جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

مذكرة بعنوان:

قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي

– دراسة ميدانية بثانوية كعولة تونس بولاية جيجل –

مذكرة مكملة لنيل شهادة ليسانس في علوم التربية تخصص علم النفس التربوي

إعداد الطالبتين:
– هازل هاجر
– هايم إبتسام

الأستاذ المشرف:
– د/ بوعموشة نعيم

السنة الجامعية: 2018 / 2019

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا إنك أنت العليم الحكيم﴾

صدق الله العظيم

نسأل الله أن يكون عملنا هذا خالصاً لوجهه ونسأله جلّ وعلا أن يهدينا إلى سواء السبيل ولله الحمد والمنة

شكر و تقدير

الشكر الأول والخالص لله عز وجل الذي أعاننا وأمدنا بالعزيمة والإرادة حتى وصلنا إلى هذه المرحلة، وها قد انتهت بهذه الدراسة المتواضعة التي كللت السنوات الماضية.

ومن منطلق الحديث الكريم "من لم يشكر الناس لم يشكر الله" يسرنا أن نتقدم بخالص الشكر والعرفان للأستاذ المشرف على هذه المذكرة ***الدكتور بوعموشة نعيم*** على ما بذله من جهد في سبيل توجيهنا في هذا العمل ولم يبخل علينا بنصائحه وتعليماته التي تمكنا من خلالها من إتمام عملنا.

كما لا يفوتنا في هذا المقام أن نتقدم بالشكر الجزيل لمدير ثانوية كعولة تونس –جيجل-الذي قبل احتضان الدراسة الميدانية لبحثنا هذا. والشكر موصول أيضا لكل موظفي وأساتذة وتلاميذ ثانوية كعولة تونس بولاية جيجل .

فهرس المحتويات:

الدعاء

شكر وتقدير

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

ملخص الدراسة

مقدمة ..... أ – ب

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

أولا: إشكالية الدراسة 4

ثانيا: فرضيات الدراسة 5

ثالثا: أسباب اختيار موضوع الدراسة 6

رابعا: أهداف الدراسة 6

خامسا: أهمية الدراسة 7

سادسا: مفاهيم الدراسة 7

سابعا: الدراسات السابقة 9

الفصل الثاني: قلق الامتحان

تمهيد 15

أولا: أسباب قلق الامتحان 16

ثانيا: مكونات قلق الامتحان 16

ثالثا: مظاهر قلق الامتحان 18

رابعا: عوامل قلق الامتحان 19

خامسا: أساليب وطرق قياس قلق الامتحان 20

سادسا: النظريات المفسرة لقلق الامتحان 21

خلاصة الفصل 24

الفصل الثالث: التحصيل الدراسي

تمهيد 26

أولا: أهمية التحصيل الدراسي 27

فهرس الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
الجدول رقم 1	المراحل التي يمر بها التلميذ المقبل على اجتياز الامتحان	18
الجدول رقم 2	يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة	37
الجدول رقم 3	يبين توزيع عينة الدراسة	39
الجدول رقم 4	يبين توزيع المبحوثين حسب الجنس	46
الجدول رقم 5	يبين توزيع المبحوثين حسب السن	46
الجدول رقم 6	يبين توزيع المبحوثين حسب الشعبة	47
الجدول رقم 7	مستويات درجة قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي	49
الجدول رقم 8	يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات فئات عينة الدراسة لدرجة قلق الامتحان	49
الجدول رقم 9	يبين استجابات أفراد عينات الدراسة لمحتوى البنود المعبرة عن محور قلق الامتحان	53
الجدول رقم 10	يبين اختبار (T) لدلالة الفروق لتقدير أفراد العينة لمستوى قلق الامتحان تغرى لمتغير الجنس	60
الجدول رقم 11	يبين اختبار (T) لدلالة الفروق لتقدير أفراد العينة لمستوى قلق الامتحان تغرى لمتغير السن	61
الجدول رقم 12	يبين اختبار (T) لدلالة الفروض لتقدير أفراد العينة لمستوى قلق الامتحان تغرى لمتغير السن	62
الجدول رقم 13	معامل الارتباط بيرسون لقوة العلاقة بين متغيرين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي	63

فهرس المحتويات:

ثانيا: خصائص التحصيل الدراسي 27

ثالثا: أنواع التحصيل الدراسي 28

رابعا: شروط التحصيل الدراسي الجيد 29

خامسا: العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي 29

سادسا: طرق قياس التحصيل الدراسي 32

خلاصة الفصل 33

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد 35

أولا: مجالات الدراسة 36

ثانيا: المنهج المستخدم 38

ثالثا: عينة الدراسة وطريقة اختيارها 38

رابعا: أداة الدراسة 39

خامسا: أساليب المعالجة الإحصائية 41

خلاصة الفصل 43

الفصل السابع: تكميم وتحليل المعطيات الميدانية ونتائج الدراسة

تمهيد 45

أولا: عرض وتحليل البيانات الميدانية 46

1- عرض وتحليل البيانات الشخصية 46

2- عرض وتحليل بيانات مقياس قلق الامتحان: 48

ثانيا: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة 60

1- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء فرضيات الدراسة 60

2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الرئيسية 63

3- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة 64

الاقتراحات 65

خاتمة 67

قائمة المراجع 69

الملاحق

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حيث قامت الباحثتان باستخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة، ولتحقيق الهدف من الدراسة قامتا باستخدام استمارة الاستبيان لجمع البيانات والمكونة من 30 عبارة تسعى لاختبار فرضيات الدراسة، وتم توزيعها على عينة عشوائية طبقية مكونة من 113 تلميذ (ة) بثانوية كعولة تونس بولاية جيجل خلال السنة الدراسية 2019/2018.

حيث استخدمتا الباحثتان برنامج التحليل الإحصائي spss لتحليل البيانات واختبار صحة فرضيات الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القلق في الامتحان ومتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القلق في الامتحان ومتغير السن.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القلق في الامتحان ومتغير الشعبة الدراسية.

وانطلاقا من النتائج المتوصل إليها خلصت الباحثتان إلى مجموعة من الاقتراحات يمكن أن نوجزها فيما يلي:

- المتابعة المستمرة من طرف المختصين الاجتماعيين والتربويين للتلاميذ خاصة المقبلين على شهادة البكالوريا وتوجيههم إلى طريقة التحضير الجيد للامتحان حسب قدراتهم واستعداداتهم للرفع من معنوياتهم وبعث الثقة في نفوسهم.
- ضرورة التعاون بين المدرسة والأسرة لتوفير الظروف المناسبة للمراجعة والاستعداد الامتحان والتخفيف من شدة القلق.
- إحداث تغيير في إجراءات الامتحانات ونظمها التي تبعث على الرهبة والخوف إلى أساليب تبعث على الطمأنينة وتخفف من درجة القلق لدى الممتحنين.
- اهتمام الإدارة المدرسية بالكشف عن التلاميذ ذوي الشخصية القلق وتقديم الإرشاد اللازم لهم لتقليص درجة القلق قبل وأثناء وبعد الامتحان.
- إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بظاهرة قلق الامتحان للوقوف عند أهم أسبابها وآثارها والعمل على التخفيف من حدتها.

فهرس الأشكال:

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
الشكل رقم 1	يبين توزيع المبحوثين حسب الجنس	46
الشكل رقم 2	يبين توزيع المبحوثين حسب السن	47
الشكل رقم 3	يبين توزيع المبحوثين حسب الشعبة	48

Study Summary:

The purpose of the study was to use the questionnaire to collect the data, consisting of 30 words that examined the hypotheses of the study and were distributed to a random sample A class of 113 students at the High School of Tunis in Jijel during the academic year 2018/2019.

Where the researchers used the statistical analysis program spss to analyze the data and test the validity of the hypotheses of the study, and the study reached the following results:

- There were no statistically significant differences between exam anxiety and sex change.
- There were no statistically significant differences between exam anxiety and age variance.
- There were no statistically significant differences between the exam anxiety and the study variable.

Based on the findings, the researchers concluded with a number of suggestions which can be summarized as follows:

- Continuing follow-up by the social and educational specialists of the students, especially those who pass the baccalaureate degree and directing them to the method of preparing the exam according to their abilities and their readiness to raise their morale and instill confidence in them.
- The need for cooperation between the school and the family to provide appropriate conditions for review and exam readiness and alleviate anxiety.
- The establishment of the examination procedures and systems that arouses fear and fear to the methods of reassurance and ease the degree of anxiety of examiners.
- The attention of the school administration to identify students with anxiety and provide guidance to them to reduce the degree of anxiety before, during and after the exam.
- Conduct more studies on the phenomenon of examination anxiety to identify the most important causes and effects and work to mitigate them.

Résumé de l'étude:

Le but de l'étude était d'utiliser le questionnaire pour collecter les données, consistant en 30 mots qui ont examiné les hypothèses de l'étude et ont été distribuées à un échantillon aléatoire. Une classe de 113 étudiants au lycée de Tunis à Jijel pendant l'année académique 2018/2019.

Lorsque les chercheurs ont utilisé le programme d'analyse statistique spss pour analyser les données et tester la validité des hypothèses de l'étude, celle-ci a abouti aux résultats suivants:

- Il n'y avait pas de différence statistiquement significative entre l'anxiété due à l'examen et le changement de sexe.
- Il n'y avait pas de différence statistiquement significative entre l'anxiété liée à l'examen et la variance d'âge.
- Il n'y avait pas de différence statistiquement significative entre l'anxiété de l'examen et la variable à l'étude.

Sur la base des résultats, les chercheurs ont conclu avec un certain nombre de suggestions qui peuvent être résumées comme suit:

- Poursuite du suivi par les spécialistes sociaux et pédagogiques des étudiants, en particulier de ceux qui réussissent le baccalauréat et orientation de ceux-ci sur la méthode de préparation à l'examen en fonction de leurs aptitudes et de leur volonté de relever leur moral et de leur inspirer confiance.
- La nécessité d'une coopération entre l'école et la famille afin de créer les conditions adéquates pour la révision et la préparation aux examens et d'atténuer l'anxiété.
- La mise en place de procédures et de systèmes d'examen qui suscitent la crainte et la crainte des méthodes de réassurance et atténuent le degré d'anxiété des examinateurs.
- L'attention de l'administration de l'école pour identifier les élèves anxieux et les guider afin de réduire leur degré d'anxiété avant, pendant et après l'examen.
- Mener davantage d'études sur le phénomène de l'anxiété liée aux examens pour identifier les causes et les effets les plus importants et chercher à les atténuer.

إن التعلم الصفي مهمة تكرس كل الفعاليات التربوية والصفية من أجل تحقيقها وينعكس أثر هذه الفعاليات على تعلم التلاميذ ونموهم وتطورهم المعرفي والاجتماعي والانفعالي والجسمي. لذلك اهتم التربويون والسيكولوجيون بالظروف الصفية المناسبة التي يجب أن تهيأ للتلاميذ وتسمح لهم بالتعلم والتكيف، وضمان التحصيل الدراسي الجيد.

ومن بين الموضوعات التي أثارت اهتمام علماء النفس والتربية في السنوات الأخيرة داخل النسق التربوي والتعيلمي مشكلة قلق الامتحان، نظرا لملامستها لكل الجوانب النفسية والتربوية والاجتماعية للمتعلم، وتؤثر بشكل كبير على بيئة التعلم والاستعداد النفسي والاجتماعي والدراسي للتلميذ، وتلعب دورا كبيرا في مستوى المردود والتحصيل الدراسي له، وترهن في أحيان كثيرة حظوظه وفرصه في تحقيق النجاح والانتقال من مستوى دراسي لآخر.

ويتمثل قلق الامتحان في تلك الحالة النفسية السلبية التي تصيب التلميذ قبل وأثناء الامتحان، ويتمثل ذلك في الشعور بعدم الراحة والخوف والتوتر الزائد والإحساس باليأس، والذي يظهر غالبا في التحصيل المنخفض في الامتحان.

باعتبار مرحلة التعليم الثانوي مرحلة تعليمية هامة وتكتسي أهمية بالغة في الحياة الدراسية للتلميذ، كون اجتياز هذه المرحلة بنجاح والحصول على شهادة البكالوريا يؤهل التلميذ للالتحاق بالتعليم الجامعي واختيار إحدى التخصصات والشعب الدراسية التي تسمح له بدخول عالم الشغل مستقبلا بعد الحصول على شهادة جامعية. وهذا النجاح قابل للتحقيق لكنه مرهون بمستوى وفعالية التنظيم والتحضير والاستعداد الجدي، الأمر الذي يضع التلميذ تحت الضغط سواء داخل المؤسسة التعليمية أو داخل الأسرة من خلال دفعه لتحقيق النجاح، وهو ما من شأنه أن ينعكس على استعداده النفسي والدراسي لاجتياز هذا الامتحان. فتنتابه حالة القلق والتوتر والتصورات السلبية حول جو الامتحان وطبيعة الأسئلة واحتمال النجاح والرسوب، وتنحسر ثقته بنفسه، كما يؤدي إلى الاضطراب عند أداء المتطلبات المعرفية، وعلى التحضير والمراجعة.

فيجد بذلك التلميذ نفسه عاجزا عن الإجابة في بعض الأحيان، ويشعر بأنه نسي كل شيء قام بمراجعته ولا يملك القدرة على تنظيم الإجابة والتركيز عليها، وعدم الثقة في النفس والتردد في بعض الإجابات والتشكيك فيها، أو نسيان أجزاء من الإجابة، وفي أحيان أخرى التخوف من محدودية نسبة النجاح. كل ذلك سينعكس لا محالة على المردود والتحصيل الدراسي للتلميذ، وقد يتعرض للإخفاق والرسوب في الامتحان.

وعليه فإن التحصيل الدراسي للمتعلم يتأثر بقلق الامتحان، وينعكس على مستوى الأداء والكفاءة المتوقعة وجميع القدرات والإمكانيات التي تكفل للتلميذ الحصول على مستوى أعلى من الأداء التحصيلي المتوقع منه. فلا يمكن إذن إغفال أهمية التحصيل الدراسي الجيد بالنسبة لتلميذ السنة الثالثة ثانوي فهو

مفتاح النجاح والضمانة للحصول على شهادة البكالوريا، التي تتيح له تحقيق طموحاته وأهدافه والحصول على مكانة اجتماعي لائقة ومستقبل زاهر.

ومن هذا المنطلق تحاول الباحثتان من خلال هذه الدراسة معالجة ظاهرة نفسية وتربوية هامة وهي قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وذلك في ضوء بعض المتغيرات الشخصية المتمثلة في الجنس والسن والشعبة.

وضمن هذا المسعى انقسمت هذه الدراسة إلى إطارين:

الإطار النظري: والذي يأتي بعد المقدمة والتي تمثل تقديما للموضوع المدروس، ويضم الإطار النظري ثلاثة فصول.

الفصل الأول من الجانب النظري والذي جاء تحت عنوان الإطار العام للدراسة، ويتضمن تحديد إشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة، أسباب اختيار موضوع الدراسة، أهمية وأهداف الدراسة، مفاهيم الدراسة، والدراسات السابقة.

أما الفصل الثاني فقد جاء تحت عنوان قلق الامتحان، وتناولت فيه الباحثتان، أسباب قلق الامتحان، مكونات قلق الامتحان، مظاهر قلق الامتحان، عوامل قلق الامتحان، أساليب وطرق قياس قلق الامتحان، والنظريات المفسرة لقلق الامتحان.

في حين تعرضتا في الفصل الثالث للتحصيل الدراسي، حيث تناولت الباحثتان أهمية التحصيل الدراسي، خصائص التحصيل الدراسي، أنواع التحصيل الدراسي، شروط التحصيل الدراسي الجيد، عوامل التحصيل الدراسي، وطرق قياس التحصيل الدراسي.

أما الإطار التطبيقي أو الميداني فضم فصلين هما:

الفصل الرابع والذي جاء بعنوان الإجراءات المنهجية للدراسة، والذي تناولت الباحثتان فيه مجالات الدراسة (المكاني، الزمني، البشري)، المنهج المستخدم، الأداة المستخدمة في جمع البيانات، عينة الدراسة وطريقة اختيارها، والأساليب المستخدمة في المعالجة الإحصائية.

بينما خصص الفصل الخامس والأخير والذي جاء بعنوان تكميم وتحليل المعطيات الميدانية ونتائج الدراسة، لتفريغ البيانات وتفسيرها وكذا تحليل ومناقشة نتائج الدراسة من خلال مناقشة فروض الدراسة في ضوء المعطيات الميدانية، بالإضافة إلى عرض أهم المقترحات.

وأخيرا ختمت الباحثتان دراستهما بالخاتمة كحوصلة نهائية لبحثهما، وأهم المراجع المستخدمة والملاحق.

أولا: إشكالية الدراسة

تعتبر العملية التعليمية مجموعة منظمة ومنسقة من الأنشطة والإجراءات التي تهدف إلى تلبية الاحتياجات التعليمية، ضمن الشروط والأهداف التي تقتضيها وتحددها مهنة التعليم، إذ ترتكز هذه العملية على مبادئ أساسية تهدف إلى إكساب المتعلم العديد من المهارات التعليمية التي تنعكس إيجابا على تكوينه المعرفي والنفسي والتربوي، وقد وضعت الإصلاحات الأخيرة التي عرفتها المنظومة التربوية المتعلم ضمن أولويات اهتمامها كونه محور العملية التعليمية التعلمية، ويقع في قلب الفعل التعليمي التعلمي؛ إذ على أساسه تبنى العملية التعليمية التعلمية.

