتجنيبهم الأسلوب التلقيني و تزويدهم بأدوات التحليل و التفكير و إكسابهم الثقة بالنفس و القدرة على العمل المنهجي و التعلّم الذاتي.

- **التشويش سلوك طبيعي:**معرفة خصائص الطفولة و المراهقة وتميز التصرفات المرتبطة بمراحل النموّ أو بخصائص البيئة الغربية.

- **التواصل مع الأولياء :**يجب الحرص على إقامة علاقة تفاهم و التعاون مع الوّلي فهم النقطة المحورية التي تقوم بمتابعة التلميذ خارج المدرسة. (سوسن الصدفي،2014،ص 80)

-**التشخيص و العلاج و التدريس** : يقوم المعلم بتدريس جزء يعتمد على معلومات و مهارات سبق للتلاميذ إكتسابها فقد يود أن يعرف إذا كانوا فعلا قد اكتسبوا تلك المعلومات أو المهارات، ولذلك يقوم بإعطائهم اختبار ، يتبين من خلاله نقاط الضعف و القوة لدى التلاميذ وهنا قد يري انه من الأفضل علاج نواحي الضعف قبل أن يبدأ تدريس موضوع جديد . (رجاء محمود أبو علام،2014،ص 143)

ب. الجو الاجتماعي المدرسي:

يعرّف محمد عدس (1996) المناخ المدرسي بأنه: "الجو التعليمي الذي يسود البيئة الدراسية ومدى إحساس أفرادها بأهمية هذه البيئة لهم و شعورهم اتجاهها و فكرتهم عنها" . (سامية محمد بن لادن،2001ص210)

وهذا ما يجعل الجو الاجتماعي المدرسي من العوامل الهامة التي تؤثر على التلاميذ، فإذا كان القسم يتسم بالتفاعل الإيجابي بين أفراد المجتمع المدرسي، خاصة بين الأستاذ والتلاميذ، بين التلميذ وزملائه والتلميذ والهيئة الإدارية، فإنذلك يؤدي إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لديهم، أما إذا اضطربت العلاقات بين أفراد المجتمع المدرسي وانتشرت الأساليب اللاسوية، فالتلميذ هنا يصبح عاجزاً عن التكيف مع هذا المجتمع، مما يؤثر سلباً على تحصيله الدراسي .

ج.المناهج:

فالمناهج لها دور أساسي في مدى تحقق الأهداف التربوية فإذاكان البرنامج مبني على أسس سليمة، بحيث تراعى فيها طبيعة نمو التلميذ في المرحلة التي أعدمن أجلها، حيث تكون متكيفة مع النمو الفيزيولوجي والنفسي للتلميذ يكون تحصيله جيداً، وإذا حصل العكس يكون تحصيله ناقصاً وبالتالي عدم تحققها. (محمد حسن،1981،ص124)

د.الإدارة والتحصيل الدراسي:

يمكن للنظام الإداري السائد في المدرسة أن يؤثر سلباً أو إيجاباً في أداء التلاميذ ومستواهم، فإذا كانت العلاقة بين فريق العمل من إدارة ومعلمين جيدة، أثّر ذلك إيجاباً.

أما إذا كانت هذه العلاقة غير جيدة، فإنها تؤثر سلبياً على التلاميذ، كما أننمط الإدارة إذا كان دكتاتورياً أو متسيباً، يكون له أثرٌ مباشر في تراجع وانخفاض مستوى تحصيل التلاميذ .

و.نظم الامتحانات :

تتسم نظم الامتحانات التقليدية بتركيزها على قياس قدرة التلاميذ على الاستظهار و الحفظ و تتجاهل العمليات العقلية الأخرى.

وعلى هذا الأساس تقترح البيداغوجيا المعاصرة إعادة النظر في عمليات الامتحان، وحسب دراسة جماعية قام بها j.stewart و آخرون سنة (1989)بعنوان :"إختبار من أجل تحقيق تعلم أفضل" ومنه يمكننا تصنيف 3 مستويات : مستوى سيكولوجي ،مستوى بيداغوجي و مستوىتنظيمي .

-**على المستوى السيكولوجي :** يجب منح الأولوية لخاصيات التلميذ و اهتماماته، إذ ينبغي أن يتصور التقويم و ينفذ بشكل ينمي فوائده ويقلل من الآثار السلبية عليه .

-**على المستوىالبيداغوجي:** ينبغي أن يعطي التقويم معلومات تسمح بدعم عناصر القوة في تعلم التلميذ و تجديدها وتوجيه كل تقدم ملحوظ في ذلك التعلم .

-**على المستوى التنظيمي و التوجيهي :** ينبغي تهيئ كل الشروط و الوسائل الضرورية لأجل تأمين تقويم صحيح وصائب . (عبد الحق منصف،2007،صص117-118)

فنظام الامتحانات من حيث الاعتبارات الأساسية كالتقويم والموضوعية والظروف الملائمة تؤدي دوراً في التحصيل الدراسي من حيث رفعه أو خفضه .

4.3.العوامل الأسرية:

تعتبر الأوضاع الأسرية من أهم العوامل التي تؤثر في الحالة النفسية والجسميةوالعقلية لدى التلميذ، وتتحدد هذه الأوضاع فيما يلي:

أ –المستوى الثقافي للأسرة:

يقصد بالمستوى الثقافي للأسرة، المستوى التعليمي للوالدين، ذلك لما له من تأثير كبير على تحصيل التلميذ، من حيث مساعدته على مراجعة دروسه ومراقبة مختلف نشاطاته المدرسية.

فهناك ارتباط بين المستوى العلمي و الثقافي للوالدين وبين مستوى التحصيل الدراسي للأبناء، حيث كلما إرتفع المستوىالعلمي و الثقافي للوالدين كلما إرتفع مستوى التحصيل الدراسي للأبناء.

ب–الجو السائد داخل الأسرة:

للجو الأسري السائد داخل الأسرة تأثير بالغ على تحصيل التلميذ، فإذا كان التلميذ يعيش في مكان يسوده الاستقرار والراحة فإنذلك يسمح له بالدراسة، وبالتالي تحصيلا جيدا.

ج – المستوى الاقتصادي للأسرة: و يتمثل في قدرة الأسرة على توفير الحاجات المادية اللازمة لأبنائها و التي تساعد على نموهم الجسمي و العقلي و الثقافي ، مثل الأطعمة التي تتوفر فيها كافة العناصر الغذائية اللازمة لبناء الجسم و القصص و اللعب و الكتب التي تساعدهم على نمو القدرات العقلية و المعرفية لديهم .(محمد فرحان القضاه،محمد عوض الترتوري،2007،ص259)

5.3.عوامل نفسية :

أ–الدافعية : يعرفها يسري مصطفي السيد (2002) :"بأنها مجموعة المشاعر التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في نشاطات التعلم التي تؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة فهي ضرورية لحدوث التعلم" .(أحمد دوقة وآخرون،2011،ص12)

ويتفق ذلك مع ما كشف عنه "ماكلاند" و زملاؤه(1976) من وجود علاقة ايجابية بين الحاجة للانجاز وكل من التعلم و الأداء في العديد من المهام، حيث يتأثر مستوى تحصيل التلميذ بالحاجة للانجاز.

كما وجد "مورجان"H.H.MORGANأن ذوي التحصيل المرتفع قد حصلوا على درجات أعلى في الحاجة للانجاز بالمقارنة بذوي التحصيل المنخفض حيث يتطلب النجاح الأكاديميبالإضافةإلى الطموح تحملا ومثابرة من قبل التلميذ .(عبد اللطيف محمد خليفة،2000،ص201)

ب- قلق الامتحان :

حيث يؤثر القلق على التحصيل الدراسي فكلما زادت نسبة قلق الامتحان انخفضت مستويات التحصيل و العكس صحيح ، في حين نجد بعض التلاميذ عند ازدياد نسبة القلق و التوتر يزيد الدافع على التعلم و التحصيل .

حيث توصل "أيزنك" و "كوكسون" إلى أن القلق يميل إلى التزايد في أوساط منخفضي التحصيل وهذا ما يدل على وجود ارتباط كبير بين ضعف التحصيل المدرسي والقلق لا سيما في مرحلتين الابتدائية و الثانوية وللتأكيد على علاقة انخفاض المردود التربوي ، في هاتين المرحلتين دون سواهما ، بالبعد العصابي يجد تبريره في تغيير نوعية هذه العلاقة فور الانتقال من المرحلتين المذكورتين إلى المراحل العليا من الدراسة .(مولاي بودخيلي محمد،2004،ص 340)

4.شروط التحصيل الدراسي الجيد:

إن عملية التعلم والتعليم تستلزم ترتيباً وتنظيماً وتخطيطاً ، وتتطلب تهيئة جميع الشروط المواتية لحدوث عملية التعلم.

هذه الشروط أو القوانين التي توصل إليها علماء النفس والتربية تجعل من التعليم إفادة لصاحبه ومن أهم العوامل التي تساهم في عملية التحصيل إتباع ما يعرف بشروط التحصيل العلمي الجيد والتي تكمن فيما يلي:

. قانون التكرار: فلحدوث التعلم لابد من التكرار والممارسة.

. الدافعية :أن يكون هناك دافع نحو بذل الجهد والطاقة لتعلم المواقف الجديدة أو حل المشكلات .

. توزيع التمرين :أي أن عملية التعلم يجب أن تتم على فترات زمنية تتخللها الراحة من وقت لآخر.

. الطريقة الكلية:أي أخذ الفكرة العامة عن الموضوع بعد ذلك تحليله إلى جزئياته ومكوناته.

وهناك من يحدد هذه الشروط بـ:

- الجزاء(العقاب) :والذي له أثرا في دفع الطلبة نحو الدراسة أو الامتناع عنها.
- فإذا أدرك الطالب أنه سيجازى جزاءا حسنا فإن تحصيله الدراسي سوف يكون حسنا والعكس صحيح.
- الدافع :يتوقف على ما يثيره الموقف التعليمي من هذه الدوافع سواء أكانت نفسية أو اجتماعية.
- التكرار :إن التكرار أو حفظ المادة العلمية من قبل الطالب يساعد في إتقان التعليم وتحسينه.
- الطريقة الكلية :أن يكون الطالب فكرة عامة وشاملة عن الموضوع، ثم الانتقال إلى فهم الأجزاء.
- معرفة النتائج :فمن الأفضل للطالب أن يكون على علم بنتائج تحصيله لمعرفة نقاط القوة والضعف.
- الإرشاد والتوجيه :فعن طريقه يتعلم الطالب الحقائق الصحيحة للموقف التعليمي مما يساعد على اكتشاف الأساليب الخاطئة وتداركها فيما بعد.

- النشاط الذاتي :أي فعالية الطالب في العملية التعليمية عن طريق البحث الذاتي وجمع الحقائق.
- التعلم الجيد :والذي يعتمد على التعميم،التجريد، التفكير، التطبيق، التمييز، التحليل، والمقارنةوغيرها.
- التعلمالواقعي:أي أن يكون محتوى البرنامج الدراسي واقعيا مرتبطا بالحياة الاجتماعية للطالب،حتى يتسنى له تطبيق تلك المعلومات النظرية واقعيا. (ونجن سميرة ،2004،ص54)

5.خصائص التحصيل الدراسي :

يكون التحصيل الدراسي غالبا أكاديمي، نظري وعلمي يتمحور حول المعارف والميزات التي تجسدها المواد الدراسية ويتصف التحصيل الدراسي بخصائص منها:

. يمتاز بأنه يحتويمنهاج مادة معينة أو مجموعة مواد ولكل واحدة معارف خاصة بها.

. يظهر عبر الإجابات عن الامتحانات الفصلية الدراسية الكتابية والشفهية والأدائية.

. يعتني بالتحصيل السائد لدى أغلبية التلاميذ العاديين داخل الصف، ولا يهتم بالميزات الخاصة.

. التحصيل الدراسي أسلوب جماعي يقوم على توظيف امتحانات وأساليب ومعايير جماعية موحدة في إصدار الأحكام التقويمية. (احمد مزيود،2009،ص184)

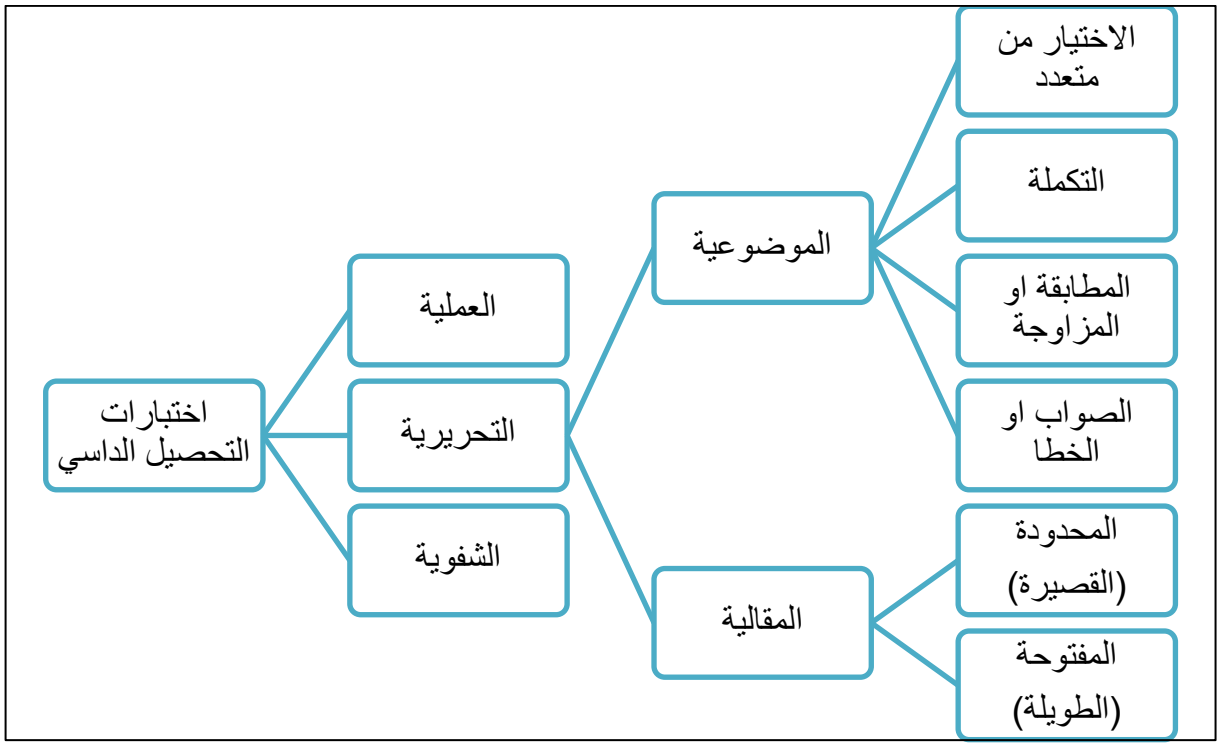
6.طرق قياس التحصيل الدراسي وغاياته:

لقد لجأت المدارس الحديثة إلى استخدام طرق مختلفة لتقويم وقياس تعليم أبنائها واتخذت بعضها كمقياس لقيمة المعلومات والبعض الآخر كوسيلة لتحسين عملية التعليم وهنا نشير وبإيجاز إلى تعريف الاختبار التحصيلي ومختلف أنواعه :

عرفه أبو جادو (2005)على:"انه إجراء منظم لتحديد ما تعلمه الطلبة في موضوع ما في ضوء الأهداف المحددة ، فهو الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة و الفهم و المهارة في مادة دراسية معينة." (أمل البكري،2013،ص249)

كذلكيعرف في معجم مصطلحات التربية و التعليم بأنه :" الاختبار الذي يقيس تحصيل التلميذ في موضوعات معينة وما مدى استفادته من التعليم و الخبرةكذلك يهدف إلى تشخيص نواحي النقص في هذه المهارات".(أحمد زكي بدوى،1984،ص257)

شكل رقم(2) يبين مختلف أنواع الاختبارات التحصيلية و أقسامها .



