الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم: العلوم الاجتماعية

قلق الامتحان و علاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

دراسة ميدانية بثانويات كوينين

مذكرة مكملة تدخل ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر

في علوم التربية تخصص علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة
نسريـن صحراوي

إشراف الدكتورة
ساميـة عدائكـة

السنة الجامعية:2019/2018

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ ثالثة ثانوي ، كما تهدف إلى معرفة الفروق بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي وذلك بالنسبة إلى :الجنس، الشعبة الدراسية.

وفي هذه الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، لملائمته مع طبيعة دراستنا الحالية، وقد اختيرت العينة بالطريقة القصدية من تلاميذ وتلميذات سنة ثالثة ثانوي من ثانويتين (حفيان محمد العيد ، صنديد محمد منيب) بكونيين.

أما فيما يتعلق بأداة الدراسة فكانت عبارة عن استبيان قلق الامتحان من إعداد (دكتور: غربي عبد الناصر)، وبإضافة إلى نتائج ومعدلات التلاميذ ، وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية للأداة ومدى ملائمتها للغرض الذي وضعت لأجله، تم تطبيقهما على عينة مكونة من 90 تلميذا وتلميذة من سنة ثالثة ثانوي، وقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(spss)، النسخة رقم25 بحيث استخدم في التحليل: معامل ارتباط بيرسون، معامل سيبرمان، جيتمان، معامل ألفا كرونباخ ، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري ، اختبار(ت) ، معامل Anova ليتم التوصل إلى النتائج التالية:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ ثالثة ثانوي.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان تعزى لمتغير الشعبة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي تعزى لمتغير الجنس.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي تعزى لمتغير الشعبة.

The summary of the study:

This study aims to identifying the relationship between exam pressure and scholar achievement for high school third year students, and also recognizing the differences .of this relationship according to gender and branch study variances.

And in this study, the descriptive correlative approach has been used, because it fits the nature of our current study. The sample was chosen willingly from 3rd year pupils of the two high schools in Kouinine: Hafiene Mohammed Laid and Sendid Mohammed Mounib.

Concerning the study tool, it was a printed questionnaire made by Dr. Gharbi Abdennacer, additionally the results and rates of pupils. After verifying the tool's psychometric features and how good does it fit the goal, they were applied on a sample of 90 pupils of different genders and branches. This study was based on the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) version 25 , more specifically: Pearson Correlation, Silberman coefficient, Jitman, alpha-kern bach Coefficient, Arithmetic Average, standard deviation, T exam and Anova Coefficient were used to reach the following results:

1. There was no statistical indication relationship between test pressure and scholar attainment among secondary school pupils.
2. There were no statistical indication differences in exam anxiety due to sex variable.
3. There were no statistical indication differences in exam anxiety due to the branch variances.
4. There were no statistical indication differences in educational attainment due to gender variable.
5. There were no statistically significant differences in scholar achievement due to the variable of the branch.

فهرس المحتويات

شكر وتقدير
ملخص الدراسة بالعربية.....أ
ملخص الدراسة بالعربية.....ب
فهرس المحتويات.....ج
فهرس الجداول..... و
مقدمة.....2

الجانب النظري

الفصل الأول: إشكالية الدراسة واعتباراتها

1- إشكالية الدراسة.....6
2- تساؤلات الدراسة.....8
3- فرضيات الدراسة.....8
4- أهمية الدراسة.....8
5- أهداف الدراسة 9
6- المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة.....9
7- الدراسات السابقة.....10

الفصل الثاني : قلق الامتحان

تمهيد:.....17

1- تعريف القلق.....17
2-مفهوم قلق الامتحان.....18
3-تصنيفات قلق الامتحان.....19
4-مكونات قلق الامتحان.....20
5- أسباب قلق الامتحان 22

6- أعراض قلق الامتحان 23
7- نظريات قلق الامتحان 24
8- قياس قلق الامتحان.....28
خلاصة الفصل.....31

الفصل الثالث: التحصيل الدراسي

تمهيد.....33
1- تعريف التحصيل الدراسي.....33
2- أنواع التحصيل الدراسي.....34
3- أهمية التحصيل الدراسي.....35
4- خصائص التحصيل الدراسي.....35
5- مبادئ التحصيل الدراسي.....37
6- قياس التحصيل الدراسي.....39
7- مشكلات التحصيل الدراسي.....40
8- بعض الحلول لمشكلات التحصيل الدراسي.....41
خلاصة الفصل.....43

الجانب الميداني

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

1- منهج الدراسة.....46
2- حدود الدراسة.....46
3- الدراسة الاستطلاعية.....47
4- أدوات الدراسة 50
5- عينة الدراسة.....51
6- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية 53
7- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.....53
خلاصة الفصل.....55

الفصل الخامس: عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد.....57
1- عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الأولى.....57
2- عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثانية.....59
3- عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثالثة.....62
4- عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الرابعة.....66
5- عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الخامسة 69
6- الاستنتاج العام للدراسة.....74
7- اقتراحات وتوصيات.....75
8- قائمة المصادر والمراجع.....77
الملاحق.....83

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس ونوع الشعبة	47
02	يوضح حساب الصدق لاستبيان قلق الامتحان	48
03	يوضح حساب ثبات استبيان قلق الامتحان	50
04	يوضح توزيع مجتمع الدراسة الاصلي حسب الثانويتين	51
05	يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس	52
06	يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الشعبة	52
07	يوضح نتائج الفرضية الأولى	57
08	يوضح حساب (ت) لدلالة الفروق بين الذكور والإناث لمقياس قلق الامتحان	59
09	يوضح نتائج أفراد العينة في قلق الامتحان يصنفون على حسب الشعبة	62
10	يوضح نتائج حساب Anova لقلق الامتحان حسب متغير الشعبة	64
11	يوضح حساب (ت) لدلالة الفروق بين الذكور والإناث لمقياس التحصيل الدراسي	67
12	يوضح نتائج أفراد العينة في التحصيل الدراسي يصنفون على حسب الشعبة	69
13	يوضح نتائج حساب Anova للتحصيل الدراسي حسب متغير الشعبة	71

مقـــدمة :

يعد علم النفس من بين التخصصات التي تسلط الضوء على عدة حالات نفسية خلال الحياة اليومية للفرد فيما يخص مجال العمل ، المرض، الدراسة .....الخ . ولعل هذه الاخيرة من أبرز مجالات التدخل في علم النفس التربوي وهذا من خلال التطرق إلى بعض العوامل التي تؤثر بشكل سلبي عليه خاصة القلق المصاحب للامتحان ، وموضوع القلق يحوز على أهمية بالغة ضمن علم النفس وله عدة تعاريف كما عرفها فرويد" عبارة عن نوع من الانفعال المؤلم يكتسبه الفرد ويكونه خلال المواقف التي يصادفها ، فهو يختلف للإحباط والغضب والغيرة لما يسببه من تغيرات جسمية داخلية يمس بها الفرد وأخرى خارجية تظهر على ملامحه بوضوح ". (الجيلاني،2001،ص286)

وهذا القلق له عدة أشكال على حسب الحالة ومن بين أشكاله القلق خلال المرحلة الدراسية أو ما يعرف بقلق الامتحان.

يعتبر قلق الامتحان إشكال هام في الحياة الدراسية سوآءا للمعلمين أو المتمدرسين لما له من تأثير واضح على نتائج الامتحان والانتقال من سنة إلى أخرى ويظهر جليا خلال غرة الامتحان وهذا ما جعل علماء النفس يصنعونه على أنه قلق الامتحان ويمكن أن نذكر من بين العلماء الذين يعرفونه حامد زهران " قلق الامتحان نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان ، حيث تشير هذه المواقف في الفرد شعورا بالانزعاج والانفعال، وهي حالة انفعالية وجدانية مكدرة تعتري الفرد في المواقف السابقة للامتحان ،أو موقف الامتحان ذاته ، وتتسم هذه الحالة بالشعور وبالتوتر والخوف من الامتحان " (إبراهيم،2008،ص58)

وتظهر نتائجه على التحصيل الدراسي للتلميذ وباعتبار التحصيل الدراسي للتلاميذ هو المفصل في تحديد الانتقال من سنة إلى أخرى ومن طور إلى اخر فلعلى السنة الثالثة ثانوي أو ما يعرف بالبكالوريا من أهم المراحل الدراسية للتلميذ لما لها من علاقة في تحديد مصيره وانتقاله إلى المجتمع سوآءا كان بالنجاح والذهاب إلى التعليم العالي أو رسوبا وخروجه المباشر للمجتمع أو التكوين .

ومن هذا المنطلق جاءت فكرة دراسة هذا الموضوع لدينا والذي يهدف إلى الكشف عن إمكانية وجود علاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي وذلك باختلاف الجنس والشعبة الدراسية ومعرفة مستوى قلق الامتحان لدى عينة الدراسة .

لذا جاءت فصول الدراسة كتالي الفصل الأول تناولنا فيه الاشكالية وما تعلق بها من طرح فرضيات الدراسة ، أهمية وأهمية وأهداف الدراسة ثم المفاهيم الإجرائية للمتغيرات الدراسة ،الفصل الثاني تناولنا فيه قلق الامتحان والنظريات المفسرة له بالإضافة إلى القياس والأعراض ، أما الفصل الثالث فقد كان حول التحصيل الدراسي بمتغيراته ، والفصل الرابع تناولنا فيه الإجراءات المنهجية للدراسة بدءا من المنهج المتبع وعينة الدراسة ، بإضافة إلى الأدوات الدراسة والأساليب الإحصائية المتبعة ، والفصل الخامس فقد كان لعرض ومناقشة وتفسير النتائج.

شكر وتقدير

قال رسول الله ﷺ

"من لم يشكر الناس لم يشكر الله"

الشكر الأول والخالص الله عز وجل الذي أعاننا وأمدنا بالعزيمة والارادة حتى وصلنا إلى هذه المرحلة وها قد انتهت بهذه الرسالة المتواضعة التي طالت السنوات الماضية.

يسرنا أن نتقدم بأسمى العبارات الشكر والتقدير لكل من ساعدنا في انجاز هذا العمل وإخراجه ، ونخص بالشكر والعرفان للدكتورة " سامية عدائكة" على ما بذلته من جهد في سبيل توجيهنا في هذا العمل ولم تبخل علينا بنصائحها وتعليماتها التي تمكنا من خلال اتمام عملنا بهذا الشكل فلها صادق الدعاء بموفور الصحة والعافية والعطاء المستمر.

كما نتقدم بجزيل بأسمى معاني الشكر والتقدير للدكتور" غربي عبد الناصر" الذي ساعدني ووجهني في هذا العمل خاصة في الجانب الإحصائي.

كما نتقدم بجزيل الشكر إلى مدير ثانوية حفيان محمد العيد "معامير عبد الرؤوف" ومدير ثانوية صنديد محمد منيب " زقب كمال " التي قصدناهم على المجهود البليغ الذي قدموه لنا.

وأخيرا فحسبنا أننا قد بذلنا جهدا وما نحن إلا بشر نصيب ونخطئ والكمال لله سبحانه ونحمده وإليه يرجع الثناء كله وهو نعم المولى ونعم النصير .

مقدمـــــــة

الجانـــب النظـــــري

الجانـــب الميدانـــي

الفصل الأول

إشكالية الدراسة واعتباراتها

1- إشكالية الدراسة
2- تساؤلات الدراسة
3- فرضيات الدراسة
4- أهمية الدراسة
5- أهداف الدراسة
6- التعريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة
7- الدراسات السابقة

الفصـــل الثاني

قلــق الامتحــان

تمهيد :

1- تعريف القلق
2- مفهوم قلق الامتحان
3- تصنيفات قلق الامتحان
4- مكونات قلق الامتحان
5- أسباب قلق الامتحان
6- أعراض قلق الامتحان
7- نظريات قلق الامتحان
8- قياس قلق الامتحان

خلاصـــة الفصـــل

الفصل الثالث

التحصيل الدراسي

تمهيد:

1- تعريف التحصيل الدراسي

2- أنواع التحصيل الدراسي

3- أهمية التحصيل الدراسي

4- خصائص التحصيل الدراسي

5- مبادئ التحصيل الدراسي

6- قياس التحصيل الدراسي

7- مشكلات التحصيل الدراسي

8- بعض الحلول لمشكلات التحصيل الدراسي

خلاصة الفصل

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيـــد :

1- منهج الدراسة

2- حدود الدراسة

3- الدراسة الاستطلاعية

4- أدوات الدراسة

5- عينة الدراسة

6- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية

7- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

خلاصـــة الفصل

الفصل الخامس

عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد:

1- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

2- عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثانية

3- عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثالثة

4- عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الرا بعة

5- عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الخامسة

6- الاستنتاج العام للدراسة

الإستنتـــاج العـــام

قائمـــــــــة
المراجـــع

الملاحـــــق

1- اشكالية الدراسة :

تعتبر السنة الثالثة ثانوي سنة مهمة في حياة كل تلميذ ، ذلك لأنها تنته بامتحان شهادة البكالوريا الذي يعد خطوة مهمة و جد حاسمة بالنسبة له ، اذ تعتبر البوابة التي يدخل من خلالها التلميذ الى الجامعة التي تعبر عن الافق المستقبلي له و تحدد دوره و المكانة التي سيحتلها في مجتمعه ، لهذا تسبب هذه الشهادة ضغطا كبيرا عليه من حيث ضرورة اجتيازها ، مما يجعله يقيم موقف الامتحان على انه تهديد شخصي له و هو في موقف الامتحان غالبا ما يكون مضطربا نتيجة هذه الضغوط فضلا عن التمركز السلبي للمعرفة المضطربة ، و ذلك نتيجة خبرته السابقة و التي تأثر على انتباهه و التداخل مع تركيزه أثناء الامتحانات . (محمد زايد ، 2003،ص170)

ويعتبر القلق عملية انفعالية مكونة من جانب شعوري و جانب اخر لاشعوري ، اما الشعوري منه يتمثل في الشعور بالخوف و العجز و التهديد ، و اللاشعوري فيشمل عمليات معقدة متداخلة يعمل الكثير منها دون وعي و ادراك الفرد بها .

و من بين اشكال القلق التي غالبا ما يترض اليها التلاميذ حالة القلق في فترات الامتحانات ، و هي حالة انفعالية مؤقتة و قد اصبح مشكلة حقيقة لدى الكثير من التلاميذ و عائلاتهم ، لا نها لا تعوق التلميذ فحسب بل اسرته ايضا فالضغوط النفسية التي تقع على عاتق التلاميذ يكون سببها في الكثير من الاحيان معاناتهم ازاء رغبة الاسرة التي تفـــوق في بعض الاوقات قدرات التلميذ ، و نجد بعض التلاميذ ان مذاكرتهم تكون جيد و لكن بمجرد الدخول الى القسم لإجراء الامتحان لا يستطيعون استرجاع المعلومات التي اكتسبوها ، و هم يرجعون هذا النسيان الى الخوف من الامتحان و من النتائج السلبية المتوقعة .

و كثرة التفكير في هذا الامتحان قد ينتج عنه اضطراب ، توتر ، قلق و قد يتطور هذا الاخير ليصبح شديدا يؤدي الى التخوف من الفشل فيه ، مما ينعكس على تحصيل الدراسي للتلميذ .

حيث ان التحصيل هو ما يحققه التلميذ من خلال دراسته و مجموع الخبـــــرات و المعلومات التي تحصل عليها ، و نجد ان مفهوم التحصيل الدراسي يتأثر بعوامل كثيــرة ، يمكن ان تزيد من نسبة مردوديته أو تخفضها ، و قد تختلف هذه العوامل فمنها

الاجتماعية و الاقتصادية التي تتعلق ببيئة التلميذ الاسرية و محيطه الخارجي ، و هناك ايضا العوامل المدرسية و التي تتعلق بالمؤسسة التعليمية ، و كذا العوامل الشخصية المتعلقة بالتلميذ ذاته و قد تكون جسمية أو نفسية .

و ما يزال يحتل التحصيل الدراسي جانبا هاما من تفكير المربين و الباحثيـــــن في المجال التربوي حيث لا تكاد تخلو دراسة أو بحث من هاذا المتغير و علاقته بالمتغيرات الاخرى ، ذات الطابع النفسي و الاجتماعي و التي تأثر عليه بشكل مباشر .

و يعني هذا الاخير تحقيق الفرد لنفسه اكبر قدر ممكن من العلم و المعرفة خلال مراحل الدراسية متدرجة و متسلسلة منذ الطفولة تتجسد في انتقاله خلال الاطوار الدراسيـة و المراحل التعليمية و الذي يعود بالنجاح في الدراسة كما يحدد معالم حياته المستقبلية التي تتمحور في اختياره للمسار الدراسي و المهنة المناسبة و يلتمس ذلك في دوره الفعال وسط المجتمع الذي يعيش فيه ، و لهذا تنصب اهتمامات و ميول التلميذ على التحصيل الدراسي و خاصة في مرحلة البكالوريا التي تعد مرحلة انتقالية من التعليم الى التعليم العالي ، حيث يسعون الى تحقيق تحصيل دراسي جيد يمكنه من النجاح و يساعدهم على التنبأ بمستقبلهم .

كما اظهرت بعض الراسات و الابحاث تأثير هذه التغيرات الفكرية والعوامل النفسية المصاحبة للتلميذ اثناء الامتحان ، فهل توجد علاقة بين قلق الامتحان و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي ؟

و على غرار العديد من الباحثين في علم النفس و علم الاجتماع الذين تطرقوا الى دراسة هذه الظاهرة ، مثل دراسة " مرسي " 1980 و التي هدفت الى التعرف الى علاقة القلق في الاختبار بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية ان هناك علاقة عكسية بينهما حيث كلما زاد قلق الامتحان كلما انخفض التحصيل الدراسي للتلاميذ و العكس صحيح كلما انخفض قلق الامتحان زاد التحصيل الدراسي للتلاميذ .

(جديد ، 2010 ، ص 112)

كذلك دراسة " الطواب" التو توسلت الى نفس النتائج (1992) في الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان و التحصيل الدراسي حيث وجدت انه كلما انخفض قلق الامتحان زاد التحصيل الدراسي للتلميذ . (فمجاوي ، 1995 ، ص31)

2- تساؤلات الدراسة :

- هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين قلق الامتحان و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس ؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية في التحصيل الدراسي تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مقياس قلق الامتحان تعزى لمتغير الشعبة ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مقياس التحصيل الدراسي تعزى لمتغير الشعبة ؟

3- فرضيات الدراسة :

- توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين قلق الامتحان و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي .
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس .
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل الدراسي تعزى لمتغير الجنس .
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في مقياس قلق الامتحان تعزى لمتغير الشعبة.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في مقياس التحصيل الدراسي تعزى لمتغير الشعبة.

4- أهمية الدراسة :

تتجلى اهمية هذه الدراسة في تسليط الضوء على قلق الامتحان و مدى تأثيـــــــره على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي .

و من هنا تستمد الدراسة اهميتها و التي تكمن في :

- التعرف على مفهوم قلق الامتحان و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي .
- الكشف عن الاسباب التي تجعل تلميذ السنة الثالثة ثانوي قلقا من موقف الامتحـــان و ما مدى علاقته بالتحصيل الدراسي .

- إفادة التربويين من خلال نتائج هذه الدراسة خاصة مستشاري التوجيه و الارشاد من خلال تقديم معلومات حول انتشار قلق الامتحان عند تلاميذ الثالثة ثانوي ، لتحديد ما اذا كان يستلزم بناء برامج علاجية لتلاميذ الذين يعانون هذا الاضطراب .
- يمكن ان تكون هذه الدراسة منطلق لدراسات اخرى لاحقة .
- كما تتجسد اهمية هذه الدراسة في التعرف على المشاكل التي قد تولد قلق الامتحان .

5- أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الى :

- الاجابة على فرضيات البحث و التساؤلات المطروحة في الاشكالية .
- معرفة ما اذا كان هناك علاقة بين قلق الامتحان و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .
- معرفة اذا كان هناك فروق بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في قلق الامتحان حسب متغير الجنس .
- معرفة اذا كان هناك فروق بين تلاميذ سنة الثالثة ثانوي في قلق الامتحان حسب متغير الشعبة الدراسية .
- بناء مقياس قلق الامتحان لدى تلاميذ الثالثة ثانوي .

6- التعاريف الاجرائية لمفاهيم الدراسة:

6-1- قلق الامتحان : هو حالة انفعالية تتسم بالتوتر و الخوف ، تصيب الفـــرد في مراحل مختلفة ، ترتبط هذه الحالة بالامتحانات و عملية التقييم .

6-2- التحصيل الدراسي : هو ما يحققه التلاميذ من دراجات في جميع المـــواد او الموضوعات الدراسية ، و ما يحصلون عليه في الاختبارات و التحصيل الدراســـــي في الدراسة الحالية هو تحصيل مجموعة من درجات التلاميذ في جميع المواد للسنة الثالثة ثانوي .

7- الدراسات السابقة:

7-1- دراسة سارسون1957: بعنوان معرفة العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة ييل.

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

(حابس،2016،ص4)

7-2- دراسة سبيلبرجر Spielberg I 1962: بعنوان الدراسة معرفة العلاقة مستويات القلق والأداء الأكاديمي لدى طلاب الثانوي .

هدفت إلى البحث عن العلاقة بين مستويات القلق والأداء الأكاديمي لتلاميذ الثانوية (التحصيل الدراسي) ،على عينة تكونت العينة من (288) طالبا كلهم من الذكور صنفوا إلى ذوي القلق المرتفع وعددهم (144) وذوي القلق المنخفض وعددهم (144)، واستخدم مقياس القلق الظاهري (MAS) الذي كونته تايلر ومقياس فرشمنا الخاص بمقياس القدرات الدراسية، ومتوسط درجات الطلبة في السداسي الذي تم فيه التطبيق لقياس التحصيل الدراسي، وأظهرت النتائج أنه يوجد ارتباط سالب ذو دلالة إحصائية بين القلق المرتفع والتحصيل .

(حابس،2016،ص12)

7-3- دراسة أبو صبحة وكايد عثمان (1974): بعنوان العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي .هدفت إلى تحديد العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي عند تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بمدارس محافظة عمان- الأردن، على عينة تمثلت في (237) تلميذ و (183) تلميذة ، حيث استخدموا مقياس قلق الامتحان لسا راسون، ومجموع علامات التلاميذ في الفصل الدراسي الأول من عام 1974/1973، وأظهرت

النتائج وجود علاقة سالبة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي حيث قدر معامل الارتبـــاط (0.12-) .

(حابس،2016،ص9)

7-4- دراسة سيثي وسود (1980) Sethi & Sud :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير قلق الاختبار والذكاء في الانجاز الأكاديمي لمختلف المناهج الدراسية لدى تلميذات المدرسة الثانوية في المملكة المتحدة البريطانية في أربعة مواد دراسية ، تم قياس القلق باستخدام مقياس لقلــق الامتحـــــــان ، واستخدمت الدراسة اختبار القابليات العقلية العامة ، وقسمت العينة إلى ثلاثة مستويات وفق درجاتهم في قلق الاختبار وهي: (عال، متوسط ، منخفض) كمتغيرات مستقلة ، وثلاثة مستويات ذكاء (عال، متوسط ، منخفض) واشتملت كل حالة من هذه الحالات على (22) تلميذة في الصف التاسع وقد أشارت النتائج إلى وجود تأثير سلبي رئيسي لقلق الاختبار على الإنجاز الأكاديمي. (المزوغي،2011،ص96)

7-5- دراسة كمال إبراهيم مرسي (1982): بعنوان العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي. هدفت إلى دراسة العلاقة بين القلق والتحصيل على طلبة المدارس الثانوية في الكويـــــــت ، على عينة مكونة من (200) تلميذ و(170) تلميذة من أصل (730) تلميـــذ وتلميـــذة، موزعين على مستويات دراسية أربعة (من الصف الأول إلى الرابع)، حيث استخدم مقياس القلق الصريح للأطفال الذي أعده الباحث عن مقياس كاستنيدا وزملائه ومقياس ييل للقلق في مواقف الامتحان الذي أعده الباحث عن مقياس" ساراسون " وزملائــه ، نتائج الطلبة في أربعة مواد في امتحانات الفترة الأولى وامتحانات نهاية السنة بعد تحويلها إلى درجات تائية لتكون قابلة للمقارنة، وأظهرت النتائج وجود ارتباط سالب ذو دلالة إحصائية بين درجات الطلبة على مقياس القلق ودرجاتهم في التحصيل ، وأن العلاقة تزداد بزيادة أهمية الامتحان بالنسبة للتلاميذ، حيث أن الارتباط السالب أقوى في حالة حساب التحصيل بدرجات امتحان أخر العام. (جديد،2010،ص112)

7-6- دراسة هو نسلي(Hunsley،1985) :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي ، حيث تكونت عينة الدراسة من (62) طالبا في السنة الثالثة جامعي في مقياس القياس النفسي في جامعة ووترلو بأمريكا، واستخدم الباحث أداة لجمع البيانات وهي مقياس قلق الامتحان المعدل ، مستخدما النسب المئوية ، ومعاملات الارتباط لاختبار صحة الفروض ، وأظهرت النتائج أن الطلبة الذين لديهم قلق امتحان مرتفع، كان أدائهم الأكاديمي سيئا للغاية في هذا المقياس . (أبو عزب، 2008، ص143)

7-7- دراسة زاس (Zais1986) :

هدفت هذه إلى البحث في العلاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي، والتعرف على أثر كل من الضغوط النفسية وقلق الامتحان على العلاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي، لدى عينة من طلاب الجامعة بلغ حجمها 400 طالب وطالبة ، واستخدم الباحث مقياس سارسون لقياس قلق الاختبار ومن أهم نتائج هذه الدراسة أن هناك ارتباط سالب ودال إحصائيا بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي ، وأن ارتفاع مستوى قلق الاختبار يؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي . (عبادة ، 1989،ص88)

7-7- دراسة زكرياء أحمد(1986): التي تهدف إلى إيجاد العلاقة بين قلق الامتحان والمهارات الدراسية لدى عينة تتألف من 325 طالبا وطالبة، واستخدم مقياس قلق الامتحان قام بتعريبه ، وتقنينه على البيئة المصرية ، وقائمة قلق الامتحان ، ومقياس المهارات الدراسية . وتوصل إلى أنه توجد علاقة سلبية بين قلق الامتحان ومهارات الدراسة والاستذكار. (سايحي،2012،ص ص27-29)

7-8- دراسة زاس (Zais1986) :

هدفت هذه إلى البحث في العلاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي، والتعرف على أثر كل من الضغوط النفسية وقلق الامتحان على العلاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي، لدى عينة من طلاب الجامعة بلغ حجمها 400 طالب وطالبة ، واستخدم الباحث مقياس سارسون لقياس قلق الاختبار ومن أهم نتائج هذه الدراسة أن هناك ارتباط سالب ودال إحصائيا بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي ، وأن ارتفاع مستوى قلق الاختبار يؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي . (عبادة ، 1989،ص88)

7-9- دراسة كاظم ولي أغا(1988): بعنوان العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي والفروق بين الجنسين في مستوى القلق.

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

7-10- دراسة أل يحي(1989):

قامت الباحثة بقياس قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بهدف بحث علاقة قلق الامتحان بالتحصيل الدراسي، وقد أشارت النتائج إلى معامل ارتباط قوي بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي وأنه كلما زادت درجة قلق الامتحان كلما انخفضت درجة التلميذ والعكس صحيح . (المزوغي،2011،ص96)

7-11- دراسة أبو مصطفى(1997) :

أجريت هذه الدراسة للتعرف على علاقة قلق الامتحان بالتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية بجامعة غزة بفلسطين على عينة تكونت من (120) طالبة من طالبات الكليـــــة ، حيث استخدم الباحث مقياس سبيلجر لقلق الامتحان، واعتمد في قياس التحصيل على نتيجة امتحان مقياس مناهج البحث للسداسي الاول للعام الجامعي (96-97)، وتوصلت إلى أنه: لا توجد فروق بين الطالبات ذوي قلق الامتحان المرتفع ، وذوي قلق الامتحان المنخفض . (المزوغي، 2011،ص96)

7-12- دراسة الوحشي (1998):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر قلق الامتحان على التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في اليمن، استخدم الباحث مقياس قلق الامتحان لسبيلجر، واعتمد على درجات الطلبة في امتحان الشهادة الثانوية العامة لعام (1990/1989) ، وقد بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة ذوي قلق الامتحان المرتفع وبين الطلبة ذوي قلق الامتحان المنخفض لصالح الطلبة ذوي قلق الامتحان المنخفض ، أي قلق الامتحان يؤدي إلى زيادة التحصيل الدراسي. (المزوغي،2011، ص96)

7-13- دراسة العجمي ، ملحم (1999): بعنوان العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي طالبات كلية التربية للبنات بالإحساء.

هدفت إلى التعرف على العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل لدى طالبات كلية التربية للبنات بالإحساء، ولهذا الغرض تم استخدام أداة قلق الامتحان إعداد " عبد الرحيم بخيت عبد الرحيم "(1989)، وقد تم توزيع (500) استبانة ، ومن ثم تحليل النتائج التي أظهرت معانات الطالبات من قلق الامتحان بدرجة متوسطة، بينما تزداد الدرجة في المستوى الرابع وعلى وجود علاقة ارتباط سالبة وذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي. (حابس،2016، ص11)

7-14- دراسة لبنى جديد(2006):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم وقلق الامتحان وتأثيرهما على التحصيل الدراسي، وهدفت إلى الكشف عن الفروق بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي قلق الامتحان في درجات التحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ الثانية ثانوي تتكون من (264) تلميذ تم اختيارها بالطريقة العشوائية من مدارس دمشق بسوريا منهم (134)إناث و(121) ذكور، استخدمت الباحثة مقياس قلق الامتحان لمحمد شعيب، ومقياس أساليب المذاكرة لمحمود عبد الحليم منسي، وتوصلت الباحثة إلى وجود فروق بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي قلق الامتحان في درجات التحصيل الدراسي لصالح التلاميذ منخفضي قلق الامتحان. (جديد،2012، ص ص93-94)

7-15- دراسة داهم (2015): بعنوان جودة الحياة وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة الوادي.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة جودة الحياة بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، ومعرفة مستوى جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي . والتعرف على الفروق في جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وفق المتغيرات (الجنس، الشعبة، إعادة السنة الثالثة ثانوي) .

حيث استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي ، على عينة عشوائية طبقت على (80) تلميذ وتلميذة وفق المتغيرات (الجنس، الشعبة، إعادة السنة الثالثة ثانوي)، باستخدام مقياس قلق الامتحان ومقياس جودة الحياة ، وبعد تحليل النتائج ومعالجتها باستخدام معامل ارتباط بيرسون واختبار تحليل التباين الأحادي بالحزمة الإحصائية .

وتوصلت هذه الدراسة إلى وجود مستوى متوسط لكل من جودة الحياة وقلق الإمتحان لدى أفراد العينة ، لا توجد علاقة بين جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي.

يتضح من خلال هذه الدراسات السابقة أنه من حيث النتائج المتوصل اليها ، وجدنا دراسات خلصت الى وجود علاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ ثالثة ثانوي بينما هناك دراسات اخرى معارضة لهذه الدراسة وخلصت إلى عدم وجود أي علاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ ثالثة ثانوي وهناك دراسات اخرى درست الفروق ، حيث توصلت هذه الدراسات إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتغيرات الدراسة والبعض الاخر توصلت الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتغيرات الدراسة .

إلا أن دراستنا قد تناولت هذه المتغيرات قلق الامتحان كمتغير مستقل والتحصيل الدراسي كمتغير تابع ، وفق مقياس قلق الامتحان لغربي عبد الناصر .

تمهيد:

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

وفي هذا الفصل سنتطرق إلى مفهوم قلق الإمتحان، تصنيفات قلق الامتحان ، مكونات قلق الامتحان ، أسباب وأعراض ومظاهر قلق الامتحان ، و نظريات قلق الإمتحان وقياس قلق الإمتحان.

1- تعريف القلق :

لقد تعددت تعاريف قلق الامتحان وذلك لتعدد التوجيهات النظرية المختلفة ، فسنتطرق لبعض منها ، وذلك من خلال تسليط الضوء على جوانبه المختلفة، فسنتقدم أولا تعريف القلق العام باعتباره المصدر الأساسي لمختلف أنواع القلق.

1-1 القلق: وهو يمثل حالة من الشعور بعدم الارتياح والاضطراب والهم المتعلق بحوادث المستقبل ، وتتضمن حالة القلق شعورا بالضيق وانشغال الفكر وترقب الشر وعدم الارتياح حيال مشكلة متوقعة أو وشيكة الوقوع. (القمش والمعايطة،2011، ص255)

1-2 تعريف محمد أيوب الشحيمي القلق1997: على أنه شعور غامض غير سار مقرون بالتوقع والخوف والتوتر مصحوب عادة ببعض الإحساسات الجسمية تأتي في نوبات تتكر في نفس الفرد.

1-3 تعريف أحمد عزت راجح1993: على أنه الخوف من الخطر أو ألم أو عقاب ،يحتمل أن يحدث لكنه غير مؤكد للحصول.

1-4 تعريف فرويد (Freud) : أن القلق: عبارة عن نوع من الانفعال المؤلم يكتسبه الفرد ويكونه خلال المواقف التي يصادفها ، فهو يختلف لإحباط و الغضب أو الغيرة

، لما يسببه من تغيرات جسمية داخلية يحس بها الفرد وأخرى خارجية تظهر على ملامحه بوضوح. (الجلالي،2001،ص286)

2- مفهوم قلق الامتحان :

2-1 تعريف حامد زهران: قلق الامتحان نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان ، حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالانزعاج والانفعال، وهي حالة انفعالية وجدانية مكدرة تعتري الفرد في المواقف السابق للامتحان ، أو موقف الامتحان ذاته، وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر والخوف من الامتحان. (إبراهيم،2008،ص58)

2-2 تعريف أحمد عبد الخالق : أن قلق الامتحان يطلق عليه قلق التحصيل في بعض الأحيان وهو نوع من قلق الحالة المرتبطة بمواقف الامتحان بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند مواجهتها. (أبو عزب ،2008،ص58)

2-3 تعريف ابتسام سالم المزوغي: قلق الامتحان بأنه هو حالة من الضيق والتوتر، والتي يشعر بها الطالب في مواقف التقويم . (المزوغي، 2011 ،ص55)

2-4 تعريف عبد الرحمان بن سليمان: هو نوع من أنواع القلق العام ، حيث يتضمن مجموعة الاستجابات وردود الفعل الفسيولوجية، والانفعالية ، والسلوكية المتعلقة بالاهتمام أو الانشغال أو الخوف من الفشل في مواقف الاختبار.

(الطريري،1992، ص144)

2-5 تعريف موسوعة علم النفس والتحليل النفسي قلق الامتحان بأنه: حالة من القلق والتوتر والخوف تصيب الفرد نتيجة تعرضه لموقف اختبار يطبق عليه، سواء لنقله إلى سنوات دراسية أعلى ، أو لمعرفة مدى صلاحيته لعمل معين أوغيرها ، ويؤثر ارتفاع مستوى القلق عن الحد المعتدل على خفض درجات الامتحان ، حيث يقلل كفاية الفرد في أدائه .

(عطاالله،2011، ص3)

2-6 تعريف جون1985 John قلق الامتحان بأنه: حالة يمر بها الطالب نتيجة الزيادة في درجة الخوف والتوتر أثناء المرور بموقف الاختبـــــار وكذلك الاضطـــــراب في النواحي الانفعالية والمعرفية والفسيولوجية. (العجمي،1999، ص20)

ومن خلال هذه التعاريف نستخلص الى أن قلق الامتحان هو الشعور بالخوف والتهديد قبل وأثناء موقف الامتحان من ما سيفرج عنه هذا الامتحان من نتائج ، والشعور بالتوتر ، ويصاحبه الارتباك ، وفقدان السيطرة على الأفكار ، وبعض التغيرات الفسيولوجية الغير طبيعية ، مما قد يجعله غير قادر على تذكر المعلومات واستعادتها بشكل صحيح.

3- تصنيفات قلق الامتحان:

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

3-1 قلق الامتحان الميسر:

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

3-2 قلق الامتحان المعسر:

هو قلق الامتحان المرتفع ذو التأثير السلبي المعيق ، حيث يوتر الاعصاب ويزيد في حالة الخوف والانزعاج والرهبة، وينتج استجابات غير مناسبة للموقف ، فينتج إعاقة المتعلم في التذكر والفهم ويربكه ويعسر أداءه في الامتحان.

(بوضياف بن زعموش،2014،ص103)

4- مكونات قلق الامتحان:

يشير المهتمين في هذا المجال إلى أن قلق الامتحان يتضمن مكونات أساسية كالتالي:

4-1 المكون المعرفي sphère mental:

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

4-2 المكون الانفعالي sphère émotionnel:

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

4-3 **المكون السلوكي sphère comportementale:**

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

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

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

4-4 **المكون الفسيو لوجي sphére physiologique:**

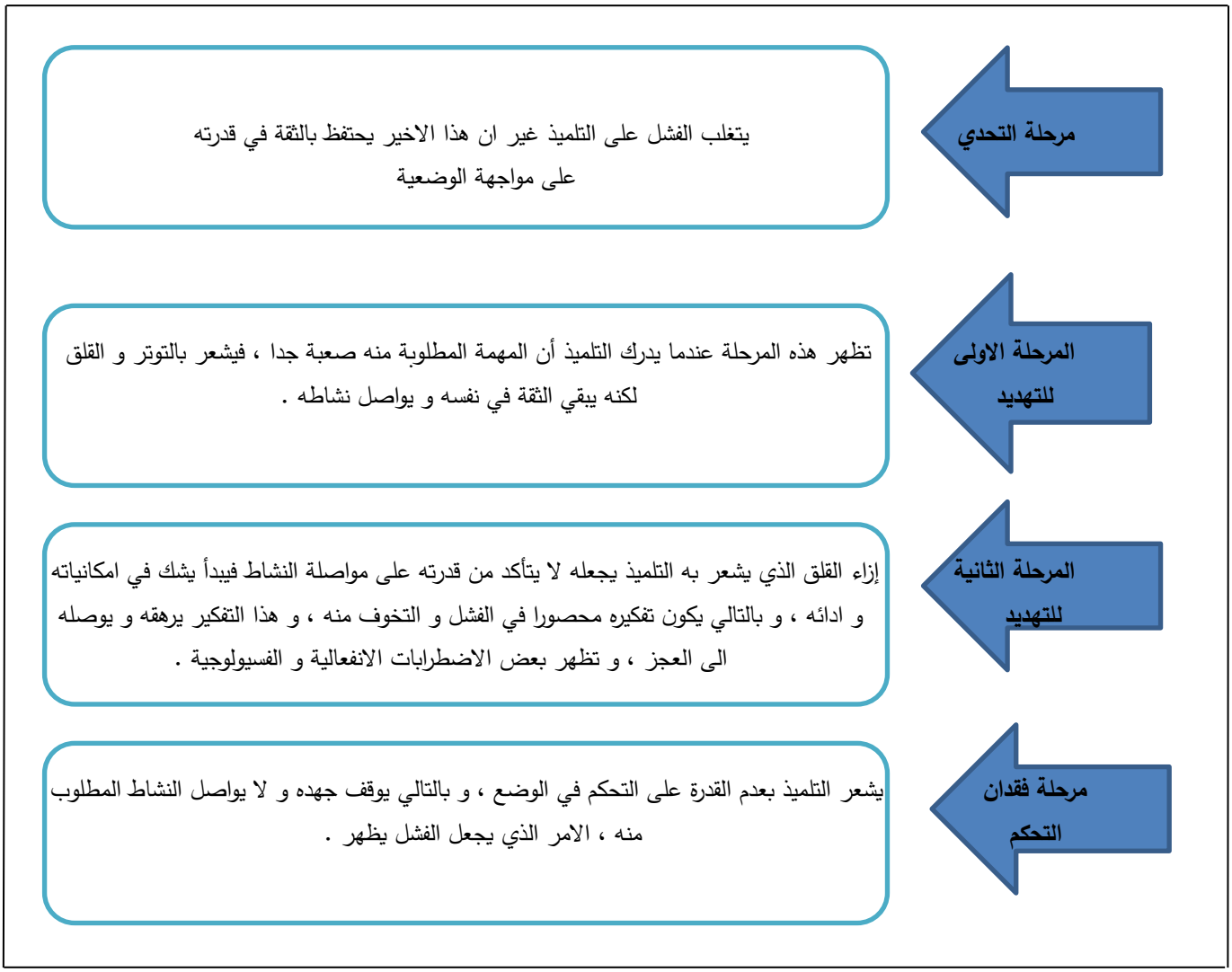
يتمثل فيما يترتب على حالة القلق من استشارة وتنشيط للجهاز العصبي المستقل اللاإرادي، مما يؤدي إلى تغيرات فسيولوجية عديدة.