فدرجة تعلم التلميذ وتحصيله تتوقف على مدى ملائمة البرامج التعليمية مع قدراته واهتماماته، وتتوقف عملية تقويم فاعلية هذه البرامج في تحقيق الأهداف التعليمية المسطرة مسبقا، من خلال إجراءات عديدة من ضمنها الامتحانات التي تكشف عن مقدار ما حصله التلميذ خلال العام الدراسي. وكثيرا ما تكون هذه الامتحانات مصحوبة بحالة من الخوف والقلق لدى التلاميذ، حيث يشكل القلق حالة انفعالية مؤقتة ومشكلة نفسية وتربوية لدى التلاميذ. فرغم تحضيرهم الجيد للامتحانات واستعدادهم لاجتيازها وتحصيل درجات عالية خلالها، إلا أنهم بمجرد اقتراب فترة الامتحان يتعرضون لنوع من الضغط النفسي الذي يؤثر على قدرتهم في استرجاع المعلومات التي قاموا بحفظها أو إعادة تذكرها، الأمر الذي يحول في بعض الأحيان بين قدرة التلميذ على الإجابة أو الحصول على درجات مرتفعة خلال الامتحان، مما يؤثر على حالتهم النفسية فيشعرون بالإحباط والفشل والخوف من الرسوب.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى وجود ارتباط موجب بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، من بينها دراسة (كاظم أغا، 1988) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي لدى الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة الإعدادية في دولة الإمارات العربية المتحدة ومعرفة الفروق في مستوى القلق بين الذكور والإناث. وقد أشارت نتائجها إلى وجود ارتباط سالب ذو دلالة إحصائية بين القلق والتحصيل ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في القلق بين الذكور والإناث، إذ اتضح أن الإناث أكثر قلق من الذكور. كما تبين أن ذوي القلق العالي يحققون تحصيلا متدنيا سواء بالنسبة للذكور أو الإناث؛ في حين أن تحصيل الإناث ذوات القلق المنخفض أعلى من الذكور عند نفس مستوى القلق. **(سايحي، 2012، ص20.)**

كما أشارت أيضا دراسة (سارسون) إلى العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي التي هدفت إلى تقييم الدور الذي يلعبه القلق في التحصيل على عينة تكونت من 305 طالب من طلبة جامعة بيل واستخدم أدوات قياس خاصة بكل من القلق الامتحان والقلق العام، وعبر عن التحصيل بدرجات الطلبة في امتحان القبول في الجامعة وأظهرت النتائج أن معامل الارتباط بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي موجب يساوي(0.114). **(سايحي، 2012، ص-ص 25-27.)**

ومن هذا المنطلق وبغية الكشف عن علاقة قلق الامتحان بالتحصيل الدراسي لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي، قمنا بإجراء دراسة ميدانية بإحدى ثانويات مدينة جيجل وهي ثانوية كعولة تونس للوقوف عند هذه الظاهرة. فعلى هذا الأساس تتمحور إشكالية هذه الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي: **هل توجد علاقة ارتباطية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟.**

وتندرج تحته التساؤلات الفرعية التالية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس؟.

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير السن؟.

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي؟.

ثانيا: فرضيات الدراسة

1- الفرضية الرئيسة:

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

2- الفرضيات الفرعية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير السن.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

ثالثا: أسباب اختيار موضوع الدراسة

جاء اختيارنا لموضوع الدراسة الحالية استنادا لجملة من المبررات التي دفعتنا لذلك والمتمثلة في:

1- أسباب موضوعية:

– قابلية الظاهرة للدراسة باعتبارها ملموسة في الواقع.

– قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في حدود علم الباحثتين.

– الحاجة الماسة لاهتمام التربويين والنفسيين بظاهرة قلق الامتحان وبوضع برامج إرشادية وعلاجية للطلبة الذين يعانون من قلق الامتحان.

– دراسة هذا الموضوع دراسة علمية بالرجوع إلى المراجع.

– أهمية الموضوع في المجال التربوي، بحكم حساسية مرحلة السنة الثالثة ثانوي بالنسبة للطالب كونها محطة فاصلة وجسر يربط التعليم الثانوي و التعليم الجامعي.

2- أسباب ذاتية:

– توجه اهتمام الباحثتين إلى تناول موضوع في علوم التربية حيث يتماشى هذا الموضوع مع التخصص.

– مرور الباحثتين بهذه الحالة ومعايشتهما لقلق الامتحان في الأطوار التعليمية التي مرتا بها.

– الرغبة في معالجة موضوع يمكن أن يستفيد منه الدارسين في مجال علوم التربية بصفة عامة، والإدارة المدرسية بصفة خاصة.

– الاضطلاع المسبق على بعض البحوث والدراسات في الموضوع، مما أعطى الباحثتين نظرة عامة ومشجعة لدراسة الموضوع والبحث فيه.

رابعا: أهداف الدراسة

لكل دراسة هدف أو مجموعة من الأهداف يسعى الباحث إلى بلوغها، وهذه الأهداف قد تكون علمية أو عملية. حيث تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة قلق الامتحان بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي كهدف رئيسي. كما تسعى أيضا إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- الأهداف العلمية:

إن الغاية العلمية لهذه الدراسة تتمثل في إثراء المكتبة الجامعية، بما سوف يتضمنه الموضوع من معلومات عن قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، وما ستصل إليه الدراسة من نتائج.

2- الأهداف العملية:

وتتمثل في الأهداف الفرعية التالية:

– الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي والتي تعزى لمتغير الجنس.

– الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي والتي تعزى لمتغير السن.

– الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي والتي تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

خامسا: أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في أهمية الموضوع الذي تطرقنا إليه وهو قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي، حيث يتعرض التلاميذ في مختلف الأطوار التعليمية لقلق الامتحان وبشكل خاص تلاميذ السنة الثالثة ثانوي باعتبار هذه المرحلة التعليمية حساسة جدا، كون التلميذ مقبل على اجتياز امتحان مصيري وهو امتحان شهادة البكالوريا والذي يتطلب من التلميذ استعدادا نفسيا ومعرفيا كبيرا لتحقيق نتائج جيدة خلال هذا الامتحان والحصول على شهادة البكالوريا، التي تفتح أمامه آفاقا جديدة وكثيرة مهنيا وعلميا وتخوله للإلتحاق بإحدى مؤسسات التعليم العالي للحصول على شهادة جامعية، تمكنه من دخول سوق الشغل في إحدى التخصصات التي تكون فيها، فكثيرا ما كان قلق الامتحان حائلا ما بين التلميذ وتحصيله الدراسي ونجاحه وانتقاله من مستوى تعليمي إلى آخر.

سادسا: مفاهيم الدراسة

1- القلق:

أ- **لغة:** قلق، يقلق، قلق الشيء: حركه- ألهم فلانا: أزعجه.

قلق: يقلق، قلقا الرجل: اضطرب وانزعج- لم يستقر في مكان واحد- لم يستقر على حال فهو قلق ومقلاق. **(مومني، 2007، ص437)**

ب- اصطلاحا:

يعرف القلق بأنه "حالة انفعالية تتميز بالخوف مما قد يحدث في المستقبل وهي من خصائص مختلف الاضطرابات النفسية". **(أبو حطب، فهمي، 1984، ص14.)**

كما يعرف بأنه "حالة شعورية غير سارة تتميز بشكل واضح عن الحالات الشعورية الأخرى، ويصاحبها تغيرات نفسية وجسمية". **(بن أحمد، 2013، ص36.)**

ويعرف أيضا بأنه "حالة توتر شامل ومستمر نتيجة توقع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث ويصحبها خوف غامض وأعراض نفسية جسمية". **(حسين، 2008، ص14.)**

2- الامتحان:

يعرف الامتحان بأنه "عملية منظمة وشاملة يقوم بها اختصاصيون وفق أنظمة خاصة لتقويم تحصيل الدارسين وأدائهم". **(الشقيرات، 2009، ص229.)**

كما يعرف أيضا بأنه "أداة تستخدم في تقييم التحصيل المدرسي للتلميذ، وهو إجراء منظم لتحديد ما تعلمه المتعلم وذلك للحكم على مستويات حصيلة خلال أدائه". **(أبو غريبة، 2009، ص62.)**

ويعرف كذلك بأنه "إجراء منظم لموازنة أداء الفرد بمستوى محدد مسبقا". **(علام، 2010، ص26.)**

3- قلق الامتحان:

يعرف قلق الامتحان بأنه "اضطراب يعاني منه الفرد، ويؤثر في صحته النفسية، وينشأ عن تخوفه من الفشل أو عدم حصوله على نتيجة مرضية في الامتحان، خلال فترة الامتحانات، وقد تؤثر هذه الحالة النفسية على تركيز الطالب في الامتحان مما يؤدي إلى عرقلة العمليات العقلية كالانتباه والتذكر". **(القرعان، 1992، ص8)**

كما يعرف أيضا بأنه "القلق الخارجي المنشأ وهو حالة تعتري الأفراد قبل وأثناء أدائهم للامتحانات التحصيلية أو النفسية أو المهنية، حيث تعتري التلاميذ بعض أعراض القلق تلازم فترة الامتحانات وهو حالة نفسية تتسم بالخوف". **(الحريري، الأمامي، 2011، ص258.)**

ويعرف كذلك بأنه "هو سمة في الشخصية في موقف محدد ويتكون من الانزعاج والانفعالية ويحدد الانزعاج على أنه اهتمام معرفي بالخوف من الفشل وتحدد الانفعالية على أنها ردود فعل للجهاز العصبي". **(الطيب، 1988، ص12.)**

التعريف الإجرائي: يقصد بقلق الامتحان في هذه الدراسة الدرجة التي يحصل عليها الطالب على استبانة قلق الامتحان وهي استبانة قامت الباحثتان بتطويرها، بما يلائم الوضع التربوي في المؤسسة التعليمية الجزائرية.

4- التحصيل الدراسي:

يعرف التحصيل الدراسي بأنه "جهد علمي يتحقق للفرد من خلال الممارسات التعليمية والدراسية في نطاق مجال تعليمي، مما يحقق مدى الاستفادة التي جناها المتعلم من الدروس والتوجيهات التعليمية المقررة عليه". **(فليه، التركي، 2004، ص62.)**

ويعرف أيضا بأنه "مجمل العلاقات الموجودة بين محتوى المعلومات المكتوبة، وبين الوقت المستعمل لهذا الاكتساب من طرف التلميذ". **(زلوف، 2011، ص66.)**

ويعرف كذلك بأنه "انجاز عمل أو إحراز تفوق في مهارة أو مجموعة من المعارف التي من شأنها أن تؤثر في قدرة الفرد على الاستدلال". **(مرار، 1992، ص.ص 13.12).**

التعريف الإجرائي: يقصد بالتحصيل الدراسي في هذه الدراسة المعدل العام الذي يتحصل عليه الطالب في جميع المواد الدراسية بعد تلقيه لمحتوى المنهاج الدراسي، ويمكن قياسه عن طريق الامتحان في نهاية الفصل الدراسي أو السنة الدراسية.

سابعا: الدراسات السابقة

1- الدراسات العربية:

1.1- دراسة رنا محمد سعيد عباس (1995) بعنوان "أثر قلق الامتحان في التحصيل الدراسي العام لدى طلبة الصف الثاني ثانوي في المدارس الحكومية في مدن نابلس، طولكرم، قلقلية".

هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي العام لدى طلبة الصف الثانوي في المدارس الحكومية في مدن نابلس، طولكرم، قلقية وإلى معرفة ما إذا كان هناك فروق في مستوى قلق الامتحان (الجنس والتخصص) ومعرفة الفروق الموجودة في مستوى التحصيل الدراسي. ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة من طلبة الصف الثاني ثانوي بطريقة عشوائية طبقية مكونة من 208 طالب وطالبة، منهم 103 طالب و 106 طالبة، في تخصصين 115 منهم أدبي و92 علمي ولجمع البيانات قامت الباحثة بتطوير الاستبانة حول قلق الامتحان بما يلائم البيئة الفلسطينية وزعت هذه الاستبانة على أفراد عينة الدراسة قبل أسبوعين من الموعد المحدد لامتحان الفصل الأول من العام

الدراسي 1994/1993 وتم تقسيم الطلبة حسب علاماتهم على الاستبانة إلى 3 فئات وهي: فئة قلق الامتحان المرتفع والمتوسط والمنخفض، مستخدمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات قلق الامتحان ودرجات التحصيل الدراسي العام وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط سالب بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي حيث كانت قيمته (245-) وهو دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0،05).

2.1- دراسة إيمان زغل (1984) بعنوان "أثر كل من قلق الاختبار وترتيب فقراته حسب درجة صعوبتها وتزويد الطلبة بمعلومات عن هذا الترتيب على تحصيل طلبة الثالث الإعدادي في مبحث الرياضيات".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى تأثير كل من قلق الاختبار، وترتيب فقراته حسب درجة صعوبتها في تحصيل طلبة الصف التاسع في مبحث الرياضيات وتزويد الطلبة بمعلومات عن هذا الترتيب، أو عدم تزويدهم بهذه المعلومات وتكونت عينة الدراسة من 516 طالب من طلاب المدارس الحكومية، و312 طالبة من طالبات مدارس وكالة الغوث من مدينة إربد. وقد استخدمت في إجراء الدراسة مقياس قلق الاختبار لسوني.

أسفرت النتائج التي توصلت إليها الباحثة في دراستها إلى ما يلي:

1- هناك فرق بين متوسطي أداء الطلبة على اختبار التحصيل في الرياضيات تعزى إلى قلق الاختبار. حيث كان أداء الطلاب ذوي الامتحان المنخفض على اختبار التحصيل في الرياضيات أفضل من الطلاب ذوي قلق الامتحان المرتفع.

2- هناك فرق بين متوسطي أداء الطالبات على اختبار التحصيل في الرياضيات تعزى إلى قلق الاختبار حيث كان أداء الطالبات ذوي قلق الامتحان المرتفع على اختبار التحصيل في الرياضيات أفضل من الطالبات ذوي قلق الامتحان المنخفض.

3- لا توجد فروق بين متوسطات أداء الطلاب على اختبار التحصيل في الرياضيات تعزى لترتيب فقرات حسب درجة الصعوبة.

4- توجد فروق بين متوسطات أداء الطالبات تعزى لترتيب فقرات الاختبار حسب درجة صعوبتها، وكانت لصالح كل من الترتيب التصاعدي والترتيب العشوائي.

5- لا يوجد فرق بين متوسطي أداء الطلبة الذين زودوا بمعلومات عن الترتيب والذين لم يزودوا بهذه المعلومات، ولكل من الذكور والإناث.

3.1- دراسة سليمان الريحاني (1982) بعنوان "أثر الاسترخاء العضلي في التحصيل وخفض قلق الامتحان".

اهتمت هذه الدراسة باختبار فعالية أسلوب الاسترخاء العضلي وحده في خفض قلق الامتحان من جهة، وفي التحصيل الدراسي للطالب من جهة أخرى لدى طلبة الجامعة الأردنية المسجلين في إحدى مواد علم النفس، تكونت عينة الدراسة من 92 طالبا وطالبة حيث تم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد كشفت الدراسة عن النتائج التالية:

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى قلق المجموعة التجريبية التي خصصت لعلاج الاسترخاء العضلي ومستوى قلق المجموعة الضابطة التي تلقت معلومات عن قلق الامتحان فقط، حيث كانت المجموعة التجريبية أقل من المجموعة الضابطة.

- هناك فرق في التحصيل الدراسي بين الاسترخاء العضلي والمجموعة الضابطة حيث كان مستوى تحصيل أفراد المجموعة العلاجية (مجموعة الاسترخاء العضلي) أفضل من مستوى تحصيل أفراد المجموعة الضابطة وليس هناك فروق في مستوى قلق الامتحان حسب متغير الجنس.

2- الدراسات الجزائرية:

1.2- دراسة مروة بن عربية، مريم حباس (2017/2016) بعنوان "قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ظل المتغيرين هما: الجنس، الشعبة الدراسية واتبعت في سياق ذلك المنهج الوصفي.

وقد أجريت الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ثانوية عيسى بن طبولة بقالمة بالأقسام العلمية والأدبية، والمكونة من 40 تلميذ وتلميذة، والتي تم اختيارها بطريقة عرضية، وطبقت لذلك أداة جمع البيانات وهي: مقياس قلق الامتحان محمد حامد زهران، وتم الاستعانة بمعدلات الفصل الأول كدلالة على التحصيل الدراسي. وتم التوصل إلى النتائج التالية:

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

- مستوى قلق الامتحان مرتفع لدى تلاميذ السنة الثالثة على مقياس قلق الامتحان.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لأفراد عينة البحث تعزي إلى متغير الجنس (ذكر/أنثى).

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لأفراد عينة البحث تعزى إلى متغير الشعبة الدراسية (علمي/أدبي).

2.2- دراسة مريم قارة (2015/2014) بعنوان "أثر تفاعل قلق الامتحان ووجهة الضبط على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على التفاعل مابين قلق الامتحانات ووجهة الضبط (داخلي / خارجي) وتأثيرهما على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية محمد بن ناصر ليدة، كما هدفت إلى معرفة الفروق بين متوسطي درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي منخفضي قلق الامتحان ونظرائهم مرتفعي قلق الامتحان، وكذا معرفة الفروق بين متوسطي درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ ذوي الضبط الداخلي ونظائرهم دوي الضبط الخارجي، ويتم الاعتماد على المنهج السببي المقارن، بلغ مجتمع الدراسة (400) تلميذ وتلميذة جميع الشعب (علوم تجريبية، آداب وفلسفة، لغات أجنبية)، تم اختيار (80) تلميذ وتلميذة بنسبة (20%) من المجتمع الكلي للدراسة بطريقة العينة العشوائية البسيطة. وتم التوصل إلى النتائج التالي:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0،05) بين متوسطي درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ منخفضي قلق الامتحان ونظرائهم مرتفعي قلق الامتحان.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0،01) بين متوسطي درجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي الضبط الداخلي ونظرائهم ذوي الضبط الخارجي.

