جامعة مولود معمري تيزي وزو
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علوم التربية

استراتيجيات التعلم وعلاقته بقلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا

دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية تيزي وزو

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص: إرشاد وتوجيه مدرسي

من إعداد الطالبتين:

مزياني كهينة

مزيان ربيحة

الأستاذة المشرفة:

أمزيان بهينة

السنة الجامعية: 2022/2021

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي وفقنا لهذا ولم نكن لنصل اليه لولا فضل الله علينا

وأنار لنا درب العلم والمعرفة وأعاننا في أداء هذا الواجب

ووفقنا الى إنجازه

نتوجه بجزيل الشكر والعرفان حاملة معها عبارات التقدير والامتنان

الى كل من ساعدنا من قريب أو بعيد ولو بكلمة تشجيع

ونخص بالذكر الأستاذة المشرفة "أمزيان بهية" التي لم تبخل علينا

بتوجيهاتها ونصائحها

القيمة والتي كانت عونا لنا في إتمام هذا البحث فلك أستاذتي منا كل

العرفان والامتنان وجزاك الله عنا خير الجزاء

كما نتوجه بالشكر الجزيل الى كافة أساتذتنا بجامعة مولود معمري "تامدة"

قسم علوم الاجتماعية والإنسانية بالخصوص أساتذة علوم التربية

إهداء

الحياة أمل والامل يحققه عمل والعمل ينهيه أجل ويحاسب المرء بما عمل ولكل بداية

نهاية وها قد أنهيت مشواري الدراسي أهدي ثمرة جهدي الى من كان دعائها وخوفها

على شمعة أنارت لي دربي ورضاها روضة من رياض الجنة، الى أغلى من كل

غال "أمي" حفظها الله وأطال في عمرها.

والى من كان دمه يسري في عروقي، الى من كان يشقى ويتعب ليدفعني الى النجاح تاج

رأسي الى "أبي" الغالي حفظه الله وأطال في عمره.

والى أخواتي وإخوتي زهرة وزوجها وأولادها، فازية، وماسينيسا، وأحمد وزوجته وأولاده

الذين أتمنى لهم التوفيق والنجاح في حياتهم وجميع أفراد عائلتي الكبيرة.

والى أعز صديقات العزيزات على قلبي واللتان أتقاسم معهم متاعب الدراسة واللتان

شاركة معهن أجمل الأوقات وأصعبها الى "مليكة"و"ليندة".

والى من شاركتني في هذا العمل المتواضع "ربيحة"

كهينة

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالي الى معرفة العلاقة الموجودة بين استراتيجيات التعلم وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وكذلك معرفة الفروق في استراتيجيات التعلم وقلق الامتحان حسب متغير الجنس.

ومن اجل التحقق من ذلك اعتمدنا على المنهج الوصفي الارتباطي واستخدمنا مقياسين لجمع البيانات هما: مقياس استراتيجيات التعلم من اعداد الباحثة نزيهة صحراوي وكذلك مقياس قلق الامتحان من اعداد الباحث حامد زهران، وطبقت الدراسة الأساسية على عينة مكونة من(100) تلميذ وتلميذة يدرسون في السنة الثالثة من التعليم الثانوي بمختلف ثانويات ولاية تيزي وزو، وللتحقق من صحة الفرضيات تم الاعتماد على البرنامج الاحصائي (spss) المعالجة البيانات، وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- عدم وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم وقلق الامتحان لدى عينة الدراسة.

- عدم وجود فروق بين الجنسين فيما يخص استراتيجيات التعلم.

- عدم وجود فروق بين الجنسين فيما يخص قلق الامتحان.

وتم تفسير نتائج الدراسة على ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة، وقد خرجت هذه الدراسة ببعض المقترحات.

Résumé de l'étude :

La présente étude vise à connaître la relation entre les stratégies d'apprentissage et l'anxiété aux examens chez les élèves de troisième année du secondaire, ainsi qu'à connaître les différences de stratégies d'apprentissage et d'anxiété aux examens selon la variable de sexe.

Afin de vérifier cela, nous nous sommes appuyés sur l'approche descriptive corrélative et avons utilisé deux échelles pour collecter les données : l'échelle des stratégies d'apprentissage préparée par la chercheuse Naziha Sahrawi, ainsi que l'échelle d'anxiété aux examens préparée par la chercheuse Hamid Zahran, et l'étude de base a été appliqué à un échantillon de (100) élèves garçons et filles étudiant en troisième année du secondaire dans différents lycées de Tizi Ouzou, et pour vérifier la validité des hypothèses, le programme statistique (SPSS) a été utilisé pour traiter les données , et l'étude a abouti aux résultats suivants :

- Il n'y a pas de corrélation entre les stratégies d'apprentissage et l'anxiété des examens parmi l'échantillon de l'étude.

Il n'y a pas de différences entre les sexes dans les stratégies d'apprentissage.

- Il n'y a pas de différences entre les sexes en ce qui concerne l'anxiété des examens.

- Les résultats de l'étude ont été interprétés à la lumière des cadres théoriques et des études antérieures, et cette étude a abouti à quelques propositions.

فهرس المحتويات

الشكر والتقدير
الاهداء
ملخص الدراسة
فهرس المحتويات
فهرس الجداول
مقدمة..... 1

الجانب النظري

الفصل الأول: الاطار العام للاشكالية

1.اشكالية الدراسة..... 6
2. فرضيات الدراسة..... 10
3. أهداف الدراسة..... 11
4. أهمية الدراسة..... 11
5. مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية..... 12
6.الدراسات السابقة..... 15
7. التعقيب على الدراسات السابقة..... 22

الفصل الثاني: استراتيجيات التعلم

تمهيد..... 27
1.مفهوم الاستراتيجية..... 28
2.العلاقة بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب..... 28
3.مواصفات الاستراتيجية الجيدة..... 30
4.مفهوم التعلم..... 30
5.مفهوم استراتيجيات التعلم..... 32
6.أنواع استراتيجيات التعلم..... 33

7.مبادئ استراتيجيات التعلم..... 35
8.أهميةاستراتيجيات التعلم..... 35
9.الهدف استراتيجيات التعلم..... 37
10.كيفية اختيار استراتيجيات التعلم..... 38
11.وقت استخدام استراتيجيات التعلم..... 39
12.تصنيف استخدام استراتيجيات التعلم..... 41
خلاصة الفصل..... 51

الفصل الثالث: قلق الامتحان

تمهيد..... 53
1.مفهوم القلق..... 54
2.أنواع القلق..... 54
3.أسباب القلق..... 55
4.أعراض القلق 56
5.علاج القلق 57
6.مفهوم قلق الامتحان..... 58
7.تصنيفات قلق الامتحان 58
8.أعراض قلق الامتحان..... 59
9.أسباب قلق الامتحان..... 60
10.النظريات المفسرة لقلق الامتحان..... 61
11.خصائص التلاميذ الذين يعانون من قلق الامتحان..... 63
12.العلاج والوقاية من قلق الامتحان..... 64
خلاصة الفصل..... 65

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد..... 68

1.الدراسة الاستطلاعية..... 69
1.1.أهداف الدراسة الاستطلاعية..... 69
2.1.مكان وزمان اجراء الدراسة الاستطلاعية..... 70
3.1.عينة الدراسة الاستطلاعية..... 70
4.1.نتائج الدراسة الاستطلاعية..... 71
2.المنهج..... 71
3.الدراسة الأساسية..... 72
1.3.مجتمع الدراسة..... 72
2.3.عينة الدراسة..... 72
3.3.خصائص العينة..... 73
4.3.حدود الدراسة..... 74
4.أدوات الدراسة..... 74
5.أساليب المعالجة الإحصائية..... 91
خلاصة الفصل..... 93

الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد..... 95
1.عرض وتحليل نتائج الدراسة..... 96
2.تفسير ومناقشة نتائج الدراسة..... 98
استنتاج العام..... 105
خاتمة..... 107
التوصيات والاقتراحات..... 108
قائمة المراجع..... 110
الملاحق

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
01	يوضح الفرق بين الاستراتيجية والطريقة والاسلوب	29
02	يوضح نظريات التعلم	31
03	يوضح أهم استراتيجيات ماوراء المعرفية	46
04	يوضح أهم استراتيجيات التعلم المعرفية	48
05	يوضح توزيع افراد العينة الاستطلاعية حسب الشعبة والجنس	70
06	يمثل توزيع أفراد المجتمع الأصلي وفق المؤسسات	72
07	يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس	73
08	يمثل توزيع أفراد العينة حسب الشعب	74
09	يوضح أرقام الفقرات الموزعة على الابعاد(06) لمقياس استراتيجيات التعلم	76
10	يوضح سلم تنقيط إجابات الافراد على فقرات مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية	77
11	يوضح معايرة مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية	78
12	يوضح معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم المعرفية	79
13	يوضح معاملات الصدق التمييزي لبنود مقاييس استراتيجيات التعلم المعرفية	81
14	يوضح قيمة معامل ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية	84
15	يوضح الصدق التمييزي لمقياس الدراسة	85
16	يوضح صدق ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية بطريقة الفا كرونباخ	86
17	يوضح الصدق التمييزي لمقياس قلق الامتحان	90
18	يوضح ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة الفا كرونباخ	91
19	يوضح نتائج العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعلم وقلق الامتحان لدى	96

	تلاميذ المقبلين على اجتيازامتحان شهادة البكالوريا	
20	يوضح نتائج الفروق بين الجنسين فيما يخص استراتيجيات التعلم لدى تلاميذ المقبلين على اجتيازامتحان شهادة البكالوريا	97
21	يوضح الفروق بين الجنسين فيما يخص قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا	98

فهرس المخططات

رقم الجدول	عنوان المخطط	رقم الصفحة
01	يوضح الفرق بين الاستراتيجية والطريقة والاسلوب	28

مقدمة:

يعد التعلم المحك الرئيسي لأي عملية تعليمية لأنه لكل فعل تربوي تغيرات في سلوك المتعلم على مختلف الجوانب المعرفية والوجدانية والحسية، فحصول المتعلم على كم من المعارف مرتبط بمدى توافق المقرر الدراسي مع طموحه ورغباته والظروف المحيطة به.

فمتطلبات المناهج التربوية الحديثة تستلزم تغيير دور المتعلم لكي يكون تعلمه منهجيا ومنظما ومخططا له وناتجا عن مجهوده الخاص من أجل تطوير التعلم والمعرفة التامة في كيفية التعامل والتصرف مع الكم الهائل من المعارف، وهذا ما يسمى بالتعلم الاستراتيجي

الذي يهتم بشكل أساسي بتدريب التلميذ على استخدام مجموعة من المهارات وطرق التفكير والمعرفة والبحث بنفسه عن المعلومات والمفاهيم التربوية وتحكمه في تعلمه.

وبناء على كل هذا يتضح ان كل تلميذ يستخدم استراتيجيات الخاصة به، والتي تساعده على تنمية رغبة التعلم وباتالي رفع مستوى تحصيله الدراسي في جميع المواد بالرغم من أن هناك عوامل ومتغيرات كثيرة تربط بتدني أو ارتفاع مستويات التحصيل مثل سمات الشخصية.

تعد الاختبارات من أكثر أدوات القياس شيوعا واستخداما في معظم المؤسسات التعليمية، ففي ضوء نتائجها الكمية يتم إصدار الاحكام على تحصيل التلاميذ واتخاذ القرارات حول مدى فعالية العملية التعلمية التعليمية.

وعلى هذا الأساس تلعب الامتحانات دورا هاما في حياة التلميذ وهي أحد أساليب التقييم الضرورية إلا أنها قد يرتبط بها ما يجعل منها مشكلة مقلقة، ويتخذ قلق الامتحان أهمية خاصة نظرا لارتباطه الشديد بتحديد مصير الطالب ومستقبله الدراسي والعلمي.

فقلق الامتحان يعتبر من المواضيع المهمة التي تؤثر على الطالب سلبا أو إيجابيا، فالقلق الذي يعتري أغلبية الطلاب قبل وأثناء الامتحان هو أمر طبيعي مادام في درجاته المقبولة، ويعد دافعا إيجابيا، أما إذا أخذ أعراضا غير طبيعية كعدم النوم وفقدان الشهية وعدم التركيز وعدم القدرة على استدعاء المعلومات من الذاكرة وغيرها من الاعراض تربك الطالب وتعرقل أداءه وبالتالي يصبح شكل من أشكال الاضطراب.

ومن هذا المنطلق، تهدف هذه الدراسة الى تسليط الضوء على استراتيجيات التعلم وعلاقتها بقلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا لأنها مرحلة جد مهمة والأكثر حاجة لامتلاك هذه المهارات والسمات، وقد قسمنا البحث الى جانبين: الجانب النظري، الجانب التطبيقي، ويشتمل كل جانب على عدة فصول.

1 . الجانب النظري: يتضمن ثلاث فصول:

. الفصل الأول: خصصناه للاطار العام للاشكالية البحث وذلك بتحديد إشكالية الدراسة، وفرضياتها، وأهميتها وأهدافها، وتحديد المفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية، مع ذكر الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

. الفصل الثاني: خصصناه لمتغير استراتيجيات التعلم من خلال تعريف الاستراتيجية، العلاقة بين الاستراتيجية، والطريقة والأسلوب، مواصفات الاستراتيجية الجيدة، مفهوم التعلم، مفهوم استراتيجيات التعلم، أنواع استراتيجيات التعلم، مبادئ استراتيجيات التعلم، أهمية استراتيجية التعلم، الهدف من استراتيجيات التعلم، كيفية اختيار استراتيجيات التعلم،

وقت استخدام استراتيجيات التعلم، تصنيف استخدام استراتيجيات التعلم.

. الفصل الثالث: خصصناه لمتغير قلق الامتحان من خلال التطرق الى مفهوم القلق، وأنواعه واسبابه وأعراضه والعلاج ثم تطرقنا الى قلق الامتحان وذلك من خلال توضيح

مفهومه، تصنيفاته وأعراضه وأسباب حدوثه، والاشارة الى النظريات المفسرة لقلق الامتحان، وخصائص قلق الامتحان والعلاج والوقاية من قلق الامتحان.

2 . الجانب التطبيقي: يتضمن فصلين:

. الفصل الرابع: خصصناه للإجراءات المنهجية ويتضمن الدراسة الاستطلاعية، المنهج المستخدم ثم الدراسة الأساسية، مجتمع وعينة الدراسة حدود الدراسة، أدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية المستعملة لاختبار فرضيات الدراسة.

. الفصل الخامس: ويتم فيه عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية المتعلقة بمتغيرات الدراسة والتي توصلنا اليها من خلال المرور بالمعالجة الإحصائية.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للإشكالية

1. مشكلة الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أهداف الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الاصطلاحية والاجرائية
6. الدراسات السابقة
7. التعقيب على الدراسات السابقة

1. مشكلة الدراسة:

تهدف العملية التربوية التعليمية إلى تحقيق الأهداف والغايات التي تسعى إلى إيصال المتعلم إلى مستوى مقبول من النمو في جوانب شخصية، وتطورها حيث أصبحت في الآونة الأخيرة تهتم بالمتعلم بالدرجة الأولى إذ على أساسه بنيت العملية التربوية التعليمية حيث أن المتعلم هو العنصر الفعال والمهم في العملية فان درجة تعلمه وتحصيله تتعلق بمدى ملائمة البرنامج التعليمي مع قدراته واهتماماته والاهداف التي يحددها لنفسه وميوله وبهذا عدل البرنامج ليصبح أكثر علمية وعملية للخروج من الجمود الذي كانت عليه، إذ أصبح المتعلم في البرنامج الحديث لا يستقبل المعلومات فقط ويسجلها بل يقوم بإكتشاف المعلومات بنفسه حتى يتمكن من تطبيقها، فعملية التعلم ليست عملية سهلة وبسيطة بل هي عملية معقدة وتدخل في تكوينها عدة عوامل وعمليات معرفية، ولحدوثها يحتاج المتعلم أن ينتقي الاستراتيجية التي تسهل له عملية التعلم الناجحة، وتسهل له التذكر ويحاول من خلالها تنظيم تعلمه بطريقة الخاصة.

وتعرف الاستراتيجية على أنها تخطيط وتوجيه العمليات الحربية ويمثل التخطيط أهم مكونات التعلم **(مرسي،1994، ص20)**.

أما استراتيجيات التعلم توصف على أنها العمليات أو الطرق الذهنية التي يستعملها المتعلمون والتي تساعدهم على اكتساب وتخزين واسترجاع أنواع مختلفة من المعرفة، فهي تساعد المتعلم على دراسة المواد التعليمية وتنظيم وتجميع وتخزين المعلومات في الذاكرة.

وقد عرف بولي واخرون (1996) boulet et al «استراتيجيات التعلم على أنها النشاطات المنجزة من طرف المتعلم من أجل تسهيل التحصيل، التذكر وتطبيق المعرفة في المواقف التعليمية فاستراتيجيات التعلم هي تلك السلوكات الصادرة عن المتعلم أثناء عملية التعلم، والتي تهدف إلى التأثير في الكيفية التي سيقوم بها المتعلم».

وعبر عنها علام: على أنها إختيار واستخدام الطرق التي تساعد المتعلم على تجهيز المادة التي يريد تعلمها حيث يستدمون طرق مختلفة تتناسب مع الأهداف الخاصة التي يريدون تحقيقها فهم يختلفون باختلاف الهدف فكلما كان الهدف واضحا كلما كانت الاستناتيجية مختارة بعناية ودقة. **(علام، 2004، ص30)**

فالتعلم الفعال هو الذي يقوم على استخدام التلميذ لمختلف استراتيجيات التعلم وتدريبه على أنه يكون مخططا استراتيجيا لعملية التعلم، وذلك يجعله فاعلا في اتخاذ القرارات المتعلقة بعملية التعلم، وعلى هذا الأساس أصبحت دراسة استراتيجيات التعلم لها أهمية كبيرة لمساعدة التلميذ وتكمن أهميتها في تحسين عملية التعلم، وزيادة تحصيلهم للمادة المراد تعلمها.

فقد أوضحت نتائج دراسة "جرين واكسفورد" حول استراتيجيات التعلم التي يستخدمها طلبة جامعة بورتيكو، بأن الطلبة الناجحين في اللغة الإنجليزية كانوا يستخدمون استراتيجيات تعلم بمستوى عال أكثر من الطلبة غير الناجحين، وقد افترض "برون" بأن استخدام استراتيجيات تعلم ذات المستوى العالي يرتبط بكفاءة لغوية عالية عند الطالب، وبأن المتعلم الناجح يستخدم استراتيجيات التعلم، ويقول " باندورا" أن استخدام الاستراتيجيات التعليمية من قبل المتعلم يزيد من دافعيته للتعلم وبالتالي يزيد من إنجازه الأكاديمي. **(عبد الحق والعجيلي، 2005، ص3)**

فتتمحور دراسة ماكيش واخرون (1985) Makeachie et al من جامعة ميشيغان الذي طور أحد المقرارات ليعلموا الطلبة استراتيجيات التعلم، وأظهرت النتائج أن الطلبة الفئة الأولى الذين حصلوا على تقدير (ا) في المقرر تميزوا بالدافعية العالية وإدارة ذاتية للتعلم، في حسن تميز طلبة الفئة الأخير بدافعية متدنية وأنهم لا يديرون تعلمهم.

ومنه يمكن القول إنه إذا كانت استراتيجيات التعلم تحتل مكانة مهمة في تحسين عملية التعلم عند المتعلم وزيادة تحصيله إلا أن هناك متغيرات أخرى تؤثر على التلميذ ونذكر منها متغير قلق الامتحان.

فقلق الامتحان مشكلة من المشكلات المدرسية التي يواجهها التلاميذ وخاصة التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا، حيث تؤثر عليهم بشكل سلبي وخصوصا على أدائهم أثناء الامتحان، إذ أعطية أهمية بالغة ومكانة خاصة بأنه يحدد مصير التلاميذ ومستقبلهم الدراسي.

فقلق الامتحان هو نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان حيث تشير هذه المواقف في الفرد شعورا بالانزعاج والانفعالية، وهو حالة انفعالية وجدانية تعتري الفرد من الموقف السابق للامتحان أو في موقف الامتحان ذاته، وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر والتهديد والخوف من الامتحانات. **(حامد زهران،2000، ص96)**.

وتظهر أهمية موضوع قلق الامتحان في أهمية المواقف التي يتعرض لها الفرد في المجتمع، فالنجاح في المراحل التعليمية الثلاث الابتدائي والمتوسط والثانوي والالتحاق بالجامعة والنجاح فيها، والحصول على الوظيفة المناسبة التي يسعى لها الفرد، والترقية في مجال العمل، ماهي إلا نماذج في المواقف التي يمربها الفرد، ولا يتحصل عليها إلا بعد اجتيازه الامتحانات الخاصة بها.

وتؤكد نتائج العديد من الدراسات السابقة أن قلق الامتحان يزداد بالنسبة للطلاب الذين لديهم تطلعات إلى دراسة جامعية حيث أن الأداء في الامتحان يشكل ركيزة مهمة لهؤلاء الطلاب الذين يتطلعون إلى هدف معين، فكلما ارتبط الأداء في الامتحان بتحقيق الهدف المنشود ارتفع القلق، وكلما انخفض هذا الارتباط انخفض مستوى القلق، ومن هذه الدراسات

دراسة kennetk et don2007 ,frank et rich ,paul et al2007,jerry john,2007.

