

جامعة مولود معمري - تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

قلق الإمتحان والدافعية للتعلم لدى مرتفعي ومنخفضي
التحصيل الدراسي من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي
. دراسة مقارنة .

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في الإرشاد المدرسي

إشراف:

د/ نزيـم صرداوي

إعداد :

- زهية ياحي

- طاوس قاري

السنة الجامعية: 2015/2014

- ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الفروق في قلق الامتحان والدافعية للتعلم بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتواجدين ببعض المؤسسات التعليمية التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزور من جهة، والكشف عن الفروق في نفس المتغيرين بين الجنسين من جهة أخرى.

بلغت عينة الدراسة 120 فرداً بواقع (50) من مرتفعي التحصيل الدراسي و(70) من منخفضي التحصيل الدراسي المقيدون بالعام الدراسي 2014-2015، والذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية.

وقد طبق على أفراد العينة مقياس قلق الامتحان ومقياس الدافعية للتعلم.

وتوصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

1-وجود فروق دالة إحصائية في كل من قلق الامتحان والدافعية للتعلم بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

2-عدم وجود فروق دالة إحصائية في كل من قلق الامتحان والدافعية للتعلم بين مرتفعي التحصيل الدراسي ذكور ومرتفعات التحصيل الدراسي إناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

3-عدم وجود فروق دالة إحصائية في كل من قلق الامتحان والدافعية للتعلم بين منخفضي التحصيل الدراسي ذكور ومنخفضات التحصيل الدراسي إناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

Résumé :

Objectif. — L'objectif de notre recherche était l'étude des différences selon le résultat scolaire élevé : bons élèves ou moins élevé : mauvais élèves) et le sexe portant sur l'anxiété de l'examen et la motivation à apprendre des élèves de 3ème année secondaire.

Méthode. — Les tests de l'anxiété de l'examen et de la motivation à apprendre ont été appliqués à **120** élèves de la troisième année secondaire de certains lycées de la wilaya de Tizi Ouzou : **(50)** élèves ayant un résultat scolaire élevé, **(70)** élèves ayant un résultat scolaire moins élevé ou faible.

Résultats. — L'analyse différentielle révèle les résultats suivants :

1- Une différence significative de l'anxiété de l'examen et de la motivation à apprendre entre les élèves ayant un résultat scolaire élevé et ceux ayant un résultat scolaire faible.

2- Une absence de différence significative de l'anxiété de l'examen et de la motivation à apprendre entre garçons et filles des élèves ayant un résultat scolaire élevé.

3- Une absence de différence significative de l'anxiété de l'examen et de la motivation à apprendre entre garçons et filles des élèves ayant un résultat scolaire faible.

Conclusion. — Nos résultats témoignent d'une différence réelle et significative de l'anxiété de l'examen et de la motivation à apprendre entre les élèves ayant un résultat scolaire élevé et ceux ayant un résultat scolaire faible. Les élèves ayant un faible résultat scolaire présentent un score supérieur d'anxiété lors des examens scolaires, donc plus anxieux que les bons élèves.

Par contre, les bons élèves présentent un score supérieur de la motivation à apprendre que les mauvais élèves, donc plus motivés pour mieux apprendre.

Nos résultats témoignent aussi que chez les bons élèves (**ayant un résultat scolaire élevé**)

ou mauvais élèves (**ayant un résultat scolaire faible**), le sexe n'a pas une réelle influence sur les deux variables : **l'anxiété de l'examen et la motivation à apprendre.**

كلمة الشكر

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، الحمد والشكر للمولى عز وجل الذي هدانا بالصحة والعافية وأثار درنا بالصبر والعزيمة لإنجاز هذا العمل المتواضع. يشرفنا أن نتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ المشرف الدكتور "نزيـم صرداوي" الذي كان رمز لنا للنبل والعطاء وخير سند ودليل لنا ونشكره على توجيهاته وإرشاداته وتعاونـه الكبير معنا طيلة المشوار.

دون أن ننسى الأستاذة بن خابط ليليا التي ساعدتنا في المعالجة الإحصائية. بالإضافة إلى كل الأساتذة الذين تلقينا التعليم على يدهم من المرحلة الابتدائية إلى مرحلة الجامعة.

كما نتقدم بجزيل الشكر إلى أعضاء لجنة التحكيم والمناقشة. كما نتقدم بالشكر إلى تلاميذ ومديري المؤسسات التعليمية التي مدّت لنا يد العون والمساعدة، ونشكر كل من ساعدونا في إنجاز هذا البحث سواء كان من قريب أو من بعيد.

زهية . طاوس

إهداء

بسم الله أبدأ كلامي

الذي بفضلہ وصلت لمقامي

الحمد والشكر على ما أتاني

بأسمى معاني الحب والإخلاص أهدي عملي هذا إلى الوالدين الكريمين اللذان كانا سنداً وعوناً
لي أطال الله في عمرهما وأمدهما الصحة والعافية

إلى إخوتي "سمير" و "ناصر" اللذان أتمنى لهما النجاح في حياتهما

إلى أختي "نادية" وزوجها "محمد أعراب" وابنتهما "ريمة" التي أتمنى لها النجاح في دراستها
والكتكوت الصغير مهدي

إلى أختي "ليندة" وزوجها "عاشور" وابنتهما الكتكوته "ثافث" التي أتمنى أن تكون نور على
الجميع وخاصة على عائلتها

إلى صديقتي وحبيبتي "طاوس" التي شاركتني هذا العمل ورافقتني طيلة مشواري الجامعي والتي
قضيت معها أجمل الأوقات وإلى كل عائلتها خاصة خطيبها "ياسين"

إلى كل من جمعني بهم القدر وذوي المكانة العالية في قلبي

الذين أبادلهم المحبة والإحترام خاصة صديقاتي "يمينة"، "ليلية"، "مليلة"، "ذهبية"، "نادية" وكل
طلبة قسم علم النفس.

زهية

إهداء

أهدي ثمرة جهدي إلى روح أبي الغالي اسكنه الله فسيح جناته.

إلى التي جعل الله الجنة تحت أقدامها، إلى رمز الحب والعطاء إلى أنبل شخص
في الوجود وأقدس اسم في الكون مهما فعلت فلم أوفيتها حقها.. أُمي الغالية أطال الله
في عمرك.

إلى اعزّ إنسان لي خطيبي ياسين وكل عائلته.

إلى إخوتي ارزقي وسعيد، إلى زوجة أخي كريمة ابنتها داسين إلى كل أخواتي
وأبنائهن وأزواجهن.

إلى الكتاكيت الصغيرة بنيس، إناس، مريم، إلياس (أمين) ياسين وإليان أحبكم جميعا.

إلى صديقتي الوفية والغالية زهية التي شاركتني العمل شكرا لكي وإلى كل عائلتها.

إلى كل صديقاتي خاصة ساسي، حكيمة، خدوجة، يمينة، ليليا، ومليكة.

إلى كل المرضى وبارب أعطي لهم الشفاء. وإلى كل طلبة قسم علم النفس .

طاوس

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
ملخص الدراسة بالعربية.....	أ.....
ملخص الدراسة بالفرنسية.....	ب.....
كلمة الشكر.....	ج.....
الإهداء.....	د.....
فهرس المحتويات.....	ه.....
قائمة الجداول.....	و.....
قائمة الملاحق.....	ز.....
مقدمة.....	1.....

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية

1. إشكالية الدراسة.....	05.....
2. فرضيات الدراسة.....	09.....
3. أهداف الدراسة.....	10.....
4. أهمية الدراسة.....	11.....
5. تحديد مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية.....	11.....

6. الدراسات السابقة.....13

7. التعقيب.....27

الفصل الثاني: القلق وقلق الإمتحان

- تمهيد.....31

أولاً: القلق

1. تعريف القلق.....31

2. النظريات المفسرة للقلق.....32

3. أنواع القلق.....34

ثانياً: قلق الامتحان

1. تعريف قلق الإمتحان.....35

2. نظريات قلق الإمتحان.....36

3. مكونات قلق الإمتحان.....37

4. أنواع قلق الإمتحان.....38

5. عوامل قلق الإمتحان.....39

6. بعض الصفات المميزة للمتعلمين القلقين.....42

- خلاصة.....43

الفصل الثالث: الدافعية والدافعية للتعلم

45..... - تمهيد

أولاً: الدافعية

45..... 1. تعريف الدافعية.

46..... 2. نظريات الدافعية.

48..... 3. أهمية الدافعية.

ثانياً: الدافعية للتعلم

49..... 1. مفهوم الدافعية للتعلم.

50..... 2. نظريات الدافعية للتعلم.

51..... 3. وظيفة الدافعية للتعلم.

53..... 4. عناصر الدافعية للتعلم.

54..... 5. العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم.

55..... 6. أسباب تدني الدافعية للتعلم.

57..... 7. خصائص الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة.

58..... - خلاصة.

الفصل الرابع: التحصيل الدراسي

60..... - تمهيد

1. تعريف التحصيل الدراسي.....	60
2. أهمية التحصيل الدراسي.....	61
3. شروط التحصيل الدراسي.....	62
4. أنواع التحصيل الدراسي.....	65
5. خصائص التحصيل الدراسي (مرتقي ومنخفضي التحصيل الدراسي).....	65
6. العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.....	70
7. أسباب انخفاض التحصيل الدراسي.....	73
8. قياس التحصيل الدراسي.....	75
- خلاصة	76

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة.

- تمهيد	79
1. الدراسة الإستطلاعية.....	79
2. منهج الدراسة.....	80
3. مجتمع وعينة الدراسة.....	81
4. مكان إجراء الدراسة.....	85
5. أدوات الدراسة.....	85

7. إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي.....92

8. أساليب المعالجة الإحصائية.....92

- خلاصة.....93

الفصل السادس: عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة الميدانية.

-تمهيد.....95

أولاً: عرض نتائج الدراسة الميدانية.

1. عرض نتيجة الفرضية الأولى.....95

2. عرض نتيجة الفرضية الثانية.....96

3. عرض نتيجة الفرضية العامة الثالثة.....97

4. عرض نتيجة الفرضية العامة الرابعة.....99

ثانياً: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة الميدانية.

1. مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الأولى.....101

2. مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الثانية.....102

3. مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية العامة الثالثة.....103

4. مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية العامة الرابعة.....105

- الاستنتاج العام.....106

- خلاصة.....108

6. إجراءات تطبيق الدراسة.....92

- المراجع.....111

- الملاحق.

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوانه	الصفحة
01	توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية.	80
02	توزيع أفراد المجتمع الأصلي.	81
03	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤسسات التعليمية.	82
04	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التحصيل الدراسي.	83
05	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس.	84
06	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الشعب الدراسية.	84
07	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في قلق الإمتحان.	96
08	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في الدافعية للتعلم.	97
09	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية لدى مرتفعي ومرتفعات التحصيل الدراسي في قلق الامتحان.	98
10	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية لدى منخفضي ومنخفضات التحصيل الدراسي في قلق الامتحان.	99
11	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية لدى مرتفعي ومرتفعات التحصيل الدراسي في الدافعية للتعلم.	100

101	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية لدى منخفضي ومنخفضات التحصيل الدراسي في الدافعية للتعلم.	12
-----	--	----

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوانه
01	مقياس قلق الإمتحان لمحمد حامد زهران.
02	مقياس الدافعية للتعلم ليوسف القطامي.
03	بيانات إحصائية.

- مقدمة:

لقد حظي التحصيل الدراسي باهتمام كبير من قبل علماء النفس والباحثين التربويين لأنه لم يعد ينظر إلى العملية التعليمية كخدمة فقط بل أصبحت ميدانا للإستثمار لا يختلف عن ميادين الإستثمار الأخرى في أنشطة الإقتصاد وميادينه لذا فإن حجم الإنفاق على التربية أو الإستثمار فيها يقدم المؤشرات الواضحة لطموح الدولة ترقية المجتمع وتطويره.

وينظر إليه على أنه محك أساسي للحكم على ما يمكن أن يحصله التلميذ أي مدى نجاحه أو فشله في عملية التعلم، حيث نجد المدارس تهتم كثيرا بدرجات التلاميذ وهي أول ما يلتفت النظر عند التقويم.

إلا أن الملاحظ في نتائج معظم المتعلمين هو التذني والتذبذب والإختلاف في مستوى تحصيلهم إذ نجد مرتفعي أو منخفضي التحصيل الدراسي، ذلك لأن التحصيل ليس مسألة تتعلق بالقسم الدراسي من حيث المناهج وطرائق التدريس فحسب بل هناك عوامل أخرى تتحكم فيه، فهو عبارة عن محطة لعدد من العوامل بعضها يتعلق بالمتعلم وقدراته واستعداداته وسمات شخصيته وبعضها يتعلق بالخبرة التعليمية وطريقة تعلمها وما يحيط بالمتعلم من ظروف تعليمية وغيرها.

ومن بين هذه العوامل المرتبطة بالمتعلم الدافعية للتعلم وقلق الإمتحان التي تؤثر في التحصيل الدراسي بصورة مباشرة أو غير مباشرة سلبا أو إيجابا.

فالدافعية للتعلم تعتبر وسيلة يمكن إستخدامها لإنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال فهي تحرر الطاقة الكامنة في المتعلم وتجعله يستجيب للموقف التعليمي كما أنها تؤدي إلى إكتساب معارف ومهارات جديدة ومعقدة.

أما قلق الإمتحان فهو قلق موقفي يستثيره موقف الإمتحان، وهو يعبر عن مشكلة في الخوف من المجهول ومن عدم النجاح والشعور بعدم الكفاءة، وربما يعتبر القلق بدرجاته المعقولة حافزا للدراسة والإجادة إلا أنه في بعض الأحيان يتجاوز هذه الحدود المفيدة المحفزة ويصبح عائقا أمام عملية التعلم ويؤثر تأثيرا شديدا في الأداء خلال الإمتحانات والتقويم عموما.

لكن ما يهمنّا في هذه الدراسة هو معرفة الفروق في قلق الإمتحان والدافعية للتعلم لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

ولبلوغ أهداف الدراسة قسمناه إلى: جانب نظري وجانب تطبيقي.

الجانب النظري يشمل أربعة فصول تم تقسيمها إلى :

الفصل الأول: خصصناه للإطار العام للإشكالية ويتضمن إشكالية الدراسة الفرضيات، أهداف البحث وأهميته، تحديد المفاهيم الأساسية إجرائيا والدراسات السابقة الخاصة بمتغيرات البحث.

الفصل الثاني: تناولنا فيه قلق الامتحان حيث تطرقنا إلى تعريف القلق، نظرياته أنواعه، مفهوم قلق الإمتحان، نظرياته، مكوناته، أنواعه بالإضافة إلى عوامله، بعض الصفات المميزة للمتعلمين القلقين.

الفصل الثالث: تطرقنا فيه للدافعية للتعلم أين تناولنا تعريف الدافعية، نظرياتها أهمية الدافعية، مفهوم الدافعية للتعلم، النظريات المفسرة لها وظيفتها، عناصرها العوامل المؤثرة فيها، أسباب تدنيها وأخيرا خصائص الطلبة ذوي الدافعية العالية.

الفصل الرابع: الذي يخص التحصيل الدراسي قدمنا فيه تعريف التحصيل الدراسي أهميته، شروط التحصيل الجيد، أنواعه، خصائصه مع التركيز على منخفضي ومرتفعي التحصيل، العوامل المؤثرة فيه وأسباب انخفاضه، بالإضافة إلى قياسه.

أما الجانب التطبيقي فيشمل فصلين هما:

الفصل الخامس: المتعلق بمنهجية الدراسة والذي يتضمن الدراسة الإستطلاعية منهج الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة، مكان وزمان إجراء الدراسة، أدوات وإجراءات تطبيق الدراسة، إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي والأساليب الإحصائية المعتمدة فيها.

الفصل السادس: يتمثل في عرض ومناقشة نتائج الدراسة الذي عرضنا فيه نتائج الدراسة الميدانية على أساس الإحصاء الوصفي والإستدلالي ثم مناقشة هذه النتائج الإستنتاج العام، الخاتمة، قائمة المراجع والملاحق.

الجانِب النظري

الفصل الأول:

الإطار العام للإشكالية

1. إشكالية الدراسة.
2. فرضيات الدراسة.
3. أهداف الدراسة.
4. أهمية الدراسة.
5. تحديد مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية.
6. الدراسات السابقة.
- 7- تعقيب

. إشكالية الدراسة:

تعدّ المدرسة المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي بناها المجتمع من أجل القيام بوظيفة التربية وتوفير الظروف المناسبة للنمو انفعاليا، جسميا، عقليا واجتماعيا.

فيها نجد التلميذ الذي يعتبر العنصر الأساسي في العملية التعليمية ولمعرفة مدى استيعابه للمحتوى الدراسي يستخدم المعنيون وسائل مختلفة من بينها التحصيل الدراسي الذي يعني مدى قدرة الطالب على استيعاب المواد الدراسية المقررة له في كل مرحلة من المراحل التعليمية، ومدى قدرته على تطبيقها بعد نقلها من المعلم في فترة زمنية معينة (الشناوي، 2001، ص201).

فالتحصيل الدراسي ذو أهمية كبيرة في حياة المتعلم كونه ليس فقط تجاوز مراحل دراسية متتالية بنجاح والحصول على الدرجات التي تؤهله لذلك بل له جوانب هامة جدا في حياته باعتباره الطريق الإجباري لاختيار نوع الدراسة والمهنة وبالتالي تحديد الدور الاجتماعي الذي سيقوم به الفرد والمكانة الاجتماعية التي سيحققها.

وعليه فالنجاح هو المعيار أو السبيل الوحيد الذي يسعى إليه المتعلم في المنظومة التربوية من أجل تحقيق أهدافه وطموحاته المستقبلية، إلا أن هذا الأخير يتأثر بعدة عوامل منها قلق الإمتحان والدافعية للتعلم (عبد اللطيف، 1990، ص116).

فقلق الإمتحان جانب من جوانب القلق العام الذي يستثيره موقف الإختبارات ويعبر عن مشكلة انفعالية فردية يمر بها الطلاب خلال فترة الإختبارات تتمثل في الخوف من عدم النجاح نجده عند المتعلمين خصوصا لدى المقبلين على إمتحان شهادة البكالوريا (أبو عزب، 2008، ص3).

فالتلميذ في المدرسة لم يسلم من حالات القلق التي تراوده في قاعة الصف وخاصة في المواقف الإمتحانية التي تعدّ العامل الأساسي في إثارة الخوف والتوتر باعتباره

الأداة التي تتم بها عملية الانتقاء، مما يجعل التلميذ يكتسيهم طابع القلق أثناء فترات الإمتحان (زهران، 2000، ص95).

ولدرجة القلق تأثير في أداء التلميذ للإمتحان وإجابته على أسئلته، إذ أن الدرجات المرتفعة منه قد تؤدي إلى ضعف تحصيله الدراسي. وهو ما أشار إليه جولدمان (JOLDMAN,1971) في دراسته حيث أكد أن المستوى المرتفع للقلق سواء كان موجودا أو كامنا لدى الأفراد تؤدي أحيانا إلى ضعف الأداء ويؤدي أحيانا أخرى إلى قدر من التحسن إذ أن الأفراد يختلفون من حيث الاستجابة للقلق فبعضهم يظهرون قدرا فائقا من التيقظ والانتباه بينما يصبح البعض الآخر في حالة تجمد عقلي (عن فرج، 2007، ص203).

وهو ما أكدّه أيضا ايزنك (Eysenck,1979) في دراسة عن قلق الإمتحان عند الفرد التي توصل فيها إلى أن القلق يقلل من مستوى التركيز والانتباه اللذان يعتبران من العوامل الهامة في أداء الامتحان بنجاح (عن القربوتي، 1999، ص16).

كما أشار دوسيك وهيل (DUSEK et HIIL,1980) إلى الآثار السلبية المترتبة عن قلق الإمتحان كضعف التحصيل والعجز عن مواجهة مواقف التقييم بمختلف صورها وبمختلف المراحل الدراسية (عن فرج وآخرون، 1993، ص26).

يخلق قلق الإمتحان ضغوطات نفسية يعيشها الطالب مما يؤثر في التحصيل الدراسي الذي هو ما يحصله المتعلم من معلومات وفق برنامج محضّر ومحدّد يهدف إلى جعل المتعلم أكثر تكيفا مع الوسط الذي ينتمي إليه. وقد لاحظ ساراسون ومندلر (SARASON et MANDLER , 1960) أن أداء الطلبة من ذوي القلق المعتدل أو العادي أفضل من أداء الطلبة ذوي القلق المرتفع أو من ذوي القلق المنخفض، حيث افترض ساراسون أن التلميذ في موافق الإمتحان إما أن يثار لديه

دافع الإنجاز نحو العمل أو تثار لديه دوافع إثارة القلق والنوع الأول من الدوافع يزيد من مستوى الأداء بينما النوع الثاني من الدوافع يعيق الأداء (عن الزراد، 2002 ص24).

بالإضافة إلى قلق الامتحان كعامل مؤثر في التحصيل الدراسي نجد الدافعية للتعلم التي تشكل موضع اهتمام العاملين في المجال التربوي باعتبارها حالة داخلية تستثير سلوك المتعلم وتعمل على توجيهه نحو هدف معين والدافعية للتعلم تزيد من الجهود والطاقة المبذولة لتحقيق الأهداف وتحدد هل سيتابع الطالب مهمة معينة بحماسة وشوق، ويثابر على القيام بسلوك معين حتى يتم انجازه، أم أنه سيقوم بالعمل بنوع من الفتور واللامبالاة (أبو عواد، 2009، ص435).

وتعتبر الدافعية من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في مجالاته المتعددة سواء في تعلم أساليب وطرق التفكير أو تكوين الاتجاهات والقيم أو تعديل بعضها أو تحصيل المعلومات والمعارف أو في حل المشكلات (اللقائي وآخرون، 1990، ص49).

فقد أسفرت نتائج الدراسة التي أجرتها جيهان أبو راشد العمران (1994) على عينة اشتملت 377 طالب بعنوان الدافع للتعلم وعلاقته بالتحصيل الدراسي على وجود علاقة بين الدافع للتعلم والتحصيل الدراسي، فلدافعية التعلم دور في ارتفاع وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي وهذا ما أكدته دراسة بركال (PERKAL) التي خرج منها بأهمية الدافعية إرتفاع مستوى التحصيل وإحراز النجاح (عن النيال وأبو زيد، 2009 ص10).

كما نجد دراسة محمد الطواب (1990) التي تهدف إلى معرفة الفرق في التحصيل الدراسي نتيجة لاختلاف مستويات الدافعية للتعلم والذكاء ومن بين أهم النتائج التي

توصل إليها وجود تحصيل جيد وعالي لدى المراهقين ذوي الدافع المرتفع ووجود تحصيل ضعيف لدى المراهقين ذوي الدافع المنخفض (عن بن سيتي، 2013 ص06).

وعليه نجد أن الدافعية للتعلم تؤثر تأثيرا كبيرا في التحصيل الدراسي فكلما انخفضت كان تحصيلهم الدراسي سيئا. وقد اخترنا تلاميذ السنة الثالثة ثانوي كعينة دراستنا كون هذه الفئة من المتعلمين في مرحلة صعبة لاختلاف مناهج ووظائف التدريس المتبعة في المرحلة الثانوية عن تلك المتبعة في المراحل السابقة بالإضافة إلى أنهم مقبلين على امتحان شهادة البكالوريا، ونطرح التساؤلات التالية:

1- هل توجد فروق في قلق الامتحان بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

2- هل توجد فروق في الدافعية للتعلم بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

3- هل توجد فروق في قلق الامتحان بين الذكور والإناث من مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي؟

1.3- هل توجد فروق في قلق الامتحان بين الذكور والإناث من مرتفعي التحصيل الدراسي ؟

2.3- هل توجد فروق في قلق الامتحان بين الذكور والإناث من منخفضي التحصيل الدراسي ؟

4- هل توجد فروق في الدافعية للتعلم بين الذكور والإناث من مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي؟

1.4- هل توجد فروق في الدافعية للتعلم بين الذكور والإناث من مرتفعي التحصيل الدراسي ؟

2.4- هل توجد فروق في الدافعية للتعلم بين الذكور والإناث من منخفضي التحصيل الدراسي ؟

2_ فرضيات الدراسة: في ضوء نتائج بعض الدراسات السابقة وفي ضوء تساؤلات الدراسة تم صياغة الفرضيات التالية:

1.2. الفرضية الأولى:

- توجد فروق دالة إحصائية في قلق الإمتحان بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

2.2. الفرضية الثانية:

- توجد فروق دالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

2. الفرضية العامة الثالثة:

- توجد فروق دالة إحصائية في قلق الامتحان بين الذكور والإناث من مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وتتفرع هذه الفرضية إلى:

1.3.2- الفرضية الجزئية الأولى:

- توجد فروق دالة إحصائية في قلق الامتحان بين الذكور والإناث من مرتفعي التحصيل الدراسي.

2.3.2- الفرضية الجزئية الثانية:

- توجد فروق دالة إحصائية في قلق الامتحان بين الذكور والإناث من منخفضي التحصيل الدراسي.

