وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد الصديق بن يحيى –جيجل-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

المـوضـــــــوع:

علاقة قلق الاختبار بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

مذكرة تخرج ضمن متطلبات نيل شهادة ليسانس في علم النفس وعلوم التربية
تخصص: علم النفس التربوي

إعداد الطالبتين:
لحمر رانية
ميلاط أنيسة

إشراف الأستاذة:
مشري زبيدة

السنة الجامعية: 2019/2018

شكر وتقدير

الشكر الأول والخالص لله عز وجل الذي أعاننا

وأمدنا بالعزيمة والإرادة حتى وصلنا إلى هذه المرحلة

ففي المقام الأول بعد شكر الله سبحانه وتعالى نتوجه بالشكر والعرفان بالجميل لأهل الفضل للأستاذة التي غرست فينا الطموح والتي لا نستطيع رد جميلها، إلى التي يعود لها الفضل في تكويننا في هذا المجال إلى أستاذتنا الفاضلة حفظها الله ووفقها في حياتها العلمية والعملية إلى الأستاذة الكريمة والمشرفة **"مشري زبيدة"**، وأخيرا لا ننسى أن نتقدم بأسمى معاني الشكر والتقدير إلى كل كم ساعدنا وشجعنا من قريب أو من بعيد في إتمام هذا العمل ولو بكلمة طيبة أو دعاء

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين،،

***رانية* أنيسة ***

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات	
البسملة	
الشكر والتقدير	
الموضوعات	**الصفحة**
فهرس المحتويات	
قائمة الجداول	
قائمة الأشكال	
مقدمة	أ
الفصل الأول: موضوع الدراسة	
تمهيد	4
أولا: مشكلة الدراسة وتساؤلاتها	5
ثانيا: أهمية الدراسة	6
ثالثا: أهداف الدراسة	6
رابعا: مفاهيم الدراسة	7
1- القلق	7
2- قلق الامتحان	7
3- التحصيل الدراسي	8
خلاصة	10
الفصل الثاني: الدراسات السابقة	
تمهيد	12
أولا: الدراسات التي اهتمت بقلق الامتحان	13
ثانيا: الدراسات التي اهتمت بالتحصيل الدراسي	15
ثالثا: الدراسات التي اهتمت بقلق الامتحان والتحصيل الدراسي	17
خلاصة	20
الفصل الثالث: النماذج النظرية المفسرة لقلق الإختبار	
تمهيد	22
أولا: عرض مضمون النظريات	23
1- النظرية الفيزيولوجية	23
2- نظرية التحليل النفسي	23

3- النظرية السلوكية	24
4- النظرية المعرفية	26
5- النظرية الإنسانية	27
ثانيا: أوجه الاختلاف والتشابه بين النظريات	29
خلاصة	30
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	32
أولا: مجالات الدراسة	33
ثانيا: فرضيات الدراسة	34
ثالثا: المنهج	38
رابعا: أدوات الدراسة	39
خامسا: العينة وكيفية إختيارها	42
سادسا: خصائص العينية	43
خلاصة	44
الفصل الخامس: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	46
أولا: عرض استجابات أفراد العينة على محور قلق الامتحان	47
ثانيا: عرض استجابات أفراد العينة على محور التحصيل الدراسي	53
ثالثا: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات	56
1- تفسير ومناقشة النتائج في ضوء الفرضية الأولى	56
2- تفسير ومناقشة النتائج في ضوء الفرضية الثانية	58
3- تفسير ومناقشة النتائج في ضوء الفرضية الثالثة	59
4- تفسير ومناقشة النتائج في ضوء الفرضية العامة	61
خلاصة	63
الخاتمة	65
الاقتراحات والتوصيات	66
ملخص الدراسة	-
قائمة المراجع	68
الملاحق	-

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	أوجه الاختلاف والتشابه بين النظريات المفسرة للقلق	29
2	مدى كل فئة من الاستبيان	40
3	معامل ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد قلق الامتحان	40
4	معامل ثبات ألفا كرونباخ للتحصيل الدراسي	41
5	معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور قلق الامتحان	41
6	معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور التحصيل الدراسي	42
7	توزيع التلاميذ حسب الجنس	43
8	توزيع التلاميذ حسب السن	43
9	عرض استجابات التلاميذ على البعد النفسي	47
10	عرض استجابات التلاميذ على البعد الاجتماعي	49
11	عرض استجابات التلاميذ على البعد الجسدي	51
12	عرض استجابات التلاميذ على التحصيل الدراسي	53
13	ترتيب أبعاد قلق الامتحان حسب المتوسط الحسابي	55
14	معامل الارتباط بيرسون بين التوتر النفسي والتحصيل الدراسي	56
15	معامل الارتباط بيرسون بين التغيرات الاجتماعية والتحصيل الدراسي	58
16	معامل الارتباط بيرسون بين الأعراض الجسدية المرضية والتحصيل الدراسي.	60
17	معامل الارتباط بيرسون بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي.	62

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	أوجه الاختلاف والتشابه بين النظريات المفسرة للقلق	29
2	مدى كل فئة من الاستبيان	40
3	معامل ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد قلق الامتحان	40
4	معامل ثبات ألفا كرونباخ للتحصيل الدراسي	41
5	معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور قلق الامتحان	41
6	معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور التحصيل الدراسي	42
7	توزيع التلاميذ حسب الجنس	43
8	توزيع التلاميذ حسب السن	43
9	عرض استجابات التلاميذ على البعد النفسي	47
10	عرض استجابات التلاميذ على البعد الاجتماعي	49
11	عرض استجابات التلاميذ على البعد الجسدي	51
12	عرض استجابات التلاميذ على التحصيل الدراسي	53
13	ترتيب أبعاد قلق الامتحان حسب المتوسط الحسابي	55
14	معامل الارتباط بيرسون بين التوتر النفسي والتحصيل الدراسي	56
15	معامل الارتباط بيرسون بين التغيرات الاجتماعية والتحصيل الدراسي	58
16	معامل الارتباط بيرسون بين الأعراض الجسدية المرضية والتحصيل الدراسي.	60
17	معامل الارتباط بيرسون بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي.	62

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
1	مخطط تحليلي لمفاهيم الفرضية الأولى	35
2	مخطط تحليلي لمفاهيم الفرضية الثانية	36
3	مخطط تحليلي لمفاهيم الفرضية الثالثة	37

مقدمة

مقدمة:

يعد القلق من الموضوعات التي احتلت مركز الصدارة في عصرنا الحالي فقد أصبح سمة من سمات الحياة المعاصرة في مجتمعنا ولقد تركزت أبحاث القلق ودراساته العديدة حول القلق العام، إلا أنه بجانب الاهتمام الكبير بالقلق العام ظهر الاهتمام بدراسة أنواع أخرى مثل قلق الامتحان وباعتبار أن تلميذ الثالثة ثانوي جزء من المجتمع، فإنه ليس بمعزل عن كل ذلك حيث يتعرض لمستويات مختلفة من قلق الامتحان نتيجة لوقوعه تحت وطأت الضغوطات وزيادة التوقعات عليه، حيث تلعب الامتحانات دورا هاما في حياته فهي إحدى أساليب التقييم الضرورية، إذ تدفع بالتلميذ إلى التوتر والدخول في اضطرابات نفسية وعدم القدرة على التركيز وهذا ما يؤثر على أدائه في الدرجة الكلية وبالتالي انخفاض التحصيل الدراسي والرسوب في الامتحان، ونظرا لأهمية هذا الموضوع في المجال التربوي لا يمكن إغفال أهمية التحصيل الدراسي الجيد في حياة التلميذ على المستوى البعيد فهو الذي يحقق النجاح والحصول على شهادات عليا في مختلف الميادين، مما يتيح فرصة تحقيق الطموحات والأهداف وبداية توضيح معالم الحياة المستقبلية للفرد والحصول على مكانة اجتماعية لائقة، حيث يتأثر التحصيل الدراسي بمتغيرات عديدة منها قلق الامتحان الذي يؤثر على التلميذ وعلى مستوى أدائه والحد من قدراته وإمكانياته وكبتها، وبالتالي عدم تمكن التلميذ من الحصول على المستوى الأعلى من الأداء المتوقع منه.

ومن هذا المنطلق جاءت فكرة دراسة هذا الموضوع والذي يهدف إلى الكشف عن إمكانية وجود علاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وعلى هذا الأساس قمنا بتقسيم الدراسة الراهنة إلى خمسة فصول وهي كالآتي:

الفصل الأول: تضمن موضوع الدراسة، والذي تناولنا من خلاله مشكلة الدراسة من حيث الأهمية والأهداف، وبعدها تم تحديد مفاهيم الدراسة واستخلاص تعريفات إجرائي لها.

الفصل الثاني: تناولنا فيه مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت قلق الامتحان والتحصيل الدراسي والتعقيب عليها وتبيان الاستفادة منها واختيار المنهج والأدوات المناسبة لهذه الدراسة وربط النتائج التي توصلت إليها بنتائج الدراسات السابقة.

الفصل الثالث: تناول الفصل الثالث النماذج النظرية المفسرة للقلق وإبراز أوجه التشابه والاختلاف بين هذه النظريات .

الفصل الرابع: تضمن الفصل الرابع الإجراءات المنهجية للدراسة وخصائص العينة، حيث تطرقنا في البداية إلى تحديد مجالات الدراسة: الجغرافي، البشري، الزماني ثم فروض الدراسة والمنهج المستخدم،

وأدوات جمع البيانات المتمثلة في الاستمارة، بعدها تم تحديد عينة الدراسة حيث اعتمدنا على لعينة العشوائية البسيطة تتكون من (102) تلميذ من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وفي الأخير تم عرض خصائص عينة الدراسة من خلال تحليل ومناقشة المحور الأول من الاستمارة المتعلق بالبيانات الشخصية لعينة الدراسة.

الفصل الخامس: تناول الفصل الخامس عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية من خلال مناقشة استجابات التلاميذ على قلق الامتحان والتحصيل الدراسي ونتائج الدراسة على ضوء الفروض وأخيرا خاتمة وملخص الدراسة وقائمة المراجع والملاحق.

الفصل الأول

موضوع الدراسة

تمهيد

أولا : مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

ثانيا :أهمية الدراسة

ثالثا: أهداف الدراسة

رابعا : مفاهيم الدراسة

خلاصة

تمهيد:

يعد القلق من الموضوعات ذات الأهمية في الوقت الحالي فلقد زاد اهتمام علماء النفس والتربية في السنوات الأخيرة بدراسة قلق الامتحان ونظرا لملامسته لكل الجوانب والمجالات التربوية وفي هذا الفصل سوف نقوم بتحديد مشكلة الدراسة وأهدافها والمفاهيم الأساسية لها.

مشكلة الدراسة:

تعد المنظومة التربوية من أهم المنظومات الاجتماعية لما تنطوي عليه من مهام وأهداف تعليمية وتربوية، حيث تسعى المؤسسة إلى تكوين أفراد فاعلين في المجتمع بما يطبق عليهم من مقررات ومناهج مضبوطة على خلفية الفلسفة العامة لكل مجتمع، فحدوث التعلم والتغيير يعد المحك الحقيقي لكل عملية تربوية تعليمية وهذا ما يعرف بالتحصيل الدراسي الذي يعتبر الهدف الرئيسي لمجمل العملية التعليمية.

فالتحصيل الدراسي يعتبر من أهم الغايات التي يسعى إليها كل الأطراف الفاعلين في العملية التربوية إبتداءا من التلاميذ وأولياء التلاميذ وصولا إلى جميع عمال المنظومة التربوية، حيث يستمد التحصيل الدراسي أهميته البالغة فيما يمثله من إكساب التلميذ بمختلف العلوم والمعارف والمهارات والقدرة على استخدامها والتي بدورها تخضع لمجموعة من المقاييس والمؤشرات التي تحدد مدى تحقق الأهداف المسطرة، وعملية التقييم هذه تتم عن طريق الامتحانات الفصلية والسنوية وامتحانات نهايات المراحل التعليمية.

فينصب اهتمام التلميذ بشكل مكثف على تحصيله الدراسي وسعيه إلى تحقيقه في أجود صورة ممكنة خاصة تلاميذ المرحلة النهائية في التعليم الثانوي حيث يسعون إلى تحقيق تحصيل دراسي جيد يمكنهم من الانتقال من مرحلة التعليم الثانوي إلى مرحلة التعليم الجامعي وتحديد معالم حياتهم المستقبلية وهذا ما يجعل التحصيل الدراسي يحتل جانبا هاما من تفكير المربين والباحثين في المجال التربوي، فهو يخضع لمجموعة من المتغيرات من بينها النفسية وهنا نذكر القلق الذي يظهر بشكل بارز لا يمكن تجاهله.

فالقلق ناتج عن صراع فكري عاطفي لدى المعني حيث تنتابه بعض الأفكار التي يحاول من خلالها تبرير إخفاقه أو عدم قدرته على اجتياز بعض العقبات الأساسية والمصيرية المرتبطة بمستقبله، ومن بين أشكال القلق التي غالبا ما يتعرض إليها التلميذ حالة القلق في فترات الامتحان، فقلق الامتحان هو حالة شعور وعدم الارتياح لأغلبية التلاميذ قبل وأثناء الامتحان يظهر من خلال مجموعة من السلوكات يقوم بها التلميذ، ولكنه إذا زاد عن حده يتطور هذا الأخير ليصبح شديد ليظهر نوع أكثر تقدما يكون عاملا متسببا في الفشل في الامتحان.

ومن خلال ما سبق تبين لنا أن قلق الامتحان هو أحد المحاور المفصلية في فهم وتحليل نتائج التحصيل الدراسي حيث أن هذا القلق يمكن أن يكون سلاح ذو حدين فيمكن أن يزيد من دافعية المتعلم أو يمكن أن يكون معرقل لها وبالتالي إحداث تغيير في مساره المرجو ولأن العوامل النفسية يصعب التحكم فيها بشكل

تام فإن قلق الامتحان قد يختلف من تلميذ لآخر حيث تظهر بعض الأعراض المرضية الوهمية تحت تأثير التخوف من النتائج مثل: كثرة التعرق والتبول والارتعاش وغيرها من الأعراض ومن ثم يمكن طرح التساؤل الرئيسي التالي:

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

ويندرج تحت هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

- هل توجد علاقة بين التوتر النفسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟
- هل توجد علاقة بين التغيرات الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟
- هل توجد علاقة بين الأعراض الجسدية المرضية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

ثانيا: أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في ما تحمله هذه الشريحة من المجتمع التي تخص فئة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لمالهم من دور ايجابي وحيوي مستقبلا ومن خلال ما تقدمه من إثراء في الرصيد المعرفي لمكتبة الجامعة ونظرا لقلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع فتمكن التربويين من استغلال نتائج الدراسة خاصة مستشاري التوجيه والإرشاد وتقديم معلومات دقيقة حول انتشار قلق الامتحان في وسط الطلبة وما إذا كان يجب بناء برامج علاجية للتلاميذ الذين يعانون هذا الاضطراب بالإضافة إلى النزول إلى الميدان ومعرفة الواقع الدراسي للتلاميذ والاستفادة منه في المستقبل.

ثالثا: أهداف الدراسة

الأهداف العامة:

- معرفة طبيعة العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي.
- محاولة دراسة التحصيل الدراسي وماله من أهمية في المجال التربوي باعتباره من الأهداف التربوية التي تسعى للنجاح المؤهل للانتقال للمرحلة الموالية.
- تقصي الحقائق التي تؤدي بالفرد المتمدرس إلى أن يعيش حالات من القلق لا سيما عند مواجهة للامتحانات.
- التعرف على مدى انتشار قلق الامتحان لدى تلاميذ الثانوية التي سوف تتم فيها الدراسة.
- جمع معلومات جديدة وتنظيمها لتقديم كل ما هو جديد في مجال موضوعنا.

الأهداف الفرعية:

- معرفة ما إذا كانت توجد علاقة بين التوتر النفسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- معرفة ما إذا كانت توجد علاقة بين التغيرات الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- معرفة ما إذا كانت توجد علاقة بين الأعراض الجسدية المرضية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

رابعا: مفاهيم الدراسة

1- القلق:

يرى **فرويد** أن القلق: "عبارة عن نوع من الإنفعال المؤلم يكتسبه الفرد ويكونه خلال المواقف التي يصادفها، فهو يختلف لما يسببه من تغيرات جسمية داخلية يحس بها الفرد وأخرى خارجية تظهر على ملامحه بوضوح" (الجيلاني لمعان مصطفى، 2011، 286).

وترى **حنان العناني** أن القلق هو "إشارة إنذار نحو كارثة توشك أن تقع وإحساس بالضياع في موقف شديد الدافعية مع عدم التركيز والعجز عن الوصول إلى حل مثمر" (حنان العناني، 2000، ص112) .

ويعرفه **محمود محمود** بأنه "حالة انفعالية مصحوبة بمشاعر التوتر والقلق، مرتبطة بموقف معين تزول بزوال التغيرات التي تبعثه" (محمود عيسى، 2001، ص112).