وتقترح دراسات عديدة كدراسة **بروش** وزملائه **Brush& juster& 1983 kaflowitz** ودراسة **هولاند ورث** واخرون **1979** أن الإثارة الفسيو لوجية قد لا تختلف بين الذين يعانون من قلق الامتحان عالي وبين منخفضي القلق وذلك قبل وأثناء تقديم الامتحان ، ولكن ما يختلفون فيه هو إدراكهم ورد فعلهم لمستوى الإثارة لديهم .

في المواقف الاختبارية يميل ذو الدرجات المرتفعة في قلق الامتحان إلى الانشغال بأنفسهم وبردود أفعالهم أكثر من انتباههم لمهمة الإجابة على أسئلة الامتحان والملاحظ أن هذه المكونات متداخلة مع بعضها ، ويؤثر كل واحد على الأخر ، ولتوضيح عمل هذه

المكونات الأربعة أثناء التعامل مع الامتحان باعتباره من الوضعيات الضاغطة التي يعيشها التلميذ.

نستعرض نموذج "**شفارزار**" وأخرون **schwarzer** يشرحون من خلاله المراحل التي يمر بها التلميذ المقبل على اجتياز الامتحان والمؤدية للقلق، وهي كما يلي:



شكل(1) يوضح نموذج المرحل التي يمر بها التلميذ المقبل على اجتياز الامتحان

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

5- أسباب قلق الامتحان:

يرى المهتمون في مجال الصحة النفسية والأخصائيون في المجال التربوي أن قلق الامتحان يعزى الى العديد من الاسباب منها ما يلي :

- ✓ انخفاض مستوى أدائك في الاختبارات السابقة أو ضعف درجاتك فيها.
- ✓ قد ينتج عن حشو الدماغ بمعلومات يصعب إدراكها واستعادتها عند الحاجة .
- ✓ ضعف الاستعداد للاختبار.
- ✓ التصورات الغير الصحيحة لتوقع ما يمكن أن يتناوله محتوى الاختبار.
- ✓ صعوبات التعلم أو وضع الطالب في المستوى الدراسي أعلى من قدراته.
- ✓ سيطرة التفكير في ردود أفعال الأهل وخاصة في حالة التوقعات العالية لهم.
- ✓ يمكن أن ينشأ نتيجة لتهديد وإحباط المعلم لطالب.
- ✓ الشعور بعدم القدرة غلى السيطرة على الظروف.
- ✓ أفكارك السلبية غير الدقيقة عن نفسك وقدراتك كضعف الثقة بالنفس والشعور بعدم الكفاية.
- ✓ الضغط الاجتماعي الناتج عن مقارنة إنجاز الفرد بزملائه وتقويمهم السلبي بسبب ضعف درجات الاختبار.
- ✓ يمكن أن يحدث بسبب توقيت أو زمن الامتحان والخوف من عدم الامتحان "ضعف درجات الاختبار" . (السعودي،1434،ص12)
- ✓ ارتباط الامتحان بخبرة الفشل في حياة الطالب وتكرار مرات الفشل.
- ✓ قصور في الاستعداد للامتحان كما يجب وقصور في مهارات أخذ الامتحان.
- ✓ التمركز حول الذات ونقص الثقة بالنفس.
- ✓ نقص الرغبة في النجاح والتفوق.
- ✓ عجز المتعلم وتوقع الفشل ونقص السيطرة.
- ✓ اكتساب قلق الامتحان حين يقترن بمثيرات منفرة مثل: التقييم الاجتماعي السالب والمصاحبات الفيسيولوجية غير السارة. (أبوعزب،2008،ص23)

وتشير بعض الدراسات التي أجريت حول أسباب الخـــوف من الامتحانـــــات على ما يلي:

- ✓ الخوف من أهمية الامتحان ومن الهالة التي تحيط به.
- ✓ الضعف في المواد الدراسية .
- ✓ الخوف من صعوبة الأسئلة ونوعيتها.
- ✓ الخوف من نسيان المعلومات أثناء تأدية الامتحان.
- ✓ الخوف من المستقبل المجهول نتيجة الرسوب أو عدم الحصول على المعدل.
- ✓ الخوف من قاعة الامتحان والمراقبين وعدم وجود وقت كافي للاستعداد للامتحان

(أبوعزب،2008،ص63)

6- مظاهر وأعراض قلق الامتحان:

عد قلق الامتحان نوع من قلق الحالة الذي عرفه سيلبجر على أنه : الخبرة وقتية متغيرة ومرحلية متعلقة بشعور الفرد بأنه مضطرب.

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

نتيجة لارتباطها بموضوعات ذات أهمية لديه وتنتهي حالة القلق بانتهاء الموقف المثير، هذا تمييزا عن قلق السمة ويجعل حامد زهران ومنذر عبد الحمد الضامن مجموعة من أعراض التي تنتاب التلميذ قبل وأثناء الامتحان ما يلي:

6-1 مظاهر وأعراض عقلية معرفية:

- نقص إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات.
- نسيان المذاكرة بمجرد الاطلاع على ورقة الامتحان.
- وجود أفكار سلبية عن الامتحان.
- تشتت الانتباه وضعف القدرة على استدعاء المعلومات أثناء الامتحان.

6-2 مظاهر وأعراض جسدية:

- سرعة التنفس وتصبب العرق.
- تسارع خفقان القلب مع جفاف الحلق والشفتين.

- الحاجة إلى البول .
- ألمان البطن والغثيان.
- اتساع حدق العين
- اضطراب نشاط القناة الهضمية
- شحوب في الوجه (الصهقان،2006،ص48)
- اللزمات العصبية (مص الاصابع ، وقضم الأظافر، رمش العينين).
- سرعة التنفس والشعور بالاختناق. (القاضي،2009، ص17)

6-3 مظاهر وأعراض نفسية:

- العصبية والاندفاع.
- الارتباك والتوتر ونقص الاستقرار والثقة بالنفس .
- الشعور بالضيق النفسي.
- كثرة التفكير والانشغال بنتائج الامتحان.
- تسلط بعض الأفكار الو سواسية قبل وأثناء الامتحان.
- عدم القدرة على الإدراك والتمييز.
- زيادة الميل إلى العدوان.
- الاختلاط في التفكير.
- نوبات من الهلع التلقائي . (عثمان،2001،ص30)
- توقع الأذى، المصائب، الهزيمة والعجز.
- عدم القدرة على التركيز والنسيان. (فهمي،1995،ص201)

7- نظريات قلق الامتحان:

لقد حاولت كثير من النظريات الحديثة تفسير الإنجاز الشيء المرتبط بالقلق العالي في الامتحان وتناولت هذا الموضوع من عدة جوانب ، لدراسة تأثيره على مستوى أداء الفرد وتتمثل هذه النظريات فيما يلي:

7-1 نظرية التداخل:

نتيجة لبحوث ماندلر وساراسون 1972،واين 1971 قامت نظرية قلق الامتحان بصفة أساسية على نموذج التداخل ، ورأت أن التأثير الرئيسي للقلق في الموقف الاختباري وتأثير عوامل أخرى، حيث ينتج القلق العالي استجابات المركزة حول الذات ، التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الاساسية ذاتها، والتي هي ضرورية للإنجاز الموقف الاختباري.

وأن الأثار السيئة لقلق الامتحانات بالنسبة للأداء في الامتحانات قد يكون لها تفسير يتصلب الانتباه.

إذ يرى واين Wlne أن التلاميذ ذوى القلق العالي للامتحان يصحبون منشغلين ويقسمون غالبا انتباههم بين الامور المرتبطة بالمهمة أو الامور 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 أو استجابات غير مرتبطة بالمهمة ، وهي استجابات القلق ، ففي حالة الافراد ذوي المستويات العالية في قلق الامتحان تخصص كمية قليلة من الانتباه إلى استجابات غير المرتبطة بالمهام المطلوبة ، تاركين كمية قليلة من الاستجابات المرتبطة بالمهام ذاتها، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى خفض الإنجاز الأكاديمي عند هؤلاء التلاميذ.

وبتالي فنموذج التداخل يفترض أن تأثير قلق الامتحـــان على الأداء يحـــدث في موقف لامتحان نفسه، أي أن القلق في أثناء الامتحان يتداخل مع قـــدرة التلميذ على أن يسترجع المعلومات المعروفة له، ويستخدمها بطريقة جيدة، والتعامل مع قلق الامتحان حسب هذه كما يراها لازروس وديلونجس 1983 تتمثل في أنه ما إن يتعرض التلميذ لموقف امتحان حتى يقوم بعملية تقدير معرفي سلبي يتداخل مع المهام المطلوبة لأداء الامتحان.

7-2 نظرية تجهيز المعلومات:

و وفقا لهذه النظرية يعود قصور التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان حسب بنجامين وزملائه 1981 إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته، أي أنهم يرجعون الانخفاض في التحصيل

عند التلاميذ ذوي القلق العالي في مواقف الامتحان إلى قصور في عمليـــــات التشفيـــر ، أو تنظيم المعلومات واستدعائها في موقف الامتحان.

وقد حاول كل من بنجامين ومكيشين ولين 1987 التحقق من فائدة نموذج تجهيز المعلومات في تفسير الإنجاز السيء للتلاميذ أصحاب القلق العالي في الامتحان عن طريق استخدام أسلوب يقيس تنظيم مواد الدراسة للتلاميذ ذوي القلـــق العالـــي بطريقـــة مباشـــرة، وفي موقف حقيقي في قاعة الدراسة.

ولقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن التلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحان لديهم قصور في تنظيم المواد الدراسية ، مقارنة بالتلاميذ الأخرين ذوي القلق المنخفض ، أي أن هؤلاء التلاميذ ليس لديهم القدرة على تنظيم مفاهيم المواد حتى في المواقف غير التعليمية ، كما بينت النتائج أن تنظيم السيء يرتبط بالإنجاز الأكاديمي الضعيف. ولهذا يبدوا أن أحد أسباب هذا الإنجاز السيء عند التلاميذ العاليين في قلق الامتحان يعود إلى عادات دراسية سيئة وقصور في تعليم وتنظيم المواد التي سبقت دراستها.

7-3. نظرية القلق الدافع:

تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن الدوافع المرتبطة بموقف الامتحان تعمل على حث استثارة الاستجابات المناسبة للموقف، وقد يؤدي في النهاية إلى أداء مرتفع ، وبهذا يعمل القلق كدافع وظيفة استثارة الاستجابات المناسبة لموقف الامتحان.

ويدعم هذا النموذج وجهة نظر تايلور وسنبس Taylor& spence التي تقوم على أساس أن القلق خاصية الدافع الذي يوجه السلوك ، ويدفع الفرد للعمل والنشاط.

وأكد تايلور وسبنس في نظريتهما القلق الدافع أن الشعور التلميذ بالقلق في الامتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين أدائه ، فيحصل على درجات مرتفعة.

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

وأشارت نتائج أخرى إلى وجود علاقة منحنية بين القلــق والتحصيـل في الامتحان ، أي كلما زاد القلق تحسن التحصيل إلى أن يصل القلق إلى مستوى معين بعده يضعف التحصيل بازدياد القلق. وفسر الباحثون هذه العلاقة بنظرية هب في علاقــة الدافـع بالأداء ، والتي أن المستوى الأمثل الدافع هو الوسط .

7-4 نظرية القلق المعوق:

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

والقلق حسب هذا النموذج يعمل كمعوق لسلوك التلميذ ، حيث إنه يثير استجابات مناسبة أو غير مناسبة لموقف الامتحان، وقد يؤدي هذا إلى انخفاض مستـوى أداء التلميــذ، ويستند هذت النموذج إلى وجهة نظر تشايلد، chiid التي تقوم على أن القلق كحافز في موقف العمل، قد يثير استجابات ملائمة للعمل و استجابات لا علاقة لها بالعمل.

وقد أجريت دراسات كثيرة عن علاقة القلق بالتحصيل الدراســي في الامتحـــان في ضوء مفهوم هذه النظرية ، ومن أمثلتها: دراسة برود هيرست Braud Hurst ودراسة مونتاكو Montaquo وأشارت نتائجها إلى أن القلق يعوق التحصيل في الامتحان ، وكلما كانت المهمة صعبة كلما زاد القلق أعاق التلميذ على الأداء.

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

فنظرية التداخل تركز على العلاقة بين القلق والانتباه أما الثانية فتركز على العلاقة بين القلق وقصور تجهيز المعلومات ، وأما الثالثة فسرت القلق كدافـــع الاداء والانجـــاز ، والرابعة فسرت القلق كمعوق للأداء خاصة في المهمات الصعبة.

(سايحي،2004،ص ص92-95)

7-5 نظرية قصور التعلم :

قدم **كولر وهولهان 1984Culler&Holahan** هذا النموذج الذي يوضح مدى تأثير القدرات العقلية وسلوك الاستذكار في الانجاز الأكاديمي عند التلاميذ ذوي القلق المرتفع والقلق منخفض في الامتحان.

فالتلاميذ ذوي القلق المرتفع في الامتحان لديهم قدرات عقلية منخفضة وعادات دراسية غير مناسبة، ونتيجة لذلك فإن إنجازهم الاكاديمي منخفض ، وبهذا فإن استجابات الانشغال الناشئة في موقف الامتحان إما هي نتيجة القلق المتزايد الذي يعود لمعرفة أقل بالمواد الدراسية بسبب القدرات المنخفضة أو عدم الاعداد المناسب للامتحان .

وهذا يعني أن التلميذ الذي ليس لديه مهارات استذكارية عالية ، و بالتالي لم يعد نفسه جيدا للامتحان يمكن ان يتعرض لدرجة عالية من الانشغال اثناء موقف الامتحان نفسه ، و بالتالي يكون لديه انتباه اقل لمهمة الامتحان .

و يأكد ذلك " **جابر عبد الحميد "(1984)** بأن الاهتمام بالعادات الدراسية يعتبر محورا مهما لتحسين مستوى قدرات التلميذ المعرفية و الانجاز الفعلي لهم ، حتى يصبحوا قادرين على استرجاع المعلومات المعروفة لهم بسهولة في مواقف الامتحان التي يحيطها القلق . (سليمة سايحي،2012،ص86)

8- قياس قلق الامتحان :

نشطت البحوث التجريبية حول القلق منذ منتصف القرن العشرين بعد أن نشرت جانيت تيلور 1951 janet taylor مقياس القلق الصريح ، وتركز الاهتمام في تللك الفترة على القلق العام وخاصة في مرحلة الطفولة ، إلا أن نايزوندر 1971 Neighswonder أوضح أنه بجانب الاهتمام الكبير الذي أبداه الباحثون بالقلق العام ظهر أيضا الإهتمام النسبي بدراسة أنواع أخرى من مثل: قلق الامتحان كشكل محدد من قلق المرتبط بمواقف التقويم والتقدير.

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

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

- ✓ تقرير ذاتي في قلق الامتحان
- ✓ إسبيان ماندلر وساراسون لقلق الامتحان 1952

- ✓ مقياس قلق الامتحان للأطفال وضعه ساراسون1960
- ✓ قائمة قلق الامتحان وتعرف أحيانا باسم (مقياس الاتجاه نحو الامتحان وضعفه سبيلبرجلر واخرون، (spielberger) وقد أعده باللغة العربية **أحمد عبد الخالق،** وأعده أيضا نبيل الزهار ، وأعده كذلك ماهر الهواري ومحمد الشناوي ،وأعدته كذلك ليلي عب الحميد، ويقيس الانزعاج والانفعالية.

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

- ✓ اختبار القلـــق المدرســـي للمرحلـــة الثانويـــة ، من اعداد **حسنين الكامل** ، و يتكون من اربعة ابعاد و هي : الاعراض الجسمية للقلق و قلق الامتحان ، و عدم الميل الدراسي ، و القبول الاجتماعي .
- ✓ و مقياس قلق الامتحان و ضعه سارسون Sarason ، و اعده باللغة العربية أحمد عوده ، و محمود عكاشة ، **و** محمد عوض الله ، و حسن علام ، و كذلك اعده رشاد دمنهوري ، و مدحت عبد الحميد .
- ✓ مقياس سوين لسلوك قلق الامتحان .
- ✓ مقياس فريدبين لقلق الامتحان وضعه **ايزاك فريدمان و** جاكوب بينداس Friedman & Bendas .

ومن مقياسه الفرعية : الازدراء الاجتماعي و الاعاقة المعرفية و التوتر .

- ✓ مقياس الانزعاج – الانفعالية (حالة قلق الامتحان).
- ✓ مقياس قلـــق الامتحـــان وضعه رشاد دمنهوري ، و مدحت عبد اللطيف (1990).
- ✓ مقياس قلق الامتحان ، وضعه ابراهيم يعقوب (1994) .
- ✓ مقياس مثيرات قلق الامتحان من المواد الدراسية وضعه صالح مرسي (1997) .
- ✓ مقياس قلق الامتحان وضعه محمد حامد زهران (1999) .

