جامعـــة مولـود معمري- تيزي وزو-
كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية
قسم علم النفس

أساليب التعلم و علاقتها بقلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على إجتياز امتحان البكالوريا

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في الارشاد المدرسي

من إعداد:
- بودمية سعاد
- تمازيرت نوارة

إشراف الأستاذة :
إقروفة صفية

السنة الجامعية: 2016-2017

كلمة شكر

إنطلاقا من قوله (ص) : " من لا يشكر الناس لا يشكر الله "

أحمد الله أنه وفقنا و منحنا القوة والعزيمة و الشجاعة و الصبر على تحمل أعباء هذا البحث ، ثم نتقدم بالشكر الجزيل و الامتنان الكثير إلى عائلتنا الكريمة .

و نتقدم كذلك بشكرنا الجزيل إلى الأستاذة المشرفة الدكتورة إقروفة صفية التي نكن لها التقدير والاحترام و التي لم تبخلنا بتوجيهاتها و نصائحها القيمة .

أشكر كل من ساعدنا من بعيد أو من قريب لإنجاز هذا العمل المتواضع .

إهداء :

إلى الذين اشترط الله مراضاته برضاهما و أودع الرحمة و الحب فيهما :

والدي الكريمين ، أعز ما أملك في الوجود

الذين كان لهما الفضل و كل الفضل في تربيتي و تعليمي

إلى كل الأهل والأقارب

إلى كل الأصدقاء و الزملاء و إلى كل فاه و قلب دعا لي دعوة نجاح

إلى كل من أحبهم و أخص بالذكر نوارة .

سعاد

إهداء

أهدي هذا العمل إلى من قال فيهم " وقل ربي ارحمهما كما ربياني صغيرا "

إلى من تعب في الحياة و ألهمني حب العمل و التفاني فيه ، على الذي كان المعلم الناصح

و الأب في نفس الوقت إلى من بالأمل زودني و دعوة الخير أوصاني

إلى" **أبي العزيز"**

إلى من سهرت و شقت و علمت ، إلى التي بيدها مفتاح الفلاح والنجاة و تتربع تحت أقدامها الفردوس **"إليك يا أمي الغالية "**

إلى من قدم لي العون و ساندني لإكمال هذا العمل المتواضع خطيبي " سليمان " وكل أفراد عائلته ، إلى أخي العزيز : إلياس

إلى أخواتي الحبيبات : مريم و زوجها سمير و أولادها أيوب و أيمن ، حميدة و زوجها كمال و إبنهما يوبا و الكتكوتة ريماس ، إلى خيرة و نسيمة و إلى أعز صديقاتي اللواتي وقفن إلى جانبي " لامية ، كريمة و ديهية "

إلى من شاركتني هذا العمل صاحبة القلب الحنون " سعاد "

نوارة

ملخص الدراسة :

إن الدراسة الحالية تهدف إلى كشف عن العلاقة بين أساليب التعلم وقلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اختبار شهادة البكالوريا ، وللإجابة على تساؤلات الدراسة قامت الباحثتان باستخدام المنهج الوصفي الإرتباطي نظرا لملائمته لطبيعة الموضوع وعلى ضوء أهداف الدراسة تم تطبيق أداتين للقياس المتمثلة في(مقاييس أساليب التعلم و قلق الامتحان) وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية لهذين المقياسين ، طبقت الدراسة الأساسية على عينة قوامها (80) تلميذ و تلميذة من السنوات النهائية (الثالثة ثانوي) وبعد جمع المعطيات ومعالجتها إحصائيا كانت النتائج كالتالي :

ـ ليس هناك علاقة دالة إحصائيا بين أساليب التعلم وقلق الامتحان لدى المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا .

ـ ليس هناك علاقة دالة إحصائيا بين استخدام أسلوب التعلم السطحي و قلق الامتحان لدى التلميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا .

ـ ليس هناك علاقة دالة إحصائيا بين استخدام أسلوب التعلم العميق و قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا .

ـ ليس هناك علاقة دالة إحصائيا بين استخدام أسلوب التعلم الإستراتيجي و قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا .

و قد تمت مناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري و الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع .

Résumé :

Cette présente étude a pour objectif d'étudier la relation entre les styles d'apprentissage et l'angoisse d'examen chez les élèves qui vont passer le baccalauréat et pour répondre aux questions de cette étude, on a utilisé la méthode descriptive et corrélationnelle puisque elle est approprié à la nature de ce sujet et à propos des objectifs de cette étude, nous avons appliquées deux questionnaires (styles d'apprentissage et l'angoisse d'examen), et après la confirmation de stabilité et la validité des outils psychométrique on à appliquer l'étude principale d'un échantillon de(80) élèves des classes de terminales (qui vont passer l'examen du baccalauréat).

Après la collecte de données que nous avons traitées statistiquement entre les styles d'apprentissage et l'angoisse d'examen chez les élèves qui vont passer l'examen du baccalauréat.

Nous sommes parvenus aux résultats suivants :

- Il n'y a pas de relation statistique entre les styles d'apprentissage et l'angoisse de l'examen chez les élèves qui vont passer l'épreuve du baccalauréat.

-Il n'ya pas une relation statistique entre l'utilisation de style d'apprentissage superficiel et l'angoisse de l'examen chez les élèves qui vont passer l'épreuve du baccalauréat.

- Il ya pas une relation statistique entre l'utilisation de style d'apprentissage profond et l'angoisse d'examen chez les élève qui vont passer l'épreuve du baccalauréat.

- il ya pas relation statistique entre l'utilisation de style d'apprentissage stratégie et l'angoisse d'examen chez les élève qui vont passer l'épreuve du baccalauréat.

الفهرس

كلمة الشكر.....أ
إهداء.....ب
ملخص الدراسة بالعربية.....د
ملخص الدراسة بالفرنسية.....هـ
فهرس المحتويات.....و
قائمة الجداول.....ط
قائمة الأشكال.....ي
مقدمة 01

الفصل التمهيدي

الإشكالية 05
الفرضيات.....10
أهمية البحث.....11
أهداف البحث.....11
تحديد المفاهيم و المصطلحات الأساسية.....12
الدراسات السابقة 15

الجانب النظري

الفصل الأول:أساليـــــب التعلـــــــــم

تمهيد 21
1 – نبذة تاريخية حول تطور مفهوم أساليب التعلم 21
2 - تعريف أساليب التعلم 23
3 – أساليب التعلم و بعض المصطلحات المشابهة لها 25
4 – أهمية التعرف على أساليب التعلم 26
5 – النماذج المفسرة لأساليب التعلم 27
6 – أساليب التعلم حسب أنتوستل (ENTWISTL ، 1981) 33
7 – العوامل المؤثرة في تباين أساليب التعلم 37
8 – طرق قياس أساليب التعلم 41
خلاصة الفصل 44

الفصل الثاني :قلـــق الإمتحـــان

تمهيد 46
1 – تعريف القلق 46
2 – أنواع القلق 46
3 – أعراض القلق 47
4 – أسباب القلق 48
5 – مستويات القلق 49
6 – النظريات المفسرة للقلق 49
7 – علاج القلق.....50
8– تعريف قلق الإمتحان 50
9 – أسباب قلق الإمتحان 51
10– أعراض قلق الإمتحان 53
11- مكونات قلق الإمتحان 54
12- عوامل قلق الإمتحان 55
13- تصنيفا ت قلق الإمتحان 56
14- نظريات قلق الإمتحان 57
15- علاج قلق الإمتحان 58
16- قياس قلق الامتحان.....60
خلاصة 62

الجانب التطبيقي

الفصل الثالث:الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد.....63
1- الدراسة الاستطلاعية 63
2 - منهج الدراسة 63
3 - حدود الدراسة.....64
4 - مجتمع الدراسة و خصائصه. 64
5 – عينة الدراسة.....65
7- الأدوات المستخدمة في الدراسة.....65

8 – أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة.....69

الفصل الرابع :عرض و مناقش نتائج الدراسة

تمهيد 68
1 – عرض و تحليل نتائج الفرضية العامة 70
2 –مناقشة و تفسير نتائج الفرضية العامة.....71
3 – عرض وتحليل نتائج الفرضيات الجزئية 71
4 – مناقشة و تفسير نتائج الفرضيات الجزئية 72
الاستنتاج العام.....77
التوصيات.....79
قائمة المراجع .
الملاحق