وهذا ما أكده وأين (1971) من خلال دراسته على مجموعة من الافراد المرتفعين في قلق الامتحان بحيث توصل إلى أن التلاميذ القلقون يكونون أكثر إهتماما بتخوفهم من أدائهم وهذه الأفكار تتداخل مع القدرة على الانتباه، كما تمنع التلميذ من استعمال العمليات المعرفية التي تسهل الأداء أثناء الامتحان فالتلاميذ القلقين غير قادرين على تذكر أو استعمال المعلومات التي بحوزتهم. **(توفيق،1986، ص161).**

فقلق الامتحان هي حالة يشعر فيها الطالب بالتوتر وعدم الارتياح نتيجة حدوث اضطراب في الجوانب المعرفية الانفعالية ويكون مصحوب بأعراض فيسيولوجية ونفسية معينة، قد تظهر عليه أو يحس بها عند مواجهته لمواقف الامتحان. **(الخالدي،2002، ص121)**

دراسة كاستانيدا التي 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 قلق منخفض في حالات التعلم السهلة، بينما كان أداء القلق المنخفض أفضل من أداء الطلاب ذوي القلق المرتفع في حالات التعليم الصعبة **(نصر الله، 2010، ص392).**

وأما دراسة سبلبرجر spilberger(1980) «هدفها إيجاد الفروق بين الذكور والاناث في درجة قلق الامتحان، توصل من خلال هذه الدراسة إلى وجود فروق حيث الاناث الأكثر شعورا بقلق الامتحان من الذكور».

ومن خلال ما تطرقنا إليه سابقا عن استراتيجيات التعلم التي تتمثل في الطرق التي يستخدمها المتعلم من أجل التعلم والتغلب على المشاكلات المدرسية التي تعيقه في حياته الدراسية كالظاهرة قلق الامتحان التي أخذت حيزا كبير في الآونة الأخيرة خاصة على

التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا، وعلى هذا الأساس جاءت الدراسة الحالية للوقوف على طبيعة العلاقة التي ترتبط بين استراتيجيات التعلم و قلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

ومن هذا المنطلق تصبح الدراسة الحالية ضرورة بحثية لها مبرراتها، والتي تهدف إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

. هل توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم وقلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا؟

. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص استخدام استراتيجيات التعلم لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا؟

. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا؟

2- فرضيات البحث:

للإجابة على التساؤلات السابقة صياغة الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى:

. توجد علاقة بين استراتيجيات التعلم وقلق الامتحان لدى تلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا.

الفرضية الثانية:

. توجد فروق بين الجنسين فيما يخص استخدام استراتيجيات التعلم لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا.

الفرضية الثالثة:

. توجد فروق بين جنسين في مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا.

3. أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية الى الأهداف الاتية:

. معرفة علاقة استراتيجيات التعلم بقلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا.

. تحديد العلاقة بين استراتيجيات التعلم وقلق الامتحان لدى التلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

. تهدف الى معرفة الفروق بين الذكور والاناث في متغير قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا.

. تهدف الى معرفة الفروق بين الذكور والاناث فيما يخص استخدام الاستراتيجيات التعلم.

4.أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية هذه الدراسة من أهمية الجانب الذي تتصدى لدراسته، حيث تسعى الى معرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلم وقلق الامتحان، وهو جانب ينطوي على أهمية كبيرة سواء من الناحية التطبيقية أو النظرية التي تقدم إطارا نظريا حول مفهومي استراتيجيات التعلم وقلق الامتحان. كما تنبع أهمية البحث الحالي كونه من الدراسات القليلة التي حاولت معرفة علاقة استراتيجيات التعلم بالقلق الامتحان لدى تلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا.

. وتأتي ايضا أهمية الدراسة الحالية من العينة المستخدمة، وهم تلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا، كونهم في بداية طريقهم نحو تحقيق أهدافهم المستقبلية فيجب ان

يجتازوا طريقهم بتقدم وتفوق، وعليه ضرورة دعم امكانياتهم والاقبال على التعلم برغبة وشغف بعيدا عن القلق بصفة عامة، وقلق الامتحان بصفة خاصة.

. تأتي أهمية الدراسة مما قد تتوصل إليه من نتائج تسهم في توجيه التلاميذ وارشادهم ومساعدتهم في رفع مستوى أدائهم في جو خالي من القلق.

. تبحث الدراسة في الكشف عن مستوى قلق الامتحان.

. تسليط الضوء على فعالية استخدام استراتيجيات التعلم التي تساعد المتعلمين على خفض قلق الامتحان.

5. مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الاصطلاحية والإجرائية :

1.5. استراتيجيات التعلم:

1.1.5. الاستراتيجية:

عرفها جيمس كويت على أنها عبارة عن نمط أو خطة لتحقيق نكامل بين الأهداف وأنها نمط أو نموذج معين يعبر عن تدفق القرارات والتصرفات **(مرسي، 1994، ص15)**.

كما تعرف أيضا بأنها "مجموعة من العمليات التي يوظفها المتعلم لتعينه في اكتساب وتخزين واستدعاء واستخدام المعلومات، وهي اداءات خاصة يقوم بها المتعلم ليجعل عملية التعلم أسهل وأكثر امتاعا وأكثر ذاتية التوجه وأكثر فعالية وأكثر قابلية على أن تطبيق في المواقف الجديدة"**(دعدور،1996، ص21)**.

2.1.5. استراتيجيات التعلم:

هي اختيار واستخدام الطرق التي تساعد المتعلم على تجهيز المادة التي يريد تعلمها، حيث يستخدمون طرق مختلفة تتناسب مع الأهداف الخاصة التي يريدون تحقيقها، فحسبها نجد

طريقة القراءة لموضوع واحد في المجلة يختلف باختلاف الهدف الذي يريد التلاميذ الوصول إليه **(علام، 2004، ص130)**.

يعرفها "شنيك " بأنها: "خطط موجهة لأداء المهمات بطريقة ناجحة أو انتاج نظم لخفض مستوى التشتت بين المعرفة الحالية للمتعلمين وأهدافهم التعليمية، حيث تتضمن الاستراتيجية أنشطة مثل اختيار المعلومات وتنظيمها وتكرار المادة المراد تعلمها، وربط المادة الجديدة بالمعلومات المخزنة في الذاكرة بالإضافة الى خلق بيئة إيجابية للتعلم والمحافظة على استمراريتها." **(أبو رياش وعبد الحلق، 2007، ص276)**.

3.1.5 التعريف الاجرائي: هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد أثناء إجابته على مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية المصمم من طرف "صحراوي نزيهة"(2015).

2.5. قلق الامتحان:

1.2.5. القلق:

.عرفه حامد زهران على أنه حالة توتر شامل ومستمر نتيجة توقع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث، ويصاحبها شعور غامض، وأعراض نفسية جسمية. **(حامد زهران،2000، ص96)**

. وعرفه فرويد:" بأنه نوع من الانفعال العام المؤلم يكتسبه الفرد ويكونه خلال المواقف التي يصادفها، فهو يختلف عن بقية الانفعالات غير السارة كالشعور بالإحباط أو الغضب أو الغيرة لما يسببه من تغييرات داخلية يحس بها الفرد وأخرى خارجية على ملامحه بوضوح **(أديب الخالدي، 2006، ص197)**.

2.2.5. قلق الامتحان:

. عرفه سبيلبرجر:"هو سمة شخصية في موقف محدد يتكون من الانزعاج والانفعالية ويعرف الانزعاج بأنه اهتمام معرفي يتمثل في الخوف من الفشل بينما الانفعالية هي ردود أفعال الجهاز العصبي الاتونومي ويمثل هذين المكونين أبرز عناصر قلق الامتحان. **(محمد عبد الطاهر الطيب، 1994، ص13)**.

. كما تعرف أيضا حالة نفسية تتصف بالخوف والتوقع أي أنه حالة انفعالية تعتري بعض الطلبة قبل وأثناء الامتحان، الامتحانات مصحوبة بتوتر وتحفز وحدة انفعال وانشغالات عقلية سالبة تتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الامتحانات مما يؤثر سلبا على المهام العقلية في مواقف الامتحانات. **(الطيب، 1996، ص157)**.

التعريف الاجرائي: هو احساس الفرد بانعدام الراحة النفسية وتوقع حدوث أمر غير مرغوب فيه، كما يعتبر حالة انفعالية مركبة من الخوف والضيق أثناء الامتحان تستشير ردود أفعال جسمية وفسيولوجية.

6. الدراسات السابقة:

. الدراسات التي تناولت استراتيجيات التعلم:

. الدراسات العربية:

1. دراسة باعباد ومرعي(1996): حيث تمحورت الدراسة حول تقييم طلبة جامعة صنعاء لاستراتيجيات تعلمهم لمقرارات الجامعة وفقا لمتغيرات: الجنس والتخصص والسنة الجامعية، استخدم فيه قائمة استراتيجيات التعلم المطورة في "جامعة ميشيغان" بعد إعدادها للبيئة العربية شملت استراتيجيات الدافعية للتعلم والاستراتيجيات المعرفية والعقلية للتعلم، واستراتيجيات إدارة مصادر التعلم، على عينة بلغت 206من طلبة كلية التربية بجامعة

صنعاء، ولم تظهر النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية حسب هذه المتغيرات إلا بين الجنسين ولصالح الاناث عند مستوى(∝ □0,05)(**المصري، 2009**)

2. دراسة بن يوسف أمال (2007): هدفت الى الكشف عن العلاقة التفاعلية بين الدافعية للتعلم واستراتيجيات التعلم وأثر كل منها على التحصيل الدراسي عند المراهقين المتمدرسين في المرحلة الثانوية في ولاية البليدة وطبقت عليهم مقياس الدافعية للتعلم، ومقياس استراتيجيات التعلم، وأشارت النتائج إلى عدم تحقق الفرضية الأولى التي نصت على وجود تنوع في استخدام الاستراتيجيات، كما أظهرت نتائج هذه الدراسة من خلال الفرضية الثانية أنه لا يوجد فروق بين الجنسين في درجة الدافعية وفي استعمال الاستراتيجيات وفي درجة التحصيل، كما أن الفرضية الرابعة حققت أو أثبتت أن هناك ارتباط قوي موجب بين درجات التحصيل ودرجات الدافعية و الاستراتيجية وأثبتت هذه الدراسة أن هناك علاقة تفاعلية بين الدافعية للتعلم و استخدام الاستراتيجيات في التحصيل

(أمال،2007).

3. دراسة محمد المصري(2009): هدفت الدراسة إلى تعرف على مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم لدى طلبة كلية العلوم التربوية، والتعرف على الفروق في مستوى الاستراتيجيات وفقا لمتغيري الجنس ومستوى التحصيل ومعرفة العلاقة بين مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم ومستوى التحصيل الأكاديمي لديهم، وبلغ حجم العينة (85)طالبا وطالبة، طبقت عليهم استبانة استراتيجيات التعلم التي أعدها في الأصل "اربور"(arbor ,1989)، و المعربة من قبل "باعباد ومرعي"(1996)، و تأكد الباحث من صدقها وثباتها، وأشارت النتائج الى مستوى متوسط لاستراتيجيات التعلم، وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم وفقا لمستوى التحصيل(عال ،متدن) على بعد استراتيجيات الدافعية للتعلم، ولصالح مستوى التحصيل العالي، ولم تظهر النتائج فروقا بين الجنسين في مستوى هذه الاستراتيجيات ، وبينت النتائج على وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة

إحصائية بين بعد استراتيجيات الدافعية للتعلم و التحصيل الاكاديمي، في حين لم تكن العلاقة على الابعاد الأخرى دالة إحصائيا (**المصري،2009**).

4. دراسة بن يوسف امال (2014): هدفت الدراسة الى معرفة نوع استراتيجيات التعلم ومدى الارتباط بين درجة الدافعية واستراتيجيات التعلم وكذا التعرف على أهم الاستراتيجيات التي يعتمد عليها التلاميذ الثانويين ومعرفة تاثيرها في ارتفاع أو انخفاض درجة التحصيل الدراسي من (503) تلميذا وتلميذة من التخصص الادبي والعلمي من تلاميذ القسم النهائي من ولاية البليدة تمت الدراسة عليهم بتطبيق اداتين للبحث وهما مقياس الدافعية لإنجاز"لماكليلاند" Mclelland ومقياس استراتيجيات التعلم المعد من طرف الباحثة بعد اخضاعه للدراسة السيكومترية.ولقد تلخصت النتائج فيما يلي:

. وجود تنوع في استعمال الاستراتيجيات عند جميع افراد العينة بدليل ان النتائج التي تحصلوا عليها كلها فوق المتوسط الحسابي المقدر 178,229.

. وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين لصالح الاناث في كلا التخصصين في متغير استراتيجيات التعلم ودرجات التحصيل.

. وجود فروق دالة احصائيا التخصصات الدراسية في استعمال الاستراتيجيات لصالح التخصص العلمي وهناك تنوع عند العلميين أكثر منه عند الادبيين.

. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ من كلتا الشعبتين في دراجات الدافعية للانجاز.

. هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بتنوع الاستراتيجيات المعتمدة ودرجة الدافعية للانجاز لدى التلاميذ الادبيين والعلميين، فكلما زاد استعمال الاستراتيجيات زاد معه الدافع للانجاز، وان ارتفاع استعمال استراتيجيات التعلم هو دليل على وجود دافعية مرتفعة(**امال،2014**)

5 – دراسة زهرة حميدة (2015): هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة الارتباطية بين استخدام استراتيجيات المعرفية والميتامعرفية وفعالية الذاتية بكفاءة الأداء لدى المراهق المتمدرس بالطور الثانوي بالقسم النهائي، وكذا الفروق في هذه المتغيرات حسب الجنس والتخصص وتكونت عينة الدراسة (500) متمدرس ومتمدرسة موزعين على ثانويات ولاية مدية ولاختيار فرضيات الدراسة استخدمت الأدوات التالية: مقياس الاستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية من اعداد ها واستبيان الفاعلية الاتية للباحثة نفين عبد الرحمان المصري و القائمة المرجعية الخاصة بكفاءة الأداء أيضا من اعداد الباحثة كشفت نتائج الدراسة عن :

. وجود علاقة ارتباطية قوية ودالة بين كل من استخدام الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات الميتامعرفية بكفاءة الأداء سواء في نتائج الدرجة الكلية للمقياس أو حتى في الابعاد الفرعية لهذه المقاييس وكذا العلاقة الارتباطية للفاعلية الذاتية بكفاءة الأداء.

. وجود علاقة ارتباطية قوية ودالة بين كل من الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات الميتامعرفية بالفعالية الذاتية.

. وجود فروق في استخدام الاستراتيجيات المعرفية والفاعلية الذاتية لدى المراهقين المتمدرسين بالقسم النهائي حسب الجنس وكانت لصالح الاناث.

. عدو وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الاستراتيجيات الميتامعرفية وكذا في الدرجة الكلية لاستخدام الاستراتيجيات ككل معرفية وميتامعرفية حسب الجنس.

. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الاستراتيجيات المعرفية والميت معرفية والفاعلية الذاتية بين المراهقين في مختلف التخصصات. **(حميدة 2015)**

الدراسات الأجنبية:

1. دراسة بنتريش وديجروت 1990: هدفت الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين مكونات الدافعية (الفاعلية الذاتية، القيمة الداخلية، قلق الاختبار) وبعض أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم (الاستراتيجيات المعرفية، التنظيم الذاتي) وعلاقتهما بالانجاز الاكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (173) تلميذ (100 إناث و 73 ذكور) بمتوسط عمر 12 سنة و 6 أشهر من تلاميذ الصف السابع ولتحقيق الهدف تم بناء اختبار الأداء الاكاديمي في العلوم و الإنجليزية ومقياس الاستراتيجيات الدافعة للتعلم (MSLQ) لقياس (الكفاءة الذاتية، الدافعية الداخلية، قلق الاختبار،استخدام الاستراتيجات المعرفية و استراتيجيات ماوراء المعرفة) وتمت معالجة البيانات احصائيا بعد رصدها، حيث توصلت الدراسة الى:

. وجود علاقة موجبة دالة احصائيا بين كلا من الفعالية الذاتية والدافعية الداخلية واستخدام الاستراتيجيات المعرفية وكذلك بين الفاعلية الذاتية والدافعية الداخلية والتنظيم الذاتي.

. عدم وجود علاقة دالة بين استخدام الاستراتيجيات المعرفية وقلق الاختبار ووجود علاقة سالبة دالة احصائيا بين قلق الاختبار والتنظيم الذاتي.

. وجود علاقة موجبة دالة احصائيا بين مكونات الدافعية وأبعاد التنظيم الذاتي للتعلم وبين الإنجاز الاكاديمي، ماعدا قلق الاختبار حيث كانت العلاقة بينه وبين الإنجاز الاكاديمي علاقة سالبة دالة احصائيا **(بلعيد،2018، ص14).**

2. دراسة ايرير ايرم اونرزلAyirir Irem onursal2011: والتي هدفت الى دراسة الاستراتيجيات المعرفية المتعددة لتعلم اللغة الثانية، حيث اختارت عينة متكونة من 88تلميذ مقسمين على 4أقسام لتعلم اللغة الفرنسية كلغة ثانية اعتمدت الباحثة على ملاحظة مختلف الاستراتيجيات المستعملة على مستوى التعلم، وتوصلت الى وجود اختلاف دال في استعمال

الاستراتيجيات المعرفية باختلاف مستويات التعلم، كما أنهم يعتمدون على مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية على خلاف الأخرى **(خالد،2018، ص601)**.

. الدراسات السابقة المتعلقة بقلق الامتحان:

. دراسات عربية:

1. دراسة أبو مرق (1988):

هدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى الطلاب وطالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة، وكذلك هدفت إلى قياس الفروق بين الجنسين في قلق الاختبار ومكوناته وقد شملت عينة الدراسة على (1080) طالبا وطالبة منهم (656) طالبا و(424) طالبة مستخدما أساليب إحصائية مختلفة كاختبار ت وقد أظهرت الدراسة أن:

. المرتفعين من الطلاب والطالبات في قلق الاختبار يمثلون نسبة ضئيلة تتراوح بين 26,23 %و25,23%.

. عدم وجود فروق إحصائية بين الجنسين في الدرجة الكلية لقلق الاختبار.

. وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي العام لدى الطلاب، في حين كانت العلاقة سالبة وغير دالة احصائيا لدى الطالبات. **(أبوعزب،2008، ص144)**.

2. دراسة السيد (1995): هدفت الدراسة إلى التعرف على مستويات قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة في النظام القديم ومقارنته في النظام الجديد، كذلك هدفت إلى التعرف على الفروق بين الجنسين في وجود قلق الامتحان لديهم، وشملت العينة على (502) طالب وطالبة من الصفين الثاني والثالث ثانوي بمحافظة "الجيزة"وقد استخدم الباحث

مقياس قلق الامتحان من إعداده، وقد استخدم أساليب إحصائية مختلفة مثل: اختبار تحليل التباين الأحادي، وقد أبانت الدراسة على:

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

. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطلاب في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة. **(مرجع سابق، ص55)**

3. دراسة غربي عبد الناصر(2014): هدفت الدراسة الى معرفة فاعلية البرنامج الارشادي المذكور في خفض مستوى قلق الامتحان لدى الفئات الأربعة المدروسة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وهم الذكورو الاناث، التلاميذ المعيدين، التلاميذ غير المعيدين، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي وتصميم عينتين (ضابطة وتجريبية)، عينة قوامها (200)فردا باستخدام مقياس قلق الامتحان، وتوصلت الدراسة الى :

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

. لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان (بابعاده الثلاثة) بين نتائج القياس البعدي و نتائج القياس التتبعي للمجموعتين الضابطة والتجريبية .**(غربي،2014).**

4 . دراسة غزال نعيمة، بن زاهي منصور 2014: تهدف هذه الدراسة الى الكشف عن العلاقة الممكنة بين كل من قلق الامتحان و الدافعية للانجاز لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي بمدينة ورقلة، كما هدفت الى تفحص الفروق الممكن قيامها بين الذكور والاناث والتخصص العلمي والادبي ، على عينة بلغ عددها 120طالب وطالبة، وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:

. عدم وجود علاقة بين قلق الامتحان والدافعية للانجاز، كما توصلت أيضا الى عدم وجود فروق في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ عينة الدراسة تبعا لمتغير كل من الجنس والتخصص. **(غزال، بن زاهي،2014).**

5. دراسة حنان ديار2019: تهدف هذه الدراسة الى معرفة العلاقة الموجودة بين استراتيجيات التعلم وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وكذلك معرفة الفروق في استراتيجيات التعلم وقلق الامتحان حسب متغير الجنس والشعبة، وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:

. وجود علاقة ارتباطية عكسية بين استراتيجيات التعلم وقلق الامتحان لدى عينة الدراسة.

. عدم وجود فروق بين الجنسين فيما يخص استراتيجيات التعلم وقلق الامتحان

. وجود فروق بين الشعبتين فيما يخص قلق الامتحان واستراتيجيات التعلم.