– يوجد أثر دالة إحصائية عند مستوى أقل من (0،05) للتفاعل مابين قلق الامتحان ووجهة الضبط على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

التعقيب في الدراسات السابقة:

إن الهدف من عرض الدراسات السابقة والمرتبطة بموضوع الدراسة الحالية هو إثراء هذه الدراسة وتكوين فكرة عن الإطار النظري للدراسة، وبناء تصور للإطار الميداني أو التطبيقي. فالدراسات السابقة التي قامت الباحثتان بتوظيفها في هذه الدراسة تدخل ضمن أدبيات موضوع الدراسة الحالية. كما أفادتهما في الوصول إلى المراجع ذات الصلة بموضوع الدراسة من خلال القوائم البيبليوغرافية التي عرضتها

الدراسات السابقة، إضافة إلى المساهمة في بناء وتصميم محاور أداة الدراسة المتمثلة في الاستبيان وطريقة تنفيذها، وكيفية اختيار العينة واستخدام الطرق والأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات.

ومن خلال عرض الباحثتان للدراسات السابقة استخلصتا الكثير من القضايا والأمور التي تستدعي الذكر أهمها:

– تتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة التي قامت الباحثتان بعرضها، في تناولها موضوع قلق الامتحان، وتناولها للتحصيل الدراسي.

– أغلب الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي كدراسة (فافة أمنة) ودراسة (بن عربية مروة) وهو نفس المنهج الذي اعتمدت عليه الباحثتان في دراستهما الحالية.

– أغلب الدراسات السابقة اعتمدت على أداة الاستبانة كدراسة (رنا محمد سعيد عباس).

– كانت العينة المعتمدة في أغلب الدراسات السابقة التي تم عرضها متمثلة في العينة العشوائية الطبقية، إضافة إلى التفاوت في حجم هذه العينات وطريقة اختيارها.

وتختلف الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية في عدة أمور وهي:

– موضوع ومشكلة الدراسة، حيث أن الدراسة الحالية ستتناول قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وهو ما لم تتطرق إليه الدراسات السابقة التي تحصلت عليها الباحثتان بصورة مباشرة.

– مجال وزمان ومكان التطبيق.

– أهداف الدراسة.

– النتائج التي سوف يتوصل إليها الباحثتان نظرا لاختلاف الأهداف ومجال التطبيق.

تمهيد:

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

وفي هذا الفصل ستتطرق الباحثتان إلى أسباب قلق الامتحان، مكونات قلق الامتحان، أعراض ومظاهر قلق الامتحان، عوامل قلق الامتحان، وطرق قياس قلق الامتحان، والنظريات المفسرة لقلق الامتحان.

أولا: أسباب قلق الامتحان

يرجع قلق الامتحان لعدة أسباب نذكر منها: **(زهران، 2000، ص85.)**

"– نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية.

–نقص الرغبة في النجاح و التفوق.

– وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان قبل الاختبار أو استدعاءها في موقف الاختبار ذاته.

– ارتباط الاختبار بخبرات الفشل.

– عدم الاستعداد للاختبار كما يجب والضعف في مهارات الاختبار لدى الطلبة."

"– التفكير السلبي بالذات والامتحان، وذلك من خلال تركيز التلميذ أو نقاط ضعفه، الأمر الذي يشعره بالإحباط ويولد لديه إحساس بالعجز وبعدم القدرة على الانجاز.

– المناخ المدرسي التسلطي الذي يكثر فيه تهديد التلاميذ والتوعد بهم." **(أبو سكينة، راغب، 2012، ص195.)**

ثانيا: مكونات قلق الامتحان

يشير المهتمين في هذا المجال إلى أن قلق الاختبار يتضمن عدة مكونات منها: **(الصنباطي وآخرون، 2010، ص16.)**

"**1– المكون المعرفي:**

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

2– المكون الانفعالي:

"يشعر الفرد بالضيق والتوتر والهلع أثناء الاختبارات، وبالإضافة إلى مصاحبات فسيولوجية، وهذا يمثل حالة قلق".

3– المكون السلوكي:

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

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

ويقدم كولر وهولان (1980) تفسيرا لتأثير سلوك الاستذكار على ارتفاع قلق الامتحان وانخفاض الأداء، يتمثل في أن استجابات الأشغال الناشئة في موقف الامتحان إنما هي نتيجة لكل من القلق المتزايد وعدم الاستعداد الجيد للامتحان" .

4- المكون الفسيولوجي:

"يتمثل فيما يترتب على حالة من القلق من استثاره وتنشيط الجهاز العصبي المستقر (اللاإرادي)، مما يؤدي إلى تغيرات فسيولوجية عديدة.

وتقترح دراسات عديدة كدراسة (بروش وزملائه) (1983) ودراسة (هولاند زورث وآخرون) أن الإثارة الفسيولوجية قد لا تختلف بين الذين يعانون من قلق الامتحان العالي وبين منخفضي القلق وذلك قبل وأثناء تقديم الامتحان، ولكن ما يختلفون فيه هو إدراكهم ورد فعلهم لمستوى الإثارة لديهم.

وفي المواقف الاختبارية يميل ذوو الدرجات المرتفعة في قلق الامتحان إلى الانشغال بأنفسهم وبردود أفعالهم أكثر من انتباههم لمهمة الإجابة على أسئلة الامتحان.

والملاحظ أن هذه المكونات متداخلة مع بعضها، ويؤثر كل واحد على الأخر، ولتوضيح عمل هذه المكونات الأربعة أثناء التعامل مع الامتحان باعتباره من الوضعيات الضاغطة التي يعيشها التلميذ". **(سايحي، 2012، ص-ص74-76.)**

نستعرض نموذج "نفارزار" وآخرون يشرحون من خلاله المراحل التي يمر بها التلميذ الصغير على اجتياز الامتحان والمؤدية للقلق وهي كما يلي: **(سايحي،2012، ص76.)**

الجدول رقم (01): يوضح المراحل التي يمر بها التلميذ المقبل على اجتياز الامتحان

مرحلة التحدي	يتغلب الفشل على التلميذ غير أن هذا الأخير يحتفظ بالثقة في قدرته على مواجهة الوضعية.
المرحلة الأولى للتهديد	تظهر هذه المرحلة عندما يدرك أن المهمة المطلوبة منه صعبة جدا، فيشعر بالتوتر والقلق، لكنه يبقي الثقة في نفسه ويواصل نشاطه.
المرحلة الثانية للتهديد	إزاء القلق الذي يشعر به التلميذ يجعله لا يتأكد من قدرته على مواصلة النشاط فيبدأ يشك في إمكانياته وأدائه، وبالتالي يكون تفكيره محصورا في الفشل والتخوف منه، وهذا التفكير يرهقه ويوصله إلى العجز، وتظهر بعض الاضطرابات الانفعالية والفسيولوجية.
مرحلة فقدان للتحكم	يشعر التلميذ بعدم القدرة على التحكم في الوضع، وبالتالي يوقف جهده ولا يواصل النشاط المطلوب منه، الأمر الذي يجعل الفشل يظهر.

يوضح هذا النموذج عمل هذه المكونات الأربعة أثناء أداء الامتحان، بحيث يحدث أثناء مواجهة مواجه الموقف الاختباري التقييم السلبي للموقف، فيدرك على انه موقف صعب، وتظهر مشاعر القلق والتوتر وبعض المصاحبات الفسيولوجية، وينعكس ذلك على التفكير ويصبح منشغلا بالفشل وهذه الاستجابات غير مناسبة لموقف أداء مهمة الامتحان، وبذلك لا يكرس الوقت الكافي لأداء الامتحان.

ثالثا: مظاهر قلق الامتحان

تتمثل مظاهر قلق الامتحان فيما يلي: **(الطيب، 1996، ص93.)**

1- الخوف والرهبة من الامتحان: "إن الخوف من الامتحان مظهر من مظاهر القلق الذي ينتاب أي طالب مقبل على أداء الامتحان، فلا يخلوا 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 لدراسته، كامتحان شهادة البكالوريا فهذا التوتر يظهر منذ بداية السنة نجد الطالب يدرس ويراجع دروسه المعتادة بالإضافة إلى إقباله على الدروس التدعيمية، كلها أشياء يفعلها من أجل تحقيق النجاح والتغلب على هذا التوتر".

"**3- الشعور بقصور لاستعداد الامتحان:** "يشعر الطالب بأنه غير مستعد تماما أياما قبل إجراء الامتحان أي أنه غير مستعد لهذا الامتحان، حتى وإن كان حضر له جيدا، ولكن غير متأكد وهذا راجع إلى القلق الذي لا يفارقه، فيرجع إلى إعادة المراجعة مرات عديدة".

4- الاضطرابات الفيزيولوجية أثناء الامتحان:" يرافق الممتحن اضطرابات فسيولوجية عديدة كثيرة مثل: سرعة ضربات القلب، وكذلك الزيادة في معدل التنفس لديه، 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 نلاحظ الخوف والتوتر وتصبب العرق، وارتعاش في اليدين وجفاف الفم".

5- الرعب الانفعالي: "الرعب الانفعالي الذي يشعر الطالب بأن عقله صفحة بيضاء، وأنه ينسى ما ذاكره قبل دخوله الامتحان، هذا كله ناتج عن القلق، أو بمجرد اضطلاع الطالب على ورقة الامتحان، يجد نفسه قد نسي كل شيء حتى أتفه الأسئلة". **(حريزي، 1991، ص 106.)**

رابعا: عوامل قلق الامتحان

تتعد عوامل قلق الامتحان بين عوامل اجتماعية، اقتصادية، نفسية، فسيولوجية. ويمكن أن نوضح عوامل قلق الامتحان فيما يلي: **(قدوري، 2017، ص-ص 44-55.)**

1- المستوى الاقتصادي والاجتماعي:

"يتأثر الامتحان بالمستويات الاقتصادية الاجتماعية للأفراد، فقد أكدت الأبحاث أن الأفراد اللذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية الاجتماعية الدنيا تكون درجاتهم في مقياس قلق الامتحان أعلى من درجة الأفراد اللذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية الاجتماعية العليا، ويتفق مع ما سبق ما توصل إليه سريقاستافا وآخرون (1980) في دراستهم عن قلق الامتحان والتحصيل الدراسي الأكاديمي كدالتين في المستوى الاقتصادي والاجتماعي وجدوا ان 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 الاجتماعي من حال إلى حال منخفض، وهذا ما يتفق مع نتائج الدراسة التي قام بها وسيتنج وآخرون، حيث وجدوا أن الأفراد ذو قلق الامتحان المنخفض هم من أسر ذات مستوى اجتماعي مرتفع ويقفون 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، وهي إدراك التلميذ لمسؤولياته، حيث تشير دراسة هيل (1972) إلى أنه: يبدأ ظهور قلق الامتحان في الصف الثاني الابتدائي ثم يزداد تدريجيا سنة بعد أخرى".

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 بقلق 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 تبدوا في نظر طلابها أكثر صعوبة من التخصصات الأخرى فطلاب الشعب العلمية ينظرون إلى تخصصهم على أنه أصعب من نظيره في الشعب الأدبية".

4- الذكاء:

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

خامسا: أساليب وطرق قياس قلق الامتحان

تتعد أساليب وطرق قياس قلق الامتحان والتي يمكن إيجازها فيما يلي: **(أحمد، 1988، ص.ص 144.143)**

1- أسلوب التقرير الذاتي:

"بموجب هذا الأسلوب يقاس القلق عن طريق إقرار المفحوص ذاته بما يحس به تجاه الموقف، وتستخدم في ذلك مقاييس يجيب عنها المفحوص بنفسه. ورغم أن هذا الأسلوب من أفضل الأساليب

لقياس القلق من حيث الدقة والسهولة إلا أنه لا يخلو من بعض العيوب منها: أنه يصعب قياس التغيرات الطارئة في إحساسات الفرد وشعوره".

2- أسلوب قياس الاستجابات الفسيولوجية:

"يتم قياس القلق بموجب هذا الأسلوب عن طريق قياس بعض الاستجابات الفسيولوجية لدى الفرد، كاستجابة الجلد لإفرازات العرق، أو ارتفاع ضغط الدم، ازدياد معدل ضربات القلب، إلا أن هناك بعض العيوب لهذا الأسلوب منها: يحتاج هذا الأسلوب إلى أشخاص مدربين على عمليات القياس باستخدام هذه الأجهزة مما يسبب كلفة مالية مرتفعة".

3- أسلوب الملاحظة المباشرة:

"ويتم التعرف على قد ما يكون لدى الشخص من قلق بموجب هذا الأسلوب عن طريق ملاحظته، ملاحظة مباشرة في موقف من المواقف، فمثلا: يمكن ملاحظة سلوكه وسرعة استجابته ومدى تركيز انتباهه أو تشتت ذاكرته من خلال تصرفاته التي قد تصدر عنه أثناء عمليتي التعليم والتعلم، والتي يستفاد منها في النهاية بالحكم عما إذا كان الفرد يعاني من القلق أو لا يعاني".

سادسا: النظريات المفسرة لقلق الامتحان

لقد حاولت كثير من النظريات الحديثة تفسير الانجاز السيئ المرتبط بالقلق العالي في الامتحانات وتناولت هذا الموضوع من عدة جوانب، وتتمثل فيما يلي:

1- نظرية الحافز:

"التي تقوم على أساس أن الفرد أثناء قيامه بعمل أو نشاط أو تعلم يشعر بالقلق الذي يحفزه إلى انجاز هذا العمل حتى يهدأ شعوره و قد وجه النقد لهذه النظرية من خلال قانون بيركس دودسون الذي أوضح "أن القلق المرتفع يساعد بصورة نسبية في انجاز المهام البسيطة ويساعد القلق المنخفض بصور نسبية في انجاز المهام المعقدة". لكن الاستفادة من هذه النظرية تكون من خلال تأثير قلق الاختبار على التحصيل اللاحق و ليس السابق، أو من خلال تفسير أثر قلق الاختبار القبلي (كقلق سمة) على عادات الاستذكار مثلا، كما استخدم ذلك المؤلف في إحدى دراساته". **(زايد، 2003، ص171.)**

2- نظرية التداخل:

"يفترض أن القلق أثناء الاختبارات (كقلق حالة) يتداخل مع قدرة الطلاب على استرجاع واستخدام المعلومات التي يعرفونها جيدا. ويمكن الاستفادة من هذا النموذج في دراسة أثر قلق الاختبار القبلي على

عادات الاستذكار على أساس ما أوضحه نصا من أنه "يمكن أيضا أن يتداخل القلق مع التعلم والاستذكار بصفة خاصة إذا كانت المادة جديدة ومعقدة، فإن مقدارا 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". **(زايد، 2003، ص 172.)**

3- نظرية تجهيز المعلومات:

"وفقا لهذه النظرية يعود قصور التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان حسب بينجامين وزملائه إلى مشكلات في فهم المعلومات وتنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته، أي أنهم يرجعون الانخفاض في التحصيل عند التلاميذ ذوي القلق العالي في موقف الامتحان إلى قصور في عمليات "التشفير"، أو تنظيما للمعلومات واستدعائها في موقف الامتحان. وقد حاول كل من (بنجامين وميكش) التحقق من فائدة نموذج تجهيز المعلومات في تفسير الانجاز السيئ للتلاميذ أصحاب القلق العالي في الامتحان عن طريق استخدام أسلوب يقيس تنظيم مواد الدراسة للتلاميذ ذوي القلق العالي بطريقة مباشرة، وفي موقف حقيقي في قاعة الدراسة.

ولقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن التلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحان لديهم قصور في تنظيم المواد الدراسية، مقارنة بالتلاميذ الآخرين ذوي القلق المنخفض، أي أن هؤلاء التلاميذ ليس لديهم القدرة على تنظيم مفاهيم المواد حتى في المواقف غير التعليمية. كما بينت النتائج أيضا أن التنظيم السيئ يرتبط بالانجاز الأكاديمي الضعيف، ولهذا يبدو أن أحد أسباب هذا الانجاز السيئ عند التلاميذ العالين في قلق الامتحان يعود إلى عادات دراسية سيئة وقصور فيتعلم وتنظم المواد التي سبق دراستها". **(سايحي، 2004، ص92.)**

4- نظرية قصور التعلم:

"قدم كولر وهولهان هذا النموذج الذي يوضح مدى تأثير القدرات العقلية وسلوك الاستذكار في الانجاز الأكاديمي عند التلاميذ ذوي القلق المرتفع والقلق المنخفض في الامتحان. فالتلاميذ ذوي القلق المرتفع في الامتحان لديهم قدرات عقلية منخفضة وعادات دراسية غير مناسبة ونتيجة ذلك فإن انجازهم الأكاديمي منخفض، وبهذا فإن هذه استجابات في موقف الامتحان، إنما هي نتيجة القلق المتزايد الذي يعود بمعرفة أقل بالمواد الدراسية بسبب القدرات المنخفضة أو عدم الإعداد المناسب للامتحان.

وهذا يعني أن التلميذ الذي ليست لديه مهارات استذكارية عالية، وبالتالي لم يعد لنفسه جيدا للامتحان يمكن أن يتعرض لدرجة عالية من الانشغال أثناء موقف الامتحان نفسه، وبالتالي يكون لديه انتباه أقل لمهمة الامتحان.

ويؤكد ذلك جابر عبد الحميد بأن الاهتمام بالعادات الدراسية يعتبر محورا مهما لتحسين مستوى قرارات التلميذ المعرفية والانجاز الفعلي لهم، حتى يصبحون قادرين على استرجاع المعلومات المعروفة لهم بسهولة في مواقف الامتحان التي يحبطها القلق". **(سايحي، 2012، ص86.)**

خلاصة الفصل:

تطرقت الباحثتان في هذا الفصل إلى قلق الامتحان حيث تناولتا فيه أسباب حدوث هذا القلق وعرض أهم مكونات قلق الامتحان وتحديد أهم مظاهره وعوامل حدوثه سواء نفسية، اجتماعية فسيولوجية وطرق قياس قلق الامتحان، مع إبراز الاتجاهات النفسية التي اهتمت بتحليله في ضوء نظرية الحافز والتداخل وتجهيز المعلومات وقصور التعلم.

