الجمهورية الجزائرية الديموقراطي الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

مذكرة بعنوان:

علاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بقلق الامتحان لدى تلاميذ البكالوريا

(دراسة ميدانية بثانوية مفدي زكريا ولاية الوادي)

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر أكاديمي شعبة علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

اعداد الطالبتين:

إكرام الأخوص

صفاء نرجس تجيني

اشراف الاستاذة:

د. إيمان عزي

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الصفة
أ.د.فارس إسعادي	أستاذ تعليم عالي	رئيسا
د. إيمان عزي	أستاذ محاضر-أ	مشرفا مقررا
أ.د. شنة محمد رضا	أستاذ تعليم عالي	مناقشا

السنة الجامعية: 2025/2024

الجمهورية الجزائرية الديموقراطي الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

مذكرة بعنوان:

علاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بقلق الامتحان لدى تلاميذ البكالوريا

(دراسة ميدانية بثانوية مفدي زكريا ولاية الوادي)

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر أكاديمي شعبة علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

اعداد الطالبتين:

إكرام الأخوص

صفاء نرجس تجيني

اشراف الاستاذة:

د. إيمان عزي

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الصفة
أ.د.فارس إسعادي	أستاذ تعليم عالي	رئيسا
د. إيمان عزي	أستاذ محاضر-أ	مشرفا مقررا
أ.د. شنة محمد رضا	أستاذ تعليم عالي	مناقشا

السنة الجامعية: 2025/2024

الشكر والعرفان

قال الله تعالى " لئن شكرتم لأزيدنكم"

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: " *لا يشكر الله من لا يشكر الناس*"

الحمد والثناء والشكر لله العلي القدير على نعمه الظاهرة والباطنة وتوفيقنا لإنجاز هذا البحث العلمي.

واعترافا بالفضل وتقديرا للجميل ليسعنا إتمام إعداد هذا البحث إلا أن نتوجه إلى الأستاذة المشرفة التي كانت حافزا ومنبعا لجهدنا الاستاذة الدكتورة: "**عزي إيمان**"

لقبولها الإشراف على الرسالة، وعلى توجيهاتها السديدة، ونصائحها الدقيقة، وملاحظاتها القيمة، وتساؤلها المستمر عن هذا العمل الذي اعتبرته عملها فلم يدخر جهدا لأجله حتى يتم في أحسن الظروف، وكل ذلك بطلاقة وجه ورحابة صدر، فجزاها الله عنا خير الجزاء، وبارك الله لها في وقتها وعملها، مع تمنياتنا لها دوام التفوق والنجاح إلى أعلى المراتب في مشوارها العلمي.

كما نتقدم بالشكر العظيم والامتنان لأساتذة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة الشهيد حمه لخضر الوادي، كل باسمه ومقامه تقديرا لما قدموه من دعم وتوجيه خلال مسيرتنا الجامعية.

ونتقدم بالشكر والعرفان إلى أساتذة "لجنة المناقشة" الذين تحملوا كناء قراءة وتفحص مذكرتنا.

ونشكر كل من ساهم في بحثنا وكان مصدر التعاون فيه خاصة الزميلة "**مسعي أحمد عائشة**" التي سعت من اجلنا.

ونتوجه بخالص الامتنان لكل من أحاطنا بدعمه وتشجيعه وسهل لنا سبل إنجاز هذه المذكرة، راجين أن تكون مرجعا قيما يستفاد منه.

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية الى معرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بقلق الامتحان لدى تلاميذ البكالوريا، وتم اتباع خطوات المنهج الوصفي الارتباطي من أجل أغراض هه الدراسة، واستخدمنا لجمع البيانات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الذي تم اعداده من طرف "بنترتش" وقام عزت عبد الحميد بتعريبه سنة (1991)، ومقياس قلق الامتحان ل "سارسون" سنة (1957)، وطبق على عينة بلغ عددها (100) تلميذ وتلميذة بثانوية مفدي زكريا البياضة_ الوادي خلال الموسم الدراسي (2024/ 2025)، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ولمعالجة بيانات الدراسة تم استخدام الأساليب الاحصائية المناسبة، وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في بعدها الاستراتيجيات المعرفية، وقلق الامتحان لدى تلاميذ الباكالوريا.
- لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في بعدها الاستراتيجيات ما وراء المعرفية، وقلق الامتحان لدى تلاميذ الباكالوريا.
- لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في بعدها استراتيجيات ادارة المصادر، وقلق الامتحان لدى تلاميذ الباكالوريا.

ملخص الدراسة باللغة الانجليزية:

The current study aimed to determine the relationship between self-organized learning strategies and exam anxiety among baccalaureate students, and the steps of the associative descriptive approach were followed for the purposes of this study, and we used data collection, the self-organized learning strategies scale, which was prepared by "Pinterch" and Ezzat Abdul Hamid localized it in (1991), and the exam anxiety scale forSarson male and female (100)(1957), and applied to a sample of students at the secondary school of Mufdi Zakaria Al-Bayada Al-Wadi during the academic season (2025 /2024), they were selected randomly, and to process the study data, the appropriate statistical methods were used, and reached.

* The study to the following results

-There is no statistically significant correlation between selforganized learning strategies after cognitive strategies, and exam anxiety in students Baccalaureate.

-There is no statistically significant correlation between in the afterward transcognitive selforganized learning strategies There is strategies, and exam anxiety in Baccalaureate students. no statistically significant correlation between self-organized learning strategies, after which resource management strategies, and exam anxiety Baccalaureate students.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الشكر والعرفان	أ
ملخص الدراسة باللغة العربية	ب
ملخص الدراسة بالغة الإنجليزية	ج
فهرس المحتويات	د
فهرس الجداول	ز
فهرس الأشكال	ح
فهرس الملاحق	ط
مقدمة	ي
الجانب النظري	
الفصل الأول: إشكالية الدراسة واعتباراتها	
1-إشكالية الدراسة	3
2- فرضيات الدراسة	5
3- أهداف الدراسة	5
4- أهمية الدراسة	6
5- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة	6
6- الدراسات السابقة	7
الفصل الثاني: التعلم المنظم ذاتيا	
تمهيد	18
1- تعريف التعلم المنظم ذاتيا	18
2- نظريات التعلم المنظم ذاتيا	20
3- أهمية التعلم المنظم ذاتيا	25
4- خصائص المتعلم المنظم ذاتيا	27
5- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	28
خلاصة الفصل	35

الفصل الثالث: قلق الامتحان	
تمهيد	**37**
1- تعريف قلق الامتحان	**37**
2-النظريات المفسرة لقلق الامتحان	**39**
3- تصنيف قلق الامتحان	**43**
4- أسباب قلق الامتحان	**44**
5- أعراض قلق الامتحان	**46**
6- طرق قياس قلق الامتحان	**48**
7- طرق الوقاية من قلق الامتحان	**50**
خلاصة الفصل	**52**
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: الدراسة الاستطلاعية	
تمهيد	**55**
1- منهج الدراسة	**55**
2- الدراسة الاستطلاعية	**55**
3- عينة الدراسة الأساسية	**56**
4- حدود الدراسة الزمانية والمكانية	**56**
5- أدوات جمع البيانات	**56**
6- الأساليب الإحصائية	**64**
خلاصة الفصل	**65**
الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة	
تمهيد	**67**
1-عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى	**67**
2-عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية	**70**
3-عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة	**72**
مناقشة عامة	**76**

استنتاج عام	78
قائمة المراجع	81
الملاحق	88

فهرس الجداول

العنوان	الصفحة
الجدول (01) يوضح ابعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	57
الجدول (02) نتائج حساب الصدق التميزي لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	59
الجدول (03) ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بطريقة ألفا كرونباخ	60
الجدول (04) ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بالتجزئة النصفية	61
الجدول (05) نتائج حساب الصدق التميزي لمقياس قلق الامتحان	63
الجدول (06) ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة ألفا كرونباخ	63
الجدول (07) ثبات مقياس قلق الامتحان بالتجزئة النصفية	64
الجدول (08) نتائج معامل الارتباط بين (الاستراتيجيات المعرفية) وقلق الامتحان لدى أفراد العينة	68
الجدول (09) نتائج معامل الارتباط بين (الاستراتيجيات ما وراء المعرفية) وقلق الامتحان لدى أفراد العينة	71
الجدول (10) نتائج معامل الارتباط بين (استراتيجيات إدارة المصادر) وقلق الامتحان لدى أفراد عينة	74

فهرس الأشكال

العنوان	الصفحة
الشكل (01) مخطط يوضح استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	29
الشكل (02) مخطط ارتباط درجات أفراد العنة بين استراتيجيات المعرفية وقلق الامتحان	67
الشكل (03) مخطط ارتباط درجات أفراد العينة بين استراتيجيات الما وراء المعرفية وقلق الامتحان	70
الشكل (04) مخطط ارتباط درجات أفراد العينة بين استراتيجيات إدارة المصادر وقلق الامتحان	73

فهرس الملاحق

العنوان	الصفحة
الملحق (01) مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	88
الملحق (2) مقياس قلق الامتحان	95

مقدمة

تساهم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في العملية التعليمية حيث تعتبر تلك الاساليب والمهارات التي يستخدمها التلميذ لتنظيم وتوجيه تعلمه بشكل مستقل، حيث يقوم التلميذ بتحديد الاهداف واختيار الاستراتيجيات المناسبة لتحقيقها وتقييم تقدمه وتعديل سلوكه التعليمي، كما تلعب استراتيجيات التنظيم الذاتي دورا كبيرا في خفض مستويات قلق الامتحان وتعزيز الشعور بالثقة والكفاءة لدى التلميذ.

وبما أن العملية التعليمية تهدف إلى إحداث تغيرات إيجابية في سلوك التلاميذ وتمكينهم من اكتساب المعارف والقيم الهادفة وكذلك تيسر للتلميذ تجاوز التحديات المعرفية والانفعالية، حيث تعتبر مرحلة التعليم الثانوي وبشكل خاص سنة البكالوريا، من المحطات الحاسمة في مسيرة التلميذ الفكرية والأكاديمية، وفي هذه المرحلة الهامة يبرز دور التلميذ في تنظيم تعلمه ذاتيا من خلال توظيف استراتيجيات فعالة مثل التخطيط، وتنظيم الوقت، والمراقبة الذاتية، والتقييم الذاتي، مما يساهم في تعزيز استعداده للامتحانات وتحقيقه لأهدافه الدراسية، كما تعتبر العلاقة التربوية بين مستشاري التوجيه للتعليم الثانوي وتلميذ البكالوريا عاملا داعما في تنمية هذه الاستراتيجيات، وتحفيز التلميذ على تحمل مسؤولية تعلمه وتجاوز القلق المرتبط بالامتحانات من خلال تعزيز الثقة بالنفس ورفع الكفاءة الذاتية.

انطلاقا من هذا المسار سنحاول في طرحنا لهذا الموضوع دراسة "علاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بقلق الامتحان لدى تلاميذ الباكالوريا" من خلال تصميمنا لخطة البحث التي احتوت على خمسة فصول مقسمة بين الجانب النظري والجانب الميداني كالآتي:

الجانب النظري يحتوي على ثلاثة فصول هي:

الفصل الأول: يتضمن إشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة، أهداف الدراسة واهميتها، بالإضافة إلى التعاريف الإجرائية والدراسات السابقة.

الفصل الثاني: يحتوي على تعريف التعلم المنظم ذاتيا، ونظرياته، بالإضافة الى أهميته، وكذلك خصائص المتعلم المنظم ذاتيا، وأيضا التعرف على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

الفصل الثالث: خاص بقلق الامتحان تناولنا فيه تعريف قلق الامتحان والنظريات المفسرة له، وايضا تصنيف قلق الامتحان، بالإضافة إلى وأسبابه وأعراضه، وكذلك تناولنا طرق قياس قلق الامتحان وطرق الوقاية منه.

الجانب الميداني خصصناه الى التطبيقات الميدانية للدراسة وتم ذلك في فصلين:

الفصل الرابع: تطرقنا فيه إلى منهج الدراسة وأيضا الدراسة الاستطلاعية، بالإضافة إلى عينة الدراسة الأساسية وحدود الدراسة الزمانية والمكانية، وكذلك أدوات جمع البيانات، وصولا للأساليب الاحصائية.

الفصل الخامس: وقد احتوى على عرض النتائج التي توصلنا إليها وتحليلها اضافة الى تفسيرها ومناقشتها على ضوء ما توفر لدينا من معلومات في الجانب النظري والدراسات السابقة والمعطيات الواقعية.

الجانب النظري

الفصل الأول

اشكالية الدراسة واعتباراتها

1 إشكالية الدراسة

2 فرضيات الدراسة

3 أهداف الدراسة

4 أهمية الدراسة

5 التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة

6 الدراسات السابقة

1- اشكالية الدراسة:

شهد التعليم في الوقت الحالي تطورا جذريا في طرق ومناهج التدريس (طرق التدريس كطريقة حل المشكلات، التعلم التعاوني، التعلم الذاتي ومناهج التدريس كالمنهج المعرفي، المنهج التكاملي) وبما أن جل المؤسسات التربوية تعمل على تطوير العملية التعليمية التعلمية وإعادة النظر في الأساليب التربوية التي تلائم المجال التربوي الحالي، وبما أن التلميذ أصبح محور العملية التعليمية التعلمية نظرا لاعتماد المنظومة التربوية على المقاربة بالكفاءات من الجانب المعرفي والمهاري، الوجداني، الوظيفي، التربوي، التقييمي وهذا ما يتطلب منا اعداده بشكل جيد مما يحتم على الأستاذ خلال عملية التعلم داخل الصف الدراسي انتهاج واعتماد استراتيجيات تعلم تجسد فعاليتها التربوية تساعد التلميذ على تكوين ذاته واكتساب مهارات واتجاهات و قيم ومعارف وانفعالات جديدة يستطيع من خلالها مواجهة الصعوبات وحل المشكلات التي تعترضه في مساره الدراسي.

وبما أن الهدف من عملية التعلم هو اكتساب التلاميذ مجموعة من المعارف وتدريبهم على فهم قدراتهم وإمكاناتهم، نجد نوعين من الاستراتيجيات منها القديمة (التعلم بالتلقين، الشرح والالقاء، التمارين والتكرار) والحديثة (لتعلم النشط، استراتيجية حل المشكلات، التعلم التعاوني، التعلم الذاتي) ومن بين الاستراتيجيات التي تحقق لنا ذلك هي استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا، حيث يلعب التعلم المنظم ذاتيا دورا أساسيا في حياة التلاميذ فمن خلاله يستطيع التلميذ أن يحقق إنجاز أفضل في كل المهام بشكل عام و المهام الأكاديمية بشكل خاص.

و لهذا اتضح أن التعلم المنظم ذاتيا يعتبر عاملا مهما في استراتيجيات التعلم الفعال بحيث يجعل من التلاميذ متعلمين نشطين في مواجهة المهمات التعليمية المختلفة، إذ أن كثيرا من المشاكل والصعوبات التي يواجهها التلاميذ في عملية التعلم تعود إلى عجز في استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فنجد التلاميذ المنظمون ذاتيا يتميزون بمجموعة من الخصائص والتي من بينها، "أن التلميذ المنظم ذاتيا يعرف كيف يخطط ويتحكم ويوجه عملياته العقلية، الإحساس بفعالية الذات، تحديد أهدافه والعمل على إنجازها، كذلك القدرة على مواجهة المصاعب التي تواجهه كقلق الامتحان" (زروق، 2018، 26)، وعلى هذا الأساس نجد أن مستشاري التوجيه في المؤسسات التعليمية يقدمون العديد من الخدمات

والتقنيات الارشادية الوقائية، التربوية، العلاجية، التشخيصية، النفسية، التي تساعد التلاميذ في التخلص من مشاعر الخوف والتوتر التي يشعرون بها خاصة مع اقتراب مواعيد اجراء الامتحانات وخصوصا الرسمية منها كموعد اجتياز شهادة البكالوريا فهذه الفترة تمثل ظرفا حساس بالنسبة للغالبية العظمى من تلاميذ هذه المرحلة "يتميزون بجملة من الاعراض النفسية والجسمية منها التوتر والارق وفقدان الشهية، تسلط بعض الأفكار السواسية قبل او اثناء ليالي الامتحان، كثرة التفكير في نتائج الامتحان، تسارع خفقان القلب، مع جفاف الحلق والشفتين، سرعة التنفس، تصبب العرق، ألم البطن والغثيان، الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل و أثناء تأدية الامتحان" (عبد القادر، 2016، 93)، وبالتالي فهي ظروف مناسبة وتتيح الفرصة لحدوث ضغوطات وتوترات نفسية تتراوح بين القلق الخفيف والظرفي والقلق الحاد.

عند استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بشكل صحيح فإن ذلك يعزز من فعالية التلميذ في التحصيل الاكاديمي والتغلب على الصعوبات النفسية المصاحبة لفترة الامتحانات فهذه الاستراتيجية التي تشمل التنظيم الذاتي للمادة الدراسية وتحديد الأهداف واستخدام استراتيجية التخطيط واستراتيجية إدارة البيئة ووقت الدراسة تتيح للتلميذ التحكم في مجريات تعلمه، كما تساهم في بناء ثقة التلميذ بنفسه من خلال شعوره بالقدرة على مواجهة التحديات بشكل ممنهج ومنظم، ولا يقتصر دور هذه الاستراتيجيات على الجانب المعرفي، بل تمتد الى الجانب الانفعالي لتشمل قدرته على تجنب وتخطي القلق الذي يراوده ويشعر به مع اقتراب فترة الامتحان.

"فعند اقتراب موعد الامتحان ترتفع نسبة القلق لدى التلاميذ بمستويات متفاوتة وذلك لأن درجة الشعور بقلق الامتحان تتأثر بعوامل عديدة منها: مستوى الذكاء، مستوى التحصيل، طريقة الاستذكار والاستعداد للامتحان، وكذلك جنس الفرد والتخصص الدراسي". (سايحي، 2012، 76)

ويمكن ان يظهر عند التلاميذ في مراحل مختلفة من السنة الدراسية فيكون قبل الامتحان او أثناء الامتحان، وعليه جاءت الدراسة الحالية للإجابة عن سؤال مفاده:

_ هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وقلق الامتحان لدى تلاميذ الباكالوريا؟

2_ فرضيات الدراسة:

أ_ الفرضية العامة:

_ لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وقلق الامتحان لدى تلاميذ الباكالوريا.

ب_ الفرضيات الجزئية:

_ لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاستراتيجيات المعرفية (التكرار – الاتقان – التنظيم – التفكير الناقد) وقلق الامتحان لدى تلاميذ الباكالوريا.

_ لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاستراتيجيات ما وراء المعرفية (التنظيم الذاتي) وقلق الامتحان لدى تلاميذ الباكالوريا.

_ لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات إدارة المصادر (إدارة بيئة ووقت الدراسة – تنظيم الجهد – تعلم الرفاق – طلب المساعدة) وقلق الامتحان لدى تلاميذ الباكالوريا.

3_ أهداف الدراسة:

يهدف البحث الى تحقيق الأهداف التالية:

_ معرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وقلق الامتحان لدى تلاميذ الباكالوريا.

_ معرفة العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية (التكرار – الاتقان – التنظيم – التفكير الناقد) وقلق الامتحان لدى تلاميذ الباكالوريا.

_ معرفة العلاقة بين الاستراتيجيات ما وراء المعرفية (التنظيم الذاتي) وقلق الامتحان لدى تلاميذ الباكالوريا.

_ معرفة العلاقة بين استراتيجيات إدارة المصادر (إدارة بيئة ووقت الدراسة– تنظيم الجهد– تعلم الرفاق– طلب المساعدة) وقلق الامتحان لدى تلاميذ الباكالوريا.

4_ أهمية الدراسة:

_ تكمن أهمية الدراسة في تسليط الضوء على مرحلة تعليمية انتقالية.

_ لفت انتباه كل المحيطين بتلميذ الباكالوريا خاصة الاسرة الى ضرورة الاهتمام به ورعايته من اجل توافقه النفسي والاجتماعي والدراسي.

_ تساعد نتائج الدراسة في توجيه الأساتذة لتبني أساليب تدريس تنمي التعلم الذاتي وتقلل الضغط النفسي.

_ تتجسد أهمية الدراسة في الاستفادة من نتائجها لإعداد برامج واستراتيجيات ارشادية وعلاجية فردية وجماعية للتخفيف من قلق الامتحان لدى عينات أخرى.

5_ التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

تعريف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

يقصد باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في دراستنا بأنها مجموعة من العمليات التي يقوم بها تلميذ الباكالوريا بشكل واع ومستقل لتنظيم تعلمه، وتشمل ثلاث ابعاد: الاستراتيجيات المعرفية (التكرار، الاتقان، التنظيم، التفكير الناقد)، والاستراتيجيات ما وراء المعرفية (المتمثلة في التنظيم الذاتي)، واستراتيجيات ادارة المصادر (ادارة بيئة ووقت الدراسة، تنظيم الجهد، تعلم الرفاق، طلب المساعدة)، مما يعزز لديه فعالية التعلم وتحقيق أهدافه الأكاديمية.

تعريف قلق الامتحان:

يقصد بقلق الامتحان في دراستنا هو تلك الحالة من التوتر والانشغال الذهني الذي يعاني منها تلميذ الباكالوريا قبل أو أثناء الامتحان، وتتجلى في مشاعر الخوف وعدم الثقة بالنفس، وتشتت الانتباه، مما يعيق قدرته على استرجاع المعلومات وتنظيمها خلال فترة الامتحان.

6_ الدراسات السابقة:

الدراسات المتعلقة باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

1 دراسة هدى سلام (2023)، هدفت الدراسة الى معرفة طبيعة العلاقة بين مهارات الذكاء الوجداني والتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة السنة الثالثة علم النفس التربوي تم اختيارهم بطريقة قصدية بلغ عددهم (60) طالب وطالبة بجامعة سطيف2، وتطبيق المنهج الوصفي في أسلوبه الارتباطي، كما أنه تم استخدام مقياسين الأول مقياس التعلم المنظم ذاتيا (مأخوذ من مذكرة الباحث "ماجد فرحان") والثاني مقياس مهارات الذكاء الوجداني (أخذت بعض البنود من اختبار الذكاء الوجداني" بار أون وجيمس باركر" ترجمة رزق الله رندا سهيل)، توصلت الدراسة للنتائج التالية:

_ توجد علاقة ارتباطية موجبة متوسطة دالة إحصائيا بين التعلم المنظم ذاتيا ومهارات الذكاء الوجداني لدى طلبة السنة الثالثة تخصص علم النفس التربوي بجامعة سطيف2.