(سايحي ،2004،ص ص95-96)

و أعد علي شعيب قائمة قلق الامتحان ، و تتكون من خمسة عوامل هي :

الضغط النفسي للامتحان ، الخوف و الرهبة من الامتحان ، الخوف من الامتحانات الشفوية و المفاجئة ، الصراع النفسي المصاحب للامتحان ، الاضطرابات النفسية و الجسمية المصاحبة للامتحان

كما قامت لمعان الجلالي بدراسة بهدف بناء مقياس قلق الامتحان ، و توصلت الى وجود خمسة عوامل تضمنها مقياس قلق الامتحان هي الخوف و الارتباك من ترقب مواجهة الامتحان ، الاضطرابات الفيسيولوجية و النفسية المصاحبة للامتحان ، الضغط النفسي للامتحان ، الاضطرابات النفسية ايام الامتحانات ، و اضطرابات العمليات العقلية عند اداء الامتحان . (الخالدي ، 2009 ، ص 131)

يبدو أن الوسيلة الاكثر استعمالا في قياس قلق الامتحان هي الاستبيانات و المقاييس ، و هذا لان قلق الامتحان تغلب عليه الاحاسيس و المشاعر الداخلية ، و التي لا يمكن قياسها عن طريق الملاحظة ، التي يمكن فقط ان نلاحظ من خلالها الاعراض الفيسيولوجية الظاهرة كالعرق و الانفعالات و التي لا تكفي لإصدار حكم حول قلق الامتحان ، و يصعب قياس قلق الامتحان كذلك بالمقابلة لان المفحوص قد يتحلى بسرية مشاعره و لا يبوح بها ، و بالتالي فالاستبيانات تتيح للمفحوص الحرية في الاجابة و التعبير عن مشاعره ، لذلك نجدها اكثر استعمالا في قياس قلق الامتحان .

خلاصة الفصل:

بناءا على ما تطرقنا اليه خلال هذا الفصل من مفهوم قلق الامتحان و كذلك مع عرض اهم مكوناته و تصنيفاته و التي تمكننا من تحليله و تحديد مظاهره و اعراضه ، مع ابراز الاتجاهات النفسية التي اهتمت بتحليله في ضوء نظرية التداخل ، نظرية تجهيز المعلومات ، نظرية القلق الدافع ، نظرية القلق المعوق ، نظرية قصور التعلم ، حيث كان التساؤلات الباحثين مركزة في كل نظرية على جانب تسعى لإبرازه كمحدد يفسره و يفسر تأثيره على تحصيل التلميذ و مساره الدراسي و هذا التحصيل ما سنقوم بتناوله في الفصل التالي .

تمهيـــــد:

يعتبر التحصيل الدراسي أحد الجوانب الهامة في النشاط العقلي الذي يقوم به التلميذ والذي يظهر فيه أثر التفوق الدراسي ، فهو عمل مستمر يستخدمه المعلم بتقدير مدى تحقيق الأهداف عند المتعلم ، كما يعمل على مساعدة المؤسسات التربوية والتعليمية في استخدام نتائج التحصيل في عملية التخطيط والتقدير.

فالتحصيل عميلة معقدة يدخل في حدوثه مجموعة من المتغيرات والعوامـــل وهذا ما سنحاول التعرف عليه من خلال هذا الفصل ، حيث سنتناول فيه تعريف التحصيل وأنواعه وشروطه وخصائصه ، وكذا مبادئ وشروط وأخيرا قياس .

1- تعريف التحصيل الدراسي:

لقد ظهرت مجموعة من التعريفات لتحصيل التلاميذ نتيجة الاهتمام الذي حظي به من قبل علماء النفس ، فالتحصيل الدراسي مصطلح يـــدل على ما يكتسبـــه الشخـــص من مهارات فكرية أو غير فكرية في مجال معين نتيجة قيامه بأنشطة معينة أو نتيجة تجارب خاصة والمعنى هذا هو ما يشير إليه " مارشان" حينما يقول بأن التحصيل لفظ يدل على تحقيق هدف يتطلب قدرا من الجهد كما يدل على درجة من النجـــاح المحصل عليها في أداء معين كحل مشكلة ما وكذا نتيجة نشاط فكري أو جزمي تم تحديده وفقا لمعطيات شخصية أو موضوعية. (بودخيلي،م،2004،ص21)

1-2 تعريف جود :التحصيل الدراسي بأنه براعة في الأداء في مهارة ما أومجموعة من المهارات . (الداهري وآخرون، 2000،ص 174)

1-2 تعريف عبد الرحمان العيسوي 1974: أنه مقدار المعرفة أو المهارة التي يحصلها على الفرد نتيجة التدريب والمرور بالخبرات سابقة ، وتستخدم كلمة التحصيل غالبا لتشير إلى التحصيل المدرسي أو التعليمي أو التحصيل العامل من الدراسات التدريبية التي يلتحق بها . (العيسوي،1989،ص 128)

1-3 تعريف الثبيتي: التحصيل الدراسي بأنـــه مستـوى الأداء الذي يحققـه الطالب في دراسته ، ويقاس بالمجموع العام لجميع المواد المقررة الذي حصـــل عليـــه الطالـــب في امتحان نهاية العام (عبد الحميد،2001،ص91)

1-4 تعريف صلاح الدين محمود علام : في كتابه القياس والتقويم التربوي والنفسي بأنه درجة الاكتساب التي يحققها فرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريبي معين . (محمود، 2000، ص 304)

1-5 تعريف إبراهيم عبد المحسن الكناني: هو كل أداء يقـــوم بـــه الطالـــــب في الموضوعات المدرسية المختلفة ، والذي يمكن إخضاعة للقياس عن طريق دراجات إختبار أو تقديرات المدرسين أو كليهما. (الغرباوي ،2008، ص227)

ومن خلال هذه التعاريف نخلص إلى أن التحصيل الدراسي هو ناتج ما تحصل عليه الطالب من معلومات وكفايات خلال مرحلة مامن المراحل الدراسية نتيجة ما يسمى بالتغذية الراجعة وكذالك نقول على أنه مستوى الأداء الذي يحققه الطالب في دراسته ويقاس بالمجموع لعام لجميع المواد المقررة الذي يحصل عليها الطالب في امتحان نهاية العام .

2-أنواع التحصيل الدراسي:

يوجد نوعان للتحصيل الدراسي هما التحصيل ا لدراسي الجيد والتحصيل الدراسي الضعيف :

2-1- **التحصيل الدراسي الجيد:** يعرفه كل من كف وفنك استطاعة الشخص على سرعة تبويب معلوماته أي يحللها إلى مختصر منظم يسهل عليه تذكرة وهو الدافع القوي لدى الشخص لتنظيم أعماله والربط باستمرار بين المعلومات ،فهو الكفاءة ذات الفعالية المقترنة بالسرعة والمثابرة والتحفظ وليس الإبتكارأو التجديد . (الدمنهوري،2005،ص189)

2-2 **التحصيل الدراسي الضعيف:** هو التقصير الملحوظ عن بلوغ مستوى معين من التحصيل الذي تعمل المدرسة من أجله وهذا ما يعرفه نعيم الرفاعي بالتأخير الدراسي.

(الرفاعي ،1972،ص439)

3-أهمية التحصيل الدراسي:

يحتل التحصيل الدراسي مكانة بارزة في حياة التلاميذ فمن خلاله يستطيع أن :

- يعمل على تحفيز المتعلمين على الاستذكار وبذل جهد أكثر .
- معرفة القدرات الفردية الفردية والخاصة للمتعلم وإمكانياته.
- تقرير نتيجة المتعلم لانتقاله من مرحلة تعليمية إلى أخرى تليها.
- يساعد على تقويم التحصيل المعرفي، ومعرفة ما إذا وصل المتعلمون إلى المستوى المطلوب في التحصيل الدراسي.
- من الممكن أن نستخدم نتائج التحصيل في تقويم طرق التدريس التي يستخدمها المعلمون ،فطرق التدريس الجيدة تؤدي إلى تحصيل جيد.

(بن يوسف ، 2008،ص111)

أشار "مصطفي فهيم" إلى أن التحصيل الدراسي من الظواهر التي شغلت فكر الكثير من التربويين عامة والمتخصصين بعلم النفس التعليمي بصفة خاصة ، لما له من أهمية في حياة الطلاب وما يحيطون بهم من أباء ومعلمين ، ويضيف أن التحصيل الدراسي يحظي بالاهتمام المتزايد من قبل ذوي الصلة بالنظام التعليـــمي لأنه أحد المعايير المهمة في تقويم تعليم التلميذ والطلاب في المستويات التعليمية المختلفة . (فهيم ،1976،ص20)

4- خصائص التحصيل الدراسي:

يكون التحصيل الدراسي غالبا أكاديميا نظريا وعمليا يتمحور حول المعارف والميزات التي تجسدها المواد الدراسية المختلفة خاصة والتربية المدرسية عامة كالعلوم والرياضيات والجغرافيا والتاريخ.

ويتصف التحصيل الدراسي بخصائص منها:

4-1-الفاعلية:

يعتبر المدرس بمثابة الوسيط التربوي مهما يتفاعل معه الطلبة طول ساعات يومهم الدراسي ،لذالك فهو بإمكانه إحداث التغيرات والتعديلات التي لا يستطع أحد غيره القيام بها ،لذا فإن الأخذ بهذا المبدأ يتطلب من المدرس أن يكون فاعلا وناشطا ومنظما ومسهلا

ومثيرا لدافعية المتعلم على طلبته ،وذلك من خلال تحديد الأهداف التعليمية والتعلمية وغيرها ، ومنه فإن الفاعلية التي يظهرها المدرس لطلبته تجعلهم ينظرون إليه بالصورة المثلى مما يؤدي لهم إلى الدراسة الجادة لبلوغ مستوى التحصيل المطلوب تحققه. أي بمعنى أن المدرس من خلال الفاعلية يجعل الطلبة يتحفزون للنجاح التعليمي . (قطامي ،1999،ص177-178)

4-2-الاهتمام:

إن الرغبة والميل يولدان في نفس كل الطلبة والاهتمام بالتعلم والإقبال على الدراسة ويخلقان فيه النشاط والفاعلية ،فيقبل على تعلم ما يميل إليه ويبذلـــه فيـــه الكثير من الجهد ، ولهذا فالمطلوب من الجامعة في هذا المبدأ العمل على تهيئة جو حجرة الدراسة والاهتمام بالفروق الفردية بين طلبتها ،وتشجيع طلبتها على الاعتماد على المجهود الذاتي واعتماد الترتيب من طلبتها ،وأنه يقوي حوافزهم وغيرها ، ولهذا فإن مبدأ الاهتمام هذا ضروري الأخذ به لأنه كلما زاد اهتمام الطالب بنشاط دراسي أو خبرة مازاد تحصيله الدراسي والعكس ، أي أن الجانب النفسي والراحة تولد عنصر جاذب للطلبة للتفوق التحصيلي.

(برور ،2010،ص215)

4-3-الدافعية :

تؤكد معظم الدراسات والبحوث التربوية على أنه للدافعية أهمية عظيمة في إنارة المتعلم (الطالب) نحو التعلم ، فمن خلالها سيبدل الطالب كل مجهوداته لتحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة في المواقف التعليمية المختلفة ومن أجل زيادة مستوى الدافعية فإن على الأستاذ العمل على استشارة انتباههم لأطول فترة ممكنة ، ويمكن للأستاذ استخدام الحوافز الخارجية إذا لم تكن الحوافز الداخلية متوفرة أو كافية ، ولهذا على المربى القائم على العملية التعليمية توظيف هذا المبدأ وذلك بالعمل على استثارة اهتمامات الطلبة واستغلالها وتوجيهها ، وتشجيعهم على الانجاز والأداء كله من أجل الوصول بهم إلى التحصيـــل الإيجابي البناء ، أن الدافعية تعتبر عنصر فعال لبلوغ الطلبة مستوى دراسي جيد.

(رابح ،1990، ص ص389،388)

5- مبادئ التحصيل الدراسي:

يقوم التحصيل الدراسي على مجموعة من المبادئ التي تعتبر بمثابة أسس وقواعد عامة يسير عليها المربون على مختلف تخصصاتهم أثناء أدائهم لأعمالهم التربوية والبيداغوجية وذلك من أجل الزيادة في التحصيل الأكاديمي للتلميذ ومساعدتهم على الانضباط وتحقيق التفوق والنبوغ والامتياز من بين هذه المبادئ مايلي:

5-1- مبدأ الجزاء :

أكدت النظريات الارتباطية والسلوكية أهمية مبدأ ودور الجزاء في التعلم وعلى القدرة على استثارة دافعية المتعلم وتوجيه نشاطاته وهو يتخذ شكلين إما الثواب وإما العقاب والكل يتفق في الميدان التربوي والنفسي أهمية الجزاء وخاصة الثواب منه في دفع التلاميذ نحو الدراسة والإقبال عليها وهذا يعني أن الثواب الناتج عن النجاح في أي نشاط معين يعمل على توكيد ذلك النشاط فالتلميذ يقبل على التعلم إذا ما ارتبط ذلك بالخبرات السارة المحببة إلى النفس كالنجاح في الأداء أو اكتساب تقدير الأستاذ وتشجيعه وفي هذا يكون تحصيله الدراسي جيدا، والعكس صحيح ،ولهذا المطلوب من الأستاذ استغلال كل المناسبات المحددة لتعزيز التلاميذ في كل مرة يظهرون فيها تحسنا عن الخط القاعدي الذي بدا فيه ، تلك المناسبات التي يظهر فيها التلاميذ إقبالا على التعلم وسعادة بما يخبرون ، ومبادرة في الإسهام في الأنشطة ، والبحث عن إجابات الأسئلة وزيادة الوقت المستغرق في العمل على المهنة ، والعمل لإكمال الواجبات والمهمات المطلوبة منهم ، وزيادة مع زملائهم ، وتفضيل البقاء في المؤسسة التعليمية . (قطامي ،1999، ص ص188-189)

5-2-مبدأ الدافعية:

انطلاقا من الدافع " أي حالة للكائن الحي تؤثر في استعداده في بدأ أو الاستمرار في سلسلة معينة من السلوك " . (عوض،1992، ص22)

ويعد هذا المبدأ الأهم على الإطلاق ، لأنه لا نتائج ترجي من تلميذ ليست له دافعية لمادة يدرسها ولهذا نجد أن التهيئة النفسية تمثل أرضية للإثارة الدافعية عند التلميذ والعكس صحيح حيث أن التلميذ الذي لا يملك دافعية لدراسة مادة معينة يصعب على الأستاذ تهيئته

نفسيا وعقليا لتقبل المعلومات الجديدة ، والدافعية يجب أن تركز على الكم المعرفي للأستاذ على أساس المستوى المعرفي للأستاذ ويرتبط بطريقة تدريس أي مادة وإعطاء معلوماته وعليه يصبح إلمام الأستاذ بالمادة عاملا مساعدا على تحسين منهجيته بالشكل الذي يحرك معه عقول تلاميذ بشكل مطلوب .

5-3-مبدأ الاستعدادات والميول:

من بين العوامل التي تساعد التلميذ على التحصيل وزيادة خبرته نجد الاستعدادات ونعني بها " وصول الفرد إلى مستوى من النضج يمكنه من التحصيل الخبرة والمهارة عن طريق عوامل التعليم الأخرى المؤثرة . (صناع ،1998،ص259)

وعليه فإن الاستعداد لتعلم الشيء يعني القدرة على تعلمه أو القابلية لتعلمه وإن قدرة الفرد على التعلم يحددها عامل النضج والخبرات السابقة ، فالتلميذ الذي يملك استعداد لتعلم مادة أو مشاركة في نشاط معين يجد سهولة في تعلمها وبالتالي يكون التحصيل فيها مرتفعا.

إن التعرف إلى ميول التلاميذ له دلالات ذات قيمة حقيقية ســـواء من قبل المعلم أو المرشد لأن النجاح في المجال التربوي أو في أي عمل آخر لايعتمد فقط على الاستعدادات والقدرات وإنما يعتمد أيضا على الميل والدافعية لذلك العمل.

(مطاع ،1999،ص68)

5-4- مبدأ الواقعية:

يفترض أن تكون المادة الدراسية المقدمة للتلاميذ مرتبطة بحياتهم الاجتماعية حتى يسهل عليهم تعلمها وبالتالي يحصلون على المعلومات بالشكل المطلوب وأمام هذه الأهمية فإنه يفترض أن ترتبط أي مادة ارتباطا وثيقا بالمجتمع حتى يستطيع التلميذ إضفاء طابع الواقعية على المعلومات التي يقدمها له الأستاذ في شكلها النظري وهذا من خلال توظيفها أثناء مختلف التفاعلات الاجتماعية مما يساعده على التكيف المطلوب انطلاقا من الهدف الأساسي الذي ترمي إليه المادة لتحقيقها. (راشد،2001ص،81)

5-5- مبدأ المشاركة:

تعمل المشاركة على تنمية الذكاء والتفكير لدى التلميذ، وتخلق روح المنافسة بين التلاميذ التي تمكنهم من اكتشاف أخطائهم وتصحيحها وتنمية رصيدهم العلمي والمعرفي وتحسين تحصيلهم الدراسي ، وبالتالي يكون التلميذ قد اكتسب خبرات ومهارات دراسية جديدة تساعد على رفع المستوى التعليمي والمعرفي. (زرارقة ،2000، ص75)

6- قياس التحصيل الدراسي:

يهتم رجال التربية وغيرهم من المعنيين بالتعليم وبالتحصيل الدراسي اهتماما كبيرا نظرا لأهميته في حياة الفرد، لما يترتب على نتائجه من قرارات تربوية حاسمة .

(جودة ،2004،ص58)

وتعتبر الاختبارات التحصيلية التي يراد بها قياس التحصيل الدراسي من أهم وسائل تقويم التحصيل وتحديد مستوى التحصيل للطلبة . (أبو علام ،2006،ص369)

في مقرر معين أو في مجموعة من المقررات الدراسية ،وهي قديمة قدم المعارف والعلوم المختلفة ،حيث ارتبطت دوما بالتعليم وبمعرفة نتائجها . (الكبيسي،2007،ص107)

ومعلوم أن التحصيل الدراسي يقاس في المدرسة باختبارات تحصيلية يعدها الأستاذ بنفسه ، وذلك نظرا لاختلاف الأهداف الخاصة المباشرة للتعليم من قسم إلى قسم أو من أستاذ إلى أستاذ، لأنه مطالب بالمعرفة ما إذا كان تلاميذاته قد أتقنوا المفاهيم والخبرات والمهارات التي قدمت لهم في حجرة الدراسة أولا.

وللاختبارات التحصيلية عدة أنواع وهي :التحريرية والشفوية ،الموضوعية، المقالية.

(البكري ،2007،ص25)

6-1الاختبارات التحريرية:

تعتبر من أوسع أنواع الإختبارات انتشارا وأكثرها شيوعا بين المتعلمين وتعرف أيضا باختبارات الورقة والقلم وذلك أن التلاميذ يجيبون عن هذه الإختبارات باستخدام الورقة والقلم

في الإجابة وتنقسم إلى اختبارات صفية واختبارات مقننة أما المقننة تخضع لقواعد معينة عند تضمينها . (علي ،2010،ص25)

6-2 الاختبارات الشفوية:

هي عبارة عن أسئلة شفوية توجه إلى التلميذ ويتلقاها من المتعلم أو المدرس وجه لوجه للإجابة عليها ، وتهدف هذه الاختبارات إلى قياس مدى فهم التلميذ للحقائق والمفاهيم وقدرته على التعبير عن نفسه شفهيا . (العزة،2007،ص213)

6-3 الاختبارات الموضوعية:

وهي الاختبارات التي تتطلب من المتعلم التعرف على إجابات معينة لأسئلتها وتسمى الموضوعية لأن إجاباتها لا تتأثر بذاته المصحح. (زغلول ،2002،ص354)

وكذلك تهدف إلى فحص الطالب بطريقة موضوعية ،وقد صممت أساسا للتغلب على الانتقادات التي وجهت لاختبارات المقال ، وعدم تمثيلها للمحتوى وعدم الثبات في التصحيح وصعوبة التصحيح و قدرتها على قياس المعلومات الدقيقة.

(الصراف ،2003،ص117)

6-4 الاختبارات المقالية:

هي أداة من أدوات القياس وتشمل سؤالا أوعدة أسئلة تعطي للطالب من أجل الإجابة عليها وهنا يكون على الطالب استرجاع المعلومات التي درسها ويأخذ منها ما يناسب السؤال المطروح أمامه. (العزة ،2007،ص198)

ومن خلال هذا النوع من الإختبارات نستطيع الحكم على مقدرة الطالب وكفايته العلمية وأفكاره المنطقية وأسلوبه التعبيري ونوازن بينه وبين الطلبة الآخرين.