تمهيد:

يعتبر التحصيل الدراسي من أبرز الأهداف التي تسعى المنظومة التربوية إلى تحقيقها، وذلك بإعداد المتعلم إعدادا متكاملا في جميع الجوانب المعرفية والنفسية والخلقية والاجتماعية ولذلك يعتبر هذا الموضوع من المواضيع المهمة في ميدان علوم التربية، باعتباره محك أساسي يعتمد عليه في قياس المستوى الفعلي للمتعلم.

في هذا الفصل ستتطرق الباحثتان إلى أهمية التحصيل الدراسي، خصائص التحصيل الدراسي، أنواع التحصيل الدراسي ، شروط التحصيل الدراسي، العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، طرق قياس التحصيل الدراسي.

أولا: أهمية التحصيل الدراسي

للتحصيل الدراسي أهمية قصوى في التربية والتعليم نوجزها في النقاط التالية: **(أكرم، 2002، ص51.)**

1- التحصيل الدراسي هو المعيار الوحيد الذي بموجبه يتم قياس تقدم الطلبة في الدراسة.

2- يعتبر التحصيل الدراسي من المحركات الرئيسية للتنمية في القرن الحادي والعشرون.

3- يعتبر التحصيل الدراسي أحد المعايير في تقويم وتعليم المتعلمين في المستويات التعليمية المختلفة.

4- التحصيل الدراسي يبث الثقة في نفس الطالب، ويدعم فكرته عن ذاته ويبعد عنه القلق والتوتر ويقوي صحته النفسية.

5- التحصيل الدراسي هو معرفة قدرة التلميذ والكشف عن مواهبه، وميوله من أجل تشجيعه على العمل وتنمية مواهبه.

6- يعمل التحصيل الدراسي على تحفيز المتعلمين على الاستذكار وبذل الجهد.

7- يقوم التحصيل الدراسي بمساعدة المعلم على معرفة مدى استجابة المتعلمين لعملية التعلم، وبالتالي مدى استفادتهم من طريقة التدريس والوقوف في نفس الوقت عند نواحي الضعف التي يعانونها المتعلمون.

8- يساعد التحصيل الدراسي على معرفة ما إذا كان المتعلمون قد وصلوا إلى المستوى المطلوب في التحصيل الدراسي.

9- التحصيل الدراسي هو إحداث تغيير سلوكي وعاطفي ووجداني واجتماعي لدى الطلبة.

10-التحصيل الدراسي نتاج للتعلم، يبرز بمقدار ما يحققه من الأهداف السلوكية. **(إسماعيلي، 2010، ص73.)**

ثانيا: خصائص التحصيل الدراسي

يكون التحصيل الدراسي غالبا أكاديمي، نظري علمي، يتمحور حول المعارف والميزات التي تجسدها المواد الدراسية ويتصف التحصيل الدراسي بخصائص منها: **(مزيود، 2009، ص184.)**

"- يمتاز بأنه يحتوي منهاج مادة معينة أو مجموعة مواد ولكل واحدة معارف خاصة بها.

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

- يعني بالتحصيل السائد لدى أغلبية التلاميذ العاديين داخل الصف، ولا يهم بالميزات الخاصة.

– التحصيل الدراسي أسلوب جماعي يقوم على توظيف امتحانات وأساليب ومعايير جماعية موجودة في إصدار الأحكام التقويمية".

ثالثا: أنواع التحصيل الدراسي

تبين الدراسات المختلفة بأن للتحصيل الدراسي ثلاث أنواع هي: **(الحاج، الشايب، 2015، ص189.)**

1- التحصيل الدراسي الجيد: "يكون فيه أداء التلميذ مرتفع عن أداء زملاءه في نفس المستوى وفي نفس القسم، ويتم باستخدام جميع القدرات والإمكانيات التي تكفل التلميذ للحصول على مستوى أعلى للأداء والتحصيل المترقب منه".

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

فالفرد المتفوق دراسيا يمكنه تحقيق مستويات تحصيلية مرتفعة عن المتوقع وحسب عبد الحميد عبد اللطيف "التحصيل الدراسي الجيد عبارة عن سلوك يعبر عن تجاوز أداء الفرد لمستوى متوقع". **(مدحت، 1990، ص188.)**

2- التحصيل الدراسي المتوسط: "في هذا النوع من التحصيل تكون الدرجة التي تحصل عليها التلميذ تمثل نصف الإمكانيات التي يمتلكه ويكون أداءه متوسط وتكون درجة احتفاظه واستفادته من المعلومات متوسطة". **(محمد، 2004، ص8.)**

3- التحصيل الدراسي المنخفض:

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

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

رابعا: شروط التحصيل الدراسي الجيد

إن عملية التعلم والتعليم تستلزم ترتيبا وتنظيما وتخطيطا، وتتطلب تهيئته جميع الشروط الملائمة لحدوث عملية التعلم زمن أبرز شروط التحصيل الدراسي الجيد ما يلي: **(البدري، 2005، ص54.)**

"**1- قانون التكرار:** لحدوث التعلم لابد من التكرار والممارسة.

2- الدافعية: أن يكون هناك دافع نحو بذل الجهد والطاقة لتعلم المواقف وحل المشكلات.

3- الاهتمام: تتوقف القدرة على حصر الانتباه وكذلك النشاط الذاتي الذي يبذله المعلم على مدى اهتمامه بما يدرسه، حيث أن حصر الانتباه يستلزم بذل الجهد الإرادي وتوفير الاهتمام لدى المتعلم حتى يستطيع الاحتفاظ بالمعلومات التي يستعملها، فما ننساه هو غالبا ما لا نهتم به، إن إثارة اهتمام التلاميذ وضمان استمرار هذا الاهتمام من الصعوبات التي تعترض المعلم في الفصل الدراسي ويمكن التغلب على هذه المشكلة لو استغل المعلم نشاط التلاميذ الايجابي واهتم بطريقة الاستكشاف والتساؤل أكثر من اهتمامه بالتلقين وحشو الأذهان".

"**4- فترات الراحة وتوزيع المواد:** في حالة دراسة مادتين أو أكثر في يوم واحد بينت نتائج التجارب أهمية فترة الراحة عقب دراسة كل مادة من أجل تثبيتها والاحتفاظ بها، فكلما زاد التشابه بين المادتين المدروستين بطريقة متعاقبة كلما زادت درجة تداخلهما، أي طمس إحداهما الأخرى وكلما اختلفت المادتين كانت أكثر عرضة للنسيان.

5- الطريقة الكلية والجزئية: لقد أثبتت الدراسات أن الطريقة الكلية أفضل من الطريقة الجزئية، حيث تكون المادة المراد تعلمها سهلة وقصيرة فكلما كان الموضوع المراد تعلمه متسلسلا تسلسلا منطقيا، كلما سهل تعلمه بالطريقة الكلية، فالموضوع الذي يشكل وحدة طبيعية يكون أسهل في تعلمه بالطريقة الكلية عن الموضوعات المشكلة من أجزاء لا رابط بينهما.

6- مبدأ التسميع الذاتي: وفي مبدأ التسميع الذاتي يسترجع الفرد ما حصله من معرفة وعلاج ما يبدوا من مواطن الضعف في التحصيل الدراسي". **(العيسوي، 2005، ص254.)**

خامسا: العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي

يرجع اختلاف مستوى التحصيل الدراسي بين التلاميذ إلى مجموعة من العوامل المؤثرة فيه يمكن حصرها في ما يلي:

1- العوامل العقلية: ويقصد بها كل العوامل المرتبطة بالقدرة العقلية وتتمثل في: **(عبد الفتاح، 1996، ص57.)**

أ- الذكاء: حيث يعتبر من أهم وأكثر المفاهيم المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي، والنجاح في المهام التعليمية المختلفة، فالشخص الذكي أقدر على التعلم والأقدر على الاستفادة مما تعلمه وإدراك العلاقات والمعاني بين الأشياء، كما يعتبر الأقدر على الاستفادة من الخبرات السابقة في حل مشكلات الحاضر والتنبؤ بالمشكلات المستقبلية، ولهذا يعتبر الذكاء من أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، فإذا كان الذكاء عاليا فإن الأمل يكون كبيرا في قدرة التلاميذ على الالتحاق بزملائهم عند معالجة الأسباب التي أدت إلى تأخرهم، فكلما كان الذكاء مرتفعا كان ذلك انعكاسا ايجابيا على التحصيل الدراسي.

ب- الذاكرة: حيث تعتبر الذاكرة من العوامل المساعدة على التعلم والتحصيل الدراسي وبدونهما لا تتكون الشخصية الإنسانية، ولا يتم الإدراك والتذكر والتخيل كما تساعد الذاكرة على تذكر العديد من الألفاظ والأفكار والمعلومات والصور الذهنية فتؤثر بذلك على تحصيل التلميذ.

ج- التفكير: إن للتفكير قيمة في تحصيل التلاميذ الدراسي، ولكي يتمكن التلميذ من استخدام تفكيره يجب أن يكون الموضوعات المقدمة إليه تدور حول الحقائق ذات الوجود الفعلي الموضوعي وتتطلب الفهم والتنبؤ والتحكم، إضافة إلى القدرة على الاستبصار وتنظيم الأفكار وإدراك العلاقات، فالتلميذ الذي يكون لديه هذا النوع من النشاط الفكري يكون تحصيله الدراسي إيجابي.

د- الانتباه والإدراك: الانتباه والإدراك علاقة مثبتة بشخصية كل فرد وتوافقه الاجتماعي والنفسي باعتبارها الأساس الذي تقوم عليه سائر العمليات العقلية، وغيابها يعني عدم التذكر والتخيل والتفكير، إذ يجب على التلميذ أن ينتبه إلى المعلم أثناء شرحه للدرس وأن يدرك ما يقوله وما تحتويه عناصر الدرس، لأن وجود الانتباه والإدراك يساعد التلميذ على تحسين مستواه المعرفي وبالتالي يحقق أكبر قدر من الفهم.

2- العوامل المدرسية: تتمثل العوامل المدرسية في ما يلي: **(إسماعيلي، 2010، ص68.)**

- المنهاج الدراسي من حيث مناسبة بسيكولوجية التعلم، ومستوى الطلاب المتعلمين وقدرته على إشباع حاجاتهم وميولهم.

- توفر المعلم الكفء والإدارة المدرسية الواعية، فبمقدار ما يكون المعلم مؤهلا ومنتميا للمهنة يكون عطاؤه ونتاجه التربوي، أما الإدارة المدرسية فيقع على عاتقها تنفيذ السياسة التربوية السليمة، والعمل بالتعاون مع أفراد الهيئة التعليمية على عاتق الأهداف التربوية.

- إيجاد الأنشطة المدرسية، يؤدي إلى خلو الجدول المدرسي من الأنشطة الرياضية أو الفنية العلمية أو الأدبية إلى انخفاض الحافز إلى التعلم أو الاتجاه السلبي نحو المدرسة.

- استقرار النظام التربوي منذ بدأ العام الدراسي، من حيث توزيع الأساتذة على الأقسام وعدم التنقل من قسم لآخر بالإضافة إلى ضبط البرنامج التعلمي وتوفير الكتب المدرسية وحسن طباعتها.

3- العوامل الأسرية: تتمثل العوامل الأسرية في ما يلي: **(إسماعيلي، 2011، ص69.)**

- المستوى العلمي والثقافي والديني.

- نوع وطبيعة عمل الوالدين.

- المستوى الاقتصادي للأسرة.

- طبيعة العلاقة القائمة بين الوالدين.

- العلاقة بين الأسرة والمدرسة.

أثبتت الدراسات التي أجريت بهدف التعرف على علاقة المستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي للأسرة وبين التحصيل الدراسي، والتفوق فيه إلى أن المتوفقين ينتمون إلى مستويات مرتفعة اجتماعيا، ثقافيا، اقتصاديا.

4- العوامل الجسمية: تتمثل العوامل الجسمية في ما يلي: **(إسماعيلي، 2011، ص71.)**

أ- البنية الجسمية: حيث أن لها أثر على التحصيل الدراسي، فالطالب يتمتع ببنية جسمية قوية، يكون عقله سليما ويستطيع مزاولة الدراسة، ومتابعتها دون انقطاع، عكس الطالب ببنية ضعيفة فإنه يضطر التغيب والانقطاع عن المدرسة، وربما لفترات طويلة وهذا يؤدي إلى عرقلة دراسته وعدم متابعتها بشكل مستمر ومستقل وبالتالي عدم الفهم والاستيعاب.

ب- الحواس: إن سلامة الحواس وخاصة حاستي السمع والبصر، تساعد الطالب على إدراك ومتابعة الدروس بشكل واضح، في حين أن ضعفهما يؤدي إلى عرقلته من متابعة دروسه، هذا إضافة إلى الأثر النفسي الذي يحدث للطالب، وخاصة إذا قارن نفسه مع أقرانه فشعوره بالإحباط يعد ذلك من أكثر العوامل تأثيرا في التحصيل الدراسي.

ج- العاهات: إن بعض العاهات مثل صعوبة النطق والكلام تحول دون قدرة الطالب على التعبير المريح، كما أن العاهات تشعره بالنقص، فيعتقد أن الآخرين يراقبونه ويتفحصونه، مما يسبب مضايقات متعددة تعكس سلبا على تحصيله الدراسي.

5- العوامل الشخصية: تتمثل في النقاط التالية: **(إسماعيلي، 2011، ص.ص 73.72)**

أ- قوة الدافعية للتعلم: الرغبة القوية في المثابرة بالدراسة والتحصيل، فهذا العامل الذاتي يعمل كقوة محركة تدفع بطاقات الطالب إلى العمل لتحقيق التفوق.

ب- الميل نحو المادة الدراسية: بينت بعض الدراسات منها دراسة " كوان1957" أن هناك ارتباطا قويا ووثيقا بين التحصيل الدراسي والميل نحو المادة الدراسية.

ج- الثقة بالنفس: تعتبر الثقة بالنفس إحدى العوامل التي تجعل التلميذ يشعر بالقوة والكفاءة على مواجهة العقاب، فتمثل هذا الشعور من التلميذ يعتبر كعادة للعمل والانطلاق نحو الوصول إلى الهدف.

سادسا: طرق قياس التحصيل الدراسي

يمكن قياس التحصيل الدراسي باستخدام عدة طرق والتي تتمثل أساسا في ما يلي: **(علوان، 2007، ص.ص 25.24)**

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

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

3- الاختبارات الموضوعية: ويطلق عليها اسم الاختبارات الحديثة مقارنة بالاختبارات المقالية وقد اشتهرت باسم الموضوعية لما تمتاز بدقة وموثوقية وعدم تأثر تصحيحها بالعوامل الذاتية للمصحح، وهي على أنواع مقررة أشهرها: الصواب والخطأ والاختيار من متعدد والمقالية والتكميل.

4- الاختبارات الأدائية: وهي الاختبارات التي تقيس أداء الأفراد بهدف التعرف على بعض الجوانب الفنية في المادة المتعلمة في بعض المهارات التي لا يمكن قياسها بالاختبارات الشفهية أو الكتابية من مقالية وموضوعية، وبذلك فهي لا تعتمد على الأداء اللغوي المعرفي للطالب وإنما تعتمد على ما يقدمه الطالب من أداء عملي في الواقع.

خلاصة الفصل:

في الأخير يمكن القول بأن التحصيل الدراسي هو محصلة الخبرات والمكتسبات التي تعلمها التلميذ في الحياة الدراسية، ويندرج وفق مستويات (جيد، متوسط، ضعيف) للحكم على مدى التفوق والتأخر الدراسي. ولتحقيق تحصيل دراسي جيد هناك عدة شروط يجب على المعلم والمتعلم التقيد بها، كما أن التحصيل الدراسي له مجموعة من الخصائص يتصف بها مثل أنه فصلي، يمثل مجموعة المكتسبات عند التلميذ، معيار تقويمي...، كما أنه يتأثر بعوامل عديدة منها ما هو شخصي متعلق بالتلميذ ومنها ما هو متعلق بالمدرسة، وأن قياس التحصيل الدراسي يتم من خلال الاختبارات التحصيلية المختلفة حسب الأهداف المرجوة منه.

تمهيد:

بعد تطرق الباحثتان في الفصول السابقة للجانب النظري لموضوع الدراسة، في هذا الفصل سيتم التطرق للإجراءات المنهجية للدراسة، حيث أنه لا يمكن التقرب من الموضوعية والحقيقة العلمية دون استيفاء إجراءات منهجية علمية ذات دقة تخدم موضوع البحث وتقف عند حدوده.

وقد خصص هذا الفصل لمحاولة توضيح الاعتبارات المنهجية المتبعة في هذه للدراسة والتعرف على مجالات الدراسة بأنواعها، المنهج المستخدم، أيضا الأدوات المستخدمة في جمع البيانات من مجتمع البحث، وأساليب المعالجة الإحصائية.

أولا: مجالات الدراسة

إن تحديد مجالات الدراسة عملية ضرورية وهامة لأي بحث علمي، حيث أنها تساعد الباحث على مواجهة مشكلة بحثه بكل موضوعية وعلمية. ويجمع الباحثون على أن لكل دراسة ثلاث مجالات رئيسية هي: المجال المكاني، المجال البشري، المجال الزمني.

1- المجال المكاني:

وهو المجال الذي يحدد النطاق المكاني الذي أجريت فيه الدراسة الميدانية، وتنحصر حدود هذه الدراسة التي بعنوان قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، بثانوية كعولة تونس بولاية جيجل.

