جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علوم التربية

دافعية التعلم وعلاقتها بقلق الامتحان

لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

ـ دراسة ميدانية بثانويات الوادي ـ

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية: تخصص إرشاد وتوجيه

إعداد الطالبتين:

-خولة طبال.

-فاطمة الزهراء طلحة.

إشراف الأستاذ :

محمد الأبشر شيخة.

دورة جوان : 2016م – 2017م.

شكر وتقدير

الحمد لله يليق بجلاله وعظيم سلطانه الذي وفقنا وقدرنا على عملنا هذا ويسره لنا، ﴿ رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي وأن أعمل صالحا ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين﴾.

(النمل،19)

ويجب أن ينسب الفضل لأهله لذا نتقدم بجزيل الشكر والعرفان للأستاذ الفاضل والمشرف على هذه المذكرة "محمد الأبشر بن محمد السعيد شيخة" اعترافا بفضله وخلقه وعلمه وعلى ما قدمه لنا من نصح وتوجيه ورعاية وكذا سعة صدر عالية، نسأل الله أن يبارك له في وقته وعلمه وأهله ويجزيه خير جزاء.

والشكر موصول لكل من ساعدنا من قريب أو بعيد.

~~~الطالبتين الباحثتين~~~

فاطمة الزهراء * خولة

الملخص:

تعالج الدراسة الحالية علاقة دافعية التعلم بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي إضافة إلى أنها تبحث عن الفروق في الدافعية للتعلم وقلق الامتحان حسب المتغيرات التالية: الجنس، التخصص، نمط الإقامة، ولتحقيق هذا الهدف طبقنا مقياس دافعية التعلم لـ "بلحاج فروجة"، ومقياس قلق الامتحان لـ "غربي عبد الناصر" على عينة قوامها (160) تلميذ وتلميذة من ثانويات الوادي تم اختيارهم بطريقة قصدية بالاعتماد على المنهج الوصفي، وتمت معالجة البيانات باستخدام بالحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية باستخدام معامل الارتباط "بيرسون وتحليل التباين" وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- ✓ لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين دافعية التعلم وقلق الامتحان لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم تعزى لمتغير الجنس.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم تعزى لمتغير التخصص.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم تعزى لمتغير نمط الإقامة.
- ✓ لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية قلق الامتحان تعزى لمتغير التخصص.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان تعزى لمتغير نمط الإقامة.

Summary:
The current study addresses the motivation of learning with the anxiety of the examination for third-year secondary students as well as looking for differences in the learning and anxiety of the examination according to the following variables: sex, specialization, pattern of accommodation, and to achieve this goal, we applied the learning motivation measure for the "Benhadj Frog", and the "Western Abdel Nasser" examination gauge on a sample of 160 pupils and students of the Valley High who were chosen in a short way. Based on the descriptive approach , the data was processed using the statistical packages of social sciences using the Pearson correlation coefficient and the variance analysis, and the study reached
After collecting, compiling and categorizing the data by using the link coefficient "Pearson, analysis of variances the study found the following results:
1-There is no statistically significant correlation between the learning motivation and the examination anxiety of third-year secondary students.
2- There are statistically significant differences in learning motivation attributed to the gender variable.
3- There are no statistically significant differences in learning motivation attributable to the specialization variable.
4- There are statistically significant differences in learning motivation attributable to the residence pattern variable.
5- There are no statistically significant differences in the examination concern due to the sex variable.
6- There are no statistically significant differences the examination is due to the specialization variable.
7- There are statistically significant differences in the examination's anxiety due to the residence pattern variable.

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
شكر و تقدير.....	أ
ملخص الدراسة بالعربية.....	ب
ملخص الدراسة بالانجليزية.....	ج
فهرس المحتويات.....	د
فهرس الجداول.....	ز
فهرس الأشكال و الرسوم البيانية.....	ح
فهرس الملاحق.....	ط
مقدمة.....	10
الجانب النظري للدراسة.	
الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة.	
1ـ الإشكالية.....	13
2 ـ الفرضيات	15
3 ـ أهداف وأهمية الدراسة.....	16
4 ـ التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة.....	17
الدراسات السابقة	18
الفصل الثاني: دافعية التعلم	
تمهيد.....	33
1 ـ الدافعية وبعض المصطلحات المرتبطة بها.....	33
2 ـ الدافعية والتعلم.....	34
3 ـ أهمية الدافعية في التعلم المدرسي ووظائفها.....	36
4 ـ قياس دافعية التعلم ومصادرها.....	38
5 ـ أساليب زيادة دافعية التعلم عند المتعلمين.....	40

6 ـ النظريات المفسرة للدافعية والعوامل المؤثرة فيها.....	41
خلاصة الفصل.....	47
الفصل الثالث : قلق الامتحان.	
تمهيد.....	49
1 ـ تعريف القلق وأنواعه.....	49
2 ـ تعريف قلق الامتحان.....	51
3 ـ مكونات قلق الامتحان وتصنيفاته.....	53
4 ـ أعراض قلق الامتحان.....	54
5 ـ عوامل قلق الامتحان وأسبابه.....	56
6 ـ طرق قياس قلق لامتحان.....	58
7 – تفسير قلق الامتحان من وجهات نظر مختلفة في علم النفس التربوي.....	60
8 – الإجراءات العلمية التعليمة الإرشادية لخفض قلق الامتحان.....	62
خلاصة الفصل.....	66
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة.	
تمهيد.....	68
1 ـ منهج البحث.....	68
2 ـ الدراسة الاستطلاعية.....	69
3 ـ الدراسة الأساسية.....	70
4 ـ أدوات جمع البيانات.....	73
5 ـ وصف أدوات جمع البيانات ودراسة خصائصها السيكومترية.....	74
6 ـ الأساليب الإحصائية.....	76
خلاصة الفصل.....	77
الفصل الخامس: عرض ومناقشة وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها.	
تمهيد.....	79
1 ـ التذكير بفرضيات الدراسة.....	79

2ـ عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة وتحليليها وتفسيرها.....	80
3 ـ عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى وتحليليها وتفسيرها.....	81
4 ـ عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية وتحليليها وتفسيرها.....	83
5 ـ عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة وتحليليها وتفسيرها.....	84
6 ـ عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة وتحليليها وتفسيرها.....	86
7 – عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة وتحليليها وتفسيرها.....	88
8 – عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة وتحليليها وتفسيرها.....	90
خلاصة الفصل.....	92
خلاصة واقتراحات.....	
قائمة المراجع.....	
الملاحق.....	

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
01	يبين النتائج التي توصل إليها "كوزكي"	21
02	يبين توزيع أفراد العينة وفق متغير الجنس.	70
03	يبين توزيع أفراد العينة وفق متغير التخصص.	71
04	يبين توزيع أفراد العينة وفق متغير نمط الإقامة.	72
05	يوضح مفتاح التصحيح لمقياس الدافعية للتعلم.	74
06	يوضح مفتاح التصحيح لمقياس قلق الامتحان.	75
07	يبين نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية العامة.	80
08	يبين نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الأولى.	82
09	يبين نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الثانية.	83
10	يبين نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الثالثة.	85
11	يبين نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الرابعة.	86
12	يبين نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الخامسة.	88
13	يبين نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية السادسة.	90

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
01	يوضح العلاقة بين الحاجة والحافز والباعث	34
02	يوضح مصادر دافعية التعلم	40
03	يوضح هرم "ماسلو" للحاجات	43
04	يوضح أعراض قلق الامتحان.	55
05	يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس ونسبهم المئوية	70
06	يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصص ونسبهم المئوية	71
07	يوضح توزيع أفراد العينة حسب نمط الإقامة ونسبهم المئوية	27

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق
01	يمثل استبيان دافعية التعلم الأصلي
02	يمثل استبيان دافعية التعلم المعدل
03	يمثل استبيان قلق الامتحان
04	يوضح جدول حساب الثبات "ألفا كرونباخ"
05	يمثل جدول التحليل الإحصائي للفرضية العامة في Spss " بيرسون"
06	يمثل جداول التحليل الاحصائي للفرضيات في spss تحليل التباين"one way anova"
07	يمثل جدول تفريغ بيانات الدراسة الأستطلاعية
08	يمثل جدول تفريغ بيانات الدراسة الأساسية

مقدمة:

تعد الدافعية الإنسانية من العوامل الأساسية التي تحرك سلوك الفرد، وهذا مما جعلها تكتسي أهمية بالغة في علم النفس فما هو معروف أن الإنسان يعيش يوميا مدفوعا لتحقيق أهداف معينة ، ومن ضمنها أهداف تعليمية، فالدافعية للتعلم تعتبر هدفا تربويا من بين أهم المعايير التي تلعب دورا هاما في نجاح أو فشل التلميذ في جميع مراحله التعليمية وخاصة الثانوية، لما تكتسيه هذه المرحلة من أهمية بالغة، فهي تعتبر مرحلة مميزة في السلم التعليمي كونها المرحلة الانتقالية من المراحل الأولى للمراحل الموالية، سواء كانت جامعية أو معاهد أو الحياة ذاتها.

فالتلميذ في هذه الفترة يكون في مرحلة حرجة من مراحل النمو المتمثلة في المراهقة، والتي تعد مرحلة الأحداث الضاغطة حيث يكون فيها المراهق حامل لجملة من الخصائص السيكولوجية، وفي هذا الإطار أشارت نتائج العديد من الدراسات أن التلاميذ في هذه المرحلة يعانون من ضغوط نفسية من بينها قلق الامتحان خاصة لدى تلاميذ ثالثة ثانوي، ويمثل قلق الاختبار جانب من جوانب القلق العام الذي يستثيره موقف الاختبارات.

ولذلك نسعى في نهاية هذه الدراسة الحالية إلى إبراز العلاقة بين قلق الامتحان ودافعية التعلم، واستجابة لمتطلبات الموضوع تم تقسيم البحث إلى جانبين نظري وتطبيقي:

الجانب النظري: وقد تضمن 3 فصول.

الفصل الأول: خصصناه لتقديم موضوع الدراسة بتحديد الإشكالية وصياغة الفرضيات، إضافة إلى أهمية وأهداف الدراسة، حدودها، والإشارة إلى أهم المفاهيم وذكر بعض الدراسات السابقة حول الموضوع.

الفصل الثاني: المعنون بدافعية التعلم: فتطرقنا فيه للدافعية والتعلم، أهميتها ووظائفها، بالإضافة لقياسها ومصادرها، وكذا النظريات المفسرة لها، والعوامل المؤثرة فيها.

الفصل الثالث: والذي كان مخصص لقلق الامتحان، بتعريفه، مكوناته، تصنيفاته، وكذا أعراضه ومظاهره، عوامله' أسبابه وطرق قياسه، وفي الأخير أهم النظريات المفسرة له

أما الجانب التطبيقي فتضمن فصلين:

الفصل الرابع: يتم التطرق فيه لإجراءات تطبيق الدراسة الميدانية، فيما يتعلق بالمنهج المعتمد في الدراسة لتقصي البيانات الميدانية، إضافة لعرض الدراسة الاستطلاعية ومجرياتها، ثم وصف عينة البحث وحدود الدراسة، وبعدها أدوات جمع البيانات وخصائصها السيكومترية، وكذا الأساليب الإحصائية.

الفصل الخامس: فقد خصص لعرض ومناقشة تحليل وتفسير الفرضيات.

وفي الأخير يتم تقديم خلاصة البحث وبعض الاقتراحات أو الآفاق المستقبلية.

الفصل الأول

تقديم موضوع الدراسة

1 ـ الإشكالية.

2 ـ الفرضيات.

3 ـ أهداف وأهمية الدراسة.

4ـ التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة .

5ـ التعاريف الاصطلاحية للمفاهيم الأساسية للدراسة.

6ـ حدود الدراسة

7ـ منهج وعينة الدراسة.

8 ـ الدراسات السابقة.

1-الإشكالية:

يمر الإنسان في حياته اليومية بظروف مختلفة يتساير معها وفق منهج محدد، باحثا عن التكيف الذي يحتم عليه أن ينمي مهاراته وميولاته ودوافعه نحو التعلم في مواضيع مهمة وهذه الدوافع تكتسي أهمية بالغة في عملية التعلم كونها تساعد في إثارة ميل المتعلم نحو التعلم، ولهذا وجب على المعلم أن يكون يقضا لاكتشاف المثيرات التي تؤدي إلى شعور المتعلم بالسرور والإشباع حتى يستمر ميله للعمل مدة كافية يستطيع خلالها تحصيل الأفكار والمواد العلمية.

ولقد بينت العديد من الدراسات في مجال التربية العلاقة الوطيدة الموجودة بين نجاح التلميذ في مساره الدراسي وعامل الدافعية للتعلم، وهذه الأخيرة من إحدى المواضيع التي شغلت حيزا كبيرا من الدراسات والبحوث حيث نجد دراسة " العمران (1994م) التي تناولت دافعية التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، وكذا دراسة" الطواب (1990م) التي هدفت لمعرفة الفروق في التحصيل الدراسي نتيجة لاختلاف مستويات الدافعية للتعلم.

فالدافعية هي التي تحدد مسار التلميذ في مشواره الدراسي من خلال التحصيل والذي هو بدوره يقاس من خلال الامتحان والاختبار، وعليه فإن الاختبارات التحصيلية من أكثر وأهم الأدوات التي يمكن بواسطتها التعرف على ما تم تحقيقه من أهداف تعليمية وتربوية في مختلف مراحل التعليم,، فمصير التلاميذ يتحدّد وفقا لنتائجهم فيها، لذلك فهي بالنسبة لهم من المواقف التي يمكن أن تستدعي القلق لديهم ,الذي يعرف بقلق الامتحان، بحيث يرى " كولر وهولاهان" holahan" et culler (1980م) « أن موضوع قلق الامتحان قد انتقل من حيث أنه مجال حديث للبحوث والدراسات في الخمسينيات إلى كونه له أهمية كناتج أحد مجالات الدراسة في علم النفس التعليمي والإرشاد النفسي في الوقت الحاضر».

(الصفطي، 1995، 84).

فهي مشكلة حقيقية تواجه أغلب التلاميذ سواء في المتوسط، الثانوي، أم الجامعي وذلك حسب ما توصلت له دراسة " ويلسون" روتر "سنة (1986) بأن نسبة انتشارها بين هؤلاء التلاميذ يقدر ب (20%)من تلاميذ المتوسطة والثانوي ,و (25%)من طلبة الجامعة

« وتزداد حدة القلق غالبا بين تلاميذ الثانوية إذا ما أدركوا أن مصيرهم في هذا الامتحان هو النجاح أو الفشل، مما يعني الشيء الكثير بالنسبة لإثبات وجودهم أو تحقيق ذواتهم، كما يترتب على نتيجة هذا الامتحان دخولهم المعاهد العليا والجامعات، أو معاهد وكليات مختلفة، مما يرفع مستوى القلق لديهم، وكذلك العلامة التي سوف يحصلون عليها في البكالوريا سوف تقرر في الغالب نوعية التخصص الذي سوف يختارونه، علاوة على ما يتردد على مسامعهم من قصص وروايات من زملاء ومعارف وأصحاب في السنوات السابقة». (نائل، 2004، 12)

ويتأسس على ما سبق نتيجة لأهمية موضوع دافعية التعلم ومدى ارتباطها بقلق الامتحان، التي برزت أعلاه فإن الطالبتان الباحثتان تحاولا الكشف من خلال هذه الدراسة عن مستوى العلاقة بين دافعية التعلم وقلق الامتحان لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي كإشكالية عامة لهذا البحث.

الإشكالية العامة:

وعلى ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل التالي :هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين دافعية التعلم وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

الإشكاليات الجزئية:

وتندرج تحت إشكالية الدراسة إشكاليات جزئية:

أ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم تعزى لمتغير الجنس (ذكور / إناث)؟

ب – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم تعزى لمتغير التخصص(علمي/ أدبي)؟

جـ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم تعزى لمتغير نمط الإقامة (نصف داخلي / خارجي)؟

د – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس (ذكور / إناث) ؟

هـ- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان تعزى لمتغير التخصص(علمي / أدبي)؟

و - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان تعزى لمتغير نمط الإقامة

(نصف داخلي/ خارجي)؟

2- الفرضيات:

2-1- الفرضية العامة:

-توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

2-2- الفرضيات الجزئية:

أ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم تعزى لمتغير الجنس (ذكور / إناث).

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم تعزى لمتغير التخصص (علمي / أدبي).

جـ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم تعزى لمتغير نمط الإقامة (نصف داخلي/ خارجي).

د - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس (ذكور / إناث).

هـ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان تعزى لمتغير التخصص(علمي/ أدبي)

و--هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان تعزى لمتغير نمط الإقامة

(نصف (داخلي / خارجي).

3 - أهداف وأهمية الدراسة:

3 -1 – أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية أساسا إلى:

أ – التعرف على إمكانية وجود علاقة بين دافعية التعلم وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

ب – التحقق من وجود فروق في دافعية التعلم يمكن أن تعزى لمتغير الجنس.

جـ – التحقق من وجود فروق في دافعية التعلم تعزى لمتغير التخصص.

د –التحقق من وجود فروق في دافعية التعلم تعزى لمتغير نمط الإقامة.

هـ– التحقق من وجود فروق في قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس.

و– التحقق من وجود فروق في قلق الامتحان تعزى لمتغير التخصص.

ز – التحقق من وجود فروق في قلق الامتحان تعزى لمتغير نمط الإقامة.

*صياغة قوانين عامة بخصوص العلاقة بين دافعية التعلم وقلق الامتحان انطلاقا من تحقيق الأهداف السابقة.

3-2- أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية هذه الدراسة من أهمية الجانب الذي تتصدى لدراسته، حيث تسعى إلى معرفة العلاقة بين دافعية التعلم وقلق الامتحان، وهو جانب ينطوي على أهمية كبيرة سواء من الناحية التطبيقية أو النظرية التي تقدم إطارا نظريا حول مفهومي قلق الامتحان والدافعية.

وعليه تكمن أهمية هذا البحث في أنه يتناول موضوعا جديرا بالاهتمام وهو قلق الامتحان الذي ينظر إليه على أنه مشكلة أكاديمية أكثر من أنه مرض نفسي ,حيث تعتبر متغيرا هاما وفعالا في العملية التعليمية وهو مشكلة حقيقية تواجه كثيرا من التلاميذ في جميع

المراحل التعليمية ,ولعل أهمها هذه المرحلة (البكالوريا)، بما أنها تتزامن مع فترة المراهقة فتظهر فيها عدة مشكلات نفسية واجتماعية وكذا تربوية بسبب الحالة التي يمر بها المراهق الذي يصبح بعد هذه المرحلة خريج إلى التعليم العالي أو الحياة العملية والمهنية , مما يتطلب توفر ظروف دافعة ومناسبة لقدراتهم واستعداداتهم وطاقاتهم دون مثيرات مقلقة مما يزيد من دافعيتهم للتعلم قصد تحقيق تحصيل دراسي جيد في ظروف مريحة.

وبذلك تأتي أهمية الدراسة الحالية من حيث إسهامها في مساعدة المرشدين في توجيه التلاميذ نحو الأفضل بمساعدتهم في رفع مستوى دافعيتهم للتعلم من أجل تجويد أدائهم التحصيلي في جو خالي من القلق، عن طريق ما تمليه من نتائج بخصوص هذا البحث المصوّب لمحاولة التغلغل في حيثيات المفهومين دافعية التعلم وقلق الامتحان من حيث مفهومهما، مصادرهما،... وغيرها من العناصر، وتبيان آثارهما وقيمتهما على جودة الأداء العام للتلميذ.

4- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

4-1- دافعية التعلم :هي رغبة وميل التلميذ التي تدفع به باستمرار لتحقيق أهدافه التعليمية وبلوغ النجاح.

وهي مقدار الدرجة التي يحصل عليها التلميذ بعد تعامله مع استبيان دافعية التعلم المعد من طرف (بلحاج فروجة، 2011)

4-2- قلق الامتحان :هو حالة من عدم الارتياح والتوتر الذي يشعر به التلميذ قبل وأثناء وبعد الامتحان، نتيجة تخوفه من الفشل أو الرسوب.

وهو مقدار الدرجة التي يحصل عليها التلميذ بعد تعامله مع استبيان قلق الامتحان المعد من طرف (غربي عبد الناصر،2014).

5 -التعاريف الاصطلاحية للمفاهيم الأساسية للدراسة.

5-1- المفاهيم الأساسية للدراسة:

5-1-1 القلق :هو حالة توتر شامل ومستمر نتيجة توقع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث ويصاحبها خوف غامض وأعراض نفسية جسمية (زهران، 2005، 397).

5-1-2- قلق الامتحان :هو حالة يمر بها الطالب نتيجة الزيادة في درجة الخوف والتوتر أثناء المرور بموفق الامتحان . (الداهري، 2005 ، 207).

5-1-3- الدافعية :هي الحالات الداخلية التي تحرك سلوك الفرد و توجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين و تحافظ على استمراره حتى يتحقق ذلك الهدف . (كوافحة، 2007، 136).

*أي أن المسئول عن تحقيق أهداف الفرد داخله هي دوافعه التي تحرك سلوكه.

5-1-4-الدافعية للتعلم :هي الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلم التي تحرك سلوكه و أدائه وتعمل على استمراره و توجيهه نحو تحقيق هدف معين أو غاية معينة.

(أبو جادو، 2000، 324).

*أي أن الدافعية للتعلم هي الرغبة التي توجد داخل الإنسان والتي تحركه لتحقيق أهدافه من خلال انجاز أعماله.

5ـ 2 ـ الكلمات المفتاحية :تشتمل دراستنا هذه على مجموعة من الكلمات و المصطلحات التي تعتبر بمثابة مفتاح لقراءته ومن ثم فهم محتواه وهي كالتالي :

الدافعية للتعلم – الحاجة –الدافع – الحافز –الباعث – القلق – قلق الامتحان .

6 –حدود الدراسة :تتحدد الدراسة الحالية بالآتي:

6-1- الحدود الزمانية والمكانية:

طبقت هذه الدراسة في السنة الدراسية(2016 /2017) على عينة من ثانويات الوادي: عبيد مروش بالمغير – الشيخ محمد المقراني بجامعة – ثانوية السعيد عبد الحي بالوادي.

6-2-الحدود الموضوعية:

تمحورت دراستنا حول موضوع دافعية التعلم وعلاقتها بقلق الامتحان لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي.

7- منهج وعينة الدراسة:

7 – 1 – منهج الدراسة:

إن المناهج و طرق البحث تختلف باختلاف المواضيع هذا لأن طبيعة الموضوع تفرض إتباع منهج معين، ولكل منهج وظيفته وخصائصه، وهدف دراستنا هو وصف ظاهرة التوافق النفسي و علاقته بدافعية التعلم، و لهذا فقد تبين أنه من المناسب استخدام" المنهج الوصفي."

7 – 2 – عينة الدراسة :شملت الدراسة (160) تلميذ وتلميذة سنة ثالثة من التعليم الثانوي ,من ثانويات الوادي وقد اختيرت العينة بطريقة قصدية.

8 –الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع الواسع على الأدب العربي والتراث العلمي ,والقيام بتجميع أكبر عدد من البحوث والدراسات سواء العربية أو الأجنبية التي تخدم وتقوي بحثنا ,وعليه فقد اتفقنا على تصنيفها إلى دراسات خاصة بدافعية التعلم ,وأخرى خاصة بقلق الامتحان فنجد منها التي تناولت المشكلة بصورة مباشرة، أو غير مباشرة مع موضوع دراستنا.

8-1- الدراسات التي تناولت دافعية التعلم:

أ ـ دراسة" شو(1967):

بعنوان دراسة عاملية لدافعية التعلم .قام بجمعها بالاستعانة بمقاييس الدافعية و الشخصية موزعة على (16) مقياس فرعي، وقد بينت نتائج هاته الدراسة وجود خمسة عوامل للدافعية:

ـ الاتجاه الإيجابي نحو الدراسة، يتضمن بعض الطموحات العالية و المثابرة و الثقة بالنفس.

ـ الحاجة إلى الاعتراف الاجتماعي ويتضمن بعد ملاحظات الأستاذ و التفاعل مع النشاط المدرسي.

-دافع تجنب الفشل.

ـ حب الاستطلاع.

ـ التكيف مع مطالب الآباء و الأساتذة أو مع ضغوطات الأقران .

(خلال، 2005، 75).

"ب ـ دراسة كوزكي:kozki:(1981) "

هي عبارة عن دراسة تتبعية لمدة عشر سنوات للكشف عن أبعاد دافعية التعلم، حيث بنى" كوزكي "دراسته على أساس مجموعة واسعة من المقابلات و الاستجوابات التي أجراها مع كل التلاميذ وأولياؤهم و أساتذتهم، و بعد التحليل الإحصائي توصل الباحث إلى تحديد تسعة أبعاد لدافعية التعلم موزعة على ثلاث مجالات في مجال علوم النفس: المجال الوجداني و المجال المعرفي و المجال الأخلاقي و السلوكي والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها " كوزكي :"

الدوافع	وصف المصدر الرئيسي للدافعية.
المجال العاطفي: ـ الحماس. ـ الاندماج العاطفي. ـ الجماعية.	ـ التشجيع والحماس الذي يبديه الآباء. ـ الاندماج العاطفي مع الكبار وحب إرضائهم. ـ حب العمل الجماعي التعاوني، ومشاركة الأقران في النشاطات.
المجال المعرفي: ـ الاستقلالية. ـ الفعالية. ـ الاهتمام.	ـ الارتياح عند القيام بأشياء خارج المدرسة دون إعانة الآخرين. ـ الحصول على المكافئات من خلال الاعتراف بالتقدم في المعرفة والمهارات ـ السرور بالأفكار والآراء.
المجال الأخلاقي والسلوكي: ـ اللغة. ـ الليونة والمطاوعة. ـ المسؤولية.	ـ الرضا عن الأداء الجيد والمتكامل للأعمال أو المهام. ـ تفضيل السلوك الذي يوافق النظام. ـ قبول الأعمال وضبط السلوك تبعا لعواقبه ونتائجه.

جدول رقم (01) يمثل النتائج التي توصل إليها" كوزكي

(مرجع سابق، 58)

جـ – دراسة" آمنة بن عبد الله تركي(1988):

تتمحور الدراسة حول دافعية التعلم و علاقتها ببعض المتغيرات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر (1988) حيث بلغ عدد العينة (180) تلميذ وتلميذة باستخدام المنهج الوصفي ,وهدفت الدراسة التعرف على التطور الذي يحدث على دافعية التعلم في مستويات عمرية مختلفة، وذلك عن طريق دراسة دافعية للتعلم لدى ثلاث مجموعات من الأطفال في صفوف السنة الثانية و الرابعة و السادسة ابتدائي.

كما حاولت الدراسة الكشف عن العلاقة بين دافعية التعلم و التوافق في البيئة المدرسية ولكشف ذلك استخدمت الباحثة أربعة مقاييس:

ـ مقياس التوافق.

ـ مقياس دافعية التعلم الاستقلالية.

ـ مقياس دافعية التعلم الاجتماعية.

ـ مقياس الاتجاهات الوالدي .

فتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

ـ لا توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة بالنسبة للذكور و الإناث في دافعية التعلم الاستقلالية.

ـ لا توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة بالنسبة للذكور و الإناث في دافعية التعلم الاجتماعية.

ـ هناك علاقة ايجابية بين التوافق الشخصي والتوافق الاجتماعي والتوافق الدراسي و العام و بين دافعية التعلم الاستقلالية لدى الذكور و الإناث.

(بن يونس، 2007، 160).

د ـ دراسة" محمد علي مصطفى(1984):

تناولت الدراسة موضوع دافعية التعلم لدى طلاب كلية التربية" بالعريش"، و ذلك حسب متغيرات الجنس و التخصص، المستوى الدراسي. شملت الدراسة مجموعتين مختلفتين المجموعة الأولى شملت (91) تلميذ وتلميذة من القسم العلمي ,أما المجموعة الثانية فقد شملت (126) تلميذ وتلميذة من القسم الأدبي تتراوح أعمارهم بين (20 – 17) سنة ,

وقد تم استخدام اختبار الدافعية الأكاديمية من إعداد " دولي زمون "متضمنا تسعة مقاييس فرعية، وعليه فتتلخص نتائج هاته الدراسة كما يلي:

ـ وجود فروق بين التلاميذ و التلميذات للسنة الأولى من التخصص العلمي و السنة الرابعة .
ـ وجود فروق بين الذكور و الإناث للسنة الأولى من التخصص الأدبي و السنة الرابعة.

(بلحاج، 2011، 21)

هـ ـ دراسة" جيهان أبو راشد العمران(1984):

تناولت هته الدراسة موضوع دافعية التعلم و علاقتها بالتحصيل الدراسي، لدى عينة من الطلبة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بدولة البحرين (1994) اشتملت على (377) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم عشوائيا من 8 مدارس، بالاعتماد على المنهج الوصفي.

هدفت الدراسة للتعرف على العلاقة بين دافعية التعلم و التحصيل الدراسي و معرفة أثر الفروق بين الأطفال إلى مناطق جغرافية مختلفة في دافعية التعلم و كذلك معرفة العلاقة بين حجم الأسرة و دافعية التعلم.

حيث استخدمت الباحثة اختبار دافعية التعلم فتوصلت إلى النتائج التالية:

ـ وجود علاقة بين دافعية التعلم و التحصيل الدراسي.

ـ وجود أثر اختلاف المناطق الجغرافية التي ينتمي إليها الأطفال في دافعيتهم للتعلم.

ـ تأثير أساليب التنشئة الأسرية التي يتبعها الآباء و الأمهات في البحرين على دافعية التعلم لدى أبنائهم.

ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث على مقياسي دافعية التعلم لصالح الإناث. (مرجع سابق، 164) .

و – دراسة بلحاج فروجة (2011):

هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين التوافق النفسي الاجتماعي ودافعية التعلم لدى المراهقين المتمدرسين في التعليم الثانوي.

تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، على عينة مكونة من (300) تلميذ وتلميذة اختيروا بطريقة عشوائية ,وذلك باستخدام مقياسي التوافق النفسي والاجتماعي " لعطية محمود

هنا "ومقياس الدافعية " ليوسف قطامي"، وتمت معالجة البيانات إحصائيا عن طريق الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية لتحقيق الهدف الأساسي للدراسة حيث توصلت نتائج الدراسة إلى:

-وجود علاقة ارتباطيه بين التوافق النفسي الاجتماعي والدافعية للتعلم، وكلما زاد التوافق النفسي الاجتماعي زادت الدافعية للتعلم.

-عدم وجود فروق بين الإناث والذكور في التوافق النفسي الاجتماعي لصالح الذكور . (مرجع سابق، 2011)

8-2- الدراسات التي تناولت قلق الامتحان:

أ - دراسة هنسلي"Hunsley" (1985):

بعنوان العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي .

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان و الأداء الأكاديمي ,حيث تكونت عينة الدراسة من (62) طالبا في السنة الثالثة في مساق القياس النفسي في جامعة "ووترلو "بأمريكا، واستخدم الباحث أداة لجمع البيانات وهي مقياس قلق المعدل مستخدما النسب المئوية ومعاملات الارتباط لاختبار صحة الفروض وأظهرت النتائج أن الطلبة الذين لديهم قلق امتحان مرتفع كان أدائهم الأكاديمي سيئا في هذا المساق .

(غربي وآخر، 2013، 272).

ب – دراسة جاكو وهاك"Jacko et Hach " (1974):

بعنوان"اثر قلق الاختبار على التحصيل الدراسي لدى الطلاب في مرحلة المراهقة.

هدفت الدراسة إلى توضيح العلاقة بين التحصيل الدراسي وقلق الاختبار وتألفت عينة الدراسة من (104)طالبا في مرحلة المراهقة، بجامعة" كيزي "بأمريكا ,واستخدم الباحث اختبار" ت " ومعاملات الارتباط المختلفة في الحصول على النتائج وقد أظهرت الدراسة انه:

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى الطلاب لاختلاف الموقف الاختباري. (أبو عزب، 2008، 143).

ج – دراسة ديبريو Depreew" (1984):

بعنوان" العلاقة بين سمات الشخصية وقلق الاختبار"

وهدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين سمات الشخصية وقلق الاختبار حيث تكونت عينة الدراسة من (47) طالبة بجامعة" أنديانا "بأمريكا وقد استخدم الباحث مقياس قلق الاختبار وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: أن الطالبات ذوات القلق الاختباري المرتفع بارتفاع في درجات القلق العام عدم الاستقرار وشدة الحساسية.

(مرجع سابق، 144).

د– دراسة شعيب (1987):

بعنوان قلق الاختبار وعلاقته ببعض المتغيرات المرتبطة لطلاب وطالبات الثانوية بمدينة" مكة المكرمة."

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين قلق الامتحان وبعض المتغيرات المرتبطة لطلاب وطالبات الثانوية العامة بمدينة" مكة المكرمة، وتكونت عينة الدراسة من (378) طالبا و طالبة منهم(181) طالبا و (197) طالبة مستخدما في دراسته مقياس قلق الامتحان، واستخدم أساليب إحصائية لتحليل البيانات مثل اختبار (ت) واختبار تحليل التباين، وأظهرت الدراسة أنه:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في قلق الاختبار.

–أن قلق الاختبار لدى طلاب المستويات الاقتصادية الاجتماعية المرتفعة أقل من درجة قلق الاختبار لدى طلاب المستويات الاقتصادية الاجتماعية المنخفضة.

–سمات الشخصية العصابية المرتفعة، الانبساطية المنخفضة، التخصص العلمي والأدبي وظيفة الأم، المستوي الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، ومستوى تعليم الأب من المتغيرات التي تتنبأ بدرجة قلق الاختبار.

(أضواء،2007، 320)

هـ – دراسة أبو مرق (1988):

بعنوان العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى الطلاب وطالبات الصف الأول الثانوي بمدينة" مكة المكرمة."

هدفت الدارسة إلى دراسة العلاقة بين قلق الاختبار و التحصيل الدراسي لدى طلاب و طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة" مكة المكرمة"، و كذلك هدفت إلى قياس الفروق بين الجنسين في قلق الاختبار و مكوناته ,وقد شملت عينة الدراسة على (1080) طالبا وطالبة منهم (656) طالب و(424) طالبة مستخدما أساليب إحصائية مختلفة كاختبار(ت) وقد أظهرت الدراسة أن:

–المرتفعين من الطلاب و الطالبات في قلق الاختبار يمثلون نسبة ضئيلة تتراوح بين 25.23 %و .26.23% .

–عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الدرجة الكلية لقلق الاختبار.

–وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي العام لدى الطلاب، في حين كانت العلاقة سالبة وغير دالة إحصائيا لدى الطالبات.

(مرجع سابق، 2008، 144).

و – دراسة السيد(1995):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستويات قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة في النظام القديم ومقارنته في النظام الجديد،كذلك هدفت إلى التعرف على الفروق بين الجنسين في وجود قلق الامتحان لديهم، وشملت العينة على (502) طالب وطالبة من الصفين الثاني والثالث ثانوي بمحافظة " الجيزة " وقد استخدم الباحث مقياس قلق الامتحان من إعداده، وقد استخدم أساليب إحصائية مختلفة مثل :اختبار تحليل التباين الأحادي، وقد أبانت الدراسة على:

–وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى قلق الامتحان لصالح الذكور.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطلاب في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة . (مرجع سابق، 55).

ز -دراسة ريم الكريديس(2000):

بعنوان قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الانجاز وبعض المتغيرات لدى طالبات كلية التربية.

حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين قلق الامتحان والدافعية للانجاز والمستوى الاجتماعي والاقتصادي لدى طالبات كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية,على عينة مكونة من (67) طالبة للعينة الاستطلاعية و (270) طالبة للعينة الأساسية من قسمي العلوم والرياضيات كي يمثل التخصص العلمي، وقسم القرآن الكريم والدراسات الإسلامية كي يمثل التخصص الأدبي، ومن أدوات الدراسة مقياس " قلق الامتحان " "ومقياس" الدافعية للإنجاز "من إعدادها واستمارة "المستوى الاجتماعي والاقتصادي "من إعداد " أنور عبد الغفور."

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى عدة نتائج منها:

-وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين قلق الامتحان والدافعية للإنجاز لدى طالبات التخصص العلمي .

-لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والدافعية للانجاز لدى طالبات التخصص الأدبي.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى طالبات التخصص العلمي والأدبي . (مرجع سابق، 231).

حـ – دراسة هواش (2004):

بعنوان العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان وأثرها في التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة " المفرق."

حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان وأثرها في التحصيل في مادة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة" المفر" وتألفت عينة الدراسة من (180) طالبا وطالبة منهم (99) طالب و (81) طالبة من مدرستين واحدة للذكور وأخرى للإناث من نفس البيئة المكانية، واستخدم الباحث في دراسته لجمع البيانات مقاييس " دافعية الإنجاز وقلق الامتحان والتحصيل"، ولتحليل نتائج الدراسة استخدم الباحث" المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثلاثي وتحليل التباين الأحادي.

وقد أظهرت النتائج انه يختلف مستوى تحصيل الطلبة في مبحث اللغة الانجليزية باختلاف مستوى دافعيتهم، ولا يمكن عزو ذلك إلى قلق الامتحان أو المستوى الصفي أو التفاعل بينهما، ولا يختلف الطلبة في دافعتيهم للإنجاز باختلاف مستوياتهم الصفية ولصالح الصف التاسع الأساسي.

(جديد، 2010، 111).

ط – دراسة لوناس(2013):

هدفت هذه الدراسة لمعرفة العلاقة بين الدافعية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة الرابعة متوسط المقبلين على شهادة التعليم المتوسط، على عينة مكونة من (130) تلميذ وتلميذات بطريقة عشوائية بسيطة، باستخدام مقياس دافعية التعلم لـ يوسف قطامي "أما بالنسبة للتحصيل الدراسي تم استخدام كشوف النقاط للتلاميذ باستخدام معامل الارتباط بيرسون، واختبار " ت " وكذا الانحراف المعياري وتوصلت الدراسة إلى:

– وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي ودافعية التعلم.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية بين التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم بين الذكور والإناث.

(مرجع سابق،11)

ي – دراسة غربي عبد الناصر(2014):

بعنوان:فاعلية برنامج إرشادي في نظرية" ألبرت أليس "العقلانية الانفعالية السلوكية في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية البرنامج الإرشادي المذكور في خفض مستوى قلق الامتحان لدى الفئات الأربعة المدروسة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وهم التلاميذ الذكور التلاميذ الإناث، التلاميذ المعيدين ،التلاميذ غير المعيدين ,استخدمت الدراسة المنهج التجريبي وتصميم عينتين (ضابطة وتجريبية) ، عينة قوامها (200) فردا ،باستخدام مقياس قلق الامتحان.

توصلت نتائج الدراسة إلى أنه:

–وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي قلق الامتحان (بأبعاده الثلاثة) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي تبعا لمتغير الجنس وإعادة السنة والتفاعل بينهما.

–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان (بأبعاده الثلاثة) بين نتائج القياس البعدي ونتائج القياس التتبعي للمجموعتين الضابطة والتجريبية. (غربي، 2014).

***التعقيب على الدراسات السابقة:**

من خلال العرض السابق للبحوث والدراسات السابقة والتي تناولت متغيري الدراسة دافعية التعلم وقلق الامتحان فقد توصلت لنتائج متباينة، ونظرا لاختلاف الموضوع والهدف والعينة.

لقد تناولت معظم الدراسات العربية والأجنبية موضوع دافعية التعلم وعلاقته ببعض المتغيرات مثل : دراسة آمنة تركي (1988)، ودراسة محمد علي المصطفى(1988) التي تناولت دافعية التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات، بينما دراسة شو (1967) فهي دراسة عاملية لدافعية التعلم، أما دراسة جيهان العمران (1994)، بينما دراسة كوزكي (1981) فهي دراسة تتبعية للكشف عن أبعاد دافعية التعلم، أما دراسة فروجة (2011) فدرست العلاقة بين دافعية التعلم والتوافق النفسي والاجتماعي.

*أما عن متغير قلق الامتحان فقد قرن بعدة متغيرات مثل دراسة شعيب (1987) ودراسة أبو مرق (1988) ودراسة لوناس (2013)، ودراسة جاك وهاك (1974)، التي تناولت علاقة قلق الامتحان بالتحصيل الدراسي، ودراسة هواش(2004) التي تناولت قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الانجاز، أما عن ديبريو (1984) فقد تناول هذا المتغير وعلاقته بسمات الشخصية.

بينما تناولت بعض الدراسات مثل دراسة غربي (2014) موضوع قلق الامتحان كمشكلة تحتاج إلى تدخل وأعدت برامج للتخفيف منها.

أما عن عدد أفراد العينة وطريقة اختيارها بالمنهج المتبع وهدف الدراسة ,فالدراسات التي ذكرناها تباينت في عدد أفراد العينة التي أجريت عليها الدراسة، فنجد منها من وصلت ل) 1080 فرد في دراسة أبو مرق (1981)، وأقلها (47) في دراسة

"ديبريو (1984) على عكس دراستنا التي تناولنا فيها (160) تلميذ.

*أما عن المنهج: فمعظمها اعتمد على المنهج الوصفي باستخدام الطريقة العشوائية بشتى أنواعها بسيطة، طبقية، عنقودية ....وذلك باستخدام أداة أو أداتين على الأكثر.

أما بالنسبة للنتائج: فكل هذه الدراسات اختلفت مع دراستنا من حيت دراسة المتغيرين مع بعضهما وهذا ما نتج عنها اختلاف في النتائج، لكن تشابهت في ربطها بمتغير الجنس أي وجود أم عدم وجود فروق بين الذكور والإناث كدراسة تركي (1988)، ودراسة لوناس (2013) التي أوجدت فروق بين الجنسين ذكور / إناث في دافعية التعلم، أما دراسة

أبو مرق(1988)، التي نصت على وجود فروق بين الذكور والإناث في قلق الامتحان وكذلك دراسة لوناس (2013) ولكنها لصالح الذكور.

فمن خلال ما تم عرضه من دراسات سابقة سواء الخاصة بدافعية التعلم أو قلق الامتحان، يعتقد أنها ركزت على أهمية الدافعية للتعلم في زيادة تحصيل التلميذ ولكن أحيانا تكون محفزا قويا في نفس الوقت عامل خطر بالنسبة له، وكل ذلك يرجع لأسباب مختلفة سواء ذاتية أو نفسية، تربوية وأسرية ...الخ

ويرجع سبب الاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية إلى عدد العينة المستخدمة، أو اختلاف العمر الزمني لأفراد العينة مع بعض الدراسات الأخرى.

الفصل الثاني

دافعية التعلم

تمهيد.

1ـ الدافعية وبعض المصطلحات المرتبطة بها.

2 ـ الدافعية و التعلم .

3 ـ أهمية الدافعية في التعلم المدرسي ووظائفها.

4 ـ قياس دافعية التعلم و مصادرها .

5 ـ أساليب زيادة دافعية التعلم عند المتعلمين.

6 ـ النظريات المفسرة للدافعية و العوامل المؤثرة فيها.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يعد موضوع الدافعية من أكثر موضوعات علم النفس أهمية ودلالة، سواء على المستوى النظري أو التطبيقي، وذلك للدور الأساسي الذي تلعبه في تحديد وجهة السلوك.

فالدافعية هي المحرك الرئيسي وراء أوجه النشاط المختلفة والتي يكتسب الفرد عن طريقها خيرات جديدة ويعدل من القديمة، كما يمكن النظر إليها على أنها طاقة كامنة لا بد من وجودها لحدوث التعلم.

وفي هذا الفصل سوف نتناول الدافعية، مصادرها، و أهميتها في التعلم المدرسي والعوامل المؤثرة فيها، و كذا النظريات المفسرة لها، مختتمين بدافعية التعلم و أهمية قياسها.

1 ـ الدافعية و بعض المصطلحات المرتبطة بها : للدافعية عدة مفاهيم مرتبطة بتا:

1 – 1 – الدافعية: «هي عملية أو سلسلة من العمليات تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو الهدف، وصيانته والمحافظة عليه وإيقافه في نهاية المطاف ».

*فالدافعية تعمل على إثارة السلوك نحو الهدف والمحافظة عليه.

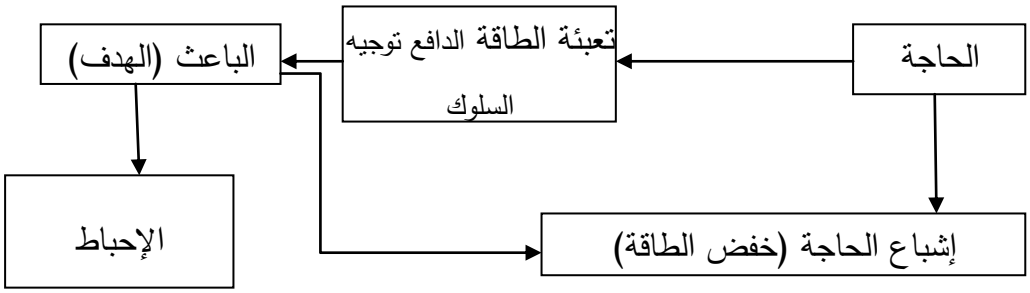
1 ـ 2 ـ الحاجة: و «هي النقص في شيء معين يؤدي استعماله إلى إعادة توازن الفر»د.

(الخطيب و أخرون، 2006، 125).

1 ـ 3 ـالحافز: «يشير الحافز حسب الباحث " ماركس" '(1976م) إلى المثيرات الداخلية و النواحي العضوية التي تبدأ بالنشاط و تجعل الكائن الحي مستعدا للقيام باستجابات خاصة نحو موضوع معين في البيئة الخارجية أو البعد عن موضوع معين يشعر الكائن بها، مثل إحساسك بالضيق أو التوتر أو الألم عند الجوع و العطش، البرودة أو السخونة، أي هو الذي يقود السلوك للقيام بفعل ما أو تجنبه»5. (إبراهيم ، د. ت، 125).

1 ـ 4 ـ الباعث: "فهو يتعلق بالوجه الخارجي للدافع، مثل المكافئات و الترقية، و قد تكون البواعث ايجابية كأنواع الثواب المختلفة، و قد تكون سلبية تحمل الأفراد على تجنبها و الابتعاد عنها كأنواع الردع والعقاب، أيما تقدمه البيئة من الناحية ايجابية أو سلبية".

(الخطيب و آخرون، مرجع سابق،153).



شكل رقم (01): يوضح العلاقة بين الحاجة الحافز والباعث.

*فهذه المصطلحات مرتبطة بالدافعية و لها علاقة وثيقة بها، فالفرد عندما يشعر بالحاجة لشيء ما تجعله يستجيب لها، وهناك مفاهيم أخرى لا تقل أهمية عن المفاهيم السابقة الذكر كالميل، المثير، النزعة، الهدف.

2 ـ الدافعية والتعلم:

2ـ 1 ـ تعريف دافعية التعلم: للدافعية عدة تعاريف مختلفة فنجد منها:

2 ـ1-1- تعريف المدرسة التحليلية: « حالة داخلية تحث المتعلم للسعي بأية وسيلة يمتلكها من الأدوات و المواد بغية تحقيق التكيف و السعادة و تجنب الوقوع في الفشل».

(قطامي، 1999،172) .

2 -1-2- تعريف فاليرون و تيل: «هي ذلك المفهوم الافتراضي المستعمل لوصف القوى الداخلية أو الخارجية التي تعمل على إطلاق و توجيه و تحديد شدة و ديمومة السلوك».

(تلوين وبوقريرس،2007، 17) .

2-1-3- تعريف نايفة قطامي: « حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك فيه، و يهدف إلى إشباع دوافعه للمعرفة و صيانة تحقيق الذات». (قطامي، مرجع سابق، 172).

2-1-4- تعريف سلاقن: «هي الرغبة في النجاح عن طريق التجربة والاستكشاف».

(بدر، 1987 ،93).

*بناءا على ما سبق من تعاريف يعتقد أنها أجمعت على أن الدافعية للتعلم هي الداخلية والخارجية للمتعلم، التي تحرك سلوكه وأداءه وتعمل على استمراره وتوجهه نحو الهدف أو الغاية هذا من الناحية السلوكية، أما من الناحية المعرفية فهي حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبنائه المعرفي ووعيه وانتباهه، حيث تلح عليه على مواصلة واستمرار الأداء للوصول إلى حالة التوازن المعرفي والنفسي، وأما من الناحية الإنسانية فهي حالة استثارة تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقته في أي موقف تعليمي بهدف إشباع رغباته وتحقيق ذاته.

2 -2- علاقة الدافعية بالتعلم:

« الدافع هو حالة داخلية لدى الفرد تستثير سلوكه و تعمل على استمراره و توجيهه نحو تحقيق هدف معين ».(قطامي ،مرجع سابق، 17). تحتل الدوافع بهذا المعنى منزلة خاصة في سيكولوجية التعلم و التعليم، ولقد شغل العلماء بمسألة العلاقة بين الدوافع و التعلم. فلعل القارئ يلاحظ أن جميع نظريات التعلم و التعليم أكدت على نحو أو آخر دور الدوافع في التعلم،و لقد أجريت تجارب عديدة حول هذا الموضوع بالنسبة لعدد من الدوافع المختلفة على كثير من الحيوانات و الأطفال و الكبار،و ثبت بأن التعلم يصل إلى أقصى درجات الكفاية حين تكون الدوافع بدرجات متوسطة.

(أبو حطب وصادق، 2013، 464)

فتحفيز الطلبة مثلا هو بمثابة إقناعهم لأن يقوموا بعمل ما يساعدهم على التعلم سواء كان ذلك قراءة واجبات محددة من الكتاب المقرر، أم حل المسائل المطلوبة في الرياضيات

والتحفيز من هذا المنظور يعني دفعهم تلقائيا للقيام بهذه الأشياء و لكن ليس بقصد الحصول على العلامات أو لأنها مطلوبة منهم ضمن متطلبات المقرر و بوجه مثالي، فإن التحفيز قد يعني جعل الطلبة يستمتعون بعملية التعلم. (عدس،2005، 359).

فالدافعية للتعلم تخدم عمليات التعلم و التعليم بتحقيق الفوائد التالية :

أ ـ تعمل على إطلاق الطاقات الكامنة لدى الفرد و استثارة نشاطه و حفزه على الإقبال على التعلم برغبة و اهتمام شديدين، و يتحقق ذلك عندما تتفاعل جميع الدوافع الداخلية و الخارجية معا.

ب ـ تعمل على إثارة و جذب انتباه سلوك المتعلمين و تركيزهم على موضوع التعلم مع الحفاظ على هذا الانتباه ريثما يتحقق الهدف أو تعلم الخبرة التي يسعى المتعلمين إليها.

جـ تعمل على طبيعة عمل المعلم وعلى تهيئة التعلم المثير.

د ـ الدوافع الكثيرة تعمل على نمو ميول ودوافع المتعلمين. (النعواشي، 2007، 30).

3 ـ أهمية الدافعية في التعلم المدرسي ووظائفها:

3 ـ 1 ـ أهمية الدافعية في التعلم المدرسي:

تتجلى أهمية الدوافع في عملية التعلم المدرسي من خلال هذه المحطات التالية:

أ ـ تعمل المواقف التعليمية على تكوين دوافع المتعلمين.

ب ـ تعمل الدوافع على إثارة الطلاب لعملية التعلم تعلماً أفضل.

ج ـ إن وجود الدافع عند الفرد شيء أساس في عملية التعلم لا يمكن أن يتم التعلم بدونه.

د ـ تعمل على طبيعة عمل المعلم وعلى تهيئة التعلم المثير.

هـ ـ الدوافع الكثيرة تعمل على نمو ميول ودوافع المتعلمين.

و ـ الدوافع تساعد في تكوين شخصياتهم، وإكسابهم المعارف، والمهارات، والاتجاهات المناسبة. (الزغبي، 2005، 248).

*وعلى هذا الأساس فإن أهمية الدوافع في التعلم المدرسي تتمثل في وجود شرط ثابت هو: أن لا وجود تعلم بدون دافع ولا تعلم بدون هدف، وتطبيقاً لهذا الأساس يجب على المعلم أن يعمل على استثارة دوافع المتعلمين بان يوفر لهم في الدروس المختلفة خبرات تثير دوافعهم الحالية وتشبع حاجاتهم ورغباتهم. إذن ففي عملية التعلم تهمنا الدوافع المكتسبة لا الفطرية. وذلك لأن الدوافع المكتسبة هي نتيجة تعامل الفرد مع بيئته.

3 ـ 2 ـ وظيفة الدافعية في التعلم:

للدافعية ثلاث وظائف تؤدي بها لاكتساب وظيفة التعلم وهي كالتالي:

3-2-1- التنشيط: إذ يعمل الدافع على تنشيط الفرد وتحريك القوة الانفعالية في داخله للتفاعل مع موقف معين والقيام بأداء وسلوك محدد.

3-2-2-التوجيه: إذ يعمل على توجيه القوة الانفعالية داخل الفرد للاستجابة لنوع من المثيرات، وبالتالي توجيه هذا السلوك نحو الهدف المخطط له دون غيره من الأهداف.

3-2-3- التعزيز: فالدافع هو محرك للسلوك الفردي في إشباع الرغبات.

3-2-4-صيانة السلوك: يعمل على استمرار السلوك من أجل تحقيق التعلم المراد تعلمه.

(كوافحة، 2007، 139).

فهي تساعد الفرد على أن يوجه نشاطه وجهة معينة حتى يشبع الحاجة الناشئة عنده ويزيل التوتر الكامن لديه وبذلك يكون قد وصل إلى إشباع الحاجة أو الوصول إلى الهدف الذي يسعى إليه والتعلم دائما لا يكون ناجحا ومثمرا إلى إذا كان هادفا إلى بلوغ غرض معين مما يؤكد على أهمية الدافعية في التعلم.

4 ــ قياس دافعية التعلم ومصادرها:

4 ـ 1 ــ قياس دافعية التعلم:

إن قياس دافعية التعلم لدى التلاميذ يمكن أن يساهم في وظائف كثيرة في المدرسة بصورة عامة و التلميذ بصورة خاصة، فالتشخيص يساعد المعلم في تكييف أسلوبه في التعامل مع تلاميذه و طريقته في التدريس، و في هذا الصدد تشير كثير من الدراسات إلى أن نقص في دافعية التعلم لدى المتعلمين تعود بدرجة كبيرة إلى سلوك المعلم و طبيعة العلاقة التي تربطه مع تلاميذه، ولا يمكن قياسها بشكل مباشر، وإنما بشكل غير مباشر ضمن الطريقتين التاليتين:

قياس قوة الدافعية بواسطة الحرمان: تعد كمية الحرمان طريقة تقدير لدرجة الدافعية عند المتعلم، وذلك بقياس الحرمان بالوقت المنقضي منذ آخر إشباع.

قياس قوة الدافعية من خلال السلوك: لا يمكن قياس كل الدوافع بواسطة الحرمان، لهذا تستخدم الملاحظة للسلوك كوسيلة للاستدلال عن حالة الدافعية بالاعتماد على الاشتراط الإجرائي. (مرجع سابق، 140).