. دراسات أجنبية:

1. دراسة جاكو هاكية 1974: التي أجريت على المراهقين المتمدرسين بالتعليم الثانوي بينت أن التلميذات المراهقات أظهرن ارتفاعا في متوسط درجات قلق الامتحان بالمقارنة الى المراهقين الذكور.

2. دراسة سبيلبرجر(1980): التي أشارت الى أن تلميذات مرحلة التعليم الثانوي كن أعلى درجة في قلق الامتحان من الذكور.

3. دراسة بندر وبيتز1981 : التي توصلت نتائجها الى وجود فروق دالة احصائيا في قلق الامتحان بين الذكور والاناث من تلاميذ التعليم الثانوي لصالح الذكور.

4. دراسة بينجامين1981:توصلت نتائج هذه الدراسة الى عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في درجات قلق الامتحان.

5. دراسة هولينجر 1981: توصلت الى عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في درجة قلق الامتحان.

6. دراسة كوش1983: التي أجريت على طلبة جامعيين توصلت إلى وجود فروق دالة احصائيا حيث أوضحت النتائج أن الذكور تفقوا على الاناث في قلق الامتحان المساعد، في حين أن الاناث أظهرن تفوقا على الذكور في قلق الامتحان المعوق.

7. التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة نلاحظ مايلي:

من حيث الهدف:

لقد تعددت أهداف الدراسات السابقة لمحور استراتيجيات التعلم فتشابهت في نقاط واختلفت نقاط أخرى ومن أهم هذه الأهداف: الكشف عن العلاقة التفاعلية بين الدافعية للتعلم واستراتيجيات التعلم كدراسة بن يوسف امال (2007). ودراسة زهرة حميدة (2015)، كما هدفت دراسة المصري(2009) للتعرف على مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم لدى طلبة الجامعة وكذا التعرف على الفروق في مستوى الاستراتيجيات التعلم، ودراسة باعباد ومرعي1996 تمحورت الدراسة حول تقييم طلبة جامعة صنعاء لاستراتيجيات تعلمهم لمقررات الجامعة وفقا لمتغيرات الجنس والتخصص والسنة الجامعية. ودراسة بن يوسف أمال(2014) هدفت الى معرفة نوع استراتيجيات التعلم ومدى الارتباط بين درجة الدافعية واستراتيجيات التعلم وكذا التعرف على الاستراتيجيات.

أما فيما يخص قلق الامتحان فهناك من تشابهت في الأهداف منها دراسة سبيلبرجر(1980)ودراسة جاكو ها كية (1974)، ودراسة بندر وبيتز(1981)ودراسة بينجامن(1981)وكوش (1983) التي هدفت الى دراسة الفروق بين الجنسين فيما يخص قلق الامتحان، ومن جهة أخرى هناك من اختلفت فيما بينها فهناك من تهدف الى معرفة

العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي كدراسة أبومرق (1988). وهناك دراسات أخرى تناولت العلاقة بين قلق الامتحان والدافعية للانجاز، كدراسة غزال، بنزاهي (2014)، وأيضا دراسة حنان ديار (2019) تهدف هذه الدراسة الى معرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلم وقلق الامتحان، واما دراسة غربي (2014) هدفت الى معرفة البرنامج الارشادي المذكور في خفض مستوى قلق الامتحان.

من حيث العينة:

طبقت معظم الدراسات عيناتها على تلاميذ المرحلة الثانوية كما في دراسة بن يوسف أمال (2007) و(2014)، ودراسة زهرة حميدة(2015)، ودراسة أبومرق (1988)، بالإضافة الى دراسة سيد(1995) وغربي عبد الناصر (2014)، ودراسة غزال نعيمة، بن زاهي منصور(2014)، في حين طبقت بعض الدراسات على عينة من طلاب الجامعة كدراسة باعباد ومرعي(1996)، وهناك أيضا دراسات طبقت على عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية كدراسة بينتريش وديجروت(1990)، وبالنسبة لحجم فقد تراوح 85 طالبا في دراسة محمد المصري (2009) و 1080 تلميذ في دراسة أبومرق(1988) وهذا بالنسبة للدراسات الوصفية وأما بالنسبة للدراسات التجريبية تراوحت حجم العينة 200 في دراسة غربي عبد الناصر(2014).

من حيث المنهج:

معظم الدراسات السابقة التي تطرقنا إليها استخدمت المنهج الوصفي الا دراسة غربي عبد الناصر (2014) استخدم المنهج التجريبي.

من حيث الأدوات:

لقد اعتمدت معظم الدراسات مقاييس من اعداد باحثين اخرين كدراسة محمد مصري (2009)، ودراسة بن يوسف أمال (2014) وغيرها، في حين استخدمت الدراسات الأخرى مقاييس من اعدادها كدراسة سيد(1995)، ودراسة باعباد ومرعي(1996)، وكذا دراسة زهرة حميدة(2015).

من حيث النتائج:

أظهرت الدراسات على وجود علاقات ارتباطية قوية ودالة بين كل من استخدم الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات الميتامعرفية بكفاءة الأداء وكذا العلاقة الارتباطية للفاعلية الذاتية بكفاءة الاداء "زهرة حميدة"(2015)، ووجود علاقات ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين بعد استراتيجيات الدافعية للتعلم والتحصيل الاكاديمي كدراسة "محمد المصري"(2009)، ودراسة "حنان دبار"(2019)فلقد توصلت الى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين استراتيجيات التعلم وقلق الامتحان لدى عينة الدراسة، وكما توصلت دراسة بعض الدراسات الى علاقات ارتباطية سالبة كدراسة "بنتريش وديجروت "(1990)التي كشفت الى عدم وجود علاقة دالة بين استخدام الاستراتيجيات المعرفية وقلق الامتحان ووجود علاقة سالبة دالة احصائيا بين قلق الاختباروالتنظيم الذاتي ،في حين توصلت بعض الدراسات الى وجود الفروق فيما يخص قلق الامتحان حسب الجنس كدراسة "سبيلبرجر"(1980) ودراسة "جاكوها كية "(1974)و "دراسة سيد "(1995)وغيرها.

الفصل الثاني

استراتيجيات التعلم

تمهيد

1.مفهوم الاستراتيجية

2.العلاقة بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب

3.مواصفات الاستراتيجية الجيدة

4.مفهوم التعلم

5.مفهوم استراتيجيات التعلم

6.أنواع استراتيجيات التعلم

7.مبادئ استراتيجيات التعلم

8.أهميةاستراتيجيات التعلم

9.الهدف استراتيجيات التعلم

10.كيفية اختيار استراتيجيات التعلم

11.وقت استخدام استراتيجيات التعلم

12.تصنيف استخدام استراتيجيات التعلم

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن التغير الحاصل في التعليم ، جعل من التلميذ محور العملية التعلمية من خلال مشاركته في الحصول على المعلومات ، و كيفية التعامل معها ، و أصبح له دور في تعلمه كتحضيره للدرس و تنظيمه ، و عليه أن يقدر فيما تعلمه ، و أن يقوم باستخدام طرق و مهارات و أساليب تساعده على اكتساب معلومات و تطويرها بنفسه ذاتيا ، بدل من الحصول عليها حاضرة ، و هذا ما يعوق باستراتيجيات التعلم و أهميتها ، و الهدف من استعمالها و كيفية اختيارها و الوقت المناسب لاستخدامها و بعض تصنيفات استراتيجيات التعلم.

1-مفهوم استراتيجيات التعلم:

ا. لغة:

الاستراتيجية هي كلمة مشتقة بدورها من الكلمة الاغريقية هي strategia وتعني الجنرالية، وهي مكونة من لفظين هما agein بمعنى (جيش) وstratos بمعنى (يقود)، ومن ثم فان المعنى في مجمله يرمي الى فن قيادة الجيوش أو إلى أسلوب القائد العسكري. (الحلاق، 2007، ص103).

وحسب معجم المصطلحات التربوية والنفسية: هي مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المتعلم لتحقيق أهدافه التعليمية المختلفة (شحاته والنجار،2003).

ب . اصطلاحا:

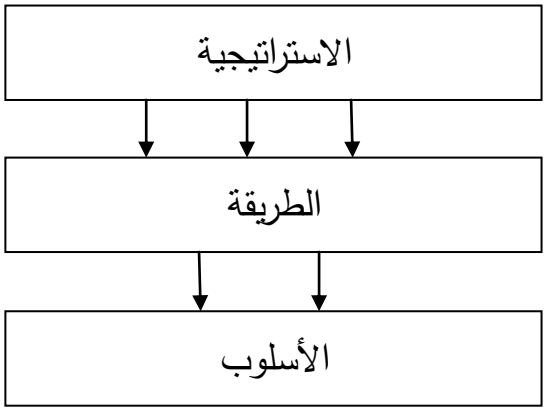
بأنها مجموعة متجانسة ومتتابعة من الخطوات التي يمكن للمعلم ترجمتها إلى طرق تدريس ومهارات تدريسية تتلاءم مع خصائص المتعلم، وطبيعة المقرر الدراسي والامكانات المتاحة، وذلك لتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف التعليمية المحددة **(شحاتة، 2006، ص 50)**

ويرى "لطفي عبد الباسط" (1991) ان الاستراتيجية تمثل تجمع منظم لمجموعة من العمليات العقلية تصف طريقة تنفيذ الفرد لمجموعة من العمليات الأولية اللازمة لاداء مهمة م**(إبراهيم، 2013، ص121)**

2 . العلاقة بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب

البعض يستخدمها كمرادفات لها نفس الدلالة ولتوضيح الفرق بينهم كما بالمخطط التالي:

مخطط رقم (01) يوضح الفرق بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب



يمكن تحديد الفرق بين الاستراتيجية و الطريقة و الأسلوب ، في أن الاستراتيجية أشمل من الطريقة و الاستراتيجية هي التي تختار الطريقة الملائمة مع مختلف الظروف و المتغيرات في الموقف التدريسي ، أما الطريقة فإنها بالمقابل أوسع من الأسلوب.

فطريقة التدريس ماهي إلا وسيلة اتصال يستخدمها المعلم من أجل ان يوصل أهداف الدرس إلى المتعلمين، أما أسلوب التدريس فهو الكيفية التي يتناول بها المعلم الطريقة أي طريقة التدريس فالطريقة أشمل من الأسلوب والاستراتيجية هي خطة واسعة وعريضة للتدريس، فالطريقة أشمل من الأسلوب ولها خصائص مختلفة، والاستراتيجية مفهوم أشمل من الاثنين، فالاستراتيجية يتم انتقاؤها تبعا لمتغيرات معينة وهي بالتالي توجه اختيار الطريقة المناسبة والتي بدورها تحدد أسلوب التدريس الأمثل والذي يتم انتقاؤه وفقا لعوامل معينة.

فالاستراتيجية تفرض استخدام الطريقة المناسبة، والطريقة وحدها من تحدد أسلوب التعليم الذي يناسب الدرس.

جدول رقم (01) يوضح الفرق بين الاستراتيجية و الطريقة و الأسلوب

	المفهوم	الهدف	المحتوى	المدى
الاستراتيجية	خطة منظمة و متكاملة من الإجراءات ،تضمن تحقيق الأهداف الموضوعية لفترة زمنية محددة	رسم خطة متكاملة و شاملة لعملية التدريس	طرق أساليب ،أهداف نشاطات ، مهارات تقويم، وسائل ،مؤشرات	فصلية شهرية أسبوعية
الطريقة	الألية التي يختارها المعلم لتوصيل المحتوى و تحقيق الأهداف	تنفيذ التدريس بجميع عناصره داخل غرفة الصف.	أهداف،محتوى،أساليب نشاطات ،تقويم	موضوع مجزأ على عدة حصص حصة واحدة جزء من حصة
الأسلوب	النمط الذي يتبناه المعلم لتنفيذ فلسفته التدريسية حين التواصل المباشر مع الطلاب	**تنفيذ** طريقة التدريس	اتصال لفظي اتصال جسدي اتصال حركي	جزء من حصة دراسية

(شاهين، 2010، ص24)

3 . موصفات الاستراتيجية الجيدة:

لكي تتصف الاستراتيجية المستخدمة في التعلم جيدة يجب ان تتصف بما يلي:

– الشمول: يجب أن تتضمن الاستراتيجية الجيدة جميع المواقف والاحتمالات المتوقعة في الموقف التعليمي.

–المرونة والقابلية للتطوير: بحيث يمكن استخدامها من صف لاخر.

–أن تكون مرتبطة بأهداف تدريس الموضوع الأساسية.

–أن تعمل على معالجة الفروق الفردية بين المتعلمين.

–أن تراعي الإمكانات المتوفرة بالمؤسسة التربوية.

–أن تراعي نمط التعليم ونوعه (فردي، وجماعي) . **(هوارية، عمارية، 2021، ص731).**

4 . مفهوم التعلم:

تعريف هيلجارد: التعلم هو العملية التي ينتج عنها ظهور سلوك جديد أو تغيير دائم منسجيا في سلوك ما كاستجابة إلى موقف معين، بشرط لا يكون التغير ناتج عن التعب والاضطراب العقلي أو النفسي أو النضج الفيزيولوجي أو الأعراض. **(عبد الهادي،2000، ص13)**

يتضح من تعريف هيلجارد من التغير في السلوك من يكون نتيجة الخبرة يجب أن يكون نتيجة الخبرة، يجب أن يكون دائما سببيا لا يكون راجعا إلى حالات التعب أو إلى حالات أخرى تؤدي إلى تغيرات سلوكية.

تعريف **جانيه** للتعلم: (1910)" يعني كل تغير ملحوظ في أداء الفرد ناتج عن بيئته"

(الطواب ، 2012، ص 52)

ذكر جانيه في هذا التعريف على البيئة المحيطة في احداث التغيرات كما عرفها **أبو علام (2003)** "التعلم عملية معقدة تشمل أنواعا من النشاط والخبرات والتي تتعدد بتعدد المواقف المختلفة مثل: الطفل يريد أن يتعلم ركوب دراجة وهنا نلاحظ أن الطفل لن يفكر في تعلم ركوب الدراجة إلا إذا ركبها غيره". **(أبو علام، 2004، ص 26)**

يركز هذا التعريف على الخبرة نتيجة تفاعل الفرد والبيئة، ويترتب عن هذا التفاعل علاقات بين المثيرات والاستجابات لكل من النظريات الثلاثة منظورها عن التعلم وكيفية حدوثها، كما يتضح في الأتي:

الجدول رقم(2): يوضح نظريات التعلم.

النظرية	التعلم و كيفية حدوثه
النظرية السلوكية	يحدث التعلم عندما تظهر استجابة صحيحة (سلوك) تلي تقديم مثير بشيء معين. يستدل على حدوث تعلم في السلوك الذي يمكن مشاهدته و الممكن قياسه ، دون اعتبار للمعالجات العقلية.
النظرية المعرفية	التعلم هو التغير في الحالة المعرفية (للطالب المتعلم) يكتسب المعرفة من خلال أنشطة معرفية عبارة عن انساق مهيكلة و منظمة لتسيير أفضل ما يمكن من معالجة المعلومات للحصول على المعرفة. المتعلم شريك نش في عملية التعليم – التعلم يأتي التعلم من مصادر متعددة.
النظرية البنائية	التعلم هو خلق فهم بينه المتعلم على مواقف أصيلة مرتبطة بموقف أو مشكلة أو سياق معين تتفاعل معه و ينفعل به المتعلم. التعلم عملية نشطة للبناء الذاتي و ليس عملية اكتساب معرفة عن الأخرين. يبني المتعلم تفسيرات شخصية للعالم استنادا إلى خبراته و تفاعلاته بطرق مرنة و قدرته على إدارة عملية التفكير

و هناك من عرفها على أنها الأنماط السلوكية المستعملة من طرف المتعلم ، و التي تؤثر في عملية تعلمه ، و أيضا من يرى أن استراتيجية التعلم تتطلب من المتعلمين ، أن يستخدموا خطة لتنظيم معارفهم و ربطها بما تم تعلمه مسبقا أو بما هو مخزن و الاستفادة من هذه المعلومات الجديدة في مختلف المواقف التعليمية ، و هذه الخطة تتضمن مهام تقدير عليا كالتحليل و التركيب ....إلخ

5– مفهوم استراتيجية التعلم:

كثيرا من العلماء والباحثين في مجال التعلم عمل على وضع مفهوم استراتيجية التعلم على الرغم من اختلاف تناولهم للمصطلح، فإن أغلب التعريفات تشير إلى طرق معالجة المتعلم للمعلومات، وفيما يلي بعضا من التعريفات:

تعريف ماير : بشكل أكثر تحديد (استراتيجيات التعلم) هي سلوكيات المتعلم و التي تهدف إلى التأثير على كيفية التعلم و عمليات معالجة المعلومات.

تعريف انشتاين و ماير (1986) : استراتيجيات التعلم في السلوكيات و الأفكار التي يستخدمها المتعلم أثناء التعلم ، و التي تهدف و تؤثر على عملية الترميز التي يقوم بها المتعلم **(أبورباش عبد الحق، 2007 ، ص 59)**

يعرفها **شينك (2000)** "بأنها خطط موجهة لأداء المهمات بطريقة ناجحة ،أو انتاج نظم لخفض مستوى التشتت بين المعرفة الحالية للمتعلمين و أهدافهم التعليمية ، حيث تتضمن الاستراتيجية أنشطة مثل اختيار المعلومات و تنظيمها ، و تكرار إعادة المراد تعلمها و ربط إعادة الجديدة للمعلومات المخزنة في الذاكرة بالإضافة إلى خلق بيئة ايجابية للتعلم و المحافظة على استمراريتها. **(أبورباش عبد الحق، 2007، ص 59)**

تعريف جابر عبد الحميد (1999): يقصد بها أنماط سلوكية و عمليات التفكير التي يستخدمها التلاميذ ، و التي تؤثر فيما تم تعلمه بما في ذلك الذاكرة و العمليات الميتافيزيقية.

(جابر ،1999، ص 31)

أما **قطامي (2001)** فعرفها: بأنها جملة من الأساليب أو الطرق أو المبادئ أو القواعد المتداخلة في مواقف التعلم **(قطامي، 2001، ص 59)**

من خلال التعاريف التي تم عرضها نجد أن هناك من تناول استراتيجيات التعلم لدى العلماء ، فهناك من ركز على كل ما له دخل في عملية التعلم .

اصطلاحا: وتقصد بها في هذه الدراسة مجموعة من الأساليب والطرق والإجراءات التي يبنيها المتعلم للوصول إلى المعرفة ولتسهيل عملية التعلم في أقل وقت ممكن وبمجهود أقل، ويقاس بمجموع الدرجات التي يتحصل عليها التلاميذ على استبيان استراتيجيات التعلم، والذي يتكون من بعدين: استراتيجيات التعلم المعرفية واستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة.

6-أنواع استراتيجيات التعلم:

1.6 – استراتيجيات إعادة السرد والتسميع Stratigies de rèenrilement ou de rèaffectatio

حتى يحدث التعلم، ينبغي على المتعلمين أن يربطوا المعلومات الجديدة التي يتعلمونهابمكتسباتهم القبلية وهي نوعان.

1.1.6 – الحفظ والتسميع الصم: تقوم هذه الاستراتيجية على تكرار المعلومات التي يريد المتعلم حفظها وتذكرها بصوت منخفض أو مرتفع، وتوظف هذه الاستراتيجية في حفظ المعلومات البسيطة في الذاكرة قصيرة المدى.

ألا أن مجرد التكرار والتلفظ لايساعد كثيرا في حالة ما إذا كانت المعلومات معقدة، وهذا لان المتعلم لايستطيع أن يتذكر جميع الكلمات أو الأفكار في كتاب إذا قرأه بصوت مرتفع.

2.1.6-التسميع المعقد أو المركب: Rècitation complex

إن الاحتفاظ بمواد أكثر تعقيدا يتطلب استراتيجيات إعادة سرد وتسميع مركب ومعقد تتعدى مجرد تكرار المعلومات، فوضع خطوط تحت الأفكار الرئيسية، وكتابة ملاحظات في الهامش.

2.6-استراتيجيات التفصيل والتوضيح:

إن التفصيل والتوضيح هو عملية إضافة تفصيل الى معلومات جديدة، بحيث تصبح أكثر معنى، وبالتالي تجعل التشفير أسهل وأكثر تحديدا

ويساعد هذا النوع من الاستراتيجيات على نقل المعلومات الجديدة من الذاكرة القصيرة المدى الى الذاكرة طويلة المدى، من خلال تكوين روابط بين المعلومات الجديدة ومكتسبات

المتعلم القبلية، ومن أمثلة ذلك التدريس الحالي وفق المقاربة النصية، أي بالرجوع دوما الى ما مضى من دروس عند انجاز درس ما وربط معارف الدرس الحالي بمعارف درس سابق.

3.6-استراتيجيات التنظيم:

تهدف هذه الاستراتيجيات الى مساعدة المتعلمين على زيادة معنى المواد الجديدة من خلال فرض بنيات جديدة على هذه المواد.

حيث أنه من الممكن أن تجد أن استراتيجيات التنظيم تتألف من إعادة تجميع الأفكار أو المصطلحات أو تصنيفها وتجميعها أو تقسيمها الى مجموعات فرعية اصغ، كما يمكن لاستراتيجيات تنظيم ان تمكن المتعلم تحديد وتميز الأفكار مفتاحية من بين المعلومات أكثر.