4.2. الفرضية العامة الرابعة:

- توجد فروق دالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين الذكور والإناث من مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي. وتتفرع هذه الفرضية إلى:

1.4.2- الفرضية الجزئية الأولى:

- توجد فروق دالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين الذكور والإناث من مرتفعي التحصيل الدراسي.

2.4.2- الفرضية الجزئية الثانية:

- توجد فروق دالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين الذكور والإناث من منخفضي التحصيل الدراسي.

3. أهداف الدراسة: تتمثل أهداف الدراسة فيما يلي:

1- الكشف عن الفروق في قلق الامتحان لدى تلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من تلاميذ السنة الثالثة الثانوي .

2- الكشف عن الفروق في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من تلاميذ السنة الثالثة الثانوي .

3- الكشف عن الفروق في قلق الإمتحان بين الجنسين من مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي.

4-الكشف عن الفروق في الدافعية للتعلم بين الجنسين من مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي.

4. أهمية الدراسة: نذكر منها مايلي:

1- تكمن أهمية هذه الدراسة من حيث أنها تتناول متغيرين جديرين بالاهتمام وهما قلق الإمتحان والدافعية للتعلم اللذان يعتبران مشكلة حقيقية تواجه التلاميذ في جميع المراحل التعليمية وتؤدي بهم إلى رفع أو خفض من مستوى تحصيلهم الدراسي.

2- التعرف على مدى توفر كل من قلق الامتحان والدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي.

3- تفيد هذه الدراسة أولياء الأمور، المدرسين، المربين والمرشدين في توفير البيئة المناسبة لخفض قلق الامتحان ورفع مستوى الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

5. تحديد مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

1.5- قلق الامتحان:

هو حالة يشعر فيها الطالب بالتوتر وعدم الإرتياح نتيجة حدوث اضطراب في الجوانب المعرفية الإنفعالية، ويكون مصحوبا بأعراض فسيولوجية ونفسية معينة قد تظهر عليه أو يحس بها عند مواجهته لموقف الإمتحان (الخالدي، 2002 ص121).

وفي الدراسة الحالية يقصد بقلق الامتحان إجرائيا الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب في مقياس قلق الامتحان المستخدم في الدراسة.

2.5- الدافعية للتعلم:

هي "إستعداد داخلي مؤقت أو مستمر يثير سلوك الفرد في ظروف معينة سواء كان السلوك ظاهري أو باطني، وذلك بهدف القيام بنشاط معين وهادف" (Blan, 1997 p139).

وفي الدراسة الحالية يقصد بالدافعية للتعلم إجرائيا الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب في مقياس الدافعية للتعلم المستخدم في الدراسة.

3.5- مرتفعو التحصيل الدراسي:

هم التلاميذ المنتظمون بالسنة الثالثة ثانوي من الشعب العلمية والأدبية الحاصلون على معدل يساوي أو يفوق 20/14 في امتحان الفصل الأول من السنة الدراسية 2014 / 2015.

4.5- منخفضو التحصيل الدراسي:

هم التلاميذ المنتظمون بالسنة الثالثة ثانوي من الشعب العلمية والأدبية الحاصلون على معدل أقل من 20/10 في امتحان الفصل الأول من السنة الدراسية 2014/2015.

6- الدراسات السابقة:

1.6. الدراسات التي تناولت الفروق بين المتعلمين في قلق الامتحان:

1.1.6. الدراسات العربية:

- دراسة أبو صبحة (1974) التي توصلت إلى وجود فروق دالة بين الجنسين في قلق الإختبار، حيث اظهر الذكور انخفاضا في متوسط درجات قلق الإختبار مقارنة بالإناث.

- دراسة أبو زينة (1984) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور ذوي القلق المنخفض على قلق الإختبار في الرياضيات.

- دراسة الهابط (1986) التي أجريت على تلاميذ التعليم الثانوي وأسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة لصالح الإناث (عن صرداوي، 2009، ص ص 245-249).

- دراسة شعيب (1987) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الإمتحان بين تلاميذ ذوي التخصصات العلمية والأدبية وبين الجنسين (عن بواب وبوعزيز، 2013، ص 107).

- دراسة أحمد عبد الخالق وعمر (1988) حيث درس الباحثان 477 طالبا وطالبة من جامعة الكويت بحيث وجدوا أن الإناث قد حصلت على درجة أعلى من الذكور سواء بالنسبة لقلق السمة أو قلق الموت، إلى أنهما متشابهان في القلق كحالة (عن بن يونس، 2007، ص ص 17-43).

- دراسة محمد الطيب (1988) التي أشارت إلى زيادة متوسط قلق الإمتحان لدى الإناث عن الذكور.

- دراسة أبو مرق (1988) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة بين الجنسين من تلاميذ التعليم الثانوي بمكة المكرمة.

- دراسة أبو زيتون (1988) التي أجريت على تلاميذ التعليم الثانوي بمنطقة إربد حيث كشفت نتائجها عن وجود فروق بين الجنسين (عن صرداوي، 2009، ص ص 245-249).

- دراسة غريب (1990) حيث قام غريب بدراسة لقياس انتشار سمة القلق على عينة مكونة من 200 ذكور و 250 إناث في جامعة الإمارات العربية فكانت النتيجة أنه وجد أن الإناث قد حصلن على درجة أعلى في مقياس حالة سمة القلق من الذكور (عن بن يونس، 2007، ص ص 17-43).

- دراسة هاشم محمود هاشم (1990) حول العلاقة بين مستوى القلق والدافع للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية. تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة ما بين مستوى القلق والدافع للإنجاز لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية ولقد تمثلت مشكلة البحث فيما يلي:

- هل توجد علاقة ارتباطية موجبة أو سالبة ذات دلالة إحصائية بين مستويات القلق الثلاثة (مرتفع، متوسط، منخفض) ودافعية الإنجاز؟ وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الذكور والإناث ذوي مستويات القلق الثلاثة في الدافعية للإنجاز؟ ولقد اشتملت العينة على 180 طالب وطالبة تراوحت أعمارهم ما بين 18.17 عاماً، إذ قسّمت من حيث مستويات القلق إلى (60 قلق مرتفع، 60 قلق متوسط، 60 قلق منخفض) أمّا من حيث الجنس فكانت 90 ذكور و 90 إناث ومن حيث الأدوات المستخدمة مقياس القلق السوي، مقياس الدافع للإنجاز، استمارة جمع أولية ولقد توصل الباحث في الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة إرتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق المتوسط ودرجات الدافع للإنجاز.

- توجد علاقة إرتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق المرتفع ودرجات الدافع للإنجاز، وتوجد علاقة إرتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق المنخفض ودرجات الدافع للإنجاز (عن أنور، 2000، ص243).

- دراسة أبو مصطفى (1990) التي أجريت على تلاميذ التعليم الثانوي بمنطقة أم دورمان، حيث كشفت نتائجها عن وجود فروق دالة بين الجنسين.

- دراسة مغاوري مرزوق (1991) التي أجريت على 100 تلميذ و100 تلميذة من الصف الرابع ابتدائي وجدت أن هناك فروق في قلق الإمتحان بين الجنسين لصالح الإناث.

- دراسة عبد الخالق النيال (1991) التي بينت نتائجها وجود فروق دالة بين الجنسين في قلق الإمتحان حيث تبدي الإناث ارتفاعا في درجات قلق الإمتحان خلال أدائهن الإمتحان.

- دراسة طارق علي (1995) قام بدراسته على عينة من 237 طالبا وطالبة من طلاب الجامعة، وتوصل إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضي قلق الإمتحان.

وطبقا لنظرية القلق الدافع فإن الدوافع المرتبطة بموقف الإمتحان تعمل على حث واستثارة الاستجابات المناسبة للموقف الإختباري، وقد يؤدي إلى أداء مرتفع والقلق هنا يعمل كدافع يدفع للعمل والنشاط فيزداد مستوى التحصيل ولكن إذا بلغ مستوى معين فإن الأداء يتدهور (عن سايجي، 2004، ص153).

- دراسة الصفاي (1995) التي كشفت عن وجود فروق دالة بين الجنسين لصالح الإناث.

- دراسة السيد (1995) التي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور.

- دراسة الزغبى (1997) التي أسفرت نتائجها أن الإناث أظهرن درجات عالية في قلق الإمتحان بالمقارنة إلى الذكور.

- دراسة فرح (1997) التي توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث من تلاميذ التعليم الثانوي.

- دراسة الوحشي (1998) عن قلق الامتحان وأثره في التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية، استخدم الباحث مقياس قلق الامتحان "سبيلبرجر" والذي ترجمه وقنه "محمد عبد الطاهر الطيب" وقام الباحث بإعادة تقنيته على البيئة اليمنية ولمعرفة مستوى التحصيل اعتمد الباحث على نتائج إمتحان الشهادة الثانوية العامة 1990/89 من واقع كشوف وزارة التربية والتعليم باليمن بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي قلق الإمتحان المرتفع وبين الطلبة ذوي قلق الإمتحان المتوسط لصالح الطلبة ذوي قلق الإمتحان المتوسط، كما أظهرت فروق دالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين الطلبة ذوي قلق الإمتحان المنخفض وبين الطلبة ذوي قلق الإمتحان المتوسط لصالح الطلبة ذوي قلق الإمتحان المتوسط، وكشفت عن وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين الطلبة ذوي قلق الإمتحان المرتفع وبين الطلبة ذوي قلق الإمتحان المنخفض لصالح الطلبة ذوي قلق الإمتحان المنخفض.

- دراسة العجمي (1999) التي بينت أن الطالبات كلية التربية تعانين من إرتفاع في درجة قلق الإمتحان مقارنة بالذكور.

- دراسة ريم بنت سالم الكريديس (2000) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق بين طالبات كلية التربية لإعداد معلمات مرحلة التعليم الابتدائي بمكة المكرمة (عن صرداوي، 2009، ص ص 245-249).

- دراسة سعادة (2001) التي أكدت على وجود فروق في قلق الإمتحان تعزي لمتغير الجنس ولصالح الإناث (عن أبو عذب، 2008، ص 203).

- دراسة ابتسام سالم المزوغي (2011) بعنوان الفروق في الذكاء وقلق الإمتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي، هدفت الدراسة إلى معرفة مدى الفروق في قلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في متغيري الذكاء وقلق الإمتحان كما هدفت إلى معرفة أثر الذكاء على العلاقة بين قلق الإمتحان والتحصيل الدراسي وذلك من خلال إجراء مقارنة الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي ذوي قلق الإمتحان المرتفع والطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي ذوي قلق الإمتحان المنخفض في الذكاء وكذلك الحال بالنسبة للطلبة منخفضي التحصيل الدراسي، ولتحقيق هذا الهدف تم توظيف المنهج الوصفي.

تكوّنت عينة البحث من 302 طالب وطالبة وقد كشفت الدراسة أنّ الفروق في قلق الإمتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية في عينة كلية العلوم، أمّا في عينة كلية الآداب كانت ذات دلالة إحصائية بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي، كما أظهرت النتائج أنّ الفرق في الذكاء بين طلبة كلية العلوم مرتفعي التحصيل الدراسي ذوي قلق الإمتحان المرتفع والطلبة مرتفعي التحصيل ذوي قلق الإمتحان المنخفض ليس له دلالة إحصائية، وكذلك الفروق في الذكاء بين طلبة كلية الآداب مرتفعي التحصيل ذوي قلق الإمتحان المرتفع ومرتفعي التحصيل ذوي قلق الإمتحان المنخفض. وأخيرا الفرق في الذكاء بين طلبة كلية العلوم منخفضي التحصيل الدراسي ذوي قلق الإمتحان

المرتفع والطلبة منخفضي التحصيل ذوي قلق الإمتحان المنخفض لم يكن دال إحصائياً، وكذلك الفرق في الذكاء بين طلبة كلية الآداب منخفضي التحصيل ذوي قلق الإمتحان المرتفع والطلبة منخفضي التحصيل ذوي قلق الإمتحان المنخفض (عن المزوغي، 2011، ص84).

- دراسة محمد عبد الرحمان العيسوي التي حدد من خلالها ظروف التحصيل الأكاديمي وظروف الإمتحانات وما يصاحبها من مشاعر القلق والتوتر، فقد حاول التعرف على نصيب القلق إزاء الإمتحان عند جميع الأفراد وذلك عند العينة التي اختارها والمتكونة من الجنسين ومن نتائج دراسته وجد أنه لا يوجد سوى نحو 1/4 من عينة البحث الذي لا يشعرون إطلاقاً بالقلق إزاء الامتحانات و 3/4 البقية يشعرون بالقلق 73,95% بدرجات متفاوتة، أما الذين يشعرون بالقلق الشديد فإنهم يصلون حوالي 9,34% وهذه النسبة تتطلب الرعاية والإهتمام، كما وجد أن الإناث تميل أكثر من الذكور إلى القلق بحيث أن نسبة الإناث بلغت 84,21% أما الذكور 69,12% وبلغت الفروق بينهما بنسبة 15,07%.

بعدها حاول معرفة تأثير الخبرة التعليمية في شعور الطالب بالقلق من الإمتحان ولهذا الغرض قارن بين مجموعتين الأولى ذات خبرة قصيرة في الدراسة والثانية ذات خبرة طويلة، فوجد أن الفرق بين المجموعتين بلغ 17,33% ونسبة المجموعة الأولى في الشعور بالقلق تبلغ 84% وهي تفوق المجموعة 02 ذات الخبرة الطويلة التي تبلغ نسبة قلق 66,66%.

إذن من خلال مقارنة المجموعتين الأولى ذات الخبرة القصيرة والثانية ذات الخبرة الطويلة، وجد أن الأولى أكثر قلق نظراً لنقص المعرفة لديه والمعلومات مما يجعله يخاف من المجهول (عن بوعكاز ونايب، 2000، ص ص64-65).

2.1.6. الدراسات الأجنبية:

- دراسة ساراسون (SARASON,1964) بوجود ارتباطات سالبة بين قلق والذكاء والتحصيل الدراسي والتي تتزايد في المدرسة الابتدائية، وبينت الدراسة التجريبية التي قام بها كوتلر (COTLER,1964) على التلاميذ الصف الرابع حتى السادس ابتدائي أنّ الأطفال الأكثر قلقاً يقرؤون ببطء وبطريقة غير صحيحة بالمقارنة مع غيرهم من الأطفال غير القلقين فيما يتعلق بالقراءة الشفهية، وهذا ما يدل على أنّ الأداء الشفهي يحدث اضطرابات انفعالية لدى الأطفال الأكثر قلقاً بين الضّغط الناتج في ذلك (عن الزغبى، 2001، ص49).

- دراسة جاكو هاكيه (JAKO et HACKE, 1974) التي أجريت على المراهقين المتمدرسين بالتعليم الثانوي بينت أنّ التلميذات المراهقات أظهرن ارتفاعاً في متوسط درجات قلق الإمتحان بالمقارنة إلى المراهقين الذكور.

- دراسة سبيلبرجر (SPEILBERGER, 1980) التي أشارت إلى أنّ تلميذات مرحلة التعليم الثانوي كنّ أعلى درجة في قلق الإمتحان من الذكور.

- دراسة بندر وبيتز (BENDER et BETZ, 1981) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائية في قلق الامتحان بين الذكور والإناث من تلاميذ التعليم الثانوي لصالح الذكور.

- دراسة كوش (KOUCH, 1983) التي أجريت على طلبة جامعيين توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية حيث أوضحت النتائج أنّ الذكور تفوقوا على الإناث في قلق الإمتحان المساعد، في حين أنّ الإناث أظهرن تفوقاً على الذكور في قلق الإمتحان المعوق.

- دراسة دبيريوي (DEPREW, 1984) التي كشفت عن وجود فروق دالة لصالح الطالبات ذوات قلق الاختبار المرتفع بارتفاع درجات القلق العام وعدم الاستقرار وشدة الحساسية.

- دراسة هارفيل (HARFILL, 1986) التي أجريت على عينة من طلاب وطالبات كلية الطب، حيث أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة في قلق الإمتحان، حيث أظهرت الطالبات إرتفاعا في درجات قلق الإمتحان مقارنة بالذكور.

- دراسة ستونر وسبنسر (STONER et SPENCER, 1986) والتي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين أفراد العينة من ذكور وإناث في قلق الامتحان وقلق السمة.

- دراسة هامبري (HAMBREE, 1988) التي قامت بتحليل نتائج 562 دراسة تمت في مجال القلق أثناء الإمتحان وعملية التقويم عموما، وانتهت نتائجها إلى أن الإناث كن أعلى في مستوى قلق الإمتحان من الذكور، وان الفروق طفيفة بين الجنسين في قلق الإمتحان في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي ثم تتزايد تدريجيا وتبلغ ذروتها بين الجنسين في الصف الخامس ابتدائي والثاني ثانوي ثم تتناقص هذه الفروق تدريجيا في نهاية مرحلة التعليم الثانوي وما بعدها.

- دراسة هورن ودولنجر (HORN et DOLINGER, 1989) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في قلق الإمتحان لصالح الإناث.

(عن صرداوي، 2009، ص ص 245-249).

- دراسة هيلين هاست (HASTE, 1990) التي تعرضت إلى الفروق الجنسية في الخوف من النجاح بين عينة طلاب الإنجليز عددها (210) من طلاب الجامعة منها

(80) طالب و(130) طالبة، حيث توصلت الباحثة إلى أن الذكور كانوا أكثر قلقاً اتجاه الفشل (عن عبد اللطيف، 1990، ص25).

- دراسة براون (BROWN, 1991) التي أشارت إلى أن الجنس يؤثر على في زيادة قلق الإمتحان ولصالح الإناث.

- دراسة تونكس (TUNKS, 1997) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين

- دراسة أوتومو (OTOMO, 1998) التي أسفرت عن عدم وجود فروق بين الجنسين من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي (عن صرداوي، 2009، ص ص 245-249).

- دراسة الباحث زدنر وبنير (ZEIDNER et BENIR) التي تناولت الفروق بين الجنسين في القلق حيث طبق مقياس وسمة القلق على عينة مكونة من 150 ذكر و233 أنثى من طلبة الجامعة وقد أظهرت الدراسة أن الإناث أعلى في سمة حالة القلق من الذكور.

- دراسة كاستنيدا وماكندليس (CASTENADA et MECANDLESS) هدفت إلى معرفة العلاقة بين مستوى القلق وأداء الطلاب في المواقف التعليمية السهلة والصعبة فقد دلت نتائجها على أن الطلاب ذوي القلق المرتفع كان أدائهم التعليمي أفضل من الطلاب الذين يعانون من القلق المنخفض في حالات التعلم السهلة بينما كان أداء الطلاب ذوي القلق المنخفض أفضل من أداء الطلاب ذوي القلق المرتفع في حالات التعليم الصعبة (عن عبد الرحيم، 2010، ص392).

2.6. الدراسات التي تناولت الفروق بين المتعلمين في الدافعية للتعلم:

1.2.6: الدراسات العربية:

- دراسة رضوان محمد (1972) وهي دراسة مقارنة بين التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع والتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض في مستوى دافعية الإنجاز، وقد كشفت

نتائج الدراسة عن وجود فروق جوهريّة في الدافعية لصالح ذوي التحصيل المرتفع حيث كانوا أكثر دافعية (عن لونس، 2012، ص87).

- دراسة محمود عبد القادر (1978) حيث أثبتت هذه الدراسة تفوق الذكور على الإناث في الدافعية للتعلم، وهذا بناء على عدة عوامل منها ما يتعلق بظروف التنشئة الاجتماعية وبعضها يتعلق بالظروف المثيرة للدافعية، ومصدر الضبط لدى كلّ من الجنسين والبعض الآخر يتعلق بمسألة الخوف من النجاح لدى الإناث ومنها ما هو راجع إلى الجانب الفيزيولوجي وأنماط الشخصية (عن بن يونس، 2007 ص ص159-163).

- دراسة الباحثة آمنة عبد الله تركي (1988) التي تمحورت دراستها حول دافعية التعلم تطورها وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر (سنة 1988) حيث بلغ عدد العينة 180 تلميذ واستهدفت الدراسة التعرف على التطور الذي يحدث للدافعية التعلم في مستويات عمرية مختلفة، وذلك عن طريق دراسة الدافعية للتعلم لدى ثلاث مجموعات من الأطفال في صفوف السنة الثانية والرابعة والسادسة ابتدائي. كما حاولت الدراسة الكشف عن العلاقة بين دافعية التعلم والتوافق في البيئة المدرسية.

وتوصلت إلى النتائج التالية:

- لا توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة بالنسبة للبنين والبنات في دافعية التعلم الإستقلالية.

- لا توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة بالنسبة للبنين والبنات في دافعية التعلم الاجتماعية.

- وجود فروق بين دافعية التعلم الإستقلالية ودافعية التعلم الإجتماعية لدى البنين والبنات.

- هناك علاقة إيجابية بين التوافق الشخصي والتوافق الإجتماعي، والتوافق الدراسي والتوافق العام، وبين دافعية التعلم الإستقلالية لدى البنين والبنات وكذلك دافعية التعلم الإجتماعية (عن بلحاج، 2011، ص24).

- دراسة بدر عمر العمر (1987) وهي دراسة مسحية للدافعية لدى طلبة جامعة الكويت، حيث حدد أهداف الدراسة في التعرف على الفروق في الدافعية للتعلم. وضع الأهداف حسب مختلف التخصصات الموجودة في الجامعة وشملت عينة الدراسة 235 طالب وطالبة من تخصصات مختلفة ومن أهم النتائج المتوصل إليها:

عدم وجود فروق في الدافعية للتعلم بين الطلبة والطالبات في كل المقاييس المستخدمة بالرغم من أن الطالبات يميزها بدرجات نوعا ما مرتفعة في الدافعية.

- دراسة أحمد مهدي مصطفى إبراهيم (1987) الذي قام بدراسة أثر تفاعل طريقتي التلقي والتعلم بالإكتشاف ومستوى الدافع المعرفي في تحصيل التلاميذ وقد جاءت تساؤلات الدراسة كالتالي:

- هل هناك فروق دالة إحصائية في تحصيل التلاميذ في مادة العلوم ترجع إلى تفاوت مستوى الدافع المعرفي لدى التلاميذ؟

- هل هناك تفاعل دال بين المعالجة ومستوى الدافع المعرفي في تأثيره في تحصيل التلاميذ في مادة العلوم؟

وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مجموعة الإكتشاف.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الدافع المعرفي المرتفع ومجموعة الدافع المعرفي المنخفض.

- عدم وجود تفاعل ذات دلالة إحصائية بين مستوى الدافع المعرفي (مرتفع منخفض) والمعالجين (التلقي والاكتشاف) في تأثيرها على التحصيل الدراسي (عن دوقه وآخرون، 2011، ص ص 65-88).

- دراسة جيهان أبو راشد العمران (1994) التي تسعى إلى دراسة دافعية التعلم وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة مكونة من 377 طالبا وطالبة تم إختيارها بطريقة عشوائية من ثمانية (08) مدارس للذكور والإناث في المرحلتين الابتدائية والإعدادية بدولة البحرين واستخدمت الباحثة اختبار دافع التعلم والتحصيل الدراسي وتوصلت الدراسة إلى :

- وجود علاقة بين دافعية التعلم والتحصيل الدراسي .

- وجود أثر لاختلاف المناطق الجغرافية التي ينتمي إليها الأطفال في دافعتهم للتعلم.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس دافعية التعلم لصالح الإناث (عن بلحاج، 2011، ص 24).

- دراسة العمر (1995) التي هدفت إلى الكشف عن مدى توفر الدافعية الداخلية والخارجية نحو التدريس عند طلبة كلية التربية بجامعة الكويت، وأثر بعض المتغيرات المستقبلية (الجنس، التخصص، الوحدات المجتازة والمعدل) في هذين المتغيرين. وطبقت على عينة مكونة من (250) طالبا من طلبة كلية التربية.

ومن نتائج الدراسة ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائية بين درجات الذكور ودرجات الإناث في متغير الدافعية الداخلية لصالح الإناث، كما تبين أن طلبة التخصصات العلمية يفوقون طلبة التخصصات الأدبية في الدافعية الداخلية.

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث أو طلبة التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في متغير الدافعية الخارجية.

- لا توجد فروق في الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية وفقا للمعدل التراكمي ولم تتضح أية فروق دالة إحصائية للوحدات التي اجتازها الطالب في برنامجه الدراسي سواء في الدافعية الداخلية أو الخارجية (عن أبو عواد، 2009، ص443).

- دراسة محمد علي مصطفى (1998) تناولت الدراسة موضوع الدافعية المدرسية لدى طلاب كلية التربية حسب متغيرات الجنس، التخصص والمستوى الدراسي وشملت الدراسة مجموعتين مختلفتين من الطلبة وشكلت المجموعة الأولى من 40 طالبا و23 طالبة من القسم العلمي و37 طالب و64 طالبة من القسم الأدبي بالفرقة الأولى أما المجموعة الثانية ضمت 32 طالبا و22 طالبة من القسم العلمي و62 طالبا و62 طالبة من القسم الأدبي في الفرقة الرابعة وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق دالة بين طلبة وطالبات الفرقة الأولى.