وعليه فقياس الدافعية يعد شيئا عسيرا للغاية، بسبب صعوبة ملاحظتها بصورة مباشرة فإما بقياس الظروف الخارجية التي تولد الدافعية، أو قياس بعض جوانب من السلوك عند الشخص الذي يعد أمر صعب لأن السلوك لا تحدده الدافعية فقط، إنما تشترك في تحديده عوامل أخرى مثل الموقف الراهن والخبرات السابقة.

4 ـ 2 ـ مصادر دافعية التعلم:

لدافعية التعلم عدة مصادر أهمها:

4 ـ 2 ـ 1 ـ الإنجاز باعتباره دافعاً: إن إنجاز الفرد و إتقانه لعمله يشكل داخلياً يد فعه للاستمرار في النشاط التعليمي، فعلى سبيل المثال أن الذي يفوق أو ينجح في أداء مهمته التعليمية يؤدي به ذلك و يدفعه إلى التفوق والنجاح في مهمات أخرى، وهذا يتطلب من المعلم العمل على الطالب بالنجاح وحمايته من الشعور بالخوف من الفشل.

4 ـ 2 ـ 2 ـ القدرة باعتبارها دافعاً: إن أحد أهم الحوافز الداخلية يكمن في الفرد إلى زيادة قدرته، حيث يستطيع القيام بأعمال في مجتمعه وببيئته، فرص النمو والتقدم والازدهار ويتطلب هذا الدافع من الفرد تفاعلا مع بيئته لتحقيق وأهدافه، فعندما يشعر الطالب أن سلوكه الذي يمارسه مع بيئته يؤدي إلى شعوره وبالنجاح، تزداد ثقته بقدراته وذاته وأن هذه الذاتية تدفعه وتحفزهم لممارسة نشاطات جديدة.

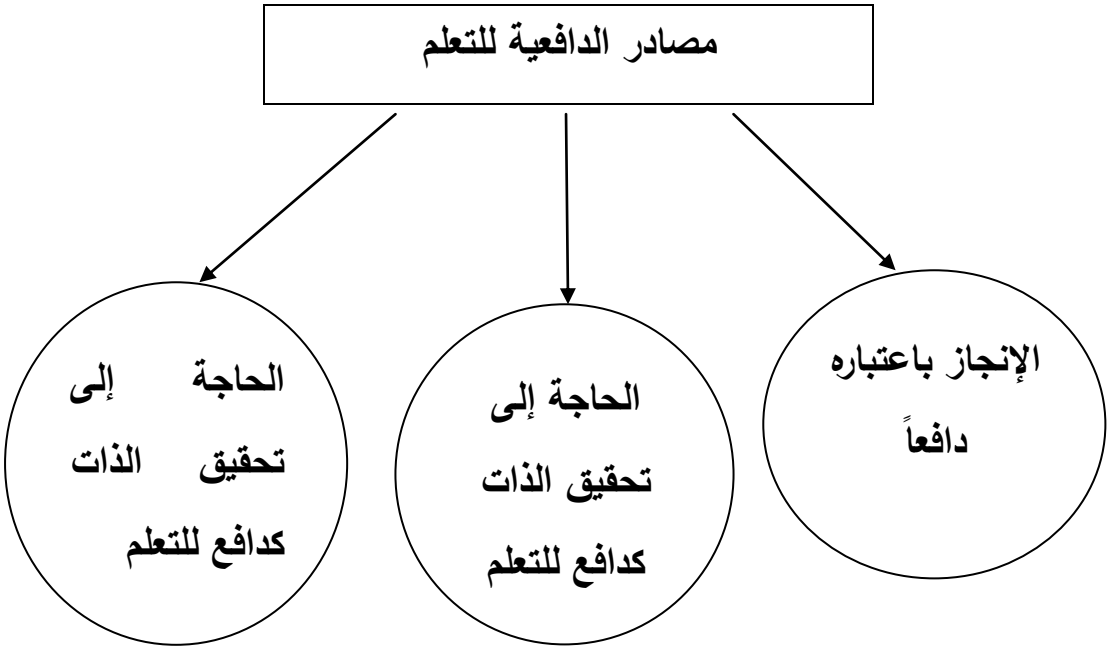
4 ـ 2 ـ 3 ـ الحاجة إلى تحقيق الذات كدافع للتعلم: لقد وضع بعض التربويين الحاجة إلى تحقيق الذات في قمة سلم الحاجات الإنسانية فهم يرون أن الفرد يولد ولديه ميل إلى تحقيق ذاته، ويعتبرونه قوة دافعية إيجابية داخلية تتوج الفرد لتحقيق النجاح الذي يؤدي إلى شعور الفرد بتحقيق وتأكيد ذاته، ويعمل المعلم استثمار هذه الحاجة في إثارة دافعية الطالب للتعلم عن طريق الفرصة لتحقيق ذاته عن طريق النشاطات التي يمارسها في الموقف التعليمي، وخاصة تلك النشاطات التي تبعث في نفسه الشعور بالثقة، والاحترام، والاعتبار و التقدير، و والاعتزاز. (النعواشي، مرجع سابق، 37).

وعليه فإن مصادر دافعية التعلم تجعل من الفرد يعمل بإتقان و بكل استمرار داخلي مما تجعله ملم بالنجاح والتفوق في أدائه المهني ما قد جعلته كذلك حافز داخليا من أجل الزيادة في قرته و حتى في نشاطاته الفردية التي مكنته باجتياز بأعمال في مجتمعه من أجل رفع حتى في قدراته الذاتية وثقته بما في داخله وذلك بين عند التربويين بأن الفرد يولد ولديه ميل بمعنى لديه هدف يسعى من أجله مما قد يكون وعلى سبيل المثال التعلم الذي يجعل الطالب متجها نحوه من أجل فتح الفرص وأفاق جديدة قد تمكنه من تحقيق أحلامه بما في نفسه بالشعور بالاحترام والتقدير أمام مجتمعه.

توفير الظروف المشجعة لحدوث التعلم وضمان استمرارية تفاعل المتعلم مع الموقف التعليمي. (غباري، 2008، 43).

وكاستنتاج مما سبق أن الدافعية هي شرط أساسي لنجاح العملية التربوية، فهي القوة التي تدفع المتعلم إلى التحصيل الجيد، لذا يسعى علماء التربية إلى تكوين المعلم للكشف عن دوافع المتعلم و تربية ميوله، وبالتالي لا يوجد سلوك تعليمي دون دوافع تدعو إليه. كما جاءت الدعوات إلى ضرورة إعداد المعلمين و تأهيلهم أكاديميا و مهنيا و تربويا و تطوير

كفايتهم و مهارتهم من أجل جعل عملية التدريس خبرة ممتعة للمتعلمين و زيادة دافعيتهم نحو التعلم.



شكل رقم (02) يوضح مصادر دافعية التعلم(من انجاز الباحثتين)

5ـ أساليب زيادة دافعية التعلم عند المتعلمين:

يستخدم المعلم عدة أساليب لزيادة دافعية التعلم أوردناها على سبيل الذكر لا الحصر كالآتي:

*الترحيب بأسئلة المتعلمين، وتشجيعهم على توجيهها وطرحها للمناقشة بين المتعلمين أنفسهم كلما سمح الوقت بذلك، مع مراعاة اشتراك أكبر عدد من المتعلمين في مناقشة هذه الأسئلة والإجابة عنها.

*مراعاة تنوع الأنشطة التعليمية التعلمية بما يضمن مناسبتها لحاجات جميع المتعلمين واهتماماتهم وميولهم.

*مساعدة الطلاب على رؤية أهمية الموارد الدراسية وقيمتها العلمية، ويبين لهم أن نجاحهم في المواد الدراسية يكون ذا أثر بالغ في وظائفهم المستقبلية.

*أن يظهر المعلم للطلاب اهتمامه للمادة الدراسية ورغبته في أن يتعلم الكثير عن المواد الدراسية.

*أن يحدد المعلم الخبرة المراد تعلمها تحديدا يؤدي إلى فهم التلاميذ للموقف الذين يعملون فيه.

*ربط الأهداف بالدافع وينوع النشاط الممارس مما يزيد في تحصيل المتعلم وتعزيز الاستجابة مباشرة.

*مراعاة توفير علاقات اجتماعية سوية بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين مع بعضهم البعض داخل الصف، ومن الضروري أن يحرص المعلم على التقرب من المتعلمين وإتباع الأساليب المختلفة ليجعلهم يحبونه ويشعرون تجاهه بالمودة والاحترام، لأن التلاميذ إذا أحبوا معلم المادة فإنهم غالبا يحبون المقرر الذي يقوم بتدريسه لهم ويقبلون على دراسته بدافعية.

(العتومي، 2005، 205).

6ـ النظريات المفسرة للدافعية والعوامل المؤثرة فيها: فسرت الدافعية بناءا على عدة نظريات نجد منها:

6 ــ1 ـ النظريات المفسرة للدافعية:

توجد نظريات عديدة في مجال الدافعية تحاول شرح و تفسير أسس و مكونات أنماط الدوافع التي تقف خلف النشاط الإنساني، و قد اختلفت تفسيرات أصحاب النظريات نتيجة لتعدد أنماط السلوك الإنساني، ومن هذه النظريات :

6 ــ 1 ـ 1 ـ نظرية التحليل النفسي :

ترى هته النظرية بأن وراء كل سلوك دوافع معينة و بأن تصرفات الإنسان كلها حتى اللاإرادية منها تكون من أجل إشباع رغبة أو تحقيق غاية. و يرى "فرويد" «أن لدى الإنسان جهاز كباقي الأجهزة الأخرى الموجودة في الجسم أسماه بالجهاز النفسي الذي يتكون من الهو و الأنا و الأنا الأعلى ،و يعرف الهو بأنه مظهر الشخصية و هو يولد مع الإنسان

،في حين يقوم الأنا على مبدأ الواقعية فهو يعمل على كبح رغبات الهو بينما يمثل الأنا الأعلى مخزنا للقيم و المعايير الأخلاقية و الاجتماعية و المثل العليا» .

(كوافحة، 2004،131).

" ففرويد إذا يرد كل نشاط إنساني إلى أصل دافع واحد، حيث ترى هذه النظرية أن كل أنواع السلوك والنشاط العلمي أو الأدبي أو الديني دافعه الرئيسي هو الغريزة الجنسية، كما تشير إلى وجود تفاعل بين الرغبات اللاشعورية التي نشأت عن دوافع الجنس والعدوان ورغبات الطفولة المبكرة التي تكبت ثم تظهر على شكل سلوك في المستقبل.

(أبو رياش، 2006، 66).

*يعاب على هاته النظرية على أن سلوك الفرد مدفوع لتحقيقه من خلال تحقيق السعادة الإنسانية إذ يؤكد مذهب المتعة على أن السعادة و تجنب الألم هما الهدفان الرئيسيان لأي نشاط يصدر عن الكائن الحي، وأن "فرويد" لم يعطي أهمية للعوامل الاجتماعية والثقافية.

6ـ 1 ـ 2 ـ نظرية الحافز:

يعتبر "كلارك هل" من رواد هذه النظرية و التي تقوم على افتراض مؤداه أنه عندما تستثار الحالة للحافز يصبح الفرد مدفوعا للقيام بالسلوك الذي يقود إلى تحقيق الهدف الذي يعمل على تخفيض شدة الحافز و قد عرف "هل"الحاجة على أنها الحالة التي تتطلب نوع من النشاط لإشباعها، والحالة تسبق النشاط و بالتالي فهي التي تستثير أو تدفع السلوك أو النشاط الذي يعمل على تخفيض هذه الحاجة أو إشباعها .

والحافز في نظرية "هل" متغير وسيط بين المعاناة التي تستثيرها الحاجة و السلوك الخافض أو المشبع للحاجة أو الاستجابة التي تحقق الهدف و التي تعمل على اختزال الحاجة أما الحاجة فهي متغير مستقل و هي تحدد الحافز إلى جانب بعض المتغيرات الأخرى.

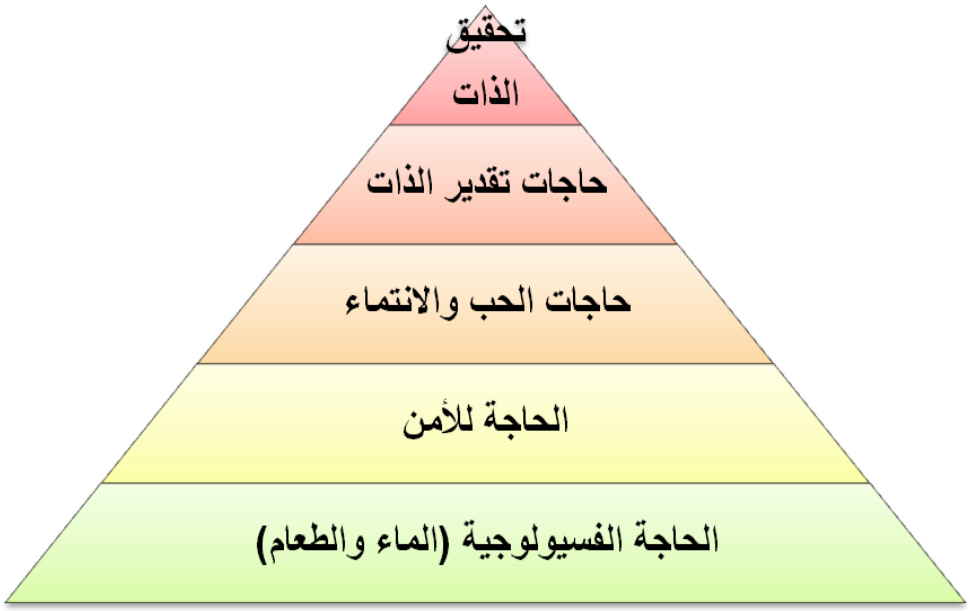
(الزيود، 1999، 70).

*تعتقد هذه النظرية على أن الحافز هو المحرك الأساسي لتوليد دافع سلوك الفرد .

6ـ 1 ـ 3 ـ نظرية الحاجات:

يعتبر التصنيف الخماسي الذي أورده "ماسلو" "MASLO" في نظريته من أكثر التصنيفات انتشارا في التصنيفات العلمية، فحسب هذا التصنيف حاجات الانسان تتخذ في إشباعها تدرجا هرميا يبدأ من الفسيولوجية للحاجة للأمن، ويليها الحاجات الاجتماعية، ثم تقدير الذات وأخيرا تحقيق الذات، ويمكن تصور حاجات "ماسلو" في هذا الشكل:

(غانم، 2004، 130).



شكل رقم (03): يوضح هرم "ماسلو" للحاجات.

(الخطيب وآخرون، مرجع سابق، 156).

وهكذا يبدو من الشكل السابق أن "ماسلو" قد رتب الدوافع في مجموعات، و يضع الحاجات الضرورية في شكل هرم على أساس أهميتها و درجة إلحاحها من ناحية الإشباع ولان ترتيب "ماسلو" للحاجات ترتيبا سليما فلا يتم الانتقال من درجة ما إلى بعد المرور بدرجة سابقة لها و إشباعها وهي كالتالي:

6-1-3-1- الحاجات الفسيولوجية:وهي حاجات مرتبطة ببقاء الإنسان الجسمي كالحاجة إلى الطعام والماء، الأكسجين، والدفء، الراحة ....إلخ، فإذا شعر الطالب بالعطش

طلب إذنا بالذهاب إلى حنفية الماء، وإذا شعر بالجوع فإن تفكيره ينصب على آلام المعدة والطعام أكثر من اهتمامه بالدرس الذي يعرضه المعلم. (شعبان، 2009، 77).

*فهذه الحاجات تعتبر نقطة البداية في الوصول إلى إشباع حاجات أخرى وهي عامة لجميع البشر.

ب ـ الحاجة للأمن: يجب على الناس أن يشعروا بالأمن في بيئتهم، ومن هنا فإن الطلاب يحبون البيئة الصفية التي تتصف بالقابلية للتنبؤ وبالتنظيم وتشعرهم بالفرح والسرور، وعلى عكس ذلك فإن المواقف غير المنظمة وغير القابلة للتنبؤ تزيد من مستوى القلق عند الطلاب. (بن يونس، 2007، 65)

6-1-3-2- حاجات الحب والانتماء: يسعى الناس عادة لبناء علاقات اجتماعية مع الآخرين ليشعروا أنهم مقبولون من جماعاتهم. فالطالب الصغير في الصف الرابع مثلا: يضع أهمية كبرى على وجود صديق حميم له، كما يحاول المراهقون الحصول على تقبل الجماعة من خلال قص شعورهم حسب الطريقة السائدة بينهم، أو ارتداء الملابس أو الأحذية الغريبة المنتشرة بين جماعات المراهقين.

*فهذه الحاجات تعد جد مهمة لكون الإنسان اجتماعي بطبعه فهو يرغب في أن يكون محبوبا من الآخرين عن طريق تكوين علاقات ود وصداقة معهم.

6-1-3-3- حاجات تقدير الذات:فالناس يحتاجون إلى الشعور بأهميتهم (تقدير الذات)، كما أنهم يحتاجون إلى الشعور باحترام الآخرين لهم وتقديرهم لهم (التقدير من الآخرين). وحتى يحصل الطلاب على ذلك كله فإنه يتوجب عليهم أن يتقنوا المهام الأكاديمية

(التحصيل والإنجاز) والسيطرة على بيئتهم، كما أن عليهم التصرف بطرق تجلب لهم التقدير والاعتراف من الآخرين.

*فهي تشعر الفرد بأهميته وقيمة ما لديه من إمكانيات ليساهم في تحقيق أهداف المشروع مما تحسسه بمكانته.

6-1-3-4- حاجات تحقيق الذات:يحتاج الناس عادة إلى الشعور بتحقيق الذات، أي أن يصبحوا ما يمكنهم أن يصبحوا، فإن الطلاب الذين يبحثون عن تحقيق ذواتهم يسعون إلى النشاطات الجديدة كأسلوب لتوسيع آفاقهم والتعلم من أجل التعلم.

(إيهاب، 2014، 111)

فالفرد يشعر باحتياج لأشياء معينة ، هذا الاحتياج يؤثر على سلوكه وبالتالي فالحاجات غير المشبعة تسبب توترا وضيقا لدى الفرد هذا الأخير يسعى إلى اتساع هذه الحاجة وهذا تكون الحاجات غير المشبعة هي المحرك لسلوك الفرد بينما الحاجات المشبعة لا تدفع السلوك.

*فيعتقد أنه لتحقيق طموحات الفرد العليا في أن يكون ما يريد أن يكون إلى درجة تميزه عن غيره ويصبح له كيان مستقل.

6 ـ 1 ـ 4 ـ النظرية المعرفية:

تفسر الدافعية على أنها حالة استثارة داخلية تحرك الشخص المتعلم لاستغلال أقصى طاقته في أي موقف تعليمي يشارك فيه من أجل إشباع دوافعه للمعرفة ومواصلة تحقيق ذاته، فالنظرية المعرفية تسلم بافتراض مفاده أن الكائن البشري مخلوق عاقل يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واقعية على النحو الذي يرغب فيه. (كوافحة،مرجع سابق، 130).

*فيعتقد أنها ركزت على حرية الفرد وقدرته على الاختيار بحيث يستطيع أن يوجه سلوكه كما يشاء، غير أن هذه النظرية لا تذكر المفاهيم التي تنادي بها المدرسة السلوكية مثل: التعزيز وقوة الحاجة الفيزيولوجية، ويرون أن هذه المفاهيم غير كافية لتفسير جوانب الدافعية.

6 ـ 2 ـ العوامل المؤثرة في قوة الدافعية للتعلم:

لدافعية التعلم ستة أثار مؤثرة في صدور قوتها اتجاه التعلم وتتمثل هذه النقاط كالتالي:

أ ـ توطيد علاقات الطلبة بعضهم مع بعض.

ب ـ تنظيم المعلم للخبرات التي تعد للطلاب.

جـ ـ مناسبة الهدف لمستوى الطلاب.

د ـ استخدام التعزيز والثواب، للإسهام في النشاط الموجه.

هـ ـ عدم المبالغة أو الإفراط في استخدام التعزيزات أو المكافآت.

و ـ الاهتمام بدور البيئة الصفية المادية: كالحرارة والمقاعد والإضاءة.

(القرش،2012، 130).

*وفي ضوء هذا فإن قوة الدافعية للتعلم لا يكون تلقائيا بل تكون بمجرد إخضاع والاهتمام بما يتعلق بالبيئة الصفية وما تحمله من أمور في الداخل مثل: الإضاءة، ورسم هدف الطلاب، وكذلك تقديم تعزيزات وما يتعلق من تعاون فيما بينهم من أجل تكوين إطار أخوة مناسبة في الوسط الصفي.

خلاصة الفصل:

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى موضوع دافعية التعلم الذي يعتبر من المواضيع الهامة لارتباطها الوثيق بالعملية التعليمية التعلمية و شرط من شروطها، فقد تعرضنا إلى النظريات المفسرة لدافعية التعلم و المفاهيم المرتبطة بها و كذا العوامل المؤثرة فيها، و أساليب استخدامها في زيادة التفاعل الصفي و طرق إثارتها، كذلك دافعية التعلم التي هي حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك فيه. ثم مصادرها و أهمية قياسها، ختاما بأهميتها في التعلم المدرسي.

فالدافعية إذا لها دور فعال في التعلم والاحتفاظ والتذكر والأداء، فهي وسيلة يمكن استخدامها في سبيل انجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل والنجاح.

الفصل الثالث

قلق الامتحان

تمهيد.

1ـ تعريف القلق وأنواعه.

2-تعريف قلق الامتحان.

3- مكونات قلق الامتحان وتصنيفاته.

4- أعراض قلق الامتحان.

5- عوامل قلق الامتحان وأسبابه.

6- طرق قياس قلق الامتحان.

7- تفسير قلق الامتحان من وجهات نظر مختلفة في علم النفس التربوي.

8 – الإجراءات العملية التعليمية الإرشادية لخفض قلق الامتحان.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يواجه التلاميذ في جميع مراحل التعليم مشكلات عديدة تقف حائلا دون تحصيلهم العلمي و تكيفهم النفسي الاجتماعي و نومهم السلبي، و يعتبر التعرف على هذه المشكلات و تقديم الخدمات المناسبة في الوقت المناسب أحد الاهتمامات الرئيسية إلى تؤرق المسئولين عن التعليم عامة و المرشدين و المدرسين خاصة، وأن المشكلات التي تواجه التلاميذ تختلف أحيانا في نوعها وحدتها من مرحلة تعليمية إلى أخرى داخل المجتمع الواحد وإن كانت تتشابه في بعضها ولهذا الغرض توجه الاعتناء بدراسة أحد مشكلات التلاميذ في جميع مراحل التعليم ألا وهي قلق الامتحان من أجل الاهتمام بهم و رعايتهم على أساس علمي سليم.

1 ـ تعريف القلق وأنواعه :

1 – 1 – تعريف القلق:

للقلق عدة تعاريف نذكر منها:

1-1-1- تعريف عثمان (2001م) : انه حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يمتلك الإنسان ، و يسبب له كثيرا من الكدر و الضيق والألم والقلق يعني الانزعاج كما أن الشخص، والشخص القلق يتوقع الشر دائما ويبدو متشائما ومتوتر الأعصاب ومضطربا كما أن الشخص القلق يفقد الثقة بنفسه ويبدو مترددا عاجزا عن **البت** في الأمور ، ويفقد القدرة على التركيز . (عثمان، 2001، 18).

1-1-2-تعريف زهران (1987م): "القلق حالة توتر شامل ومستمر نتيجة توقع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث، ويصاحبها خوف غامض، وأعراض نفسية جسمية".

(حامد زهران، 1987، 397).

1-1-3-تعريف ملحم علي (2001م): هو شعور عام غامض غير سار مصحوب بالخوف والقلق و التحفز يصحبه في العادة بعض الإحساسات الجسمية مجهولة المصدر كزيادة ضغط الدم وتوتر العضلات وخفقان القلب وزيادة إفراز العرق.

(ملحم، 2001، 233).

1-1-4-تعريف عكاشة(1981م): شعور غامض غير سار مملوء بالتوقع والخوف والتوتر مصحوب عادة ببعض الإحساسات الجسمية تأتي على شكل نوبات متكررة من نفس الفرد. (عكاشة، 2003، 134).

1-1-5-تعريف الرفاعي (1981م): حالة نفسية تحدث حين يشعر الفرد بوجود خطر يتهدده وهو ينطوي على توتر انفعالي تصحبه اضطرابات فسيولوجية مختلفة.

(الرفاعي، 1981، 205)

* ومن خلال استعراض التعريفات السابقة للقلق يتضح اختلاف وجهات النظر، ولم يجمع العلماء على تعريف شامل للقلق وهو أنه شعور عام بالفزع والخوف من شر مرتقب أو كارثة توشك أن تحدث، ويكون مصحوبا ببعض الإحساسات الجسمية التي تأتي على شكل نوبات متكررة.

1 – 2 – أنواع القلق:

للقلق عدة أنواع نذكر منها:

1 – 2 – 1 – القلق الموضوعي أو الواقعي: ويحدث ذلك من خلال خطر موضوعي قائم في البيئة، وإدراك الفرد لوجود هذا الخطر هو ما يثير القلق، وقد يرث الفرد ميلا للخوف من بعض الظروف البيئية، وقد يكتسب هذه المخاوف، فالخوف من الظلام قد يورث للفرد لأن الأجيال السابقة كانت تخاف الظلام، وهكذا يصبح الظلام مثيرا لقلق الفرد.

(عثمان، مرجع سابق، 20).

إن هذا النوع أقرب أنواع القلق إلى السواء وهو قلق ناتج عن إدراك الفرد لخطر يتهدده ، ويكون هذا القلق في هذه الحالة وظيفة إعداد الفرد لمقابلة هذا الخطر بالقضاء عليه أو تجنبه بإتباع أساليب دفاعية إزاءه . (كفافي،1999، 236).