ومن أمثلة ذلك: وضع مخطط لموضوع ما أو تلخيصه، تلخيص فصل من الكتاب، رسم الخرائط الذهنية وتتحقق الكفاءة في هذا بعد الممارسة المكثفة. **(هوارية، عمارية،2021، ص731).**

7-مبادئ استراتيجيات التعلم:

الاستراتيجيات تحكمها مجموعة من المبادئ، وقد بينها ليفين levin من خلال دراسته للأبحاث الراهنة حول استراتيجيات التعلم وهي أربعة:

- تختلف الاستراتيجيات باختلاف الوضعيات التعليمية، ولا توجد استراتيجيات كونية تكون فعالة بالنسبة لجميع أنواع التعلم.

- تتطابق الاستراتيجيات مع معارف المتعلمين مع مراعاة الفروق الفردية لهم.

- تعمل الاستراتيجيات على تسهيل عملية اكتساب المعرفة من قبل المتعلمين.

- الاستراتيجيات يحكمها التصديق على فعاليتها الذي يتم في سياق القسم الدراسي، وبواسطة المتعلمين الذين يستخدمونها.

– وبالإضافة الى المبادئ الأربعة التي أقرها ليفين، هناك مبدأ اخر وهو مبدأ المنفعة الذي أورده جوبيل ولوسينيان، والذي مفاده أن استخدام استراتيجية ما لا يعطي نتائج فعالة الا إذا كان للمتعلمين اعتقادا راسخ بمنفعتها. فالمتعلمون إذا أدركوا أهمية استخدام الاستراتيجيات والاثر الإيجابي الذي تضيفه لهم كالثقة بالنفس ستكون الاستراتيجية فعالة أكثر(مرجع سابق،ص730).

8-أهمية استراتيجية التعلم:

نظرا لأن عملية التعلم من العمليات المعقدة التي تتطلب إدراك المتعلم للمهارات اللازمة لتحقيق النجاح فيها، لذا تزايد الاهتمام بالمهارات الدراسية وعادات الاستذكار واستراتيجيات التعلم، وذلك في ضوء تفعيل دور المتعلم في عملية التعلم من جهة ازدياد تعقيد المهمات التعليمية، مع تقدم المراحل الدراسية من جهة أخرى **(بهجت،2003، ص7)**

إن الغرض الرئيسي من استراتيجيات التعلم هو أن يعلم المتعلمين أن يتعلموا معتمدين على أنفسهم ، و هناك عدة مصطلحات تصف هذا النمط من التعلم منه متعلم مستقل و متعلم استراتيجي ، و متعلم ينظم نفسه ، و سوف يستخدم هنا متعلم ينظم نفسه ، و الذي يشير على أولئك المتعلمين اللذين يستطيعون القيام بأربعة فاعلية الاستراتيجية.

- أنم يكون لديه الدافعية ليندمج في موقف التعلم حتى يتم ، و مثال ذلك المتعلم الذي ينظم لنفسه هو ذلك الذي يعرف أن من المهم أن يلخص و هو يقرأ موضوعا في كتاب ، أو يطرح أسئلة أثناء هذه القراءة أو يصغى لغرض المعلم ، و أن يكون مدفوعا لأداء مثل هذه العمليات ، و أن يراقب نجاحه ، إن هذا المتعلم يعرف الأوقات و المواقف التي تتطلب استخدام استراتيجية معينة ، مثلا حين يحكي المعلم نكته أو طرفه أو يسترجع خبرة مشوقة **(جابر ، 2008، ص 308)**

يمكن تلخيص الأهمية التي تعود على المتعلم من استخدامه لاستراتيجيات التعلم فيما يلي :

– زيادة انخراط الطلاب الموهوبين والضعفاء في العمل على حد سواء.

– جعل الطلاب المعرضين للخطر يتعلمون بطرق تنمي لديهم المسؤولية في إدارة شؤونهم بأنفسهم.

– تقديم المساعدة للمعلمين الجدد لتسيير الصفوف بسلاسة.

– الانتقال من التركيز على المكافأة الخارجية إلى التركيز على الرضا الذاتي في عملية التعلم.

– أن يكون الطالب قادرا على التوصل إلى حلول ذات معنى للمشكلات التي تواجهه.

– يستخدم الطلاب مهارات تفكير عليا بما يتعلق بما يتعلم.

– يغير الطالب صورة المعلم التقليدي على أنه المصدر الوحيد للمعرفة.

يعزز الطالب ثقته بنفسه.

من خلال ما تقدم يتبين أن استراتيجيات التعلم من المهارات الضرورية للدراسة الناجحة للطلاب ، و التي تتضمن معرفة المتعلم بعمليات تعلمه و اختيار استراتيجيات دراسية تناسب مع المهمات الدراسية المختلفة ، و مراقبة مدى نجاحه في استخدام تلك الاستراتيجيات و يتفق كثيرا من التربويين على أن تعليم التلاميذ كيف يتعلمون هام جدا و يحتمل أن يكون الهدف النهائي للتعليم.

إن تعليم الاستراتيجية يعتمد على مسلمة هي " أن نجاح التلاميذ يعتمد على حد كبير على كفاءتهم في التعلم معتمدين على أنفسهم ، و أن يراقبوا تعلمهم ، و هذا ما يجعل من الواجب و الضروري أن يدرس استراتيجيات التعلم و الدرس للتلاميذ على نحو صريح ، بدءا من الصفوف الأولى بالمدرسة الابتدائية ، و أن تستمر خلال المرحلة الثانوية و التعليم الغالي ، وينبغي أن يتعلم التلاميذ الاستراتيجيات المختلفة المتواجدة ، و متى يستخدمونها على نحو

مناسب لذلك بدأ الباحثون في تنمية استراتيجيات تعلم نوعية ، واستخدموها مع التلاميذ وتركيز الكثير من هذه الاستراتيجيات بداية على القراءة ، لكنها بعد ذلك طبقت بنجاح على معظم الميادين بما في ذلك الرياضيات و الفيزياء و الكتابة (جابر ، 2008، ص 308)

9-الهدف من استعمال استراتيجية التعلم:

تهدف استراتيجية التعلم إلى استخدام مجموعة من الطرق و المهارات العقلية و الفكرية في تعلم كيفية التعلم ، و التفكير في كيفية التفكير التي تخول لهم الحصول على أكبر قدر من المعلومات و الحقائق العلمية في وقت قصير و بجهد أقل ، و ذلك يتم بتدريب المتعلمين عليها من خلال تزويدهم بأهم الخطوات و المراحل التي تجعلهم مسؤولين عن تعلمهم و تجعلهم عناصر فاعلة و مشاركة في العملية التعليمية التربوية .

وأشار **بهجات** إلى ذلك في قوله" إن الهدف من استراتيجيات التعلم هو أن ينهب التلميذ فيما وراء المعرفة لكي يتدرب على الكيفية التي ينجز بها النشاط و التدريب على المهارات و العمليات و الإجراءات اللازمة لتنفيذ مهام التعلم (بهجات ، 2003، ص 6)

و على أنها مجموعة من الإجراءات و الطرق التي يمكن للمتعلم استعمالها بهدف الرفع من مستوى الوعي لديه حتى يتمكن من توجيه مبادراته الذاتية و تقييمها نحو تحقيق أهداف التعلم الفردي و لبناء رصيده الفكري بنفسه ، كما تهدف كذلك إلى مساعدة المتعلم على تجهيز إعادة التي يريد تعلمها ، و جعلها في متناوله و مقدرته .

يتضح من خلال ما عرض حول الهدف من استراتيجيات التعلم ،أنها تساعد المتعلمين على تنظيم تعلمه و الرفع من مستوى أدائه و تعلم ذاتي حسب الطريقة التي تناسبه و تساعده على اكتساب أفضل للمعلومات .

10-كيفية اختيار استراتيجيات التعلم:

إن خطوات اختيار الاستراتيجية مصممة للوصول إلى مجموعة صغيرة من الاستراتيجيات المحببة و المقبولة من الطلبة ، يمكن تعلمها و يكون لها دور أساسي في تسير عملية التعلم.(أبوربايش ، 2009 ، ص 29)

10-1-المنهاج يقرر الاستراتيجية: القاعدة العامة الأولى التي تحكم اختيار الاستراتيجية هي أن الاستراتيجية تقررها طبيعة المهمة التعليمية، حيث أن المعلمين يبدؤون بأهداف المحتوى العامة، ومن ثم الأهداف المحددة والمهمات التعليمية، وبعد ذلك يقررون أنماط الاستراتيجيات المناسبة التي تكون أكثر فاعلية **(أبورياش، 2009، ص 30)**

10-2-البدء بعدد قليل من الاستراتيجيات:

القاعدة الثانية في البدء و استعمال عدد قليل من استراتيجيات التعلم (واحدة ، اثنان) بدلا من محاولة تقديم عدد كبير من الاستراتيجيات دفعة واحدة ثم الانتقال إلى الأخرى بعد التأكد من تعلم الاستراتيجية الأولى بشكل تام **(أبورياش ، 2009، ص 32)**

10-3-استخدام مهارات متوسطة الصعوبة:

من القواعد ذات العلاقة باختيار استراتيجية معينة ، ألا تكون مهمة التعلم نفسها على درجة كبيرة من الصعوبة ، حيث أن المهارات و المواد التعليمية بالغة الصعوبة تفشل حتى في أفضل الاستراتيجيات في تبسيط و تسهيل عملية استعمالها **(عبيد ، 2009 ، ص 208)**

10-4-استخدام استراتيجيات يمكن استخدامها في مجالات مختلفة:

هذه القاعدة التي تأخذ بعين الاعتبار عند اختيار استراتيجية التعلم حتى التي تكبت الاستراتيجية فائدتها من حيث القابلية للاستخدام في مجالات و موضوعات مختلفة ، فإذا

كانت مفيدة في الاستيعاب للنصوص الأدبية و العلوم و الرياضيات و الدراسات الاجتماعية فإن الطلبة سيكونون أكثر رغبة في تبني الاستراتيجية كجزء منظم لخبراتهم .

(مرجع سابق، ص 210)

نجد أن هناك عدة عوامل تتحكم في اختيار استراتيجيات بثقة مما يجعله يستفيد أكثر من تعلمه، فقد يستطيع التنويع في الاستراتيجيات، وذلك راجع إلى طبيعة المادة المراد تعلمها.

11-وقت استخدام استراتيجيات التعلم:

إن استعمال الاستراتيجية لا يحدد لوقت معين ، و لا يستوقف استعمالها ، فهي تكون قبل البدء بالمراجعة ، و تكون أثناءها كما تكون بعدها، فالمعلم الناجح يستخدم مجموعة من استراتيجيات التعلم ، تكون قبل التفاعل مباشرة معها و استراتجيات أخرى بعد التفاعل مع المعلومات ، فالمتعلم قبل أن يتعامل مع المعلومات ، سيقوم بالتخطيط لكيفية التعامل و ما يجب عليه فعله ، و يقوم بأفعال من شأنها إعداده و تهيئته معرفيا ووجدانيا و بدنيا و فيزيقيا ، و حصر جميع الظروف المحيطة التي بإمكانها أن تساعده و توفر عليه الوقت و الجهد و تيسر لأوضاع حسب بغرض تناوله للمعلومات ، و يقوم بتحديد المعرفة السابقة التي يمكن أن تساعده في هذه المهمة ، و أن يجدد في أي اتجاه يريد أن يأخذه تفكيره و ما عليه أن يعمل أولا.

أما أثناء التفاعل فإنه يستعمل عدة استراتيجيات للتعامل مع المعلومات الموجودة فيها ، و ترتيبها حسب أهميتها و تصنيفها و تلخيصها و إدارة بناءها في إطار خاص يسهل عليه إدراكها و فهمها و تنظيمها ، كما يقوم بوضع كيفية العمل ، و يتفقد مساره للتأكد من مدى صحته ، و يفرزها الكيفية التي يكمل بها ، و ما في المعلومات المهمة التي يجب أن يتذكرها و ما الأشياء التي يحتاج إليها لإنجاز عمله ، و بهذا يقوم بمراقبة أداءه.

فيما نجده بعد قيامه بالتفاعل ، يقوم بمجموعة أخرى من الاستراتيجيات بغرض تمكينه من ترسيخ المعلومات و لزيادة قدرته على الاحتفاظ ، إذ يقوم من حين لأخر لمراقبة نفسه و تفحص ذاكرته ، و تقويم ذاته و أدائه ، و تحديد الأمور التي تمكن منها و التي استعصت عليه ، فهو بتقويمه لنفسه يتفحص ، هل أن طريقة عمله و تفكيره زودته بأقل أو أكثر مما كان يتوقع ، و ما الذي عمله مختلفا ، و إلى أي مدى يخدمه هذا المسار و الطريقة التي انتهجتها ، و هل هو بحاجة لتغير الخطأ لسد الثغرات في فهمه ، و بهذا نجده يعاود بناء خطة أو يعدل فيها .

و بهذا نقول أن استراتيجيات التعلم ليس لها وقت محدد ، فهي تيسر معا و جنبا إلى جنب و تمثل حلقة دائرية نجد داخلها جميع الاستراتيجيات و الخطوات التي تكفل للمتعلم التقليل من الجهد و الوقت ، و في نفس الوقت تزيد قدرته على الاستيعاب.

(بن يوسف، 2007، ص 86-87)

12-تصنيف استراتيجيات التعلم:

يستخدم التلاميذ مجموعة من الطرق والاستراتيجيات، وهذا لتسهيل تعلمهم ولزيادة رصيدهم المعرفي، ولبلوغه المستوى المطلوب من القدرات والمهام والحصول على كم أكبر من المعلومات وبأقل جهد والذي بإمكانه أن يتحسن، إذا قام بانتهاج هذه الاستراتيجيات، وقد صنفت استراتيجيات حسب بعض العلماء، وهنا عوض لبعض التصنيفات:

أولا : تصنيف ماير Mayer1988 :

يرى ماير أن استراتيجيات التعلم تنقسم إلى ثلاث أنماط و هي:

1-**استراتيجيات اختيار المعلومات و ابرازها:** و تستخدم عندما يكون الهدف تعلم أجزاء محددة من إعادة و منها : وضع الخطوط تحت المعلومات المهمة ، تحديد المفاهيم و المصطلحات الرئيسية و تجزئة المادة و تحديد عناصرها المهمة .

2- **استراتيجيات تكوين روابط داخلية بين أجزاء المادة :** و تستخدم في تعزيز عملية الاحتفاظ الذهني لما يعرض من الخبرات ، و تحسين القدرة على الاستدلال الذهني لدى الفرد و منها : وضع مخططات تنظيمية للمادة و تصنيف و تبويب الأمانات و المعلومات.

3- استراتيجيات خارجية للمادة : و قد لا تعزز عملية الاحتفاظ بالمعلومات و لكنها تعزز دمج ما يمتلكه الفرد من بناء معرفي للخبرات مع الأبنية الجديدة بشكل متكامل و منها : ربط إعادة بموضوعات أخرى مشابهة لها تم تعلمها سابقا أو ربط إعادة بواقع الحياة مع إعطاء أمثلة عليها.

و تقسم استراتيجيات التعلم وفق النموذج **ويتشنين Weinsten** إلى أربعة أنماط و هي

(شاهين ، 2010 ، ص 25)

1-**استراتيجيات التوضيح وز التفصيل :**

أ- **استراتيجيات التوضيح و التفصيل لأداء المهام التعليمية البسيطة أو الأساسية:**

و تتضمن استخدام التصور ، و إضافة رموز أو إشارات أو كلمات للخبرة المعروضة (النص المراد تعلمه)

ب-استراتيجيات التوضيح و التفصيل لأداء المهام التعليمية المركبة أو المحددة: وتتضمن استخدام المعلومات و الخبرات السابقة و المعتقدات و الاتجاهات لجعل المعلومات الجديدة أكثر وضوحا .

2-**استراتيجيات التنظيم :** تتضمن كل من :

أ- **استراتيجية التنظيم لأداء المهام التعليمية المبسطة و الأساسية :** و يقصد بها القدرة على تحويل أو ترجمة المعلومات إلى صيغة أو شكل أخر بحيث يجعل الخبرة أكثر فهما مثل همل قوائم.

ب-استراتيجيات التنظيم لأداء المهام التعليمية المركبة و المعقدة : و يقصد به تصميم اطار عام لموضوع ما ، ووضع رسومات توضيحية.

ج-استراتيجية التحكم في الاستيعاب : و تعني معرفة المتعلم لقدرته على الاستيعاب و الفهم و إدراكه للمهام التي يطلب منه تأديتها مقارنة بمستوى الأداء .

د-استراتيجيات وجدانية : و تتضمن خلق المناخ الوجداني المناسب لضمان فعالية التعلم و من أمثلتها الاسترخاء ، التعاون ، و كمل جدول للدراسة أما Ax- ford فقد أقيمت استراتيجيات التعلم إلى ما يلي : **(شاهين ، 2010 ، ص 24-25)**

1-استراتيجيات مباشرة : و هي التي تتضمن الاستراتيجيات التالية :

أ- استراتيجيات تذكرية :

- **عمل روابط ذهنية:** التصنيف في مجموعات، التفصيل، استخدام كلمات جديدة.
- **توظيف الصور و الأصوات:** التصويرية الصور السنيمائية ، استخدام كلمات مفتاحية ، استغلال الأصوات الموجودة بالذاكرة.
- **المراجعة الجيدة:** المراجعة البنائية.
- **التوظيف الحركي:** تمثيل المعنى، استخدام الأساليب الميكانيكية.

1-استراتيجيات معرفية : و تتضمن ما يلي :

أ- **الممارسة:** وتتكون من (التكرار، التدريب الرسمي على النظام الصوتي والكتابي، التعرف على الصيغ والتراكيب واستخدامها، إعادة الربط الممارسة الطبيعية.

ب- **ارسال و استقبال الرسائل:** و فيما يلي: المعرفة الخاطفة للفكرة ، استخدام المصادر لاستقبال الرسائل و المعلومات.

ج-**التحليل والاستدلال:** وتتكون من (الاستنباطية، تحليل المصطلحات التعبيرية، استخدام البيئي، الترجمة، انتقال الأثر)

د-تنسيق المدخلات و المخرجات : (تدوين الملاحظات ، التلخيص ، التركيز على الأجزاء الهامة)

II-استراتيجيات غير مباشرة : و هي التي تتضمن مباشرة في مادة التعلم ذاتها و تتضمن الاستراتيجيات التالية :

1 -استراتيجيات ما وراء المعرفة :

- **تركيز عملية التعلم:** (النظرة الشاملة وربط ما هو جديد بما هو معروف من قبل تركيز الانتباه، تأجيل التكلم والتركيز على الاستماع)
- **تخطيط وتنظيم التعلم:** (فهم عملية التعلم، التنظيم، تحديد الأهداف العامة والخاصة، فهم الغرض من المهمة، التخطيط للمهمة، البحث عن فرص للممارسة العملية)
- **تقويم التعلم:** (المواظبة الذاتية، التقويم الذاتي)

2- استراتيجيات وجدانية :

- **خفض القلق** : (الاسترخاء الايجابي -، أو أخذ نفس كهدف أو التفكير مليا ، استخدام الموسيقى ، الاستفادة من الفكاهة.
- **تشجيع الذات** :(ذكر العبارات الايجابية المشجعة ، المخاطرة بحرص مكافأة الذات)
- **تحديد المستوى الانفعالي** : (استخدام القوائم ، كتابة وصايات للتعلم، مناقشة المشاعر مع شخص أخر)

3-استراتيجيات اجتماعية :

أ- **طرح الأسئلة:** من خلال (طلب التوضيح أو التفسير، طلب التصحيح)

ب-التعاون مع الأخرين : (التعاون مع الزملاء)

ج-التعاطف مع الأخرين: (الفهم الثقافي ، مراعاة أفكار و مشاعر الأخرين) و لقد صنفها Omalley et Chamet 1990 إلى ما يلي:

أولا استراتيجيات ما وراء المعرفية : تزايد الاهتمام باستراتيجيات ما وراء المعرفة نظرا لدورها الكبير في بناء المعرفة و تخزينها و من ثم توظيفها لدى المتعلمين ، فالفكرة الرئيسية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة تقوم على التأمل في العمليات المتضمنة في حل المشكلات ، فلذلك ركز بعض التربويين على مفهوم استراتيجيات ما وراء المعرفة ، فهماك مجموعة من التعريفات الزائدة على الساحة التربوية حيث عرفها **عبد السلام** (2001) بأنها " مجموعة من الإجراءات التي تتعلق بتأمل المتعلم في عملياته العقلية و توظيفها في الظروف المناسبة و مراجعة درجة نجاحه. **(عبد السلام ، 2001، ص 96)**

فيما يشير **الحاروني و حسن** (2004): بأنها " تلك الطرق و الإجراءات و الأدوات التي تمكن المتعلم من التوقع الصحيح للنجاح أو الفشل أثناء القيام بمهمة التعلم و اختيار الاستراتيجية المناسبة التي تتفق و طبيعة هذه المهمة ، و قدرة المتعلم على التقويم الذاتي أثناء القيام بالعمل و تغيير مسار التقدير و العمل بما يناسب الموقف التعليمي ، و القدرة على التحقق من صحة ما وصل إليه من نتيجة .**(الحاروني و حسن ، 2004، ص 7)**

تعرف بأنها : مجموعة مكن الإجراءات التي يقوم بها المتعلم بهدف تحقيق متطلبات ما وراء المعرفة و تشمل معرفة طبيعة التعلم و عملياته و أغراضه و الوعي بالإجراءات و الأنشطة التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معينة و التحكم الذاتي في عملية التعلم و توجيهها.

