الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
-البويرة-

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم: علم النفس وعلوم التربية
تخصص: علم النفس المدرسي

العلاقة بين قلق الإمتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي

دراسة وصفية لعينة من تلاميذ إبتدائية قنداز أعمر –البويرة–

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي

إعداد الطالب:

* ضيف لخضر

إشراف:

د/أشروف كبير سليمة

السنة الجامعية : 2018 - 2019

الإهداء

إلى من زوداني في الدنيا الحنان... إلى من أعطاني معنى الأمان....

إلى من بوجودهما أشعر بالإطمئنان... إلى من بحبهما أسير إلى الأمام...

إلى حبي وقلبي وعينايا الإثنان

"" **أمي و أبي** الكريمان""

إلى أختي الغالية ""صبرينة"" وإلى أولادها وزوجها

إلى إخوتي أحبتي الذين شجعوني لمواصلة المسيرة العلمية للأمام

""زين العابدين و عيسى و مراد و أيوب""

إلى كل زوجات إخواتي وأولادهم

إلى كل عائلتي وأهلي وأقاربي من كبيرهم إلى صغيرهم

إلى كل أصدقائي وأحبتي وأساتذتي وزملائي الطلبة الكل بمقامه والكل بإسمه

إلى أول صديق في مقاعد الجامعة المغفور له ""حفيظي مبروك"" وإلى كل موتى المسلمين

إلى كل أبناء وطني الغالي... إلى كل من يقرأ كلماتي وأحروفي ومذكرتي...

لكم جميعا دون إستثناء

شكر وعرفان

الحمد لله الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد الأمين وعلى آله وصحبه أجمعين.

وإنطلاقا عزوجل في كتابه الكريم ((وَأَمَّا بِنِعْمَةِ رَبِّكَ فَحَدِّثْ)) أحمد الله الذي وفقني لإتمام هذا العمل... لك الحمد والشكر يارب.

ومن باب من لم يشكر الناس لم يشكر الله أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذة المشرفة الدكتورة ""أشروف كبير سليمة"" التي لم تبخل عليا بمعلومة وأفاضت عليا بعلمها الوافر وملاحظاتها القيمة ورافقتني في إنجاز هذا البحث.

وكذلك أتقدم بالشكر الخالص إلى كل من ساهم وقدم إلي يد العون في هذا البحث ""رحالي حمزة ورحماني جمال ومخطاري إنصاف ومهناوي حسام ودرايفي محمد وإيناس نذير"".

وكذلك الشكر موصول إلى كل شخص ساندني وأعانني بالقليل أو بالكثير أو دعا لي في ظهر الغيب.

كما لا أنسى بالشكر والتقدير الأساتذة المناقشين

وأخط أسمى عبارات الشكر والعرفان إلى كل من علمني حرف طوال مشواري الدراسي.

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الإمتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي، وصيغت إشكالية الدراسة في التساؤل التالي:

– هل توجد علاقة إرتباطية بين قلق الإمتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي؟

وكإجابة على التساؤل صيغة الفرضية التالية:

– توجد علاقة إرتباطية بين قلق الإمتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي.

وإعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي، وشملت عينة الدراسة (60) تلميذ من تلاميذ السنة الخامسة لإبتدائية قنداز أعمر بولاية البويرة، وتم الإستعانة بالأداة التالية التي تمثلت في مقياس قلق الإمتحان لسارسون، وبعد عملية التطبيق والمعالجة الإحصائية (معامل الإرتباط بيرسون) توصلنا إلى النتيجة الأتية:

– توجد علاقة إرتباطية سلبية بين قلق الإمتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي، أي كلما زاد قلق الإمتحان إنخفض التحصيل الدراسي.

وفسرت النتائج في ضوء الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.

Study Summary

The study aims at uncovering the relationship between test anxiety and scholastic achievement among the students of the fifth year of primary school. The problem of the study was expressed in the following question:

- Is there a correlation between test anxiety and academic achievement among fifth year primary students?

As a response to the question, the formula of the following hypothesis:

- There is a correlation between test anxiety and academic achievement among fifth year primary students. In our study, we applied the descriptive approach. The sample included (60) students of the fifth year of the elementary school of Kundaz Omar in the state of Bouira. The following tool was used in the

Sarsoun test scale. After the application and statistical processing (Pearson correlation coefficient) we reached the following result :

- There is a negative correlation between test anxiety and scholastic achievement among the fifth year primary students, ie, the more the exam is concerned, the lower the scholastic achievement. The results were explained in light of previous studies on the subject of the study.

قائمة الجداول

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	جدول يوضح تشكيل عينة الدراسة.	**64**
02	جدول يوضح ميزان تقدير الدرجات على مقياس قلق الإمتحان سارسون.	**66**
03	جدول يوضح الدلالة الإحصائية لمعامل الإرتباط بين درجات قلق الإمتحان ودرجات التحصيل الدراسي.	**71**

الفهرس

قائمة المحتويات

الإهداء

شكر وعرفان

ملخص البحث

فهرس الجداول

فهرس المحتويات

مقدمة..... أ

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

تمهيد.....02

إشكالية الدراسة.....03

فرضيات الدراسة.....06

تحديد مفاهيم الدراسة (إجرائيا).....06

أهمية الدراسة.....07

أهداف الدراسة.....07

الجانب النظري

الفصل الثاني: قلق الإمتحان

تمهيد.....10

مفهوم القلق.....11

تصنيفات القلق.....11

أعراض القلق.....11

تعريف قلق الإمتحان.....13

تصنيف قلق الإمتحان.....16

مكونات قلق الإمتحان.....18

أسباب قلق الإمتحان.....22

أعراض ومظاهر قلق الإمتحان.....23

عوامل قلق الإمتحان.....24

سمات ذوي قلق الإمتحان.....28

النظريات المفسرة لقلق الإمتحان.....31

قياس قلق الإمتحان.....34

علاج قلق الإمتحان.....36

خلاصة الفصل.....38

الفصل الثالث: التحصيل الدراسي

تمهيد.....40

مفهوم التحصيل الدراسي.....41

أنواع التحصيل الدراسي.....42

أهمية التحصيل الدراسي.....43

أهداف التحصيل الدراسي.....44

شروط التحصيل الدراسي.....45

مبادئ التحصيل الدراسي.....47

العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.....49

خصائص التحصيل الدراسي.....52

دور المعلم في التحصيل الدراسي.....53

إختبارات التحصيل الدراسي.....54

خلاصة الفصل.....58

الجانب الميداني التطبيقي

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد.....61

الدراسة الإستطلاعية.....62

منهج الدراسة.....62

عينة الدراسة.....63

أدوات الدراسة.....64

خطوات إجراء الدراسة.....67

خلاصة الفصل.....68

الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج

تمهيد.....70

عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية العامة.....71

تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية العامة.....71

خاتمة.....77

الإقتراحات.....78

قائمة المراجع

الملاحق

مقدمة

مقدمة:

لا يختلف إثنان على تسمية عصرنا الحالي بعصر القلق، نظرا لضغوطات الحياة ومانشهده من ثورة في كافة المجالات سواء كانت إقتصادياً تكنولوجياً سياسياً ثقافياً...

وهذا ما يولد في نفسية الفرد في الكثير من الأحيان الإحساس بالتوتر والضيق، والقلق في الواقع ليس وليدا لهذا الزمان فقط، وإنما هو قديم قدم الإنسان.

وهذا ما جعل موضوع القلق من الموضوعات المهمة التي تحتل إلى حد كبير مكان الصدارة في البحوث النفسية، وهذا يعني أن للقلق تأثير خطير على الفرد في مختلف مراحله النمائية، سواء أكان في مجالاته التعليمية أم المهنية أو الحياتية، ولهذا ترجع أهمية دراسته إلى مدى تأثيره الكبير على مستوى أداء الفرد ولقد ركزت العديد من الدراسات والأبحاث القلق حول القلق العام، إلا أنه بجانب الإهتمام الكبير بالقلق العام، ظهر أيضا الإهتمام النسبي بدراسة أنواع أخرى من القلق مثل قلق الإمتحان، كشكل محدد من القلق المرتبط بموقف التقويم.

تلعب المدرسة دورا هاما في حياة الفرد، إذا أنها تعمل على إعداد التلاميذ للإندماج النشيط والوعي في الحياة الإجتماعية والإقتصادية، فالمدرسة تساعد الأجيال الصاعدة على تحقيق طموحاتهم والوصول إلى أعلى مستويات التعليم والتكوين، وذلك عن طريق إجتياز عدة إمتحانات نهائية مصيرية ومنها: إمتحان السنة الخامسة إبتدائي، إمتحان الرابعة متوسط، وإمتحان البكالوريا.

وإمتحان السنة خامسة إبتدائي أول خطوة للدخول في مرحلة تعليمية أخرى للإنتقال إلى فضاء دراسي جديد ، مما يجعل التلاميذ يتخوفون من الرسوب الدراسي ، ولذا نجدهم يبذلون قصار جهدهم لتجنب القشل بغية تحقيق أهدافهم.

ويعتبر القلق حالة وجدانية يصاحبها الألم، ومن بين أنواع القلق الذي يعتبر العرض الأساسي الذي يظهر لدى التلاميذ هو قلق الإمتحان الذي يعد حالة من الضيق والتوتر والتي يشعر بها التلميذ في مواقف الامتحانات أو قبلها أو أثناء تذكر مايشير إليها، فقلق الإمتحان هو حالة نفسية تتصف بالخوف والتوقع أي أنه حالة إنفعالية تعتري بعض التلاميذ وتكون مصحوبة بتوتر وتحفز.

لهذا تركز دراستنا على قلق الإمتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي عند التلاميذ المقبلين على إمتحان السنة الخامسة إبتدائي، لذلك يجب على الباحثين في ميدان علم النفس المدرسي وعلوم التربية الإهتمام بدراسة هذه الظاهرة لمعرفة أهم الأسباب التي تخلفها عند التلاميذ ولإيجاد الحلول المناسبة لتقليل من هذه المشكلة.

ولقد قسمنا دراستنا إلى مايلي:

الفصل الأول: خاص بالإطار العام للدراسة والذي يتضمن الإشكالية، الفرضيات، تحديد المفاهيم، أهمية الدراسة، أهداف الدراسة.

<u>الجانب النظري:</u> ويتضمن فصلين

الفصل الثاني: خاص بقلق الإمتحان الذي تناولنا فيه تعريفه، تصنيفاته، مكوناته، أسبابه، أعراضه، عوامله، سماته، ونظرياته المفسرة، قياس قلق الإمتحان، علاجه.

الفصل الثالث: خاص بالتحصيل الدراسي الذي تضمن تعريفه، أنواعه، أهميته، أهدافه، شروطه، مبادئه، العوامل المؤثرة فيه، خصائصه، دور المعلم في التحصيل الدراسي، وإختباراته.

<u>الجانب الميداني التطبيقي:</u> ويتضمن فصلين

الفصل الرابع: الذي خصص لإجراءات الدراسة الميدانية حيث تناولنا فيه كل من الدراسة الإستطلاعية، منهج الدراسة، عينة الدراسة، أدوات الدراسة، خطوات إجراء الدراسة.

الفصل الخامس: خصص لعرض وتحليل وتفسير ومناقشة النتائج التي تم دراستها، ثم الإستنتاج العام لدراسة، وكذا بعض التوصيات والإقتراحات ثم الخاتمة، وفي الأخير تم عرض مختلف المراجع والملاحق التي تم الإعتماد عليها في هذه الدراسة.

الفصل الأول:

الإطار العام للدراسة

تمهيد

1. الإشكالية
2. فرضيات الدراسة
3. تحديد المفاهيم إجرائيا
4. أهمية الدراسة
5. أهداف الدراسة

تمهيد:

سنحاول من خلال هذا الفصل تقديم عرض تفصيلي لإشكالية الدراسة، والسؤال الذي إنطلق منه الموضوع، والفرضيات التي تعتبر إجابات مؤقته، كما سنتطرق إلى تحديد المفاهيم الأساسية لمتغيرات الدراسة، وأهمية البحث والاهداف المتوخاة.

1- الإشكالية:

يعد قلق الإمتحان واحد من بين المشاكل التي يتعرض لها التلميذ والتي تظهر في أي وقت من أوقات السنة الدراسية، وخصوصاً أثناء فترة الإمتحانات، فقلق الإمتحان ماهو إلا حالة موقفية تدفع إلى زيادة الإثارة لتحقيق الأداء ويكون التحصيل مرتفعاً إذا كان ملازما لإثارة مناسبة ومن هنا يتحول مفهوم الإثارة إلى الدافعية للإنجاز، إلا أن التطرف في الإثارة والإنفعال والتوتر يتعارض مع الأداء التعليمي وبالتالي قد يكون التحصيل منخفظاً.

وتعتبر حالة القلق التي يمر بها الفرد مؤشرا لمدى إستجابة الجهاز العصبي الذاتي للمثيرات البيئية، وهذا ماعبر عنه سبيلبرجر (1980) حيث يرى أن موقف الإمتحان ماهو إلا مثيرات بيئية لتلميذ قبل وأثناء أداء الإمتحان، لذلك كان البناء النظري لمقياس قلق الإمتحان يتضمن عاملين هما الإضطراب والإنفعالية، حيث يعبر الإضطراب عن الحالة المعرفية لبناء قلق الإمتحان والتي تتأثر بتقدير الفرد لذاته معرفياً، أما الإنفعالية فهي مؤشر لمدى إستجابة الجهاز العصبي الذاتي للمثيرات البيئية للإمتحان، ومحصلة تفاعلهما يحدد الدرجة الكلية لقلق الإمتحان. (عبد اللطيف عبادة،1991، ص74)

ولقد توصل سبيلبرجر (1966) أن الموقف الضاغط إستحدث درجات متفارقة من القلق لدى مجموعتي القلق المرتفع والقلق المنخفض وبالتالي نجد أن مجموعة القلق المرتفع يضعف تحصيلهم، ولكن يدفع مجموعة القلق المنخفض إلى تحسين التحصيل الدراسي لهم.

فهناك من يرى أن القلق يزيد من الدافعية وهذا مايؤدي إلى تسهيل التحصيل الدراسي وفي المقابل هناك من يرى بأنه ينقص من الدافعية نحو التعلم، وهذا مايعطل الأداء التحصيلي وينتج عنه تحصيل دراسي سلبي، وفي هذا الصدد يشير أنوار رياض عبد الرحيم (1992) (حسب ما ورد عن ساعد 2002) أن موضوع قلق الإمتحان شغل إهتمام الكثير من الباحثين وعلماء النفس والتربويين أمثال سارسون، هاريمان، وأخرون...

ويعتبر سارسون (1957) من الأوائل الذين إختبروا القلق أثناء الإمتحان بحيث يقول أننا نعيش في مجتمع ذو ثقافة أين حياة الأفراد معرضة جزئيا بأدائهم في الإمتحانات.

وقد تنوعت الدراسات وإختلفت في تأثير القلق على التحصيل الدراسي وبدأت الدراسات حول القلق بأبحاث في جامعة أيوا الأمريكية حول تأثير القلق في التعلم وإعتبرت هذه الجماعة من الباحثين الأمريكين القلق دافعاً وإفتراضو أن التلميذ في مواقف التعلم يشعر بالقلق وهذا الشعور عنده يسمى الدافع للتعلم، وحسب هذه النظرية فإنه كلما زاد القلق تحسن الأداء.

عارضت هذه النظرية جماعة أخرى من علماء النفس في جامعة ييل الأمريكية تحت إشراف كل من مندلر وسارسون اللذان توصلا إلى أن التلميذ في مواقف الإمتحانات يظهر دوافع القلق وينشغل بها فيسوء أداؤه، لأن مواقف الإمتحان مواقف تقييمية يشعر بها التلميذ بتقييم الأخريين له ويدرك فيها تهديدا لتقدير الذات وينشغل بهذا التهديد أكثر من إنشغاله بالإمتحان فيسوء أداؤه ويحصل على درجات منخفضة، وحسب هذه النظرية فإن إرتفاع القلق يؤدي إلى إنخفاض أداء التلميذ.

تعتبر المرحلة الإبتدائية من التعليم مرحلة أساسية لجميع مراحل التعليم التالية لها، وتكمن أهمية هذه المرحلة لأنها تمثل بداية حقيقية لعملية التنمية الشاملة للطفل روحيا وإجتماعياً وعقلياً ووجدانياً وجسدياً، ويطلق عليها أريكسون مرحلة العمل وتنتهي هذه المرحلة بأول إمتحان مصيري يجتازه التلميذ ألا وهو إمتحان السنة الخامسة إبتدائي.

ويعد النجاح في هذا الإمتحان تأشيرة عبور إلى المرحلة المتوسطة من التعليم، ولهذا يعكف الأباء على المراقبة المستمرة والمكثفة طوال هذه السنة الدراسية الحاسمة وذلك بتكثيف الدروس الخصوصية لأبنائهم، كما يعمل المعلمون إلى تكثيف الدروس حتى يتمكنوا من

إنهاء البرنامج الدراسي وأما هذا التكثيف من قبل المدرسة والبيت فإن الطفل قد ينتابه الشعور المسبق بالخوف والقلق.

ومما تجدر الإشارة إليه أن هذه السنة صعبة على التلميذ وعلى الأولياء لأن التلميذ مطالب بتحقيق توقعات والديه والمتمثلة في النجاح، وبالتالي فإنه سيبذل قصارى جهده لتحقيق ذلك سواء خوفا من العقاب أو رغبة في كسب رضا الوالدين.

وهذا مايدفع إلى التساؤل كما إذا كان هذا التلميذ سيطور دافعا قويا يقوده إلى التحصيل الجيد أم أنه سيركز على مخاوفه ويضع أناه على محك النقد مما يسبب تشتت إنتباهه وإنشغاله بهذه الأفكار السلبية وهذا مايقوده إلى تحصيل دراسي ضعيف.

وإنطلاقا من هذا التساؤل العام حاولنا طرح تساؤل خاص بدراستنا والذي يتمثل في:

هل توجد علاقة إرتباطية بين قلق الإمتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي؟

2- فرضيات الدراسة:

توجد علاقة إرتباطية بين قلق الإمتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي.

3- تحديد المفاهيم الأساسية في الدراسة:

تعريف القلق: هو خبرة وجدانية غير سارة يمكن وصفها بأنها حالة من التوتر والإضطراب وعدم الاستقرار والخوف وتوقع الخطر، وينشأ عن منبه يكون بمثابة نذير بفقدان التوازن بين الفرد والبيئة ويؤدي الى سلوك يهدف إلى إعادة التوازن. (سهير 1991، ص387)

التعريف الإجرائي للقلق: هي الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ من خلال إجاباته على المقياس المتبع في هذه الدراسة.

تعريف قلق الإمتحان: قلق الإمتحان يطلق عليه قلق التحصيل في بعض الأحيان وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بموقف الإمتحان بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف عند مواجهتها. (عبد الخالق1987، ص32)

التعريف الإجرائي لقلق الإمتحان: ويقصد بها من خلال دراستنا الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس سارسون لقلق الإمتحان.

تعريف التحصيل الدراسي: يعرفه علام صلاح (2000) بأنه درجة الإكتساب التي يحققها الفرد في مادة معينة أو في مجال تعليمي معين أو مستوى النجاح الذي يحرزه في تلك المادة.

التعريف الإجرائي لتحصيل الدراسي: هي النتائج التي يتحصل عليها التلميذ في السنة الخامسة إبتدائي في مختلف الإختبارات الفصلية إمتحان نهاية السنة وكذا مختلف تقديرات الأساتذة لمجهودات التلميذ.

4- أهمية الدراسة:

أغلب الدراسات إهتمت بقلق الإمتحان لدى التلاميذ في المتوسطات و الثانويات و الجامعات وأغفلو أول إمتحان مصيري لدى التلاميذ في المرحلة الإبتدائية الذي يشكل لهم القلق، وخصوصا مرحلة الطفولة التي تتسم بالخوف والتوتر.