ويعرف على أنه القلق الصحي والقلق الأساسي والمطلوب في حياة الفرد ، والذي من المفروض أن يتزود به ، وهو ما تكون معه الحياة طبيعية ولا حياة بدونه ، وإذا اختفى من حياة الفرد أصبح إنسانا مريضا متبلد الوجدان (الخطيب والزيادي،2000، 591) .

*ومما سبق يتضح أنه قلق مرغوب (قلق واقعي) ، إذا لم يتجاوز الحد الطبيعي له والذي نعيشه جميعا في حياتنا اليومية ويؤدي بنا إلى التقدم والارتقاء ، ولكن هناك حالات يتجاوز فيها القلق الموضوعي الحد الطبيعي مما يستدعي الإرشاد ومن ثم العلاج .

1– 2 – 2 – القلق العصابي: رد فعل عميق لعدم تكيف الإنسان مع المجتمع والبيئة التي يعيش فيها.

1 – 2 – 3 – قلق الموت: استجابة انفعالية تتضمن مشاعر ذاتية من عدم السرور والانشغال المعتمد على تأمل أو توقع أي مظهر من المظاهر العديدة المرتبطة بالموت"

(عبدالخالق، 1987، 39).

1 – 2 – 4 – قلق الامتحان: وهو حالة نفسية تتصف بالخوف والتوقع، أي أنه حالة انفعالية تصيب بعض الطلاب قبل وأثناء الامتحانات المصحوبة بتوتر وانشغالات عقلية سالبة تتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الامتحان مما يؤثر سلبا على المهام العقلية في موقف الامتحان. (الغول وآخر، 2007، 56).

2 – تعريف قلق الامتحان:

تعددت التعريفات التي تناولت قلق الامتحان، ولقد عرفه الكثير من المهتمين والأخصائيين في هذا المجال ومن بينها :

2–1– تعريف عبد الخالق (1987م): الذي يطلق عليه قلق التحصيل بأنه " نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان بحيث تثر هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند مواجهتها". (عبد الخالق، مرجع سابق، 32).

2-2- تعريف شعيب (1988): بأنه الحالة التي يصل إليها الطالب نتيجة الزيادة في التوتر و الخوف في أداء الاختبار و ما يصاحب هذه الحالة من اضطراب لديه في النواحي العاطفية و المعرفية و الفسيولوجية. (شعيب، 1988، 101).

2-3-تعريف الصباغ (1997) : يعرفه على أنه حالة انفعالية مؤقتة تلازم الطالب في مواقف الامتحان تتميز بظهور أعراض جسمية واضطرابات نفسية تؤثر في العمليات العقلية فتسبب صعوبة في استرجاع المعلومات قبل الامتحان أو أثنائه. (الصباغ، 1997، 16).

2-4-تعريف جون (1985م): " حالة يمر بها الطالب نتيجة الزيادة في درجة الخوف و التوتر أثناء المرور بموقف الاختبار وكذلك الاضطراب في النواحي الانفعالية والمعرفية و الفسيولوجية".

2-5-تعريف سبيلرجر (2005م): " هو سمة شخصية في موقف محدد ويتكون من الانزعاج والانفعالية، ويعرف الانزعاج بأنه اهتمام معرفي يتمثل في الخوف من الفشل، بينما الحالة الانفعالية هي ردود أفعال الجهاز العصبي، ويمثل هذين المكونين (الانزعاج والانفعالية) أبرز عناصر قلق الاختبار". (الداهري، 2005، 207)

2-6-تعريف زهران (2000م): "هو نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان حيث تثير هده المواقف في الفرد شعورا بالانزعاج والانفعالية وهي حالة انفعالية وجدانية مكدرة تعتري الفرد في الموقف السابق للامتحان ، أو موقف الامتحان ذاته وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر والخوف من الامتحان". (زهران، 2000، 96).

2-7-تعريف الضامن (2003م): " هو الاستجابات النفسية والفسيولوجية التي يربطها الفرد بخبرات الامتحان، فهو عبارة عن حالة خاصة من القلق العام الذي يتميز بالشعور العالي بالوعي بالذات مع الإحساس باليأس الذي يظهر غالبا في الإنجاز المنخفض للامتحان وفي كل المهام المعرفية والأكاديمية بصفة عامة". (الضامن، 2003، 221).

2-8-تعريف يعقوب (1995): " هو الحالة النفسية أو الظاهرة الانفعالية أو التوتر الشامل التي تنتاب الفرد حينما يقف في موقف الامتحان حيث تكون قدراته موضع فحص وتقييم". (يعقوب، 1995، 48).

* وتأسيسا على ما سبق نعرفه بأنه: " حالة انفعالية غير سارة تصيب أفراد عينة البحث بسبب إدراكهم للموقف الاختباري على أنه مصدر للتهديد، وتكون مصحوبة باضطرابات في النواحي المعرفية والانفعالية والجسمية.

3 – مكونات قلق الامتحان وتصنيفاته:

3 – 1 – مكونات قلق الامتحان:

يشير المهتمين في هذا المجال إلى أن قلق الامتحان يتضمن مكونين أساسيين هما:

3 – 1 – 1 – المكون المعرفي: أو الانزعاج حيث ينشغل الفرد بالتفكير في تبعات الفشل مثل فقدان المكانة والتقدير وهذا يمثل سمة القلق.

3 – 1 – 2 – المكون الانفعالي : أو الانفعالية حيث يشعر الفرد بالضيق والتوتر والهلع من الامتحانات وبالإضافة إلى مصاحبات فسيولوجية وهذا يمثل قلق الحالة.

(رضوان، 2002، 246).

3 – 2 – تصنيفات قلق الامتحان:

3 – 2 – 1 – قلق الامتحان الميسر: وهو الامتحان المعتدل، ذو التأثير الايجابي المساعد الذي يعتبر قلق دافعيا يدفع الطالب للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع وينشطه ويحفزه على الاستعداد للامتحانات وييسر أداء الامتحان . (أبو العزب ،2008، 58).

وحسب "راين" أن قلق الامتحان في هذه الحالة يتزايد من التنافس الشديد بين الطلبة والتأكيد على أهمية النجاح. كما يرى أن التلاميذ ذو القلق المعتدل يركزون في الامتحان على الأمور المرتبطة بالامتحان فقط. (القمش، 2007، 257).

وكذلك يؤكد جينا "آرمنداريز Admindariz "(1998م)، أن قلق الامتحان المعتدل، مع القدرة على التحكم في الانفعالات السالبة يؤديان إلى تحسن الأداء في الامتحان.

(سايحي ، 2004، 76).

3 – 2 – 2 قلق الامتحان المعسر: وهو الامتحان المرتفع ، ذو التأثير السلبي المعوق حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة ، ويستثير استجابات غير مناسبة مما يعوق قدرة الطالب على التذكر والفهم ويربكه حين يستعد للامتحان ويعسر أداء الامتحان . (زهران، مرجع سابق، 98).

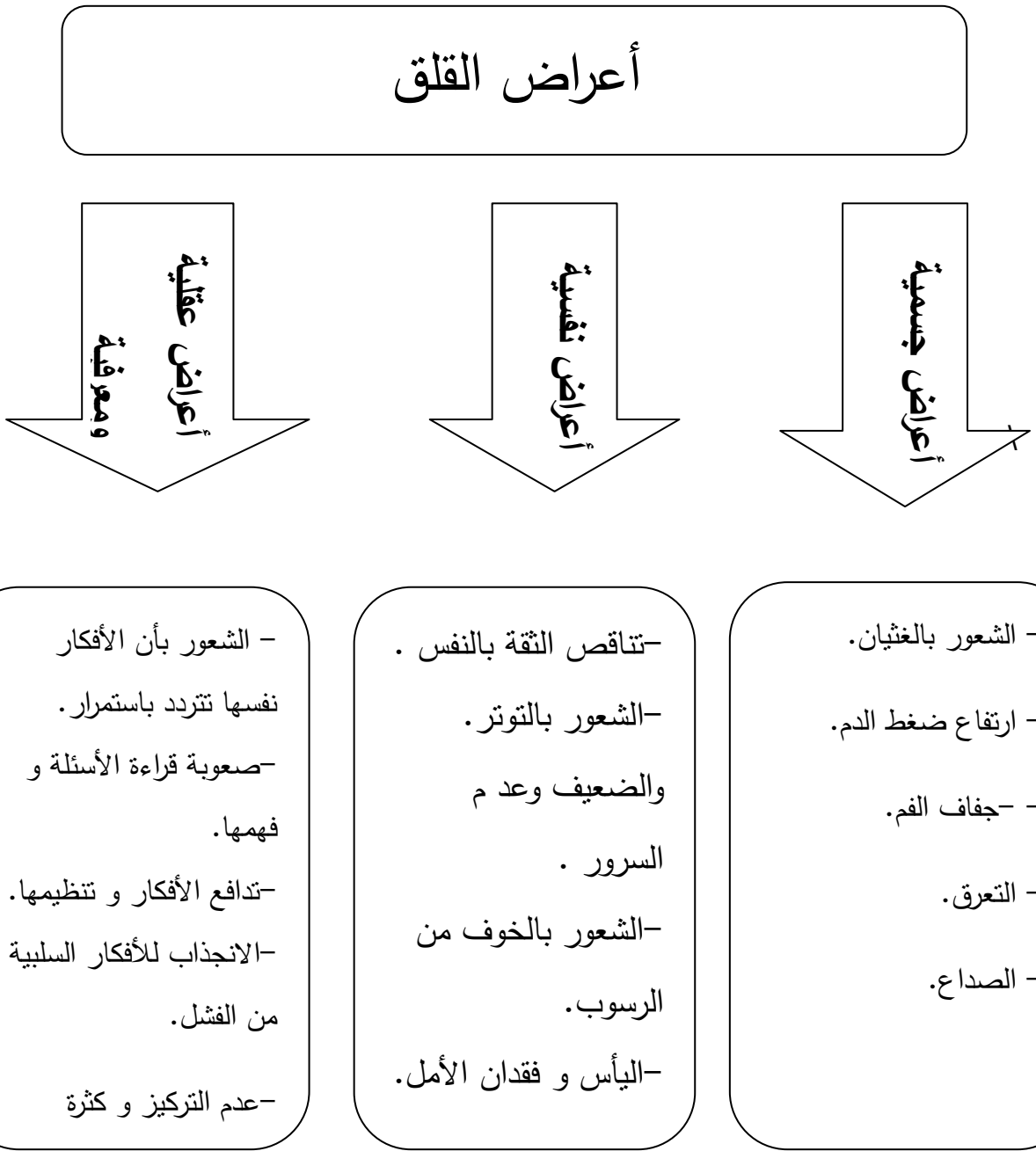
وفي هذا السياق يرى "بنجامين ورفاقه" أن هدا النوع من القلق يعود إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها، أو مراجعتها قبل الامتحان ، أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته أي يرجعون الانخفاض في التحصيل الدراسي للطلبة ذوي قلق الامتحان المرتفع في عمليات الترميز أو تنظيم المعلومات واستدعائها في موقف الامتحان.

(القمش، مرجع سابق، 257) .

ومن جهة أخرى يرى "دنكين" أن انخفاض أو ارتفاع درجة قلق التلميذ أثناء الامتحان تعكس على أدائه بالسلب ، أما إذا كانت درجة القلق معتدلة فتحسن من مستوى أدائه. وما يؤكد ذلك هو نتائج الكثير من الدراسات منها: "سيلبيرجر" speilleger (1962م) "سارسون" sarson (1960 م)، "جانيس" Janice (1996)، وغيرها من الدراسات أوضحت أن التلاميذ بصفة عامة الذين يعانون من قلق امتحان مرتفع كان مستوى أدائهم منخفضا ويحملون درجات منخفضة.

* وعليه يلاحظ أن قلق الامتحان ينقسم إلى قلق منشط وميسر للامتحان يؤثر على التحصيل بالإيجاب وينتج هذا القلق من خلال التنافس بين التلاميذ ومن خلال التأكيد على النجاح ، وقلق مثبط ومعسر للامتحان حيث يقوم التلميذ باستجابات غير مناسبة كالتوتر والخوف وتوقع العقاب ، مما يؤثر بالسلب على التحصيل الدراسي .

4 – أعراض قلق الامتحان: يعتبر قلق الامتحان من الظواهر التي شغلت بال الباحثين حيث قاموا بدراسات عديدة حولها وتوصلوا إلى نتائج يمكن من خلالها و وصف صفات أفراد ذوي قلق الامتحان أهمها:



الشكل رقم (04) يوضح أعراض قلق الامتحان

(مرجع سابق، 303).

5- عوامل قلق الامتحان وأسبابه :

5 – 1 – عوامل قلق الامتحان لقد تعددت الآراء المفسرة لعوامل قلق الامتحان من بينها:

* يشير ألبيرت وموريس انه يجد عاملان لقلق الامتحان:

أ- **الاضطرابية** (المكون العقلي الذي يؤثر على أداء الفرد) فهي المسئولة عن تقليص الأداء لدى الفرد بما تبعثه في الكثير من الأحيان من الاستجابات لا تكون مناسبة .

ب – الانفعالية: وهي رد الفعل المباشر للضغط النفسي الذي يستثيره الموقف.

(شعيب، مرجع سابق، 98).

* في حين يرى فيليبس وآخرون أنه يتكون من عاملين رئيسيين :

أ – **القلق:** نقص الثقة بالنفس.

ب – الانفعالية: وهي الاستجابات غير الإرادية المصاحبة للموقف.

(عبد الرحيم، 1989، 17)

* ويضيف "زهران" أن هناك خمسة عوامل خاصة بقلق الاختبار وهي كالتالي:

أ- الخوف والرهبة من الاختبار.

ب – الضغط النفسي للاختبار .

ج – الخوف من الاختبارات الشفوية المفاجئة.

د – بالصراع النفسي المصاحب للاختبار.

هـ – الاضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للاختبار. (زهران،مرجع سابق، 47).

* وهناك تصنيف أخر لعوامل قلق الامتحان:

أ –**المستوى الاقتصادي الاجتماعي:**

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

مقاييس قلق الامتحان أعلى من درجة الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية الاجتماعية العليا. (مرجع سابق، 94).

ب – المستوى الدراسي:

لقد أكدت عض الدراسات أن قلق الامتحان لا يتأثر بالمرحلة التعليمية ولا بالمستوى الدراسي. فهوى ظاهرة عامة عند جميع التلاميذ، ولكن يزداد مستواه أكثر بعد التقدم في المستوى الدراسي وفي المرحلة التعليمية نظرا لزيادة تعقد المهام الخاصة بكل مرحلة أو مستوى وزيادة وعي وإدراك التلميذ لمسؤولياته حيث تشير دراسة هيل(1972) إلى أنه يبدأ ظهور قلق الامتحان في الصف الثاني الابتدائي ثم يتزايد تدريجيا سنة بعد أخرى.

ج– التخصص الدراسي:

تشير بعض الدراسات التخصص الدراسي يعد من العوامل التي قد تؤثر في مستوى قلق الامتحان حيث تؤكد هذه الدراسات وجود فروق بين بعض التخصصات في التنبؤ بقلق الامتحان ومن أهمها: دراسة شعيب (1987) التي تهدف إلى معرفة الفروق بين أفراد القسمين العلمي والأدبي لطلاب وطالبات الثانوية العامة بمكة المكرمة في درجات قلق الامتحان، فتوصل إلى انه يساهم في التنبؤ بدرجة بقلق الامتحان لصالح التخصص العلمي، وفسر ذلك بكون بعض التخصصات تبدو في نظر الطلاب أكثر صعوبة من التخصصات الأخرى. (سايحي، مرجع سابق، 97).

بالإضافة إلى عوامل أخرى كالذكاء، الجنس، الشخصية القلقة....الخ

5– 2– أسباب قلق الامتحان: يرى المهتمون في مجال الصحة النفسية والأخصائيون في المجال التربوي أن قلق الامتحان يعزى إلى أسباب عديدة أبرزها:

أ – نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية .

ب– نقص الرغبة في النجاح والتفوق.

ج– وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الاختبار، أو استدعائها في موقف الاختبار ذاته.

د –ارتباط الاختبار بخبرة الفشل في حياة الطالب، وتكرار مرات الفشل .

هـ–قصور في الاستعداد للامتحان كما يجب .

و–التمركز حول الذات ، ونقص الثقة بالنفس.

ز–الاتجاهات السالبة لدى الطلاب والمعلمين والوالدين نحو الاختبار.

ح–صعوبة الاختبارات والشعور بأن المستقبل يتوقف عليها.

ط–الضغوط البيئية وخاصة الأسرية لتحقيق مستوى طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب.

ي–محاولة إرضاء الوالدين والمعلمين والمنافسة مع الرفاق.

ك – الضغوط المباشرة حيث يتعرض الطالب للتهديد أو يواجه الفشل.

ر– المصاحبات الفسيولوجية غير السارة يوم الامتحان. (زهران، مرجع سابق، 99)

6 – طرق قياس قلق الامتحان:

6 – 1 – التقرير الذاتي :

يقاس القلق عن طريق إقرار المفحوص ذاته بما يحس به تجاه الموقف الامتحاني ويكون التقرير المقدم إما وصفيا ،أو في شكل إجابة على مجموعة من الأسئلة ، باقتراح بدائل للإجابة ،وهو من أكثر أساليب القياس استعمالا في البحوث النفسية و التربوية، نظرا للدقة التي يتميز بها خاصة إذا كان المقياس مقننا ،و كذلك نظرا لسهولة تطبيقه و الحصول على النتائج .

ورغم أن هذا الأسلوب من أضل الأساليب لقياس القلق من حيث الدقة والسهولة إلا أنه لا يخلو من بعض العيوب من بينها: يصعب قياس التغيرات الطارئة في إحساسات الفرد وشعوره، والتي يكون القلق خلالها بمثابة حالة عابرة وليست سمة مستديمة، وكذلك يصعب بموجب هذا الأسلوب اكتشاف مسببات القلق وعوامله لدى المفحوص، و صعوبة قياس القلق إذا أنكره الفرد بتبريرات دفاعية. (عباس ، 1995، 29).

6 – 2 – أسلوب قياس الاستجابات الفسيولوجية:

يتم قياس القلق لدى التلميذ في الامتحان بموجب هذا الأسلوب عن طريق قياس بعض الاستجابات الفسيولوجية لدى الفرد، حيث يرى "فاروق(2001م)أنه لكون أعراض قلق الامتحان متنوعة فمنها المعرفية، والفيزيولوجية (الجسمية) وهي أكثر الأعراض ظهورا وأكثرها دقة، ويمكن أن يستدل على وجود قلق الامتحان لدى الفرد من خلال ملاحظة بعض الأعضاء الجسمية المسئولة على ذلك، كاستجابة الجلد لإفراز العرق، أو ارتفاع ضغط الدم ازدياد معدل ضربات القلب. (فاروق، 2001، 30).

إلا أن هناك بعض العيوب لهذا الأسلوب منها: أنه قد لا يكون دقيقا، لأن الأشخاص يختلفون في شكل وحجم الاستجابات، بحيث أن نبضات بعض الأفراد وهم في حالة قلق شديد تكون معادلة لعدد نبضات أفراد آخرين وهم في حالة هدوء مثلا، لذا فإن هذا الأسلوب يحتاج إلى أشخاص مدربين على عمليات القياس باستخدام هذه الأجهزة المخصصة لذلك مما يسبب كلفة مالية مرتفعة. (عباس، مرجع سابق، 29).

6 – 3 – أسلوب الملاحظة المباشرة:

ويتضمن التعرف على ما قد يكون لدى الشخص من قلق بموجب هذا الأسلوب عن طريق ملاحظته ملاحظة مباشرة في موقف من المواقف ، فمثلا يمكن ملاحظة سلوكه وسرعة استجابة ومدى تركيز انتباهه أو تشتت ذاكرتها من خلال تصرفاته التي قد تصدر عنه أثناء عملية التعلم والتعليم ، وخاصة تصرفاته أثناء أدائه للامتحان، ويسجل الفاحص ملاحظاته في سجل معد مسبقا لذلك الغرض، ثم يقوم بتحليل النتائج التي سجلها انطلاقا من الاستجابات التي صدرت عن المفحوص في ذلك الموقف (الامتحان مثلا) وبناءا على ذلك يصدر حكمه بوجود قلق الامتحان لدى ذلك المفحوص أو عدم وجوده .

(مرجع سابق، 29).

ولهذا الأسلوب سلبيات أهمها عدم صلاحيته للعينات الكبيرة نظرا لما يتطلبه من تركيز ودقة.

نستخلص أن قلق الامتحان يقاس بعدة طرق وهي: مقاييس التقرير الذاتي أي يقر المفحوص بأحاسيسه ومخاوفه، أو عن معرفته عن طريق الأعراض الفسيولوجية التي تظهر عليه، وكذلك عن طريق الملاحظات العامة التي يلاحظها المعلم على التلميذ أثناء أدائه للامتحان

7 – تفسير قلق الامتحان من وجهات نظر مختلفة في علم النفس التربوي:

7 – 1 – من وجهة النظر المعرفية:

لقد حاولت كثير من النظريات الحديثة تفسير الإنجاز السيئ المرتبط بالقلق العالي للامتحان ورأت أن التأثير النسبي للقلق في الموقف الاختباري هو دخول عوامل أخرى، حيث ينتج القلق العالي من استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة، مثل عدم التركيز أو الاستجابات المركزة حول الذات التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها، والتي هي ضرورة للإنجاز الجيد في الموقف الاختباري، ولعل هذا يتماشى مع وجهة نظر **واين** حيث يرى أن الأفراد ذوي القلق العالي للامتحان يوزعون انتباههم على الأمور المرتبطة بالمهمة والأمور المرتبطة بالذات، في حين أن أفراد ذوي القلق المنخفض للامتحان غالباً ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر.

أما "**كولر وهولاهان**" فقد درسا القدرة العقلية وعادات الدراسة في الإنجاز الأكاديمي وقد وجد الباحثان أن لدي الطلبة أصحاب القلق العالي في الامتحان قدرات منخفضة وعادات دراسية سيئة وعلي هذا فان جزءاً علي الأقل من الإنجاز الأكاديمي السيئ لهؤلاء الطلبة ربما يعود إلي معرفة اقل بالمواد الدراسية.

7 – 2 – وجهة نظر معالجة المعلومات:

قدم بنجمين وزملائه نموذج معالجة المعلومات والذي يزودنا بمفاهيم مفيدة في تحليل موقف الامتحان ووفقاً لهذا النموذج يعود قصور الطلبة ذوي القلق العالي للامتحان إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها، أو مراجعتها قبل الامتحان، أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته، أي أنهم يرجعون الانخفاض في التحصيل عند الطلبة ذوي القلق العالي في موقف الامتحان إلي قصور في عمليات الترميز أو تنظيم المعلومات و استدعائها في موقف الامتحان.

7 – 3 – من وجهة النظر السلوكية:

يري السلوكيون أن الأفراد يستخدمون استراتيجيات تكيفية منها ايجابية ومنها سلبية لدى تفاعلهم مع الأوساط المحيطة بهم وما تفرضه عليهم من ضغوط ومشكلات، وقلق الامتحان إستراتجية سلبية تتمثل في الانسحاب النفسي والجسدي من الوضع المثير تتبدي في أنماط سلوكية متنوعة مثل التعرف وزيادة إفراز الأدرنالين والبكاء وعدم القدرة علي مسك القلم والكتابة والتشنج (عصفور،54، 1994).

7-4- نظرية التداخل:

نتيجة لبحوث "ماندر وسارسون" وآخرون قامت نظرية قلق الامتحان بصفة أساسية على نموذج التداخل و رأت أن التأثير الرئيسي للقلق في الموقف الاختباري هو في دخول و تأثير عوامل أخرى حيث ينتج القلق العالي استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة مثل: عدم التركيز، الميل نحو الأخطاء أو الاستجابات المركزة حول الذات ، التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها والتي هي ضرورية للانجاز الطيب في الموقف الاختباري . (الهواري و الشناوي، 1987، 175).