(علي ، 2004، ص 211)

ويعرفها بهلول (2004) على أنها " القدرة على استخدام الاستراتيجية المعرفية في تحسين ما تتعلمه من خلال صياغة أو وضع الأهداف والتخطيط وكتابة المذكرات والتكرارات والتدريب وتقوية الذاكرة والمقارنة للفهم والاستدلال والتنبؤ **(بهلول، 2004، ص 171)**.

أهم الاستراتيجيات ما وراء المعرفية:

جدول رقم (03) يوضح أهم الاستراتيجيات ما وراء المعرفية:

الاستراتيجية	وصف الاستراتيجية	تعريف الاستراتيجية
التخطيط التنظيم المتقدم	- المراجعة الأولية - القراءة للبحث عن المعلومة - خلاصة الموضوع	مراجعة الأفكار والمفاهيم الأساسية الواردة في الدرس، وتحديد المبدأ المنظم (الفكرة الأساسية)
التخطيط التنظيمي	تخطيط ما يجب القيام به	تخطيط كيفية انجاز مهمة التعلم و تخطيط الأفكار الجزئية و تسلسلها
الانتباه الانتقائي	الاستماع و القراءة اجباريا ، القيام بعمليات المسح، ايجاد معلومات محددة	الانتباه للكلمات المفتاحية و العبارات و الأفكار و المؤشرات اللغوية و أنماط المعلومات
إدارة السندات	تخطيط متى و أين و كيف تتم عملية الدراسة	اختيار و ترتيب الظروف التي تساعد في حدوث عملية التعلم
المراقبة الذاتية	التقدير أثناء الاستماع	تحقق الفرد من مدى استيعابه
مراقبة الاستيعاب مراقبة الانتاج	التفكير في أثناء القراءة التفكير أثناء الكلام التفكير في أثناء الكتابة	الاستماع و القراءة ، تحقق الفرد من مدى انتاجه الشفوي و الكتابي في أثناء تنفيذ المهمة
التقويم الذاتي	- التحقق من انجاز المهمة - انشاء سجل للتعلم	اصدار حكم مع مستوى الجودة الذي تم تحقيقه من مهمة التعلم

1-الأهمية التربوية ما وراء المعرفة :

أجمع التربويين على أن استخدام التلاميذ استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف التعلم المختلفة ، يساعد على توفير بيئة تعليمية تبعث على التفكير ،/ و يمكن أن تسهم في تحقي ما يلي: **(بهلول ، 2004 ، ص 174-175)**

- تحصين قدرة المتعلم على الاستيعاب.

- تحسين قدرة المتعلم على اختيار الاستراتيجية الفعالة وأكثر مناسبة.
- زيادة قدرة المتعلم على التنبؤ بالمخرجات أو الأهداف المطلوبة تحقيقها.
- مساعدة المتعلم بالقيام بدور ايجابي في جمع المعلومات و تنظيمها.

ومتابعتها وتقييمها أثناء عملية التعلم.

- زيادة قدرة المتعلم على استخدام المعلومات و توظيفها في مواقف التعلم المختلفة .
- تحقيق تعلم أفضل من خلال زيادة القدرة على التفكير بطريقة أفضل.
- تنمية الاتجاه نحو دراسة إعادة المتعلمة.
- يساعد المتعلم تغطي الفجوة بين النظرية والتطبيق.

2-الاستراتيجية المعرفية:

تقع استراتيجيات التعلم المعرفية تحت ثلاث فئات هي : التمرين بالتكرار ، و التنظيم و الإفاضة أو التحصيل و تستخدم الفئة الأخيرة لتشير إلى استراتيجية محددة تعي بربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة ، و أحيانا تستخدم كفئة عامة لاستراتيجيات أخرى مثل التخيل و التلخيص و الاستدلال و التحويل و الاستقراء .

إن الاستراتيجيات المعرفية غالبا ما ترتبط بمهمات فردية ، فعلى سبيل المثال تستخدم استراتيجيات التصنيف أو الوضع في مجموعات في غالب الأحيان في تعلم المفردات أو تنظيم المفاهيم ، كما هو الحال في مادة العلوم ، في حين غالبا تستخدم استراتيجيات أخذ الملاحظات و التلخيص في الاستماع أو الاستيعاب القرائي ، أما الاستدلال ، فهي استراتيجية يمكن أن تستخدم في تعلم المفردات أو القراءة ، حيث أن المعلم يستطيع أن يستخدم تلميحات خارجية ، كما هو الحال في سباق المعنى الذي وردت فيه الكلمة و يلاحظ أن استراتيجية التفصيل أو الإفاضة لها تطبيقات في جميع أنماط محتوى التعليم ، كما هو الحال في تعلم المهارات اللغوية كالاستماع و التحدث و القراءة و الكتابة ، و تهتم بتحليل إعادة أو الموضوع المراد دراسته و من أمثلتها، التسميع و التوضيح أو التفصيل التنظيم سواء أ كانت المهام بسيطة أو معقدة (مركبة) .(محمد شريف ،الصافي ، 2009،ص 28).

جدول رقم (04) :يوضح أهم استراتيجيات التعلم المعرفية (أبورياش، وشريف الصافي 2009، ص 28-29)

الاستراتيجية	وصف الاستراتيجية	تعريف الاستراتيجية
تحديد المصادر	استخدام المواد المرجعية	استخدام مرجعية كالمعاجم و الموسوعات و المجالات العلمية و الأنترنت و الكتب المقدرة
الوضع في المجموعات	التصنيف بناء منظمات بيانية	- تصنيف المفردات والمصطلحات والكلمات والمفاهيم بناء على خصائصها
أخذ الملاحظات	أخذ الملاحظات حول الأفكار	تدوين الكلمات مفتاحية و مفاهيم في صور لفظية أو شكلية أو رقمية مختصرة
الإفاضة في المعرفة السابقة	استخدام ما لديك من معوقة استخدام الخلفية المعرفية بناء تناظرات	اختيار و ترتيب الظروف التي تساعد في حدوث عملية التعلم
التلخيص	قول أو كتابة الفكرة الرئيسية	عمل ملخصات لفظية أو كتابية حول المعلومات التي يحصل عليها المتعلم من خلال الاستماع والقراءة
الاستنتاج/ الاستقرائي	التفكير أثناء القراءة التفكير أثناء الكلام التفكير أثناء الكتابة	تطوير قاعدة أو استخدامها لاستيعاب مفهوم أو اتمام مهمة تعليمية
التخيل	الاستماع إلى التسجيل الصوتي ذهنيا	إعادة الاستماع إلى الكلمة أو العبارة أو المعلومة ذهنيا
الوصول إلى الاستدلالات	استخدام تلميحات سياقية التخمين من السياق التنبؤ	استخدام معلومات في النصب، لتخمين معاني البنود الجديدة و التنبؤ بالمعلومات القادمة

2-الفرق بين الاستراتيجيات المعرفية و الاستراتيجيات ما وراء المعرفية:

الاستراتيجيات المعرفية في طرائق عامة يقوم بها المتعلم من أجل التنكر و الإدراك و ربط المعلومات الجديدة بالقديمة و معالجتها عمليا ، أما الاستراتيجيات ما وراء المعرفية فهي سلسلة من العمليات العقلية و الأنشطة المعرفية التي تستخدم من أجل التأكد من تحقق

الأهداف المعرفية و التي تشمل على مهارة التخطيط و مهارة المراقبة و التحكم و مهارة التقييم لهذه الأنشطة.

لذا تختلف استراتيجيات التعلم المعرفية عن استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية ، من حيث الاستراتيجيات المعرفية تستخدم في معالجة المعلومات بينما استراتيجيات ما وراء المعرفية ، تستخدم لضمان الوصول إلى الهدف المنشود ، و يستخدمها المتعلم عندما يخطط أو يراقب أو يقوم بعملية تعلمه **(السيد ، 2002 ، ص 29)**

و الاستراتيجية ما وراء المعرفية و المعرفية ، يمكن أن تكون متضمنة في نفس الاستراتيجية مثل : التساؤل يمكن اعتباره استراتيجية معرفية و استراتيجية ما وراء المعرفية و للتمييز ، بين الحالتين ، يعتمد على العرض من استخدام تلك الاستراتيجية ، فيمكن أن تستخدم القوى استراتيجية التساؤل الذاتي أثناء القراءة كوسيلة للحصول على المعرفة (معرفي) أو كأسلوب للتوجيه أثناء القراءة (ما وراء المعرفة).

و يذكر **فلافل** Flavel 1989 ربما لا يكون فرقا واضحا و جليا بين الاستراتيجيات المعرفية ما وراء المعرفية ، و قد يكمن الفرق الوحيد بينهما في الكيفية التي يتم فيها استخدام معلومات و الهدف منها ، و عموما يمكن ابراز الفرق بينهما على النحو التالي :

(سعيد والقرون، 2010، ص 396-397)

1-تستخدم الاستراتيجيات المعرفية على نحو مباشر على المهمات (تعلم خيرة، حل مشكلة ...)، أي أنها تستخدم لتحقيق هدف معين، في حين تستخدم ما وراء المعرفية للتخطيط للعمليات المعرفية، وكيفية تنفيذها ومراقبة سير عملها، وتقييم نتائجها، أي التأكد من تحقيق الهدف.

2-استراتيجيات ما وراء المعرفية قد سبق أو يأتي بعد الاستراتيجيات .

3-الاستراتيجيات ما وراء المعرفية ، يصبح أكثر الحاحا ، عندما تفشل الاستراتيجيات المعرفية في تحقيق أهدافها ، حيث يعتمد الفرد على مراجعة أنشطته المعرفية و الحكم على مدى فعاليتها .

4-كلاهما قد يستخدم الاستراتيجيات نفسها ، كالتخطيط و التساؤل مثلا ، و لكن مع اختلاف الهدف من استخدامها ، فالتساؤل في الاستراتيجيات ما وراء المعرفية ، ربما يستخدم كأداة للتأكد من تحقيق التعلم و الحكم على فعالية الاستراتيجية المعرفية في تنفيذ المهمة التعليمية ، من خلال ما سبق نجد أن الاستراتيجيات المعرفية و الاستراتيجيات ما وراء المعرفية كلاهما يعتمد على الأخر ، فأي محاولة لاختيار أحدهما بمعزل عن الأخر ، قد لا تعطي صورة واضحة عنها، فلا يمكن ممارسة عمليات ما فوق المعرفة بدون استخدام المعرفة ، و العكس صحيح ، و يعني ذلك أنه لا يمكن للمتعلم أن يقوم بحل المشكلات ، و أداء المهام دون اللجوء إلى المعرفة وما فوق المعرفة معا فهما عمليتان متداخلتان ، فالعلاقة بينهما مترابطة و متماسكة حيث أن المعرفة عملية مكتسبة و ما فوق المعرفة تغير عن وعي المتعلم و إدراكه لهذه المعرفة المكتسبة.

نجد أن هناك العديد من الاستراتيجيات التي تساعد على الاحتفاظ بالمعلومات و هناك من حكم على كيفية التفكير المعقم في المعلومات ، لكن نستطيع القول أن جميع الاستراتيجيات مكملة لبعضها ، و هي تنجح فقط إذ استطاع المتعلم انتقائها بثقة و حسب ما يريد تعلمه.

خلاصة:

في الأخير يمكن أن نلاحظ المكانة التي توصل إليها التلميذ اليوم من خلال التطور الحاصل و تغيره من عنصر سلبي يتلقى المعلومات دون بذل أي جهد و بطريقة جاهزة بل أصبح يسعى جاهدا الى استخدام العديد من الاستراتيجيات التعلم لتساعده على تنظيم ذاته و تسهيل طرق الاكتئاب معارفه مع محاولاته في البحث عن حلول مشكلاته مثل النسيان و نقص كفاءته التحصيلية ، قمع احتوائه لبعض التقنيات و الاستراتيجيات ، أصبح قادرا في التحكم في تعلمه ، و في رصيده اللغوي ، ففي الأول معتمدا ، له مجرد الحفظ المحض دون مراقبة أو تخطيط أو حتى لمعرفة لمستواه الحقيقي ، و لكن الأن ينتهج مجموعة من الطرق تضمن له أن ينوع و أن يزيد من قدرته على التعلم و الابداع و الابتكار ، لذا وجب الاهتمام بهذه الاستراتيجيات ، ووجب على المعلمين مساعدة التلاميذ على تعلمهم و استعمالاتهم للاستراتيجيات بهدف رفعهم للمستوى التعليمي و التحصيل الدراسي.

الفصل الثالث

قلق الامتحان

تمهيد

1.مفهوم القلق

2.أنواع القلق

3.أسباب القلق

4.أعراض القلق

5.علاج القلق

6.مفهوم قلق الامتحان

7.تصنيفات قلق الامتحان

8.أعراض قلق الامتحان

9.أسباب قلق الامتحان

10.النظريات المفسرة لقلق الامتحان

11.خصائص التلاميذ الذين يعانون من قلق الامتحان

12.العلاج والوقاية من قلق الامتحان

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن التطور التكنولوجية و التغيرات المتسارعة و ضرورة الالتحاق بالركب الحضارية و محاولة الفرد إحداث التوازن أو التوافق بين متطلبات عصره من جهة و حفاظه على استقراره من جهة أخرى ، يشعر كنتيجة لذلك الصراع بالقلق ، و لهذا احتل موضوع القلق موقعا هاما في الدراسات النفسية القديمة و الحديثة ، لما يسببه من ضغوطات نفسية على الأفراد ، حيث تم تصنيفه إلى عدة أنواع منها القلق الموضوعي و القلق الخاص الذي يرتبط بالموضوع أو موقف معين كقلق الموت أو قلق الامتحان، و هذا الأخير يعتبر من إحدى المشاكل التي يواجهها التلاميذ.

و في هذا الصدد نحاول اعطاء صورة عن القلق ، و سنخص بالتفصيل قلق الامتحان.

1-تعريف القلق :

ا. لغة: تعني كلمة القلق قلق الشيء، حركة، قلق أي اضطراب أو انزعاج القلق هو المضطرب أو المنزعج **(المنجد الابدي، 1990، ص818).**

- **فرويد** على أنه : رد فعل لخطر فقدان شيء ، كما لا يمكن انكار ارتباط القلق بالتوقع ، فالمرء يشعر بالقلق من أنه ربما يحد شيء ما **(مصطفى الجلالي 2008، ص 287)**

ب.اصطلاحا:

- القلق هو شعور عام بالرعب أو الخشية ، أو أن هناك مصيبة على وشك الوقوع و يجب التفرقة بين القلق و الخوف ، فالخوف استجابة لخطر واضح موجود فعلا ،على حين أن القلق استجابة لتهديد غير محدد أو معروف ، و الذي يمكن أن يتبع في حالات كثيرة من مصادر و صراع أو مشاعر عدم الأمان أو دفعات خطيرة متنوعة و يكون كل ذلك من داخل أنفسنا ، و مع ذلك ففي كل حالتي القلق و الخوف ينهض الجسم لمواجهة التهديد ، فيحرك طاقاته ، و تصبح الحالات متوترة و يسرع التنفس و يدق القلب بسرعة أكبر **(أحمد النيال ، 2009 ، ص 90)**

2-أنواع القلق:

و تعد تسميات القلق حسب المواقف التي تثير القلق لدى الفرد فمنها :

2-1-القلق التحذيري : يفسره فرويد بأن الأنا يستخدم القلق محذرا من المواقف الصدمية المهددة التي يواجهها الفرد ، أو التي تضطره إليها مطالبه الغريزية ، و ينشأ هذا النوع من القلق منذ الطفولة ، و يتعلم به الطفل أن يستبق الحوادث و أن يستجيب لتوقعاته بالقلق فيحذرها و يتجنبها أو يحاول السيطرة عليها.

2-2-قلق الأنا : و هو يظهر على الفرد كلما أحس بخطر يهدد أمته و استقراره ، و تستعين الأنا بالقلق مستحضرة الدفاعات التي بنتها لحمايتها ضد ما يهدد ، فتحذر بذلك الدخول في اختيارات سبق للفرد أن عان منها.

2-3- قلق الأنا الأعلى : و هو محاولة من الأنا الأعلى ، تتم على مستوى اللاشعوري لتحذير الأنا ، و تستبق به الأنا على المواقف ذات المضمون الخلفي عليه أحيانا بالقلق الخلفي.

2-4-القلق التلقائي : و هو الذي يقوم بالمرء ، و يستند به تلقائيا ، عندما لا يجد منصر في الطاقته ، أو عندما تتنبه مشاعره و أحاسيسه فلا يستطيع السيطرة عليها و مدافعتها

(أديب محمد الخالدي، 2009، ص 129)

2-5-القلق العادي (السوي): هو أحد الوظائف الهامة ، و التي تعمل على القاء الإنسان و له وظيفة هامة ، و هي تجنيد كل طاقات الإنسان الجسدية و العقلية لمواجهة الموقف المثير للقلق ، و ذلك عن طريق رفع التنبيه الذهني في المنطقة المادية البصرية و المحيطية في الدفاع.

2-6-القلق الطبيعي : هو القلق الذي ينشأ حتى يتعرض الفرد لأي ضغوط تبرز وجوده ى، فالقلق الطبيعي يكون مصاحبا للفرد الذي يقترب من دخول الامتحانات ، أو الموظف الذي ينتقل إلى موقع جديد ، إلا أن ذلك يجب أن تتم في حدود معينة ، فالقلق مثلا يدفع الطالب إلى المذاكرة ، أما إذا زاد القلق عن حد معين فإنه هذه الحالة يتحول إلى فعل معين يجعل الطالب حتى يفشل في استقراره إلى مكتبه للاستذكار **(محمد حسن غانم ،2005 ص 86-89)** .

3-أسباب القلق :

الافتقار للأمن : إن السبب الرئيسي للقلق هو انعدام الشعور الداخلي بالأمن عند الطفل ، و كذلك فإن الشكوك مصدر أخر.

عدم الثبات : إن عدم الثبات في معاملة الطفل سواء كان المعلم في المدرسة أو الأب في البيت ، و اللذان يتصفان بعدم الثبات في معاملته و اللذان كانا سبب في القلق عنده.

الكمال : إن توقعات الكبار من الأطفال في أن تكون انجازاتهم تامة و غير ناقصة ،هذه التوقعات التي يتوقعها الأباء من الأطفال تشكل مصدرا من مصادر القلق عندهم ، و يأتي قلق الأطفال بسبب عدم قيامهم بالعمل المطلوب منهم بشكل تام.

الاهمال : يشعر الأطفال عادة بأنهم غير أمنين عندما لا لا تكون هناك حدودا واضحة و محدودة أن حاجاتهم إلى الثقة و الغيرة يشعران الطفل بالضياع و بالتراجع ، أنهم يفتقرون إلى التوجيه سلوكياتهم لتصبح سر الأخرين ، و تسرهم أنفسهم إن مثل هؤلاء الأطفال يبحثون عن حدود يحددها الكبار و بعض الأطفال يتصرفون كما أنهم يرغبون في أن يعرفوا رد فعل الكبار الواضح.

النقد: إن النقد الموجه من الرفاق و الراشدين للأطفال يجعلهم يشعرون بالقلق و التوتر يبدأ الأطفال يشعرون بالشكوك في أنفسهم ، أن التحدث عنها و عن سيرتهم يقودهم إلى القلق الشديد ، خاصة إذا عرف الأطفال بأن الأخرين يقومون بعملية التقييم ، و كذلك فإن الاختبارات أو قيامهم بأداء معين يمكن أن يثر القلق لديهم (حسين العرة ، 2006 ، ص 85-86)

4- أعراض القلق :

4-1- الأعراض الجسدية : و تشمل الضعف العام و نقص الطاقة و الحيوية و النشاط و المثابرة ، و تؤثر على العضلات و النشاط الحركي الزائد و الأزمات العصبية ، الحركية و التعب و الصداع الذي يهدئه الأسيرين و يتسبب عرقا و عرق الكفين و ارتعاش الأصابع و شحوب الوجه و سرعة النبض ، و الخفقات و ألم في الصدر و ارتفاع ضغط الدم و اضطراب في التنفس و عسره و الشعور بضيق الصدر.

4-2-الأعراض النفسية : و تشمل القلق العام و القلق على الصحة و العمل و المستقبل

و العصبية و التوتر العام ، و عدم الاستقرار و الشعور بعدم الراحة و الحساسية النفسية الزائدة و سهولة الاستخارة و الهياج.

و عدم الاستقرار و الخوف بصفة عامة و الخوف الذي يصل إلى درجة الفزع و الارتباك التردد في اتخاذ القرارات و الاكتئاب العابر و التشاؤم و الانشغال بأخطاء الماضي و كوارث المستقبل **(منذر رضا ، 2005 ، ص 66-67)**

5- علاج القلق :

يتنوع العلاج على الجوانب التالية و التي تكون القواعد الأساسية في العلاجات و هي كالآتي :

5-1-العلاج السلوكي المعرفي: و يقوم هذا العلاج على استخدام نظريات و قواعد التعلم و القوى الإدراكية ، و كما يشمل على مجموعة عديدة و كبيرة من التقنيات العلاجية التي تهدف إلى تغيير ايجابي في التفكير و سلوك الفرد ، و هو يهتم بالإزالة النفسية ، و يهتم العلاج السلوكي بمحو السلوك الخاطئ على أساس السلوك المرضي و تغييره بالسلوك السليم.