فالاختبارات التحصيلية تحتوي على مجموعة أو عينة ممثلة من الأسئلة أو المهام تتضمن مفردات سبق دراستها يستخدمها المعلم بطريقة منظمة يطلب من المتعلم الاستجابة لها تحريريا أو شفاهيا أو عمليا لتحديد مدى تحصيل الطالب . (حمدي شاكر محمود،2004، ص ص105-106)

16.الاختبارات الشفوية:

وفيها يوجه المعلم للمتعلم أسئلة شفوية، ويستجيب المتعلم بالطريقة نفسها، وهي من أقدم أنواع الاختبارات وتستخدم في تقويم مجالات معينة من التحصيل كالقراءة الجهرية وإلقاء الشعر وتلاوة القرآن الكريم.

6.2.الاختبارات المقالية:

وهي الاختبارات ذات الإجابة الحرة، ويطلق عليها أحياناً اسم الاختبارات الإنشائية أو التقليدية، ولأن هذه الاختبارات تتيح للمتعلم فرصة إصدار جوابه الخاص به وكيفية تنظيمالإجابة وتركيبها فهي تساعد على قياس أهداف معقدة معينة كالابتكار والتنظيم والمكاملة بين الأفكار والتعبير عنها باستخدام ألفاظه الخاصة، ومن نقاط ضعف هذا النوع من الاختبارات قلة شمول أسئلتها للمادة الدراسية جميعها، وتأثر تصحيحها بالعوامل الذاتية للمصحح.

6.3.الاختبارات الموضوعية:

ويطلق عليها اسم الاختبارات الحديثة مقارنة بالاختبارات المقالية، وقد اشتهرت باسم الموضوعية لما تمتاز به من دقة وموثوقية ولعدم تأثر تصحيحها بالعوامل الذاتية للمصحح، وهي على أنواع متعددة أشهرها: الصواب والخطأ والاختيار من متعدد، والمقابلة، والتكميل.

ومع ما تتميز به الاختبارات الموضوعية من موضوعية وشمول وارتفاع فيمعاملي الصدق والثبات وسهولة في التطبيق والتصحيح إلا أن أعدادها صعب وتقتصرعن قياس بعض الأهداف التعليمية المعقدة كالتركيب والتقويم كما أنها تفتح مجالاً للغش والتخمين من قبل التلاميذ، ولذلك فإنه ينصح بعدم استخدامها منفردة دون الاختبارات المقالية، بل يفضل المزج بين النوعين، وهذا يعود طبعاً إلى طبيعة المادة الدراسية .

6.4.الاختبارات الأدائية:

وهي الاختبارات التي تقيس أداء الأفراد بهدف التعرف على بعض الجوانب الفنية في المادة المتعلمة وفي بعض المهارات التي لا يمكن قياسها بالاختبارات الشفهية أو الكتابية من مقالية وموضوعية، وبذلك فهي لا تعتمد على الأداء اللغوي المعرفي للطالب، وإنما تعتمد على ما يقدمه الطالب من أداء عملي في الواقع، ولهذا النوع من الاختبارات التحصيلية عدة أغراض متصلة بأغراض التقويم والقياس عامة، ومن هذه الأغراض:

أ-**التشخيص:**أي محاولة التعرف على جوانب القوة والضعف لدى الطالب في جانب من جوانب التحصيل للاستفادة من نتائجه في تدعيم جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف مع ما يستدعيه ذلك من تقويم أسلوب التدريس أو المنهاج أو المرافق التعليمية المختلفة ومصادر التعلم، مع الإشارة إلى أن هناك اختبارات خاصة بالتشخيص، ولكن هذا لا ينفي عن الاختبارات التحصيلية الصفية العادية التي تتناسب مع وظيفة التشخيص.

ب-**التصنيف** :أي تصنيف الطلاب إلى شعب مختلفة إعتماداً على قدراتهم العقلية أو ميولهم، وبطبيعة الحال لا يكون هذا التصنيف ممكناً إلا بالاعتماد على نتائج الطلاب على اختبارات تحصيلية، أو اختبارات خاصة، أو وسائل قياس أخرى من مقابلات شخصية واستبيانات وقوائم وما إلى ذلك.

ج-**قياس مستوى التحصيل** :والذي عبرنا عنه سابقاً بمدى تحقيق الأهداف التعليمية لدى المتعلم في مادة دراسية بعينها، وفي المواد الدراسية جميعها، هذا وإن الاختبارات التحصيلية في معظمها إنما تنصب على تحقيق هذا الهدف بقصد الأخذ بنتائجه في تحسين مستوى التعلم وترفيع الطلاب إلى صفوف أعلى وما إلى ذلك.

-أغراض أخرى :كالتنبؤ، والتغذية الراجعة للطلاب. (يحي علوان ،2007،ص ص 24-25)

*التغذية الراجعة:

يستخدم مفهوم التغذية الراجعة لوصف نوع من التفاعل المتبادل بين نوعين أو أكثر من الأحداث، حيث يستطيع حدث معين (استجابة المتعلم)أن يبعث نشاطا لاحقا(تقييم الاستجابة).

و هذا يؤثر بدوره بطريقة راجعة أو بأثر على الاستجابة السابقة أو النشاط ، فيعيد توجيهه إذا انحرف عن الهدف،فإذا طلب من تلميذ الصف الأول الابتدائي أن ينقل كلمة معينة عن اللوح على دفتره فإنه يراجع استجابته، فإذا تبين أخطاءه في كتابة بعض حروفها فإنه يمسخها و يحاول إعادة كتابتها، فالتلميذ في هذا المثال تلقى نوعا من التغذية الراجعة الحسية البصرية الذاتية. و معنى ذلك أن الفرد عن طريق التغذية الراجعة الحسية يستطيع أن يوجه نفسه. و يعرف مدى انحراف استجابته عن الاستجابة المعيارية (الصحيحة) المراد تحقيقها و قد تكون التغذية الراجعة خارجية و هذا يعني أن التوجيه يأتي للفرد من الآخرين. (مريم سليم،2003،ص595)

7.تقويم التحصيل الدراسي للمتعلم:

يرتبط تقويم المتعلم معرفيا بالتحصيل حيث يهدف إلى إصدار الحكم على مدى تحقق الأهداف التعليمية في المتعلم و تأثير ذلك المستوى في نموه عقليا و مهاريا وانفعاليا وتحديد العقبات التي قد تعرقل أو تعيق هذا النمو ومعرفة أسبابها و العمل على تذليلها .

فالتحصيل يعني اكتساب التلميذ المعارف و المهارات المدرسية بطريقة علمية منظمة ، ويجب تقويم التحصيل في ضوء الأهداف التعليمية و التي تشمل الجوانب الثلاث (المعرفي–الوجداني–النفسحركي) ذلك أن التحصيل الدراسي يعتبر أكثر ارتباطا واتصالا بالنواتج المرغوبة للتعلم أو الأهداف التربوية .

ولتقويم الجانب التحصيلي للمتعلم فان الاختبارات وحدها لا تعتبر مؤشرا قاطعا على مستوى تحصيل المتعلم ، ذلك أن الاختبارات تركز على الجانب النظري بشكل كبير وعلى القائم بعملية تقويم مستوى تحصيل التلاميذ أن يبني حكمه على المستويات التحصيلية للتلاميذ بناء على ما يعرفه التلاميذ ويفهمونه

من المعلومات النظرية وما يؤدونه من مهارات وتطبيقات تتعلق بمادة التحصيل بحيث يتناسب هذا مع أعمار التلاميذ وقدراتهم و الأهداف التربوية للمرحلة التعليمية ، ويجب مقارنة مستوى التلميذ بنفسه من خلال الاختبارات ومقارنته بمجموعته ،كما يمكن مقارنة نتائج التلاميذ في مدرسة ما في فترة ما بنتائجها في فترة أخرى ، ومقارنة نتائج التلاميذ في مدرسة ما بنتائج التلاميذ من نفس أعمارهم وفي نفس المرحلة بمدرسة أخرى.(رافدة الحريري،2008،ص ص194-195)

حيث فإن عملية التقويم لا تشمل المعلم وحده في تقويم التحصيل الدراسي بل تشمل أيضا المتعلم باعتباره عنصرا فعال في العملية التعليمية التعلمية حيث له أهمية كبيرة في تقويم ذاته .

حيثيهدف التكوين البيداغوجيإلى جعل التلميذ مستقلاّ في التقويم الذاتي ، كما يساهم أيضا في تحقيق « العقد التعليمي »التلميذ يعلم ما قُيم عليه، لماذا قيم، كيف قيم؛ فيصبح التقويم بذلك قابلا «للتفاوض»، أي يتقبل التلميذ القرارات التي تم التفاوض بشأنها، ويتحفّز من جديد لتنفيذ التعليمات.

وبذلك، فإنإشراك التلاميذ في تحليل أعمالهم وتقويمها يكتسي أهمية بالغة، وأن التقويم المشترك (التقويم المقارن للمدرس والتلميذ)والتقويم الذاتي هدفان من أهداف التعلّم يجب اعتبارهما كفاءتان ينبغي اكتسابهما. (اللجنة الوطنية للمناهج،2010،ص68)

خلاصة

في الأخير يمكن القول بأن التحصيل الدراسي هو محصلة الخبرات والمكتسبات التي يتعلمها الفرد في حياته الدراسية، وأنه مستويات (جيد، متوسط، ضعيف) تظهر في فيما يسمي بالتفوق و التأخر الدراسي، ولتحقيق تحصيل دراسي جيد هناك عدة شروط يجب على المعلم والمتعلم التقيد بها، كما أن التحصيل الدراسي له مجموعة من الخصائص يتصف بها مثل أنه فصلي، يمثل مجموعة المكتسبات عند التلميذ، معيار تقويمي...الخ، كما أنه يتأثر بعوامل عديدة منها ما هو شخصي متعلق بالتلميذ ومنها ما هو متعلق بالمدرسة ومنها ما هو بيئي اجتماعي، وأنّ قياس التحصيل الدراسي يتم عن طريق الاختبارات التحصيلية المختلفة ، حسب الأهداف والغايات المرجوة منه.

الجانب الميداني

الفصلالرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

أولا :الدراسةالأساسية.

1. تعريف الدراسة الاستطلاعية.
2. أهداف الدراسة الاستطلاعية.
3. وصف عينة الدراسة الاستطلاعية.

ثانيا :الدراسة الميدانية.

1. منهج الدراسة.
2. حدود الدراسة.
3. عينة الدراسة.
4. أدوات جمع البيانات.
5. أساليب التحليل الإحصائي.

خلاصة

تمهيد

بعد أن تطرقنا في الجانب النظري إلىالمصطلحات الخاصة لهذا البحث وإخضاعها للتنظير نصل إلى الجانب الميداني و الذي يعتبر الجزء المتمم له ، حيث سنتطرق من خلال هذا الفصل إلى أهم إجراءات الدراسة الاستطلاعية و الدراسة الميدانية وقد بدأنا بالدراسة الاستطلاعية من أجل :

-الاحتكاك المبدئي بمجتمع الدراسة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من أجل الاختيار النهائي للعينة في الدراسة الأساسية.

وفي الدراسة الأساسية يكون الهدف منأجل :

-التعرف على المنهج الأمثل الذي يناسب متغيرات دراستنا في قلق الامتحان و التحصيل الدراسي.

-الكشف عن المجال الزماني و المكاني للدراسة.

-وصف عينة الدراسة وذكر خصائصها .

-التعريف بالأدوات المستعملة في الدراسة.

-تبيان الأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل البيانات .

أولا –الدراسة الاستطلاعية:

1.تعريف الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية من أهم الخطوات الميدانية في البحوث العلمية، والتي تهدف في أي بحث علمي إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي، وكذا التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة .(مروان عبد المجيد إبراهيم، 2000،ص38)

حيث تتضمن تطبيق إجراءات الدراسة في عينات أولية تنتمي لنفس مجتمع الدراسة التي تنتمي إليها العينة الأساسية .(عبد الله زيد الكيلاني،2007،ص16)

2.أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تمثلت أهداف دراستنا الاستطلاعية في :

- التعرف على مجتمع الدراسة (تلاميذ سنة ثالثة ثانوي) .
- الاحتكاك بمجتمع الدراسة من اجل اختيار العينة الأساسية وضبطها بمتغيرات الدراسة و المتمثلة في قلق الامتحان كمتغير مستقل و التحصيل الدراسي كمتغير تابع له .
- الكشف عن أبعاد هذا الموضوع .
- وضع الأدوات المناسبة للقياس وحساب صدقها وثباتها .
- التأكد من مدى وضوح البنود وشموليتها للموضوع المقاس .