- وجود فروق دالة بين متوسطي درجات مجموعتي طلبة الفرقة الرابعة علمي وطلبة الفرقة الأولى علمي في الدافعية للتعلم.

- وجود فروق دالة بين متوسطي درجات مجموعتي طلبة الفرقة الأولى علمي وطلبة الفرقة الرابعة علمي في الدافعية للتعلم.

- وجود فروق دالة بين متوسطي درجات مجموعتي طلبة الفرقة الرابعة علمي وطلبة الفرقة الرابعة أدبي في الدافعية للتعلّم لصالح طلبة الفرقة الرابعة علمي.

- وجود فروق دالة بين متوسطي درجات مجموعتي طلبات الفرقة الرابعة علمي والفرقة الرابعة أدبي في الدافعية للتعلّم (عن دوقة وآخرون، 2011، ص 87).

- دراسة نبيل محمد الفحل حول دافعية الإنجاز حيث قام بدراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين من الجنسين في التحصيل الدراسي في الصف الأول ثانوي يهدف من خلالها إلى التعرف على مدى الدافعية لدى كل من الطلاب المتفوقين والعاديين وشملت الدراسة على عينة مكونة من 60 طالبا 30 منهم من العاديين و30 من المتفوقين، ومن نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعة المتفوقين ومتوسط درجات مجموعة المتفوقات على مقياس دافعية الإنجاز ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات المتفوقات وبين متوسط درجات الطالبات العاديات في التحصيل الدراسي على مقياس دافعية الإنجاز.

- دراسة قطامي (2003) التي حاولت الكشف عن الفروق بين مستويات المتغيرات المستقلة التي تحدد الجنس، الصف، الضبط الداخلي ودلالة الفروق التي تعزى للتفاعلات، وكانت أهم نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلبة الصف العاشر مما يشير إلى درجات الدافعية للتعلّم تتأثر وتتحدد بالنمو الذي يحققه الطلبة، وكان الذكور أدنى من الإناث في مستوى الدافعية للتعلّم ولم يكن هناك أثر لتفاعل هذه المتغيرات في دافعية الطلاب نحو التعلّم (عن التميمي 2012، ص 95).

2.2.6: الدراسات الأجنبية:

- دراسة بوجيانو (Boggiano, 1991) والتي قامت بها على عينة تتكون من 277 تلميذ وتلميذة في المرحلة المتوسطة حيث تبين أنّ الإناث أكثر ميلا من الذكور فيما يتعلّق بالدافعية الخارجية وأكثر تأثرا بالتغذية الراجعة.

- دراسة ثبرت وثري (Thibert et Thierry, 1998) عندما قام بدراسة على عينة تكونت من (87) تلميذ وتلميذة و(06) من مدرسيهم، وذلك لمعرفة الفروق في الدافعية وأكّدت على التشابه في الدافعية بين كلّ من الذكور والإناث (عن لونس، 2012 ص87).

- دراسة ديباكر ونيلسون (Nelson et Debacker, 2000) طبقت الدراسة على 242 طالب وطالبة من طلاب المدارس الثانوية، وجاءت النتائج كما يلي:

- توجد فروق دالة في الدافعية للتعلم تبعا للمستوى الدراسي ونوع المادة لصالح الطلاب المتفوقين في العلوم الطبيعية على حساب الطلاب الضعاف، تمثلت هذه الفروق في ثلاثة أبعاد هي الأهداف الأكاديمية، تقييم العلم والقدرة المتصورة، كما توجد فروق تبعا للجنس في القدرة والآراء حول العلم لصالح الذكور، ولا توجد فروق دالة تبعا لمتغير الجنس في مستوى التحصيل الدراسي (عن التميمي، 2012 ص95).

- التعقيب:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة وجدنا أنّها هدفت إلى معرفة الفروق في قلق الإمتحان والفروق في الدافعية للتعلم وفق متغيرات الجنس، التخصص والمستوى الدراسي المعدل ونوع المادة الدراسية.

وهي تتفق مع الدراسة الحالية التي تهدف إلى معرفة الفروق في قلق الامتحان والفروق في الدافعية للتعلم وفقا للمعدل والجنس.

واعتمدت هذه الدراسات عينة من تلاميذ التعليم الابتدائي والإعدادي مثل دراسة جيهان أبو راشد العمران (1994)، والتعليم الثانوي كدراسة الهابط (1986) دراسة هيلين هاست (1990) ودراسة أبو مرق (1988)، وكذا عينة من تلاميذ الجامعة كدراسة غريب (1990) ودراسة بدر عمر العمر (1987).

أما في الدراسة الحالية فقد اعتمدنا عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي.

وفيما يتعلق بالنتائج فقد تتفق أو تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة.

الفصل الثاني :

القلق وقلق الإمتحان

- تمهيد

أولاً: القلق.

1. تعريف القلق.

2. النظريات المفسرة للقلق.

3. أنواع القلق.

ثانياً: قلق الامتحان.

1. تعريف قلق الإمتحان.

2. نظريات قلق الإمتحان.

3. مكونات قلق الإمتحان.

4. أنواع قلق الإمتحان.

5. عوامل قلق الإمتحان.

6. بعض الصفات المميزة للمتعلمين القلقين.

-خلاصة.

- تمهيد:

يعتبر قلق الإمتحان شكلا من أشكال المخاوف المرضية وهو من أعقد المشكلات النفسية التي تواجه ليس التلاميذ فقط ولكن تواجه الأسرة بأكملها وذلك لكون القلق عاملا معوقا للتحصيل الدراسي للطلبة في مختلف مستوياتهم الدراسية فلا يكاد يخلو بيت من البيوت من مواجهة هذه الظاهرة.

وسوف نتطرق في هذا الفصل إلى قلق الإمتحان لتقديم معلومات أكثر عنه.

أولاً: القلق :

1- تعريف القلق: يعدّ مفهوم القلق من أكثر المفاهيم المستعملة في الصحة النفسية ولقد قدّمت له عدّة تعريفات من بينها نذكر ما يلي:

1.1- لغة:

يشير معجم الوسيط إلى أنّ قلق، قلقا لم يستقر في مكان واحد وقلق اضطرب وانزعج فهو قلق. وأقلق الهم فلانا، أزجه والقلق هو تطوّر شديد ناتج عن خبرة إنفعالية غير سارة يعاني منها الفرد (فايد، 2001، ص44).

2.1- اصطلاحا:

- يعرف الخالدي القلق بأنّه: " حالة يشعر فيها الطالب بالتوتر وعدم الإرتياح نتيجة حدوث اضطراب في الجوانب المعرفية الإنفعالية، ويكون مصحوبا بأعراض فسيولوجية ونفسية معينة " (الخالدي، 2002، ص121).

- يعرف فاروق السيد عثمان القلق بأنه: "حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يتملّك الإنسان ويسبّب له كثيرا من الكدر والضيق والألم، والقلق يعني الانزعاج

والشخص القلق يتوقع الشرّ دائماً ويبدو متشائماً ومتوتر الأعصاب، ومضطرباً" (السيد عثمان، 2001، ص18).

- يعرف محمد أحمد غاني القلق بأنه: " حالة من التوتر الشامل الذي ينشأ خلال صراعات الدوافع ومحاولة الفرد للتكيف" (غاني، 2001، ص20).

- يعرف ليفيت (LEVITTE, 1980) القلق بأنه: "مركز الاهتمام الرئيسي للجهود التي ترمي إلى تحسين حياة الإنسان وربما استمرارها" (Levitte, 1980, p12).

من خلال ما سبق يمكن القول أن القلق عبارة عن التوتر الشامل والمستمر الذي يحدث نتيجة لتوقع تهديد وخطر فعلي قد يحدث ويصاحبه خوف أو أعراض نفسية.

2- النظريات المفسرة للقلق: من أهم النظريات المفسرة للقلق نذكر منها ما يلي

1.2- الإتجاه الإنساني:

يرى أصحاب هذا الإتجاه أن القلق يرجع إلى الخوف من المستقبل وما قد يحمله من أحداث قد تهدد وجوده أو كيانه كالفشل في تحقيق أهدافه أو فقد بعض من طاقاته نتيجة لحدوث مرض.

وينشأ القلق من توقعات الإنسان مما قد يحدث وليس ناتج عن ماضي الفرد ويرون أن الإنسان هو الكائن الوحيد الذي يدرك نهايته وتوقع الموقف في أي لحظة وإن توقع المثير الأساسي للقلق عند الإنسان (عن القريطي، 1998، ص133).

2.2- الإتجاه التحليلي:

ركز علماء التحليل النفسي على العوامل المسببة للقلق فقد ذكروا بأنه عبارة عن مصدر إنذار وتهديد يتركز في اللاشعور في صورة رغبة ملحة لا تعكس الرضا تمارس الضغط على الأنا فتعرضه للصراع وتثير فيه استخدام الحيل الدفاعية بسبب

الخوف من سلطة الأنا الأعلى، حيث أن عملية الكبت قد تفشل في إعادة التوازن النفسي مما يعني استخدام الأنا لحيلة دفاعية جديدة فتظهر الرغبة اللاشعورية بصورة عنيفة (عن الوايلي، 2003، ص 32).

3.2- الإتجاه السلوكي:

يرى السلوكيون (بافلوف وواطسون) أن القلق يقوم بدور مزدوج فهو من ناحية يمثل حافزا ومن ناحية أخرى يعد مصدر تعزيز وذلك عن طريق خفض القلق وبالتالي فالعقاب يؤدي إلى كف السلوك غير المرغوب فيه (السيد عثمان، 2001، ص24).

4.2- الإتجاه المعرفي:

يرى المعرفيون أن القلق سببه شعور الفرد بالتهديد واعتباره مسبوقا بأنماط من التفكير الخاطئ المعرفي بمعنى سوء تفسير الفرد لإحساساته الجسمية العادية، فالفرد يعتقد ويتبأ أسلوبا في التفكير وما يدركه من خصائص ترتبط بذاته وبالأخرين وهي أهم العوامل المؤثرة على طبيعة وحدة الانفعال (أبو سليمان وبهجت، 2007، ص8).

5.2- الإتجاه الفسيولوجي:

يعتقد الفسيولوجيون أن للخوف والقلق دور مهم جدا في حياة الإنسان حيث أنهما يدفعانه لمواجهة المواقف الخطيرة وذلك من خلال نشاط الجهاز العصبي لديه (الوايلي، 2003، ص36).

من خلال تطرقنا لهذه النظريات نتوصل إلى أن لكل منها وجهة نظر معينة، حيث ترى النظرية الإنسانية أن القلق ينتج عن خوف الإنسان من مستقبله، أما نظرية التحليل النفسي فيفسر روادها القلق على أساس الإحباطات والصراعات لدى الفرد

في حين نجد أن السلوكيون ينظرون للقلق على أنه سلوك متعلّم من المحيط الذي يعيش فيه الفرد، أما النظرية المعرفية فقد فسّرت القلق على أنه نتيجة اعتقاد الفرد بعض الأفكار اللاعقلانية، وفي الأخير النظرية الفسيولوجية التي فسّرت على أساس الاستجابات التي يتعلّمها الفرد من البيئة.

3- أنواع القلق:

1.3- القلق العصابي:

هو القلق الذي يزيد عن القلق الطبيعي ويشتدّ جدا ممّا ينتج عنه أنّه يقلل كفاءة الإنسان وقدرته على التركيز ويضعف قدرته على مواجهة الحياة وحل المشكلات لأنه يؤدي إلى إعاقة التفكير والسلوك واضطرابات في الشخصية، كما ينقص تفاعله مع البيئة وتعامله مع الناس ويصيبه بأمراض جسمية أو نفسية وهو في هذه الحالة يحتاج إلى علاج (عن صموئيل، دون سنة، ص24).

2.3- القلق الموضوعي:

عبارة عن رد فعل لإدراك خطر خارجي أو لأذى يتوقعه الشخص، فهذا النوع من القلق أقرب إلى الخوف ذلك لأن مصدره يكون واضح المعالم في ذهن المصاب حيث أن الفرد يشعر بالقلق (الخوف)، ويرتبط مصدر القلق في هذه الحالات وغيرها بالعالم الخارجي سواء كان موضوع خاص أو موقف معين.

3.3- القلق الخلقي والإحساس بالذنب:

إنّ الإحساس بالذنب شأنه شأن القلق العصابي يمكن أن يحدث في صور مختلفة: في صورة قلق عام متشعب دون وعي بالفروق التي صاحبته أو في صورة مخاوف مرضية أو في صورة قلق متعلق بأعراض العصاب نفسها، وينتج هذا النوع من القلق

عندما يرتكب الإنسان أفعالا مخالفة للضمير ويفكر في ارتكابها (عن فهمي، 1990 ص ص 2000-2001).

ثانيا: قلق الامتحان:

1- تعريف قلق الإمتحان: اختلفت التعاريف المقدمة لقلق الإمتحان باختلاف وجهات النظر بين الباحثين والعلماء ومن هذه التعريفات نذكر مايلي:

- يعرف الضامن قلق الإمتحان على أنه يشير إلى: " الاستجابات النفسية والفسيولوجية التي يربطها الفرد بخبرات الإمتحان، فهو عبارة عن حالة خاصة من القلق العام الذي يتميز بالشعور العالي بالوعي بالذات مع الإحساس باليأس الذي يظهر غالبا في الانجاز المنخفض للامتحان وفي كل المهام المعرفية والأكاديمية بصفة عامة " (الضامن، 2003، ص 221).

- يعرف عبد الخالق (1987) قلق الإمتحان بأنه: " نوع من القلق المرتبط بمواقف الإمتحان بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند مواجهة الإمتحانات " (عن دوكم، 1996، ص 10).

- يعرف سبلبرجر (SPIELBERGER) قلق الامتحان بأنه: " شكلا من أشكال المخاوف المرضية وهو من أهم وأعقد المشكلات النفسية التي تواجه ليس التلاميذ فقط ولكن تواجه الأسرة بأكملها وذلك لكون القلق عاملا معوقا للتحصيل الدراسي بين الطلبة في مختلف مستوياتهم الدراسية فلا يكاد يخلو بيت من البيوت من مواجهة هذه الظاهرة والناشئة عن الإمتحان وما يسببه من توتر وعصبية لجميع أفراد الأسرة (عن الدايري، 2005، ص 208).

- يعرف دوسيك (1980): قلق الامتحان بأنه: "شعور غير سار أو حالة إنفعالية تلازمها مظاهر فسيولوجية وسلوكية معينة وتلك الحالة الإنفعالية يخبرها الفرد في الإمتحانات الرسمية ومواقف التقييم الأخرى" (عن مغاوري، 1991، ص 95).

من خلال عرض هذه التعريفات نستنتج أن قلق الإمتحان هو نوع من القلق المرتبط بمواقف الإختبار بحيث تثير هذه المواقف في الفرد الخوف عند مواجهتها.

2- نظريات قلق الإمتحان :

1.2- نظرية الحافز:

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

ولقد وجه النقد لهذه النظرية بيركس دود سون (Yerkes Dodson) الذي أوضح أن القلق المرتفع يساعد بصورة نسبية في إنجاز المهام البسيطة ويساعد القلق المنخفض في إنجاز المهام المعقدة.

لكن الإستفادة من هذه النظرية تكون من خلال تأثير قلق الإختبار على التحصيل اللاحق وليس السابق، أو من خلال تفسير أثر قلق الإختبار القبلي (كقلق سمة) على عادات الإستذكار مثلاً.

2.2- نظرية القلق (حالة . سمة):

فرقت بين حالة وسمة القلق، وافترضت أن قلق السمة يؤثر في التحصيل اللاحق بصورة مباشرة، وبصورة غير مباشرة عبر قلق الحالة (عن زايد، 2003، ص 171).

لكن يدخل في هذه العلاقات السببية متغير التحصيل اللاحق، أي الذي يتم بعد قياس قلق الإختبار السمة.

3.2- نظرية نموذج التداخل:

تفترض أن القلق أثناء الإختبارات (كقلق حالة) يتداخل مع قدرة الطلاب على إسترجاع واستخدام المعلومات التي يعرفونها جيداً. ويمكن الإستفادة من النموذج في دراسة أثر قلق الإختبار القبلي على عادات الإستذكار.

4.2- الحاجة لنظرية جديدة:

ظهرت الحاجة إلى إطار نظري جديد يفسر على أساسه التأثير السلبي للتحصيل السابق على قلق الإختبار القبلي، ولقد فسّر ميس (Meece) وآخرون تأثير التحصيل السابق في قلق الإختبار على أساس نظرية التوقع (X) القيمة التي تقول بأن دافعية الإنجاز = التوقع × القيمة.

وتشير إلى أن دافعية الفرد للقيام بأي عمل من الممكن أن يؤدي به إلى النجاح أو الفشل تعتبر دالة للمدى الذي يتوقعه للنجاح والقيمة التي يضعها للحصول الفعلي على النجاح (عن زايد، 2003، ص172).

3- مكونات قلق الإمتحان: يتكون قلق الإمتحان من:

1.3- مكون الإنشغالية:

يعرفه سبيلبرجر بأنه: "إهتمام معرفي بالخوف من الفشل والإنشغال المعرفي (العقلي) حول نتائج الإخفاق (الرسوب)" (عن سايجي، 2003، ص77).

ويتمثل في التأثيرات السلبية لهذه المشاعر على مقدرة الشخص على الإدراك السليم للموقف الإختباري والتفكير الموضوعي والانتباه والتركيز والتذكر وحل المشكلة

فيستغرق في الإنشغال بالذات والشك في قدرته على الأداء الجيد والشعور بالعجز وعدم الكفاءة والتفكير في عواقب الفشل، مثل فقدان المكانة والتقدير.

ففي هذا المكون ينشغل الفرد بالتفكير في تبعات الفشل مثل فقدان المكانة.

2.3- مكون الإنفعالية:

يعرفه سبيلبرجر بأنه: "ردود الفعل التي تصدر عن الجهاز العصبي الذاتي نتيجة للضغط التقويمي، فيشير مكون الإنفعالية إلى الحالة الوجدانية والنفسية المصاحبة والنتيجة عن الإثارة التلقائية والتي هي عبارة عن الإحساس بالتوتر والضيق التي يشعر بها الفرد في مواقف التقويم".

حيث يشعر الفرد بالضيق والتوتر والهلع من الاختبارات.

3.3- المكون الفسيولوجي:

يتمثل فيما يترتب على حالة القلق من استثارة وتنشيط الجهاز العصبي المستقل (اللاإرادي)، مما يؤدي إلى تغيرات فسيولوجية عديدة منها: ارتفاع ضغط الدم، انقباض الشرايين الدموية، زيادة معدل ضربات القلب، سرعة التنفس، التعرق ويصاحب هذه التغيرات ردود فعل جسدية وارتعاش الأيدي، الغثيان آلام في الأكتاف والظهر والرقبة، الإغماء، جفاف الفم وارتباك المعدة (عن سايجي، 2003، ص 80).

4- أنواع قلق الإمتحان: هناك نوعين لقلق الإمتحان وهي:

1.4- قلق الإمتحان الميسر:

هو قلق الإمتحان المعتدل ذو الأثر الإيجابي المساعد والذي يعتبر قلقاً دافعاً يدفع الطالب للدراسة والإستذكار والتحصيل المرتفع وينشطه ويحفزه على الإستعداد

للإمتحانات، ويلاحظ أنّ قلق الإمتحان الميسر مع القدرة على التحكم في الإنفعالات يؤديان إلى تحسين الأداء في الإمتحان.

2.4- قلق الإمتحان المعسر:

هو قلق الإمتحان المرتفع ذو الأثر السلبي المعوق حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والإنزعاج والرّهبة ويستثير إستجابات غير مناسبة مما يعوق قدرة الطالب على التذكّر والفهم ويعسر أداء الإمتحان (عن زهران، 2000، ص271).

وبذلك هذا النوع من القلق غير ضروري ويجب علاجه.

5- عوامل قلق الإمتحان: يتأثر قلق الإمتحان بالعديد من العوامل نذكر أهمّها فيما يلي:

1.5- المستوى الإقتصادي والإجتماعي:

يتأثر قلق الإمتحان بالمستويات الإقتصادية والإجتماعية للأفراد فقد أكدت الأبحاث أنّ الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الإقتصادية والإجتماعية الدنيا تكون درجاتهم في مقاييس قلق الإمتحان أعلى من درجة الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الإقتصادية والإجتماعية العليا (عن سايجي، 2003، ص84).

2.5- المستوى الدراسي:

لقد أكدت بعض الدّراسات على أنّ قلق الإمتحان لا يتأثر بالمرحلة التّعليمية ولا بالمستوى الدّراسي، وهو ظاهرة عامّة عند جميع التّلاميذ ولكن يزداد مستواه أكثر بعد التّقدّم في المستوى الدّراسي وفي المرحلة التّعليميّة نظرا لزيادة تعقّد المهام الخاصة بكل مرحلة أو مستوى، وزيادة وعي وإدراك التّلميذ بمسؤولياته حيث تشير دراسة هل

(HALL 1972) إلى أنه " يبدأ ظهور قلق الإمتحان في الصفّ الثاني إبتدائي ثم يتزايد تدريجيا سنة بعد أخرى " (عن مغاوي، 1991، ص94).

3.5- التخصصّ الدراسي:

تشير بعض الدّراسات إلى أنّ التخصصّ الدّراسي يعدّ من العوامل التي قد تؤثر في مستوى قلق الإمتحان، حيث تؤكّد هذه الدّراسات وجود فروق بين بعض التخصصّات كالأدبي والعلمي في التنبؤ بقلق الإمتحان ومن أهمّها دراسة علي شعيب (1987) التي تهدف إلى معرفة الفروق بين أفراد القسمين العلمي والأدبي لطلاب وطالبات الثانوية العامّة بمكة المكرمة في درجة قلق الإمتحان فتوصل خلال إختبار الفرضية الرابعة أنّ التخصصّ الدّراسي (علمي، أدبي) يساهم في التنبؤ بدرجة قلق الإمتحان لصالح التخصصّ العلمي، وفسّر النتيجة بكون بعض التخصصّات الدّراسية في الثانوية العامّة تبدو في نظر طلابها أكثر صعوبة من التخصصّات الأخرى. فطلاب الشعب العلميّة ينظرون إلى تخصّصهم على أنه أصعب من نظيره في الشعب الأدبية (عن سايجي، 2003، ص86).

4.5- الذكاء:

يبدو أنّ مستوى قلق الإمتحان يتحدّد حسب درجة الذكاء حيث بيّنت نتائج بعض الدّراسات وجود إرتباط سلبي بين قلق الإمتحان والذكاء ومن أهمّها ما توصّلت إليه دراسة فيشر وأوري (Fisher et Awry,1973) من نتائج تتمثّل في انخفاض قدرات التّلاميذ (عن حداد، 2001، ص113).

5.5- الجنس:

لقد أثبتت العديد من الدّراسات وجود فروق بين الجنسين في قلق الإمتحان لكنّ هناك من يرجع هذه الفروقات إلى طبيعة تكوين الجنسين وخصائصهما وما يؤكّد

ذلك قول لندا أكل (Eakel1965) بأن الفروق بين الجنسين في ظاهرة القلق يصعب برهنتها، ومن المتفق عليه عموماً أنّ البنات يسهل عليهن أكثر من البنين إلى الإعراف بالقلق، أمّا الذكور فيتوقع منهم أن يسلوكوا مثل الرجال بمعنى أن يتصرفوا بشجاعة. وهذا يعني أنّ الإناث أكثر إرادة في الاستجابة "بنعم" على مقاييس قلق الإمتحان أمّا الذكور أقل استجابة ويجدون صعوبة في الإعراف بالقلق لأنهم يرون أنّه يضعف ويقلل من ذكورتهم.

6.5- الفشل الدراسي:

لقد بينت بعض الأبحاث أنّ قلق الإمتحان يرتبط بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي الذي يؤدي إلى تكرار السنة الدراسية أو التسرب الدراسي وهذا ما أكدّه كالاهاان ومانستيد (Callahane et Manstead 1983) بقولهم أنّ قلق الإمتحان يرتبط بخبرة الفشل في حياة التلميذ وتكرار مرّات الفشل.

7.5- عادات الإستذكار:

تعدّ عادات الإستذكار من العوامل المؤثرة في ارتفاع وانخفاض مستوى قلق الإمتحان حيث تؤكّد دراسة ويتماير (Wittmaier1972) التي أوضحت أنّ التلاميذ الذين لديهم قلق عالي في الإمتحانات تكون مهارات الإستذكار لديهم ذات مستوى منخفض عن ذوي القلق المنخفض (عن سايجي، 2003، ص ص90-89).

8.5- الشّخصية القلقة:

هذه الشّخصية عرضة لقلق الإمتحان أكثر من غيرها لأنها تحمل سمة القلق حيث يشار إليه أنّه سمة ثابتة نسبياً في الشّخصية من حيث إختلاف الناس في درجة القلق، ووفقاً لما إكتسبه في طفولته من خبرات سابقة وبعبارة أخرى فهي إستعداد

طبيعي واتجاه سلوكي يجعل الفرد قلقا ويعتمد بصورة أساسية على الخبرة الماضية (عن بدر، 1993، ص 08).

