وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحيى – جيجل –

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

قلق الإمتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

– دراسة ميدانية ببعض ثانويات جيجل–

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر في **علوم التربية**

تخصص: إرشاد وتوجيه تربوي

إعداد الطالبة:

–فافة أمنة

إشراف الأستاذة:

د: بشتة حنان

لجنة المناقشة:

–الأستاذ(ة):.....رئيسا(ة).

– الدكتورة: بشتة حنان.....مشرفا (ة).

–الأستاذ(ة):.....مناقشا(ة)

السنة الجامعية: 2018/2017م

كلمة شكر

أشكر الله تعالى على توفيقي بقدرته وتسيره لي

في إنجاز هذا العمل كما أتقدم بالشكر الجزيل

إلى الأستاذة الدكتورة " **حنان بشتة**"

التي لازمتني بإشرافها طوال العام وكانت سندا

لي وقدمت لي يد العون بجهدها المتواصل لي.

كما أتوجه بالشكر الخالص والتقدير إلى كل من

ساهم في مساعديه من قريب ومن بعيد على

إكمال بحثي هذا.

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين قلق الإمتحان والتحصيل الدراسي، وقد توصلت الطالبة الباحثة إلى نتائج تنفي فرضيات الدراسة.

وقد إستخدمت الطالبة الباحثة المنهج الوصفي، وإعتمدت الدراسة على عينة حجمها(61) تلميذ وتلميذة.

وقد تبنت الدراسة الفرضيات التالية:

-توجد علاقة بين قلق الإمتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لمتغير الجنس.

-توجد علاقة بين قلق الإمتحان ومستويات التحصيل لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

واعتمدت الدراسة على إستبيان مكون من (26) بند.

ولمعرفة صحة الفرضيات من عدمها تم إستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية منها إختبار "ت"، وإختبار "كا".

بعد تحليل النتائج إحصائيا توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

-عدم وجود علاقة بين قلق الإمتحان والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ.

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في قلق الإمتحان.

-عدم وجود علاقة بين قلق الإمتحان ومستويات التحصيل.

وانتهت الدراسة بمجموعة من الإقتراحات.

Abstract :

This study aimed at identifying the relation ship between exam anxiety and educational acluievement.

The obtained results banished the reserch hypothers because of the variables related to the studied sample such the sample size, and the economic and social characteristics of its members, or to the importance of the exam for each student.

In the present stady, the researcher adopted the descriptrie approancher adopted the descriptrice appreach, and used a questionnaire composed of 26 items as a research instrument.

This questionnaire was distributed on a sample of 61 third year secondary students (boys and girls).

The research stated the following hyportheres :

- There is a relation ship between axem ansciety and educational achievement amony thired year secondary students.
- There are diference concering exam anxiety amonez thierd year secondary students.
- There is a reletion ship between exam anxiety and educational achievrement degrees among third year secondary students.
- To test the rescearch hypotheses, a group of statistical methods were usd including « T » and « Ka^2 » tests.

After analyzig results statistically, the study reached the followig results :

- There are no differences with statistical reference between males and females conaring exam anxiety.
- There is no relation ship between exam anxiety and achievement degrees.

فهرس

المحتويات

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات	الصفحة
شكر وتقدير	
ملخص الدراسة باللغة العربية	أ
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	ب
فهرس الموضوعات	ج
قائمة الجداول	هـ
قائمة الملاحق	و
مقدمة	ز
الجانب النظري	
الفصل الأول: إشكالية موضوع الدراسة	
1- إشكالية الدراسة	2-1
2- أهمية الدراسة	3-2
3- أهداف الدراسة	3
4- فرضيات الدراسة	3
5- مفاهيم الدراسة	4-3
6- الدراسات السابقة	9-4
الفصل الثاني: قلق الإمتحان	
تمهيد	11
1- مفهوم القلق	12
1-1- أعراض القلق	14-12
2-1- أنواع القلق	15-14

2- مفهوم قلق الإمتحان	16-15
2-1- أنواع قلق الامتحان	17
2-2- مظاهر قلق الامتحان	18-17
2-3- مصادر قلق الإمتحان	19-18
2-4- مكونات قلق الامتحان	20
2-5- أسباب قلق الامتحان	20
2-6- طريق الوقاية من قلق الامتحان	22-21
2-7- عوامل قلق الامتحان	25-22
2-8- نظريات قلق الامتحان	29-25
2-9- قياس قلق الامتحان	30-29
خلاصة الفصل	31
الفصل الثالث: التحصيل الدراسي	
تمهيد	33
1- مفهوم التحصيل الدراسي	34
2- أهمية التحصيل الدراسي	35
3-أنواع التحصيل الدراسي	36-35
4-أهداف التحصيل الدراسي	37-36
5-العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي	40-37
6- شروط التحصيل الجيد	41-40
7-مشكلات التحصيل الجيد	44-41
8-قياس التحصيل الدراسي	44

9-وسائل قياس التحصيل الدراسي	47-45
10-النظريات المفسرة للتحصيل الدراسي	48-47
خلاصة الفصل	49
الفصل الرابع: الإطار المنهجي للدراسة	
تمهيد	52
1-حدود الدراسة	53
2-منهج الدراسة	54-53
3-مجتمع الدراسة	54
4-عينة الدراسة وخصائصها السيكومترية	55
5-أداة الدراسة	55
6- الخصائص السيكومترية للأداة	58-56
7- الدراسة الأساسية	58
8-الأساليب الإحصائية	58
خلاصة الفصل	59
الفصل الخامس: عرض وتحليل النتائج	
1-عرض النتائج في جداول	62
2- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات العامة	67-63
3-نتائج عامة	68
خلاصة الفصل	69
الخاتمة	71
اقتراحات	72

قائمة المراجع	73

فهرس الجداول

رقم الجداول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
01	جدول يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المؤسسات	55
02	جدول يوضح مدى ملائمة البنود للموضوع	56
03	جدول يوضح اقتراحات المحكمين فيما يخص تعديل بعض البنود	57
04	جدول يوضح نتائج اختبار"ت" للفروق بين الجنس	62
05	جدول يوضح نتائج اختبار (كا^2)	62

فهرس الملاحـــق

رقم الملاحق	عنوان الملحق
01	استمارة قلق الامتحان في صورتها الأولية
02	قائمة محكمين لاستبيان قلق الامتحان
03	استبيان قلق الامتحان في صورته النهائية
04	نتائج الدراسة الأساسية (spss)

مقدمة

تعتبر المدرسة من أهم المؤسسات التربوية التي توكلها المجتمعات الإنسانية مهمة إعداد الأفراد وتكوين شخصيتهم، إذ نجدها مقوما أساسيا للتطور العلمي والثقافي والحضاري، ومرتكز التنمية بكل أبعادها، وبها يحافظ على قوانين الأمة واستمرارها، وعليه فالمدرسة هي الوسط الثاني بعد الوسط العائلي من حيث مكانتها في رعاية الطفل وصقل شخصيته وتنمية مهارته ومواهبه وقدراته، حيثتوفر له مختلف الجو الاسري المناسب لتحرير طاقاته الكامنة وتوجيهها نحو الاتجاه الذي يعود عليه وعلى مجتمعه بالنفّع، إلا أنه وخلال عملية التعلم قد تعترض التلاميذ مجموعة من المشكلات تقف عائقا امام تحقيق اهدافه خاصة التربوية ، ومن أبرز ما يعانيه التلاميذ صعوبات ومشاكل مشكلة قلق الامتحان الذي قد ينعكس على التحصيل الأكاديمي للتلاميذ بحيث أن قلق الامتحان حالة نفسية يمر بها الطالب نتيجة للزيادة في درجة الخوف التوتر اثناء المرور بموقف الاختبار، وكذلك الاضطراب في النوحي الانفعالية والمعرفية والفيسيولوجية ، وتعتبر الدراسة الحالية كمحاولة لدراسة موضوع قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

وقد تم تقسيم هذه الدراسة الى جانبين جانب نظري وجانب تطبيقي وشملت هذه الدراسة الفصول التالية:

حيث يتضمن الفصل الأول إشكالية موضوع الدراسة ، مشكلة الدراسة ، أهمية وأهداف الدراسة تحديد متغيرات الدراسة، وفرضيات الدراسة وكذلك الدراسات السابقة.

أما الفصل الثاني بعنوان قلق الامتحان يتضمن مفهوم القلق بصفة عامة ، وكذلك أنواعه ، مفهوم قلق الامتحان ، أنواع قلق الإمتحان ، ومظاهر قلق الإمتحان ، مصادر قلق الإمتحان ، ثم التطرق إلى مكوناته ، ثم تصنيفه، طرق الوقاية منه، عوامل قلق الامتحان، نظريات قلق الامتحان، قياس قلق الامتحان وأخيرا الأساليب الإرشادية لخفض مستوى قلق الامتحان.

وفيما يخص الفصل الثالث بعنوان التحصيل الدراسي والذي يتضمن: مفهوم التحصيل الدراسي أهميته ، أنواع التحصيل الدراسي، ثم أهدافه، العوامل المؤثرة فيه، مشكلاته، وأخير وسائل قياس التحصيل الدراسي.

أمـا الفصـل الرابـع والـذي جـاء بعنـوان الإطـار المنهجـي للدراسـة والـذي يتضـمن: حـدود الدراسـة مجتمع الدراسة، وعينة الدراسة ، وأداة الدراسة ، وخصائص السيكوميترية للأداة، الأساليب الاحصائية.

أما الفصل الخامس بعنوان عرض وتحليل النتائج في جداول، ثم مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات والنتائج العامة.

وفي الأخير تم التوصل إلى خاتمة والخروج بمجموعة من الاقتراحات والتوصيات، وأرفق الدراسة بقائمة المراجع التي تم الاعتماد عليها وبعض الملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول: إشكالية موضوع الدراسة

1- مشكلة الدراسة

2- أهمية الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- فرضيات الدراسة

5- مفاهيم الدراسة

6- الدراسات السابقة

.

1- إشكالية الدراسة:

يعيش التلميذ في العصر الحالي في عالم التكنولوجيا والتطورات المتسارعة، وبقدر ما تفيده في حياته اليومية إلاّ أنها تخلق له مشاكل وصعوبات تجعله غير قادر على التكيف معها ويصبح عاجزا أمامها، وهذا ما أثر في جوانب مختلفة من الحياة الاجتماعية وبالأخص في مجال التربية والتعليم وما شهدته المدرسة من تحولات جذرية في نظامها التعليمي، وكنتيجة لهذه التحولات وفي ظل تحديات هذه الظروف العالمية وما واكبها من تطور معرفي كان لا بد على المدرسة الجزائرية أن تواجه هذه التحديات وتتصدى لعصر العولمة من خلال السعي إلى التكيف معها والارتقاء بمستواها التربوي، إلا أنّ التلميذ في المدرسة يواجه الكثير من المشكلات والضغوطات النفسية التي نتجت على إثر هذه التغيرات، وبما أن التلميذ هو المتأثر الأكبر من هذه التطورات فإنه أصبح يمر بفترة عصيبة، ولدت لدية الشعور بالقلق.

حيث أن القلق من الانفعالات الإنسانية الأساسية التي أصبحت أكثر شيوعا وانتشارا وامتدت في الوسط الدراسي، وكذلك لأن العصر الحالي عصر تفجير المعلومات والتغيرات السريعة والمفاجئة مما يفرض على تلميذ العصر أن يكون في منتهى المرونة التي تمكنه من تكييف ظروفه وحاجاته مع الواقع المتغير وأن يطور خبراته وينمي معارفه خاصة أثناء فترة الاختبارات.

وعلى ذكرنا للاختبار فإنه حسب رأي الكثير من التلاميذ فقد بات مصدر توتر واضطراب لدي المتعلمين لدرجة أنه تسبب في مشكلات نفسية صارت تعرف اليوم بقلق الامتحان، حيث أصبح التلميذ يعيش حالة دائمة من التوتر، وقد استسلم لهمومه المتعددة حيث تترجم صورة مخاوفه المتعددة كخوفه من الفشل والرسوب وعدم تحقيقه للنتيجة المرضية له ولتوقعات الآخرين،كما انه يتخذ أهمية خاصة نظرا لارتباطه الشديد بتحديد مصير التلميذ ومستقبله الدراسي والعملي ، ومكانته الاجتماعية .

وتأثيرات قلق الامتحان لا تقتصر على الأداء التحصيلي للمتعلم وإنما تمتد كذلك إلى صحته النفسية ككل، ولذلك فقد اهتم العديد من الباحثين بهذا الموضوع في إطار دراسات انصب اهتمام بتشخيص قلق الامتحان مع محاولة الحد منه والتقليل من أعراضه لدى التلاميذ خاصة .(زهران ، 1999، ص94)

ولعله من أهم الأعراض التي تظهر لدى التلاميذ القلقين من الامتحان عدم قدرة الطالب على استرجاع المعلومة، عدم التركيز والانتباه وقلة النوم ...الخ، وهذا ما قد يتسبب في تراجع وانخفاض في مستوى تحصيله الدراسي أو الفشل فيه وهذا ما قد يسبب له الرسوب وإعادة السنة، إذ يعتبر التحصيل الدراسي هدف يسعى إليه معظم التلاميذ في جميع الأطوار التعليمية لأن الانجاز فيه يترتب عليه الكثير من الأمور كالثقة بالنفس أو الإحساس بالسيطرة، والمشكلات التي يعاني منها التلميذ قد تؤثر على حياته وخاصة من الجانب التربوي فقد تتراجع دافعيته نحو التعلم وينخفض تحصيله وتختلف شدة القلق من تلميذ لآخر، والتحصيل ليس فقط تجاوز لمراحل دراسية متتالية للنجاح والحصول على علامات تؤهله، بل له جوانب هامة جدا في حياته باعتباره الطريق الإجباري لاختيار نوع الدراسة والمهنة في المستقبل، وبما أن قلق الامتحان والتحصيل الدراسي قضيتان أثارتا الجدل في الوسط التربوي فقد أجريت حولهما العديد من الدراسات التي أكدت على وجود علاقة بينهما ومن بين هذه الدراسات دراسة كل من: دراسة 1975 Anthonny، دراسة 1979 Henrich ودراسة 1982 Malmo وعليه نطرح التساؤلات التالية:

التساؤل الرئيسي: هل توجد علاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة 3 ثانوي؟

التساؤلات الفرعية:

- هل توجد علاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد علاقة بين قلق الامتحان ومستويات التحصيل لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

1) أهمية الدراسة:

تظهر أهمية هذه الدراسة من خلال:

- تسليط الضوء على قلق الامتحان وتأثيره على التحصيل الدراسي.
- معرفة العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي وأثرهما على الطلبة.
- إيجاد أنجع الحلول للتخفيف من قلق الامتحان بتجميع كافة المسببات المهيأة له ومحاولة طرح البدائل التربوية المساعدة في التخفيف من حدة الظاهرة.

- النتائج المتحصل عليها قد تسهم في وضع مقترحات وحلول يمكن الاستفادة منها.
- هذه الدراسة تساعد المستشارين التربويين في توجيه التلاميذ وإعطاء برامج خاصة للمراجعة والمذاكرة.

2- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- معرفة العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ.
- تهدف هذه الدراسة إلى دراسة الفروقات بين الجنسين فيما يخص القلق والتحصيل الدراسي.
- معرفة العلاقة بين قلق الامتحان ومستويات التحصيل لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

3- فرضيات الدراسة:

الفرضية الرئيسية:

- توجد علاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

الفرضيات الفرعية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لمتغير الجنس.
- توجد علاقة بين قلق الامتحان ومستويات التحصيل لدي تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

4- مصطلحات الدراسة:

- **تعريف قلق الامتحان:**

يعرفه سبيلجر 1980: بأنه سمة شخصية في موقف محدد يتكون من الانزعاج والانفعال ويطلق عليه في بعض الأحيان قلق التحصيل، وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعور بالخوف والهم عند مواجهتها، ازدادت درجته لدى فرد ما أدت إلى إعاقته عن أداء الامتحان وكانت استجابة غير متزنة (الشوربجي ودانيال، 2001، ص209).

- **التعريف الإجرائي:**

هو حالة نفسية غير متزنة من الانزعاج والانفعالية مرتبطة بمواقف الامتحان تولد لديه استجابات فسيولوجية معيقة لأداء المتعلم أثناء الامتحان.

- **تعريف التحصيل الدراسي:**

نواف أحمد: يعرف التحصيل الدراسي على أنه المعلومات والمهارات المكتسبة من قبل المتعلمين نتيجة لدراسة موضوع أو وحدة دراسية محددة (نواف أحمد، 2008، ص52).

- كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة والذي يكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار وتقدير المدرسين أو كلاهما (هادي شعلان، ربيع إسماعيل محمد غول، 2006، ص 86).

- **التعريف الإجرائي:**

- هو كل ما اكتسبه التلميذ من المعلومات أو المهارات والتحقيق من مدى الاستفادة من تلك المواضيع المقررة والتي تظهر نتائجه من خلال الامتحانات الفصلية أو السنوية.

5- الدراسات السابقة:

الدراسات العربية: التي تناولت التحصيل الدراسي وقلق الامتحان.

- **دراسة عبد الرحمن العسيوي (1974):**

- حول أساليب التحصيل الجيد، دراسة تجريبية مقارنة، ومن بين أهدافها التعرف على ظروف الامتحانات وما ينجم عنها من مشاعر القلق والتوتر ومحاولة الوصول إلى مدى الارتباط بين إهمال الطالب لدراسته الجامعية لفترة طويلة وشعوره بالقلق اتجاه الامتحان، إضافة إلى محاولة التعرف على مدى الارتباط بين عوامل القلق ودوافعه، ومعوقات الدراسة وعوامل الجنس والخبرة التعليمية بالجامعة. تمثلت عينة الدراسة في عدد من طلاب جامعة بيروت بلغ عددهم (244) طالب، باستخدام اختبار يضم عددا من الأسئلة المحددة، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- ظاهرة القلق من الامتحان ظاهرة عامة يتأثر بها الصغار والكبار من الطلاب على حد سواء.
- ما نسبته 73,95% يعانون من القلق.
- قلق الإناث من الامتحان أكبر من قلق الذكور.

- أهم سبب في شعور الطلبة بالقلق إزاء الامتحان هو الخوف من سوء التقدير والرسوب ورد فعل الأسرة.

- دراسة عبود (1995):

- بعنوان فاعلية برنامج إرشادي جماعي في خفض مستوى القلق الناتج عن الحرمان الوالدي لدى الأطفال.