_ توجد علاقة ارتباطية موجبة متوسطة دالة إحصائيا بين التعلم المنظم ذاتيا ومهارة تحفيز الذات لدى طلبة السنة الثالثة تخصص علم النفس التربوي بجامعة سطيف2.

_ توجد علاقة ارتباطية موجبة متوسطة دالة إحصائيا بين التعلم المنظم ذاتيا ومهارة التفهم لدى طلبة السنة الثالثة تخصص علم النفس التربوي بجامعة سطيف2.

2 دراسة الشيخ أولاد هدار (2022)، هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي في ضوء نموذج بنترش لتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي تم اختيارهم بطريقة عشوائية بلغ عددهم (30) تلميذ بولاية ورقلة، وتطبيق المنهج التجريبي، كما أنه تم استخدام مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لبنترش وكذلك تم تطبيق البرنامج الإرشادي القائم على نموذج بنترش بفنياته المعتمدة، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

_ تطبيق البرنامج الإرشادي القائم على نموذج بينترش أدى إلى تنمية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي مما يعني تحسن التلاميذ في المجموعة التجريبية وارتفاع مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لديهم.

_ استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي.

3 دراسة نذير رشيد صالح عناقره (2022)، هدفت الدراسة الى التعرف على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من طلبة كلية العلوم الاجتماعية جامعة عبد الحميد بن باديس الجزائر تم اختيارهم بطريقة عشوائية بلغ عددهم (149) طالب وطالبة بمدينة مستغانم، وتطبيق المنهج الوصفي، كما أنه تم استخدام مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من اعداد " Purdie"، توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

_ استراتيجيات التعلم الشائعة لدى عينة الدراسة هي التسميع والحفظ.

_ لا يوجد تأثير دال معنويا لمتغير الجنس والسنة الدراسية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى افراد عينة البحث.

4 دراسة مريم حمودة (2020)، هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين الغزو السببي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تبعا لمستوى التحصيل الدراسي، لدى عينة من تلاميذ سنة أولى ثانوي تم اختيارهم بطريقة قصدية بلغ عددهم (198) تلميذا وتلميذة بمدينة بسكرة، وتطبيق المنهج الوصفي بأسلوبه الارتباطي، كما أنه تم تطبيق أداتين للقياس مقياس الغزو السببي ل ليفكورت ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من إعداد "بينترش" تعريب عزت عبد الحميد، وبعد المعالجة الإحصائية توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

_ أنه توجد فروق دالة إحصائيا في الغزو السببي تعزى لمتغير التحصيل وذلك لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي.

_ كما أنه توجد فروق دالة إحصائيا في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعزى لمتغير التحصيل وذلك لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي.

5 دراسة بوجملين حياة، مطروني فيصل (2019)، هدفت الدراسة الى التعرف على التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، تمثلت عينة الدراسة في (250) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة (الثانية والثالثة) ثانوي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وتطبيق المنهج الوصفي، كما أنه تم استخدام مقياس التعلم المنظم ذاتيا من اعداد"Purdie" تم تكييفه على البيئة العربية من طرف "أحمد

إبراهيم أحمد" سنة (2007)، ومقياس التفكير الابتكاري من إعداد "تورانس" تم تطبيقه على البيئة السعودية من قبل الدكتور "عبد الله النافع أل شارع" وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

_ عدم وجود علاقة ارتباط موجبة بين التعلم المنظم ذاتيا والتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي.

_ وجود فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدرجة الكلية للمقياس بين الذكور والاناث لصالح الاناث.

_ عدم وجود فروق دالة احصائيا في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين تلاميذ التعليم الثانوي حسب متغير المستوى الدراسي (ثانية وثالثة ثانوي) ومتغير الشعبة (ادبي/ علمي).

6 دراسة جاهل نهلة، محمدي إيمان (2017)، هدفت الدراسة إلى معرفة فيما إذا كانت هناك علاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي، وكذلك ما إذا كان هناك اختلاف في استخدام استراتيجيات التعلم تعزى لمتغير الجنس، وما إذا كان هناك تأثير للتنوع في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الدراسي، لدى عينة من تلاميذ الطور الثانوي تم اختيارهم بالاعتماد على العينة العشوائية الطبقية ويتمثل عددهم في (150) تلميذ وتلميذة بمتقن شعلال مسعود بولاية قالمة، وتطبيق المنهج الوصفي، كما أنه تم استخدام أداتين متمثلتين في المقابلة ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من إعداد "بوردي burdie" المعدل من طرف أحمد 2007 في البيئة العربية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

_ يوجد تفاوت في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين أفراد عينة الدراسة وبالرغم من التفاوت الا ان الاختلاف كان بقيمة ضئيلة جدا.

_ هناك ارتباط موجب ضعيف جدا وقد بلغ 0.019 عند مستوى الدلالة 0.43 وبما ان هذا الأخير أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة الذي قيمته 0.05، بالتالي فهو ارتباط غير دال إحصائيا إذن فالفرضية المقرة بوجود تأثير في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الدراسي غير محققة.

7 دراسة أمينة زيادة (2015)، هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، لدى عينة مقدرة ب (140) تلميذ تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، ب ثانوية بهية حيدور بلدية جسر قسنطينة – الجزائر، وتطبيق المنهج الوصفي، كما أنه تم استخدام أداتين للقياس مقياس التعلم المنظم ذاتيا الذي أعده " مسعد ربيع عبد الله أبو العلا" سنة 2010، ومقياس مستوى الطموح الذي أعدته " كاميليا عبد الفتاح" سنة 1990. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

_ وجود علاقة ارتباطية بين التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح لدى أفراد العينة.

_ وجود علاقة ارتباطية بين استخدام الاستراتيجيات المعرفية ومستوى الطموح لدى أفراد العينة.

_ وجود علاقة ارتباطية بين استخدام الاستراتيجيات ما وراء المعرفية ومستوى الطموح لدى أفراد العينة.

وجود علاقة ارتباطية بين استخدام استراتيجيات إدارة المصدر ومستوى الطموح لدى أفراد العينة.

التعقيب على الدراسات السابقة لمتغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

من حيث الموضوع:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، والتي تحدثت عن علاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمتغيرات عديدة كالتحصيل الدراسي أو مستوى الطموح أو التفكير الابتكاري أو مهارات الذكاء الوجداني، كما أن هناك دراسات أخرى تناولت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فقط، كما كان متغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا متغير أساسي في معظم الدراسات السابقة كما هو الحال في دراستنا، حيث تناولته الدراسات التالية كمتغير أساسي: دراسة هدى سلام (2023) ودراسة الشيخ أولاد هدار (2022)، ودراسة نذير رشيد صالح عناقره (2022)، ودراسة مريم حمودة (2020)، ودراسة بوجملين حياة، مطروني فيصل (2019)، ودراسة جاهل نهلة، محمدي إيمان (2017)، ودراسة أمينة زيادة (2015).

ويتضح من خلال الاطلاع عن الدراسات السابقة التي حاولت الربط بين الكثير من المتغيرات إلا أنه لم يصادف الحصول على دراسات سابقة تناولت المتغيرين معا وطبقت على تلاميذ الباكالوريا، وهذا ما يزيد من أهمية الدراسة.

من حيث المنهج:

إتفقت الدراسة الحالية مع كل من دراسة هدى سلام (2023) ودراسة مريم حمودة (2020) في استخدامهم للمنهج الوصفي الارتباطي لأنه المنهج المناسب لدراسة العلاقة بين المتغيرات، ونجد أن اغلب الدراسات اعتمدت المنهج الوصفي كدراسة نذير رشيد صالح عناقره (2022) ودراسة بوجملين حياة، مطروني فيصل (2019) ودراسة جاهل نهلة، محمدي ايمان (2017) ودراسة أمينة زيادة (2015)، وأخرى اختصت باعتمادها المنهج التجريبي وهي دراسة الشيخ أولاد هدار (2022).

من حيث العينة:

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة أن هناك دراسات إتفقت مع الدراسة الحالية في طبيعة العينة المتمثلة في تلاميذ الباكالوريا، كدراسة بوجملين حياة، مطروني فيصل (2019) ودراسة أمينة زيادة (2015) الاختلاف كان في حجم العينة وطريقة اختيارها، كما إتفقت دراستنا مع أغلب الدراسات في طريقة المعاينة العشوائية كدراسة الشيخ أولاد هدار (2022) ودراسة نذير رشيد صالح عناقره (2022)، واختلفت مع دراسة هدى سلام (2023)، ودراسة مريم حمودة (2020) في اختيار العينة بطريقة قصدية، كما أن دراسة كل من جاهل نهلة ومحمدي إيمان(2017) ودراسة بوجملين حياة، مطروني فيصل (2019) اختلفت مع دراستنا في اختيار العينة بطريقة عشوائية طبقية، ودراسة أمينة زيادة (2015) كان اختيارها للعينة بطريقة عشوائية بسيطة.

من حيث الأدوات:

اتفقت الدراسات السابقة في استخدامها لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كأداة لجمع البيانات، واختلفت دراسة الشيخ أولاد هدار (2022) مع الدراسة الحالية في تطبيقها لبرنامج

إرشادي مع المقياس، ونجد أن دراسة جاهل نهلة ومحمودي إيمان (2017) استعملت المقابلة والمقياس كأدوات لجمع البيانات.

من حيث النتائج:

تمت الاستفادة العلمية من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية، وذلك من خلال الاطلاع المعمق فيما يتعلق بمتغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، كما أنها ساعدتنا في تفسير نتائج الدراسة الحالية، في توجيه زوايا النظر لمتغيرات أخرى لها ارتباط بمتغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

الدراسات المتعلقة بقلق الامتحان:

1 **دراسة فايزة بوتره، الزهرة الأسود** (2019)، هدفت الدراسة للتعرف على مستوى قلق الامتحان في ضوء المتغيرات التالية الجنس، التخصص الدراسي، الإعادة لدى عينة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، الذين يقدر عددهم (200) تلميذ وتلميذة بمتقنة كركوبيه خليفة الرباح – الوادي، وتطبيق المنهج الوصفي التحليلي، كما أنه تم استخدام أداة لقياس قلق الامتحان من إعداد دبار (2018)، حيث توصلت الدراسة للنتائج التالية:

_ أن مستوى قلق الامتحان لدى عينة الدراسة مرتفع.

_ وجود فروق في مستوى قلق الامتحان لصالح الإناث، والتخصص الدراسي الأدبي.

_ لا توجد فروق في مستوى قلق الامتحان تعزى لمتغير الإعادة.

2 دراسة جيهان عبد حداد القيسي (2017)، هدفت الدراسة لقياس مستوى قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة المتوسطة، والتعرف على الفروق في قلق الامتحان تبعا لمتغير الجنس والمرحلة الدراسية للصف (الأول، الثالث) المتوسط، لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة (الأول، الثالث) الذي يقدر عددهم (300) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية لمحافظة بغداد، وتطبيق المنهج الوصفي، كما أنه تم استخدام مقياس قلق الامتحان من إعداد الباحثة، وبعد استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

_ افراد عينة البحث يعانون من قلق الامتحان.

_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (الذكور والإناث) في مقياس قلق الامتحان كانت لصالح الاناث.

_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على وفق المرحلة الدراسية للصف (الأول والثالث) متوسط.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل ما بين (الجنس والمرحلة الدراسية).

3 دراسة مبروك وداعي، طيب تومي (2022)، هدفت الدراسة للتعرف على مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ الرابعة متوسط، والتعرف على الفروق في مستوى قلق الامتحان لديهم تبعا لمتغير الجنس، لدى عينة جميع تلاميذ الرابعة متوسط الذي يقدر عددهم (63) تلميذ وتلميذة، بمتوسطة أحمد مقارني خلفون دائرة عين ارنات ولاية سطيف، وتطبيق المنهج الوصفي التحليلي، كما أنه تم استخدام مقياس قلق الامتحان من إعداد سبيلبيرجر Spielberger (1972) ترجمة عبد الحافظ (1986)، وبعد استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

_ مستوى قلق الامتحان متوسّط لدى تلاميذ الرابعة متوسط.

_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث.

4 دراسة عوج شيماء (2022)، هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى عينة التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة وبلغ عددهم (160) تلميذ وتلميذة بثانويتي زعيتر جمال الدين وعمر المختار بمدينة وهران، وتطبيق المنهج الوصفي، كما أنه تم استخدام مقياس قلق الامتحان من إعداد غربي عبد الناصر (2015)، حيث توصلت الدراسة للنتائج التالية:

_ توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة احصائية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا.

_ مستوى قلق الامتحان متوسط لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا.

_ توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى قلق الامتحان تبعا لمتغير الجنس، لصالح الإناث.

_ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى قلق الامتحان تبعا لمتغير الشعبة الدراسية (علمي/ أدبي).

5 دراسة محمد أحمد محمد الدبيب (2023)، هدفت الدراسة للتعرف على قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية وعلاقته بالتحصيل لدى عينة من تلاميذ المدارس الثانوية، بلغ عددهم (50) طالب تم اختيارهم بطريقة عشوائية بثانوية بني وليد، وتطبيق المنهج الوصفي الارتباطي، كما أنه تم استخدام مقياس قلق الامتحان من إعداد "غربي عبد الناصر" (2014)، توصلت الدراسة للنتائج التالية:

_ وجود علاقة بين قلق الامتحان والتحصيل لدى أفراد العينة من طلاب الشهادة الثانوية.

6 دراسة نور الهدى بن عبد الوهاب، يمينة درنان (2018)، هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى عينة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، بلغ عددهم (200) تلميذ وتلميذة موزعين على ثانويتين بالهواري محمد، غافول صحراوي بولاية تيارت. وتطبيق المنهج الوصفي، كما أنه تم استخدام أداة لقياس قلق الامتحان لمحمد حامد زهران المكون من (93) فقرة موزعين على 6 أبعاد، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

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

_ مستوى قلق الامتحان لتلاميذ السنة الثالثة الثانوي مرتفع.

_ مستوى التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي منخفض.

_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان بين التلاميذ تبعا لمتغير الجنس.

_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان بين التلاميذ تبعا لمتغير الشعبة.

التعقيب على الدراسات السابقة لمتغير قلق الإمتحان:

من حيث الموضوع:

من خلال استعراض الدراسات السابقة والتي أغلبها تناولت علاقة قلق الامتحان بمتغير التحصيل الدراسي، كما ان هناك دراسات تناول قلق الامتحان بهدف قياس درجته لدى عينات الدراسة لديهم، حيث كان متغير قلق الامتحان متغير أساسي في كل من الدراسات التي تم طرحها.

من حيث المنهج:

إتفقت الدراسة الحالية مع دراسة محمد أحمد محمد الدبيب (2023) في استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، كما نجد ان هناك دراسات اعتمدت المنهج الوصفي كدراسة نور الهدى عبد الوهاب، يمينة درنان (2018)، ودراسة جيهان عبد حداد القيسي (2017)، ودراسة عوج شيماء (2022)، واختصت دراسة كل من فايزة بوترة، الزهرة الأسود (2019)، ودراسة مبروك وداعي، طيب التومي (2022) في استخدامهم للمنهج الوصفي التحليلي.

من حيث العينة:

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة ان هناك دراسات إتفقت مع دراستنا الحالية في طبيعة العينة المتمثلة في تلاميذ الباكالوريا وكذلك طريقة اختارها الا انهم اختلفوا في عددها، كدراسة كل من فايزة بوتره والزهرة الأسود (2019)، ودراسة عوج شيماء (2022)، ودراسة نور الهدى بن عبد الوهاب، يمينة درنان (2018)، باستثناء دراسة عوج شيماء فاختيارها للعينة كانت عشوائية بسيطة، واختلفت مع دراسة جيهان عبد حداد القيسي (2017) في اختيارها للعينة العشوائية الطبقية من تلاميذ المرحلة المتوسطة وأيضا دراسة مبروك وداعي طيب تومي (2022) في اختياره لعينة تلاميذ رابعة متوسط، واختصت دراسة محمد احمد محمد الدبيب (2023) في اختياره للعينة بطريقة عشوائية.

من حيث الأدوات:

جميع الدراسات السابقة اتفقت مع الدراسة الحالية في استخدامها لمقياس قلق الإمتحان كأداة لجمع البيانات.

من حيث النتائج:

تمت الاستفادة العلمية من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية، وذلك من خلال الاطلاع المعمق فيما يتعلق بمتغير قلق الإمتحان كما أنها ساعدتنا في تفسير نتائج الدراسة الحالية، في توجيه زوايا النظر لمتغيرات أخرى لها ارتباط بقلق الامتحان.

الفصل الثاني

التعلم المنظم ذاتيا

تمهيد

1 تعريف التعلم المنظم ذاتيا

2 نظريات التعلم المنظم ذاتيا

3 أهمية التعلم المنظم ذاتيا

4 خصائص المتعلم المنظم ذاتيا

5 استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

خلاصة الفصل

تمهيد:

في ظل التغيرات المتسارعة التي يشاهدها التعليم حيث انه لم يعد مقتصرا على القاعات الدراسية او مناهج معينة، بل أصبح التعلم الذاتي ضروري للنجاح الأكاديمي والمهني، ومن هنا تبرز أهمية التعلم المنظم ذاتيا الذي يعتبر من أبرز الأساليب الحديثة التي تمكن التلميذ من توجيه تعلمه بنفسه، وتنظيم جهوده، ومراقبة تقدمه، بما يحقق له الاستقلالية وزيادة الدافعية لاكتساب المعرفة.

يقدم هذا الفصل مفهوم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومكوناته النظرية، بالإضافة الى أهميته بالنسبة للتلميذ والخصائص التي يكتسبها، مع تسليط الضوء على اهم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

1_ تعريف التعلم المنظم ذاتيا.

يعرف "**بالر**" **(2006) Baller:** التنظيم الذاتي للتعلم بأنه استعمال التلميذ الواعي لعمليات ما وراء المعرفة لتحسين خبرته التعليمية، وتتضمن هذه العمليات التقييم الذاتي والمراقبة الذاتية والتفكير الناقد. (حمودة، 2020، 81)

كما يعرفه "**الطيب**" **(2012)** بأنه: العمليات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية والسلوك الذي يسلكه التلميذ بغرض ضبط وتنظيم عمليات تعلم المواد الدراسية المقررة عليه، بما يؤدي في النهاية إلى إنجاز مهام تعلمه بكفاءة ودقة.

وكذلك يعرفه "**حماد**" **(2018)** بأنه: مجموعة من العمليات الإرادية التي يستخدمها التلميذ لتنظيم تعلمه، وتعبر عن قدرة التلميذ على وضع الأهداف والتخطيط لعملية التعلم وتنظيمها ومراقبتها؛ وذلك في إطار من الضبط الدافعي والبيئي الذي ييسر للتلميذ عمليات البحث عن المعلومات، والاستعانة بالآخرين، وحفظ المادة المتعلمة واستدعائها وإدارة الوقت ومراقبة ومكافأة الذات، بما يضمن التوظيف الأمثل لإمكانات التلميذ النفسية والسلوكية والاجتماعية لتحقيق الأهداف الأكاديمية المرجوة. (السنيدي، 2022، 595)

يعرف "**الصياد**" التعلم المنظم ذاتيا: على أنه عملية بنائية نشطة متعددة الأوجه التي تتعامل مع بعضها معرفيا وما وراء المعرفة ودافعيا، ويركز على التلميذ بكونه بناء نشطا استراتيجيا

يحدد أهدافه ويخطط لحلها، ويختار استراتيجياته ويراقب عملية تعلمه ويتحكم في بيئة تعلمه من خلال تبني معتقدات دافعية بغية إحراز أهدافه الأكاديمية.

وكذلك يعرف التعلم المنظم ذاتيا: هو توجيه التلميذ بنفسه في مجال تعلمه إذ إنه يقوم بالمبادرة والإقبال على التعلم وتنظيم الأنشطة التعليمية المرتبطة الموضوع التعلم، ويحدد أهداف ومصادر التعلم بالرجوع لها للتأكد من تحققها والتثبت من نتائجها التعليمية يعرف التعلم المنظم ذاتيا بأنه عملية نشطة وبناءة يضع فيها التلاميذ أهدافهم التعلمية ثم يحاولون المراقبة والتنظيم والتحكم في المعرفة والدافعية والسلوك الموجهة والمقيدة بأهدافهم وخصائص السياق في البيئة. (البحباح، د سنة، 7)

كما عرف "**ميسيلدين**" **misildine (2004)** التعلم المنظم ذاتيا بأنه: عبارة عن تفاعل بين العمليات الشخصية والسلوكية والبيئية ويحدث عندها نشاط التلاميذ سلوكيا ومعرفيا ودافعيا داخل العملية التعليمية. (سلام، 2023، 158)

ويرى "**هيكلي**" **(1997)** التعلم المنظم ذاتيا بأنه: عملية تساعد في ضبط الدوافع ومواجهة الضغوط النفسية التي يتعرض لها التلميذ، مما يساعده في مواجه القلق والتوتر الذي ينجم عن خوفه من عدم تحقيق النجاح.