وأن الآثار السيئة لقلق الامتحان بالنسبة للأداء في الامتحانات قد يكون لها تفسير يتصل بالانتباه إذ يرى "واين" أن التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان يصبحون منشغلين ويقسمون غالبا انتباههم بين الأمور المرتبطة بالمهمة أو الأمور المرتبطة بالذات ، في حين أن الأفراد المنخفضين في قلق الامتحان غالبا ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر.

ووفقا لوجهة نظر "واين" فإن الانتباه في موقف الامتحان موزع بين استجابات مرتبطة بالمهمة المطلوبة في الموقف الاختباري، واستجابات غير مرتبطة بالمهمة وهي استجابات القلق ففي حالة الأفراد ذوي المستويات العالية في قلق الامتحان تخصص كمية قليلة من الانتباه إلى الاستجابات غير المرتبطة بالمهام المطلوبة تاركين كمية قليلة من الاستجابات المرتبطة بالمهام ذاتها الأمر الذي يؤدي بدوره إلى خفض الانجاز الأكاديمي عند هؤلاء التلاميذ. (الطواب، 1992، 155).

فنموذج التداخل يرى أن تأثير قلق الامتحان على الأداء يحدث في موقف الامتحان نفسه أي أن القلق أثناء الامتحان يتداخل مع قدرة التلميذ على الاسترجاع للمعلومات المعروفة لديه واستخدامه بطريقة جيدة.

والتعامل مع قلق الامتحان حسب هذه النظرية كما يراها "لازروس و ديلونجس" تتمثل في أنه ما إن يتعرض التلميذ لموقف امتحان حتى يقوم بعملية تقدير معرفي سلبي يتداخل مع المهام المطلوبة لأداء الامتحان . (بدوي، 2001، 161).

7-5-نظرية الحافز:

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

ولقد وجه النقد لهذه النظرية من خلال قانون "بيركس دودسون" الذي أوضح أن القلق المرتفع يساعد بصورة نسبية في إنجاز المهام البسيطة ويساعد القلق المنخفض بصورة نسبية في إنجاز المهام المعقدة، لكن الاستفادة من هذه النظرية تتكون من خلال تأثير قلق الاختبار على التحصيل اللاحق وليس السابق . (محدب، 2011، 65).

8- الإجراءات العملية التعليمية الإرشادية لخفض قلق الامتحان:

يقترح بعض الأخصائيين النفسيين أنه هناك بعض الإجراءات العلمية التوجيهية و الإرشادية لتخفيض قلق الامتحان وسوف يستعرض الباحث أهم الإجراءات وهي كالتالي:

8-1 -تطوير قدرة الفرد على الفهم وحل المشكلات:

-فهم الذات الجسمية تحمي من القلق حول وظائف الجسم.

- فهم الذات والآخرين يقدم وقاية ممتازة من القلق.

-معرفة الفرد بالعلاقات السببية بين الحوادث.

-التدرب على اتخاذ القرارات وحل المشكلات والتعامل معها فالتعامل مع التوتر هو نوع من المشكلات.

8-2-مساعدة الفرد على الشعور بالأمن والثقة بالذات:

-تقديم المثيرات التي تؤدي الى القلق والخوف بشكل تدريجي.

-تقوية الثقة بالذات على نحو تدريجي من خلال خبرات النجاح.

(زهران، مرجع سابق، 230)

8-3-التدرب على الاسترخاء:

-أن القلق والاسترخاء لا يمكن أن يحدثا معا وهذا ما يسمى بمبدأ البديل المتنافر.

-التدرب على التنفس بعمق وعلى استرخاء العضلات والشعور بالاسترخاء.

8-4-الحديث الايجابي مع الذات:

-تشجيع الأفراد على أن يتوقفوا عن استخدام التعليقات السلبية للقلق عندما يتحدثون مع أنفسهم.

-تشجيع استخدام عبارات ايجابية في الحديث مع الذات (صحيح أنني منزعج ولكن الأمور سوف تكون بخير). (رضوان، مرجع سابق، 250).

8-5- تقديم المساعدة في الدراسة:

- مراجعة المقرر و الأعمال المنزلية قبل الامتحان بأيام

- تطوير مهارات الدراسة الفاعلة ومهارات الاستعداد للامتحان

- تقديم أدلة للدراسة تركز انتباه الطلبة على الجوانب المفتاحية.

(الضامن،مرجع سابق، 228).

8-6-تشجيع التعبير عن انفعالات: (التفريغ الانفعالي).

-أن تعبير الشخص عن انفعالاته يعمل كمضاد لحالات القلق.

-من خلال اللعب وتمثيل الأدوار والسيكودراما يمكن أن تحدث عمليات التفريغ الانفعالي.

-أن رواية القصص طريقة فعالة للتعبير عن المشاعر.

8-7- تحسين عادات الدراسة السيئة:

-تحميل الطلبة المسؤولية والاعتماد على النفس.

-تدريب الطلبة على إدارة وقت التعلم وتنظيمه .

-تشجيع الطلبة على التساؤل والبحث والاستكشاف.

-تشجيع الطلبة على الاختبار والتقويم الذاتي المستمرين. (الضامن، مرجع سابق، 229).

8-8-التدريب على مهارات الامتحان:

يرى المختصون أن هناك مجموعة من المهارات اللازمة التي يجب على الطالب اكتسابها تسمى بمهارات الامتحان ومن هذه المهارات ما يلي:

أ-مهارة المراجعة:

من أهم المهارات التي ينبغي أن يكتسبها الطالب لأنه من خلالها يسترجع الكثير من المعلومات والبيانات التي مر بها خلال العام الدراسي ومهارة المراجعة تحتاج إلى التركيز والمتابعة أول بأول ولكي يستطيع الطالب أن يراجع المراجعة الجيدة لابد أن يسير وفق خطرات معينة أهمها ما يلي:

-تدوين أكثر النقاط أهمية في كراسة الملاحظات.

-المراجعة حسب الجدول الزمني.

-تحديد المواد التي تحتاج لمجهود ووقت أكثر في المراجعة والبدء بها.

-تجنب أسباب التشتت الذهني أو ضعف الانتباه أو قلة التركيز أثناء المراجعة.

-استخدام الألوان للتأشير على النقاط المهمة. (الداهري، مرجع سابق، 220).

ب-**مهارة الاستعداد للامتحان:**

من أهم خطوات الاستعداد للامتحان ما يلي:

-عدم السهر طويلا لان السهر يرهق الجسم ويتعبه ويخرج الإنسان عن التركيز في الدراسة.

-الابتعاد عن شرب المنبهات مثل القهوة ، الشاي، لأنها تأخذ من قدرة الطالب وتركيزه واستيعابه.

-أخذ قسط وافر من النوم كي يرتاح الجسم وكذلك العقل من التفكير وبالتالي يتجدد نشاط الإنسان وتعود إليه حيويته. (نزيه، 1998، 25).

- المحافظة على وجود حالة من التهيؤ النفسي الطيب للتعامل الجيد والفعال مع موقف الامتحان والمحافظة على الاتزان الانفعالي والابتعاد عن القلق والتوتر.

ج- مهارة أداء الامتحان:

-الجلوس في المكان المخصص بهدوء وكتابة البيانات الشخصية، وإتباع التعليمات التي تلقى على عاتق الطالب من لجنة سير الامتحان.

-الكتابة بخط واضح، وتنظيم كراسة الإجابة، و الالتزام بآداب الامتحان.

-عدم محاولة الغش والمحافظة على الهدوء النفسي التام أثناء أداء الامتحان.

-الامتحان يحتاج نوع من الاجتهاد والحكمة في التعامل مع ورقة الأسئلة من حيث حسن قراءتها وحسن اختيار الأسئلة وحسن الإجابة.

(زهران، مرجع سابق، 287).

خلاصة الفصل:

تم التطرق في هذا الفصل لموضوع القلق بصفة عامة من خلال التعاريف المختلفة له وأنواعه ، ثم لقلق الامتحان كنوع له، من حيث تعريفه، تصنيفاته القلق الميسر والمعسر، ثم مكوناته المعرفي والانفعالي، عوامله الانفعالية والاضطرابية، أعراضه الجسمية والنفسية والمعرفية، وبعد ذلك تم التطرق لطرق قياسه وتم التركيز على أسلوب التقرير الذاتي وذلك لكثرة استعماله، ومن ثم للنظريات المفسرة لقلق الامتحان.

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد.

1 -منهج البحث

2 -الدراسة الاستطلاعية

3 -الدراسة الأساسية.

4 -أدوات جمع البيانات.

5 – وصف أدوات جمع البيانات ودراسة خصائصها السيكومترية.

6 -الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل.

تمهيد:

الجانب التطبيقي للبحث يمكننا من التطلع على أهم النتائج المتحصل عليها، وبالتالي تمكننا من اختبار فرضيات البحث المقترحة في الجانب النظري، وقبل عرض لنتائج البحث يجدر بنا أولا أن نعرج على أهم جزء في هذه المذكرة وهي الإجراءات المنهجية للدراسة التي تعد العمود الفقري لأي دراسة، فالاعتماد على منهج معين واستخدام أدوات تتلاءم مع طبيعة المتغيرات وتتمتع بخصائص سيكومترية تعبر عن كفاءتها لقياس ما أعدت لقياسه، إضافة لاختيار عينة مناسبة وكذا أساليب ملائمة للدراسة كل هذا من شأنه أن يساعد على القيام بدراسة علمية، وهذا ما سنتعرض له في هذا الفصل.

1 – منهج البحث:

إن أهم ما يتميز به البحث العلمي هو تعدد مناهجه، والمنهج هو الطريقة التي يتبعها الباحث لدراسة مشكلة موضوع بحثه، ويقصد بمنهج البحث بأنه مجموعة القواعد والأنظمة العامة التي يتم وضعها من أجل الوصول إلى حقائق مقبولة حول الظواهر موضوع الاهتمام من قبل الباحثين في مختلف مجالات المعرفة الإنسانية.

(عبيدات وأبو نصار ومبيضين، 1999م، 35).

فالمنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي بحيث يعرف على أنه: "هو أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد خلال فترة أو فترات زمنية معلومة وذلك من أجل الحصول على نتائج علمية يتم تفسيرها بطريقة موضوعية وبما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة". (صابر وخفاجة، 2002م، 87).

بحيث يهدف هذا البحث إلى جمع بيانات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع اجتماعي كخطوة أولى وتحليل ما تم جمعه من بيانات بطريقة موضوعية كخطوة ثانية، وكخطوة ثالثة التعرف على العوامل المكونة والمؤثرة على الظاهرة. (عبد الخالق وشوكت، 2007، 76).

وما دفع بنا إلى إتباع هذا المنهج فهو يعد الأنسب لمعرفة مشكلة الدراسة وتحديد متغيراتها والعلاقة بين مختلف أجزاء الظاهرة، وكذا وصف الظاهرة كما أنها في الواقع، فضلا عن أنه يمكننا من تحليل البيانات ووصفها بشكل كمي.

2 – الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة مهمة في البحث العلمي نظرا لارتباطها بالميدان فحسب الباحث "عبد الرحمان عيسوي" فتعرف على أنها: « دراسة تسمح للباحث بالحصول على معلومات أولية حول موضوع بحثه كما تسمح لنا كذلك بالتعرف على الظروف والإمكانيات المتوفرة في الميدان ومدى صلاحية الوسائل المنهجية المستعملة قصد ضبط متغيرات البحث ». (العيسوي، 1989م، 39).

فهي أول خطوة قمنا بها، وكان ذلك خلال الأسبوع الثاني من شهر فيفري للسنة الدراسية (2016 / 2017)، بعد حصولنا على ترخيص من إدارة معهد العلوم الاجتماعية بجامعة الوادي " حمة لخضر"، حيث قمنا بتطبيق اختبار دافعية التعلم" بلحاج فروجة " ومقياس قلق الامتحان " لعبد الناصر غربي" على عينة بلغ عددها (30) تلميذ وتلميذة بثانوية " السعيد عبد الحي" بالوادي، وأردنا من خلال هذه الدراسة التأكد:

أ – التحقق من ملائمة المقاييس ومدى فهم أفراد العينة لمصطلحاتها.

ب ـ محاولة استكشاف ميدان الدراسة والتعرف على الظروف التي سيتم فيها البحث.

جـ التعامل المباشر مع أفراد العينة، والتعرف على تجاوبهم مع أفراد العينة.

د ـ مدى ملائمة بنود الاختبار والمقاييس لعينة الدراسة مقارنة بمستوى التلاميذ.

هـ ـ التعرف على الأخطاء التي يمكن أن تصادفنا لكي نتجاوزها في الدراسة الأساسية.

و – ضبط الوقت اللازم والمستغرق للإجابة من طرف التلاميذ.

3 – الدراسة الأساسية:

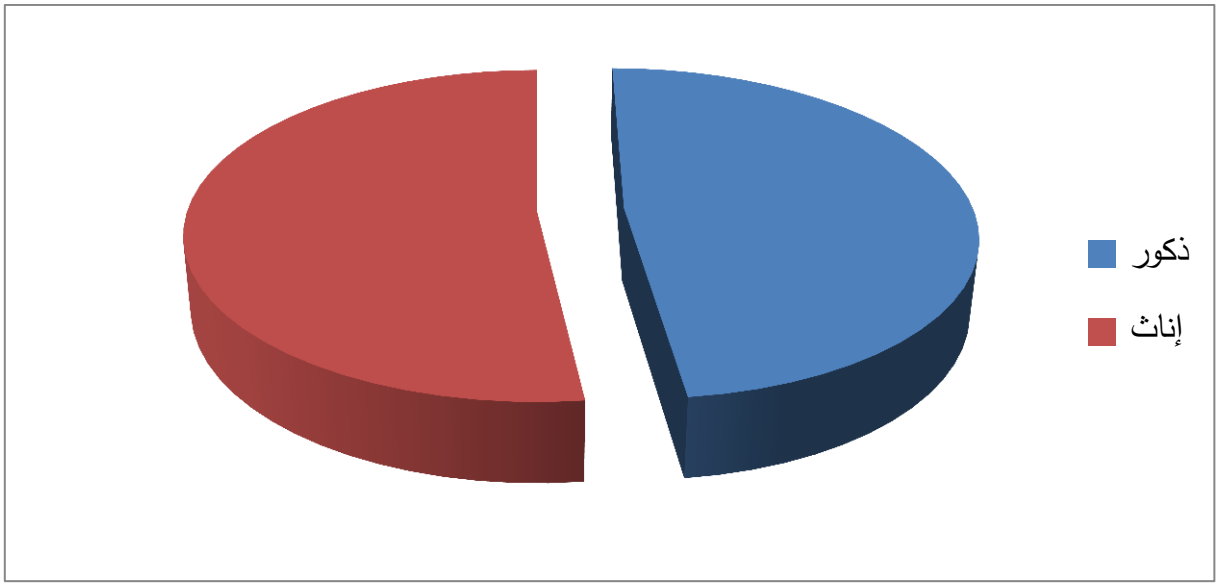
3 – 1 – عينة الدراسة:

تتوقف نتائج أي بحث علمي على عينة و كيفية اختيارها، فقد يشوب نتائج البحث بعض الأخطاء كخطأ العينة الذي يرجع إلى سوء اختيارها ، لذلك يشترط أن تكون ممثلة للمجتمع الأصلي في جميع الخصائص و أن تكون لجميع الأفراد المجتمع الأصلي فرصا متساوية في الاختيار.

وعليه تكونت عينة الدراسة الحالية من (160) تلميذ وتلميذة سنة ثالثة ثانوي، حيث تم اختيارهم بطريقة قصدية، وتم توزيعهم على النحو التالي:

الجدول رقم (02) يتضمن توزيع أفراد العينة وفقا لمتغير الجنس:

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	77	٪48.12
إناث	83	٪51.87
المجموع	160	٪100

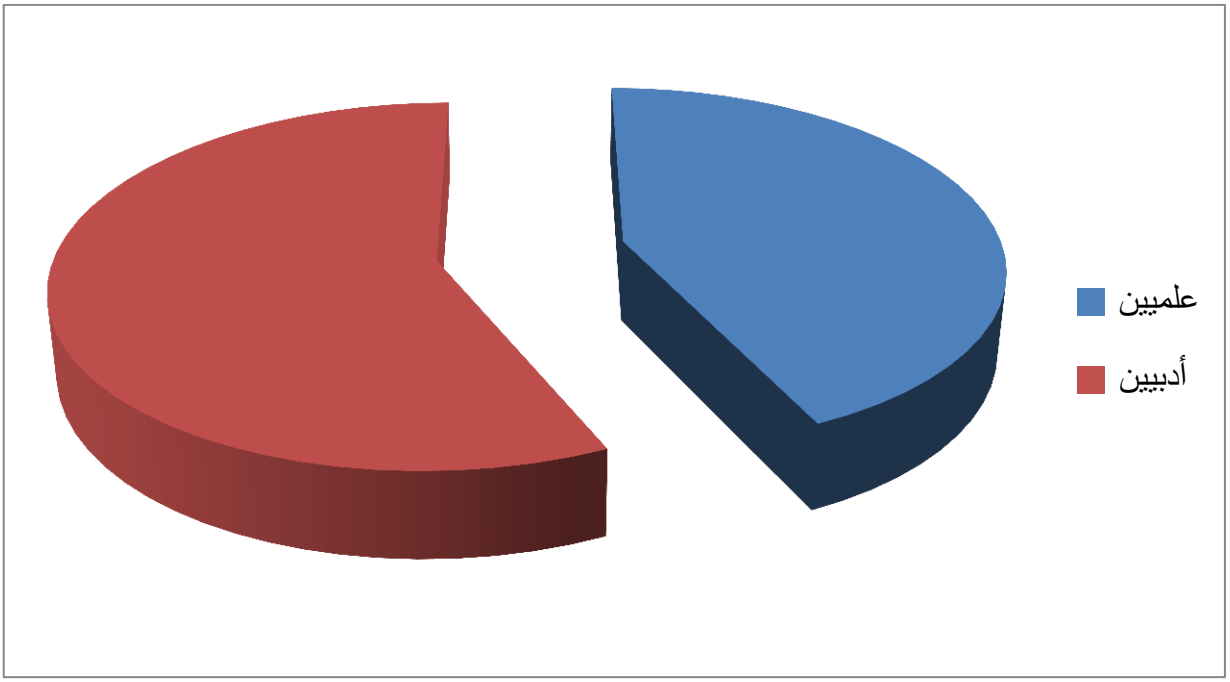


الشكل رقم (05) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس ونسبهم المئوية.

نلاحظ من خلال الجدول رقم (02) والشكل رقم (05) تقارب بين الذكور والإناث حيث بلغ تكرار الإناث (83) بنسبة (51.87 ٪)، ثم يليه تكرار الذكور (77) بنسبة (48.12 ٪)، وعليه عينة الدراسة كانت متوازنة.

الجدول رقم (03) يتضمن توزيع أفراد العينة وفق متغير التخصص:

التخصص	العدد	النسبة
علميين	69	٪43.12
أدبيين	91	٪56.87
المجموع	160	٪100

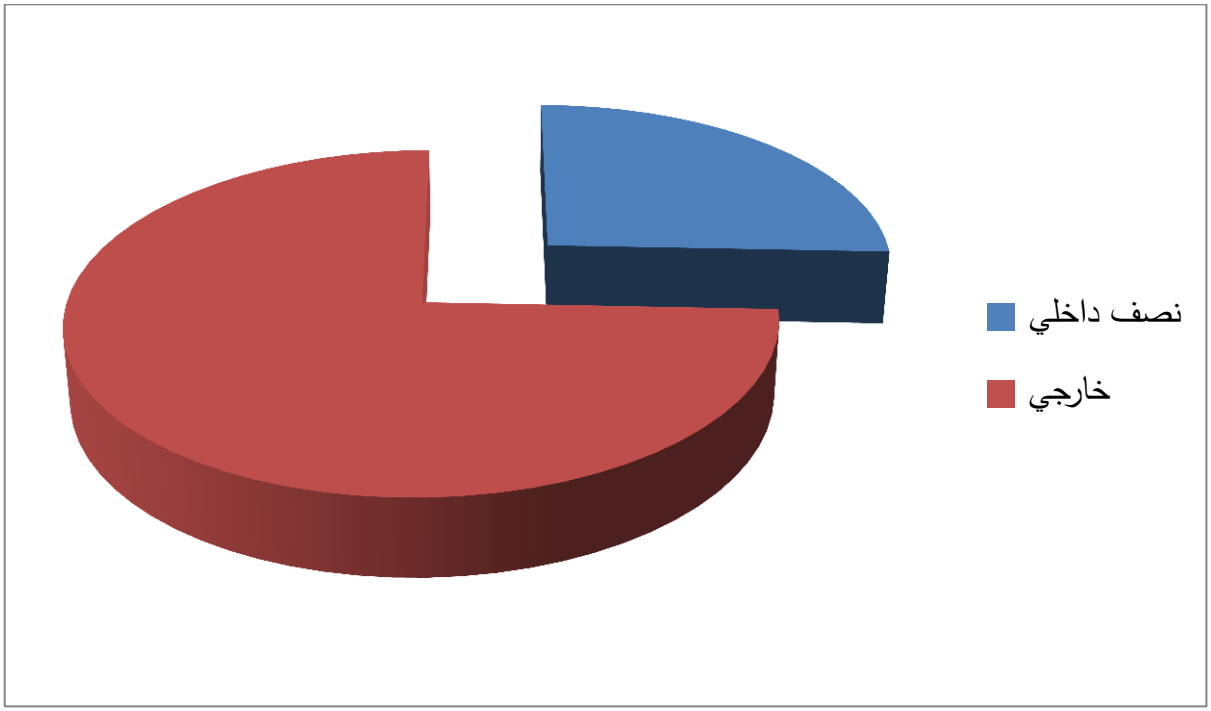


الشكل رقم (06) يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصص ونسبهم المئوية.

نستنتج من خلال الجدول رقم (03) والشكل رقم (06) أنه بلغ عدد التلاميذ حسب الشعب بين (69) و (91)، وذلك بنسب متفاوتة، (43.12 ٪) للشعب العلمية و (56.87٪) للشعب الأدبية .

جدول رقم (04) يتضمن توزيع أفراد العينة وفقا لمتغير نمط الإقامة:

نمط الإقامة	العدد	النسبة المئوية
نصف داخلي	41	٪25.62
خارجي	119	٪74.37
المجموع	160	٪100



الشكل رقم (07) يوضح توزيع أفراد العينة حسب نمط الإقامة ونسبهم المئوية.

نلاحظ من خلال الجدول رقم (04) والشكل رقم (07) أن الفئة الغالبة في دراستنا هي فئة الخارجيين حيث بلغت نسبتها (74.37 ٪) بواقع (119) تلميذ، أما فئة نصف الداخلي كانت جد قليلة حيث بلغت (25.62٪) بواقع (41).

ملحوظة: لتمثيل الدائرة النسبية تم اعتماد القانون التالي: $\frac{\text{تكرار الفئة}}{\text{مجموع التكرارات}} \times 100$

3 – 2 – حدود الدراسة الأساسية:

3 – 2 – 1 – الحدود الزمنية: طبقت هذه الدراسة من 20 – 2 – 2017م إلى 7 – 3 – 2017م.

3 – 2 – 2 – الحدود المكانية: شملت عينة من ثانويات الوادي (السعيد عبد الحي – عبيد مروش – الشيخ المقراني).

4 – أدوات جمع البيانات:

كان مصدر جمع المادة (المعطيات) هو التحقيق الميداني والذي تم عن طريق أدوات جمع البيانات التي تتوقف على طبيعة المنهج المتبع في الدراسة وطبيعة الميدان وضمان نتائج قريبة من الموضوعية ولذلك استعملنا مقياس دافعية التعلم ومقياس قلق الامتحان لمعرفة العلاقة بينهما وقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على أداة الاستبيان لأنها تساعد في الحصول على المعلومات التي تتطلب جهدا ووقتا ويعرف بأنه: « هو نموذج يضم مجموعة أسئلة توجه إلى الأفراد من اجل الحصول على معلومات حول موضوع أو مشكلة أو موقف ويتم تنفيذ الاستبيان إما عن طريق المقابلة الشخصية أو أن توصل إلى المبحوثين عن طريق البريد». (بوحوش، 1995، 71).

5 – وصف أدوات جمع البيانات ودراسة خصائصها السيكومترية:

5-1- وصف مقياس دافعية التعلم:

تم تبني مقياس دافعية التعلم لـ "بلحاج فروجة " المكون في أصله من (35) بندا والذي قمنا بتعديله وذلك بحذف (05) بنود، حيث أصبح الاستبيان في شكله النهائي مكون من (30) بندا والذي اشتمل على (05) بدائل.

والجدول رقم (05) يتضمن بدائل الاستجابات و أوزانها:

الفقرات	بدائل الاستجابات				
	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لاأوافق بشدة
سلبية	1	2	3	4	5
ايجابية	5	4	3	2	1

وتم تطبيقه على عينة مكونة من (30) تلميذ وتلميذة (15) أدبي و (15) علمي بثانويات "الوادي"، كدراسة استطلاعية.

5-1-1- الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية التعلم:

بعد المعالجة الإحصائية بلغت قيمة الثبات (0.52) بطريقة "ألفا كرونباخ" وهو ثبات متوسط.

أما الصدق فيقصد به "أن يقيس الاختبار فعلا القدرة أو السمة أو الاتجاه أو الاستعداد الذي وضع من أجل قياسه أي يقيس فعلا ما وضع لقياسه".

(عبد الرحمان عيسوي، 2003، 223)

فقد تم الاعتماد على الصدق التلازمي، وهو الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار، و فقد بلغ (0.72) وبالتالي فهو قوي.

*وبما أن المقياس يمتاز بصدق وثبات عالي قمنا بتبنيه وذلك مما زاد من قيمة دراستنا.

5-2 – وصف مقياس قلق الامتحان:

تم الاعتماد على مقياس قلق الامتحان للدكتور " غربي عبد الناصر" (2014) الذي يتكون من (29) بند منها (24) بند موجب و(05) بند سالب، والمكون من (03) أبعاد (قبل الامتحان، أثناء الامتحان، بعد الامتحان)، والجدول رقم (06) يوضح مفتاح التصحيح للمقياس:

الفقرات	بدائل الاستجابات		
	نادرا	أحيانا	دائما
السلبية	3	2	1
الإيجابية	1	2	3

5-2-1 -الخصائص السيكومترية لمقياس قلق الامتحان:

تم قياس ثبات المقياس الذي يعرفه "انستازي" بأنه: الاتساق والدقة في الحصول على نفس النتائج عند تكرير التجربة على نفس الأفراد في نفس الظروف (أمزيان زبيدة، 2007م ، 89)، من طرف الباحث بعدة طرق منها : طريقة" ألفا كرونباخ حيث بلغ (0.91) وهو ثبات عالي.

أما الصدق فقد اعتمد الباحث على عدة طرق منها: الصدق التلازمي حيث بلغ (0.72)، وعليه فالمقياس صادق وصالح للتطبيق في الدراسة الأساسية.

6 – الأساليب الإحصائية:

يعد الإحصاء من أهم الوسائل وأدقها في تحليل النتائج من التحليل الإحصائي للبيانات التي حصل عليها الباحث، بمعنى أن تمكن الباحث من القول بدرجة عالية من الثقة، أي أن البيانات التي حصل عليها ليست وليدة الصدفة وأنها بيانات رصينة تسمح بتكرار نتائج البحث. (أبو علام، 2004م، 485).

وعليه تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية وفق ما تقتضيه فرضيات الدراسة كما تم استخدام برنامج (Excel) في دراسة النسب المئوية والدوائر النسبية، كما تمت الاستعانة بالحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية(spss.20) ومن أهم الأساليب التي اتبعناها:

1 – معامل الارتباط بيرسون: لقياس الارتباط بين درجات دافعية التعلم وقلق الامتحان.