إذن القلق يمثل حالة من الشعور بعدم الارتياح والاضطراب والهم المتعلق بحوادث المستقبل" (فؤاد أبو حطب، محمد سيف الدين فهمي، 1984، ص14).

التعريف الإجرائي:

القلق هو" نقطة بداية الاضطرابات السلوكية وله تأثير على صحة الفرد وانتاجاته"

2- قلق الامتحان:

يعرفه **الريحاني**: "هو حالة نفسية أو ظاهرة انفعالية يمر بها الطالب خلال الاختبار وتنشأ عن تخوفه من الفشل أو الرسوب أو عدم الحصول على نتيجة مرضية له، ولتوقعات الآخرين منه وقد تؤثر هذه الحالة النفسية على العمليات العقلية كالإنتباه، التركيز، التفكير والتذكر" (منذر عبد الحميد الظامن، 2002، ص221).

يعرفه **حامد زهران** بأنه "نوع من القلق مرتبط بموقف الامتحان حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعور بالانزعاج والانفعالية، وهي حالة انفعالية وجدانية تعتري الفرد في موقف الامتحان وتتسم هذه الحالة بالتوتر والخوف من الإختبار"

يعرفه **ماهر الهواري ومحمد الشاوي** بأنه: " الميل للتوتر والكدر والتحفيز والهيجان الانفعالي في مواقف الاختبارات بالإضافة إلى إنشغالات عقلية سالبة مركزة حول الذات تشتت إنتباههم وتتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الاختبار" (العجمي مها محمد، 1999، ص20).

يعرفه **جون** بأنه: "حالة يمر بها الطالب نتيجة الزيادة في درجة الخوف والتوتر أثناء المرور بموقف الاختبار وكذلك الاضطراب في النواحي الانفعالية والمعرفية والفسيولوجية" (العجمي مها محمد، 1999، ص20).

يعرفه **علي محمد شعيب** بأنه: "تلك الحالة التي يصل إليها الطالب نتيجة الزيادة في درجة التوتر أو الخوف من أداء الاختبار، وما يصاحب هذه الحالة من اضطرابات لديه في النواحي العاطفية والمعرفية والفسيولوجية" (الجيلاني لمعان مصطفى، 2011، ص291).

التعريف الإجرائي:

هو اضطراب يسود الطالب في مواقف الامتحان يظهر نتيجة خضوعه لتغيرات اجتماعية وظهور أعراض جسدية مرضية مصحوبة باضطرابات نفسية.

3-التحصيل الدراسي:

- تعريف **شابلن**: "مستوى معين محدد من الأداء أو الكفاءة في الأداء الدراسي يقيم من قبل المعلمين أو عن طريق الإختبارات المقننة أو كليهما. " (برو محمد، 2010، ص 207).

- تعريف **أمينة كاظم:** "مدى ما يسترجعه الفرد من المعلومات الخاصة بالمادة المدروسة خلال العام الدراسي وما يدركه بين هذه المعلومات وما يستنبطه من حقائق كما ينعكس أداءه على إختيار الموضوع وفقا لقواعد معينة بحيث تقدر الأداء تقديرا كميا"(برو محمد، 2010، ص208).

- تعريف **محمد عبد الغفار:** "هو ذلك المستوى الذي وصل إليه التلميذ في تحصيله في المواد الدراسية كما يستدل على ذلك من مجموع الدرجات التي حصل عليها في امتحان الشهادة الإعدادية والامتحانات التي تليها سواء كانت التي أجرتها المدرسة في سنوات النقل وامتحان الشهادة الثانوية العامة" (برو محمد، 2010، ص209).

- تعريف **زيدان التسناوي:** "هو مقدار المعرفة والمهارات التي يحصلها التلميذ نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة، فهو يعبر عن مدى استيعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات في مادة دراسية مقررة ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في الإمتحانات الإجرائية" (لبنى الجديد، 2010، ص101)

- تعريف **مايسة النيال:** " لمجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في امتحانات آخر السنة" (برو محمد، 2010، ص 209).

التعريف الإجرائي:

هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها تلاميذ عينة البحث في امتحانات آخر السنة الدراسية (2018-2019) في جميع المواد الدراسية التي يدرسونها طوال العام الدراسي.

خلاصة:

تضمن الفصل الأول موضوع الدراسة من خلال تحديد مشكلة الدراسة وتساؤلاتها ومعرفة العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وعلى ضوء ذلك تم استخلاص ثلاث مفاهيم رئيسية وهي القلق وقلق الامتحان والتحصيل الدراسي وإعطاء تعريف إجرائي لكل مفهوم وكذا تحديد أهمية الدراسة وأهدافها والتي انقسمت بدورها إلى أهداف عامة وأهداف فرعية.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

تمهيد

أولا: الدراسات التي اهتمت بقلق الإمتحان

ثانيا: الدراسات التي اهتمت بالتحصيل الدراسي

ثالثا: الدراسات التي اهتمت بقلق الإمتحان والتحصيل الدراسي

خلاصة

تمهيد:

نظرا للأهمية الكبيرة التي تنطوي عليها الدراسات السابقة في أي بحث علمي فهي تسمح للباحث بالإحاطة بموضوع بحثه كما تعمل على وضع الباحث في التوجه الصحيح الذي يمكنه من الوصول إلى مجموعة من الاستخلاصات وقد تخصص هذا الفصل في تناول مختلف وجهات النظر التي دارت حول موضوع الدراسة والنتائج التي توصلت إليها.

أولا: الدراسات السابقة: قلق الامتحان.

- **دراسة سايحي سليمة (2004م): بعنوان فاعلية برنامج إرشادي لفحص مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.**

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة مدى فاعلية برنامج إرشادي في الخفض من مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي حيث تكونت عينة الدراسة من (28) تلميذة من بعض المدارس الثانوية **بورقلة**، اختيروا من بين **(109) تلميذة**، وتكونت أدوات البحث من مقياس قلق الامتحان والبرنامج الإرشادي واختبار الذكاء **لجون رافن**، حيث تم التوصل إلى النتائج التالية: فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى أفراد عينة البحث واستمرار تأثيره لمدة خمسة أسابيع من المتابعة بعد انتهاء تطبيق البرنامج.

- **دراسة غزال نعيمة (2016م): بعنوان أثر تقنية العصف الذهني في خفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ الثالثة ثانوي:**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر تقنية العصف الذهني في تخفيض مستوى قلق الامتحان لدى بعض تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ضوء متغيرات المستوى التعليمي والاقتصادي للأسرة، كما هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية التقنية في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ **ثانوية الخوارزمي بمدينة ورقلة** شملت جميع الشعب، حيث اشتملت عينة الدراسة على (8) تلاميذ، وتم تطبيق تقنية العصف الذهني عليهم، ولقد اعتمدت الباحثة في جميع البيانات على أداة قلق الاختبار وتم حساب الصدق والثبات بعدة طرق وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام الرزم الإحصائية spssv19 وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية: هناك فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي في مستوى قلق الامتحان لصالح القياس البعدي، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس البعدي والقياس التتبعي في مستوى قلق الامتحان، ولا توجد فروق دالة إحصائيا في القياس البعدي لمستوى قلق الامتحان لدى عينة الدراسة من التلاميذ تعزى إلى متغير المستوى التعليمي والاقتصادي للوالدين

- **دراسة خليفة قدوري (2017م): بعنوان قلق الامتحان وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح.**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على قلق الامتحان وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حيث طبقت الدراسة على عينة من التلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمختلف التخصصات العلمية والأدبية ببعض ثانويات ولاية الوادي، حجمها (120) تلميذا ولقد تم الاعتماد فيها على المنهج الوصفي وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

إلى أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات قلق الامتحان لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي ودرجاتهم في فاعلية الذات ومستوى لطموح، أي أنها توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قلق الامتحان وفاعلية الذات ومستوى الطموح تبعا لمتغير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما.

التعقيب على الدراسات التي تناولت موضوع قلق الامتحان.

من خلال الإطلاع على الدراسات التي تم عرضها تمكنا من استخلاص ما يلي:

بالنسبة لأهداف الدراسة:

لقد تناولت الدراسات المتعلقة بقلق الامتحان كموضوع من جوانب مختلفة حيث نجد دراسة سايحي سليمة هدفت إلى دراسة مدى فاعلية برنامج إرشادي في الخفض من مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، أما دراسة غزال نعيمة هدفت إلى التعرف على تقنية العصف الذهني في تخفيض مستوى قلق الامتحان لدى بعض تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، أما دراسة خليفة قدوري هدفت إلى التعرف على قلق الامتحان وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

بالنسبة للعينة:

تنوعت العينات المختارة في الدراسات المذكورة حيث نجد أن دراسة سليمة سايحي استخدمت فيها عينة قوامها (28) تلميذة من بعض المدارس الثانوية، أما دراسة غزال نعيمة فقد تكونت عينتها من (8) تلاميذ لدى تلاميذ ثانوية الخوارزمي بمدينة ورقلة، أما دراسة خليفة قدوري تكونت من (120) تلميذا .

بالنسبة للمنهج.

لم يتم التطرق في هذه الدراسات التي تم عرضها إلى المنهج المستعمل إلا دراسة خليفة قدوري فمنهجه المستعمل هو المنهج **الوصفي.**

بالنسبة للأدوات المستخدمة:

قد استخدمت أغلب الدراسات مقاييس معدة من قبل كمقياس قلق الامتحان واختبار الذكاء لجون رافن وتم حساب الصدق والثبات بعدة طرق وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام الرزم الإحصائية spssv19.

تتشابه الدراسات التي تم عرضها مع الدراسة الحالية في كونها تتصل بموضوع قلق الامتحان والذي هو جزء هام من الدراسة الحالية ومنه يمكن القول أن هذه الدراسات إحدى الركائز الأساسية المساعدة في الدراسة الحالية.

ثانيا: الدراسات السابقة: التحصيل الدراسي.

- **دراسة محمد سليمان بني خالد (2005م): بعنوان مركز الضبط وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية.**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مركز الضبط والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة **آل البيت بالأردن**، حيث استخدم الباحث مقياس **وترلو** تكون من 29 بند، كل بند تكون من فقرتين إحداهما تقيس الضبط الداخلي والثانية تقيس الضبط الخارجي، طبقت على عينة تكونت من **(180) طالبا** وقد اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقة من مجتمع دراسي قوامه **(2050) طالبا وطالبة**، توصل الباحث إلى النتائج التالية "إن أغلبية الطلبة من ذوي الضبط الخارجي وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط ومستوى التحصيل الدراسي، (محمد سليمان بني خالد، 2009م، ص 26).

- **دراسة يونسي تونسية (2012م): بعنوان تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين.**

هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين، حيث تكونت عينة الدراسة من **(240) مراهق** منهم **(120) مراهق** مبصر و **(120) كفيف** وكانت الدراسة الميدانية في ولاية تيزي وزو والجزائر العاصمة واستخدام مقياس تقدير الذات من إعداد **موسى جبريل** ومعاملات الاختبار لاختبار صحة الفروض وأظهرت النتائج: وجود فروق في تقدير الذات الرفاقي، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التحصيل الدراسي وهذا لصالح المراهقين المبصرين.

- **دراسة هنودة علي (2013م): بعنوان التفاعل الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي .**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلامة بين التفاعل الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، وقد تم فيها الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي، وطبقت الدراسة على عينة من التلاميذ السنة الثالثة ثانوي حجمها (115) تلميذا، وتم التوصل فيها في النتائج التالية: إلى أن هناك علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفاعل الاجتماعي المدرسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي عند مستوى الدلالة 0.05.

- **دراسة عايدة محمد العطا** (2014م): **بعنوان تقدير الذات وعلاقته بالمستوى الاجتماعي الاقتصادي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين تقدير الذات والمستوى الاجتماعي الاقتصادي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية **بمدارس محلية بجبل أولياء** حيث اشتملت عينة الدراسة على (180) طالب وطالبة حيث بلغ عدد الذكور (92) طالبا وعدد الإناث (88) طالبة، وقد اشتملت أدوات الدراسة على مقياس تقدير الذات **لكوبر سميث** ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي **(عبد السلام وقشقوش)**، كما استخدمت أساليب المعالجة الإحصائية المتمثلة في الوسط الحسابي والانحراف المعياري وآلفا كرونباخ حيث توصلت الباحثة إلى النتائج التالية: يتسم تقدير الذات لدى طلاب الصف الثاني للمرحلة الثانوية بالارتفاع، توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والمستوى الاجتماعي الاقتصادي لمجتمع الدراسة، لا توجد علاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تقدير الذات تعزى لمتغير النوع.

التعقيب على الدراسات التي تناولت موضوع التحصيل الدراسي:

من خلال الاطلاع على الدراسات التي تم عرضها تمكنا من استخلاص مايلي:

- **بالنسبة لأهداف الدراسة:**

لقد تناولت الدراسات المتعلقة بالتحصيل الدراسي كموضوع من جوانب مختلفة حيث نجد: محمد سليمان بني خالد هدفت دراسة إلى التعرف على العلاقة بين مركز الضبط والتحصيل الأكاديمي، أما دراسة يونسي التونسية هدفت إلى التعرف على العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين، أما دراسة هنودة علي هدفت دراستها إلى التعرف على العلاقة بين التفاعل الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، أما دراسة عايدة محمد العطا هدفت دراستها إلى التعرف على تقدير الذات وعلاقته بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

- **بالنسبة للعينة:**

تنوعت العينات المختارة في الدراسات المذكورة حيث نجد أن محمد سليمان بني خالد استخدم فيها عينة قوامها **(180) طالبا** لدى طلبة كلية العلوم التربوية، أما دراسة يونسي التونسية فقد تكونت عينتها

من (**240) مراهق (120) مراهق مبصر و(120) مراهق كفيف** أما دراسة هنودة علي تكونت من **(115) تلميذا** من تلاميذ التعليم الثانوي، أما دراسة عايدة محمد العطا تكونت من **(180) طالبا وطالبة.**

- **بالنسبة للمنهج:**

لم يتم التطرق في هذه الدراسات التي تم عرضها إلى المنهج المستعمل.

- **بالنسبة للأدوات المستخدمة:**

قد استخدمت أغلب الدراسات مقاييس معدة من قبل كمقياس **وترلو وموسى جبريل ومقياس تقدير الذات لكوبر سميث،** وفي معالجة بياناتها أساليب المعالجة الإحصائية المتمثلة في الوسط الحسابي والانحراف المعياري وآلفا كرونباخ**.**

تتشابه الدراسات التي عرضناها مع الدراسة الحالية في كونها تتصل بموضوع التحصيل الدراسي ومن ثم يمكن القول أنها ساعدت على تكوين خلفية نظرية عن موضوع الدراسة الحالية، وكذا التعرف على أبعاد التحصيل الدراسي.

ثالثا: الدراسات السابقة: القلق والتحصيل الدراسي.

- **دراسة سيثي وسود: (1980م): بعنوان تأثير قلق الإختبار والذكاء في الإنجاز الأكاديمي.**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير قلق الاختبار والذكاء في الإنجاز الأكاديمي لمختلف المناهج الدراسية لدى تلميذات المدرسة الثانوية في المملكة المتحدة البريطانية في أربعة مواد دراسية، تم قياس القلق باستخدام مقياس قلق الامتحان واستخدمت الدراسة اختبار القابليات العقلية العامة، وقسمت العينة إلى ثلاثة مستويات وفق درجتهم في قلق الاختبار وهي: (عال، متوسط، منخفض) كمتغيرات مستقلة وثلاثة مستويات ذكاء: (عال، متوسط، منخفض)، واشتملت كل حالة من الحالات على (22 تلميذة)، توصل الباحث إلى النتائج التالية: وجود تأثير سلبي رئيسي لقلق الاختبار على الإنجاز الأكاديمي. (المزوغي ابتسام سالم، 2011م، ص 96).

- **دراسة هونسلي (1985م): بعنوان العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي:**

هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي حيث تكونت عينة الدراسة من **(62) طالبا** في السنة الثالثة جامعي في مقياس القياس النفسي في جامعة **وترلو بأمريكا،** واستخدم الباحث أداة جمع البيانات وهي مقياس قلق الامتحان المعدل مستخدما النسب المئوية ومعاملات الارتباط

لاختبار صحة الفروض، وأظهرت النتائج: أن الطلبة الذين لديهم قلق الامتحان مرتفع كان أدائهم الأكاديمي سيئا للغاية في هذا المقياس. (أبو غرب نائل إبراهيم، 2008م، ص 143).

- **دراسة أبو مصطفى (1997م): بعنوان علاقة قلق الامتحان بالتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على علاقة قلق الامتحان بالتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية بجامعة غزة بفلسطين على عينة تكونت من (120) طالبة من طالبات الكلية حيث استخدم الباحث مقياس سبيلجر لقلق الامتحان، واعتمد في قياس التحصيل على نتيجة امتحان مقياس مناهج البحث للسداسي الأول للعام الجامعي (1996م-1997م) وتوصل إلى أنه: لا توجد فروق بين الطالبات ذوي قلق الامتحان المرتفع وذوي قلق الامتحان المنخفض. (المزوغي ابتسام سالم، 2011م، ص96).