كما يره "**محمد لطفي**" **(2010):** على أنه عملية بناء نشطة يقوم فيها التلميذ بوضع الأهداف والتخطيط وضبط معارفه ودافعيته وسلوكياته، مستخدما أساليب متنوعة من التفاعل، لاستنباط الأفكار وتوجيه مجهوده لاكتساب المعرفة والمهارة أكثر من اعتماده على الآخرين لتكييف أنشطته للوصول إلى أهدافه، فهو الذي يبادر بالإقبال على مادة التعلم وينظم الأنشطة التعليمية المرتبطة بموضوع التعلم، ويحدد الأهداف التعليمية، ويحدد مصادر المعرفة للرجوع إليها في تحقيق هذه الأهداف، ويقوم بتقييم نواتج ما تعلمه. (عناقره،2022، 106)

أما "**قارسيا**" **Garcia (1996):** فيرى أن مصطلح التنظيم الذاتي يختلف باختلاف التركيز على مصطلحي الذات والتنظيم، فعندما يتم التركيز على مصطلح الذات فإن ذلك ينصب على تنظيم التلميذ للنواحي الذاتية كالإرادة والدافعية والاستقلالية، بينما عندما يتم التركيز على مصطلح التنظيم فإن الاهتمام هنا يتمثل في الجهد المبذول للتنظيم من حيث استخدام

الاستراتيجيات التنظيمية، أي التركيز على الجانب المعرفي، وبالتالي يتضمن التعلم المنظم ذاتيا التركيز على مصطلحي الذات والتنظيم معا وليس كل منهما على حده فالاستراتيجيات التنظيمية لا تكفي لذاتها بل لا بد من وجود دوافع كي يتم استخدامها بنجاح. (فوزية، 2016، 61)

يتضح من خلال عرض التعريفات السابقة لمفهوم التعلم المنظم ذاتيا ان هناك تباين في وجهات النظر بين الباحثين فمنهم من يرى:

أن التنظيم الذاتي يتمثل في توظيف التلميذ للعمليات المعرفية وما وراء المعرفية، بينما يوسع اخرون هذا المفهوم ليشمل أيضا الدافعية والسلوك وتكاملها معا، وهناك من يعتبره مجموعة من العمليات الارادية، ويصفه كعملية بنائية نشطة تحتوي على ابعاد متعددة، وكما ينظر اليه انه تفاعل بين العمليات الشخصية والسلوكية والبيئية، وتعرف على انها عملية تهدف الى ضبط الذات لمواجهة الضغوط النفسية.

2_ نظريات التعلم المنظم ذاتيا.

تهدف هذه النظريات الى تفسير كيفية إدارة التلميذ لذاته اثناء عملية التعلم من خلال التخطيط، وضع الأهداف، اختيار الاستراتيجيات، المراقبة الذاتية، التقويم الذاتي، وتتنوع هذه النظريات وفقا للمنطلقات النظرية التي تستند اليها فمنها ما يستند الى النظرية الإجرائية ومنها ما ستند الى النظرية المعرفية الاجتماعية وأخرى سلوكية وأيضا نظرية معالجة المعلومات وسيتم في هذا العنصر أبرز النظريات وكيف فسرت التعلم المنظم ذاتيا.

2_1 وجهة النظرية الإجرائية للتعلم المنظم ذاتيًا:

إن الملامح الأساسية للتعلم المنظم ذاتيًا من المنظور الإجرائي تتضمن:

- الاختيار من بين أفعال بديلة.
- التعزيز النسبي لقيمة نتائج بدائل الاستجابة.
- موضع الضبط المؤقت للبدائل. (حمودة، 2020، 87)

ويعتبر الإجرائيون أن سلوكيات التنظيم الذاتي تكون محكومة بالبيئة مثل معظم السلوكيات الأخرى وعندما يتحدثون عن التنظيم الذاتي، فإنهم يشيرون إلى:

أ- محاولة تقديم تفسير علمي للظواهر التي تشير إليها خبراتنا العامة بالالتزام، والضبط الذاتي، والاندفاع.

ب- أن التطبيق المنظم للسلوك يغير الاستراتيجيات التي تؤدى إلى تعديلات مرغوبة في سلوك الفرد الذاتي.

وعندما يشترك التلاميذ في سلوك الضبط الذاتي أو سلوكيات يتميزون فيها بالاندفاع أو بالالتزام فإنهم يختارون من بين مجموعة بدائل مختلفة من الأفعال.

من أمثلة الضبط الذاتي: أن يذاكر الطالب لامتحان الهندسة بدلاً من مشاهدته مسرحية مع أصدقائه.

من أمثلة الالتزام: أن يفضل الطالب أن يذاكر بمفرده بدلاً من المذاكرة مع مجموعة قد تفضل في بعض الأوقات أن تذهب إلى المقهى بدلاً من الالتزام بجدول المذاكرة.

من أمثلة التهور: أن يذهب الطالب إلى حفلة حتى ولو كان عدم الإعداد للامتحان في اليوم التالي سيؤدى إلى رسوبه.

ومن ثم فالسلوك الإجرائي يتوقف حدوثه على العواقب (النتائج) البيئية التي يحدثها هذا السلوك ويزداد احتمال حدوثه خلال التعزيز الإيجابي.

وفيما يتعلق بمصدر الدافعية خلال التعلم المنظم ذاتيا فإن المنظرين الإجرائيين يؤكدون على أن استجابة الفرد المنظمة ذاتيا لابد أن ترتبط بمثير معزز خارجي، وينظر للاستجابات المنظمة ذاتيا على أنها حلقات من الاستجابات ترتبط معا لتحقيق التعزيز الخارجي وبناء على ذلك فإنه إذا كان التعزيز الذاتي في صورة تناول القهوة في فترة الراحة سيساعد التلاميذ على النجاح في الامتحان، فإن هذا السلوك (فترة الراحة) سيتكرر ولكن من ناحية ثانية إذا لم يؤدي هذا التعزيز الذاتي إلى تحسن الأداء فإنه يستمر أو ينطفئ.

ويؤكد الاجرائيون على أهمية المراقبة الذاتية أو التسجيلات الذاتية لكي يصبح التلميذ متعلم منظم ذاتيا. (المرجع السابق، 88)

2_2 وجهة نظر المعرفية الاجتماعية للتعلم المنظم ذاتيا:

تظهر النظرية المعرفية الاجتماعية التعلم المنظم ذاتيا بأنه يتضمن ثلاث عمليات فرعية هي:

_ الملاحظة الذاتية: يقدر الناس مظاهر الملاحظة لسلوكياتهم وكذلك ردة الفعل الإيجابية أو السلبية، فالتلاميذ الذين حكموا على عملياتهم التعلمية غير ملائمة من الممكن أن تكون ردة فعلهم هي طلب المساعدة من المعلم، وهؤلاء يقومون بتبديل بيئتهم. من جهة أخرى فإن الأساتذة يستطيعون تعليم التلاميذ استعمال الاستراتيجيات الفعالة التي تؤهل التلاميذ لأن يوظفوا ما يمتلكون من طاقات بشكل جيد.

وتعتبر المؤثرات البيئية مثل (الأساتذة) قادرة على مساعدة التطور في التنظيم الذاتي، وتعتبر هامة لأن الأساتذة هم المدافعون بشكل متزايد عن تدريب التلاميذ على التنظيم الذاتي. (المرسى، 1993، 16)

_ الحكم الذاتي: يرجع الحكم الذاتي إلى مقارنة إحدى مستويات الأداء الحالية مع أحد الأهداف (بين مستوى أداء واحد مع هدف واحد)، ويستطيع الحكم الذاتي أن يؤثر بواسطة نوع من المعايير الموظفة والتنبؤ بالأهداف، والأهمية في تحقيق الأهداف والصفات المنسوبة للأداء.

_ رد الفعل الذاتي: تعتبر ردود الفعل الذاتية لتقدم الهدف أحد محفزات السلوك، بالاعتقاد أن التلميذ الذي يحرز تقدما مقبولا بشكل متساوي مع رضاه المتوقع لتحقيق الهدف يحسن كفاءته الذاتية ويساند دافعيته. كما أن التقييمات السلبية لا تنقص الدافعية وخصوصا إذا اعتقد التلاميذ أنهم قادرون على التحسن، إذا اعتقدوا أنهم متكاسلون فإن هذا مؤشر على إمكانية التقدم وأنهم استطاعوا تحسين جهدهم وأحسوا بالفعالية التي تقود في النهاية إلى مضاعفة الجهد المطلوب للنجاح، بينما نرى عدم تحسن الدافعية إذا اعتقد التلاميذ بنقص القدرة على النجاح. (المرجع السابق، 20)

واهتم أصحاب النظرية المعرفية الاجتماعية بشكل خاص بأثار العمليات ما وراء المعرفية على العمليات الشخصية الأخرى، مثل الأساس المعرفي أو الحالات الوجدانية، بينما التنظيم الذاتي للسلوك يتضمن عمليات الملاحظة الذاتية وتنظيم عمليات التنفيذ مثل أدوات أو وسائل التعلم المتاحة، والتنظيم الذاتي للبيئة يتضمن إعادة ترتيب بيئة التعلم وتكيفها لتحقق مستوى الأداء المطلوب وأثبت "باندورا" (1986) ان هذه المعلومات تتفاعل تبادليا مع العمليات الأخرى داخل المجال الثلاثي الخاص وكذلك مع عمليات أخرى في مجالات أخرى، وافترض "باندورا" أن القوة النسبية والتنميط الزمني للعلاقة السببية المتبادلة تأثير بين التأثيرات الشخصية والبيئية والسلوكية يمكن أن تتبدل من خلال:

أ – الجهود الشخصية للتنظيم الذاتي.

ب– نتائج الأداء السلوكي.

ج – التغيرات في السياق البيئي.

وتعتمد قدرة التلميذ الشخصية على التنظيم الذاتي للتعلم أيضا على التعلم والنمو، فمن المعتقد أن التلاميذ الأكبر عمرا والأكثر خبرة قادرون بشكل أفضل على التنظيم الذاتي. (الحسينان، 2017، 61)

2_3 وجهة نظر السلوكية للتعلم المنظم ذاتيا:

تستمد النظرة للتعلم المنظم ذاتيا من أعمال "**بافلوف وسكينر**" في التعزيز وحسب هذه النظرية فان السلوك الإجرائي، ينبعث من حضور المثيرات التمييزية ويعتمد السلوك على توابعه، يرى أن الفرد لا ينظم ذاته بشكل غامض او داخلي بل يتعلم تنظيم سلوكه من خلال التعزيزات الخارجية مثل المكافأة او العقوبات.

وتتحدد عمليات التعزيز في التعلم المنظم ذاتيا من خلال:

2_3_1 مراقبة الذات:

تشير مراقبة الذات إلى الانتباه المركز لبعض مظاهر السلوك من حيث الشدّة والتكرار، فالناس لا يستطيعون أن ينظموا أفعالهم إلا إذا وعوها أولا، ومن الممكن تقييم سلوكياتهم

بواسطة أبعاد مختلفة مثل: الكمية، النوعية، الدرجة أو الأصالة أثناء إعداد التلميذ لورقة بحثية في نهاية الفصل الدراسي، فانه يحتمل أن يقوم بتقييم عمله لتحديد الأفكار والوحدات الهامة والوقت اللازم للانتهاء خلال المدة المطلوبة، وتحديد الطول الكافي للموضوع.

وحسب النظرية السلوكية فان مراقبة الذات تناسب بعض أنواع الأداء أكثر من غيرها مثل الأداءات في المهارات الحركية والأعمال الفنية، والسلوكيات الاجتماعية.

2_3_2 تطبيقات مراقبة الذات:

تعمل مراقبة الذات على زيادة وعي التلاميذ بالسلوكيات الموجودة لديهم وتقديرها وتقييمها ثم تحسينها على وجه الخصوص، فإن التعلم المنظم ذاتيا أو غرفة مصادر التعلم من الممكن أن تساعد التلاميذ في مراقبة الذات وتحسين سلوكياتهم في أداء المهمات التي يقومون بها إذا كان هناك تطابقا مع أهداف الموضوع.

يمكن للأستاذ أن يوجد مخططات فردية تقيم في فترة قصيرة يمكن تطبيقها في فترات زمنية قصيرة ومثال ذلك استخدام الأستاذ صوت جرس ناعم كل عشرة دقائق عندما يعمل التلاميذ أثناء مهمات تعطي لهم بشكل فردي أو مجموعات، وبعد أن يسمع التلاميذ صوت الجرس كل مرة يمكنهم القيام بتسجيل ماذا يعملون من كتابة أو قراءة أو تخيلات أو ألعاب، كما أن الأستاذ يستطيع تقديم مساعدة لكل تلميذ في وضع أهداف فردية تتعلق بعدد من السلوكيات المتصلة بالمهمة خلال اليوم مثل تحسين السلوك.

2_3_3 طرق مراقبة الذات: يمكن استعمال عدة طرق لمراقبة الذات على السلوك، إن التدريب يعتبر ضروريا وتتضمن طرق مراقبة الذات ما يلي:

الروايات: وهي عبارة عن حسابات مكتوبة لسلوك الشخص والسياق الذي تحدث فيه، ويمكن أن تتراوح الروايات من المفصل جدا إلى غير المحدد.

حساب التكرار: هي عملية حساب الحالات التي تتكرر في السلوكيات خلال الفترة الزمنية المعطاة مثل أن يحسب الطالب لنفسه كم مرة يدور حول المقعد خلال (30) دقيقة من جلوسه وهو يحل التمارين

مقاييس المدة: تسجيل مقدار الوقت لحدوث السلوك خلال الفترة المعطاة.

مقاييس عينة الوقت: تقسم الفترة الزمنية إلى فترات أقصر، ويتم تسجيل كيفية حدوث السلوك غالبا في كل فترة قصيرة.

تقدير السلوك: تتطلب عملية التقدير معرفة كيفية حدوث السلوك خلال الفترة الزمنية المعطاة وذلك مثل دائما، أحيانا، لا يحدث نهائيا ... الخ. (حمودة، 2020، 96_97)

نستنتج من خلال طرح النظريات السابقة ان النظرية الإجرائية تؤكد على ان سلوكيات التنظيم الذاتي ترتبط ارتباطا وثيقا بالبيئة المحيطة بالتلميذ إذ تعد محكومة بها، بينما تفسر النظرية المعرفية الاجتماعية التعلم المنظم ذاتيا في إطار ثلاث عمليات فرعية تتمثل في الملاحظة الذاتية، الحكم الذاتي، رد الفعل الذاتي، أما من وجهة نظر النظرية السلوكية فيفهم التعلم المنظم ذاتيا سلوك مكتسب يتأثر بنتائجه ويتقيد بها.

3_ أهمية التعلم المنظم ذاتيا.

في ظل التطورات المتسارعة في عالم المعرفة والتكنولوجيا لم يعد التعلم مقصورا على الفصول الدراسية او المصادر التقليدية بل أصبح التلميذ مطالبا بأن يكون مسؤولا عن تعلمه وتطوره الذاتي وتبرز أهمية التنظيم الذاتي عن غيره من المفاهيم في أنه يركز على الكيفية التي يستطيع التلميذ من خلالها أن ينشط ذاتيا، فيدعم ممارساته التعليمية داخل بيئات تعليمية محددة.

وإضافة إلى ذلك فهناك اعتبارات أشارت إليها عدد من الدراسات والأدبيات التربوية تجلي أهمية هذا النوع من التعلم تتحدد فيما يلي:

_ أن التلميذ القادر على التنظيم الذاتي لتعلمه هو القادر أيضا على ترقية مهاراته من خلال هذا التنظيم، لذا فإن تعليم التلميذ استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يعكس هدف التعلم مدى الحياة. (الردادي، 2019، 25)

_ يؤدي التعلم المنظم ذاتيا دروا مهما وأساسيا في حياة التلاميذ لأنه يؤدي إلى ارتفاع إنجاز التلميذ في كل المهام التي يقوم بها بصفة عامة، ويؤدي إلى اندماجه في محتوى المادة المتعلمة، واكتساب المعرفة والتغير المفاهيمي بشكل أكبر.

_ التعلم المنظم ذاتيا يمكن أن يتعلمه التلميذ في أية مرحلة عمرية.

_ يجعل التلميذ يظهر مزيدا من الوعي بمسئوليته في جعل التعلم ذي معنى ومراقبا لأدائه الذاتي، وينظر إلى المشكلات التعليمية باعتبارها تحديات يرغب في مواجهتها والاستمتاع بالتعلم من خلالها.

_ يسهم في تفعيل جوانب وعمليات متعددة لعملية التعلم، حيث يوجد تفاعلا بين العمليات الشخصية والسلوكية والبيئية، بما ينشط التلاميذ سلوكيا ومعرفيا ودافعيا.

_ يعبر عن القدرة على التخطيط والتوجيه وانتقاء أنشطة تجهيز المعلومات، ويشجع التلاميذ للحصول على المسؤولية الأولية للتحكم في دراستهم أكثر من الاعتماد على توجيهات المعلم.

_ يعد أحد الحلول المناسبة لتحقيق جودة التعلم المنشودة، إذ إن آليات التنظيم الذاتي للتعلم تساعد التلاميذ على التمييز الدقيق بين المادة التي تم تعلمها بشكل جيد والمادة التي تم تعلمها بشكل أقل جودة، وبالتالي سوف ينظمون دراستهم بشكل أكثر فعالية.

_ ينشط عملية التعلم ويسهم في بناء معلومات ما وراء معرفية والمعتقدات حول المعرفة، والبحث الذاتي عنها، ومواصلة القراءة والدراسة. (الردادي، 2019، 26)

من جهة أخرى أشار "**السلمي**" (2011) للأهمية القصوى للتعلم المنظم ذاتيا في تحسين العملية التعليمية، نظرا لإسهامه في زيادة وعي التلاميذ بمستوى تفكيرهم وبقدرتهم الذاتية في التعامل مع مختلف المواقف التي يوجهونها، كما أنه يزيد من مستوى تفاعلهم مع المعرفة، ويسهم في تنمية مهاراتهم الإبداعية، في كافة فروع المعرفة، الأمر الذي يجعل تدريبهم على استراتيجياته ضرورة قصوى، خصوصا في العصر الحالي الذي أضحى التغير المستمر سمة بارزة من سماته.

في حين أضافت "**آل موسى**" (2016) إلى هذه الأهمية بأنه يحول البيئة التعليمية إلى بيئة مشوقة وحيوية وخالية من الملل، حيث يسعى التلميذ إلى تنظيم تعلمه ليستطيع حل مشكلاته التعليمية بطريقة دائمة ومستمرة مستفيدا مما تعلمه من استراتيجيات لمواجهة مواقف الحياة المختلفة، كما يسهم في تغيير دور الأستاذ ليصبح موجها ومرشدا. (الغائظ، 2024، 317)

تتجلى أهمية التعلم المنظم ذاتيا في دوره الفعال في تعزيز مهارات التلميذ، إذ يسهم في رفع مستوى الإنجاز الأكاديمي للتلميذ، كما أن هذا النوع من التعلم ليس حكر على مرحلة عمرية محددة بل يستطيع التلميذ اكتسابه في أي وقت يريد ذلك، فهي تنمي وعيه بالمسؤولية الذاتية ويحفزه سلوكيا ودافعيا ومعرفيا، كما يمنح التلميذ قدرة أكبر على التحكم في مسار دراسته، وينشط دافعيته مما ينعكس إيجابيا على جودة التعلم.

4_ خصائص المتعلم المنظم ذاتيا.

أشار "**زيمرمان**" في مقال له إلى صفتين أساسيتين يتميز بهما التلميذ المنظم ذاتيا وهما: استخدامه للاستراتيجيات المناسبة وإحساسه الشخصي بالفاعلية الذاتية، كما يرى أن التلميذ المنظم ذاتيا هو ذلك التلميذ الذي ينظر إلى التعلم الأكاديمي على أنه عمل يقوم به بنفسه ولا يقوم به غيره وبالتالي فهو نشاط يتطلب المشاركة وعمليات دافعية وسلوكية تنبع من داخل التلميذ وأيضا عمليات ما وراء معرفية.

كما يرى "**باندورا**" أن التلميذ المنظم ذاتيا هو ذلك التلميذ الذي يحاول تعلم كيف يبدأ الاستذكار، ويركز على ممارسة التعلم في مختلف المواقف سواء كان بمفرده أو مع أقرانه.

وفيما يلي أبرز خصائص المتعلم المنظم ذاتيا:

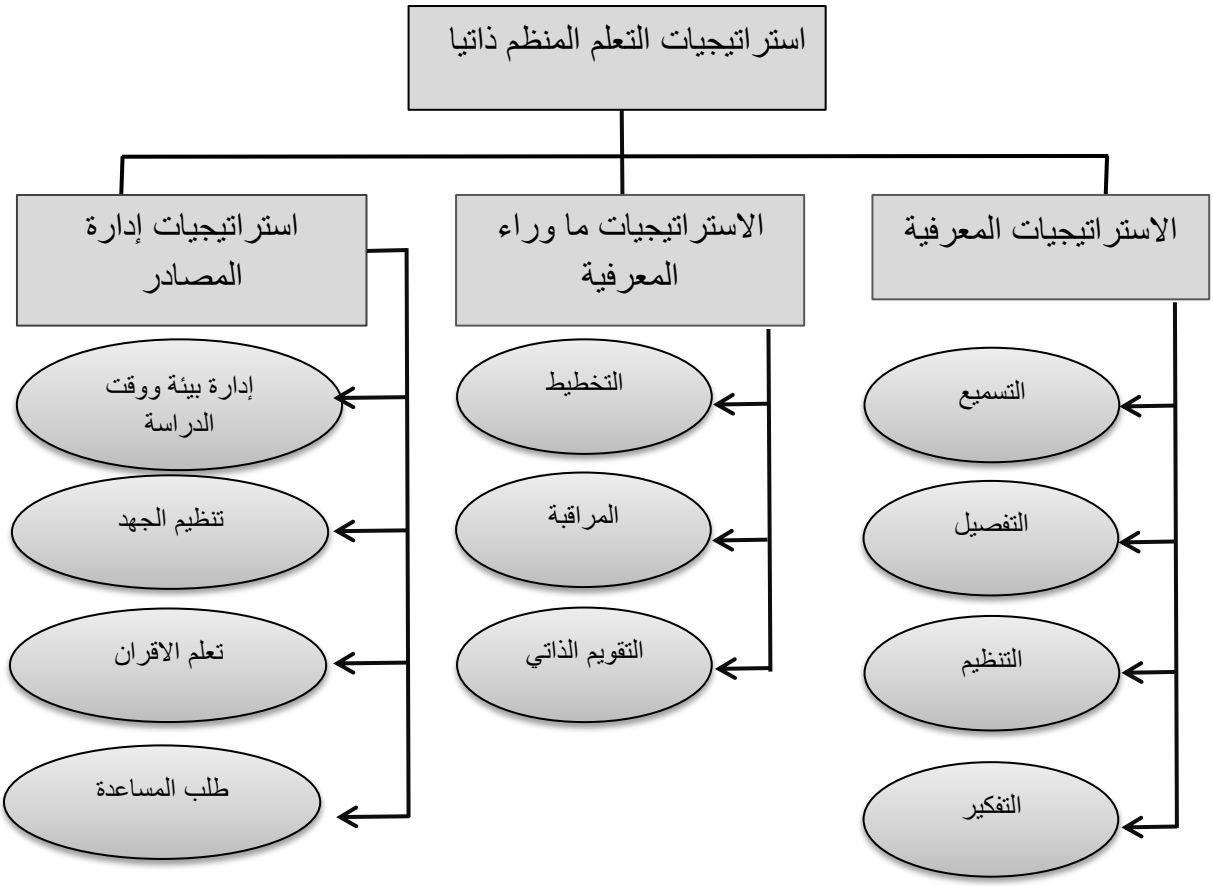
- تلميذ يمتلك ثقة عالية بنفسه.
- يظهر التلميذ الالتزام والاجتهاد (متقن لعمله).
- تلميذ يتمتع باتساع في المعارف (واسع الحيلة).
- يشكل التلميذ نموذجا يقتدي به.
- يحدد التلميذ أهدافا واضحة ويسعى لتحقيقها.
- يمتلك القدرة على تقييم أدائه في ضوء الاهداف التي حددها لنفسه.
- يظهر التلميذ مرونة في تعديل أدائه في ضوء نتائج التقييم الذاتي.
- تلميذ قادر على استثمار وتوجيه خبراته التعلمية.