2 – تحليل التباينAnova احادي الاتجاهone way لقياس الفروق في دافعية التعلم وقلق الامتحان.

3 – التكرارات والنسب المئوية: لوصف أفراد العينة بعد توزيعها وفقا لخصائصها قيد الدراسة.

4– معامل الثبات ألفا كرونباخ: لحساب ثبات مقياس دافعية التعلم.

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل لإجراءات الدراسة الميدانية، بداية بالمنهج الذي تمثل في الوصفي تماشيا مع طبيعة الدراسة على اعتبار أن دراستنا علائقية، ثم تطرقنا للدراسة الاستطلاعية حدودها وإجراءاتها لتفادي الصعوبات في الدراسة الأساسية، ثم التطبيق الميداني.

الفصل الخامس

عرض ومناقشة وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

تمهيد.

1 ـ التذكير بفرضيات الدراسة.

2 ـ عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة وتحليلها وتفسيرها.

3 ـ عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى وتحليلها وتفسيرها.

4 ـ عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية وتحليلها وتفسيرها.

5 ـ عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة وتحليلها وتفسيرها.

6 ـ عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة وتحليلها وتفسيرها.

7 ـ عرض ومناقشة نتائج الفرضية االخامسة وتحليلها وتفسيرها

8 ـ عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة وتحليلها وتفسيرها

خلاصة الفصل.

تمهيد:

سوف نتطرق في هذا الفصل لعرض ومناقشة، تحليل وتفسير نتائج الدراسة الميدانية كما أفرزتها المعالجة الإحصائية للبيانات المحصل عليها بعد تطبيق أداة الاستبيان على عينة الدراسة وتفريغ البيانات ، ونأمل من خلال هذا الفصل الإجابة على تساؤلات الدراسة والوصول لخلاصة عامة في ضوء النتائج للخروج بتوصيات واقتراحات في النهاية.

1 – التذكير بفرضيات البحث:

من باب منهجية البحث التذكير بفرضياته:

1 – 1 – الفرضية العامة:

–توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين دافعية التعلم وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

1 – 2 – الفرضيات الجزئية:

أ – توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم تعزى لمتغير الجنس (ذكور / إناث).

ب –توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم تعزى لمتغير التخصص (علمي / أدبي).

جـ – توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم تعزى لمتغير نمط الإقامة (نصف داخلي/ خارجي).

د –توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس (ذكور / إناث).

هـ –توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان تعزى لمتغير التخصص (علمي / أدبي).

و – توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان تعزى لمتغير نمط الإقامة (نصف داخلي/ خارجي).

2 – عرض ومناقشة وتحليل الفرضية العامة وتفسيرها:

أ – العرض والمناقشة:

انطلقت الطالبتان الباحثتان من فرضية عامة تنص على انه:" **توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافعية التعلم وقلق الامتحان لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي** " ولقياسها اعتمدتا على معالجة البيانات بالحزم الإحصائية (spss.20) باستخدام معامل الارتباط " بيرسون " للكشف عن دلالة العلاقة بين دافعية التعلم وقلق الامتحان، حيث تم التوصل للنتائج المبينة في الجدول أدناه:

الجدول رقم (07) يتضمن نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية العامة:

نتائج الفرضية العامة	
0.14	دافعية التعلم – قلق الامتحان
0.07	
160	

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بلغت (0.14) بمقابل sig=(0.07)، وبمقارنتها مع مستوى الدلالة (0.05) نلاحظ أنها أكبر رغم أنها بقليل، بمعنى أنها غير دالة، أي أن فرضيتنا بنصها المقدم سابقا غير محققة، وعليه نقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنه" لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين دافعية التعلم وقلق الامتحان لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي، ونرفض البديل.

ب – التحليل والتفسير:

من خلال الرجوع إلى الفقرة السابقة للعرض والمناقشة، كشفت نتائج الفرضية العامة عن عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين دافعية التعلم وقلق الامتحان لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي.

ويمكن إرجاع عدم وجود العلاقة بينهما إلى أن التلميذ في هذه المرحلة يكون مقبل على شهادة البكالويا وبالتالي تكون لديه دافعية مرتفعة للنجاح في هذه الشهادة وهذا ما يزيد من قلق الامتحان لديه، وبالتالي يصبح ضعيف الأداء ويرتفع لديه التوتر والخوف وبالتالي الفشل، ولعل هناك جملة من الحلول التي تحول دون حدوث قلق الامتحان كدروس الدعم لاستدراك النقص في بعض المواد، وكذا حل بعض الاختبارات التجريبية للتدرب عليها، ونتيجة للتطور التكنولوجي أصبحت المعلوماتية مصدرا مهما للمعرفة بالنسبة للتلاميذ للبحث أو الفهم وكذا الاستفسار باعتبارها المرجع الثاني بعد الأستاذ، وأحيانا تنافسه في الأولوية ورغم توفر كل الظروف المساعدة على زيادة الدافعية والتخلص من قلق الامتحان إلا أن الإرشاد النفسي يعد أهم عامل مساعد على إثارة الدافعية و خفض قلق الامتحان، فكل هذه السبل من شأنها أن تثبت صحة الفرضية التي تنص على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين دافعية التعلم وقلق الامتحان.

3 – عرض ومناقشة وتحليل الفرضية الجزئية الأولى وتفسيرها:

أ – العرض والمناقشة:

انطلقت الطالبتان الباحثتان من فرضية تنص على انه:" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم تعزى لمتغير الجنس**" ولقياسها اعتمدتا على معالجة البيانات بالحزم الإحصائية (spss.20) باستخدام " تحليل التباين "ANOVA ONE WAY" للكشف عن دلالة الفروق في دافعية التعلم حسب متغير الجنس، حيث تم التوصل للنتائج المبينة في الجدول أدناه:

الجدول رقم (08) يتضمن نتائج الفروق بين الجنسين في دافعية التعلم:

ANOVA		
دافعية التعلم – الجنس	**F**	**Sig.**
	4.97	.02

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيمة " F " بلغت (4.97) بمقابل (0.02) وبمقارنتها مع مستوى الدلالة (0.05) نلاحظ أنها أقل، مما يعني أنها دالة، نرفض الفرض الصفري وعليه فإن فرضيتنا بنصها المقدم سلفا وهي " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية تعزى لمتغير الجنس محققة فعلا، وذلك لصالح الإناث، حيث بلغت نسبتهم (87. 51٪) في حين بلغت نسبة الذكور (48.12٪).

ب – التحليل والتفسير:

من خلال الرجوع إلى الفقرة السابقة للعرض والمناقشة أظهرت نتائج الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وقد يرجع ذلك إلى عدم تساوي الطموح بين الجنسين في مسيرة تعلم أفضل، حيث تغيرت نظرة المجتمع في مواصلة الإناث للتعلم لاكتشاف قدراتهن وميولهن المعرفية والمهنية، بالإضافة للموازنة بين الجنسين في فرص العمل مما جعل الإناث يبذلن جهدا أكثر كي يرتقين لمستوى الجنس الآخر. وكذلك الواقع الاجتماعي يفرض على التلميذة البقاء في البيت بعد الدوام وهذا ما يضطرها لمواصلة دراستها فبحصولها على معدلات عالية فهي تفرض وجودها في الأسرة، وفي هذا السياق نجد دراسة "مهير بيان" (1998) التي كشفت "أن الإناث أكثر اهتماما بالنشاطات الاجتماعية والأكاديمية في حين يتجه الذكور للأنشطة المهنية"

(منصوري، 2012)، على عكس التلميذ الذكر الذي يقضي ساعات طويلة خارج المنزل ويخصص وقت أقل للدراسة موازنة بالبنت، وإضافة إلى هذا أن مجال التعلم والتحصيل الدراسي بالنسبة للفتاة يوفر لها فرص عمل في مجالات محدودة على عكس الذكر الذي

يجد أمامه فرص أخرى وهذا ما يتفق مع دراسة بوجيانو" (1991) التي قامت بها على عينة تكونت من (277) تلميذ تلميذة في المرحلة المتوسط، حيث تبين أن الإناث أكثر دافعية بالنسبة للذكور.

وقد يرجع السبب كذلك إلى أن بناء شخصية البنت يجعلها تسعى للحصول على الشهادة ومن ثم الوظيفة لإثبات ذاتها وحماية مستقبلها، على عكس الذكر الذي يتطلع للحصول على عمل خارج الشهادة لتحقيق مردود مادي،

وهذا ما يتنافى مع ما توصل اليه "ثبرت وثري" (1998م) في دراسته التي طبقها على عينة تكونت من (87) تلميذ وتلميذة و (06) من مدرسيهم، لمعرفة الفروق بين الجنسين في دافعية التعلم، وأكدت نتائجها على التشابه في الدافعية بين الذكور والإناث

4 -عرض ومناقشة وتحليل الفرضية الجزئية الثانية وتفسيرها:

أ – العرض والمناقشة:

انطلقت الطالبتان الباحثتان من فرضية تنص على انه:" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم تعزى لمتغير التخصص**" ولقياسها اعتمدتا على معالجة البيانات بالحزم الإحصائية (spss.20) " باستخدام تحليل التباين "ANOVA ONE WAY" للكشف عن دلالة الفروق في دافعية التعلم حسب متغير التخصص، حيث تم التوصل للنتائج المبينة في الجدول أدناه:

الجدول رقم (09) يتضمن نتائج الفروق في دافعية التعلم تعزى لمتغير التخصص:

ANOVA		
	F	Sig.
دافعية التعلم – التخصص	.000	.99

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيمة "F" بلغت (0.00) بمقابل sig=(0.99)، وبمقارنتها مع مستوى الدلالة (0.05) نلاحظ أنها بعيدة عنها كل البعد، مما يعني أنها غير دالة أي نقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في دافعية التعلم تعزى لمتغير التخصص، ونرفض البديل.

ب – التحليل والتفسير:

من خلال الرجوع إلى الفقرة السابقة للعرض والمناقشة كشفت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم تعزى لمتغير التخصص، فقد يرجع السبب في عدم وجود فروق بين الشعبتين (الآداب والعلوم) لانتشار الوعي والتغيير الجذري في المعتقدات السائدة بسبب تنوع الوسائل التربوية والثقافية من انترنت ومدارس خاصة في مختلف الشعب الأدبية والعلمية. مما أتاح للمتمدرسين النهل من هذه المنابع المعرفية بسهولة ففي الوقت الراهن لم يعد يحظى التخصص العلمي بإيجابيات تميزه عن التخصص الأدبي و، وتقليص الهوة في مستويات الدافعية للتعلم بين الذكور والإناث، ولا يمكن إغفال دور جماعة الرفاق حيث أن التلاميذ يتأثرون بزملائهم المتفوقين في مختلف الشعب مما يسمح لهم بتحسين دافعتيهم، وكذلك دور الأسرة لما لها من أثر في زيادة دافعية أبنائها وما تعمله من دور في تحسين أدائهم منذ نعومة أظافرهم للحصول على مراكز مرموقة في المجتمع. وعلاوة على كل هذا أنه لا يوجد اختلاف بين التلاميذ في مختلف التخصصات من حيث التفكير والقدرات العقلية.

فكل هذه العوامل وغيرها تسهم في تقليص الفروق بين الأدبيين والعلميين في دافعية التعلم.

5 –عرض ومناقشة وتحليل الفرضية الجزئية الثالثة وتفسيرها:

أ –العرض والمناقشة:

انطلقت الطالبتان الباحثتان من فرضية تنص على انه:" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم تعزى لمتغير نمط الإقامة**" ولقياسها اعتمدتا على معالجة البيانات بالحزم الإحصائية (spss.20) باستخدام " تحليل التباين "ANOVA ONE WAY" للكشف

عن دلالة الفروق في دافعية التعلم حسب متغير نمط الإقامة، حيث تم التوصل للنتائج المبينة في الجدول أدناه:

الجدول رقم (10) يتضمن نتائج الفروق في دافعية التعلم تعزى لمتغير نمط الإقامة:

ANOVA		
دافعية التعلم –نمط الإقامة	F	Sig.
	7.51	.007

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيمة "F" بلغت (7.51) بمقابل sig=(0.007)، وبمقارنتها مع مستوى الدلالة (0.05) نلاحظ أنها أقل منها وأقل كذلك من (0.01)، مما يعني أنها دالة، وعليه نرفض الفرض الصفري ونقبل البديل الذي ينص على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم تعزى لمتغير نمط الإقامة. ولصالح التلاميذ الخارجيين حيث بلغت نسبتهم (74.4٪) ما يقابل (119 تلميذ) في حين بلغت نسبة التلاميذ النصف داخلي (25.6٪) ما يقابل(41 تلميذ).

ب – التحليل والتفسير:

من خلال الرجوع إلى الفقرة السابقة للعرض والمناقشة كشفت أنه توجد فروق في الدافعية للتعلم لصالح التلاميذ الخارجيين، وقد يرجع السبب بالنسبة للتلميذ النصف داخلي للارتباط الكبير بالمدرسة من الفترة الصباحية للمسائية، إضافة للتنقل من مكان إقامتهم للثانوية التي يدرسون بها، وعلاوة على ذلك دراستهم في بيئة غير بيئتهم المفتقرة إلى القدوة وخالية من المحفزات إذ لا تتوفر على أدنى المرافق التي من شأنها إثراء معرفتهم وفي نفس الوقت تعمل على ترفيههم مثل فضاءات الانترنت، المكتبة، وما إلى ذلك من المراكز و المرافق، و على العكس من ذلك فإن الخارجيين يتمتعون بجميع الظروف الملائمة التي تزيد من نسبة الدافعية للتعلم لديهم حيث أنهم يتمتعون بالوقت الذي يفرض على الداخلي في مشقة التعلم وبالتالي يصبح لديهم وقتا حرا، فارتباطه بالمدرسة يقتصر إلا على الساعات المقررة للدراسة

لا غير، إضافة لإقامته بالقرب من الثانوية التي يدرس فيها مما يضمن لديه أمنا نفسيا وطمأنينة، وما يزيد من مستوى دافعيته أيضا أنه يقيم في بيئة تتوفر على جميع المرافق، فكل هذه العوامل من شأنها أن تكون سببا مباشرا لإحداث الفروق بين نصف داخليين والخارجيين.

6 – عرض ومناقشة وتحليل الفرضية الجزئية الرابعة وتفسيرها:

أ – العرض والمناقشة:

انطلقت الطالبتان الباحثتان من فرضية تنص على انه:" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس**" ولقياسها اعتمدتا على معالجة البيانات بالحزم الإحصائية (spss.20) باستخدام" تحليل التباين "ANOVA ONE WAY" للكشف عن دلالة الفروق في قلق الامتحان حسب متغير الجنس، حيث تم التوصل للنتائج المبينة في الجدول أدناه:

الجدول رقم (11) يتضمن نتائج الفروق في قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس:

ANOVA		
Sig.	F	قلق الامتحان – الجنس
.21	1.53	

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيمة " F" بلغت (1.53) بمقابل sig=(0.21)، وبمقارنتها مع مستوى الدلالة (0.05) نلاحظ أنها أكبر، مما يعني أنها غير دالة، وعليه نقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس، ونرفض البديل بمعنى أن فرضيتنا بنصها المقدم سابقا غير محققة.

ب – التحليل والتفسير:

من خلال الرجوع إلى الفقرة السابقة للعرض والمناقشة كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس وهذا ما يتفق مع دراسة أبو مرق (1988م) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات الصف الأول ثانوي بمدينة مكة المكرمة حيث هدفت الدراسة إلى قياس الفروق بين الجنسين في قلق الاختبار ومكوناته وقد أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الدرجة الكلية لقلق الاختبار.

بينما تتعارض نتائج الدراسة الحالية مع دراسة أبو العزب نائل إبراهيم (2008م) التي هدفت إلى التعرف على بعض المتغيرات النفسية والديموغرافية وعلاقتها بمستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظة غزة فمن بين النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في متوسطات درجات مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة لمتغير الجنس و لصالح الإناث.

ويمكن أن يرجع ذلك إلى أسباب أخرى قد يتعرض لها التلاميذ خلال مسارهم الدراسي من بينها عدم توافق المناهج الدراسية لميولاتهم ورغباتهم أو عدم توفر الجو الدراسي المناسب كالوسائل التربوية اللازمة، أو طبيعة العلاقات الاجتماعية مع الأصدقاء التي قد تكون تنافسية أكثر منها تعاونية، بالإضافة إلى أن قلق الامتحان في هذه المرحلة هو حالة يمر بها جميع التلاميذ سواء كانوا ذكورا أو إناثا كونها مصيرية بالنسبة لهم، وهذا مايتفق مع تعريف "علي محمود شعيب" (1988م) هو« تلك الحالة التي يصل إليها الطالب نتيجة الزيادة في درجة التوتر أو الخوف من أداء الاختبار، وما يصاحب هذه الحالة من اضطرابات لديه في النواحي المعرفية ، العاطفية والفيزيولوجية»".

أي أنه يعد حالة نفسية انفعالية تعتري الفرد سواء كان ذكر أو أنثى، وهذا ما يؤكد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس.

7-عرض ومناقشة وتحليل الفرضية الجزئية الخامسة وتفسيرها:

أ – العرض والمناقشة:

انطلقت الطالبتان الباحثتان من فرضية تنص على انه:" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان تعزى لمتغير التخصص**" ولقياسها اعتمدتا على معالجة البيانات بالحزم الإحصائية (spss.20) باسخدام " تحليل التباين "ANOVA ONE WAY" للكشف عن دلالة في قلق الامتحان حسب متغير نمط الإقامة، حيث تم التوصل للنتائج المبينة في الجدول أدناه:

الجدول رقم (12) يتضمن نتائج الفروق في قلق الامتحان تعزى لمتغير نمط التخصص:

ANOVA		
قلق الامتحان – التخصص	F	Sig.
	.72	.39

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيمة " F " بلغت (0.72) بمقابل sig= (0.39)، وبمقارنتها مع مستوى الدلالة (0.05) نلاحظ أنها بعيدة عنها كل البعد، مما يعني أنها غير دالة أي نقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنه" لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في دافعية التعلم تعزى لمتغير التخصص. ونرفض البديل أي أن فرضيتنا بنصها المقدم سابقا غير محققة.