3. وصف عينة الدراسة الاستطلاعية:

تجلت عينة الدراسة الاستطلاعية في مجموعة من تلاميذ سنة ثالثة ثانوي من كلا الجنسين(أنثي/ ذكر) موزعين في اختصاصات علمية وأدبية مختلفة (*)، وقد تم اختيار المرحلة النهائية لأنها من أهم المراحل الانتقالية في الثانوية حيث يتعرض التلاميذ في هذه الفترة إلى درجات متفاوتة من قلق الامتحان لأنهم مقبلين على إجتياز إمتحان شهادة البكالوريا .

ثانيا–الدراسة الميدانية:

1. منهج الدراسة:

إن البحث عملية منظمة لجمع وتحليل البيانات، والحصول على المعلومات بطرق ثابتة ولها قيمتها، ويمكن الثقة فيها والاعتماد عليها، فالإجراءات المنهجية إذن ليست أنشطة عشوائية، وإنما هي عمليات يتم التخطيط لها بعناية من خلال الاختيار المناسب للأدوات المستخدمة وبنائها وتقنينها، للتمكن من جمع البيانات وتحليلها بأكبر درجة ممكنة من الثقة، والوصول في النهاية إلى حل مشكلة من المشكلات، وبالتالي المساهمة في التراكمية المعرفية. (رجاء محمود أبو علام،2006 ،ص 5).

ومما لاشك فيه أن طبيعة المشكلة هي التي تحدد منهج البحث المناسب لها من تساؤلات وفرضيات الدراسة كذلك الأهداف العامة التي سطرها الباحث و يسعي إلى تحقيقها من خلال الدراسة التي يقوم بها. و انطلاقا من البحث حول وجود علاقة بين قلق الامتحان و التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، تم الاعتماد على المنهج الوصفي باعتباره منهج يهتم بوصف الظاهرة وإيجاد العلاقة بين المتغيرات لمعرفة مدى الارتباط بينهما .

(*)–انظر الملحق رقم 06.

فالأسلوب الوصفي هو من أساليب البحث ، يدرس الظواهر الاجتماعية و النفسية والتربوية الراهنة دراسة كيفية توضح خصائص الظاهرة ، و كمية توضح حجمها و تغييراتها و درجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى .(خالد يوسف العمار،2015،ص155).

2.حدود الدراسة:

إن تحديد المجالين المكاني و الزماني في الدراسة يسهل للقاري الاطلاع على مكان إجراء البحث والمدة الزمنية الذي تم فيها :

أ)الحدود المكانية : اقتصرت الدراسة على أقسام الشعب العلمية و الأدبية في ثانوية عيسي بن طبولة – قالمة–

ب)الحدود الزمانية : طبقت هذه الدراسة في الفصل الثلاثي الثاني من العام الدراسي 2017/2016 خلال شهر مارس .

3.عينة الدراسة:

أ–تعريف العينة :

هي أسلوب بديل للحصر الشامل لمجموعة من المفردات ،(حمدي شاكر محمود،2006،ص73)

و التي تكون جزء من المجتمع الأصلي حيث يتم إختيارها بأساليب مختلفة وبطريقة تمثله وتحقق أغراضه وتغني من مشقات دراستهكله،(جودت عزت عطوي،2015،ص112)

حيث يكون الاختيار بقصد التوصل إلى نتائج يمكن تعميمها.(بشير صالح الراشدي،2000،ص146).

ب-وصف عينة الدراسة الأساسية :

1.المجتمع الأصلي للدراسة :

المجتمع هو المجموعة الأكبر الذي يفترض أن نعمم نتائج الدراسة عليه .(عبد الله فلاح المنيزل،عايش موسي غرايبية،2010،ص18) ؛أي ذلك الكل الذي نرغب في دراسته ومعرفة المعلومات التفصيلية عن صفاته وخصائصه .(جلال مصطفى الصياد، مصطفى جلال مصطفى ،1990،ص5)

تم تحديد عينة الدراسة ،بثانوية عيسي بن طبولة بقالمة،أقسام العلمي و الأدبي مختارين حسب متغير الجنس و التخصص الدراسي (*).

❖ الجدول و الشكل التالي يوضح مجتمع الأصلي للبحث :

الشعبة	القسم	ذكور	إناث	المجموع
شعبة علمية	تقني رياضي	10	13	23
	علوم تجريبية	13	29	42
	تقني رياضي	19	12	31
شعبة أدبية	آداب وفلسفة1	5	21	26
	آداب وفلسفة2	7	21	28
	لغات أجنبية	8	24	32
المجموع		62	120	182

جدول رقم (2) يوضح توزيع مجتمع الدراسة الأصلي حسب متغير الجنس و الشعبة

(*)-التخصص الدراسي في التعليم النظامي مقصود به توزيع التلاميذ على الشعب الدراسية وفي بحثنا هذا تتمثل في شعبة علمية و شعبة أدبية .

✓ التعليق :

يمثل الجدول رقم (2) توزيع المجتمع الأصلي للبحث حسب متغير الجنس حيث قدر عدد الإناث (120) تلميذة ، وقدر عدد الذكور (62) تلميذ.

نلاحظفي المجتمع الأصلي للبحث و حسب متغير الجنس أن الإناث اكبر من النسبة المئوية للذكور حيث قدرت بـ (66%) تلميذة، وقدرت النسبة المئوية للذكور بـ (34%) تلميذ.

كذلك نلاحظ أن المجتمع الأصلي للبحث وحسب متغير شعبة الدراسة فإن الشعبة العلمية هي التي طغت في المؤسسةحيث قدرت نسبتها المئوية بـ(61%)، بينما الشعب الأدبية قدرت بـ (39%).

❖ **الجداول و الأشكال التالية توضح توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات :**

2.عينة الدراسة الميدانية: بعد عرض المجتمع الأصلي للدراسة وإتباعا للخطوات الإجرائية المنهجية، لابد من اخذ عينة ممثلة للمجتمع الأصلي وهذا ما سيتم عرضه في الجداول و الأشكال التالية.

2. 1. عرض عينة الدراسة حسب متغير الجنس:

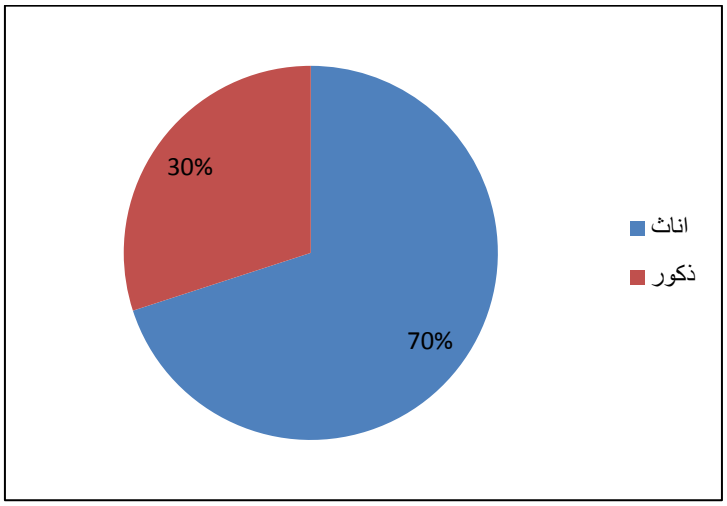
الجنس	العدد
إناث	28
ذكور	12
المجموع	40

جدول رقم (3) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس.

✓ من خلال الجدول رقم (3) يتضح أن توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس ، حيث قدر عدد الإناث بـ (28) تلميذة ، وقدر عدد الذكور بـ (12) تلميذ .

و الشكل التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية بدوائر نسبية كما يلي :

شكل رقم (3) يبين توزيع عينة الدراسة الأساسية بالنسب المئوية حسب متغير الجنس



من الشكل رقم (3) يتضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس ، حيث قدرت النسب المئوية للإناث ب (70%) ،بينما كانت النسبة المئوية للذكور ب(30%) .

2.2.متغير الشعبة الدراسية :

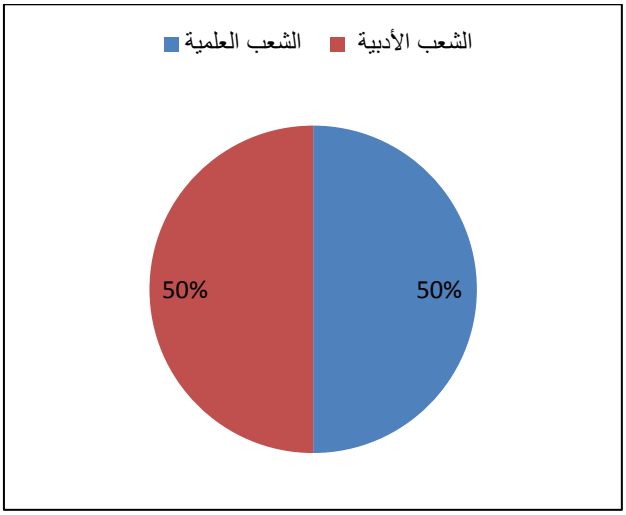
الشعبة الدراسية	العدد
الشعب العلمية	20
الشعب الأدبية	20
المجموع	40

جدول رقم(4) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الشعبة الدراسية

التعليق :

يمثل الجدول رقم (3) توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الشعبة الدراسية، حيث قدر عدد التلاميذ في الشعب العلمية بـ (20) تلميذ، وقدر عدد التلاميذ في الشعب الأدبية بـ(20)تلميذ.

شكل رقم (4) يبين توزيع عينة الدراسة الأساسية بالنسب المئوية حسب متغير الشعبة الدراسية



التعليق :

يمثل الشكل رقم (4) توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الشعبة الدراسية، حيث قدرت النسب المئوية للشعب العلمية بـ(50%) ،بينما كانت النسبة المئوية للشعب الأدبية بـ(50%) .

فعينة الدراسة المتمثلة في تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، قد أختيرت بطريقة عرضية حيث وبمجرد دخولنا للثانوية صادفنا التلاميذ عشوائيا وقمنا بتوزيع 45 استمارة عليهم، وتم إرجاع 40 استمارة فقط وعليه تم تحديد 40 تلميذ (ة) موزعين علي الشعب الدراسية العلمية و الأدبية .

4.أدوات جمع البيانات :

أدوات جمع البيانات هي مجموعة من الوسائل و الطرق و الأساليب و الإجراءات المختلفة التي يعتمد عليها الباحث في جمع المعلومات الخاصة بالبحث العلمي وتحليلها وهي متنوعة ويحدد استخدامها بناءا على احتياجات البحث العلمي وبراعة الباحث وكفاءته في حسن استخدام الوسيلة و الأداة .(صلاح الدين شروخ،2003،ص24)،ولقد تم الاعتماد في الدراسة على مقياس محمد حامد زهران لقياس قلق الامتحان عند تلاميذ سنة ثالثة ثانوي .

1.4.مقياس قلق الامتحان :

أ-التعريف بالمقياس :

يتكون المقياس من 93 عبارة في صورته الأصلية لكل عبارة 3 خيارات(نادرا، أحيانا، غالبا)، ولكل خيار درجة أو درجتان أو ثلاثة درجات على التوالي، ورُتبت البنود بحيث تكون الدرجات تصاعدية لكلالعبارات.وقد غطّت عبارات المقياس الأبعاد التالية:

البعد	البنود	عددها
رهبة الامتحان	من1 إلى26	26
ارتباك الامتحان	من27 إلى45	19
توتر أداء الامتحان	من46 إلى60	15
انزعاج الامتحان	من61 إلى72	12
نقص مهارات الامتحان	من73 إلى86	14
اضطراب أخذ الامتحان	من87 إلى93	7
المجموع	06 أبعاد	93

جدول رقم (5) يوضح توزيع البنود على أبعاد مقياس قلق الامتحان لمحمد حامد زهران.

ويتم الإجابة على فقرات هذا المقياس ويصحح، بحيث تحتسب درجة لكل من المقاييس الفرعية الستة على حدة، وتجمع درجاتها للحصول على الدرجة الكلية على المقياس.

ب-حساب الشروط السيكومترية لمقياس قلق الامتحان :

لدراسة الخصائص السيكومترية تمّ حساب معامل الصدق والثبات على النحو التالي:

1.الصدق: يقصد بالصدق درجة نجاح الأداة في قياس ما وضعت من أجل قياسه فالأداة توضع لقياس شيء ما لدى مجموعة من الأفراد. (جمال الخطيب،2006،ص49)

؛ أي أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، أي يقيس فعلا الوظيفة التي يفترض انه يقيسها (بشري إسماعيل،2004،ص85)

و منه فمفهوم الصدق يعني الدقة في درجات الاختبار التي أن تقيس ما يجب قياسه.

(سوسن شاكرمجيد ،2013،ص124)

هوأن يعكس الاختبار المحتوى المراد قياسه وفقاً لأوزانه النسبية.(زياد بن علي بن محمود الجرجاوي ،2010،ص105)

- حُسِب الصدق بثلاثة أساليب هي:

2.1.صدق المحتوى: استخدم الباحث هذا الأسلوب لدراسة مدى صدق مفردات المقياس في قياس ما وُضع لقياسه. وتمّ اللجوء إلى صدق المحكمين، حيث عرض الباحث المقياس على 12 أستاذا من أساتذة علم النفس والصحة النفسية بجامعات مصر، للتأكد من صحة المحتوى وأنّ فقرات المقياس تقيس الجوانب المستهدفة، وتمّ اختيار العبارات التي وافق عليها 80% فأكثر من المحكمين في الصياغة النهائية للمقياس.

1.3.الصدق العاملي: تمّ إجراء تحليل عاملي للمقياس بطريقة تحليل المكونات الرئيسية، باستخدام بيانات مجموعة من التلاميذ بالصّف الثالث إعدادي(ن=360)، وتمّ تدوير العوامل بطريقة "فاريماكس"، حيث كانت نسبة التشبّعات أكبر من 0.300.