- **دراسة لبنى حديد (2006م): بعنوان العلاقة بين أساليب التعلم وقلق الامتحان وتأثيرها على التحصيل الدراسي.**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم وقلق الامتحان وتأثيرها على التحصيل الدراسي والكشف عن الفروق بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي قلق الامتحان في درجات التحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ الثانية ثانوي تتكون من **(264) تلميذ**، تم اختيارها بطريقة عشوائية من مدارس دمشق بسوريا منهم **(143) إناث و(121) ذكور** استخدمت الباحثة مقياس قلق الامتحان لمحمد شعيب ومقياس أساليب المذاكرة لمحمود عبد الحليم المنسي، وتوصلت الباحثة إلى وجود فروق بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي قلق الامتحان في درجات التحصيل الدراسي لصالح التلاميذ منخفضي قلق الامتحان. (جديد لبنى، 2010م، ص93-94).

تعقيب على الدراسات التي تناولت موضوع قلق الامتحان والتحصيل الدراسي

من خلال الاطلاع على الدراسات التي تم عرضها تمكنا من استخلاص ما يلي:

بالنسبة لأهداف الدراسة:

لقد تناولت الدراسات المتعلقة بقلق الامتحان والتحصيل الدراسي كموضوع من جوانب مختلفة، فمنهم من بحث في تأثير قلق الامتحان على التحصيل الدراسي، كدراسات سيثي وسود، ولبنى جديد ،ومنهم من بحث في العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي كدراسات مونسلي وأبو مصطفى ومن هؤلاء الباحثين من استخدم في قياس التحصيل الدراسي درجات بعض المواد أو المقاييس فقط كدراسة

سيثي وسود وأبو مصطفى وهناك من الدراسات من لم تقتصر على دراسة قلق الامتحان كعامل مستقل وحيد، بل ربطته مع العوامل الأخرى التي يمكن أن تؤثر على التحصيل الدراسي كدراسة سيثي وسود وأبو مصطفى وهناك من الدراسات من لم تقتصر على دراسة قلق الامتحان كعامل مستقل وحيد بل ربطته مع العوامل الأخرى التي يمكن أن تؤثر على التحصيل الدراسي كدراسة سيثي وسود التي تناولت (تأثير الذكاء وقلق الإمتحان على الإنجاز الأكاديمي) ودراسة لبني جديد التي تناولت (العلاقة بين أساليب التعلم وقلق الامتحان وأثرها على التحصيل الدراسي)

بالنسبة للعينة:

تنوعت العينات المختارة في الدراسات المذكورة حيث نجد أن دراسة سيثي وسود استخدم **فيها** عينة قوامها **(22) تلميذة** في المرحلة الثانوية، أما دراسة هونسلي فقد تكونت عينتها من **(62) طالبا** وأما دراسة أبو مصطفى تكونت من (**120) طالبة** ودراسة لبنى جديد تكونت من **(120) طالبة** ودراسة لبنى حديد تكونت من **(143) إناث و(121) ذكور**

بالنسبة للمنهج:

لم يتم التطرق في هذه الدراسات التي تم عرضها إلى المنهج المستعمل.

بالنسبة للأدوات المستخدمة:

قد استخدمت أغلب الدراسات مقاييس لقلق الامتحان والتحصيل معدة مسبقا كمقياس سبيلجر ومقياس محمد شعيب وفي معالجة بياناتها معاملات الارتباط.

تتشابه الدراسات التي تم عرضها مع الدراسة الحالية في كونها تتصل بموضوع قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، ومنه يمكن القول أن هذه الدراسات إحدى الركائز الأساسية التي انطلقت منها الدراسة الحالية.

خلاصة:

قمنا في هذا الفصل بعرض أهم الدراسات المشابهة لموضوع الدراسة الحالية، والتي ساهمت في إثراء هذه الدراسة وتوجيهنا أثناء الدراسة وساعدتنا في بناء الاستمارة.

الفصل الثالث

النماذج النظرية المفسرة لقلق الإختبار

تمهيد

أولا: عرض مضمون النظريات

ثانيا: أوجه الإختلاف والتشابه بين النظريات

خلاصة

تمهيد:

تشكل النظريات المنارة التي يهتدي بها الباحثين في تفسير الظواهر النفسية والاجتماعية الأمر الذي يدفعهم إلى ضرورة التمسك بعرض النظريات المفسرة لموضوع الدراسة.حيث تعددت النظريات المفسرة للاضطراب والقلق، وقد يرجع هذا التعدد أو الاختلاف إلى التوجيهات النظرية المتنوعة التي تهتم بتفسير هذا الاضطراب وبناءا على ذلك سوف يتم التطرق في هدا الفصل إلى أهم النظريات التي تناولت مغير الدراسة المتمثل في اضطراب القلق.

أولا:عرض مضمون النظريات:

1-النظرية الفسيولوجية:

يعتقد أصحاب هذه النظرية إن الانفعال والتوتر يولدان من تغيرات جسمية وفسيولوجية وحسب هذه النظرية القلق يحدث نتيجة إلى زيادة ملحوظة في الجهاز العصبي الإرادي بنوعيه السبمتاوي ولبار السبمياوي فتزيد بذلك نسبته فيرتفع ضغط الدم وتزداد ضربات القلب وتزيد سرعة السكر في الدم مع شحوب في الوجه وزيادة إفرازا العرق وجفاف الحلق . (غزال نعيمة، 2016م، ص66).

فقد فسرت هذه النظرية موضوع القلق من زاوية المتغيرات الداخلية التي تحدث للفرد حيث أكد العالم الفيسيولوجي الدانمركي (لونغ) على إن الشعور بالخوف والقلق لا يتعدى سوى الإحساس بمختلف التغيرات الجسمية والفيسيولوجية المصاحبة للانفعال، اي إن السبب في القلق والخوف هو الشعور بهذه الإحساسات المتعددة، فلا يستطيع الفرد التعايش مع هذين الانفعالين إلا إذا أحس بتسارع ضربات القلب والارتباك وتصبب العرق وغيرها من الأعراض الأخرى . (زلوف منيرة ،2016م، ص66).

ولقد بين أصحاب هذه النظرية من أطباء وعلماء وباحثين فيسيولوجيين إن مركز الانفعالات موجود على مستوى الذماغ وبالضبط على مستوى النواة اللوزية ثم يعمل على تكييفها ومعالجتها مع المنبهات الخارجية على مستوى مناطق مختلفة من القشرة المخية . (غزال نعيمة ،2016م، ص66).

2-نظرية التحليل النفسي :

يعتبر"فرويد" رائد مدرسة التحليل النفسي من أوائل من تحدثوا عن القلق في علم النفس، بل ويرى البعض إن هذا المفهوم لم يشع استخدامه إلا عندما شاع في كتابات "فرويد" حيث يعود إليه الفضل في توجيه علماء النفس إلى الدور الهام الذي يلعبه القلق في حياة الإنسان ولقد مر تفسير "فرويد" للقلق النفسي بمرحلتين :

- المرحلة الأولى : (1916م-1917م) : حيث فسر القلق على أساس انه عندما تمنع الرغبة الجنسية من الإشباع فإن الطاقة النفسية المتعلقة بالدافع الجنسي الليبيدو لدى الفرد تتحول إلى القلق بطريقة فسيولوجية.
- المرحلة الثانية (1936م) : فقد عدل فرويد عن رأيه الأول وأكد إن جميع المخاوف المرضية في أساسها هي رغبة جنسية غير مقبولة وخوف من العقاب، وهو عبارة عن الخوف، ولقد أبدل فرويد

هذا الخوف وحل محله الخوف المرضي ورأى أن قلق الأنا هو ما يحدث أولا وهو الذي يسبب الكبت ولا ينشأ القلق أبدا من الليبيدو.(غزال نعيمة ،2016،ص64).

ومن خلال اهتمامه بدراسة ظاهرة القلق التي كان يشاهدها في معظم الحالات العصابية التي كان يعالجها فقد ميز بين ثلاثة أنواع من القلق :

- القلق الموضوعي (الواقعي) : يتعلق بإدراك خطر حقيقي
- القلق العصابي : ويكون مجهولا وغير مفهوم للفرد
- القلق الخلقي : مصدر هدا القلق هو الخوف من تجاوز المعايير الاجتماعية والأخلاقية وما يترتب عليه من شعور بالإثم والخجل .

تشير هذه النظرية إلى أن المصدر والمنشأ الوحيد للقلق هو نتاج الضغوط الحضارية والثقافية التي تكسبها الأسرة خلال أساليب التنشئة الاجتماعية، ونتيجة شعور هؤلاء الأطفال بالذنب في حالة خرقهم للقوانين والتقاليد. (مدحت عبد الحميد أبو زيد ،2003م، ص17-18).

3-النظرية السلوكية:

تنظر المدرسة السلوكية إلى القلق على أنه سلوك متعلم من البيئة التي يعيش فيها الفرد تحت شروط التدعيم الإيجابي والتدعيم السلبي ،فعلماء المدرسة السلوكية لا يؤمنون بالدوافع اللاشعورية، بل إنهم يفسرون القلق في ضوء الإشتراط الكلاسيكي، وهو إرتباط مثير جديد بالمثير الأصلي، ويصبح هذا المثير الجديد قادر على إستدعاء الاستجابة الخاصة بالمثير الأصلي، وهذا يعني إن المثير المحايد يمكن أن يرتبط بمثير أخر من طبيعته أن يثير الخوف، وبذلك يكتسب المثير المحايد صفة المثير المخيف ويصبح قادرا على إستدعاء إستجابة الخوف، مع أنه في طبيعته الأصلية لا يثير مثل هذا الشعور وعندما ينسى الفرد هذه العلاقة نجده يشعر بالخوف عندما يعرض له الموضوع الذي يقوم بدور المثير الشرطي، ولما كان هذا الموضوع لا يثير طبيعة الخوف فإن الفرد يستشعر هذا الخوف المبهم، الذي هو القلق .

تعتبر الشخصية في نظر علماء المدرسة السلوكية عبارة عن تنظيم من عادات معينة، يكتسبها الفرد أثناء نشأته، ورغم ما يوجد من اختلافات جوهرية بين المدرسة السلوكية ومدرسة التحليل النفسي، إلا أنهما يشتركان في الرأي القائل بأن القلق يرتبط بماضي الإنسان، وما واجهه أثناء هذا الماضي من خبرات، وهما تتفقان أيضا أن الخوف والقلق كلاهما إستجابة إنفعالية من نوع واحد ،و إن الإختلاف بين

الإثنين يكمن في أن الخوف ذو مصدر موضوعي يدركه الفرد، في حين مصدر القلق أو سببه يخرج من مجال إدراك الفرد، أي أن الفرد ليس واعيا بما يثيره القلق .

فالسلوكيون يعتبرون القلق بمثابة إستجابة خوف تستثار بمثيرات ليس من شأنها أن تثير هذه الاستجابة، غير أنها إكتسبت القدرة على إثارة هذه الاستجابة نتيجة لعملية تعلم سابقة، فالخوف والقلق إستجابة إنفعالية واحدة، فإذا أثيرت هذه الاستجابة عن طريق مثير شأنه أن يثير الاستجابة إعتبرت هذه الاستجابة خوف، أما إذا أثار هذه الاستجابة مثير ليس من طبيعته أن يثير الخوف، فهذه الاستجابة قلق والذي يحدث إن المثير المحايد مثير ليس من شأنه إثارة هذه الاستجابة، أي أن القلق إذن استجابة خوف اشتراطية والفرد غير واع بالمثير الطبيعي لها.

يرى (دولا رد وميلر) (Miller& dollard) بأن القلق ينشأ من عملية التعلم والاكتساب، ويقوم المبدأ الأساسي للنظرية على التسليم بأن السلوك الإنساني أيا كان هو سلوك مكتسب تحت شروط معنية، والقلق كسلوك مكتسب ينظر إليه دولارد وميلر من خلال علاقته بعملية التعلم وأثره عليها .

كما يرى فولبه wolpe أن القلق هو المكون الرئيسي للسلوك العصبي، والذي يشير إلى أي عادة عنيدة من السلوك غير التوافقي يتم اكتسابها في كيان عضوي سوي من الناحية الفيسيولوجية، ويرى إن القلق هو المكون المركزي لهذا السلوك، إذ يكون دائما حاضرا في المواقف المسببة للمرض، ويتضح ذلك أن صياغة فولبه عن العصاب تقوم على التعلم ولكنها تنطوي على بعض الفروق الدقيقة عن وجهات النظر التعليمية الأخرى، كما يرى أن مصدر القلق ينطوي على علامات بيئية كالعواصف الرعدية، والأماكن المغلق أو الأماكن المزدحمة أو الصراع الناجم عن المثيرات التمييزية، كما تحدث عن أخطر أنواع القلق العصابي وهو القلق الهائم .

ومن هنا يتضح أن القلق من وجهة نظر علماء المدرسة السلوكية عبارة عن استجابات سلوكية متعلمة لخطر غامض أو رد فعل شرطي لمنبه مؤلم، ويعتمد السلوكيون في تفسيرهم للقلق على مبادئ التعلم ولعل أهم ما أكده السلوكيون أن القلق هو استجابة شرطية مؤلمة تحدد مصدر القلق عند الفرد .

(حامد بن أحمد ضيف الله الغامدي ،2013م، ص80-85)

4-النظرية المعرفية :

تقوم النظرية المعرفية لدى علمائها على مجموعة افتراضات تتركز حول الإمكانات التي يولد بها الفرد والتي من خلالها يصبح منطقيا أو لا منطقيا فنجد لديه من ناحية الميل إلى تحقيق الذات والاهتمام بالآخرين، أو قد يصبح من ناحية أخرى مدمرا لذاته، ويتهرب من المسؤولية ويكره الآخرين، وهذا يتوقف على الطريقة التي يفكر بها الفرد في نفسه وفي العالم الخارجي، ويذهب " بيك " إلى أن العصابي بشكل عام يتميز بتقييد الانتباه، وتقلص الوعي والتجريد الانتقائي، والتشويه والتحريف .

ويذكر حسين فايد، (2001م) أن النظريات المعرفية ترجع الاضطراب النفسي إلى الطريقة التي يدرك بها الفرد الحدث وتفسيره من خلال خبراته وأفكاره، ويشار إلى العمليات المعرفية قصيرة المدى بالتوقعات وأساليب الغزو والتقديرات بينما يشار إلى العمليات المعرفية طويلة المدى بالاعتقادات .

كما يرى علماء النظريات المعرفية إلى أن الاضطراب السلوكي هو نمط من الأفكار الخاطئة أو غير المنطقية التي تسبب الاستجابات السلوكية غير التوافقية، وفيما يتعلق بنشأة واستمرار الاضطرابات النفسية عامة والقلق خاصة، فيعتبر نموذج بيك أكثر النماذج المعرفية أصالة وتأثيرا، ويرى بيك أن الاضطرابات النفسية تنشأ كنتيجة لعدم الاتساق بين النظام المعرفي الداخلي للفرد وبين المثيرات الخارجية التي يتعرض لها الفرد، ويبدأ في الاستجابة للمواقف والأحداث المختلفة انطلاقا من تلك المعاني التي يعطيها لها، وقد تكون هناك ردود فعل انفعالية متباينة للموقف الواحد باختلاف الأفراد فحينما يشعر الفرد مثلا بأنه فقد شيئا ما له قيمته فإنه عادة ما يشعر بالحزن، وحينما يتوقع تحقيق مكاسب معينة فإنه يشعر بالسرور والسعادة، أما حينما يشعر بالتهديد فإن ذلك يؤدي بها إلى القلق، وبيك يصر على أن القلق مجرد عرض ولا يمثل العملية المرضية نفسها شأنه الصراع أو ارتفاع درجة الحرارة، وأن المشكلة الأساسية في طريقة التفكير و ليست في الانفعال ومنظوماته، ويلعب تقويم الشخص لخصائص الموقف دورا جوهريا في نشوء القلق .

ويعتبر لازاروس هذا التقويم عملية معرفية رمزية محضة، لذلك يتصف تفكير من يعاني من القلق بالمبالغة في تقدير المؤثرات، وفقدان الموضوعية واختلال نظرته للأمور، وظهور الأفكار أو التخيلات التلقائية المزعجة والإنتقاء المعرفي أو إختيار عناصر معينة من الموقف دون غيرها والتركيز عليها وتضخيمها .