لهذا سعينا من خلال دراستنا هذه إلى تسليط الضوء على هذه الفئة التي تعاني من قلق الإمتحان بإعتبار هذه الشريحة مهمشة من الدراسات مقارنة بتلاميذ المراحل التعليمية الأخرى.

5- أهداف الدراسة:

الكشف عن وجود علاقة إرتباطية بين قلق الإمتحان والتحصيل الدراسي لتلاميذ السنة خامسة إبتدائي.

الجانب النظري

الفصل الثاني:

قلق الإمتحان

تمهيد

1. **مفهوم القلق**
2. **تصنيفات القلق**
3. **أعراض القلق**
4. **تعريف قلق الإمتحان**
5. **تصنيفات قلق الإمتحان**
6. **مكونات قلق الإمتحان**
7. **أسباب قلق الإمتحان**
8. **أعراض ومظاهر قلق الإمتحان**
9. **عوامل قلق الإمتحان**
10. **سمات ذوي قلق الإمتحان المرتفع**
11. **النظريات المفسرة لقلق الإمتحان**
12. **قياس قلق الإمتحان**
13. **علاج قلق الإمتحان**

خلاصة الفصل

تمهيد:

قلق الامتحان من المواضيع المهمة التي تؤثر على التلاميذ سلًبا أو إيجاًبا، فالقلق الذي يعتري غالبية التلاميذ قبل وأثناء الامتحانات هو أمر طبيعي وسلوك عرضي مألوف مادام في درجاته المقبولة، ويعد دافًعا إيجابًيا، وهو مطلوب لتحقيق الدافعية نحو الإنجاز المثمر، أما إذا أخذ أعراضا غير طبيعية كعدم النوم وفقدان الشهية وعدم التركيز وكثرة التفكير في الامتحان، وعدم القدرة على استدعاء المعلومات من الذاكرة، والانشغال في النتائج المترقبة فإن هذه الأعراض وغيرها تربك التلميذ وتعرقل أداءه المطلوب في الامتحان، مما ينتج عنه ما يسمى بقلق الامتحان.

وفي هذا الفصل سوف نتعرض لتعريف القلق بشكل عام، أما الذي يهمنا في هذه الدراسة هو قلق الامتحان والذي سوف نتعرض إليه بشكل أوسع، حيث سنتطرق لعرض مفهوم قلق الامتحان تصنيفاته، مكوناته أسبابه و أعراضه وكذلك العوامل المؤثرة فيه والنظريات المفسرة له و كذا قياس قلق الامتحان.

1 -مفهوم القلق:

يعد القلق من الانفعالات الإنسانية الأساسية وجزء طبيعي في كل آليات السلوك الإنساني وهو يمثل احد أهم الاضطرابات المؤثرة على صحة الفرد ومستقبله، إضافة إلى تأثيره السلبي على مجالات الحياة المختلفة، كالمجال الدراسي مثلا.

2- تصنيفات القلق:

يصنف القلق إلى:

2-1-القلق الموضوعي العادي (خارجي المنشأ): حيث يكون هذا القلق خارجيا وموجودا فعلا ويطلق عليه أحيانا إسم القلق الواقعي أو القلق الصحيح أو القلق السوي وقد يطلق عليه القلق الدافع أو القلق الايجابي وذلك لارتباط هذا النوع من القلق بموضوع حقيقي يحمل مخاطر حقيقية، ولذا يكون القلق في هذه الحالة هو رد فعل مبرر لموضوع خارجي بحيث يهيئ الفرد نفسه للتعامل مع هذا الموضوع وتجنب مخاطره.

2-2-القلق العصابي أو المرضي (داخلي المنشأ): وهو نوع من القلق لا يدرك المصاب به مصدر علته وكل ما هنالك انه يشعر بحالة من الخوف الغامض دون مبرر موضوعي لذلك فهو قلق مرضي ويسمى أحيانا بالقلق الهائم الطليق الذي يتمثل في الشعور بعدم الارتياح وترقب المصائب وهذا الشعور مستمر ودائم لدى الفرد. (فايد **2003**، **ص** 49)

3-أعراض القلق:

ويمكن تقسيم أعرض القلق إلى ثلاث فئات هي: الأعراض الجسمية، الأعراض النفسية والاجتماعية، الأعراض المعرفية وفيما يلي عرض لأهم هذه الأعراض.

3-1-الأعراض الجسمية: تتمثل الأعراض الجسمية في شحوب الوجه، اتساع فتحة العين، تعبير الخوف على الوجه، برودة الأطراف وسرعة ضربات القلب، ارتفاع ضغط الدم، سرعة

التنفس والشعور بالاختناق، وجفاف الحلق، وصعوبة البلع، وعسر الهضم، وآلام المعدة و الأمعاء وخاصة الأمعاء الغليظة والشعور بالانتفاخ، وكثرة الغازات وصعوبة التبول. ومن الأعراض الجسمية للقلق أيضا الضعف العام ونقص الطاقة والحيوية والنشاط والمثابرة وتوتر العضلات، والنشاط الحركي الزائد، واللأزمات العصبية مثل: إختلاج الفم،فتل الشارب، مص الإبهام، وقضم الأظافر، ورمش العينين. (العناني 2000، ص 114)

3-2-الأعراض النفسية والاجتماعية: الشعور بالخوف وعدم الراحة الداخلية وترقب حدوث مكروه، ويترتب على ذلك تشتت الإنتباه،وعدم القدرة على التركيز والنسيان، وكذلك الأرق، وعدم القدرة على النوم.

وتسيطر على الفرد في حالات القلق مشاعر الاكتئاب والشعور بالعجز عند اتخاذ قرارات حاسمة، أو سرعة اتخاذ قرارات لا تنفذ مع الميل الشديد لنقد الذات ووضع متطلبات صارمة على ما يجب عمله.

كما يبدو الشخص القلق في حالة اضطراب في توافقه مع الآخرين، حيث يميل للعزلة والبعد عن التفاعلات الاجتماعية ويبدو عليه عدم القدرة على إحداث تكيف بناء مع الظروف والأشخاص والمواقف الاجتماعية. (إبراهيم1994، ص 24)

3-3-الأعـــراض المعرفيـــة: وتتضـمن مجموعـة مـن الخصـائص المعرفيـة كـالآتي:

- التطرف في الأحكام: فالأشياء إما بيضاء أو سوداء أي أن الشخص القلق والمتوتر يفسر المواقف باتجاه واحد وهذا فيما يبدو ما يسبب له التعاسة والقلق.

- كذلك ميل العصابيين إلى التصلب، أي مواجهة المواقف المختلفة المتنوعة بطريقة واحدة من التفكير.

– يتبنـون أيضـا اتجاهـات ومعتقـدات عـن الـنفس والحيـاة لا يقـوم عليهـا دليـل منطقـي كالتسـلطية، والجمـود العقائـدي، ممـا يحـول بينـهم وبـين الحكـم المسـتقل، واسـتخدام المنطـق بدلا من الانفعالات.

– وهـم يميلـون للاعتمـاد علـى الأقويـاء ونمـاذج السـلطة وأحكـام التقاليـد، ممـا يحـولهم إلـى الأشـخاص مكفـوفين وعـاجزين عـن التصـرف بحريـة انفعاليـة عنـدما تتطلـب لغـة الصـحة النفسية ذلك. (مرجع سابق ص25)

4- تعريف قلق الإمتحان:

يعتبر قلق الإمتحان من إحدى المشاكل التي يواجهها التلاميذ، والتي تظهر في أي وقت من أوقات العام الدراسي كلما أعلن المعلم عن إختبار أو إمتحان، أي أن الأشخاص الذين يكون قلقهم لمواقف الإمتحانات عاليا يميلون إلى إدراك المواقف التقويمية على أنها مهددة وهم يميلون للتوتر و الكدر و التحفز الإنفعالي، في المواقف السابقة للإمتحانات أو في مواقف الإمتحانات ذاتها، وهم أيضا يعايشون إنشغالات عقلية سالبة مركزة حول الذات تشتت إنتباههم، وتتداخل مع التركيز المطلوب للإمتحان و تشوش عليه.

وقلق الإمتحان هو الحالة النفسية أو الظاهرة الإنفعالية أو التوتر الشامل الذي ينتاب الفرد حينما يقف في موقف الإمتحان حيث تكون قدراته موضع فحص وتقييم. (يعقوب1995، ص 324)

وهذا يعني أن قلق الإمتحان هو: حالة من التوتر و القلق تصيب الفرد وتؤثر في عملياته العقلية وما يؤكد ذلك دراسة إيزانك 1979 عن أثر قلق الإمتحان على الفرد، و أشارت نتائجها إلى أن القلق يقلل من مستوى التركيز والإنتباه اللذين يعتبران من العوامل الهامة في أداء الإمتحان بنجاح. (القريوتي و مسعود 1999، ص 16)

ويظهر قلق الإمتحان في الأغلب الأعم في شكل فعل إنفعالي شرطي، ناتج عن خبرات متعلمة بغيضة، مرتبطة بمواقف الإمتحان. (حامد زهران 2000، ص 96)

ويوجد قلق الإمتحان بدرجات متفاوته بين الأفراد، وذلك لأن درجة الشعور بقلق الإمتحان يتأثر بعوامل عديدة منها مستوى الذكاء، و مستوى التحصيل، و طريقة الإستذكار و الإستعداد للإمتحان، و جنس الفرد، و التخصص الدراسي، و المستوى الدراسي، والفشل الدراسي، و المستوى الإقتصادي و الإجتماعي...إلخ.

كما تؤكد كالير فهيم 1980 تأثير أسلوب التنشئة الأسرية فترى: أن الشعور بالقلق يبدأ مع بداية حياة الطفل، فقد يتعرض للفشل أو لصعوبات متكررة في الحياة دون أن يجد من يساعده أو يوجهه أو يشجعه، حيث يستخدم بعض الأباء أساليب التهديد و الوعيد لأبنائهم بهدف تحقيق نتائج تتفق مع رغباتهم، دون إدراكهم أن ذلك يترك أثار سيئة على شخصياتهم تنعكس بالسلب على مدى توافقهم. (الصفطي1995، ص 72)

وقد عرف قلق الإمتحان من قبل الباحثين، وسوف نذكر البعض منهم كما يلي:

عرف محمد حامد زهران قلق الإمتحان بأنه: نوع من القلق المرتبط بموقف الإمتحان حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالإنزعاج و الإنفعالية وهي حالة إنفعالية وجدانية مكدرة تعتري الفرد في الموقف السابق للإمتحان، أو موقف الإمتحان ذاته وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر و الخوف من الإمتحان. (زهران2000، ص 96)

يعرف سبيلبرجر 1980 قلق الإمتحان بأنه: سمة شخصية في موقف محدد يتكون من الإنزعاج و الإنفعال، يطلق عليه في بعض الأحيان قلق التحصيل، وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الإمتحان، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف و الهم عند مواجهتها، وإذا زادت درجته لدى فرد ما أدت إلى إعاقته عن أداء الإمتحان وكانت إستجابته غير متزنة. (الشورجبي و دانيال 2001، ص 209)

ويعرف دوسيك 1980 قلق الإمتحان بأنه: شعور غير سار، أو حالة إنفعالية تلازمها مظاهر فسيولوجية وسلوكية معينة. وتلك الحالة الإنفعالية يجربها الفرد في الإمتحانات الرسمية ومواقف التقييم الأخرى. (مرزوق1991، ص95)

ويعرف أيضا سارسون 1980 قلق الإمتحان بأنه: تلك الإستجابات الفينومنولوجية و الفيسيولوجية و السلوكية التي تحدث مرتبطة بتوقع الفرد للفشل. (كفافي وآخرون1990، ص583)

وتعرف الجلالي 1989 قلق الإمتحان بأنه: حالة شعور التلميذ بالتوتر وعدم الإرتياح نتيجة حصول إضطراب في الجوانب المعرفية و الإنفعالية، ويكون مصحوبا بأعراض فيسيولوجية و نفسية معينة قد تظهر عليه، أو يحس بها عند مواجهته لمواقف الإمتحان أو تذكره لها، أو إستثارة خبراته للمواقف الإختبارية. (دوكم 1996، ص10)

ويعرفه البعض على أنه يشير إلى: الإستجابات النفسية و الفيسيولوجية التي يربطها الفرد بخبرات الإمتحان، فهو عبارة عن حالة خاصة من القلق العام الذي يتميز بالشعور العالي و الوعي بالذات مع الإحساس باليأس الذي يظهر غالبا في الإنجاز المنخفض للإمتحان وفي كل المهام المعرفية و الأكاديمية بصفة عامة. (الضامن2003، ص 221)

يتضح من التعاريف السابقة أن قلق الإمتحان عبارة عن شكل خاص من القلق العام، يعيشه التلميذ في وضعية الإمتحان، ويتصف بأنه:

- حالة إنفعالية تجاه الضغوط الناتجة عن مواقف التقويم.
- إدراك للمواقف التقويمية بأنها مهددة للفرد.

ويكون مصحوبا ب:

-إنعدام الراحة النفسية و توقع العقاب.

-الرغبة في الهروب من المواقف.

-الخوف و الهم العظيم.

-إضطراب في الجوانب المعرفية.

-ردود أفعال جسمية و فسيولوجية.

وفي إطار ما سبق نعرف قلق الإمتحان كمايلي: حالة غير سارة تصيب أفراد عينة البحث بسبب إدراكهم للموقف الإختباري على أنه مصدر للتهديد، وتكون مصحوبة بإضطرابات في النواحي المعرفية و الإنفعالية و الجسمية.

5- تصنيف قلق الإمتحان:

كان أثر القلق على أداء الفرد لمختلف الأعمال موضوعا لعدد من الدراسات، فقد أوضحت هذه الدراسات منذ زمن طويل طبيعة العلاقة المنحنية بين القلق والأداء ومنذ ما يقرب من ثمانين عاما أوضح كل من يركس ودودسون 1980، أن "إثارة القلق عندما تكون منخفضة أو غائبة فان أداء الفرد يكون ضعيفا أو غير كافي، كذلك فإن الإثارة عندما تكون قوية جدا فان الأداء يتدهور". (كفافي واخرون1990، ص583)

وهو أمر يسهل ملاحظته في المجالات الدراسية خاصة في مجال الامتحانات، فالتلميذ الذي يكون مطمئنا جدا إلى نتيجة الامتحان بسبب ثقته الزائدة في نفسه، أو بسبب ادعائه سهولة المقررات الدراسية، فانه يستهين بهذه المقررات ولا يذاكرها جيدا، وبالتالي ينعدم مستوى القلق لديه أو يكاد ينعدم، بل يتدنى أداؤه عن مستواه المعروف. ونفس النتيجة تحدث للتلميذ إذا بالغ في تقدير صعوبة المقررات الدراسية وموقف الامتحان، وقلل من ثقته بنفسه، وبالتالي فان مستوى القلق لديه سيرتفع إلى درجة كبيرة، وينخفض مستوى أدائه أيضا عن المستوى المعروف عنه. أما إذا كان مستوى القلق متوسطا أو معتدلا فانه يجعل التلميذ يقدم أفضل أداء ممكن، ويستغل إمكانياته إلى أقصى درجة ممكنة. وبذلك يكون للقلق تأثير على الأداء في الامتحان (التأثير الميسر) و(التأثير المعوق)، حيث كان للمحاولة الرائدة لتي قام بها ألبرت وهاربر (1960) أثرها في التمييز بين نوعين من القلق الاختباري: القلق المساعد

(الميسر)، والقلق المعوق (المعسر)، ونجح الباحثان في تصميم أداة لقياس كل منهما، كما أسفرت دراستهما عن نتائج تتمثل في أن القلق المساعد يؤدي إلى تحصيل مرتفع، بينما يؤدي القلق المعوق إلى تحصيل منخفض لدى التلاميذ. (إسماعيل1994، ص74)

وفي هذا الصدد تؤكد سامية القطان (1981) أن معظم مدارس علم النفس أجمعت على أن القلق المرتفع هو العائق الأساسي لكل انجاز أو أداء في مختلف المجالات، لاسيما مجال الامتحانات، لأنه يكف قدرة التلميذ عن العمل والتعامل الايجابي مع الامتحان، وعلى العكس من ذلك فان القلق المعتدل يعتبر بمثابة طاقة تدفع التلميذ إلى العمل والأداء الجيد. (الصفطي 1995، ص 73)

وما يؤكد هذه العلاقة هو نتائج الكثير من الدراسات منها: دراسة سبيلبرجر (1962)، وسبيلبرجر و كوتزماير (1959) و سارسون (1960)، و ويمر (1970)، وجانيس (1996) و بنجامين واخرون (1981)، وسيد الطواب (1992) وغيرها، فقد أوضحت هذه الدارسات أن التلاميذ بصفة عامة الذين يعانون من قلق الامتحان المرتفع كان مستوى أدائهم منخفضا ويحملون درجات منخفضة. (الصافي 2002، ص 76)

وأشارت دارسات أخرى منها: دارسة جادري وسبيلبرجر (1971) إلى وجود علاقة منحنية بين القلق والتحصيل، أي انه كلما زادا القلق تحسن التحصيل إلى أن يصل القلق إلى مستوى معين بعده يضعف التحصيل بإزدياد القلق. (مرسي 1982، ص 161)

وهذا ما يؤكده دنكن (1981) بان مستوى القلق سواء كان منخفضا، أم كان مرتفعا يعبر عن إحساس عام بالقلق. (الصفطي 1995، ص 75)

فعندما يكون مرتفعا أو منخفضا ستكون له آثار سيئة على الفرد وعندما يكون معتدلا فانه يعتبر بمثابة دافع يرفع مستوى أداء الفرد، وعليه يمكن تصنيف قلق الامتحان من حيث تأثيره على مستوى أداء الفرد لواجباته ومهامه في الامتحان،

إلى قلق الامتحان الميسر وقلق الامتحان المعسر:

5-1- قلق الامتحان الميسر:

هو قلق الامتحان المعتدل ذو الأثر الايجابي المساعد، والذي يعتبر قلقا دافعيا يدفع التلميذ للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، وينشطه ويحفزه على الاستعداد للامتحانات، وييسر أداء الامتحان، أي كلما كانت درجة القلق متوسطة وفي الحدود المعتدلة كان تأثيرها اقرب إلى التيسير. (كفافي 1990، ص 581)

وحسب جينا آرميندايز (1998)، فان قلق الامتحان المعتدل، مع القدرة على التحكم في الانفعالات السالب يؤديان إلى تحسن الأداء في الامتحان.

5-2- قلق الإمتحان المعسر:

هو قلق الامتحان المرتفع، ذو الأثر السلبي المعوق، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة، ويستثير استجابات غير مناسبة، مما يعوق قدرة التلميذ على التذكر والفهم، ويربكه حين يستعد للامتحان، ويعسر أداء الامتحان. (زهران 2000، ص 98) ويلاحظ أن قلق الامتحان المرتفع (المعسر)، يؤثر تأثيرا سلبيا في التحصيل الدراسي. وفي أداء الامتحان، بالمقارنة بالقلق المعتدل (الميسر). (الطيب 1988، ص 11)

6- مكونات قلق الإمتحان:

لقد أجريت دراسات عديدة من مثل: دراسة موريس ولبرت (1967) ودراسة سبيلبرجر (1966) و دراسة سارسون و سبيلبرجر (1975)، و دراسة سبيلبرجر و اخرون (1980)، لتوضيح المكونات التي يتكون منها قلق الامتحان، حيث أسفرت نتائج هذه الدراسات _ باستخدامها للتحليل ألعاملي _ على أن قلق الامتحان يتكون أساسا من عاملين هما: الاضطرابية أو ما يسمى بالانشغالية أو الانزعاج، والانفعالية أو ما يسمى بالعاطفية. (شعيب 1987، ص 298).