هدفت الدراسة إلى تحديد فاعلية برنامج إرشادي جماعي في خفض مستوى القلق لدى الأطفال المحرومين من أحد الوالدين بسبب الطلاق وتكونت عينة الدراسة من 40 طالب وطالبة وتم تقسيمهم إلى أربع مجموعات بحيث تتراوح أعمارهم ما بين (9- 11) سنة وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروق في وجود الاختبار لصالح التطبيق القبلي، كما توصلت إلى عدم وجود فروق دالة بين متوسطات درجات المجموعة نفسها على اختبار القلق بعد فترة المتابعة.

- دراسة صالح (1997):

- بعنوان مدى فاعلية الإرشاد السلوكي في خفض قلق الامتحان وتحسين الأداء الدراسي في امتحان آخر العام، وتكونت عينة الدراسة من 60 طال من الباقين للإعادة في الثانوية العامة، قسموا على أربع مجموعات تجريبية وتم جمع المعلومات باستخدام قائمة الاختبار، واستخدم الباحث النسب المئوية واختبار «ت» واختبار تحليل التباين الأحادي لمعالجة الفروض. وأظهرت نتائج الدراسة أنه توجد فروق دالة بين متوسطي درجات أفراد المجموعات التجريبية لصالح الإرشاد الجمعي المباشر (محمد الساسي الشايب، عبد الناصر غربي، 2013، ص 273).

- دراسة الزعبي (1997):

- أجريت الدراسة في اليمن، واستهدفت الكشف عن مستوى القلق كحالة وسمة لدى عينة مؤلفة من مائتي طالب وطالبة من طلبة جامعة صنعاء من كليات وأقسام مختلفة وكذلك الكشف عن ما إذا كانت توجد فروق دالة إحصائيا بين القلق كحالة وكسمة بين الجنسين، وبعد تحليل البيانات إحصائيا أظهرت ما يلي:

- أن القلق كحالة عند الإناث أعلى منه عند الذكور وأنه لا توجد فوق بين الجنسين في درجات القلق كسمة وأنه لا يوجد اختلاف في مستويات القلق كحالة وكسمة بين الذكور والإناث (أضواء عبد الكريم، 2007، ص 230).

- **دراسة كريم (2005):**

- قام بدراسة بعنوان: "مستوى قلق الامتحان لدى طلبة وطالبات الثانوي التخصصية في مصر" وهدفت الدراسة إلى التعرف على الفرق في مستوى قلق الاختبار بين الجنسين من التخصص العلمي والأدبي في السنة الرابعة من الثانوية واستخدم الباحث مقياس قلق الاختبار من إعداده وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصص العلمي ذكور وبين طلاب التخصص العلمي إناث على مقياس قلق الامتحان.

- **دراسة الحربي (2013):**

- بعنوان فاعلية برنامج إرشادي سلوكي لخفض قلق الامتحان لدى طلاب وطالبات المدينة المنورة. هدفت دراستها إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج إرشادي لخفض قلق الامتحان لدى طالبات وطلاب المرحلة الثانوية والتعرف على اختلاف قلق الاختبار بين الطلاب والطالبات تبعا لاختلاف مرحلة الدراسة، الجنس، التخصص، المستوى التعليمي للأب والمستوى التعليمي للأم، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة في المرحلة الثانوية وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس سارسون لقلق الامتحان، كما اعتمدت الدراسة على المنهج الشبه تجريبي وقد أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات قلق الامتحان تبعا للمرحلة الدراسية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات قلق الامتحان تبعا لمتغير الجنس (أضواء عبد الكريم، 2007، 231).

2) الدراسات الأجنبية:

- **دراسة (Hansley ،1985):**

- بعنوان العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي، هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي، حيث تكونت عينة الدراسة من 62 طالبا في السنة الثانية في القياس النفسي في جامعة ووترلو بأمريكا، واستخدم الباحث لجمع البيانات مقياس قلق الامتحان المعتدل، مستخدما النسب المئوية ومعاملات الارتباط لاختبار صحة الفروض، وأظهرت النتائج أن الطلبة الذين لديهم قلق امتحان مرتفع كان أداؤهم الأكاديمي سيئ للغاية.

- دراسة (Lawson ،1991):

- بعنوان أثر برنامج تدريس مع استخدام شريط فيديو على التحصيل وخفض قلق الامتحان لدى طلاب الجامعة.

وتهدف هذه الدراسة إلى تحديد مدى فاعلية استخدام شرائط الفيديو المسجل عليها إرشاد لخفض قلق الامتحان ورفع مستوى التحصيل في مادة الأحياء، وشملت العينة على 54 طالب، وجمعت البيانات باستخدام قائمة قلق الامتحان واختبار تحصيلي في مقرر الأحياء وأوضحت النتائج أن قلق الامتحان يؤثر في التحصيل الدراسي تأثيرا سلبيا، كما أظهرت أن الجمع بين شرائط الفيديو والمحاضرات العادية هي أفضل الأوضاع، بحيث يرفع مستوى التحصيل وخفض قلق الامتحان. (محمد الساسي الشايب، عبد الناصر غربي، 2013، ص 73).

- دراسة (Wachelka & Katz 1999):

- أجريت الدراسة في أمريكا واستهدفت تخفيض قلق الاختبار وتحسين المستوى الأكاديمي لكل من طلبة الثانوية العامة وطلبة الكليات ممن يعانون من صعوبات تعليمية، استخدم اختبار المجموعة الضابطة العشوائية المطبق عليها الاختبار القبلي والبعدي من أجل التعرف على فاعلية المعالجة السلوكية المعرفية لتخفيض مستوى قلق الاختبار وتحسين المستوى الأكاديمي للطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم وارتفاع نسبة القلق والتوتر في الاختبارات.

وبعد تحليل البيانات إحصائيا أظهرت النتائج:

- وجود انخفاض واضح في مستوى قلق الامتحان لدى الطلبة المجموعة التجريبية في درجاتهم عندما أجابوا على أسئلة قائمة قلق الاختبار وأن هذا الانخفاض يحدث سريعا، عند استخدام الطرق المعرفية السلوكية.
- تحسن ملحوظ قد تم قياسه في مهارات الدراسة والتقدير الذاتي الأكاديمي عند قياس ذلك بواسطة مقياس العادات الدراسية والاتجاهات ومقياس كوبر سميث لتقدير الذات. (أضواء عبد الكريم، 2007، ص 230).

التعقيب على الدراسات:

من خلال اطلاعنا على الدراسات السابقة يمكن استخلاص:

أ. بالنسبة للأهداف الدراسية:

لقد تنوعت واختلفت هذه الدراسات حيث نجد أن دراسة عبد الرحمن العسيوي هدفت إلى معرفة أساليب التحصيل الدراسي الجيد، في حين هدفت دراسة الزعبي إلى الكشف عن القلق كحالة وكسمة، أما دراسة عبود فقد تطرقت إلى تحديد فاعلية برنامج إرشادي جماعي في خفض مستوى القلق لدى الأطفال المحرومين من أحد الوالدين، أما دراسة كل من صالح والعجمي فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي، أما الدراسات الغربية لهونسلاي ولاوسون و Wachelka & Katz فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي.

ب.بالنسبة للعينة:

اختلفت العينات المختارة في الدراسات السابقة إذ نجد أن عبد الرحمن العسيوي اعتمد على عينة بلغ عددها 244 طالب، في حين أن عينة الزعبي مؤلفة من مائتي طال وطالبة، أما عينة عبود فقد تكونت من 40 طال وطالبة تراوحت أعمارهم بين 9- 11 سنة، أما عينة صالح فتكونت من 60 طالبا من الباقيين للإعادة في الثانوية العامة، أما عينة العجمي فقد شملت العينة 500 طالبة، في حين كانت عينة لاوسون مكونة من 54 طالب، أما عينة هونسلاي فتكونت من 62 طالب في السنة الثانية في القياس النفسي في جامعة ووترلو بأمريكا، أما بالنسبة لعينة Wachelka & Katz فقد اختارا المجموعة الضابطة العشوائية المطبق عليها الاختبار القبلي والبعدي.

وقد تشابهت الدراسات من حيث استخدامها جمع البيانات باستخدام قائمة قلق الاختبار أو استخدام النسب المئوية أو اختبار "ت" واختبار تحليل التباين الأحادي لمعالجة الفروض.

ج.بالنسبة للأداة:

- تشابهت جميع الدراسات سواء العربية أو الأجنبية في استخدامها لقائمة قلق الاختبار والنسب المئوية واختبار "ت" ومعاملات الارتباط.
- بينما لم يتم التطرق إلى الأدوات المستعملة في الدراسة.
-

أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

أ. أوجه التشابه:

لقد اتفقت دراستنا الحالية مع الدراسات السابقة في عدة جوانب:

- في الموضوع الذي تم تناوله وهو موضوع قلق الاختبار وعلاقته بالتحصيل الدراسي.
- إضافة إلى ذلك فقد اتفقت دراستنا مع جميع الدراسات كونها دراسة ميدانية.

ب.أوجه الاختلاف:

- موضوع وإشكالية الدراسة.
- أهداف ونتائج الدراسة التي سوف أتوصل إليها تختلف عن الدراسات السابقة نظرا لاختلاف مجال التطبيق والأهداف.

وقد استفدت من الدراسات السابقة فيما يلي:

- تكوين فكرة حول الإطار النظري للدراسة الحالية.
- كيفية اختيار العينة واستخدام الطرق الإحصائية المناسبة.
- بناء مشكلة الدراسة.

الفصل الثاني: قلـــق الإمتحـــان

تمهيد

1- مفهوم القلق

1-1 أعراض القلق

1-2 أنواع القلق

2- مفهوم قلق الامتحان

2-1 أنواع قلق الامتحان

2-2 مظاهر قلق الامتحان

2-3 مصادر قلق الامتحان

2-4 مكونات قلق الامتحان

2-5 أسباب قلق الامتحان

2-6 طرق الوقاية من قلق الامتحان

2-7 عوامل قلق الامتحان

2-8 نظريات قلق الامتحان

2-9 قياس قلق الامتحان

خلاصة الفصل

.

تمهيد:

إن قلق الامتحان باعتباره حالة نفسية أو ظاهرة انفعالية تصيب الطالب قبل الاختبار وخلاله وتنشأ من خلال تخوفه من الفشل أو الرسوب في هذا الاختبار فقد تؤثر هذه الحالة على العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير، إذ سنتطرق في فصلنا هذا إلى إعطاء صورة واضحة عن قلق الاختبار وتبسيطها في ذهن التلميذ.

1- تعريف القلق:

- يعرّف المعجم الوسيط القلق على أنه: "قلق الشيء حركه وغيره وأزعجه، والمقلق الذي لم يستقر في مكان واحد، ولم يستقر على حال، وقلق: اضطرب وانزعج فهو قلق: والقلق حالة انفعالية تتميز بالخوف مما قد يحدث، والمقلاق الشديد الخوف يقال: رجل مقلاق.

- ويعرّفه لسان العرب بأنه: القلق من قلق والقلق والانزعاج ويقال بأن قلق وأقلقه غيره والقلق لا يستقر في مكان واحد.

- أما موسوعة علم النفس والتحليل النفسي فتعرفه بأنه: عبارة عن شعور بالخوف أو الخشية من المستقبل دون سبب يدعو للخوف. (حامد بن أحمد ضيف الله الغامدي، 2013، ص35)

- يعرفه أتوفينخل: بأنه خوف من معاناة حالة صدمية ومن احتمال انغمار انتظام الأنا بالإشارة، وأشار إلى أن القلق الأولي أو الصدمة يحدث بصورة إليه ويتبدى في صورة ذعر، وتعانيه الأنا في سلبية ويمكن فهمه من ناحية على أنه الأسلوب الذي يترجم به عن نفسه توتر غير مسيطر عليه، ومن ناحية أخرى أنه تعبير عن إفراغات نمائية. (سليمان عبد الواحد ابراهيم، دت، ص160)

-نستنتج من خلال التعاريف السابقة أن القلق حالة انفعالية غير سارة من شر مرتقب أو حادثة توشك أن تحدث مصحوبة بمشاعر من التوتر والخوف والضيق.

تعريف قلق الامتحان

1-1 أعراض القلق:

إن للقلق أعراض جسمية وأخرى نفسية، فالجسمية تشمل:

- الضعف العام أي يشعر التلميذ أن جسمه مرهق نتيجة تسلط الأفكار السلبية عليه وتواليها في ذهنه.

- نقص الطاقة الحيوية وهذا راجع إلى إهمال التلميذ لغذائه نتيجة الخوف من الامتحان مما يؤثر سلبا على صحته .

- سرعة النبض، والخفقان ، وجفاف الحلق، والشفتين، و سرعة التنفس، وتصبب العرق، وألم في البطن و الشعور بالغثيان.

– ارتفاع ضغط الدم ،و توتر العضلات ،و فقدان الشهية .

– الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء أداء الامتحان.

– إرهاق الحواس حيث يشعر التلميذ أنه منهك القوى وغير قادر على مواصلة الدراسة ومتابعة المذاكرة.

– اضطراب النوم والتنفس حيث يشعر التلميذ في هذه الحالة بأرق شديد أثناء النوم ويستعص عليه النوم

– تقبض القلب والتعب الموصول. (عبد الرحمان الوافي،2009، ص252)

– الصداع النصفي ، الربو الشعبي ،السمنة ،القولون العصبي.

– بعض أمراض الجلد والمفاصل. (طارق كمال، 2006، ص212)

أما الأعراض النفسية فتتمثل في:

– توهم المرض، الاكتئاب والضيق، الحساسية المفرطة وسرعة الإثارة.

– عدم الشعور بالأمن والراحة.

– الخوف حيث يشعر الفرد بالخوف دون مبرر حقيقي، وتوقعه حدوث شيء ما دون أن يعرف ما هو هذا الشيء.

–الأعراض النفس جسمية: وهي ما يطلق عليها بالأعراض السيكوسوماتية وهي من الأعراض العضوية التي يكون سببها القلق أو له دور كبير في نشأتها أوفي زيادة أعراضها ومن بين أعراضها:

– فقدان الشهية العصبي، الروماتيزم.

ويمكن أن تكون هناك أعراض اجتماعية كذلك للقلق تتمثل في:

– عدم القدرة على الاتصال الاجتماعي

– عدم تقبل النقد من طرف الآخرين.

– الإحساس بالنبذ والرفض من طرف الآخرين.

- عدم القدرة على تكوين العلاقات من الآخرين.

- عدم احترام الآخرين واحترام آرائهم. (محمد جاسم محمد، 2004، ص133).

2-1 أنواع القلق:

بما أن القلق من المشاكل النفسية الحادة التي تواجه الفرد إلا أنه يختلف من شخص إلى آخر تبعا لأسس مختلفة منها:

أ- مدى وعي الفرد:

يمكن التمييز في هذا الصنف إلى نوعين من القلق:

- قلق شعوري:

يدرك الفرد بأسبابه ومن ثمة إيجاد الحلول لمواجهته والتصدي له ويزول بزوال المصدر المثير له.

- قلق لا شعوري:

لا يدرك الفرد فيه دوافعه ومبرراته رغم المحاولات والجهود المبذولة للسيطرة على ذلك السلوك.

ب- من حيث درجة الشدة: يقسم إلى قلق بسيط وقلق حاد وقلق مزمن.

ج- من حيث تأثيره على مستوى أداء الفرد لواجباته ومهامه:

هناك قسمين من القلق الذي يؤثر على أداء الفرد، قلق حافز ومنشط للأداء وقلق يعد معامل مثبط أو مضعف للأداء. (أشرف محمد عبد الغني شريف، 2002، ص98).

و- من حيث تأثيرها على توافق الفرد وصحته النفسية:

يصنف إلى قلق مادي وموضوعي وقلق عصابي وقلق خلقي.

وفيما يلي سوف نعرض أنواع القلق الأكثر شيوعا وتداولا بين العلماء:

1- قلق عادي موضوعي:

هو قلق ناتج عن مثير مصدر محدد يعي الفرد أسبابه ودوافعه وهو كذلك يظهر على صورة خوف مثلا: خوف شخص أصيب بمرض خطير استعصى فيه العلاج فهو قلق على حالة يترقب الموت بين الحين والآخر وقلق طالب من الامتحان يتوقع جرائه الفشل أو الرسوب.(خليل مخائيل معوض، 2000، ص279).

إن القلق الطبيعي أو الموضوعي هو نتاج فعل يتناسب مع كم و كيف التهديد فيبلغ الإنسان جهدا ليجد سبلا لمواجهته التهديد بضرر أقل. (سعيد كامل أحمد، 1999، ص81).

2-القلق العصابي:

هو بمثابة نوع من القلق الهائم الذي لا يعي الفرد دوافعه وأسبابه، فهو غير محدد بموضوع معين وهو بهذا خوفا مبهم المصدر لا يدركه المصاب، ومن ثمة يبدوا لنا هذا النوع من القلق على هيئة مخاوف مرضية لا تتلاءم مع طبيعة الموقف أو المثير، فمثلا قد يخاف الشخص من الموت دون وجود مبرر يدعو إلى ذلك.

- القلق العصابي يعود إلى عامل لا يدرك الفرد أسبابه ودوافعه ولهذا فهو يتسم بالغموض وعدم الوضوح والتحديد. (خليل ميخائيل معوض، 2000،ص 279).

2- تعريف قلق الامتحان:

يعتبر قلق الامتحان من إحدى المشاكل التي يواجهها التلاميذ، والتي تظهر في أي وقت من أوقات العام الدراسي كلما أعلن المدرس عن اختبار أو امتحان.

- و يعرفه **عبد الخالق بأنه:** نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان، بحيث يثير هذه المواقف في الفرد شعور بالخوف والهم العظيم عند مواجهته الامتحانات، أي أن الأشخاص الذين يكون قلقهم لمواقف الامتحان عاليا يميلون إلى إدراك المواقف التقويمية على أنها محددة، وهم يميلون للتوتر والكدر والتحفيز الاهتياج الانفعالي، في المواقف السابقة للامتحان. (لامية بخوش، 2003، ص100).

– يعرفه سيلبرجز(1984): على أنه سمة في الشخصية في موقف محدد ويتكون من الانزعاج والانفعالية، وهما أبرز عناصر قلق الامتحان، ويحدد الانزعاج على أنه اهتمام معرفي للخوف من الفشل

وتحدد الانفعالية على أنها رد فعل الجهاز العصبي الأتونومي.

– قلق الامتحان حالة من الضيق والتوتر التي يشعر بها الطالب في موقف التقويم.

– قلق الامتحان عبارة عن شكل خاص من القلق العام الذي يعيشه التلميذ أثناء فترة الامتحان. (ابتسام سالم المزوغي، 2011، ص89).