وبذلك نجد أن الأفكار الخاطئة والإدراك الخاطئ لدى المريض يقوده إلى سلوك خاطئ، فوجود أفكار خاطئة لديه تتعلق بحياته وعلاقاته وتصوراته عن الحياة فقد تقوده إلى سلوكيات خاطئة، مما يترتب

على ذلك ظهور القلق الذي يوجد لديه، كما أن القلق يمكن تفسيره على أنه أسلوب لحياة الفرد الذي إختار لنفسه أهدافا غير ممكنة التطبيق، ولا ترتبط بالواقع كما أنه قد يفسر على أنه رد فعل لعدم قدرة الفرد على تحقيق أهدافه أو شعوره بخيبة الأمل أو الفشل الذي يتعرض له الفرد عند محاولته تحقيق أهدافه غير الواقعية .

كما يذكر "بشير الرشيدي وآخرون أن تفسير النظرية المعرفية لاضطراب القلق هو التركيز على التأثيرات المعرفية، فهذه النظرية ترتكز على الحساسية الكبيرة لدى الأشخاص الذين يعانون من اضطرابات القلق للإشارات المنبهة بالخطر، ويؤدي بهم تفسير تلك الخبرات بطريقة مهددة إلى تفاقم القلق الذي يؤول بالتالي إلى تطور أعراض يستجيبون خلالها بمزيد من القلق .(حامد بن احمد ضيف الله الغامدي،2013م، ص85-89).

5-النظرية الإنسانية :

يؤكد أصحاب الاتجاه الإنساني على خصوصية الإنسان بين الكائنات الحية، ولذا ترتكز دراستها على الموضوعات التي ترتبط بهذه الخصوصية مثل الإرادة والحرية والمسؤولية والابتكار والقيم، وترى أن التحدي الرئيسي أمام الإنسان هو أن يحقق وجوده وذاته كإنسان وكائن متميز عن الكائنات الأخرى. وكفرد يختلف عن بقية الأفراد وعلى كل إنسان أن يسعى لتحقيق هذا الوجود لأن هذا هو الهدف النهائي الذي يجب أن يوجه الإنسان في الحياة ولذا فإن كل ما يعوق محاولة الفرد لتحقيق الهدف يمكن أن يثير قلقه وعلى ذلك فإن عوامل القلق ومثيراته ترتبط بالحاضر والمستقبل، ومن أهم العوامل المرتبطة بالقلق عند أصحاب هذه المدرسة بحث لإنسان عن مغزى لحياته أو هدف لوجوده، وإذا لم يهتم الإنسان إلى هذا المغزى فانه سيكون فريسة للقلق .

ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن القلق هو الخوف من المستقبل وما قد يحمله المستقبل من أحداث قد تهدد وجود الإنسان أو تهدد إنسانيته.

ويذهب كل من ماي may (1962م) وكولمان collman (1972م) إلى القول بأن الإنسان هو الكائن الحي الوحيد الذي يدرك أن نهايته حتمية وأن الموت قد يحدث في أي لحظة، لذلك فإن توقع فجائية حدوث الموت هو المثير الأساسي للقلق عند الإنسان وحرص الإنسان على وجوده هو ما يثير قلقه، والموت هو الصورة المطلقة للاوجود.

ويرى ثورن thorn أن كلا منا يحيا ومعه بيان تراكمي بعدد مرات فشله، وعدد مرات نجاحه في الحياة فإذا انخفضت نسبة نجاح الفرد عن (50%) إزداد قلقه ، كما يعتبر فشل الفرد في تحقيق أهدافه وفشله في اختيار أسلوب حياته وخوفه من احتمال حدوث الفشل في أن يحيا الحياة التي هو يريدها مثيرا لقلقه، ويزداد قلق الإنسان إذا ما فقد بعضا من طاقته وقدراته نتيجة لاعتلال في الصحة، أو إصابته بمرض لا شفاء منه، أو إذا تقدم به السن، حيث يعني ذلك انخفاض عدد الفرص المتاحة أمامه وانخفاض نسبة النجاح في المستقبل .(حامد بن أحمد ضيف الله الغامدي، 2013م، ص92-93).

الجدول رقم (01): أوجه الإختلاف والتشابه بين النظريات المفسرة للقلق.

	النظرية الفيسيولوجية	نظرية التحليل النفسي	النظرية السلوكية	النظرية المعرفية	النظرية الإنسانية
أوجه الاختلاف	القلق يحدث نتيجة زيادة ملحوظة في الجهاز العصبي الإرادي. التغيرات الجسمية والفيسيولوجية المصاحبة للانفعال هي سبب القلق . مركز الانفعالات موجودة على مستوى الدماغ وبالضبط على مستوى النواة اللوزية.	اعتبرت القلق عملية من عمليات اللاشعور وقسمت القلق إلى: المرحلة الأولى سبب القلق هو عدم إشباع الرغبة الجنسية. المرحلة الثانية:القلق سببه هو قلق الأنا وهو الذي يسبب الكبت والقلق لا ينشا أبدا من الليبيدو. ميزت بين ثلاث أنواع من القلق القلق الموضوعي القلق العصابي، القلق الخلقي . منشأ القلق هو العوامل الاجتماعية المؤثرة في عملية نمو الطفل .	القلق سلوك متعلم من البيئة التي يعيش فيها الفرد . القلق يرتبط بماضي الإنسان وما واجهه أثناء هذا الماضي من خبرات . الخوف والقلق استجابة انفعالية واحدة. القلق سلوك مكتسب ينظر إليه من خلال علاقته بعملية التعلم وأثره عليها	ينتج القلق لدى الفرد نتيجة لعدم الاتساق بين النظام المعرفي الداخلي للفرد وبين المثيرات الخارجية التي يتعرض لها . القلق مجرد عرض ولا يمثل العملية المرضية نفسها وإن المشكلة الأساسية في طريقة التفكير . اضطراب القلق يفسر في هذه النظرية على أنه يرتكز على الحساسية الكبيرة لدى الأشخاص وتفسيرهم لتلك الخبرات بطريقة مضخمة ومهددة.	اعتبرت أن كل ما يعوق محاولة الفرد لتحقيق الهدف يمكن إن يثير قلقه. عدم وصول الإنسان لمغزى لحياته أو هدف لوجوده يثير قلقه . يزداد قلق الإنسان إذا ما فقد بعضا من طاقاته وقدراته.
	تسعى كل النظريات إلى معرفة منشأ القلق. تسعى كل النظريات إلى محاولة تحقيق التوافق النفسي والإجتماعي للفرد.				

خلاصة:

تطرقنا في هذا الفصل إلى مجموعة من النماذج النظرية حيث يرى بعض علماء تلك النظريات أن اضطراب القلق يرجع إلى عوامل مختلفة وكل نظرية لها جوانب مختلفة عن الأخرى ولكنهم يشتركون في نقطة واحدة ألا وهي أنهم يسعون إلى تحقيق الصحة النفسية للفرد والتغلب على اضطراب القلق من خلال معرفة مواطنه .

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

أولا: مجالات الدراسة

ثانيا: فرضيات الدراسة

ثالثا: المنهج

رابعا: أدوات الدراسة

خامسا: العينة وكيفية إختيارها

سادسا: خصائص العينة

خلاصة

تمهيد :

لا يكتمل أي بحث علمي ما لم يتبع منهجا في جمع المعلومات وتنظيمها ويعتمد على المنطق في تحليل وتفسير هذه المعلومات واستخلاص النتائج منها. لدى تعتبر الدراسة الميدانية من أهم الوسائل التي يتخذها الباحث للتحقق من فرضيات بحثه التي اقترحها، ومن هذا المنطلق تم تخصيص هذا الفصل لعرض الإجراءات المنهجية المتبعة وأهم الأساليب الإحصائية المستخدمة للحصول على النتائج وذلك من خلال عرض المنهج المتبع وذكر فرضيات الدراسة ونوع العينة المستخدمة وكيفية اختيارها وخصائصها ولا ننسى كذلك الأدوات المستخدمة في جمع بيانات الدراسة .

أولا: مجالات الدراسة :

تعتبر أهم خطوة من خطوات البحث العلمي ويقوم الباحث بتوظيفها عند تخطيط إجراءات البحث وتتمثل هذه المجالات في :

1- المجال المكاني:

هو المكان الذي تجرى فيه الدراسة الميدانية حيث أجريت دراستنا بثانوية ناصري رمضان بلدية الطاهير ولاية جيجل، تقع هده الثانوية في وسط حضاري في حي حاجي الشريف 800 مسكن الطاهير، تم بناءها في سنة 1984م فتحت أبوابها لاستقبال التلاميذ عام 1986م، تضم 63 أستاذ وتحتوي على 34 حجرة مساحتها الكلية 31910.00 م، المساحة المبنية 6005.00 م .

2- المجال الزماني :

هو المدة الزمنية التي يستغرقها الباحث في إجراء الدراسة الميدانية، ودراستنا الميدانية بدأت يوم 4 مارس 2019 إلى غاية 19 مارس 2019م وقد مرت بالمراحل التالية :

- المرحلة الأولى: توجهنا بتاريخ 4 مارس م2019 إلى أخد ورقة التسهيلات التي نستطيع من خلالها الدخول إلى المؤسسة .
- المرحلة الثانية: توجهنا إلى الثانوية التي سيتم فيها إجراء الدراسة الميدانية بتاريخ 10 مارس 2019 بهدف أخد الموافقة من المدير فقد قابلنا المدير وتم توقيع الإذن بالدخول إلى المؤسسة لإجراء الدراسة الميدانية وكذلك قدم لنا معلومات عن عدد تلاميذ السنة الثالثة ثانوي
- المرحلة الثالثة:في 18 مارس 2019م قمنا بالدراسة الاستطلاعية حيث قمنا بتوزيع استمارات تجريبية حول الموضوع المراد دراسته.
- المرحلة الرابعة: في 19 مارس 2019 قمنا بتوزيع استمارات الدراسة على عينة الدراسة .

3-المجال البشري :

يتألف مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المسجلين في ثانوية ناصري رمضان لعام 2018م-2019م والبالغ عددهم 255 تلميذا، لكن الدراسة تم إجراءها على عينة من التلاميذ مقدرة ب 102 تلميذا .

ثانيا : فرضيات الدراسة :

ارتكزت هذه الدراسة على فرضية عامة حول موضوع علاقة قلق الاختبار بالتحصيل الدراسي لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي وهي :

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

وتندرج تحتها الفرضيات الجزئية التالية :

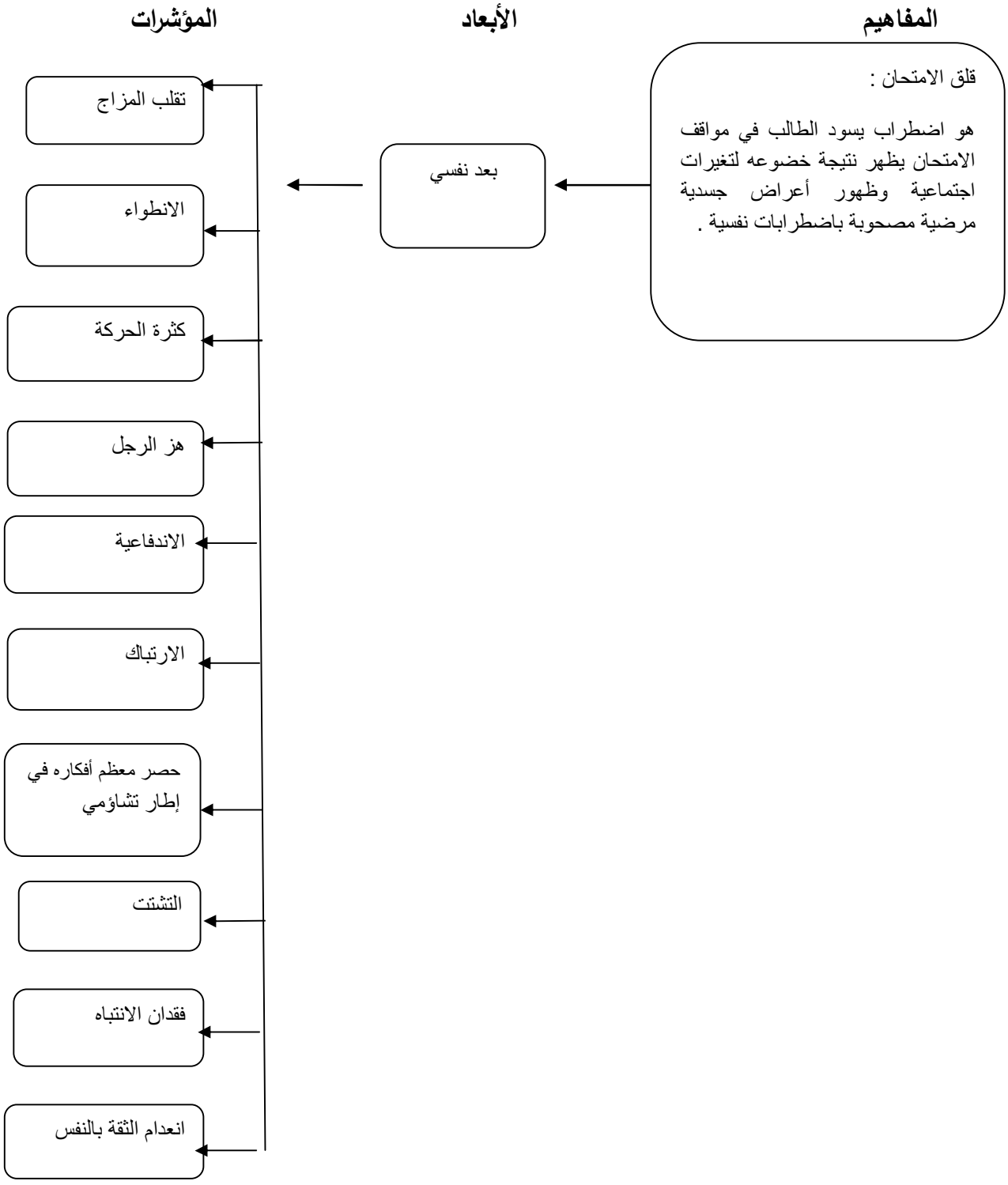
- توجد علاقة بين التوتر النفسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- توجد علاقة بين التغيرات الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- توجد علاقة بين الأعراض الجسدية المرضية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

التحليل المفاهيمي للفرضيات :

الفرضية الجزئية الأولى:

توجد علاقة بين التوتر النفسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

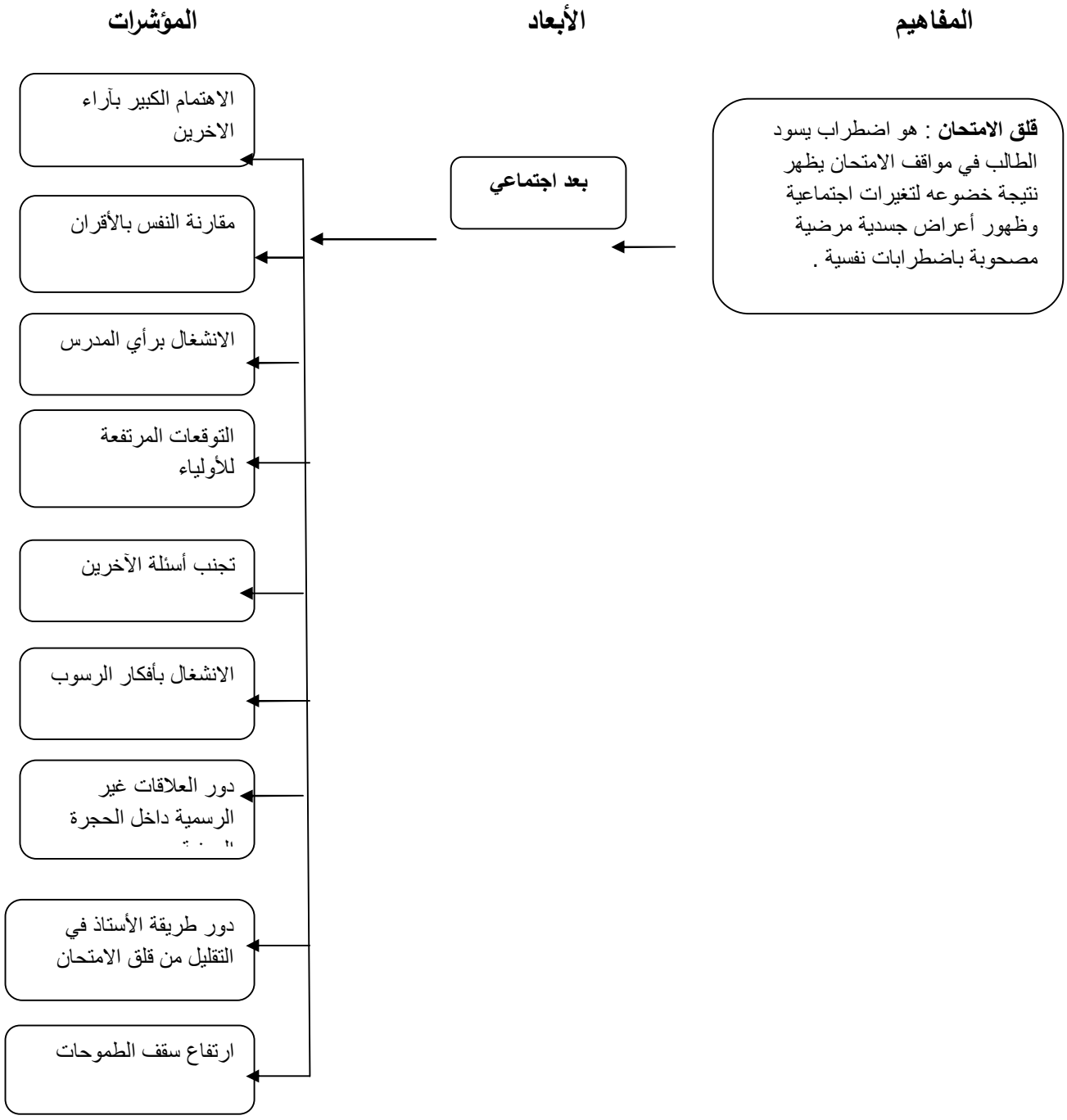
مخطط تحليلي لمفاهيم الفرضية الأولى



الفرضية الجزئية الثانية:

توجد علاقة بين التغيرات الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

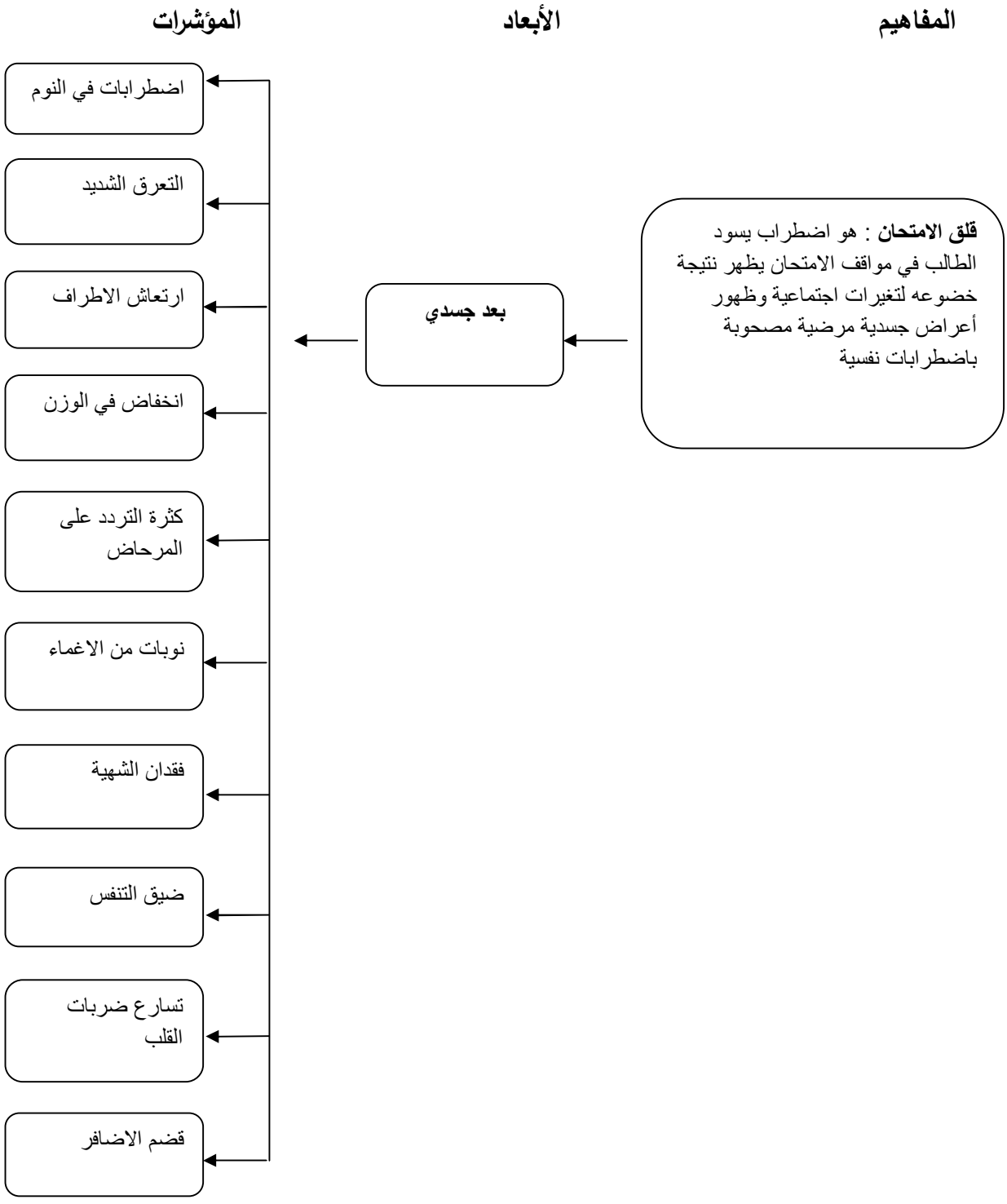
مخطط تحليلي لمفاهيم الفرضية الثانية



الفرضية الجزئية الثالثة:

توجد علاقة بين الأعراض الجسدية المرضية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

مخطط تحليلي لمفاهيم الفرضية الثالثة



ثالثا – منهج الدراسة:

إن البحث عملية منظمة لجمع وتحليل البيانات والحصول على المعلومات بطريقة ثابتة ولها قيمة، ويمكن الثقة فيها والاعتماد عليها، فالإجراءات المنهجية إذن ليست أنشطة عشوائية، وإنما هي عمليات يتم التخطيط لها بعناية من خلال الاختبارات المناسبة للأدوات المستخدمة وبناءها وتقنينها، للتمكن من جمع البيانات وتحليلها والوصول في النهاية إلى حل المشكلة . (رجاء محمود أبو علام، 2006م، ص23).

ومما لا شك فيه إن طبيعة المشكلة هي التي تحدد منهج البحث المناسب والمنهج يعرف بأنه:"الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة." (عامر مصباح، 2006م، ص23).

ونظرا لأن طبيعة هذه الدراسة تدور حول علاقة قلق الامتحان بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، فان المنهج الوصفي هو المنهج الملائم لهذه الدراسة لكونه يتلاءم مع طبيعة الموضوع، فهو يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع ووصفها بإعطاء بيانات كمية واضحة عن الظاهرة . (مقدم عبد الحفيظ، 2003م،ص64).

فالمنهج الوصفي من أكثر المناهج استخداما في دراسة الظواهر النفسية والاجتماعية، حيث عرفه رابح تركي بأنه : كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية، كما هي قائمة في الحاضر قصد كشف خصائصها وتشخيصها وتحديد العلاقة بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر أخرى نفسية واجتماعية .(تركي رابح، 1987م،ص129).

ويمكن تعريفه كذلك بأنه:" عبارة عن طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية، وتصوير النتائج التي تم التوصل إليها على أشكال رقمية يمكن قياسها ." (غازي غناية، 2008م، ص78).

وقت اعتمدت الدراسة على أساليب إحصائية:

1- التكرارات والنسب المؤوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، وذلك لوصف خصائص أفراد الدراسة (عينة الدراسة).
2- معامل ألفا كرونباخ وذلك لحساب معامل الثبات .

3- معامل الإرتباط بيرسون.

رابعا: أدوات الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة أداة الاستمارة ويتم عرضها كما يلي :

الإستمارة:

تعد الاستمارة أداة سياسية من أدوات جمع البيانات إذ تعرف على أنها الوسيلة العلمية التي تساعد الباحث على جمع الحقائق والمعلومات من المبحوثين وتعرض عليهم التقيد والالتزام بموضوع البحث (عوض عباس، 2003م، ص194).

وذلك من خلال طرح مجموعة من الأسئلة الخاصة ويطلب من المبحوث الإجابة عليها، واحتوت الاستمارة على ثلاث محاور هي:

المحور الأول: البيانات الشخصية

شملت البيانات التالية للتلاميذ: الجنس، السن.

المحور الثاني: بيانات متعلقة بقلق الامتحان:

يتضمن (29 عبارة) يغطي ثلاث إبعاد رئيسية هي :

البعد النفسي: وتمثله (10) عبارات ويتضمن المؤشرات التالية:

(تقلب المزاج، الانطواء، كثرة الحركة، هز الرجل، الاندفاعية، الارتباك، حصر معظم أفكاره في إطار تشاؤمي، فقدان الانتباه، التشتت، انعدام الثقة في النفس).

البعد الاجتماعي : وتمثله (09) عبارات تضمنت ما يلي :

(الاهتمام الكبير بآراء الآخرين، مقارنة النفس بالأقران، الانشغال برأي المدرس، التوقعات المرتفعة للأولياء، تجنب أسئلة الآخرين، الانشغال بأفكار الرسوب، دور العلاقات غير الرسمية داخل الحجرة الصفية، دور الأستاذ في التقليل من قلق الامتحان، ارتفاع سقف الطموحات).

البعد الجسدي: وتمثله (10) عبارات تضمنت المؤشرات التالية :

اضطرابات في النوم، التعرق الشديد، ارتعاش الأطراف، انخفاض في الوزن، كثرة التردد على المرحاض، نوبات من الإغماء، فقدان الشهية، ضيق التنفس، تسارع دقات القلب، قضم التضافر).

المحور الثالث: بيانات متعلقة بالتحصيل الدراسي :

يتضمن (14 عبارة).

وقد أعطيت الفقرات في جميع المحاور أوزانا متساوية دائما، أحيانا، أبدا كما أعطى أعلى تدرج في الموافقة 3 درجات وأدنى تدرج في الموافقة درجة واحدة وتكون الدرجات مرتبة ترتيبا تنازليا من (3-2-1) وتمثل (87) الدرجة العليا و(29) الدرجة الدنيا للاستبيان.

ثم حساب المدى للاستبيان حيث المدى 3-1=2، بقسمة المدى على الفئات وهو 3 ينتج 0.6=312 وهو طول فئة الاستبيان.

الجدول رقم (02): مدى كل فئة من الاستبيان.

الفئات	السلم	المستوى
1-1.6	أبدا	ضعيفة
1.6-2.2	أحيانا	متوسطة
2.2-2.8	دائما	عالية

2- الشروط السكيومترية لأداة الدراسة:

2-1- الثبات: لقد قمنا بحساب معامل ثبات الاستمارة، بطريقة التباين باستخدام ألفا كرونباخ (alpha de cronbah).

- **معامل ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد قلق الامتحان.**

الجدول رقم (3): معامل ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد قلق الامتحان

رقم المحور	الأبعاد	معامل الثبات
2	البعد النفسي	0.77
2	البعد الاجتماعي	0.78
2	البعد الجسدي	0.64
الدرجة الكلية للمحور		0.74

تشير البيانات في الجدول رقم (3) إلى قيم معامل الثبات لقلق الامتحان وأبعاده العالية وبالتالي صدق محتوى مرتفع والدليل على ذلك قيمة ألفا كرونباخ للمحور (0.74)، وهي دالة على ثبات الاستمارة.

الجدول رقم (04): معامل ثبات ألفا كرونباخ للتحصيل الدراسي

رقم المحور		معامل الثبات
3	الدرجة الكلية للمحور	0.77
ثبات الاستمارة ككل		0.72

تشير البيانات في الجدول رقم (04): إلى قيمة معامل الثبات للتحصيل الدراسي وهو عالي وبالتالي صدق المحتوى مرتفع والدليل على ذلك قيمة ألفا كرونباخ (0.77) وهي دالة على ثبات الاستمارة.

أما بالنسبة لثبات الاستمارة ككل نجد أن قيمته مرتفعة والدليل على ذلك قيمة ألفا كرونباخ لثبات ككل (0.72).

2-2- الصدق البنائي (الاتساق الداخلي) للأداة باستخدام معامل "بيرسون"

قمنا بتطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية أولية تمثل عينة الدراسة الاستطلاعية بلغ عدد أفرادها (15) فردا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وذلك لتحديد مدى التجانس الداخلي للاستمارة بحساب معاملات الارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات الحور والدرجة الكلية للمحور نفسه.

الجدول رقم (05): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور قلق الامتحان:

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.303**	0.002	11	0.304**	0.002	21	0.310**	0.002
2	0.607**	.0.000	12	0.275**	0.005	22	0.386**	0.000
3	0.068	0.500	13	0.518**	0.000	23	0.817**	0.000
4	0.185	0.062	14	0.389**	0.000	24	0.374**	0.000
5	0.716	0.000	15	0.428**	0.000	25	0.448**	0.000
6	0.674**	0.000	16	0.677**	0.000	26	0.695**	0.000
7	0.542**	0.000	17	0.566**	0.000	27	0.285**	0.004
8	0.427**	0.000	18	0.796**	0.000	28	0.661**	0.000
9	0.538**	0.000	19	0.440**	0.000	29	0.570**	0.000
10	-.0.420**	0.000	20	0.252*	0.011	29		

*دال عند مستوى (0.05)

** دال عند مستوى (0.01)

تشير الدلائل الإحصائية في الجدول (05): أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها تتراوح ما بين (0.420-، 0.817) وان أغلبها دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) و(0.05) مما يبين دقة الاتساق الداخلي لهذه العبارات.

الجدول رقم (06): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور التحصيل الدراسي.

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	-0.212*	0.033	8	0.290**	0.003
2	-0.353**	0.000	9	0.482**	0.000
3	-0.466**	0.000	10	0.589**	0.000
4	0.427**	0.000	11	-0.069	0.490
5	0.524	0.000	12	0.270	0.006
6	0.376**	0.000	13	0.823**	0.000
7	0.613**	0.000	14	0.592**	0.000

***دال عند مستوى (0.05)**

****دال عند مستوى (0.01)**

تشير الدلائل الإحصائية في الجدول (06): أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها تتراوح ما بين (**0.466-، 0.823) وأن أغلبها دال عند مستوى الدلالة (0.01) و (0.05) مما يبين دقة الاتساق الداخلي لهذه العبارات.

خامسا : العينة وطيفية إختيارها

تعتبر عملية اختبار العينة عملية حاسمة وأساسية في البحث العلمي حيث تعرف على أنها :" جزء من المجتمع الإحصائي تمثله تمثيلا صحيحا بحيث كل فرد من أفراد المجتمع الإحصائي عنده نفس الفرصة بأن يكون ممثلا في العينة ".(دلال القاضي، محمود البياتي، 2008م، ص157).

وقد استخدمت العينة العشوائية البسيطة عينة الدراسة، حيث تكونت العينة من 102 تلميذا يدرسون في السنة الثالثة ثانوي .

سادسا: خصائص العينة :

1-الجنس :

الجدول رقم 02: توزيع التلاميذ حسب الجنس

الجنس	التكرارات	النسب المؤوية
ذكر	28	%27.5
أنثى	74	%72.5
المجموع	102	%100

تشير البيانات الإحصائية الواردة في الجدول رقم 02 إن عدد الذكور بلغ 28 بنسبة قدرت ب 27.8% إما بالنسبة لعدد الإناث فقد بلغ 74 أنثى ونسبتهم قدرت ب 72.5% ونستنتج من خلال هذا إن نسبة الإناث أكثر قلقا من الذكور، والدليل على ذلك عددهم والنسبة المتحصل عليها .

2-السن

الجدول رقم 03: توزيع التلاميذ حسب السن :

العمر	التكرارات	النسب المؤوية
من 17-20	102	%100

تشير البيانات الإحصائية الواردة في الجدول رقم 03 إن عدد التلاميذ من 17-20 سنة بلغ 102 بنسبة 100 ونستنتج من خلال ذلك إن التلاميذ في هذا العمر يكونون أكثر عرضة لاضطرابات القلق والدليل على ذلك عددهم والنسبة المتحصل عليها.

خلاصة:

تعرضنا في هذا الفصل لأهم الخطوات المنهجية المتبعة في هذه الدراسة الميدانية ودلك من خلال تحديد مجالاتها، المكاني الزماني والبشري وذكر فرضياتها والمنهج المتبع في الدراسة وهو المنهج الوصفي، كما قمنا بذكر الأداة المستخدمة في الدراسة والمتمثلة في الاستمارة وبالنسبة للعينة فقد اعتمدنا على العينة العشوائية البسيطة.

الفصل الخامس

عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

أولا: عرض استجابات أفراد العينة على محور قلق الإمتحان

ثانيا: عرض استجابات أفراد العينة على محور التحصيل الدراسي

ثالثا: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات

خلاصة

تمهيد:

بعد تحديدنا للإجراءات المنهجية للدراسة من حدود ومنهج وأداة جمع البيانات، نأتي في هذا الفصل إلى عرض بيانات استجابات أفراد العينة على كل من محور قلق الامتحان وكذا محور التحصيل الدراسي باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وكذا التكرارات والنسب المئوية وعرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة مع تفسيرها ومناقشتها في ضوء الفرضيات.

أولا: استجابات التلاميذ على قلق الامتحان:

سيتم عرض البيانات المتعلقة بكل بعد من أبعاد محور قلق الامتحان وهذا عن طريق حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

الجدول رقم (09): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة حول البعد النفسي.