بالإضافة إلى هذين المكونين ظهرت بعض المكونات الأخرى لقلق الامتحان، مثل المكون الفسيولوجي (الفريطي 1998، ص 121). ويمكن شرح هذه المكونات على النحو الأتي:

6-1- مكون الإنشغالية:

يعرف سبيلبرجر (1980) بأنه: "اهتمام معرفي بالخوف من الفشل والإنشغال المعرفي (العقلي) حول نتائج الإخفاق (الرسوب) ". (الطيب 1988، ص 12)

ويتمثل في التأثيرات السلبية لهذه المشاعر على مقدرة الشخص على الإدراك السليم للموقف الاختباري والتفكير الموضوعي والانتباه والتركيز والتذكر وحل المشكلة، فيستغرقه الانشغال بالذات والشك في مقدرته على الأداء الجيد والشعور بالعجز وعدم الكفاءة والتفكير في عواقب الفشل، مثل فقدان المكانة والتقدير. (القريوطي 1998، ص 121).

وهذا يمثل سمة القلق كما أشارت له دراسة كاسادي (2001) التي هدفت إلى التحقق من استقرار مستوى قلق الامتحان المعرفي. فكانت النتيجة الاستقرار النسبي لمستوى قلق الإمتحان المعرفي، وهذا شبيه بقلق السمة.

وتلعب العوامل المعرفية دورا هاما في عملية القلق، لان القلق يثار عندما يدرك الفرد موضوعا باعتباره مثيرا للخطر. فالإدراك هنا عملية وسيطة بين المثير والقلق. (كفافي 1990، ص 583)

ونتيجة لبحوث ماندلر وسارسون (1952)، و واين (1971)، وسارسون (1972)، تم التوصل إلى التداخل الذي يحدث في موقف الامتحانات، حيث ينظر إلى القلق على انه يولد استجابات غير مناسبة نحو الواجبات (مهام داخلة موقف الامتحانات)، مثل الانشغال بالنجاح أو التفكير في ترك الدراسة...الخ، وهذا الانشغال بدوره يتداخل مع الاستجابات المناسبة للواجب (يشوش عليه) والضرورية للأداء الجيد في الامتحان. (الهواري و محمد 1987، ص 175)

وقد أيدت دراسات موريس و ليبرت (1970) هذه النتائج فقد قام الباحثان بدراسة حول الجوانب الانفعالية والمعرفية لقلق الامتحانات. فالجانب المعرفي والذي يطلق عليه الانشغال قد أثبتت الدراسة ارتباطه ارتباطا عاليا مع الأداء الأكاديمي. (مرجع سابق)

وحسب عرض قدمته دوفنباشر وآخرون (1980) لمختلف الدراسات التي تناولت العلاقة بين البعدين السابقين والأداء. وجدت أن مكون الانفعالية لايؤثر بالقدر الذي يؤثر به مكون الانشغالية (المعرفية). (حداد 2001، ص 97)

وقد أكد واين (1971) من خلال دراسته أن الآثار السيئة لقلق الامتحانات بالنسبة للأداء في الامتحانات قد يكون لها تفسير يتصل بالانتباه، إذ يرى أن التلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحانات يصبحون منشغلين ، وهذه الاستجابات غير مناسبة لموقف أداء مهمة الامتحان وبذلك لا يكرسون وقتا كافيا لأداء مهمة الامتحان نفسها. (الهواري و الشناوي 1987، ص 175)

ولقد أكد هذه الفكرة ماندلر (1975)، إذا وجد أن انخفاض الفعالية الوظيفية في ظروف الضغط والقلق، ناتجة عن ركون التلميذ إلى استعمال مصادر معرفية محددة. وهذه النتيجة لا تتنافى مع ما أشار إليه الكثير من الباحثين في كون القلق يحدث كفا على المستوى المعرفي، فيعجز التلاميذ عن استعمال العمليات المعرفية، مثل: استعمال قواعد منطقية مختلفة، استرجاع ما تم تخزينه في الذاكرة نتيجة فشلهم في تركيز انتباههم في المهمة نظرا للتداخل الذي يحدث لهم. (حداد 2001، ص 97)

والملاحظ لنتائج هذه الدارسات يتبين له أن المكون المعرفي لقلق الامتحان يشتت الإنتباه داخل موقف الامتحان، ويؤثر على الأداء. ولا توجد عوامل أخرى خارج موقف الامتحان قد يكون لها السبب الأكثر في ارتفاع مستوى القلق والاستجابة بالانشغال، غير العوامل المرتبطة بالاستعداد للامتحان، لان قلق الامتحانات يمثل مشكلة ذات تنوع سلوكي كبير، وان العلاقة بين قلق الامتحانات والأداء، إنما هي في جزء منها دالة للسلوكيات الخاصة بالاستذكار.

ويقدم كولر و هولان (1980) تفسيرا لتأثير سلوك الاستذكار على ارتفاع قلق الامتحان وانخفاض الأداء، يتمثل في أن استجابات انشغالات الناشئة في موقف الامتحان، إنما هي نتيجة لكل من القلق المتزايد وعدم الإعداد الجيد للامتحان. (الهواري و الشناوي 1987، ص 176)

وهذا يعني أن التلميذ الذي لديه مهارات استذكار عالية وبالتالي قد اعد نفسه جيدا للإمتحان يمكن أن يعايش درجة اقل من الانشغال أثناء موقف الامتحان نفسه، وبالتالي يكون لديه انتباه أعلى لمهمة الامتحان.

6-2- مكون الإنفعالية:

يعرف سبيلبرجر (1980) بأنه: ردود الفعل التي تصدر عن الجهاز العصبي الذاتي نتيجة لضغط تقويمي.

فيشير مكون الانفعالية إلى الحالة الوجدانية والنفسية المصاحبة والناتجة عن الإثارة التلقائية والتي هي عبارة عن الإحساس بالتوتر والضيق التي يشعر بها الفرد في مواقف التقويم. (الطواب 1992، ص 153)

وهذا يمثل حالة القلق كما أوضحه سبيلبرجر إذ يعتبر قلق الامتحان حالة تتأثر بردود الفعل العاطفية، والتي تنتج من الاستجابات غير المناسبة للمواقف المتصلة بها.(شعيب 1987، ص299)

ويذكر أحمد عبادة و نبيل الزهار (1987) أن مكون الانفعالية يؤدي إلى زيادة الإثارة لتحقيق الأداء، ويكون هذا الأداء مرتفعا إذا كان ملازما لإثارة مناسبة، إلا أن التطرف في الإثارة والانفعال يتعارض مع الأداء. (الصافي 2002، ص 74)

وتوصل نعمان من خلال دراسته التي تهدف إلى ملاحظة تغيرات الحالة الانفعالية قبل وأثناء وبعد القيام باختبارات رياضية للاعبي كرة اليد، وأيضا معرفة العلاقة بين هذه الحالة الانفعالية، ونتائج هذه الاختبارات، إلى أن وضعية الامتحان تؤثر في الجانب الانفعالي للاعب، وهذا الجانب يؤثر سلبا على أداء اللاعب في الامتحانات الرياضية. (حداد 2001، ص 130)

الجانب الانفعالي يؤثر في جميع الجوانب، لاسيما الجانب المعرفي، حيث أكدت دراسة كلاينسميث وكابلان (1963) أن المعلومات التي يتلقاها الفرد في أثناء الانفعال يكون

تذكرها الفوري ضعيف، وهذا ارجع إلى ما أثاره الإنفعال من اضطراب وتشتيت للانتباه. (شريف 1995، ص 124)

وفي هذا الصدد يؤكد بادلي (1986) بان نظام عمل الذاكرة لديه قدرة محددة يتعامل مع عمليات قصيرة وتخزين المعلومات في نفس الوقت، في أي لحظة زمنية، كما يؤكد أن في الوضعية التقييمية (الامتحان) يكون للأفراد ذوي القلق المنخفض قدرة عمل الذاكرة لحل المهام (الواجبات) في الامتحان من ذوي القلق المرتفع، لان بعض أجزاء الذاكرة تتعطل قدرتها عن العمل.

ويرى سبيلبرجر أن الأشخاص الذين لديهم قلق الامتحان عالي ينظرون إلى تقويم موقف الامتحان على انه تهديد شخصي لهم، وهم في مواقف الامتحان غالبا ما يكونون متوترين خائفين وعصبيين ومستثارين انفعاليا، وذلك نتيجة خبرتهم السابقة، والتي تؤثر في انتباههم وتتداخل في تركيزهم أثناء الامتحانات. (الصافي 2002، ص 74)

وهذا يعني أن الحالة الانفعالية التي يمر بها التلاميذ تؤثر على الناحية المعرفية لهم، حيث تتداخل في تركيزهم فتشتت انتباههم أثناء القيام بمهام الامتحان، وينعكس ذلك على عملية أدائهم للامتحان.

7- أسباب قلق الإمتحان:

يرى المهتمون في مجال الصحة النفسية والأخصائيون في المجال التربوي أن قلق الامتحان يعزي إلى العديد من الأسباب لعل من أبرزها التالي:

1. نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية.
2. نقص الرغبة في النجاح والتفوق.
3. وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان، أو استدعائها في موقف الإمتحان ذاته.
4. ارتباط الامتحان بخبرة الفشل في حياة الطالب، وتكرار مرات الفشل.
5. قصور في الاستعداد للامتحان كما يجب، وقصور في مهارات أخذ الامتحان.

6 -التمركز حول الذات، ونقص الثقة بالنفس.

7 -الاتجاهات السالبة لدي التلاميذ والمعلمين والوالدين نحو الامتحانات.

8 -صعوبة الامتحانات والشعور بان المستقبل يتوقف علي الامتحانات.

9 -الضغوط البيئية، وخاصة الأسرية، لتحقيق مستوي طموح لا يتناسب مع قدرات التلميذ.

10 -الضغوط المباشرة، حين يتعرض التلميذ للتهديد أو يواجه الفشل.

11 -محاولة إرضاء الوالدين والمعلمين والمنافسة مع الرفاق.

12 -اكتساب قلق الامتحان حين يقترن بمثيرات منفرة مثل التقييم الاجتماعي السالب، والمصاحبات الفسيولوجية غير السارة.

13 -العجز المتعلم وتوقع الفشل ونقص السيطرة. (زهران 2000، ص 99)

8- أعراض و مظاهر قلق الإمتحان:

يعد قلق الامتحان من نوع قلق الحالة تمييزاً له عن قلق السمة ومن الأعراض التي تنتاب الفرد أثناء تعرضه لقلق الامتحان ما يلي:

1 -التوتر والأرق وفقدان الشهية، وتسلط بعض الأفكار الو سواسية قبيل وأثناء ليالي الامتحان.

2 -كثرة التفكير في الامتحانات والانشغال قبل وأثناء الامتحان في النتائج المترتبة عليه.

3 -تسارع خفقان القلب مع جفاف الحلق والشفتين وسرعة التنفس وتصبب العرق، وألم البطن والغشيان.

4 -الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء تأدية الامتحان. (الضامن 2003، ص 221)

5 -الخوف والرهبة من الامتحان والتوتر قبل الامتحان.

6 -اضطراب العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير.

7 -الارتباك والتوتر ونقص الاستقرار والأرق ونقص الثقة بالنفس.

8 تشتت الانتباه وضعف القدرة علي التركيز واستدعاء المعلومات أثناء أداء الامتحان.

9 الرعب الانفعالي الذي يشعر فيه الطالب بأن عقله صفحة بيضاء، وأنه نسى ما ذاكر بمجرد الإطلاع على ورقة أسئلة الامتحان.

10 وجود تداخل معرفي، يتمثل في أفكار سلبية غير مناسبة عن الامتحانات، ونقص إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات. (زهران 2000، ص 100)

وهذه الأعراض والسلوكيات الفسيولوجية والانفعالية والعقلية تربك التلميذ وتعيقه عن المهام الضرورية للأداء الجيد في الامتحان لكونها مرتبطة بوسيلة التقييم.

وقد تكون معززة من قبل الأسرة والمدرسة بإعتبار أن نتيجة الامتحان ستؤدي إلى مواقف مصيرية في مستقبل التلميذ.

9- عوامل قلق الإمتحان:

إن من العوامل التي تؤثر في قلق الإمتحان ما يلي:

9-1- المستوى الاقتصادي الاجتماعي:

يتأثر قلق الامتحان بالمستويات الاقتصادية الاجتماعية للأفراد. فقد أكدت العديد من الدراسات أن الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية و الاجتماعية الدنيا تكون درجاتهم على مقاييس قلق الامتحان أعلى من درجة الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية الاجتماعية العليا.

ويتفق ماتوصل إليه سريفا ستافا وأخرون (1980) في دراستهم عن قلق الامتحان والتحصيل الدراسي الأكاديمي كدالتين في المستوى الاقتصادي والاجتماعي. ووجدوا أن المستوى الاقتصادي الاجتماعي يرتبط إيجابيا بالتحصيل الأكاديمي للفرد في حين ارتبط سلبيا بدرجة قلق الامتحان، إلا أن النتائج لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلق الامتحان إذا تغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي من عال إلى منخفض. (شعيب 1997، ص278)

وهذا يتفق مع نتائج الد ارسة التي قام بها ويلينج (1984) حيث وجدوا أن الأفراد ذوو قلق الامتحان المنخفض هم من أسر ذات مستوى اجتماعي مرتفع ويقفون على حدود التقسيمات الإقتصادية داخل المجتمع. (زهران2000، ص 144)

9-2- المستوى الدراسي:

لقد أكدت الدراسات أن قلق الامتحان لا يتأثر بالمرحلة التعليمية ولا بالمستوى الدراسي، فهو ظاهرة عامة عند جميع التلاميذ، ولكن يزداد مستواه أكثر بعد التقدم في المستوى الدراسي وفي المرحلة التعليمية نظرا لزيادة تعقد المهام الخاصة بكل مرحلة أو مستوى وزيادة وعي وإدراك التلميذ لمسؤولياته، حيث تشير دراسة هيل (1972) انه: يبدأ ظهور قلق الامتحان في الصف الثاني الابتدائي ثم تزايد تدريجيا سنة بعد أخرى. (مرزوق 1991، ص 94)

وقد حاول بعض الباحثين دراسة القلق في مختلف المستويات والمراحل التعليميةوبيان الفروق في مستوى قلق الامتحان بين هذه المستويات. ومن الدراسات الحديثة في هذا المجال ما قام به محمود محمود (1992) الذي هدف من خلال دراسته إلى محاولة التعرف على مستوى قلق الامتحان عند التلاميذ، ثم بيان مدى إختلاف مستوى القلق باختلاف المرحلة التعليمية وبعض المتغيرات الأخرى، شملت العينة 179 تلميذا من الذكور اختيروا بطريقة عشوائية، ثم طبق مقياس الاتجاه نحو الإمتحانات الذي كونه سبيلبرجر(1980) وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من بينها عدم وجود فروق بين تلاميذ الثانويين والطلاب الجامعيين في قلق الإمتحان، وفسر الباحث هذه النتيجة بكون الخوف من الامتحانات ظاهرة عامة عند جميع الطلاب بغض النظر عن مستواهم. (حداد 2001، ص 128)

9-3- التخصص الدراسي:

تشير بعض الدراسات إلى أن التخصص الدراسي يعد من العوامل التي قد تؤثر في مستوى قلق الامتحان، حيث تؤكد هذه الدراسات وجود فروق بين بعض التخصصات في

التنبؤ بقلق الإمتحان، ومن أهمها دراسة علي شعيب (1987) التي تهدف إلى معرفة الفروق بين الأفراد في درجة قلق الإمتحان. (شعيب 1987، ص 310)

9-4- الذكاء:

يبدوا أن مستوى قلق الامتحان يتحدد حسب درجة الذكاء، حيث بينت نتائج بعض الدراسات وجود ارتباط سلبي بين قلق الامتحان والذكاء. ومن أهمها ما توصلت إليه دراسة فيشر وأوري (1973) من نتائج، تتمثل في انخفاض قدرات التلاميذ في حال إرتفاع قلق الإمتحان. (أحمد 1989، ص 78)

كما توصل زيف وديم (1975) من خلال دراستهما التي تهدف إلى دراسة العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي مع اخذ بعين الاعتبار عامل الذكاء إلى أن هناك علاقة عكسية بين القلق والذكاء، إلا أنها لم تكن ذات دلالة إحصائية. (حداد 2001، ص 113)

9-5- الجنس:

لقد أثبتت العديد من الدراسات وجود الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان، لكن هناك من يرجع هذه الفروقات إلى طبيعة تكوين الجنسين وخصائصهما. وما يؤكد ذلك قول لندا أيكل (1965) بأن: الفروق بين الجنسين في ظاهرة القلق يصعب برهنتها، ومن المتفق عليه عموما أن البنات يسهل عليهم أكثر من البنين الاعتراف بالقلق، أما الذكور فيتوقع منهم أن يسلكوا مثل الرجال بمعنى أن يتصرفوا بشجاعة. (مرزوق 1991، ص 98)

وهذا يعني أن الإناث أكثر إرادة في الاستجابة ب (نعم) على مقاييس قلق الامتحان، أما الذكور اقل استجابة ويجدون صعوبة في الاعتراف بالقلق، لأنهم يرون انه يضعف ويقلل من ذكورتهم.

ومن الدراسات التي أكدت ذلك: دراسة سبيلبرجر (1980) الذي أشار إلى أن الإناث كن أعلى من الذكور في مستوى قلق الامتحان بنسبة تتراوح بين (3) و (5) درجات على مقياس قلق الامتحان لسبيلبرجر، وذلك على عينات شملت طلبة الكليات وطلبة المدارس

الثانوية، وكذلك وجد أن متوسط الدرجات التي حصل عليها الذكور بالنسبة للدرجة الكلية لقلق الامتحان من طلبة المدارس الثانوية كانت أكثر ارتفاعا من متوسط الدرجات التي حصل عليها الذكور من طلبة الكليات. (الطيب 1988، ص11)

9-6- الفشل الدراسي:

لقد بينت بعض الأبحاث أن قلق الامتحان يرتبط بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي الذي يؤدي إلى تكرار السنة الدراسية أو التسرب الدراسي، وهذا ما أكده كالاقلان ومانستيد (1983) بقولهم أن: قلق الامتحان يرتبط بخبرة الفشل في حياة التلميذ وتكرار مرات الفشل. (حداد 2001، ص 119)

وتوصل سنكلر (1971) إلى أن مستوى القلق عند التلاميذ الذين تركوا المدارس الثانوية بسبب تكرار الرسوب أعلى منه عند التلاميذ المستمرين في الدراسة. كما وجد ساراسون وهيل (1971) أن مستوى القلق عند التلاميذ الذين يعيدون صفوفهم الدراسية أعلى منه عند التلاميذ الناجحين، وفي دراسة كاتيل وكذلك دراسة برداشا وجودري (1971) على تلاميذ الصف التاسع، تراوحت أعمارهم بين (14) و (16) سنة، تبين لهما أن مستوى الاستعداد للقلق عند التلاميذ الفاشلين أعلى منه عند التلاميذ الناجحين. (والي أغا 1988، ص 18)

9-7- عادات الإستذكار:

تعد عادات الاستذكار من العوامل المؤثرة في ارتفاع أو انخفاض مستوى قلق الإمتحان وذلك أن الكثير من التلاميذ الذين لديهم عادات دراسية سلبية، بحيث لا يأخذون الدراسة مأخذا جديا إلا قبل الامتحان بفترة قليلة، الأمر الذي يؤدي إلى تراكم المواد الدراسية ممثلة ذلك عبئا كبيرا عليهم، ومن ثم يشعرون بالقلق والتوتر والخوف من الامتحانات. أما التلاميذ الذين لديهم عادات دراسية ايجابية، بحيث يستذكرون دروسهم بانتظام طوال العام فإنهم لا يشعرون بالقلق. وما يؤكد ذلك دراسة ويتماير (1972) التي أوضحت أن التلاميذ الذين لديهم قلق عال في الامتحانات تكون مهارات الاستذكار لديهم ذات مستوى منخفض عن ذوي

القلق المنخفض وكذلك أوضحت دراسة ميتشيل وأنج (1972) أن خفض قلق الإمتحانات ليس ضمانا لتحسين الأداء الأكاديمي إذا تجاهلنا مستوى عادات الاستذكار. (الهواري و الشناوي 1987، ص 175)

10- سمات ذوي قلق الإمتحان المرتفع:

إن الدراسات التي قام بها الباحثون حول قلق الامتحان، توصلت إلى نتائج يمكن من خلالها وصف الأفراد ذوي القلق المرتفع، وقد حاول ديبيريو (1984) أن يحدد البروفيل المميز للتلاميذ المرتفعين في قلق الامتحان، وتوصل إلى بأنهم يتصفون ب:

-إرتفاع القلق العام (قلق السمة).