– يعرفه جون بأنه :حالة يمر بها التلميذ نتيجة الزيادة في درجة الخوف و التوتر أثناء المرور بموقف الاختبار وكذلك الاضطراب في النواحي الانفعالية و الفيزيولوجية.(الداهري، صالح حسن،2005 ، ص207)

– يعرفه حامد زهران بأنه:نوع من القلق المرتبط بمواقف الاختبار ، حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعور بالانزعاج والانفعالية ، وهي حالة وجدانية مكدرة تعتري الفرد في الموقف السابق للاختبار أو موقف الاختبار ذاته ، وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر و الخوف من الاختبار.(حامد زهران،2000،ص96).

– يعرفه سيبر بأنه: حالة خاصة من القلق العام و يشير إلى الاستجابات السلوكية و الفيزيولوجية التي تصاحب الفرد حول احتمال وقوع الفشل .

– أما سارسن فقد اعتبر قلق الامتحان مجموعة من الاستجابات الخاصة بمجموعة معينة من المثيرات التي ارتبطت بخبرة الفرد عن التقويم و الامتحان.

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أن قلق الامتحان قلق نوعي ومحدد يعيشه التلميذ في وضعية الامتحان أو التقويم ،يخبر خلاله حالة نفسية متميزة بسيطرة أفكار التخوف من الفشل وارتفاع في النشاط العصبي اللاإرادي ، وتصاحب هذه الحالة النفسية أعراض فيزيولوجية، وقد يؤثر قلق الامتحان سلبا في النتائج الدراسية للتلميذ.

2-1 أنواع قلق الامتحان:

1- قلق الامتحان الميسر:

إن هذا النوع من القلق يسمى بقلق الامتحان المعتدل ذو الأثر الإيجابي المساعد، هذا يعني أن القلق له آثار إيجابية يدفع بالطالب الممتحن بالحرص على المراجعة والتحضير الجيد للامتحان، أي يعتبر قلقا دافعيا ينشط ويحفز على الإستعداد لشهادة التعليم المتوسط.

-ويلاحظ أن قلق الامتحان المعتدل مع قدرة الطالب على التحكم في جميع انفعالاته الكثيرة يؤديان إلى تحسين أداء في شهادة التعليم المتوسط.

2- قلق الامتحان المعسر:

هذا النوع من القلق يسمى بقلق الامتحان المرتفع ذو الأثر السلبي المعوق هذا النوع من القلق له آثار سلبية على أداء الطالب الممتحن حيث تتوتر أعصابه ويزداد عند الخوف والانزعاج والرهبة من الامتحان وهذا التوتر حتما سيعيق قدرة الطالب على تذكر المعلومات التي حفظها وعدم فهمها وبالتالي يؤدي به إلى الارتباك، وفي الأخير فشله في تحقيق النجاح.(محمد حامد زهران، 2000، ص98).

2-2 مظاهر قلق الامتحان:

1- الخوف والرهبة من الامتحان:

إن الخوف من الامتحان مظهر من مظاهر القلق الذي ينتاب أي طالب مقبل على أداء الامتحان فلا يخلو أي ممتحن من هذا الشعور.

2- التوتر قبل الامتحان:

كذلك التوتر هو من إحدى مظاهر القلق، فالتوتر الذي يظهر عند الطالب قبل الامتحان خصوصا إذا كان امتحان لدراسة كامتحان شهادة البكالوريا فهذا التوتر يظهر منذ البداية السنة نجد الطالب يدرس ويراجع دروسه المعتادة بالإضافة إلى إقباله على الدروس التدعيمية كلها أشياء يفعلها من أجل تحقيق النجاح والتغلب على هذا التوتر. (محمد عبد الظاهر الطيب، 1996، ص93).

3- الشعور بقصور لاستعداد للامتحان:

يشعر الطالب أنه غير مستعد تماما أياما قبل إجراء الامتحان أنه غير مستعد لهذا الامتحان حتى وإن كان قد حضّر له جيدا ولكن يبقى غير متأكد وهذا راجع إلى القلق الذي لا يفارقه فيرجع لإعادة المراجعة مرات عديدة.

4- الاضطرابات الفيزيولوجية أثناء الامتحان:

ترافق الممتحن اضطرابات فيسيولوجية كثيرة مثل: سرعة ضربات القلب وكذلك الزيادة في معدل التنفس لديه كذلك ارتباك المعدة وزيادة كبيرة في تصبب العرق يوم الامتحان، خاصة في الأيام الأولى أو الساعة الأولى من دخول الممتحن في شهادة البكالوريا، ففي هذه الساعة تلاحظ الخوف والتوتر وتصبب العرق وارتعاش في اليدين وجفاف الفم.

5- الرعب الانفعالي:

الرعب الانفعالي الذي يشعر الطالب بأن عقله صفحة بيضاء وأنه ينسى ما ذكره قبل دخوله الامتحان هذا كله ناتج عن القلق أو بمجرد إطلاع الطالب على ورقة الامتحان يجد نفسه قد نسي كل شيء حتى أتفه الأسئلة. (موسى ابراهيم حريزي، 1991، 106).

2-3 مصادر قلق الامتحان:

يتحدث عن هذا الأمر الأستاذ سمير شقير فيقول مصادر الخوف متعددة وتعتمد من حالة كل طالب بشكل خاص، ولكن بصورة عامة يمكن ذكر أهم مصادرها:

1- الكمال الزائد وما يرتبط به من عقاب مثلا نطلب مستوى معين التحصيل وهو عادة مرتفع جدا، فنحن نطلب من الطالب الإيقاف والحصول على علامة أكثر من 9% وألا نقيمه فاشلا ولا نعزز أو نقدر ألا الإنفاق الكامل بالامتحان أو هو نظريا سيء.

2- التوقع المرتفع من الوالدين خاصة عندما تكون أعلى من إمكانيات الطالب.

3- عدم الاستعداد المناسب للامتحان ومظاهره وعدم إعطاء المادة الدراسية الوقت الكافي من التحضير أو نقص المعلومات في طريقة الدراسة الصحيحة فليست العبرة في إعطاء وقت طويل مع إهمال طريقة الدراسة الصحيحة مثل توزيع وقت الدراسة وإتقان جزء من المادة ثم ننتقل إلى الجزء الآخر، كذلك عدم التنويع في الدراسة، أي تدرس مادة واحدة لفترة طويلة فمن المحبذ دراسة فصل من مادة التاريخ على سبيل المثال ثم مادة العربية الخ.

4- تقليد الخوف من الامتحان: فإن ملاحظة الخوف لدى الكبار أو الإخوة أو الرفاق هو عامل مهم في تطوير المخاوف إذ أن الطلبة يتعلمون الخوف عن طريق التقليد ومن المعتاد أن نرى لدى الطلبة شديدي الخوف من الامتحان واحد من الوالدين أو الأسرة أو البيئة المحيطة به يخافون من الامتحان (عبد الحليم عبد الله البلبيسي، 2013، ص138).

5- خوف الطالب من النتائج السيئة أو العقاب.

6- نظم الامتحانات نفسها.

7- ما يبثه المدرسون من خوف في الطلبة حول الامتحانات.

8- التصورات الخاطئة عن الامتحانات ونتائجها.

9- وجود جوانب قلق أخرى لدى الفرد

10- التنشئة الأسرية وما يصاحبها من تعزيز الخوف من الامتحانات

11- ضغوط زائدة من الأسرة حول أهمية التفوق التحصيلي.

12- عدم الاستعداد اللازم للاختبار

ويمكن التعرف على المشكلة من خلال ملاحظة العديد من أعراض القلق لدى الطالب مثل: ارتعاش اليدين، وحدوث حالة من الانشغال العقلي حول الإمتحان ونتائجه المتوقعة، تصبب العرق. (أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، 2009، ص284).

2-4 مكونات قلق الامتحان:

يتضمن قلق الإمتحان ثلاث مكونات رئيسية تتمثل في ما يلي:

- **المكون المعرفي:**

أو ما يعرف بالإنزعاجية حيث ينشغل الفرد بالتفكير بتبعات الفشل مثل فقدان المكانة و التقدير و هذا يمثل سمة القلق.(رضوان،2002،ص264)

- **المكون الفسيولوجي:**

يتمثل فيما يترتب على حالة القلق من استثارة و تنشيط للجهاز العصبي المستقبل(اللاإرادي) مما يؤدي إلى تغييرات فسيولوجية عديدة منها: إرتفاع ضغط الدم و انقباض الشرايين الدموية، وزيادة معدلات ضربات القلب ، وسرعة التنفس و العرق ...الخ (القرطيبي،1998، ص122)

- **المكون الانفعالي:**

أو ما يطلق عليه الانفعالية، حيث يشعر الفرد بالضيق و التوتر و الهلع من الامتحانات. (رضوان،2002، ص264)

2-5 أسباب قلق الامتحان:

يرجع قلق الامتحان لعدة أسباب نذكر منها:

- نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية.

- نقص الرغبة في النجاح والتفوق.

- وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الاختبار أو استدعائها في موقف الاختبار ذاته.

- إرتباط الإختبار بخبرات الفشل.

- عدم الإستعداد للإختبار كما يجب والضعف في مهارات الاختبار لدى الطلبة.(زهران،2000،ص85).

- التفكير السلبي بالذات و الإمتحان ،وذلك من خلال تركيز التلميذ على سلبياته أو نقاط ضعفه،الأمر الذي يشعره بالإحباط و يولد لديه إحساسا بالعجز و بعدم القدرة على الإنجاز.

– المناخ المدرسي التسلطي و الذي يكثر فيه تهديد التلاميذ والتوعد بهم.(أبوسكينة وراغب،2012،ص195).

2-6 طرق الوقاية من قلق الامتحان:

كما أشرنا فإن قلق الامتحان يحفز الطلبة على المذاكرة، ولكن القلق المبالغ في يحتاج إلى السيطرة وتوجد عدة طرق للتخفيف من قلق الامتحان:

– الاسترخاء:

عندما يوجد الاسترخاء ينخفض القلق وتركز بعض النظريات النفسية على الاسترخاء في مواجهة القلق ولكن مع هذا فإن الاسترخاء المبالغ فيه في هذه الحالة لا يحفز على المذاكرة وتكون له نتائج سلبية لذلك فإن على الطالب أن يوازن قبل الامتحان بين الاسترخاء والقلق وهي أفضل طريقة للإعداد للامتحانات.

على الطالب أن يركز على إيجابياته قبل الدخول في الامتحان ويؤكد قدرته على النجاح في الامتحان مع ذاته.

هناك مجموعة من الإجراءات يمكن أن تفيد الطلاب في تقليل قلق الامتحان وتتمثل هذه الأساليب في:

– خذ قسطا كافيا من الراحة (من النوم).

– تناول وجبة جيدة من الطعام قبل الامتحان

– تجنب مراجعة المادة قبل نصف ساعة من الامتحان.

– انتبه إلى الوقت دائما.

– اتبع طرق المذاكرة الصحيحة من أجل السيطرة على المادة.

– لا ترتبك إذا رأيت بعض الزملاء قد أنهو الامتحان، فلكل طالب وقته وإمكاناته الخاصة به.(هشام عطية القواسمة، صباح خليل الحوامدة،2010، ص132).

- الحديث الإيجابي مع الذات:

- الحديث الإيجابي مع الذات يمكن أن يستخدم مع الاسترخاء، على الولد أن يستخدم تعبيرات إيجابية في الحديث مع الذات، إنني منزعج، لكن الأمور سوف تسير بشكل حسن، لا يوجد إنسان كامل، إلا أنني سوف أبذل قصارى جهدي.

- شجع التعبير عن الانفعالات، إن تعبير الشخص عن انفعالاته يعمل كمضاد لحالات القلق التي لا يتحدث عنها الفرد، فالبعض يجد متنفسا في:

- مناقشات أسرية.

- ألعاب تتضمن أسئلة مفتوحة.

- رواية القصص حيث يظهر الفرد أن من المقبول وصف مشاعر اليأس والغضب والحب والكراهية.

- استخدام طرق متعددة في مواجهة القلق، إن طريقة الاسترخاء المشروحة سابقا يمكن أن تستخدم مع التخيل الإيجابي، إن الأولاد يستجيبون بارتياح لتخيلات تتعلق بأوقات العطل أو الشواطئ أو السباحة أو ركوب القوارب، وتعتبر هذه الطريقة مفيدة بشكل خاص في مرحلة التدريب على الاسترخاء،حيث أنها تساعد الأبناء على التحرر من حالات التوتر العضلي إن ثمة طرق متنوعة يمكن أن تستخدم في معالجة ومواجهة القلق.(عبد العزيز المعايطة، محمد عبد الله الجغيمان، 2009، ص ص134-135)

2-7 عوامل قلق الامتحان:

إن العوامل التي تؤثر في قلق الامتحان ما يلي:

1- المستوى الاقتصادي الاجتماعي:

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

ويتفق مع ما سبق ما توصل إليه سريفاستافا وآخرون (1980) في دراستهم عن قلق الامتحان والتحصيل الدراسي الأكاديمي كدالتين في المستوى الاقتصادي والاجتماعي وجدوا أن المستوى الاقتصادي الاجتماعي يرتبط إيجابا بالتحصيل الأكاديمي للفرد في حين ارتبط سلبيا بدرجة قلق الامتحان، إلا أن النتائج لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلق الامتحان إذ تغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي من حال إلى حال منخفض، وهذا ما يتفق مع نتائج الدراسة التي قام بها ويلينج وآخرون حيث وجدوا أن الأفراد ذو قلق الامتحان المنخفض هم من أسر ذات مستوى اجتماعي مرتفع و يقفون على حدود التقسيمات داخل المجتمع.

2- المستوى الدراسي:

لقد أكدت بعض الدراسات أن قلق الامتحان لا يتأثر بالمرحلة التعليمية ولا بالمستوى الدراسي، فهو ظاهرة عامة عند جميع التلاميذ، ولكن يزداد مستواه أكثر بعد التقدم في المستوى الدراسي في المرحلة التعليمية نظرا لزيادة تعقد المهام الخاصة بكل مرحلة ومستوى وزيادة وعي إدراك التلميذ لمسؤولياته، حيث تشير دراسة هيل (1972) إلى أنه: يبدأ ظهور قلق الامتحان في الصف الثاني الابتدائي ثم يزداد تدريجيا سنة بعد أخرى (قدوري خليفة، 2017، ص ص44، 46).

3- التخصص الدراسي:

تشير بعض الدراسات إلى أن التخصص الدراسي يعد من العوامل التي قد تؤثر في مستوى قلق الامتحان، حيث تؤكد هذه الدراسات وجود فروق بين التخصصات كالأدبي والعلمي في التنبؤ يقلق الامتحان ومن أهمها: دراسة علي شعيب (1987) التي تهدف إلى معرفة الفروق بين أفراد القسمين الأدبي والعلمي لطلاب وطالبات الثانوية العامة بمكة المكرمة في درجة قلق الامتحان فتوصل خلال اختبار الفرضية الرابعة إلى أن التخصص (علمي أدبي) يساهم في التنبؤ بدرجة قلق الامتحان لصالح التخصص العلمي وفسر النتيجة بكون بعض التخصصات الدراسية في الثانوية العامة تبدو في نظر طلابها أكثر صعوبة من التخصصات الأخرى فطلاب الشعب العلمية ينظرون إلى تخصصهم على أنه أصعب من نظيره في الشعب الأدبية.

4- الذكاء:

يبدو أن مستوى قلق الامتحان يتحدد حسب درجة الذكاء حيث بينت نتائج بعض الدراسات وجود ارتباط سلبي بين قلق الامتحان والذكاء ومن أهمها ما توصلت إليه دراسة فيشر وأوري (1973) من نتائج تتمثل في انخفاض قدرات التلاميذ.

5- الجنس:

لقد أثبتت العديد من الدراسات وجود الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان، ولكن هناك من يرجع هذه الفروقات إلى طبيعة تكوين الجنسين وخصائصها، ويؤكد ذلك قول لندا أيكا (1965): بأن الفروق بين الجنسين في ظاهرة القلق يصعب برهنتها، ومن المتفق عليه عموما أن البنات يسهل عليهم أكثر من البنين الاعتراف بالقلق، أما الذكور فيتوقع منهم أن يسلكوا مثل الرجال بمعنى أن يتصرفوا بشجاعة.(خليفة قدوري، 2017، ص51).

6- الفشل الدراسي:

لقد بينت بعض الدراسات أن قلق الامتحان يرتبط بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي الذي يؤدي إلى تكرار السنة الدراسية أو التسرب الدراسي وهذا ما أكده كلاقلان ومانسيتد (1983) بقولهم أن قلق الامتحان يرتبط بخبرة الفشل في حياة التلميذ وتكرارات مرات الفشل.

وتوصل سنكلر (1971) إلى أن مستوى القلق عند التلاميذ الذين تركوا المدارس الثانوية بسبب تكرار الرسوب أعلى منه عن التلاميذ المستمرين في الدراسة، كما وجد سارسون وهيل (1971) أن مستوى القلق عند التلاميذ الذين يعيدون صفوفهم الدراسية أعلى منه عند التلاميذ الناجحين.

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، بحيث لا يأخذون الدراسة مأخذا جديا إلا قبل الامتحان بفترة قليلة، الأمر الذي يؤدي إلى تراكم المواد الدراسية ممثلة ذلك عبئا كبيرا عليهم، ومن ثم يشعرون بالقلق والتوتر والخوف من الامتحانات، أما التلاميذ الذين لديهم عادات دراسية إيجابية يستذكرون دروسهم بانتظام طوال العام فإنهم لا يشعرون بالقلق، وما يؤكد ذلك دراسة ويتمايد (1972)

التي أوضحت أن التلاميذ الذين لديهم قلق عال في الامتحانات تكون مهارات الاستذكار لديهم ذات مستوى منخفض عن ذوي القلق المنخفض. (خليفة قدوري، 2017، ص55).

2-8 نظريات قلق الامتحان:

1- نظرية الحافز drive theory:

التي تقوم على أساس أن الفرد أثناء قيامه بعمل أو نشاط أو تعلم يشعر بالقلق الذي يحفزه إلى انجاز هذا العمل حتى يهدأ شعوره بالقلق.

ولقد وجه النقد لهذه النظرية من خلال قانون بيركس دودسون yerkes dodson الذي أوضح أن القلق المرتفع يساعد بصورة نسبية في إنجاز المهام البسيطة ويساعد القلق المنخفض بصورة نسبية في إنجاز المهام المعقدة.

لكن الاستفادة من هذه النظرية تكون من خلال تأثير قلق الاختبار على التحصيل اللاحق وليس السابق، أو من خلال تفسير أثر قلق الاختبار القبلي على عادات الاستذكار مثلا كما استخدم ذلك المؤلف في إحدى دراساته.