رقم العبارة	دائما		أحيانا		أبدا		المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب
	التكرار	النسب	التكرار	النسب	التكرار	النسب			
01	42	%41.2	37	%36.3	23	%22.5	2.19	0.78	4
02	30	%29.4	8	%7.8	64	%62.7	1.67	0.9	7
03	1	%1	32	%31.4	69	%67.6	1.33	0.49	10
04	64	%45.1	17	%16.7	39	%38.2	2.07	0.91	5
05	31	%30.4	38	%37.3	33	%32.4	1.98	0.79	6
06	54	%52.9	40	%39.2	8	%7.8	2.45	0.63	1
07	40	%39.2	46	%45.1	16	%15.7	2.24	0.7	3
08	8	%7.8	47	%46.1	47	%46.1	1.62	0.63	8
09	8	%7.8	23	%22.5	71	%69.6	1.38	0.63	9
10	56	%54.9	31	%30.4	15	%14.7	2.40	0.73	2
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري الكلي							1.93	0.26	

المصدر: إعداد الطلبة إبتداءا على مخرجات SPSS.

من خلال النتائج التي يوضحها الجدول رقم (09): فإننا نسجل متوسطات حسابية متوسطة على عبارات البعد النفسي.

حيث أعلى متوسط حسابي مسجل(2.45 من 3) وهو خاص بالعبارة رقم (6)، حيث أقر 52.9% من أفراد العينة على أنهم يشعرون بالارتباك الشديد كلما أعلن الحارس عن الوقت المتبقي "دائما"، وصرح 39.2% بأحيانا و7.8% بأبدا.

- وثاني أكبر متوسط حسابي مسجل (2.40 من 3) خاص بالعبارة رقم (10) حيث نجد 54.9% من أفراد العينة صرحوا بأنه أثناء أدائهم للامتحان يجدوا أنفسهم يفكرون بأشياء لا علاقة لها بالمادة التي يمنحون فيها "دائما" وأقر 30.4% بذلك أحيانا و14.7%أبدا.

- وثالث أكبر متوسط حسابي مسجل (2.24 من 3) خاص بالعبارة رقم (7) حيث نجد 39.2% صرحوا بأنهم يتوقعون نسيان الكثير من المعلومات أثناء أدائهم للامتحان "دائما"، في حين أقر 45.1% بأحيانا و15.7% بأبدا.

- ورابع أكبر متوسط حسابي مسجل (2.19 من 3) خاص بالعبارة رقم (1) حيث نجد 41.2% صرحوا بتقلب المزاج خلال أيام الامتحان دائما في حين أقر 36.3% بأحيانا و22.5% بأبدا.

- وخامس أكبر متوسط حسابي مسجل (2.07 من 3) خاص بالعبارة رقم (4) حيث نجد 45.1% صرحوا بأنه أثناء انتظارهم لتوزيع ورقة الامتحان يقومون بهز الرجل بكثرة "دائما"، في حين أقر 16.7% بأحيانا و38.2% بأبدا.

- وسادس أكبر متوسط حسابي مسجل (1.98 من 3) خاص بالعبارة رقم (5) حيث نجد 30.4% صرحوا بأنهم يتسرعون كثيرا في البدء في الإجابة على ورقة الامتحان دائما، في حين أقر 37.3% بأحيانا و32.4% بأبدا.

- وسابع أكبر متوسط حسابي مسجل (1.67 من 3) خاص بالعبارة رقم (2) حيث نجد 29.4% صرحوا بأنهم يميلون إلى الانعزال عن الغير عندما يقترب موعد الامتحان "دائما"، في حين أقر 7.8% بأحيانا و62.7% بأبدا.

- وثامن أكبر متوسط حسابي مسجل (1.62من 3) خاص بالعبارة رقم (8) حيث نجد 7.8% صرحوا بأنه عند وجودهم في قاعة الامتحان لا يستطيعون قراءة ورقة الأسئلة بدقة "دائما"، في حين أقر 46.1% بأحيانا و46.1% بأبدا.

- وتاسع استجابة من حيث المتوسط الحسابي (1.38 من 3) خاص بالعبارة رقم (9) حيث نجد 7.8% من أفراد العينة يغيرون ورقة الإجابة عدة مرات أثناء تأديتهم للامتحان "دائما"، في حين صرح 22.5% بأحيانا و69.6% بأبدا.

- أما فيما يخص المتوسط الحسابي العاشر من حيث الترتيب فهو (1.33 من 3) حيث نجد 1% من أفراد العينة يعانون من عدم الاستقرار في المقعد أثناء تأديتهم الامتحان "دائما"، وصرح 31.4% بأحيانا و 67.6% بأبدا.

وبشكل عام يلاحظ أن المتوسط الحسابي للبعد النفسي كان متوسط حيث قدر بـ(1.93 من 3) بانحراف معياري قدر بـ0.26 وهو ما يدل على وجود البعد النفسي ووجود اتساق بين إجابات أفراد العينة حول الوسط الحسابي.

الجدول رقم (02): المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة حول البعد الإجتماعي.

رقم العبارة	دائما		أحيانا		أبدا		المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب
	التكرار	النسب	التكرار	النسب	التكرار	النسب			
01	14	%13.7	32	%31.4	56	%54.9	1.59	0.72	9
02	15	%14.7	40	%39.2	47	%46.1	1.69	0.71	7
03	15	%14.7	45	%44.1	42	%41.2	1.74	0.7	6
04	53	%52	33	%32.4	16	%15.7	2.36	0.74	4
05	40	%39.2	32	%31.4	30	%29.4	2.1	0.82	5
06	54	%52.9	39	%38.2	9	%8.8	2.44	0.65	2
07	16	%15.7	33	%32.4	53	%52	1.64	0.74	8
08	48	%47.1	46	%45.1	8	%7.8	2.39	0.63	3
09	86	%84.3	8	%7.8	8	%7.8	2.76	0.58	1
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري الكلي							2.07	0.33	

المصدر: إعداد الطلبة إبتداءا على مخرجات SPSS.

من خلال النتائج التي يوضحها الجدول رقم (10): فإننا نسجل متوسطات حسابية متوسطة على عبارات البعد الاجتماعي.

حيث نسجل أعلى متوسط حسابي مسجل (2.76 من 3) وهو خاص بالعبارة رقم (9)، حيث أقر 84.3% من أفراد العينة أنه يزداد قلقهم حيال الامتحان كلما علا سقف طموحاتهم "دائما"، وصرح 7.8% بأحيانا و7.8% بأبدا.

- وثاني أكبر متوسط حسابي مسجل (2.44 من 3) وهو خاص بالعبارة رقم (6)، حيث اقر 52.9% من أفراد العينة بأنه تراودهم أفكار حول كيفية تصرفهم عند رسوبهم في الامتحان "دائما" وصرح 38.2% بأحيانا و8.8 % بأبدا.

- وثالث اكبر متوسط حسابي مسجل (2.39 من 3) وهو خاص بالعبارة رقم (8) حيث أقر 47.1% من أفراد العينة بأن طريقة الأستاذ تلعب دورا كبيرا في التقليل من قلق الامتحان "دائما"، وصرح 45.1% بأحيانا 7.8% بأبدا.

- ورابع أكبر متوسط حسابي مسجل (2.36 من 3) وهو خاص بالعبارة رقم (4) حيث أقر 52% من أفراد العينة أنهم يفكرون كثيرا في ردود فعل الأسرة عند الرسوب في الامتحان "دائما"، وصرح 32.4% بأحيانا و15.7% بأبدا.

- وخامس أكبر متوسط حسابي مسجل (2.1 من 3) وهو خاص بالعبارة رقم (5)، حيث أقر 39.2% من أفراد العينة أنهم يتجنبون الإجابة عن أسئلة الآخرين حول أدائهم في الامتحان "دائما"، وصرح 31.4% بأحيانا و29.4% بأبدا.

- وسادس أكبر متوسط حسابي مسجل (1.74 من 3) وهو خاص بالعبارة رقم (3)، حيث نجد 14.7 % صرحوا بأنهم ينشغلون بما سيضيفه المدرس عن مستواهم "دائما" في حين أقر 44.1% بأحيانا و41.2 بأبدا.

- وسابع اكبر متوسط حسابي (1.69 من 3) وهو خاص بالعبارة رقم (2)، حيث نجد 14.7% من أفراد العينة يجدون أنفسهم منشغلين بمدى تفوق أقرانهم عليهم أثناء الامتحان "دائما"، في حين صرح 39.2% بذلك بأحيانا و46.1% بأبدا.

- وثامن استجابة من حيث المتوسط الحسابي (1.64 من 3) وهو خاص بالعبارة رقم (7) حيث نجد 15.7% من أفراد العينة تساعدهم العلاقات الغير الرسمية في الحجرة الصفية على تجاوز قلق الامتحان "دائما"، في حين صرح 32.4% بأحيانا و52% بأبدا.

- أما فيما يخص المتوسط الحسابي التاسع من حيث الترتيب فهو (1.59 من 3) وهو خاص بالعبارة رقم (1) أين أقر 13.7% أنه أثناء أدائهم للامتحان ينشغلون بالتفكير في الآخرين حين يرون نتائجهم "دائما"، وصرح 31.4% بأحيانا و54.9 بأبدا.

وبشكل عام يلاحظ أن المتوسط الحسابي للبعد الاجتماعي كان متوسط حيث قدر ب (2.07 من 3) وبانحراف معياري قدر بـ 0.33 وهو ما يدل على وجود البعد الاجتماعي ووجود اتساق بين إجابات أفراد العينة حول الوسط الحسابي.

الجدول رقم (11):المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة حول البعد الجسدي

رقم العبارة	دائما		أحيانا		أبدا		المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب
	التكرار	النسب	التكرار	النسب	التكرار	النسب			
01	357	%36.3	25	%24.5	40	%39.2	1.97	0.87	3
02	8	%7.8	10	%9.8	84	%82.4	1.25	0.59	8
03	16	%15.7	39	%38.2	47	%46.1	1.7	0.72	10
04	46	%45.1	25	%24.5	31	%30.4	2.15	0.86	1
05	8	%7.8	23	%22.5	71	%69.6	1.38	0.63	7
06	8	%7.8	8	%7.8	86	%84.3	1.24	0.58	9
07	47	%46.1	1	%1	54	%52.9	1.93	0.99	4
08	7	%6.9	31	%30.4	64	%62.7	1.44	0.62	6
09	32	%31.4	47	%46.1	23	%22.5	2.09	0.73	2
10	9	%8.8	38	%37.3	55	%53.9	1.55	0.65	5
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري الكلي							1.68	0.36	

المصدر: إعداد الطلبة إبتداءا على مخرجات SPSS.

من خلال النتائج التي يوضحها الجدول (11) فإننا نسجل متوسطات حسابية بين ضعيفة ومتوسطة على عبارات البعد الجسدي حيث نسجل أعلى متوسط حسابي (2.15 من 3) وهو خاص بالعبارة (04) حيث أقر 45.1% من أفراد العينة أنهم يشعرون أن وزنهم يتناقص خلال فترة الامتحان و24.5% أحيانا و30.4% أبدا.

- وثاني أكبر متوسط حسابي مسجل (2.09 من 3) خاص بالعبارة (09) المتمثلة في تسارع دقات القلب أثناء توزيع أوراق الامتحان حيث نجد 31.4% أكدوا ذلك و46.1% أحيانا و22.5% أبدا.

- وثالث أكبر متوسط حسابي (1.97 من 3) خاص بالعبارة (01) الإصابة بالأرق الشديد أثناء أيام الامتحان حيث نجد 36.3% دائما و24.5% أحيانا و39.2% أبدا.

- ورابع أكبر متوسط حسابي (1.93 من3) خاص بالعبارة (07) تقل شهيتهم للطعام خلال فترة الامتحانات حيث نجد 46.1% دائما و1% أحيانا و52.9% أبدا.

- وخامس أكبر متوسط حسابي (1.55 من 3) خاص بالعبارة (10) القيام بقضم الأظافر عند أداء الامتحان حيث نجد 8.8% دائما و37.3% أحيانا و53.9% أبدا.

- وسادس أكبر متوسط حسابي (1.44 من 3) خاص بالعبارة (08) شعور بضيق التنفس أثناء الامتحان حيث نجد 6.9% دائما و30.4% أحيانا و62.7% أبدا.

- وسابع أكبر متوسط حسابي (1.38 من 3) خاص بالعبارة (05) الإكثار من التردد على المرحاض قبل أداء الامتحان حيث نجد 7.8% دائما و22.5% أحيانا و69.6% أبدا.

- وثامن أكبر متوسط حسابي (1.25 من 3) خاص بالعبارة (02) تسبب العرق عند التقدم لامتحان مهم حيث نجد 7.8% دائما و9.8 أحيانا و82.4 أبدا.

- وتاسع أكبر متوسط حسابي (81.24 من 3) خاص بالعبارة (06) ظهور نوبات من الدوار أو الإغماء أثناء الامتحان حيث نجد 7.8% دائما و7.8% أحيانا و84.3% أبدا.

- وأخيرا عاشر أكبر متوسط حسابي (1.7 من 3) خاص بالعبارة (03) ارتعاش اليدين أثناء الإجابة على أسئلة الامتحان حيث نجد 15.07% دائما و38.2% أحيانا و46.1% أبدا.

وبشكل عام يلاحظ أن المتوسط الحسابي للبعد الجسدي متوسط حيث قدر بـ(1.68 من 3) وبانحراف معياري قدر بـ (0.36) وهذا يدل على وجود البعد الجسدي ووجود اتساق بين إجابات أفراد العينة حول الوسط الحسابي.

ثانيا: استجابات التلاميذ على التحصيل الدراسي:

الجدول رقم (12):المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة حول التحصيل الدراسي.

رقم العبارة	دائما		أحيانا		أبدا		المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب
	التكرار	النسب	التكرار	النسب	التكرار	النسب			
01	8	%7.8	61	%59.8	33	%32.4	1.75	0.58	14
02	62	%60.8	10	%9.8	30	%29.4	2.31	0.9	8
03	31	%30.4	46	%45.1	25	%24.5	2.06	0.74	13
04	62	%60.8	32	%31.4	8	%7.8	2.53	0.64	4
05	54	%52.9	8	%7.8	40	%39.2	2.14	0.95	10
06	63	%61.8	31	%30.4	8	%7.8	2.54	0.64	3
07	70	%68.6	32	%31.4	0	0	2.69	0.46	1
08	30	%29.4	64	%62.7	8	%7.8	2.22	0.57	9
09	48	%47.1	39	%38.2	15	%14.7	2.32	0.72	7
10	78	%76.5	9	%8.8	15	%14.7	2.62	0.73	2
11	24	%23.5	62	%60.8	16	%15.7	2.08	0.62	12
12	56	%54.9	38	%37.3	8	%7.8	2.47	0.64	5
13	71	%69.6	7	%6.9	24	%23.5	2.46	0.85	6
14	40	%39.2	31	%30.4	31	%30.4	2.09	0.83	11
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري الكلي							2.3	0.19	

المصدر: إعداد الطلبة إبتداءا على مخرجات SPSS.

من خلال النتائج التي يوضحها الجدول (12) فإننا نسجل متوسطات حسابية بين متوسط وعالية على عبارات التحصيل الدراسي حيث نسجل أعلى متوسط حسابي (2.69 من 3) خاص بالعبارة (07) أين أكد 68.6% أن توقعات من حولهم المرتفعة تدفعني إلى بدل مجهود أكبر في تحصيليهم الدراسي ونسبة 31.4% أحيانا و0% أبدا.

- وجاءت استجابة أفراد العينة على العبارة (10) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.62 من 3) حيث أكد 76.5% من أفراد العينة أن توفر الوسائل البيداغوجية في الثانوية يساعد على استيعاب المعلومة بشكل جيد و 8.8% أحيانا ونسبة 14.7% أبدا.

- وبعدها جاءت استجابة أفراد العينة على العبارة (06) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.54 من3) حيث أكد 61.8% على إعجابهم بطريقة الأستاذ في إعطائه أمثلة من الواقع لإيصال المعلومات و30.4% أحيانا و7.8% أبدا.

- ثم يليها في المرتبة الرابعة المتوسط الحسابي (2.53 من 3) العبارة (04) مساعدة المراجعة الصباحية في تثبيت المعلومات المكتسبة سابقا حيث نجد 60.8% دائما و31.4% أحيانا و7.8% أبدا.

- ويليها في المرتبة الخامسة المتوسط الحسابي (2.47 من 3) العبارة (12) الاستفادة بشكل كبير حيال طريقة الأستاذ النقاشية داخل الحجرة الصفية حيث نجد 54.9% دائما و37.3% أحيانا و7.8% أبدا.

- ثم يليها في المرتبة السادسة المتوسط الحسابي (2.46 من3) الخاص بالعبارة (13) تدفعهم علاقتهم الغير رسمية مع أستاذهم في تحقيق نتائج جيدة حيث نجد 69.6% دائما و6.9% أحيانا و23.5% أبدا.