1.4.صدق الاتساق الداخلي: تمّ حساب معاملات الاتساق الداخلي (معاملات الارتباط بين الدرجة الكلّيّة للمقياس، ودرجة كلّ من المقاييس الفرعية)، على مجموعة من الطلاب في الصّف الثالث الإعدادي، حيث كانت جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجات كلّ من المقاييس الفرعية دالة، حيث تراوحت بين(0.724-0.863)، كذلك فإنّ جميع معاملات الارتباط بين درجات المقياس الفرعية ببعضها البعض دالة، وتراوحت بين (0.463-0.752)، ممّا يؤكّد التماسك الداخلي للمقياس. (محمد حامد زهران،2000،ص108)

2.ثبات المقياس :

استخدم الباحث أسلوبا واحدا للتحقق من ثبات المقياس:

* **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:** تمّ حساب ثبات المقياس من بيانات نفس المجموعة من الطلاب في الصف الثالث الإعدادي، وكان معامل الثبات(0.960)، وهو معامل مرتفع ودال عند مستوى الدلالة (0.001) ممّا يؤكد ثبات مقياس قلق الامتحان. (محمد حامد زهران، 2000، ص ص110-111)

❖ **المقياس بعد التعديل :**

نظرا لضيق الوقت وعدم توفر العينة لان مدة الدراسة تمت في الفصل الثاني و التلاميذ مقبلين على شهادة البكالوريا ،وبهدف تحقيق شرطي الاختيار العشوائي وتمثيل كل الأبعاد المدروسة في المقياس ،

فقد صنفت عبارات البعد الأول المتمثلة في رهبة الامتحان من 1 حتى 26 بند كتبت على وريقات صغيرة ثم تم طويها وخلطها جيدا .(مشطرحسين،2004،ص126)

وقد تم اختيارثلاث عشرةبند من البعد الاول مرقمة بالأرقام التالية :

26_25_13_21_18_15_14_12_10_6_5_3_1

و البعد الثاني ارتباك الامتحان من27 إلى45 وقد تم اختيار 8 عبارات مرقمة بالأرقام التالية :

45_41_36_35_31_30_28_27

و البعد الثالث توتر أداء الامتحان من46 إلى60 وقد تم اختيار 7عبارات مرقمة بالأرقام التالية :

60_58_57_56_54_49_48_46

و البعد الرابع انزعاج الامتحان من61 إلى72 وقد تم اختيار 6 عبارات مرقمة بالأرقام التالية :

70_69_66_65_63_61

و البعد الخامس نقص مهارات الامتحان من73 إلى86 وقد تم اختيار 7عبارات مرقمة بالأرقام التالية :86_84_83_81_79_77_76

و البعد السادس اضطراب أخذ الامتحان من87 إلى93 وقد تم اختيار 4 عبارات مرقمة بالأرقام التالية :

92_90_88_87

حيث تم حساب **الصدق** من خلال حساب الاتساق الداخلي للأداة عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة وذلك باستخدام البرنامج الإحصائيspss.21 كما هو موضح في الجدول رقم (05)

المحاور	معامل الارتباط	الدلالة
رهبة الامتحان	0.826 (*)	دال
ارتباك الامتحان	0.825(*)	دال
توتر أداء الامتحان	0.750(*)	دال
انزعاج الامتحان	0.822(*)	دال
نقص مهارات الامتحان	0.698(*)	دال
اضطراب أخذ الامتحان	0.622(*)	دال

جدول رقم (6): يبين معامل الارتباط بين كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية

✓ التعليق :

يتضح من الجدول السابق أن جميع المعاملات دالة عند مستوى (0.01) ما يعني أن الأداة لها درجة عالية من الاتساق.

من أجل التحقق من **ثبات** الأداة قمنا بحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية حيث كانت درجة معامل ارتباط "بيرسون"0.843و معامل "سبيرمان براون" حيث بلغت درجته 0.915 .

– وكذلك تم حساب معامل الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ حيث بلغت درجته 0.889.

.24–كشوف النقاط الفصلية:

تم الاعتماد على معدلات الفصل الأول كبيانات أولية عند الاستجابة لمقياس قلق الامتحان ، لتلاميذ السنة الثالثة للشعب العلمية و الأدبية ، وذلك بهدف الوصول إلى نتائج دقيقة .

حيث تراوح مجال معدلات التحصيل الدراسي بين[15.64 – 8.60]

(*)– دال عند مستوى 0.01.

5.أساليب التحليل الإحصائي:

لكل بحث علمي تقنيات إحصائية خاصة به،ونظرا لطبيعة بحثنا هذا فقد تم استخدام مجموعة من التقنيات الإحصائية عن طريق برنامج الإحصاء(spss) وهو برنامج يقوم بالتحليلات الإحصائية البسيطة و المعقدة للبيانات،خاصة في حالة العينات الكبيرة.(محمد بلال الزغبي،2006،ص12).

ولقد تم الإستعانة بالتقنيات الإحصائية التالية :

.15. أدوات الإحصاء الوصفي :

أ)المتوسط الحسابي :من أكثر مقياس النزعة المركزية استخداما لوصف القيمة المتوسطة لتوزع ما.(صلاح الدين محمد علام،1993،ص95)

ويتم حسابه من خلال جمع الدرجات و قيم المتغيرمن ثم قسمتها على عددها(سامي محمد ملحم،2000،ص90).

فمن خلاله يتضح المستوى المتوسط لهذه الدرجات،وقد تم استعماله عند حساب معامل الارتباط.

ب)النسب المئوية :هي حساب المعطيات بالمقارنة مع وحدات أفراد عينة البحث،وذلك من خلال إجابات المبحوثين واعتمدت النسب المئوية لدراسة البيانات بخصائص العينة.(فؤاد البهي السيد،1981،ص233)

إستعملت النسب المئوية في الدراسة لغرض تقدير عدد أفراد الدراسة الأساسية حسب متغيرات الدراسة.

ج)الانحراف المعياري :يعتبر من أهم مقاييس التشتت،ويعرف بأنه الجذر التربيعي لمتوسطات مربعات القيم من متوسطها الحسابي،ويفيدنا في معرفة طبيعة توزيع الأفراد ؛ أي مدى انسجام العينة.

(مقدم عبد الحفيظ،2003،ص71)

5.2.أدوات الإحصاء الاستدلالي :

أ)معامل الارتباط بيرسون :هو مقياس لدراسة العلاقة بين متغيرين ،وهو يقيس إلى أي مدى يقترن التغير في ظاهرة بالتغير في ظاهرة أخرى ، فقد تكون الظاهرة الأولى هي درجات التحصيل ، و الثانية هي درجات مقياس قلق الامتحان لنفس مجموعة التلاميذ .

وهذا الاقتران يكون موجبا تاما، عندما يتناسب تغير الظاهرة الأولى تناسبا تاما مع تغير الظاهرة الثانية ويكون التغير في نفس الاتجاه.

وفي هذه الحالة يصبح معامل الارتباط مساويا للواحد الصحيح ويسمي ارتباط كامل موجب (+1) .

وعندما يصبح التناسب عكسيتماما، ويسمي معامل الارتباط كامل سالب مساويا لـ(−1).

و الواقع أن العلوم التربوية و النفسية و الاجتماعية لا نصل إطلاقا إلى هذه العلاقة التامة الكاملة بين المتغيرين سواء الموجبة أو السالبة،وإن كنا نقترب منها.(محمود احمد عمر وآخرون ،2010،ص71)

ب)اختبار"ت " دلالة لدلالة الفروق: (t student)

ويستخدم لقياس دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعات المرتبطة والمجموعات المستقلة، المتساوية وغير متساوية، واستعمل بالشكل التالي:

مجموعتين مستقلتين متساويتين ن1 = (ن2) .

مجموعتينمرتبطتين. (فؤاد البهي السيد ،1981،ص ص341-342)

كما تم استخدام نظامالكمبيوتر (Excel)في تحليل بعض البيانات إحصائي للتأكد من النتائج ، كذلك تم استخدام البرنامج الإحصائيspss.21 .

الخلاصة

تعرضنا في هذا الفصل لأهم الخطوات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية لهذا البحث ، حيث تناولنا الدراسة الاستطلاعية تعريفا وأهدافها، كما تم وصف العينة الأولية للدراسة ، إضافة لعرضنا لعناصر الدراسة الأساسية المتمثلة في المنهج المعتمد عليه في هدا البحث و الحدود الزمانية و المكانية للدراسة ، كما قدمنا نظرة شاملة عن عينة الدراسة الأساسية ، كذا قمنا بذكر أدوات جمع البيانات إلي استعملناها وجل الأساليب الإحصائية التي استعنا بها لتحليل المعلومات .

الفصلالخامس

عرض وتفسير ومناقشة وتحليل النتائج على ضوء الفرضيات

تمهيد

أولا : عرض وتفسير النتائج على ضوء الفرضيات .

1. عرض نتائج الفرضية العامة.
2. عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى.
3. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية .
4. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.
5. عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.

ثانيا مناقشة وتحليل النتائج على ضوء الفرضيات .

1. مناقشة الفرضية العامة.
2. مناقشة الفرضية الجزئية الأولى.
3. مناقشة الفرضية الجزئية الثانية.
4. مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة.
5. مناقشة الفرضية الجزئية الرابعة.

تمهيد

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

أولا : عرض و تفسير النتائج على ضوء الفرضيات.

1.عرض و تفسير نتيجة الفرضية العامة :

تنص الفرضية العامة على انه :"**توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي** " .

وللتحقق من صدق الفرض قمنا بحساب معامل الارتباط" بيرسن" .

وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	عدد أفراد العيينة	معامل الارتباط (بيرسون)	الدلالة
مقياس قلق الامتحان	**40**	(−0.092)	غير دالة
درجات التحصل الدراسي	**40**		

جدول رقم (7) يبين معامل ارتباط " بيرسون" بين قلق الامتحان و التحصيل الدراسي

من خلال الجدول رقم (7) يتضح أن معامل الارتباط "بيرسون " على مقياس قلق الامتحان و درجات تحصيلهم الدراسي يقدر بـ (−0.092) وهي قيمة غير دالة .

2.عرض و تفسير نتيجة الفرضية الفرعية الأولى :

تنص الفرضية الفرعية الأولى على أنه :"**مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي متوسط**" . وللتحقق من صدق الفرض قمنا بحساب التكرارات و النسب المئوية.

وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي :

مستويات قلق الامتحان	التكرارات	النسب المئوية
مرتفع	**22**	**55%**
متوسط	**17**	**42.5%**
منخفض	**1**	**2.5%**
المجموع	**40 (فرد)**	**100%**

جدول رقم (8) يبين مستويات قلق الامتحان لدى أفراد العينة على مقياس قلق الامتحان.

يتضح من الجدول رقم (8) أن المستويات الخاصة بمقياس قلق الامتحان التي كانت تساوي تكراراتها (22) ونسبتها المئوية (55%)، كانت ذات مستوى مرتفع، والتي كانت تكراراتها تساوي (17) ونسبتها المئوية (42.5%) ، كانت ذات مستوى متوسط ، و المستوى المنخفض كان يساوي تكرار (1) ونسبة مئوية تساوي (2.5%) .

وبالتالي لا نقبل الفرض بأنه يوجد مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانويمتوسط ، حيث أن النتائج العامة لأفراد العينة تبيّن أن النسبة الأكبر منهم والمقدرة بـ: 55% تصنف درجاتهم ضمن المستوى المرتفع من درجات قلق الامتحان .

3.عرض و تفسير نتيجة الفرضية الفرعية الثانية :

تنص الفرضية الفرعية الثانية على انه :" **يوجد تفاضل بين أبعاد مقياس قلق الامتحان عند أفرادعينة البحث** " .

وللتحقق من صدق الفرض قمنا بحساب المتوسطات و الانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد العينة على مقياس قلق الامتحان ، وحساب معامل الارتباط "بيرسون" لحساب العلاقة بين الدرجات على مقياس قلق الامتحان و معدلاتهم التحصيلية للثلاثي الأول .

الرتبة	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
01	ارتباك الامتحان	2.23	0.41	متوسطة
02	انزعاج الامتحان	2.18	0.51	متوسطة
03	نقص مهارات الامتحان	2.03	0.40	متوسطة
04	اضطراب اخذ الامتحان	2.02	0.56	متوسطة
05	توتر أداء الامتحان	2.003	0.45	متوسطة
06	رهبة الامتحان	1.99	0.34	متوسطة
	الدرجة الكلية	1.908	0.36	متوسطة

جدول رقم (9) يبين المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس قلق الامتحان

يتضح من خلال الجدول رقم (9) أن استجابات افراد العينة على المقياس فقد كان المتوسط الحسابي العام بدرجة (1.908) بانحراف معياري قدره (0.36) ، وكانت استجاباتهم على محاور المقياس بشكل متقارب حيث بلغت متوسطات درجاتهم على الأبعاد كما هي مرتبة في الجدول (2.23 ،2.18، 2.03،

2.003،2.02 ،1.99) وانحرافات معيارية محصورة بين (0.16 و 0.51) مما يدل على تقارب استجابات أفراد العينة ، وهي درجات متوسطة.

كانت استجابات أفراد العينة على مقياس قلق الامتحان أعلى بالنسبة للبعد الثاني الذي يعبر عن إرتباك الامتحان ، حيث بلغ متوسطه الحسابي بـ(2.23) وهو أعلى رتبة ، و انحراف معياري قدره (0.41) .

وبالتالي نقبل الفرض الفرعي الثاني بانه يوجد تفاضل في قلق الامتحانلصالح البعد الثاني المسمي "بإرتباك الامتحان "

4.عرض وتفسير نتيجة الفرضية الفرعية الثالثة:

تنص الفرضية الفرعية الثالثة على انه:" **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة البحث على مقياس قلق الامتحان تبعا لمتغير الجنس (إناث/ ذكور)** " .

لاختبار هذه الفرضية تم حساب دلالة الفروق بين المتوسطين (إناث، ذكور) باستخدام **اختبار (ت)** لعينتين مستقلتين.

وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي :

الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
إناث	28	96.10	14.13	1.91	0.63
ذكور	12	86.75	14.15		غير دالة

جدول رقم (10): يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان و التحصيل الدراسي

يتضح من الجدول رقم (10) أن المتوسطات الخاصة بمقياس قلق الامتحان التي كانت تساوي عند الإناث (96.10) وعند الذكور (86.75)، والانحراف المعياري الذي كان يساوي عند الإناث (14.13)

و عند الذكور (14.15)، هناك فروق ظاهرية بين الجنسين في مستوى قلق الامتحان، لكن هذه الفروق غير دالة إحصائيا حيث كانت قيمة ت (1.91) بمستوى دلالة قدره 0.63 وبالتالي نقبل الفرض الصفري بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس.

5.عرض وتفسير نتيجة الفرضية الفرعية الرابعة:

تنص الفرضية الجزئية **الثانية** على انه:" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لأفراد عينة البحث تعزي إلى متغير الشعبة الدراسية (علمي/أدبي)**" .