- تلميذ يمتلك مهارات استراتيجية (بارع في التخطيط).
- لديه القدرة على اختيار استراتيجية تعلم مناسبة لحل المشكلة المطروحة.
- يتابع ويقيم فعالية الاستراتيجية المتبعة.
- لديه الدافعية للاندماج في البيئة التعليمية. (بوقفة، 2013، 63)

يتصف المتعلم المنظم ذاتيا بعدة خصائص مميزة من أبرزها، تمتعه بثقة عالية في النفس، والتزامه الشديد بإنجاز المهام المطلوبة منه بحرص واجتهاد، كما يتميز بالاطلاع الواسع على المعارف وتنوع مصادر معلوماته، ويهتم باتباع النماذج الإيجابية في سلوكه التعلمي، كما تمتلك هذه الفئة من التلاميذ أهدافا واضحة تسعى إلى تحقيقها، ويظهر التلميذ القدرة على تقييم أدائه في ضوء هذه الأهداف، كما يملك القدرة على تعديل مساره التعلمي بناء على نتائج تقويمه الذاتي، إضافة إلى ذلك فإنه قادر على استثمار وقته وتوجيه تعلمه بشكل فعال، ويتقن مهارات التخطيط الاستراتيجي، مما يجعله قادرا على اختيار الاستراتيجيات المناسبة لحل المشكلات التعليمية المطروحة.

5_ استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

يشتمل التعلم المنظم ذاتيا على مجموعة من الاستراتيجيات التي يمكن تعليمها بصورة صريحة للتلاميذ وأن التلميذ قد يستخدم استراتيجية أو أكثر من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وقد أكد العديد من الباحثين على أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودورها في تحسين الأداء الأكاديمي للتلميذ.



الشكل (01) مخطط يوضح استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

5_1 الاستراتيجيات المعرفية:

تعد الاستراتيجيات المعرفية أحد المكونات الأساسية للتعلم المنظم ذاتيا حيث تساعد التلميذ على معالجة المعلومات وفهمها وتثبيتها بشكل فعال وتشمل هذه الاستراتيجية تصنيفات ألا وهي التسميع والتفصيل التنظيم التفكير الناقد.

أ. التسميع:

وتشير هذه الاستراتيجية إلى جهد التلميذ لحفظ وتذكر المعلومات وذلك عن طريق التكرار والممارسة.

ومن المفترض أن تساعد هذه الاستراتيجية التلميذ على أن يركز ويختار معلومات مهمة من القائمة أو النص، ويحتفظ بهذه المعلومات في الذاكرة العاملة.

ويذكر أن هذه الاستراتيجية تساعد التلميذ على أن يركز ويختار معلومات مهمة من القائمة أو النص، ويحتفظ بهذه المعلومات في الذاكرة العاملة، وهذه الاستراتيجية تساعد في أداء

مهام حجرة الدراسة عندما يطلب من التلميذ فقط مجرد تذكر معلومات محددة، ومع ذلك توجد العديد من المهام التي تتطلب ما هو أكثر من مجرد استدعاء المعلومات، ففي الواقع فإن فهم التلميذ للمادة التعليمية عند مستوى مفاهيمي عميق يعتبر هدفا تعليميا مهما.

ويكون تكرار المادة بعدة أشكال أما شفويا أو كتابيا، أو صامتا أو بصوت مسموع بحيث لا يخضع هذا التكرار لأي ترجمة معرفية للمعلومات، ويلجأ التلميذ إلى تكرار هذه المعلومات كثيرا كلي لا ينساها.

وتجدر الإشارة إلى أن استراتيجية تسميع مهام التعلم البسيطة تحتوي على السرد الشفهي وتكرار المعلومات، ونطق الكلمات بصوت مرتفع عند قراءة النص، أما استراتيجيات تسميع مهام التعلم المعقدة فتشتمل نسخ المادة، اخذ الملاحظات وتحديد وتخطيط النصوص. (الشيخ، 2020، 50)

ولذا يؤكد "**جابر عبد الحميد**" **(1999)** أن الاحتفاظ بمواد أكثر تعقيدا يتطلب استراتيجيات إعادة سرد وتسميع مركب ومعقد تتعدى مجرد تكرار المعلومات، فوضع خطوط تحت الأفكار الرئيسية وكتابة الملاحظات في الهامش تعتبران استراتيجيتين مركبتين لإعادة السرد يمكن تدريسها للتلاميذ لمساعدتهم على تذكر مواد تعليمية أكثر تعقيدا.

ب. التفصيل:

ويشير إلى محاولة التلميذ لتوضيح وتفصيل المعلومات عن طريق البحث عن معلومات إضافية لتوضيح المعلومات المعروضة وتصبح مفهومة وذات معنى.

ويوضح (pinterch,etal ،1991) أن وظيفة استراتيجية التفصيل هي مساعدة التلاميذ على تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى عن طريق بناء روابط داخلية بين المفردات المتعلمة وتتضمن إعادة الصياغة والتلخيص وابتكار نقاط التشابه والمقارنة.

ويرى "**عبد الحميد**" أن هذه الاستراتيجية تستخدم خططا تصورية موجودة في العقل لتضفي معنا على المعلومات الجديدة ومن هذه الاستراتيجيات استخدام المماثلات، واستخدام طريقة SQ3R.

وعلى الرغم من أن استراتيجية التسميع لا تعتبر فعالة بشكل كبير في مساعدة التلاميذ على دمج المعرفة الجديدة بالمخططات التصورية الموجودة في الذاكرة طويلة المدى فإن استراتيجيات التفصيل يبدو أنها أكثر نفعا لتكامل وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة.

وهذه الاستراتيجيات تعكس مدخلا أعمق للتعلم عن استراتيجية التكرار المحاولة تلخيص المادة وصياغتها بأسلوب المتعلم الخاص. (الشيخ، 2022، 51)

ت. التنظيم:

هي الاستراتيجية التي يرتب بواسطتها التلميذ معلوماته حتى يمكن فهمها أو تقديمها بشكل أكثر فاعلية وتشمل على معالجة أعمق من التسميع والتفصيل وتتم بواسطة استخدام وسائل معينة منها رسم أو عمل خرائط معرفية لتنظيم مادة التعلم.

ويضيف (jones ،2007) أن إستراتيجية التنظيم تتضمن إعادة الصياغة، والترتيب المنظم للمعلومات لتسهيل فهم المادة الدراسية، وتشمل على تجميع العناصر المتشابهة معا للمساعدة على التعلم.

وأشار "**بنترش**" **(1999)** إلى أن إستراتيجية التنظيم تساعد التلاميذ على اختيار المعلومات المناسبة وعمل روابط داخلية بين المعلومات المتعلمة، ومن أمثلة الوسائل المستخدمة التجميع وعمل مخطط واختيار الأفكار الرئيسية وعمل خرائط ومعينات الذاكرة.

وهذه الاستراتيجية يبدو أنها تؤدي إلى فهم أعمق للمادة المراد تعلمها مقارنة بإستراتيجية التكرار، كما أنها تساعد التلاميذ على اختيار المعلومات المراد تعلمها وبناء ارتباطات داخلية فيما بينها.

ث. استراتيجية التفكير الناقد:

تتضمن هذه الإستراتيجية تطبيق المعرفة السابقة على المواقف الجديدة وحل المشكلات وتحليل وتقييم المعلومات بطريقة عميقة التفكير، ومعرفة التلاميذ السابقة بالإضافة إلى استخدامهم العديد من الاستراتيجيات المعرفية حيث يلعبون دورا مهما جدا في تعلمهم الفعلي للمهام الأكاديمية.

وتجدر الإشارة إلى أن عملية تنشيط المعرفة السابقة لاستخدامها في الموقف الجديد قد تحدث تلقائيا دون وعي، حين يندمج التلاميذ في مهمة المادة المحددة مثل الرياضيات، فان هذه المعلومات السابقة سوف تنشط تلقائيا أثناء الحل وبسرعة، ومثل هذه العملية لا تعتبر منظمة ذاتيا وإنما تمثل معالجة معرفية، حيث أنها تمت دون ضبط من قبل التلميذ، ويمكن أيضا أن تتم هذه العملية بطريقة مخططة ومنظمة من جانب التلميذ بشكل كبير خلال أنشطة التذكر للأسئلة الذاتية، في هذا الصدد توضح "**مشري**" **(2013)** أن إستراتيجية التفكير الناقد هي محاولة التلميذ تنشيط معارفه السابقة المرتبطة بالمهمة الحالية، بشكل واع وضبط صريح وبتخطيط مسبق، كأن يحاول التلميذ أن يستحضر بشكل واع كل ما يعرفه عن المهمة بطرح سؤال أو عدد من الأسئلة عن نفسه تساعده في ضبط هذه المعارف وحسن التعامل مع المهمة الجديدة والمشكلات المرتبطة بها. (المرجع السابق، 51_52)

2_5 الاستراتيجيات ما وراء المعرفية:

تشمل استراتيجيات ما وراء المعرفية الاستراتيجيات التالية:

أ. التخطيط:

يشير الى تحديد التلميذ لأهدافه للقيام بعمل ما واعداده لخطة لتحقيقها ويتمثل ذلك في التفكير فيما يحتاجه العمل قبل البدء فعلا فيه او وضع وتحديد أهدافها محددة قبل البدء في المذاكرة بغرض الاستفادة منها في تنظيم عملية الاستذكار.

ب. المراقبة:

تشير الى تقييم مدى الاقتراب النسبي من الأهداف الموضوعية للأداء وتوليد التغذية المرتدة التي ترشد السلوكيات.

وتشير كذلك الى الانتباه المتعمد الى اشكال السلوك المختلفة التي تصدر من التلميذ بغرض مراقبة التقدم الحادث نحو الأهداف.

ت. التقويم الذاتي:

هو من المكونات المهمة للتعلم المنظم ذاتيا ويشير الى مقارنة التلميذ للمخرجات بالمعايير الموضوعية للأداء أو الأهداف المراد تحقيقها.

وتكمن أهمية التقويم الذاتي في التعلم المنظم ذاتيا في أنه عندما يكون الحكم على نواتج الأداء سلبيا فإن التلميذ يعدل من الاستراتيجية التي يستخدمها في التجهيز والمعالجة ويستخدم استراتيجية أكثر كفاءة وقد يلجأ إلى طلب العون من الآخرين أو قد يعيد ترتيب بيئة التعلم بما يساعده على تحقيق الأهداف، وإسهام التقويم الذاتي في توجيه الانتباه إلى مواضع الضعف ومدى فاعلية الاستراتيجية المستخدمة ومدى تحقق الأهداف المرغوبة يوضح أن لهذه الاستراتيجية وظيفة ما وراء معرفية بجانب وظيفتها المعرفية. (أنور حميدة، أبو سته، 2016، 13)

5_3 استراتيجيات إدارة المصادر:

وتشمل استراتيجيات إدارة المصادر الاستراتيجيات التالية:

أ. تنظيم الجهد:

وهنا يحاول التلميذ تنظيم جهده، وهو ما يشير إلى القدرة والكفاءة في التعامل مع الفشل وبناء القدرة على العودة إلى العمل مرة أخرى، حيث يحاول التلميذ الاحتفاظ بالتركيز والجهد بالرغم من التشتيت الحادث له بسبب المعوقات والصعوبات التي يواجهها، فهذه الإستراتيجية تسهم في زيادة المثابرة أثناء التعامل مع المهام المعروضة وذلك بجعل المهمة أو النشاط أكثر إيجابية وجاذبية للأداء.

ب. تنظيم الوقت

يحاول هنا التلميذ جدولة الوقت وتقسيمه في صورة تتيح له الاستخدام الأمثل له حين يشعر بأن الوقت المتاح له لا يكفي لكل الأعمال المطلوبة، وتتضمن تحديد الوقت اللازم لتحقيق الأهداف في ضوء أهمية الهدف النسبية، وكذلك تتضمن اتخاذ القرارات والمفاضلة بين البدائل حتى يتوصل التلميذ إلى جدولة الوقت المتاح بصورة تتيح استخدامه بشكل أفضل،

ويعد الوقت من محددات التنظيم الذاتي للتعلم فإذا لم يشعر التلميذ بضغط الوقت وعدم كفايته للأعمال المطلوبة لا يلجأ لتنظيمه.

ت. طلب المساعدة:

في العديد من النماذج يعتبر طلب المساعدة إستراتيجية هامة للتلاميذ المنظمين ذاتيا فعندما لا يستطيع التلاميذ حل المشكلة، أو فهم النص أو إكمال المهام فإن اختياراتهم تتضمن طلب المساعدة من الأسرة أو الأصدقاء والتلاميذ وأيضا المثابرة، ويوجد الآن شواهد كبيرة على أن التلاميذ الأكثر دافعية والأكثر نشاطا واندماجا وتنظيما للذات يحتمل بدرجة كبيرة أن يسعوا للمساعدة عند الضرورة.

وإن التلاميذ الذين يفضلون التحدي والإتقان المستقبلي يحتمل بدرجة كبيرة أن يسعوا لطلب المساعدة، كما أن تلاميذ المدرسة الثانوية الذين يستخدمون إستراتيجيات أخرى لتنظيم الذات، يطلبون أيضا المساعدة من الأقران والأساتذة والراشدين.

ث. تعلم الأقران:

يتم هنا الاستفادة من التعلم الجماعي وتختلف هذه الإستراتيجية عن إستراتيجية طلب المساعدة حيث إن التلميذ لا يهدف من مشاركته للأقران حل مشكلة معينة تواجهه، وإنما المقصود هنا مشاركة التلميذ في الأنشطة والمناقشات الجماعية بغرض تحقيق مستوى أفضل من التعلم. (الحسينان، 2017، 170_171)

يعتمد التعلم المنظم ذاتيا على مجموعة من الاستراتيجيات التي تمكن التلميذ من التحكم الفعال في مسار تعلمه، حيث شملت ثلاث استراتيجيات أساسية وكل استراتيجية منهم تحتوي على عدة استراتيجيات، فالاستراتيجيات المعرفية تتمثل في التسميع، التفصيل، التنظيم، التفكير الناقد، اما الاستراتيجيات ما وراء المعرفية فهي التخطيط، المراقبة، التقويم، وأخيرا استراتيجيات إدارة المصادر التي تحتوي تنظيم الجهد، تنظيم الوقت، طلب المساعدة، تعلم الاقران.

الخلاصة:

نستنتج في الأخير أن التعلم المنظم ذاتيا إحدى الركائز الأساسية في توجهات التربية الحديثة، حيث ينظر إليه كعملية نشطة يقوم فيها التلميذ بتوجيه تفكيره وسلوكه وانفعالاته لتحقيق أهدافه التعليمية، وقد أظهرت النظريات التربوية من السلوكية إلى المعرفية والاجتماعية وكذلك الإجرائية تنوعا في تفسير هذا المفهوم، مما يعكس شموليته وتعدد أبعاده، تبرز أهمية التعلم المنظم ذاتيا في قدرته على تمكين التلميذ من امتلاك مهارات الاستقلالية والمرونة وتحقيق أداء أكاديمي مرتفع، إلى جانب تعزيز الدافعية الداخلية لديه، ويتميز التلميذ المنظم ذاتيا بعدة خصائص منها الوعي الذاتي، والقدرة على التخطيط، والمثابرة، ومهارات التقويم الذاتي، وللاستراتيجيات أنواع عديدة منها المعرفية وما وراء المعرفية واستراتيجيات إدارة المصادر.

الفصل الثالث

قلق الامتحان

تمهيد

1 تعريف قلق الامتحان

2 النظريات المفسرة لقلق الامتحان

3 تصنيف قلق الامتحان

4 أسباب قلق الامتحان

5 أعراض قلق الامتحان

6 طرق قياس قلق الامتحان

7 طرق الوقاية من قلق الامتحان

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد فترة الامتحان مرحلة حاسمة يمر بها التلميذ في مسيرته التعليمية، إذ يتم من خلالها تقييم مستوى تحصيله العلمي وفهمه للمقررات الدراسية، ورغم انه يفترض أن يكون وسيلة لقياس الكفاءة والمعرفة، إلا أنه تحول في اذهان الكثير من التلاميذ إلى مصدر توتر وضغط النفسي كبير، ويعرف هذا التوتر "بقلق الامتحان" وهو حالة انفعالية تنشأ قبل أو اثناء، تتميز بمشاعر الخوف وعدم الارتياح وتوقع الفشل وأحيانا الشعور بالعجز وضعف القدرة على التركيز.

وسيتم في هذا الفصل التعرف على مفهوم قلق الامتحان والنظريات المفسرة له، بالإضافة إلى أسبابه وتصنيفاته والاعراض التي تظهر على التلميذ، كذلك التعرف على طرق قياسه والوقاية منه.

1_ تعريف قلق الامتحان.

تعددت التعريفات التي تناولت موضوع قلق الامتحان، ولقد عرفه الكثير من المهتمين والأخصائيين في هذا المجال وسوف نستعرض في هذا المقام بعض التعريفات لقلق الامتحان وهي كالتالي:

يعرف قلق الامتحان على انه: تلك الاستجابات النفسية والفيسيولوجية التي يربطها التلميذ بخبرات الامتحان، فهو عبارة عن حالة خاصة من القلق العام الذي يتميز بشعور عالي للوعي بالذات مع الاحساس باليأس الذي يظهر غالبا في الانجاز المنخفض للامتحان وفي كل المهام المعرفية والاكاديمية. (ابو العزب، 2018، 58)

وأشار "**عثمان**"(2001) إلى أن قلق الامتحان يعتبر حالة نفسية يمر بها التلميذ، وتصاحبها ردود فعل نفسية وجسمية غير معتادة نتيجة لتوقعه الفشل في الاختبار أو سوء الأداء فيه أو الخوف من الرسوب ومن ردود فعل الأهل، أو لضعف ثقته بنفسه، أو لرغبته في التفوق على الآخرين، وأن قلق الامتحان هو نوع من التوتر الذي ينتاب التلميذ بسبب الموقف الاختباري.

كما يعرف على أنه: شعور التلميذ بالتوتر والانزعاج من الأرقام، وحل المسائل الرياضية ذات العلاقة بمناحي الحياة اليومية أو الأكاديمية.

وحسب "**زهران**" فهو نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان، حيث تثير هذه المواقف في التلميذ شعورا بالانزعاج والانفعال، وهو حالة انفعالية وجدانية سيئة تعتري التلميذ في الموقف السابق للامتحان ذاته، وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر والخوف من الامتحان، ومن الناحية المعرفية يعرف قلق الامتحان على أنه حالة من التوتر الشامل تصيب التلميذ وتؤثر على العمليات العقلية لديه كالتذكر والانتباه والتفكير، والتي تعتبر من المتطلبات الرئيسية للنجاح في الامتحان. (مقدم، 2023، 705)

ويعرف قلق الامتحان بانه: حالة يمر بها التلميذ نتيجة الزيادة في درجة الخوف ولتوتر أثناء المرور بموقف الامتحان وكذلك الاضطراب في النواحي الانفعالية والمعرفية والفيزيولوجية.

كذلك يعرف قلق الامتحان على انه: سمة شخصية لمواقف متعددة تتكون من الانزعاج والانفعال، ويطلق عليه في بعض الاحيان بقلق التحصيل وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بموقف الامتحان، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والانزعاج اثناء مواجهتها وإذا زادت درجته لدى تلميذ ما ادى الى اعاقته عن أداء الامتحان بشكل جيد. (الهاشمي، 2018، 121)

كما عرف (**Katharina et al, 2017**) قلق الامتحان على أنه: ردود فعل نفسية قد تسبب مجموعة متنوعة من السلوكيات مثل البكاء أو القيء، ومجموعة من العواطف مثل القلق والخوف والتوتر، والأمراض الجسدية مثل آلام المعدة، والصداع وصعوبة النوم، والتعرق، أو الإصابة بأمراض قصيرة المدى مثل: توتر العضلات، وسرعة ضربات القلب، ومن الأعراض المعرفية لقلق الامتحان صعوبة تنظيم التلاميذ أفكارهم أو قراءة وفهم أسئلة النموذج، ولذا قد يكون أداؤهم سيئ في الاختبار على الرغم من معرفتهم بالمادة، وإدراكات مقلقة تتعلق بالفشل المحتمل في مواقف الإنجاز.

كما ذكر (**DeJong et al, 2024**) بأن قلق الامتحان هو: موقف يثير مشاعر الخوف والقلق بشأن العواقب المحتملة للتقييم السلبي، ويتجلى من خلال ردود الفعل المعرفية والعاطفية والفسيولوجية والسلوكية والتحفيزية.

وأيضا أكدت دراسة **(wood et al, 2001)** أن التلاميذ الذين يعانون من قلق الامتحان لديهم عجز في المهام التي تتطلب الكفء المعرفي لترجمة المعاني ذات صلة، وصعوبات في التركيز وضعف في تذكر المحفزات المحايدة، كما يركزون على الأفكار السلبية التي تتمحور حول الذات، ويظهرون استرجاعا معززا للذكريات المتوافقة مع الحالة المزاجية، فمن أهم الأعراض المعرفية لقلق الامتحان صعوبة التركيز والتشتت، ونقص الانتباه، وضعف تذكر المعلومات. (ميادة، 2024، 771)

من خلال التعريفات السابقة يمكن تقديم تعريف شامل لقلق الإمتحان، وهو حالة من القلق والتوتر التي يشعر بها التلميذ قبل أو خلال الامتحانات، ويمكن أن تؤثر على ادائهم الأكاديمي وصحتهم النفسية، وفي الغالب هو شعور طبيعي يمكن أن يحدث لأي شخص وفي هذه الحالة يعتبر محفز للمراجعة والتحضير الجيد، ولكن إذا كانت درجته شديدة أو مرتفعة يمكن ان يؤثر سلبا على الأداء ويعتبر في هذه الحالة معرقل لأداء التلميذ.