-عدم الاستقرار العاطفي.

-شديدي الحساسية.

-كانوا أكثر انطوائية.

- درجاتهم على كل مقاييس القلق عالية ما عدا مقاييس القلق الميسر.

- الإفراط في جانب الاضطرابية (الانشغالية).

- ضعف الثقة بالنفس وكثرة التردد. (شعيب 1987، ص 302)

ويرى ساراسون (1980) أن الأفراد الذين يعانون من درجة عالية من قلق الإمتحان يتصفون بمجموعة من الخصائص هي:

-ينظر الفرد إلى الموقف الاختباري على انه موقف صعب، ويتضمن عناصر التهديد له والتحدي لقدراته.

-يرى الفرد انه غير كفء أو غير قادر على أن يقوم بما ينبغي أن يقوم به في الموقف أو أن أداؤه ليس على المستوى المطلوب.

-يركز الفرد على العواقب الوخيمة المترتبة على عدم الكفاءة في الأداء بدلا من التركيز على الأداء وتحسينه.

-شعور الفرد القوي بعدم الرضا، وهذا يؤثر تأثيرا سلبيا على أدائه وقيامه بمتطلبات الموقف.

-يتوقع الفرد الفشل، كما يتوقع انخفاض تقدير الآخرين واحترامهم له. (كفافي وأخرون 1990، ص 583)

ويرى أيضا سبيلبرجر (1980) أن الأفراد الذين يعانون درجة عالية من قلق الإمتحان يتميزون ب:

-يدركون المواقف الاختبارية على أنها مهددة للشخصية

-غالبا ما يكونوا متوترين في مواقف الامتحان.

-استقلالهم الذاتي في حالة سلبية.

-يتشتت انتباههم وتركيزهم أثناء الامتحان. (الطيب1988، ص11)

ويذكر عدنان فرج وعدنان عتوم ونصر العلي (1993) أن الأفراد الذين يتميزون من عالية في قلق الامتحان يقضون كثيرا من وقتهم قبل الامتحان وخلاله وهم:

-منزعجون حول أدائهم ويفكرون في أداء الآخرين.

-يفكرون في البدائل التي يمكن اللجوء إليها في حالة إخفاقهم في الامتحان.

-تنتابهم بشكل متكرر مشاعر العجز وعدم الكفاية.

-يتوقعون العقاب وفقدان الاحترام والتقدير.

-تنتابهم ردود فعل ومظاهر اضطراب فيزيولوجية مختلفة. (الصافي2002، ص 75)

وقد بين ماندلر (1968) أن مرتفعي القلق لهم ميكانيزمات قليلة لمقاومة العجز أو التهديد، وهم دائما في مواجهة عالم لا يملكون فيه سلوكات لكبت أو إجتناب التهديد والعجز. وهذا يبين أن أساليب المقاومة عندهم ضعيفة، إضافة إلى أنهم أثناء الامتحان إذا استعملوا أساليب المواجهة، فإنها في اغلبها من النوع التعجيزي.

وتوصل سارسون (1975) إلى أن الأفراد ذوي القلق المرتفع يتميزون بنظام محدود لتحليل المعلومات، وأكثر صلابة واقل عمقا مقارنة بمنخفضي القلق.

كما توصل لام (1981) في دراسته إلى أن هؤلاء الأفراد لا يشاركون في القسم، كما أنهم إذا خيروا بين الاتصال مع الآخرين أو اجتنابهم فإنهم يفضلون الإجتناب.

ويشير تيبك وجانز و جانز (1988) إلى أن ذوي القلق المرتفع يغلب عليهم التفكير السلبي أثناء أدائهم للامتحان، ويجعلهم يركزون على خوفهم بدل أدائه. ومن بين تلك الأفكار السلبية التي يرددها التلاميذ، وتؤدي إلى فشلهم الدراسي على الرغم من أنهم بإمكانهم اكتساب مؤهلات دراسية تمكنهم من النجاح وهي:

-لا يمكنني القيام بهذا الامتحان.

-أنا لست مستعدا كفاية.

-الأستاذ يراقبني.

-الجميع أنهى قبلي. (الصفطي 2002، ص 77)

وأضاف جمال العيسوي وحسن ثان (1996) إلى ذلك بعض الصفات، وهي أنهم يقضون وقتا كبيرا في التفكير في الامتحان مقابل وقت اقل في التحضير له، وهم أكثر تغيبا عن الدروس.

ووجد فاموز (1993) أن الأفراد ذوي القلق المرتفع يرجعون الفشل والنجاح إلى عوامل خارجية، مما يجعلهم ذوي مركز تحكم خارجي. (حداد 2001، ص 100)

وتوصل جرين (1980) من خلال دراسته إلى أن ذوي قلق الامتحان المرتفع يغيرون إجاباتهم بحجم أعلى من ذوي القلق المنخفض، ولكن مع تساوي نسبة التغيير الايجابي عند الفئتين (ذوي القلق المرتفع والقلق المنخفض). (عودة 1988، ص 70)

وهذه السمات تساعد في التعرف على التلاميذ الذين يعانون من مشكلة قلق الامتحان للقيام بتدخلات إرشادية لمساعدة هؤلاء، كما تمكن من تشخيص المشكلة من أجل وصف العلاج المناسب.

11- النظريات المفسرة لقلق الامتحان:

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

11-1- نظرية التداخل:

نتيجة لبحوث ماندلر وساراسون (1952)، وساراسون وأخرون (1980)، و واين (1971) قامت نظرية قلق الامتحان بصفة أساسية على نموذج التداخل، ورأت أن التأثير الرئيسي للقلق في الموقف الاختباري هو في دخول وتأثير عوامل أخرى، حيث ينتج القلق العالي استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة مثل: عدم التركيز، والميل نحو الأخطاء أو الاستجابات المركزة حول الذات، التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها، والتي هي ضرورية للانجاز الطيب في الموقف الاختباري. (الهواري و الشناوي 1987، ص 175)

وإن الآثار السيئة لقلق الامتحانات بالنسبة للأداء في الامتحانات قد يكون لها تفسير يتصل بالانتباه. إذ يرى واين أن التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان يصبحون منشغلين ويقسمون غالبا انتباههم بين الأمور المرتبطة بالمهمة أو الأمور المرتبطة بالذات، في حين أن الأفراد المنخفضين في قلق الامتحان غالبا ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة اكبر. (الطواب 1992، ص 154)

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

وبالتالي فنموذج التداخل يفترض أن تأثير قلق الامتحان على الأداء يحدث في موقف الامتحان نفسه، أي أن القلق في أثناء الامتحان يتداخل مع قدرة التلميذ على أن يسترجع المعلومات المعروفة له، ويستخدمها بطريقة جيدة. والتعامل مع قلق الامتحان حسب هذه النظرية كما يراها لازروس وديلونجس (1983) تتمثل في انه ما إن يتعرض التلميذ لموقف امتحان حتى يقوم بعملية تقدير معرفي سلبي يتداخل مع المهام المطلوبة لأداء الامتحان.

(بدوي 2001، ص 161)

11-2- نظرية تجهيز المعلومات:

ووفقا لهذه النظرية يعود قصور التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان حسب بنجامين وزملائه إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته، أي أنهم يرجعون الانخفاض في التحصيل عند التلاميذ ذوي القلق العالي في موقف الامتحان إلى قصور في عمليات "التشفير"، أو تنظيم المعلومات واستدعائها في موقف الامتحان. (قطب 1992، ص 155)

وقد حاول كل من بنجامين ومكيشين ولين (1987) التحقق من فائدة نموذج تجهيز المعلومات في تفسير الانجاز السيئ للتلاميذ أصحاب القلق العالي في الامتحان عن طريق استخدام أسلوب يقيس تنظيم مواد الدراسة ذوي القلق العالي بطريقة مباشرة، وفي موقف حقيقي في قاعة الدراسة.

ولقد أشارت نتائج هذه الد ارسات إلى أن التلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحان لديهم قصور في تنظيم المواد الد ارسة، مقارنة بالتلاميذ الآخرين ذوي القلق المنخفض، أي أن هؤلاء التلاميذ ليس لديهم القدرة على تنظيم مفاهيم المواد حتى في المواقف غير التعليمية، كما بينت النتائج أيضا أن التنظيم السيئ يرتبط بالانجاز الأكاديمي الضعيف.

ولهذا يبدوا أن احد أسباب هذا الانجاز السيئ عند التلاميذ العالين في قلق الامتحان يعود إلى عادات دراسة سيئة وقصور في تعلم وتنظيم المواد التي سبقت دراستها.

(الطواب 1992، ص 157)

11-3- نظرية القلق الدافع:

تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن الدوافع المرتبطة بموقف الامتحان تعمل على حث واستثارة الاستجابات المناسبة للموقف، وقد تؤدي في النهاية إلى أداء مرتفع. وبهذا يعمل القلق كدافع وظيفته استثارة الاستجابات المناسبة لموقف الامتحان ويدعم هذا النموذج وجهة نظر تايلور وسبنس التي تقوم على أساس أن للقلق خاصية الدافع الذي يوجه السلوك، ويدفع الفرد للعمل والنشاط. (الصفطي 1995، ص 75)

وأكد تيلور وسبنس في نظريتهما "القلق الدافع" أن شعور التلميذ بالقلق في الامتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين أدائه، فيحصل على درجات مرتفعة. (مرسي 1982، ص 159)

وهذا يعني أن هناك ربطا بين الدافع الذي يدفع الشخص للعمل والنشاط وبين القلق، أي أن الإنسان عندما يكون في موقف اختباري يشعر بالقلق الذي يحفزه على انجاز مهامه بالنجاح. (إسماعيل 1994، ص 52)

وقد 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 نظرية 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 بزيادة القلق. وفسر الباحثون هذه العلاقة بنظرية هب في علاقة الدافع بالأداء، والتي تقول أن المستوى الأمثل للدافع هو الوسط. (مرسي 1982، ص 160)

11-4- نظرية القلق المعوق:

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

والقلق حسب هذا النموذج يعمل كمعوق لسلوك التلميذ، حيث انه قد يثير استجابات مناسبة أو غير مناسبة لموقف الامتحان، وقد يؤدي هذا إلى انخفاض مستوى أداء التلميذ.

ويستند هذا النموذج إلى وجهة نظر تشايلد ،التي تقوم على أن القلق كحافز في موقف العمل، قد يثير استجابات ملائمة للعمل أو استجابات لا علاقة لها بالعمل. (الصفطي 1995، ص 75)

وقد أجريت دراسات كثيرة عن علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في الامتحان في ضوء مفهوم هذه النظرية، ومن أمثلتها: دراسة برود هيرست (1957) ودراسة مونتاكو ،وأشارت نتائجها إلى أن القلق يعوق التحصيل في الامتحان، وكلما كانت المهمة صعبة كلما زاد القلق وأعاق التلميذ على الأداء. (مرسي 1982، ص 160)

من خلال عرض هذه النظريات يتضح وجود تعارض قائم بينها. فكل واحدة تركز على جانب معين، وتهمل الجوانب الأخرى. فنظرية التداخل تركز على العلاقة بين القلق والانتباه أما الثانية فتركز على العلاقة بين القلق وقصور تجهيز المعلومات، وأما الثالثة فسرت القلق كدافع للأداء والانجاز، وال اربعة فسرت القلق كمعوق للأداء خاصة في المهمات الصعبة. إلا انه في الحقيقة هذه النظريات مكملة لبعضها البعض في تفسير قلق الامتحان الذي يعتبر دافعا عند ما يكون معتدلا ومتوسطا، ويكون معوقا إذا كان مرتفعا، حيث يحدث تداخل من التقييم السلبي للذات وموقف الامتحان وبين أداء المهمة، فيتشتت الانتباه وينعدم التركيز ويحدث الفشل في أداء المهمة. بالإضافة إلى العادات الدراسية السيئة، والتي تؤدي بدورها إلى قصور في تعلم المعلومات وتنظيمها ومراجعتها واستدعائها في موقف الامتحان.

12- قياس قلق الإمتحان:

نشطت البحوث التجريبية حول القلق منذ منتصف القرن العشرين بعد أن نشرت جانيت تيلور مقياس القلق الصريح. (ولي أغا 1988، ص 10)

وتركز الاهتمام في تلك الفترة على قياس القلق العام وخاصة في مرحلة الطفولة، إلا أن نايزوندر(1971) أوضح أن بجانب الاهتمام الكبير الذي أبداه الباحثون بالقلق العام ظهر أيضا الاهتمام النسبي بدراسة أنواع أخرى من مثل:

قلق الامتحان كشكل محدد من القلق المرتبط بمواقف التقويم والتقدير. (شعيب1987، ص297)

إذا تشير ليلى عبد الحميد إلى أن اهتمام العلماء بقياس قلق الامتحان يعود إلى أهمية هذا العامل الموقفي الذي يتدخل في درجة الفرد، ويؤثر في أدائه في مواقف التقويم. (الصافي 2002، ص 74)

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

-تقرير ذاتي عن قلق الامتحان.

-مقياس قلق الامتحان من إعداد علي شعيب، ويتكون من خمسة عوامل هي: الخوف والرهبة من الامتحان، والضغط النفسي للامتحان، والخوف من الامتحانات الشفوية والصراع النفسي المصاحب للامتحان، والاضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للامتحان. (شعيب 1987، ص 305)

-قائمة قلق الامتحان Test Anxiety Inventory ويعرف أحيانا بإسم (مقياس الإتجاه نحو الإمتحان)، وضعه سبيلبرجر و أخرون وقد أعده باللغة العربية احمد عبد الخالق، واعده أيضا نبيل الزهار، واعده كذلك ماهر الهواري ومحمد الشناوي، واعدته كذلك ليلى عبد الحميد، ويقيس الانزعاج والانفعالية.

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

-مقياس سوين لسلوك قلق الامتحان.

-مقياس فريدبين لقلق الامتحان وضعه إيزاك فريد مان وجاكوب بينداس، ومن مقاييسه الفرعية: الازدراء الاجتماعي والإعاقة المعرفية والتوتر.

-مقياس الانزعاج. الانفعالية (حالة قلق الامتحان).

-من إعداد رشاد دمنهوري، ومدحت عبد اللطيف (1990).

-مقياس قلق الامتحان

-مقياس قلق الامتحان من إعداد إبراهيم يعقوب (1994).

(1997).

-مقياس مثيرات قلق الامتحان من المواد الدراسية، من إعداد صالح مرسي

-مقياس قلق الامتحان، من إعداد محمد حامد زهران (1999). (زهران2000، ص 102)

والملاحظ للمقاييس والاختبارات التي أعدت لقياس قلق الامتحان كثيرة ومتنوعة، وقد شملت أبعاد عديدة، مما يؤكد أهمية هذا التعامل وخطورة تأثيره الكبير في انجاز وأداء الفرد في الامتحان في مختلف المراحل التعليمية والعملية.

13- علاج قلق الإمتحان:

هناك مجموعة من الأساليب النفسية الخاصة بعلاج القلق، فمعظم الأساليب التي تعمل على تخفيف قلق الامتحان عند التلميذ مبنية على النظرية السلوكية مثير إستجابة، فهذه الأساليب تعمل على كف استجابة القلق التي يثيرها الامتحان.

ولقد صنف فيري (1982) (كما ورد عن ساعد،2002) هذه الأساليب النفسية إلى ثلاثة أساليب:

- تقنية الإسترخاء.
- التحليل النفسي.
- العلاج السلوكي.

يعتمد العلاج السلوكي كما يشير أحمد عبد الخالق (1994)،(كما ورد عن ساعد،2002) على نظرية التعلم ، ويهدف إلى تغيير السلوك غير المرغوب فيه بتعليم عادات سلوكية جديدة.

وهناك عدة أساليب علاجية تندرج تحت هذا الاتجاه، نجد منها: إزالة الحساسية النظامية، التدريب على إثبات الذات..

ولقد أشار سبلبرجر إلى أن خفض القلق عند التلميذ أصبح من الاهتمامات الأساسية للباحثين بعدما كانوا مهتمين فقط بدراسة تأثير القلق في الأداء الأكاديمي لأن خفض القلق يحسن الأداء، كما أضاف سبلبرجر إلى البرامج التدريبية التي تعمل على خفض درجة القلق هي تلك البرامج التي تتضمن التدريب على الاسترخاء، الإرشاد الدراسي...

بالإضافة إلى العلاج المعرفي الذي مفاده البحث عن الأفكار والمعتقدات السلبية التي تدور في ذهنه أثناء وضعية الامتحان ومناقشتها منطقيا والعمل على إثبات أفكار خاطئة.

كما بينت الدراسات أن مرتفعي القلق لهم عادات دراسية سيئة ويقضون وقتا أقل في الدراسة، ومن الدراسات التي أكدت نتائج سبلبرجر الخاصة بفاعلية خفض القلق بواسطة التدريب على الاسترخاء دراسة ديسريسو ودوفو (1984) ودراسة سليمان الريحاني (1982) مع طلبة الوطن العربي ودراسة محمد عبد العالي الشيخ (1982) وفيها تم ترتيب المثيرات المسببة لقلق الامتحان ترتيبا تصاعديا، أي من أقل إثارة للقلق إلى أكثر إثارة للقلق.

إذن هذه بعض التقنيات والأساليب النفسية لعلاج القلق من أجل تحسين أداء التلاميذ في الامتحانات.

خلاصة الفصل:

من خلال عرضنا لعناصر هذا الفصل، إتضح أن قلق الإمتحان يعد من بين المشكلات التي يواجهها تلاميذ المدارس بصفة عامة وتلاميذ المرحلة الإبتدائية بصفة خاصة.

ويعتبر قلق الإمتحان وليد عملية التفاعل بين العوامل الشخصية للفرد وبين عوامل الموقف الإختباري. وتجمع هذه العوامل لتدعم المكونات المعرفية التي بدورها تحفز المكونات الإنفعالية، وتظهر بعض المظاهر النفسية، كنقص الثقة بالنفس والإرتباك.

وبعض المظاهر الفيسيولوجية كالغثيان وتصبب العرق وكلها وسائل تكيف سلبية يلجأ إليها الفرد لتجنب موقف الإمتحان.

وبالتالي فهناك جانبين أحدهما إيجابي ومحفز يدفع الفرد إلى تحقيق أداء أفضل، وهو يعمل كدافع وظيفته إستثارة الإستجابات المناسبة لموقف الإمتحان. والجانب الأخر سلبي يعيق الفرد لبلوغ أهدافه، فهو يعمل كمعوق لسلوك الفرد ويثير إستجابات غير مناسبة لموقف الإمتحان.