لاختبار هذه الفرضية تم حساب دلالة الفروق بين المتوسطين (إناث، ذكور) باستخدام الاختبار (ت) لعينتين مستقلتين وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

التخصص الدراسي	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
علمي	20	91.1	15.15	0.95	(0.917) غير دالة
أدبي	20	95.5	14.09		

جدول رقم (11) : يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين الشعبة الدراسية في قلق الامتحان و التحصيل الدراسي

يتضح من الجدول رقم (11) أن المتوسطات الخاصة بمقياس قلق الامتحان التي كانت تساوي عند العلميين (91.1) وعند الأدبيين بقيمة (95.5)، والانحراف المعياري الذي كان يساوي عند التلاميذ الدارسين في التخصص العلمي (15.15) و عند الأدبيين (14.09)، ويتضح وجود فروق ظاهرية بين استجابات التلاميذ تبعا لمتغير الشعبة الدراسية في مستوى قلق الامتحان، لكن هذه الفروق غير دالة

إحصائيا حيث كانت قيمة ت (0.95) بمستوى دلالة قدره 0.917 وبالتالي نقبل الفرض الصفري بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان تعزى لمتغير الشعبة الدراسية .

ثانيا :مناقشة وتحليل النتائج على ضوء الفرضيات

1.مناقشة نتيجة الفرضية العامة :

و التي كان مفادها :" **توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي** ".

دلت نتائج الجدول رقم (7) على أن العلاقة الإرتباطية بين مستوى قلق الامتحان و التحصيل الدراسي عكسية وضعيفة جدا حيث بلغ معامل الارتباط (0.092−) ، وهذا ما يتفق مع دراسة **أبو صبحة وكايد عثمان(1974)** المتمثلة في :"وجود علاقة سالبة بين قلق الامتحان و التحصيل الدراسي ".

هذا ما توصل إليه أيضا **كمال إبراهيم مرسي(1982) في دراسته** المتمثلة في :"وجود ارتباط سالب ذو دلالة إحصائية بين درجات الطلبة على مقياس القلق ودرجاتهم في التحصيل ".

هذا ما توصل إليه أيضا **كوص (1964)في دراسته** المتمثلة في :" وجود ارتباط سالب ذو دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والتحصيل في الحساب ".

وهذا ما يختلف مع وجهة نظر "تايلور وسبنس"المتمثلة في :" وجود علاقة موجبة بين القلق وأداء الأعمال " .

أي كلما زادالقلق زاد تحسن الأداءودفع الشخص للعمل والنشاط .

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن كون قلق الامتحان سمة موقفية ، يرتبط ظهور مؤشراتها بالوجود الفعلي لموقف الامتحان ، فضلا عن الاستجابة الظاهرية عن أسئلة المقياس ذات طابع غير اختباري التي يمكن لأفراد العينة خلالها أن يستجيبوا بطريقة يقل صدقها عن الاستجابة في موقف امتحان فعلي، ولأن لقلق الامتحان مكون انفعالي ، يتطلب إدراكه من التلميذ مهارة ما وراء معرفية و معرفة انفعالية

تحتاج إلى تدريب، ولهذا فقد كانت درجات أفراد العينة متقاربة جدا و تميل نحو المتوسط ، فظروف القياس و تباين قرأت المفحوصين كلها عوامل قد تؤثر في الكشف الدقيق عن قلق الامتحان لدى التلاميذ.

وبالرجوع إلى نتائج التحصيل الدراسي التي اعتمدناها في الدراسة والمتمثلة في معدلات تحصيل الطلبة للمواد الدراسية خلال الثلاثي الأول ، فقد شاعت ظاهرة تركيز اهتمام تلاميذ المرحلة النهائية على الامتحان النهائي (شهادة البكالوريا) فضلا عن الأداء الجدي في امتحانات الفصل الدراسي ، يمكن لهذه المعدلات أن لا تعبر فعلا عن التحصيل الفعلي بقدر ما تعبر عن أداء الطلبة أثناء تلك المرحلة فقط و سلوكهم أثناء تلك الفترة ، دون إهمال طبيعة بناء الاختبارات التحصيلية في تلك المدرسة وشروطها السيكومترية و مدى شمولها .

2.مناقشة نتيجة الفرضية الفرعية الأولى :

و التي كان مفادها : "**مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانويمتوسط**" .

دلت نتائج الجدول رقم (8) على أن مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي كان مرتفع حيث بلغت نسبته (55%) كأعلى نسبة .

ويمكن تفسير هذا، بالعودة للمجال الزمني الذي أجريت فيه الدراسة،حيث طبقت في الفصل الثلاثي الثاني (شهر مارس) ، ففي الفترة المذكورة تم ملاحظة التوتر والقلق على التلاميذ أثناء تقديم الاستمارات وشرح تعليمة المقياس ، ذلك أن القلق يزداد باستمرار كلما اقترب موعد الامتحانات، وخاصة امتحان شهادة البكالوريا .

وهذا ما يختلف مع دراسة (العجمي،ملحم 1999) الذي هدف إلى التعرف على العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل لدى طالبات كلية التربية للبنات بالإحساء، حيث توصل إلى معانات الطالبات من قلق الاختبار بدرجة متوسطة.

وقد أثبتت الدراسات المختلفة ارتفاع مستوى قلق الامتحان لدىالطلبة في البيئات العربية المختلفة وان سبب ارتفاع القلق إلى كونالامتحانات وسيلة تقويمية رئيسية عند التلاميذ يتقرر على ضوئها كثير من المواقفالمصيرية كالالتحاق بالجامعة ، كما أنأسلوب وظروف تأدية الامتحانات تقترن بالرهبةوالخوف و الارتباك .

وقد أرجع "حامد زهران" ارتفاع مستوى قلق الامتحان إلى عدة عوامل أهمها:الخوف من الفشل والرسوب، ضعف الثقة بالنفس، صعوبة أسئلة الامتحان و عدم المذاكرة الجيدة والاستعداد للامتحان .

وفي نظرية تجهيز المعلوماتحسب "بنجامينوزملائه (1981)"يعود قصور التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحانإلى قصور في عمليات " التشفير " ، أو تنظيمالمعلومات واستدعائها في موقف الامتحان .وقد حاول كل من "بنجامين ومكيشين ولين (1987)" يعود إلى عادات دراسية سيئة وقصور فيتعلم وتنظيم المواد التي سبقت دراستها

وفي نظرية قصور التعلم يعود ارتفاع مستوى قلق الامتحانحسب "كولر" وهولهان(1980)" إلى القدرات المنخفضة أو عدم الإعداد المناسب للامتحان .

3.مناقشة نتيجة الفرضية الفرعية الثانية :

و التي كان مفادها : "**يوجد تفاضل بين أبعاد مقياس قلق الامتحان عند أفرادعينةالبحث** ".

دلت نتائج الجدول رقم (9) على وجود تفاضل بين أبعادمقياس قلق الامتحان.

وهذا راجع إلى استجابة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لبعد ارتباك الامتحان وهذا ما لمسوه في بنوده التي استثارت لديهم الارتباك عند إعلان الملاحظ عن الوقت المتبقي للامتحان، الارتباك عند الإعلان عن النتيجة و الشعور بنقص الثقة بالنفس أثناء أداء الامتحان.

ويتناول بعد مهارات الامتحان ، المهارات التي يجب أن يتحلي بها تلميذ سنة ثالثة ثانوي وذلك لأنه مقبل على اجتياز شهادة البكالوريا ويجب أن يتوفر على فنيات مثل : مهارة المراجعة التي من خلالها يسترجع

الكثير من المعلومات والبيانات التي مر بها خلال العام الدراسي فهي تحتاج إلى التركيز والمتابعة ، مهارة الاستعداد للامتحان : و التي تشمل المحافظة على الاتزان الانفعالي والابتعاد عن التوتر والقلق و الاهتمام بالنظام الغذائي .

وفي الأخير مهارة مهارة أداء الامتحان:التي تعني الجلوس في المكان المخصص بهدوء وكتابة البيانات الشخصية، وإتباع التعليمات التي تلقى على الطالب من لجنة سير الامتحان ، كذلك عدم محاولة الغش والمحافظة على الهدوء النفسي التام أثناء أداء الامتحانات.

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

4.مناقشة نتيجة الفرضية الفرعية الثالثة :

و التي كان مفادها :" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة البحث على مقياس قلق الامتحان تبعا لمتغير الجنس (إناث/ ذكور)** ".

من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (10) تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ و التلميذات في مستوى قلق الامتحان كظاهرة عامة ممكن أن يعاني منها الجميع بغض النظر عن كون الفرد ذكر أو أنثي ، فالضغوط و الظروف الاجتماعية التي يتعرض لها التلميذ و التلميذة هي نفسها كالسعي للنجاح و المثابرة في نيل شهادة البكالوريا ، وأنهم يدرسون في مكان واحد وكل منهم يعيش نفس المرحلة الدراسية النهائية .

كما يمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها في الدراسة الحالية بإرجاعها إلى عامل التجانس ما بين أفراد العينة المدروسة واشتراكهما في العديد من المميزات من حيث الدراسة و العوامل المتشابهة الخصائص مما جعلت الفروق بين الجنسين لا تؤثر على إدراكهم لحالة قلق الامتحان بشكل مختلف .

حيث اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع النتيجة التي توصل إليها "كاضم ولي آغا (1987)" المتمثلة في :"وجود فروق دالة إحصائيا في القلق تعزي لمتغير الجنس، إذ اتضح أن الإناث أكثر قلق من الذكور".

هذا ما توصل إليه أيضا "الطيب محمد عبد الظاهر"(1988) في دراستهالتي هدفت إلى معرفة الفروق بين الذكور والإناث في مستوى قلق الامتحانوكذلك الفروق بين الذكور والإناث في كل كلية من الكليات المختلفة، لدى عينات من الطلبة والطالبات بمختلف كليات جامعة طنطا ، حيث قام بتطبيق مقياس قلق الامتحان الذي أعده"سبيلبرجر"، على عينة مكونة من (100) طالباً و(100) ، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات الكلية لعينة الذكور والإناث، في كل كلية ولصالح الإناث،مع زيادة متوسط قلق الامتحان لدى الإناث في كل كلية عن الذكور في الكلية ذاتها.(ميرفت موسى محاسيس ،2010،ص29) .

كذلك دراسة السيد سناء علي (1995) التي هدفت إلى التعرف على الفروق بين الجنسين في وجود قلق الامتحان لديهم، وشملت العينة على502) (طالب وطالبة من الصفين الثاني والثالث الثانوي في المدارس الحكومية و الخاصة بمحافظة الجيزة، وقد استخدم مقياس قلق الامتحان، و أساليب إحصائية مختلفة مثل اختبار تحليل التباين الأحادي و اختبار شيفيه البعدي ،حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى قلق الامتحان، والفروق لصالح الذكور. (نائل أبو عزب،2008،ص148)

أما بالنسبة لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في قلق الامتحان فهذا يتمثل فيما توصل إليه "علاء جاد الشعراوي" (1995)في دراسته التي هدفت إلىمعرفة الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان ، وكل من عادات الاستذكار، والأسلوب المفضل في التعلم، و قد شملت الدراسة على عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي في مصر، مكونة من (422) طالب وطالبة، حيث استخدم مقياس قلق

الامتحان ومقياس عادات الاستذكار، ومقياس الأسلوب المفضل في التعلم ، وقد شملت النتائج على عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في متغيرات الدراسة.

(لبنى جديد،2010،ص110)

فهذا راجع إلى طبيعة حياة الجنسين في حد ذاتها فهما يعيشان نفس التحدي المستقبلي في مواجهة امتحان شهادة البكالوريا ، بالإضافة إلى الظروف الداخلية و الخارجية التي تحيط بالتلميذ سواء ذكرا أو أنثي فهي تؤثر على الأول بنفس درجة التأثير على الثاني ، مثل الإحباطات ، المثبطات ، الانتقادات و المقارنات التي تواجه التلميذ في حياته سواء من الأسرة و الرفاق و الأساتذة ، و التي تزيد من القلق عنده بالأخص قلق الامتحان.

فالنظرة الو الدية الآن لا تفرق بين الذكور و الإناث فهما مطالبان بالتفوق و النجاح دائما فهما يتعرضان للقلق و نفس التحدي في جميع الظروف الداخلية منها و الخارجية وبالتالي لا توجد فروق لديهما في قلق الامتحان.

5-مناقشة نتيجة الفرضية الفرعية الرابعة :

و التي كان مفادها : "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لأفراد عينة البحث تعزي إلى متغير الشعبة الدراسية (علمي/أدبي)** ".

من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (11) تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ شعبة العلمي وتلاميذ شعبة الأدبي في قلق الامتحان وهذا راجع ربما إلى أن قلق الامتحان غير مرتبط بالميول نحول شعبة دراسية معينة.

وقد جاءت نتائج الدراسة الحالية متوافقة مع دراسة علي مرعي مجممي (2006)هدفت إلى معرفةالفروق في الشعبة الدراسية (علمي،أدبي) في قلق الامتحان،من خلال تطبيق مقياس قلق الامتحانل الطريري (1992) على عينة مكونة من(345) طالبا من كلية المعلمين في جازان في الجنوب الغربي

للسعودية ، حيث أشارت النتائج إلىعدم وجود فروق في مستوى قلق الامتحان بين الطلاب في الشعبة العلمية والطلاب في الشعبة الأدبية. (ميرفت موسى محاسيس ،2010، ص33)

فيما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة جودت احمد سعادة ،مجدي علي زامل، إسماعيل جابر أبو زيادة (2004)

التي هدفت إلى معرفة اثر بعض المتغيرات النفسية والديمغرافية على قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة في شمال فلسطين ،في ضوء ستة متغيرات هي (الجنس والتخصص) ، حيث طبقت استبانه مكونة من (34) فقرة لقياس مستوى قلق الطلبة في امتحان الثانوية العامة ،وقد تم توزيع الإستبانة على (1800)من طلبة الثانوية العامة في أربع مديريات للتربية والتعليم،واستخدمt-test)(لإختبار الفرضيات للعينات المستقلة ،وأظهرت النتائج وجود فروق في متوسطات درجات قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولمتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي. (ميرفت موسى محاسيس ،2010،ص 34)

هذا ما توصل إليه أيضا "علي شعيب "(1987) في دراسته التي تهدف إلى معرفة الفروق بين أفراد القسمين العلمي والأدبي لطلاب وطالبات الثانوية العامة بمكة المكرمة في درجة قلق الامتحان.