2- نظرية القلق الحالة-السمة:

فرقت بين حالة وسمة القلق، وافترضت أن قلق السمة يؤثر في التحصيل اللاحق بصورة مباشرة، وبصورة غير مباشرة، عبر قلق الحالة.

لكن يدخل في هذه العلاقة السببية متغير التحصيل اللاحق، أي الذي يتم قياس قلق الاختبار السمة-فكيف يكون اتجاه العلاقة بين قلق الاختبار القبلي كقلق سمة والتحصيل السابق.

3- نموذج التداخل:

يفترض أن القلق أثناء الاختبارات كقلق حالة يتداخل مع قدرات الطالب على استرجاع المعلومات التي يعرفونها جيدا.

ويمكن الاستفادة من هذا النموذج في دراسة أثر قلق الاختبار القبلي على عادات الاستذكار على أساس ما أوضحه (136:18) نصا من أنه يمكن أيضا أن يتداخل القلق مع التعلم والاستذكار بصفة خاصة إذا كانت المادة جيدة ومعقدة، فإن مقدرا قليلا من القلق يمكن أن يكون ضروريا ليجعلك تقوم باستذكارها لساعات أطول، لكن إذا وجد قلق كبير جدا، فإنه يمكن أن تجد نفسك تقرأ نفس الصفحة مرارا وتكرارا دون القدرة في الواقع على فهم المادة، حيث يتفق ذلك مع قانون بيركس دودسون .(نبيل محمد زايد، 2003، ص172).

4- الحاجة لنظرية جديدة:

ظهرت من خلال إحدى دراسات المؤلف الحاجة إلى إطار نظري جديد يفسر على أساسه التأثير السببي للتحصيل السابق على قلق الاختبار القبلي، ولقد فسر ميس meece وآخرون تأثير التحصيل السابق فعلى قلق الاختبار على أساس نظرية التوقع× القيمة التي تقول بأن: دافعية الإنجاز=(التوقع×القيمة)(67.66:21) وتشير إلى أن دافعية الفرد للقيام بأي عمل من الممكن أن يؤدي به إلى النجاح أو الفشل تعتبر دالة للمدى الذي يتوقعه للنجاح والقيمة (المقدار) الذي يضعه للحصول الفعلي على النجاح، وهكذا فإنه حتى إذا كان النجاح في عمل خاص له قيمة عالية فإن الفرد سوف لا تكون له دافعية للشروع فيه إذا اعتقد أنه ليس هناك كل ما لديه من فرص للحصول على النجاح، يتعلق هذا الأسلوب بصفة مبدئية بالأشكال الحقيقية (الباطنية، الداخلية) للدافعية، حيث تشتق الخبرة الفعلية للسرور والارتياح من بعض الإنجاز الناجح، وتقترن الانفعالات السلبية بالفشل.

ولقد اقترحت إحدى الدراسات أن القيمة المدركة لفاعلية الإنجاز تعتبر منبئا قويا لبعض مخرجات الإنجاز، وليس هناك ما يعبر عن القيمة المدركة لفاعلية الإنجاز أفضل من معرفة الطالب لتحصيله السابق. (نبيل محمد زايد، 2003، ص172).

5- النظرية المعرفية:

حسب هذه النظرية الجانب المعرفي هو المسؤل عن نقص الآداء عند التلاميذ القلقين في وضعية التقويم.

وبالرغم من أن الجانب الانفعالي يظهر عند التلاميذ القلقين وغير القلقين، تكون أقوى وأشد ما هي عليه عند التلاميذ الغير قلقين .

والصعوبات التي يواجهونها في وضعية الإمتحان ، والتي تعيق أداء التلميذ ناتجة عن عمليات معرفية مختلفة كالانزعاج بسبب الأفكارالسلبية التي تدور في ذهن التلميذ ، وكذلك بسبب المشاكل في الإنتباه والتركيز.

وتتدرج ضمن هذه النظرية:

- النظرية الإنتباهية:

حسب "واين وسارسون "أن التلاميذ القلقين يقضون قسطا كبيرا من وقت الإمتحان في التركيز على مثيرات ليست لها علاقة بالمهمة المطلوب انجازها ، فهؤولاء التلاميذ يقضون معظم وقت الإمتحان في طرح الأفكار حديثة نقذ ذاتي ،الإيمان بفرص ضئيلة للنجاح في الإمتح في في الحان ،فانتباه التلميذ إذن مقسم بين أفكار إنتقادية و مهمة الواجب تأديتها والتي في الحقيقة تتطلب كل الإنتباه و التركيز.

يمكن تقديم النظرية المعرفية (الإنتباهية) لقلق الإمتحان في ثلاث محاور أساسية :

- الوصف الذاتي السلبي:

التلاميذ القلقون يكون لهم تقدير الذات سلبي و يشعرون بالنقص ولا يثقون في قدراتهم و مؤهلاتهم ودائما يشعرون بعدم الرضا على ما يقدمونه ، والثقة في النفس تكون منعدمة على عكس التلاميذ غير القلقين.

- تقليص الإنتباه:

إن التلاميذ القلقين يوجهون انتباههم نحو أنفسهم عكس التلاميذ غير القلقين الذين يوجهون انتباههم نحو المهمة المطالبين بانجازها، و التلاميذ القلقون يستغرقون وقتا طويلا في الامتحان لكن ليس في التركيز والإجابة على الأسئلة بل الإنغماس في ملاحظة الذات و نقدها.

- ارتباط الانزعاج بالمهمة:

إن دراسات شبير ووالز بينت أن درجة كبيرة من التركيز حول الذات قد يؤدي إلى خلل وظيفي معرفي، الذي قد يسبب صعوبة في استعمال الموارد المعرفية ، واستخدام المعلومات اللازمة للإجابة على أسئلة الامتحان .

- نظرية مشنبوم و بولتر:

يرى أصحاب هذه النظرية أن التلاميذ القلقين يختلفون عن غيرهم من التلاميذ غير القلقين في حديثهم الداخلي، سلوكهم، ردود أفعالهم، و كل الجانب المعرفي لهؤلاء مختلف عن غيرهم .

بالنسبة لمشنبوم الحديث الداخلي للتلاميذ القلقين يكون عبارة عن أفكار شعورية جدية، وقد يكون الحديث الداخلي بنفس الطريقة ، أما عن الجانب السلوكي فالتلميذ القلق يختلف عن غيره في طريقة المذاكرة ، و المراجعة و التحضير للامتحان ، وحتى في طريقة الإجابة على أسئلة الإمتحان، والتلميذ في هذه الحالة ينزعج عندما يفكر في عواقب الرسوب و الفشل.

6- النظرية الانفعالية المعرفية :

يعد سارسون من الأوائل الذين اقترحوا نظرية لقلق الامتحان تضم جانبا معرفيا ، وآخر انفعاليا وذلك عندما بذلوا جهودا عظيمة للتفرقة بين قلق الامتحان و القلق العام ، في نموذجها النظري ، و قلق الامتحان ممثل بمركبات معرفية وأخرى فيزيولوجية ، فالمركبات المعرفية تضم انطباعات عدم القدرة ، أما المركبات الفيزيولوجية فهي ممثلة ممثلة من طرف نشاط الجهاز العصبي الإعاشي ، فهذه المركبات ذات علاقة فيما بينها ، وتمثل جزءا من القلق وهو قلق السمة ، وهذا النوع من القلق ينشط أكثر عند التلاميذ القلقين عند الامتحان.

أما "ليبار وموريس"فقد اقترحا نظرية أين ينقسم قلق الامتحان إلى الإنزعاجية والإنفعالية فالإنزعاج مرتبط أساسا بالتمركز والتركيز حول مخاوف مرتبطة بالأداء، وعواقب الفشل، كما تضم أيضا تقييما ذاتيا سلبيا، و مقارنة القدرات الشخصية بقدرات الأخرين، و كذلك نقص الثقة بالنفس، أما الانفعالية كانت معرفة بالتجارب الفيزيولوجية وعواقبها الذاتية الناتجة عن الزيادة في النشاط العصبي الإعاشي.

7- النظرية الانفعالية:

قلق الامتحان لا يختلف عن الأشكال الأخرى للقلق و الفوبيا ، إلا أن موضوع الخوف واضح فقلق الامتحان يظهر كرد فعل انفعالي أقل شدة من الخوف .

وبالنسبة للنظرية الانفعالية قلق الامتحان سببه نشاط كبير للجهاز العصبي الإعاشي، فرد فعل الجسم و الأعراض المذكورة سابقا هي نتاج نشاط الجهاز العصبي المستقل، أي بصيغة أخرى السلوكات الناتجة عن القلق تعتبر كنتيجة مباشرة للنشاط الفيزيولوجي الذي يصبح كمسبب لأخطاء معرفية.

2-9 قياس قلق الامتحان:

نشطت البحوث التجريبية حول القلق منذ منتصف القرن العشرين بعد أن نشرت جانيت نيلور (1951) مقياس القلق الصريح وتركز الاهتمام في تلك الفترة على قياس القلق العام وخاصة في مرحلة الطفولة، إلا أن نايزوندر (1971) أوضح أنه بجانب الاهتمام الكبير الذي أبداه الباحثون بالقلق العام ظهر أيضا الاهتمام النسبي بدراسته أنواع أخرى مثل قلق الامتحان تشكل محدد من القلق المرتبط بمواقف التقويم والتقدير.

إذ تشير ليلى عبد الحميد إلى أن اهتمام العلماء بقياس قلق الامتحان يعود إلى أهمية هذا العامل الموقفي الذي يتدخل في درجة الفرد، ويؤثر في أدائه في مواقف التقويم.

وقد أعدت مقاييس عديدة لقياس قلق الامتحان وفي معظمها ذاتية التقرير. ومن أشهر هذه المقاييس ما يلي:

- تقدير ذاتي عن قلق الامتحان Test anxiety selfreport.
- استبيان ماندر-ساراسون لقلق الامتحان.
- مقياس قلق الامتحان للأطفال وضعه ساراسون.

– مقياس قلق الامتحان من إعداد شعيب ويتكون من خمسة عوامل وهي: الخوف والرهبة من الامتحان والضعف النفسي للامتحان، والخوف من الامتحانات الشفوية والصراع النفسي المصاحب للامتحان والاضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للامتحان.

– قائمة قلق الامتحان:

ويعرف أحيانا باسم (مقياس الاتجاه نحو الامتحان) (سليمة سايحي، 2004، ص95). وضعه سبيلبرجر وآخرون، وقد أعده باللغة العربية أحمد عبد الخالق، وأعده أيضا نبيل الزهار وأعده كذلك ماهر الهواري ومحمد الشناوي، وأعدته ليلى عبد الحميد، ويقيس الانزعاج والانفعالية.

استخدم في عدة دراسات منها: دراسة عبد الله الصافي (2002)، ودراسة محمود الطواب (1992).

– اختبار القلق المدرسي للمرحلة الثانوية من إعداد حسين الكامل، ويتكون من أربعة أبعاد هي: الأعراض الجسمية للقلق، وقلق الامتحان، وعدم الميل الدراسي، والقبول الاجتماعي.

– مقياس قلق الامتحان وأعده ساراسون وأعده باللغة العربية أحمد عودة ومحمود عكاشة، ومحمود عوض الله، وحسن علام، وكذلك أعده رشاد منهوري ومدحت عبد الحميد.

– مقياس سوين لسلوك قلق الامتحان.

– مقياس مثيرات قلق الامتحان من المواد الدراسية، وضعه صالح مرسي.

والملاحظ للمقاييس والاختبارات التي أعدت لقياس قلق الامتحان كثيرة ومتنوعة وقد شملت أبعاد عديدة، مما يؤكد أهمية هذا العامل وخطورة تأثيره الكبير في انجاز وأداء الفرد في الامتحان في مختلف المراحل التعليمية والعلمية.(سليمة سايحي، 2004، ص95).

خلاصة الفصل:

تطرقنا في فصلنا هذا إلى الحديث عن قلق الامتحان الذي يعتبر ألم داخلي وذلك لما يسببه من شعور بالضيق والانزعاج وهو حالة توتر شامل مستمرة نتيجة توقع الشر أو الخطر الذي قد يحدث وهذا فأن الإنسان يعيش في المجتمع المليء بالمشاكل من شتى الجوانب وبالأخص الجانب النفسي إذ تولد لدى الفرد اضطرابات وضغوطات نفسية وهي الأكثر تعقيدا، لذا نجد الفرد في صراعات دائمة مع نفسه للتخلص منها أو على الأقل التخفيف من حدتها.

الفصل الثالث: التحصيل الدراسي

تمهيد

1- مفهوم التحصيل الدراسي.

2- أهمية التحصيل الدراسي.

3- أنواع التحصيل الدراسي.

4- أهداف التحصيل الدراسي.

5- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي,

6-شروط التحصيل الجيد.

7- مشكلات التحصيل الدراسي.

8-قياس التحصيل الدراسي.

9- وسائل قياس التحصيل الدراسي.

خلاصة الفصل

.

تمهيد:

إن التحصيل الدراسي ولما له من أهمية بارزة وخاصة في حياة كل طالب بمختلف مراحله ومستوياته فهو يعتبر المقياس الإنساني الذي يعتمد عليه في انتقال كل طالب من صف لآخر وتحديد نوع الدراسة التي سيتبعها، حيث يتم عن طريقه معرفة فعالية المؤسسات التعليمية بجانبها الكمي والكيفي فهو كعمل مستمر يستخدمه المعلم لتقدير مدى تحقيق الأهداف عند المتعلم، فالتحصيل عملية معقدة تتدخل في حدوثه مجموعة من العوامل والأسباب والشروط.

وهذا ما سنحاول التعرف عليه ومعرفة ما هي هذه العوامل التي تدخل في تكوينه وما قيمة التحصيل بالنسبة للتلميذ وللمحيطين به؟

1- مفهوم التحصيل

لغة: حصل الشيء وحاصل الشيء ومحصوله يقينه،و تحصل الكلام رده إلى محصوله. (علي بن هاديم وآخرون، 1991، ص20).

كلمة التحصيل من الفعل حصّل "حصل العلم أو المعرفة أو حصل المعلومات أي اكتسب واستوفى.(أنطوان نعمة، 2000، ص19).

اصطلاحا: التحصيل هو الحصول على المعارف والمهارات.(فاخر عاقل، 1977، ص61).

تعريف التحصي الدراسي :

هو جميع ما يكتسبه الطالب نتيجة للخبرات المنهجية باستثناء النمو الجسمي والنمو العاطفي والسلوك الأخلاقي.(إيمان أبو غريبة، 2009، ص22).

يعرفه (كود 1973GOOD): على أنه المعرفة المتحققة أو المهارة الفعلية في المواد الدراسية مقاسا بالدرجات التي يضعها المدرسون للطلبة.

يعرفه حسين سليمان قورة (1970): بأنه إنجاز تحصيلي في مادة دراسية أو مجموعة مواد مقدرة بالدرجات طبقا للامتحانات المحلية التي تجريها المدرسة.

كما يعرفه فؤاد أو حطب(1973): بأنه يتمثل في اكتساب المعلومات والمهارات وطرق التفكير وتغيير الاتجاهات والقيم وتعديل أساليب التوافق ويشمل هذا النواتج المرغوبة وغير المرغوب فيه.(لمعان مصطفى الجيلالي،2011، ص268).

تعرفه موسوعة علم النفس بأنه: ما أحرزه المرء وحصله أثناء التعلم و التدريب والامتحان والاختبار في تفوق.(محمد جاسم محمد،2004، ص268).

2-أهمية التحصيل الدراسي:

تكمن أهمية التحصيل الدراسي فيما يلي:

- إحداث تغيير سلوكي إدراكي أو عاطفي أو اجتماعي لدى التلاميذ و هو ما يسمي عادة بالتعلم و الذي يعتبر عملية باطنية تحدث نتيجة تغيرات في البناء الإدراكي لتلاميذ فالتحصيل هو نتاج لعملية التعلم.
- كما يؤكد بعض المختصين على أهمية التحصيل الدراسي في المردود التنموي الشامل عند التلاميذ فهو يساعد على توجيه سلوكيات التلاميذ نحو الأفضل ومساعدتهم على التفاعل الإيجابي مع بيئتهم.
- يساعد التلاميذ على تحقيق أهدافهم الشخصية (معرفة كيف يتعلم، كيف يحصل على المعلومات وكيف يتصل ويتفاعل مع آخرين)
- وقد اعتبر أحمد ماهر أن الهدف الرئيسي للتحصيل الدراسي هو الوصول إلى معلومات تعطي مؤشرات عن ترتيب التلاميذ في تحصيل الخبرات وتقيس قدرة التلاميذ على التعلم والتنبؤ بقدرتهم على أداء أعمالهم ومهام معينة في المستقبل ،كما يهدف إلى تقييم مدى نجاح التعلم.
- يسمح للشباب بالقيام بدور إيجابي في المجتمع ومواجهة مشاكل الحياة ومنه فالتحصيل الدراسي للمتعلم هو الذي يواجه به الحياة بمتطلباتها ومشاكلها.(لامية بخوش،2003،ص119).

3- أنواع التحصيل الدراسي

يمكن تقسيم التحصي الدراسي إلى ثلاث مستويات وهي:

1- **التحصيل الجيد:**

والذي يكون فيه أداء التلميذ على مستوى أعلى ومرتفع عن المعدل الذي تحصل عليه الآخرون في نفس المستوى وفي نفس القسم ويكون ذلك باستخدام جميع القدرات والإمكانيات التي تكفل للتلميذ الحصول على مستوى أعلى ومتجاوز الأداء التحصيلي المرتقب منه ، وبذلك يكون في قمة الانحراف المعياري من الناحية الإيجابية وبذلك نجده يتجاوز ويتفوق على بقية زملائه ويكون اكتسابه للخبرات والاستفادة من المعلومات المقدمة أكبر.

2- **التحصيل الدراسي المتوسط:**

في هذا النوع من التحصيل تكون الدرجة التي تحصل عليها التلميذ تمثل نصف الإمكانيات التي يمتلكها ويكون أداءه متوسط وتكون درجة احتفاظه واستفادته من المعلومات متوسطة.

3- التحصيل الدراسي المنخفض:

ويعرف هذا النوع من الأداء بالتحصيل الدراسي الضعيف حيث يكون فيه أداء التلميذ ضعيف وأقل من المستوى العادي بالمقارنة مع بقية زملائه، حيث تكون نسبة استغلاله واستفادته مما يقدم من المقرر الدراسي ضعيفة إلى درجة الانعدام وفي هذا النوع من التحصيل يكون استغلال المتعلم لقدراته العقلية ولإمكاناته الفكرية ضعيف على الرغم من تواجد قدر ونسبة لا باس بها من القدرات إلا أنه لا يستغلها ولا يستفيد منها ولا يعرف قدراته الحقيقية ،وقد يكون هذا التأخر أو الضعف في جميع المواد وهو ما يطلق عليه التخلف أو التأخر أو الفشل الدراسي العام لأن التلميذ يجد نفسه عاجزا عن فهم ومتابعة البرنامج الدراسي الذي يجد صعوبة رغم محاولته التفوق على هذا العجز.(بن يوسف أمال، 2008، ص112).