الفصل الثالث:

التحصيل الدراسي

تمهيد

1. مفهوم التحصيل الدراسي
2. أنواع التحصيل الدراسي
3. أهمية التحصيل الدراسي
4. أهداف التحصيل الدراسي
5. شروط التحصيل الدراسي
6. مبادئ التحصيل الدراسي
7. العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي
8. خصائص التحصيل الدراسي
9. دور المعلم في التحصيل الدراسي
10. إختبارات التحصيل الدراسي

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر التحصيل الدراسي من أهم القضايا التي شغلت فكر المربيين عموماً و المختصين في علم النفس المدرسي خصوصاً، ذلك لما لها من أهمية في حياة التلاميذ و المحيطين بهم من آباء ومعلمين، ويعتبر من أبرز نتائج العملية التربوية، وهو المعيار الأساسي لهذه النتائج، حيث يمكن من خلاله تحديد المستوى الدراسي للتلاميذ و الحكم على نوعية التعليم كما وكيفاً.

وسوف نتطرق في هذا الفصل إلى تعريف التحصيل الدراسي، أنواعه و أهدافه، والعوامل المؤثرة فيه وأهم إختبارات التحصيل الدراسي.

1- مفهوم التحصيل الدراسي:

لغويا: حصل، يحصل، تحصيلاً. ويعني إجتمع وثبت. (البستاني1975، ص 125)

إصطلاحاً: حسب معجم مصطحات التربية والتعلم، يعرفه أحمد زكي: بأنه مقدار تحصيل التلميذ ونوعيته في موضوع أو أكثر. (بدوي1980، ص 229)

ورد في موضوع علم النفس و التحصيل النفسي (1978) أن التحصيل يعني الإنجاز والتحصيل في المادة التعليمية، يعني بلوغ مستوى معين من الكفاءة في الدراسة، سواء في المدرسة أم في المراحل الدراسية الأخرى، ويحدد ذلك بإختبار التحصيل المقننة أو تقديرات الأساتذة أو إتفاق الإثنين معا. (قنديل1978، ص 11)

ولقد ظهرت لتحصيل عدة تعاريف نتيجة الإهتمام الذي حظي به من قبل الباحثين وعلماء النفس نذكر من بينها: نعيم الرفاعي الذي عرف التحصيل على أنه: بلوغ مستوى معين من مادة أو مواد تحدده المدرسة وتعمل من أجل الوصول إليه بهدف مقارنة الفرد بنفسه، أي المدعي الذي حققه من إستعاب للمعارف المتعلقة بالمادة في فترة زمنية محددة مقارنة بتلميذ من صفه. (برو1993، ص 107)

أما السيد خير الله: فيعتبره ما تقدمه المدرسة من تعليم مبرمج ويقاس في آخر السنة عن طريق إختبارات فصلية، وهو مايعبر عنه بالمجموع العام لدرجات التلميذ في جميع المواد الدراسية. (خير الله1981، ص 76)

ويرى صلاح الدين علام: على أنه مدى إستعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات معينة في مادة دراسية مقررة، وتقاس بالدرجة التي سيحصل عليها التلميذ في الإختبارات المدرسية العادية في نهاية العام الدراسي، أو في الإختبارات التحصيلية. (وجيه محمود2003، ص 282)

أما جابلن فيرى أن التحصيل الدراسي هو: مستوى محدد من الأداء أو الكفاءة في العمل الدراسي، كما يقيم من قبل المعلمين أو عن طريق الإختبارات أو كليهما. (سعد الله1984،ص44)

ويرى رويبرلافون: أن التحصيل يعني المعرفة التي يتحصل عليها الطفل من خلال برنامج مدرسي قصد تكييف مع الوسط والعمل المدرسي.

أما إبراهيم عبد المحسن لكفاني فيرى أن: التحصيل الدراسي هو أداء يقوم به التلاميذ في الموضوعات المدرسية المختلفة والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات إختبار أو تقديرات المدرسين أو كلاهما. (مرجع سابق، ص 45)

ويرى أحمد زكي: التحصيل الدراسي هو قيمة ما إكتسبه التلميذ بالمقارنة مع البرنامج الأساسي المخصص للمدرسة الإبتدائية بعد عملية تقويم.

في حين يعرفه فريد جبرائيل نجار على أنه: المعلومات والمهارات المكتسبة في المواضيع المدرسية فتقاس عادة بالإمتحانات أو العلامات التي يصنعها المعلم. (جبرائيل1990، ص 13)

من خلال كل ما سبق، يمكن أن نستخلص أن التحصيل الدراسي هو محصلة ماتعلمه التلميذ بعد مرور فترة زمنية ويمكن قياسه بالعلامة التي يتحصل عليها في إختبار تحصيلي لمعرفة مقدار المعرفة المكتسبة في العملية التربوية ومدى إستراتيجية المعلم في التدريس وهذا ما نلمسه تقريبا في كل التعريفات سابقة الذكر.

2- أنواع التحصيل الدراسي:

يمكن تقسيم التحصيل الدراسي إلى ثلاثة أنواع:

2-1- التحصيل الجيد: يكون فيه أداء التلميذ مرتفع عن معدل زملائه في نفس المستوى وفي نفس القسم، ويتم باستخدام جميع القدرات والإمكانيات التي تكفل للتلميذ الحصول على

مستوى أعلى للأداء ألتحصيلي المرتقب منه، بحيث يكون في قمة الانحراف المعياري من الناحية الإيجابية، مما يمنحه التفوق على بقية زملائه.

2-2- التحصيل المتوسط: في هذا النوع من التحصيل تكون الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ تمثل نصف الإمكانيات التي يمتلكها، ويكون أداءه متوسط ودرجة احتفاظه واستفادته من المعلومات متوسطة.

2-3- التحصيل الدراسي المنخفض: يعرف هذا النوع من الأداء بالتحصيل الدراسي الضعيف، حيث يكون فيه أداء التلميذ أقل من المستوى العادي بالمقارنة مع بقية زملائه فنسبة استغلاله واستفادته مما تقدم من المقرر الدراسي ضعيفة إلى درجة الانعدام. وفي هذا النوع من التحصيل يكون استغلال المتعلم لقدراته العقلية والفكرية ضعيفا على الرغم من تواجد نسبة لا بأس بها من القدرات، ويمكن أن يكون هذا التأخر في جميع المواد وهو ما يطلق عليه بالفشل الدراسي العام، لأن التلميذ يجد نفسه عاجزا عن فهم ومتابعة البرنامج الدراسي رغم محاولته التفوق على هذا العجز، أو قد يكون في مادة واحدة أو إثنين فيكون نوعي، وهذا على حسب قدرات التلميذ وإمكانياته. (بن يوسف أمال،2008)

3- أهمية التحصيل الدراسي:

تكمن أهمية التحصيل الدراسي فيما يلي:

- إحداث تغيير سلوكي، وإدراكي، وعاطفي واجتماعي لدى التلميذ نسميه عادة بالتعلم، والتعلم هو عملية باطنية وغير مرئية تحدث نتيجة تغيرات في البناء الإدراكي للتلميذ، ونتعرف عليه بواسطة التحصيل الدراسي فالتحصيل هو نتاج للتعلم ومؤثر ومحسوس لوجوده في الوقت نفسه.
- ويؤكد قراقزة على أهمية التحصيل الدراسي، حيث تبرز بمقدار ما يحققه من الأهداف السلوكية و الوجدانية، فكلما كان هذا التحصيل مؤثرا في المردود التنموي الشامل عند

التلاميذ، كانت فعاليته إيجابية وأهميته التربوية في سلوك التلميذ نحو الأفضل، ومساعدتهم على التفاعل مع بيئتهم. (إسماعيلي2001، ص 73)

- هو فرصة غير متكررة لا تعود مرة أخرى للتلميذ إلا على حساب عمره، فإن التلميذ الذي يرسب أو يضعف تحصيله يبقى راسبا أو ضعيفا، وإذا أعاد الدراسة فإن ذلك نقصا من عمره وعلامة في سجله.
- لأنه يتحكم في نوع المستقبل الذي ينتظر الفرد في الحياة التعليمية الوظيفية. (حمدان2002، ص 133. 134)
- يجعل التلميذ يتعرف على حقيقة قدراته وإمكاناته، كما أن وصول التلميذ إلى مستوى تحصيلي مناسب في دراسته للمواد المختلفة يبث الثقة في نفسه ويدعم فكرته عن ذاته، ويبعد عنه القلق والتوتر مما يقوي صحته النفسية. (ونجن سميرة2014، ص 53)

4- أهداف التحصيل الدراسي:

-يهدف التحصيل الدراسي إلى إكساب التلاميذ والمتعلمون أنماطا سلوكية متفق عليها في المنظومة التربوية والتعليمية.

-يهدف إلى تحديد الاستجابات الواجب تعزيزها، فمن خلال نتائج التحصيل يتمكن المعلم من التعرف على التحسينات والتقدم الذي تحصل عليهما وكذا الصعوبات التي تعترضه وتعيق سير وصول المعلومات، وتدفعه إلى اختيار الحلول المناسبة لذلك مما يزيد من إقبال متعلميه على التعلم، ويكون بذلك عنصر محفز ومحبب للتعلم.

-يسمح بمراعاة خصائص نمو التلاميذ المسئولة عن اختلاف أداءاتهم، فالتحصيل الدراسي يعد المصدر الرئيسي الذي يمكننا من التعرف على مدى حصول عملية التعلم المعرفي، كما يعتمد على نتائجه في تصنيف التلاميذ وتقديم تقديرات حول أدائهم.

-كما يسمح التحصيل الدراسي بمتابعة سير التعلم وتقدير الأمور التي تمكن منها المتعلم والأشياء التي استعصت وصعب عليه إدراكها، وهذا لتساعد المعلم والإدارة التربوية

وحتى التلاميذ من إعادة بناء خطة سير الدروس والوقوف عند الأمور التي عجز التلاميذ عن إدراكها وفهمها، وبالتالي إعادة صياغة الأهداف التعليمية والتي ترتبط بخصائص نمو التلاميذ اخذين بعين الاعتبار قدرات ومعارف وميول التلاميذ كل هذه الأمور يمكن الحصول عليها من خلال تقويم أداءات المتعلمين.

-تعمل النتائج المتحصل عليها في عملية التحصيل الدراسي على زيادة الدافعية للتعلم وزيادة تحفيز التلاميذ،حيث أن إعطاء النقاط والعلامات بعد إجراء الامتحان فالتعليق الايجابي أو السلبي على أدائهم يرتبط بسيكولوجية التعزيز. (بوسنة محمود2007)

فالمعلم الذي يعطي لتلمذته علاماتهم بصورة جماعية فان التلميذ إذا ما شعر بأن أداءه أقل أو أدنى من نتائج زملائه الذين تفوقوا عليه وقد دعم المعلم وشجعهم وقدر مجهداتهم وكانوا محل إعجابه وتقديره ،أما هو فأداءه كان منخفض ،هذا قد يزيد من عزيمته على تحسين مستواه والرغبة في الوصول إلى المرتبة والتقدير الذي وصل إليه زملائه في نفس القسم، ومحاولة منه لإثبات نفسه ومقدرته على إدراك ما فاته.

-يستخدم المعلمون لتقويم التحصيل الدراسي في الوقت الحاضر وسائل متقدمة، منها الاختبارات المدرسية العادية ومنها الاختبارات التحصيلية ،ومنها تقويم التقدم في الأعمال المدرسية اليومية. (أحمد منصور2000)

5- شروط التحصيل الدراسي:

5-1- شرط التكرار: من المعروف أن الإنسان يحتاج إلى التكرار لتعلم خبرة معينة والتكرار الذي نقصده هنا هو التكرار الموجه المؤدي إلى الكمال وليس التكرار الآلي الأعمى، فلكي يستطيع التلميذ مثلاً أن يحفظ قصيدة من الشعر فإنه لابد أن يكررها عدة مرات. ويؤدي التكرار إلى نمو الخبرة وارتقاؤها، بحيث يستطيع الإنسان أن يقوم بالأداء المطلوب بطريقة آلية وفي نفس الوقت بطريقة سريعة ودقيقة. (العيسوي 2004)

5-2- شرط الإهتمام: تتوقف القدرة على حصر الانتباه وكذلك النشاط الذاتي الذي يبذله المتعلم على مدى اهتمامه بما يدرس، إن حصر الانتباه يستلزم بذل الجهد الإرادي وتوفر الاهتمام لدى المتعلم حتى يستطيع الاحتفاظ بالمعلومات التي يتعلمها وتستقر عناصرها في تنظيم معين، فما ننساه هو غالبا ما لا نهتم به والشيء الذي لاحظناه بادئ الأمر خطأ سوف نتذكره خطأ.

إن إثارة إهتمام التلميذ وضمان استمرار هذا الاهتمام من الصعوبات التي تعترض المعلم في الفصل الدراسي، ويمكن التغلب على هذه المشكلة لو استغل المعلم نشاط التلاميذ الإيجابي وإهتم بطريقة الاستكشاف والتساؤل أكثر من اهتمامه بالتلقين وحشو الأذهان.

5-3- فترات الراحة وتنوع المواد: في حالة دراسة مادتين أو أكثر في يوم واحد بينت نتائج التجارب أهمية فترة الراحة عقب دراسة كل مادة من أجل تثبيتها والاحتفاظ بها فالتلميذ يجب أن يراعي اختيار مادتين مختلفتين في المعنى المحتوى والشكل، فكلما زاد التشابه بين المادتين المدروستين بطريقة متعاقبة كلما زادت درجة تداخلهما، أي طمس إحداهما للأخرى، وكلما اختلفت المادتان قلت درجة التداخل بينهما وبالتالي أصبحت أقل عرضة للنسيان. (المليجي، 2004)

5-4- الطريقة الكلية والطريقة الجزئية: لقد أثبتت التجارب أن الطريقة الكلية أفضل من الطريقة الجزئية، حين تكون المادة المراد تعلمها سهلة وقصيرة، فكلما كان الموضوع المراد تعلمه متسلسلا تسلسلا منطقيا كلما سهل تعلمه بالطريقة الكلية، فالموضوع الذي يكون وحدة طبيعية يكون أسهل في تعلمه بالطريقة الكلية عن الموضوعات المكونة من أجزاء لا رابطة بينها. (جاسم محمد،2004)

5-5- مبدأ التسميع الذاتي: وفيه يسترجع الفرد ما حصله من معرفة وعلاج ما يبدوا من مواطن الضعف في التحصيل.

5-6- الإرشاد والتوجيه: لا شك أن التحصيل القائم على أساس الإرشاد والتوجيه أفضل من التحصيل الذي لا يستفيد فيه الفرد من إرشادات المعلم، فالإرشاد يؤدي إلى حدوث التعلم بمجهود أقل وفي مدة زمنية أقصر مما لو كان التعلم دون إرشاد، ويجب أن يراعي فيه ما يلي:

- أن تكون الإرشاد ذات صبغة إيجابية لا سلبية.
- أن يشعر المتعلم بالتشجيع لا بالإحباط.
- أن تكون الإرشادات موجهة إلى التلاميذ في المراحل الأولى من عملية التعلم.
- أن تكون الإرشادات متدرجة.
- يجب الإسراع في تصحيح الأخطاء حتى لا تثبت في خبرة المتعلم. (العيسوي، دون سنة)

6- مبادئ التحصيل الدراسي:

عملية التحصيل الدراسي تقوم على مجموعة من المبادئ التي تضبط السير الحسن والصحيح لأداء المعلمين، وبالتالي على القائمين على العمل التربوي التعرف على هذه المبادئ لعلاقتها المباشرة بالتحصيل الدراسي، ومن بين هذه المبادئ نذكر:

6-1- الأصالة والتجديد:

إن الروتين يقتل روح الاكتشاف والإبداع ويجب تطبيق ذلك في النشاطات التعليمية، فيتم بذلك إخضاع التلميذ إلى مسائل ومواقف جديدة ومستمرة بحيث يجد نفسه مضطرا لبذل جهد فكري بتصور ويثبت بالممارسة، فالحداثة والتجديد تخلق روح التحدي والتفكير العلمي والمنطقي المستمر لدى التلميذ وتساعده على زيادة تحصيله الدراسي.

6-2- التعزيز:

لقد عرف بين وجهات النظر السلوكية المعاصرة القائمة على التعزيز(التدعيم)، حيث نجد جثري قد إضطر إلى التعامل مع حقائق التعليم المكافئ (المثاب) الذي له تأثير على مختلف الجوانب العقلية خاصة لدى الطفل، ونجد كذلك العالم سكنر يرى أنه قد أصبح إستخدام المعززات أكثر شهرة عند علماء النفس الذين يرون أن التعزيز له تأثير على مختلف الجوانب العقلية، كما نجد أن مفكري التربية وخاصة التعليم أن التعزيز في التدريس الخاص بالتعليم له تأثير في تحصيله الدراسي. (إسماعيلي2011، ص 61)

6-3- المشاركة:

تعمل المشاركة على تنمية الذكاء والتفكير لدى المتعلم، وتختلف روح المنافسة بين التلاميذ التي تمكنهم من اكتشاف أخطائهم وتصحيحها وتنمية رصيدهم العلمي وتحسين تحصيلهم الدراسي في آخر المطاف، وبالتالي يكون التلميذ قد اكتسب خبرات ومهارات دراسية جديدة تساعده على التوافق النفسي والمدرسي بدرجة ملائمة.

6-4- الدوافع:

لكل تلميذ دوافع نفسية واجتماعية تدفعه نحو المدرسة أو تمنعه عنها، وهنا يجب الكشف عن هذه الدوافع واستغلالها كمحركات لقدرات التلميذ، واستغلالها جيدا من طرف مصالح التوجيه وخاصة في التدريس لتحفيز التلاميذ على التحصيل الايجابي البناء، كما يمكن أن نجد رؤية أخرى على أن الدافعية تتشكل بفعل عوامل خارجية ترجع لعناصر التنشئة.

6-5- الإستعداد والميول:

إن الميول والاستعدادات النفسية والجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية هي عوامل مرتبطة ببعضها البعض، وتعتبر عاملا حاسما في عملية التحصيل، فكلما زاد ميل التلميذ

إلى نوع من أنواع الدراسات أو التخصصات واستعداده له كلما زاد تحصيله فيها والعكس صحيح.

6-6- البيئة:

إن العملية التربوية كغيرها من العمليات الاجتماعية الأخرى تدور في بيئة طبيعية واجتماعية خاصة بها، تدور فيها عملية التحصيل العقلي والعلمي، فالبيئة بصفة عامة التي يعيشها التلميذ في الأسرة والشارع والمدرسة تلعب دورا لا يستهان به في تقوية وإضعاف التحصيل الدراسي، وذلك تبعا لنوعية التأثير التي تمارسه عليه. (مرجع سابق، ص 63)

7- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

7-1- عوامل البيئة المدرسية:

7-1-1- الجو المدرسي العام: يقصد بالجو المدرسي نوع من العلاقات الإجتماعية التي تربط بين الأفراد المجتمع المدرسي، كعلاقة التلميذ بالمعلم وعلاقة التلاميذ ببعضهم البعض، إن وجود التلميذ ضمن جماعة تقدره وتربطه بها علاقة وطيدة تتيح له الفرصة للشعور بمكانته الإجتماعية، إذا يبعث فيه هذا الشعور بالإنتماء نوع من الحمية و الإطمئنان فيواظب على الحضور وينساق إلى المدرسة مرتاح البال وبالتالي يحرص على دراسته التي حصل عليها بين زملائه، أما وجود التلميذ بين جماعة لايجد مكانته ضمنها ويشعر بالنقص أمامها فهذا يدفعه إلى النفور من الوسط المدرسي، وقد يبحث عن تحقيق مكانته مع جماعة السوء مما يؤثر على تحصيله الدراسي. (عبد العزيز وعبد الحميد1986، ص 34)

7-1-2- المعلم الكفئ: للمعلم دور فعال في إقبال التلاميذ على الدراسة، كما أن نجاح العملية التربوية تتوقف بالدرجة الأولى على مهارة المعلم، كفاءته وخبراته من جهة، وعلى العلاقة بينه وبين التلميذ من جهة أخرى، لهذا الغرض يركز علماء النفس خاصة على

تحسين العلاقة البيداغوجية وتطبيق أساليب حديثة في عملية التدريس التي تعطي فرصة للتلميذ للإدلاء بأرائه ومناقشته للمعلومات المقدمة له، حيث تتغير ردود أفعاله حسب نوع سلوك المعلم وتتحدد العلاقة بينهما طبقا لمدى المعاملة. (دندش2003، ص 113)

7-1-3- المنهج الدراسي: يمثل المنهج الدراسي ركنا أساسيا أخر لايقل أهمية عن المعلم، بل إن مايقوم به المعلم يرتبط بما يحتويه البرنامج الدراسي، ويشار إلى أن طبيعة المنهج الدراسي من العوامل الأساسية التي تساهم في رفع كفاءة التلميذ الأكاديمية، فالقيادة التربوية الناجحة هي التي تلازم المستجدات في المناهج الدراسية، وتعمل على تقديمها وتطويرها بإستمرار حتى تكون أنواع التعليم وأساليبه ونتائجه مؤدية فعلا لتحقيق الأهداف التي تعمل المؤسسة التعليمية على تحقيقها.