فتوصل إلى أن التخصص الدراسي (علمي، أدبي) يساهم في التنبؤ بدرجة قلق الامتحان لصالح التخصص العلمي ،و فسر النتيجة بكون بعض التخصصات الدراسية في الثانوية العامة تبدو في نظر طلابها أكثر صعوبة من التخصصات الأخرى، فطلاب الشعب العلمية ينظرون إلى تخصصهم على أنه أصعب من نظيره في الشعب الأدبية .

في حين تشير بعض البحوث إلى نتائج مخالفة وهي أن قلق الامتحان يكون أعلى لدى تلاميذ الأقسام الأدبية منه لدى تلاميذ الأقسام العلمية. ومن أهمها دراسة كامل عويضة(1996) : حول الفروق في قلق الامتحان والتخصص الأكاديمي لدى طلبة الثانوية العامة بمدينة أربد بالأردن، شملت العينة (292) طالب وطالبة وأستخدم الباحث مقياس "سوين" لقلق الاختبار من تعريب "أبوزينة والزغل" وتقنينه على

البيئة الأردنية . وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها وجود فروق في درجات قلق الامتحان تعزي للتخصص لصالح التخصص الأدبي.

❖ **الاقتراحات:**

إنطلاقا مما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج نقترح بعض التوصيات وهي كالآتي :

1. تنظيم برامج و دورات إرشادية توجيهية لتلاميذ الثانوي لمعرفة أنواع وشدة القلق التي يعاني منها التلاميذ خاصة قلق الامتحان الذي يعتبر من المعيقات و المحفزات على التحصيل الدراسي ، وكذا لتعريفهم ببعض الأساليب و الطرق التي قد تساعدهم على مواجهة هذا القلق و العمل على خفضه .
2. التنبيه على ضرورة أن يأخذ أساتذة التعليم الثانوي بعين الاعتبار الفروق في الجنس و الشعبة الدراسية الأدبية و العلمية العلميةفي العرضة لقلق الامتحان.
3. حث المراقبين على الالتزام بمواعيد بدأ الامتحانات لما يحدث توتر وقلق للطلبة.
4. إستخدام سلوكيات جديدة للتعامل مع القلق وهو العلاج بالاسترخاء لأن أغلب المصابين بالقلق يعجزون عن الاسترخاء بطريقة فعالة بل يحتاجون إلى ساعات طويلة من التدريب حتى يتمكنوا من إخضاع عضلاتهم للاسترخاء العميق عندما يريدون .
5. ضرورة الاهتمام بنوعية الامتحانات من حيث المستويات المعرفية، بحيث يتم التركيز على جميع المستويات العقلية بشكل متكافئ يضمن شمولية عملية القياس والتقويم.
6. السعي لعمل ندوات توعية للأسرة والأساتذة لتخفيف الضغوط والرهبة من الامتحان.

❖ **الخاتمة:**

يعتبر قلق الامتحان من أهم العوامل المؤثرة على تلميذ سنة ثالثة ثانوي سلبا أو إيجابا ، و الذي يشكل ملتقي اهتمام جميع القائمين على العملية التربوية من تلاميذ و أساتذة و مرشدين باعتباره حالة نفسية تعتري التلميذ قبل وأثناء وبعد اجتياز الامتحان حيث تجعل التحصيل الدراسي مرتفعا أو متدنيا ، ومن خلال الدراسة التي قمنا بها حول قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي ، حيث أثبتت نتائج دراستنا وجود علاقة إرتباطية بين المتغيرين ،كذلك توصلنا إلى وجود مستوى قلق الامتحان مرتفع لأفراد عينة البحث ، كما كان هناك تفاضل بين ابعاد مقياس قلق الامتحان ، كما توصلنا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة البحث على مقياس قلق الامتحان تبعا لمتغير الجنس (إناث/ذكور) . كما لم نجد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة البحث على مقياس قلق الامتحان تبعا لمتغير شعبة الدراسة (علمي/أدبي) .

إن دراسة قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي في الطور النهائي (الثانوي) هي دراسة واسعة النطاق ، لذا يجب إعادة هذا الموضوع على عينة اكبر ولمدة أطول وبأكثر دقة من اجل الوصول إلى نتائج فعالة تساعد في وضع استراتيجيات تساهم في مساعدة التلاميذ على إستثمار قدراتهم وطاقاتهم نحو الطموح إلى المثابرة و النجاح ، ومساعدة الأساتذة على التغلب على المشكلات التي تعيق تحقيق الأهداف و سير العملية التعليمية .

قائمة المراجع

❖ **قائمةالمراجع:**

- **كتب :**

1. أحمد دوقة و آخرون (2011):**سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ماقبل التدرج**،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر.

2. أحمد سلامة وآخرون (1973):**علم النّفس الطفل للطلبة والمعلمين**، ديوان المطبوعات الجامعية ، ط1،الجزائر.

3. أحمد عبد اللطيف أبو اسعد (2009):**الإرشاد المدرسي**"،دار المسيرة، ،ط1 ،عمان.

4. أمل البكري (2013):دراسات حديثة في علم النفس المدرسي،دار المعتز للنشر و التوزيع ،ط1،الأردن .

5. بشري إسماعيل محمد(2004):المرجع في القياس النفسي،مكتبة الانجلو المصرية،القاهرة .

6. بشير صالح الراشدي(2000): منهج البحث التربوي،دار الكتاب،الجزائر .

7. جلال مصطفي الصياد،مصطفي جلال مصطفي(1990):**مقدمة في طرق المعاينة الإحصائية**،مكتبة مصباح للنشر و التوزيع ،ط1، السعودية.

8. جمال الخطيب (2006):**إعداد الرسالة الجامعية و كتابتها**،دار الفكرللنشر و التوزيع، ط1،الأردن.

9. جودت عزت عطوي(2015):" أساليب البحث العلمي مفاهيمه–أدواته–طرقه الإحصائية" ،دار الثقافة للنشر و التوزيع،عمان الأردن .

10. الحامد محمد بن معجب(1996):**التحصيل الدراسي نظرياته واقعه و العوامل المؤثرة فيه**، الدار الصولتية ، ط1 ،الرياض .

11. حامد زهران (2000):**الإرشاد النفسي المصغر** ، عالم الكتب، القاهرة .

12. حامد عبد السلام زهران(2005):**الصحة النفسية و العلاج النفسي**،عالم الكتب،ط4، القاهرة.

13. حمدي شاكر محمود (2004):**التقويم التربوي للمعلمين و المعلمات**، دار الأندلس للنشر و التوزيع، ط1،حائل،السعودية .

14. حمدي شاكر محمود (2006):**البحث التربوي للمعلمين و المعلمات**،دار الأندلس للنشر و التوزيع ، ط3،حائل،السعودية.

15. خالد يوسف العمار(2015):**أبجديات البحث و إعداد الرسائل الجامعية في العلوم النفسية والتربوية و الاجتماعية**،دار الإعصار العلمي للنشر و التوزيع،ط1،عمان ، الأردن .

16. رافدة الحريري (2008) :التقويم التربوي،دار المناهج للنشر و التوزيع،عمان.

17. رافدة الحريري،سمير الامامي(2011):**الإرشاد التربوي في المؤسسات التعليمية**، دار المسيرة، عمان.

18. رجاء محمود أبو علام(2006):**مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، دار النشر للجامعات، القاهرة .

19. رجاء محمود أبو علام(2014):**تقويم التعلم**،دار المسيرة للطباعة والنشر، ط1،عمان.

20. زياد بن علي بن محمود الجرجاوي (2010):**القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان**، مطبعة أبناء الجراح،ط2، غزة.

21. سامي محمد ملحم(2000):**القياس و التقويم في التربية وعلم النفس**،دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة،ط4،عمان، الأردن .

22. سميرة موسى البدري (2005) :**مصطلحات تربوية و نفسية**، دار الثقافة للنشرو التوزيع،عمان، الأردن.

23. سوسن الصدفي(2004):**العربية الشاملة السنة الأولىجزء2**،معهدالمستقبل،باريس.

24. سوسن شاكر مجيد (2013):**أسس بناء الاختبارات النفسية التربوية**، مركز ديبونو لتعليم الفكر، ط1،الأردن.

25. صلاح الدين شروخ(2003): **منهجية البحث العلمي**،دار العلوم،عنابة،الجزائر.

26. صلاح الدين محمد علام (1993) :**تحليل البيانات في البحوث النفسية و التربوية**،دار الفكر العربي،القاهرة، .

27. عبد الحق منصف(2007):**رهانات البيداغوجيا المعاصرة دراسة في قضايا التعلم و الثقافة المدرسية** ،إفريقيا الشرق للنشر،المغرب .

28. عبد الحميد عبد اللطيف مدحت(1990):**الصحة النفسية والتفوق الدراسي**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.

29. عبد اللطيف محمد خليفة(2000) :**الدافعية للانجاز**، دار غريب، القاهرة .

30. عبد الله فلاح المنيزل،عايش موسي غرايبية(2010) :**الإحصاء التربوي تطبيقات باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية**،دار المسيرة،ط4، عمان الأردن.

31. عبدالله زيد الكيلاني(2007):**دليل الرسائل و الأطروحات**،دار المسيرة، عمان .

32. علي عبد الحميد احمد(2011): التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الإسلامية التربوية،مكتبة حسن العصرية للطباعة و النشر و التوزيع ، ط1، لبنان.

33. فؤاد البهي السيد(1981):**علم النفس الإحصائي و قياس العقل البشري**،دار الفكر و التوزيع، ط2 ،القاهرة.

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

35. قاسم علي الصراف(2002) :**القياس و التقويم في التربية و التعليم** ،دار الكتاب الحديث،مصر.

36. لمعان مصطفي الجيلالي (2011):**التحصيل الدراسي**،دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، ط1،عمان،الأردن .

37. محمد بلال الزغبي(2006):**النظام الاحصائيspss،فهم وتحليل البيانات الإحصائية**،دار وائل،،ط3،الأردن.

38. محمد حامد زهران(2000):**الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية**، عالم الكتب، ط1، القاهرة.

39. محمد حسن(1981): الأسرة ومشكلاتها، دار النهضة العربية، بيروت .

40. محمد فرحان القضاه،محمد عوض الترتوري(2007):**أساسيات علم النفس التربوي النظرية و التطبيق**،دارالحامد للنشر و التوزيع،عمان، الأردن .

41. محمود احمد عمر و آخرون(2010):**القياس النفسي و التربوي**،دار المسيرة،عمان ،الأردن .

42. محمود يوسف الشيخ(2007) :" **مشكلات تربوية معاصرة،مفهومها_ مظاهرها_ أسبابها_ علاجها**"،دار الفكر العربي، القاهرة.

43. مروان عبد المجيد إبراهيم (2000):**أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية**،مؤسسة الوراق، الأردن .

44. مريم سليم (2003):**علم نفس التعلم**،دار النهضة العربية،ط1،بيروت، لبنان .

45. مقدم عبد الحفيظ(2003):**الإحصاء و القياس النفسي و التربوي**،ديوان المطبوعات الجامعية، ط2،الجزائر.

46. منذر عبد الحميد الضامن (2003):**الإرشاد النفسي** ،مكتبة الفلاح، ،ط 1 ،الكويت.

47. مولاي بودخيليمحمد(2004):نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر .

48. نواف احمد سمارة،عبد السلام موسي العديلي(2008):مفاهيم و مصطلحات في العلوم التربوية،دارة المسيرة،عمان.

49. يوسف مصطفي القاضي(1981):**الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي**،دار المريخ،ط1 ،الرياض.

- **موسوعات ومعاجم :**

1. أحمد زكي بدوى(1984) : معجم مصطلحات التربية و التعليم ،انجليزي_عربي_فرنسي،دار الفكر العربي للطباعة،الإسكندرية، القاهرة.

2. حسن شحاتة وآخرون (2003): **معجم المصطلحات التربوية عربي انجليزي**، الدار المصرية اللبنانية، ط 1، القاهرة.

3. عيسي مومني(2007) :المنار قاموس مدرسي للطلاب _عربي_ عربي ،دار العلوم للنشر و التوزيع،عنابة ،الجزائر .

4. فؤاد أبو حطب،محمد سيف الدين فهمي(1984:) **معجم علم النفس و التربية**،الجزء الاول ،الناشر الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، مصر .

5. فاروق عبدة فليه،احمد عبد الفتاح الزكي (2004): **معجم مصطلحات التربوية لفظا و اصطلاحا**،دار الوفاء،الإسكندرية .

6. لطفي الشربيني(2001):**موسوعة شرح المصطلحات النفسية انجليزي-عربي**،دار النهضة العربية للطباعة و النشر،بيروت لبنان .

7. محمد حمدان(2009):**معجم مصطلحات التربية و التعليم**،دار كنوز المعرفة للنشر و التوزيع،ط1 ،الأردن .

مجلات ودراسات :

1. إبتسام سالم المزوغي (2011):**الفروق في الذكاء و قلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي ،المجلة العربية لتطوير التفوق**،العدد 3 ، ليبيا.

2. إبراهيم معالي(2014):**أثر برنامج توجيه جمعي في تحسين الدافعية للدراسة وخفض قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الأساسية**:دراسات، العلوم التربوية، المجلد41 ،العدد 2،عمادةالبحثالعلمي، الجامعة الأردنية .

3. سامية محمد بن لادن(2001):**المناخ الدراسي و علاقته بالتحصيل و الطمأنينة النفسية**،كلية التربية للبنات ، مجلة كلية التربية، العدد25،الجزء الأول ،الرياض، السعودية.

4. سليمة سايحي (2012) : **قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ**،مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، العدد السابع جانفي ،جامعة محمد خيضر ، بسكرة ،الجزائر .

5. السيد مصطفى الصنباطي وآخرون (2010):**دافع الإنجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية**،دراسات تربوية ونفسية،مجلة كلية الزقازيق،العدد68 ،مصر .

6. عبدوني عبد الحميد،صياد نعيمة(2013):**برنامج إرشادي لتعديل خصائص نمط سلوك (أ) في تخفيض قلق الامتحان لدى عينة من طلاب البكالوريا**،مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية،العدد العاشر/مارس ،جامعة باتنة .