- ويليها في المرتبة السابعة المتوسط الحسابي (2.32 من 3) الخاص بالعبارة (09) أن تحقيق مبدأ المساواة داخل الحجرة الصفية يزيد من دافعتيهم في بذل مجهود أكبر حيث نجد 47.1% دائما و38.2% أحيانا و14.7% أبدا.

- ويليها في المرتبة الثامنة المتوسط الحسابي (2.31 من 3) الخاص بالعبارة (02) سوء الإدارة للوقت يجعلهم لا ينهون المراجعة للدخول إلى الإمتحان حيث نجد أن 60.8% دائما و 9.8% أحيانا، و29.4% أبدا.

- ثم يليها في المرتبة التاسعة المتوسط الحسابي (2.22 من 3) للعبارة (08) يضعف اكتساب المعلومات بسبب التوزيع غير المنطقي لبعض المواد الأساسية حيث نجد 29.4% دائما و62.7% أحيانا و7.8% أبدا.

- ويليها في المرتبة العاشر المتوسط الحسابي (2.14 من 3) الخاص بالعبارة (05) يفضلون المراجعة التعاونية في فترة الامتحانات حيث نجد 52.9% دائما و7.8% أحيانا و39.9 أبدا.

- ثم يليها في المرتبة الحادي عشر المتوسط الحسابي (2.09 من 3) الخاص بالعبارة (14) يحفزهم الجو التنافسي في داخل الحجرة الصفية مع الزملاء إلى الطموح لتحقيق نتائج أفضل حيث نجد 39.02% دائما و30.4% أحيانا و30.4% أبدا.

- ويليها في المرتبة الثاني عشر المتوسط الحسابي (2.08 من 3) الخاص بالعبارة (11) شعورهم بالعجز في فهم الدروس التي نقلوها من زملائهم بسبب غيابهم حيث نجد 23.5% دائما و60.8% أحيانا و15.7% أبدا.

- ثم تليها في المرتبة الثالث عشر المتوسط (2.06 من 3) الخاص بالعبارة (03) يضايقهم أن الامتحانات تقيس الحفظ وهم لا يجيدون الحفظ حيث نجد أن 30.4% دائما و45.1% أحيانا و24.5% أبدا.

- أخيرا يأتي في المرتبة الرابعة عشر المتوسط الحسابي (1.75 من 3) الخاص بالعبارة (01) ملاحظات الأستاذ لا تحفزهم على العمل المميز، حيث نجد 7.8% دائما، و59.8% أحيانا و32.4% أبدا.

وبشكل عام يلاحظ أن المتوسط الحسابي لبعد التحصيل الدراسي قدر بـ (2.3) وبانحراف معياري قدر بـ(0.19) وهذا يدل على وجود أثر للتحصيل الدراسي ووجود اتساق بين إجابات أفراد العينة حول الوسط الحسابي.

ترتيب أبعاد قلق الامتحان:

الجدول (13): ترتيب أبعاد قلق الامتحان

الرتبة	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	البعد النفسي	1.93	0.26	متوسطة
2	البعد الاجتماعي	2.07	0.33	متوسطة
3	البعد الجسدي	1.66	0.36	متوسطة
قلق الامتحان		1.88	0.25	متوسطة

من خلال الجدول (13): نلاحظ أن تقديرات أبعاد قلق الامتحان متوسطة وقد جاء البعد الاجتماعي في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي سجل بقدر (2.7) وبانحراف معياري (0.33)، ثم يأتي بعده البعد النفسي بمتوسط حسابي قدر بـ (1.93) وانحراف معياري (0.26)، ثم يأتي البعد الجسدي بمتوسط حسابي قدر بـ (1.66) وانحراف معياري (0.36).

حيث تقع أبعاد قلق الامتحان (البعد النفسي، البعد الاجتماعي، البعد الجسدي) في الفئة الثانية (6، 1- 2، 2) هي عبارة عن متوسطات متوسطة.

وكنتيجة عامة نخلص إلى أن مستوى قلق الامتحان متوسطة وما يدل على ذلك أن قيمته قدرت بـ (1.88) وبانحراف معياري (0.25).

ثالثا: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات:

1- عرض وتفسير ومناقشة النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه: "توجد علاقة بين التوتر النفسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي" وسيتم اختبار هذه الفرضية باستخدام معامل الارتباط بيرسون لمعرفة هل توجد علاقة بين التوتر النفسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ويمكن كتابة هذه الفرضية على الشكل التالي:

الفرضية الصفرية:

توجد علاقة بين التوتر النفسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

الفرضية البديلة:

لا توجد علاقة بين التوتر النفسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (14): يوضح معامل الارتباط بيرسون بين التوتر النفسي والتحصيل الدراسي:

المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	عدد الأفراد
التوتر النفسي	0.22*	0.05	102
التحصيل الدراسي			

نلاحظ من خلال الجدول رقم (14) أن قيمة معامل الارتباط تساوي*0.22 قيمته دالة عند 0.05 وهذا ما يدل على أن هناك ارتباط ضعيف ما بين التوتر النفسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تقول أنه" "توجد علاقة بين التوتر النفسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي".

نفسر ضعف الارتباط بين التوتر النفسي والتحصيل الدراسي إلى أن أغلبية أفراد العينة في فترة الاختبار يتمتعوا بحالة نفسية مستقرة وهادئة وهذا ما يجعلهم يتفحصوا ورقة الأسئلة بدقة ولا يتسرعوا في البدء في الإجابة وبالتالي يكون تركيزهم عالي وتكون لهم قدرة على النجاح والتفوق، طالما بدلوا

مجهودات، يمكن أن ننسب هذا التفوق إلى وضع التلاميذ برنامج للمذاكرة ويكون منذ بداية السنة الدراسية، وكذلك إلى تنظيم الوقت الذي يعد أمر مهم لتحقيق النجاح، ويمكن أن نفسره كذلك بالأولياء فهم يحرصون على استقرار الحالة النفسية لأبنائهم وخاصة في هذه السنة الدراسية، وهذا يكون من خلال ابتعادهم عن كل ما يشكل ضغط أو توتر للأبناء وتوفير الرعاية والحب بإعطائهم أهمية بالغة للاحتفاظ بروح معنوية مرتفعة وعالية، فهم يهتمون كذلك بظروف ومشاكل الدراسة وهذا ما يجعلهم قادرين على اتخاذ الإجراءات الضرورية لمساعدة أبنائهم في تحقيق النجاح والتفوق الدراسي.

ونرى أن للأستاذ كذلك دور فعال في هذا النجاح فهو يحرص على بناء علاقات جيدة مع التلاميذ وخلق جو مدرسي جيد لا يمل منه التلاميذ وتنويعه لأساليب تقديم الدروس واستخدامه لأسلوب التعزيز والتواب الذي يثير حماس التلاميذ ويجعلهم يفكروا في الأشياء الإيجابية ويبتعدوا عن كل التوتر والضغوط وينمي فيهم روح المبادرة والتنافس.

ومن خلال هذا نرى انه لا يوجد تأثير كبير للتوتر النفسي على التحصيل الدراسي، ولهذا السبب نرجع تأثر التحصيل الدراسي إلى عوامل أخرى التي نذكر منها الحالة المادية للأسرة فعدم تمكن الأهل من توفير ضروريات الحياة من أكل وملبس وعلاج وتوفير مستلزمات الدراسة وثمن الدروس الخصوصية كلها عوامل تقلل من عزيمة الأبناء وتؤثر في تحصيلهم الدراسي، وكذلك الحالة العائلية للأسرة أي أن المستوى التعليمي للأبناء ينخفض بإعادة الزواج مرة أخرى لأحد الوالدين أو كلاهما أو الانفصال أو الطلاق، خاصة حين ينتقل الأبناء للعيش في بيت الأقارب كالأجداد والأعمام والأخوال، وكذلك حجم الأسرة وظروف السكن الغير ملائمة تؤثر على التحصيل الدراسي فإن وجود عدد كبير من الأفراد في مسكن ضيق غير ملائم للحياة ينقص التحصيل الدراسي للأبناء فعدم وجود مكان مخصص للدراسة في السكن وارتفاع معدل التزاحم وهذا يكون في حالة وجود عدد كبير من الأفراد ومن التلاميذ المتمدرسين فتفشل الأسرة في استثمار طاقات الأبناء ويضطر الآباء لدفع الأبناء لمخاطر الشوارع وبالتالي خفض مستوى التحصيل الدراسي.

تحققت الفرضية الجزئية الأولى، والتي تنص على أنه توجد علاقة بين التوتر النفسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي "لكن بنسبة ضعيفة حيث أظهرت النتائج وجود أسباب أخرى تؤثر في التحصيل الدراسي.

2- عرض وتفسير ومناقشة النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه: "توجد علاقة بين التغيرات الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي" وسيتم اختبار هذه الفرضية باستخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة هل توجد علاقة بين التغيرات الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي ويمكن كتابة هذه الفرضية على الشكل التالي:

الفرضية الصفرية:

توجد علاقة بين التغيرات الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

الفرضية البديلة:

لا توجد علاقة بين التغيرات الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (15): يوضح معامل الارتباط بيرسون بين التغيرات الاجتماعية والتحصيل الدراسي:

المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	عدد الأفراد
التغيرات الاجتماعية التحصيل الدراسي	0.50**	0.01	102

نلاحظ من خلال الجدول رقم (15) أن قيمة معامل الارتباط تساوي0.50** قيمة دالة عند 0.01 وهذا ما يدل على أن هناك ارتباط قوي ما بين التغيرات الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تقول أنه "توجد علاقة بين التغيرات الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي"؟

نفسر قوة الارتباط بوجود علاقة بين التغيرات الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وظهر هذا من خلال إجابتهم على الاستبيان، حيث أن أغلبية أفراد العينة في فترة الاختبار ينشغلون بالتفكير في طموحاتهم وفي كيفية تحقيقها فكلما علا سقف الطموحات يزداد القلق وهذا يؤثر على تحصيلهم الدراسي، وكذلك تجدهم يفكروا في آراء الآخرين حول نتائجهم وينشغلون برأي المدرس وبمدى تفوق الأقران عليهم بالتفكير في كيفية التصرف عند الرسوب، وفي رد فعل الأسرة فتعد المعاملة

الوالدية إحدى الأسباب المساهمة في تراجع مستوى التلميذ فبعض الأولياء يهملون مختلف الحاجات الضرورية التي تساعد التلميذ على النجاح كتهيئة الجو المناسب للدراسة في المنزل، وتشجيع الإبن والرفع من معنوياته فهم يحملونهم أكثر من طاقاتهم، ويقارنونهم بالأقران ولا يحترموا الفروق الفردية بينهم فليس كل التلاميذ بنفس المستوى من الاستيعاب كما تختلف طريقة استيعاب وفهم الدروس من تلميذ لآخر وكذلك يتوقعون منهم الكثير وهذا ما يجعلهم يفشلوا في تحصيلهم للمعلومات، ويمكن أن نفسر قوة هذا الارتباط كذلك بعدم توفر محيط مدرسي جيد للتلميذ الذي يحقق له الحاجة إلى ربط العلاقة مع الأستاذ والرفاق فنحن نرى أن المناخ المدرسي في مدارسنا غالبا ما تغلب عليه صفة التوتر خاصة في ظل توتر علاقات التلاميذ فيما بينهم، وعلاقاتهم مع أساتذتهم ومع عمال الثانوية ككل ونقص الحوار وضعف التواصل داخل الأقسام التعليمية خاصة بين التلميذ وأساتذته، كل هذه العوامل تجعل التلميذ يفكر باستمرار في هذه العلاقات ومنشغلا بكيفية إصلاحها وتحسين نظرة الآخرين اتجاهه، وهذا ما يجعله بعيدا عن الدراسة ومهمل لواجباته المدرسية أي انخفاض في التحصيل الدراسي، كما أن إتباع الأساتذة الطرق التقليدية في تقديم الدروس وغياب التجديد والتنوع وإتباع طريقة تدريس واحدة تعتمد على الإلقاء وتبتعد عن أسلوب الحوار والنقد والأخذ والعطاء تجعل التلاميذ يفرون من الدراسة وكذلك إذا كانت المادة التعليمية بعيدة كل البعد عن تلبية حاجات التلاميذ، وكان المنهاج لا يربط بين الجانب النظري والتطبيقي فإن ذلك يجعل التلميذ يشعر بالإحباط والملل من الدراسة وبالتالي انخفاض في التحصل الدراسي.

تحققت الفرضية الجزئية الثانية والتي تنص على أنه: "توجد علاقة بين التغيرات الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي" حيث أظهرت النتائج وجود ارتباط قوي بين التغيرات الاجتماعية والتحصيل الدراسي.

3- عرض وتفسير ومناقشة النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على أنه: "توجد علاقة بين الأعراض الجسدية المرضية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي" وسيتم اختبار هذه الفرضية باستخدام معامل الارتباط لبيرسون لمعرفة العلاقة بين الأعراض الجسدية المرضية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ويمكن كتابة هذه الفرضية على الشكل التالي:

الفرضية الصفرية:

توجد علاقة بين الأعراض الجسدية المرضية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي؟

الفرضية البديلة:

لا توجد علاقة بين الأعراض الجسدية المرضية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي؟

وقد تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (16): يوضح معامل الارتباط بيرسون بين الأعراض الجسدية المرضية والتحصيل الدراسي:

المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	عدد الأفراد
الأعراض الجسدية المرضية	0.09	/	102
التحصيل الدراسي			

نلاحظ من خلال الجدول رقم (16) أن قيمة معامل الارتباط تساوي 0.09 وهي قيمة غير دالة وهذا يدل على انه لا يوجد ارتباط بين الأعراض الجسدية المرضية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية التي تقول أنه: " توجد علاقة بين الأعراض الجسدية المرضية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي"، ونقبل الفرضية البديلة التي تقول أنه: "لا توجد علاقة بين الأعراض الجسدية المرضية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي".

ونفسر عدم وجود أية علاقة بين الأعراض الجسدية المرضية والتحصيل الدراسي بان أغلبية أفراد العينة لا يتأثرون بالأعراض الجسدية المرضية، حيث يبقى تحصيلهم الدراسي على حاله، وظهر هذا من خلال إجاباتهم على الاستبيان، فيمكن للتلاميذ أن يكونوا في فترة الامتحانات ولديهم حالة صحية جيدة لا تختلف عن باقي الأيام العادية وتمتعهم بشهية مفتوحة ووزن طبيعي دون تسجيل أي تناقص في الوزن، ولديهم نوم هادئ دون أية معاناة من حالات الأرق الليلي، كما أنهم لا يواجهون أية اضطرابات تنفسية أو في وظائف القلب بل يحظون بتنفس طبيعي ونظام حيوي طبيعي وعادي خلال فترة الامتحانات، ونرجع سبب عدم وجود أية علاقة ارتباط بين الأعراض الجسدية المرضية والتحصيل الدراسي إلى عوامل أخرى فيمكن أن تكون الحالة الصحية للتلميذ سيئة كإصابته بأمراض مزمنة أو خطيرة أو حالات إعاقة مختلفة تحول دون تحقيق النتائج المرجوة وكذلك عجز الأسرة، عن توفير العلاج والمتابعة الصحية له، وتوفير

مختلف الحاجيات الأساسية للتلميذ من مأكل وملبس، وحتى دفه تكاليف الدروس الخصوصية أو شراء الكتب الخارجية له، كما أن الحالة المادية للأسرة يمكن أن تشغل التلميذ وتلهيه عن الهدف الأساسي وهو تحقيق تحصيل دراسي جيد، ويمكن إرجاعه أيضا إلى البيئة المحيطة بالتلميذ، فيمكن أن يكون من سكان المناطق النائية البعيدة عن مقر دراسته أو أن يكون مقر سكناه في الأحياء القصديرية الفقيرة والتي تكون بيئة غير صحية، تنتشر فيها جميع أنواع المشتتات والجريمة والفساد ما يحيد التلميذ عن مساره الدراسي، وكذلك انحداره من أسرة ممتدة لها عدد أفراد كبير يعيشون كأسرة واحدة يضاعف الضغوط الاجتماعية عليه أكثر من أسرة نووية صغيرة تتسم بجو عائلي هادئ ومريح.

لم تحقق الفرضية الجزئية الثالثة والتي تنص على أنه: "توجد علاقة بين الأعراض الجسدية المرضية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي" حيث أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين الأعراض الجسدية المرضية والتحصيل الدراسي وعدم تأثر التحصيل الدراسي بها.

4- عرض وتفسير ومناقشة النتائج في ضوء الفرضية العامة:

تنص الفرضية العامة على أنه: "توجد علاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي" وسيتم اختبار هذه الفرضية باستخدام معامل الارتباط لبيرسون لمعرفة العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ويمكن كتابة هذه الفرضية على الشكل التالي:

الفرضية الصفرية:

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

الفرضية البديلة:

لا توجد علاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي.