7-2- عوامل البيئة الأسرية:

7-2-1- العوامل الإجتماعية: تعتبر الأسرة المؤسسة الأولى المسؤولة عن شخصية الأبناء في النواحي الجسمية والعقلية والنفسية، فعدم الإستقرار العائلي وعدم سلامة تكوينه ومرونته يقوده إلى عدم الإستقرار في المدرسة، وفي هذا الصدد يقول هالك: إن وجود مشكلات أسرية مثل إضطراب العلاقات بين الطفل و والديه وإتباع أساليب خاطئة في تنشئته الإجتماعية، كالتسلط و الحماية الزائدة يجعل المناخ النفسي الذي يعيش فيه الطفل غير مناسب للتحصيل، مما ينعكس على نظرته للحياة و المواقف الدراسية ويظهر ذلك في عدم المواظبة على الحضور الدراسي. (منصور1982، ص 45)

7-2-2- العوامل الإقتصادية: إن الظروف المادية للطفل تؤثر على نشاطه داخل المدرسة، فالأسرة ذات المدخول القليل يتعرض أفرادها لسوء التغذية، وعليه فإن الطفل الذي يذهب إلى المدرسة وهو لم يحقق بعد مطالب جسمه من التغذية اللازمة لايمكنه التركيز لمدة طويلة كما أنه يتسم بإضطراب في الذاكرة إن المستوى الثقافي يؤثر على المستوى

الدراسي للتلميذ، فوجوده في عائلة ذات مستوى ثقافي مرتفع يوفر له الجو الملائم للنجاح، ويوفر له مختلف المستلزمات المادية من كتب وصحف و وسائل إعلام مختلفة أو المعنوية كالتوجه والمناقشة ومساعدته في حل الواجبات المدرسية و الوقوف بجانبه أثناء الأزمات والمراحل الصعبة التي تجعله يحقق نجاحا في التحصيل الدراسي.

7-3- عوامل ذاتية متعلقة بالتلميذ:

7-3-1- العوامل الجسمية: وهي ترجع إلى ضعف البيئة التي تحول دون قدرة التلميذ على الإنتباه والتركيز والمتابعة ويصبح بذلك الفرد أكثر قابلية للتغيب و الإصابة بالأمراض المختلفة، إضافة إلى ضعف الحواس، الضعف السمعي والبصري...

فذلك يؤثر بطريقة أو بأخرى في إدراك ومتابعة الدروس بإستمرار، ضف إلى ذلك وجود بعض الحالات التي تعيب التلميذ، مثل صعوبات النطق، عيوب الكلام التي لها تأثير في قدرة التلميذ على التعبير الصحيح والذي يحاول بينها وبين التركيز على الدراسة. (القاضي1981، ص 401)

7-3-2- العوامل العقلية: لقد كشفت معظم الدراسات والبحوث عن طبيعة العلاقة بين التحصيل الدراسي والقدرات الخاصة، ولقد إتضح أن أكثر هذه القدرات إرتباطا بالتحصيل للقدرة اللغوية هي القدرة على فهم المعاني التغيرات اللغوية وكذلك القدرة على الإستدلال العام، ويتحكم في ذلك آليتان هما:

أ- **الذاكرة:** لاشك أن قدرة التلميذ على أن يتذكر عدد كبير من الأنماط و الأفكار والمعلومات والصور الذهنية بسهولة يؤثر في التحصيل الدراسي بالنسبة إليه بشكل واضح، ولذلك يجب الإهتمام بما يقدم له من حقائق ومعارف حتى يتمكن من فهمها وحفظها وإستدعائها عند الحاجة على أن تكون هذه المعارف والحقائق المقدمة ملائمة لقدراته العقلية وحاجاته ومطالبه النفسية وميوله وإتجاهاته الإجتماعية.

ب- التفكير: إن قدرة التلميذ على تغيير وجهة نظره إلى المشكلة التي يعالجها بالنظر إليها من زوايا مختلفة يعتبر من العوامل التي تؤثر في تحصيله الدراسي إيجابياً لا سلبياً.

7-3-3- العوامل النفسية: أكدت معظم الدراسات النفسية والتربوية أن نجاح التلميذ مرهون بقدراته على التوافق مع نفسه ومع غيره، كما وجدت أيضا أن العوامل الشخصية للتلميذ تلعب دورا مهما في التحصيل الدراسي، إذا لابدا من توفر قوة الدافعية للتعلم عند التلميذ، وأن يكون لديه ميل نحو المادة الدراسية ومعلم المادة، وكذا تكوين مفهوم إيجابي عن ذاته، والثقة بالنفس خاصة، وهذا مايشعره بالقدرة والكفاءة على مواجهة كل الظروف لتحقيق الأهداف المرجوة، والإهتمام أكثر بأداء الواجبات المدرسية. (محمد برو1993، ص 113)

8- خصائص التحصيل الدراسي:

يكون التحصيل الدراسي غالبا أكاديمي، نظري وعلمي يتمحور حول المعارف والميزات التي تجسدها المواد الدراسية المختلفة خاصة والتربية المدرسية عامة كالعلوم والرياضيات والجغرافيا والتاريخ ويتصف التحصيل الدراسي بخصائص منها:

- يمتاز التحصيل الدراسي بأنه محتوى منهاج مادة معينة أو مجموعة مواد لكل واحدة معارف خاصة به.
- يظهر التحصيل الدراسي عادة عبر الإجابات عن الامتحانات الفصلية الدراسية الكتابية والشفهية والأدائية.
- التحصيل الدراسي يعتني بالتحصيل السائد لدى أغلبية التلاميذ العاديين داخل الصف، ولا يهتم بالميزات الخاصة.
- التحصيل الدراسي أسلوب جماعي يقوم على توظيف امتحانات وأساليب ومعايير جماعية موحدة في إصدار الأحكام التقويمية. (مزيود2009، ص 184)

9- دور المعلم في التحصيل الدراسي:

يستطيع المعلمون استخدام العديد من الإستراتيجيات لجعل التلاميذ مسؤولين عن تعلمهم وذلك من خلال توجيه التلاميذ إلى الأسلوب الأفضل في التعلم ويبينون لهم المجالات التي حققوا فيها إنجازات وتلك التي ما زالت بحاجة إلى التحسن، كما يتوجب على المعلمين إظهار الدعم والاهتمام لتلاميذهم.

لكن يوجد العديد من المعلمين الذين يمارسون وظيفة ليست مهنة على حد تعبير هيث والذي يشير إلى عدد من السمات التي تفرز هذه الفئة من المعلمين وهي:

- **يمارس المعلم علمه بالحد الأدنى:** حيث يصل إلى المدرسة ويغادرها في الوقت المحدد، ويقاوم الأعمال والمسؤوليات الإضافية ما لم تكن مدفوعة الأجر ويكثر التغيب عن المدرسة بحجة المرض.

- **دائم الشكوى:** فهو يتذمر من راتبه، أوضاع العمل، التلاميذ، آبائهم والهيئة التدريسية.

- **يبذل أقل جهد ممكن:** يحاضر ويقرأ من الكتاب ويعطي واجبات منزلية بسيطة ويعتمد على الامتحانات الموضوعية.

- يقاوم الأفكار التي تتطلب وقتا إضافيا وطاقة.

- لديه سلبية وشك نحو الآخرين وكثير النقد.

أما المعلم الذي يقود تلاميذه نحو النضج كما يعتقد هث فهو المعلم الذي يتصف بالخصائص التالية:

-لديه كفايات في عدة مجالات وليس الأكاديمية فقط.

-يستطيع أن يعطي من طاقاته دون مقابل، ويكون متحمسا لعمله كمعلم ومبتهجا بالمشاريع الجديدة.

-يتقبل ذاته ويثق بها وبالآخرين ويتحلى بروح الدعابة.

وبين أسعد (1991) أن أغلب الدراسات تشير إلى أن المعلم الجيد بنظر التلاميذ هو من يتمتع بمنظومات خمس من الصفات وهي:

أ- **الصفات الشخصية:** مثل اللطف والصدق والتواضع والمرح والتعاطف مع الآخرين.

ب- **الصفات الانضباطية:** مثل التقيد بالنظام والعدل والموضوعية والصراحة.

ج- **الصفات الإنتاجية:** كالقدرة على إثارة الاهتمام والمعرفة الواسعة.

د- **الصفات الترويحية:** كالمشاركة في الألعاب.

هـ- **الصفات الجسمية:** مثل المظهر الخارجي والزينة والصوت. (شريم،2009)

10- اختبارات التحصيل الدراسي:

للإختبارات التحصيلية أنواع عديدة لكل منها مميزاتها وعيوبها، إلا أن هذه الاختبارات جميعا تشترك بكونها أدوات تستخدم لقياس مدى الفهم والتحصيل الدراسي للتلاميذ، ومن بين هذه الاختبارات نجد: (كما ورد عن لوناس،2013).

10-1- الإختبارات المقالية: هي أقدم أنواع وسائل التقييم المكتوبة وتكون في العادة بنوعين:

طويلة تمتد إجابتها أحيانا لعشرات الصفحات أو تتعدى في مجملها نصف صفحة كما في التربية المدرسية، وقصيرة ذات إجابة محدودة تتراوح بين جملة ونصف صفحة.

تستخدم الاختبارات المقالية في التربية لكشف قدرة التلاميذ على تشكيل الأفكار وربطها وتنسيقها المنطقي معا بأسلوب لغوي واضح ومفيد، بالإضافة إلى ذلك فهي تنمي قدرة

التلاميذ على الإبداع الفكري ونقد وتقييم المعلومات ومفاضلتها، وبصفة عامة عند قيام المعلم بتطوير أسئلة الاختبارات المقالية يجب عليه مراعاة ما يلي:

-أن تكون اللغة واضحة.

-أن ترتبط بالمادة التي درسها التلميذ.

-أن يحدد الوقت اللازم وعدد الأسطر أو الصفحات القصوى للإجابة عليها.

-أن يطلب من التلاميذ الإجابة على كل الأسئلة ليتمكن المعلم من تكوين حكم صحيح بخصوص قدراتهم الفردية. (حمدان،2001)

10-2- الإختبارات الموضوعية: الموضوعية تعني الإتقان التام في الأحكام، وقد سميت بالاختبارات الموضوعية لأننا لو أعطينا أوراق الإجابة عددا من المصححين فإن الاتفاق على الدرجة المعطاة لكل ورقة منها سيكون اتفاقا لا اختلاف فيه، ولهذه الاختبارات أنواع عديدة منها:

10-2-1- أسئلة الإختيار من متعددة: تتكون من جملة تصاغ في صورة سؤال مباشر أو عبارة ناقصة تسمى الجذر أو أصل السؤال، ومجموعة من الحلول المقترحة لها قد تشتمل على كلمات أو أعداد أو رموز أو عبارات تسمى البدائل الاختيارية غالبا ما يكون أحدها صحيح وباقي الإجابات تتضمن جزءا من الإجابة أو إجابة ناقصة أو خاطئة وتسمى المموهات.

وفي حالات أخرى يطلب من التلميذ في أصل السؤال تمييز الإجابة الخاطئة من بين عدة إجابات تقدم له أحدها خطأ وباقي الإجابات صحيحة، والبدائل المقدمة مع أصل السؤال يشترط فيها أن تمتلك درجة متقاربة من الجاذبية والتمويه بنفس القدر الذي يمتلكه البديل الصحيح بحيث يصعب على التلميذ غير المذاكر جيداً معرفة الإجابة الصحيحة.

وتعد أسئلة الاختيار المتعددة من أفضل أنواع الاختبارات الموضوعية من حيث ملائمتها لقياس عدد كبير من الأهداف التعليمية والسلوكية، كما أنها من أكثر الأنواع شيوعا عند استخدام المعلمين الأسلوب الموضوعي في الاختبارات.

10-2-2- أسئلة التكملة وملئ الفرغات: يتضمن هذا النوع عددا من الفقرات أو الجمل الصحيحة، وقد أبعد أو حذف منها جزء مكمل، ويطلب من الممتحن إكمال ما هو ناقص أو محذوف بكلمة أو عبارة مناسبة.

وهذه الأسئلة ملائمة لقياس مستوى المعرفة من خلال بعض المعلومات الجزئية، كما يمكن أن تكون مساعدة في قياس مستويات الأهداف المعرفية كافة. (كاظم،2000)

10-2-3- أسئلة الصواب والخطأ: تكون بأشكال مختلفة وهي أكثر الأسئلة انتشارا في المؤسسات التعليمية، وتعد فرعا من فروع الأسئلة الموضوعية تتكون من عدد من العبارات بعضها يكون صحيح وبعضها الآخر خطأ، حيث يكلف التلميذ بوضع كلمة صح أو خطأ أو

إشارتهما، ويجب أن تكون العبارات متجانسة حول موضوع واحد.

10-2-4- أسئلة المزاوجة: وفيها يتألف السؤال من قائمتين من البنود، تحتوي القائمة الأولى على مفردات تدور حولها مشكلة هي موضوع السؤال والقائمة الثانية تتضمن مفردات أو عبارات يرتبط كل منها ببند في القائمة الأولى، ويطلب من التلميذ أن يجري عملية التوفيق بين القائمتين باختيار البند في القائمة الثانية الذي يرتبط مع البند المناسب له في القائمة الأولى.

وقد انتشرت هذه الاختبارات في الآونة الأخيرة ومهمتها قياس التحصيل الدراسي ويطلق عليها اسم الاختبارات الحديثة، ومن خصائصها أنها شاملة ولا تدخل فيها ذاتية المصحح، بحيث توضع العلامة دون تحيز إيجابي أو سلبي. (أبو غريبة،2008)

10-3- الإختبارات الشفوية: هي إحدى وسائل التقويم المستخدمة على نطاق واسع في المؤسسات التعليمية من قبل المعلمين، وهي تتمثل في قيام المعلم بتوجيه أسئلة معينة إلى التلاميذ خلال الحصة الدراسية تتعلق بموضوعات المادة التي تم دراستها سابقا أو في نفس موضوع الحصة يجيب عليها التلميذ شفويا، وتهدف إلى قياس ما تم تحصيله من معلومات أو معارف ويتم إعطاء درجة للتلميذ بناءا على إجابته.

10-4- إختبارات الأداء: هي الاختبارات التي يقوم فيها التلميذ بأداء مجموعة عمليات آلية أو جسمية يمكن للمعلم تقويمه على أساسها، ويستخدم هذا النوع عادة في المواد التطبيقية والفنية والرياضية، لأن التحصيل الدراسي للتلميذ في هذه المواد لا يتوقف عند حدود تذكر المعلومات والحقائق أو تكوين اتجاهات معينة بل يمتد كذلك إلى الجوانب الأخرى كالجوانب الجسمية أو الحركية، وذلك للتأكد من إستعاب التلميذ لما درسه نظريا وقدرته على نقله إلى حيز التطبيق. (مشعان،2008)

10-5- الإختبارات المقننة أو المعيرة: ونعني بها تلك الاختبارات التي يتم بناؤها بطرق معيارية ومبلورة، يقوم ببنائها مختصون في الاختبارات ومواد التخصص المختلفة، من أجل توزيعها وتطبيقها على نطاق واسع في المدارس لمناطق تعليمية مختلفة، وهناك عدة أنواع لهذه الاختبارات منها:

أ- **إختبارات التحصيل الشخصية:** مثل اختبارات الفهم والإستعاب في القراءة.

ب- **إختبارات التحصيل على مستوى الدراسة:** في المرحلة الأساسية، الثانوية والجامعة.

(ملحم،2000)

خلاصة الفصل:

ما يمكننا إستخلاصه في نهاية هذا الفصل أن التحصيل الدراسي هو مقدار المعرفة المكتسبة في العملية التربوية ويعتبر معيارا يمكن من خلاله تحديد المستوى التعليمي للتلميذ ومصدرا لتقديره واحترامه من طرف الأخرين.

وهو يعتمد بالدرجة الأولى على قدرات التلميذ وما لديه من خبرة ومهارة وتدريب، إلا أنه يتأثر ببعض المتغيرات منها التنشئة الوالدية، الرفاق، والبيئة الصفية، ويقاس بالدرجات التي يتحصل عليها التلميذ في الامتحانات.

الجانب الميداني

الفصل الرابع:

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1. الدراسة الإستطلاعية

2. منهج الدراسة

3. عينة الدراسة

4. أدوات الدراسة

5. خطوات إجراء الدراسة

خلاصة الفصل

تمهيد:

أي بحث علمي لابد من أن يدرس دراسة ميدانية وهذا من أجل تدعيم جانبه النظري، كون البحث بصدد دراسة موضوع قلق الإمتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المقبلين على إمتحان السنة الخامسة إبتدائي، فالهدف الأساسي من الدراسة الميدانية هو الوصول إلى تحقيق الأهداف والفرضيات أو نفيها، ويتم هذا بإتباع خطوات منهجية من أجل الوصول إلى النتائج المرجوة ومراعاة طبيعة الموضوع لتحديد السير المنهجي السليم.

1- الدراسة الإستطلاعية:

لا يخلو أي بحث علمي من إعتماد جملة من الشروط والخطوات المهمة ففي حالة تجاوزها يكون أثرها سلبيا على كل مرحلة من مراحله خاصة عند تحليل النتائج، ومن هنا تكتسي خطوة الدراسة الإستطلاعية أهمية كبيرة بالنظر لما تقدمه للباحث من معطيات تمكنه من الإستمرار في معالجة مشكلة بحثه بطريقة تستند إلى أدوات علمية وموضوعية كما تساعد على التحديد الجيد لمشكلة البحث. (مرسلي2003، ص105)

وهدفنا من خلال الدراسة الإستطلاعية هو:

- إكتشاف ميدان الدراسة وتحديد عينة البحث.
- التعرف على مدى ملائمة أدوات البحث.

1-2- نتيجة الدراسة الإستطلاعية:

ثبات المقياس: بعد تطبيق مقياس قلق الإمتحان لسارسون على عينة الدراسة المتكونة من (60) تلميذ سنة خامسة إبتدائي، قمنا بإعادة قياس ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية وتحصلنا على (0.73)

2- منهج الدراسة:

إعتمدنا من خلال دراستنا على المنهج الوصفي.