2_ النظريات المفسرة لقلق الامتحان.

لقد سعى عدد من الباحثين في مجال علم النفس إلى تقديم تفسيرات متنوعة لمفهوم قلق الامتحان، وذلك من خلال بناء نظريات علمية تنطلق من مبادئ مختلفة بهدف فهم أعمق لأثر هذا القلق على أداء التلميذ ومستوى تحصيله الدراسي وتتناول هذه النظريات الأبعاد النفسية والسلوكية والمعرفية للقلق، من أجل التعرف على كيفية تأثيره في مواقف الامتحانات وما إذا كان هذا القلق يشكل عائقا أو دافعا نحو الإنجاز الأكاديمي.

2_1 نظرية التداخل:

تعد نظرية التداخل إحدى أبرز النظريات التي حاولت تفسير ظاهرة قلق الامتحان، حيث تستند هذه النظرية إلى فكرة أن القلق يؤدي إلى تداخل في العمليات الذهنية، مما يعيق أداء التلميذ في المواقف التقييمية، ووفقا لهذا الطرح فإن قلق الامتحان لا يظهر بشكل عشوائي، بل ينشأ عندما يواجه التلميذ مواقف دراسية تتطلب منه تركيزا وجهدا ذهنيا، في حين أن تفكيره ينشغل بأمور أخرى مثل الخوف من الفشل أو التفكير في عواقب الرسوب، مما ينتج عنه استجابات غير مناسبة تقلل من فعاليته في التعامل مع أسئلة الامتحان.

وقد تناول الباحثان "**ماندلر**" و "**سارسونز**" **(Mandler & Sarason)**: هذه الظاهرة من زاوية تأثير القلق على الأداء في المواقف الاختبارية، حيث وجدا أن القلق المرتفع يؤدي إلى دخول عوامل مشتتة وغير مرتبطة بالمهمة المطلوبة مثل ضعف التركيز، وزيادة الميل إلى ارتكاب الأخطاء، إضافة إلى ظهور استجابات داخلية تتعلق بالذات، تتداخل مع العمليات الضرورية لحل المهام أو الأسئلة المطروحة في الامتحان. (شريك،2019، 58)

ويؤكد "**لوروي**" و"**شاني**" أن النجاح في الامتحانات يتطلب توفر استجابات ذهنية مناسبة ترتبط مباشرة بالمهمة، أي أن التلميذ يحتاج إلى أن يكون تركيزه منحصرا في إنجاز المهام بدقة، بعيدا عن الانشغالات الذاتية أو القلق الداخلي، لأن هذه الانشغالات سببا محتملا في ضعف الأداء وربما تعيق الإنجاز تماما.

أما الباحث "**وين**" فقد أشار إلى أن التلاميذ الذين يعانون من مستويات مرتفعة في قلق الامتحان غالبا ما يكونون في حالة انشغال ذهني دائم، حيث يقسمون انتباههم بين متطلبات المهمة الدراسية وبين أفكار ذاتية تتعلق بالخوف من الفشل أو التقييم السلبي لذاتهم، وهذا النمط من التفكير يؤدي إلى انخفاض القدرة على استدعاء المعلومات بشكل فعال، في المقابل نجد أن التلاميذ الذين يعانون من قلق منخفض يميلون إلى التركيز على المهمة المطلوبة فقط، مما يمنحهم قدرة أفضل على الإنجاز.

كما يرى "**الطواب**" في السياق ذاته أن تأثير القلق لا يقتصر فقط على الشعور بالتوتر، بل يتعداه إلى التأثير المباشر على الوظائف المعرفية للتلميذ مثل القدرة على التذكر واسترجاع المعلومات، خاصة في اللحظات الحاسمة خلال الامتحان، فالقلق المرتفع يؤدي إلى تداخل معرفي يجعل التلميذ غير قادر على استخدام المعلومات التي يعرفها بشكل جيد.

ويوضح "**زيد**" أن هناك علاقة واضحة بين القلق والتعلم، حيث يمكن للقلق أن يعيق عملية التذكر والتعلم الفعال، لا سيما عندما تكون المادة الدراسية جديدة أو معقدة، مما يشير إلى أهمية الاهتمام بالجانب النفسي للتلاميذ وتقديم الدعم المناسب لهم قبل وأثناء الامتحانات. (المرجع السابق، 59)

2_2 نظرية القلق الدافع (الحافز):

فسرت هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن الدوافع المرتبطة بموقف الامتحان تعمل على حث واستثارة الاستجابات المناسبة للموقف، والتي تؤدي في النهاية إلى أداء مرتفع، وبهذا يعمل القلق كدافع وظيفته استثارة الاستجابات المناسبة لموقف الامتحان.

ويدعم هذا النموذج وجهة نظر " **تايلور**" و"**سبينس**"**(Taylor & Spence)** التي تقوم على أساس أن للقلق خاصية الدافع الذي يوجه السلوك، ويدفع التلميذ للاجتهاد والنشاط.

وأكد "**تايلور**" و"**سبينس**" **(Taylor & Spence)** في نظريتهما " القلق الدافع" أن شعور التلميذ بالقلق في الامتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين أدائه، وتحصله على درجات مرتفعة، وهذا يعني أن هناك ترابط بين الدافع الذي يدفع التلميذ للعمل والنشاط وبين القلق، أي أن التلميذ عندما يكون في موقف اختباري يشعر بالقلق الذي يحفزه على إنجاز مهامه بنجاح.

ولقد أجريت دراسات كثيرة على علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في الامتحان في ضوء مفهوم هذه النظرية وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة بين القلق وأداء الأعمال، أي كلما زاد القلق زاد تحسن الأداء، وفسر الباحثون هذه العلاقة في ضوء النظرية "**هيل**" في خفض الدافع، وأشارت نتائج أخرى إلى وجود علاقة منحنية بين القلق والتحصيل في الامتحان، أي كلما زاد القلق تحسن التحصيل إلى أن يصل القلق إلى مستوى معين بعده يضعف التحصيل بارتفاع القلق، وفسر الباحثون هذه العلاقة النظرية في علاقة الدافع بالأداء، والتي تقول إن المستوى الأمثل للدافع هو الوسط. (عبد القادر صالح محمد، 2016)

2_3 النظرية المعرفية:

حسب هذه النظرية فالجانب المعرفي هو المسؤول عن نقص الأداء عند التلاميذ القلقين في وضعية التقويم وبالرغم من أن الجانب الانفعالي يظهر عند التلاميذ القلقين وغير القلقين لكن بدرجات مختلفة، هذا يعني أن الانفعالات عند التلاميذ القلقين تكون أقوى وأشد مما هي عليه عند التلاميذ غير القلقين.

والصعوبات التي يواجهها التلاميذ في وضعية الامتحان والتي تعيق أداءهم ناتجة عن عمليات معرفية مختلفة كالانزعاج بسبب الأفكار السلبية التي تدور في ذهن التلميذ وكذلك بسبب مشاكل في الانتباه والتركيز. (القيسي، 2017، 281)

2_4 النظرية السلوكية:

حسب هذه النظرية يرى السلوكيون ان التلاميذ يستمدون استراتيجيات تكيفية منها ايجابية ومنها سلبية عند تفاعلهم مع البيئة المحيطة بهم وما تفرضه عليهم من ضغوط ومشكلات، ولقلق الامتحان استراتيجية سلبية تتمثل في الانسحاب النفسي والجسدي من الوضع المثير للقلق وتظهر في انماط سلوكية متنوعة مثل التعرق، وزيادة افراز الادرنالين، والبكاء، وعدم القدرة على مسك القلم والكتابة والتشنج. (ابو عزت،2008،61)

2_5 النظرية الجشطالتية:

رأت النظرية الجشطالتية أن القلق يعبر عن عدم تطابق بين الذات والخبرة، أي أن التلميذ إذا تعرض لموقف ما فإنه يحاول أن يدمجه في ذاته ولكن ربما هذا الموقف لا يتفق مع شروط الأهمية عند التلميذ، فأنه لا يستطيع أن يرمز له بدقة في وعيه ويحاول تجنبه أو يرمز له بشكل مشوه، ولذا فإن حيل الدفاع تكون وسيلة لتجنب القلق الذي ينشأ عن عدم تطابق الموقف مع الذات. (ابو حجلة،2007، 97)

2_6 النظرية الانفعالية:

تفسر قلق الامتحان على أنه لا يختلف عن الأشكال الأخرى للقلق والفوبيا، إلا أن موضوع الخوف واضح فقلق الامتحان يظهر كرد فعل انفعالي أقل شدة من الخوف، وبالنسبة للنظرية الانفعالية قلق الامتحان سببه نشاط كبير للجهاز العصبي، حيث تكون ردة فعل الجسم والأعراض المذكورة سابقا هي نتاج نشاط الجهاز العصبي المستقل، أي بصيغة أخرى السلوكات الناتجة عن القلق تعتبر كنتيجة مباشرة للنشاط الفيزيولوجي الذي يصبح كمسبب لأخطاء معرفية. (خزازيه، 2018، 33)

اختلفت التفسيرات حول ظاهرة قلق الامتحان، حيث تشير "نظرية التداخل" إلى أن هذا القلق يؤدي إلى عرقلة الأنشطة الذهنية للتعلم، مما يعيق التلميذ عن استرجاع

المعلومات بكفاءة أثناء أداء الامتحان، ومن منظور "نظرية الدافع" يعد الامتحان دافعا خارجيا يحفز التلميذ على التفوق الدراسي، في المقابل ترجع "النظرية المعرفية" ضعف الأداء عند التلاميذ القلقين الى عوامل معرفية عديدة منها تشتت الانتباه، الأفكار السلبية(أتوقع أداء ضعيف)، الانشغال المفرط بالتفكير في النتائج، فالتلميذ في هذه الحالة لا يركز فقط في الإجابة على الأسئلة وانما يضيع جهده في القلق والتفكير في النتائج السلبية، بينما "النظرية السلوكية" تأكد على ان التلميذ يكتسب سلوكه من البيئة التي يتواجد فيها، فإذا كانت سلبية (موقف مقلق كالامتحان) التلميذ في هذا السياق يمكن ان يحدث تغيير في سلوكه (قد يكون سلوك سلبي)، بمعنى ان القلق الناتج عن البيئة يؤدي الى ردود أفعال مختلفة قد تؤثر سلبا على أداء التلميذ، أما "النظرية الجشطالتية" توضح بان القلق نتيجة لعدم توافق صورة التلميذ تجاه نفسه والتجربة التي يمر بها أثناء الامتحان، كما تفسر "النظرية الانفعالية" قلق الامتحان على أنه عبارة عن استجابة انفعالية تؤدي إلى تعثر في الأداء نتيجة استثارة الجهاز العصبي الذاتي.

3_ تصنيف قلق الامتحان.

يمكن تصنيف قلق الامتحان من حيث تأثيره على مستوى اداء التلميذ في الامتحان إلى نوعين هما قلق الامتحان الميسر(المعتدل) وقلق الامتحان المعسر (الرفع).

3_1 القلق الميسر:

وهو القلق الذي يبعث في التلاميذ الاجتهاد والخوف الشديد على الاداء، فالمستوى المعتدل منه يعتبر امر طبيعي فلا يؤثر كثيرا على اداء التلميذ في الامتحان، ويسمى حينئذ بالقلق الميسر.

وقد يعجب البعض في حين علم أن هذا القلق أمر إيجابي ومفيد للغاية، وفائدة القلق في هذه الحالة المساعدة على تهيئة التلميذ من الناحية البدنية والنفسية لمزيد من الجهد ويزيد من حالة اليقظة والانتباه والتركيز بما يساعده على إنجاز ما هو مطلوب.

3_2 القلق المعسر:

وهو قلق الامتحان المرتفع ذو الاثر السلبي المعيق، حيث يؤدي الى توتر الاعصاب وزيادة الخوف والانزعاج والرهبة، ويستثير استجابات غير مناسبة، مما يعرقل قدرة التلاميذ على التذكر والفهم، ويركدهم أثناء الاستعداد للامتحان ويعسر أدائهم، وعليه فان قلق الامتحان

المعسر ذو أثر سلبي على التلميذ من حيث النواحي النفسية والمعرفية والجسمية، مما يستدعي التدخل الإرشادي لخفض قلقهم إلى الحد المعقول ليصبح قلق ميسر. (سايحي، 2004، 76)

مما سبق نستنتج أن هناك نوعين لقلق الامتحان، النوع الأول هو قلق الامتحان الميسر (المعتدل) هذا النوع يؤثر على التلميذ بالإيجاب فهو بدوره يدفع التلميذ إلى الاجتهاد والمراجعة الجيدة للامتحان، بمعنى أن هذا النوع من القلق مطلوب حتى يتحصل التلميذ على نتائج إيجابية، أما النوع الثاني هو قلق الامتحان المعسر (المرتفع) هذا النوع يؤثر على التلميذ بالسلب فهو يجعل التلميذ غير قادر على التركيز والإجابة على أسئلة الامتحان بشكل صحيح، فيتحصل التلميذ على نتائج سلبية.

4_ أسباب قلق الامتحان.

بما أن قلق الامتحان يعتبر من الظواهر النفسية التي تؤثر على العديد من التلاميذ خلال فترة الامتحانات مما ينعكس على التحصيل الدراسي لديهم، في هذا السياق يسعى الباحثون الى فهم تأثيره وكيفية التعامل معه وذلك من خلال التعرف على الأسباب المؤدية إلى ظهوره.

من أسباب قلق الامتحان ما يلي:

_ نقص المعرفة بالموضوعات والمقررات الدراسية وضعف إتقان مهاراتها.

_ قلة الرغبة في النجاح والدراسة والتفوق الدراسي.

_ وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها ومراجعتها واستدعائها.

_ ارتباط الامتحان بخبرات سيئة لدى التلميذ لتكرار مرات الفشل فيه.

_ قصور في مهارات الاستعداد للاختبار ومهارات الأداء في الامتحان.

_ نقص الثقة بالنفس والتمركز حول الذات.

_ الاتجاهات السلبية لدى التلميذ نحو المادة الدراسية ونحو الامتحان والأستاذ والوالدين.

_ صعوبة الامتحانات ذاتها وإحساس التلميذ بأن مستقبله متوقف على نتائجها. (حسين والسيد،2019 ،95)

كما يرى المهتمون في مجال الصحة النفسية والأخصائيون في المجال التربوي أن قلق الامتحان يعزى إلى العديد من الأسباب من أبرزها ما يلي:

_ نقص المعرفة بالمناهج المدرسية.

_ ارتباط الإمتحان بخبرة الفشل والرسوب المدرسي في حياة التلميذ.

_ وجود قصور في الاستعداد للامتحان ومهاراته.

_ نقص معرفة أهداف الدراسة والمراجعة والتحصيل.

_ الدراسة بطريقة غير صحيحة.

_ وجود عادات دراسية سيئة، ووجود أفكار خاطئة عن الدراسة والمراجعة.

_ وجود صعوبة في التعلم، ونقص الانتباه في القسم، ونقص التركيز أثناء المراجعة.

_ قلة حافز التشويق في طرق التدريس.

_ صعوبة البرنامج والحشو الزائد، ونقص ارتباطه بالحياة اليومية.

_ إجبار التلاميذ على دراسة تخصص لا يتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم وميولهم. (غزال، 2015، 59)

تعددت الاسباب المؤدية لقلق الامتحان فمنها ما يكون نفسي مثل ضعف الثقة بالنفس والتمركز حول الذات ومنها مدرسية ومعرفية كنقص المعرفة بالموضوعات والمقررات الدراسية وضعف إتقان مهاراتها، وعدم تمكن التلميذ من الوصول الى الطرق الصحيحة للمراجعة وتنظيم الوقت لديه، كذلك تلعب الاسرة دورا مهم في حياة التلميذ فبعض الاسر لديها اتجاهات سلبية نحو الدراسة المواد الدراسية وأيضا نحو الامتحان والاساتذة.

5_ أعراض ومظاهر قلق الامتحان.

يتميز التلاميذ ذوي قلق الامتحان المرتفع بمجموعة من الاعراض منها ما يمكن ملاحظته بالعين المجردة، ومنها ما يستدل عليه من خلال سلوكياته، او من خلال ملاحظة الفروق بين قدراته المعرفية في القسم ونتائجه التحصيلية في الامتحانات الرسمية، وبشكل عام يمكن تصنيف الأعراض كما يلي:

_ التوتر والأرق وفقدان الشهية وتسلط بعض الأفكار الوسواسية قبل واثناء ليالي الامتحان.

_ كثرة التفكير في الامتحانات والانشغال قبل وأثناء الامتحان في النتائج المترتبة عليها.

_ تسارع خفقان القلب مع جفاف الحلق والشفتين وسرعة التنفس وتصبب العرق والم البطن والغثيان.

_ الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء تأدية الامتحان.

_ الرعب الانفعالي الذي يشعر به التلميذ بان عقله صفحة بيضاء وانه نسي ما ذاكره بمجرد الاطلاع على ورقة أسئلة الامتحان.

_ وجود تداخل معرفي يتمثل في أفكار سلبية غير مناسبة عن الامتحانات ونقص إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات.

ويرى "**سارسونز**" (1980) أن التلاميذ الذين يعانون من ارتفاع درجة قلق الامتحان يتصفون بمجموعة من الخصائص هي:

_ ينظر التلميذ إلى الموقف الاختباري على انه موقف صعب ويتضمن عناصر التهديد له والتهديد لقدراته.

_ يرى التلميذ على انه غير كفء أو غير قادر على أن يقوم بما يتوجب عليه في الموقف أي أن أداؤه ليس على المستوى المطلوب.

_ يركز التلميذ على العواقب الوخيمة المترتبة على عدم الكفاءة في الأداء بدلا من التركيز على الأداء وتحسينه.

_ شعور التلميذ القوي بعدم الرضا وهذا يؤثر تأثيرا سلبيا على أدائه وقيامه بمتطلبات الدراسة.

_ يتوقع التلميذ الفشل كما يتوقع انخفاض تقدير الاخرين واحترامهم له.
(عبد العزيز، دوادي، د سنة، 101_102)

وهناك بعض الاعراض الأخرى التي قد تصاحب قلق الامتحان منها: (اعراض جسمية، واعراض نفسية واعراض سلوكية) نذكرها كالتالي:

1. أعراض جسمية:

_ ازدياد في نبض القلب، وازدياد ضغط الدم، انزعاج في المعدة، صعوبة في التنفس، التعرق المفرط، ارتعاش اليدين، صداع على مستوى الرأس، وهذه الأعراض هي ليست بمرض جسمي وإنما تظهر على التلميذ الذي يعاني من قلق الامتحان وتزول مع الانتهاء من الامتحان.

2. أعراض نفسية:

_ قلة الثقة بالنفس.

_ ضعف الذاكرة.

_ التعب بسرعة.

_ صعوبة في اتخاذ القرار والخوف، والاكتئاب، والتشاؤم.

_ صعوبة التفكير بوضوح.

3. أعراض سلوكية:

_ يلاحظ أن التلاميذ أصحاب القلق سرعان ما تنشأ لديهم أنماط من السلوك التجنبي متصلة ومرتبطة بخبرات القلق عندهم، مثل تجنب الذهاب الى المؤسسة التعليمية إن كان القلق مرتبطا بقاعة الامتحان. (غزال، 2015، 60)

تتباين الاعراض المصاحبة لقلق الامتحان بين مظاهر نفسية تتمثل في مشاعر الخوف الشديد والارتباك (هذه المظاهر داخلية)، التي قد تعيق قدرة التلميذ على التركيز والاستيعاب، واخرى جسدية مثل الرجفان، والتأتأة والتعرق (هي اعراض ظاهرية)، وهي جميعها استجابات فسيولوجية ناتجة عن حالة التوتر والانفعال التي يمر بها التلميذ، بالإضافة إلى ذلك فإن السلوكيات الصادرة عن التلميذ القلق تكون على شكل ردود أفعال انفعالية تلقائية كحركات لا إرادية، تعكس حالة القلق الشديدة التي يعاني منها التلميذ خاصة أثناء الامتحانات.

6_ طرق قياس قلق الامتحان.

تناولت الدراسات المتخصصة في المجال التربوي والنفسي عدة طرق لقياس قلق الامتحان، حيث يعتمد العاملون في القطاع التربوي والمدرسي على مجموعة من الأساليب لقياس هذا النوع من القلق، ومن أبرز هذه الطرق:

6_1 أسلوب التقرير الذاتي:

يعد هذا الأسلوب من أكثر الطرق شيوعا في قياس قلق الامتحان، حيث يطلب من التلاميذ أو التلميذ المستهدف أن يقدم تقييما ذاتيا لما يشعر به من قلق تجاه مواقف الامتحان، ويتم استخدام مقياس محدد يتضمن مجموعة من العبارات التي تعكس مشاعر القلق لديه، ويقوم الفرد بالإجابة عنها بما يعبر عن حالته الذاتية.

ورغم الانتشار الواسع لهذا الأسلوب ومميزاته من حيث الدقة والسهولة في التطبيق، إلا أنه لا يخلو من بعض السلبيات التي من بينها:

• أن القلق قد يظهر لدى التلميذ على نحو مؤقت أو عابر، مما يجعل نتائجه غير مستقرة.

• قد يعاني بعض التلاميذ من صعوبة في التعبير الصادق عن مشاعرهم، خاصة في حال كانت لديهم آليات دفاعية تمنعهم من الإفصاح عن قلقهم.

• يصعب من خلال هذا الأسلوب اكتشاف الأسباب العميقة الكامنة وراء القلق أو العوامل المؤثرة فيه. (عليوان، 2023، 128)

6_2 أسلوب القياس الفسيولوجي:

يقوم هذا الأسلوب على قياس التغيرات الفسيولوجية التي تصاحب حالة القلق عند التلميذ، حيث تتم مراقبة استجابات الجسد كالزيادة في التعرق، ارتفاع ضغط الدم، تسارع نبضات القلب، وغيرها من التغيرات الجسدية التي تشير إلى حالة التوتر والانفعال.