6- بعض الصفات المميزة للمتعلمين القلقين:

- عدم الاستقرار العاطفي.
- شديد الحساسية.
- أكثر انطوائية.
- الشعور بالنقص وضعف الثقة بالنفس وكثرة التردد.
- التركيز على العواقب الوخيمة المترتبة على عدم الكفاءة في الأداء بدلا من التركيز على الأداء وتحسينه.
- يدركون المواقف الاختيارية على أنها مهددة للشخصية.
- غالبا ما يكونون متوترين في مواقف الامتحان.
- يتشتت انتباههم وتركيزهم أثناء الامتحان.
- يتوقعون العقاب وفقدان الاحترام والتقدير (عن سايجي، 2003، ص ص 81-82).

خلاصة:

من خلال ما تقدم يتضح أنّ قلق الإمتحان يعد من أهم وأعقد المشكلات النفسية التي يواجهها تلاميذ المدارس بصفة عامة، ففي هذا الفصل تناولنا كل من تعريف القلق، النظريات المفسرة له، أنواعه، ثم تعريف قلق الإمتحان، نظرياته، مكوناته أنواعه، والعوامل المؤثرة فيها، بعض الصفات المميزة للمتعلمين القلقين.

الفصل الثالث:

الدافعية والدافعية للتعلم

- تمهيد

أولاً: الدافعية للتعلم.

1. تعريف الدافعية.

2. نظريات الدافعية.

3. أهمية الدافعية.

ثانياً: الدافعية للتعلم.

1. مفهوم الدافعية للتعلم.

2. نظريات الدافعية للتعلم.

3. وظيفة الدافعية للتعلم.

4. عناصر الدافعية للتعلم.

5. العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم.

6. أسباب تدني الدافعية للتعلم.

7. خصائص الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة.

- خلاصة.

- تمهيد:

كثيرا ما يتساءل الآباء والمعلمون عن أسباب إختلاف التلاميذ في إقبالهم على أي نشاط مدرسي، فالبعض يقبل على النشاطات المدرسية بحماس كبير جدا في حين يرفضها البعض الآخر أو يتقبلها بشيء من الفتور.

وقد يستغرق أحد المتعلمين في النشاط الدراسي وقتا طويلا، بينما لا يستطيع الآخر أن يثابر في هذا النشاط إلا لفترة قصيرة جدا، وهذا يرتبط بالدافعية التي يعتبرها الباحثون في التربية وعلم النفس أحد العوامل المسؤولة عن إختلاف النتائج الدراسية للطلبة.

لهذا سنتناول فيما يلي موضوع الدافعية من حيث التعريف، نظريات المفسرة لها، الأهمية ثم الدافعية للتعليم حيث قدمنا تعريفا لها، نظرياتها، وظيفتها، عناصرها، العوامل المؤثرة وأسباب تدني الدافعية للتعليم وخصائص المتعلمين ذوي الدافعية المرتفعة.

أولاً- الدافعية:

1- تعريف الدافعية: تعددت التعاريف التي تناولت الدافعية فقد عرفت من قبل عدة باحثين ومن أهمها ما يلي:

1.1- لغة:

الدافعية لها جذور في اللغة اللاتينية (MOVERE) التي تعني يدفع أو يحرك (to move) (عن عصايرة، 2006، ص67).

2.1- اصطلاحا:

- يعرف تايلور الدافعية بأنها: "سلسلة من العمليات تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو هدف وصيانتته والمحافظة عليه وإيقافه في نهاية المطاف"(عن العلونة، 2005، ص103).

- يعرف ليوري (LIEURY,1997) الدافعية بأنها : " مجموعة من الآليات البيولوجية والسيكولوجية التي تسمح بدفع السلوك وتوجيهه " (LIEURY ,1997 p12).

_ يعرف مروان أبو حويج الدافعية على أنها: " الطاقة الكامنة في الكائن الحي التي تدفعه ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي، وهذه الطاقة هي التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقيق أحسن مكيف ممكن مع بيئته الخارجية " (مروان أبو حويج، 2004 ص143).

_ يعرف أبو رياش وعبد الحق (2007) الدافعية على أنها: " مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل " (أبو رياش وعبد الحق 2007، ص457).

نستنتج مما سبق أن الدافعية تتمثل في مجموعة من العوامل التي توجه سلوك الفرد نحو هدف معين.

2- النظريات المفسرة للدافعية: هناك عدة نظريات للدافعية نذكر منها مايلي:

1.2- الإتجاه السلوكي:

الدافعية حسب هذا الإتجاه هي الحالة الداخلية أو الحاجة التي تحرك سلوك المتعلم وتوجهه نحو تحقيق هدف معين.

يرى أصحاب هذا الإتجاه أن نشاط العضوية مرتبط بكمية حرمانها، حيث يؤدي التعزيز إلى تقوية الإستجابة التي تخفض كمية الحرمان فالتعزيز الذي يلي إستجابة ما يزيد من احتمالية حدوثها ثانية وإزالة مثير مؤلم يزيد من احتمالية حدوث الإستجابة التي أدت لي إزالة هذا المثير.

2.2- الإتجاه المعرفي:

حسب أصحاب هذا الإتجاه الدافعية حالة داخلية تحرك الشخص لاستغلال أقصى طاقته من أجل إشباع دوافعه للمعرفة ومواصلة تحقيق ذاته (عن كوافحة، 2004، ص145).

ويفسر الإتجاه المعرفي الدافعية بدلالة مفاهيم تؤكد على حرية الفرد وقدرته على الاختيار ومن أبرز هذه المفاهيم القصد والنية والتوقع التي تدل على الدافعية الذاتية وعلى الدور الذي تلعبه هذه الدافعية في تنشيط السلوك الإنساني وتوجيهه، ويعد الباحث أتكسون من أبرز أعلام هذه النظرية (عن بلحاج، 2011، ص130).

3.2- الإتجاه التحليلي:

يعود هذا الإتجاه إلى فرويد (Freud) الذي يعرف الغريزة بأنها تعبير عن قوة نفسية راسخة تصدر من صميم الكائن العضوي وتتبع من حاجات البدن حيث أن هذه الحاجة تثير توترا نفسيا إما أن تلبى فينخفض التوتر أو تبقى وتتحول إلى اللاشعور وتكبت (عن أبو رياش 2006، ص 120).

4.2- نظرية التعلم الاجتماعي:

يرى أصحاب هذه النظرية أن سلوك الفرد ناتج عن تأثير المنبهات الخارجية المحيطة به ومن أشهر روادها روتر (Rotter) حيث يرى أن الأفراد الذين يعتقدون أن لديهم طموحات للنجاح يمتلكون قدرة أكثر عن الإنجاز في حالة وجود مدعّمات وليس المكافآت في حد ذاتها من تكرار السلوك (عن بلحاج، 2011، ص ص 131-132).

من خلال عرضنا لمختلف هذه النظريات نجد أن لكل منها وجهة نظر معينة واختلفت في تفسيرها للدافعية حيث ركزت النظرية السلوكية على المثيرات الداخلية والخارجية والاستجابة لها، في حين أكدت النظرية المعرفية على حرية الفرد وقدرته على توجيه سلوكه

حسب رغبته، أما النظرية التحليلية ترى أنّ السلوك دافعه الرئيسي هو الغريزة الجنسية، أما نظرية التعلم الإجتماعي فتفسر الدافعية على أساس السلوك المدرك من طرف الفرد.

3- أهمية الدافعية: تكمن أهمية الدافعية في النقاط التالية:

- إنّ جميع الناس على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم الثقافية والإجتماعية يهتمون بالدافعية لتفسير طبيعة العلاقات التي تربطهم بالآخرين.

- الدافعية مثير للطاقة والنشاط أي أنه لا سلوك دون دوافع.

- الدوافع توصل الإنسان إلى أهدافه لأن السلوك بطبعه يسعى إلى تحقيق الهدف لخفض التوتر والهدوء والاستقرار وتحرير الطاقات الكامنة المثيرة للقلق لدى الإنسان.

- الدوافع وسيلة تعلّم الكائن الحي كيفية التوافق والتأقلم مع النفس لأن تحقيق الدوافع يؤدي إلى إزالة القلق والتوتر مما يؤدي إلى التوافق.

- الدوافع تؤدي إلى اكتساب الخبرات والمعرفة وتطوير السلوك وترقيته لأن الكائن الحي في سعيه لإشباع دوافعه فإنّه ينوع من أساليبه وسلوكه بالتالي يؤدي ذلك إلى اكتساب خبرات ومعارف جديدة تعمل على تطور السلوك الحالي.

- توجيه الدوافع الوجهة السليمة يحقق الإتزان الإنفعالي والواقعي في مواجهة المشاكل (عن لونس حدة، 2012، ص34).

ثانيا: الدافعية للتعلم:

1- مفهوم الدافعية للتعلم:

اختلفت التعاريف المقدمة للدافعية للتعلم باختلاف وجهات النظر بين العلماء والباحثين ومن أهم هذه التعاريف نجد:

- يعرف إدوارد موراي الدافعية للتعليم بأنها: " الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح وإنجاز الأعمال الصعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وبأقل قدر ممكن من الجهد والوقت وبأفضل مستوى من التعلم (عن بلحاج، 2011، ص138).

- يعرف نايفة القطامي (2004) الدافعية للتعليم بأنها: " حالة داخلية تحث المتعلم على السعي بأي وسيلة ليمتلك الأدوات والمواد التي تعمل على إيجاد بيئة تحقق له التكيف والسعادة وتجنبه الوقوع في الفشل" (القطامي، 2004، ص133).

- يعرف محي الدين توق (2003) الدافعية للتعليم على أنها: " حالة داخلية تحث المتعلم وتدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم" (توق، 2003، ص211).

_ يعرف تيسير مفلح كوافحة (2004) الدافعية للتعليم على أنها: " حالة استثارة داخلية تحرك الشخص المتعلم من أجل استغلال أقصى طاقاته في موقف تعليمي يشارك فيه من أجل إشباع دوافعه للمعرفة " (كوافحة، 2004، ص145).

من خلال التعاريف التي قدمناها نستخلص أن الدافعية للتعليم حالة داخلية تحث المتعلم على الانتباه والنشاط حتى يحقق التعلم المطلوب.

2- نظريات الدافعية للتعليم:

تختلف نظريات الدافعية باختلاف العلماء واختلاف نظراتهم للسلوك الإنساني والمدارس السلوكية التي ينتمون إليها ومن بين أهم هذه النظريات نذكر ما يلي:

1.2- نظرية الغريزة:

طبقا لهذه النظرية فإنّ النَّاسَ يندفعون إلى الإنغماس في سلوكيات معينة بسبب البرمجة الوراثية تماما كما تعرض الحيوانات نماذجاً من السلوك الغريزي مثل الهجرة أو التزاوج وبذلك كان يعتقد أنّ السلوك البشري مدفوع بغرائز فطرية.

فحسب هذه النظرية السلوك إستعداد طبيعي فطري موجود لدى كل الأفراد.

2.2- نظرية الحافز:

تؤكد هذه النظرية أنّ السلوك مدفوع بالرغبة في خفض التوتر الداخلي الناتج من حاجات بيولوجية لم يتم إشباعها مثل الجوع والعطش، والفكرة الأساسية هي أنّ مثل هذه الحاجات البيولوجية التي لم يتم إشباعها تدفعنا إلى أن نسلك بطريقة معينة مؤدية إلى خفض في الدافع، وحينما يخفض سلوك معين دافعا بنجاح فإنّ السلوك يصبح أكثر احتمالا لأن يتكرر حينما تنشأ نفس حالة الحاجة مرة أخرى (عن فايد، 2005، ص193).

فهذه النظرية ترى أنّ أيّ فعل يقوم به الكائن الحي تسبقه أو تصاحبه حاجة تدفع أو تحفز النشاط المرتبط بها.

3.2- نظرية الباعث:

تعتمد هذه النظريات على مبادئ التعلم مثل التدعيم والاشتراط في نظرية بافلوف ونظرية سكينر، ويعتبر تركيز طولمان على أهمية العوامل المعرفية في التعلم والدافعية، وبصفة

خاصة التوقع بأن سلوكا خاصا سوف يؤدي إلى هدف معين يعتبر من الأمور التي أخذت في الاعتبار.

فالدافعية حسب هذه النظرية تتمثل في الحاجة الموجودة لدى المتعلم والتي تحرك سلوكه وتعمل على توجيهه نحو تحقيق هدف معين.

4.2- النظرية الإنسانية:

تؤكد هذه النظريات على أهمية العناصر النفسية والمعرفية في الدافعية الإنسانية، وكان يعتقد أن الدافعية تتأثر بكيفية إدراكنا للعالم وكيفية إدراكنا لأنفسنا وللآخرين، واعتقادنا عن قدراتنا ومهاراتنا (عن فايد، 2005، ص196).

وعليه فالسلوك في ضوء هذه النظرية يتحدد من خلال مجاهدة الفرد في سبيل تحقيق ذاته.

3- وظائف الدافعية للتعليم:

تلعب الدوافع دورا هاما في عملية وموقف التعلم، ويمكن تحديد أربعة وظائف للدوافع في التعلم هي:

1.3- الوظيفة الاستثارية:

إن وجهة النظر الحديثة في علم النفس والتي تتبنى نظرية التعلم تعتقد أن الدافع لا يسبب السلوك وإنما يستثير الفرد للقيام بالسلوك، وأن أفضل درجة للاستثارة هي المتوسطة، حيث أنها تؤدي إلى أفضل تعلم ممكن، فنقص الاستثارة يؤدي إلى الملل وزيادة الإضطراب والقلق وهذان العاملان يعملان بدورهما على تشتيت جهود التعلم (عن المعايطه، 2000 ص154).

أي أن هذه الوظيفة تزود السلوك بالطاقة المحركة وتستثير النشاط.

2.3- الوظيفة التوقّعية:

تتطلب هذه الوظيفة من المعلّم أن يصف للتلاميذ ما سوف يستطيعون القيام به عند الإنتهاء من تحقيق مهمة بعينها وإنجاز هدف ما، وذلك يتطلب من المعلّم أن يقوم بتعديل أو حذف تلك التوقّعات التي تؤدي إلى إعاقة الأهداف المرجوة وأن يقدم المادة العلمية في صياغة تربوية تحقّق توقّعات الطلاب عمّا سيتعلّمونه في الفصل الدّراسي، وبالتالي يكون التعلّم هادف وذا قيمة للمتعلمين (عن إبراهيم، 2004، ص111).

فهذه الوظيفة تعمل على توقع المستوى الذي يمكن أن يصل إليه الطالب بعد أدائه لعمل معين.

3.3- الوظيفة الباعثة:

البواعث عبارة عن أشياء تثير السلوك وتحركه نحو غاية ما عندما تقترن مع مثيرات فيتوقع من الطلاب أن يظهروا اهتماما كبيرا بمادة دراسية يرتبط معها باحث أكبر من مادة أخرى. بمعنى أنّ هذه الوظيفة تعمل على توجيه سلوك المتعلم وجهة معينة حتى يشبع حاجة معينة.

4.3- الوظيفة العقابية:

تؤدي الدافعية وظيفة لدى الفرد لتجنّب العقاب أو المثيرات المؤلمة إلا أنّ للعقاب مساوئ كثيرة في التربية في أنّ نتائج العقاب في التعليم، كما أنّ العقاب ربما يؤدي إلى ضعف التنبؤ بنتائجه وقد يؤدي إلى الإستمرار بالسلوك الخاطئ ولكن برغم من ذلك فلا غنى عنه في التربية (عن المعاينة، 2000، ص155).

فهذه الوظيفة تقوم بتوجيه سلوك المتعلم بشكل يجنبه العقاب.

نستنتج مما سبق أنّ الدافعية مرتبطة بأداء جميع الإستجابات المتعلّمة ولن يظهر سلوك المتعلّم ما لم يتم توليد الطاقة اللاّزمة لذلك، فهي تعمل على تنشيط سلوك المتعلّم وتوجيهه والمحافظة على استدامته.

4- عناصر الدافعية للتعلّم: هناك مجموعة من العناصر التي تشير إلى وجود الدافعية لدى المتعلّم وتتمثّل فيما يلي:

1.4- حب الاستطلاع: فالأفراد فضوليون بطبعهم، فهم يبحثون عن خبرات جديدة ويستمتعون بتعلّم أشياء جديدة.

2.4- الكفاية الذاتية: ويقصد به إعتقاد الفرد أنّ بإمكانه تنفيذ مهمات محددة أو الوصول إلى أهداف معينة. ويمكن تطبيق هذا المفهوم على الطلبة الذين لديهم شكّ في قدرتهم وليس لديهم دافعية للتعلّم ومن مصادر الكفاية الذاتية نجد:

1.2.4- انجازات الأداء: هي تقسيم المهمة إلى أجزاء بحيث تضمن أجزاءه في كل جزء.

2.2.4- الخبرات البديلة: وهي ملاحظة الأفراد وهم ينجحون في أداء مهمّتهم.

3.2.4- الإقناع اللفظي: وهو إقناع مجموعة من الأفراد شخص ما بأنّه قادر على حلّ المهمّات المعقّدة.

4.2.4- الحالة الفيزيولوجيّة: وهي ما يرافق الشعور بالنجاح أو الفشل من توترات عصبية (عن غباري، 2008، ص45).

وعليه نتوصل إلى أنّ الكفاية الذاتية تظهر في الفرد الذي ليس لديه ثقة في نفسه وقدراته.

3.4- دافع الإنجاز: هو دافع مركب يوجّه سلوك الفرد كي يكون ناجحاً في الأنشطة التي تعتبر معايير النجاح أو الفشل فيها واضحة أو محددة (عن الزيات، 2001، ص303).
بالتالي الدافع للإنجاز قوّة تقوم بتوجيه ومساعدة المتعلّم للنجاح في المواقف التعليمية.

4.4- الإتجاه: عبارة عن سلعة خادعة، حيث يعتبر إتجاه الطلبة نحو التعلّم خاصية داخلية ولا تظهر دائماً من خلال السلوك. السلوك الايجابي لدى الطلبة قد يظهر فقط بوجود المدرّس، ولا يظهر في أوقات أخرى (عن غباري، 2008، ص 46).

فالطالب يمكنه إخفاء إتجاهه الحقيقي نحو التعلّم.

5.4- الحاجة: تنشأ لدى الكائن الحي عند انحراف الشروط البيولوجية أو النفسية اللازمة المؤدية لحفظ بقاء الفرد عن الوضع المتزن والمستقر (عن أبو رياش وآخرون، 2006 ص 16).

أي أنّ الحاجة تنشأ عند شعور الفرد بنقص شيء معين.

6.4- الدوافع الخارجية: فالمشاركة الفعّالة تقتضي توفير بيئة إستثنائية تحارب الملل وينبغي على استراتيجيات التعلّم أن تكون مرنة، إبداعية وقابلة للتطبيق وأن تباعد عن الخوف والضغوط والأهداف الخارجية. كما أنّ للعلامات قيمة جيّدة كدافع خارجي إذا كانت عملية التقويم مخطّطة بشكل جيّد والتعزيز شكل آخر من أشكال الدوافع الخارجية (غباري 2008، ص 47).

وعليه نستنتج أنّ الدوافع الخارجية تتمثّل في كل العوامل الخارجية التي يمكن أن تؤثر على العملية التعليمية.

5- العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلّم: تتأثّر الدافعية للتعلّم بعدة عوامل وهي كالتالي:

1.5- العوامل الشخصية:

هناك مجموعة من العوامل التي تكون داخل الفرد ذات طبيعة نفسية أو إجتماعية أو عقلية أو جسمية تؤثر في دافعية التعلّم وتؤدي إلى ارتفاع مستوى التحصيل أو تدنيه.

فمفهوم الذات على سبيل المثال هو الصورة التي يعرفها الفرد عن نفسه من خلال نظرتة لنفسه أو خلال تعامله مع الآخرين ومن نظرة الناس إليه يؤدي إلى التأثير بشكل كبير على ما يبذله الفرد من مجهود للتعليم، وهذا يرتبط بإدراكه لما يحققه هذا المجهود من نتائج مرغوبة، فهناك علاقة بين أداء الفرد لعمل ما وإدراكه للتدعيمات التي تحصل من وراء هذا العمل (عن الداھري، 2005، ص185).

2.5- العوامل الإجتماعية:

تتمثل العوامل الإجتماعية في دافعية التعلّم عند الفرد في كلّ ما يحيط به من قريب أو من بعيد، فنجد مثلا الأسرة التي تعتبر المؤسسة الإجتماعية الأولى للطفل التي تقوم بالتنشئة الإجتماعية وتقويم شخصيته وتوجيه سلوكه، وكذا المدرسة التي تعتبر الأسرة الثانية له حيث يتعلّم فيها المبادئ والأخلاق (عن شفيق، 2002، ص143).

من خلال ما سبق نستخلص أنّ كلّ من العوامل الشخصية والإجتماعية تلعب دور كبير في زيادة التعلّم لدى التلاميذ وعلى الخصوص تلك المتعلقة بالأسرة التي تحفز المتعلّم وتشجّعه وتساعد على اكتساب القيم والأخلاق.

6- أسباب تدني الدافعية للتعليم:

توجد عدة عوامل تؤدي إلى ضعف دوافع المتعلّم نحو الدراسة ويمكن تحديدها فيما يلي:

- ضعف الكفاءة العلمية لبعض المدرّسين.
- كثرة عدد الدّروس في اليوم الواحد.
- ضعف المستوى الإقتصادي لبعض الأسر.
- ضعف رغبة الطالب في التخصّص الذي قبل فيه.

- شعور الطالب بأن الدراسة لا تحقق طموحاته.
 - ضعف العلاقة بين الطالب والمدرس (عن الداھري والكبيسي ،2000، ص66).
 - شعور الطلبة بالملل من روتين اليوم الدراسي.
 - عدم قيام المعلم بالتعزيز المناسب.
 - خلو التدريس من مواقف تشغل التفكير.
 - وجود مسؤوليات وأولويات خلاف المدرسة تحتل المرتبة الأولى في الاهتمام.
 - عدم إرتباط الدراسة بغايات قريبة أو بعيدة المدى.
 - الصعوبة الشديدة لموضوع التعليم (عن اللبودي، 2005، ص135).
 - وجود مشاكل عائلية من مناقشات ومجادلات ساخنة ومتكررة ودرجة عالية من التوتر تجعل رغبة الطفل للنجاح قليلة في المدرسة (عن ولمان، 1999، ص362).
 - مشاكل النمو التي يعاني منها الطفل تقلل من دافعيته للتعلم.
 - شعور المتعلم بالنقص والعجز يضعف من دافعيته، ويشعر بأنه لا يستطيع أن يحرز النجاح (عن المعايطه والجفيقان، 2006، ص79).
- بعد عرضنا لمختلف الأسباب المؤدية لتدني الدافعية للتعلم نجد أنها يمكن أن تكون شخصية ترتبط بالمتعلم ذاته كضعف رغبة الطالب في التخصص الذي قبل فيه، يمكن أن تكون خارجية تتعلق بالمدرسة ككثرة الدروس أو بالأسرة كوجود المشاكل العائلية.

7- خصائص التلاميذ ذوي الدافعية المرتفعة:

- يشير الأدب التربوي إلى وجود بعض المؤشرات على الطلبة ذوي الدافعية للتعلّم منها:
- يكونون أكثر سعادة وسرور في المواقف التعليمية.
- ينتبهون للمعلّم والواجبات المقدّمة لهم.
- ينجزون الواجبات المقدّمة لهم بشكل فوري ومستقل.
- يتطوّعون للقيام بالأنشطة التعليمية التي تتطلّب عملاً خارج الغرفة الصفية.
- يضاعفون جهودهم لتحقيق الأهداف الصّعبة ويحلّون المشاكل التي تظهر نوعاً من التحدي.
- يعتبرون الأداء غير الكامل جزءاً طبيعياً في مواقف التعلّم.
- يعملون بشكل جاد حتى في غياب المكافآت (عن العلوان، 2009، ص 269).
- يكونون سعداء و متحمسين في المواقف التعليمية.
- يكافحون من أجل تحسين أدائهم.
- إمّاك إتجاهات إيجابية نحو التعلّم.
- التّفاعل الشخصي الجيّد مع النّشاطات المدرسية (عن غباري، 2008، ص 184).
- وفي الأخير نتوصل إلى أنّ أهم ما يميّز به ذوي الدافعية العالية للتعلّم الحماس والإهتمام الكبير بمواقف التعلّم.

- خلاصة:

بعد تعرضنا للفصل توصلنا إلى أنّ الدافع ضروري لحدوث التعلم، وهذا ما جعلنا نتوسع أكثر فيه من خلال تناولنا عناصر مختلفة بداية بالتعريفات الموجهة للمصطلح التي تتفق كلها أنّ الدافعية قوة داخلية توجه سلوك الفرد نحو هدف معين، نظرياتها وأهميتها.