فالمنهج الوصفي: هو من المناهج التي يكثر إستعمالها في مجال بحوث العلوم الإجتماعية وكذلك بحوث التربية البدنية والرياضية، وفي هذا المجال يذكر سكيتش في معرض حديثه عن الدراسات الوصفية بقوله: يراد بالدراسات الوصفية مايشمل جميع الدراسات التي تهتم بجمع وتلخيص الحقائق الحاضرة المرتبطة بطبيعة وبوضع جماعة من الناس أو عدد من

الأشياء أو مجموعة من الظروف أو فضيلة من الأحداث أو نظام فكري، أو أي نوع أخر من الظواهر التي يمكن أن يرغب الشخص في دراستها. (إبراهيم2011، ص 133)

تعريف المنهج: يعرف المنهج بأنه الطريق السهل الواضح، وأنه السنن و الطرائق، وهو تعريف عام يصلح لكل جوانب الحياة ومجالاتها كالزراعة والصناعة والتجارة والتربية وغير ذلك.

ويمكن تعريف المنهج على أنه الطريقة التي يعتمدها الباحث للوصول إلى هدفه المنشود، وأن وظيفته في العلوم الإجتماعية إكتشاف المبادئ التي تنظم الظواهر الإجتماعية والتربوية والإنسانية بصفة عامة وتؤدي إلى حدوثها حتى يمكن في ضوئها تفسيرها وضبط نتائجها.

(أبو شعيرة2010، ص 18)

وبما أن هذه الدراسة تبحث في علاقة قلق الإمتحان بالتحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الخامسة إبتدائي، فهذا مادفعنا إلى إختيار المنهج الوصفي.

3- عينة الدراسة:

إن إختيار العينة من الخطوات المهمة لأي بحث علمي حيث يقوم الباحث بتحديدها حسب الموضوع المراد دراسته.

ولقد تم الإعتماد في دراستنا هذه على العينة القصدية، بحيث تكون العينة القصدية مفيدة في الحالات التي نرغب فيها الوصول إلى العينة المرغوبة بسرعة، وتساعد في معرفة أراء المجتمع المستهدف، وتسمى أيضا بالعينة المقصودة بإعتبار الباحث يقصد مرادفات معينة.

(إبراهيم1995، ص 69)

كما أن إختيار العينة هو إختيار جزئي من المجتمع الأصلي للدراسة هذا حسب كيري وفانيان. (بوزيدي2005، ص 107)

3-1- كيفية إختيار العينة:

بما أن الدراسة تهدف إلى معرفة علاقة قلق الإمتحان بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي، فإن عينة دراستنا تتكون من (60) تلميذ سنة خامسة لإبتدائية قنداز أعمر بولاية البويرة.

وإختيار عينة الدراسة هذه كانت بطريقة قصدية حيث أننا لم نراعي الجنس، وقمنا بتوزيع المقياس عليهم.

3-2- حجم العينة:

من المعروف أنه كلما كان حجم الدراسة كبيرا كلما كانت النتائج المتحصل عليها أكثر دقة، لكن هناك العديد من العوامل التي تساهم في عدم قدرة الباحث على تبني عينة كبيرة للدراسة كعامل الوقت والمال. (العيسوي1999، ص 102)

وفي هذه الدراسة تم الإعتماد على 60 تلميذ.

الرقم	الجنس	عدد التلاميذ	مجموع عينة الدراسة
01	ذكر	24	60
02	أنثى	36	

جدول رقم (01) : يوضح تشكيل عينة الدراسة.

4- أدوات الدراسة:

تمثلت أداة دراستنا في مقياس سارسون لقلق الإمتحان.

4-1- تعريف المقياس: هو مقياس قلق الإمتحان وضعه العالم سيمور برنار سارسون من أجل قياس درجة قلق الإمتحان لدى التلاميذ، ويتكون هذا المقياس من (38) بند يعبر بها التلميذ عن مايشعر أو بما يفكر فيه في مواقف معينة، مع العلم بأنه ليس هناك إجابات صحيحة أو خاطئة، بحيث تقتضي أجوبة متدرجة من حيث الشدة في الموافقة على تلك العبارات.

4-2- تعليمة المقياس: يتضمن هذا الإختبار مجموعة من العبارات حول ما تفكر به أو ما تشعر به في مواقف معينة علما بأن مشاعر كل إنسان تختلف عن مشاعر الأخر، لذا فإنه ليس هناك إجابات صحيحة وإجابات خاطئة لأن كل إجابة تعبر عن مشاعرك وأحاسيسك الخاصة.

أرجو أن أؤكد على المعلومات التي تجمع عن إستجاباتك لهذا الإختبار ماهي إلا لأغراض التشخيص الذاتي فقط لمعرفة درجة القلق لديك أو لكل من حولك.

إقرأ/ إقرائي كل عبارة من العبارات وضع/ وضعي إشارة (×) في المكان الذي تشعر أنه يمثل مشاعرك وأحاسيسك الحقيقية.

4-3- كيفية جمع البيانات:

قمنا بتوزيع مقياس قلق الإمتحان لسارسون على أفراد العينة المتكونة من (60) تلميذ سنة خامسة إبتدائي وخلال التوزيع لاحضنا تفاعل أفراد عينة الدراسة مع مضامين بنود المقياس بالقراءة الجيدة للأسئلة، كما لم يجد أفراد العينة صعوبة في فهم الكلمات والألفاظ المتعلقة بالمقياس وعبرو عن سعادتهم للمشاركة في الإجابة وحرصهم على إتباع تعليمات الواردة في المقياس، وهذا ماتوصلنا إليه من خلال إجاباتهم فقد إتسمت بالوضوح وعدم ترك بند من دون إجابة.

4-4- طريقة الإجابة على المقياس:

تكون الإجابة على المقياس بعد قراءة البند جيداً بوضع علامة (×) في المكان الذي يشعر به التلميذ أنه يمثل مشاعره وأحاسيسه الحقيقية تحت العمود (أوافق بشدة) أو (أوافق) أو (لاأوافق) أو (لاأوافق بشدة).

4-5- طريقة تصحيح المقياس:

يتضمن هذا المقياس (38) فقرة

العلامة الكلية للمقياس تتراوح بين (38-152) على إعتبار أن التقدير من (1) إلى (4).

الأوزان على الفقرات كالتالي:

- أوافق بشدة (4) درجات.
- أوافق (3) درجات.
- لا أوافق (2) درجة.
- لا أوافق بشدة (1) درجة.

تجمع الدرجات على فقرات المقياس للحصول على الدرجة الكلية.

مقياس قلق الإمتحان سارسون				
ميزان العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
تقدير العبارة	4	3	2	1

جدول رقم (02) يوضح ميزان تقدير الدرجات على مقياس قلق الإمتحان سارسون.

وبذلك فإن (152) درجة هي أكبر درجة و (38) درجة هي أصغر درجة.

- وعليه إذا تحصلنا على (75) درجة فما دون، فإن درجة القلق طبيعية.
- وإذا تحصلنا على من (76) إلى (104) درجة، فإن درجة القلق متوسطة.
- وإذا تحصلنا على أكثر من (105) درجة، فإن درجة القلق مرتفعة وذلك يستدعي المتابعة والعلاج.

4-6- الخصائص السيكومترية للمقياس:

- **الثبات:** تم التأكد من ثبات مقياس قلق الإمتحان بإستخدام طريقة التجزئة النصفية حيث تم تقسيم الأداة إلى نصفين، نصف يضم البنود الزوجية والنصف الأخر يضم البنود الفردية.

وبعد حساب معامل الإرتباط بيرسون بين النصفين الزوجي والفردي وجدت:

وبتصحيح الطول بتطبيق معادلة سبيرمان براون

وجدت قيمة r=0.84 وهي قيمة تدل على ثبات المقياس مما شجعنا على إستخدامه للوصول إلى بيانات موثوقة.

5- خطوات إجراء الدراسة:

- **المجال المكاني:** تم إجراء دراستنا في إبتدائية قنداز أعمر بولاية البويرة.
- **المجال الزمني:** لقد تم تمرير المقياس على التلاميذ في شهر ماي 2019.
- **المجال البشري:** شملت الدراسة 60 تلميذ من تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي وتم إختيارهم بطريقة قصدية، ولم نراعي الفارق الجنسي ولا السن.

خلاصة الفصل:

تعرضنا في هذا الفصل للإجراءات الميدانية للدراسة، وتم تحديد المنهج ومثل تطبيق الأداة على عينة الدراسة الأساسية، قمنا بإجراء الدراسة وذلك من أجل التعرف على مجتمع الدراسة، وبعدها تحديد الأدوات المستخدمة والتحقق من إجرائها في الميدان.

وسنتطرق في الفصل الموالي إلى عرض النتائج ومناقشتها.

الفصل الخامس:

عرض ومناقشة النتائج

تمهيد

1. **عرض و تحليل نتائج الفرضية العامة**
2. **تفسير و مناقشة نتائج الفرضية العامة**

تمهيد:

في هذا الفصل سيتم عرض وتحليل النتائج المتوصل إليها بعد تطبيق مقياس قلق الإمتحان لسارسون، وكذلك تفسير ومناقشة النتائج مع مقارنتها بنتائج دراسات سابقة، من أجل تأكيد أو نفي الفرضية.

1- عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية العامة:

تنص الفرضية العامة على أن هناك علاقة إرتباطية بين قلق الإمتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي.

ولإختبار صحة الفرضية تم حساب معامل الإرتباط بيرسون لإختبار طبيعة العلاقة بين قلق الإمتحان والتحصيل الدراسي وكانت النتائج ضمن الجدول التالي:

- جدول رقم (02) يوضح الدلالة الإحصائية لمعامل الإرتباط بين درجات قلق الإمتحان ودرجات التحصيل الدراسي:

النتائج / المتغيرات	العينة	معامل الإرتباط بيرسون	مستوى الدلالة
قلق الإمتحان التحصيل الدراسي	60	-0.387	0.05

ومن خلال الجدول نلاحظ أن قيمة معامل الإرتباط بيرسون (-0.387) وهي دالة عند مستوى (0.05) وهي علاقة سالبة وتعني أن هناك علاقة عكسية، أي كلما إرتفاع قلق الإمتحان إنخفض التحصيل الدراسي.

2- تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية العامة:

إنطلاقاً من نتائج الفرضية الرئيسية والتي تنص على وجود علاقة إرتباطية بين كل من قلق الإمتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة خامسة إبتدائي، ومن خلال قيمة معامل الإرتباط بيرسون التي تم الوصول إليها بحيث كانت قيمة معامل الإرتباط (-0.387) عند مستوى الدلالة (0.05) تبين أنه توجد علاقة إرتباطية عكسية بين قلق الإمتحان والتحصيل

الدراسي أي كلما زاد قلق الإمتحان إنخفض التحصيل الدراسي، وهذا قد يرجع لعدة أسباب أهمها:

– المتطلبات الوالدية التي تطالب التلميذ بتحقيق نتائج دراسية جيدة، وهذا مايشكل عبئ وضغط على نفسية التلميذ، ويجعله فاقد لثقة في نفسه وفاقدا للتركيز المطلوب أثناء الإمتحان.

– عدم إهتمام الوالدين بالتلميذ أثناء الإمتحانات وعدم إرشاده وتوجيهه وتنبيهه إلى مدى أهمية إنجاز الواجبات ومدى نفع وفهم وإستعاب الدروس قبل الإمتحان.

– قيام التلميذ بالحفظ دون الفهم حتى لايؤنبه ضميره وهذا مايؤدي إلى عدم التركيز وتشتت إنتباهه وتفكيره في مدى صعوبة تلك المواد، وزيادة القلق الذي يضغف الوظائف العقلية للتلميذ، وأن جهوده تتحول نحو مواجهة مشكلاته والخوف الذي ينتابه.

– تأجيل التلميذ لحفظ ومراجعة الدروس إلى ليلة الإمتحان وهذا يعود إلى تجنب التلميذ الدراسة وإهماله لها، وترك كم هائل من الدروس إلى ليلة الإمتحان مع تيقنهم أن الوقت لايكفي وإحساسهم بأنهم سيتعرضون إلى نسيان المعلومات والخوف من الإمتحان وتهاونهم وجعل الدروس تتراكم، وهذا مايؤدي بهم إلى الإحساس بالقلق وبأنهم غير قادرين على الحفظ والمراجعة وبالتالي تحصيل دراسي ضعيف.

– تعمد التلميذ اللعب يوم الإمتحان وهذا يعود إلى كرهه للمادة التي سوف يقبل على إجتيازها وهذا دليل على هروبه من المراجعة وهذا مايولد الخوف والقلق من الإمتحان.

– تسلط بعض الأفكار الوسواسية وبعض الإضطرابات الإنفعالية وكل هذا يعبر عن حالة قلق الإمتحان الذي يظهر على شكل أعراض وسلوكات تربط التلميذ وتعيقه عن المهام الضرورية للأداء الجيد في الإمتحان.

والنتائج التي تحصلنا عليها من خلال الدراسة في هذا البحث تتفق مع دراسة كمال إبراهيم مرسي (1982) التي توصلت إلى وجود علاقة بين قلق الإمتحان والتحصيل

الدراسي عند تلاميذ المدارس الثانوية بالكويت، وإفترض الباحث إرتباطات سلبية بين القلق ودرجات تحصيل التلاميذ في الإمتحانات، وفعلا توصل إلى وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيا بين القلق ونتائج الإمتحانات، وتتفق كذلك هذه الدراسة التي تعتبر أن القلق معيقا لأداء الإمتحانات مع نتائج دراسة ماندلر وسارسون وسبيلبرجر.

وذكر كمال إبراهيم مرسي(1982) أن سارسون وجماعته من علماء النفس بجامعة بيل الأمريكية عارظو نظرية القلق كدافع للإنجاز وإفترض هؤلاء الباحثون أنه كلما زاد القلق إنخفض التحصيل الدراسي، وقد إفترض كل من سارسون وماندلر أن قلق الإمتحان يعوق الأداء وفسر ذلك بأن التلاميذ ذوي القلق المرتفع يشعرون بالتهديد في مواقف التقويم وبالإحساس بالفشل فيظهرون دوافع إثارة القلق التي بدورها تثير إستجابات داخلية وخارجية لاعلاقة لها بالأداء فينشغلون بها أكثر من إنشغالهم بالإمتحان مما يضعف من مستوى الأداء لديهم. (مرسي،1982، ص159)

وكذلك تتفق النتائج المتحصل عليها مع ماتوصل إليه العالم واين (1971) حيث أكد أن التلاميذ في المرتفعين في قلق الإمتحان يستجيبون لظروف التقييم الخاصة بالإمتحان بإجترار الخوف من تقييم الذات وهذا لايوجه الإنتباه بالمتغيرات المرتبطة بالمهمة، بمعنى أن الأفراد يختلفون في نوع الأفكار التي يطورونها في المواقف الإختبارية بإختلاف قلق الإختبار لديهم وهذه الأفكار تضعف من تقدير الذات وبالتالي ينخفض تحصيل التلميذ في الإمتحان.

كما تتفق نتائج دراستنا مع دراسة آل يحي (1989) حيث قامت الباحثة بقياس قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية بهدف بحث علاقة قلق الامتحان بالتحصيل الدراسي، وكانت النتائج كلما زادت درجة القلق زاد احتمال انخفاض درجة التحصيل الدراسي للتلميذ في الامتحان والعكس صحيح. (بن قدادرة وبن قناب2017)

وتتفق نتائج دراستنا مع دراسة وجدان الحكيمي (1985) لمعرفة العلاقة بين مستوى القلق و مستوى التحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، لعينة مكونة من (196) تلميذ تم إختيارهم بطريقة عشوائية وتوصلت الدراسة إلى علاقة إرتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين القلق والتحصيل الدراسي. (العجمي 1999، ص28)

وتتماشى كذالك دراستنا مع دراسة هونسلي (1985) حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي، حيث تكونت عينة الدراسة من (62) طالبا في السنة الثالثة جامعي في جامعة ووترلو بأمريكا، وإستخدم الباحث أداة لجمع البيانات وهي مقياس قلق الامتحان المعدل، مستخدما النسب المئوية، ومعاملات الارتباط لاختبار صحة الفروض ، وأظهرت النتائج أن الطلبة الذين لديهم قلق إمتحان مرتفع، كان أدائهم الأكاديمي سيئاً للغاية. (ثابت، 2014)

وأشارت الكثير من الدراسات التي تتفق مع دراستنا إلى وجود تأثير سلبي لقلق الإمتحان المرتفع على الأداء الأكاديمي أو التحصيل الدراسي مثل دراسة ألبرت وهابر (1960)، سبيلبرجر (1959)، هانسلي (1985)، وليام جانيس (1996)، وزدنر (2001)، عبد الله بن طه الصافي (2002)، برين (2006).

ومن جهة أخرى لاتتفق النتائج المتحصل عليها من خلال دراستنا مع نتائج دراسة أبو مصطفى (1997) بحيث أجريت هذه الدراسة لتعرف على علاقة قلق الامتحان بالتحصيل الدراسي لدى كلية التربية الحكومية بمحافظات غزة على عينة تكونت من (120) طالبة من طالبات الكلية، حيث استخدم الباحث مقياس سبيلبرجر لقلق الامتحان، وإعتمد في قياس نتائج التحصيل على نتائج إمتحان مساق مناهج البحث لنصف الفصل الدراسي الأول للموسم الجامعي(1996-1997)، وقد أظهرت النتائج علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي في مساق مناهج البحث في التربية وعلم النفس لدى طالبات السنة الرابعة في كلية التربية الحكومية بمحافظة غزة كما كشفت على فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات كل من الأقسام العلمية والأدبية في قلق الامتحان. (زياني،2018)

وتختلف النتائج المتحصل عليها مع النتائج التي توصلت إليها الباحثة ساعد وردية (2002) من خلال العلاقة الإيجابية بين قلق الإمتحان والنتيجة المتحصل عليها في إمتحان البكالوريا حيث أن تحصيل التلاميذ ذوي قلق الإمتحان المرتفع أحسن من تحصيل التلاميذ ذوي قلق الإمتحان المنخفض، وربما يعود هذا الإختلاف إلى أن في مستوى

البكالوريا يكون التلميذ أكثر إدراكا لمستوى التحديات التي تنتظره وبالتالي يركز إهتمامه على أداء المهمة عوض تركيزه على الذات.

ولكن ما نلاحظه أنه وبالرغم من وجود علاقة بين قلق الإمتحان والتحصيل الدراسي إلى أن هذه العلاقة ضعيفة ما إذا بلغت (0.38-) وقد يعود هذا حسب ما أكدته بعض الدراسات أن قلق الإمتحان لايتأثر بالمرحلة التعليمية ولا بالمستوى الدراسي فهو ظاهرة عامة عند جميع التلاميذ ولكن يزداد مستواه أكثر بعد التقدم في المستوى الدراسي، وفي المرحلة التعليمية نظرا لزيادة تعقد المهام الخاصة بكل مرحلة أو مستوى، وزيادة وعي وإدراك التلميذ ومسؤوليته حيث تشير دراسة هيل (1972) إلى أنه يبدأ ظهور قلق الإمتحان في الصف الثاني إبتدائي ثم يتزايد تدريجيا سنة بعد أخرى. (سايحي،2012)

خاتمة

الخاتمة:

يشكل قلق الإمتحان حالة إنفعالية إتجاه الضغوط الناتجة عن مواقف التقويم المدركة على أنها مهددة للفرد، ويصاحبها شعور بعدم الراحة وتوقع العقاب وردود أفعال جسمية وفيسيولوجية، مما قد يؤثر على مستوى التحصيل الدراسي.

ولقد إختلفت نتائج الدراسات بين مايؤكد وجود علاقة إيجابية بين قلق الإمتحان والتحصيل الدراسي، حيث ينظر إلى قلق الإمتحان كمحفز لتحصيل، وبين مايؤكد على وجود علاقة سلبية بين هذان المتغيرين بمعنى أنه كلما زاد قلق الإمتحان نقص التحصيل الدراسي.