ورغم موضوعية هذا الأسلوب ودقته النسبية في الكشف عن القلق، إلا أن له بعض العيوب مثل:

_ الحاجة إلى أدوات وأجهزة متخصصة قد لا تكون متوفرة دائما في البيئة المدرسية.

_ التغيرات الفسيولوجية قد تنتج عن أسباب غير القلق، مما يحد من دقة التفسير وقد لا يكون دقيقا بسبب تفاوت درجة هذه الاستجابة بين التلاميذ.

_ يحتاج إلى أشخاص مدربين للقيام بمثل هذه القياسات مما يسبب تكلفة مالية عالية.

6_3 أسلوب الملاحظة المباشر: يتم في هذا الأسلوب قياس القلق عن طريق الملاحظة المباشرة في موقف من المواقف، ويمكن ملاحظة سلوك التلميذ وسرعة استجابته ومدى تركيزه وانتباهه أو تشتته أثناء عمليتي التعليم والتعلم، وبهذا يمكن الحكم على فيما إذا كان التلميذ يعاني من القلق أو لا. (عليوان، 2023، 129)

يتضح من خلال ما أدرج في طرق قياس قلق الامتحان أن مظاهر القلق تختلف باختلاف الاعراض والأسباب المرتبة عنه، ويمكن قياسها بعدة أساليب متنوعة ومن أبرزها، أسلوب التقرير الذاتي ويعد من أكثر الأدوات استخداما حيث يطلب من التلميذ تقديم تقرير ذاتي حول مستوى قلقه اثناء ادائه، هذا النمط من القياس يساعد على الكشف عن المشاعر الداخلية، بينما أسلوب القياس الفيزيولوجي (الفسيولوجي) يقوم على قياس مستوى التغيرات الفيزيولوجية التي تحدث داخل جسم التلميذ عند تعرضه لموقف مقلق التي تؤثر على التلميذ، فهذا القياس يكشف عن المشاعر التي لم يصرح بها التلميذ، أما القياس بأسلوب الملاحظة المباشرة يركز على تتبع سلوكيات التلميذ بهدف تقييم درجة استجابته، وقدرته على التركيز ومستوى تشتت انتباهه.

7_ طرق الوقاية من قلق الامتحان.

كما أشرنا سابقا فإن قلق الامتحان في أغلب الحالات يحفز التلاميذ على الاجتهاد والمراجعة، ولكن القلق المبالغ فيه يحتاج إلى السيطرة لكي لا يعرقل عملية التعلم لدى التلميذ، حيث توجد عدة طرق للتخفيف من قلق الامتحان.

7_1 الاسترخاء:

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

على التلميذ أن يركز على الإيجابيات قبل الدخول في الامتحان ويؤكد في نفسه أن لديه القدرة على النجاح في الامتحان.

هناك مجموعة من الاجراءات يمكن أن تفيد التلاميذ في التقليل من قلق الامتحان وتتمثل هذه الأساليب في:

1. خد قسطا كافيا من الراحة (النوم الكافي).
2. تناول وجبة جيدة من الطعام قبل الامتحان.
3. تجنب مراجعة المادة قبل نصف ساعة من الامتحان.
4. الانتباه الى الوقت دائما.
5. لا ترتبك إذا رأيت بعض الزملاء قد أنهو الامتحان، فلكل تلميذ وقته وامكانياته الخاصة به. (القوامسة، الحوامدة، 2010، 43)

7_2 الحديث الإيجابي مع الذات:

الحديث الإيجابي مع الذات يمكن أن يستخدم مع الاسترخاء، فعلى التلميذ أن يستخدم تعبيرات إيجابية في الحديث مع الذات، مثلا انني منزعج لكن الأمور سوف تسير بشكل جيد، لا يوجد انسان كامل إلا أنني سوف أبذل قصارى جهدي.

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

_ المناقشات الأسرية.

_ ألعاب تتضمن أسئلة مفتوحة.

_ رواية القصص حيث يتعرف التلميذ أن من المقبول وصف مشاعر اليأس والغضب والحب والكراهية.

_ استخدام طرق متعددة في مواجهة القلق، إن طريقة الاسترخاء المشروحة سابقا يمكن أن تستخدم مع التخيل الإيجابي، إن التلاميذ يشعرون بالارتياح لتخيلات تتعلق بأوقات العطل، الشواطئ أو السياحة أو ركوب القوارب.

وتعتبر هذه الطريقة مفيدة بشكل خاص في مرحلة التدريب على الاسترخاء، حيث أنها تساعد التلاميذ على التحرر من حالات التوتر وهناك طرق متنوعة يمكن أن تستخدم في معالجة ومواجهة القلق. (معايطة، جغيمان، 2009، 44)

يعد قلق الامتحان من المشكلات النفسية الشائعة التي تؤثر على تركيز التلميذ وادائه الدراسي، ولتفادي اثاره السلبية يجب الاعتماد على الاساليب الوقائية المساعدة على تخفيف القلق، التي يقوم بها التلميذ منها "الاسترخاء" وأيضا "الحديث الايجابي مع الذات"، حيث الاسترخاء يشمل تقنيات التنفس العميق وتمارين التأمل التي تساعد على تهدئة الجسم والعقل، أما الحديث الإيجابي مع الذات يعد وسيلة فعالة لمواجهة الافكار السلبية إذ يقوم التلميذ بتشجيع نفسه عن طريق عبارات إيجابية.

الخلاصة:

نستنتج مما سبق ذكره ان قلق الامتحان يعتبر من المفاهيم الاساسية المرتبطة بالدرجة الاولى بالتلميذ وهو حالة نفسية مؤقتة او مزمنة تصيب التلميذ قبل او اثناء، تتسم بمشاعر التوتر والرهبة مما قد يؤثر سلبا على أدائه الأكاديمي، كما أن أسباب قلق الامتحان متعددة، فمنها أسباب مدرسية كضعف الرغبة في النجاح، وأخرى أسرية مثل الاتجاهات السلبية التي يكتسبها التلميذ تجاه المدرسة والامتحان، وايضا توجد عوامل نفسية أهمها انخفاض مستوى الثقة بالنفس، كذلك يتضح ان هناك نوعين أساسيين لقلق الامتحان وهما القلق الميسر (الإيجابي) والقلق المعسر (السلبي)، كما تبين لنا أن الاعراض المصاحبة لقلق الامتحان متعددة تضم جوانب مختلفة للتلميذ، وبما أن الأسباب والأعراض تختلف من تلميذ إلى أخر فإن هناك تنوع في أساليب القياس حيث تشمل الأسلوب الذاتي والقياس الفسيولوجي والملاحظة المباشرة للتلميذ، ولتجنب ارتفاع درجة قلق الامتحان لدى التلاميذ يجب ان نقتدي بأساليب الوقاية وهي الاسترخاء والحديث الإيجابي مع الذات.

الجانب الميداني

الفصل الرابع

الدراسة الاستطلاعية

تمهيد

1 منهج الدراسة

2 الدراسة الاستطلاعية

3 عينة الدراسة

4 حدود الدراسة

5 أدوات جمع البيانات

6 الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر هذا الفصل من الفصول الأساسية في أي دراسة علمية، حيث يتم التطرق من خلاله الى الإجراءات المنهجية المعتمدة في تنفيذ الدراسة الميدانية، انطلاقا من وصف المنهج المعمول به والدراسة الاستطلاعية، كذلك عينة الدراسة الأساسية، بالإضافة الى حدود الدراسة الزمانية والمكانية، كذلك عرض الأدوات المستخدمة في جمع البيانات مع توضيح الإجراءات المتبعة لتأكيد صدقها وثباتها، وكذا الأساليب الإحصائية المتبعة لتحليل البيانات واستخلاص النتائج.

1_ منهج الدراسة:

تفرض طبيعة الموضوع والاهداف التي يسعى الى تحقيقها، أن يتبع الباحث منهج معين لأن المناهج تختلف باختلاف مواضيع الدراسات.

يعرف منهج البحث العلمي على انه: "الأسلوب الذي يستخدمه الباحث في دراسة ظاهرة معينة والذي من خلاله يتم تنظيم الأفكار المتنوعة بطريقة تمكنه من علاج مشكلة" (المحمودي، 2019، 35)، وبما أن الدراسة الحالية تهدف الى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وقلق الامتحان لدى تلاميذ الباكالوريا، فقد تم اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي، كونه المنهج الأنسب لدراسة العلاقات بين المتغيرات كما هي موجودة في الواقع بكل موضوعية ومعرفة درجة العلاقة، بالتالي سيمكن من معرفة ما إذا كانت هناك علاقة من عدمها بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وقلق الامتحان لدى تلاميذ الباكالوريا.

2_ الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية من اهم الخطوات الميدانية في البحوث العلمية، والتي تهدف إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على اهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي، وكذلك التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، ومن أبرز أهدافها أنها تمكننا من التعرف على مجتمع الدراسة (تلاميذ الباكالوريا)، و الاحتكاك بمجتمع الدراسة من اجل اختيار العينة الأساسية وضبطها بمتغيرات الدراسة، والتي تتمثل في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كمتغير مستقل وقلق الامتحان كمتغير تابع له، كذلك الكشف عن أبعاد هذا الموضوع، ووضع الأدوات المناسبة

للقياس وحساب صدقها وثباتها، كما تمكننا من التأكد من مدى وضوح البنود وشموليتها للموضوع المقاس. (بن عربية، حابس، 2017، 63)

حيث قامت الباحثتان باختيار عينة الدراسة الاستطلاعية من تلاميذ الباكالوريا بثانوية تجاني امحمد البياضة ولاية الوادي وقد تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (30) تلميذ وتلميذة، وذلك للتأكد من الخصائص السيكومترية وحساب صدق وثبات المقياسين أدوات الدراسة، حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

3_ عينة الدراسة وكيفية اختيارها:

تم إجراء عملية القرعة واختيار ثانوية مفدي زكريا عشوائيا، ثم تمت الدراسة على كل تلاميذ البكالوريا بها، أي تم الحصر الشامل لكافة تلاميذ البكالوريا البالغ عددهم (170) تلميذ وتلميذة، وتم استرجاع (100) استبيان وهو عدد افراد عينة الدراسة.

4_ حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة:

_ الحدود المكانية: ثانوية مفدي زكريا البياضة_ الوادي.

_ الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة خلال شهري أفريل وماي للسنة الدراسية 2024/ 2025.

5_ أدوات جمع البيانات:

بما أن دراستنا تبحث عن علاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بقلق الامتحان لدى تلاميذ الباكالوريا، ولتحقيق اهداف الدراسة تم الاعتماد على مقياسين:

مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا: لصاحبه "**عزت عبد الحميد**" **(1991)**

مقياس قلق الامتحان: ل "**سارسون**" سنة (1957)

5_1 مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا: تم اعداده من طرف بنترتش وقام عزت عبد الحميد بتعريبه سنة (1991)، وهو عبارة عن أداة تساعد في جمع البيانات واجراء منظم

لقياس مدى استخدام التلاميذ لهذه الاستراتيجيات، كما انه مقياس موضوعي مقنن لعينة من الافراد في ظل ظروف مضبوطة وهو يقيس مستوى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عند التلاميذ.

وصف المقياس:

إن مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الذي تم اعداده من طرف "بنترتش" وقام "عزت عبد الحميد" بتعريبه سنة (1991)، يتضن ثلاثة ابعاد

منها: استراتيجيات معرفية (التكرار، التنظيم، الاتقان، التفكير الناقد) واستراتيجيات ما وراء المعرفية (التنظيم الذاتي) واستراتيجيات إدارة المصادر (إدارة بيئة ووقت الدراسة، تنظيم الجهد، تعلم الرفاق، طلب المساعدة).

والذي يحتوي على (46) بندا، نجد مقابل كل بند (5) بدائل: ارفض بشدة، أرفض، غير متأكد، أوافق، أوافق بشدة.

الجدول رقم (01) يوضح ابعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

الابعاد	أرقام المفردات	عدد المفردات
الاستراتيجيات المعرفية	1,7,8,11,15,16,17,20,22,27,30، 31,32,34,3637,38,46	18
الاستراتيجيات ما وراء المعرفية	44,42,29,25,24,23,13,10,5,2	10
استراتيجيات إدارة المصادر	45,43,41,40,39,35,33,28,21,19 17,14,12,9,6,4,3,26	18

الابعاد		ارقام المفردات	عدد المفردات	التصحيح
الإستراتيجيات المعرفية	استراتيجية التكرار	38,27,15,8	4	في الاتجاه الموجب ما عدا الارقام (45,43,21,9,6,2)
	استراتيجية الاتقان	46,36,32,30,22	5	
	استراتيجية التنظيم	31,18,11,1	4	
	استراتيجية التفكير الناقد	7,37,34,20,16	5	
استراتيجيات الما وراء معرفية التنظيم الذاتي		44,42,29,25,24,23, 13,10,5,2		
استراتيجيات إدارة المصادر	استراتيجية ادارة بيئة ووقت الدراسة	45,33,39,32,11,2,4	7	
	استراتيجية تنظيم الجهد	40,28,17,6	4	
	استراتيجية تعلم الرفاق	19,14,3	3	
	استراتيجية طلب المساعدة	41,35,26,9	4	

مقياس التصحيح:

- ارفض بشدة (05) نقاط
- ارفض (04) نقاط

- غير متأكد (03) نقاط
- اوافق (02) نقاط
- اوافق بشدة (01) نقطة

- هذا التصحيح بالنسبة للبنود الايجابية بينما البنود السلبية (2، 6، 9، 21، 43، 45) يكون التصحيح بالعكس.

5-1-1 الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

- **الصدق التمييزي:**

تم حساب الصدق التمييزي في الدراسة الحالية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على العينة الاستطلاعية المكونة من (30) تلميذ وتلميذة، حيث تم ترتيب الأفراد تنازليا، حسب درجاتهم على المقياس المذكور، ثم تم اختيار (27%) من أعلى الترتيب (12 فردا)، و(27%) من أدنى الترتيب (12 فردا)، ثم تم حساب دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين المذكورتين باستخدام اختبار "ت"، فدلت النتائج المحصل عليها على الآتي:

جدول (02) نتائج حساب الصدق التمييزي لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

القرار	مستوى الدلالة "ت"	"ت"	القرار	مستوى الدلالة "ف"	"ف"	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	
دلالة	0.000	-11.45	غير دال	0.004	10.641	16.68	135.75	12	الدنيا
						5.67	194	12	العليا

يظهر من خلال الجدول أن قيمة "ف" المساوية لـ: (10.641) وبما أن مستوى دلالة "ف" يساوي (0.004) وهو أصغر تماما من (0.01) فإنه دال إحصائيا، وهذا يعنى أنه توجد فروق بين العينتين أي أن العينتين غير متجانستين.

كما يظهر أن نتائج "ت" المحسوبة تساوي (11.45)، وبما أن مستوى دلالة "ت" يساوي (0.000) وهو أصغر تماما من مستوى الدلالة (0.01) فإنه دال إحصائيا.

ومنه يمكن القول إن هذا المقياس يميز بين أفراد عينة الدراسة، في السمة المقاسة (استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا)، وبالتالي فهو صادق، وصالح للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

- **بطريقة ألفا كرونباخ:** تم حساب ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الدراسة الحالية بطريقة ألفا كرونباخ، ودلت النتائج على ما يلي:

جدول (03): ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بطريقة ألفا كرونباخ

العينة	الأبعاد	عدد البنود	ألفا كرونباخ
30	البعد الأول	18	0.805
	البعد الثاني	10	0.648
	البعد الثالث	18	0.776
	المقياس الكلي	46	0.911

لذا يظهر من خلال نتائج الجدول السابق أن معامل الثبات ألفا كرونباخ لجميع ابعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يتجاوز القيمة المعتمدة منهجيا، مما يدل على أن كل ابعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ثابتة.

ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بطريقة التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بطريقة التجزئة النصفية، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (04): ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بالتجزئة النصفية

ارتباط الجزئين	سيبرمان براون	جيتمان	ألفا كرونباخ	
			الجزء الأول	الجزء الثاني
0.895	0.945	0.942	0.894	0.806

من خلال الجدول يتضح أن معامل الارتباط " سيبرمان براون" بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية تقدر بـ: (0.947)، وهي نتيجة دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وأن نتيجة جيتمان (0.946) وهي دالة أيضا عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا ما يعني أن المقياس ثابت وصالح للاستعمال في الدراسة.

2_5 مقياس قلق الامتحان:

وصف المقياس:

الهدف من هذا المقياس قياس مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ، والذي نتحصل فيه على مستوى القلق خلال مجموع الدرجات.

حيث يتكون هذا المقياس من (38) بند، مقابل كل بند نجد (4) بدائل: لا أوافق بشدة، لا أوافق، أوافق، أوافق بشدة، ويتضمن المقياس ثلاثة أبعاد وهي:

البعد المعرفي: يضم 23 عبارة.

البعد السلوكي: يضم 4 عبارات.

البعد الجسمي: يضم11 عبارة.

مفتاح التصحيح:

_ لا أوافق بشدة (01) نقطة.

_ لا أوافق (02) نقاط.

_ أوافق (03) نقاط.

_ أوافق بشدة (04) نقاط.

إن العلامة الكلية للتصحيح تتراوح بين (38) و(52) يصنف مجموع الدرجات كالتالي:

75 فما دون: درجة قلق طبيعة (منخفضة).

76-104: درجة قلق متوسطة.

أكثر من105: درجة قلق مرتفعة، تستدعي المتابعة والعلاج.

5-2-1 الخصائص السيكومترية للمقياس قلق الامتحان:

- **الصدق التمييزي:**

تم حساب الصدق التمييزي في الدراسة الحالية لمقياس قلق الامتحان على العينة الاستطلاعية المكونة من (30) فردا، حيث تم ترتيب الأفراد تنازليا، حسب درجاتهم على المقياس المذكور، ثم تم اختيار (27%) من أعلى الترتيب (12 فردا)، و(27%) من أدنى الترتيب (12 فردا)، ثم تم حساب دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين المذكورتين باستخدام اختبار "ت"، فدلت النتائج المحصل عليها على الآتي:

جدول (05) نتائج حساب الصدق التمييزي لمقياس قلق الامتحان

القرار	مستوى الدلالة "ت"	"ت"	القرار	مستوى الدلالة "ف"	"ف"	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	
دلالة	0.000	-11.45	غير دال	0.004	10.641	16.68	135.75	12	الدنيا
						5.67	194	12	العليا

يظهر من خلال الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (11.45)، وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.000) وهو أصغر تماما من مستوى الدلالة (0.01) فإنه دال إحصائيا.

ومنه يمكن القول إن هذا المقياس يميز بين أفراد عينة الدراسة في السمة المقاسة

(قلق الإمتحان)، وبالتالي فهو صادق وصالح للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

ثبات مقياس قلق الإمتحان:

- **بطريقة ألفا كرونباخ:** تم حساب ثبات مقياس قلق الإمتحان في الدراسة الحالية بطريقة ألفا كرونباخ، ودلت النتائج على ما يلي:

جدول (06): ثبات مقياس قلق الإمتحان بطريقة ألفا كرونباخ

حجم العينة	عدد البنود	ألفا كرونباخ
30	38	0.856

لذا يظهر من خلال نتائج الجدول السابق أن معامل الثبات ألفا كرونباخ لجميع ابعاد مقياس قلق الامتحان يتجاوز القيمة المعتمدة منهجيا، مما يدل على أن كل ابعاد مقياس قلق الإمتحان ثابتة.

ثبات مقياس قلق الإمتحان بطريقة التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات مقياس قلق الإمتحان بطريقة التجزئة النصفية، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (07): ثبات مقياس قلق الإمتحان بالتجزئة النصفية

ارتباط الجزئيين	سيبرمان براون	جيتمان	ألفا كرونباخ	
			الجزء الأول	الجزء الثاني
0.612	0.76	0.741	0.833	0.677

من خلال الجدول يتضح أن معامل الارتباط " سيبرمان براون" بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية تقدر بـ: (0.76)، وهي نتيجة دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وأن نتيجة جيتمان (0.741) وهي دالة أيضا عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا ما يعني أن المقياس ثابت وصالح للاستعمال في الدراسة.

6_ الأساليب الإحصائية المعتمدة:

بعد إدخال البيانات للحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) تمت معالجتها بالأساليب التالية:

- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- معامل الارتباط بيرسون.

خلاصة الفصل:

تم في هذا الفصل عرض الاجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة، حيث تطرقنا الى منهج الدراسة المتبع وعرض الدراسة الاستطلاعية، ثم عينة الدراسة الأساسية وحدودها، والتعرف على ادوات جمع البيانات والتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة "الصدق والثبات"، من ثم عرض أساليب المعالجة الاحصائية لتحليل البيانات المتحصل عليها، وذلك ليتم عرض وتحليل ومناقشة النتائج في الفصل الموالي.

الفصل الخامس

عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى

2 -عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية

3 -عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

مناقشة عامة

تمهيد

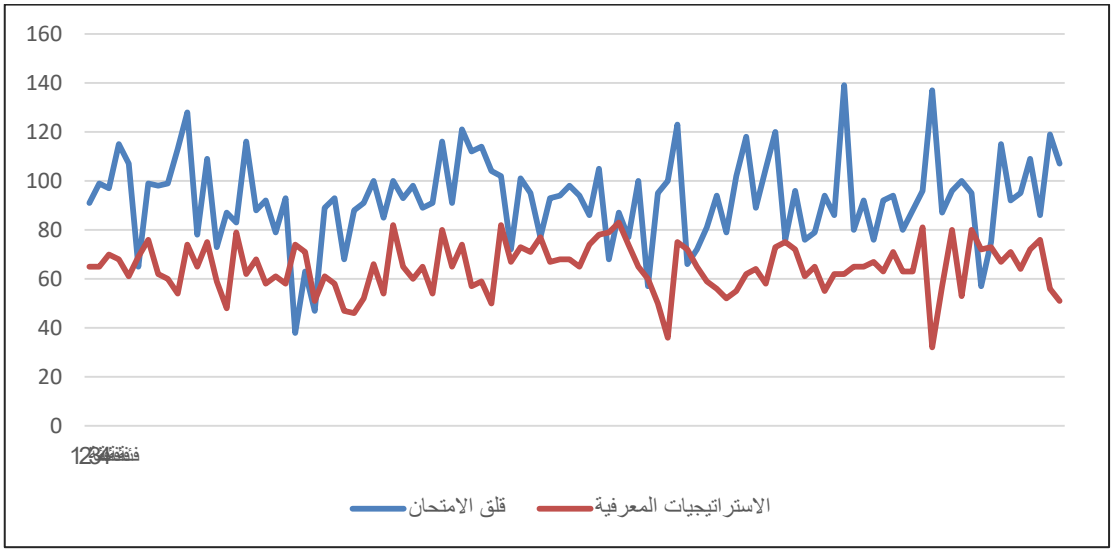
انطلاقا مما تم انجازه ضمن الدراسة الميدانية، تم التوصل لنتائج الدراسة بالأدوات المناسبة وبرنامج الحزمة الاحصائية SPSS وهي الاجراءات التي تكشف تأكيد او نفي نتائج الفرضيات وتبريرها علميا، وذلك من خلال تحليلها وتفسيرها في ضوء نتائج الدراسات السابقة وما قدمناه في الجانب النظري، وضمن المعطيات الواقعية الميدانية، بشأن ما تم التوصل اليه، وفيما يلي تفصيل لذلك:

1_ عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى في الدراسة الحالية على أنه:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (الاستراتيجيات المعرفية) وقلق الامتحان لدى تلاميذ البكالوريا.