5-2-العلاج البيئي و الاجتماعي : بعد دراسة المريض و ظروفه المختلفة ، يمكن تشخيص مصادر القلق إن وجدت ، و تغيير الوضع العائلي أزو المحيط الاجتماعي أو الدافع نحو التكيف معها أو ظروف العمل غير مناسبة أو كل من شأنه أن يؤدي إلى صفاء و طمأنة المريض.

5-3-العلاج بالعقاقير : يستحسن في بعض الحالات من القلق إعطاء المريض أدوية ذات توجه نفسي ، بل هناك حالات يكون تناول الدواء فيها ضروري خاصة في حالات القلق الشديد مثل نوبات الهلع الجادة ، و ذلك بعد اخضاعه لأي برنامج علاجي نفسي ، يكون هذا عن طريق إعطاء بعض العقاقير المنومة ، أو المهدئة ، و هذا يساعد على تقليل التوتر.

6 - تعريف قلق الامتحان : يعرفه واين 1971 بأنه من الاستجابات المتداخلة مع النشاط المعرفي اتجاه المواقف التقويمية ، باعتبارها هذه المواقف التقويمية مهددة للذات .**(مصطفى الجلالي ، 2014 ، ص 291)**

في حين يراه سبيلجر 1976 على أنه حالة انفعالية اتجاه الضغوط النفسية الناتجة من المواقف التقويمية.

- و يعرفه لمحان الجلاكدة : على أنه حالة شعور الطالب بالتوتر و عدم الارتياح نتيجة حصول اضطراب في الجوانب المعرفية و الانفعالية ، و يكون مصحوبا بأعراض فسيولوجية و نفسية معينة ، قد تظهر عليه أو يحس بها عند مواجهة لموقف الامتحان أو تذكره له **(محمد الخالدي ، 2002، ص 130)**.

7-تصنيفات قلق الامتحان:

- قلق الامتحان الميسر :Facilitative

وهو قلق الامتحان المعتدل، ذو التاثير الإيجابي المساعد، والذي يعتبر قلقا دافعيا يدفع الطالب للدراسة الاستذكار والتحصيل المرتفع، وينشطه ويحفزه على الاستعداد للامتحانات وييسر أداء الامتحان.

- قلق الامتحان المعسر: Debilitative

وهو قلق الامتحان المرتفع، ذو التاثير السلبي المعوق، حيث تتوتر الاعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة، ويستثير استجابات غير مناسبة، مما يعوق قدرة الطالب على التذكر والفهم، ويربكه حين يستعد للامتحان، ويعسر أداء الامتحان، وهكذا فان قلق الامتحان المعسر (الزائد او المرتفع)، قلق غير ضروري ويجب خفضه وترشيده **(زهران،2000، ص98).**

8-أعراض قلق الامتحان :

8-1: الأعراض الانفعالية:

1- ارتفاع القلق العام.

2-عدم الاستقرار العاطفي.

3-الانطوائية والحساسية.

4-التوتر والرهبة والانزعاج.

5-الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء وتأدية الامتحان. **(دعباسة، 1995 ص22)،**

8-2: الأعراض الجسمية:

1-تسارع نبضات القلب و سرعة التنفس.

2-جفاف الحلق و زيادة التعرق.

3-ارتعاش الأطراف و برودتها.

4-ألام البطن والغثيان والتقيؤ.

5-كثرة التبول و أحيانا الاسهال و كل هذه الأعراض الجسمية هي أعراض فيزيولوجية طبيعية ناتجة عن زيادة تنبه الجهاز العصبي الإرادي و زيادة مستوى الأدرينالين في الدم.

8-3: الأعراض المعرفية:

1 – عدم الرغبة في الدراسة.

2 – تدني التحصيل.

3 – ضعف القدرة على الإنجاز و العمل.

4 – الخوف الغير مبرر من المستقبل.

5 – الإحساس بعدم الكفاءة.

6 – تسلط بعض الأفكار الوسواسية قبل وأثناء الامتحان.

7 – التركيز على توقع الفشل وعواقبه، بدل التركيز على الأداء و تحسينه.

8 – تشتت الانتباه و ضعف القدرة على التركيز. (**الحربي، 2011،ص29**) .

9-أسباب قلق الامتحان :

9-1- الطلاب أنفسهم في أسلوب التعلم و المذاكرة مصدرا قويا للقلق.

9-2- العادات الغير الصحيحة في الاستذكار تؤدي إلى ارتفاع قلق الامتحان مثل :

- تأجيل المذاكرة أو المراجعة إلى ليلة الامتحان.
- الاعتماد على الحفظ.
- عدم استخراج التلخيص و تحديد الأفكار الأساسية.
- عدم ثقة الطلاب أو التلاميذ في نفسه.
- التفكير السلبي لدى الطلاب.

9-3- الأباء مصدر أخر للقلق التلاميذ في الامتحان بسبب اهتمامهم الزائد بمستقبل أبنائهم و توقعاتهم نتيجة الأباء ، حيث يفقدهم الثقة بأنفسهم ، و يمكن أن يشعروا بالعجز النفسي خلال الامتحان **(محمد الأحد الرشيد ، 2010).**

4.9. وتشير بعض الدراسات التي أجرية حول أسباب الخوف من الامتحانات إلى مايلي:

1. الخوف من المستقبل المجهول نتيجة الرسوب أو عدم الحصول على المعدل.

2. الضعف في المواد الدراسية.

3. الخوف من الفشل والخوف من الاهل وكلام الاخرين.

4. الخوف من صعوبة أسئلة الامتحان ونوعيتها.

5. الخوف من قاعة الامتحان والمراقبين وعدم وجود وقت كاف للاستعداد للامتحان.

6. الخوف من نسيان المعلومات في أثناء تأدية الامتحان.

7. الخوف من أهمية الامتحان ومن الهالة التي تحاط به.

(خليفة، حورية تارزولت،2015، ص225).

10-النظريات المفسرة لقلق الامتحان:

10-1-النظرية المعرفية : حسب هذه النظرية الجانب المعرفي هو المسؤول عن نقص الأداء عند التلاميذ القلقين ، لكن بشكل مختلف ، هذا يعني أن الانفعال عند التلاميذ القلقين تكون أقوى و أشد مما هي عليه عند التلاميذ غير القلقين ، و الصعوبات التي يواجهها التلميذ في وضعية الامتحان ، و التي تعيق أداءه ناتجة عن عمليات معرفية مختلفة ، كالانزعاج بسبب الأفكار السلبية التي تدور في ذهن التلميذ ، و كذلك بسبب مشاكل في الانتباه و التركيز ، و يندرج ضمن هذه النظرية المعرفية ما يلي :

أ- **النظرية الانتباهية** : حسب "واين" 1982-1971 و "سارسن" 1980 أن التلاميذ القلقين يقضون قسطا كبيرا من وقت الامتحان في التركيز على مثيرات ليست لها علاقة بالمهمة المطلوبة انجازها ، فهؤلاء التلاميذ يقظون معظم وقت الامتحان في طرح أفكار نقد ذاته ، الايمان بفرص ضئيلة للنجاح في الامتحان.

- يمكن تقديم النظرية المعرفية (الانتباهية) لقلق الامتحان في ثلاث محاور أساسية :
- **الوصف الذاتي (السلبي)** : التلاميذ القلقون يكون لديهم تقدير الذات سلبي و يشعرون بالنقص و لا يثقون في قدراتهم و مؤهلاتهم و دائما يشعرون بعدم الرضا على ما يقدمونه ، و الثقة في النفس تكون منعدمة على عكس التلاميذ غير القلقين

(ساسون، 1980، ص 88)

- **تقليص الانتباه:** إن التلاميذ القلقين يوجهون انتباههم نحو أنفسهم عكس التلاميذ غير القلقين الذين يوجهون نحو المهمة المطالبين بإنجازها والتلاميذ القلقون يستغرقون وقتا طويلا في الامتحان، لكن ليس في التركيز والإجابة على الأسئلة بل الانغماس في ملاحظة الذات ونقدها.

- **الارتباط لانزعاج بالمهمة :** إن دراسات شبير 1984 و والز 1994 بينت أن درجة ككبيرة من التركيز حول الذات قد يؤدي إلى خلل وظيفي معرفي الذي قد يسبب صعوبة في استعمال المواد المعرفية و استخدام المعلومات اللازمة للإجابة على أسئلة الامتحان.

10-2-النظرية الانفعالية : قاق الامتحان لا يختلف عن الأشكال الأخرى للقلق و الفوبيا إلا أن موضوع الخوف واضح ، فقلق الامتحان يظهر كرد فعل انفعالي أقل شدة من الخوف بالنسبة للنظرية الانفعالية فقلق الامتحان سببه نشاط كبير للجهاز العصبي الإعاشي ، فرد فعل الجسم و الأعراض المذكورة سابقا هي ناتج نشاط الجهاز العصبي المستقبل أي السلوكيات الناتجة عن القلق ، تعتبر كنتيجة مباشرة للنشاط الفيزيولوجي الذي يعتبر كمسبب لأخطاء معرفية.

10-3-النظرية المعرفية الانفعالية : يعد **سارسون و ماندلر** 1952 من الأوائل الذين اقترحوا نظرية لقلق الامتحان جانبا معرفيا و أخر انفعاليا ، و ذلك عندما بذلوا جهودا عظيمة للتفرقة بين قلق الامتحان و القلق العام في نموذجهما النظري و قلق الامتحان ممثل بمركبات معرفية و أخرى فيزيولوجية ، فالمركبات المعرفية تظم انطباعات عدم القدرة ، أما المركبات الفيزيولوجية فهي ممثلة من طرف نشاط الجسم العصبي الإعاشي ، فهذه المركبات ذات علاقة مما بينها و تمثل جزء من القلق و هو قلق السمة ، و هذا النوع من القلق ينشط أكثر عدد التلاميذ القلقين عند اجتياز الامتحان لأنهم يتواجدون في حالة تقويم هذه السمة في الشخصية تبين المستوى المرتفع للنشاط العصبي الإعاشي.

(سيلبرجر ، 1972، ص 68)

11-خصائص التلاميذ الذين يعانون من قلق الامتحان:

هناك عدة خصائص تبين أن القلق ذات طابع اكتئابي ، تتصدر قائمة الاضطرابات المسجلة لدى التلاميذ خلال فترة الامتحانات التي تتمثل فيما يلي :

1-يسبب الفشل الدراسي شرخا حقيقيا لنرجسية التلميذ وعادة ما يعيشه الطلاب كحدث مخجل ومهين.

2-يؤدي الفشل و الشرخ النرجسية إلى ظهور أليات الدفاع الأولية و خاصة التنشيط و الكف لعدد من الدوافع و منها المجال الدراسي.

3-إن تكرار مثل هذا الفشل يؤدي إلى التدمير الشخصية الهشة و القلقة و إلى بروز الصراعات الكامنة و المكبوتة .

4-إن التلميذ يحاول في الامتحان تأكيد النجاح و اثبات الهوية و الفشل في الامتحان يؤدي إلى انحلال اشكالية الهوية و عدم تأكيد الذات و خاصة في مرحلة المراهقة لأنها مرحلة تأكيد الذات و خاصة في مرحلة المراهقة لأنها مرحلة تأكيد الهوية.

(عبد الله ، 2012 ، ص 134-135)

12-العلاج والوقاية من قلق الامتحان:

يرى **أبو ملوح** أن هناك مجموعة من الأفكار بإمكانها أن تساعد قليلا لتخفيف من القلق:

- ✓ لا تكثر من شرب المثيرات قبل الامتحان لأنها تزيد الاجهاد.
- ✓ تجنب الأكل على الأقل ساعتين قبل الامتحان و يفضل تناول وجبة خفيفة لأنه حين تناول وجبة كاملة يندفع الدم من الدماغ إلى الجهاز الهضمي و هذا يبطئ المقدرة على استرجاع المعلومات.
- ✓ ارتداء ملابس مريحة لأنها تشعرك بالراحة أثناء عملية الامتحان.
- ✓ اقرأ الارشادات بدقة ، اقرأ الأسئلة كما هي و ليس كما تريدها أن تكون .
- ✓ جاهز نفسك للامتحان وعندما تشعر بالراحة أغمض عينيك مرة أخرى.
- ✓ إدارة وقت الامتحان بحكمة **(محمد أبو شعيرة، 2010، ص 55)**.

الخلاصة :

من خلال ما ورد في هذا الفصل يتضح لنا أن قلق الامتحان هو ظاهرة مميزة من القلق لأنه يحدد مصير التلميذ في حياته الدراسية ، و تنعكس على أدائه و صحته الجسمية و النفسية التي يتحصل عليها ، و لذلك فلا بد من إعطاء الموضوع أهمية و ذلك لمساعدة التلميذ في تحقيق التوازن و الراحة النفسية ، و تهيئة جميع الظروف له خصوصا و هو تحفيز نفسه لامتحان مصيري ، و ذلك بالتسيير العقلاني و التحفيز النفسي للتلميذ خلال فترة الامتحان ، و ذلك عن طريق التخفيف من حدة هذا القلق باتباع و سائل الوقاية من الشعور بقلق الامتحان.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1. الدراسة الاستطلاعية

1.1.أهداف الدراسة الاستطلاعية

2.1.مكان وزمان اجراء الدراسة الاستطلاعية

3.1.عينة الدراسة الاستطلاعية

4.1.نتائج الدراسة الاستطلاعية

2 . منهج الدراسة

3 . الدراسة الأساسية

1.3.مجتمع الدراسة

2.3.عينة الدراسة

3.3. خصائص العينة

4.3. حدود الدراسة

4 . أدوات الدراسة

5 . أساليب المعالجة الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد:

يسعى كل باحث للوصول إلى نتائج دقيقة تتوافق فيها المنطلقات النظرية ومساره التطبيقي، لذا يجب عليه اتباع طريقة علمية تتضمن إجراءات تتوافق مع مشكلة بحثه وتتضمن له المعالجة الصحيحة لموضوع الدراسة.

يتم التطرق في هذا الفصل الى الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية، من خلال التطرق الى الدراسة الاستطلاعية، وتحديد المنهج المتبع، مجتمع الدراسة، عينة الدراسة ومواصفاتها، وتقديم وصف مفصل لأدوات الدراسة بعد التأكد من خصائصها السيكومترية، وبالتالي صلاحيتهما للتطبيق في الدراسة الأساسية والأساليب الإحصائية المعتمدة في معالجة البيانات.

التذكير بفرضيات البحث:

الفرضية الأولى:

. توجد علاقة بين استراتيجيات التعلم وقلق الامتحان لدى تلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا.

الفرضية الثانية:

. توجد فروق بين الجنسين فيما يخص استخدام استراتيجيات التعلم لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا.

الفرضية الثالثة:

. توجد فروق بين جنسين في مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا.

1 . الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية من الناحية المنهجية مرحلة تمهيدية قبل التطرق الى الدراسة الأساسية لأي بحث علمي، وهي أداة من المهم جدا أن يلم بها الباحث خاصة حين يواجه دراسة أو مشكلة لم يسبق لاحد أن تناوله بالعمق المطلوب، وتهدف أساسا على الاستطلاع عن الظروف لمحيطة بالظاهرة موضوع الدراسة والتعرف على أهم الفروض التي يمكن إخضاعها للبحث العلمي الدقيق والعميق **(غانم، 2002، ص117)**.

1.1 . أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية أي بحث علمي الى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي، وكذا الناكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

(إبراهيم، 2000، ص38).

تم خلال هذه الدراسة الاستطلاعية زيارة ثانوية على مستوى ولاية تيزي وزو وهي ثانوية تامدة، وكان الهدف من هذه الزيارة:

. التعرف على الإمكانيات المتوفرة بالثانوية، ومن خلال ذلك التعرف على إمكانيات تطبيق الدراسة الأساسية.

. التعرف على العينة المطلوبة والتأكد من وجودها، التي تتوفر على الخصائص المناسبة.

. التأكد من وضوح التعليمات.

. التحقق من الخصائص السيكومترية لادوات الدراسة، من حيث صدقها وثباتها، وبالتالي صلاحياتها للتطبيق في الدراسة الأساسية.

1 .2. مكان وزمان اجراء الدراسة الاستطلاعية:

- **المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية:** ثانوية تامدة بولاية تيزي وزو.
- **المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية:** تم الشروع في الدراسة الاستطلاعية في بداية شهر أفريل (2021،2022).

3.1. عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة قوامها (30) تلميذ وتلميذة بواقع (12) ذكور و(18) إناث من التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا، وتم اختيار هذه العينة بطريقة عشوائية.

الجدول رقم (05): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الشعبة والجنس.

الشعبة	الذكور	الاناث	المجموع
علوم تجريبية	8	15	23
تقني رياضي	4	3	7
المجموع	12	18	30

يتضح من خلال الجدول رقم(05): أن عينة الدراسة الاستطلاعية تتوزع من حيث الجنس الى فئتان، فئة الذكور بلغ عددهم (12) وفئة الاناث بلغ عددهن (18)،وأما من حيث الشعب إن شعبة علوم تجريبية بلغ عددهم(23) وأما شعبة تقني رياضي بلغ عدد هم (07).

4.1 . نتائج الدراسة الاستطلاعية:

من خلال الدراسة الاستطلاعية تم التوصل الى ما يلي:

. تحديد مجتمع الدراسة وضبط العينة.

. التأكد من تمتع أدوات الدراسة بالخصائص السيكومترية التي تعطينا الثقة لاستخدامها.

. تحديد خطة تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية.

2 . منهج الدراسة:

يعبر المنهج عن الخطوات المنظمة التي يتبعها الباحث في معالجة الموضوعات التي يقوم بدراستها الى أن يصل الى نتيجة معينة، ويعرف المنهج على أنه: أسلوب للتفكير والعمل يعتمدها الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها وعرضها وبالتالي الوصول الى نتائج وحقائق معقولة حول الظاهرة موضوع الدراسة. **(مصطفى، 2000، ص33)**.

طبيعة الدراسة هي التي تحدد المنهج المستخدم فالمنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي الارتباطي فهو وصفي لأنه يقو على وصف وتفسير الوضع القائم للظاهرة أو المشكلة من خلال تحديد أبعادها وظروفها، وارتباطي لأنه يعمل على تحديد ما إذا كانت هناك علاقة بين المتغيرات وإيجاد قيمة واتجاه تلك العلاقة والتعبير عنها بشكل كمي.

ويعرف المنهج الوصفي على أنه عبارة عن جمع البيانات بنوعيها الكيفي والكمي حول الظاهرة محل الدراسة من أجل تحليلها وتفسيرها لاستخلاص النتائج لمعرفة طبيعتها وخصائصها، وتحديد العلاقات بين عناصرها وبينها وبين الظواهر الأخرى والوصول إلى تعميمات. **(العزاوي، 2008، ص98)**.

3 . الدراسة الأساسية:

تم أدوات الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ذكور وإناث من ثانويتين لمديرية التربية لولاية تيزي وزو.

1.3 . مجتمع الدراسة:

بلغ العدد الإجمالي لأفراد المجتمع الأصلي (350) من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من الجنسين ذكور وإناث شعبة أداب فلسفة و علوم تجريبية وشعبة رياضيات، الذين تم اختيارهم من المؤسسات التعليمية.

جدول رقم(06): توزيع أفراد المجتمع الأصلي وفق المؤسسات التعليمية.

الثانويات	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
ثانوية تامدة واقنون	150	%43
ثانوية موساوي محمد	200	%57
المجموع	350	%100

. يتبين من الجدول رقم(06): ان نسب افراد المجتمع الأصلي من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الموزعين على المؤسستين التعليمية، تتراوح بين 43% لثانوية تامدة واقنون، و57% لثانوية موساوي محمد وهذه النسب متفاوتة فيما بينهما.

2.3 . عينة الدراسة وكيفية اختيارها:

تتكون عينة الدراسة من 100 فرد بواقع 70 إناث و30 ذكور، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من المجتمع الأصلي للدراسة المتمثل في 350 تلميذ وتلميذة في السنة

الثالثة ثانوي تبعا لاحترام بعض الخطوات التي يرتكز عليها مجموعة من العلماء، بحيث يقول برنارد لازوروتيز: لكي يتم اختيار عينة ممثلة، فهذا يتطلب تعريف وتحديد واضح للمجتمع موضوع الاختيار وقائمة كاملة لكل مفرداته **(غانم، 2003، ص97)**.

3.3 . خصائص العينة:

وفيما يلي هم خصائص عينة الدراسة:

1 . الجنس:

الجدول رقم(07): يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية %
الذكور	30	%30
الاناث	70	%70
المجموع	100	%100

يظهر من خلال هذا الجدول رقم (07) أن نسبة الاناث في عينة الدراسة أكبر من نسبة الذكور، حيث تمثل 70% من حجم العينة، أما بنسبة للذكور فتقدر ب 30%.