(الأبراشي،1993،ص360)

7- مشاكل التحصيل الدراسي:

يواجه التلميذ في مشواره الدراسي مشاكل عدة تعرقل أو تعيق تحصيله الدراسي حيث يصعب حصرها نذكر مايلي :

7-1- التساهل:

سواء كان من طرف الوالدين أو المعلمين الذي يخلــق رغبة متدنية لدى التلاميذ في التحصيل .

7-2-الإهمال وعدم الاهتمام :

كانشغال الآباء ببعض شؤونهم الخاصة وينسون أطفالهم كما أن التحصيل لا معنى له عندهم وأن الابن أو المعلم هو المسؤول عنه.

7-3-الرفض والنقد المستمرين :

يتصف الأفراد الموصوفون بالعجز أو الرفض وعدم اللباقة ويكون لديهم إحساس بالنقص والغضب الشراسة مما يؤدي إلى ردود فعل السلبية .

7-4- عدم معرفة الطفل بطرق الدراسة الصحيحة:

فكثيرا ما نجد الأطفال لا يعرفون كيف يدرسون ولا كيف يستفيدون من مكتبة المدرسة في تطوير قدراتهم المعرفية. (جودة،2004،ص ص18-191)

7-5 المفاهيم الوالدية الخاطئة:

فقيامهما بتعليم أبنائهم وتدريسهم وتدريبهم على التعلم في مرحلة مبكرة من الطفولة وقبل وصولهم إلى مرحلة النضج والاستعداد الجسمي والعقلي والاجتماعي المطلوب فهذا يخلق مشاكل وخيمة على التحصيل الدراسي .

8- بعض الحلول لمشاكل التحصيل الدراسي:

طالما شغل تدني التحصيل العديد من الباحثين والدارسين في مختلف المجالات النفسية والاجتماعية والاقتصادية وسعت كلها إلى إيجـــاد حلول لو حتـــى التخفيـــف من انخفاض التحصيل ، وقدموا العديد من البدائل والحلول نذكر منها ما تيسر لنا كما يلي :

- تشجيع الوالدين لأطفالهم على الدراسة وتقديم التعزيزات المناسبة والإهتمام بهم .
- تقبل الأطفال وتشجيعهم على المحاولة وبذل أقصى جهد من أجل النجاح وتفادي وتجنب مخلفات الإحباط والفشل.
- تعريف التلاميذ بالتعليم الفعال وأسلوب حل المشكلات وكيفية إشباع رغباتهم وحب الاستطلاع.
- عدم الإسراف في التساهل مع الأطفال ووضع قوانين وضوابط لسلوكهم .
- خلق جو صفي يشجع على الإبداع والتعلم الجيد.

تطوير وتدريب الأداء التعليمي للمعلمين بما يناسب الطرق الحديثة والتغيرات المستمرة في المناهج والبرامج الدراسية . (العزة ،2004، ص ص188- 191)

خلاصـــة الفصـــل:

نستخلص مما سبق أن التحصيل الدراسي يعني مقدار المعرفة التي يكتسبها التلميذ في العملية التربوية، فالتحصيل إذن مصطلح تربوي يطلق على محصلة النتائج المستوعبة من طرف التلميذ خلال تعلمه في المدرسة، إلا أن هناك عدة اختبارات تتدخل وتؤثر على القدرة التحصيلية لدى التلميذ، فمنها الاختبارات الشفوية والتحريرية والموضوعية، ولكي تنمي قدرة التلميذ على تحصيله الدراسي فإن على الوالدين والمعلمين المحاولة في تقوية العلاقة بين المدرسة والبيت وبين التلميذ ومعلمه ، إضافة إلى تشجيع التلميذ على المواظبة وتنظيم العمل والتركيز أكثر والعمل باستمرار والاجتهاد والمثابرة.

تمهيد:

إذا كان الجانب النظري يعتبر الأساس الذي ينطلق منه الباحث في دراسته، فإن الجانب الميداني يعتبر من أهم خطوات البحث العلمي، ذلك لأن الذي يعتمده الباحث في الجانب الميداني التطبيقي يضفي على الدراسة صبغة القابلية للقياس، حيث يضع الباحث الفرضيات التي صاغها كحلول مؤقتة لتساؤلات دراسته في الميدان للقياس والتجريب قصد الإثبات أو النفي وفق خطوات الدراسة المنهجية ومن خلالها يتوصل إلى ترجمة المعلومات الكيفية التي عرضت في الجانب النظري إلى معلومات كمية، وسنستعرض في هذا الفصل الخطوات المنهجية لدراستنا الحالية.

1-منهج الدراسة :

يعرف المنهج على أنه مجموعة من الخطوات، التي يتم في إطارها البحث العلمي، والتي لا يحيد عنها الباحث مهما اختلفت الموضوعات.

(الصاوي، 1992، ص19)

وعليه سنعتمد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، الذي يستخدم في دراسة الأوضاع الراهنة للظواهر من حيث خصائصها، أشكالها وعلاقتها بالعوامل المؤثرة في ذلك وهذا يعني أن المنهج الوصفي الارتباطي يهتم بدراسة حاضر الظواهر والأحداث .

(عليان وغنيم، 2000، ص42)

وقد ارتئينا إتباع هذا المنهج في دراستنا لتلاؤمه مع طبيعة الدراسة حيث يساعد المنهج الوصفي الارتباطي في وصف العلاقة بين المتغيرات.

2_ حدود الدراسة :

2-1 الحدود المكانية: أجريت الدراسة في كل من ثانويتين(حفيان محمد العيد ، صنديد محمد منيب) بكونيين.

2-2 الحدود الزمانية : امتدت الحدود الزمنية لهذه الدراسة خلال السنة الدراسية 2019/2018.

2-3 الحدود البشرية: طبقت الدراسة على تلاميذ وتلميذات السنة الثالثة ثانوي في كل من ثانويتين "حفيان محمد العيد ، صنديد محمد منيب" بكوينين، وعلى عينة قدرها 90 تلميذ وتلميذة.

3-الدراسة الاستطلاعية :

الدراسة الاستطلاعية لها أهمية بالغة في البحث العلمي وذلك لأنها تعتبر دراسة أولية ومبدئية للتعرف على الظاهرة التي يريد الباحث دراستها، بهدف توفير الفهم الدقيق للدراسة الأساسية .

فحسب معجم المصطلحات التربوية والنفسيـــة تعــرف الدراسة الاستطلاعية : على أنها دراسة تجريبية أولية يقوم بها الباحث على عينة صغيرة قبل قيامه ببحثه، بهدف اختبار أساليب البحث وأدواته. (مرهف،2000، ص72)

أجريت الدراسة الاستطلاعية لعدة أهداف منها:

- التعرف على المجتمع الأصلي لعينة الدراسة الأساسية عن قرب.
- التأكد من مدى وضوح ومناسبة أداة الدراسة لأفراد العينة الأساسية .
- اكتشاف العراقيل والنقائص التي قد تواجه الباحث لتفاديها أثناء الدراسة الأساسية
- التعرف على الخصائص السيكو مترية للأداة " الصدق والثبات " المستعلمة في الدراسة الأساسية .
- تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 30 تلميذ وتلميذة من السنة الثالثة ثانوي في كل من ثانويتين (حفيان محمد العيد ، صنديد محمد منيب) بكوينين ، يختلفون في نوع الشعبة والجنس كما هم ممثلون في الجدول التالي :

جدول رقم (1) يوضح عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس ونوع الشعبة.

المستوى : ثالثة ثانوي		
الجنس / الشعبة	ذكـور	انــاث
آداب و فلسفة	06	09
هندسة طرائق	07	08
المجمـوع	13	17
المجمـوع الكلـي	30تلميذ وتلميذة	

يوضح الجدول السابق ان عينة الدراسة فيما يخص الجنس كان عدد الإناث أكبر من عدد الذكور في كلتا الشعبتين.

من أجل الوثوق في النتائج المتحصل عليها من خلال الدراسة وجب على الباحث أن يتأكد من صلاحية الأداة المستعملة في جمع البيانات(الاستبيان) من حيث صدقها وثباتها في ميدان الدراسة .

3-1- الصدق: ويقصد به أن يقيس الاختبار فعلا القدرة أو السمة أو الاتجاه أو الغرض الذي وضع أجل قياسه أي يقيس ما وضع للقياس. (أبو حفص، 2000، ص175)

جدول رقم (02) يوضح حساب الصدق لاستبيان قلق الامتحان

البنـــد	α معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0.60	0.01
02	0.61	0.01
03	0.58	0.01
04	0.41	غيـر دال
05	0.61	0.01
06	0.55	0.01
07	0.23	غيـر دال
08	0.70	0.01
09	0.71	0.01
10	0.43	غيـر دال
11	0.59	0.01
12	0.36	غيـر دال
13	0.46	0.05
14	0.51	0.05

15	0.63	0.01
16	0.43	0.05
17	0.54	0.01
18	0.09	غيـر دال
19	0.70	0.01
20	0.61	0.01
21	0.63	0.01
22	0.51	0.05
23	0.66	0.01
24	0.40	0.05
25	0.71	0.01
26	0.50	0.05
27	0.68	0.01
28	0.01	غيـر دال
29	0.68	0.01
30	0.43	0.05
31	0.55	0.05
32	0.68	0.01
33	0.54	0.01

يتضح لنا من خلال جدول الصدق ان البنود (04 ، 07 ، 10 ، 12 ، 18 ، 28) غير دالة ، و بالتالي تحذف . (أنظر ملحق 02)

3-2-الثبات :

يقصد ثبات الاختبار، مـــدى الدقة أو الاتســـاق أو الاستقـرار نتائجه فيما لو طبق على عينة من الأفراد في مناسبتين مختلفتين، بمعنى آخر أنه عندما نقيس صفة معينة مرتين أو أكثر بنفس المقياس فإننا نحصل على نفس النتائج . (مقدم،1992،ص152)

جدول رقم (03) يوضح حساب الثبات لاستبيان قلق الامتحان

	α كرومباخ	التجزئة النصفية	
معامل الثبات	0.81	سيبرمان براون	جيتمان
		0.88	0.88

من خلال الجدول يتضح لنا أن معامل الثبات المقياس مقبول إحصائيا حسب طريقة α كرومباخ يتمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات وهو دال احصائيا عند مستوى 0.81 ، وحسب سيبرمان براون يتمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات وهو دال عند مستوى 0.88، وحسب جيتمان يتمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات وهو دال عند مستوى 0،88 .

4-أدوات الدراسة:

تتعدد أدوات جمع البيانات التي تستخدم في البحث العلمي، ومن بين الأدوات الأكثر شيوعا الملاحظة ، المقابلة ، الاستبيان ، الاختبارات ... حيث يقرر الباحث الأداة الأكثر ملائمة لتحقيق هدف دراسته .

حيث ارتئينا أن أنسب أداة تلائم دراستنا هو الاستبيان الذي استخدم لجمع المعلومات حول مقياس قلق الامتحان إضافة إلى السجلات والوثائق المتمثلة في كشف النقاط لجمع معلومات حول التحصيل الدراسي لكل تلميذ.

ويعرف الاستبيان على أنه قائمة تتضمن مجموعة من الأسئلة معـدة بدقة ترسل إلى عدد كبير من أفراد المجتمع الذين يكونون العينة الخاصة بالبحث. ويعرف أحيانا بأنه صحيفة تحوى مجموعة من الأسئلة التي يرى الباحث أن إجابتها تفي بما يتطلبه موضوع بحثه من بيانات ترسل بالبريد إلى الأفراد الذين يتم بهم اختيارهم على أسس إحصائية يجيبون عليها ويعيدونها بالبريد. (مروان ،2000، ص165)

4-1- مقياس قلق الامتحان:

بحيث اعتمدنا على استبيان دكتور غربي عبد الناصر، و الذي احتوى على 33 بند في قلق الامتحان يخدم دراستنا، وقد تم حذف 6 بنود، وقد بقي 27 بند يجيب عنها التلميذ كالآتي نعم (3) أحيانا (2) لا (1) . (ملحق رقم1)

4-2-التحصيل الدراسي:

وقد اعتمدنا على معدلات التلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الفصل الاول من سجلات المعدلات جمع المعلومات حول متغير التحصيل الدراسي.

5- عينة الدراسة :

تعرف العينة بأنها نموذجا يشمل جانبا أو جزءا من وحدات المجتمع الأصلي المعنى بالبحث، تكون ممثلة له، بحيث تحمل صفاته المشتركة وهذا النموذج أو الجزء يغني الباحث عن دراسة كل وحدات ومفردات المجتمع الأصلي . (عامر،1999،ص137)

في هذه الدراسة اعتمدنا في اختيار العينة على **العينة القصدية** والتي تعرف بأنها يتقصد الباحث اختيار عينته بحيث يتحقق في كل منهم شروط معينته ويعتمد الباحث عند اختياره هذه العينة أنها تمثل المجتمع أفضل تمثيل. أي يختار الوحدة أو الوحدات التي تكون مقاييسها مماثلة أو متشابهة لمقياس المجتمع الأصلي . (رحيم ،2008، ص 173)

جدول رقم (04) يوضح توزيع مجتمع الدراسة الاصلي حسب الثانويتين

الثانويات	ذكور	إناث	المجموع	النسبة المئوية
حفيان محمد العيد	20	25	45	% 50
صنديد محمد منيب	19	26	45	% 50

من خلال الجدول رقم(3) يتضح أن عدد الأفراد عينة الدراسة قدر ب(90) تلميذ وتلميذة في كل من الثانويتين (حفيان محمد العيد ، صنديد محمد منيب) بكونيين ،حيث بلغ عدد التلاميذ في ثانوية "حفيان محمد العيد 45 تلميذ، منهم 20 ذكور و25 إناث حيث تمثل نسبتهم 50% من النسبة الكلية لأفراد العينة . وعدد تلاميذ في ثانوية صنديد محمد منيب تم جمع 45 تلاميذ، 19 ذكور و26 إناث وتقدر نسبتهم 50% وهكذا تحصلنا العدد الكلي لأفراد العينة وهو 90 فرد والذي يمثل 100%.

جدول رقم (05) يوضح توزيع عينة الدراسة الاساسية حسب متغير الجنس

متغير الجنس	حفيان محمد العيد		صنديد محمد منيب	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
ذكور	20	%44.44	19	%42.22
إناث	25	%55.55	26	%57.77
المجموع	45	%100	45	%100

من خلال الجدول رقم (06) يتضح أن توزيع عينة الدراسة الاساسية حسب متغير الجنس حيث قدر بـ (90) تلميذ وتلميذة في كل من ثانويتين (حفيان محمد العيد، صنديد محمد منيب) بكوينين ، حيث بلغ عد التلاميذ في ثانوية حفيان محمد العيد بـ 45تلميذ، حيث قدر عدد الاناث بـ25 تلميذة، بينما كانت النسبة المئوية للإناث بـ (55،55%) أما بالنسبة لذكور قدر عددهم بـ20 تلميذ ، بينما كانت النسبة المئوية لذكور بـ(44،44 %).

أما بالنسبة لثانوية صنديد محمد منيب حيث بلغ عدد التلاميذ بـ45 تلميذ ،حيث قدر عدد الاناث بـ 26 تلميذة ، بينما كانت النسبة المئوية للإناث بـ (57،77%)، أما بالنسبة لذكور قدر عددهم بـ 19 تلميذ ، بينما كانت النسبة المئوية لذكور بـ(42،22%) .

جدول رقم(06) يوضح عينة الدراسة الاساسية حسب متغير الشعبة

متغير الشعبة	حفيان محمد العيد		صنديد محمد منيب	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
آداب	15	%33.33	15	% 33،33
علوم	15	%33.33	15	%33.33
هندسة طرائق	15	%33.33	15	%33.33
المجموع	45	%100	45	%100

يمثل الجدول رقم (07) توزيع عينة الدراسة الاساسية حسب متغير الشعبة الدراسية ، حيث قدر بـ90 تلميذ وتلميذة في كل من الثناويتين (حفيان محمد العيد، صنديد محمد منيب) بكوينين، حيث بلغ عد التلاميذ في ثانوية حفيان محمد العيد ب 45 تلميذ ، حيث قدر عدد التلاميذ في الشعب الادبية بـ15 تلميذ، بينما كانت النسبة المئوية للشعب الادبية

بـ(33،33%)، وقدر عدد التلاميذ في الشعب العلمية بـ 15 تلميذ ،بينما كانت النسبة المئوية للشعب العلمية بـ (33،33 %)، وكذلك قدر عدد التلاميذ في شعبة هندسة طرائق بـ 15 تلميذ ، بينما كانت النسبة المئوية للشعبة هندسة طرائق بـ (33،33%).

أما بالنسبة لثانوية صنديد محمد منيب قد بلغ عد التلاميذ بـ 45 تلميذ، حيث قدر عدد التلاميذ في الشعب الادبية بـ 15 تلميذ، بينما كانت النسبة المئوية للشعب الادبية بـ (33.33%)، وقدر عدد التلاميذ في الشعب العلمية ب15بـ تلميذ ، بينما كانت النسبة المئوية للشعب العلمية بـ (33.33 %)، وكذلك قدر عدد التلاميذ في الشعبة هندسة طرائق بـ 15 تلميذ ، بينما كانت النسبة المئوية للشعبة هندسة طرائق بـ (33.33 %).

6- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

بعد التأكد من صلاحية أداة القياس المستخدمة في الدراسة على عينة من تلاميذ بعض ثناويات بكونيين، حيث توجهنا إلى ثانويتين (حفيان محمد العيد، صنديد محمد منيب) وكان الاستقبال جيد من طرف الطاقم الإداري لكل ثانوية ، حيث تم التطبيق بتوزيع (97) استبيان على أفراد العينة وشرح كيفية الإجابة عليها لكل فرد على حداء ، بعد ذلك تم استرجاع كل الاستبيانات الموزعة ، وبعد إجراء عملية الفرز قمنا بحذف 07 استبيانات غير كاملة ، حيث اعتمدنا في هذه الدراسة على (90) استبيان .

7-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة :

لقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على البرنامج الإحصائي(spss25) قصد التأكد من صلاحية الأداة المستخدمة في جمع المعلومات من حيث صدقها وثباتها، وكذلك من أجل التحقق من صدق فرضيات الدراسة .

7-1- المتوسط الحسابي:

$$\text{المتوسط} = \frac{\text{عدد الدرجات}}{\text{عدد أفراد العينة}}$$

7-2- الانحراف المعياري:

$$\text{الانحراف المعياري} = \frac{\text{مجموع الانحرافات مربع}}{\text{عدد أفراد العينة}}$$

7-3- حساب معامل ارتباط بيرسون:

معامل ارتباط بيرسون من أكثر معاملات الارتباط استخداما خاصة في العلوم الاجتماعية والإنسانية، ومستوى القياس المطلوب عند تطبيق معامل بيرسون للارتباط هو أن تكون بيانات كلا المتغيرين كمية، بحيث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للبحث عن العلاقة بين التوافق النفسي والتحصيل الدراسي ومعادلته هي:

$$\frac{\text{ن مج (س×ص) − (مج س) (مج ص)}}{\sqrt{\text{[ن مج س2 − (مج س)2][ن مج ص2 − (مج ص)]}}}$$

7-4- معامل ارتباط سبيرمان، معامل جيتمان، وألفا كرومباخ : للتحقق من صدق وثبات أداة الدراسة .