4- أهداف التحصيل الدراسي:

يهدف التحصيل الدراسي في المقام الأول إلى الحصول على المعارف والمعلومات والاتجاهات والميول والمهارات التي تبين مدى استيعاب التلاميذ لما تم تعلمه في المواد الدراسية المقررة، وكذلك مدى ما حصل عليه كل واحد منهم من محتويات تلك المواد، وذلك من أجل الحصول على ترتيب مستوياتهم بغية رسم صورة لاستعداداتهم العقلية وقدراتهم المعرفية وخصائصهم الوجدانية وسماتهم الشخصية من أجل ضبط العملية التربوية، وعلى العموم فإن أهدافه عديدة يمكن تحديدها فيما يلي:

- الوقوف على المكتسبات القبلية من أجل تشخيص ومعرفة مواطن القوة والضعف لدى التلاميذ بغية تحديد الحالة الراهنة لكل واحد منهم تكون منطلق للعمل على زيادة فاعلية في المواقف التعليمية المقبلة.
- الكشف عن المستويات التعليمية المختلفة من أجل تصنيف التلاميذ تبعا لمستوياتهم تلك بغية مساعدة كل واحد منهم على التكيف السليم مع وسطه المدرسي ومحاولة الارتقاء بمستواه التعليمي.

- الكشف عن قدرات التلاميذ الخاصة من أجل العمل على رعايتها حتى يتمكن كل واحد منهم من توظيفها في خدمة نفسه ومجتمعه معا.
- تحديد وضعية أداءات كل تلميذ بالنسبة إلى ما هو مرغوب فيه، أي مدى تقدمه أو تقهقره عن النتائج المحصل عليها سابقا.
- توفير التغذية الراجعة بعد اكتشاف صعوبات ما مما يمكن من اتخاذ التدابير والوسائل العلاجية التي تتناسب مع ما تم الكشف عنه من حقائق.(برو محمد ،ص ص 15-16)
- قياس ما تعلمه التلاميذ من أجل اتخاذ أكبر قدر ممكن من القرارات المناسبة التي تعود بالفائدة عليهم أولا وعلى المجتمع ثانيا.
- تمكين المدرسين من معرفة النواحي التي يجب الاهتمام بها والتأكيد عليها في تدريس مختلف المواد الدراسية المقررة.
- تكثيف الأنشطة والخبرات التعليمية المقررة حسب المعطيات المتجمعة من أجل استغلال القدرات المختلفة للتلاميذ.
- تحديد مدى فعالية وصلاحية كل تلميذ لمواصلة أو عدم مواصلة تلقي خبرات تعليمية ما.
- تحسين وتطوير العملية التعليمية...إلخ. (برو محمد، د ت ، ص11).

5- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

يتزايد الاهتمام بين المختصين بالتعرف على العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي للتلاميذ ويأتي هذا الاهتمام من منطلق الاقتناع بأن أداء الشخص في أي مكان مرهون دائما بجملة من العوامل المختلفة ،وبما أن التحصيل عملية عقلية فكرية معقدة تتحكم وتتدخل في تحقيقها العديد من العوامل منها ما هي ذاتي خاصة بالمتعلم ومنها ما هي خارجية عنه ومن بين هذه العوامل:

1- العوامل الأسرية:

على الرغم من أن تأثير المدرسة قد ازداد فيما يتعلق بالتعليم واكتساب المهارات لأن الأسرة لا تزال تلعب دورا أساسيا في عملية التنشئة الاجتماعية فهي النظام الإنساني الأول الذي يتلقى فيه الإنسان أول دروس الحياة وتتشكل فيه شخصيته وتتبلور ولذلك فمستوى التحصيل الدراسي يرتبط ارتباطا ايجابيا

بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسرة التي تشجع أبناءها على الدراسة منذ السنوات الأولى المبكرة تنتج أفراد يتمتعون بدافع مرتفع للتحصيل الدراسي.(صليحة سباع، 2001، ص64).

2- العامل الاقتصادي والاجتماعي:

إن أكثر الدراسات تدل على وجود علاقة إيجابية قوية بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي وتحصيل الطالب الدراسي فهناك اعتقاد سائد بين العلماء أن انجاز الأطفال المنحدرين من أسر فقيرة غالبا ما يكون أقل مستوى من إنجاز أقرانهم المنتمين إلى أسر ذات خلفية اجتماعية واقتصادية راقية.(مولاي بودخيلي،2004 ، ص368).

3- العوامل الذاتية:

من بين العوامل الذاتية التي تعد من الأمور المحفزة أو المعرقلة للتحصيل الدراسي العوامل العقلية وعلى رأسها:

الاستعدادات العقلية:

- ويقصد بها مدى اتساع الخبرات المتعلمة مع مستوى نضج التلاميذ في كل مرحلة ولذلك تهتم المدرسة الحديثة بأن تتحقق الخبرات المراد تعلمها مع مستوى النضج والاستعداد العقلي عند التلاميذ مع التحصيل الدراسي لهم في مراحل التعلم المختلفة.

الدافعية:

- تعد الدافعية من العوامل المهمة التي يتحدد من خلالها نسبة أداء التلميذ وتعد الدافعية عامل مؤثر ومهم في التعليم والتحصيل الدراسي فإذا كان التلميذ لديه الدافع للتعلم فإن ذلك يؤثر بشكل إيجابي على مستوى تحصيله والعكس صحيح.

تكامل شخصية المتعلم وشعوره بالأمن:

- له أثر إيجابي على التحصيل حيث أن الفرد إذا مر به الظروف البيئية ما جعله يشعر بعدم الأمن وفقدان الثقة بالنفس، فإن هذا ينعكس على تحصيله ويقلل من قدرته على المثابرة والتركيز.

اتجاهات الوالدين نحو أبنائهم ومستوى تحصيلهم الدراسي:

– فقد بينت إحدى الدراسات التي أجريت على بعض الأطفال أن هناك علاقة سالبة بين درجات أفراد العينة في التحصيل الدراسي وبين درجات آبائهم في الأبعاد الآتية: التسلط، الإهمال، الحماية الزائدة، إثارة الألم النفسي التدليل.(حسناء فاروق الديب، 2013، ص48).

4- العامل النفسي الانفعالي:

يؤدي مجموع الإحباطات وعدم إشباع دوافع بعض المراهقين إلى حالات من الاكتئاب والحزن والعزلة داخل القسم مما يؤثر على قدرة الانتباه والتركيز.

لذلك تحفز بعض السيمات الميزاجية ومجمل الانفعالات كالانطواء حول الذات والقلق والتوتر والخوف على اضطراب مستوى تحصيلهم الدراسي والتأثير فيه سلبا أو على العكس فيؤدي توفر التوازن النفسي وغيره من الانفعالات المتزنة إلى زيادة في درجات هذا التحصيل.

وقد بين وفيق صفوت مختار(1999) أن عوامل الحرمان الغيرة، الإحباط ،الخوف ونقص الثقة في الذات ،الانطواء والكتابة شكل عائقا مهما في التأثير على التحصيل الدراسي باعتبارها عوامل غير مشجعة على الإطلاق.

5- العامل الصحي والجسمي:

– تتصور الباحثة أن الاضطرابات الصحية الجسمية عاملا مهما في إحداث التأخير الدراسي تبعا لما ينجم عن ذلك من قابلية للتعب وعدم القدرة على بذل الجهد المطلوب.

– تتجلى أهمية الصحة الجسمية في تركيز وانتباه التلميذ ومثابرته على الدراسة وتؤدي إصابته بمرض ما خاصة المرض المزمن إلى الانشغال في اهتماماته الدراسية وضعف قدراته.

– أكد عبد الرحمان محمد النجار (1997) أن الإصابة بالأمراض المزمنة والاضطرابات الوظيفية لأجهزة الجسم وعدم اتزان إفرازات الغدد وغيرها من المشاكل الصحية من شأنها التأثير على نشاطات الفرد وعرقلة العمل المدرسي للتلميذ المصاب.(زلوف منيرة، 2011، ص ص68-69).

6- العامل المدرسي:

يحفز تنوع وسائل وطرق التعليم التلميذ على المثابرة والاستيعاب ويعمل على اشباع حاجاته وعلى تحسين العلاقة بينه وبين المعلم وزيادة التفاهم بين الاثنين وهذا ما يرفع من درجة إثارة الدافعية التلميذ للتركيز والانتباه وللتعلم والاجتهاد.

تعبر هذه الدافعية في درجة القوة الداخلية التي تضغط على التلميذ لتحقيق طموحاته الدراسية وهي أيضا تلك الرغبة القوية لإنجاز النجاح والتفوق وتحركها ملكات الفرد الذاتية لتعمل بأقصى جهدها لبلوغ الهدف ويؤدي الانخفاض في شدة هذه الرغبة إلى تدهور مستوى التحصيل الدراسي.(زلوف منيرة 2011، ص70)

6- شروط التحصيل الجيد:

إن التعلم عملية مكتسبة تحدث وفق شروط عدة و محددة كلما توخاها المتعلم و المعلم ،كلما كان المتعلم أقدر على التعلم ، ولاشك في أن هذه الشروط جميعها تعمل معها و تتفاعل لتكون النتيجة للتحصيل الجيد للتلاميذ ، ومن بين هذه الشروط الشروط:

- النضج:

هو عملية نمو متتابع يشمل جميع جوانب شخصية التلميذ أو الطالب بيولوجيا، وعقليا، واجتماعيا وانفعاليا ويحدث بطريقة لا شعورية وترجع إلى عوامل وراثية ومظاهر تبدو واضحة، ولذلك المطلوب من المعلمين جميعهم و التعرف على حقائقه المختلفة بدراسة طبيعة كل تلميذ في كل مراحل تعلمه من أجل معرفة و تحديد مدى ما وصل إليه في نموه ونضج من أجل تهيئة مواقف التعليم المناسبة لمستواه على أساس سيكولوجي سليم ،لأنه كلما كان مستوى النضج مرتفعا كلما كان التلميذ أقدر على التعلم .(برو محمد،2010، ص238)

- الدافع:

إن وجود الدافع يدفع التلميذ أو الطالب للقيام باستجابات معينة وبدون هذا الدافع لا يقوم بهذا السلوك ، ولا يباشر بأي نشاط معين ،ومن ثمة لا يوجد مجال للتعلم ،ومن هذا نرى أن الدافع في يد

المعلم القدير يكون القوة الهائلة في دفع التلاميذ للنشاط وفي توجيه النشاط وضمان استقراره ،حتى يتحقق الهدف .(رمزية الغريب ، 2006، ص15)

- الممارسة:

يتمثل هذا الشرط من شروط التحصيل الدراسي الجيد في حين أن التعلم لا يتحقق دون الممارسة فالاستماع إلى الشروحات و التحليلات والتفسيرات النظرية أو الإقتصالر على المشاهدةات و المعاينات لا يكفي ،إذ من المؤكد أنه لا يستطيع أحد مهما كانت قدراته تعلم و اكتساب المعارف، والمهارات، وأساليب التفكير و القيم، والاتجاهت، والسلوكيات المختلفة إذ أنه لا بد من توافر الممارسات العلمية الفعلية (مجدي عزيز إبراهيم،2006 ، ص15)

7- مشكلات التحصيل الدراسي:

- عدم الدافعية نحو المدرسة:

تعرف الدافعية بأنها حالة داخلية تحرك الفرد نحو سلوك ما يشجع القيام به على اكتساب الجوائز وتجنب العقاب ،وفي البداية يكون اهتمام الطالب منصب على الحصول على تلك الجوائز، ولكن بعد ذلك يطمع الأطفال في كسب رضا واهتمام الوالدين ومدحهم له على إنجازاته الدراسية واستقلاليته إن الأطفال يرغبون في إدخال السرور على والديهم عن طريق إنجازاتهم العالية خاصة عندما يعرفون بأن جهودهم ستجلب لهم نتائج جيدة عندما يشعرون بالمسؤولية ويكونون قد حققوا دافعيتهم الذاتية نحو الإنجاز أي أنهم استطاعوا أن ينتقلوا من دعم البيئة إلى دعم الذات، وعندما يعرف الأطفال أيضا أن النجاح سبب الإنجاز الجاد ،وأن الفشل ناتج عن نقص في العمل والجهد الدراسي إن الأطفال الذين لديهم دافعية عالية غالبا ما تكون لديهم أهداف عالية وكذلك فإن الرغبة في النجاح لدى الأطفال تقودهم إلى مزيد من الجهد والمثابرة وتجنب الفشل.

- **الأسباب :**

– رد فعل على السلوك الأبوي يخاف الطفل من الفشل في الامتحانات خاصة إذا كان والده يتوقع منه الكثير.
– التوقعات المتدنية :إذا أساء الآباء تقدير قدرات أطفالهم واعتقدوا بأنهم غير جديرين بالتحصيل العالي، فإن هذا الاعتقاد يخفض من دافعيتهم نحو الدراسة.
– الصراعات الأسرية: تستحوذ المشكلات الأسرية على الأطفال ولذلك يتدنى تحصيلهم وسوف ينظر أطفالهم إلى المدرسة بعدم الاهتمام خاصة عندما يرون التهديدات المستمرة والخطيرة تهدد أمنهم.(جودت عزت عبد الهادي، سعيد حسين العزة، 2004، ص178).

- **طرق الوقاية:**

– تقبل الأطفال وتشجيعهم: إن المفتاح لمثل هذه المسائل يتمثل في تشجيع الأطفال على المحاولة وأن يفعلوا أقصى جهودهم على تحمل الإحباط ،إن التقبل الأبوي والثقة والاحترام المتبادل والانتباه للأطفال أمور تساعد على إثارة دافعيتهم.
– علم الأطفال التعليم الفعال وأسلوب حل المشكلات : علم الأطفال كيف يكتشفون الأشياء وكيفية عملها وهذا هو الاسلوب الأمثل في التعليم.
– كافئ الاهتمام بالتعليم والإنجاز الأكاديمي: على الآباء ان يعززوا اتجاه الطلاب ودافعيتهم نحو الدراسة والانجاز.(جودت عزة عبد الهادي، د–ت، ص188).

- **العادات الدراسية الخاطئة:**

تعريف العادات الدراسية الصحيحة : وهي تعني استخدام الوظائف العقلية في تحصيل المعرفة حيث تدرس المادة بترو وتفحص وتحلل وتراجع وعندما لا نستعمل الطريقة الصحيحة تنتج عندنا عادات خاطئة للدراسة لذلك ينبغي تعليم الأطفال عادات الدراسة الثانوية، وتحميل الطالب المسؤولية وزيادة دافعيته للدراسة.

وتؤدي عادات الدراسة الخاطئة في معظم الأحيان إلى الضعف التحصيلي وأيضا تؤثر درجة الذكاء التي نعرف بواسطته اختبارات الذكاء.

إن ضعاف التحصيل يتصفون بما يلي:

- أداؤهم أدنى بسنتين من مستوى الطلبة.
- لا يكملون واجباتهم ولا يسلمونها
- مهاراتهم في القراءة والكتابة ضعيفة.
- استيعابهم ضعيف.(عبد الجابر تيم، كاملة الفرخ، ص222).

- الأسباب:

- توقعات الوالدين العالية جدا.
- توقعات الوالدين المنخفضة جدا.
- عدم اهتمام الوالدين.
- الخلافات بين الوالدين الحادة.
- النبذ والنقد المتكرر.
- الحماية الزائدة.
- المشكلات الذاتية جسميا واجتماعيا ونفسيا.
- المقارنة بين الإخوة والزملاء.
- الجو الدراسي غير مناسب.

- طرق الوقاية:

- كافئ الاهتمام بالتحصيل الأكاديمي.
- علم الطفل أسلوب التعلم النشط
- كن مستقلا ومشجعا.
- علم الاستراتيجيات الفعالة لزيادة الدافعية والمهم هو مساعدة الطالب.(عبد الجابر تيم، كاملة الفرخ، ص223).

وكذلك هناك بعض العوائق إضافة إلى المشكلات السابقة تقف حاجزا في وجه التحصيل الدراسي الجيد منها:

– نقص مكتسبات التلميذ حيث أنه كثيرا ما يصدم الأستاذ بضعف مستوى بعض التلاميذ منذ بداية السنة عند استلامه القسم ، وذلك بعد إنتقاله من قسم إلى قسم أخر ، ومن مستوى أعلى ،إذ يجب على المعلم التحقق من مكتسبات التلميذ السابقة في أي درس من الدروس قبل الشروع في ذلك ، حتى يتمكن من إلحاق المتأخرين من المتقدمين .

– ضعف القدرة الفكرية للتلميذ فقد يعود ذلك إلى ضعف قدرات التلميذ الفكرية ، حيث يتم مطالبتهم بأعمال كالفروض ، والواجبات ، والبحوث التي قد تفوق مستواهم العقلي ، هنا قد يكون الضعف في التحصيل سببه ضعف القدرة على الفهم ، والمتابعة .

– نقص إعداد المعلم للدرس حيث أن ضعف التلاميذ يعود غالبا إلى إعداد المعلم لدروسه ، وطريقته المستعملة في تقديم عناصر دروسه القائمة على الإلقاء و التلقين دون الإعتماد على طريقة الإستنتاج وكذلك عدم التأكد من مدى فهم التلاميذ وحاجة بعضهم إلى تمارين تطبيقية قصد تمكينهم من الإلتحاق بالفئة الناجحة ، ومتابعة الدروس الجديدة .(يوسف قطاوي ،2007، ص153).

8– قياس التحصيل الدراسي :

يعتبر قياس التحصيل صورة من الاختيارات التي يقوم المدرس باعدادها من واقع المواد التحصيلية التي درسها التلميذ وتهدف الاختيارات المدرسية التحصيلية إلى قياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية وهي إما إختيارات عادية تعد من طرف المعلمين أو من إختيارات عامة تعدها الوزارة في نهاية كل مرحلة دراسية خاصة المتوسطة والثانوية.(عبد الوارث عبد الرزاخي ،2005، ص75).

– قياس الإختبارات التقليدية:

تعتبر من أقدم الوسائل التي إستخدمت لقياس التحصيل ويطلق عليها أحيانا اختبارات المقال ويقصد بها أسئلة غير مكتوبة تعطى للتلاميذ، ويطلب منهم الإجابة عنها دون الكتابة والغرض منها معرفة مدى قدرته على التعبير في نفسه .(رجاء أبو علام، 2005، ص373).