2 – الشعبة:

الجدول رقم (08): يمثل توزيع افراد العينة حسب الشعبة

الشعبة	التكرار	النسبة المئوية%
علوم تجريبية	51	%51
تقني رياضي	16	%16
اداب وفلسفة	33	%33
المجموع	100	%100

يظهر الجدول رقم(08): أن نسبة شعبة علوم تجريبية أكبر من نسبة شعبة تقني رياضي وآداب وفلسفة ، حيث تمثل شعبة علوم تجريبية 51% من حجم العينة، اما نسبة الشعبة تقني رياضي تقدرب: 16%، واما شعبة آداب وفلسفة تقدرب:33%

4.3 . حدود الدراسية:

. الحدود المكانية: تم اجراء الدراسة الحالية في (02) ثانويات بولاية تيزي وزو.

. الحدود الزمنية: تم اجراء الدراسة الحالية من العام الدراسي 2021/ 2022 .

. الحدود البشرية: تم اجراء الدراسة الحالية على طلبة المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا.

4 . أدوات الدراسة:

يتم تحديد وسائل جمع البيانات كخطوة أساسية في الدراسة الميدانية وذلك للتمكن من الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات حول موضوع الدراسة، ويتم هذا التحديد وفقا

لطبيعة الموضوع المعالج والمنهج المستخدم، حيث تتوقف القيمة العلمية لهذه الدراسة على الأداء المستخدمة.

ولقد تم الاعتماد في الدراسة الحالية على الأدوات التالية:

. مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية الفعالة من اعداد "صحراوي نزيهة"2015.

. مقياس قلق الامتحان "لحامد محمد زهران"

1.4 . مقياس استراتيجيات التعلم:

1.1.4 . وصف المقياس:

تم اعداد المقياس استراتيجيات التعلم المعرفية الفعالة من طرف "صحراوي نزيهة " 2015 وذلك باتباع الخطوات التالية:

تم تحديد الهدف من المقياس: حيث يهدف المقياس الى مدى استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المعرفية الفعالة والمتمثلة في (استراتيجية المسح، استراتيجية الاسترجاع، استراتيجية القراءة واشتقاق وإعداد الأسئلة، استراتيجية المراجعة، استراتيجية الفهم، استراتيجية الهضم، استراتيجية التوسع والاحاطة).

. تم تحديد التعريف الاجرائي لاستراتيجيات التعلم المعرفية: وذلك بناءا على:

. اطلعت الباحثة على التراث النظري حول موضوع استراتيجيات التعلم المعرفية.

. كما راجعت واطلعت على بعض المقاييس المتشابهة نذكر منها:

. مقياس استراتيجيات التعلم للباحثة "بن زاين حفيظة".

. مقياس مهارات التعلم والاستذكار للباحثين "عصام علي الطيب" و "ربيع عبده رشوان"(2006).

. مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية للباحثة "صحراوي نزيهة"(2011).

2.1.4 . مكونات المقياس:

يتكون المقياس استراتيجيات التعلم المعرفية في صورته النهائية من (44) فقرة موزعة على (06) أبعاد حيث يمثل كل بعد استراتيجية التعلم وهي:

1. المسح.
2. القراءة واشتقاق الأسئلة.
3. الاسترجاع.
4. المراجعة.
5. الفهم.
6. الهضم والتوسع والاحاطة.

الجدول رقم (09): يوضح أرقام الفقرات الموزعة على الابعاد الستة (06) لمقياس استراتيجيات التعلم.

الابعاد	أرقام الفقرات	البعد الكلي
المسح والاستعراض	05،04،01،22،21،18،17،13،06،02،39،25،27	13
القراءة اشتقاق الاسئلة	10،12،36	03
الاسترجاع	08،03،16،12،28،29،33،40،35،26	10
المراجعة	15،09،32	03
الفهم	44،42،23،41،37،34،38،31،24،23،07،14	12
الهضم والتوسع والاحاطة	30،20،19	03

من خلال الجدول رقم(09) توصلنا الى معرفة ابعاد المقاييس وعدد عباراته.

3.1.4 . طريقة تقدير درجات المقياس:

يحتوي مقياس استراتيجيات التعلم على(44) فقرات، موزعة على (06) ابعاد، (05) اوزان للإجابة وهي كما يلي: (دائما، غالبا، نادرا أبدا)، وتكون طريقة التصحيح بناءا على مقياس "ليكرت" كما هي موضحة في الجدول.

الجدول رقم(10): يوضح سلم تنقيط إجابات الافراد على فقرات لمقياس استراتيجيات التعلم المعرفية.

دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
05	04	03	02	01

4.1.4 . معايرة المقياس:

اعتمد الباحثة "صحراوي نزيهة " طريقة التكميم لتحويل دراجات المقياس من درجات خام الى درجات معيارية نستطيع من خلالها تصنيف الافراد بشكل دقيق وذلك وفقا لمعيار او محك حيث اعتمدت في هذا المقياس على معيار الجماعة وذلك بتقسيم التوزيع الى (5) فقرات، وذلك باتباع الخطوات التالية:

. تقسيم التوزيع الى (5) فئات.

. استخراج القيم المعيارية والتي تحدد الفئات الخمس وهي:145،154،170،187

الجدول رقم (11): يوضح معايرة مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية.

رقم الفئة	ترتيب الفئة	حدود الفئة
01	ضعيفة جدا	من أدنى درجة 44–الى 145
02	ضعيفة	من 146–الى 154
03	متوسطة	من 155–الى170
04	جيدة	من 171–الى 187
05	عالية او متفوقة جدا	من188–الى اقصى درجة220

5.1.4 . الخصائص السيكومترية للمقياس:

ا/ الصدق:

صدق المحكمين: بعد جمع الاستمارات الخاصة بتحكيم مقياس استراتيجيات التعلم وتفريغ نتائج اراء المحكمين توصلت الى النتائج التالية:

. اغلب المحكمين يتفقون على ملائمة الصياغة اللغوية لكامل فقرات المقياس لقياس ما وضعت لقياسه حيث فاقت نسبة الاتفاق بعد تفريغ التكرار وتحويلها الى نسبة 90%.

صدق محتوى البنود:

الجدول رقم (12): يوضح معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم المعرفية.

البند	معامل صدق البند
1	0,38
2	0,45
3	0,21
4	0,23
5	0,35
6	0,51
9	0,56
10	0,53
12	0,47
13	0,61
14	0,40
15	0,53
16	0,47
17	0,37
19	0,54
20	0,48
21	0,31
22	0,45
23	0,52
24	0,43
25	0,46

0,63	26
0,42	28
0,40	29
0,61	30
0,68	31
0,63	32
0,45	33
0,47	34
0,63	35
0,51	36
0,54	37
0,53	38
0,55	39
0,54	40
0,50	41
0,55	42
0,63	43
0,38	44
0,62	45
0,58	46
0,61	47
0,62	48
0,61	49

ونلاحظ من خلال الجدول رقم () ان أغلب البنود كانت تتمتع بصدق محتوى مرتفع، عدا 5 بنود وهي: 50 ، 18، 11، 8، 7.

الصدق التمييزي:

جدول رقم(13) يوضح معاملات الصدق التمييزي لبنود مقاييس استراتيجيات التعلم المعرفية.

البند	F	Sig	T	Sig bilatearal
1	3 ,81	0,056	3,43	0,001
2	0 ,55	0,46	3 ,98	0,000
3	2,027	0,160	2,91	0,005
4	3,42	0,070	−2,80	0,007
5	10 ,63	0,002	3,93	0,000
6	0 ,95	0,33	4,88	0,000
9	4 ,84	0,32	5,08	0,000
10	2,83	0,098	5,08	0,000
12	12,73	0,001	5,50	0,000
13	17,45	0,000	8,24	0,000
14	1,74	0,19	2,41	0,019
15	8,63	0,005	8,36	0,000
16	8,67	0,005	6,88	0,000

17	0,78	0,37	3,46	0,001
19	14,06	0,000	7,64	0,000
20	18,44	0,000	5,073	0,000
21	18,62	0 ,000	4,59	0,000
22	7,01	0,011	3,29	0,000
24	4,24	0,044	5,083	0,000
25	0,74	0,39	6,50	0,000
26	9,41	0,003	8,06	0,000
28	5,33	0,025	5,55	0,000
29	7,60	0,008	3,31	0,002
30	30,34	0,000	7,47	0,000
31	19,66	0,000	10,13	0,000
32	14,75	0,000	11,75	0,000
33	15,69	0,000	−5,48	0,000
34	0,04	0,84	4,76	0,000
35	12,11	0,001	7,97	0,000
36	9,24	0,004	6,20	0,000
37	15,12	0 ,000	7,16	0,000
38	2,65	0,10	3,91	0,000

39	9,59	0,003	5,50	0,000
40	9,41	0,003	6,96	0,000
41	12,44	0,001	6,10	0,000
42	0,47	0,49	4,77	0,000
43	8,67	0,005	6,37	0,000
44	17,71	0,000	6,60	0,000
45	3,59	0,063	6,44	0,000
46	13,96	0,000	7,29	0,000
47	3,88	0,054	5,039	0,000
48	8,04	0 ,006	7,14	0,000
49	0,32	0,57	6,99	0,000

نلاحظ من خلال الجدول رقم (13) أن البنود تتمتع بمعاملات صدق تمييزي مرتفع ودال عند مستوى 0,01 ، أي ان البنود قوية من حيث التمييز بين الطلبة الأقوياء والضعفاء على الخاصية.

ب/ الثبات:

استخدمت الباحثة "صحراوي نزيهة" طريقة ألفا كرونباخ وتمت الخروج بالنتائج التالية:

الجدول رقم(14): يوضح قيمة معامل ثبات مقياس استراتيجيات التعلم.

معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ
0,94

6.1.4. الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

اما في الدراسة الحالية للتاكد من مدى ملامئة المقياس مع البيئة المحلية، قمنا بتطبيق المقياس على عينة تتكون من (30) تلميذ وتلميذة في ثانوية تامدة وقنون، حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

ا/ صدق المقياس:

يعد الصدق أكثر أحد المفاهيم الأساسية في مجال القياس النفسي، والباحث بحاجة الى استعمال أداة صادقة الذي يلجأ اليها تقدير الصدق.

جدول رقم(15): يوضح صدق التمييزي لمقياس الدراسة

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف	ت	(sig)
العليا	08	174 ,37	13,91	9,800	0 ,000
الدنيا	08	104,25	14,69		

من خلال النتائج نلاحظ أن قيمة ت دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 ، وهي قيمة دالة احصائيا، وعليه فالمقياس يميز بين القيم الدنيا و القيم العليا و بالتالي فهذا مؤشر على قوة صدقه.

ب/ ثبات المقياس:

يقصد بثبات المقياس ان يعطي الاختبار نفس النتائج تقريبا اذا اعيد تطبيقه على نفس المجموعة من الافراد **(عبد الرحمان، 2008، ص177)**.

واعتمدنا في حساب على:

. معامل الفا كرونباخ(Alpha cronbach) يعتبر معامل الفا كرونباخ من اهم مقاييس الاتساق الداخلي للاختبار ويعمل هذا المعامل على ربط ثبات بنوده، فازدياد نسبة ثبات البنود بالنسبة للتباين الكلي يؤدي الى انخفاض معامل الثبات **(معمرية، 2007، ص148)**.

جدول رقم (16): يوضح صدق ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المعرفية بطريقة الفا كرونباخ.

عدد الفقرات	معامل الفا كرونباخ
44	0.941

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن معامل الفا كرونباخ بلغ القيمة 0,941 ، وتدل هذه النتائج على ثبات المقياس.

2.4. مقياس قلق الامتحان:

1.2.4. وصف المقياس:

أعد هذا المقياس حامد محمد زهران، ويشمل على التعريف الاجرائي لقلق الامتحان و هدف المقياس خطوات إنشائية، وصفه، خصائصه السيكومترية ، وهذا المقياس يبلغ عدد عباراته (93) عبارة بند مركب من أبعاد هي: رهبة الامتحان، إرتباك الامتحان، توترأداء الامتحان، انزعاج الامتحان، نقص مهارات الامتحان، اضطراب أخذ الامتحان.

2.2.4. مكونات مقياس قلق الامتحان وطريقة تقدير درجاته:

- **رهبة الامتحان:**

وتتضمن الخوف من الامتحان، توقع صعوبة الأسئلة، رهبة الملاحظين والمراقبين قصور مراجعة المقررات، نقص الاستعداد للامتحانات، الإصابة بالصداع العصبية النسيان أثناء

الامتحان، النظر الى الامتحانات على أنها تهديد دائم، الشعور بخيبة الامل، توقع الفشل والرسوب.

- **ارتباك الامتحان:**

ويتضمن الشعور بالقلق والارتباك، نقص الثقة بالنفس، نقص الاستقرار، سرعة دقات القلب، تصبب العرق ارتعاش اليدين، الشعور بالإجهاد أثناء الامتحانات، الاضطراب عند مراجعة الإجابات مع الزملاء، الخوف من أخطاء المصححين، السؤال المستمر عند النتيجة.

- **توتر أداء الامتحان:**

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

- **انزعاج الامتحانات:**

ويتضمن الشعور بالقلق قبل الامتحان، التوتر عند الاستعداد للامتحان، الخوف من قرب وقت الامتحان، الفزع طوال وقت الامتحان، الشعور بعدم الارتياح قبل استلام ورقة الامتحان، الانزعاج من تعليمات لجنة الامتحان.

- **نقص مهارات الامتحان:**

ويتضمن قصور مهارة المراجعة، نقص الاعداد والتدريب على الامتحانات، نقص المهارة في توزيع وقت الامتحان، نقص مهارة الإجابة عن الأسئلة، الخوف من النتيجة السيئة.

- **اضطراب اخذ الامتحان:**

ويتضمن الارق ليلة الامتحان، فقد الشهية صباح الامتحان، التوتر الشديد، ارتباك المعدة، الرغبة في القيء اثناء الامتحان.

الابعاد الستة وتسميتها ة العبارات التي تمثلها: يتكون مقياس قلق الامتحان من ستة ابعاد فرعية وهي:

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

. الدرجة الدنيا هي 1×26 =26

. الدرجة القصوى هي 3×26= 78 ومعناه أن درجة المستجيب تتراوح بين 26-78

2 . البعد الثاني: ارتباك الامتحان الذي يتكون من 19 عبارة من 27 الى 45.

. الدرجة الدنيا هي: 1×19 = 19

. الدرجة القصوى هي 3×19=57 ومعناه ان درجة المستجيب تتراوح بين 19.57.

3 . البعد الثالث: توتر أداء الامتحان الذي يتكون من 15 عبارة من 46الى 60.

. الدرجة الدنيا هي 1×15=15

. الدرجة القصوى هي 3×15= 45 ومعناه ان درجة المستجيب تتراوح بين 15.45.

4 . البعد الرابع: إنزعاج الامتحان الذي يتكون من 12 عبارة من 61 الى 72

. الدرجة الدنيا هي 1×12=12

. الدرجة القصوى هي 3×12=36 ومعناه أن درجة المستجيب تتراوح بين12.36.

5 . البعد الخامس: نقص مهارات الامتحان الذي يتكون من 14عبارة من 73 الى 86.

. الدرجة الدنيا هي 1×14=14

. الدرجة القصوى هي 3×14=42 ومعناه أن درجة المستجيب تتراوح بين 14. 42

6 . البعد السادس: اضطراب أخذ الامتحان الذي من 07 عبارة من 87 الى 93.

. الدرجة الدنيا هي 1×7=7

. الدرجة القصوى هي 3×7=21 ومعناه أن درجة المستجيب تتراوح بين 7.21.

والدرجة الكلية الدنيا للمقياس هي 1×93=93

والدرجة الكلية القصوى للمقياس هي 3×93=279ومعناه أن درجة المستجيب تتراوح بين 93 – 279.

3.2.4 . مفتاح تصحيح مقياس قلق الامتحان:

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

4.2.4 . الخصائص السيكومترية للمقياس:

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

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

. الصدق الذاتي= الثبات ومنه فالصدق يساوي 0.96

. الثبات 0.94 (عن بواب وبوعزيز، 2014، ص82).

5.2.4 . الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

سوف يتم في الدراسة الحالية إعادة حساب الصدق والثبات لمقياس قلق الامتحان وذلك للتاكد من صحة تطبيق الأداة على عينة الدراسة.

ا. الصدق

جدول رقم(17)، يوضح صدق التمييزي لمقياس قلق الامتحان

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف	ت	sig
العليا	08	227.25	21.00	6.741	0.000
الدنيا	08	151.87	23.64		

من خلال النتائج نلاحظ ان قيمة ت دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، وهي قيمة دالة احصائيا، وعليه فالمقياس يميز بين القيم العليا وبالتالي فهذا مؤشر على قوة صدقه.

ب . الثبات:

بلغ معامل ثبات مقياس قلق الامتحان (0.96)، وهذا يشير الى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات وبالتالي يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها، كما هو موضح في الجدول رقم (18)

الجدول رقم (18): يوضح ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة الفا كرونباخ.

عدد الفقرات	معامل الفا كرونباخ
93	0.96

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن معامل الفا كرونباخ بلغ القيمة 0.96، وتدل هذه النتائج على ثبات المقياس.

5 . أساليب المعالجة الإحصائية:

الهدف من الدراسة الإحصائية هو محاولة التوصل على مؤشرات ذات دلالة، تمكننا من التحليل والتفسير والحكم على مدى صحة الفرضيات ولهذا اعتمدنا في هذه الدراسة على برنامج المعالجة الإحصائية (spss) أي الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية وهو برنامج يقوم بالتحليلات البسيطة والمعقدة للبيانات، خاصة في العينة الكبيرة **(جويدة، 2015، ص11)**. وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1. الإحصاء الوصفي: تم استعمال الأساليب الإحصائية الوصفية التالية:

. التكرارات و النسب المئوية : ويستخدم هذا الأسلوب لمعرفة تكرار فئات متغير ما من اجل وصف عينة الدراسة المبحوثة.

. المتوسط الحسابي وذلك لتحليل الاستجابة لكل فقرة من الفقرات.

2. الإحصاء الاستدلالي: تم استعمال الأساليب الإحصائية الاستدلالية التالية:

. معامل ارتباط بيرسون ويقوم هذا الاختبار على دراسة العلاقة بين المتغيرين.

. اختبار t–test ويستخدم هذا الاختبار للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات افراد العينة.

. معامل الفا كرونباخ لقياس ثبات المقياس.

. الانحراف المعياري.

خلاصة

تطرقنا في هذا الفصل الى الإجراءات المنهجية لهذه الدراسة، انطلاقا من إجراءات الدراسة الاستطلاعية باستعراض أهدافها، عينتها ونتائجها لتفادي الصعوبات في الدراسة الأساسية، ثم اختيار المنهج الذي يتمثل في المنهج الوصفي لأنه المناسب لدراستنا لأنه يمكننا من معرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلم وقلق الامتحان لدى تلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا، ثم تحديد مجتمع البحث وعينة الدراسة وخصائصها، و بعد ذلك وصف أدوات جمع البيانات و التطرق الى الأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة الفرضيات.

الفصل الخامس

عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد

1- عرض نتائج الدراسة الميدانية

2- مناقشة نتائج الدراسة الميدانية

- الاستنتاج العام

تمهيد:

بعد ما تطرقنا فيما سبق الى إجراءات الدراسة الميدانية وفرضياتها والتحقق من صدق أداة الدراسة التي تم تطبيقها على أفراد العينة الأساسية، توصلت الدراسة الى نتائج نهائية التي سنحاول في هذا الفصل عرضها وتفسيرها ومناقشتها، وذلك استنادا الى الاطار النظري للدراسة.

1. عرض وتحليل النتائج:

1.1 عرض وتحليل الفرضية الأولى:

. توجد علاقة دالة احصائيا بين استراتيجيات التعلم وقلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا.

الجدول رقم (19): يوضح نتائج العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعلم وقلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا.

حجم العينة	متغيرات الدراسة	معامل ارتباط بيرسون	قيمة Sig	الدلالة الاحصائية	القرار
100	استراتيجيات التعلم	-0.148	0.141	0.05	غير دالة
	قلق الامتحان				

يتضح من خلال الجدول أن معامل ارتباط بيرسون بلغت قيمته0.148 -، في حين أن قيمة مستوى الدلالة تساوي 0.141، وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة 0.05، وبالتالي نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم وقلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا.

2.1. عرض نتائج الفرضية الثانية:

التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص استخدام استراتيجيات التعلم لدى تلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا.

جدول رقم(20): يوضح نتائج الفروق بين الجنسين فيما يخص استخدام استراتيجيات التعلم لدى تلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا.

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	قيمة sig	مستوى الدلالة	القرار
الذكور	30	146.13	28.20	0.233	0.816	0.05	غير دالة
الاناث	70	147.51	26.64				

يتبين من خلال الجدول أن القيمة الاحتمالية Sig والتي تساوي (0.816) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص استخدام استراتيجيات التعلم لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا تعزى لمتغير الجنس.

3.1. عرض نتائج الفرضية الثالثة:

التي تنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا.

الجدول رقم(21): يوضح نتائج اختبارT لدلالة الفروق بين الجنسين فيما يخص قلق الامتحان.

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	قيمة Sig	مستوى الدلالة	القرار
الذكور	30	177.63	32.01	1.408	0.162	0.05	غير دالة
الاناث	70	186.98	29.75				

يتبين من خلال الجدول أن القيمة الاحتمالية sig والتي تساوي (0.162) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا تعزى لمتغير الجنس.