7. عماد عبد الرحيم الزغول وآخرون(2012):**أثر استخدام إستراتيجية التعريف بالأهداف السلوكية والتدريب على كيفية وضع الأسئلة في خفض قلق الاختبار لدى المتعلمين**، مجلة جامعة مؤتة ،كلية العلوم التربوية،المجلد28،العدد الأول، جامعة دمشق – الأردن .

8. قدوري الحاج ،محمد الساسي الشايب(2015):**تقدير الذاتالرفاقي و المدرسي والعائلي وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط**:مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية،العدد18 مارس، ورقلة،الجزائر .

9. لبني الجديد(2010):**العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان واثرهما على التحصيل الدراسي**،مجلة جامعة دمشق،المجلد26 ، دمشق .

10. محمد الساسي الشايب، عبد الناصر غربي(2013):**التوجيه المدرسي وعلاقته بقلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**،مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة الوادي ،العدد الحادي عشر/جوان،الجزائر.

11. منى الحموي(2010):**التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات**:مجلة جامعة دمشق،المجلد26 ، دمشق .

12. نادية بوضياف بن زعموش،سمية بن عمارة (2014) :**الأمراض المزمنة وإدارة ضغوط قلق الامتحان**:دراسات نفسية و تربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية ،جامعة ورقلة، عدد 12جوان ، ورقلة .

13. هيام صابر صادق شاهين(2012):**فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**،مجلة جامعة دمشق،المجلد،28العدد الرابع،دمشق .

14. ونجن سميرة(2004):**التحصيل الدراسي بين التأثيرات الصفية ومتغيرات الوسط الاجتماعي**،مجلة الدراسات و البحوث الاجتماعية، جامعة الوادي ،العدد الرابع جانفي ،واد السوف،الجزائر .

15. يحيى علوان(2007):**التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية**،مجله العلوم الانسانية،جامعة محمد خيضر ،العدد11ماي،بسكرة،الجزائر.

- **رسائل ومذكرات تخرج :**

1. أحمد مزيود(2009):**أثر التعليم التحضيري على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات** ، رسالة لنيل شهادةالماجستير ،غير منشورة، جامعة بوزريعة،الجزائر.

2. سليمة سايحي (2004):**فاعلية برنامج ارشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميد السنة الثانية ثانوي**، رسالة لنيل شهادة الماجستير، في علم النفس المدرسي،كلية الاداب و العلوم الانسانية،قسم علم النفس و علوم التربية،حامعة ورقلة .

3. سليمة سايحي (2012):**الكشف عن بعض خصائص خط اليد لدى التلاميذ ذوي مستوى قلق الامتحان المرتفع**،أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه،في علم النفس المدرسي ،كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ،جامعة محمد خيضر، بسكرة .

4. مشطر حسين(2004) :**أثر إستخدام التغذية الراجعة على التحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية**، رسالة لنيل شهادة الماجستير ،فيعلم النفس المدرسي،في علوم التربية ،تخصص التقويم التربوي و المناهج ،جامعة الحاج لخضر ،باتنة،الجزائر.

5. ميرفت موسى محاسيس (2010):**فاعلية برنامج إرشادي جمعي مشتق من نظرية ولبي في تخفيض قلق الامتحان لدى الطالبات الإناث في مديرية التربية والتعليم بمنطقة الكرك**، رسالة مقدمة إلى عمادة الدراسات العليا استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي، قسم الإرشاد والتربية الخاصة جامعة مؤتة، الأردن .

6. نائل إبراهيم ابوعزب (2008):**فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية** ، رسالة لنيل شهادة الماجستير ،الجامعة الإسلامية ،غزة .

مصادر رسمية :

1. اللجنة الوطنية للمناهج(2009) :**الدليل المنهجي لإعداد المناهج**، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية،الجزائر .

مواقع انترنيت :

1. مشطر حسين،قجة رضا(2008):**دور المرشد النفسي في مواجهة المشكلات الدراسية والمشكلات السلوكية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**_دراسة ميدانية ببعض ثانويات بلدية المسيلة،جامعة بوضياف ولاية المسيلة،موقع مديرية التربية لولاية المدية http://www.medea-de.com/index.php?option=com_content&view=article&id=878
2. ناجي داود اسحاق،القلق كحالة والقلق كسمة (احترس من ان يتحول قلقك من حالة إلى سمة تهدد حياتك)،16-05-2011، (موقع كنانة اون لاين)http://kenanaonline.com/users/Nagydaoud/posts/262462

قائمة الملاحق

ملحق رقم (1)

مقياس قلق الامتحان من إعداد لمحمد حامد زهران

الرقم	العبارات	نادرا	أحيانا	غالبا
01	أشعر بخيبة الأمل عند أدائي الامتحان آخر العام.			
02	أنا لا أستطيع المراجعة ليلة الامتحان.			
03	أشعر بالملل عندما يأتي وقت المراجعة النهائية.			
04	بمجرد استلام ورقة الأسئلة أصاب بصداع شديد.			
05	أسئلة الامتحان تكون فوق مستوى تحصيلي.			
06	أعاني من النسيان عند قراءة الأسئلة للمرة الأولى.			
07	أتوقع الفشل في الامتحانات.			
08	أثناء أدائي الامتحان أعبث بأيّ شيء أمامي كالمسطرة أو غيرها.			
09	تنقصني الرغبة في النجاح والتفوق.			
10	ليس عندي صبر لمراجعة الإجابة.			
11	من عيوبي الإجابة المتعجّلة وغير الدقيقة.			
12	أنا لا أعرف طريقة الاستعداد للامتحان.			
13	أشعر بعصبية شديدة أثناء إجابتي في الامتحانات.			
14	أنظر إلى الامتحانات على أنها تهديد دائم.			
15	أجد صعوبة في تحديد الأسئلة التي أجيب عنها.			
16	الملل يجعلني أترك قاعة الامتحان بمجرد مرور نصف الوقت.			

17	عند بداية الامتحان أشعر أنني لن أستطيع إكماله.			
18	خوفي يجعلني لا أستطيع قراءة ورقة الأسئلة بدقة.			
19	أخاف من الملاحظين والمراقبين في لجان الامتحان.			
20	أتمنى إلغاء جميع الامتحانات.			
21	أثناء أدائي للامتحان أجد نفسي أفكر في احتمال رسوبي.			
22	أُكثر من استخدام المنبهات أيام الامتحانات.			
23	أعتقد أن أسئلة الامتحانات كلّها غير متوقّعة.			
24	أعاني من عدم الاستقرار في مقعدي أثناء أداء الامتحان.			
25	ألجأ إلى التخمين في الاستعداد للامتحان.			
26	يضايقني أن الدراسة كلّها ترتكز حول الامتحانات.			
27	أشعر أنّ قلبي يدقّ بسرعة أثناء أدائي للامتحانات.			
28	أرتبك عندما يُعلن الملاحظ عن الوقت المتبقي للامتحان.			
29	بعد الامتحان أسأل كلّ يوم عن النتيجة.			
30	أصعب الأيام عندي هي أيام انتظار النتيجة.			
31	أرتبك بشدّة عند الإعلان عن النتيجة.			
32	أتصبّب عرقا عندما لا أستطيع الإجابة في الامتحان.			
33	أشعر بالقلق والاضطراب أثناء أدائي للامتحان.			
34	يزداد اضطرابي عند مراجعة الإجابات مع الزملاء.			

35	أصاب بالذعر من الامتحانات الفجائية.			
36	يقلقني أنّ مستقبلي يتوقّف على الامتحانات.			
37	أشعر بنقص الثقة في نفسي أثناء أدائي للامتحان.			
38	أتسرّع في الإجابة خشية فوات الوقت.			
39	ترتعش يداي عند الإجابة عن أسئلة الامتحان.			
40	أشعر بالرهبة من الامتحان.			
41	أصاب بارتباك شديد أثناء الامتحانات.			
42	بعد أدائي امتحان أيّ مادة أشعر أنّ إجابتي لم تكن موفّقة.			
43	يقلقني أخطاء المصحّحين.			
44	أشعر بحالة من نقص الاستقرار أيّام الامتحانات.			
45	أشعر بالتعب الشّديد أيّام الامتحانات.			
46	قلقي من الامتحانات هو سبب كراهيتي للدراسة.			
47	أنزعج بشدّة عند إعلان جدول الامتحان.			
48	أُصاب بفقدان الشّهيّة أيام الامتحانات.			
49	شدّة خوفي من الامتحان يجعلني أنسى ما ذاكرته.			
الرقم	العبارات	نادرا	أحيانا	غالبا
50	يضايقني أنّ الامتحانات تقيس الحفظ وأنا لا أجيد الحفظ.			
51	أثناء أدائي للامتحان أكتب بيد وأقرض أظافر يدي الأخرى.			

52	أجد صعوبة في التعبير عمّا أريد كتابته في الامتحان.			
53	أبدو كما لو كنت مهزوزا أثناء أداء الامتحانات.			
54	أعاني من عدم تنظيم الورقة في الإجابة.			
55	أشعر بعدم الراحة والاضطراب أثناء أداء الامتحان.			
56	عندما أراجع قبل دخول لجنة الامتحان أشعر أنّ المعلومات تبخّرت من رأسي.			
57	يهدّدني ما يمكن أن يترتّب على فشلي أثناء أداء الامتحان.			
58	أشعر بالتوتر الشديد أثناء الامتحان.			
59	أعتقد أن من عيوبي السرعة في قراءة ورقة الأسئلة.			
60	أشعر بالتوتّر عند دخول لجنة الامتحان.			
61	يبدأ شعوري بعدم الارتياح قبل أن أستلم ورقة الأسئلة.			
62	أرْتبِك عند الإجابة عن أسئلة امتحان شفويّة في الفصل.			
63	عندما أراجع ليلة الامتحان أجد نفسي نسيتُ كلّ شيء.			
64	أشعر بتوتّر شديد إثناء أدائي للامتحان.			
65	أشعر بالقلق الشديد قبل الامتحان.			
66	يرافقني القلق طوال أيام الامتحان.			
67	أشعر بنقص الثقة في نفسي أثناء الإجابة في الامتحانات.			
68	أشعر بخوف شديد عند أدائي للامتحانات.			
69	أشعر بتوتّر شديد عندما أستعدّ للامتحان.			

70	أخاف من قرب وقت الامتحان.			
71	أكثر شيء يقلقني هو الامتحانات.			
72	تزعجني تعليمات لجنة الامتحان.			
73	يزعجني أنّه لا توجد امتحانات شهرية جادّة تعدّنا لامتحان آخر العام.			
74	أخاف من وجود أسئلة لم نتدرّب عليها.			
75	يضايقني أنّ المعلمين لا يدرّبوننا على الامتحانات وطريقة الإجابة.			
76	أخاف من النتيجة السّيّئة.			
77	يزعجني أنني لا أستطيع توزيع وقت الامتحان على الأسئلة المطلوبة.			
78	يُربِكني أنّ الوقت لا يكفيني للإجابة عن الأسئلة.			
79	يضايقني أنّني لا أستطيع تنظيم جدول للمراجعة.			
80	أخاف من وجود أسئلة من خارج المقرّر.			
81	يقلقني أنّني لا أعرف الطريقة المثلى للمراجعة.			
82	يقلقني أنني لا أجيد طريقة الإجابة عن الأسئلة.			
83	ضيق الوقت المحدّد للامتحان يعتبر مشكلة بالنسبة لي.			
84	أخاف من تهديد المعلّمين لنا بالأسئلة الصّعبة في الامتحان.			
85	تقلقني الحركة الزائدة داخل اللجنة للملاحظين والمراقبين.			
86	ينتابني الشّك في أنّ سؤالا سوف يُترك بدون تصحيح.			
87	من شدّة الخوف لا أستطيع الأكل صباح يوم الامتحان.			

88	يصيبني الأرق و لا أستطيع النوم ليلة الامتحان.			
89	من خوفي من الامتحان أذاكر و أنا في طريقي إلى اللجنة.			
90	أشعر ببرودة شديدة في جسمي أثناء الامتحانات.			
91	أعاني من الصّداع أيّام الامتحانات.			
92	شدّة توتّري أثناء الامتحان تُحدِث ارتباكا في معدتي.			
93	أشعر برغبة في القيء أثناء الامتحان.			

ملحق رقم (2)

النسخة النهائية لقياس قلق الامتحان

جامعة 8 ماي 1945 _ قالمة _

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس

❖ تعليمة المقياس

أخي التلميذ/ أختي التلميذة أما بعد :في إطار تحضير مذكرة لنيل شهادة ماستر في علم النفس الاجتماعي . خلال السنة الجامعية2017/2016 ،نرجو منك عزيزي التلميذ(ة) أن تجيب بدقة وصراحة عن الأسئلة التالية بوضع علامة(x) في الخانة التي تعبر عن رأيك بصدق.

-إذا كانت العبارة تنطبق عليك دائما,ضع علامة(x) في الخانة (غالبا).

-إذا كانت العبارة تنطبق عليك قليلا,ضع علامة(x) في الخانة (أحيانا).

-إذا كانت العبارة تنطبق عليك كثيرا,ضع علامة(x) في الخانة (نادرا).

وأعلم أخي التلميذ أختي التلميذة أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، وأنها لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي وستحضى بسرية تامة.

*الرجاء الاستجابة لكل العبارات وأنه ليس هناك وقت محدد للإجابة، ولكن يرجى ألا تستغرق وقتا طويلا.