نعرض فيما يلي مخططا لدرجات أفراد العينة في المتغيرين المذكورين سابقا، يظهر من خلاله ارتباط درجات الافراد في الاستراتيجيات المعرفية بدرجاتهم في قلق الامتحان، وقد أظهر المخطط عدم الارتباط:



شكل (02): مخطط ارتباط درجات أفراد العينة بين الاستراتيجيات المعرفية وقلق الامتحان

وللتأكد من دلالة العلاقة الإحصائية أو عدم دلالتها بين المتغيرين لدى أفراد العينة يتم فيما يلي عرض نتائج حساب معامل الارتباط بيرسون.

جدول (08): نتائج معامل الارتباط بين (الاستراتيجيات المعرفية) وقلق الامتحان لدى أفراد العينة

	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ر"	مستوى دلالة "ر"	القرار
البعد1: الاستراتيجيات المعرفية	100	64.7	9.891	-.080	.4290	غير دال
قلق الامتحان	100	92.64	17.545			

يظهر من خلال الجدول السابق أن "المتوسط الحسابي" لأفراد العينة في الاستراتيجيات المعرفية، يساوي (64.7)، بينما بلغ "الانحراف المعياري" (9.89)، وهو ما يدل على أن الدرجات متشتتة بصفة كبيرة عن متوسطها الحسابي.

أما بالنسبة لنتائج قلق الامتحان فإن "المتوسط الحسابي" لأفراد العينة قد بلغ (92.64)، وبلغ انحراف الدرجات عن متوسطها الحسابي (17.545)، وهو ما يؤكد تشتت الكثير من الدرجات عن المتوسط الحسابي.

وبعد حساب معامل الارتباط "**بيرسون**" بين نتائج تلاميذ البكالوريا في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (الاستراتيجيات المعرفية) ونتائجهم في قلق الامتحان، والذي تبين أنه يساوي (0.08 -) وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.429) وهو أكبر تماما من (0.05) فإن معامل الارتباط غير دال إحصائيا.

ومنه تحققت الفرضية الجزئية الأولى في الدراسة الحالية، أي أنه:

- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في بعدها الأول الاستراتيجيات المعرفية، وقلق الامتحان لدى تلاميذ البكالوريا.

تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الاولى:

يتبين من خلال الجدول رقم (08): ان المتوسط الحسابي لأفراد العينة في (الاستراتيجيات المعرفية) يقدر ب (64.7)، والانحراف المعياري بلغ (9.89).

والمتوسط الحسابي لقلق الامتحان لأفراد العينة يقدر ب (92.64)، والانحراف المعياري (17.54)، وتبين أن قيمة معامل بيرسون يساوي (0.08_) عند مستوى الدلالة (0.42) فإن معامل الارتباط غير دال إحصائيا.

وبعد النظر الى نتائج الفرضية الجزئية الاولى التي تنص على " لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (الاستراتيجيات المعرفية) وقلق الامتحان لدى تلاميذ البكالوريا.

تعتبر الاستراتيجيات المعرفية مجموعة من الأساليب التي يستخدمها التلميذ لمعالجة المعلومات وحفظها وفهمها بشكل أفضل، وتعد هذه الاستراتيجيات جزءا أساسيا من مهارات التعلم الذاتي، وتهدف إلى تحسين الأداء الأكاديمي، ولها اهمية في تعزيز الفهم والاستيعاب للتلاميذ وبما ان النتائج تدل على عدم ارتباطها بقلق الامتحان هذا يعني ان درجة استخدام التلاميذ للاستراتيجيات المعرفية مثل التكرار، الاتقان، التنظيم، التفكير الناقد، لا ترتبط بشكل واضح او مباشر في مستوى قلقهم من الامتحان، ويمكن تفسير عدم الارتباط بعدة عوامل منها ان القلق حالة انفعالية مستقلة تتأثر بعدة عوامل مثل مستوى ثقة التلميذ بنفسه، الحساسية الزائدة، التجارب السلبية السابقة مع الامتحان، كما يحتمل ان يكون لسوء توظيف الاستراتيجيات المعرفية دور في تعزيز مشاعر القلق المرتبطة بالامتحان، حيث اننا نجد بعض التلاميذ يستخدمون استراتيجيات المعرفية بشكل سطحي او غير منتظم مما لا ينعكس ايجابيا على شعورهم بالتحكم او الطمأنينة اتجاه الامتحانات، وبما ان الاستخدام الفعال يتطلب وعيا عاليا بكيفية اختيار وتطبيق الاستراتيجيات المناسبة في الوقت المناسب إلا ان معظم التلاميذ يفتقدون لهذا الوعي، يعد قلق الامتحان من العوامل النفسية المؤثرة في الاداء الاكاديمي للتلميذ حيث اظهرت العديد من الدراسات ان ارتفاع مستوى القلق غالبا ما يرتبط بانخفاض في تحصيل الدراسي كدراسة" محمد احمد محمد الدبيب"(2023)، يرجع ذلك الى ان القلق يستهلك قدر كبير من الموارد المعرفية والانتباه مما يضعف قدرة التلميذ على التركيز

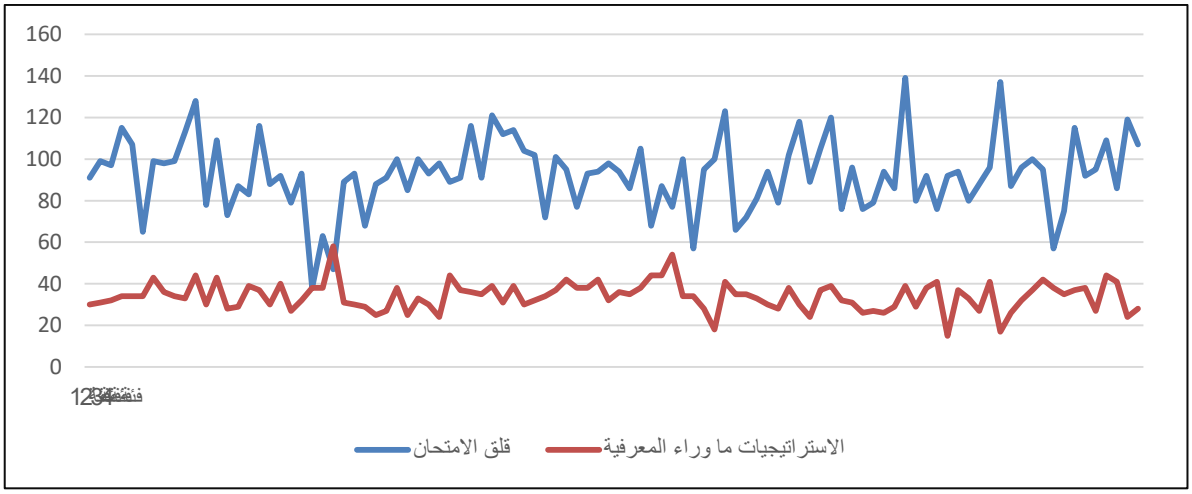
واستخدام الاستراتيجيات المعرفية بفعالية أثناء استعداد الامتحانات، فعندما يتركز اهتمام التلميذ بشكل مفرط على النتائج النهائية(المعدل أو النجاح) بدلا من العملية التعليمية نفسها فان ذلك قد يؤدي الى اهمال او ضعف توظيف الاستراتيجيات المعرفية الضرورية مثل التنظيم، التلخيص وربط بين المعلومات، يصبح التلميذ هنا منشغلا بالخوف من الفشل أكثر من انشغاله بطرق الفهم والاستيعاب.

2- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الثانية في الدراسة الحالية على أنه:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (الاستراتيجيات ما وراء المعرفية) وقلق الامتحان لدى تلاميذ البكالوريا.

نعرض فيما يلي مخططا لدرجات أفراد العينة في المتغيرين المذكورين سابقا، يظهر من خلاله ارتباط درجات الافراد في الاستراتيجيات ما وراء المعرفية بدرجاتهم في قلق الامتحان، وقد أظهر المخطط عدم الارتباط:



شكل (03): مخطط ارتباط درجات أفراد العينة بين الاستراتيجيات ما وراء المعرفية وقلق الامتحان

وللتأكد من دلالة العلاقة الإحصائية أو عدم دلالتها بين المتغيرين لدى أفراد العينة يتم فيما يلي عرض نتائج حساب معامل الارتباط بيرسون.

جدول (09): نتائج معامل الارتباط بين (الاستراتيجيات ما وراء المعرفية) وقلق الامتحان لدى أفراد العينة

	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ر"	مستوى دلالة "ر"	القرار
البعد2: الاستراتيجيات ما وراء المعرفية	100	34.04	76.86	−0.086	0.397	غير دال
قلق الامتحان	100	92.64	17.545			

يظهر من خلال الجدول السابق أن "المتوسط الحسابي" لأفراد العينة في الاستراتيجيات ما وراء المعرفية، يساوي (34.04)، بينما بلغ "الانحراف المعياري" (6.867)، وهو ما يدل على أن الدرجات متجمعة حول متوسطها الحسابي.

أما بالنسبة لنتائج قلق الامتحان فإن المتوسط الحسابي لأفراد العينة قد بلغ (92.64)، وبلغ انحراف الدرجات عن متوسطها الحسابي (17.545)، وهو ما يؤكد تشتت الكثير من الدرجات عن المتوسط الحسابي.

وبعد حساب معامل الارتباط "**بيرسون**" بين نتائج تلاميذ البكالوريا في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (الاستراتيجيات ما وراء المعرفية) ونتائجهم في قلق الامتحان، والذي تبين أنه يساوي (0.086 −) وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.397) وهو أكبر تماما من (0.05) فإن معامل الارتباط غير دال إحصائيا.

ومنه تحققت الفرضية الجزئية الثانية في الدراسة الحالية، أي أنه:

- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في بعدها الثاني الاستراتيجيات ما وراء المعرفية، وقلق الامتحان لدى تلاميذ البكالوريا.

تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

يتبين من خلال الجدول رقم (09): ان المتوسط الحسابي لأفراد العينة (الاستراتيجيات ما وراء المعرفية) يقدر ب (34.04)، والانحراف المعياري بلغ (6.86).

والمتوسط الحسابي لقلق الامتحان لأفراد العينة يقدر ب (92.64)، والانحراف المعياري (17.54)، وتبين أن قيمة معامل بيرسون يساوي (0.08_) عند مستوى الدلالة (0.39) فإن معامل الارتباط غير دال إحصائيا.

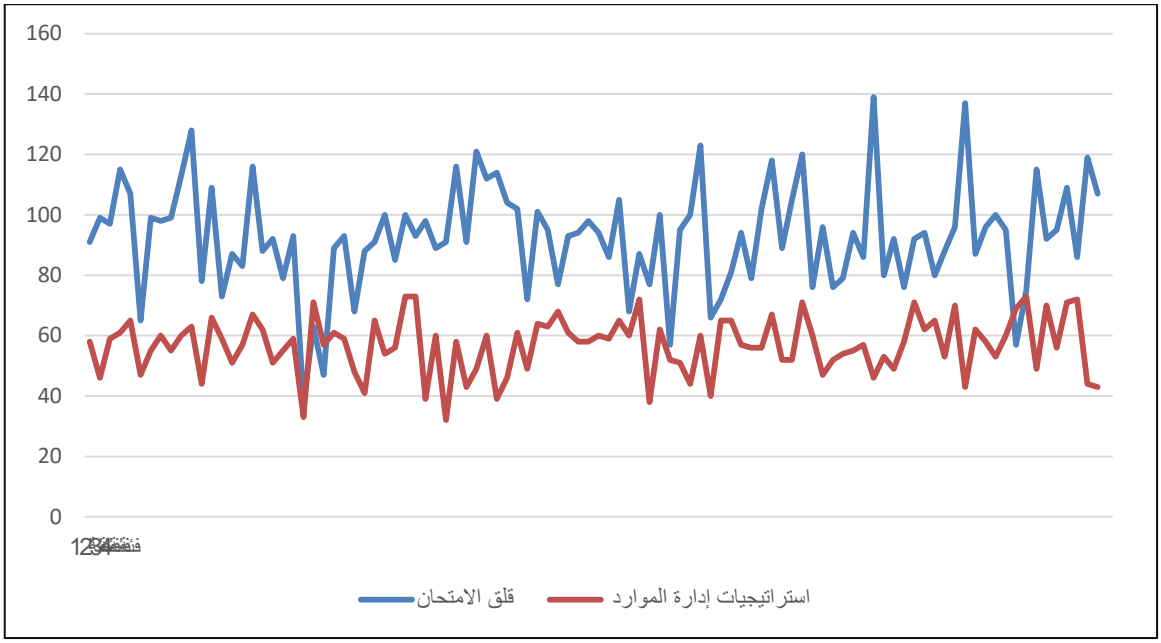
عند النظر إلى نتائج الفرضية الجزئية الثانية التي تنصت على انه "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا(الاستراتيجيات الما وراء المعرفية) وقلق الامتحان لدى التلاميذ البكالوريا"، واثبتت قيمة معامل ارتباط "بيرسون "على عدم وجود ارتباط، وبما أن الاستراتيجيات الما وراء المعرفية تهدف الى تحسين التحكم في التعلم، الا ان التلاميذ قد لا يمتلكون القدرة او الوعي الكافي لتطبيقها بفعالية، وبالتالي لا يشعرون بتأثيرها في التخفيف من القلق، هذا يعني ان استخدام التلاميذ للاستراتيجيات الما وراء المعرفية (التنظيم الذاتي) لا يؤثر بشكل واضح على مستوى قلقهم من الامتحان على الاقل من الناحية الإحصائية، وبما ان القلق قد يكون مرتبطا بعوامل انفعالية أكثر من كونه معرفيا فان قلق الامتحان غالبا ما يكون ناتجا عن ضغوط نفسية أو اجتماعية مثل الخوف من الفشل أو توقعات الاخرين، وهي عوامل قد لا يمكن التخفيف منها عبر الاستراتيجيات المعرفية أو ما وراء المعرفية فقط، كذلك الفروق الفردية تلعب دورا مهما لبعض التلاميذ القادرين على استخدام الاستراتيجيات الما وراء المعرفية بشكل فعال دون أن ينعكس ذلك على مشاعرهم القلقة، في حين ان الاخرين قد يعانون من القلق رغم استخدام هذه الاستراتيجيات، حسب النظرية الانفعالية فإن قلق الامتحان سببه النشاط الكبير في الجهاز العصبي وهذا ما يثبت عدم الارتباط بين القلق والاستراتيجيات الما وراء المعرفية.

3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة في الدراسة الحالية على:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (استراتيجيات إدارة الموارد) وقلق الامتحان لدى تلاميذ البكالوريا.

نعرض فيما يلي مخططا لدرجات أفراد العينة في المتغيرين المذكورين سابقا، يظهر من خلاله ارتباط درجات الافراد في استراتيجيات إدارة المصادر بدرجاتهم في قلق الامتحان، وقد أظهر المخطط عدم الارتباط:



شكل (04): مخطط ارتباط درجات أفراد العينة بين استراتيجيات إدارة المصادر وقلق الامتحان

وللتأكد من دلالة العلاقة الإحصائية أو عدم دلالتها بين المتغيرين لدى أفراد العينة يتم فيما يلي عرض نتائج حساب معامل الارتباط بيرسون.

جدول (10): نتائج معامل الارتباط بين (استراتيجيات إدارة المصادر) وقلق الامتحان لدى أفراد العينة

	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ر"	مستوى دلالة "ر"	القرار
البعد3: استراتيجيات إدارة الموارد	100	56.78	9.375	0.043	.6690	غير دال
قلق الامتحان	100	92.64	17.545			

يظهر من خلال الجدول السابق أن "المتوسط الحسابي" لأفراد العينة في استراتيجيات إدارة المصادر، يساوي (56.78)، بينما بلغ "الانحراف المعياري" (9.375)، وهو ما يدل على أن الدرجات مشتتة نوعا ما على المتوسط الحسابي.

أما بالنسبة لنتائج قلق الامتحان فإن المتوسط الحسابي لأفراد العينة قد بلغ (92.64)، وبلغ انحراف الدرجات عن متوسطها الحسابي (17.545)، وهو ما يؤكد تشتت الكثير من الدرجات عن المتوسط الحسابي.

وبعد حساب معامل الارتباط بيرسون بين نتائج تلاميذ البكالوريا في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (استراتيجيات إدارة الموارد) ونتائجهم في قلق الامتحان، والذي تبين أنه يساوي (0.043) وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.669) وهو أكبر تماما من (0.05) فإن معامل الارتباط غير دال إحصائيا.

ومنه تحققت الفرضية الجزئية الثالثة في الدراسة الحالية، أي أنه:

- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في بعدها الثالث استراتيجيات إدارة المصادر، وقلق الامتحان لدى تلاميذ البكالوريا.

تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

يتبين من خلال الجدول رقم (10): ان المتوسط الحسابي لأفراد العينة في (استراتيجيات إدارة المصادر) يقدر ب (56.78)، والانحراف المعياري بلغ (9.37).

والمتوسط الحسابي لقلق الامتحان لأفراد العينة يقدر ب (92.64)، والانحراف المعياري (17.54)

وتبين أن قيمة معامل بيرسون يساوي (0.04) عند مستوى الدلالة (0.66) فإن معامل الارتباط غير دال إحصائيا.

عند النظر إلى الفرضية الجزئية الثالثة التي تنص على انه "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا(استراتيجيات إدارة المصادر) وقلق الامتحان لدى تلاميذ البكالوريا"، واثبتت قيمة معامل ارتباط "بيرسون "إلى عدم وجود ارتباط، وبما ان استراتيجيات ادارة المصادر تعتبر مجموعة من السلوكيات التي يستخدمها التلميذ لتنظيم وضبط مصادر التعلم الخارجية كإدارة الوقت وبيئة التعلم، وطلب المساعدة عند الحاجة، فإن التلاميذ الذين يستخدمون هذه الاستراتيجيات بشكل أكبر لا يختلفون احصائيا في مستويات القلق عن اولئك الذين لا يستخدمونها أو يستخدمونها بدرجة أقل، هذا يشير الى ان القلق كمكون داخلي لا يتأثر دائما بعوامل تنظيمية خارجية، فقلق الامتحان غالبا ما يكون نابع من مشاعر داخلية مما قد يجعل أثر استراتيجيات إدارة المصادر ضعيفا أو غير ظاهر، فمن المحتمل ان تأثر استراتيجيات ادارة المصادر في التحصيل او تنظيم العام للدراسة، لكنها لا ترتبط بالضرورة بالمشاعر التي تصاحب التلميذ في لحظة الامتحان مثل القلق الآني، طبقا لنظرية التداخل فإن قلق الامتحان كمتغير نفسي يؤثر فقط على العمليات الذهنية ولا يؤثر على استراتيجيات إدارة المصادر.

مناقشة عامة:

من خلال نتائج الدراسة اتضح عدم وجود علاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وقلق الامتحان لدى تلاميذ الباكالوريا، قد يعكس وجود عوامل اخرى تتدخل بين التعلم المنظم ذاتيا وقلق الامتحان من بينها المتغيرات البيئية الاجتماعية كالضغط الاسري والاجتماعي التي يعيشها تلميذ البكالوريا فهي تلعب دورا كبيرا في تعرضه لقلق الامتحان ويضعف أثر تنظيم التعلم لديه، وظروف المؤسسة التعليمية مثلا حجم الأقسام، علاقة الاساتذة بالتلاميذ، والجو العام في المدرسة، فهذه العوامل تؤثر بشكل غير مباشر في القلق وكذلك نجد ان التنظيم الذاتي يرتبط فقط بعملياته الثلاث الملاحظة الذاتية، الحكم الذاتي، رد الفعل الذاتي، وهذا ما أكدته النظرية المعرفية الاجتماعية للتعلم المنظم ذاتيا، وايضا نجد المتغيرات الوجدانية والشخصية كسعي التلميذ الى الكمالية فعندما يكون التلميذ منظم ذاتيا ولكن لديه سعي مفرط للكمال هنا التلميذ قد يعاني من القلق بسبب تفكيره المستمر في النتائج، والصلابة النفسية عامل أخر كذلك حيث نجد التلاميذ الذين يتحلون بالمرونة النفسية يكونون أقل عرضة للقلق بغض النظر عن طريقة تعلمهم.

كما أكدت الدراسات السابقة ان التلميذ المنظم ذاتيا يعرف كيف يخطط ويتحكم ويوجه عملياته العقلية، الاحساس بفاعلية الذات، تحديد اهدافه والعمل على إنجازها، كذلك القدرة على مواجهة المصاعب التي تواجههم كقلق الامتحان (زروق، 2018، 26)، نجد ان نتائج دراستنا جاءت عكس ما ورد في هذه الدراسة، وبما ان الذكاء الوجداني له اهمية كبيرة في التحكم بقلق الامتحان والضغط النفسي فهو يساعد التلميذ على تنظيم مشاعره السلبية وله علاقة بالتعلم المنظم ذاتيا كما أكدته دراسة" هدى سلام" (2023)، وكما أكدت دراسة "سايحي" (2012) بأن قلق الامتحان يتأثر بعدة عوامل منها: مستوى الذكاء، مستوى التحصيل، طريقة الاستذكار والاستعداد للامتحان، وكذلك جنس التلميذ والتخصص الدراسي، فالتلاميذ الذين يتمتعون بمستوى عال من الذكاء غالبا ما يكون لديهم قدرة اكبر على الفهم وتحليل المعلومات وكذلك قدرة أكبر على ضبط انفعالاتهم مما قد يقلل لديهم الشعور بالقلق، وأيضا نجد التلاميذ الذين يحققون درجات عالية ويحرصون على متابعة دروسهم بانتظام غالبا ما يشعرون بالاستعداد الجيد للامتحان هذا ما يقلل من قلقهم أثناء الامتحان، على عكس التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي ومنخفضي مراجعة ومتابعة دروسهم، وكذلك

التخصص الدراسي الذي يدرسه التلميذ قد يكون له تأثير فالتخصصات العلمية التي تحتوي على مواد تحليلية أو رياضية قد تكون أكثر إثارة للقلق لدى بعض التلاميذ مقارنة بالتخصصات الأدبية الأخرى.