أنشئت ثانوية كعولة تونس بولاية جيجل سنة 1977 وتقع بمحاذاة الطريق الوطني رقم 27 الرابط بين ولايتي جيجل وقسنطينة تتربع على مساحة 1 هكتار و300 آر، المبنية منها 1 هكتار. وتضم 22 قسم، وهي مؤسسة ذات نظام نصف داخلي، طاقة الاستيعاب بها 1000 تلميذ، منهم 300 تلميذ بنظام النصف داخلي.

2- المجال الزمني:

ويقصد بالمجال الزمني المدة الزمنية التي استغرقتها الدراسة، حيث قسمت الباحثتان هذه الدراسة إلى جانبين هما:

1.2- الجانب النظري: وهي مرحلة جمع المعلومات الخاصة بالجانب النظري، حيث قامت الباحثتان بتقسيم هذا الجانب إلى ثلاثة فصول، وبدأتا بجمع المعلومات في نهاية شهر جانفي 2019 إلى غاية نهاية شهر أفريل 2019، وقد واجهت الباحثتان بعض الصعوبات في الحصول على المراجع الخاصة بهذا الجانب، إضافة إلى قلة الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع.

2.2- الجانب الميداني: حيث قسمت الباحثتان هذا الجانب إلى خمسة مراحل وهي:

أ- **المرحلة الأولى:** حيث كان أول اتصال للباحثتان بالمؤسسة وذلك يوم 28 فيفري 2019 حيث قابلتا السيد مدير ثانوية كعولة تونس - جيجل والذي تحدثت إليه الباحثتان عن موضوع الدراسة، والحصول على الموافقة من أجل إجراء الدراسة الميدانية بالمؤسسة.

ب- المرحلة الثانية: كانت ثاني زيارة للمؤسسة يوم 05 مارس 2019 بعد الحصول على الموافقة من مدير الثانوية لإجراء الدراسة الميدانية بالمؤسسة، قامت الباحثتان بزيارة استطلاعية للتعرف على المؤسسة وجمع المعلومات اللازمة حول المجال البشري والجغرافي لمكان إجراء الدراسة الميدانية، والوثائق اللازمة.

ج- المرحلة الثالثة: كانت من 09 إلى 11 أفريل 2019، وذلك بصدد تجريب أداة الدراسة والمتمثلة في الاستبيان، حيث قامت الباحثتان بتوزيع 20 استبانة على التلاميذ لمعرفة مدى استجابتهم لها.

د- المرحلة الرابعة: كانت يوم 29 أفريل 2019 حيث قامت الباحثتان بتطبيق الاستبيان في صورته النهائية على المبحوثين، حيث قامتا بتوزيع 113 استبانة، وتم جمعها في ذات اليوم، حيث حرصت الباحثتان على استرجاع جميع الاستبيانات.

د- المرحلة الخامسة: وهي المرحلة الأخيرة، وفيها قامت الباحثتان بتفريغ بيانات أداة الدراسة المتمثلة في الاستبيان في جداول تكرارية، وحساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، معاملات الارتباط، وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج فرضيات الدراسة واستخلاص النتائج النهائية، ودامت هذه المرحلة حوالي شهرين.

3- المجال البشري:

ويقصد بالمجال البشري عدد أفراد المؤسسة التي أجريت فيها الدراسة الميدانية، حيث تضم ثانوية كعولة تونس – جيجل 189 تلميذ (ة) مسجل بالسنة الثالثة ثانوي خلال السنة الدراسية 2019/2018، ويتوزع أفراد مجتمع الدراسة على النحو التالي:

الجدول رقم (02): توزيع أفراد مجتمع الدراسة

الشعبة	ذكور	إناث	التعداد الإجمالي
آداب وفلسفة	04	18	22
لغات أجنبية	06	25	31
تسيير واقتصاد	08	25	33
علوم تجريبية	23	54	77
رياضيات	07	19	26
	48	**141**	**189**

ثانيا: المنهج المستخدم

يلعب المنهج دورا هاما وأساسيا في الكشف عن مختلف الظواهر التي من خلالها يمكن للباحث فهم ما يحيط به. والمنهج هو "طريقة البحث التي يعتمدها الباحث في جمع المعلومات والبيانات المكتبية أو الحقلية وتصنيفها وتحليلها وتنظيرها". **(الحسن، 2005، ص11.)**

ويعتبر المنهج الوصفي هو المنهج الأنسب والأكثر ملائمة لهذه الدراسة التي تتناول قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، والذي يعتبر موضوعا يتطلب رصد معلومات كافية حوله، ولن تتوقف الباحثتان عند هذا الحد بل ستقومان بتفسيرها تفسيرا كافيا حتى يمكنهما استخلاص النتائج، لأن الدراسة الوصفية لا تقتصر على معرفة خصائص الظاهرة بل تتجاوز ذلك من خلال تقديم تفسير للنتائج المتوصل إليها.

ويعرف المنهج الوصفي على أنه "مجموع الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث". **(عياد، 2009، ص62.)**

ثالثا: عينة الدراسة وطريقة اختيارها

اختارت الباحثتان في دراستهما هذه العينة العشوائية الطبقية لتلائمها مع مجتمع البحث. وتتمثل العينة العشوائية الطبقية في "التقسيم المسبق لمجتمع الدراسة إلى أجزاء أو طبقات يفترض فيها التجانس فيما يتعلق ببعض الخصائص المراد دراستها، ثم يتم تعيين لكل من هذه الطبقات حصة من شأنها أن تحدد عدد مفردات العينة". **(دليو، 2015، ص48.)**

وبما أن مجتمع الدراسة يتكون من 189 تلميذ (ة) قامت الباحثتان باختيار عينة حجمها 60% من مجتمع الدراسة بطريقة عشوائية طبقية، حيث قدرت عينة الدراسة بـ 113 تلميذ (ة). وذلك حسب العلاقة التالية:

$$\begin{cases} 189 \longleftarrow \%100 \\ ؟ \longleftarrow \%60 \end{cases} \Longleftarrow 113 \approx 113.4 = \frac{60 \times 189}{100}$$

بحيث قامت الباحثتان باختيار حجم العينة 60% من كل فئة أو طبقة، مراعيتان في الاختيار نفس الحجم أي 60% بالنسبة لجنس المبحوثين والشعبة. وذلك حسب العلاقة التالية:

$$\frac{\text{العدد الإجمالي لكل فئة} \times \text{حجم عينة الدراسة}}{100}$$

وقد جاءت عينة الدراسة موزعة على النحو التالي:

الجدول رقم (03): توزيع عينة الدراسة

الشعبة	ذكور	إناث	التعداد الإجمالي
آداب وفلسفة	02	11	13
لغات أجنبية	04	15	19
تسيير واقتصاد	05	15	20
علوم تجريبية	14	32	46
رياضيات	04	11	15
	29	**84**	**113**

رابعا: أداة الدراسة

تماشيا مع طبيعة الموضوع والهدف من الدراسة والمنهج الوصفي المتبع للوصول لهذا الهدف، قامت الباحثتان باستخدام الاستبيان كأداة رئيسية لجمع البيانات الميدانية. ويشير الاستبيان إلى "تلك الأداة التي يستخدمها الباحث الاجتماعي في جمع البيانات المتعلقة بموضوع بحثه من المبحوثين (الأفراد)، وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة أو العبارات المكتوبة والمزودة بإجاباتها المحتملة والمعدة بطريقة منهجية، يطلب فيها من المبحوثين الإشارة إلى ما يعتقدون أنه يمثل رأيهم حول السؤال المطروح أو العبارة المقترحة". **(دليو، 2014، ص217.)**

ولإخراج أداة الدراسة (الاستبيان) في صورة تجيب عن أسئلة الدراسة، قسمت الباحثتان عملية إعداد الاستبيان وبناء فقراته إلى الخطوات التالية:

أ- تحديد مصادر بناء الاستبانة: وذلك من خلال:

- الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة.
- الاطلاع على المقاييس المتعلقة بقلق الامتحان، في الدراسات العلمية السابقة.

ب- مرحلة الصياغة الأولية: حيث قامت الباحثتان بصياغة أولية لعبارات أداة الدراسة والتي تضمنت في البداية 35 عبارة تقيس في مجملها مؤشرات الدراسة التي وضعت سابقا. ثم انتقلت الباحثتان إلى مرحلة عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين والأساتذة المختصين في علم النفس وعلوم التربية، محاولة منهما التقليل من أخطاء الاستبيان وحسن اختيار المؤشرات وتجنب العبارات العامة والمعقدة ...الخ، فبعد عرض الاستبيان على 04 أساتذة محكمين. قامت الباحثتان بالتعديل وفق ما ورد من ملاحظات المحكمين في جوانب الصياغة والحذف والترتيب.

ج- مرحلة الدراسة الاستطلاعية: حيث قامت الباحثتان باختبار الاستبيان عمليا على عينة عشوائية من الأفراد المبحوثين وعددهم 20 تلميذ (ة) من السنة الثالثة ثانوي بثانوية كعولة تونس – جيجل، وذلك بغية التأكد من صحة أداة الدراسة وملائمتها ومعرفة درجة استيعاب وفهم المبحوثين للعبارات الواردة في الاستبيان، إضافة إلى معرفة درجة تجاوب المبحوثين وقبولهم الإجابة دون إحراج على العبارات المطروحة. وعليه خضع الاستبيان إلى بعض التعديلات كإلغاء عبارات غير مجدية وتعديل عبارات أخرى، وطرح عبارات أخرى أكثر دقة وتعبيرا وأهمية حول موضوع الدراسة.

د- الصياغة النهائية: والتي تضمنت 30 عبارة، كانت موزعة حسب البيانات الشخصية والفرضيات الخاصة بالدراسة، كما يلي:

* **الجزء الأول:** وتضمن البيانات الشخصية الخاصة بوصف مجتمع الدراسة، والتي يتم من خلالها تحديد هوية وخصائص المبحوثين، وقد تضمن 03 أسئلة.

* **الجزء الثاني:** وقد تضمن 30 عبارة تمثل مظاهر قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وقد استخدمت الباحثتان لقياس قلق الامتحان لدى التلاميذ مقياس ليكرت الثلاثي لقياس درجة إجابة المبحوثين على عبارات الاستبيان. وجاء هذا المقياس مكون من ثلاثة خيارات متدرجة يشير المبحوث إلى اختيار واحد منها، كما هو موضح في الجدول التالي:

الاستجابة	أبدا	أحيانا	دائما
الدرجة	1	2	3

صدق أداة الدراسة وثباتها:

1- صدق أداة الدراسة:

أ- **الصدق الظاهري (صدق المحكمين):** تم التحقق من أن مظهر الأداة يدل على أنها تقيس ما وصفت لقياسه وكذلك شموليتها وسلامتها من الناحية اللغوية من خلال عرضها بصورتها الأولية على عدة محكمين عددهم 04 أساتذة من ذوي الخبرة والمعرفة في مجال البحث العلمي وعلوم التربية حيث طلب من كل محكم إبداء رأيه بخصوص مدى وضوح الصياغة، ومدى مناسبة وشمولية وملائمة كل عبارة للمحور، ومدى ملائمة ودقة تدرجات قياسه. وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم إجراء التعديلات المطلوبة التي اتفق عليها 75% من المحكمين. وقد تركزت ملاحظات المحكمين في تعديل الصياغة لبعض العبارات ودمج بعض العبارات المتكررة وحذف أخرى، وتغيير موضع بعض العبارات.

ب- **الصدق البنائي (الاتساق الداخلي):** تم التحقق من الصدق البنائي من خلال توزيع أداة الدراسة على عينة عشوائية بسيطة قدرت بـ (20) تلميذ (ة) وذلك لتحديد مدى التجانس الداخلي لأداة الدراسة. بعد تجميع الاستبيانات تم معالجتها باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وذلك من خلال تحديد معاملات الارتباط بين عبارات أداة الدراسة، والتي قدرت بـ **0.897 مما يشير إلى أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة صدق مرتفعة، وهي صالحة لأغراض الدراسة.

2- ثبات أداة الدراسة: تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ، والذي قدرت قيمته بـ 0.909 وهي قيم مرتفعة جدا، مما يعني أن معامل الثبات للأداة مرتفع.

خامسا: أساليب المعالجة الإحصائية

اعتمدت الباحثتان على مجموعة من الأساليب الإحصائية بغرض تحليل وتفسير البيانات والإجابة عن تساؤلات وفرضيات الدراسة. وهذه الأساليب هي:

1- التكرارات والنسب المئوية: لوصف والتعرف على الخصائص والصفات الشخصية لعينة الدراسة.

2- المتوسط الحسابي: ويعبر عن درجة موافقة عينة الدراسة على مضمون عبارات الاستبيان ككل. ولتحديد طول خلايا مقياس ليكرت الثلاثي المستخدم في محور الدراسة، تم حساب المدى (3 – 1 = 2)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (2 / 3 = 0.67)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية. وهكذا أصبح طول الخلايا كما يلي:

* من 1 إلى 1.66 يمثل درجة أبدا.

* من 1.67 إلى 2.33 يمثل درجة أحيانا.

* من 2.34 إلى 3 يمثل درجة دائما.

3- الانحراف المعياري: تم استخدامه للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة عن متوسطها الحسابي.

4- معامل ألفا كرونباخ: لحساب ثبات أداة الدراسة.

5- معامل الارتباط الخطي بيرسون: للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان، بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

خلاصة الفصل:

لقد تم من خلال هذا الفصل التطرق إلى كل ما يتعلق بالتطبيق الميداني من حيث التعرض إلى إجراءات الدراسة والتعريف بالمنهج المستخدم وعينة الدراسة وطريقة اختيارها، بالإضافة إلى التعريف بأداة الدراسة كما تم دراسة الخصائص السيكوميترية من أجل اعتمادها في الدراسة الحالية، وأهم الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات والتي ستقوم الباحثتان فيما بعد بمناقشتها للتأكد من صحة فرضيات الدراسة.

تمهيد:

تعتبر مرحلة عرض البيانات الميدانية وتحليلها وتفسيرها آخر مرحلة في البحث العلمي، وهذا بعد جمع البيانات والمعطيات ميدانيا. حيث يتعرض هذا الفصل إلى تكميم ومناقشة وتحليل البيانات التي جمعت من الميدان الذي أجريت به الدراسة؛ أي ثانوية كعولة تونس بولاية جيجل، بغية التأكد والتحقق من صدق فرضيات الدراسة. حيث قامت الباحثتان بعرض وتحليل البيانات الشخصية وبيانات فرضيات الدراسة، ثم مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات وفي ضوء الدراسات السابقة، ليتم في الأخير عرض بعض المقترحات.

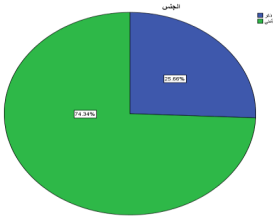
أولا: عرض وتحليل البيانات الميدانية

1- عرض وتحليل البيانات الشخصية:

تشكل البيانات الشخصية إطارا مرجعيا يوجه مسار الدراسة الميدانية من خلال اعتمادها في تحديد وتفسير البيانات المتعلقة بالدراسة، وإبراز مدى تجانس أفراد العينة، وتكوين الرؤية الواضحة حول مجتمع الدراسة.

الجدول رقم (4): توزيع المبحوثين حسب الجنس الشكل رقم 1: يبين توزيع المبحوثين حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	29	%25.7
أنثى	84	%74.3
المجموع	**113**	**%100**

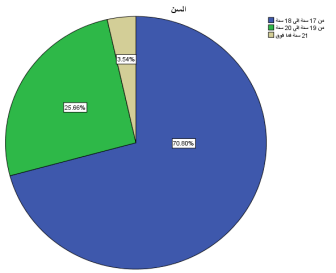


من خلال الجدول رقم (4) يتضح بأن أغلب المبحوثين إناث وذلك بنسبة 74.3% من المبحوثين، في المقابل نجد أن 25.7% من المبحوثين ذكور. ويرجع ذلك لطبيعة العينة التي تم اختيارها بطريقة طبقية، كما يمكن تفسير ذلك بارتفاع عدد الاناث المتمدرسات في الطور الثانوي، وانضباطهن أكثر وميلهن للدراسة والتحصيل العلمي الجيد والرغبة في النجاح والتقدم الدراسي، مقارنة بالذكور الذين يتخلون غالبا عن الدراسة في سنوات تعليمية مبكرة والتوجه نحو سوق الشغل أو مراكز التكوين المهني للحصول على شهادة الكفاءة المهنية التي تخول لهم الالتحاق بوظيفة في احدى المؤسسات العمومية أو الخاصة.

الجدول رقم(5): توزيع المبحوثين حسب السن

السن	التكرار	النسبة المئوية
من 17 إلى 18 سنة	80	%70.8
من 19 إلى 20 سنة	29	%25.7
من 21 سنة فما فوق	04	%3.5
المجموع	**113**	**%100**

الشكل رقم 2: يبين توزيع المبحوثين حسب السن

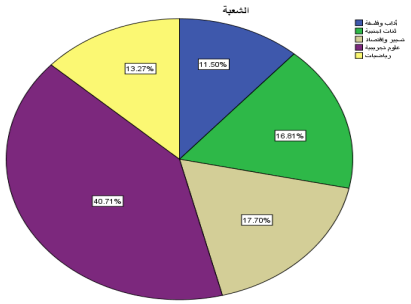


من خلال الجدول رقم (5) يتضح بأن أغلب المبحوثين تتراوح أعمارهم من 17 إلى 18 سنة وذلك بنسبة 70.8% من المبحوثين، في حين أن 25.7% من المبحوثين فتتراوح أعمارهم من 19 إلى 20 سنة، أما نسبة 3.5% فتمثل المبحوثين الذين أعمارهم من 21 سنة فما فوق. ومن خلال هذه النتائج يتضح بأن أغلب المبحوثين تتراوح أعمارهم بين 17 و18 سنة وهي السن القانونية لالتحاق التلاميذ بالسنة الثالثة ثانوي في المنظومة التعليمية الجزائرية، ما يؤكد اجتياز أغلب المبحوثين للأطوار التعليمية السابقة بنجاح دون إعادة السنة أو إعادة سنة واحدة على الأكثر.