كما تطرقنا للدافعية للتعلم، نظرياتها وحددنا عناصرها ووظيفتها التي تتمثل في الوظيفة الإستشارية والتوقعية والباعثة والعقابية. وفي الأخير تطرقنا لبعض خصائص الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة للتعلم والأسباب التي تؤدي إلى تدنيها.

الفصل الرابع :

التحصيل الدراسي

- تمهيد

1. تعريف التحصيل الدراسي.
2. أهمية التحصيل الدراسي.
3. شروط التحصيل الدراسي.
4. أنواع التحصيل الدراسي.
5. خصائص التحصيل الدراسي (مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي).
6. العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.
7. أسباب انخفاض التحصيل الدراسي.
8. قياس التحصيل الدراسي.

- خلاصة .

. تمهيد:

يعد التحصيل الدراسي بمختلف أشكاله من أهداف التربية والتعليم نظراً لأهميته التربوية في حياة المتعلم، ففي المجال التربوي يعتبر التحصيل الدراسي المعيار الوحيد الذي يتم بموجبه قياس تقدم الطلبة في الدراسة ونقلهم من صف تعليمي لآخر وكذلك توزيعهم في تخصصات التعليم المختلفة أو قبولهم في كليات التعليم العالي . وفي هذا الفصل سنتناول تعريف التحصيل الدراسي، أهميته، شروطه، أنواعه خصائصه مع التركيز على مرتفعي ومنخفضي التحصيل، العوامل المؤثرة فيه أسباب انخفاضه وطرق قياسه.

1. تعريف التحصيل الدراسي: تعددت التعاريف المقدمة للتحصيل الدراسي مما يصعب تقديم تعريف شامل له ومن هذه التعريفات نذكر ما يلي:

1.1. لغة:

لخص الشيء والأمر خلصه وميزه عن غيره وتحصل الشيء تجميع وتثبيت (عبده فليه، 2004، ص72).

2.1. اصطلاحاً:

- يعرف رفعت محمود بهجات محمد (2003) التحصيل الدراسي بأنه: "درجة الإكتساب الذي يحققه الفرد في مادة دراسية معينة، أو في مجال تعليمي أو هو مستوى النجاح الذي يحرزه في تلك المادة" (بهجات محمد، 2003، ص21).

- ويعرفه جود (Good, 1973) بأنه "المعلومات التي إكتسبها الطالب أو المهارات التي نمت لديه عبر تعلم الموضوعات المدرسية، ويتم قياسها بالدرجة التي يصنعها

له المعلم أو بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في إحدى إختبارات التحصيل أو بكتليهما معا" (عن عواض، أبو دنيا وآخرون، 2000، ص182).

- يعرف عمر عبد الرحيم نصر الله التحصيل الدراسي على أنه: "تحقيق الفرد لنفسه في جميع مراحل حياته منذ الطفولة وحتى أواخر العمر على مستوى من العلم أو المعرفة كل مرحلة حتى يستطيع الانتقال إلى المرحلة التي تليها والإستمرار في الحصول على العلم والمعرفة فإنه مرتبط عادة بالتعلم والدراسة (نصر الله، 2004 ص33).

- ويعرف جابلن (Ghablin) التحصيل الدراسي بأنه: "مستوى محدد من الأداء أو الكفاءة في العمل الدراسي كما يقيم من قبل المعلمين أو عن طريق الإختبارات المقننة أو كليهما" (سعد الله، 1986، ص45).

من خلال هذه التعاريف يمكن تعريف التحصيل الدراسي بأنه مقدار ما حققه المتعلم من أهداف تعليمية في مادة دراسية معينة.

2 . أهمية التحصيل الدراسي:

يهتم علماء النفس التربوي بدراسة موضوع التحصيل الدراسي من جوانب متعددة فمنهم من يسعى إلى توضيح العلاقة بين التحصيل الدراسي ومكونات الشخصية والعوامل المعرفية، ومنهم من يبحث عن العوامل البيئية، المدرسية وغير المدرسية المؤثرة في التحصيل الدراسي للتلاميذ، ومنهم من يدرس التفاعل والتداخل بين العوامل البيئية والعوامل الوراثية لتحديد ما يظهره الفرد من تحصيل دراسي.

أما الآباء فيهتمون بالتحصيل الدراسي باعتباره مؤثر في التطور الدراسي والمعرفي لأبنائهم أثناء تقدمهم من صف دراسي لآخر.

ويهتم الطلاب بالتحصيل الدراسي باعتباره سبيلا لتحقيق الذات وتقديرها، وتتجلى فائدة التحصيل الدراسي في حياتنا الاجتماعية وبخاصة في مستقبلنا فالواقع أن تنمية التعليم تسمح بمكافحة طائفة من العوامل المسببة لانعدام الأمن مثل: البطالة والإستبعاد والنزاعات الدينية المتطرفة. وهو يساهم من ناحية أخرى في التقدم العلمي والتكنولوجي والإزدهار العام للمعارف.

فأيّ مجتمع يسعى للنمو والتطور لابد لأبنائه من مواصلة التحصيل الدراسي لكي يكونوا قادرين على استيعاب عناصر هذا النمو والتطور.

فلكي يحقق أيّ بلد التنمية ينبغي أن يكون سكانه المتمدرسين أو العاملين قادرين على استخدام التكنولوجيات المعقدة وأن يتمتعوا بالقدرة على الإبداع والاكتشاف مما يؤدي إلى التنمية الاقتصادية والاجتماعية على المدى البعيد (عن يونس، 2011 ص ص 103-104).

منه نتوصل إلى أن التحصيل الدراسي له أهمية كبيرة في حياة الطالب أو ما يحيط به سواء في المدرسة بما فيها من معلمين وإدارة أو الأسرة والمجتمع بصفة عامة.

3. شروط التحصيل الدراسي الجيد: إن التحصيل الدراسي هو نفسه إكتساب الخبرات الجديدة وتخضع عملية التحصيل لعدة شروط والتي نذكرها فيما يلي:

1.3- التكرار:

الإنسان يحتاج إلى التكرار لتعلم خبرة معينة والتكرار الذي نقصده هنا هو التكرار الموجه المؤدي إلى الكمال وليس التكرار الآلي الأعمى، فلكي يستطيع الطالب مثلا أن يحفظ قصيدة من الشعر فإنه لا بد أن يكررها عدة مرات (عن العيسوي، 2004 ص 95).

فالتكرار دور كبير في ترسيخ الأفكار والمعلومات التي يحتاجها التلميذ خاصة أثناء الإمتحانات.

2.3- الدافعية:

لحدوث عملية التعلم لا بد وأن تكون هناك دوافع تدفع الفرد نحو بذل الجهد والطاقة لتعلم المواقف الجديدة، وهي إستغلال حاجة الطلبة إلى المعرفة ودور العملية التربوية وتنشيط أو إستثارة السلوك المتجه نحو تحقيق هذه الحاجة وهذا يفرض عليه إختيار الأسلوب المناسب للإهتمامات والميول والاتجاهات الإيجابية، مما ينعكس إيجابا على تحسين عملية التحصيل (عن عابد، 2008، ص281).

وتشكل الدافعية عنصرا أساسيا من عناصر التدريس ولا سيما أنها تعمل على زيادة فعاليتها والمساهمة إلى درجة كبيرة في تحقيق الأهداف المرجوة منها لدى المتعلمين حيث يرى البعض أن من الأسباب الرئيسية في الفروق في التحصيل يعود لتباين مستوى الدافعية لدى المتعلمين (عن الزغلول، 2007، ص227).

فالدافعية ضرورة أساسية لحدوث التعلم كونها تدفع المتعلم إلى الإنخراط في النشاطات التي تؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة.

3.3- التسميع الذاتي:

للتسميع الذاتي أثر بليغ في تسهيل التحصيل وهو عملية يقوم بها الطالب أو التلميذ محاولا إسترجاع ما حصله من معلومات وما اكتسبه من خبرات ومهارات دون النظر إلى النص، وذلك أثناء الحفظ أو بعده بمدة قصيرة ولعملية التسميع هذه فائدة إذ تبين للمتعم ما أحرزه من نجاح وعلاج ما يبدو من مواطن الضعف في التحصيل والتأكد من الحفظ والفهم (عن العيسوي، 2000، ص108).

فلعملية التسميع الذاتي أهمية كبيرة في إظهار مقدار ما حفظه المتعلم وما بقي في حاجة إلى مزيد من التكرار حتى يتم حفظه.

4.3- الإرشاد والتوجيه:

لا شك أن التلميذ بحاجة إلى التوجيه والإرشاد بصفة مستمرة من جانب أساتذته بحيث يشرحون له ويصححون له أخطائه، وذلك لأن التوجيه يؤدي إلى حدوث التعلم بمجهود أقل وفي مدة زمنية أقصر (عن فرج، 1981، ص160).

وعليه يؤدي إرشاد المتعلم إلى الإقتصاد في الجهد اللازم لعملية التعلم وعن طريقه يتعلم الفرد الحقائق الصحيحة منذ البداية.

5.3- مبدأ النشاط الذاتي :

إن التعلم الجيد هو الذي يقوم على النشاط الذاتي للمتعلم وعن طريق البحث والإطلاع والتتقيب واستخلاص الحقائق وجمع المعلومات بدلا من أن يقف سلبيا ويتلقى المعلومات جاهزة من الأستاذ. فالمعلومات التي يحصلها الفرد عن طريق سعيه الذاتي لا تكون عرضة للنسيان فالمتعلم يجب أن يكون نشطا فعلا في عملية التعلم (عن العيسوي، 2000، ص260).

منه النشاط الذاتي هو السبيل الأمثل إلى اكتساب المهارات المختلفة كما أن المعلومات التي يحصل عليها الفرد عن طريق نشاطه الذاتي تكون أكثر رسوخا يصعب زوالها.

4. أنواع التحصيل الدراسي: تبين مختلف الدراسات أن التحصيل الدراسي نوعين وهما:

1.4. التحصيل الدراسي الجيد:

هو الإمتياز في التحصيل بحيث يتحصل التلميذ على مجموع الدرجات التي تؤهله لأن يكون أفضل من زملائه، ويبدو أن المحك للتحصيل الدراسي الجيد أو التفوق هو حصة أداء الفرد في الإمتحانات (عن مصطفى وآخرون، 2002، ص34).
فالتحصيل الجيد يعبر عن تجاوز الأداء التحصيلي للفرد لأداء أقرانه.

2.4. التحصيل الدراسي الضعيف:

هو تدني إنجاز التلاميذ الكتابي أو العملي أو الشفوي عما يمكن تحصيله في الأحوال العادية لاستعداداتهم وظروفهم المادية والنفسية المختلفة، ويرجع تراجع تحصيل التلاميذ سواء لظروف ومشاكل شخصية وأسرية وإجتماعية (عن المعاينة 2006، ص100).

بالتالي التحصيل الضعيف هو حالة نقص أو عدم إكمال النمو التحصيلي للفرد نتيجة عوامل عديدة قد تكون عقلية، جسمية أو إجتماعية.

5. خصائص التحصيل الدراسي: نذكر هذه الخصائص بالتركيز على مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي وهي كالآتي:

1.5. خصائص مرتفعي التحصيل الدراسي: تتمثل أهم مميزات مرتفعي التحصيل فيما يلي:

1.1.5. الخصائص العقلية:

- تعدد الميول، فغالبا لا تنحصر ميولهم في مجال واحد وتستمر ميولهم مدة أطول من غيرهم.
- سريع التعلم والحفظ والفهم والتذكر ومتفوق في التحصيل.
- القدرة على التركيز والانتباه والتفكير لفترات طويلة.
- سرعة الإستجابة والقدرة على التحليل والإستدلال والربط بين الخبرات السابقة واللاحقة.
- القدرة على التعبير على أفكارهم الأصلية بسهولة ودقة (عبيد، 2000، ص31).
- القدرة على القيام بالأعمال المدرسية، وهم أكثر تدمرسا وتميزا على زملائهم.
- اليقظة وكثرة الأسئلة (Morand de Janffrey, 1995, p162).

2.1.5. الخصائص الجسمية:

- يتفوق في نشاطه الحركي على أقرانه العاديين وطاقته للعمل عالية.
- يخلو من العاهات الجسمية ولائق بدنيا ويتمتع بصحة جيدة.
- طاقته للعمل عالية ونموه العام سريع.
- ينام لفترة قصيرة ولديه طاقة زائدة باستمرار ويتمتع بقسط من الحيوية والنشاط.
- خالي نسبيا من الإضطرابات العصبية .

3.1.5. الخصائص الإنفعالية والشخصية:

- النضج الأخلاقي وحسن الدعابة.
- التوافق بسرعة مع التغيرات المختلفة والموافق الجديدة.

- يعاني من بعض أشكال الإحباط أحيانا نتيجة نقص الفرص المتاحة في المدرسة لمتابعة إهتماماته الخاصة.

- يتحلى بقدرة عالية من الإتزان الإنفعالي ولا يضطرب أمام المشكلات التي تواجهه. يحرص أن تكون أعماله متقنة، ويتضايق من الأنشطة العادية (عن بن موسى، 2012، ص ص 43-44).

4.1.5. الخصائص الاجتماعية:

- القدرة على قيادة الجماعة.
- الرغبة في التعامل مع من هم أكبر.
- القدرة على الاندماج في الجماعة والإمتثال لها ولمعاييرها (عن شقير، 1999 ص 195).

من خلال عرضنا لمختلف هذه الخصائص نتوصل إلى أنه منها ما يتعلق بالقدرات العقلية للتلميذ كقدرته العالية على تذكر ما تم حفظه، ومنها ما يتعلق بنموه الجسمي وقوته البدنية كتمتعته بالصحة الجيدة، ومنها ما يرتبط بانفعالاته كقدرته على التحكم في إنفعالاته مثل الغضب، ومنها ما هو إجتماعي خاص بتفاعلاته الإجتماعية المختلفة سواء مع أقرانه والمعلمون وهيئة التدريس في المدرسة أو مع أفراد المجتمع بصفة عامة.

2.5: خصائص منخفضي التحصيل الدراسي: نذكر أهم هذه الخصائص فيما يلي:

1.2.5. الخصائص العقلية:

- ضعف الإنتباه.
- ضعف القدرة على التذكر.

- عدم القدرة على استخدام الرموز.
- لديهم مستوى منخفض في التعرف على الأسباب.
- عدم القدرة على التركيز (عن مشعان ربيع وآخرون، 2007، ص17).

2.2.5. الخصائص الجسمية:

الأمراض التي تؤدي إلى نقص عام في الحيوية وهبوط في مقدرة الطالب على بذل الجهد المناسب مثل سوء التغذية، أو فقر الدم أو إصابة بنزلات البرد المتكررة وتضخم اللوزتين واضطراب بعض أجهزة الجسم، إذ أنّ هذه الأمراض تصيب الجسم بالضعف والفتور، وتضعف من المقدرة على بذل الجهد وتزيد من القابلية للتعب وتعرض الطالب للإصابة الدائمة بنوبات البرد والصداع والأمراض التي تؤثر في مواظبته على المدرسة وفي إقباله على الدروس، وفي بذل الجهد في الإستذكار وهذا يؤدي حتما إلى تدني التحصيل الدراسي.

من الممكن أن تكون المشكلة ناتجة حتما عن ضعف الحواس مثل ضعف السمع أو البصر، وهذا كثيرا ما يؤثر على إدراك الطالب في الفصل وبالتالي على استجابته للمعلم مما يعوقه عن مسايرة زملائه، كما قد يجعله في بعض الأحيان هدف سخريتهم مما قد يكون سببا في كراهية المدرسة والهرب منها هذا فضلا عما تسببه مواقف السخرية من إستنفاد جزء من طاقته في التفكير في مشكلاته والإبتعاد عن التركيز والإهتمام بدروسه (عن الأسطل، 2010، ص21).

3.2.5. الخصائص الإجتماعية:

- الإنسحاب من المواقف الإجتماعية.

- الإنطواء والعزلة.
 - عدم الإستقرار العاطفي.
 - الغيرة والحقد.
 - الإستغراق في أحلام اليقظة (عن عواد، 2007، ص680).
- وفي الأخير نتوصل إلى أنّ التلاميذ منخفضي التحصيل يتمتعون بمجموعة من السمات سواء كانت عقلية أو جسمية أو إجتماعية التي تمكننا من تمييزه عن غيره من التلاميذ الذين لديهم تحصيل دراسي مرتفع أو عادي.
- ويمكن إجمال خصائص التحصيل الدراسي بصفة عامة في النقاط التالية:
- يمتاز بال تخصص بمعنى أنه يخص محتوى مناهج مادة معينة أو مجموعة مواد لكل واحدة مع معارف خاصة بها.
 - يظهر التحصيل الدراسي عادة عبر الإجابات عن الإمتحانات الفصلية الدراسية الكتابية الشفهية والأدائية.
 - التحصيل الدراسي يعني بالتحصيل السائد لدى أغلبية التلاميذ العاديين داخل الصف ولا يهتم بالميزات الخاصة.
 - التحصيل الدراسي أسلوب جماعي يقوم على توظيف إمتحانات وأساليب ومعايير جماعية موحدة لصناعة أحكامه التقويمية (عن مزبود، 2009، ص ص181-182).

6. العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

1.6. العوامل العقلية:

لهذه العوامل أهمية كبيرة في التحصيل الدراسي ومن بينها نذكر: الذكاء الذي لا يمكن إنكار أثره في سرعة التحصيل وقوة التعلم، فعقلية الذكي أسرع في الحفظ والفهم من عقلية متوسط ومنخفض الذكاء.

ويعرفه وكسلر بأنه "القدرة الإجمالية للفرد على القيام بتصرفات هادفة والتفكير بطريقة عقلية والتعامل مع البيئة تعاملًا يتصف بالكفاءة" (هاينز، 2009، ص 147).

2.6. العوامل الجسمية:

إنَّ قوة البنية الجسمية تساعد على التركيز، الإلتباه والمتابعة وتؤثر بشكل إيجابي في التحصيل الدراسي، أما ضعف البنية والصحة العامة للتلميذ من أشد العوامل المؤثرة في إحداث التأخر الدراسي فمثلاً بعض الإضطرابات في الحواس كضعف السمع والبصر يؤثران في التحصيل الدراسي لأنَّ ذلك يعيق المتعلم في التركيز والفهم.

3.6. العوامل النفسية:

أكدت معظم الدراسات النفسية والتربوية أنَّ نجاح التلميذ مرهون بقدرته على التوافق مع نفسه ومع غيره، كما وجدت أيضاً أنَّ العوامل الشخصية للتلميذ تلعب دوراً مهماً في التحصيل الدراسي إذ لا بد من توفر قوة الدافعية للتعلم عند التلميذ، وأن يكون لديه ميل نحو المادة الدراسية وأستاذ هذه المادة وكذا ثقته بنفسه، وهذا ما يشعره بالقدرة والكفاءة على مواجهة كل الظروف لتحقيق الأهداف المرجوة والاهتمام أكثر بأداء الواجبات المدرسية (عن عبد اللاوي، 2011، ص ص 77-78).

4.6. العوامل المدرسية:

تعتبر من أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي وذات أثر ملموس في الموقف التعليمي ومن بين هذه العوامل نجد الجو الاجتماعي المدرسي الذي يتمثل في العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع المدرسي (الأستاذ والتلميذ) إلى جانب ضرورة إستقرار التنظيم التربوي منذ بدء العام الدراسي، كما يعتبر أسلوب التدريس الذي يتبعه المعلم جد مهم في تحفيز التلاميذ على التحصيل الدراسي الجيد.

- المنهج الدراسي: حدد فرانسيس عبد النور آثار المنهج الدراسي للتحصيل في النقاط التالية:

- توجيه الإهتمام إلى الناحية العقلية دون الإهتمام بنواحي النمو الأخرى من جسمية إجتماعية وعاطفية.

- أصبح إتقان المادة الدراسية هو الغاية التي يسعى إليها كل من المعلم والتلميذ دون الاهتمام بمدى فائدتها في حياة التلميذ وأصبح هدف كل منهما النجاح في الإمتحان بأيسر السبل.

- يفترض المنهج المساواة بين التلاميذ في قدراتهم واستعداداتهم وبهذا يهمل الفروق الفردية بينهم ويتطلب منهم جميعا الوصول إلى مستوى تحصيل واحد مما يؤدي إلى فشل الكثير منهم (عن سعد الله، 1981، ص ص 34-36).

- المعلم كعامل مؤثر في التحصيل الدراسي: للمعلم دور أساسي ومباشر في مستوى التلاميذ وتحصيلهم إما سلبا أو إيجابا وذلك من خلال قدرته على التنويع في أساليب التدريس ومدى مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وحالته المزاجية ونمط الشخصية ومدى قدرته على تعميم الإختبارات التحصيلية بطريقة جيدة وموضوعية وعدم

التساهل في توزيع العلامات بما لا يتناسب وما يستحقه التلاميذ (عن أماني، 2005 ص67).

كما أنه على المعلم إظهار مشاعر القبول والإحترام والإهتمام بطلبته وإيجاد جو يتسم بالطمأنينة والثقة ويخلو من التهديد والإرهاب والسيطرة، مثلما ينبغي توفير أجواء الشعور بالمحبة والانتماء (عن عربيات، 2006، ص121).

- الجو الإجتماعي المدرسي: يعتبر من العوامل الهامة المؤثرة على التلاميذ، فإذا كان القسم يتسم بالتفاعل الإيجابي بين أفراد المجتمع المدرسي، بين الأستاذ والتلاميذ بين التلميذ وزملائه والتلميذ والهيئة الإدارية، فإن ذلك يؤدي إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لديهم، أما إذا اضطربت العلاقات بين أفراد المجتمع المدرسي وانتشرت الأساليب اللاسوية فالتلميذ يصبح عاجزاً عن التكيف مع هذا المجتمع (عن عبيد، 2010، ص ص 122-123).

5.6. العوامل الأسرية:

تعتبر الظروف الأسرية المحيطة بالتلميذ من أبرز العوامل المسؤولة على تحصيله الدراسي ومن بينها:

- مستوى الوالدين الثقافي ومدى إهتمامهما بالتربية والتعليم .
- المستوى الإجتماعي والإقتصادي الجيد والظروف السكنية الجيدة.
- العلاقات الأسرية المترابطة والمتألّفة.
- إتجاهات الوالدين الإيجابية نحو المدرسة.
- توفر الجو المناسب للذاكرة في البيت (عن برو، 1993، ص113).

فتؤدي الخلافات الأسرية والإنفصال أو الطلاق بين الوالدين أو موت أحدهما إلى نقص الانتباه والتركيز لدى المتعلم وبالتالي يؤثر على التحصيل، فقد بينت دراسات عديدة أنّ الطفل المحروم يكون لديه تحصيل دراسي ضعيف (Chiland, 1989, p25).

مما سبق نتوصل إلى أنّ التحصيل الدراسي يتأثر بعدة عوامل نجد فيها ما هو ذاتي يخص التلميذ في حد ذاته مثل قدراته العقلية وصحته النفسية والجسمية، كما نجد ما يتعلق بظروف البيئة المحيطة بالمتعلم سواء في المدرسة وما يتوفر فيها من تفاعلات إجتماعية ومواد تعليمية وطرائق تدريس وإمكانيات مادية أو في الأسرة ومستواها الإجتماعي، الإقتصادي والثقافي.

7. أسباب ضعف التحصيل الدراسي:

تختلف أسباب إنخفاض التحصيل الدراسي من شخص لآخر وتؤثر بدرجات متفاوتة على تحصيل الطالب دراسيا وهي كالتالي:

1.7- توقعات الوالدين المرتفعة أي طموحات الآباء أعلى من قدرات الأبناء، كذلك ضغط الآباء والعقاب يؤديان إلى ميل الطلاب للإنتقام.

2.7- التوقعات المنخفضة جدا: فيتعلم الأطفال أنّه لا يتوقع منهم إلا القليل ويستجيبون تبعا لذلك، فهم يعتقدون أنهم غير قادرين على التحصيل.

3.7- عدم الإهتمام: قد يهتم الآباء بالتحصيل ولا يهتمون بالعملية التي تؤدي إليه.

4.7- التسبب في التربية من قبل الوالدين الذين يعتقدون أنّ الإستقلال يعلم الطفل ويزيد دافعيته، وهذا خطأ فقد أكدت الدراسات أن مشاركة الآباء لأبنائهم في التحصيل ضروري ويزيد من تحصيلهم.

5.7- النبذ والنقد المتكرر والمقارنة بين الطالب وإخوته أو أفراد عائلته والحماية الزائدة والدلال المفرط يعرض الطفل إلى عدم تحمل المسؤولية (عن شعبان وآخرون 1999، ص220).

6.7- الخلافات بين الوالدين: توجد خلافات شديدة في الأسرة بين الأبوين لا يستطيع المتعلم أن يجد لها حلاً فيحمل إلى المدرسة آثار هذا الصراع الداخلي.

7.7- إلحاح الآباء على النجاح والمزيد من العمل دون مراعاة إمكانيات وقدرات أبنائهم العقلية والنفسية، فهم كثيراً ما يعلنون ضعف أبنائهم إلى قلة مجهوداتهم العقلية وهذا التصور من الآباء كثيراً ما يدفع الأبناء إلى المواقف السلبية وسوء التوافق النفسي والدراسي (عن طيبي، 1989، ص ص47-48).