استنتاج عام:

تناولت الدراسة الحالية موضوع علاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بقلق الامتحان لدى تلاميذ البكالوريا، حيث تم تطبيق الدراسة على عينة تلاميذ البكالوريا بثانوية "مفدي زكريا" البياضة– الوادي، من أجل التعرف على العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بقلق الامتحان.

وتوصلت الدراسة الى عدم وجود علاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وقلق الامتحان لدى تلاميذ البكالوريا، قد يعزى غياب العلاقة بين المتغيرين الى أن قلق الامتحان مرتبط بعوامل أخرى نفسية وبيئية بعيدا عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، كضغوط الامتحانات النهائية، التوقعات المرتفعة، كما أن استخدام التلميذ لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لا يعني بالضرورة أن التلميذ قادر على التحكم في توتره أو قلقه خلال الامتحان، هذا ما يضعف من أثر هذه الاستراتيجيات في خفض القلق.

وفي الأخير استنادا الى النتائج التي كشفتها الدراسة يمكن تقديم بعض التوصيات والاقتراحات:

_ أثر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في خفض قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الجامعية.

_ دور التعلم المنظم ذاتيا كمتغير وسيط بين دافعية التعلم وقلق الامتحان.

_ فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التقليل من قلق الامتحان لدى التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض.

_ أثر اختلاف نمط استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ الباكالوريا.

_ الفروق في قلق الامتحان تبعا لمستوى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (مرتفع، متوسط، منخفض).

_ دراسة مقارنة لقلق الامتحان بين التلاميذ مستخدمي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتلاميذ غير مستخدميها.

_ أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي يعتمد على تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في خفض قلق الامتحان.

قائمة المراجع

- ابو العزب، نايل ابراهيم. (2018). *فعالية برنامج علاجي ارشادي مقترح لخفض قلق الامتحان لدى تلاميذ طلاب مرحلة الثانوية بمحافظات غزة. (رسالة ماجستير). الجامعة الإسلامية، غزة.*

- ابو حجلة، أمل أحمد شريف. (2009). *أثر نموذج تسريع العلوم على تحصيل ودافع الانجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع في محافظة قلقيلة. (اطروحة ماجستير).*

- أبو ستة، فريال عبده. انور حميدة، شيماء سمير. (2016). *فاعلية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات كتابة البرهان الرياضي والتحصيل الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.* مجلة العلمية. العدد (71). جامعة دمياط.

- ابو عزت. (2008). *فاعلية برنامج ارشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة.*

- أحمد عبد الله أبو فودة، حنان. (2011). *العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي. (رسالة ماجستير).* كلية العلوم التربوية والنفسية. جامعة عمان العربية– الاردن.

- آل عائض، خليل محمد عبد الله. (2024). *أثر استخدام استراتيجية التعلم ذاتيا في تدريس اللغة العربية على تنمية مهارات القراءة الإبداعية للصف الثالث متوسط.* مجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات. مجلد (05). العدد (56).

- البحباح، نوهه علي محمد عبدو. (بدون سنة). *تنمية الصمود النفسي لدى طالبات الجامعة باستخدام بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. جامعة عين الشمس.*

- بن عربية، مروة. حابس، مريم. (2017). *قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ السنة ثالثة ثانوي، (مذكرة ماستر).* جامعة 8ماي 1945 – قالمة.

- بن محمد مرعى الميمم، علي. (2019). *علاقة دافعية الإنجاز بقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الجامعية.* المجلة التربوية، العدد (68). المملكة العربية السعودية.

- بوجملين، حياة. مطروني فيصل. (2019). *التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي*. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية. المجلد (7)، العدد (1).

- بوقفة، ايمان. (2013). *الكفاء الذاتية الاكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم والاسوياء. (مذكرة ماجستير)*. جامعة سطيف 2 جامعة أم القرى

- جاهل، نهلة. محمدي، إيمان. (2017). *استراتيجيات التعلم وأثرها على التحصيل الدراسي. (مذكرة ماستر)*. جامعة 8 ماي 1945. قالمة.

- حسين، خيري أحمد. السيد، منصور محمد. (2019). *أثر فنيات العلاج المعرفي السلوكي في خفض قلق الامتحانات لدى طلاب الصف الثالث ثانوي*. المجلد (35)، العدد (04). جامعة أسوان.

الحسينان، إبراهيم عبد الله. *(2017)*. *التعلم المنظم ذاتيا" مفهوم والتصورات النظرية"*. كتاب المجلة العربية. فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية اثناء النشر.

- حمودة، مريم. (2020). *العزو السببي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي مرتفعي ومنخفضي التحصيل. (مذكرة دكتوراه)*. جامعة محمد خيضر – بسكرة.

- خزايرية، هاجر. (2018). *قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة خامسة ابتدائي. (رسالة ماجستير)*. علم النفس العيادي. جامعة عمان العربية.

- الدبيب، محمد أحمد محمد. (2023). *قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية وعلاقته بالتحصيل*. مجلة جامعة بني وليد للعلوم الإنسانية والتطبيقية، العدد (30). جامعة بني وليد_ ليبيا.

- الردادي، فهد بن عايد. (2019). *التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي.*

- زروق، سهيلة. (2018). *استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلبة الجامعة. (مذكرة ماستر)*. جامعة محمد خيضر_ بسكرة.
- الزهرة، الأسود. فايزة، بوترة. (2020). *قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات لدى تلاميذ الثالثة ثانوي*. مخبر علم النفس العصبي العرفي والاجتماعي. جامعة الوادي.
- زيادة، أمينة. (2015). *علاقة التعلم المنظم ذاتيا بمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي*. جامعة الجزائر 2.
- سايحي، سليمة. (2012). *قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. العدد (7). جامعة محمد خيضر_ بسكرة.
- سايحي، سليمة. (2004). *فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. (مذكرة ماجستير)*. جامعة ورقلة.
- سلام، هدى. (2023). *التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بمهارات الذكاء الوجداني لدى الطالب الجامعي*. مجلة روافد، المجلد (07)، العدد (02). جامعة محمد لمين دباغين سطيف2.
- السنيدي، أحمد عبد العزيز. (2022). *مستوى ممارسة التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود في ضوء المرحلة الدراسي والعمر. مجلة للعلوم التربوية والنفسية*. مجلد (06). العدد (07)
- شريك، ويزه. (2018). *قلق الامتحان وعلاقته بالثقة بالنفس ودافعية الانجاز الدراسي. (اطروحة دكتوراه)*. كلية العلوم الاجتماعية وعلوم التربية. جامعة ابو قاسم سعد الله – الجزائر 2.
- الشيخ، اولاد هدار. (2022). *فاعلية برنامج ارشادي لتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتي في ضوء نموذج" بنترش"(مذكرة دكتوراه)*. جامعة قاصدي مرباح ورقلة
- عبد العزيز، محي الدين. دوادي، نعيمة. (بدون سنة). *قلق الامتحانات المدرسية الاسباب والعلاج. مجلة دراسات نفسية وتربوية*. جامعة البليدة2.

- عبد العظيم، محمد. عمر محمد، نور الهدى. (2024). *الإرشاد المختصر المرتكز حول الحل كمدخل لخفض قلق الإمتحان لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.* مركز أحمد المنشاوي، المجلد (7). العدد (3).

- عبد القادر صالح محمد، انتصار. (2016). *الذكاء الوجداني لدى طلاب المرحلة الثانوية.* المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال. المجلد (2)، العدد (4). جامعة المنصورة.

- عليوان، حميدة. (2023). *اقتراح برنامج تدريبي موجه لمستشاري التوجيه والارشاد المدرسي في كيفية التعامل مع قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا. (اطروحة دكتوراه)*. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة مولود معمري–تيزي وزو.

- عناقره، نذير رشيد صالح. (2022). *استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس بالجزائر في ضوء بعض المتغيرات. حوليات* جامعة قالمة للعلوم الاجتماعية والانسانية، المجلد (16). العدد (01).

- عوج، شيماء. (2022). *قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا.*

- غزال، نعيمة. (2015). *أثر تقنية العصف الذهني في خفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ ثالثة ثانوي، (رسالة الدكتوراه)*. جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.
- غماري، فوزية. (2016). *التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالنجاح الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي*. المركز الجامعي–تيبازة.
- القوامسة، هشام عطية. الحوامدة، خليل. (2010). *دليل المرشد التربوية* (ب–ط)، دار اليازوري للنشر والتوزيع الأردن.
- القيسي، جيهان عبد الحداد. (2017). *قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة المتوسطة*. مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (54). جامعة بغداد.
- مبروك، وداعي. طيب التومي. (2023). *مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ الرابعة متوسط. مجلة البحوث التربوية والتعلمية*. المجلد (12)، العدد (1). جامعة محمد بوضياف المسيلة.
- المحمودي، محمد سرحان علي. (2019). *مناهج البحث العلمي*. الطبعة الثالثة. الجمهورية اليمنية صنعاء. دار الكتاب.
- المشهداني، سعد سلمان. (2019). *منهجية البحث العلمي*. الطبعة الاولى. دار اسامة للنشر والتوزيع، الاردن –عمان
- المعايطة، عبد العزيز والجغيمان، محمد عبيد الله. (2009). *مشكلات تربوية معاصرة*. عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع. الناسخ *العلمي للطباعة والتصوير*. الطبعة الأولى. المدينة المنورة.
- مقدم، عبد الحفيظ. (2018). *قلق الامتحان والقياس النفسي والتربوي*، ديوان المطبوعات الجامعية. ط2– الجزائر.
- ميادة، محمود الغالي سليمان. (2024). *النموذج البنائي للعلاقات بين قلق الاختبار والكف المعرفي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب الثانوية العامة*. جامعة الأزهر – مصر.

- نور الهدى، بن عبد الوهاب. يمينة درنان. (2018). *قلق الامتحان وأثره على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي*. (مذكرة ماستر). جامعة ابن خلدون_ تيارت.
- الهاشمي، حنة. (2018). *أثر ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية على التقليل من قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة الثانوية، مجلة العلوم الاجتماعية. المجلد* (07)، العدد (29). جامعة عمار ثليجي الأغواط–الجزائر

الملاحق

الملحق (01) مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

جامعة الشهيد حمه لخضر

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم: علم النفس وعلوم التربية

تعليمة المقياس

الى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي...

نرجو أن تجيب على هذا الاستبيان بكل صراحة وصدق.

واعلم أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، في الإجابة الصحيحة هي الإجابة التي تعبر بها عن رأيك بصراحة.

كما أن إجابتك ستحظ بالسرية التامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

بعد قراءة كل فقرة، ضع (ي) أمامها علامة (x) أمام الاختيارات الموجودة أمام كل فقرة ولا تضع (ي) أكثر من علامة للسؤال الواحد.

مثال توضيحي: إذا كان المجيب يريد اختيار عبارة أوافق على السؤال: المراجعة اليومية مهمة جدا، فستكون الإجابة على الشكل الآتي:

الرقم	العبـــــــــــــــــــارة	أرفض بشدة	أرفض	غير متأكد	أوافق	أوافق بشدة
1	المراجعة اليومية مهمة جدا.				x	

الرقم	العبـــــــــــــــــــارة	أرفض بشدة	أرفض	غير متأكد	أوافق	أوافق بشدة
1	أثناء الدراسة اكتب موجزا مختصرا للمادة الدراسية ليساعدني على تنظيم أفكاري					
2	أثناء الدراسة قد تفوتني نقاط مهمة لأنني أفكر في أشياء أخرى					
3	عندما أستذكر دروسي أحاول شرح المادة الدراسية لزميلي أو صديقي					
4	أستذكر دروسي عادة في المكان الذي يساعدني على التركيز					
5	عند قراءتي للمقرر أضع أسئلة تساعدني على التركيز في القراءة					
6	أحيانا أشعر بالكسل أو الضيق عندما أستذكر دروسي فأتوقف عما خططت له					
7	في الغالب أفكر فيما أسمعه أو أقرأه لأقرر إذا ما كان مقنعا أم لا					
8	عندما أستذكر دروسي أتدرب على تسميع المادة لنفسي شفهيا عدة مرات					
9	إذا واجهت متاعب في تعلم مادة دراسية معينة، فإنني أحاول أن أقوم بالعمل بمفردي دون المساعدة من أي أحد					
10	عندما تكون المعلومة غير واضحة، فإنني					

	أعود وأحاول أن أفهمها مرة ثانية					
11	أثناء الدراسة أتصفح القراءات والملخصات وأحاول الحصول على أهم الأفكار					
12	أستغل وقت دراستي لهذا المنهاج الدراسي استغلالا جيدا					
13	إذا لم أستطع فهم المادة الدراسية، فإنني أغير طريقة قراءتي لها					
14	أتعاون مع زملائي الآخرين لإكمال واجبات المنهاج الدراسي					
15	عندما أستذكر دروسي، فإنني أقرأ شرح المعلم، وأقرأ الدرس عدة مرات					
16	عند تقديم نظرية أو تفسير أو استنتاج، فإنني أبحث على دليل مقنع يؤيد ذلك أم لا					
17	أعمل بجد ليكون أدائي جيدا في الدراسة حتى إذا لم أكن أحب ما أقوم بعمله					
18	أضع أشكلا مبسطة ورسوما بيانية وجداول لتساعدني على تنظيم المادة الدراسية المقررة بصورة أفضل					
19	عند مذاكرة دروسي، فإنني في الغالب أخصص وقتا لمناقشة المادة الدراسية مع مجموعة من الزملاء الآخرين					

20	أتناول المواد الدراسية كبداية للبحث وأحاول تطوير أفكاري عنها					
21	أجد من الصعب الالتزام بجدول استذكار					
22	عندما أستذكر دروسي فإنني أجمع المعلومات من مصادر مختلفة مثل: الدروس والقراءات والمناقشات					
23	قبل أن أدرس مادة دراسية لمقرر جديد، فإنني في الغالب أتصفح لأرى كم هي منظمة.					
24	أسأل نفسي أسئلة لأتأكد من أنني أفهم المادة الدراسية التي كنت أدرسها في هذا الفصل					
25	أحاول أن أغير طريقة تعلمي لكي أوائم بين متطلبات المنهاج الدراسي وأسلوب تدريس المعلم					
26	أطلب من المعلم أن يوضح المفاهيم التي لا أفهمها جيدا					
27	أحفظ الكلمات الأساسية عن ظهر قلب لتذكرني بالمفاهيم المهمة في المنهاج الدراسي					
28	عندما يكون المنهاج الدراسي صعبا، فإما أن أتركه، أو أستذكر الأجزاء السهلة فقط					

29	عند دراسة موضوع ما أفكر فيما يجب أن أتعلمه منه بدلا من مجرد قراءته					
30	أحاول ربط الأفكار في موضوع ما بالأفكار في مقررات دراسية أخرى كلما أمكن ذلك					
31	أثناء الاستذكار أقوم بعمل تلخيصات موجزة للمفاهيم الأساسية والمهمة					
32	أثناء دراستي أحاول ربط المادة الدراسية بما أعرفه فعلا					
33	لدي مكان منظم مخصص للاستذكار					
34	أحاول تنويع أفكاري المرتبطة بما أتعلمه في المنهاج الدراسي					
35	عندما لا أستطيع فهم المواد الدراسية المقررة فإنني أطلب المساعدة من طالب آخر					
36	أحاول فهم المادة الدراسية في هذا الفصل الدراسي بعمل روابط منطقية بين القراءات والمفاهيم من الدروس					
37	كلما أقرأ أو أسمع عن تأكيد أو استنتاج في هذا الفصل الدراسي فإنني أفكر في البدائل الممكنة					
38	أضع قوائم بالمصطلحات المهمة للمنهاج الدراسي وأحفظها عن ظهر قلب					

39	أحضر الدراسة بانتظام					
40	عندما تكون المواد الدراسية المقررة غير شيقة، فإنني أتمكن من مواصلة العمل والدراسة الى أن أنتهي					
41	أحاول تحديد الزملاء الذين أستطيع طلب المساعدة منهم عند الضرورة					
42	عندما استذكر دروسي، أحاول أن أحدد المفاهيم التي لا أفهمها جيدا					
43	في الغالب أجد أنني لا أقضي وقتا طويلا في الاستذكار بسبب أنشطتي الأخرى					
44	إذا ارتكبت عند تدوين ملاحظاتي وملخصاتي، فإنني أحاول أن أتأكد من تدوينها في وقت أخر					
45	قلما أجد وقتا لمراجعة ملاحظاتي وقراءاتي قبل الامتحان					
46	أقوم بدراسة المادة عدة مرات قبل الامتحان					

الملحق (02) مقياس قلق الامتحان

جامعة الشهيد حمه لخضر

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم: علم النفس وعلوم التربية

تعليمة المقياس

الى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي...

نرجو أن تجيب على هذا الاستبيان بكل صراحة وصدق.

واعلم أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي الإجابة التي تعبر بها عن رأيك بصراحة.

كما أن إجابتك ستحظ بالسرية التامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

بعد قراءة كل فقرة، ضع (ي) أمامها علامة (x) في احدى الاختيارات الموجودة أمام كل فقرة ولا تضع (ي) أكثر من علامة للسؤال الواحد.

الرقم	العبـــــــــــــــــــارة	لا أوافق بشدة	لا أوافق	أوافق	أوافق بشدة
1	أشعر بالضيق عند كل سؤال يطرحه المعلم علي ليتأكد من استفادتي وتعلمي للدرس				
2	أشعر بالقلق حول ما إذا كنت سأرفع من صفي الحالي إلى الصف الذي يليه في نهاية العام				
3	أشعر بالتوتر إذا ما طلب مني المعلم				

	الوقوف والقراءة بصوت مرتفع				
4	عندما يطلب مني المعلم حل بعض المسائل على اللوح فإني أتمنى بيني وبين نفسي أن يطلب ذلك من غيري وليس مني				
5	أثناء نومي أحلم كثيرا بالامتحانات				
6	تزداد دقات قلبي عندما يقترب موعد الامتحانات				
7	أشعر بالقلق الشديد عند استعدادي للنوم نتيجة تفكيري بما سيكون عليه أدائي في الامتحان غدا				
8	ترتجف يدي التي أكتب بها عندما يطلب مني المعلم الكتابة على اللوح أمام طلاب صفي				
9	أشعر بالتوتر عند اقتراب موعد الامتحان بدرجة أكثر من زملائي الطلاب				
10	عندما أكون في البيت وأفكر بدروس الغد أشعر بالخوف من أنني سوف أعطي إجابات خاطئة				
11	إذا تغيبت عن المدرسة نتيجة مرض أشعر بأن أدائي للواجبات المدرسية سوف يكون أقل درجة من الطلاب الآخرين				
12	عندما أفكر بدروس البوم التالي أشعر بالقلق بأن أدائي في بعض الدروس سوف				

	لا يكون مقبولا				
13	أشعر بالغثيان والارتجاف أو الدوار عندما يسأل المعلم سؤالا بهدف تحديد مدى ما تعلمت من الدرس				
14	أشعر بالارتباك والتوتر إذا وجه المعلم إلى سؤالا وأجبت عليه إجابة خاطئة				
15	أشعر بخوف من كل موقف فيه امتحان				
16	أشعر بضيق شديد قبل دخول الامتحان				
17	بعد الانتهاء من الامتحان أشعر بالتوتر حول أدائي في هذا الامتحان				
18	أشعر أحيانا أن أدائي في الامتحان الذي قدمته كان سيئا مهما كنت قد درس وتحضرت له				
19	أشعر أن يدي التي أكتب بها أثناء الامتحان ترتجف بعض الشيء				
20	أخاف من الفشل في أدائي إذا ما علمت أن المعلم سيعطينا امتحان				
21	أشعر أنني أنسى في الامتحان كثيرا من المعلومات التي كنت أتذكرها قبل بدئه				
22	أتمنى لو أنني لا أشعر بضيق من الامتحان بهذه الدرجة				
23	أشعر بالقلق إذا أخبرني المعلم أنه يريد أن				

	يعطينا امتحانا				
24	أشعر بأن أدائي سوف يكون سيئا أثناء الإجابة على الامتحان				
25	أخاف أحيانا عندما أكون في طريقي إلى المدرسة أن يعطينا المعلم امتحانا فجائيا				
26	أشعر بصداع شديد قبل وأثناء الامتحان				
27	خوفي من الرسوب يعيق أدائي وتقدمي في الامتحان				
28	أشعر بالقلق أثناء إعلان المعلم كم تبقى من وقت لانتهاء الامتحان				
29	أشعر بالخوف أثناء انتظار توزيع أوراق أسئلة الامتحان				
30	أشعر بالقلق أثناء الامتحان بأن لا يكفي الوقت للإجابة				
31	أشعر بالقلق أثناء الانتظار لدخول قاعة الامتحان				
32	أشعر بالخوف من المدرسة لأنها تذكرني بالامتحانات				
33	أشعر بعدم الارتياح أثناء تحدث الطلاب في الساحة عن الامتحان القادم				
34	يزداد افراز العرق في يدي أو وجهي أثناء الامتحان				

35	أشعر بالتوتر والارتباك أثناء استعدادي لامتحان يوميا				
36	غالبا ما أشعر بالقلق أثناء استعدادي للامتحان قبل موعده بيوم				
37	أشعر دائما بالتوتر والارتباك عند استعدادي للامتحان النهائي				
38	أشعر بالقلق عند استماعي للمعلم وهو يعلن عن مواعيد الامتحانات القادمة				