الجدول رقم (6): توزيع المبحوثين حسب الشعبة

السن	التكرار	النسبة المئوية
آداب وفلسفة	13	%11.5
لغات أجنبية	19	%16.8
تسيير واقتصاد	20	%17.7
علوم تجريبية	46	%40.7
رياضيات	15	%13.3
المجموع	**113**	**%100**

الشكل رقم 3: يبين توزيع المبحوثين حسب الشعبة



من خلال الجدول رقم (6) يتضح بأن أغلب المبحوثين مسجلين بشعبة علوم تجريبية وذلك حسب 40.7% من المبحوثين، في حين أن 17.7% من المبحوثين مسجلين بشعبة تسيير واقتصاد، أما 16.8% من المبحوثين فمسجلين بشعبة لغات أجنبية، بينما 13.3% من المبحوثين فمسجلين بشعبة رياضيات، في حين تمثل نسبة 11.5% المبحوثين المسجلين في شعبة آداب وفلسفة. ويرجع ذلك لطبيعة خريطة التوزيع التي تعتمدها المؤسسة في توزيع التلاميذ في مختلف الشعب الدراسية المتاحة بالمؤسسة ميدان الدراسة، وعدد الأفواج الدراسية حسب كل شعبة، مقارنة بنسبة التأطير في كل شعبة.

2- عرض وتحليل بيانات مقياس قلق الامتحان:

لقد حددت بدائل الاستجابة أمام كل فقرة ثلاثة مستويات لدرجة قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، بحسب تقديرات فئات العينة وهي: (دائما، أحيانا، أبدا). وللحكم على ذلك حسب تقديرات العينة أعطيت التقديرات الوصفية تقديرات كمية كما يلي:

* أبدا = 1
* أحيانا = 2
* دائما = 3

وقد تم تحويل التكرارات من بيانات تقع بمستوى القياس الاسمي على المقياس الثلاثي، إلى درجات تقع بمستوى القياس شبه الفئوي لتسهيل عملية تصنيفها إلى ثلاثة مستويات بحسب مدى متوسط التكرارات، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (7): مستويات درجة قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

مدى الدرجات	1.66 – 1	2.33 – 1.67	3 – 2.34
درجة القلق	أبدا	أحيانا	دائما

وسيتم عرض نتائج استجابات عينة الدراسة على مقياس قلق الامتحان، على النحو التالي:

الجدول رقم (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات فئات عينة الدراسة لدرجة قلق الامتحان.

الترتيب بحسب الاستبيان	قلق الامتحان	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الإجابة
30	يزداد قلقي عند مناقشة الإجابة مع زملائي بعد خروجي من قاعة الامتحان	2.35	0.788	1	دائما
20	تضايقني حركة الأساتذة القائمين بالحراسة داخل قاعة الامتحان	2.33	0.784	2	أحيانا
25	يزداد خوفي من الامتحان عندما أجد سؤالا أعجز من الإجابة عنه	2.29	0.728	3	أحيانا
3	أخاف من قرب وقت الامتحان	2.23	0.768	4	أحيانا
17	يزداد خوفي من الامتحان عند توزيع ورقة الأسئلة	2.17	0.801	5	أحيانا
8	أشعر بالارتباك أثناء الامتحان	2.13	0.713	6	أحيانا
23	تزداد دقات قلبي أثناء الإجابة عن أسئلة الامتحان	2.11	0.760	7	أحيانا
4	يقل التركيز أثناء الامتحان بسبب خوفي من الخطأ في الإجابة	2.11	0.686	8	أحيانا
28	أفكر فيما يمكن أن يترتب عن فشلي في الامتحان	2.06	0.771	9	أحيانا
11	أشعر بالتوتر عند دخولي قاعة الامتحان	2.05	0.742	10	أحيانا

1	أجد صعوبة في المراجعة ليلة الامتحان	2.03	0.619	11	أحيانا
6	أفكر في النجاح أثناء الامتحان بدل التفكير في الإجابة	2.01	0.840	12	أحيانا
15	ينتابني شعور في الامتحان أنني لا أستطيع الإجابة على الأسئلة	2.00	0.707	13	أحيانا
9	أخاف من الامتحان مهما كان استعدادي له	1.99	0.796	14	أحيانا
16	أشعر بشرود الدهن أثناء الامتحان	1.99	0.713	15	أحيانا
26	أقع في الكثير من الأخطاء أثناء الإجابة بسبب الخوف من الامتحان	1.98	0.732	16	أحيانا
7	أشعر بعدم الارتياح أثناء أداء الامتحان	1.98	0.681	17	أحيانا
21	أعبث بأشيائي أمامي أثناء الامتحان	1.97	0.829	18	أحيانا
5	أنسى المعلومات التي كنت أعرفها بسبب خوفي من الامتحان	1.93	0.741	19	أحيانا
2	يصيبني الأرق ليلة الامتحان	1.92	0.769	20	أحيانا
12	تتأثر إجابتي عن أسئلة الامتحان بتفكيري في الدرجة التي سأحصل عليها	1.88	0.753	21	أحيانا
22	ترتعش يدي عند حمل قلم الإجابة	1.82	0.804	22	أحيانا
14	أشعر بضيق في الصدر أثناء تفكيري في الامتحان	1.81	0.778	23	أحيانا
27	أجد صعوبة في قراءة الأسئلة بوضوح بسبب الخوف من الامتحان	1.75	0.774	24	أحيانا
18	أشعر بالتوتر عند دخول الأساتذة القائمين بالحراسة داخل قاعة الامتحان	1.73	0.826	25	أحيانا
10	أشعر بألم في معدتي أثناء أداء الامتحان	1.72	0.785	26	أحيانا
24	أجد صعوبة في كتابة الإجابة أثناء الامتحان	1.70	0.718	27	أحيانا

29	أجد صعوبة في التخلص من القلق بعد الانتهاء من الامتحان	1.58	0.691	28	أبدا
13	أشعر ببرودة في جسمي أثناء الامتحان	1.56	0.767	29	أبدا
19	أشعر بالصداع عند توزيع ورقة الأسئلة	1.36	0.599	30	أبدا

يلاحظ من الجدول رقم (8) أن هذا المحور شمل 30 عبارة خاصة بقلق الامتحان، وأن تقديرات عينة الدراسة لدرجة قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية كعولة تونس بولاية جيجل، قد تراوحت بين (2.35–1.36) وانحراف معياري بين (0.788–0.599). وموزعة على ثلاثة مستويات للتقدير هي:

المستوى الأول: وتشمل عبارة واحدة من عبارات المحور الأول في الاستبيان، حيث احتلت العبارة 30 (يزداد قلقي عند مناقشة الإجابة مع زملائي بعد خروجي من قاعة الامتحان) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2.35) وانحراف معياري قدر بـ (0.788)، وهي تقع ضمن متوسطات التقدير (دائما)، وهي تشكل 3.33% من عبارات المحور الأول في الاستبيان.

المستوى الثاني: تقديرات ضمن مدى المتوسطات (2.33–1.70)، ومدى انحراف معياري بين (0.784–0.718) وهي تقع ضمن متوسطات التقدير (أحيانا)، وتشمل (26) عبارة من عبارات المحور الأول في الاستبيان، وهي تشكل 86.67% من عبارات المحور الأول في الاستبيان. حيث احتلت العبارة 20 (تضايقني حركة الأساتذة القائمين بالحراسة داخل قاعة الامتحان) المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (2.33) وانحراف معياري قدر بـ (0.784)، تليها العبارة 25 (يزداد خوفي من الامتحان عندما أجد سؤالا أعجز من الإجابة عنه) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (2.29) وانحراف معياري قدر بـ (0.728)، ثم العبارة 3 (أخاف من قرب وقت الامتحان) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (2.23) وانحراف معياري قدره (0.768)، يلي ذلك العبارة 17 (يزداد خوفي من الامتحان عند توزيع ورقة الأسئلة) في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي بلغ (2.17) وانحراف معياري قدره (0.801)، ثم العبارة 8 (أشعر بالارتباك أثناء الامتحان) في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي بلغ (2.13) وانحراف معياري قدره (0.713)، بعدها العبارة 23 (تزداد دقات قلبي أثناء الإجابة عن أسئلة الامتحان) في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي بلغ (2.11) وانحراف معياري قدره (0.760)، تليها العبارة 4 (يقل التركيز أثناء الامتحان بسبب خوفي من الخطأ في الإجابة) في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي بلغ (2.11) وانحراف

معياري قدره (0.686)، ثم العبارة 28 (أفكر فيما يمكن أن يترتب عن فشلي في الامتحان) بمتوسط حسابي بلغ (2.06) في المرتبة التاسعة وانحراف معياري قدره (0.771)، يلي ذلك العبارة 11 (أشعر بالتوتر عند دخولي قاعة الامتحان) في المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي بلغ (2.05) وانحراف معياري قدره (0.742)، بعدها العبارة 1 (أجد صعوبة في المراجعة ليلة الامتحان) في المرتبة الحادية عشر بمتوسط حسابي بلغ (2.03) وانحراف معياري قدر بـ (0.619)، تليها العبارة 6 (أفكر في النجاح أثناء الامتحان بدل التفكير في الإجابة) في المرتبة الثانية عشر بمتوسط حسابي بلغ (2.01) وانحراف معياري قدر بـ (0.840)، ثم العبارة 15 (ينتابني شعور في الامتحان أنني لا أستطيع الإجابة على الأسئلة) في المرتبة الثالثة عشر بمتوسط حسابي بلغ (2.00) وانحراف معياري قدره (0.707)، يلي ذلك العبارة 9 (أخاف من الامتحان مهما كان استعدادي له) في المرتبة الرابعة عشر بمتوسط حسابي بلغ (1.99) وانحراف معياري قدره (0.796)، ثم العبارة 16 (أشعر بشرود الدهن أثناء الامتحان) في المرتبة الخامسة عشر بمتوسط حسابي بلغ (1.99) وانحراف معياري قدره (0.713)، بعدها العبارة 26 (أقع في الكثير من الأخطاء أثناء الإجابة بسبب الخوف من الامتحان) في المرتبة السادسة عشر بمتوسط حسابي بلغ (1.98) وانحراف معياري قدره (0.732)، تليها العبارة 7 (أشعر بعدم الارتياح أثناء أداء الامتحان) في المرتبة السابعة عشر بمتوسط حسابي بلغ (1.98) وانحراف معياري قدر بـ (0.681)، ثم العبارة 21 (أعبث بأشيائي أمامي أثناء الامتحان) في المرتبة الثامنة عشر بمتوسط حسابي بلغ (1.97) وانحراف معياري قدره (0.829)، يلي ذلك العبارة 5 (أنسى المعلومات التي كنت أعرفها بسبب خوفي من الامتحان) في المرتبة التاسعة عشر بمتوسط حسابي بلغ (1.93) وانحراف معياري قدره (0.741)، ثم العبارة 2 (يصيبني الأرق ليلة الامتحان) في المرتبة العشرون بمتوسط حسابي بلغ (1.92) وانحراف معياري قدره (0.769)، بعدها العبارة 12 (تتأثر إجابتي عن أسئلة الامتحان بتفكيري في الدرجة التي سأحصل عليها) في المرتبة الحادية والعشرون بمتوسط حسابي بلغ (1.88) وانحراف معياري قدره (0.753)، تليها العبارة 22 (ترتعش يدي عند حمل قلم الإجابة) في المرتبة الثانية والعشرون بمتوسط حسابي بلغ (1.82) وانحراف معياري قدر بـ (0.804)، ثم العبارة 14 (أشعر بضيق في الصدر أثناء تفكيري في الامتحان) في المرتبة الثالثة والعشرون بمتوسط حسابي بلغ (1.81) وانحراف معياري قدره (0.778)، يلي ذلك العبارة 27 (أجد صعوبة في قراءة الأسئلة بوضوح بسبب الخوف من الامتحان) في المرتبة الرابعة والعشرون بمتوسط حسابي بلغ (1.75) وانحراف معياري قدره (0.774)، ثم العبارة 18

(أشعر بالتوتر عند دخول الأساتذة القائمين بالحراسة داخل قاعة الامتحان) في المرتبة الخامسة والعشرون بمتوسط حسابي بلغ (1.73) وانحراف معياري قدره (0.826)، بعدها العبارة 10 (أشعر بألم في معدتي أثناء أداء الامتحان) في المرتبة السادسة والعشرون بمتوسط حسابي بلغ (1.72) وانحراف معياري قدره (0.785)، وأخيرا العبارة 24 (أجد صعوبة في كتابة الإجابة أثناء الامتحان) في المرتبة السابعة والعشرون بمتوسط حسابي بلغ (1.70) وانحراف معياري قدر بـ (0.718).

المستوى الثالث: تقديرات ضمن مدى المتوسطات (1.58-1.36)، ومدى انحراف معياري بين (0.691-0.599) وهي تقع ضمن متوسطات التقدير (أبدا)، وتشمل (03) عبارات من عبارات المحور الأول في الاستبيان هي على التوالي العبارة 29 (أجد صعوبة في التخلص من القلق بعد الانتهاء من الامتحان) في المرتبة الثامنة والعشرون، والعبارة 13 (أشعر ببرودة في جسمي أثناء الامتحان) في المرتبة التاسعة والعشرون، والعبارة 19 (أشعر بالصداع عند توزيع ورقة الأسئلة) في المرتبة الثلاثون، وهي تشكل 10% من عبارات المحور الأول في الاستبيان.

الجدول رقم (9): يبين استجابات أفراد عينة الدراسة لمحتوى البنود المعبرة عن محور قلق الامتحان

البند	دائما		أحيانا		أبدا	
	ت	%	ت	%	ت	%
1- أجد صعوبة في المراجعة ليلة الامتحان	23	%20.4	70	%61.9	20	%17.7
2- يصيبني الأرق ليلة الامتحان	29	%25.7	46	%40.7	38	%33.6
3- أخاف من قرب وقت الامتحان	49	%43.4	41	%36.3	23	%20.4
4- يقل التركيز أثناء الامتحان بسبب خوفي من الخطأ في الإجابة	33	%29.2	59	%52.2	21	%18.6
5- أنسى المعلومات التي كنت أعرفها بسبب خوفي من الامتحان	27	%23.9	51	%45.1	35	%31.0
6- أفكر في النجاح أثناء الامتحان بدل التفكير في الإجابة	40	%35.4	34	%30.1	39	%34.5

7- أشعر بعدم الارتياح أثناء أداء الامتحان	25	%22.1	61	%54.0	27	%23.9
8- أشعر بالارتباك أثناء الامتحان	37	%32.7	54	%47.8	22	%19.5
9- أخاف من الامتحان مهما كان استعدادي له	35	%31.0	42	%37.2	36	%31.9
10- أشعر بألم في معدتي أثناء أداء الامتحان	23	%20.4	35	%31.0	55	%48.7
11- أشعر بالتوتر عند دخولي قاعة الامتحان	34	%30.1	51	%45.1	28	%24.8
12- تتأثر إجابتي عن أسئلة الامتحان بتفكيري في الدرجة التي سأحصل عليها	26	%23.0	48	%42.5	39	%34.5
13- أشعر ببرودة في جسمي أثناء الامتحان	19	%16.8	25	%22.1	69	%61.1
14- أشعر بضيق في الصدر أثناء تفكيري في الامتحان	25	%22.1	41	%36.3	47	%41.6
15- ينتابني شعور في الامتحان أنني لا أستطيع الإجابة على الأسئلة	28	%24.8	57	%50.4	28	%24.8
16- أشعر بشرود الدهن أثناء الامتحان	28	%24.8	56	%49.6	29	%25.7
17- يزداد خوفي من الامتحان عند توزيع ورقة الأسئلة	47	%41.6	38	%33.6	28	%24.8
18- أشعر بالتوتر عند دخول الأساتذة القائمين بالحراسة داخل قاعة الامتحان	27	%23.9	28	%24.8	58	%51.3
19- أشعر بالصداع عند توزيع ورقة الأسئلة	7	%6.2	27	%23.9	79	%69.9

20- تضايقني حركة الأساتذة القائمين بالحراسة داخل قاعة الامتحان	59	%52.2	32	%28.3	22	%19.5
21- أعبث بأشيائي أمامي أثناء الامتحان	37	%32.7	36	%31.9	40	%35.4
22- ترتعش يدي عند حمل قلم الإجابة	28	%24.8	37	%32.7	48	%42.5
23- تزداد دقات قلبي أثناء الإجابة عن أسئلة الامتحان	39	%34.5	47	%41.6	27	%23.9
24- أجد صعوبة في كتابة الإجابة أثناء الامتحان	17	%15.0	45	%39.8	51	%45.1
25- يزداد خوفي من الامتحان عندما أجد سؤالا أعجز من الإجابة عنه	51	%45.1	44	%38.9	18	%15.9
26- أقع في الكثير من الأخطاء أثناء الإجابة بسبب الخوف من الامتحان	29	%25.7	53	%46.9	31	%27.4
27- أجد صعوبة في قراءة الأسئلة بوضوح بسبب الخوف من الامتحان	23	%20.4	39	%34.5	51	%45.1
28- أفكر فيما يمكن أن يترتب عن فشلي في الامتحان	37	%32.7	46	%40.7	30	%26.5
29- أجد صعوبة في التخلص من القلق بعد الانتهاء من الامتحان	13	%11.5	40	%35.4	60	%53.1
30- يزداد قلقي عند مناقشة الإجابة مع زملائي بعد خروجي من قاعة الامتحان	61	%54.0	30	%26.5	22	%19.5

من خلال الجدول رقم (9) يتضح بأن:

- 61.9% من المبحوثين أقروا بأنهم يشعرون بالخوف عند الدخول لقاعة الامتحان أحيانا، أما 20% من المبحوثين أقروا أنهم يشعرون بالخوف عند الدخول لقاعة الامتحان دائما، في حين 17.7% من المبحوثين أقروا بأنهم لا يشعرون بالخوف عند الدخول إلى قاعة الامتحان أبدا.