7-5- اختبار"ت" لدلالة الفروق:

يعتبر اختبار "ت" من أكثر الاختبارات شيوعا ، في الأبحاث التربوية والنفسية والاجتماعية ومن أبرز الميادين التي يستعمل الاختبار، للكشف عن الفروق بين الذكور والإناث أو غير ذلك من المتغيرات التصنيفية .

$$\text{ت} = \frac{\text{م1 − م 2}}{\sqrt{\frac{\text{ع1 +ع2}}{\text{ن− 1}}}}$$

7-6- اختبار تحليل التباين الاحادي " Anova ":

هو اختبار معلمي يستخدم للمقارنة بين المتوسطات أو التوصل الى قرار يتعلق بوجود او عدم وجود فروق بين متوسطات الاداء عند المجموعات التي تعرضت لمعالجات مختلفة يهدف الى التوصل الى العوامل التي تجعل المتوسط من المتوسطات يختلف عن المتوسطات الاخرى .

يتم اجراء اختبار التباين الاحادي Anova عبر عدة مراحل و هي كالتالي :

- مربع درجات كل مجموعة .
- تجميع درجات كل مجموعة .

- نستخرج معامل التصحيح (CF) :

$$\text{معامل التصحيح CF} = \frac{\text{مجموع مجاميع المربعات}}{\text{عدد افراد كل مجموعة}}$$

- نستخرج المجموع الكلي للمربعات (T) :

المجموع الكلي للمربعات T = مجموع مجاميع المربعات – معامل التصحيح CF

- نستخرج مجموع المربعات بين المجموعات (SSA) :

$$\text{مجموع المربعات بين المجموعات (SSA)} = \text{مجموع} \left(\frac{\text{مربع المجاميع}}{\text{عدد افراد كل المجموعات}}\right) - \text{معامل التصحيح CF}$$

- نستخرج مجموع المربعات داخل المجموعات (SST) :

مجموع المربعات داخل المجموعات (SST) = المجموع الكلي للمربعات T – مجموع المربعات بين المجموعات (SSA)

- نعد جدول تحليل التباين :

متغير التباين	مجموع المربعات SS	درجة الحرية DF	متوسط المربعات MS	النسبة الفائية F	النسبة المحسوبة SIG
SSA					
SST					
T					

خلاصة الفصل:

تم التعرف على المنهج المعتمد في هذه الدراسة ألا وهو المنهج الوصفي الإرتباطي الذي يرتقي واكتشاف طبيعة الظاهرة إلى تحليلها وتفسيرها، ثم التعرف أيضا على عينة الدراسة وطريقة اختيارها ومدى ملائمة المنهج لها أما أدوات الدراسة فتمثلت في الاستبيان الذي يقيس قلق الامتحان ، إلى جانب التعرف على الخصائص السيكو مترية (الصدق والثبات) لاستبيان مع إبراز الأساليب الإحصائية المستخدمة.

تمهيـــد:

سيتم في هذا الفصل عرض وتحليل النتائج المتوصل إليها، بناءا على المقاييس المطبقة على عينة الدراسة، ليتم في الأخير التحقق من صحة الفرضيات، ومن ثمة مناقشتها وتفسيرها اعتمادا على الجانب النظري والدراسات السابقة .

1-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى :

1-1عرض نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ ثالثة ثانوي، والتحقق من صحة الفرضية تم إخضاع نتائج إستجابات الأفراد للمعالجة الإحصائية، باستخدام الحزمة الإحصائية (spss25)، لحساب معامل الارتباط بيرسون، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (07) يوضح علاقة قلق الامتحان بالتحصيل الدراسي

المتغيـــــر	معامل الارتباط	درجة الحرية	مستوى الدلالة
قلق الامتحان	0.17	88	غير دالة
التحصيل الدراسي			

بما أن معامل الارتباط بيرسون =0.17 عند درجة حرية (ن-2) يســـــاوي (90-2)=88 فهو غير دال ، وعليه يتم قبول الفرض البديل الذي نص على أنه : "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ ثالثة ثانوي".

1-2- تفسير ومناقشة الفرضية الأولى:

بما أنه لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي وهذا راجع لكون قلق الامتحان سيمة موقفيه ، يرتبط ظهور مؤشراتها بالوجود الفعلي لموقف الامتحان فضلا عن الاستجابة الظاهرية عن أسئلة المقياس ذات طابع غير اختباري كذلك

لكون قلق الامتحان مكون انفعالي يتطلب ادراكه من التلميذ معرفة انفعالية ولهذا فقد كانت درجات افراد العينة متقاربة جدا .

وبالرجوع الى نتائج التحصيل الدراسي المعتمدة في هذه الدراسة المتمثلة في ثلاثي الاول فقد شاعت ظاهرة تركيز اهتمام تلاميذ المرحلة النهائية على شهادة البكالوريا فضلا على الاداء الجدي في امتحانات الفصل الدراسي بحيث يمكن لهذه المعدلات الا تعبر فعلا عن التحصيل الفعلي بقدر ما تعبر عن اداء الطلبة اثناء تللك المرحلة فقط .

وهذا ما اتفق مع دراسة **أبو صبحة وكايد عثمان1974** التي تناولت العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي .هدفت إلى تحديد العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي عند تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بمدارس محافظة عمان- الأردن، على عينة تمثلت في (237) تلميذ و (183) تلميذة ، حيث استخدموا مقياس قلق الامتحان لساراسون، ومجموع علامات التلاميذ في الفصل الدراسي الأول من عام 1974/1973، وأظهرت النتائج وجود علاقة سالبة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي حيث قدر معامل الارتباط (0.12-) .

وهذا ما توصل اليه دراسة **كمال إبراهيم مرسي 1982** بعنوان العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي. هدفت إلى دراسة العلاقة بين القلق والتحصيل على طلبة المدارس الثانوية في الكويت ، على عينة مكونة من (200) تلميذ و(170) تلميذة من أصل (730) تلميذ وتلميذة ، موزعين على مستويات دراسية أربعة (من الصف الأول إلى الرابع)، حيث استخدم مقياس القلق الصريح للأطفال الذي أعده الباحث عن مقياس كاستنيدا وزملائه ومقياس بيل للقلق في مواقف الامتحان الذي أعده الباحث عن مقياس" ساراسون " وزملائه ، نتائج الطلبة في أربعة مواد في امتحانات الفترة الأولى وامتحانات نهاية السنة بعد تحويلها إلى درجات تائية لتكون قابلة للمقارنة، وأظهرت النتائج وجود ارتباط سالب ذو دلالة إحصائية بين درجات الطلبة على مقياس القلق ودرجاتهم

في التحصيل ، وأن العلاقة تزداد بزيادة أهميــة الامتحــان بالنسبــة للتلاميــذ، حيــث أن الارتباط السالب أقوى في حالة حساب التحصيل بدرجات امتحان أخر العام.

وهذا ما اختلفت مع دراسة **سارسون** 1957التي تناولت معرفة العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة ييل.

هدفت الدراسة إلى تقييم الدور الذي يلعبه القلق في التحصيل على عينة تكونت من 305 طالبا من طلبة جامعة ييل، واستخدم أدوات قياس خاصة بكل من قلق الامتحان و القلق العام ، وعبر عن التحصيــل بدرجــات الطلبــة في امتحــان القبول في الجامعة ، وأظهرت النتائج أن معامل الارتباط بين قلق الامتحان و التحصيل موجب ويساوي(0.114) .

2-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية :

2-1- عرض نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان لأفراد العينة تعزى لمتغير الجنس، وللتأكد من تحقق الفرضية تم إخضاع نتائج استجابات الأفراد للمعالجة الإحصائية ، باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) النسخة رقم 25 تحصلنا على نتائج المبينة في الجدول الآتي :

جدول رقم(08) يوضح دلالة الفرق في قلق الامتحان بين الذكور والإناث

المتغير	ن	م ح	ع	ف	م ف	قرار	ت	م ت	قرار
الذكور	40	54.20	9.877	6.500	0.013	دالة	-3.328	0.001	دالة
الاناث	50	60.18	7.159						

حيث أن:

- **ن:** تمثل حجم العينة.
- **م ح:** المتوسط الحسابي.
- ع: تمثل الانحراف المعياري.
- ف: القيمة الفائية.
- **م ف:** مستوى الدلالة "ف".
- **ت:** قيمة اختبار "ت"
- **م ت:** مستوى دلالة "ت".

يظهر من خلال الجدول أن قيمة "ف" المساوية لـ: (6.500) وبما أن مستوى دلالة "ف" يساوي (0.013) وهو أصغر تماما من (0.05) فإنه دال إحصائيا، وهذا يعنى أنها توجد فروق بين العينتين أي أن العينتين غير متجانستين، كما يظهر أن نتائج "ت" المحسوبة تساوي (3.328-)، وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.001) وهو أصغر تماما من مستوى الدلالة (0.05) فإنه دال إحصائيا.

2-2- تفسير ومناقشة الفرضية الثانية:

من خلال نتائج المبينة في الجدول رقم (08) تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ والتلميذات في مستوى قلق الامتحان وهذا راجع إلى طبيعة طبيعة حياة الجنسين في حد ذاتها فهما يعيشان نفس التحدي المستقبلي في مواجهـــة امتحـــان شهـادة البكالوريا ، بإضافة إلى الظروف الداخلية والخارجية التي تحيط بالتلميذ سواء ذكر أم أنثى فهي لها نفس التأثير على الجنسين كالإحباطات ، المثبطات ، الانتقادات والمقارنات التي تواجه التلميذ سواء من الأسرة والرفاق والأساتذة ، والتي تزيد من القلق عنده ، بالأخص قلق الامتحان.

كذلك نظرة الأسر الأن لا تفرق بين الذكور والإناث فهمـا مطالبان بالتفوق والنجاح دائما ، فهما يتعرضان للقلق ونفس التحدي في جميع الظروف .

فالضغوط والظروف التي يتعرض لها التلميذ والتلميذة هي نفسها كالسعي للنجاح والمثابرة لنيل شهادة البكالوريا وانهم يدرسون في مكان واحد وكل منهما يعيش في نفس المرحلة الدراسية والنهائية، كما يمكن أن يكون للقلق جانب الايجابي يدفع التلميذ او التلميذة لإحراز النجاح والتفوق ، وهو ما تقوم به الانثى من تكريس حياتها في الدراسة والتعليم وهو

الملاحظ في الواقع المعاش في كل المستويات التعليم الذي نجد فيه الفتاة أو الانثى فتصدر قائمة المتفوقين.

وبما أن هذا الاختبار اجريت خلال الفصل الدراسي الروتيني تكون نتيجة أقل دلالة من الامتحان النهائي (بكالوريا) من حيث القلق

وهذا ما توصل اليه **كاظم ولي أغا1988**التي تناولت العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي والفروق بين الجنسين في مستوى القلق.

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

وهذا ما توصل إليه أيضا **الطيب محمد عبد الظاهر 1988** التي هدفت إلى معرفة الفروق

بين الذكور والإناث في مستوى قلق الامتحان وكذلك الفروق بين الذكور والإناث في كل كلية من الكليات المختلفة، لدى عينات من الطلبة والطالبات بمختلف كليات جامعة طنطا ، حيث قام بتطبيق مقياس قلق الامتحان الذي أعده "سبيلبرجر"، على عينة مكونة من (100) طالباً وحيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط

الدرجات الكلية لعينة الذكور والإناث، في كل كلية ولصالح الإناث، مع زيادة متوسط قلق الامتحان لدى الإناث في كل كلية عن الذكور في الكلية ذاتها .

(ميرفت موسى محاسيس ، 2010 ،ص 29)

وهذا ما اختلفت مع دراسة علاء جاد الشعراوي 1995 في دراسته التي هدفت إلى معرفة الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان ، وكل من عادات الاستذكار ، والأسلوب المفضل في التعلم، و قد شملت الدراسة على عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي في مصر، مكونة من (422) طالب وطالبة، حيث استخدم مقياس قلق الامتحان ومقياس عادات الاستذكار، ومقياس الأسلوب المفضل في التعلم ، وقد شملت النتائج على عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في متغيرات الدراسة.

(لبنى جديد، 2010 ،ص 110)

3-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة :

3-1- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

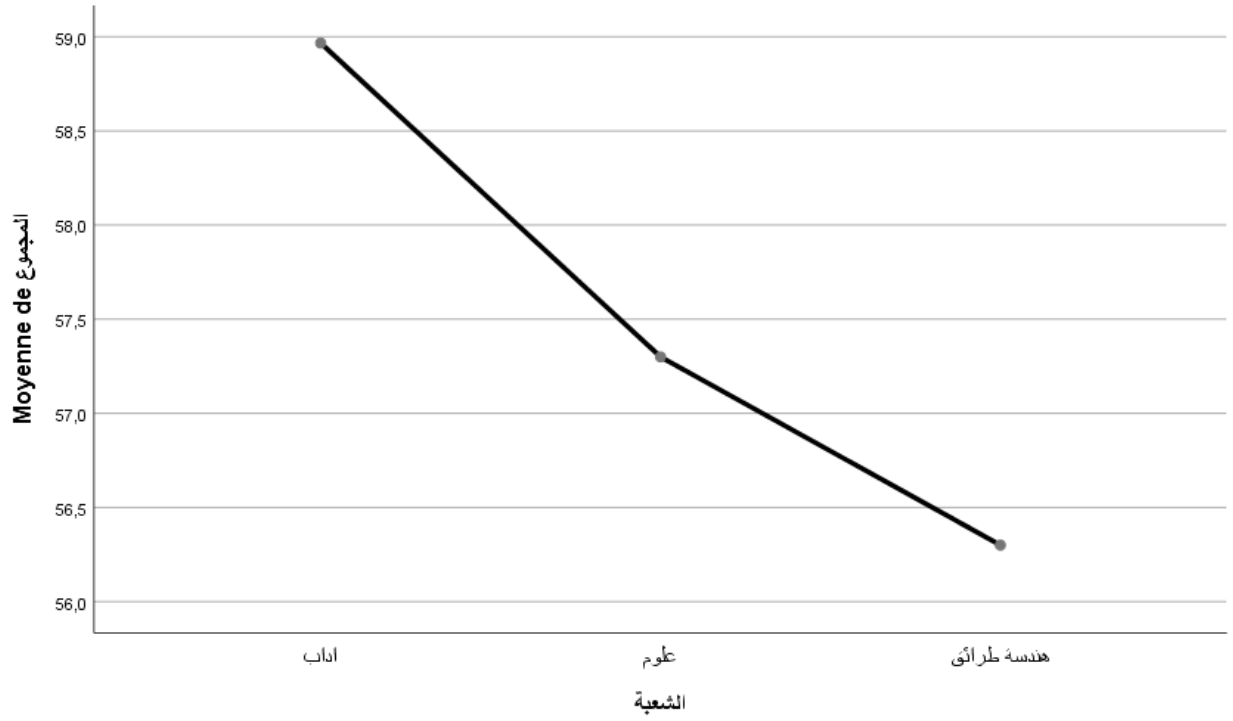
تنص الفرضية الثالثة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لأفراد العينة تعزى لمتغير الشعبة وللتحقق من صحة الفرضية تم اتخاذ نتائج استجابات الأفراد للمعالجة الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية(spss25) تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول الآتي:

جدول رقم (09) يوضح نتائج أفراد العينة في قلق الامتحان يصنفون على حسب الشعبة

الشعبة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
شعبة الآداب	30	58.97	8.66
شعبة العلوم	30	57.30	9.91
شعبة هندسة طرائق	30	56.30	8.26
المجموع الكلي	90	57.52	8.94

يتضح من خلال الجدول رقم (09) أن استجابات أفـــراد العينـــة على العينـــة على المقياس أن متوسط الحسابي لشعبة الآداب في مقياس قلق الامتحان يقدر بـ (58.97) وبانحراف المعياري يساوي (8.66) ، بينما المتوسط الحسابي لشعبة العلوم يقـــــــــــدر بـ (57.30) و بالانحراف المعياري يقدر بـ : (9.91) ، بينما المتوسط الحسابي هندسة الطرائق يقدر بـ (56.30) و بالانحراف المعياري يقدر بـ : (8.26) ، كما ان المجموع الكلي لأفراد العينة (90 فرد) فان المتوسط الحسابي الكلي يقدر بـ : (57.52) و الانحراف المعياري يقدر بـ : (8.94) . و هو ما يوضحه الشكل التالي :

Tracés des moyennes



و للتأكد من وجود او عدم و جود فروق بين المجموعات الثلاثة (آداب ، علوم و هندسة الطرائق) في قلق الامتحان ، يتم فيها فيما يلي عرض نتائج حساب اختبار تحليل التباين الاحادي Anova :

جدول رقم (10) يوضح نتائج حساب Anova لقلق الامتحان حسب متغير الشعبة :

الشعبة – أ–	الشعبة – ب –	مستوى الدلالة	الدلالة	القيمة الفائية (ف)	مستوى الدلالة (ف)	القرار
آداب	علوم	0.733	غير دال	0.677	0.511	غير دال
آداب	هندسة طرائق	0.518	غير دال			
هندسة طرائق	علوم	0.911	غير دال			

يظهر من خلال هذا الجدول السابق انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في قلق الامتحان بين تلاميذ شعبة الآداب و تلاميذ شعبة العلوم و هو ما يؤكده مستوى الدلالة (0.733) الذي يظهر انه اكبر تماما من (0.05) ، كما انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في قلق الامتحان بين تلاميذ شعبة الآداب و تلاميذ شعبة هندسة طرائق و هو ما يؤكده مستوى الدلالة (0.518) الذي يظهر انه اكبر تماما من (0.05) ، كما انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في قلق الامتحان بين تلاميذ شعبة هندسة الطرائق و تلاميذ شعبة العلوم و هو ما يؤكده مستوى الدلالة (0.911) الذي يظهر انه اكبر تماما من (0.05) .

و بالنظر الى نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي Anova بين المجموعات الثلاثة **(آداب ، علوم و هندسة الطرائق)** في متغير قلق الامتحان ، يتضح ان النسبة الفائية ف = 0.677 ، و بما أن نسبة مستوى دلالتها يساوي 0.511 و هو أكبر تماما من (0.05) ، فأنه غير دال ، و بالتالي لا توجد فروق بين قلق الامتحان بين المجموعات الثلاثة المدروسة **(آداب ، علوم و هندسة الطرائق)** .

3-2- تفسير ومناقشة الفرضية الثالثة:

من خلال نتائج المبينة في الجدول رقم (10) انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية لمتغير قلق الامتحان لدى افراد العينة حسب الشعبة وهذا راجع لكون قلق الامتحان لدى كل التلاميذ بنفس الدرجة سواء كان ادبي ، علمي ، هندسة طرائق او غير ذلك لكون

كل تلاميذ لديهم نفس الاستعداد والرغبة لنجاح والخوف والرهبة من الرسوب خاصة تلاميذ سنة ثالثة ثانوي خاصة في الامتحان النهائي في شهادة البكالوريا .

ومن هنا نقول بأن تلاميذ الشعب العلمية والادبية و هندسة الطرائق يعيشون في نفس الظروف الاجتماعية والمدرسية المتشابهة ، فالمعاناة واحدة مما يجعلهم في تقارب في انفعالات التي تثير القلق بمعنى أن المستوى القلق المنتشر بشكل عادي بين التلاميذ بغض النظر عن الشعب المختلفة أي أن الشعبة ليس لها علاقة بزيادة أو نقصان القلق كما يمكن تفسير ذلك على كون الاختبار هذه الدراسة طبق في منتصف السنة على تلاميذ الشعب الثلاثة بحيث لم يستشعر فيها التلاميذ بأهمية ما ينتظرهم نهاية السنة ولم تشكل مشكلات وعقبات تعليمية تجعلهم في حالة من الاستعداد والتوتر والقلق .