❖ **البيانات الأولية :**

ضع علامة (x)في الخانة المناسبة :

1-الجنس : ذكر ☐ أنثي ☐

2-الشعبة الدراسية العلمية : علمي ☐ أدبي ☐

3-معدل الفصل الأول :

❖ **عبارات المقياس :**

الرقم	العبارات	البدائل		
		نادرا	أحيانا	غالبا
1	أشعر بخيبة الأمل عند أدائي الامتحان آخر العام.			
2	أشعر بالملل عندما يأتي وقت المراجعة النهائية.			
3	أسئلة الامتحان تكون فوق مستوى تحصيلي.			
4	أعاني من النسيان عند قراءة الأسئلة للمرة الأولى			
5	ليس عندي صبر لمراجعة الإجابة.			
6	أنا لا أعرف طريقة الاستعداد للامتحان.			
7	أنظر إلى الامتحانات على أنها تهديد دائم.			
8	أجد صعوبة في تحديد الأسئلة التي أجيب عنها.			
9	خوفي يجعلني لا أستطيع قراءة ورقة الأسئلة بدقة.			
10	أثناء أدائي للامتحان أجد نفسي أفكر في احتمال رسوبي.			
11	أعتقد أن أسئلة الامتحانات كلّها غير متوقّعة.			
12	ألجأ إلى التخمين في الاستعداد للامتحان.			
13	يضايقني أن الدراسة كلّها ترتكز حول الامتحانات.			
14	أشعر أنّ قلبي يدقّ بسرعة أثناء أدائي للامتحانات.			
15	أرتبك عندما يُعلن الملاحظ عن الوقت المتبقي للامتحان.			
16	أصعب الأيام عندي هي أيام انتظار النتيجة.			
17	أرتبك بشدّة عند الإعلان عن النتيجة.			
18	أصاب بالذعر من الامتحانات الفجائية.			
19	يقلقني أنّ مستقبلي يتوقّف على الامتحانات.			
20	أصاب بارتباك شديد أثناء الامتحانات.			
21	أشعر بالتعب الشّديد أيّام الامتحانات.			
22	قلقي من الامتحانات هو سبب كراهيتي للدراسة.			
23	أُصاب بفقدان الشّهيّة أيام الامتحانات.			
24	شدّة خوفي من الامتحان يجعلني أنسى ما ذاكرته.			
الرقم	العبارات	نادرا	أحيانا	غالبا

25	أعاني من عدم تنظيم الورقة في الإجابة.			
26	عندما أراجع قبل دخول لجنة الامتحان أشعر أنّ المعلومات تبخّرت من رأسي.			
27	يهدّدني ما يمكن أن يترتّب على فشلي أثناء أداء الامتحان.			
28	أشعر بالتوتّر عند دخول لجنة الامتحان.			
29	يبدأ شعوري بعدم الارتياح قبل أن أستلم ورقة الأسئلة.			
30	عندما أراجع ليلة الامتحان أجد نفسي نسيتُ كلّ شيء.			
31	أشعر بالقلق الشديد قبل الامتحان.			
32	يرافقني القلق طوال أيام الامتحان.			
33	أشعر بتوتّر شديد عندما أستعدّ للامتحان.			
34	أخاف من قرب وقت الامتحان.			
35	أخاف من النتيجة السّيّئة.			
36	يزعجني أنني لا أستطيع توزيع وقت الامتحان على الأسئلة المطلوبة.			
37	يضايقني أنّني لا أستطيع تنظيم جدول للمراجعة.			
38	يقلقني أنّني لا أعرف الطريقة المثلى للمراجعة.			
39	ضيق الوقت المحدّد للامتحان يعتبر مشكلة بالنسبة لي.			
40	أخاف من تهديد المعلّمين لنا بالأسئلة الصّعبة في الامتحان.			
41	ينتابني الشّك في أنّ سؤالا سوف يُترك بدون تصحيح.			
42	من شدّة الخوف لا أستطيع الأكل صباح يوم الامتحان.			
43	يصيبني الأرق و لا أستطيع النوم ليلة الامتحان.			
44	أشعر ببرودة شديدة في جسمي أثناء الامتحانات.			
45	شدّة توتّري أثناء الامتحان تُحدِث ارتباكا في معدتي.			

ملحق رقم (3)

جدول رقم (12) يبين معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه كما هو موضح في الجداول التالية:

الرقم	العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	أشعر بخيبة الأمل عند أدائي الامتحان آخر العام.	0.621	0.01
2	أشعر بالملل عندما يأتي وقت المراجعة النهائية.	0.412	0.01
3	أسئلة الامتحان تكون فوق مستوى تحصيلي.	0.496	0.001
4	أعاني من النسيان عند قراءة الأسئلة للمرة الأولى	0.551	0.01
5	ليس عندي صبر لمراجعة الإجابة.	0.445	0.001
6	أنا لا أعرف طريقة الاستعداد للامتحان.	0.707	0.01
7	أنظر إلى الامتحانات على أنها تهديد دائم.	0.454	0.01
8	أجد صعوبة في تحديد الأسئلة التي أجيب عنها.	0.293	غير دالة
9	خوفي يجعلني لا أستطيع قراءة ورقة الأسئلة بدقة.	0.130	غير دالة
10	أثناء أدائي للامتحان أجد نفسي أفكر في احتمال رسوبي.	0.523	0.01
11	أعتقد أن أسئلة الامتحانات كلّها غير متوقّعة.	0.5	0.01
12	ألجأ إلى التخمين في الاستعداد للامتحان.	0.561	0.01
13	يضايقني أن الدراسة كلّها ترتكز حول الامتحانات.	0.216	غير دالة

جدول رقم (13) يبين معامل ارتباط الدرجات على كل عبارة من عبارات المحو الثاني مع الدرجات الكلية على المحور

الرقم	العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
14	أشعر أنّ قلبي يدقّ بسرعة أثناء أدائي للامتحانات	0.536	0.01
15	أرتبك بشدّة عند الإعلان عن النتيجة.	0.381	0.05
16	أصعب الأيام عندي هي أيام انتظار النتيجة.	0.565	0.01
17	أرتبك بشدّة عند الإعلان عن النتيجة.	0.494	0.01
18	أصاب بالذعر من الامتحانات الفجائية.	0.368	0.05
19	يقلقني أن مستقبلي يتوقف علىالامتحانات .	0.623	0.01
20	أصاب بارتباك شديد أثناء الامتحانات.	0.656	0.01
21	أشعر بالتعب الشّديد أيّام الامتحانات.	0.604	0.01

جدول رقم (14) يبين معامل ارتباط الدرجات على كل عبارة من عبارات المحو الثالث مع الدرجاتالكلية على المحور

الرقم	العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
22	قلقي من الامتحانات هو سبب كراهيتي للدراسة.	0.564	0.01
23	أُصاب بفقدان الشّهيّة أيام الامتحانات.	0.381	0.05
24	شدّة خوفي من الامتحان يجعلني أنسى ما ذاكرته.	0.543	0.01
25	أعاني من عدم تنظيم الورقة في الإجابة.	0.492	0.01
26	عندما أراجع قبل دخول لجنة الامتحان أشعر أنّ المعلومات تبخّرت من رأسي.	0.544	0.01
27	يهدّدني ما يمكن أن يترتّب على فشلي أثناء أداء الامتحان.	0.641	0.01
28	اشعر بالتوتر عند دخول لجنة الامتحان .	0.503	0.01

جدول رقم (15) يبين معامل ارتباط كل عبارة من عبارات المحور الرابع " مع الدرجة الكلية على للمحور

الرقم	العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
29	يبدأ شعوري بعدم الارتياح قبل أن أستلم ورقة الأسئلة.	0.706	0.01
30	عندما أراجع ليلة الامتحان أجد نفسي نسيتُ كلّ شيء.	0.682	0.01
31	أشعر بالقلق الشديد قبل الامتحان.	0.754	0.01
32	يرافقني القلق طوال أيام الامتحان.	0.437	0.01
33	أشعر بتوتّر شديد عندما أستعدّ للامتحان.	0.829	0.01
34	أخاف من قرب وقت الامتحان.	0.608	0.01

جدول رقم (16) يبين معامل ارتباط كل عبارة من عبارات المحور الخامس مع الدرجة الكلية على المحور

الرقم	العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
35	أخاف من النتيجة السّيّئة.	0.497	0.01
36	يزعجني أنني لا أستطيع توزيع وقت الامتحان على الأسئلة المطلوبة.	0.558	0.01
37	يضايقني أنّني لا أستطيع تنظيم جدول للمراجعة.	0.720	0.01
38	يقلقني أنّني لا أعرف الطريقة المثلى للمراجعة.	0.600	0.01
39	ضيق الوقت المحدّد للامتحان يعتبر مشكلة بالنسبة لي.	0.514	0.01
40	أخاف من تهديد المعلّمين لنا بالأسئلة الصّعبة في الامتحان.	0.395	0.05
41	ينتابني الشك في أن سؤالا سوف يترك بدون تصحيح .	0.375	0.05

جدول رقم (17) يبين معامل ارتباط كل عبارة من عبارات المحور السادس مع الدرجة الكلية على المحور

الرقم	العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
42	من شدّة الخوف لا أستطيع الأكل صباح يوم الامتحان.	0.685	0.01
43	يصيبني الأرق و لا أستطيع النوم ليلة الامتحان.	0.670	0.01
44	أشعر ببرودة شديدة في جسمي أثناء الامتحانات.	0.584	0.01
45	شدّة توتّري أثناء الامتحان تُحدِث ارتباكا في معدتي.	0.660	0.01

ملحق رقم (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

Statistiques de groupe

	sexe	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
total	ذكر	12	86,7500	14,15579	4,08642
	أنثى	28	96,1071	14,13255	2,67080

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
total	Hypothèse de variances égales	,149	,702	-1,918	38
	Hypothèse de variances inégales			-1,917	20,854

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
					Inférieure
total	Hypothèse de variances égales	,063	-9,35714	4,87851	-19,23318
	Hypothèse de variances inégales	,069	-9,35714	4,88181	-19,51373

Test d'échantillons indépendants

	Test-t pour égalité des moyennes

		Intervalle de confiance 95% de la différence
		Supérieure
total	Hypothèse de variances égales	,51889
	Hypothèse de variances inégales	,79944

ملحق رقم (5)

معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه كما هو موضح في الجداول التالية

0,523538

		moyenne	رهبة الامتحان	ارتباك الامتحان	توتر اداء الامتحان	انزعاج الامتحان
	Corrélation de Pearson	1	-,250	,104	-,171	,121
moyenne	Sig. (bilatérale)		,120	,524	,291	,458
	N	40	40	40	40	40
	Corrélation de Pearson	-,250	1	,516	,596	,538
rahbat	Sig. (bilatérale)	,120		,001	,000	,000
	N	40	40	40	40	40
	Corrélation de Pearson	,104	,516	1	,552	,778
irtibak	Sig. (bilatérale)	,524	,001		,000	,000
	N	40	40	40	40	40
	Corrélation de Pearson	-,171	,596	,552	1	,496
tawator	Sig. (bilatérale)	,291	,000	,000		,001
	N	40	40	40	40	40
	Corrélation de Pearson	,121	,538	,778	,496	1
inziaaj	Sig. (bilatérale)	,458	,000	,000	,001	
	N	40	40	40	40	40
	Corrélation de Pearson	-,103	,534	,396	,478	,484
noqs	Sig. (bilatérale)	,527	,000	,011	,002	,002
	N	40	40	40	40	40
	Corrélation de Pearson	-,066	,406	,549	,278	,466
idtrab	Sig. (bilatérale)	,685	,009	,000	,083	,002
	N	40	40	40	40	40

	Corrélation de Pearson	-,092	,826	,825	,750	,822
total	Sig. (bilatérale)	,573	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40	40

0,523538

		نقص مهارات الامتحان	اضطراب الامتحان	total
	Corrélation de Pearson	-,103	-,066	-,092
moyenne	Sig. (bilatérale)	,527	,685	,573
	N	40	40	40
	Corrélation de Pearson	,534	,406	,826
rahbat	Sig. (bilatérale)	,000	,009	,000
	N	40	40	40
	Corrélation de Pearson	,396	,549	,825
irtibak	Sig. (bilatérale)	,011	,000	,000
	N	40	40	40
	Corrélation de Pearson	,478	,278	,750
tawator	Sig. (bilatérale)	,002	,083	,000
	N	40	40	40
	Corrélation de Pearson	,484	,466	,822
inziaaj	Sig. (bilatérale)	,002	,002	,000
	N	40	40	40
	Corrélation de Pearson	1	,316	,698
noqs	Sig. (bilatérale)		,047	,000
	N	40	40	40
	Corrélation de Pearson	,316	1	,622
idtrab	Sig. (bilatérale)	,047		,000

	N	40	40	40
	Corrélation de Pearson	,698	,622	1
total	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	40	40	40

ملحق رقم (6)

مديرية التربية لولاية : قالمة
ثانوية المجاهد بن طبولة عيسى

السنة الدراسية :2017/2016

التعداد اليومي للتلاميذ

يوم : 2017/03/13

القسم	الخارجيون			نصف داخليين			الداخليون			المجموع		
	ذكور	اناث	مجموع	ذكور	اناث	مجموع	ذكور	اناث	مجموع	ذكور	اناث	مجموع
3تر1	06	09	15	04	04	08	00	00	00	10	13	23
3ع.ت1	10	20	30	03	09	12	00	00	00	13	29	42
3ت ق1	10	07	17	09	05	14	00	00	00	19	12	31
3آ.ف1	03	15	18	02	06	08	00	00	00	05	21	26
3آ.ف2	05	14	19	02	07	09	00	00	00	07	21	28
3لغ1	08	16	24	00	08	08	00	00	00	08	24	32
المجموع	042	081	123	020	039	059	000	000	000	062	120	182

القسم	الخارجيون			نصف داخليين			الداخليون			المجموع		
	ذكور	اناث	مجموع	ذكور	اناث	مجموع	ذكور	اناث	مجموع	ذكور	اناث	مجموع
2تر1	09	05	14	01	03	04	00	00	00	10	08	18
2ع.ت1	15	11	26	05	08	13	00	00	00	20	19	39
2ت ق1	16	09	25	00	03	03	00	00	00	16	12	28
2آ.ف1	08	12	20	01	09	10	00	00	00	09	21	30
2لغ1	08	14	22	03	08	11	00	00	00	11	22	33
المجموع	056	051	107	010	031	041	000	000	000	066	082	148

القسم	الخارجيون			نصف داخليين			الداخليون			المجموع		
	ذكور	اناث	مجموع	ذكور	اناث	مجموع	ذكور	اناث	مجموع	ذكور	اناث	مجموع
1ج.ع.ت1	11	09	20	03	04	07	00	00	00	14	13	27
1ج.ع.ت2	12	13	25	03	03	06	00	00	00	15	16	31
1ج.ع.ت3	09	10	19	07	04	11	00	00	00	16	14	30
1أدبي1	10	12	22	01	04	05	00	00	00	11	16	27
1أدبي2	10	16	26	00	02	02	00	00	00	10	18	28
المجموع	052	060	112	014	017	031	000	000	’000	066	077	143
مجموع عام	150	192	342	044	087	131	000	000	000	194	279	473

التغييرات الواقعة خلال اليوم : 2017-03-13