ب – التحليل والتفسير:

بالعودة إلى نتائج الفقرة السابقة للعرض والمناقشة والتي كشفت عن عدم وجود فروق بين كل من شعبتي العلوم والآداب في قلق الامتحان، ويرجع السبب في عدم وجود فروق بين الشعبتين في مستوى قلق الامتحان إلى أن المناهج الدراسية حديثا أدخلت بعض المواد

العلمية على الفرع الأدبي ولا سيما مواد الرياضيات والفيزياء و التكنولوجيا و العلوم والتي تحتاج إلى كثير من الجهد والتعب من الطالب الثانوي وهذا هو الأمر الذي زاد من توتر الطالب وقلقه حيث أصبح الفرع الأدبي لا يختلف كثيرا عن الفرع العلمي فكلا الفرعين صار ملزما بمضاعفة جهده في الدراسة وإجهاد من قبل الطالب للوصول إلى النجاح، وعليه فالعلميين أو الأدبيين يعانون من نفس الضغوط العلمية، التي تؤدي بهم إلى القلق المرفق بالخوف من تدني نتائجهم والفشل في تحقيق أمنياتهم

كما أن النظرة السلبية القديمة القائلة أن الفرع العلمي صعب ويحتاج إلى جهد كبير بدأت في الاندثار حاليا وبرزت نظرة واقعية حديثة مفادها أن الفرع العلمي لا يختلف عن الفرع الأدبي في الجهد والاجتهاد في سبيل الوصول إلى الهدف المنشود وهو النجاح، و من الطبيعي أن يشعر الطالب الثانوي بكثرة الضغوط في فترة الامتحانات بسبب خوفه من الرسوب بغض النظر عن تخصصه و ذلك نظرا لأهمية المرحلة من وجهة نظره حيث أنها نقطة البداية نحو تحيد المصير الذي يعد حجرا أساسيا لبناء مستقبله.

وتتعارض هذه النتائج مع الدراسة التي أجراها كل من (أبو مصطفى،1998 و الهابط، 1986) والتي أكدت على وجود فروق بين التخصص العلمي والأدبي في قلق الامتحان تعزى لصالح التخصص العلمي .

إلا أنها تتفق مع دراسة (ريم الكريديس، 2000) حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين قلق الامتحان والدافعية للانجاز والمستوى الاجتماعي والاقتصادي لدى طالبات كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية,على عينة مكونة من (270) طالبة وقد توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في قلق الامتحان بين الأدبيين والعلميين.

مما يجعل نتائج هذه الفرضية أقرب إلى نتائج الدراسة الأخيرة التي أجريت على طلاب جامعيين مما يسمح بالتنبؤ بالحالة المستقبلية نتيجة تقارب المرحلتين كما أن هذه الفرضية تبقى متعطشة للقياس على عينات أخرى ولفئات أوسع .

8-عرض ومناقشة وتحليل الفرضية الجزئية السادسة وتفسيرها:

أ – العرض والمناقشة:

انطلقت الطالبتان الباحثتان من فرضية تنص على انه:" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان تعزى لمتغير نمط الإقامة**" ولقياسها اعتمدتا على معالجة البيانات بالحزم الإحصائية (spss.20) باستخدام " تحليل التباين " ANOVA ONE WAY"، حيث تم التوصل للنتائج المبينة في الجدول أدناه:

الجدول رقم (13) يتضمن نتائج الفروق في قلق الامتحان تعزى لمتغير نمط الإقامة:

ANOVA		
قلق الامتحان – نمط الإقامة	F	Sig.
	15.34	.00

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيمة " F "بلغت (15.34) بمقابل sig=(0.00) وبمقارنتها مع مستوى الدلالة (0.05) نلاحظ أنها أقل، مما يعني أنها دالة إحصائيا، وعليه نرفض الفرض الصفري ونقبل البديل ومنه فرضيتنا محققة بنصها المقدم سابقا أي " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان تعزى لمتغير نمط الإقامة" فعلا، وذلك لصالح الخارجيين منهم، حيث بلغت نسبتهم (74.4٪) أي بواقع (119 تلميذ) في حين بلغت نسبة التلاميذ الخارجيين النصف داخلي (25.6٪) وذلك بواقع (41 تلميذ).

ب – التحليل والتفسير:

من خلال الرجوع إلى الفقرة السابقة لعرض ومناقشة هذه الفرضية والتي أفضت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان بين التلاميذ لصالح الخارجيين منهم، و هي نتيجة تتفق مع دراسة (شعيب 1987م) التي أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان تعزى لمتغير نمط الإقامة.

وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن التلميذ الخارجي يوجد قبله من نجح بما أنه في بيئة متعلمة تتوفر على كثير ممن يتخذهم قدوة، علاوة على توفر كل الظروف المساعدة على النجاح من مرافق وفضاءات انترنيت مكتبات، دروس الدعم وغيرها من المقدرات والمكتسبات الأخرى التي تساعده على التحضير الكافي للامتحانات وهذا ما يزيد من مستوى القلق لديه وخوفه من الفشل وعدم النجاح، على عكس التلميذ نصف داخلي الذي يفتقر للامتيازات التي يتمتع بها التلميذ الخارجي، وكذا الظروف المزرية التي يمر بها خلال العام الدراسي، إضافة للبيئة التي يعيش فيها التي نجد فيها القليل القلة الذي نجح وعليه يقل مستوى القلق لديه فإذا لم ينجح فلا يعد غريبا في مجتمعه، رغم تعطشه ربما للنجاح، يبقى ذلك رغبة بعيدة عن الضغط، فكل هذه العوامل من شأنها أن تزيد من الفجوة بين الخارجيين ونصف الداخليين في مستوى قلق الامتحان.

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل لعرض ومناقشة وتحليل وتفسير النتائج، حول علاقة دافعية التعلم وقلقل الامتحان كفرضية عامة، والفروق في دافعية التعلم وقلق الامتحان حسب متغيرات الجنس والتخصص ونمط الإقامة، إضافة لتوظيف الدراسات السابقة التي توافق وكذلك تنافي النتائج المتوصل عليها.

خلاصة واقتراحات:

هدفت الدراسة الحالية لمعالجة العلاقة بين دافعية التعلم وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ودراسة الفروق في العلاقة تبعا لمتغير الجنس، التخصص، ونمط الإقامة، وعليه قمنا بتطبيق استبيان لدافعية التعلم "لبلحاج فروجة" وآخر لقلق الامتحان "للدكتور غربي عبد الناصر" على عينة قوامها(160) تلميذ وتلميذة من ثانويات الوادي تم اختيارهم بطريقة قصدية وقد توصلت الدراسة للنتائج التالية:

- ✓ لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين دافعية التعلم وقلق الامتحان لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم تعزى لمتغير الجنس.
- ✓ لا توجد فروق ؛ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم تعزى لمتغير التخصص.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم تعزى لمتغير نمط الإقامة.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية قلق الامتحان تعزى لمتغير التخصص.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان تعزى لمتغير نمط الإقامة.

وعلى ضوء هذه النتائج تدفعنا الضرورة لتقديم جملة من الاقتراحات:

- ➢ إحداث تغيير في إجراءات الامتحانات ونظمها من أساليب تولد الرهبة والخوف إلى أخرى تبعث على الأمن والطمأنينة
- ➢ إعداد برامج تجمع بين مهارات وعادات الاستذكار لمعالجة مشكلة قلق الامتحان.
- ➢ اكتشاف التلاميذ ذوو الشخصيات القلقة وتقديم الإرشاد اللازم لهم.
- ➢ إجراء المزيد من الدراسات لاستقصاء أثر بعض العوامل المؤثرة في دافعية التعلم.
- ➢ إجراء بحوث ودراسات لهذا الموضوع لإفادة البيئة الجزائرية وإفادة المنظومة التربوية بنتائجها.
- ➢ تكثيف الدراسات حول دافعية التلاميذ لجميع الأطوار.
- ➢ تدريب مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على تصميم وإعداد البرامج التربوية لفائدة التلاميذ بناءا على حاجاتهم.

- تزويد المعلمين بالإجراءات والاستراتيجيات التي تزيد من دافعية المتعلمين.
- قيام المعلمين بتوعية الطلبة نجو كيفية المذاكرة الجيدة والتي من شأنها أن تخفف من مستوى قلق الامتحان لديهم ولا سيما في الظروف الصعبة.
- دراسة أسباب تدني مستوى الدافعية للتعلم، وكذا الأساليب المؤدية لتنميتها عند التلاميذ.

قائمة المصادر و المراجع:

المصادر:

القرآن الكريم.

المراجع:

إبراهيم محمد يعقوب (1995م). **التنبؤ بقلق الرياضيات لدى الأطفال من متغيرات نفسية أخرى.** مجلة دراسات الجامعة الأردنية للعلوم الإنسانية .22(6).

إبراهيم، وجيه محمود (دس). **التعلم و أسسه نظرياته وتطبيقاته.** مصر: دار المعرفة الجامعية.

أبو جادو، صالح محمد علي(2000). **علم النفس التربوي.** الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو حطب ,فؤاد وصادق آمال (2013). **علم النفس التربوي** .القاهرة :مكتبة الأنجلو.

أبو رياش حسن (2006). **الدافعية والذكاء العاطفي.** (ط2). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

أبو عزب نائل إبراهيم ،(2008)، **فاعلية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي بمحافظة غزة.** رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس: جامعة غزة.

أبو علام، رجاء محمود(2004). **منهاج البحث في العلوم النفسية والتربوية.**مصر: دار النشر للجامعات.

أضواء، عبد الكريم (2007). أثر استخدام أسئلة التحضير في التحصيل وقلق الامتحان لدى طلبة كلية التربية الأساسية في مادة التاريخ المعاصر. مجلة التربية والعلم. 14 (3).

امزيان، زبيدة (2007). **علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية.**

إيهاب عيسى(2014). **علم النفس المدرسي.** القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

بدر، عمر(1987). **دراسات مسحية للدافعية لدى طلاب الجامعة.** مجلة العلوم الاجتماعية (9).

بن إبراهيم، القرش جمال(2012م). **مهارات التدريس الفعال** .الجزائر:دار النجاح .

بن يونس، محمد محمود(**سيكولوجية الدافعية و الانفعالات.** الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

بوحوش، عمار والذنيبات محمد (1995). **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث،** (ط2). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

بوقريرس، فريد وتلوي حبيب (2007م). **الدافعية واستراتيجيات ما وراء المعرفة في وضعية التعلم**. وهران: دار الغرب للنشر والتوزيع.

جديد، لبنى (2010). **العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما في التحصيل الدراسي**. مجلة جامعة دمشق.

الجلالي، لمعان مصطفى (2011). **التحصيل الدراسي**. الأردن: دار المسيرة.

حامد عبد السلام زهران (1987). **الصحة النفسية والعلاج النفسي**. القاهرة: عالم الكتب.

حمدي نزيه عبد القادر(1998). **منشورات جامعة القدس المفتوحة**. الأردن: المكتبة الوطنية.

الخطيب، إبراهيم أبو حويج ,مروان والكسواني، مصطفى خليل والشناوي، محمد(2006م). **علم النفس المدرسي** .عمان :دار القنديل .

خلال، نبيلة (2005م). **سمات الشخصية وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي**. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس: جامعة الجزائر.

الداهري، صالح حسن (2005). **مبادئ الصحة النفسية**. دار وائل للنشر.

رضوان سامر جميل، (2002)، الصحة النفسية، ط1، دار الميسرة، عمان، الاردن.

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

الرفاعي نعيم،(1981). **الصحة النفسية دراسة في سيكولوجية التكيف**(ط8). دمشق: مديرية الكتب الجامعية.

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

زهران ,صالح حسن (2005) **مبادئ الصحة النفسية**.. عمان: دار وائل.

الزيود ,فهمي نادر .(1999) **التعلم والتعلم الصحي**. (ط4). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

سايحي سليمة، (2004)، **فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي**. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس:جامعة ورقلة.

سيد محمود الطواب، (1992)، **قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسي**. مجلة العلوم الاجتماعية. 20(4). 149. - 183.

السيسي ، شعبان علي حسن(2009). **علم النفس أساس السلوك الإنساني.** الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

شعيب ,علي محمود(1988) .**قلق الاختبار وعلاقته ببعض المتغيرات المرتبطة لطلاب وطالبات الثثانوية العامة بمدينة مكة المكرمة** .مجلة دراسات تربوية. (9).

الصباغ روضة محي الدين مصطفى (1997).**بناء مقياس قلق الامتحان لدى طلبة مرحلة الإعدادية.** رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية: جامعة الموصل.

الصفطي، مصطفى(1995).**قلق الامتحان وعلاقته بدافع الانجاز لدى عينات من طلاب الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية المتحدة.** مجلة دراسات نفسية. القاهرة.

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

عامر ,عبد الرؤوف عامروآخرون .(2013) **علم النفس المدرسي.** القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

عباس، رنا محمد سعيد (1995). **أثر قلق الامتحان في التحصيل الدراسي العام لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في المدارس الحكومية في مدن نابلس ، طولكرم، قلقيلة.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية: فلسطين.

عبد الخالق ,أحمد محمد(1987م). **قلق الموت** .عالم المعرفة :الكويت.

عبد الخالق، فوزي وشوكت علي احسان(2007). **طرق البحث العلمي المفاهيم والمنهجيات وتقارير نهائية**. الأردن: المكتب العربي الحديث.

عبد الرحمان العيسوي (1989)، **الإحصاء السيكولوجي التطبيقي**. لبنان: دار النهضة .

عبد الرحيم بخيت عبد الرحيم، (1989)، **قلق الامتحانات (المفهوم- العلاج- القياس)**. (ط1). القاهرة: دار النهضة المصرية.

عبيدات، أحمد وأبو نصار، محمد و مبيضين عقلة (1999). **منهجية البحث العلمي**.

العتومي، عدنان يوسف (2005). **علم النفس التربوي**. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عثمان فاروق السيد (2001م). **القلق وإدارة الظغوط النفسية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

عدس، عبد الرحمان. (2005م) .**علم النفس التربوي**. (ط3).عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

عصفور وصفي عصفور (1994). **نماذج من الاختبارات والمقاييس**. عمان: معهد التربية.

عكاشة أحمد، (2003). **الطب النفسي المعاصر**. القاهرة: مكتب الأنجلو.

عوض، صابر فاطمة وعلي خفاجة ميرفت(2000). **أسس ومبادئ البحث العلمي**. الاسكندرية: مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية.

غانم ,محمد يونس .(2004) **علم النفس** .الإسكندرية : المكتبة المصرية للطباعة والنشر والتوزيع.

غباري ,احمد غباري .(2008) **الدافعية النظرية والتطبيق** .عمان :دار المسيرة للنشر والتوزيع.

غربي، عبد الناصر والشايب، محمد الساسي (2013). **التوجه المدرسي وعلاقته بقلق الامتحان**. مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، العدد11. الجزائر.

غربي، عبد الناصر(2014). **فاعلية برنامج إرشادي في نظرية "ألبرت اليس" العقلانية الانفعالية السلوكية في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي**. رسالة دكتوراء غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح: ورقلة.

الغول، محمد اسماعيل ومشعان ربيع هادي (2007). **المرشد التربوي ودوره الفعال في حل مشكلة الطلبة**. دار الثقافة: الأردن.

فاروق السيد عثمان، (2001)، **القلق وإدارة الضغوط النفسية.** (ط1). القاهرة: دار الفكر العربي.

فروجة، بلحاج .(2011) **التوافق النفسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى المراهق** .رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مولود معمري: تيزي وزو.

قطامي، نايفة (.(1999) **علم النفس التربوي** .عمان :الأردن.

القمش، مصطفى نوري والمعايطة، خليل عبد الرحمان (2007). **الاضطرابات السلوكية والانفعالية.** الأردن.

كفافي، علاء الدين (1999). **الارشاد والعلاج النفسي الأسري.** (ط1). القاهرة: دار الفكر العربي.

كوافحة، تيسير مفلح (2004). **علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية،** ط الرابعة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

كوافحة، تيسير مفلح (2007م). **علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة.** (ط2). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

محدب، رزيقة (2011). **الصراع النفسي الاجتماعي للمراهق وعلاقته بظهور القلق (حالة–سمة).** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مولود معمري: تيزي وزو.

منصوري، ذهبية (2012م). انخفاض مستوى التعلم وعلاقته بالتأخر الدراسي في المرحلة المتوسطة. مذكرة ماجستير غير منشورة. جامعة بوزيعة.

منى حسن السيد بدوي، (2001). **أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطالب على فاعلية الذات، الجلة المصرية للدراسات النفسية.** 11(29) . 151-200.

النعواشي، قاسم صالح (2007م) **تحليل المواقف التعليمية التعلمية في الزيارات الصفية** عمان: دار الميسرة.

الهواي، ماهر محمود و الشناوي محمد محروس، (1987). **مقياس الاتجاه نحو الاختبارات (قلق الاختبار) معايير ودراسات ارتباطية.**مجلة رسالة الخليج العربي 22 (7). 195 -196.