وعلى ضوء النتائج التي تحصلنا عليها والتي تنص على عدم وجود أثر في القلق بين التلاميذ في الشعب التي يدرسون فيها.

وهذا ما اتفق مع د راسة علي مرعي مجممي (2006) هدفت إلى معرفة الفروق في الشعبة الد راسية(علمي ، أدبي)في قلق الامتحان ، من خلال تطبيق مقياس قلق الامتحان الطريري (1992) على عينة مكونة من (345) طالبا من كلية المعلمين في جازان في الجنوب الغربي للسعودية ، حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في مستوى قلق الامتحان بين الطلاب في الشعبة العلمية والطلاب في الشعبة الأدبية .

(ميرفت موسى محاسيس ، 2010 ،ص 33)

فيما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع النتيجة التي توصلت إليها د راسة جودت احمد سعادة ،مجدي علي ا زمل، إسماعيل جابر أبو زيادة(2004) التي هدفت إلى معرفة اثر بعض المتغيرات النفسية والديمغرافية على قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة في شمال فلسطين ،في ضوء ستة متغيرات هي (الجنس والتخصص) ، حيث طبقت استبانة مكونة من (34) فقرة لقياس مستوى قلق الطلبة في امتحان الثانوية العامة ، وقد تم توزيع الإستبانة على (1800) من طلبة الثانوية العامة في أربع مديريات للتربية والتعليم

،واستخدم الاختبار (t-test) الفرضيات للعينات المستقلة ،وأظهرت النتائج وجـــود فروق في متوسطات درجات قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولمتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي . (ميرفت موسى محاسيس ، 2010 ،ص 33)

هذا ما توصل إليه أيضا علي شعيب (1987) في د راسته التي تهدف إلى معرفة الفروق بين أفراد القسمين العلمي والأدبي لطلاب وطالبات الثانويـــة العامة بمكة المكرمة في درجة قلق الامتحان.فتوصل إلى أن التخصص الد ا رسي(علمي، أدبي) يساهـــم في التنبؤ بدرجة قلق الامتحان لصالح التخصص العلمي ،و فسر النتيجة بكون بعض التخصصات الد راسية في الثانوية العامة تبدو في نظر طلابها أكثر صعوبـــــــــة من التخصصات الأخرى، فطلاب الشعب العلمية ينظرون إلى تخصصهم على أنه أصعب من نظيره في الشعب الأدبية.

في حين تشير بعض البحوث إلى نتائج مخالفة وهي أن قلق الامتحان يكون أعلى لدى تلاميذ الأقسام الأدبية منه لدى تلاميذ الأقسام العلمية .ومن أهمها د راسة كامل عويضة (1996) : حول الفروق في قلق الامتحان والتخصص الأكاديمي لدى طلبة الثانوية العامة بمدينة أربد بالأردن، شملت العينة(292) طالب وطالبة وأستخدم الباحث مقياس "سوين "لقلق الاختبار من تعريب" أبوزينة والزغل "وتقنينه البيئة الأردنية . وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها وجود فروق في درجات قلق الامتحان تعزي للتخصص لصالح التخصص الأدبي.

4- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة :

4-1- عرض نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الثالثة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لأفراد العينة تعزى لمتغير الجنس، وللتحقق من صحة الفرضية تم إخضاع نتائج استجابات الأفراد للمعالجة الإحصائية ، باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) النسخة رقم 25 تحصلنا على نتائج المبينة في الجدول الآتي :

جدول رقم(11) يوضح دلالة الفرق في التحصيل الدراسي بين الذكور والإناث

المتغير	ن	م ح	ع	ف	م ف	قرار	ت	م ت	قرار
الذكور	40	11.814	2.474	0.738	0.393	غير دالة	-0.216	0.829	غير دالة
الاناث	50	11.917	2.050						

حيث أن:

- **ن:** تمثل حجم العينة.
- **م ح:** المتوسط الحسابي.
- ع: تمثل الإنحراف المعياري.
- ف: القيمة الفائية.
- **م ف:** مستوى الدلالة "ف".
- **ت:** قيمة إختبار "ت"
- **م ت:** مستوى دلالة "ت".

يظهر من خلال الجدول أن قيمة "ف" المساوية لـ: (0.783) وبما أن مستوى دلالة "ف" يساوي (0.393) وهو أكبر تماما من (0.05) فإنه غير دال إحصائيا، وهذا يعنى أنها لا توجد فروق بين العينتين أي أن العينتين متجانستين، كما يظهر أن نتائج "ت" المحسوبة تساوي (0.216-)، وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.829) وهو أكبر تماما من مستوى الدلالة (0.05) فإنه غير دال إحصائيا.

وبالتالي نقبل الفرض البديل الذي ينص على أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس.

4-2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

من خلال نتائج المبينة في الجدول رقم(11) حيث تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل الدراسي حسب الجنس وهذا راجع لأن التحصيل الدراسي لا يتأثر بمتغير الجنس لكون الذكر أو الانثى لهما نفس الدافع و الرغبة في النجاح و الانتقال الى الجامعة لتحسين المستوى الثقافي و الاجتماعي و العملي كذلك توفر نفس المنهاج المدرسي لكلا الجنسين . وبإضافة إلى الرؤية المستقبلية لطموحاتهم ، فالذكر يسعى لتحقيق أهدافه المستقبلية التي تتجلى في تكوين مستقبل يتميز بمستوى معيشي جيد ،كذلك بالنسبة للأنثى

التي تحاول التخلص من القيم الاجتماعية التي لا تدعم موقف منافستها لذكر و دحض النظرة المحدودة إليها ، والتهميش النسبي خاصة في الجانب العملي و الإهمال التي تعانيه في المجتمع والتفرقة بينها وبين الذكر، لهذا نجد أن متغير الجنس ليس له علاقة ولا يؤثر على التحصيل الدراسي لكلا الجنسين.

وهذا ما إتفق مع دراسة **عناية ضو محمد اجطيلاوي2004** التي تناولت دراسة مفهوم الذات وعلاقته بالتوافق النفسي للطالب الجامعي وتحصيله الدراسي، وقد بلغ حجم عينة البحث370 طالب وطالبة، وقد توصلت النتائج إلى أنه يوجد ارتباط موجب دال إحصائيا بين مفهوم الذات والتوافق النفسي، وأنه لا يوجد ارتباط دال إحصائيا بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في العلاقة.

وهذا ما اختلف مع دراسة **فضيلة عرفات محمد سليمان** هدفت هذه الدراسة إلى إعداد أداة تقيس أسباب ظاهرة الغياب لدى طلبة المرحلة الإعدادية من وجهة نظرهم كما هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين متغير الغياب لدى طلبة المرحلة الإعدادية ومتغيري التحصيل الدراسي، والجنس، أما عينة الدراسة فقط تكونت من684طالب وطالبة ، ويمثلون نسبة (6.27) تقريبا من المجتمع البحث الأصلي استخرجت الباحثة صدق الأداة البحث عن طريق الصدق الظاهري والصدق الذاتي واستخرج الثبات بطريقة إعادة الاختبار على عينة من الطلبة بلغت (50) طالبا وطالبة وكان معامل الثبات لأداة البحث 0.84 واستخدمت الباحثة الوسائل الاحصائية المناسبة في تحليل البيانات ومعالجتها إحصائية ، منها معامل ارتباط بيرسون والاختبار الثاني لعينة واحد معامل ارتباط بوينت باسيريال وقد توصل البحث الحالي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين المتوسط النظري للأداة الغياب ولصالح القيمة المتحققة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة بين متغير الغياب ومتغير التحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس الإعدادية ، إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية غير دالة بين متغير الغياب ومتغير الجنس ولصالح الإناث.

5-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة :

5-1- عرض نتائج الفرضية الخامسة:

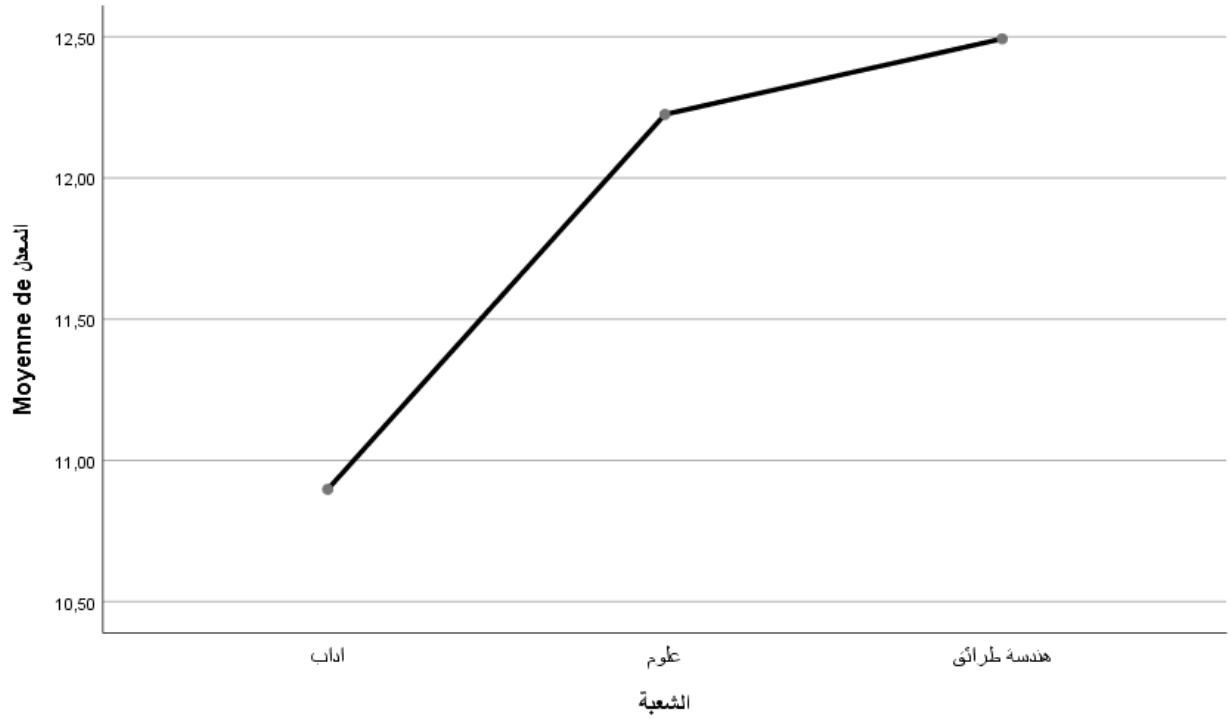
تنص الفرضية الثالثة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لأفراد العينة تعزى لمتغير الشعبة وللتحقق من صحة الفرضية تم اتخاذ نتائج استجابات الأفراد للمعالجة الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية(spss25) تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول الآتي:

جدول رقم (12) يوضح نتائج أفراد العينة في التحصيل الدراسي يصنفون على حسب الشعبة

الشعبـــة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
شعبة الآداب	30	10.89	1.91
شعبة العلوم	30	12.22	1.57
شعبة هندسة طرائق	30	12.49	2.77
المجموع الكلي	90	11.87	2.23

يتضح من خلال الجدول رقم (12) أن استجابات أفراد العينة على العينة على المقياس أن متوسط الحسابي لشعبة الآداب في مقياس التحصيل الدراسي يقدر بـ (10.89) وبانحراف المعياري يساوي (1.91) ، بينمـــا المتوســـط الحسابـــي لشعبـــتة العلوم يقدر بـ (12.22) و بالانحراف المعياري يقدر بـ : (1.57) ، بينما المتوسط الحسابي هندسة الطرائق يقدر بـ (12.49) و بالانحراف المعياري يقدر بـ : (2.77) ، كما ان المجموع الكلي لأفراد العينة (90 فرد) فان المتوسط الحسابي الكلي يقدر بـ : (11.87) و الانحراف المعياري يقدر بـ : (2.23) . و هو ما يوضحه الشكل التالي :

Tracés des moyennes



و للتأكد من وجود او عدم و جود فروق بين المجموعات الثلاثة (آداب ، علوم و هندسة الطرائق) في التحصيل الدراسي ، يتم فيها فيما يلي عرض نتائج حساب اختبار تحليل التباين الاحادي Anova :

جدول رقم (13) نتائج حساب Anova للتحصيل الدراسي حسب متغير الشعبة :

الشعبة – أ–	الشعبة – ب –	مستوى الدلالة	الدلالة	القيمة الفائية (ف)	مستوى الدلالة (ف)	القرار
آداب	علوم	0.062	غير دال	0.474	0.011	دال
آداب	هندسة طرائق	0.019	دال			
هندسة طرائق	علوم	0.890	غير دال			

يظهر من خلال هذا الجدول السابق انه لا توجد فروق ذات دلالـــــة احصائيـــة في التحصيل الدراسي بين تلاميذ شعبة الآداب و تلاميذ شعبة العلوم و هو ما يؤكده مستوى الدلالة (0.062) الذي يظهر انه اكبر تماما من (0.05) ،بينما توجد فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل الدراسي بين تلاميذ شعبة الآداب و تلاميـــذ شعبـــة هندسة طرائق و هو ما يؤكده مستوى الدلالة (0.019) مقارنة بالقيمة (0.05) ، كما انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل الدراسي بين تلاميذ شعبة هندسة الطرائق و تلاميذ شعبة العلوم و هو ما يؤكده مستوى الدلالة (0.890) الذي يظهر انه اكبر تماما من (0.05)

و بالنظر الى نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي Anova بين المجموعات الثلاثة **(آداب ، علوم و هندسة الطرائق)** في متغير التحصيل الدراسي ، يتظح ان النسبة الفائية ف = 0.474 ، و بما أن نسبة مستوى دلالتها يساوي 0.011 مقارنة بالقيمـــــة (0.05) ، فأنه دال ، و بالتالي توجد فروق بين التحصيل الدراسي بين المجموعات الثلاثة المدروسة (آداب ، علوم و هندسة الطرائق) .

5-2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة :

من خلال نتائج المبينة في الجدول رقم (13) يتضح انه توجد فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل الدراسي تعزى لمتغير الشعبة و هذا راجع للمنهج الدراسي لكل شعبة و مستوى الامتحان و المواد الاساسية لها حيث أن شعبة العلوم تظم التلاميذ من ذوي مستوى مرتفع في الذكاء والتحصيل خلافا لشعبتي الآداب وهندسة الطرائق ، كذلك يعد المنهج الدراسي من العوامل المؤثرة للتحصيل وهذا عند عدم ملائمته لقدرات ورغبات وميول واتجاهات التلاميذ وعند عدم ارتباط محتواه بالبيئة التي يعيش فيها التلاميذ وعند عدم تنظيم محتواه تنظيما منطقيا، كما أن طول محتوى المنهاج مقارنة مع الوقت المحدد له يؤثر سلبا على التحصيل تلاميذ وعدم وجود فروق في البيئة التربوية باعتبارها أحد العوامل تدني تحصيل الدراسي.

الاستنتاج العام للدراسة:

من خلال الدراسة النظرية التي تم التطرق إلى موضوع قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ ثالثة ثانوي ، حيث أنه يمكن القول بأن قلق الامتحان من أهم العوامل المؤثرة على تلاميذ السنة ثالثة ثانوي سلبيا أو ايجابيا ،والذي يشكل اهتمام كبيرا في العملية التربوية من تلاميذ وأساتذة باعتباره هو حالة من الضيق والتوتر، والتي يشعر بها الطالب في المواقف التقويم وكذلك الشعور بالخوف والتهديد قبل وأثناء موقف الامتحان من ما سيفرج عنه هذا الامتحان من نتائج، وإن دراسة قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي في الطور النهائي وهي دراسة واسعة النطاق ، تساعدنا على وضع استراتيجيات تساهم في مساعدة التلاميذ على الاستثمار قدراتهم وطاقاتهم نحو الطموح إلى المثابرة والنجاح ، وكذلك تساعد الاساتذة على التغلب على المشكلات التي تعيق تحقيق الأهداف وكذلك تساعدهم على سير العملية التعليمية .

وفي الجانب التطبيقي حيث طبقنا الاستبيان على عينة مكونة من (90) تلميذ وتلميذة من ثانويتين حفيان محمد العيد ، صنديد محمد منيب بكوينين حيث تم دراسة العلاقة بين قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ ثالثة ثانوي ، وكذلك دراسة الفروق بين المتغيرات (الجنس، الشعبة) وبعد معالجة البيانات إحصائيا ومناقشتها تم التوصل إلى النتائج التالية :

- لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين قلق الامتحان وتحصيل الدراسي لدى تلاميذ ثالثة ثانوي.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس .
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في قلق الامتحان تعزى لمتغير الشعبة.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل الدراسي تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل الدراسي تعزى لمتغير الشعبة .

التوصيات والاقتراحات:

انطلاقا مما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج تقترح بعض التوصيات وهي كالاتي:

- اعداد برامج ارشادية للوالدين للمساعدة في تقليص قلق الامتحان لدى ابنائهم في مختلف المراحل التعليمة .
- حث المراقبين على الالتزام بمواعيد بدأ الامتحانات لما يحدث توتر وقلق للطلبة.
- اكتشاف التلاميذ ذوي الشخصيات القلقة وتقديم الارشاد اللازم لهم .
- التنبيه على ضرورة أن يأخذ أساتذة التعليم الثانوي بعين الاعتبار الفروق في الجنس والشعب الدراسية الادبية والعلمية والهندسة الطرائق في العرضة لقلق الامتحان .
- الاهتمام بخفض مستوى قلق الامتحان من خلال مهارات يتم ممارستها قبل واثناء وبعد الامتحان.
- السعي لعمل ندوات نوعية للأسرة والاساتذة لتخفيف الضغوط والرهبة من الامتحان .
- استخدام سلوكيات جديدة للتعامل مع القلق وهو العلاج بالاسترخاء لأن أغلب المصابين بالقلق يعجزون عن الاسترخاء بطريقة فعالة بل يحتاجون إلى ساعات طويلة من التدريب حتى يتمكنوا من اخضاع عضلاتهم للاسترخاء العميق عندما يريدون.
- احداث تغيير في إجراءات الامتحانات ونظمها التي تبعث على الرهبة والخوف الى أساليب تبعث على الامن والطمأنينة .
- عمل اختبارات قصيرة تجريبية أثناء الدراسة لتخفيف مستوى قلق لدى الطلبة.
- قيام وزارة التربية والتعليم بإعطاء دورات للمعلمين والمرشدين النفسانيين وتؤهلهم للتعامل مع التلاميذ خلال ازمات النفسية والدراسة .

قائمـــة المراجـــع :

1. ابو حفص، عبد الكريم (2000). الاحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والانسانية . ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.
2. أبو عزب ، نائل إبراهيم (2008). ***فاعلية برنامج ارشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة غزة***. رسالة ماجستير . الجامعة الاسلامية . غزة.
3. برو محمد(2010)، ***أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في مرحلة الثانوية***، دار الامل للطباعة والنشر والتوجيه.
4. بكري، أمل (2007).***علم النفس المدرسي***. عمان: المعتز للنشر والتوزيع.
5. بودخيلي، محمد مولاي (2004) : ***نطق التحفيز المختلفة وعلاقته بالتحصيل الدراسي*** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر.
6. بوضياف نادية بن رعموش، سمية بن عمارة (2014). ***الامراض المزمنة وادارة ضغوط قلق الامتحان: دراسات نفسية وتربوية*** . مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية . جامعة ورقلة . عدد 12جوان .
7. تركي، رابح .(1990).***علم النفس المدرسي***. ط2 .الأردن : دار الشروق.