9- وسائل قياس التحصيل الدراسي:

تلعب الاختبارات المدرسية بمختلف أنواعها والتي يقوم المعلم ببنائها وإعدادها دورا رئيسيا في عملية التقويم المدرسي لأنها مصممة أساسا لقياس ناتج التعليم الصفي ولأنها أكثر ملائمة لهذا القياس وهناك ثلاث من الاختبارات وهي:

- الاختبارات المقالية :

الاختبارات المقالية هي أقدم أنواع وسائل التقييم المكتوبة في التربية وتكون في العادة على نوعين:

طويلة تمتد إجابتها أحيانا لعشرات الصفحات أو تتعدى في مجملها صفحة كما في التربية المدرسية ثم قصيرة ذات إجابة محدودة تتراوح بين جملة أو عبارة أو نصف صفحة

وتستخدم الاختبارات المقالية لقياس قدرة الطالب على النشر و الاستيعاب والفهم والاسترجاع وأيضا قدرته على الشرح والتوضيح والصياغة اللغوية والاستدلال وعادة تكون للإجابة حدود وخاصة في المراحل الدراسية المتقدمة ، هذا وتتباين الأسئلة المقالية في درجة الحرية التي توفرها للطالب لدى صياغة إجاباته وتكوينها ، فقد تكون هذه الأسئلة محددة على نحو متطرف تبين للطالب مجال الإجابة وطرق تشكيلها وقد تكون أقل تحديدا بحيث تتيح للطالب تنظيم إجاباته وتقويمها بالطريقة التي يراها مناسبة. (بحرة كرية ،2014 ، ص 91).

- الاختبارات الموضوعية :

تشير الاختبارات الموضوعية إلى أدوات القياس التي تمكن التلميذ من تكوين إجابات موضوعية يتحكم فيها السؤال ذاته ، كما تمكن المعلم من تكوين أحكام موضوعية تتحكم فيه إجابات التلميذ ذاتها ،وقد أطلق عليها " دوز " صفة الموضوعية لأنها تخرج عن رأي المصحح ولا تتدخل فيها ذاتيته وتتناسب مع جميع التلاميذ من ناحية الفروق الفردية وتحقيق جميع الأهداف التي وضعت لأجلها ومن أشهرها: (نبيل عبد الهادي، 1999، ص52)

اختبارات التكميل:

يطلق عليها اسم اختبارات الاستدعاء أو التذكر فعلى المفحوص أن يستعمل العبارة الناقصة في المكان المناسب لتكميل النص، فيقيس هذا النوع من الاختبارات قدرة المفحوص على تذكر المعلومات. (محمد رضا البغدادي، 1998، ص159)

اختبارات الصواب والخطأ:

تعتبر من أسهل أنواع الاختبارات في صياغتها، ويمكن إجابتها بسرعة وترجع سهولة الإجابة عليها أن التلميذ بمجرد أن يقرأ العبارة يضع دائرة على الصواب أو الخطأ.

اختبار لمتعدد الإجابات:

يعتبر أسهل أنواع الاختبارات حيث يطرح السؤال ويعطي التلميذ أربع اجابات أو خمسة، ويجب ألا تقل الإجابات عن العدد، كذلك يجب أن توضع الفقرات بصورة يصعب التفرقة بينها

اختبار ملئ الفراغ :

يتألف من مجموعة من الاختبارات يتخلل كل منها نقص ظاهر يتجلى في فراغ معدد من العبارات المكتوبة، ويترتب على التلميذ ملئ هذا الفراغ بكلمة أو فقرة أو جملة معينة تجعل العبارة الأصلية كاملة وذات معنى محدد .

اختبار المزاوجة:

يتضمن هذا النوع مجموعة من البنود، يوفق كل بين كل منها وبين البند الذي يناسبه في مجموعة أخرى. (فؤاد سليمان قلادة، 2004، ص286)

الاختبارات المقننة:

تهدف اختبارات التحصيل المقننة إلى قياس أداء التلاميذ فيما يخص مجموعة من الأهداف التربوية وذلك لتحديد المستوى الذي توصلوا إليه فعلا ومن أشهر الاختبارات المقننة : (قاسم علي الصراف، 2002، ص222)

اختبار القراءة:

اختبار القراءة مهم جدا وذلك بكون القراءة الوسيلة الأساسية التي عن طريقها يتعلم الفرد كل المواد .

اختبار الحساب:

توجد هناك عدة أنواع من اختبارات التحصيل في الحساب ، منها اختبار تشخيص العمليات الحسابية الرئيسية ل " يوزربل و جون " وهو اختبار فردي يقدم شفويا ، وقد صمم هذا الاختبار للمرحلة الابتدائية و الاعدادية .

الاختبارات المهنية:

تستخدم اختبارات التحصيل المهنية في الاختيار المهني وتصنيف العمال في الصناعة والإدارة والقوات المسلحة وهي تعرف في الميدان الصناعي باختبارات الكفاية ، تستعمل هذه الاختبارات في عملية التقنين على عينة من العمال حيث يطلب من المفحوص أن يقوم بعمل يشبه العمل المضاد الذي يؤذي المعنى أن فقرات الاختبار هي عينات من العمل لسجل أداء المفحوص بطريقة موضوعية ودقيقة.(عبد الحفيظ مقدم ، 2003، ص218).

10- النظريات المفسرة للتحصيل الدراسي:

النظرية الذاتية :

وتندرج إلى مجموعة من النظريات و الاتجاهات :

- الاتجاه البيولوجي الذي يرى أن العوامل الطبيعية و الوراثية لها دور كبير في وجود فوارق بين التلاميذ ، وبالأخص عامل الذكاء المهم في تحديد مكانته بالنسبة للتفوق أو التخلف ،وهذا ما تؤكده العديد من الدراسات التي ترى أن الذكاء يرتبط ارتباطا وثيقا بارتفاع وانخفاض مستوى الذكاء ، وهذا ما أشار إليه "تيلر" إلأى أن هذا صحيح ، وحدد نسبة الإرتباط من (40-60) وقد لجأت العديد من المدارس إلى تقسيم الطلاب إلى فروق حسب نسبة الذكاء .

– نظرية تكافئ الفرص و مبدأ الإستحقاقية التي تأثرت بالفروق الفرضية التي إنطلق روادها من أن المعلم و المتعلم عاملان جد مهمان في عملية التعليم ،و النمو التربوي ، فالعملية التعليمية عملية تواصلية بين الفاعلين التربويين و الفاعلين في الفضاء المدرسي و بالتالي فعملية التعلم تتحدد من جهة أخرى، والعمل على إحداث أي تغيير في سلوك الفرد يخضع بالضرورة للنظر في وجود فروق بين التلاميذ، و بهذا تكون نظرية تكافئ الفرص قائمة على فكرة أساسية هي أن التلاميذ يرجع إلى إختلاف القدرات الفردية بينهم وتقوم على مبدأ الإستحقاق

النظرية البيئية:

وقد تطرقت هذه النظرية إلى :

– نظرية النقص الثقافي في البيئة الإجتماعية التي تؤكد أن الإنتماء الإجتماعي للأفراد يتأثر بنسبة كبيرة بالتحصيل الدراسي ، فكما أشار "بورديون "إلى أن الطبقات المحرومة ثقافيا ، وإجتماعيا تبقى غير محظوظة في النظام المدرسي ، ذلك لأن التنشئة الإجتماعية تستفيد منها الطبقات المحظوظة عن غيرها ، وهذا ما يؤكده أصحاب هذه النظرية أن أبناء الطبقات الغنية ليست لديهم صعوبة في إ ستيعاب البرامج الدراسية ، عكس أبناء الطبقات الفقيرة ،كما إ رتكزت هذه النظرية أن أبناء الطبقات الفقيرة أو المحرومة هم الذين يكون تحصيلهم الدراسي ضعيف مقارنة بأبناء الطبقات الغنية .

– الإتجاه الإجتماعي في التربية حيث تبلور في هذا الإتجاه الإجتماعي في التربية بعض الإتجاهات الرئيسية لمعالجة كيفية إحداث التغيير في سلوك التلاميذ داخل الصف الدراسي وذلك لتحقيق أهداف العملية التربوية.(زينة بن حسان وأخرون،2003 ، ص69).

خلاصة الفصل:

حاولنا في هذا الفصل الإحاطة بكل ما يتعلق بعملية التحصيل الدراسي من حيث التعريف والأنواع حيث اتفق العلماء على أنه المعرفة التي يتحصل عليها المتعلم والمهارات التي يتقنونها والأساليب التي يستخدمونها ، وقد تطرقنا في هذا الفصل إلى العوامل التي تؤثر في التحصيل وتبين أن هناك عوامل مرتبطة بالمتعلم في حد ذاته وعوامل أخرى أسرية تحسن أو تعرقل أداء المتعلم وعوامل مدرسية من شأنها هي الأخرى أن تساهم في زيادة التحصيل كما يمكنها أن تعرقل التحصيل من خلال المناهج المسطرة .

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد

1- حدود الدراسة

2- منهج الدراسة

3- مجتمع الدراسة

4- عينة الدراسة

5- أداة الدراسة

6- الخصائص السيكومترية للأداة

7- الدراسة الأساسية

8- أساليب المعالجة الإحصائية

خلاصة الفصل

.

تمهيد:

بعد تطرقنا في الفصول السابقة للجانب النظري لموضوع الدراسة ، في هذا الفصل إلى نتطرق في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية للدراسة ،حيث أنه لا يمكن التقرب من الموضوعية و الحقيقة العلمية دون إستفاء إجراءات منهجية علمية ذات دقة ، تخدم موضوع البحث ، وتقف عند حدوده.

وقد خصص هذا الفصل لمحاولة توضيح الإعتبارات المنهجية الميدانية و المتبعة في هذه الدراسة سواء التعرف على مجالات الدراسة بأنواعها ،وأيضا الأدوات المستخدمة في جمع البيانات على مجتمع البحث

1- حدود الدراسة:

1-1 الحدود المكانية:

تم إجراء الدراسة الميدانية على مستوى ثانويتين من بلدية الأمير عبد القادر، و بلدية قاوس – ولاية جيجل–حيث تم إختيار عينة الدراسة من ثانوية ماطي أحسن ، وثانوية زين محمد بن رابح .

1-2 الحدود الزمانية:

و نقصد بها المجال الزمني المستغرق لإجراء هذه الدراسة ،حيث كانت البداية من موافقة اللجنة العلمية على موضوع الدراسة إلى غاية الإنتهاء من جمع الإستبيانات و تحليلها ، وبعد جمع الأدب النظري للدراسة تم إجراء الدراسة الميدانية على الثانويات سابقة الذكر وبعد القيام بالدراسة الإستطلاعية على عينة مكونة من 15 تلميذ و تلميذة تم الوصول إلى مجموعة من النتائج ، والتي تم على أساسها إختيار الإستبيان المناسب ،وقد تم توزيع الإستبيان في الفترة الممتدة من 1-4-2018 إلى غاية 16-4-2018 حيث تم في هذه الفترة توزيع 71إستبيان في حين إسترجع61 إستبيان.

2- منهج الدراسة:

طبيعة الموضوع تفرض على الباحث استخدام منهج معين قصد الوصول إلى نتائج موثوق بها وتخدم موضوع الدراسة.

ويعرف المنهج: بأسلوب يسير على نهجه الباحث كي يحقق الهدف من بحثه، كأن يجد إجابة على السؤال الذي يطرحه أو يستطيع التحقق من الفرض الذي يبدأ به بحثه. (حسين عبد الحميد رشوان، 2003، ص 52).

أما المنهج الوصفي فيعرف بأنه: "طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقنّنة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة". (صلاح الدين شروح، 2003، ص 147).

ويعرف كذلك بأنه جمع الحقائق والبيانات ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا،لاستخلاص دلالتها و الوصول إلى نتائج أو تقويمات عن ظاهرة أو موضوع الدراسة، كما يتعدى المنهج الوصفي هذه

الأمور إلى التفسير، وعلى الرغم من أن جمع البيانات لا تكتمل حتى تنظم وتحلل وتستخرج منها النتائج ذات دلالة ومغزى (جابر عبد الحميد وآخرون،2010،ص121).

لهذا اختارت الطالبة الباحثة استخدام المنهج الوصفي الأكثر استعمالا في البحوث الاجتماعية والإنسانية واختيارنا لهذا المنهج لم يكن عشوائيا، فكما سبق أن ذكرنا أننا استخدمنا هذا المنهج لكونه أكثر ملائمة لدراسة الموضوع وتقديم تفسير له بشكل موضوعي.

3- مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ المدارس بالثانويات بولاية جيجل، تم اختيارها بالطريقة العشوائية.

- حيث تكونت العينة الاستطلاعية من (15) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من المدارس الثانوية بولاية جيجل بلدية الأمير عبد القادر وقاوس.
- أما عينة الدراسة الأساسية تكونت من (61) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من المدارس الثانوية بولاية جيجل بلدية الأمير عبد القادر وبلدية قاوس.

4- عينة الدراسة:

تعرف عينة الدراسة على أنها مجموع الوحدات المختارة من مجتمع الدراسة وذلك بتوفير البيانات التي تستخدم لدراسة خصائص المجتمع (جودت عزت عطوي، 2005، ص 124).

وتعرف بأنها نموذج ، يشمل جانبا أو جزءا من وحدات المجتمع الأصلي المعنى بالدراسة ، تكون ممثلة له بحيث تحمل صفاته المشتركة ، وهذا النموذج أو الجزء يعني البحث عن دراسة كل وحدات ومفردات المجتمع الأصلي، خاصة في حالة صعوبة أو إستجابة دراسة كل تلك الوحدات (عامر قنديلي،2008، ص255).

وتعرف أيضا بأنها مجتمع الدراسة الذي تجمع منه البيانات الميدانية، وهي تعتبر جزءا من الكل ، بمعنى آخر تأخذ مجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون ممثلة للمجتمع لتجرى عليها الدراسة ، فالعينة إذا هي جزء معين منأفراد المجتمع الأصلي ، ثم تعمم نتائج الدراسة على المجتمع كله.(رشيد زرواتي،2008 ، ص267).

- **توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المؤسسات:**

الجدول 01: يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المؤسسات:

الثانوية	العدد	النسبة المئوية
ماطي احسن	38	%62,30
زين محمد بن رابح	23	%37,70
المجموع	61	%100

5- أداة الدراسة:

تعددت وسائل وأدوات جمع البيانات وهذا يسمح للباحث أن يختار أنسب الأدوات لجمع المعلومات والبيانات عن الظاهرة، ولهذا تم اختيار أداة الإستبيان لمدى مناسبته لطبيعة البحث.

- يعرف الاستبيان بأنه: أداة تتضمن مجموعة من الأسئلة أو الجمل تتطلب الإجابة عنها بطريقة يحددها الباحث حسب أغراض البحث. (إبراهيم عبد العزيز الدعياج، 2010، ص 97).

- ويعد الإستبيان من اكثر الأدوات إستخداما في البحث العلمي بشكل عام ، وفي مجال العلوم الإدارية على وجه الخصوص ، والإستبيان عبارة عن مجموعة من الأسئلة المترابطة والمتسلسلة الترقيم الإجابة عليها و تعبئتها من قبل المبحوث لجمع المعلومات والبيانات حول الظاهرة أو مشكلة البحث وهي أكثر الأدوات إستخداما و شيوعا.

- وهي مجموعة مؤشرات يمكن عن طريقها إكتشاف أبعاد موضوع الدراسة عن طريق الإستقصاء التجريبي أي إجراء بحث ميداني على جماعة محددة من الناس .

- هي وسيلة الإتصال الرئيسية بين الباحث و المبحوث ، و تحتوي على مجموعة من الأسئلة تخص القضايا التي نريد معلومات عنها من المبحوث.

- فالدقة في إختيار الأسئلة فضلا عن أن تكون الأسئلة وثيقة الصلة بموضوع البحث هي معايير الأساسية التي يجب أن تأخذ بعين الإعتبار إذا ما أريد للإستبيان أن يخدم البحث بشكل دقيق.

– ويعرف أيضا بأنه مجموعة من المؤشرات يمكن عن طريقها إكتشاف أبعاد موضوع الدراسة عن طريق الإستقصاء التجريبي ، أي إجراءات بحث ميداني على مجموعة محددة من الناس ، و تحتوي على مجموعة من الأسئلة تخص قضايا نريد معلومات عنها من المبحوث.(سلاطنية بن قاسم،2007،ص77)

– ومن مميزاته: يساعد الباحث في الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات حول الموضوع.

6– الخصائص السيكومترية للأداة:

قدر صدق الأداة بواسطة صدق المحكمين والصدق الذاتي. وفيما يلي توضيح لذلك:

– صدق المحكمين:

قبل تطبيق الأداة كان لابد من عرضها على مجموعة من المحكمين للتحقق من صدق الأداة إذ أن: الأداة الصادقة هي تلك الأداة القادرة على قياس الظاهرة قيد البحث والدراسة. (الزبيعي عبد الجليل، 1981، ص 39).

بعد أن اكتملت الصورة الأولية للأداة تم إعداد استمارة تحكيم عرضت على عدد من المحكمين من أساتذة علم النفس وعلوم التربية وطلب منهم الحكم على الأداة.

– حيث تم الاتفاق بنسبة كبيرة قدرت بـ (80%) وهي معيار يتم في ضوئه قبول العبارة أو تعديلها، كما أن هذه النسبة تمثل أغلبية المحكمين وعلى أساسها يتم الأخذ برأيهم ومن خلال ملاحظات المحكمين البالغ عددهم (5) تم تعديل وإضافة بعض العبارات.

– وفيما يلي نتائج تحكيم الاستبيان:

الجدول رقم (02): يوضح مدى ملائمة البنود للموضوع

العبارات	أراء المحكمين	
	تقيس	لا تقيس
18–19–20–21–22	04	01

يتضح من خلال الجدول أن أغلبية المحكمين كان عددهم (4) يرون بأن هذه العبارات ملائمة للموضوع حيث تم الأخذ برأيهم على الإبقاء على العبارات، لأنها تقيس متغيرات الدراسة.