وقد تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (17): يوضح معامل الارتباط بيرسون بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي:

المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	عدد الأفراد
قلق الامتحان	0.33**	0.01	102
التحصيل الدراسي			

نلاحظ من خلال الجدول رقم (17) أن قيمة معامل الارتباط تساوي 0.33 عند مستوى الدلالة 0.01 وهذا يدل على وجود علاقة ضعيفة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تقول: "توجد علاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي"، ونرفض الفرضية البديلة التي تقول أنه: "لا توجد علاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي".

ونفسر العلاقة الضعيفة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي بوجود فئة منة أفراد العينة لا يتأثرون بقلق الامتحان، حيث يبقى تحصيلهم على حالة وظهر هذا من خلال إجاباتهم على الاستبيان حيث يتمتعون بحالة نفسية هادئة وعدم معاناتهم من أي توتر أو ضغط نفسي ولديهم حالة صحية جيدة، وكذلك يتمتعون بعلاقات اجتماعية صحية وسليمة بعيدة عن العزلة أو الانطواء، ويمكننا أن نرجع تأثر تحصيلهم الدراسي إلى عوامل أخرى يمكن أن يكون لها تأثير أكبر من قلق الامتحان متمثلة في ضخامة البرامج والحصص الدراسية التي ترهق التلميذ ولا تترك له متسعا للمراجعة، وكذلك غياب التعاون والتواصل بين أسرة التلميذ والمدرسة والتي يتولد عمها جهل للظروف التربوية الملائمة له بالإضافة إلى تعيين أساتذة مبتدئين غير أكفاء في الأقسام النهائية ويفتقرون للخبرة ويجهلون بكيفية إيصال الأفكار التعليمية للتلميذ، والذي بدوره يؤثر سلبا على تحصيله الدراسي وكذلك عدم توفر الجو المناسب للمذاكرة والاستعداد سواء داخل المنزل الأسري أو داخل المقر الدراسي يزيد من تراجع تحصيل التلميذ وغياب الرقابة سواء من طرف الأولياء أو المدرسة يفتح المجال للتلميذ بالابتعاد عن المسار التعليمي وتركه للدروس والبرامج التعليمية تتراكم عليه لنهاية السنة الدراسية واقتراب الامتحانات يحول دون تحقيق النتائج التحصيلية المرجوة.

تحققت الفرضية العامة والتي تنص على أنه: "توجد علاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي" حيث أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي ووجود تأثر للتحصيل الدراسي بقلق الامتحان.

خلاصة:

قمنا في هذا الفصل بتفريغ وعرض استجابات أفراد العينة المدروسة حول عبارات الاستمارة الموزعة عليهم والبيانات الإحصائية المتعلقة بكل بعد من بعد الاستمارة وذلك بالاعتماد على البرنامج الإحصائي spss وتوزيعها في جداول حتى يسهل علينا تفسيرها ومناقشتها في ضوء الفرضيات المقترحة وذلك للتأكد من صحتها أو عدمها.

الخاتمة

خاتمة:

لقد تم التطرق من خلال هذه الدراسة إلى إحدى المشكلات الهامة التي باتت تعاني منها معظم المؤسسات التربوية والتي أثارت انتباه الباحثين والتربويين في جميع المراحل وهي ظاهرة قلق الامتحان، وقد حاولنا من خلال فصول دراستنا النظرية والميدانية معرفة طبيعة العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي ومدى تأثيره لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، بالإضافة إلى الكشف عن أهم العوامل المتسببة في ظهور قلق الامتحان وتأثر التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وقد أفرزت هذه الدراسة مجموعة من النتائج تمثلت فيما يلي:

فمن خلال نتائج الفرضية الأولى تبين لنا أن هناك علاقة بين التوتر النفسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وبأن له دور في خفض مستوى التحصيل الدراسي لديهم.

كما تبين لنا من خلال الفرضية الثانية: وجود علاقة بين التغيرات الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي، وبأنها تأثر سلبا في التحصيل الدراسي للتلاميذ.

وفي دراستنا هاته قمنا بالإجابة على الفرضية العامة وهناك علاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي وأثبتت الدراسة الميدانية على وجود علاقة وقد جاءت هذه الدراسة لتبين لنا من خلال النتائج التي توصلت إليها أن التحصيل الدراسي 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 والتقويم.
- التقليل من ضخامة البرامج والحصص الدراسية، التي ترهق التلميذ ولا تترك له وقت للمراجعة.
- على التلميذ التحضير للامتحان منذ بداية العام الدراسي لاستيعاب وفهم البرنامج المقرر.
- ضرورة العمل والتعاون بشكل مستمر بين الأسرة والمؤسسة التعليمية لمنح التلاميذ الرعاية والرقابة والتقليل من الضغوط التي قد تنعكس سلبا على التحصيل الدراسي العلمي وزيادة التسرب.
- ضرورة التعاون بين المدرسة والأسرة لتوفير الظروف التربوية الأسرية المناسبة للمذاكرة والاستعداد للامتحان.
- عدم تعيين أساتذة مبتدئين في الأقسام النهائية لأن عدم الخبرة تؤثر سلبا على نتائج التلاميذ.
- وجوب إطلاع المدرسين على العوامل المؤثرة في قلق الامتحان بغية الحد منه لدى الطلبة.
- ضرورة تعيين مرشدين نفسيين والاهتمام بإعدادهم لتقديم خدمات الإرشاد وتحقيق الكفاءة المطلوبة.
- ضرورة الاستفادة من برامج الإرشاد الخاصة بتخفيف قلق الامتحان.

ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ولهذا الغرض اختيرت عينة بلغ عددها (102) تلميذ، يدرسون في ثانوية ناصري رمضان – بلدية الطاهير - دائرة الطاهير - ولاية جيجل، وتم استخدام استبيان تحققت فيه شروط الصدق والثبات وقد تم على محورين أساسيين "قلق الامتحان" وبدوره تناول ثلاثة أبعاد: بعد نفسي، بعد اجتماعي، بعد جسدي، أما المحور الثاني "التحصيل الدراسي" وقد تم استخدام المنهج الوصفي وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه توجد علاقة بين قلق الامتحان والتحصل الدراسي:

- توجد علاقة بين التوتر النفسي والتحصيل الدراسي.
- توجد علاقة بين التغيرات الاجتماعية والتحصيل الدراسي.

Résumé de l'étude en arabe:

Le but de cette étude était de déterminer la nature de la relation entre l'anxiété causée par l'examen et les résultats scolaires des élèves de troisième année du secondaire, à cet effet, un échantillon de (102) élèves était inscrit à l'école secondaire du gouvernorat de Nasri Ramadan - Taher - Taher - Jijel. Honnêteté et persistance. Les deux principaux axes étaient "l'anxiété de l'examen" et comportaient trois dimensions: après moi, après un social, après mon corps. Le deuxième axe, "Réalisation de l'étude", a été utilisé. L'approche descriptive a été mise en évidence: il existe une relation entre l'anxiété liée à l'examen et les résultats scolaires:

-Il existe une relation entre le stress psychologique et les résultats scolaires.

-Il existe une relation entre les changements sociaux et les résultats scolaires.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

أولا: المعاجم والقواميس

1- فؤاد أبو حطب، محمد سيف الدين فهمي (1984م). **معجم علم النفس والتربية**. الجزء الأول. مصر: الناشر الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

ثانيا: الكتب:

2- تركي رابح. (1987م). **مناهج البحث في علوم التربية وعلم النفس**. الطبعة الأولى. الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتب.

3- الجيلالي لمعان. (2011م). **التحصيل الدراسي**. الطبعة الثانية. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

4- حامد بن أحمد ضيف الله الغامدي. (2013م). **فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في معالجة بعض اضطرابات القلق**. الطبعة الأولى. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا النشر والتوزيع.

5- حامد زهران. (2000م). **الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية**. الطبعة الأولى. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

6- حنان عبد الحميد العنائي. (2000م). **الصحة النفسية**. الطبعة الأولى. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

7- دلال القاضي محمود البياني. (2008م). **منهجية وأساليب البحث العلمي وتحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي spss**. الطبعة الأولى. الأردن: دار حامد للنشر والتوزيع.

8- رجاء محمود أبو علام. (2006م). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**. الطبعة الأولى. القاهرة: دار النشر للجامعات.

9- زلوف منيرة. (2011م). **المعاش النفسي لدى المراهقات المصابات بداء السكري المرتبط بالأنسولين وأثره على مستوى التحصيل الدراسي**. الطبعة الأولى. الجزائر: دار هومة للنشر والتوزيع.

10- عامر مصباح. (2006م). **منهجية إعداد البحوث العلمية**. الطبعة الأولى. الجزائر: دار موفم للنشر والتوزيع.

11- عوض عباس محمد. (2003م). **علم النفس الاجتماعي**. الطبعة الأولى. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع.

12- غازي غناية. (2008م). **منهجية إعداد البحث العلمي**. الطبعة الأولى. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

13- محمد بر. (2010م). **أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية**. الطبعة الأولى. الإسكندرية: دار الأمل للنشر والتوزيع.

14- مدحت عبد الحميد أبو زيد. (2003م). **علم نفس الطفل قلق الأطفال**. الطبعة الأولى. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع.

15- مقدم عبد الحفيظ. (2003م). **الإحصاء والقياس النفسي والتربوي**. الطبعة الثانية. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية للنشر والتوزيع.

16- مند عبد الحميد الضامن. (2003م). **الإرشاد النفسي**. الطبعة الأولى. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

ثالثا: المجلات

17- المزوغي ابتسام سالم. (2011م). "**الفروق في الذكاء وقلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي**". المجلة العربية لتطوير التفوق. المجلد 2. العدد 3. ليبيا: جامعة السابع أبريل.

18- جديد لبنى. (2010م). "**العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرها على التحصيل الدراسي**". مجلة كلية التربية. العدد 26. سوريا: جامعة دمشق

19- محمد سليمان بني خالد. (2009م). "**مركز الضبط وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية**". مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية). المجلد 19. العدد 2. الأردن: جامعة آل البيت.

رابعا: رسائل الماجستير والدكتوراه:

1- رسائل الماجستير:

20- أبو غرب نائل إبراهيم. (2008م). "**فاعلية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلبة المرحلة الثانوية**". رسالة ماجستير. فلسطين: جامعة غزة.

21- سايحي سليمة. (2004م). "**فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي**". رسالة ماجستير. الجزائر: جامعة ورقلة.

22- عايدة محمد العطا. (2014م). **"تقدير الذات وعلاقته بالمستوى الاجتماعي الاقتصادي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية"**. رسالة ماجستير. السودان: جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

23- هنودة علي. (2013م). **"التفاعل الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي"**. رسالة ماجستير. بسكرة: جامعة محمد خيضر.

24- يونسي تونسية. (2012م). **"تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين"**. رسالة ماجستير. الجزائر: جامعة مولود معمري تيزي وزو.

2- رسائل الدكتوراه:

25- خليفة قدوري. (2017م). **"قلق الامتحان وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي"**. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجزائر: جامعة قاصدي مرباح ورقلة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

26- غزل نعيمة. (2016م). **"أثر تقنية العصف الذهني في خفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ الثالثة ثانوي"**. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجزائر: جامعة قاصدي مرباح ورقلة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

الملاحق

وزارة التـــــعليم العـــالي والبـــحث العلـــــمي

جامعة محمد الصديق بن يحي

كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلم التربية والأرطفونيا

موضوع الدراسة:

علاقة قلق الاختبار بالتحصيل الدراسي لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي

دراسة ميدانية بثانوية – ناصري رمضان-

في إطار إنجاز دراسة تتعلق بظاهرة قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ولجمع البيانات ولإعداد هذه الدراسة نضع بين أيديكم هذه الاستمارة آملين أن تجيبوا على بنودها بكل دقة وعناية وموضوعية وهذا من أجل خدمة العلم وإثراءه، لدى يشرفنا أن تقوموا بمساعدتنا في إنجاز هذا العمل، كما نحيطكم علما أن هذه المعلومات سرية وأنها لن تستخدم إلا لغرض علمي فقط لدى نرجو منكم إن تضعوا الجواب مكان الفراغ باستعمال الإشارة (×).

كما نقدم لكم جزيل الشكر على تعاونكم معنا.

من إعداد الطلبة: **الأستاذة المشرفة:**

- لحمر رانية - مشري زبيدة
- ميلاط أنيسة

السنة الجامعية: 2018-2019

I. البيانات الأولية:

- ضع علامة (×) في الخانة المناسبة.

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2- العمر: من 17-20 ☐ من 21 فما فوق ☐

II. قلق الإمتحان:

الرقم	العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
	البعد النفسي			
1	يتقلب مزاجي خلال أيام الإمتحان.			
2	أميل إلى الإنعزال عن الغير عندما يقترب موعد الإمتحان.			
3	أعاني عدم الإستقرار في مقعدي أثناء تأدية الإمتحان.			
4	أهز رجلي كثيرا وأنا أنتظر توزيع أوراق الإمتحان.			
5	أتسرع كثيرا في البدء في الإجابة على ورقة الإمتحان.			
6	أشعر بالإرتباك الشديد كلما أعلن الحارس عن الوقت المتبقي.			
7	أتوقع نسيان الكثير من المعلومات أثناء أدائي للإمتحان.			
8	عند وجودي في قاعة الإمتحان لا أستطيع قراءة ورقة الأسئلة بدقة.			
9	أغير ورقة الإجابة عدة مرات أثناء تأدية الامتحان.			
10	أثناء أدائي للإمتحان أجد نفسي أفكر بأشياء لا علاقة لها بالمادة التي أمتحن فيها.			
	البعد الاجتماعي			
1	أثناء أدائي للامتحانات أنشغل بالتفكير في الآخرين حين يرون نتائجي.			
2	أحد نفسي شغولا بمدى تفوق أقراني عني أثناء الامتحان.			
3	أنشغل بما سيظنه المدرس أنني طالب ضعيف المستوى.			
4	أفكر كثيرا في رد فعل أسرتي عندما أرسب في الإمتحان.			
5	أتجنب الإجابة عن أسئلة الآخرين حول أدائي في الإمتحان.			
6	تراودني أفكار حول كيفية تصرفي عند رسوبي في الإمتحان.			
7	تساعدني العلاقات الغير رسمية في الحجرة الصفية على تجاوز قلق الإمتحان.			
8	أجد أن طريقة الأستاذ تلعب دورا كبيرا في التقليل من قلق الإمتحان.			

9	يزداد قلقي حيال الإمتحان كلما علا سقف طموحاتي.				
البعد الجسدي					
1	يصيبني الأرق الشديد أثناء أيام الإمتحان .				
2	يتصبب عرقي عندما أتقدم لإمتحان مهم.				
3	ترتعش يداي أثناء الإجابة على أسئلة الامتحان.				
4	أشعر أن وزني يتناقص خلال فترة الامتحان .				
5	أكثر من التردد على المرحاض قبل أداء الإمتحان.				
6	تنتابني نوبات من الدوار أو الإغماء أثناء الإمتحان.				
7	تقل شهيتي للطعام خلال فترة الإمتحانات.				
8	أشعر بديق التنفس أثناء الإمتحان.				
9	تتسارع دقات قلبي أثناء توزيع أوراق الإمتحان.				
10	أقوم بقضم أظافري عند أداء الإمتحان.				

III. <u>التحصيل الدراسي:</u>

الرقم	العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
1	ملاحظات الأستاذ لا تحفزني على العمل المميز.			
2	سوء إدارتي للوقت يجعلني لا أنهي المراجعة للدخول إلى الإمتحان.			
3	يضايقني أن الإمتحانات تقيس الحفظ وأنا لا أجيد الحفظ.			
4	تساعدني المراجعة الصباحية في تثبيت المعلومات المكتسبة سابقا.			
5	أفضل المراجعة التعاونية في فترة الإمتحانات.			
6	تعجبني طريقة الأستاذ في إعطائه أمثلة من الواقع لإيصال المعلومات .			
7	تدفعني توقعات من حولي المرتفعة إلى بدل مجهود أكبر في تحصيلي للمعلومات.			
8	يضعف إكتسابي للمعلومات بسبب التوزيع الغير منطقي لبعض المواد الأساسية.			
9	تحقيق مبدأ المساواة داخل الحجرة الصفية يزيد من دافعيتي في بدل			

	مجهود أكبر .			
10	توفر الوسائل البيداغوجية في الثانوية يساعدني على إستيعاب المعلومة بشكل جيد.			
11	أشعر بالعجز في فهم الدروس التي نقلتها عن زملائي بسبب غيابي.			
12	أستفيد بشكل كبير حيال طريقة الأستاذ النقاشية داخل الحجرة الصفية.			
13	تدفعني علاقتي الغير رسمية مع أستاذي في تحقيق نتائج جيدة.			
14	يحفزني الجو التنافسي داخل الحجرة الصفية مع زملائي إلى الطموح لتحقيق نتائج أفضل.			