الجلالي ، لمعان مصطفى (2011). ***وجهة الضبط والاندفاعية لدى المتعاطين وغير المتعاطين للهيروين***، درجة ماجستير في العلوم الاجتماعية تخصص الرعاية والصحة النفسية ،(منشورة)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

8. جودة، عبد الهادي(2004) . ***مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي***. عمان: مكتبة دار الثقافة والتوزيع.
9. حابس مريم، بن عربية مروة، (2016)، *قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي* ، رسالة ماجستير، قالمة
10. الخالدي، أديب محمد (2009). ***المرجع في الصحة النفسية*** . ط3 . الاردن. دار وائل للنشر.
11. الداهري، صالح ،حسن، الكبيسي، وهيب(2000).***علم النفس العام***. عمان: دار الكندي.

12. دمنهوري، رشاد صالح(2005).***التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي***، دراسة في علم النفس الاجتماعي التربوي .الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

13. راجح ،احمد عزت (1993). ***أصول علم النفس*** .ط2 . دار المعارف.
رفاعي، نعيم(1972). ***الصحة النفسية*** .بيروت: دار الطبعة.

14. زرارقة، فيروز .(2000).***التوجيه المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي***. رسالة ليسانس منشورة. جامعة قسنطينة : قسنطينة.

15.زغلول، عماد عبد الرحيم(2006).***الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الاطفال*** .الأردن :دار الشروق.

16. سامي .ع، وخالد .مطاع، 1999، ***المرجع في القياس والتقييم*** ، عمان ، دار مجدلاوي للنشر ، عمان.

17. الساهل، علي راشد.(2001). ***تقويم أهداف الإرشاد النفسي في المرحلة الثانوية*** .مجلة تربوية، جامعة الكويت، كلية التربية.51.

18. سايحي سليمة (2004). ***فاعلية برنامج ارشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي***، رسالة ماجستير(منشورة). كلية الآداب والعلوم الانسانية . جامعة ورقلة . الجزائر.

19. سايحي سليمة(2012). ***الكشف عن بعض خصائص خط اليد لدى تلاميذ ذوي مستوى قلق الامتحان المرتفع***. أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه. في علم النفس المدرسي. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية ، جامعة محمد خيضر . بسكرة.

20. سايحي سليمة(2012). ***قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى تلاميذ مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*** . العدد السابع جانفي. جامعة محمد خيضر بسكرة.

21. السحيمي، محمد أيوب (1997). ***الارشاد النفسي التربوي*** . ط1. دار الفكر اللبناني.

22. السيد مصطفى الصنباطي وأخرون(2010). ***دافع الانجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية*** . دراسات تربوية ونفسية . مجلة كلية الزقازيق. العدد 68. مصر.

23. شاذلي، عبد الحميد محمد.(2001).***الصحة النفسية وسيكولوجيا الشخصية*** . ط2،الإسكندرية مصر: المكتبة الجامعية.
24. صاوي محمد، مبارك محمد(1992). *البحث العلمي أسسه وطريقة كتابته. القاهرة* ، مصر، المكتبة الأكاديمية.
25. صراف، قاسم(2003).***القياس والتقويم في التربية والتعليم*** .الكويت: دار الكتاب الحديث.
26. الصقهان، ناصر عبد العزيز (2006) .***تقييم فعالية العلاج العقلاني في خفض درجة القلق والافكار اللاعقلانية لدى مدمني المخدرات*** . رسالة ماجستير. جامعة نايف . السعودية.
27. صناع، محمد علي وأبوجا دو(1998). ***علم النفس التربوي***. عمان :المسيرة للنشر.
28. الطريري، عبد الرحمن بن سليمان (1992). ***قلق الاختبار لدى طالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية*** . مجلة كلية الآداب . جامعة الاسكندرية . مصر
29. عبادة عبد الطيف أحمد ، 1989، *قلق الاختبار في موقف اختياري ضاغط وعلاقته بعادات الاستذكار والرضا عن الدراسة والتذكر والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعية البحرين*، رسالة ماجستير (غير منشورة)، البحرين.
30. عثمان ، فاروق السيد(2001). ***القلق وادارة الضغوط النفسية*** . ج16 . مصر . دار الفكر العربي.
31. العجمي، مها محمد(1999). ***العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي*** .رسالة الخليج العربي . العدد 72. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
32. عزاوي ، رحيم يونس كرو (2008). *مقدمة في منهج البحث العلمي* . عمان ، الاردن: دار دجلة للنشر والتوزيع.
33. عزة، سعيد حسن. ***الإرشاد النفسي*** .الأردن: دار الثقافة.
34. عصا الله ، مصطفى خليل محمود (2011). ***الخصائص السيكو مترية لمقياس مهارات ادارة قلق الامتحان لدى عينة من طلاب الجامعة*** . كلية التربية . جامعة الميناء . مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، عدد 4 أكتوبر.
35. علام، صلاح الدين محمود(2000). ***القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة***: دار الفكر العربي.

36. عليان ، ربحي مصطفي وغنيم عثمان(2000) . *مناهج وأساليب البحث العلمي* ، النظرية والتطبيق .عمان ،الاردن : دار صفاء للنشر والتوزيع.
37. عوض، محمد نجيب.(1992).***إثارة دافعية الطلاب نحو التعليم*** .إعداد معلمي ومعلمات وجدة اللغة ومجلة البحوث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة.
38. عيسوي، عبد الرحمن(1994). ***القياس التجريبي في علم النفس والتربية***. بيروت : دار النهضة.
39. غرباوي، محمد عبد العزيز(2008). ***الاتجاهات المعاصرة في التربية والتعليم***. الأردن: مكتبة المجتمع العربي.
40. فهمي مصطفى(1995) . ***الصحة النفسية دراسات في سيكولوجية التكيف*** . ط3. القاهرة مصر. مطبعة الخانجي.
41. فهيم، مصطفى(1976). ***الصحة النفسية***. دمشق: دار السيكولوجية التطبيق للنشر.
42. القاضي وفاء محمد احميدان (2009). ***قلق المستقبل وعلاقته بصورة الجسم ومفهوم الذات لدى حالات البتر بعد الحرب في غزة*** . رسالة ماجستير . جامعة غزة . فلسطين.
43. قطامي، نايف(1999).***علم النفس المدرسي***.ط2. الأردن: دار للنشر والتوزيع.

القمش ، مصطفى نوري والمعايصة ، خليل عبد الرحمان(2011). ***الاضطرابات السلوكية والانفعالية*** . ط3. الاردن . دار المسيرة.

44. قنديجلي ، عامر (1999). *البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات*. عمان : دار اليازروري السلمية.
45. كبيسي، عبد الواحد (2007). ***القياس والتقويم / تحديات ومناقشات***. عمان : دار جبرير للنشر والتوزيع.
46. لبنى الجديد (2010) : *العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان واثرهما على التحصيل الدراسي*، مجلة جامعة دمشق ، المجلد 26، دمشق.

47. لبنى الجديد(2010): ***العلاقة بين اساليب للتعلم كنمط من انماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان واثرهما على التحصيل الدراسي***، مجلة ،جامعة دمشق، المجلد 26، دمشق.

48. مرهف ، كمال الجاني (2000) . معجم *علم النفس والتربية* . مصر : الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية .

49. مروان، إبراهيم عبد المجيد (2000). *أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية* .عمان ، الاردن : مؤسسة الوراق للنشر وتوزيع .

50. المزوغي، ابتسام سالم(2011). ***الفروق في الذكاء وقلق الامتحان بين طلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلبة جامعة ليبيا***. المجلة العربية لتطوير التفوق. 2(3). 83-11.

51. مقدم ، عبد الحفيظ (1992). *الاحصاء والقياس النفسي*. ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر.

52. ميرفت موسى محاسيس (2010): ***فاعلية برنامج ارشادي جمعي مشتق من نظرية ولبي في تخفيض قلق الامتحان لدى الطالبات الاناث في مديرية التربية والتعليم بمنطقة الكرك*** ، رسالة مقدمة إلى عمادة الدراسات العليا استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة ماجستير في ارشاد النفسي والتربوي ، قسم ارشاد وتربية خاصة ، جامعة مؤتة، الاردن.

53. ناجي داود اسحاق ، *القلق كحالة والقلق كسمة (احترس من أن يتحول قلقك من حالة إلى سمة تهدد حياتك)*، 16-05_2011، (موقع كنانة اون لاين) 262462

http: // kenanonline. com/ users/ Nagy Daoud/postes/262462.

54. ناصر، إبراهيم.(2004).***التنشئة الاجتماعية***. عمان: دار عمان للنشر وتوزيع.

ملحق رقم 01: الاستبيان في صورته الأولى

جامعة محمد الأخضر بن عمارة المدعو(حمه لخضر)

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

علم النفس المدرسي

أخي التلميذ ،أختي التلميذة

نضع بين يديك مجموعة من العبارات .والمطلوب منك قراءتها جيدا والإجابة عنها بكل دقة وفق ما يناسب اعتقادك نحو نفسك بوجه عام وذلك بوضع علامة (X) في خانة واحدة تراها مناسبة لك من البدائل التالية نعم/أحيانا /لا .

كما نعلمك أنه لا يوجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة .لأن الإجابات تعبر عنك ،ونشكرك على حسن تعاونك معنا.

ونعلمك أيضا أن هذه الإجابات ستكون سرية ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

الجنس : ذكـر ☐ أنـثى ☐

الشعبة الدراسية: معدل الفصل الأول:

نموذج:

الرقم	العبارات	نعم	احياننا	لا
01	طريقة استعدادي للامتحانات لا ترضي والدي			
02	طريقة اجابتي عن اسئلة الامتحانات لا تقنع اساتذتي			
03	ينتابني التوتر امام اصدقائي وقت ظهور نتيجة الامتحان			

الرقم	البنـــد	نعم	أحيانا	لا
01	طريقة استعدادي للامتحانات لا ترضي والدي			
02	طريقة اجابتي عن اسئلة الامتحانات لا تقنع اساتذتي			
03	ينتابني التوتر أمام اصدقائي وقت ظهور نتيجة الامتحانات			
04	لدي طريقة فعالة ونموذجية للمراجعة			
05	أحس بأنني اقل كفاءة من زملائي أثناء ادائي للامتحانات			
06	أشعر بخطر حين اكون في انتظار نتيجة الامتحانات			
07	طريقة شرح الاساتذة للدرس تساعدني على المراجعة			
08	أشعر بتوتر شديد أثناء الامتحان بسبب تصرفات الاساتذة الحراس			
09	يزداد توتري في انتظار نتيجة الامتحان بسبب الكلام المتشائم لبعض اصدقائي			
10	لا اتوقف عن تكرار المحاولة في مراجعة الدروس حتى أفهمها			
11	يزعجني أن اسئلة الامتحانات لا تكون كما أتوقعها دائما			
12	أعتقد أني سأترك الدراسة بسبب شعوري أني لن أنجح هذه السنة			
13	ظروفي لا تسمح لي بالاستعداد الجيد للامتحانات			
14	يعود سبب توتري يوم الامتحان الى الجو العام الذي يجري فيه			
15	يصعب النجاح في ظل ظروف من المشاكل المدرسية كالإضرابات و غيرها			
16	أثناء المراجعة احس ان الدروس سهلة			
17	اخاف أن افقد تركيزي اثناء الامتحان بسبب توتري الشديد			
18	أتوقع أن أنجح في الامتحان وألتحق بالمتوسطة في السنة القادمة			
19	أعتمد كثيرا على مراجعة المواد السهلة ، و اتجنب المواد الصعبة			
20	اجيب عن الاسئلة السهلة في الامتحانات ، اما الاسئلة الصعبة فأتركها			
21	أحب جو الامتحانات ، لما فيها من التشويق و الاثارة في انتظار النتيجة			
22	استعين بزملائي المجتهدين لمساعدة في تحضير الامتحانات			
23	اخاف يوم الامتحان من ان يحدث لي شيء يمنعني من اجراءه			
24	افضل أن لا اكون وحدي يوم الاعلان نتائج الامتحان ، لخوفي من الصدمة			
25	كلما فشلت من فهم الدرس اثناء المراجعة اغير طريقة المراجعة			
26	اشعر بالمغص في المعدة بمجرد تذكر الامتحانات			

27	ينتابني شعور بالضيق الشديد ، لو أني احصل على نتائج سلبية			
28	أشعر بالشفقة الشديدة على أصدقائي حين لا يفهمون الدرس أثناء المراجعة			
29	تتزايد نبضات قلبي يوم الامتحان حين ارى التوتر و الخوف في وجوه زملائي			
30	لا أهتم كثيرا لنتائج زملائي السلبية في الامتحانات			
31	أسعى الى ان اجد شخصا مناسبا يمكنه ان يبسط لي كل الدروس			
32	لا اجد الطريقة النموذجية للإجابة على كل الاسئلة في الامتحان			
33	لا اعرف طريقة مناسبة تجعلني في حالة هدوء و انا انتظر نتيجة الامتحان			

ملحق رقم 02: الاستبيان في صورته النهائية

الرقم	البنـــد	نعم	أحيانا	لا
01	طريقة استعدادي للامتحانات لا ترضي والدي			
02	طريقة اجابتي عن اسئلة الامتحانات لا تقنع اساتذتي			
03	ينتابني التوتر أمام اصدقائي وقت ظهور نتيجة الامتحانات			
04	أحس بأنني اقل كفاءة من زملائي أثناء ادائي للامتحانات			
05	أشعر بخطر حين اكون في انتظار نتيجة الامتحانات			
06	أشعر بتوتر شديد أثناء الامتحان بسبب تصرفات الاساتذة الحراس			
07	يزداد توتري في انتظار نتيجة الامتحان بسبب الكلام المتشائم لبعض اصدقائي			
08	يزعجني أن اسئلة الامتحانات لا تكون كما أتوقعها دائما			
09	ظروفي لا تسمح لي بالاستعداد الجيد للامتحانات			
10	يعود سبب توتري يوم الامتحان الى الجو العام الذي يجري فيه			
11	يصعب النجاح في ظل ظروف من المشاكل المدرسية كالإضرابات و غيرها			
12	أثناء المراجعة احس ان الدروس سهلة			
13	اخاف أن افقد تركيزي اثناء الامتحان بسبب توتري الشديد			
14	أعتمد كثيرا على مراجعة المواد السهلة ، و اتجنب المواد الصعبة			
15	اجيب عن الاسئلة السهلة في الامتحانات ، اما الاسئلة الصعبة فأتركها			
16	أحب جو الامتحانات ، لما فيها من التشويق و الاثارة في انتظار النتيجة			
17	استعين بزملائي المجتهدين لمساعدة في تحضير الامتحانات			
18	اخاف يوم الامتحان من ان يحدث لي شيئ يمنعني من اجراءه			
19	افضل أن لا اكون وحدي يوم الاعلان نتائج الامتحان ، لخوفي من الصدمة			
20	كلما فشلت من فهم الدرس اثناء المراجعة اغير طريقة المراجعة			
21	اشعر بالمغص في المعدة بمجرد تذكر الامتحانات			
22	ينتابني شعور بالضيق الشديد ، لو أني احصل على نتائج سلبية			
23	تتزايد نبضات قلبي يوم الامتحان حين ارى التوتر و الخوف في وجوه زملائي			

24	لا أهتم كثيرا لنتائج زملائي السلبية في الامتحانات			
25	أسعى الى ان اجد شخصا مناسبا يمكنه ان يبسط لي كل الدروس			
26	لا اجد الطريقة النموذجية للإجابة على كل الاسئلة في الامتحان			
27	لا اعرف طريقة مناسبة تجعلني في حالة هدوء و انا انتظر نتيجة الامتحان			

ملحق رقم 03 : نتائج الدراسة

Corrélations

		قلق الامتحان	التحصيل الدراسي
قلق الامتحان	Corrélation de Pearson	1	-,173
	Sig. (bilatérale)		,102
	N	90	90
التحصيل الدراسي	Corrélation de Pearson	-,173	1
	Sig. (bilatérale)	,102	
	N	90	90

Test T

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
قلق الامتحان	ذكور	40	54,20	9,877	1,562
	اناث	50	60,18	7,159	1,012

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
قلق الامتحان	Hypothèse de variances égales	6,500	,013	-3,328	88	,001	-5,980	1,797	-9,551	-2,409
	Hypothèse de variances inégales			-3,213	68,976	,002	-5,980	1,861	-9,693	-2,267

Descriptives

قلق الامتحان

	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
اداب	30	58,97	8,664	1,582	55,73	62,20	39	73
علوم	30	57,30	9,907	1,809	53,60	61,00	37	75
طرائق هندسة	30	56,30	8,259	1,508	53,22	59,38	38	71
Total	90	57,52	8,938	,942	55,65	59,39	37	75

Test d'homogénéité des variances

		Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Sig.
قلق الامتحان	Basé sur la moyenne	,664	2	87	,517
	Basé sur la médiane	,531	2	87	,590
	Basé sur la médiane avec ddl ajusté	,531	2	84,793	,590
	Basé sur la moyenne tronquée	,657	2	87	,521

ANOVA

قلق الامتحان

	Somme des carrés	Ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	108,889	2	54,444	,677	,511
Intragroupes	7001,567	87	80,478		
Total	7110,456	89			

vComparaisons multiples :

Variable dépendante: قلق الامتحان

LSD

(I) الشعبة	(J) الشعبة	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95 % Borne inférieure	Borne supérieure
اداب	علوم	1,667	2,316	,474	-2,94	6,27
	طرائق هندسة	2,667	2,316	,253	-1,94	7,27
علوم	اداب	-1,667	2,316	,474	-6,27	2,94
	طرائق هندسة	1,000	2,316	,667	-3,60	5,60
طرائق هندسة	اداب	-2,667	2,316	,253	-7,27	1,94
	علوم	-1,000	2,316	,667	-5,60	3,60

Test T

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التحصيل الدراسي	ذكور	40	11,8145	2,47470	,39128
	اناث	50	11,9176	2,05078	,29002

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
التحصيل الدراسي	Hypothèse de variances égales	,738	,393	-,216	88	,829	-,10310	,47699	-1,05101	,84481
	Hypothèse de variances inégales			-,212	75,489	,833	-,10310	,48705	-1,07325	,86705

Descriptives

التحصيل الدراسي

	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
اداب	30	10,8977	1,91709	,35001	10,1818	11,6135	8,27	18,36
علوم	30	12,2250	1,57265	,28712	11,6378	12,8122	9,20	16,00
طرائق هندسة	30	12,4927	2,77350	,50637	11,4570	13,5283	8,50	19,00
Total	90	11,8718	2,23646	,23574	11,4034	12,3402	8,27	19,00

Test d'homogénéité des variances

		Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Sig.
التحصيل الدراسي	Basé sur la moyenne	4,636	2	87	,012
	Basé sur la médiane	4,404	2	87	,015
	Basé sur la médiane avec ddl ajusté	4,404	2	74,707	,016
	Basé sur la moyenne tronquée	4,662	2	87	,012

ANOVA

التحصيل الدراسي

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	43,775	2	21,887	4,744	,011
Intragroupes	401,382	87	4,614		
Total	445,157	89			

Comparaisons multiples :

Variable dépendante: التحصيل الدراسي

LSD

(I) الشعبة	(J) الشعبة	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95 % Borne inférieure	Borne supérieure
اداب	علوم	-1,32733*	,55459	,019	-2,4296	-,2250
	طرائق هندسة	-1,59500*	,55459	,005	-2,6973	-,4927
علوم	اداب	1,32733*	,55459	,019	,2250	2,4296
	طرائق هندسة	-,26767	,55459	,631	-1,3700	,8346
طرائق هندسة	اداب	1,59500*	,55459	,005	,4927	2,6973
	علوم	,26767	,55459	,631	-,8346	1,3700

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.