الجدول 03: يوضح اقتراحات المحكمين فيما يخص بعض البنود:

العبارات	أراء المحكمين
-أشعر بعدم الراحة والاضطراب أثناء أداء الامتحان. -أشعر بالتوتر عند دخول الأساتذة والمراقبين في الامتحان. -أخاف من النتيجة السيئة - من عيوبي الإجابة المتعجلة وغير الدقيقة	- أشعر بعدم الراحة أثناء أداء الامتحان - أشعر بالتوتر عند دخول الأساتذة والمراقبين إلى قاعة الامتحان - أخاف من النتيجة السيئة لتصحيح الامتحانات - من عيوبي الإجابة المتعجلة

يتضح من خلال الجدول أن المحكمين والبالغ عددهم (5) أجمعوا أن هذه العبارات تحتاج إلى تعديل ومن ثم أخذت ملاحظاتهم واقتراحاتهم بعين الاعتبار وتم تغيير هذه العبارات.

- الصدق الذاتي:

يعرف بأنه صدق الدرجات التجريبية بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء الصدفة. (أبو جويح وآخرون، 2002، ص 13).

ويقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الأداة:

بعد حساب معامل ثبات الأداة عن طريق استخدام معادلة ألفا كرونباخ قدر الصدق الذاتي لهذه الأداة بـ (0,83) وهو معامل صدق مرتفع ويدل على أن الأداة صادقة.

- **الثبات:**

يقصد به إمكانية الحصول على نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيق الأداة على نفس الأفراد. (ثائر أحمد غباري وخالد محمد أبو شعيرة، 2010، ص 286).

- تم حساب معامل ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وقد قدرت قيمة معامل الثبات بـ (0,70) وهو معامل مرتفع يثبت قابلية تطبيق الأداة.

الاختبار		استبيان قلق الامتحان	الدلالة
الصدق	صدق المحكمين	اتفاق 80% من المحكمين	جيدة
	الصدق الذاتي	0,83	جيدة
الثبات	معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ	0,70	جيدة

7- الدراسة الأساسية:

أجريت الدراسة في الفترة الممتدة من 01أفريل إلى 18 أفريل 2018، قمت خلالها بتوزيع الاستبيان على التلاميذ، حيث بلغ عدد التلاميذ (61) تلميذ وتلميذة من ثانوية ماطي أحسن بالأمير عبد القادر وثانوية زين محمد بن رابح بقاوس، كما تجدر الإشارة أيضا أنه تم أخذ عينة مكونة من (15) تلميذ وتلميذة اعتبرت عينة استطلاعية بهدف التأكد من أن الأداة تتوفر على قدر من الصدق والثبات.

8- أساليب المعالجة الإحصائية:

بهدف الإجابة على فرضيات الدراسة، فقد تم تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائيا بتطبيق برنامج الحزمة الإحصائية الاجتماعية SPSS، وتمثلت الأساليب الإحصائية فيما يلي:

أ. اختبار "ت" T test.

ب. اختبار كا^2.

خلاصة الفصل:

لقد تم من خلال هذا الفصل التطرق إلى كل ما يتعلق بالتطبيق الميداني من حيث التعرض إلى إجراءات الدراسة الأساسية والتعريف بالمنهج المستخدم وعينة الدراسة بالإضافة إلى التعريف بأداة القياس كما تم دراسة الخصائص السيكومترية من أجل اعتمادها في الدراسة الحالية، وفي الأخير الحصول على مجموعة من البيانات التي تستخدم للتحليل والمناقشة للخروج باستنتاجات عامة.

الفصل الخامس: عرض وتحليل النتائج

1-عرض النتائج في الجداول

2- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات العامة

3- النتائج العامة

خلاصة الفصل

.

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة:

عرض نتائج الجدول رقم (4): لاختبار "ت" للفروق بين الذكور والإناث.

الجنس	العدد	المتوسط اسلحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
ذكر	34	1.91	0.27	1.727	0.089
أنثي	27	2.03	0.269		غير دالة

يتضح من خلال الجدول 04: أن قيمة "ت"= 1.727 وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدالة 0.05= a وهو ما يفيد عدم وجود فروق مابين الذكور والإناث في قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ونرفض الفرضية البديلة والتي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى التلاميذ تبعا لمتغير الجنس ومنه نقول بأن الفرضية الجزئية الأولى لم تتحقق حيث نجد أن قيمة t الجدولية هي 2 عند مستوى الدالة 0.025 وعند درجة الحرية 59 ، ومن خلال الجدول نجد أن قيمةt المحسوبة أصغر من قيمة t الجدولية أي نقبل الفرضية الصفرية $X= X_2$. H_0 يعني لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الإجابات الذكور والإناث أي أن مستوى القلق لا يتأثر بعامل الجنس، وبما أنّ القيمة الاحتمالية تساوي 0.089 فهي أكبر من 0.05 بالتالي الفروق غير دالة إحصائيا (غير معنوية).

الجدول رقم (05): يوضح نتائج (كا^2).

مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة كا^2 المحسوبة	قيمة كا^2 المجدولة
0.111	4	7.525	20

من خلال الجدول رقم (5) نلاحظ كا^2 المحسوبة (7.525)، وكا^2 المجدولة (20) عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 4.

ومنه فإن كا^2 المحسوبة < من كا^2 المجدولة أي (7.525) < (20) أي لا توجد دلالة إحصائية.

2- تفسير النتائج في ضوء الفرضيات:

- مناقشة نتائج الفرضية العامة:

تنص هذه الفرضية على " توجد علاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي "

هذه الفرضية لم تحقق ويمكن القول أن عدم وجود علاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي يعود إلى الجو الدراسي الملائم في تكييف التلاميذ داخل الصف التعليمي، وتوفر الوسائل التعليمية المناسبة مما يقوي الثقة بالنفس، وهذا ما يجعل التلاميذ أقل عرضة للقلق وبالتالي تزيد دافعتيهم ورغبتهم في التحصيل و الإنجاز الأكاديمي، وهذا ما يجعل مستواهم الدراسي لا يتأثر بمشكلة قلق الامتحان، كما تلعب الأسرة دور كبيرا في إحداث التوازن النفسي ، وزيادة الثقة لأبنائها خاصة أثناء فترة ألامتحانات ، حيث يعد تعزيز الخوف من الإمتحانات من قبل الأسرة وفق أساليب التنشئة التقليدية والتي تستخدم العقاب من العوامل التي تؤدي إلى خوف الطالب من النتائج السيئة للإمتحان وهذا ما قد أكده "كلير فهيم" الذي يرى أن تأثير أسلوب التربية الأسرية ، حيث يرى أن الشعور بالقلق يبدأ مع بداية حياة الطفل ،فقد يتعرض للفشل أو لصعوبات متكررة في الحياة دون أن يجد من يساعده ، أو يوجهه ، أو يشجعه حيث يستخدم بعض الآباء أساليب التهديد و الوعيد لأبناءهم بهدف تحقيق نتائج تتفق مع رغباتهم دون إدراكهم أن ذلك يترك آثار سيئة على شخصيات أبنائهم تنعكس بالسلب على مدى توافقهم، فيتجه التلميذ إلى تلبية مطالب والديه و توقعاتهمانحوه خوفا من سلوكياتهما الرافضة لخبرة الفشل لديه ،بعدها يبدأ الطفل بمقارنة تحصيله مع تحصيل زملاءه الآخرين ، مما يدفعه إلى زيادة التنافس و الضغط حتى يصبح أداؤه أفضل من آداء الآخرين ، وهكذا تبدأ مشكلة قلق الإمتحان لديه ،وهذا يتفق مع كل من "أبو صبحة " و"أبو زينة " على أن قلق الإمتحان يعود إلى مواقف مشابهة بمواقف الإمتحانات يكون التلميذ قد مر بها في المنزل ، ويؤكد "سارسون "أن قلق الإمتحان تثيره مواقف المدرسين بسبب تشابه المثيرات بين المدرسين و الوالدين ، فكل من الوالد و المدرس يمنح المكافأة والعقاب و يقيم التلميذ، لذا فالعلاقة بين التلميذ و الأسرة قبل المدرسة و بعدها و نظرة الأسرة للتعلم و مستوى التحصيل الذي يتوقعه من الطفل ،وكذلك علاقة التلميذ بالمعلم و ما يبثه من خوف في نفوس التلاميذ ، وإستخدامها كوسيلة عقاب في

بعض الأحيان ، و مقدار السلطة التي تمارس عليه في المدرسة بالإضافة إلى مواقف التقويم ذاتها ، بحيث أنه إذا شعر الفرد بأنه موضع تقويم وإختبار فإن مستوى القلق سيرتفع لديه كل ذلك يؤثر على موقف التلميذ من الإختبار ومستوى تخوفه منه،و عليه فوجود جو أسري خالي من المشاكل يزيد من قدرته على المتابعة العلمية المطلوبة لأن التلميذ يتأثر كثيرا بما يدور في أسرته التي من شأنها أن توفر الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والعاطفية المناسبة والمساعدة لتحصيله، فالأسرة هي المسؤولية عن توفير الجو الحماسي الدراسي المناسب داخل البيت إضافة إلى ذلك الدعم النفسي الذي يقدمه الأساتذة للتلاميذ من خلال تشجيعهم وتحفيزهم ، ولعل كذلك من بين الأسباب التي تؤدي إلى عدم وجود علاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي البيئة التي يعيش فيها الطلاب ويعلمون لها غير ضاغطة بل بيئة طبيعية ومريحة والظروف مشجعة لهم ومناسبة لقدراتهم وطاقاتهم وخالية من المثيرات المقلقة والضاغطة،إضافة إلى هذا يمكن للتخصص الدراسي أن يكون عاملا أساسيا يؤدي إلى إمكانية عدم وجود علاقة بين قلق الإمتحان والتحصيل الدراسي حيث أكدت العديد من الدراسات أن التخصص الدراسي يساهم بنسبة كبيرة في زيادة الجو الحماسي للدراسة، و كذلك إبراز القدرات والطاقات التي من شأنها أن تكون سببا في التغلب على أعراض قلق الإمتحان، وتمكينهم من الإجابة على أسئلة الأمتحان بكل ثقة وهذا ما يجعل تحصيلهم الدراسي لا يتأثر بقلق الإمتحان، وهذا ما قد أكدته دراسة "علي شعيب" التي تهدف إلى معرفة الفروق بين أفراد القسمين العلمي والأدبي لطلاب وطالبات الثانوية العامة بمكة المكرمة، فتوصل إلى أن التخصص الدراسي (علمي/أدبي) يساهم بدرجة كبيرة في تجنب قلق الإختبار وفسر النتيجة بكون بعض التخصصات الدراسية في الثانوية تبدو في نظر طلابها مساعدة جدا على تفادي القلق أو التغلب عليه

- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص هذه الفرضية على" وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لمتغير الجنس لكن هذه العلاقة لم تتحقق على مستوى العينة المدروسة أي أن فرضية الدراسة لم تتحقق.

- إن النتيجة التي تم التوصل إليها من خلال البحث في إطار الفرضية الأولى تتماشى والنتيجة التي توصل إليها كريم (2005) بعنوان مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية التخصصية في مصر والتي

هدفت إلى التعرف على الفرق في مستوى قلق الاختبار بين الجنسين في التخصص العلمي والأدبي وكشفت نتائج الدراسة على ما يلي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصص علمي وأدبي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصص الأدبي إناث وذكور، وكذلك ما أكدته دراسة الحربي (2013) بعنوان فاعلية برنامج إرشادي سلوكي لخفض قلق الإمتحان لدى طلاب وطالبات الثانوية التي هدفت إلى مدى فعالية برنامج إرشادي لخفض قلق الامتحان لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية والتعرف على إختلاف قلق الإختبار بين الطلاب تبعا لمتغير الجنس ،وقد تمثلت تمثلت أدوات الدراسة في مقياس سارسون لقلق الإمتحان وقد أسفرت الدراسة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات قلق الامتحان تبعا لمتغير الجنس.

– ويمكن إرجاع عدم وجود فروق بين الذكور والإناث إلى كون المجال الدراسي هو المجال الوحيد الذي يمكن للإناث والذكور التنافس فيه من خلال الحصول على العلامات و المعدلات العالية، ورغبة كل من الجنسين في التفوق والتميز إضافة إلى الوعي الذي أصبح يمتلكه تلاميذ الجيل الحالي في عصر التكنولوجي على حد سواء ،حيث يرى كل من الطرفين أن النجاح الدراسي هو الوسيلة الناجعة لتحقيق الاستقرار على المستوى الاجتماعي والاقتصادي، كذلك إسهام العمليات الإرشادية التي تقدم للتلاميذ خصوصا الأقسام النهائية للاستعداد لما هم مقبلين عليه ووجود نظام موحد بلجنة الامتحانات حيث يتعامل المراقب بموجب تعليمات محددة وواضحة على الجميع بدون تمييز ويلتزمون بالضوابط مع الطلبة مما يجعل الطلبة يعيشون نفس الأجواء النفسية في ظل قانون يسري على الجميع وهذا ما يعكس الفلسفة القائمة على المساواة بين الذكور والإناث في التعامل مع الامتحان و الإدراك الحقيقي لمحتوى الامتحان بتعليماته، ومدى اتساقه مع الأهداف التعليمية ومناسبته للوقت المحدد وتركيزه على الأسئلة سواء المقالية أو الموضوعية،وكذلك زيادة الثقة والوعي في المجتمع ،حيث أن زيادة هذين الأخيرين خاصة لدى الآباء والأمهات ، وتطور أساليب التنشئة الاجتماعية أدت جميعها إلى الإهتمام بالذكور و الإناث على حد سواء ، والمساواة بينهم في نواحي الحياة جميعا ن مما ينعكس إيجابا على تحصيلهم الدراسي ، فالأسرة الجزائرية الحديثة تحث وتشجع الإناث و الذكور على التفوق الدراسي والعمل وأن هذا هو المجال المقبول اجتماعيا ، والذي يسمح لكلا الجنسين من التفوق وتحقيق المكانة الاجتماعية المرموقة ،كذلك تطلع كلا من الجنسين إلى الطموحات المستقبلية نفسها والآمال و الغايات نفسها ،وكذلك يخضع كلا من الجنسين لمعايير اجتماعية متشابهة .

- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنص هذه الفرضية على وجود علاقة بين قلق الامتحان ومستويات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لكن هذه الفرضية لم تتحقق.

ويمكن إرجاع عدم وجود علاقة بين قلق الامتحان ومستويات التحصيل إلى إمكانية وجود عوامل أخرى تحدد مستوى التحصيل لدى التلاميذ وتتمثل هذه العوامل في عامل الذكاء وهذا ما أكده السيد " فؤاد بهي"1975 الذي يرى بأن الذكاء قدرة عقلية عامة وهو محصلة النشاط العقلي كله لأنه يتبين من خلاله المستوى العام للفرد، فهو يؤثر ويتأثر بالنواحي الإدراكية، وبالتالي يؤثر في القدرة على التعلم تأثيرا تصاعديا، فقد وجد بيرت في دراسة أجرائها على عينة من التلاميذ مكونة من 700 تلميذ وتلميذة متأخري التحصيل الدراسي وجد أن معامل الارتباط بين نسبة الذكاء ونسبة التحصيل الدراسي قدرت ب50.74 وعليه فإن التلاميذ الذين يتميزون بنسبة عالية من الذكاء يكونون متفوقون وتحصيلهم مرتفع في حين أن الذين يتميزون بذكاء منخفض يكون مستوى تحصيلهم متدني، كذلك نجد أن للدافعية أثر مهم في مستوى التحصيل وهذا ما أكده ابن خلدون حيث أن الاستعداد للتعلم أمر ضروري ومساهم في تحديد مدى الإقبال على الدراسة أو النفور منها، كذلك تدخل المراجعة والاستذكار في ارتفاع المستوى التحصيلي أو انخفاضه، وتعد عادات الإستذكار من العوامل المؤثرة في ارتفاع أو إنخفاض مستوى قلق الامتحان وذلك أن الكثير من التلاميذ لديهم عادات دراسية سلبية ، بحيث لا يأخذون الدراسة مأخذا جديا إلا قبل الإمتحان بفترة قليلة ، الأمر الذي يؤدي إلى تراكم المواد الدراسية ممثلة ذلك عبئا كبيرا عليهم ، ومن ثمة يشعرون بالقلق و التوتر و الخوف من الإمتحانات ،أما التلاميذ الذين لديهم عادات دراسية إيجابية بحيث يستذكرون دروسهم بانتظام طوال العام فإنهم لا يشعرون بالقلق ، وهذا ما أكدته دراسة "ويتماير"التي أوضحت أن التلاميذ الذين لديهم قدرة الإستذكار الصحيحة تكون نسبة قلق الإمتحان لديهم ضئيلة ،وكذلك أوضحت دراسة "ميشيل وأنج"أن خفض قلق الإمتحان ليس ضمانا لتحسين الأداء الأكاديمي إذا تجاهلنا مستوى عادات الإستذكار الجيدة ، وكذا ما أكدته دراسة "عبد الحمان العسيوي" التي هدفت إلى معرفة مدى تطبيق الطالب لشروط التحصيل الجيد وقد خلصت نتائج دراسته إلى أن حوالي نصف عينة البحث لا يبدون الإهتمام بالإستذكار إلا في النصف الأخير من العام الدراسي ، ويؤجلون الإستعداد حتى الشهر الأخير من العام الدراسي ، وفي دراسة "زكريا أحمد"التي هدفت إلى إيجاد العلاقة

بين قلق الامتحان و المهارات الدراسية و التحصيل الدراسي لدى عينة تتألف من325طالبا وطالبة وتوصل إلى أنه لا توجد علاقة بين قلق الإمتحان وعادات الإستذكار،وكذلك أثبتت دراسة "دودلي" أن هناك كثيرا من المشكلات الأكاديمية ومشكلات النجاح المدرسي ترتبط بعادات الإستذكار مثل تنظيم الوقت و كيفية الإستذكار قبل الامتحان،و عليه فإن طريقة الاستذكار الصحيحة تزيد من نسبة احتفاظ التلميذ بالمعلومات ويزيد من نسبة تثبيتها في ذهنه، إضافة إلى هذه العوامل حجم الأسرة الذي يلعب دورا في مستوى التحصيل حيث أكدت بعض الدراسات أن التلاميذ القادمون من أسر كبيرة الحجم غالبا ما يكون لديهم إنجازهم العلمي أقل من مستوى إنجاز التلاميذ القادمون من أسر متوسطة العدد ومن بين هذه الدراسات التي أكدت هذا دراسة " أنا ستازي" 1956 ودراسة " دوجلال" 1964 ودراسة 1972" لدافي" (بودخيلي محمد، 2004).

النتائج العامة للدراسة:

كشفت الدراسة الحالية عن النتائج التالية :

– أوضحت الدراسة الحالية أن التحصيل الدراسي لدى التلاميذ لا يتأثر بمشكلة قلق الإمتحان و أن السبب راجع لعدة عوامل أخرى وبالتالي ليست هناك علاقة بينهما.

– أظهرت نتائج الدراسة أن الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان غير موجودة لتكافئ الفرص بينهما.