وتبعا لهذ إرتأينا أن يكون موضوع دراستنا هو علاقة قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي، فهذه المرحلة التي توافق مرحلة الطفولة النتوسطة، وكما يعتبر إمتحان السنة الخامسة إبتدائي أول إمتحان مصيري ينتقل على إثره التلميذ من مرحلة إلى أخرى، وقد تمثلت تساؤلات دراستنا فيما يلي:

هل توجد علاقة إرتباطية بين قلق الإمتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي؟

وكإجابة أولية لهذا التساؤل وضعنا الفرضية التالية:

توجد علاقة إرتباطية بين قلق الإمتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي.

ومن هذا المنطلق هدفت دراستنا إلى الكشف على علاقة قلق الإمتحان بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي، ولتحقق من فرضية الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (60) تلميذ، ولغرض المعالجة الإحصائية إستخدمنا مقياس قلق الإمتحان

لسارسون، وعن طريق التحليل الإحصائي معامل بيرسون، تبين وجود علاقة إرتباطية سالبة بين قلق الإمتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي.

من خلال النتائج المتوصل إليها والتي تعتبر ثمرة مجهود طويل إنطلق بمشكلة التي تعتبر غاية في الأهمية ألا وهي مشكلة قلق الإمتحان الذي ساهم فيها متغيرات عديدة تجعل التلاميذ مضطربين غير مركزين هذا مايؤدي بهم إلى تحصيل دراسي ضعيف.

إذن فالنتائج الحالية تفتح المجال لتعمق والإهتمام أكثر مستقبلا قصد إيجاد الحلول اللازمة لتخفيض من قلق الإمتحان.

وفي الأخير نختم بحثنا بمجموعة من الإقتراحات.

الإقتراحات:

- فاعلية برامج إرشادية لتخفيف من قلق الإمتحان.
- علاقة أساليب المعاملة الوالدية بقلق الإمتحان لدى تلاميذ الإبتدائي.
- أثر قلق الإمتحان على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الإبتدائي.
- دور الأباء والمعلمين لتخفيض من قلق الإمتحان.

المراجع

قائمة المراجع

الكتب والمجلات:

1. إبراهيم القيروتي ووائل مسعود(1999)، القلق والتحصيل الدراسي لدى الطلاب المعاقين بصريا، مجلة شؤون إجتماعية، جمعية الإجتماعيين بالكويت، العدد 62، السنة السادسة، ص09-26.
2. إبراهيم عبد الستار(1994)، العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث، دار الفجر لنشر والتوزيع، ط1، القاهرة.
3. إبراهيم محمد يعقوب(1995)، التنبؤ بقلق الرياضيات لدى الأطفال من متغيرات نفسية أخرى، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية للعلوم الإنسانية، المجلد22، العدد6، عمان.
4. إبراهيم وجيه محمود(2003)، علم النفس التعليمي، شركة الجمهورية الحديثة لنشر، دار الطبعة الإسكندرية.
5. أبو شعيرة خالد محمد(2010)، مناهج البحث التربوي، ط1، مكتبة المجتمع العربي، عمان.
6. أحمد زكي بدوي(1980)، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار الفكر العربي لطباعة والنشر، مصر.
7. أحمد سليمان عودة(1988)، أثر تغير الإجابة في إختبار من متعدد على العلامات وعلاقته بقلق الإختبار وصعوبة الفقرات، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية للعلوم الإنسانية بعمان، المجلد15، العدد1، ص68.
8. أحمد عبد اللطيف عبادة (1991)، المشكلات الإنفعالية لدى عينة من الشباب الجامعي البحريني دراسة تحليلية عاملية، مجلة دراسات تربوية، دار النشر العمران.
9. إيمان أبو غريبة(2009)، القياس والتقويم التربوي، دار البداية لنشر والتوزيع، ط1، عمان.
10. بدوي منى حسن السيد(2001)، أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطلاب على فاعلية الذات، بحث منشور بالمجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد29، المجلد11، ص 151-200.

11. بن مرسلي أحمد(2009)، مناهج البحث العلمي في علوم الإعلام والإتصال، دون طبعة، ديوان المعلومات الجامعية الجزائر.

12. بوسنة محمود(2007)، علم النفس القياسي، المبادئ الأساسية، ديوان المطبوعات الجامعية، ط1، بن عكنون، الجزائر.

13. توفيق أحمد زكريا(1989)، دراسة تأثير القلق في التحصيل الدراسي لدى الطلاب من ذوي قدرات عقلية مختلفة، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب بالقاهرة، العدد10، ص77-87، مصر.

14. حلمي المليجي(2004)، علم النفس المعرفي، دار النهضة العربية، دون ط، لبنان.

15. ربيع هادي مشعان(2008)، القياس والتقويم التربوية والتعليم، دار زهران لنشر والتوزيع ، دون طبعة، عمان.

16. رغدة شريم(2009)، سيكولوجية المراهقة، دار المسيرة لنشر والتوزيع، ط1، عمان.

17. سامي ملحم(2000)، القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان.

18. سعد خير الله(1981)، بحوث نفسية تربوية، دار النهضة، بيروت.

19. سليمة سايحي(2012)، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، العدد السابع.

20. سميحة عبد الفتاح إسماعيل(1994)، أثر ممارسة الأنشطة الرياضية على القلق كحالة وكاسمة، المجلة المصرية للدراسات النفسية بالقاهرة، العدد09، ص49-70، مصر.

21. سهير كامل أحمد(1991)، قلق الشباب دراسة عبر حضارية في المجتمعين المصري والسعودي، مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، العدد1، الجزء3، ص387-414.

22. سيد محمد الطواب(1992)، قلق الإمتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لطلاب جامعة الجنسين، مجلة العلوم الإجتماعية، مجلس النشر العلمي، المجلد20، العدد413، ص159-175، جامعة الكويت.

23. شاكر عطية قنديل ومحمد علي الحنفي(1978)، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، إنجليزي عربي، إصدار دار العودة، بيروت.

24. صالح عبد العزيز وعبد العزيز عبد الحميد(1986)، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، ط3، مصر.

25. الضامن منذر عبد الحمد(2003)، الإرشاد النفسي، الطبعة الأولى، مكتبة الفلاح، الكويت.

26. طلعت إبراهيم(1995)، أدوات ووسائل البحث الإجتماعي، دار غريب لطباعة والتوزيع، بدون طبعة.

27. عباس الشوربحي وعفاف لفادي دانيال(2001)، العلوم السلوكية، الطبعة الأولى، مكتبة النهضة، الجيزة، مصر.

28. عبد الحميد إبراهيم مروان(2011)، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، دون طبعة، الأردان.

29. عبد الخالق أحمد والنيال ماسية أحمد(1991)، الدافع للإنجاز وعلاقته بالقلق والإنبساط، مجلة للدراسات النفسية، الجزء الرابع، القاهرة.

30. عبد الخالق(1996)، علم النفس الإكلينيكي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

31. عبد الرحمان العيسوي(2004)، علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، ط1، لبنان.

32. عبد الله بن طه الصافي(2002)، الفرق في القابلية للتعلم الذاتي وقلق الإختبارات ومستوى الطموح ومنخفضيه بالصف الأول ثانوي، مجلة العلوم الإجتماعية، مجلس النشر العلمي، المجلد30، العدد1، ص 69-96، جامعة الكويت.

33. عبد المطلب أمين القريطي(1998)، في النفسية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

34. علاء الدين كفافي وأخرون(1990)، بناء مقياس القلق الرياضي، مجلة حولية كلية التربية، العدد07، السنة السابعة، ص573-635، قطر.

35. علي محمد شعيب(1987)، قلق الإختبار في علاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بطلاب الثانوية العامة بمدينة مكة المكرمة، مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة بالقاهرة، المجلد2، الجزء8، ص297-320.

36. علي مهدي كاظم(2001)، القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار الكندي لنشر والتوزيع، ط1، الأردن.

37. فايد حسين(2003)، اليأس وحل المشكلات والوحدة النفسية وفاعلية الذات كمنبآت لصور الإنتحار لدى طالبات الجامعية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلة13، العدد38، ص101-156.

38. فايز مراد دندش(2003)، دليل التربية العلمية وإعداد المعلمين، دار الوفاء لدنيا الطباعة.

39. فريد جبرائيل نجار(1990)، قاموس التربية وعلم النفس التربوي، دار الكتاب، لبنان.

40. فؤاد أفرام البستاني(1975)، معاجم منجد الطلاب، دار المشرق، ط22، بيروت.

41. كاظم والي آغا(1988)، القلق والتحصيل الدراسي، دراسة تجريبية مقارنة لعلاقة القلق بالتحصيل الدراسي لدى الذكور والإناث من طلاب المرحلة الإعدادية في دولة الإمارات، مجلة دمشق للعلوم الإنسانية، المجلة04، العدد14، الجزء01، ص09-37، دمشق.

42. كمال إبراهيم مرسي(1982)، علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدراس الثانوية، مجلة الدراسات كلية التربية، جامعة الملك سعود، المجلد04، ص159-175، السعودية،

43. ماهر محمد الهواري ومحمد محروس الشناوي(1987)، مقياس الإتجاه نحو الإختبارات وقلق الإختبارات معايير ودراسات إرتباطية، مجلة رسالة الخليج العربي كلية العلوم الإجتماعية، جامعة الملك سعود بالرياض، العدد، السنة07، ص171-196، السعودية.

44. محمد جاسم(2004)، علم النفس التربوي وتطبيقاته، مكتبة دار الثقافة، ط1، عمان.

45. محمد جميل منصور(1982)، قراءات في مشكلات الطفولة، دار النشر جدة.

46. محمد حامد زهران(2000)، الإرشاد المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية، ط1، القاهرة، عالم الكتب.

47. محمد زياد حمدان(2001)، تقييم التعلم والتحصيل، دار التربية الحديثة، دون طبعة.

48. محمد زياد حمدان(2002)، التحصيل الدراسي مشاكل وحلول، ط2، الفيحاء.

49. محمد عبد الظاهر الطيب(1988) دراسة مستوى قلق الإمتحان بين طلاب كليات جامعة طنطا، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد06، الصفحة11-19،مصر.

50. محمد نعيم شريف(1995)، دراسة لمدى الإرتباط بين القلق والذاكرة، مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسية المصرية، المجلد05، العدد01، ص141-153، مصر.

51. مصطفى محمد الصفطي(1995)، قلق الإمتحان وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينات من طلاب المرحلة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية ودولة الإمارات العربية المتحدة، دراسات عبر ثقافية، مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسين المصرية، المجلة5، العدد1، ص71-107.

52. مغاوري عبد الحميد مرزوق(1991)، الفروق بين الجنسين في قلق الإختبار، مجلة التربية المعاصرة، مركز الكتاب لنشر بمصر الجديدة، العدد19، السنة الثامنة ص93-102.

53. منصور سيد أحمد وعبد المجيد وأخرون(2000)، علم النفس التربوي، مكتبة العبيدات.

54. مها محمد العجمي(1989)، العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، دار الفكر لمطباعة والنشر، القاهرة.

55. يامنة عبد القادر إسماعيلي(2011)، أنماط التفكير ومستويات التحصيل الدراسي، الطبعة العربية، دار اليازوري لنشر والتوزيع، الأردن.

56. يوسف محمد القاضي(1981)، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، دار المريخ، ط1، الرياض.

مذكرات ورسائل تخرج:

57. أحمد مزيود(2008-2009)، أثر التعلم التحضيري على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بوزريعة.

58. أمال بن يوسف(2007-2008)، العلاقة بين إستراتيجيات التعلم والدافعية للتلعم وأثرهما على التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير غير منشور، جامعة بوزريعة.
59. أنيسة عبده مجاهد دوكم(1996)، أثر المعرفة السابقة بطبيعة أسئلة الإختبار على قلق الإختبار والتحصيل، رسالة ماجيستير، كلية التربية، جامعة عين الشمس.
60. بن قدادرة أمينة وبن قناب فاطمة الزهرة(2017)، قلق الامتحان وعلاقته بالفشل الدارسي عند التلاميذ المصابين بمرض الربو، دارسة عيادية لأربع حالات من فئة (10-11) سنة، جامعة مستغانم.
61. زياني محمد(2018)، الخصائص السيكومترية لمقياس قلق الإمتحان لسارسون لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية، مذكرة ماستر2، قسم علم النفس.
62. ساعد وردية(2002-2003)، علاقة قلق إمتحان البكالوريا بالتحصيل الدراسي لتلميذ، مذكرة ماجيستير، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.
63. سليمة سايحي(2012)، قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، العدد السابع جانفي، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.
64. الطاهر سعد الله(1986)، علاقة قدرة التفكير الإبتكاري بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي، جامعة الجزائر.
65. محمد برو(1993)، أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في الشعبة الأدبية، رسالة ماجيستير، معهد علم النفس والتربية، جامعة الجزائر.
66. محمد ثابت(2014)، أثر تفاعل كل من الطموح الأكاديمي وقلق الامتحان على التحصيل الدارسي، دارسة ميدانية على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الشهيد جميمي السعدي، ببوشقرون ولاية بسكرة، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص علم النفس المدرسي.
67. نسيمة حداد(2001)، علاقة الدافع للإنجاز والقلق بالنجاح بإمتحان شهادة البكالوريا، مذكرة ماجيستير، كلية العلوم الإجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية جامعة الجزائر.

الملاحق

ملحق رقم (1)

الإسم:

اللقب:

مقياس قلق الامتحان –سارسون

يتضمن هذه الاختبار مجموعة من العبارات حول ما تفكر به أو تشعر به في مواقف معينة علما بان مشاعر كل انسان تختلف عن مشاعر الأخر , لذا فانه ليس هناك إجابات صحيحة وإجابات خاطئة لان كل إجابة تعبر عن مشاعرك وأحاسيسك الخاصة .

أرجو أن أؤكد على أن المعلومات التي تجمع عن استجاباتك لهذا الاختبار ما هي إلا لأغراض التشخيص الذاتي فقط لمعرفة درجة القلق لديك او لكل من هم حولك .

اقرأ / اقرئي كل عبارة من العبارات و ضع / وضعي إشارة (x) في المكان الذي تشعر انه يمثل مشاعرك وأحاسيسك الحقيقية

م	العبارة	اوافق بشدة	أوافق	لا اوافق	لا اوافق بشدة
1	اشعر بالضيق عند كل سؤال يطرحه المعلم علي ليتأكد من استفادتي وتعلمي للدرس .				
2	اشعر بالقلق حول ما إذا كنت سأرفع من صفي الحالي إلى الصف الذي يليه في نهاية العام .				
3	اشعر بالتوتر إذا ما طلب مني المعلم الوقوف والقراءة بصوت مرتفع .				
4	عندما يطلب مني المعلم حل بعض المسائل على اللوح فإنني أتمنى بيني وبين نفسي أن يطلب ذلك من غيري وليس مني .				
5	أثناء نومي احلم كثيرا بالامتحانات .				
6	تزداد دقات قلبي عندما يقترب موعد الامتحانات .				
7	اشعر بالقلق الشديد عند استعدادي للنوم نتيجة تفكيري بما سيكون عليه أدائي في الامتحان غداً				
8	ترتجف يدي التي اكتب بها عندما يطلب من المعلم الكتابة على اللوح أمام طلاب صفي .				

9	اشعر بالتوتر عند اقتراب موعد الامتحان بدرجة أكثر من زملائي الطلاب .				
10	عندما أكون في البيت وأفكر في دروس الغد اشعر بالخوف من أنني سوف أعطي إجابات خاطئة .				
11	إذا تغيبت عن المدرسة نتيجة مرض اشعر بان أدائي للواجبات المدرسية سوف يكون اقل درجة من الطلاب الآخرين .				
12	عندما أفكر بدروس اليوم التالي اشعر بالقلق بان أدائي في بعض الدروس سوف لا يكون مقبولا .				
13	اشعر بالغثيان والارتجاف أو الدوار عندما يسأل المعلم سؤالا بهدف تحديد مدى ما تعلمت من الدرس .				
14	اشعر بالارتباك والتوتر إذا وجه المعلم ألي سؤالا وأجبت عليه إجابة خاطئة .				
15	اشعر بخوف من كل موقف فيه امتحان .				
16	اشعر بضيق شديد قبل دخولي الامتحان .				
17	بعد الانتهاء من الامتحان اشعر بالتوتر حول أدائي في هذا الامتحان .				
18	اشعر أحيانا أن أدائي في الامتحان الذي قدمته كان سيئا مهما كنت قد درست وتحضرت له .				
19	اشعر إن يدي التي اكتب بها أثناء الامتحان ترتجف بعض الشيء .				
20	أخاف من الفشل في أدائي إذا ما علمت إن المعلم سيعطينا امتحانا .				
21	اشعر أنني أنسى في الامتحان كثيرا من المعلومات التي كنت أتذكرها قبل بدئه .				
22	أتمنى لو أنني لا اشعر بضيق من الامتحان بهذه الدرجة.				
23	اشعر بالقلق إذا اخبرني المعلم انه يريد أن يعطينا امتحانا				
24	اشعر بان أدائي سوف يكون سيئا أثناء الإجابة على الامتحان .				
25	أخاف أحيانا عندما أكون في طريقي إلى المدرسة أن يعطينا المعلم امتحانا فجائيا .				
26	اشعر بصداع شديد قبل وأثناء الامتحان .				
27	خوفي من الرسوب يعيق أدائي وتقدمي في الامتحان .				
28	اشعر بالقلق الثناء إعلان المعلم كم تبقى من وقت لانتهاء الامتحان .				
29	اشعر بالخوف أثناء انتظار توزيع أوراق أسئلة الامتحان				
30	اشعر بالقلق أثناء الامتحان بأن لايكفي الوقت للإجابة .				
31	اشعر بالقلق أثناء الانتظار بدخول قاعة الامتحان .				
32	اشعر بالخوف من المدرسة لأنها تذكرني بالامتحانات .				
33	اشعر بعدم الارتياح أثناء تحدث الطلاب في الساحة عن امتحان قادم .				
34	يزداد إفراز العرق في يدي أو وجهي أثناء الامتحان .				
35	اشعر بالتوتر والارتباك أثناء استعدادي لامتحان يومي .				
36	غالبا ما اشعر بالقلق أثناء استعدادي للامتحان قبل موعده بيوم .				
37	اشعر دائما بالتوتر والارتباك عند استعدادي للامتحان النهائي .				
38	اشعر بالقلق عند استماعي للمعلم وهو يعلن عن مواعيد الامتحانات القادمة .				

الملحق رقم (02)

درجات قلق الإمتحان والمعدل السنوي لكل تلميذ لحساب معامل الإرتباط بيرسون

التلميذ	درجات قلق الإمتحان	المعدل السنوي/10
1.	81	9.08
2.	95	9.10
3.	98	9.46
4.	124	9.05
5.	85	9.38
6.	91	8.89
7.	66	9.18
8.	92	5.88
9.	80	9.38
10.	86	9.16
11.	87	8.86
12.	83	8.17
13.	101	6.99
14.	98	7.54
15.	75	8.07
16.	87	9.13

9.30	85	17.
8.67	100	18.
8.83	104	19.
8.54	108	20.
8.73	73	21.
8.45	116	22.
8.41	102	23.
6.21	105	24.
9.03	99	25.
8.18	109	26.
7.66	97	27.
8.78	69	28.
9.36	65	29.
8.06	95	30.
9.43	90	31.
9.33	72	32.
8.61	58	33.
8.30	142	34.
8.73	67	35.
9.49	40	36.
9.44	68	37.
8.97	70	38.
9.31	71	39.

8.24	96	40.
8.38	108	41.
8.49	98	42.
8.57	97	43.
7.29	105	44.
8.69	109	45.
8.30	91	46.
8.14	87	47.
8.84	71	48.
9.08	95	49.
8.14	100	50.
8.26	80	51.
8.59	83	52.
8.15	92	53.
8.91	61	54.
8.63	104	55.
8.55	110	56.
7.40	130	57.
9.02	103	58.
8.24	120	59.
6.61	98	60.