- 40.7% من المبحوثين أقروا بأنهم يصابون بالأرق ليلة الامتحان أحيانا، أما 33.6% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم لا يصابون بالأرق ليلة الامتحان أبدا، في حين 25.7% من المبحوثين أقروا بأنهم يعانون من الأرق ليلة الامتحان دائما.

- 43.4% من المبحوثين أقروا بأنهم يشعرون بالخوف من قرب وقت الامتحان دائما، أما 36.3% من المبحوثين أقروا بأنهم يخافون من قرب وقت الامتحان أحيانا، في حين 20.4% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم لا يخافون من قرب وقت الامتحان أبدا.

- 52.2% من المبحوثين أقروا أن تركيزهم في الامتحان يقل بسبب خوفهم من الخطأ في الإجابة أحيانا، أما 29.2% من المبحوثين أقروا بأن تركيزهم في الامتحان يقل بسبب خوفهم من الخطأ في الإجابة دائما، في حين 18.6% من المبحوثين فقد أقروا بأن تركيزهم في الامتحان لا يقل أبدا.

- 45.1% من المبحوثين أقروا أنهم ينسون المعلومات التي يعرفونها بسبب الخوف من الامتحان أحيانا، أما 31.0% من المبحوثين أقروا بأنهم لا ينسون المعلومات التي يعرفونها بسبب الخوف من الامتحان أبدا. في حين 23.9% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم يشعرون بالخوف من الامتحان دائما.

- 35.4% من المبحوثين أقروا بأنهم يفكرون في النجاح أثناء الامتحان بدل التفكير في الإجابة دائما، أما 34.5% من المبحوثين أقروا أنهم لا يفكرون في النجاح أثناء الامتحان أبدا، في حين 30.1% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم يفكرون في النجاح أثناء الامتحان بدل التفكير في الإجابة أحيانا.

- 54.0% من المبحوثين أقروا بأنهم يشعرون بعدم الارتياح أثناء الامتحان أحيانا، أما 23.9% فقد أقروا أنهم لا يشعرون بالارتياح أثناء الامتحان أبدا، في حين 22.1% من المبحوثين أقروا أنهم يشعرون بعدم الارتياح أثناء الامتحان دائما.

- 47.8% من المبحوثين أقروا أنهم يشعرون بالارتباك أثناء تأدية الامتحان أحيانا، أما 32.7% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم يشعرون بالارتباك أثناء تأدية الامتحان دائما، في حين 19.7% من المبحوثين أقروا أنهم لا يشعرون بالارتباك أثناء تأدية الامتحان أبدا.

- 37.2% من المبحوثين أقروا أنهم يشعرون بالخوف من الامتحان مهما كان استعدادهم أبدا، أما 31.9% من المبحوثين فقد أقروا أنهم لا يخافون من الامتحان، في حين 31.0% من المبحوثين أقروا أنهم يخافون من الامتحان مهما كان استعدادهم للامتحان دائما.

- 48.7% من المبحوثين أقروا أنهم لا يشعرون بألم في معدتهم أثناء الامتحان أبدا، أما 31.0% من المبحوثين أقروا أنهم يشعرون بألم في المعدة أثناء الامتحان أحيانا، في حين 20.4% من المبحوثين أقروا أنهم يشعرون بألم في المعدة أثناء الامتحان دائما.

- 45.1% من المبحوثين أقروا أنهم يشعرون بالتوتر عند دخولهم قاعة الامتحان أحيانا، أما 30.1% من المبحوثين فقد أقروا أنهم يشعرون بالتوتر عند دخول قاعة الامتحان دائما، في حين 24.8% من المبحوثين أقروا أنهم لا يشعرون بالتوتر عند دخولهم قاعة الامتحان أبدا.

- 42.5% من المبحوثين أقروا أن إجابتهم عن أسئلة الامتحان تتأثر بتفكيرهم في الدرجة التي يحصلون عليها أحيانا، أما 34.5% من المبحوثين أقروا أن إجابتهم لا تتأثر بتفكيرهم في الدرجة التي يحصلون عليها أبدا، في حين 23.0% من المبحوثين فقد أقروا بأن إجابتهم عن أسئلة الامتحان تتأثر بتفكيرهم في الدرجة التي يحصلون عليها دائما.

- 61% من المبحوثين أقروا بأنهم لا يشعرون ببرود في جسمهم أثناء الامتحان أبدا، أما 22.1% من المبحوثين فقد أقروا أنهم يشعرون ببرود في جسمهم أثناء الامتحان أحيانا، في حين 16.8% من المبحوثين أقروا أنهم يشعرون ببرودة في جسمهم أثناء الامتحان دائما.

- 41.6% من المبحوثين أقروا بأنهم لا يشعرون بضيق في الصدر أثناء الامتحان أبدا، أما 36.3% من المبحوثين أقروا أنهم يشعرون بضيق في الصدر أثناء الامتحان أحيانا، في حين 22.1% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم يشعرون بضيق في الصدر أثناء الامتحان دائما.

- 50.4% من المبحوثين أقروا بأنهم ينتابهم شعور بأنهم لا يستطيعون الإجابة عن الأسئلة أحيانا، أما 24.8% من المبحوثين أقروا أنهم لا يستطيعون الإجابة عن الأسئلة أبدا، في حين أن 24.8% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم لا يستطيعون الإجابة عن الأسئلة دائما.

- 49.6% من المبحوثين أقروا أنهم يشعرون بشرود الذهن أثناء الامتحان أحيانا، أما 25.5% من المبحوثين فقد أقروا أنهم لا يشعرون بشرود الذهن أثناء الامتحان أبدا، في حين 24.8% أقروا أنهم يشعرون بشرود الذهن أثناء الامتحان دائما.

- 41.6% من المبحوثين أقروا أن خوفهم من الامتحان يزداد عند توزيع ورقة الامتحان دائما، أما 33.6% منهم أقروا بأن خوفهم يزداد عند توزيع ورقة الأسئلة أحيانا، في حين 24.8% من المبحوثين فقد أقروا أن خوفهم من الامتحان لا يزداد عند توزيع ورقة الأسئلة أبدا.

- 51.3% من المبحوثين أقروا أنهم لا يشعرون بالتوتر عند دخول الأساتذة الحراس إلى قاعة الامتحان أبدا، أما 24.8% من المبحوثين أقروا بأنهم يشعرون بالتوتر عند دخول الأساتذة الحراس إلى قاعة الامتحان أحيانا، في حين 23.9% من المبحوثين فقد أقروا أنهم يشعرون بالتوتر عند دخول الأساتذة الحراس إلى قاعة الامتحان دائما.

- 69.9% من المبحوثين أقروا بأنهم لا يشعرون بصداع عند توزيع ورقة الأسئلة أبدا، أما 23.9% من المبحوثين أقروا أنهم يشعرون بصداع عند توزيع ورقة الأسئلة أحيانا، 6.2% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم يشعرون بصداع عن توزيع ورقة الأسئلة دائما.

- 52.2% من المبحوثين يقرون بأن حركة الأساتذة الحراس داخل قاعة الامتحان تضايقهم دائما، أما 28.3% من المبحوثين فقد أقروا أن حركة الأساتذة الحراس داخل قاعة الامتحان تضايقهم أحيانا، في حين 19.5% من المبحوثين أقروا بأن حركة الأساتذة الحراس لا تضايقهم أبدا.

- 35.4% من المبحوثين أقروا أنهم لا يعبثون بأشياء أمامهم أثناء الامتحان أبدا، أما 32.7% أقروا بأنهم يعبثون بأشياء أمامهم أثناء الامتحان دائما، في حين 31.9% من المبحوثين فقد أقروا أنهم يعبثون بأشياء أمامهم أثناء الامتحان أحيانا.

- 42.5% من المبحوثين أقروا بأن أيديهم لا ترتعش عند حمل قلم الإجابة أبدا، أما 32.7% من المبحوثين أقروا أن أيديهم ترتعش أثناء حمل قلم الإجابة أحيانا، في حين 24.8 % من المبحوثين فقد أقروا بأن أيديهم ترتعش عند حمل قلم الإجابة دائما.

- 41.6% من المبحوثين أقروا أن دقات قلبهم تزداد أثناء الإجابة عن أسئلة الامتحان أحيانا، أما 34.5% من المبحوثين أقروا بأن دقات قلبهم تزداد أثناء الإجابة عن الأسئلة دائما، في حين 23.9% من المبحوثين فقد أقروا بأن دقات قلبهم لا تزداد أثناء الإجابة عن الأسئلة أبدا.

- 45.1% من المبحوثين أقروا أنهم لا يجدون صعوبة في كتابة الإجابة أثناء الامتحان أثناء أبدا، أما 39.8% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم يجدون صعوبة في كتابة الإجابة أثاء الامتحان أحيانا، في حين 15.0% من المبحوثين أقروا بأنهم يجدون صعوبة في كتابة الإجابة أثناء الامتحان دائما.

- 42.1% من المبحوثين أقروا أن خوفهم من الامتحان يزداد عندما يجدون سؤال يعجزهم عن الإجابة دائما، أما 38.9% من المبحوثين أقروا بأن خوفهم من الامتحان يزداد عندما يجدون سؤال يعجزهم عن

الإجابة أحيانا، في حين 15.9% من المبحوثين فقد أقروا بأن خوفهم لا يزداد عندما يجدون سؤال يعجزهم عن الإجابة أبدا.

- 46.9% من المبحوثين أقروا أنهم يقعون في كثير من الأخطاء بسبب الخوف من الامتحان أحيانا، أما 27.4% من المبحوثين فقد أقروا أنهم لا يقعون في الأخطاء بسبب الخوف من الامتحان أبدا، في حين 25.7% من المبحوثين أقروا بأنهم يقعون في الأخطاء بسبب الخوف من الامتحان دائما.

- 45.1% أقروا أنهم لا يجدون صعوبة في قراءة الأسئلة بوضوح بسبب الخوف من الامتحان أبدا، أما 34.4% من المبحوثين أقروا بأنهم يجدون صعوبة في قراءة الأسئلة بوضوح بسبب الخوف من الامتحان أحيانا، في حين 20.4% من المبحوثين فقد أقروا أنهم يجدون صعوبة في قراءة الأسئلة بوضوح بسبب الخوف من الامتحان دائما.

- 40.7% من المبحوثين أقروا أنهم يفكرون فيما يترتب عن فشلهم في الامتحان أحيانا، أما 32.7% من المبحوثين أقروا أنهم يفكرون فيما يترتب عن فشلهم في الامتحان دائما، في حين 26.5% من المبحوثين فقد أقروا أنهم لا يفكرون فيما يترتب عن فشلهم في الامتحان أبدا.

- 53.0% من المبحوثين أقروا أنهم لا يجدون صعوبة في التخلص من القلق بعد الانتهاء الامتحان أبدا، أما 35.4% من المبحوثين أقروا أنهم يجدون صعوبة في التخلص من القلق بعد الانتهاء من الامتحان أحيانا، في حين 11.5% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم يجدون صعوبة في التخلص من القلق بعد الانتهاء من الامتحان دائما.

- 54.0% أقروا أن قلقهم يزداد عند مناقشة الإجابة مع زملائهم بعد الخروج من الامتحان دائما، أما 26.5% من المبحوثين أقروا أن قلقهم يزداد عند مناقشة الإجابة مع زملائهم عند انتهاء الامتحان أحيانا، في حين 19.5% من المبحوثين فقد أقروا أن قلقهم لا يزداد عند مناقشة الإجابة مع زملائهم أبدا.

ثانيا: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

1- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء فرضيات الدراسة:

1.1- عرض وتفسير نتيجة الفرضية الأولى:

H_1: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القلق في الامتحان ومتغير الجنس.

H_0: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القلق في الامتحان ومتغير الجنس.

وللحكم على الفرضية الأولى (قبول / رفض) نقوم بتحليل نتائج الاختبار T-Test والمبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (10): يبين اختبار (T) لدلالة الفروق لتقدير أفراد العينة لمستوى قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس

المجال	جنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
قلق الامتحان	ذكر	29	1,74	0,439	(3,775-)	0,05
	أنثى	84				

يتضح من الجدول رقم (10) أن المتوسط الحسابي يساوي(1,74) وكانت قيمة "ت" تساوي (-3,775) عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القلق في الامتحان ومتغير الجنس أي أن القلق في الامتحان لا يؤثر في الذكور، كما لا يؤثر في الإناث.

إن النتيجة التي تم التوصل إليها من خلال البحث في إطار الفرضية الأولى تتماشى والنتيجة التي توصلت إليها دراسة رنا محمد سعيد عباس بعنوان "أثر قلق الامتحان في التحصيل الدراسي العام لدى طلبة الصف الثاني ثانوي في المدارس الحكومية في مدن نابس طولكرم، قلقلية"، والتي هدفت إلى البحث عن العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي العام لدى طلبة الصف الثاني ثانوي في المدراس، الحكومة في مدن نابلس طولكرم قلقلية وإلى معرفة ما إذا كان هناك فروق في مستوى قلق الامتحان (الجنس والتخصص) ومعرفة الفروق الموجودة في مستوى التحصيل الدراسي، وكشف نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط سالب بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي حيث كانت قيمته (245-) وهو دال عن مستوى دلالة (0,05).

ويمكن إرجاع عدم وجود فروق بين الذكور والإناث إلى كون المجال الدراسي هو المجال الوحيد الذي يمكن الإناث والذكور التنافس فيه من خلال الحصول على العلامات والمعدلات العالية ورغبة كلا الجنسين في التفوق والتميز إضافة إلى الوعي الذي أصبح يمتلكه تلاميذ الجيل الحالي في عصر التكنولوجيا حد سواء فأصبح يرى أن النجاح الدراسي هو الوسيلة لتحقيق الاستقرار على كل المستويات

اجتماعية، اقتصادية وغيرها وكذلك دور العمليات الإرشادية فيما تقدمه للتلاميذ خصوصا الأقسام النهائية المقبلين على هذا الامتحان، وتطور أساليب التنشئة الاجتماعية التي أصبحت تهتم بالذكور والإناث على حد سواء.

2.1- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

H_1: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القلق في الامتحان ومتغير السن.

H_0: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القلق في الامتحان ومتغير السن/ وللحكم على الفرضية الثانية (قبول/رفض) نقوم بتحليل نتائج الاختبار T.Test والمبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (11): يبين اختبار (T) لدلالة الفروق لتقدير أفراد العينة لمستوى قلق الامتحان تغزى لمتغير السن

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة
قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي	17	34	18,11	1,030	0,003	0,05
	18	46				
	19	23				
	20	6				
	21	4				

يتضح من الجدول رقم (11) أن المتوسط الحسابي بلغ (18,11) وكانت قيمة (t) تساوي (0.03) عند مستوى الدلالة 0.05 نلاحظ أن قيمة (t) أصغر من مستوى الدلالة، إذن نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، بين القلق في الامتحان ومتغير السن.

3.1- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

H_1: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القلق في الامتحان ومتغير الشعبة الدراسية.

H_0: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القلق في الامتحان ومتغير الشعبة الدراسية.

وللحكم على الفرضية الثالثة (قبول / رفض) نقوم بتحليل نتائج الاختبار T.Test والمبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (12): يبين اختبار (T) لدلالة الفروض لتقدير أفراد العينة لمستوى قلق الامتحان تعزى لمتغير الشعبة الدراسية

المجال	الشعبة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة
قلق الامتحان	آداب وفلسفة	13	3,27	1,22	0,003	0,05
	لغات أجنبية	19				
	تسيير واقتصاد	20				
	علوم تجريبية	46				
	رياضيات	15				

يتضح من الجدول رقم (12) أن قيمة المتوسط الحسابي بلغت (3.27) وكانت قيمة (t) تساوي (0.003) عند مستوى الدلالة 0.05، وعليه نلاحظ أن قيمة (t) أكبر من مستوى الدلالة. إذن لا نقبل الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القلق في الامتحان ومتغير الشعبة.

إن النتيجة التي تم التوصل إليها من خلال البحث في إطار الفرضية الثالثة تتماشى والنتيجة التي توصلت إليها مروة بن عربية ومريم حباس بعنوان " قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي"، والتي هدفت إلى الكشف عما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ظل المتغيرين هما الجنس والشعبة الدراسية، وكشفت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لأفراد عينة البحث تعزى إلى متغير الشعبة الدراسية.

وذلك لكون القلق في الامتحان غير مرتبط بالميول نحو شعبة معينة وأن جميع التخصصات تكون في نفس المستوى وتحتاج من التلاميذ بدل الجهد والدراسة الكافية للنجاح فيها ولكون أنه لا توجد شعبة أو تخصص أصعب من التخصص الآخر، فينظر إلى هذه التخصصات من طرف التلاميذ على أنها في نفس درجة الصعوبة وكذلك دور وإسهام الإرشاد الذي يوضح للتلاميذ أنه لا يوجد تخصص أصعب من تخصص آخر وإنما هناك تخصص يلائم ميولك وقدراتك والآخر لا، فكل تلميذ يوجه حسب رغبة وقدرته إلى التخصص الذي يلائمه ويستطيع النجاح والتفوق فيه دون قلق.

2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الرئيسية:

والتي مفادها توجد علاقة إرتباطية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

للتحقق من صدق الفرضية قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (13): معامل الارتباط بيرسون لقوة العلاقة بين متغيري قلق الامتحان والتحصيل الدراسي

البيان	عدد أفراد العينة	قيمة معامل الارتباط	نوع العلاقة	الدالة الإحصائية
العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي	113	0.337**	طردية ضعيفة	دالة عند 0.01

**** معامل الارتباط دال عند 0,01**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (13) أن معامل ارتباط بيرسون يساوي 0.337** وهذا يدل على أنه توجد علاقة طردية ضعيفة بين قلق والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وتبين قيمة معنوية الارتباط على (sig=0.000< 0.05) أن الارتباط بين المتغيرين معنوي بدرجة عالية عند مستوى الدلالة 0,05.