8.7- الذكاء والقدرات العقلية: يربط أصحاب الاتجاه السيكولوجي (فيدرستون مصطفى فهمي وحامد عبد العزيز وغيرهم) ضعف التحصيل الدراسي بالقدرات العقلية أو الذكاء بشكل خاص فيقول فيدرستون: " المتخلف دراسياً هو كل تلميذ وجد صعوبة في التكيف مع المجتمع المدرسي، بسبب قصور عقلي"(عن محي الدين 1990، ص35).

9.7- تدني تقدير الذات: و هذا يؤدي إلى انخفاض الدافعية لدى الأطفال الذين لا يستطيعون التعبير عن الغضب لأنه لا قيمة لهم وهم لا يستطيعون أن يؤكدوا أنفسهم كما أنهم يشعرون بأنهم يستحقون الفشل ويميلون إلى التقليل من قدراتهم.

10.7- الجو المدرسي غير المناسب وسوء معاملة الطلاب من طرف المعلمون (عن شعبان وآخرون، 1999، ص220).

وفي الأخير نتوصل إلى أن الأسباب التي تؤدي إلى انخفاض التحصيل الدراسي متنوعة يمكن أن تكون مرتبطة بالطالب مثل اتجاهاته النفسية نحو العمل المدرسي

ويمكن أن تكون مرتبطة بالبيئة الاجتماعية للطلاب مثل كثرة عدد أفراد الأسرة وطبيعة العلاقات السائدة فيها.

8. قياس التحصيل الدراسي:

وهي الإختبارات التي يقوم المدرس بإعدادها من واقع المواد التحصيلية التي درسها التلميذ وتهدف الإختبارات المدرسية التحصيلية إلى قياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية، وهي إما إختبارات عادية تعد من طرف المعلمين أو إختبارات عامة تعدها الوزارة في نهاية كل مرحلة دراسية (عن الرازي، 2001، ص110).

ومن أشهر هذه الصور نجد:

1.8. الإختبارات التقليدية:

وهي من أقدم الوسائل التي استخدمت لقياس التحصيل يطلق عليها أحيانا إختبارات المقال ويقصد بها أسئلة غير مكتوبة تعطى للتلاميذ وبطلب منهم الإجابة عليها دون كتابة، الغرض منها معرفة مدى فهم التلميذ للمادة الدراسية ومدى قدرته على التعبير عن نفسه (عن أبو علام، 2005، ص373).

2.8. الإختبارات الموضوعية:

ويقصد بها تجنب الإجابات الحرة وتقيد التلميذ في طريقة إجابته على إعطاء إجابة صحيحة واحدة لكل سؤال، وهناك إختبارات كثيرة تبعد العوامل الذاتية أثناء التقطير وذلك لاعتمادها على مفتاح التصحيح (عن جامل، 2000، ص180).

وعليه نتوصل إلى أنه يتم قياس التحصيل الدراسي باستخدام الإختبارات التحصيلية التي تعمل على كشف ما تم تحصيله من طرف التلميذ في مختلف المواد الدراسية والتي تساعد المعلم على تحديد الصعوبات التي يعاني منها المتعلم.

- خلاصة:

تناولنا في هذا الفصل التحصيل الدراسي بالتطرق إلى بعض التعاريف المقدمة له والتي تتفق على أنّ التحصيل الدراسي هو الثمرة النهائية التي يتحصّل عليها المتعلم نتيجة النشاطات التي يقوم بها في المجال التعليمي، بالإضافة إلى أهميته بالنسبة للطالب أو الأسرة والمجتمع ككل، شروطه، أنواعه المتمثلة في التحصيل الجيد والتحصيل الضعيف، بالإضافة إلى خصائصه، العوامل المؤثرة فيه، أسباب انخفاضه وطرق قياسه.

الجانِب التّطبيقي

الفصل الخامس:

الإجراءات المنهجية للدراسة

- تمهيد.

1. الدراسة الإستطلاعية.

2. منهج الدراسة.

3. مجتمع وعينة الدراسة.

4. مكان إجراء الدراسة.

5. أدوات الدراسة.

6. إجراءات تطبيق الدراسة.

7. إجراءات تفرغ البيانات.

8. أساليب المعالجة الإحصائية.

- خلاصة.

. تمهيد:

بعدما تطرقنا إلى الجانب النظري لبحثنا أين تناولنا الإطار العام للإشكالية والتعرض للمتغيرات الأساسية سوف نتناول الجانب التطبيقي والمتضمن لفصل منهجية البحث الذي لا يمكن الإستغناء عنه إذ يعتبر همزة وصل بين الجانب النظري والتطبيقي.

1. الدراسة الاستطلاعية:**1.1. أهداف الدراسة الإستطلاعية:**

تهدف دراستنا الإستطلاعية إلى التعرف على ميدان البحث والظاهرة التي نرغب بدراستها والتعرف على الظروف والإمكانات المتوفرة وجمع معلومات وبيانات عنه كما تسمح لنا بمعرفة مدى وضوح عباراتها وسلامة تعليماتها بهدف تعديلها إذا وجب الأمر.

2.1. عينة الدراسة الإستطلاعية:

بعد الحصول على رخصة من مديرية التربية لولاية تيزي وزو التي تسمح لنا بالدخول إلى ثانويات الولاية والاتصال بمديرة ثانوية فاطمة نسومر ومستشارة التوجيه التي ساعدتنا في جمع العينة المطلوبة تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة مكونة من (30) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من الجنسين، أين تم توزيع (30) نسخة من مقياسي قلق الإمتحان لمحمد حامد زهران والدافعية للتعلم ليوسف القطامي. والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (01)

توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية.

البيانات التحصيل الدراسي	الجنس	العدد	%
مرتفعو التحصيل	ذكور	07	23,33
	إناث	06	20,00
منخفضو التحصيل	ذكور	04	13,33
	إناث	13	43,33
المجموع		30	100,00

من الجدول (01) نلاحظ أن نسبة أفراد عينة الدراسة مرتفعي التحصيل الدراسي من الذكور والتي بلغت 23,33% هي أكبر من نسبة الإناث التي بلغت 20%.

في حين أن نسبة أفراد عينة الدراسة منخفضي التحصيل من الإناث والتي بلغت 43,33% هي أكبر من نسبة الذكور التي بلغت 13,33%.

3.1. مكان إجراء الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الإستطلاعية في ثانوية فاطمة نسومر التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو، وذلك خلال الأسبوع الأول من شهر فيفري 2015.

2. منهج الدراسة:

إن اختيار المنهج المستخدم في الدراسة يعتبر أمراً ضرورياً تحدد طبيعة الموضوع المدروس وفرضياته ومتغيراته، ونظراً لطبيعة موضوع دراستنا والمتمثل في قلق الإمتحان والدافعية للتعلم لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي إعتدنا المنهج الوصفي المقارن حيث يستهدف هذا النوع من

المناهج تقرير خصائص ظاهرة معينة ووصف العوامل الظاهرة لها، كما يساعدنا في الكشف عن الفروق بين أفراد العينة في قلق الإمتحان والدافعية للتعلم.

3. مجتمع وعينة الدراسة:

1.3. المجتمع الأصلي:

بلغ العدد الإجمالي لأفراد المجتمع الأصلي 7831 تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي منه 1309 مرتفع و6522 منخفض والموزعين على المؤسسات التعليمية التابعة لمديرية التربية تيزي وزو الخمسة التي أجرينا فيها الدراسة الأساسية والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (02)

توزيع أفراد المجتمع الأصلي.

البيانات	الجنس	العدد	%
مرتفعو التحصيل	ذكور	330	4,21
	إناث	979	12,50
منخفضو التحصيل	ذكور	2837	36,22
	إناث	3685	47,05
المجموع		7831	100

من الجدول (02) نلاحظ أن نسبة أفراد العينة مرتفعات التحصيل التي تمثل 12,50% أعلى من نسبتها عند مرتفعي التحصيل التي هي 4,21%، كما أن نسبة منخفضات التحصيل التي بلغت 47,05% أعلى من نسبتها عند منخفضي التحصيل التي هي 36,22% .

2.3. عينة الدراسة:

تتكون عينة دراستنا من (120) تلميذ وتلميذة في السنة الثالثة ثانوي من مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في مختلف الشعب الدراسية العلمية والأدبية بواقع (51) ذكور و(69) إناث، منهم (50) تلميذ من مرتفعي التحصيل و(70) تلميذ من منخفضي التحصيل المقيدين بالعام الدراسي 2014/2015.

وفيما يخص اختيارنا للمؤسسات التعليمية الخمسة (05) فكان ذلك حسب الظروف والإمكانيات المتوفرة حيث توجهنا إلى الثانويات القريبة والتي حصلنا على موافقة مديريها لإجراء الدراسة الميدانية فيها وهذه المؤسسات التعليمية هي:

الجدول (03)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤسسات التعليمية.

البيانات	العدد	%
المؤسسة التعليمية		
لعرباس علي بأسى يوسف ببوغني	26	21,66
العقيد عميروش بتيزي وزو	16	13,33
متقنة دحماني محمد ببوغني	23	19,16
زعموم محمد ببوغني	26	21,66
رابح اسطنبولي بتيزي وزو	29	24,16
المجموع	120	100,00

من الجدول (03) يتبين أن عدد أفراد عينة الدراسة موزعين بشكل متقارب ومعتدل من 16 فرد إلى 29 فرد وبنسبة تتراوح ما بين 13,33% إلى 24,16%.

3.3. كيفية اختيار عينة الدراسة:

لاختيار عينة تتكون من (120) فردا من المؤسسات التعليمية التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو اعتمدنا على العينة العشوائية الطبقية للحصول على عينة أكثر تمثيلا للمجتمع الأصلي.

حيث قمنا باختيار عشوائي خمس (05) مؤسسات تعليمية من التعليم الثانوي العام التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو والمؤسسات التعليمية المختارة هي:

ثانوية رابح اسطمبولي، ثانوية العقيد عميروش، ثانوية الشهيد لعرباس علي، ثانوية زعموم محمد ومتقنة دحماني محمد.

1.2.3. خصائص عينة الدراسة الأساسية :

1.1.2.3 التحصيل الدراسي:

الجدول(04)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التحصيل الدراسي.

التحصيل الدراسي	العدد	%
مرتفعو التحصيل	50	41,67
منخفضو التحصيل	70	58,33
المجموع	120	100,00

نلاحظ من الجدول(04) أن نسبة منخفضي التحصيل الدراسي التي بلغت 58,33%

أعلى من نسبة مرتفعي التحصيل والتي بلغت 41,67%.

2.1.2.3- الجنس:

الجدول (05)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس.

الجنس \ التحصيل		مرتفعو التحصيل		منخفضو التحصيل		المجموع الكلي	
ذكور	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد
	17	34	34	48,57	51	42,5	
إناث	33	66	36	51,42	69	57,5	
المجموع	50	100	70	100	120	100,00	

من الجدول (05) نلاحظ أن نسبة الإناث من مرتفعات التحصيل والتي بلغت 36% أعلى من نسبتها عند الذكور والتي هي 34%، وأن نسبة الإناث من منخفضات التحصيل التي بلغت 51,42% أعلى من نسبتها عند الذكور التي هي 48,57%.

3.1.2.3. الشعبة الدراسية:

الجدول (06)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الشعب الدراسية.

الشعب الدراسية / التحصيل الدراسي		مرتفعو التحصيل		منخفضو التحصيل		المجموع	
العلوم التجريبية	العدد	%	العدد	%	العدد	%	
	29	58	21	30	50	42,66	
	03	6	21	30	24	20	
	16	32	12	17,14	28	23,33	
	02	4	16	22,85	18	15	
المجموع	50	100	70	100	120	100	

نلاحظ من الجدول (06) أن مرتفعي التحصيل من شعبة العلوم التجريبية أخذت أعلى نسبة وهي 58% أما شعبة الرياضيات تحصلت على نسبة 32%، تليها شعبة آداب وفلسفة بنسبة 06% وأصغر نسبة لتسيير واقتصاد المتمثلة في 4%.

أما فيما يخص منخفضي التحصيل فأعلى نسبة نجدها عند شعبة العلوم التجريبية وشعبة آداب وفلسفة التي بلغت 30%، تليها شعبة التسيير واقتصاد بنسبة 22,85% وأصغر نسبة لشعبة الرياضيات 17,14%.

4. مكان إجراء الدراسة:

تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة تلاميذ في السنة الثالثة ثانوي من مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من خمس (05) ثانويات تابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو، وكان ذلك بدءا من الأسبوع الأول إلى نهاية الأسبوع الأخير من شهر أبريل 2015.

5. أدوات الدراسة:

لقياس متغيرات الدراسة المتمثلة في قلق الامتحان والدافعية للتعلم استخدمنا الأدوات التالية:

1.5 - مقياس قلق الإمتحان:

1.1.5 - وصف المقياس:

أعد هذا المقياس حامد محمد زهران، ويشمل على التعريف الإجرائي لقلق الإمتحان وهدف المقياس خطوات إنشائية، وصفه، خصائصه السيكومترية، وهذا المقياس يبلغ عدد عباراته (93) عبارة بند مركب من أبعاد هي: رهبة الإمتحان، إرتباك الإمتحان

توتر أداء الإمتحان، إنزعاج الإمتحان، نقص مهارات الامتحان، إضطراب أخذ الإمتحان.

2.1.5. مكونات مقياس قلق الإمتحان وطريقة تقدير درجاته:

• رهبة الإمتحان:

وتتضمن الخوف من الإمتحان، توقع صعوبة الأسئلة، رهبة الملاحظين والمراقبين قصور مراجعة المقررات، نقص الإستعداد للإمتحانات، الإصابة بالصداع العصبية النسيان أثناء الإمتحان، النظر إلى الإمتحانات على أنها تهديد دائم، الشعور بخيبة الأمل، توقع الفشل والرسوب (عن بوب وبوعزيز، 2014، ص82).

• إرتباك الإمتحان:

ويتضمن الشعور بالقلق والإرتباك، نقص الثقة بالنفس، نقص الإستقرار، سرعة دقات القلب، تصبب العرق إرتعاش اليدين، الشعور بالإجهاد أثناء الإمتحانات، الإضطراب عند مراجعة الإجابات مع الزملاء، الخوف من أخطاء المصححين، السؤال المستمر عند النتيجة.

• توتر أداء الإمتحان:

ويتضمن الشعور بالقلق عند إعلان جدول الإمتحان، فقدان الشهية أيام الإمتحان الشعور بنسيان كل المقررات، التوتر عند دخول لجنة الامتحان وأثناء الإمتحان صعوبة الكتابة في الإمتحان، سوء تنظيم الإجابة.

• إنزعاج الإمتحانات:

ويتضمن الشعور بالقلق قبل الإمتحان، التوتر عند الإستعداد للإمتحان، الخوف من قرب وقت الإمتحان، الفزع طوال وقت الإمتحان، الشعور بعدم الإرتياح قبل إستلام ورقة الإمتحان، الإنزعاج من تعليمات لجنة الإمتحان.

• نقص مهارات الإمتحان:

ويتضمن قصور مهارة المراجعة، نقص الإعداد والتدريب على الإمتحانات، نقص المهارة في توزيع وقت الإمتحان، نقص مهارة الإجابة عن الأسئلة، الخوف من النتيجة السيئة.

• اضطراب أخذ الإمتحان:

ويتضمن الأرق ليلة الإمتحان، فقد الشهية صباح الإمتحان، التوتر الشديد، إرتباك المعدة، الرغبة في القيء أثناء الإمتحان.

الأبعاد الستة وتسميتها والعبارات التي تمثلها: يتكون مقياس قلق الإمتحان من ستة أبعاد فرعية وهي:

1. البعد الأول: رهبة الإمتحان الذي يتكون من 26 عبارة من 01 الى 26.

- الدرجة الدنيا هي $26 \times 1 = 26$

- الدرجة القصوى هي $26 \times 3 = 78$ ومعناه أن درجة المستجيب تتراوح بين

26-78.

2. البعد الثاني: إرتباك الإمتحان الذي يتكون من 19 عبارة من 27 الى 45.

- الدرجة الدنيا هي $19 \times 1 = 19$

- الدرجة القصوى هي $57=19 \times 3$ ومعناه أن درجة المستجيب تتراوح بين 19-57.

3. البعد الثالث: توتر أداء الإمتحان الذي يتكون من 15 عبارة من 46 إلى 60.

- الدرجة الدنيا هي $15=1 \times 15$

-الدرجة القصوى هي $45=3 \times 15$ ومعناه أن درجة المستجيب تتراوح بين 15-45.

4. البعد الرابع: إنزعاج الإمتحان الذي يتكون من 12 عبارة من 61 إلى 72

- الدرجة الدنيا هي $12=1 \times 12$

- الدرجة القصوى هي $36=3 \times 12$ ومعناه أن درجة المستجيب تتراوح بين 12-36.

5. البعد الخامس: نقص مهارات الإمتحان الذي يتكون من 14 عبارة من 73 إلى 86.

- الدرجة الدنيا هي $14=1 \times 14$

- الدرجة القصوى هي $42=3 \times 14$ ومعناه أن درجة المستجيب تتراوح بين 14-42.

6. البعد السادس: اضطراب أخذ الإمتحان الذي من 07 عبارة من 87 إلى 93.

- الدرجة الدنيا هي $7=1 \times 7$

الدرجة القصوى هي $21=3 \times 7$ ومعناه أن درجة المستجيب تتراوح بين 7-21.

والدرجة الكلية الدنيا للمقياس هي $93=1 \times 93$

والدرجة الكلية القصوى للمقياس هي $3 \times 93 = 279$ ومعناه أن درجة المستجيب تتراوح بين 93-279.

3.1.5. مفتاح تصحيح مقياس قلق الإمتحان:

تم تحديد طريقة تقدير الدرجات بحيث تعطى للإجابة "تادرا" درجة واحدة (01) وللإجابة "أحيانا" درجتان (02)، وللإجابة "غالبا" ثلاث درجات (03)، ويصحح المقياس بحيث تحتسب درجة كل المقاييس الفرعية الستة على حدة وتجمع درجاتها للحصول على الدرجة الكلية على المقياس.

4.1.5. الخصائص السيكومترية للمقياس:

تم حساب ثبات المقياس من طرف الطالبان حياة بواب وليلة بوعزيز في مذكرتهما لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تحت عنوان "قلق الإمتحان وعلاقته بالتوافق وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي" سنة 2014 حيث قامتا بتوزيع عددا من نسخ مقياس قلق الإمتحان على مجموعة من المحكمين المتمثلين في أساتذة علم النفس وعلوم التربية بجامعة تيزي وزو، وذلك بهدف تحديد انتماء الفقرة إلى المقياس وكذا من حيث وضوحها وسلامتها اللغوية وقد تم حساب معامل الإتفاق بين المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس باستخدام معادلة كوبر المتمثلة في:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{100 \times}$$

عدد فترات الاتفاق + عدد عدم فترات الاتفاق

-الصدق الذاتي = الثبات ومنه فالصدق يساوي 0.96

- الثبات ر = 0.94 (عن بواب وبوعزيز، 2014، ص82).

2.5. مقياس الدافعية للتعلم:

1.2.5. وصف المقياس:

يعتبر من الوسائل المعتمدة في القياس النفسي لقياس الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المراهقين المتمدرسين في التعليم الثانوي.

وضع هذا المقياس من طرف الباحث "يوسف قطامي" أستاذ علم النفس بالجامعة الأردنية سنة 1989 إعتد على مقياس الدافعية للتعلم المدرسي لكل من الباحث "كوزكي" والباحث "انروفيست" ومقياس الباحث "ورسال" للدافعية للتعلم ويحتوي المقياس على 36 عبارة أجمع المحكمون وأساتذة علم النفس بالجامعة الأردنية، بعد استبعاد 24 عبارة.

2.2.5. مفتاح تصحيح المقياس:

يجيب المفحوص على العبارات بوضع إشارة (×) على إحدى الإختبارات الخمسة (05) المتواجدة أمام كل عبارة وهي كالتالي: أوافق بشدة/أوافق/متردد/لا أوافق/لا أوافق بشدة. ويتم تنقيط العبارات بالإعتماد على سلم فئة خمسة (05) نقاط من 01 إلى (05).

علما بأنه تم عكس التنقيط بالنسبة للعبارات السالبة وهذا حسب السلم "ليكرت" وعليه فإن درجات مقياس الدافعية للتعلم تتراوح بين 36 درجة كحد أدنى و 180 درجة كحد أقصى.

وتم حساب ثبات المقياس على عينة تجريبية تتكون من 40 طالب باستعمال معامل الارتباط بين التطبيقين، وكان معامل ثبات المقياس $r = 0,72$.

أما بالنسبة لصدق المقياس فاعتمد الباحث طريقة صدق المحتوى، وذلك بحساب معامل الارتباط بين 0,12 و 0,76 وكانت كلها إيجابية و ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05. كما قام الباحث بحساب الارتباط بين درجات مقياس الدافعية للتعلّم ومقرّرات المواد الدّراسية، وقد وجد معاملات إرتباط موجبة في مجملها لدى الذكور والإناث، وقد تراوحت بين 0,12 و 0,65 وهي دالة عند مستوى الدلالة 0,05.

3.2.5. الخصائص السيكومترية للمقياس:

تم حساب ثبات المقياس من طرف الأستاذة "بلحاج فروجة" في مذكرتها لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي تحت عنوان "التوافق النفسي الإجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلّم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي" سنة 2011 حيث توصلت إلى أن ثبات المقياس على عينة الدّراسة التي بلغت 100 مراهق متمدرس هي $r = 0,83$ = يمثل ثبات عالي.

أما فيما يخص صدق المقياس فقد قامت الأستاذة بتوزيع نسخ من المقياس على مجموعة من الأساتذة المحكمين من ذوي الاختصاص في علم النفس وعلوم التّربية والارطفونيا الذي بلغ عددهم 9 أساتذة، وطلب منهم حساب الصدق الظاهري للمقياس بإعطاء رأيهم إذا كان المقياس يقيس الدافعية للتعلّم، كما طلب منهم إستخراج العبارات السّلبية للمقياس، ولقد إتفق مجمل المحكمين في إجاباتهم أن المقياس يقيس ما وضع لقياسه وهي الدافعية للتعلّم أما بنسبة للعبارات السالبة فتتمثل في: 18،17،16،13،10،9،6،4،2، 29،28، 34،33 (عن بلحاج، 2011، ص 215-216).

6. إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد إنهاء الدراسة الإستطلاعية تم الاتصال بالمؤسسات التي اخترناها لإجراء الدراسة الأساسية وذلك لتحديد موعد تطبيق المقياسين (مقياس قلق الإمتحان ومقياس الدافعية للتعلم)، وبعد تحديدنا للموعد قمنا بتطبيق أدوات الدراسة على العينة الكلية التي بلغت (120) تلميذ وتلميذة في السنة الثالثة من مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي وحرصنا أن يكون التطبيق بشكل جماعي وفي وقت واحد داخل الأقسام المختارة ذلك لتجنب تأثير التلاميذ بعضهم على بعض في تسجيل إجاباتهم على عبارات المقياسين.

وبعد توزيع المقياسين على التلاميذ قمنا بتوضيح تعليماتهما والهدف من تطبيقهما وكذا الإجابة على استفسارات المبحوثين والتأكد من فهمهم لطريقة الإجابة.

7. إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي:

استخدمنا الحاسوب الآلي في تحليل البيانات والوصول إلى النتائج حيث قمنا بترميز المتغيرات الأساسية وإدخال الدرجات المتحصل عليها في جهاز الحاسوب وبعد ذلك قمنا بالمعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الإحصاء المطبق في العلوم الإنسانية والاجتماعية (spss).

8. أساليب المعالجة الإحصائية:

لكل بحث علمي تقنيات إحصائية خاصة به، ونظرا لطبيعة موضوع دراستنا فلقد تم استخدام مجموعة من التقنيات الإحصائية عن طريق برنامج الإحصاء المطبق في العلوم الإنسانية والاجتماعية (spss).

ولقد اعتمدنا في ذلك على أساليب الإحصاء الوصفي المتمثلة في النسب المئوية المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وكذا الإحصاء الاستدلالي المتمثل في اختبار (ت) وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات.

-خلاصة:

تناولنا في هذا الفصل منهجية البحث والذي تطرقنا فيه إلى الدراسة الإستطلاعية المنهج المتبع في الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة بالإضافة إلى مكان وزمان إجراء الدراسة وأدوات الدراسة وإجراءات تطبيق الدراسة وتقريغ البيانات وأساليب المعالجة الإحصائية.

الفصل السادس:

عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة

- تمهيد.

أولاً: عرض نتائج الدراسة الميدانية.

1. عرض نتيجة الفرضية الأولى.

2. عرض نتيجة الفرضية الثانية.

3. عرض نتيجة الفرضية العامة الثالثة.

4. عرض نتيجة الفرضية العامة الرابعة.

ثانياً: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة الميدانية.

1. مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الأولى.

2. مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الثانية.

3. مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية العامة الثالثة.

4. مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية العامة الرابعة.