2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

1.2. مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

والتي تنص على أنه، توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم وقلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا.

وبعد اختبار هذه الفرضية باستخدام معامل ارتباط بيرسون، اسفرت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (19) عن عدم وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم وقلق الامتحان، فان الفرضية لم تتحقق.

حيث تتفق مع دراسة بنتريش وديجروت(1990) التي هدفت الى الكشف عن العلاقة بين مكونات الدافعية (الفاعلية الذاتية، القيمة الداخلية، قلق الاختبار) وبعض ابعاد التنظيم الذاتي للتعلم (الاستراتيجيات المعرفية، التنظيم الذاتي) وعلاقتهما بالانجاز الاكاديمي، وتوصل الى عدم وجود علاقة دالة بين استخدام الاستراتيجيات المعرفية و قلق الامتحان.

ويمكن تفسير هذه النتتيجة من خلال نموذج التداخل لواين (wine1971) يظهر أن القلق أثناء الامتحانات (قلق حالة) يتداخل مع قدرات الطلاب على استرجاع واستخدام المعلومات، فالطلبة القلقون غير قادرين على تذكر واستعمال المعلومات التي يمتلكونها، وهذا راجع الى الفشل في تركيز الانتباه في المهمة نظرا للتداخل الذي يحدث بسبب الأفكار الدخيلة التي تدور حول خيبة الامل.

في حين يرى نموذج عجز المهارات التعليمية لكولر وهولان (1980) أن الطلبة الذين كانت نتائجهم الدراسية ضعيفة تميزوا بدرجات مرتفعة من القلق.

وعلى هذا الأساس وضح غروس(1990) أن التلاميذ القلقون يفشلون في استعمال المهارات الدراسية اللازمة من حيث توجيه الانتباه للمعلومات الهامة واستيعابها أو تقييم مستوى تعلمهم تقييما ذاتيا. ويشير نفس الباحث الى أنه قد يتكون لدى المتعلم القلق اعتقاد بان نتائجه الدراسية في انخفاض دائم ومستمر، وأن هذا الامر يجعله يتوقع أداءات ضعيفة في الامتحانات المستقبلية.

ويرى بينجامين Benjamin أن النتائج الدراسية الضعيفة للمتعلمين ذوي القلق المرتفع تعود أساسا الى صعوبات في تعلم المعلومات أو في تنظيمها أو في استدعائها واستذكارها قبل الامتحان.

كما اختلفت مع دراسات أخرى كدراسة حنان دبار(2019) التي تهدف الى معرفة العلاقة الموجودة بين استراتيجيات التعلم وقلق الامتحان، كذلك معرفة الفروق في استراتيجيات التعلم

وقلق الامتحان، وقد توصلت الى وجود العلاقة ارتباطية عكسية بين استراتيجيات التعلم وقلق الامتحان لدى عينة الدراسة.

فقد أكدت دراسات كل من الباحثين Tayor(1993) et Giaser (1998) Gustom et Fishe-Beeth(1990) أن استخدام المتعلمين لاستراتيجيات الوعي بالعمليات المعرفية يزيد من وعيهم بما يدرسونه ومن إمكانية تصحيح التصورات الخاطئة للبنية المعرفية ويساعد على انتقال أثر التعلم، وينمي مهارات التنظيم الذاتي لعملية التعلم، مع تسهيل عملية استخدام المعرفة الإجرائية والتوضيحية في تكوين معاني تساعد على حل المشكلات.(سلامة عقيل سلامة المحسن،2006).

2.2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

والتي تنص على أنه: توجد فروق ذات دالة احصائية بين الجنسين فيما يخص استخدام استراتيجيات التعلم لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا.

وتبين من خلال الجدول رقم (20) أن قيمة sig تساوي (0.816) وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة (0.05) وعليه فان الفرق غير دال احصائيا، وبالتالي نجد أن هذه الفرضية لم تتحقق، اذن نرفض الفرضية البديلة القائلة: بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص استخدام استراتيجيات التعلم لدى تلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا ونقبل الفرضية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص استخدام استراتيجيات التعلم.

حيث تتفق نتيجة هذه النتيجة مع ما توصلت اليه بعض الدراسات التي تناولت استراتيجيات التعلم ونذكر منها دراسة أمال(2007) التي رمت الى الكشف عن العلاقة التفاعلية بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي عند المراهقين المتمدرسين في المرحلة الثانوية والكشف عن الفروق بين التلاميذ فيما يخص استعمال

الاستراتيجيات والذين لا يستعملون الاستراتيجيات وبين الذين يتميزون بدافعية مرتفعة للتعلم و الاخرين الذين يتميزون بدافعية منخفضة، فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص بعد الاستراتيجيات للتعلم عند مستوى دلالة 0،05.**(امال، 2007)**.

ودراسة المصري (2009) التي هدفت الى التعرف على مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم لدى طلبة العلوم التربوية والتعرف على الفروق في مستوى الاستراتيجيات وفقا لمتغيري الجنس ومستوى التحصيل، ولم تظهر النتائج فروقا بين الجنسين في استراتيجيات التعلم. **(المصري، 2009)**.

ونجد أيضا دراسة حنان دبار(2019) التي تهدف الى معرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلم وقلق الامتحان، وكذلك معرفة الفروق بين الجنسين فيما يخص استراتيجيات التعلم وقلق الامتحان، ولم تظهر النتائج فروقا بين الجنسين فيما يخص استراتيجيات التعلم.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عبد الحق والعجيلي (2015) التي سعت الى التعرف الى الاستراتيجيات التي يستخدمها طلبة جامعة الاسراء في تعلمهم، وعلاقتها بمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى، وقد أوضحت نتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التعلم تعزى لمتغير الجنس.

كما أكدت دراسة الضامن (2006) بعنوان استقصاء استراتيجيات التعلم والدافعية لدى طلبة جامعة قابوس، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند الذكور والاناث في استراتيجيات التعلم والدافعية نحو الدراسة.

ويمكن تفسير نتيجة هذه الفرضية أن الاناث والذكور يمارسون نفس العادات الدراسية في تعلمهم للمواد الدراسية.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة التي اجراها باعباد ومرعي (1996) حول تقييم طلبة جامعة صنعاء لاستراتيجيات التعلم لمقررات الجامعة وفق متغيرات الجنس والتخصص والسنة الدراسية واستخدام قائمة استراتيجية التعلم المطورة في جامعة ميشيغان، حيث أظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية حسب متغير الجنس ولصالح الاناث.

كما تؤكد منى حسن (2005) عند حديثها عن الاستراتيجيات المعرفية اشارت الى وجود فروق فردية في الاستراتيجيات المعرفية بين الافراد، فبعض الاستراتيجيات التي يملكها البعض تكون أفضل منها لدى البعض وهذه الفروق ترجع الى مستوى التعليم والتفكير لديهم ولذا فان التحدي الذي يواجه التربية اليوم هو كيف نحسن او نزيد من فعالية استجابة الفرد في التعليم والتفكير، والتذكر وحل المشكلات وفي الاستراتيجيات المعرفية معا.

ففي دراسة التي قام بها خزام وعيسان(1994) فقد هدفت الى معرفة الاستراتيجيات التعليمية التي يوظفها الطلبة الجامعيون في دراستهم في ضوء متغيرات الجنس والتخصص والاندماج في الدراسة الجامعية، وأشارت النتائج الى وجود اختلاف بين الذكور والاناث ولصالح الاناث في استراتيجيات التعلم.

وكما نجد عكس نتائج دراستنا كدراسة أمال (2014) التي هدفت الى معرفة نوع استراتيجيات التعلم ومدى الارتباط بين درجة الدافعية واستراتيجيات التعلم وكذا التعرف على اهم الاستراتيجيات التي يعتمد عليها التلاميذ الثانوي، حيث اسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة احصائيا بين الجنسين لصالح الاناث في كلا التخصصين في متغير استراتيجيات التعلم ودرجات التحصيل.

يمكن ان نفسر وجود الفروق بين الجنسين لصالح الاناث فيما يخص استراتيجيات التعلم، ان الاناث يرغبن في التفوق ومن ثم يبذلن جهدا أكبر من الذكور في الدراسة وبالتالي يستخدمن استراتيجيات تعلم متنوعة ويقمن بتنظيم عملهن.

3.2. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا.

وتبين من خلال الجدول رقم(21) أن قيمة sig تساوي (0.162) وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة (0.05) وعليه فان الفرق غير دال احصائيا، وباتالي نجد أن هذه الفرضية لم تتحقق، اذن نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص قلق الامتحان.

حيث تتفق نتيجة هذه الفرضية مع ما توصلت اليه بعض الدراسات كدراسة هولينجر(1981) ودراسة بينجامين (1981) على عدم وجود فروق بين الاناث والذكور في درجات قلق الامتحان.

كما تتفق أيضا مع دراسة الباحثان غزال نعيمة، بن زاهي منصور(2014) التي هدفت الى الكشف عن العلاقة بين كل من قلق الامتحان والدافعية للانجاز لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي، كما هدفت الى تفحص الفروق الممكن قيامها بين الجنسين والتخصص، حيث اسفرت نتائجها عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى قلق الامتحان.

ودراسة حنان دبار(2019) التي تهدف الى معرفة العلاقة الموجودة بين استراتيجيات التعلم وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وكذلك معرفة الفروق في استراتيجيات التعلم وقلق الامتحان حسب متغير الجنس والشعبة، حيث اسفرت النتائج الى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى قلق الامتحان.

ويمكن تفسير عدم وجود فرق بين الجنسين في مستوى قلق الامتحان يعود الى موقف القلق الذي يتعرض له الطلاب والطلبات عند مواجهة الامتحان لا يختلف تاثيره باختلاف عامل الجنس حيث يواجهه الذكور كما تواجهه الاناث.

في حين اختلفت دراستنا مع ما توصلت اليه دراسة السيد (1995): هدفت الى التعرف على مستويات قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة في نظام القديم ومقارنته في النظام الجديد، والتعرف على الفروق بين الجنسين في مستوى قلق الامتحان، وأشارت النتائج الى وجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور.

وكما تختلف مع دراسة سبلبرجر (1980) التي اشارت نتائجها الى وجود فروق لصالح الاناث.

ودراسة جاكو هاكية (1974) التي أجريت على المراهقين المتمدرسين بالتعليم الثانوي بينت ان التلميذات المراهقات أظهرن ارتفاعا في متوسط درجات قلق الامتحان بالمقارنة الى المراهقين الذكور.

وكما نجد عكس نتائج دراستنا بندروبيتز (1981): التي اشارت الى وجود فروق دالة احصائيا في قلق الامتحان بين الذكور والاناث لصالح الذكور.

كما توصلت أيضا دراسة جودت احمد سعادة (2001) حول اثر بعض المتغيرات النفسية والديموغرافية على مستوى قلق الاختبار لدى طلبة الثانوية العامة في فلسطين ان هناك فروق في مستوى قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس، وكانت الاناث اكثر درجة مقارنة مع الذكور.

نفسر شعور الاناث بقلق الامتحان نتيجة خوفهن من المستقبل أكثر من الذكور، كما أن فشلها في امتحان شهادة البكالوريا يقلل من فرصها في الاستقلالية.

الاستنتاج العام:

ان الهدف من الدراسة الحالية هو الوصول الى العلاقة بين استراتيجيات التعلم وقلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا، وذلك بعدما تطرقنا الى الدراسة النظرية لمتغيرات الدراسة وجمع البيانات ميدانيا ثم معالجة البيانات المجمعة وذلك بالاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لحساب معاملات الارتباط، وقياس دلالة الفروق بين افراد العينة في متغيرات الدراسة وغيرها من التقنيات الإحصائية، ثم معالجتها احصائيا، ومن ثم عرضها وتحليلها ومناقشتها وذلك من خلال الاعتماد على الدراسات السابقة الي تناولت الموضوع سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة.

وفي الأخير خلصت الدراسة الى النتائج التالية:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة بين استراتيجيات التعلم وقلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا.

الفرضية الثانية: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص استخدام استراتيجيات التعلم لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا. مما يدل على أن اختلاف الجنسين ذكور واناث لا يؤدي الى تباين في درجات قياس استراتيجيات التعلم المعرفية لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا.

الفرضية الثالثة: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا مما يدل على ان اختلاف ذكور والاناث لا يؤدي الى تباين في درجات قياس قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا.

وفي الأخير يمكن القول أن نتائج الدراسة الحالية تبقى صادقة ومرهونة بالفرضيات المصاغة وبافراد العينة المطبق عليهم، وانطلاقة جديدة للبحث في تناول مثل هذه المتغيرات في حدود دراسة مغايرة.

خاتمة:

أسست هذه الدراسة لمعرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلم وقلق الامتحان والتعرف على الفروق بين الجنسين لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا، وقد تبين من هذه الدراسة من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة التي وظفت في هذا الموضوع ان لاستراتيجيات التعلم أهمية بالغة في مسيرة تعلم التلميذ، وتكمن أهميتها في مساعدتهم على تطوير طرق فعالة للتعامل مع الكم الهائل من المعلومات المتراكمة بالإضافة الى عمليات التفكير الخاصة بهم ، والتي تعتبر هدفا رئيسيا للنظام التربوي، سوف تتزايد أهميتها بشكل كبير في المستقبل عندما تكون لدى التلاميذ استراتيجيات تعلم فعالة تمكنه من التخفيف من قلق الامتحان.

كما تبين من خلال نتائج الدراسة أنه لا توجد علاقة بين استراتيجيات التعلم وقلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا، حيث أثبتت أيضا عدم وجود فروق بين الجنسين فيما يخص قلق الامتحان واستراتيجيات التعلم وهذا ناتج على أن التلاميذ يمرون بنفس المرحلة وهي مرحلة الاعداد والتحضير لشهادة البكالوريا ويعيشون مرحلة ضغط وقلق بنفس المستوى، ويمارسون نفس المهارات وعادات الاستذكار.

الاقتراحات:

انطلاقا من النتائج المتوصل اليها من خلال هذه الدراسة ارتأينا تقديم بعض الاقتراحات التالية:

. تشجيع الطلبة لاستخدام الاستراتيجيات الفعالة والمنظمة انطلاقا من فهم المعلومات وتطبيقها من خلال عقد دورات ارشادية وتدريبية تساعدهم في ذلك.

. الاهتمام باعداد برامج تربوية تساعد تلاميذ المرحلة الثانوية عموما على استخدام استراتيجيات التعلم.

. وضع برنامج لتنمية مهارات التعلم والاستذكار لدى التلاميذ.

. تفعيل دور المرشد والاخصائي النفسي.

. محاولت تسليط الضوء على الحالات التي تعاني من قلق الامتحان والاهتمام بها.

. توفير العناية النفسية للتلاميذ المقبلين على امتحان وذلك بوجود أخصائيين نفسانيين ومرشدين في كل مؤسسة.

. القيام بحصص إعلامية تهدف الى ابراز دور الاستراتيجيات في عملية التعلم ودورها الفعال في حل المشكلات المدرسية وتحقيق النجاح.

. اعداد برامج للتوعية الاسرية في مجالات توفير الجو المناسب للأبناء، وذلك فيما يتعلق بعملية الاستذكار، وأساليب التعامل مع الأبناء المواقف الاختبارية الضاغطة حتى تحد من قلق الامتحان.

. إجراء دراسات تهتم بدراسة استراتيجيات التعلم مع متغيرات أخرى.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

الكتب:

1-ماسة، أحمد النيال. (2009). **علم النفس الطفل.** ط1، دار المعرفة الجامعية.

2-الخالدي أديب محمد .(2009) . **الصحة النفسية نظرية جديدة** . ط1، دار الحامد.

3-الخالي أديب محمد.(2002). **المرجع في الصحة النفسية**.ط1، دار العربية للنشر والتوزيع.

4-القاسم عبد الله. (2012). **مدخل إلى الصحة النفسية.** ط5، دار الفكر.

5-فهمي علي. (2009) . **علم النفس الصحة** (الخصائص النفسية) الايجابية و السلبية للمرضى و الأسوياء . ط1 ، عمان الاسكندرية .

6-غانم محمد حسين. (2005) . **الأمراض النفسية و العلاج الاسلامي** . ط1، دار الثقافة.

7-غانم محمد حسين. (2003). **مناهج البحث في علم النفس الإسكندرية**، المكتبة المصرية للطباعة والنشر والتوزيع.

8-الجلالي لمعان مصطفى .(2014) . **التحصيل الدراسي** . ط1، الدار المسيرة.

9-منذر رضا وفاء. (2005) . **مشاكل طفلك النفسية** . ط1، مكتبة المجمع العربي.

10- أبورياش، حسين، وشريف، سليم، والصافي، عبد الحكيم. (2009). **أصول استراتيجيات التعلم والتعليم (النظرية والتطبيقية)**، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

11- أبورياش حسين، وعبد الحق، زهرية.(2007).**علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس** .دار النشر والتوزيع.

12- حامد محمد زهران. (2000). **الارشاد النفسي المصغر للتعامل مع مشكلات الدراسة.** ط1، القاهرة. عالم الكتب.

13- مرسي خليل نبيل. (1994). **التخطيط الاستراتيجي الإسكندرية**. ط1، دار الإسكندرية لتوزيع.

14- قطامي، نايفة. (2001). **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**. دار الفكر.

15- عبيد وليم. (2009). استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة (أطر مفاهمية ونماذج تطبيقية)، دار الميسرة.

16- دعور السيد محمد. (1996). استراتيجيات تعلم اللغة، مكتبة الانجلو المصرية.

17- الحلاق، علي سامي. (2007). اللغة والتفكير الناقد (أسس نظرية واستراتيجياته تدريسية)، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

18- علام محمود صلاح الدين. (2004). مقدمة في علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان.

19- شاهين، عبد الحميد حسن. (2010). استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، جامعة الإسكندرية.

20- بهجت، رفعت محمود. (2003). التعلم الاستراتيجي. عالم المكتبات.

المجلات:

21-عبد الحق، زهرية، براهيم، والعجيلي، صباح، حسين حمزة. (2015). استراتيجيات التعلم التي يستخدمها طلبة جامعة الاسراء وعلاقتها بالجنس والتخصص التي والمستوى الجامعي. مجلة. العلوم التربوية،29 (115)، 1- 9 .

22- المصري، محمد. (2009). العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الاكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الاسراء الخاصة. مجلة دمشق. 25 (4+3)، 341-370.

23- قدوري، خليفة، حورية تارزولت عمروني. (2015). ظاهرة قلق الامتحان بالمرحلة الثانوية. مجلة العلوم الإنسانية. العدد18.

24- نعيمة غزال، بن زاهي منصور. (2014). علاقة قلق الاختبار بالدافعية للانجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بورقلة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد16.

25- وناس هوارية، عمارية حاكم. (2021). استراتيجيات التعلم لاداء تعليم فعال في الطور المتوسط. مجلة إشكالات في اللغة والاداب. مجلد 10.العدد1.

26-توفيق، زكرياء أحمد. (1986). دراسة قلق الاختبار وعلاقته بالمهارات الدراسية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. الكتاب السنوي في علم النفس. مصر. المجلد5.

27- بهلول إبراهيم، أحمد. (2004). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة. مجلة القراءة والمعرفة . العدد30.

الرسائل العلمية:

28- أبو عزب نائل إبراهيم. (2008). فعالية برنامج إرشادية مقترح لخفض قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة غزة، رسالة ماجستير. قسم العلم النفس. الجامعة الإسلامية.

29-دعباس، رنا محمد سعيد. (1995). أثر قلق الامتحان في التحصيل الدراسي العام لدى طلبة الصف الثاني ثانوية في المدارس الحكومية في مدن نابلس. طولكرم. رسالة ماجستير. جامعة النجاح الوطنية فلسطين.

30-غربي عبد ناصر. (2015). فاعلية برنامج إرشادي في ضوء نظرية "ألبرت أليس" العقلانية الانفعالية السلوكية في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. رسالة دكتورة غير منشورة. جامعة مرباح ورقلة.

31- بن يوسف، أمال. (2007). العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي. رسالة ماجستير في علوم التربية. جامعة الجزائر.

32-بن يوسف، أمال. (2014). نوع استراتيجيات التعلم وأثرها على الدافعية للانجاز والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي. أطروحة لنيل شهادة دكتورا في علوم التربية. جامعة الجزائر2.

33-حميدة، زهرة. (2015). علاقة استراتيجيات التعلم والفاعلية الذاتية بكفاءة الأداء في ظل المقاربة بالكفاءات. أطروحة دكتورا غير منشورة. جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر 2.

34- الحربي، ليلى مقبل بخيت. (2011). فعالية برنامج إرشادي سلوكي لخفض قلق الامتحان لدى طلاب وطالبات الثانوية بالمدينة المنورة. رسالة ماجستير. جامعة طيبة المملكة السعودية.

القواميس:

35- شحاتة، حسن، والنجار زينب. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية.

36-النجد الابجدي. (1990). دار الشرق. بيروت، لبنان. ط8.

المراجع باللغة الاجنبية:

37-Sarason. 1980. text anaxiety theory research and appicaion new jersey.

38-Spirlberger. 1972. Anaxiety curenttends in theory and research academic.

الملاحـــق