كما نلاحظ أن معامل ارتباط بيرسون يساوي 0.366- وهذا يدل على أنه توجد علاقة عكسية ضعيفة بين تأثير قلق الامتحان على الشعبة التي يختارها التلاميذ وبين قيمة معنوية لارتباط على (sig= 0,05 >0.000)أن الارتباط بين المتغيرين معنوي بدرجة عالية عند مستوى الدلالة 0,05.

وعليه فإن هذه الفرضية لم تحقق، ومنه يمكن القول أن عدم وجود علاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي يعود إلى الجو الملائم في تكييف التلاميذ داخل الصف التعليمي، وتوفر الوسائل التعليمية المناسبة مما يقوي الثقة بالنفس، وهذا ما يجعل التلاميذ أقل عرضة للقلق وبالتالي تزيد دافعيتهم ورغبتهم في التحصيل والانجاز الأكاديمي، وتلعب الأسرة كذلك دور كبير في إحداث التوازن النفسي وزيادة الثقة لأبنائها في فترة الامتحانات، والاستبدال الأساسي التقليدية في التنشئة الأسرية كالعقاب والتهديد والتخويف الذي يزيد ويعزز خوف التلاميذ من الحصول على نتائج سيئة في الامتحانات.

3- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة:

بعد عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء الفرضيات الموضوعة للتعرف على علاقة قلق الامتحان بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. ومن خلال التعرض إلى مختلف ما أوردته الدراسات المشابهة حول الموضوع الذي تعالجه هذه الدراسة، ستحاول الباحثتان مناقشة نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة.

1.3- المنهج:

مثلما تم اعتماد المنهج الوصفي في هذه الدراسة، كانت معظم الدراسات الأخرى تعتمد ذات المنهج أو إحدى تطبيقاته، ويرجع ذلك إلى أن المنهج الوصفي هو المناسب لجمع البيانات ووصف الظاهرة محل الدراسة، وتشخيص الواقع الفعلي لموضوع الدراسة. كما في دراسة فافا أمنة (2017\2018)، دراسة بن عربية مروة وحباس مريم (2016\2017).

2.3- أدوات الدراسة:

في هذه الدراسة تم اعتماد الاستبيان كأداة رئيسية لجمع البيانات من ميدان الدراسة، وهي الأداة نفسها التي اعتمدت عليها أغلب الدراسات السابقة باختلاف البيئات التي تمت فيها هذه الدراسات وكذا اختلاف الطور التعليمي. حيث تم اعتماد الاستبانة في دراسة رنا محمد سعيد عباس (1995).

3.3- النتائج:

اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لموضوع قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حيث ركزت بعض الدراسات السابقة على تأثير قلق الامتحان وترتيب فقراته على تحصيل طلبة الصف الثالث إعدادي في مبحث الرياضيات كدراسة إيمان زغل (1984)، ودراسة سليمان الريحاني(1982) التي ركزت على أثر الاسترخاء العضلي في التحصيل وخفض قلق الامتحان، وهناك دراسات أخرى ركزت على أثر تفاعل قلق الامتحان ووجهة الضبط على التحصيل الدراسي كدراسة مريم قارة (2014\2015)، إلا أن النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية تتشابه أو تقترب من النتائج التي توصلت إليها الدراسات المشابهة في بعض الجوانب وتختلف معها في أخرى.

الاقتراحات:

كان الهدف الأساسي لهذه الدراسة هو الكشف عن علاقة قلق الامتحان بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ونظرا لأهمية موضوع الدراسة وحسب النتائج المتوصل إليها حاولت الباحثتان أن تضع مجموعة من الاقتراحات تتمثل في:

- تنظيم برامج و دورات إرشادية توجيهية لتلاميذ الثانوي لمعرفة أنواع القلق التي يعاني منها التلاميذ خاصة قلق الامتحان الذي يعتبر من معيقات التحصيل الدراسي، وكذا لتعرفهم على الأساليب والطرق التي قد تساعدهم في مواجهة هذا القلق والعمل على خفضه.
- التنبيه على ضرورة أن يأخذ أساتذة التعليم الثانوي بعين الاعتبار الفروق في الجنس والشعبة الدراسية في التعرض لقلق الامتحان.
- خلق الظروف المريحة أثناء تقديم الامتحانات والتي تعمل على تخفيف درجة الاضطرابات والقلق التي يعاني منها كثير الطلبة.
- العمل على توفير الأخصائيين النفسيين والتربويين في المدارس لمساعدة الطلبة على حل مشكلاتهم الانفعالية و السلوكية والتي تؤثر في تحصيلهم الدراسي.
- المتابعة المستمرة من طرف المختص الاجتماعي والتربوي للتلاميذ خاصة المقبلين على شهادة البكالوريا وتوجيههم إلى طريقة التحضير الجيد للامتحان حسب قدراتهم واستعداداتهم للرفع من معنوياتهم بعث الثقة في نفوسهم.
- ضرورة التعاون بين المدرسة والأسرة لتوفير الظروف المناسبة للمراجعة والاستعداد للامتحان والتخفيف من شدة القلق.
- إحداث تغيير في إجراءات الامتحانات ونظمها التي تبعث على الرهبة والخوف إلى أساليب تبعث على الطمأنينة وتخفف من درجة القلق لدى الممتحنين.
- اهتمام الإدارة المدرسية بالكشف عن التلاميذ ذوي الشخصية القلقة وتقديم الإرشاد اللازم لهم لتقليص درجة القلق قبل وأثناء وبعد الامتحان.

خاتمة:

يعتبر قلق الامتحان من أهم العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي للتلميذ سلبا أو إيجابا، والذي يشكل ملتقى اهتمام جميع القائمين على العملية التربوية من تلاميذ وأساتذة ومرشدين وحتى أولياء، كاعتباره حالة نفسية وسيكولوجية تعتري التلميذ قبل وأثناء وبعد الامتحان، حيث تجعل التحصيل الدراسي مرتفعا أو متدنيا، ومن خلال الدراسة التي قامت بها الباحثتان حول قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي أثبتت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة إرتباطية بين المتغيرين، كذلك توصلت الدراسة إلى وجود مستوى قلق منخفض لأفراد عينة البحث إضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة على مقياس قلق الامتحان تبعا لمتغير الجنس (ذكور / إناث)، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة على مقياس قلق الامتحان تبعا لمتغير الشعبة الدراسية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي تبعا لمتغير السن.

قائمة المراجع:

أولا: القواميس والمعاجم

1- أبو حطب، فؤاد، فهمي، محمد سيف الدين (1984). **معجم علم النفس والتربية**، ج1، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، مصر.

2- التركي، أحمد عبد الفتاح، فيلة، فاروق عبده (2004). **معجم المصطلحات التربوية لفظا واصطلاحا**، دار الوفاء، الإسكندرية.

3- مومني، عيسى (2007). **المنار قاموس مدرسي للطلاب عربي – عربي**، دار العلوم، الجزائر.

ثانيا: الكتب باللغة العربية

1- أبو زعيزع، عبد الله يوسف (2014). **تطبيقات في العلاج النفسي**، ط1، دار جليس الزمان، عمان.

2- أبو سكينة وآخرون (2012). **مشكلات الطفولة بين النظرية والتطبيق**، ط1، دار الفكر، عمان.

3- أبو غريبة، إيمان (2009). **القياس والتقويم التربوي**، ط1، دار البداية، عمان.

4- أكرم، عثمان صباح (2002). **مستوى الأسرة وعلاقته بالسمات الشخصية والتحصيل الدراسي للأبناء**، دار الاكرم بن حزم، بيروت.

5- إسماعيلي، يامنة عبد القادر (2012). **أنماط التفكير ومستويات التحصيل الدراسي**، ط1، دار اليازوري، عمان.

6- البدري، سميرة (2005). **مصطلحات تربوية ونفسية**، دار الثقافة، عمان.

7- بودخلي، محمد مولاي (2004). **طرق التحضير المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

8- الحريري، رافدة (2011). **الإرشاد التربوي في المؤسسات التعليمية**، دار المسيرة، عمان.

9- حريزي، موسى إبراهيم (1991). **مشكلات النسيان والخوف من الامتحان**، ط1، دار النهضة العربية، بيروت.

10- الحسن، إحسان محمد (2005). **مناهج البحث الاجتماعي**، ط1، دار وائل، عمان.

11- دليو، فضيل (2009). **مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي**، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

12- زايد، نبيل محمد (2007). **الدافعية والتعلم**، ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

13- زلوف، منيرة (2011). **المعاش النفسي لدى المراهقات المصابات بداء السكري المرتبط بالأنسولين وآثاره على التحصيل الدراسي**، دار هومة، الجزائر.

14- زهران، محمد حامد (2002). **الإرشاد النفسي المصغر في التعامل مع المشكلات الدراسية**، ط1، عالم الكتب، القاهرة.

15- الشفيرات، محمود طافش (2009). **استراتيجيات التدريس والتقويم**، ط1، دار الفرقان، عمان.
16- الشيخ، محمد يوسف (2007). **مشكلات تربوية معاصرة مفهومها - مظاهرها - أسبابها - علاجها**، دار الفكر العربي، القاهرة.
17- الطيب، محمد عبد الظاهر (1996). **مشكلات الأبناء من الجنين إلى المراهق**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
18- عبد الفتاح، دويدار (1996). **سيكولوجية النمو والارتقاء**، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.
19- علام صلاح الدين محمود (2007). **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**، ط1، دار المسيرة، عمان.
20- عياد، أحمد (2015). **تقنيات المعاينة في العلوم الانسانية والاجتماعية**، دار هومة، الجزائر.
21- العيسوي، عبد الرحمن (2011). **الوجيز في علم النفس العام والقدرات العقلية**، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.
22- مدحت، عبد الحميد عبد اللطيف (1990). **الصحة النفسية والتفوق الدراسي**، دار النهضة العربية، بيروت.

ثالثا: المذكرات والرسائل الجامعية

1- بن عربية، مروة، حباس، مريم (2016-2017). **قلق الامتحان علاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**، مذكرة ماستر علم النفس الاجتماعي (غير منشورة)، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة 8 ماي 1945 قالمة، الجزائر.
2- زغل، إيمان (1984). **أثر كل من قلق الاختبار وترتيب فقراته حسب درجة صعوبتها وتزويد الطلبة بمعلومات عن هذا الترتيب على تحصيل طلبة الصف الثالث إعدادي في مبحث الرياض**، مذكرة ماستر في علوم التربية (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
3- سايحي (2004). **فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي**، مذكرة ماجستير في علم النفس المدرسي (غير منشورة)، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
4- عباس، رنا محمد سعيد (1995). **أثر قلق الامتحان في التحصيل الدراسي العام لدى طلبة الصف الثاني ثانوي في المدارس الحكومية في مدن نابلس، طولكروم، قلقلية**، مذكرة ماجستير في علوم التربية (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
5- فافة، أمينة (2017-2018). **قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**، مذكرة ماستر في الإرشاد والتوجيه التربوي (غير منشورة)، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل، الجزائر.

6- قارة، مريم (2014-2015). **أثر تفاعل قلق الامتحان ووجهة الضبط على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ**، مذكرة ماستر في علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.
7- قدوري، خليفة (2017). **قلق الامتحان وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لولاية الوادي**، أطروحة دكتوراه في علم النفس (غير منشورة)، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.
8- القرعان، عبد الجليل (1992). **قلق الاختبار ومفهوم الذات وعلاقتها بالتحصيل لدى طلبة الصف الثاني ثانوي علمي**، مذكرة ماجستير (غير منشورة)، جامعة اليرموك، الأردن.
9- مرار، نجاة إلياس يعقوب (1992). **العلاقة بين قلق الحالة وقلق السمة والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة البكالوريوس بالجامعة الأردنية واختلاف الجنس والمستوى الدراسي ونوع الكلية**، مذكرة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الأردنية، الأردن.
10- مزيود، أحمد (2009). **أثر التعليم التحضيري على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات**، مذكرة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2.

رابعا: المجلات والدوريات

1- الحاج قدوري، الشايب، محمد الساسي (2015). **تقدير الذات الرفاقي والمدرسي والعائلي وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط**، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 18، الجزائر.
2- الريحاني، سلمان (1982). **أثر الاسترخاء العضلي في التحصيل وخفض قلق الامتحان**، المجلة العربية للبحوث التربوية، المجلد 7، العدد 7، تونس.
3- الضباطي، مصطفى وآخرون (2010). **دافع الانجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلب المرحلة الثانوية**، دراسة تربوية ونفسية، الزقازيق، العدد 68، مصر.
4- الطيب، محمد (1988). **دراسة مستوى قلق الامتحان بين طلاب كلية جامعة طنطا**، مجلة علم النفس، العدد 6، الهيئة المصرية العامة، مصر.
5- سايحي (2012). **قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ**، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 7، جامعة محمد خيضر بسكر، الجزائر.
6- شكري، أحمد (1988). **قلق التحصيل في الرياضيات وعلاقته ببعض السمات النفسية والشخصية والمعرفية لدى عينة من الطلاب الخليجيين الجدد**، المجلة العربية للعلوم الانسانية، مجلد 8، العدد 22، الكويت.

الملحق رقم 01:

جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

استمارة استبيان بعنوان:

العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

– دراسة ميدانية بثانوية كعولة تونس بولاية جيجل –

مذكرة مكملة لنيل شهادة الليسانس في علوم التربية تخصص علم النفس التربوي

أخي (أختي) التلميذ (ة) نرجو تعاونكم معنا في هذا البحث وذلك بملء هذا الاستبيان، وذلك بالإجابة على الأسئلة المطروحة بكل مصداقية حتى يتسنى لنا الوصول إلى نتائج دقيقة، من خلال وضع علامة (X) أمام الإجابة المناسبة والتي توافق رأيكم، مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة. ونحيطكم علما أن الإجابات الواردة في هذا الاستبيان سرية ولن تستخدم إلا في خدمة أغراض البحث العلمي.

إعداد الطالبتين:
– هازل هاجر
– هايم ابتسام

الأستاذ المشرف:
– د/ بوعموشة نعيم

السنة الجامعية: 2018 / 2019

قائمة المراجع:

7– علوان، يحي (2007). **التقويم والقياس التربوي ودوره في نجاح العملية التعليمية**، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 11، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

أولا: البيانات الشخصية

1- الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

2- السن: ..... سنة

3- الشعبة: آداب وفلسفة ( ) لغات أجنبية ( ) تسيير واقتصاد ( )

علوم تجريبية ( ) رياضيات ( )

ثانيا: عبارات الاستبيان

العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
1- أجد صعوبة في المراجعة ليلة الامتحان			
2- يصيبني الأرق ليلة الامتحان			
3- أخاف من قرب وقت الامتحان			
4- يقل التركيز أثناء الامتحان بسبب خوفي من الخطأ في الإجابة			
5- أنسى المعلومات التي كنت أعرفها بسبب خوفي من الامتحان			
6- أفكر في النجاح أثناء الامتحان بدل التفكير في الإجابة			
7- أشعر بعدم الارتياح أثناء أداء الامتحان			
8- أشعر بالارتباك أثناء الامتحان			
9- أخاف من الامتحان مهما كان استعدادي له			
10- أشعر بألم في معدتي أثناء أداء الامتحان			
11- أشعر بالتوتر عند دخولي قاعة الامتحان			
12- تتأثر إجابتي عن أسئلة الامتحان بتفكيري في الدرجة التي سأحصل عليها			
13- أشعر ببرودة في جسمي أثناء الامتحان			
14- أشعر بضيق في الصدر أثناء تفكيري في الامتحان			
15- ينتابني شعور في الامتحان أنني لا أستطيع الإجابة على الأسئلة			
16- أشعر بشرود الدهن أثناء الامتحان			
17- يزداد خوفي من الامتحان عند توزيع ورقة الأسئلة			
18- أشعر بالتوتر عند دخول الأساتذة القائمين بالحراسة داخل قاعة الامتحان			
19- أشعر بالصداع عند توزيع ورقة الأسئلة			
20- تضايقني حركة الأساتذة القائمين بالحراسة داخل قاعة الامتحان			
21- أعبث بأشيائي أمامي أثناء الامتحان			
22- ترتعش يدي عند حمل قلم الإجابة			
23- تزداد دقات قلبي أثناء الإجابة عن أسئلة الامتحان			
24- أجد صعوبة في كتابة الإجابة أثناء الامتحان			
25- يزداد خوفي من الامتحان عندما أجد سؤالا أعجز من الإجابة عنه			
26- أقع في الكثير من الأخطاء أثناء الإجابة بسبب الخوف من الامتحان			
27- أجد صعوبة في قراءة الأسئلة بوضوح بسبب الخوف من الامتحان			
28- أفكر فيما يمكن أن يترتب عن فشلي في الامتحان			
29- أجد صعوبة في التخلص من القلق بعد الانتهاء من الامتحان			
30- يزداد قلقي عند مناقشة الإجابة مع زملائي بعد خروجي من قاعة الامتحان			

شكرا على تعاونكم معنا

الملحق رقم 02:

قائمة الأساتذة المحكمين:

اسم ولقب الأستاذ المحكم	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة الأصلية
د/ قرفي محمد	دكتوراه علوم	علوم التربية	جامعة جيجل
د/ دعاس حياة	دكتوراه علوم	علم النفس العيادي	جامعة جيجل
د/ بوعموشة نعيم	دكتوراه علوم	علم اجتماع التربية	جامعة جيجل
أ/ بوشينة صالح	ماجستير	علوم التربية	جامعة جيجل