- الإستنتاج العام.

- خاتمة.

- تمهيد:

يعتبر هذا الفصل آخر فصل نتطرق فيه في بحثنا، فيه سنقوم بعرض النتائج المتحصّل عليها من تطبيق مقياس قلق الإمتحان ومقياس الدافعية للتعلم، وذلك باستخدام أساليب الإحصاء الوصفي وأساليب الإحصاء الاستدلالي المتمثلة في إختبار (ت)، ما يسمح لنا بالحكم على الفرضيات المطروحة وذلك سواء قبولها أو رفضها، بعد ذلك سنقوم بعرض النتائج ومناقشتها مع تقديم الإجابة المتوصل إليها ثم الإستنتاج العام، الخلاصة، المراجع والملاحق.

أولاً: عرض نتائج الدراسة:

فيما يلي عرض نتائج الدراسة الميدانية في ضوء الفرضيات التي تم صياغتها سابقاً:

1- عرض نتيجة الفرضية الأولى:

نعرض نتيجة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في قلق الإمتحان انطلاقاً من نتائج تطبيق مقياس قلق الإمتحان وذلك للإجابة على الفرضية الأولى التي نصها:

" توجد فروق دالة إحصائية في قلق الامتحان بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي".

وللتحقق من صحة الفرضية قمنا بحساب إختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في قلق الإمتحان كما هو موضح في الجدول (07).

الجدول (07)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في قلق الإمتحان.

المتغيرات	التحصيل الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
قلق الإمتحان	مرتفعو التحصيل	168,46	36,92	5,22	118	-2,015	0,046
	منخفضو التحصيل	182,41	37,73	4,51			

يبين الجدول (07) أن قيمة (ت) بلغت -2,01 وأن قيمة مستوى دلالتها التي هي 0,046 تصغر عن الحد المطلوب الذي هو 0,05 أي أن 0,046 أصغر من 0,05 وهذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في قلق الإمتحان. كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي أعلى عند منخفضي التحصيل الدراسي حيث بلغ 182,41، بينما بلغ 168,46 عند مرتفعي التحصيل، ومعناه أن المتعلمين ذوي التحصيل المنخفض يتميزون بقلق إمتحان مرتفع مقارنة بزملائهم ذوي التحصيل الدراسي المرتفع.

2- عرض نتيجة الفرضية الثانية:

نعرض نتيجة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في الدافعية للتعلم انطلاقاً من نتائج تطبيق مقياس الدافعية للتعلم وذلك للإجابة على الفرضية الأولى التي نصها:

" توجد فروق دالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي".

وللتحقق من صحة الفرضية قمنا بحساب اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في الدافعية للتعلم كما هو موضح في الجدول (08).

الجدول (08)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودالاتها الإحصائية لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في الدافعية للتعلم.

المتغيرات	التحصيل الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الدافعية للتعلم	مرتفعي التحصيل	102,64	20,68	2,92	78,02	3,18	0,002
	منخفضي التحصيل	92,01	13,45	1,61			

يبين الجدول (08) أن قيمة (ت) بلغت 3,18 وأن قيمة مستوى دلالتها التي هي 0,002 تصغر عن الحد المطلوب الذي هو 0,05 أي أن 0,002 أصغر من 0,05 وهذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في الدافعية للتعلم. كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي أعلى عند مرتفعي التحصيل الدراسي حين بلغ 102,64، بينما بلغ عند منخفضي التحصيل 92,01، معناه أن المتعلمين ذوي التحصيل المرتفع يتميزون بدافعية تعلم مرتفعة مقارنة بزملائهم ذوي التحصيل الدراسي المنخفض.

3- عرض نتائج الفرضية العامة الثالثة:

لاختبار الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية التي نصها: " توجد فروق دالة إحصائية في قلق الامتحان بين الذكور والإناث من مرتفعي ومنخفضي التحصيل

الدراسي من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي". تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحساب اختبار (ت) لدرجات أفراد عينة الدراسة على متغير قلق الامتحان.

1.3- عرض نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

لاختبار الفرضية الجزئية الأولى التي نصها: " توجد فروق دالة إحصائية في قلق الامتحان بين الذكور والإناث من مرتفعي التحصيل الدراسي" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحساب اختبار (ت) لدرجات أفراد هذه الفئة على متغير قلق الامتحان، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (09)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودالاتها الإحصائية

لدى مرتفعي ومرتفعات التحصيل الدراسي في قلق الامتحان

البيانات المتغيرة	أفراد العينة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الخطأ المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
قلق الامتحان	مرتفعو التحصيل ذكور	17	157.00	36.64	8.89	48	-1.60	0.11
	مرتفعات التحصيل إناث	33	174.36	36.20	6.30			

يتبين من الجدول (09) أن قيمة (ت) بلغت -1.60 وأن مستوى دلالتها الذي هو 0.11 يكبر عن الحد المطلوب وهو 0.05 أي أن 0.11 أكبر من 0.05 وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في قلق الامتحان بين مرتفعي التحصيل ذكور ومرتفعات التحصيل إناث على مستوى أفراد عينة دراستنا.

2.3- عرض نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

لاختبار الفرضية الجزئية الثانية التي نصها: " توجد فروق دالة إحصائية في قلق الامتحان بين الذكور والإناث من منخفضي التحصيل الدراسي" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحساب اختبار (ت) لدرجات أفراد هذه الفئة على متغير قلق الامتحان، والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول (10)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودالاتها الإحصائية

لدى منخفضي ومنخفضات التحصيل الدراسي في قلق الامتحان

البيانات المتغير	أفراد العينة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الخطأ المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
قلق الامتحان	منخفضو التحصيل ذكور	34	179.59	31.75	5.44	68	-0.60	0.54
	منخفضات التحصيل إناث	36	185.08	42.92	7.15			

يتبين من الجدول (10) أن قيمة (ت) بلغت -0.60 وأن مستوى دلالتها الذي هو 0.54 يكبر عن الحد المطلوب وهو 0.05 أي أن 0.54 أكبر من 0.05 وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في قلق الامتحان بين منخفضي التحصيل ذكور ومنخفضات التحصيل إناث على مستوى أفراد عينة دراستنا.

4- عرض نتائج الفرضية العامة الرابعة:

لاختبار الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية التي نصها: " توجد فروق دالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين الذكور والإناث من مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي".

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحساب اختبار (ت) لدرجات أفراد عينة الدراسة على متغير قلق الامتحان.

1.4- عرض نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

لاختبار الفرضية الجزئية الأولى التي نصها: " توجد فروق دالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين الذكور والإناث من مرتفعي التحصيل الدراسي" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحساب اختبار(ت) لدرجات أفراد هذه الفئة على متغير الدافعية للتعلم، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول(11)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) ودالاتها الإحصائية

لدى مرتفعي ومرتفعات التحصيل الدراسي في الدافعية للتعلم

البيانات المتغير	أفراد العينة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الخطأ المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
الدافعية للتعلم	مرتفعو التحصيل ذكور	17	102.53	21.87	5.30	48	-2.02	0.97
	مرتفعات التحصيل إناث	33	102.70	20.39	3.55			

يتبين من الجدول(11) أن قيمة(ت) بلغت -2.02 وأن مستوى دلالتها الذي هو 0.97 يكبر عن الحد المطلوب وهو 0.05 أي أن 0.97 أكبر من 0.05 وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين مرتفعي التحصيل ذكور ومرتفعات التحصيل إناث على مستوى أفراد عينة دراستنا.

2.4-عرض نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

لاختبار الفرضية الجزئية الثانية التي نصها: " توجد فروق دالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين الذكور والإناث من منخفضي التحصيل الدراسي" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحساب اختبار(ت) لدرجات أفراد هذه الفئة على متغير الدافعية للتعلم، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (12)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية

لدى منخفضي ومنخفضات التحصيل الدراسي في الدافعية للتعلم

البيانات المتغير	أفراد العينة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الخطأ المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الدافعية للتعلم	منخفضو التحصيل ذكور	34	93.26	13.58	2.33	68	0.75	0.45
	منخفضات التحصيل إناث	36	90.83	13.41	2.23			

يتبين من الجدول (12) أن قيمة (ت) بلغت 0.75 وأن مستوى دلالتها الذي هو 0.45 يكبر عن الحد المطلوب وهو 0.05 أي أن 0.45 أكبر من 0.05 وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين منخفضي التحصيل ذكور ومنخفضات التحصيل إناث على مستوى أفراد عينة دراستنا.

ثانيا: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

1- مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الأولى:

تبين النتيجة الإحصائية للفرضية الأولى الموضحة في الجدول (07) وجود فروق دالة إحصائية في قلق الامتحان بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي. وهذه النتيجة تسير في اتجاه توقع الفرضية، حيث تحقق على مستوى عينة دراستنا.

وتتفق النتيجة التي توصلت إليها دراستنا الحالية مع ما توصلت إليه مجموعة من الدراسات العربية مثل دراسة ابتسام سالم المزوغي (2011)، دراسة الوحشي (1998) التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائية في قلق الامتحان بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي، حيث ترى أن منخفضي التحصيل الدراسي هم الذين لديهم درجات مرتفعة في قلق الإمتحان، وقد يرجع ذلك إلى إخفاق سابق في ميدان

التَّحصيل مما جعل القلق مصاحبا لهذه الفئة (منخفضي التحصيل) وعدم قدرتهم على التغلب عليه أو تجاوزه حيث يولد لديهم الخوف من الرسوب وعدم النجاح أو الفصل من الدّراسة، كما يمكن إرجاعه إلى الإهتمام والمتابعة الزائدة من قبل الأهل لأبنائهم الذي قد يصل إلى حدّ خوف الطّالب ورهبته من الإمتحان نتيجة الضّغط الواقع عليه من جانب الأهل، كما تزداد حدّة القلق غالبا بسبب إقبال الطالب على إمتحان شهادة البكالوريا.

إلا أن نتيجة دراستنا تخالف ما توصلت إليه دراسة شعيب (1995) ودراسة طارق علي (1995) التي لم تجد فروقا دالة إحصائيا في قلق الامتحان بين ذوي التحصيل الدراسي المرتفع وذوي التحصيل الدراسي المنخفض.

2- مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الثانية:

تبين النتيجة الإحصائية للفرضية الثانية الموضحة في الجدول (08) وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي، وهذه النتيجة تسير في اتجاه توقع الفرضية، حيث تحققت على مستوى عينة دراستنا.

وتتفق النتيجة التي توصلت إليها دراستنا الحالية مع مجموعة الدراسات العربية مثل دراسة نبيل محمد الفحل ودراسة أحمد مهدي مصطفى إبراهيم (1987) ودراسة محمد رضوان (1927) التي أسفرت عن وجود فروق في مستوى الدافعية بين التلاميذ ذوي التّحصيل المرتفع والتلاميذ ذوي التّحصيل المنخفض، حيث ترى أن مرتفعي التحصيل هم الذين لديهم درجات مرتفعة في الدافعية للتعلم مقارنة بزملائهم من منخفضي التحصيل.

بالإضافة إلى دراسة محمد علي مصطفى (1998) التي توصلت إلى وجود فروق دالة في الدافعية بين القسم العلمي والأدبي (عن دوقة وآخرون، 2011، ص88).

وكذا الدراسات الغربية مثل دراسة ديباكر ونيلسون (Nelson et Debacker 2000) التي كشفت نتائجها على وجود فروق دالة في الدافعية للتعلم تبعا للمستوى الدراسي ونوع المادة لصالح الطلاب المتفوقين في العلوم الطبيعية على حساب الطلاب الضعاف.

ويمكن إرجاع التباين والفروق في درجات الدافعية للتعلم إلى عوامل عدة منها نجد شعور الطالب بالنقص والعجز الذي يمكن أن يضعف من دافعيته ويشعره بعدم القدرة على النجاح، التحفيزات المادية والتشجيعات المعنوية والإهتمام من قبل الأولياء. وبصفة عامة قد تعود هذه الفروق إلى العوامل الاجتماعية، الاقتصادية والثقافية والعلاقات المتبادلة بين المتعلم والمجتمع الذي يعيش فيه.

3- مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية العامة الثالثة:

1.3- الفرضية الجزئية الأولى:

تبين النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الأولى الموضحة في الجدول (09) عدم وجود فروق دالة إحصائية في قلق الامتحان بين مرتفعي ومرتفعات التحصيل الدراسي، وهذه النتيجة لا تسير في اتجاه توقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة دراستنا.

وتتفق النتيجة التي توصلت إليها دراستنا الحالية مع مجموعة من الدراسات العربية مثل دراسة ريم بنت سالم الكريديس (2000)، وكذا الدراسات الغربية مثل دراسة أوتمو (OOTOMO, 1998) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في قلق الامتحان، ويمكن تفسير ذلك بتشابه ما يسمعه تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من قصص من زملاء وأصحاب في السنوات السابقة وما تعرضوا له من

مفاجآت سواء في نوعية الأسئلة أو طريقة توزيع العلامات أو حصولهم على معدلات منخفضة، كل هذا يزيد من خوف الطلبة وقلقهم من الإمتحان.

إلا أن نتيجة دراستنا تخالف ما توصلت إليه دراسة الطيب (1988)، دراسة غريب دراسة أبو صبحه (1974)، دراسة السيد (1995) التي أسفرت على وجود فروق دالة إحصائية في قلق الامتحان بين الجنسين لصالح الذكور، إضافة إلى دراسة دبريوي (DEPREW, 1984) ودراسة هارفيل (HARFILL, 1986) كما نجد دراسة هيلين هاست (H. HAST, 1999) التي توصلت إلى أن الذكور كانوا أكثر قلقاً اتجاه الفشل.

2.3- الفرضية الجزئية الثانية:

تبين النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الثانية الموضحة في الجدول (10) عدم وجود فروق دالة إحصائية في قلق الامتحان بين منخفضي ومنخفضات التحصيل الدراسي، وهذه النتيجة لا تسير في اتجاه توقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة دراستنا.

وتتفق هذه النتيجة مع مجموعة من الدراسات العربية مثل دراسة شعيب (1987) دراسة أبو مرق (1988) وكذا الدراسات الغربية مثل دراسة ستونر وسبنسر (1998) دراسة تونكس (TUNKS, 1997) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في قلق الامتحان، ويمكن تفسير ذلك بتشابه الظروف البيئية والاجتماعية والاقتصادية لجميع التلاميذ ذكور وإناث.

إلا أن نتيجة دراستنا تخالف ما توصلت إليه دراسة الصفطي (1995)، دراسة أحمد عبد الخالق وعمر، دراسة سعادة (2001) ودراسة الزغبى (1997)، دراسة هامبري

(HAMBREE, 1988) التي انتهت نتائجها إلى أنّ الإناث كن أعلى في مستوى قلق الإمتحان من الذكور.

4- مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية العامة الرابعة:

1.4- الفرضية الجزئية الأولى:

تبين النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الأولى الموضحة في الجدول (11) عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين مرتفعي ومرتفعات التحصيل الدراسي، وهذه النتيجة لا تسير في اتجاه توقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة دراستنا.

وتتفق النتيجة التي توصلت إليها دراستنا الحالية مع مجموعة من الدراسات العربية مثل دراسة عمر العمر بدر (1987) وكذا الدراسات الغربية مثل دراسة ثيبرت وتيري (THIBERT et THIERRY, 1998) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم، وقد يفسر ذلك بتواجد كل من الذكور والإناث في نفس الموقف التعليمي وامتلاك كل منهما طموح واحد وهدف مشترك وهو الرغبة في النجاح والحصول على شهادة البكالوريا.

إلا أن نتيجة دراستنا تخالف ما توصلت إليه دراسة محمد علي عبد الله مصطفى (1998)، دراسة قطامي (2003) ودراسة بوجيانو (BOGGIANO 1991) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين الذكور والإناث.

2.4- الفرضية الجزئية الثانية:

تبين النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الثانية الموضحة في الجدول (12) عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين منخفضي ومنخفضات التحصيل الدراسي، وهذه النتيجة لا تسير في اتجاه توقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة دراستنا.

وتتفق النتيجة التي توصلت إليها دراستنا الحالية مع مجموعة من الدراسات العربية مثل دراسة العمر (1995)، دراسة آمنة عبد الله التركي (1988) التي أسفرت عن عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم، وقد يرجع ذلك إلى اتفاق كل من الذكور والإناث في السمات النفسية، العقلية والجسمية كما أن لتشابه المناطق الجغرافية والتنشئة الأسرية دور في ذلك.

إلا أن نتيجة دراستنا تخالف ما توصلت إليه دراسة محمود عبد القادر (1974) دراسة العمر (1995)، دراسة جيهان أبو راشد العمران (1994) التي توصلت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس دافعية التعلم لصالح الإناث.

الاستنتاج العام:

إنطلاقاً من نتائج الدراسة وعلى ضوء ما تمّ عرضه من خلفيّة نظرية حول قلق الإمتحان والدافعية للتعلم وتطبيق مقياس قلق الإمتحان " لحامد زهران " ومقياس الدافعية للتعلم " ليوسف القطامي " على عينة تتكون من (120) تلميذ السنة الثالثة ثانوي من مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي، واعتماداً على البيانات الإحصائية المتحصّل عليها من تطبيق اختبار (ت) توصلنا إلى قبول الفرضية الأولى التي كان مفادها "توجد فروق دالة إحصائية في قلق الإمتحان بين مرتفعي ومنخفضي

التّحصيل الدّراسي من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي" حيث وجدنا أنّ التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض هم الذين يتّسمون بدرجات مرتفعة في قلق الإمتحان.

ويمكن تفسير ذلك بنقص الثقة بالنفس التي يتميّز بها منخفضي التحصيل الدّراسي بالإضافة إلى المعاملة التي يتلقاها سواء في الأسرة أو المدرسة أو المجتمع بصفة عامة.

كما تمّ قبول الفرضية الثانية التي كان مفادها " توجد فروق دالة إحصائية في الدافعية للتعلّم بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدّراسي من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي" حيث توصّلنا إلى أنّ ذوي التحصيل الدّراسي المرتفع هم الذين لديهم دافعية للتعلّم أعلى مقارنة بمنخفضيه، وهذا قد يكون نتيجة عدّة عوامل قد تكون مرتبطة بالتّلميذ ذاته كالإهتمام بمواقف التعلّم وامتلاك إتجاه إيجابي نحو التعلّم، قد ترتبط بالأسرة وظروفها الإقتصادية، الإجتماعية ومستواها الثقافي وما تقدمه من حوافز يحتاجها الطلبة للقيام بالتعلّم المطلوب، كما يمكن أن ترجع للمدرسة كالجوّ داخل الفصل الدّراسي وممارسات المعلّم الذي هو أكثر الأشخاص مقدرة في خلق وتوفير المناخ المدرسي الملائم لرفع مستويات الدافعية لدى الطلاب.

أما فيما يتعلق بالفرضية الثالثة والفرضية الرابعة التي تناولت الفروق في متغيرات الدّراسة بين الجنسين من مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدّراسي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي لم تتحقّق حيث لم نجد فروق بين الجنسين في متغيرات الدّراسة ويمكن إرجاع ذلك إلى أنّ كلّ التلاميذ (ذكور، إناث) يعيشون نفس الضغوط ولديهم هدف واحد ومشترك وهو النّجاح في إمتحان البكالوريا الذي تقرّر نتيجته دخول المعاهد العليا والجامعات، وكذلك كون العلامة التي سيحصلون عليها في هذا الإمتحان هي التي تقرّر نوعية التخصّص الذي سوف يختارونه.

وفي الأخير يمكن القول أنّ النتائج التي توصلنا إليها تبقى نسبيّة ومحصورة فقط على عينة دراستنا ولا يمكن تعميمها على مجتمع آخر وذلك لاختلاف العوامل والظروف من مجتمع لآخر.

خلاصة:

هدفت دراستنا إلى معرفة الفروق في قلق الإمتحان والدافعية للتعلم لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حيث انطلقنا فيها من أربعة فرضيات عامة والمتمثلة في:

- الفرضية الأولى التي كان مفادها " توجد فروق دالة إحصائية في قلق الإمتحان بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي".

- الفرضية الثانية التي كان مفادها " توجد فروق دالة إحصائية في قلق الإمتحان بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي".

- الفرضية الثالثة التي كان مفادها " توجد فروق دالة إحصائية في قلق الإمتحان بين الجنسين من مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي".

- الفرضية الرابعة التي كان مفادها " توجد فروق دالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين الجنسين من مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي".

وبعد عرض ومناقشة البيانات التي تحصلنا عليها في الدراسة الميدانية توصلنا إلى مجموعة من النتائج التي سمحت لنا بالإجابة على الفرضيات المطروحة وهي:

- توجد فروق دالة إحصائية في قلق الامتحان بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح منخفضي التحصيل الدراسي.

- توجد فروق دالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي.
- لا توجد فروق دالة إحصائية في قلق الإمتحان بين الجنسين من مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي.
- لا توجد فروق دالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين الجنسين من مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي.

المراجع

المراجع العربية:

1. باللغة العربية:

أ. الكتب:

- 1- الخالدي أديب محمد (2001). العلوم السلوكية. الإسكندرية، دار الهناء الطبعة الأولى.
- 2- الخالدي أديب محمد (2002). المرجع في الصحة النفسية. ليبيا، الدار العربية للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية.
- 3- الداهري صالح حسن (2005). مبادئ الصحة النفسية. عمان الأردن، دار وائل، الطبعة الأولى.
- 4- الزغبى أحمد محمد (2001). علم النفس النمو. عمان-الأردن المكتبة الوطنية دون طبعة.
- 5- الزغلول عبد الرحيم (2007). مبادئ علم النفس التربوي. العين، دار الكتاب الجامعي، الطبعة السادسة.
- 6- الزياد فتحي مصطفى (2001). علم النفس المعرفي. القاهرة دار المسيرة للنشر، الطبعة الأولى.
- 7- السيد عثمان فاروق (2001). القلق وإدارة الضغوط النفسية. القاهرة، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى.
- 8- الشناوي محمد (2001). التنشئة الاجتماعية للطفل. عمان، دار صفاء للنشر الطبعة الأولى.

- 9- الضامن منذر عبد الحميد (2003). الإرشاد النفسي. الكويت، مكتبة الفلاح الطبعة الأولى.
- 10- العلوان فلاح أحمد (2009). علم النفس التربوي. دار الحامد، للنشر والتوزيع الطبعة الأولى.
- 11- العيسوي عبد الرحمان (2000). الإحصاء السيكولوجي التطبيقي. الازارطة دار المعرفة الجامعية، دون طبعة.
- 12- العيسوي عبد الرحمان (2004). علم النفس التربوي. دراسة في التعليم . عادات الاستدكار ومعوقاتهما. بيروت، لبنان، دار النهضة العربية، الطبعة الأولى.
- 13- القاضي يوسف مصطفى وآخرون (2002). الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي. السعودية، دار المريخ للنشر، دون طبعة.
- 14- القريطي عبد الله (1998). في الصحة النفسية. القاهرة، دار الفكر العربي.
- 15- القطامي نايفة (2004). مهارات التدريس الفعال. عمان، دار الفكر، الطبعة الأولى.
- 16- الكبيسي وهيب مجيد ، الداهري صالح حسن (2000). علم النفس التربوي. الأردن، دار الكندي للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى.
- 17- اللبودي منى إبراهيم (2005). صعوبات القراءة والكتابة. مصر، مكتبة زهراء الشرف، الطبعة الأولى.
- 18- اللقائي أحمد حسين وآخرون (1990). التعلم والتعليم الصفّي. القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

- 19- المعاينة عبد العزيز، الجفيران محمد (2006). مشكلات تربوية معاصرة. عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية.
- 20- المعاينة خليل (2000). علم النفس التربوي. عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
- 21- النبال مایسة احمد، أبو زید مدحت عبد الحمید (2009). علم النفس التربوي قراءات ودراسات. الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، الطبعة التاسعة.
- 22- أبو حویج مروان (2004). علم النفس التربوي. الأردن، دار اليازوري للنشر الطبعة العربية.
- 23- أبو جادو صالح محمد علي (2000). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. عمان دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى.
- 24- أبو ریاش حسین وآخرون (2006). الدافعية والذكاء العاطفي. عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
- 25- أبو ریاش حسین، عبد الحق زهرية (2007). علم النفس التربوي: الطالب الجامعي والمعلم الممارس. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
- 26- أنور محمد الشرقاوي (2000). الدافعية والانجاز الأكاديمي والمهني وتقويمه. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الأولى.
- 27- بن یونس محمد محمود (2007). سيكولوجية الدافعية والانفعالات. عمان دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، الطبعة الأولى.
- 28- توق محي الدين (2003). أسس علم النفس التربوي. عمان، دار الفكر للطباعة والنشر، الطبعة الثالثة.