– أظهرت نتائج الدراسة أن مستويات التحصيل لا تتأثر بقلق الامتحان وأن السبب راجع إلى الإختلاف في القدرات العقلية كالذكاء والعامل الإجتماعي...إلخ

خلاصة الفصل:

بعد عرض و تحليل وتفسير نتائج الدراسة ، تم رفض الفرضية العامة التي تنص على أن هناك "علاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي."

– كما تم رفض الفرضية الجزئية الأولى التي تنص على أن هناك"فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الإمتحان لدى التلاميذ تبعا لمتغير الجنس.

– كذلك تم رفض الفرضية الجزئية الثانية التي تنص أن هناك"علاقة بين قلق الامتحان ومستويات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ.

الخـــاتمـة

خاتمــة

فـي دراسـتنا هاتـه قمنـا بالإجابـة علـى التسـاؤل الرئيسـي وهـو هنـاك علاقـة بـين قلـق الامتحـان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وأثبت الدراسة الميدانية على عدم وجود علاقة، وقد جاءت هذه الدراسة لتبين لنا من خلال النتائج التي توصلت إليها أن التحصيل الدراسي لا يتأثر بقلق الامتحان عند التلاميذ.

اقتراحات وتوصيات:

- ضرورة الاهتمام بنوعية الامتحانات من حيث المستويات المعرفية بحيث يتم التركيز على جميع المستويات العقلية بشكل متكافئ يضمن شمولية عملية القياس والتقوية.
- ضرورة العمل والتعاون بشكل مستمر بين الأسرة والمؤسسة التعليمية لمنح التلاميذ الرعاية والرقابة والتقليل من الضغوط التي قد تنعكس سلبا على التحصيل العلمي وزيادة التسرب.
- وجوب إطلاع المدرسين على العوامل المؤثرة في قلق الامتحان بغية الحد منه لدى الطلبة.
- ضرورة الاستفادة من برامج الإرشاد الخاصة بتخفيف قلق الامتحان.
- ضرورة تعيين مرشدين نفسيين والاهتمام بإعدادهم لتقديم خدمات الإرشاد وتحقيق الكفاءة المطلوبة.
- ضرورة التعاون بين المدرسة والأسرة لتوفير الظروف التربوية الأسرية المناسبة للمذاكرة والاستعداد للامتحان.
- التقليل من ضخامة البرامج والحصص الدراسية التي ترهق التلميذ ولا تترك له وقت للمراجعة.
- عدم تعيين أساتذة مبتدئين في الأقسام النهائية لأن عدم الخبرة تؤثر سلبا على نتائج التلاميذ.
- على التلميذ التحضير للامتحان منذ بداية العام الدراسي لاستيعاب وفهم البرنامج المقرر.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المراجع والمصادر

- **القواميس والمعاجم:**

1. علي بن هاديم وآخرون (1991): القاموس الجديد للطلاب، معجم عربي مدرسي ألفابي، (ب–ط) الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب.

2. أنطوان نعمة (2000): المنجد في اللغة العربية المعاصرة،(ط1) بيروت: دار المشرق.

3. فاخر عاقل (1977): معجم علم النفس،(ط2) بيروت: دار العلم للملايين.

- **الكتب:**

4. أبو سكينة، نادية وآخرون (2012): مشكلات الطفولة بين النظرية والتطبيق،(ط1)،الأردن،دار الفكر.

5. أحمد عبد اللطيف أبو أسعد (2009): الإرشاد المدرسي، (ط1) الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

6. أشرف محمد عبد الغني شريت، محمد السيد حلاوة (2002): الصحة النفسية بين النظرية والتطبيق.(ب.ط) الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

7. إيمان أبوغريبة(2009): القياس والتقويم التربوي. (ط1) عمان: دار البداية.

8. برو محمد (2010): أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، (ب–ط) الجزائر. دار الأمل للنشر و التوزيع.

9. ثائر أحمد غباري، خالد محمد أبو شعيرة (2010): مناهج البحث التربوي وتطبيقاته العلمية، (ط1) عمان: مكتبة المجمع العربي.

10.جابر عبد الحميد وآخرون (2010):منهجية البحث،(ط1)،القاهرة،دار النهضة العربية.

11.جودت عزة عبد الهادي، سعيد حسني العزة (2004): مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، (ط1) عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

12.جودت عزت عطيوي (2007):أساليب البحث العلمي، (د–ط) عمان: دار الثقافة.

13.حامد بن أحمد ضيف الله الغامدي (2013): فاعلية العلاج المعرفي السلوكي، (ط1)عمان: دار الوفاء للنشر والتوزيع.

14.حسناء فاروق الديب (2013): التقويم الذاتي على دافعية التعليم ومستوى تحصيلهم الدراسي، (ط1) الإسكندرية: مؤسسة حورس للنشر والتوزيع.

15.خليل ميخائيل معوض (2000): سيكولوجية النمو والطفولة والمراهقة، (ط4) الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

16.الداهري ، صالح حسن(2005):مبادئ الصحة النفسية،(ط1)، الأردن، دار وائل الطيب.

17.رشيد زرواتي(2008):تدريبات على منهجية البحث العلمي في علوم اجتماعية،(ط3)،الجزائر،الهدى للنشر والتوزيع.

18.رضوان،سامر جميل(2002):الصحة النفسية،(ط1)،الأردن،دار المسيرة.

19.رمزية الغريب(2006):التعلم دراسة نفسية،(ط3)،مصر،مكتبة الأنجلو مصرية.

20.زلوف منيرة (2011): المعاش النفسي لدى المراهقات المصابات بداء السكري المرتبط الأنسولين، (ب–ط) الجزائر: دار هومه للنشر والتوزيع.

21.الزوبيعي عبد الجليل وآخرون (1980): الاختبارات والمقاييس النفسية، (ط1) العراق: دار الكتب للنشر والتوزيع.

22.سعيد كامل أحمد (1999): الصحة النفسية والتوافق النفسي، (ب–ط) الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

23.سلاطنية بلقاسم حسان الجيلاني(د–س):أسس البحث العلمي،(ط2)،الجزائر،ديوان المطبوعات الجامعية.

24.سليمان عبد الواحد إبراهيم (2009): الشخصية الإنسانية واضطراباتها النفسية، (ط1) الأردن: الوراق لنشر والتوزيع.

25.الشوربجي عباس ودانيال، عفاف عبد الفادي (2011): العلوم السلوكية.(د.ط) مصر، مكتبة النهضة المصرية.

26.صلاح الذين شروخ (2003): منهجية البحث العلمي، (ب–ط) الجزائر: دار العلوم للنشر والتوزيع.

27.طارق كمال (2006): أساسيات غي علم النفس التربوي. (ط.د) الإسكندرية: الناشر مؤسسة شباب الجامعة.

28.عامر قنديلجي وإيمان السامراني(2008):البحث العلمي الكمي والنوعي،(د–ط)،الأردن،دار اليازوري للنشر والتوزيع.

29.عبد الجابر تيم، كاملة الفرخ (د.س): مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، (ب–ط) عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

30.عبد الحفيظ مقدم (2003): الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، (ط2) الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

31.عبد الحليم عبد الله البلبليسي (2013): دليل حصص الإرشاد التوجيه المدرسي، (ط1) عمان: دار حليب الزمان للنشر والتوزيع.

32.عبد الرحمان الوافي (2004): مدخل إلى علم النفس. (ط4) الجزائر: دار هومه للنشر والتوزيع.

33.عبد العزيز المعايطة، محمد عبد الله الجغيمان (2009): مشكلات تربوية معاصرة، (ط1) عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

34.فؤاد سليمان قلادة (2004): الأهداف والمعايير التربوية وأساليب التقويم، (ط1) الإسكندرية: مكتبة بستان المعرفة.

35.قاسم على الصراف (2002): القياس والتقويم في التربية والتعليم، (ط1)–مصر، دار الكتاب الحديث.

36.القريطبي،عبد المطلب أمين(1998):في الصحة النفسية،(ط1)،مصرك،دار الفكر العربي.

37.لمعان مصطفى الجيلالي (2011): التحصيل الدراسي. (ط1) عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

38.مجدى عزيز ابراهيم(2006):استراتجيات التعلم و أساليب التعليم،(ط1)،القاهرة،مكتبة الآنجلو مصرية.

39.محمد جاسم محمد (2004): سيكولوجية الإدارة التعليمية. (ط1) عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

40.محمد حامد زهران (2000): الإرشاد النفسي المصغر في التعامل مع المشكلات الدراسية، (ط1) القاهرة: عالم الكتب.

41.محمد رضا البغدادي(1998): أهداف الاختبارات في المناهج وطرق التدريس بين النظرية والتطبيق، (ب–ط) القاهرة: دار الفكر العربي.

42.محمد عبد الظاهر الطيب (1996): مشكلات الأبناء من الجنين إلى المراهق، (ب_ط) الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

43.موسى إبراهيم حزيري (1991): مشكلة النسيان والخوف من الامتحان، (ط1).

44.مولاي بودخيلي (2004): نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، (ب–ط) الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون.

45.نبيل عبد الهادي (1999): القياس والتكنولوجيا واستخداماته في مجال التدريس الصفي، (ط1) عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

46.نبيل محمد زايد (2003): الدافعية والتعليم، (ط1) القاهرة: مكتبة المنهجية المصرية.

47.نواف أحمد سمارة، عبد العديلي (2008): مصطلحات ومفاهيم في العلوم التربوية، ط1 عمان: دار المسيرة.

48.هادي شعلا، ربيع إسماعيل محمد غول (2006): المرشد التربوي ودوره الفعال في حل مشاكل الطلبة، (د–ط) الأردن: عالم الثقافة.

49.هشام عطية القواسمة، صباح خليل الحوامدة(2010): دليل المرشد التربوي، (ب–ط) الأردن: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

- **المجلات:**

50.ابتسام سالم المزوغي (2011): الفروق في الذكاء وقلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلبة جامعة السابع أبريل الليبية، العدد 2، ليبيا، المجلة العربية لتطوير التفوق جامعة الجبل الغربي.

51.محمد الساسي الشايب، عبد الناصر غربي (2013): التوجيه المدرسي وعلاقته بقلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، العدد 11، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية.

52.أضواء عبد الكريم (2007): أثر استخدام أسئلة التحضير في التحصيل وقلق الامتحان لدى طلبة كلية التربية الأساسية في مادة التاريخ المعاصر، العدد 3، المجلد 14، الموصول، مجلة التربية والعلوم.

- **الرسائل:**

53.سليمة سايحي (2004): فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة ورقلة.

54.خليفة قدوري (2017): قلق الامتحان وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لولاية الوادي، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في العلوم في علم النفس، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

55.بن يوسف أمال (2008): العلاقة بين استراتيجيات التعليم والدافعية للتعلم و أثرهم على التحصيل الدراسي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، البليدة.

56.صليحة سباع (2011): المعلم والتحصيل الدراسي لتلاميذ المدرسة الأساسية، الطور الثالث، دراسة مقارنة لولاية سطيف، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم التنمية، قسنطينة.

57.لامية بوخوش (2003): العلاقة بين المعلم والمتعلم و المراهق وانعكاساتها على التحصيل الدراسي من جهة نظرا التلاميذ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التنمية جامعة منتوري قسنطينة.

الملاحـــق

الملحق رقم (01): الإستمارة في صورتها الأولية

جامعـة محمد الصديـق بن يحى –تـاسوست–

كليـة العلـوم الإنسـانيـة والإجتمـاعية

قسم علـم النفس وعلـوم التربيـة والأرطوفونيـا

عزيزي التلميذ (ة): السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

بهدف إعداد مذكرة التخرج–ماستر– في الإرشاد والتوجيه التربوي نضع بين يديك هذه الإستمارة والمتكونة من (26) عبارة، أمام كل عبارة ثلاث خيارات نطلب منك الإجابة عنها بوضع علامة (x) في المكان المناسب.

ونعلمك بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة صحيحة طالما تعبر عن رأيك بصدق، مع العلم أن المعلومات التي ستقدمها تبقى سرية ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

العبـــــارات:

الرقم	العبارات	نادرا	أحيانا	غالبا
1	– أجد صعوبة في التعبير عما أريد أن أكتبه في الامتحان.			
2	– أعاني من عدم تنظيم الورقة في الإجابة.			
3	– أشعر بعدم الراحة والإضطراب أثناء أداء الامتحان.			
4	– عندما أراجع قبل الدخول إلى امتحان أشعر أن معلوماتي التي أمتلكها غائبة.			
5	– أشعر بالتوتر الشديد أثناء الامتحان.			
6	– أعتقد أنّ من عيوبي السرعة في قراءة الأسئلة.			
7	– أشعر بالتوتر عند دخول الأساتذة والمراقبين إلى الإمتحان.			
8	– يبدأ شعوري بعدم الارتياح قبل أن أستلم ورقة الأسئلة.			
9	– عندما أراجع ليلة امتحان أشعر أنني نسيت كل شيء.			
10	– رافقني القلق طول أيام الامتحان.			
11	– أشعر بنقص الثقة في النفس أثناء الإجابة في الامتحان.			
12	– تزعجني تعليمات الأستاذ والمراقبين أثناء الامتحان.			
13	– أشعر بخوف شديد أثناء أداء الامتحان.			
14	– أخاف من وجود أسئلة لم نتعود عليها.			
15	– أخاف من النتيجة السيئة.			
16	– يزعجني أنني لا أستطيع توزيع وقت الامتحان على الأسئلة المطلوبة.			
17	– يربكني أن الوقت لا يكفيني للإجابة عن الأسئلة المطلوبة.			
18	– أخاف من وجود أسئلة خارج المقرر.			
19	– يقلقني أنني لا أجيد طريقة الإجابة في الامتحان.			
20	– تقلقني الحركة الزائدة داخل القسم للأساتذة والمراقبين.			
21	– ينتابني الشك في أن سؤالا سوف يترك دون تصحيح.			

22	– خوفي من الامتحان أذاكر وأنا في طريقي إلى الامتحان.			
23	– يصيبني الأرق ولا أستطيع النوم ليلة الامتحان.			
24	– من عيوبي الإجابة المتعجلة وغير الدقيقة.			

الملحق رقم (02): الإستمارة في صورتها النهائية

جامعـة محمد الصديـق بن يحى –تـاسوست–

كليـة العلـوم الإنسـانيـة والإجتمـاعية

قسم علـم النفس وعلـوم التربيـة والأرطوفونيـا

عزيزي التلميذ (ة): السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

بهدف إعداد مذكرة التخرج–ماستر– في الإرشاد والتوجيه التربوي نضع بين يديك هذه الإستمارة والمتكونة من (26) عبارة، أمام كل عبارة ثلاث خيارات نطلب منك الإجابة عنها بوضع علامة (x) في المكان المناسب.

ونعلمك بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة صحيحة طالما تعبر عن رأيك بصدق، مع العلم أن المعلومات التي ستقدمها تبقى سرية ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي

أولا: معلومات عامة:

1- **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐

2- **التخصص الدراسي (الشعبة):** ...../ **المستوى الدراسي:**.....

ثانيـــــا: العبـــــارات

الرقم	العبارات	نادرا	أحيانا	غالبا
1	- أجد صعوبة في التعبير عما أريد أن أكتبه في الامتحان.			
2	- أعاني من عدم تنظيم الورقة في الإجابة.			
3	- أشعر بعدم الراحة أثناء أداء الامتحان.			
4	- عندما أراجع قبل الدخول إلى امتحان أشعر أن معلوماتي التي أمتلكها غائبة.			
5	- أشعر بالتوتر الشديد أثناء الامتحان.			
6	- أعتقد أنّ من عيوبي السرعة في قراءة الأسئلة.			
7	- أشعر بالتوتر عند دخول الأساتذة والمراقبين إلى قاعة الامتحان.			
8	- يبدأ شعوري بعدم الارتياح قبل أن أستلم ورقة الأسئلة.			
9	- عندما أراجع ليلة امتحان أشعر أنني نسيت كل شيء.			
10	- رافقني القلق طول أيام الامتحان.			
11	- أشعر بنقص الثقة في النفس أثناء الإجابة في الامتحان.			
12	- تزعجني تعليمات الأستاذ والمراقبين أثناء الامتحان.			
13	- أشعر بخوف شديد أثناء أداء الامتحان.			
14	- أخاف من وجود أسئلة لم نتعود عليها.			
15	- أخاف من النتيجة السيئة لتصحيح الإمتحان.			
16	- يزعجني أنني لا أستطيع توزيع وقت الامتحان على الأسئلة المطلوبة.			

17	– يربكني أن الوقت لا يكفيني للإجابة عن الأسئلة المطلوبة.			
18	– أخاف من وجود أسئلة خارج المقرر.			
19	– يقلقني أنني لا أجيد طريقة الإجابة في الامتحان.			
20	– تقلقني الحركة الزائدة داخل القسم للأساتذة والمراقبين.			
21	– ينتابني الشك في أن سؤالا سوف يترك دون تصحيح.			
22	– لخوفي من الامتحان أذاكر وأنا في طريقي إلى الامتحان.			
23	– يصيبني الأرق ولا أستطيع النوم ليلة الامتحان.			
24	– من عيوبي الإجابة المتعجلة.			
25	– من عيوبي الإجابة غير دقيقة.			
26	– أشعر بالإضراب أثناء أداء الإمتحان.			

الملحق رقم (03): قائمة المحكمين للاستبيان في صورته الأولية.

	الأساتذة المحكمين	التخصص	الدرجة العلمية
1	ياسين هاين	مناهج وأساليب التدريس	أستاذ مساعد –أ–
2	بوكراع إيمان	علم النفس المدرسي	أستاذة مساعدة–ب–
3	كريمة بن صالحية	علم النفس المدرسي	أستاذة مساعدة– ب–
4	أحلام عبايدية	إرشاد وتوجيه تربوي	أستاذة مساعدة–أ–
5	بوراوي بوجمعة	علم النفس العيادي	أستاذ مساعد –ب–

الملحق رقم (04): نتـــائج الدراســـة الأساسيـــة spss

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
M1	Hypothèse de variances égales	,065	,799	-1,727	59	,089	-,12188	,07056	-,26307	,01932
	Hypothèse de variances inégales			-1,733	56,617	,088	-,12188	,07032	-,26270	,01895

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
M1	ذكر	34	1,9152	,27731	,04756
	انثى	27	2,0370	,26912	,05179

الفرضية الثانية

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	7,525[a]	4	,111
Rapport de vraisemblance	7,650	4	,105
Association linéaire par linéaire	,537	1	,464
Nombre d'observations valides	61		

a. 6 cellules (66,7%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 1,61.