- 29- جامل عبد الرحمان عبد السلام (2000). طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس. عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية.
- 30- دوقة أحمد وآخرون (2011). سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ما قبل التخرج. الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الطبعة الأولى.
- 31- ربحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم (2000). مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق. عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
- 32- رجاء محمود أبو علام (2004). التعلم أسسه وتطبيقاته. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى .
- 33- رسمي علي عابد (2008). ضعف التحصيل الدراسي: أسبابه وعلاجه. عمان دار جرير للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
- 34- رفعت محمود بهجات محمد (2003). التعليم الاستراتيجي: مدخل مقترح لتحفيز التفكير العلمي. عالم الكتب للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
- 35- زايد نبيل محمد (2003). الدافعية والتعلم. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية الطبعة الأولى.
- 36- زهران محمد حامد (2000). الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسي. القاهرة، عالم الكتب، الطبعة الأولى.
- 37- شفيق محمد (2002). العلوم السلوكية. الأزاريطة الإسكندرية، المكتبة الجامعية، الطبعة الأولى.
- 38- شقير زينب (1990). رعاية المتفوقين والموهوبين والمبدعين. القاهرة مكتبة النهضة المصرية، دون طبعة.

39- صفوت فرج وآخرون(2007). القياس النفسي. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة السادسة.

40-صموئيل حبيب (دون سنة). القلق. القاهرة، دار الثقافة، الطبعة الأولى.

41- طه فرج عبد القادر (1981). علم النفس وقضايا العصر. القاهرة، دار النشر الطبعة الأولى.

42- عبد اللطيف محمد خليفة (2000).الدافعية للإنجاز. القاهرة، دار غريب دون طبعة.

43- عبيد ماجدة السيد (2000). تربية الموهوبين والمتفوقين. عمان، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

44- عربيات بشير محمد (2006). إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعليم. عمان دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

45- عصايرة علي أحمد عبد الرحمان (2006). القيادة والدافعية في الإدارة التربوية. دار الحميد للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

46- علاونة شفيق فلاح (2005). علم النفس العام. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية.

47- عمر عبد الرحيم نصر الله(2010). تدني مستوى التحصيل وتدني الانجاز المدرسي أسبابه وعلاجه. عمان، دار وائل للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية.

48- عمر عبد الرحيم نصر الله(2004). تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي أسبابه وعلاجه. عمان، دار وائل للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

- 49- عواد يوسف ذياب (2007). سيكولوجية التأخر الدراسي. عمان، دار المريخ للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى .
- 50- غباري ثائر أحمد (2008). الدافعية بين النظرية والتطبيق. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
- 51- فايد حسين (2005). علم النفس العام. القاهرة، مؤسسة طبية للنشر والتوزيع دون طبعة.
- 52- فلاح العلوان أحمد (2009). علم النفس التربوي. القاهرة، للنشر والتوزيع الطبعة الأولى.
- 53- فليه فاروق عبده (2004). معجم مصطلحات التربية. مصر، دار الوفاء لعنلنا الطباعة والنشر، دون طبعة.
- 54- فهمي مصطفى (1990). الصحة النفسية دراسات في سيكولوجية التكيف. القاهرة الناشر مكتبة الخالجي، الطبعة الثانية.
- 55- فيصل محمد خير الزرادل (2002). ظاهرة الغش في الاختبارات الأكاديمية لعل طلبلة المدارس والجامعات التشخيص وأساليب الوقاية والعلاج. الرياض، دار المريخ، دون طبعة.
- 56- قنديلجي عامر إبراهيم (1999). البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات. عمان، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
- 57- كاملة الفرخ شعبان، عبد الجابر تيم (1999). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

58- كوافحة تيسير مفلح (2004). علم النفس التربوي. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

59- مايكل هاينز (2009). القوى العقلية، الحواس الخمسة. عمان، الأهلية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

60- مدحت عبد المجيد عبد اللطيف (1990). الصحة النفسية والتوافق الدراسي. بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، الطبعة الأولى.

61- مرعي توفيق أحمد و الحيلة محمد محمود (2000). المناهج التربوية الحديثة (مفاهيمها، عناصرها، أسسها). عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة الطبعة الأولى.

62- مشعان ربيع هادي وآخرون (2007). المرشد التربوي ودوره الفاعل في حل مشاكل الطلبة. عمان، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، دون طبعة.

63- مغاوري مرزوق (1991). الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان. القاهرة مركز الكتاب للنشر، دون طبعة.

64- نادية عبده، عواض أبو دنيا واحمد عبد اللطيف إبراهيم (2000). سيكولوجية الإبداع. جامعة حلوان، دون طبعة.

ب . المجلات والدوريات العلمية:

65- ابتسام سالم، المزوغي (2011). الفروق في الذكاء وقلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلبة جامعة السابع من أفريل الليبية
المجلة العربية لتطوير التفوق المجلد 02، العدد 02 (84).

66- إبراهيم القروتى، وائل مسعود(1999). القلق والتحصيل الدراسي لدى الطلاب المعاقين بصريا. مجلة الشؤون الاجتماعية جمعية الاجتماعيين بالكويت السنة السادسة، العدد 62 (16).

67- أبو عواد، فريال (2009). البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية (AMS). مجلة جامعة دمشق، العدد (4+3)، المجلد 25 (39).

68- إسماعيل إبراهيم، محمد بدر(1993). مدى فعالية فنية التخيل في تخفيض القلق لدى طلاب الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية بالقاهرة، العدد 6 (08).

69- عدنان، فرج وآخرون(1993). قلق الاختبار والأفكار العقلانية والغير عقلانية. مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 26، أبريل، ماي جوان (203).

ج . الرسائل الجامعية:

70- الأسطر، كمال محمد (2010). العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل في الرياضيات لدى تلامذة المرحلة الأساسية العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة الجامعة الإسلامية. رسالة الماجستير، جامعة غزة.

71- أبو سليمان، بهجت عبد المجيد (2007). أثر الإسترخاء والتدريب على حل المشكلات في خفض القلق وتحسين الكفاءة الذاتية لدى عينة من طلبة الصف العاشر القلقين. رسالة دكتوراة غير منشورة الجامعة الأردنية، عمان.

72- دوكم، أنيسة عبده مجاهد (1996). أثر المعرفة السابقة في طبيعة أسئلة الإختبار والتحصيل. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة عين شمس، كلية التربية.

73- سعد الله، الطاهر (1981). مستوى التحصيل في المدرسة الابتدائية الجزائرية. رسالة لنيل دبلوم الدراسات المعمقة، الجزائر، علوم التربية.

74- سعد الله، الطاهر (1986). علاقة قدرة التفكير الإبتكاري بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه الحلقة الثالثة جامعة الجزائر، في علوم التربية.

75- أماني، محمد ناصر (2005). التكيف المدرسي عند المتفوقين والمتأخرين تحصيليا في مادة اللغة الفرنسية وعلاقته بالتحصيل الدراسي في هذه المادة. جامعة دمشق، كلية التربية.

76- برو، محمد (1993). أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في الشعبة الأدبية. رسالة ماجستير، الجزائر، معهد علم النفس.

77- بلحاج، فروجة (2011). التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين في التعليم الثانوي. رسالة الماجستير، جامعة تيزي وزو علم النفس المدرسي.

78- بواب، حياة وبوعزيز، ليلة (2014). قلق الامتحان وعلاقته بالتوافق النفسي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. مذكرة الماستر، جامعة تيزي وزو علوم التربية.

79- حداد، نسيمة (2001). علاقة الدافع للإنجاز والقلق بالنجاح في امتحان البكالوريا. مذكرة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الجزائر، كلية العلوم الاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية.

80- سايجي، سليمة (2003). فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. مذكرة الماجستير، جامعة ورقلة علم النفس المدرسي.

81- صرداوي، نزيمة (2009). المحددات غير المعرفية للتفوق الدراسي. دراسة مقارنة بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية.

82- طيبي، إبراهيم (1989). أثر مشكلات المراهقين في التحصيل الدراسي. رسالة الماجستير، جامعة الجزائر، في علم النفس التربوي.

83- عبد اللاوي، سعدية (2011). المشكلات النفسية والسلوكية لدى أطفال السنوات الثالثة ابتدائي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. مذكرة الماجستير، جامعة تيزي وزو، علم النفس المدرسي.

84- بن أحمد الوالي، عبد الله (2003). فاعلية العلاج النفسي الجماعي في خفض درجة القلق لدى مدمني المخدرات. رسالة الماجستير في العلوم الاجتماعية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

85- بن موسى، عبد الوهاب (2012). أساليب المعاملة الوالدية التشجيع على الإنجاز/التنشيط وعلاقتها بالتفوق والتأخر الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. مذكرة الماجستير، جامعة تيزي وزو، علم النفس المدرسي.

86- عدي، سميرة (2010). الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس (17.15). رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، في علم النفس المدرسي.

87- لونس، حدة (2012). علاقة التحصيل الدراسي بالدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس. مذكرة الماستر، البويرة، جامعة أكلي محند أولحاج.

88- محي الدين، عبد العزيز (1990). صعوبات التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات وعلاقته بالبيئة الأسرية. رسالة الماجستير، جامعة الجزائر، علم النفس المدرسي.

89- مزيود، أحمد (2009). أثر التعليم التحضيري على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الأولى. رسالة الماجستير، جامعة الجزائر، قسم علم النفس.

90- نائل إبراهيم، أبو عزب (2008). فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة. رسالة الماجستير، الجامعة الإسلامية غزة، علم النفس إرشاد نفسي.

91- يونس، تونسية (2011). تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين. رسالة الماجستير، جامعة تيزي وزو علم النفس المدرسي.

A- LIVRE

- 92- Lievry, Alain Fabien(1997). **la motivation à l'école**. Paris éd Dunad.
- 93-Chiland, Colette (1989).**L'enfant la famille l'école**. Paris. 1^{ère} édition.
- 94-Fenouillet, Fabien et autres (1997).**Motivation et réussite scolaire**.
- 95- Levitte, Eurgene (1980).**the psychologie of anxiety**. 2^{ème} édition, new jersuy laurance erlbaun.
- 96- Blan, Madeleine(1997) .**Motivation et compensation**. approche, graphologique et psychologie, Paris, édition Masson.
- 97-Morand de Janffrey(1995) . **la psychologie de l'enfant**. Belgique marabout partique alleur.

- **DICTIONNAIRES:**

- 98-Grand Larousse(1994). dictionnaire encyclopédiques de psychologie.

الملاحق

ملحق رقم (01)

1- مقياس قلق الإمتحان: لمحمد حامد زهران.

البيانات الشخصية:

1. الجنس: أنثى

ذكر:

2. الممل:

3. للثعبة:

التعليلة:

نرجو من أعزاءنا الطلبة الإجابة على الفقرات المقترحة بكل صدق وموضوعية والتي تدرج في إطار بحث علمي لنيل شهادة الماستر ونعلمكم انه ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة، لذلك نرجو منكم وضع علامة (×) على الإجابة المختارة بكل دقة وموضوعية.

شكرا

الرقم	العبارات	نادراً	أحياناً	غالباً
1	أشعر بخيبة أمل عند أدائي الإمتحان			
2	أنا لا أستطيع المراجعة ليلة الإمتحان			
3	أشعر بالملل عندما يأتي وقت المراجعة النهائية			
4	بمجرد استلام ورقة الأسئلة أصابُ بصداع شديد			
5	أسئلة الامتحان تكون فوق مستوى تحصيلي			
6	أعاني من النسيان عند قراءة الأسئلة للمرة الأولى			
7	أتوقع الفشل في الامتحانات			
8	أثناء أدائي الامتحان أعبث في أي شيء أمامي كالمسطرة أو غيرها			
9	تتقصني الرغبة في النجاح والتفوق			
10	ليس عندي صبر لمراجعة الإجابة			
11	من عيوبي الإجابة المتعجلة وغير الدقيقة			
12	أنا لا أعرف طريقة الاستعداد للامتحان			
13	أشعر بعصبية شديدة أثناء الإجابة في الامتحانات			
14	أنظر إلى الامتحانات على أنها تهديد دائم			
15	أجد صعوبة في تحديد الأسئلة التي أجيب عنها			
16	الملل يجعلني أترك قاعة الامتحان بمجرد مرور نصف الوقت			
17	عند بداية الامتحان أشعر أنني لا أستطيع إكماله			
18	خوفي يجعلني لا أستطيع قراءة ورقة الأسئلة بدقة			
19	أخاف من الأساتذة الحراس في قاعات الامتحان			
20	أتمنى إلغاء جميع الامتحانات			
21	أثناء أدائي للامتحان أجد نفسي أفكر في احتمال رسوبي			
22	أكثرُ من استخدام المنبهات أيام الامتحانات			
23	أعتقد أن أسئلة الامتحانات كلها غير متوقعة			
24	أعاني من عدم الاستقرار في مقعدي أثناء أداء الامتحان			

25	ألجأ إلى التخمين في الاستعداد للامتحان		
26	يضايقني أن الدراسة كلها تتركز حول الامتحانات		
27	أشعر أن قلبي يدق بسرعة أثناء أدائي للامتحانات		
28	أرتبك عندما يعلن الأستاذ الحارس عن الوقت المتبقي للامتحان		
29	بعد الامتحان أسأل كل يوم عن النتيجة		
30	أصعب الأيام عندي هي أيام انتظار النتيجة		
31	أرتبك بشدة عند الإعلان عن النتيجة		
32	أصيب عرقاً عندما لا أستطيع الإجابة في الامتحان		
33	أشعر بالقلق والاضطراب أثناء أدائي للامتحان		
34	يزداد اضطرابي عند مراجعة الإجابات مع الزملاء		
35	أصابُ بالذعر من الامتحانات المفاجئة		
36	يقلقني أن مستقبلي يتوقف على الامتحانات		
37	أشعر بنقص الثقة في نفسي أثناء أداء الامتحان		
38	أُسرع في الإجابة خشية فوات الوقت		
39	ترتجش يداي عند الإجابة عن أسئلة الامتحان		
40	أشعر بالرهبة من الامتحان		
41	أصابُ بارتباك شديد أثناء الامتحانات		
42	بعد أداء امتحان أي مادة أن إجابتي لم تكن موفقة		
43	يقلقني أخطاء المصححين		
44	أشعر بحالة من الاضطراب النفسي أيام الامتحانات		
45	أشعر بالتعب الشديد أيام الامتحانات		
46	قلقي من الامتحانات هو سبب كراهيتي للدراسة		
47	أنزعج بشدة عند إعلان جدول الامتحان		
48	أصابُ بفقدان الشهية أيام الامتحانات		
49	شدة خوفي من الامتحان يجعلني أنسى ما ذاكرته		

50	يضايقني أن الامتحانات تقيس الحفظ وأنا لا أُجيدُ الحفظ		
51	أثناء أدائي الامتحان أكتب بيد وأقْرص أظافر يدي الأخرى		
52	أجد صعوبة في التعبير عن ما أريد كتابته في الامتحان		
53	أبدو كما لو كنت مرتبكاً أثناء أداء الامتحانات		
54	أعاني من عدم تنظيم الورقة في الإجابة		
55	أشعر بعدم الراحة والاضطراب أثناء أداء الامتحان		
56	عندما أراجع قبل دخول قاعة الامتحان أشعر أن المعلومات تبخرت من رأسي		
57	يهددني ما يمكن أن يترتب على فشلي أثناء أداء الامتحان		
58	أشعر بالتوتر الشديد أثناء الامتحان		
59	أعتقد أن من عيوبي السرعة في قراءة ورقة الامتحان		
60	أشعر بالتوتر عند دخول قاعة الامتحان		
61	يبدأ شعوري بعدم الارتياح قبل استلام ورقة الأسئلة		
62	أرتبك عند الإجابة عن أسئلة امتحانات شفوية في الفصل		
63	عندما أراجع ليلة الامتحان أجد نفسي نسيْتُ كل شيء		
64	أشعر بتوتر شديد أثناء أدائي للامتحان		
65	أشعر بالقلق الشديد قبل الامتحان		
66	يرافقني القلق طوال أيام الامتحان		
67	أشعر بنقص الثقة في نفسي أثناء الإجابة في الامتحان		
68	أشعر بخوف شديد أثناء أدائي للامتحانات		
69	أشعر بتوتر شديد عندما أستعد للامتحان		
70	أخافُ من قرب وقت الامتحان		
71	أكثر شيء يقلقني هو الامتحانات		
72	ترعجني تعليمات الأساتذة الحراس		
73	يزعجني أنه لا تنظم الامتحانات الفصلية بنفس الطريقة التي تنظم		

			بها الامتحانات الرسمية لتعدنا للامتحان	
74			أخافُ من وجود أسئلة لم نتدرب عليها	
75			يضايقني أن الأساتذة لا يدربوننا على الامتحانات وطريقة الإجابة	
76			أخاف من النتيجة السيئة	
77			يزعجني أنني لا أستطيع توزيع وقت الامتحان على الأسئلة المطلوبة	
78			يربكني أن الوقت لا يكفي لي للإجابة عن الأسئلة	
79			يضايقني أنني لا أستطيع تنظيم جدول للمراجعة	
80			أخاف من وجود أسئلة من خارج المقرر	
81			يقلقني أنني لا أعرف الطريقة المثلى للمراجعة	
82			يقلقني أنني لا أجيد طريقة الإجابة عن الأسئلة	
83			ضيق الوقت المحدد للامتحان يعتبر مشكلة بالنسبة لي	
84			أخاف من تهديد الأساتذة لنا بالأسئلة الصعبة في الامتحان	
85			تقلقني الحركة الزائدة للأساتذة الحراس داخل قاعة الامتحان	
86			ينتابني الشك في أن سؤالاً سوف يترك بدون تصحيح	
87			من شدة الخوف لا أستطيع الأكل صباح يوم الامتحان	
88			يصيبني الأرق ولا أستطيع النوم ليلة الامتحان	
89			من شدة خوفي من الامتحان أراجع حتى وأنا في طريقي إليه	
90			أشعر ببرودة شديدة في جسمي أثناء الامتحانات	
91			أعاني من الصداع أيام الامتحانات	
92			شدة توترتي أثناء الامتحان تُحدثُ ارتباكاً في معدتي	
93			أشعر برغبة في القئ أثناء الامتحان	

ماحق رقم (02)

2 مقياس الدافعية للتعلم: ليوسف القطامي.

العبارة	أولف بشدة	أولف	متدد	لا أولف	لا أولف بشدة
1 لشعر بالسعادة عندما أكون في المدرسة					
2 قليلا ما يهتم والدي بعلاماتي في المدرسة.					
3 أفضل القيام بالواجب المدرسي ضمن مجموعة من الزملاء.					
4 اهتماماتي الدراسية تؤدي إلى إهمال ما يدور حولي.					
5 استمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلّمها في المدرسة.					
6 أحب المدرسة بسبب قوانينها الصارمة.					
7 أحب القيام بمسؤوليتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج التي أتحصل عليها.					
8 أواجه المواقف الدراسية بمسؤولية تامة.					
9 يصعب علي الانتباه لشرح المدرس ومتابعته.					
10 اشعر بان غالبية الدروس التي يقدمها المعلم غير مثيرة.					
11 يصغي إلي والدي عندما أتحدث عن مشكلاتي الدراسية.					
12 أحب أن يرضى عني زملائي في المدرسة.					
13 أتجنب المواقف الدراسية التي تحملني المسؤولية.					
14 لا أحب أن يعاقب التلاميذ مهما كانت الأسباب.					
15 يهتم والدي بمعرفة حقيقة مشاعري اتجاه المدرسة (أحب الدراسة أم أكرهها).					
16 اشعر بان بعض الزملاء في المدرسة هم سبب المشكلات.					
17 اشعر بالضيق أثناء قيامي بالواجبات المدرسية.					
18 اشعر باللامبالاة أحيانا فيما يتعلق بأداء					

					الواجبات المدرسية.	
19					أفضل أن يعطينا المعلم أسئلة صعبة تحتاج إلى تفكير.	
20					أفضل أن اهتم بالدراسة على حساب أي شيء آخر.	
21					أحرص أن أتقيد بالسلوك الذي تفرضه المدرسة.	
22					أشعر بالرضي عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي المدرسية.	
23					يسعدني أن تعطى المكافأة للطلبة بقدرة جهدهم المبذول.	
24					أحرص على تنفيذ ما يطلبه مني المعلمون والوالدين بخصوص الدراسة.	
25					كثيرا ما أشعر أن مساهماتي في كل أشياء جديدة في المدرسة لا تقنعني.	
26					أشارك كثيرا في النشاطات المدرسية.	
					أقوم بالكثير من النشاطات المدرسية وفي الجمعيات الطلابية.	
28					لا يأبه والدي عندما أتحدث إليهما عن علاماتي المدرسية.	
29					يصعب علي تكوين صداقة بسرعة مع زملائي في المدرسة.	
30					لدي رغبة قوية في الاستفسار عن المواضيع المتعلقة بالمدرسة.	
31					أحرص والدي على قيامي بأداء واجباتي في المدرسة.	
32					لا يهتم والدي بالأفكار التي أتعلمها في المدرسة.	
33					سرعان ما لشعر بالمل عندما أقوم بواجباتي المدرسية.	
34					المراجعة مع الزملاء في المدرسة يمكنني من الحصول على علامات جيدة.	
35					تعاوني مع زملائي في حل الواجبات المدرسية يعود علي بالمنفعة.	
36					أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة.	

اختبار الفرضيات ووصف العينة

الفرضية الأولى والثانية Test-t

Statistique de groupe

التحصيل الدراسي	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard moyenne
فوق التعلم مرتفع	70	158,45	36,82	3,72
منخفض	70	132,41	37,73	4,61
دافعية التعلم مرتفع	50	102,61	20,60	2,92
منخفض	70	92,01	13,45	1,61

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	df	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart type	Intervalle de confiance 95% de la différence inférieure	Supérieure
فوق التعلم	Hypothèse de variances égales	,063	,795	2,015	118	,046	13,95	6,92	27,67	,24
	Hypothèse de variances inégales			-2,022	107,076	,046	-13,95	6,92	-27,67	-,24
دافعية التعلم	Hypothèse de variances égales	,000 ^a	,000	3,438	118	,001	10,52	3,12	4,45	16,60
	Hypothèse de variances inégales			3,104	70,026	,002	10,52	3,04	3,69	17,27

الفرضية الثالثة والرابعة

Test-t

Statistiques de groupe

التحصيل الدراسي	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard moyenne
مرتفع	فوق التعلم ذكر	17	157,00	36,34	8,89
	فوق التعلم أنثى	33	174,35	36,20	6,30
	دافعية التعلم ذكر	17	102,53	21,37	5,30
	دافعية التعلم أنثى	33	102,70	20,39	3,55
منخفض	فوق التعلم ذكر	34	179,59	31,75	5,44
	فوق التعلم أنثى	36	185,03	42,92	7,15
	دافعية التعلم ذكر	34	93,25	13,50	2,33
	دافعية التعلم أنثى	36	90,83	13,41	2,23

اختبار الفرضيات ووصف العينة

Test d'échantillons indépendants

التخصص الدراسي			Test de Levene sur l'égalité des variances							
			Test H pour égalité des moyennes							
			F	Gig	I	dof	Sign. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence absolue	Intervalle de confiance 95% de la différence inférieure Supérieure
مرتفع	قليل التعلم	Hypothèse de variances égales	0,67	,787	-,500	40	,916	-,17,35	13,65	-,35,10 4,45
		Hypothèse de variances inégales			,004	40,340	,001	17,35	13,65	-,35,10 4,45
	كثير التعلم	Hypothèse de variances égales	1,02	,809	-,027	40	,919	-,17	3,24	-,32,11 12,33
		Hypothèse de variances inégales			,026	30,485	,970	17	3,38	13,10 12,85
متخلف	قليل التعلم	Hypothèse de variances égales	1,000	,021	-,506	50	,516	-,5,50	9,07	-,20,69 12,50
		Hypothèse de variances inégales			,011	50,381	,018	5,50	8,66	-,23,10 12,40
	كثير التعلم	Hypothèse de variances égales	0,10	,914	,753	58	,754	2,43	3,23	-,01 5,87
		Hypothèse de variances inégales			,753	57,550	,484	2,43	3,23	4,01 8,87

وصف العينة

Tableau de fréquences

الجنس

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	51	42,5	42,5	42,5
	أنثى	69	57,5	57,5	100,0
Total		120	100,0	100,0	

المؤسسة

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ثانوية العفيد صيروش	16	13,3	13,3	13,3
	ثانوية علي لعرباس	26	21,7	21,7	35,0
	ثانوية محمد دحماني	23	19,2	19,2	54,2
	ثانوية محمد زعموم	26	21,7	21,7	75,8
	ثانوية رابح اسطمبرلي	29	24,2	24,2	100,0
Total		120	100,0	100,0	

اختبار الفرضيات ووصف العينة

الشعبة

	Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide العلوم التجريبية	50	41,7	41,7	41,7
آداب وفلسفة	24	20,0	20,0	61,7
رياضيات	28	23,3	23,3	85,0
تسيير واقتصاد	18	15,0	15,0	100,0
Total	120	100,0	100,0	

التحصيل الدراسي

	Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide مرتفع	50	41,7	41,7	41,7
منخفض	70	58,3	58,3	100,0
Total	120	100,0	100,0	