قائمة الجداول

الرقم	تعيين الجدول	الصفحة
01	خصائص التعلم المختلفة حسب أنتوستل	**35**
02	العدد الإجمالي للتلاميذ الثانويتان المعنيتين للدراسة	**64**
03	أفراد عينة الدراسة حسب الجنس	**65**
04	توزيع أفراد العينة حسب الشعب .	**65**
05	توزيع بنود مقياس أساليب التعلم	**66**
06	نتائج اختبار برسن لدراسة العلاقة بين أساليب التعلم وقلق الامتحان	**70**
07	نتائج اختبار برسن لدراسة العلاقة بين أسلوب التعلم السطحي وقلق الامتحان	**72**
08	نتائج اختبار برسن لدراسة العلاقة بين أسلوب التعلم العميق وقلق الامتحان	**73**
09	نتائج اختبار برسن لدراسة العلاقة بين أسلوب التعلم الاستراتيجي وقلق الامتحان	**75**

قائمة الأشكال

الرقم	تعيين الشكل	الصفحة
01	إطار تصوري لنموذج " بيجر "	**31**
02	إطار تصوري لعملتي التعليم و التعلم و أهم العوامل المؤثرة فيها	**36**

مقدمة

يعتبر التعلم عملية يتفاعل فيها المتعلم مع ما يواجهه من مشكلات و خبرات مباشرة أو غير مباشرة في حياته اليومية حيث تنمو و تتطور هذه الخبرات أثناء تفاعله في مواقف التعلم لما يقوم به من عمليات عقلية معرفية ذاتية خاصة به يحددها أساسا بأسلوب تعلمه و تفكيره .

و يمكننا القول أن في هذه السنوات الأخيرة ظهر إهتمام متزايد لمستويات معالجة المادة التعلمية من قبل المتعلم ، حيث تؤكد **لبنى جديد (2010)** بأن هناك العديد من الدراسات بينت أن لكل أسلوب معالجة أثره الواضح على تذكر و حفظ و ديمومة المادة المتعلمة في الذاكرة طويلة المدى حتى أصبح الفرق في قابلية المادة للتعلم و الاسترجاع بالمستوى الذي يتم عنده إستقبال و تجهيز المادة موضوع التعلم . (المالكي ، 2012 ، ص30)

ومن هنا أصبح الاهتمام بالمتعلمين و تنمية قدراتهم و مستوياتهم المعرفية و المهارية من أهم الأهداف التي تسعى إليها التربية الحديثة و يتم ذلك من خلال العملية التعليمية و طرق التدريس المختلفة ، بجانب الإهتمام بالمتغيرات التي تأثر في عملية التعلم كأساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ و مدى تأثيرها على مختلف جوانب حياة المتعلم منها قلق الإمتحان و هو سمة شخصية في موقف محدد يتكون من إنزعاج أو إنفعال حيث تثير هذه المواقف في الفرد الشعور بالخوف و الهم عند مواجهتها و إذا زادت درجته لعرقلت بالتلميذ أداء الإمتحان و كانت إستجابة غير متزنة و خاصة التلميذ في المرحلة النهائية حيث يعاني من إنعدام الراحة النفسية و إضطرابات في الجوانب المعرفية و نتطرق في هذه الدراسة إلى موضوع أساليب التعلم و علاقتها بقلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا.

و لتناول هذه الدراسة قمنا بتقسيمه إلى جانبين متكاملين و هما الجانب النظري و الجانب التطبيقي .

الجانب النظري يتكون من ثلاثة فصول :

- ✓ **الفصل التمهيدي :**يتمثل في تحديد إشكالية البحث ، فرضيات البحث ، أهمية البحث أهداف البحث ، تحديد المفاهيم و المصطلحات الأساسية للبحث والدراسات السابقة .
- ✓ **الفصل الأول :** تناول أساليب التعلم لدى تلاميذ التعليم الثانوي من خلال التطرق إلى نبذة تاريخية حول تطور المفهوم ، ثم إلى تعريف أساليب التعلم و بعض المصطلحات المشابهة لها ، أهمية التعرف على أساليب التعلم و كذا أهم النماذج المفسرة لها بما في ذلك نموذج **أنتوستل** الذي تعتمده الدراسة الحالية مرورا إلى العوامل المؤدية إلى تباين أساليب التعلم و أخيرا طرق قياس أساليب التعلم .
- ✓ **الفصل الثاني :** تطرقنا في هذا الفصل إلى تعريف القلق وهذا في الجزء الأول و أنواع القلق و الأسباب المؤدية للقلق و مستويات القلق و نظريات القلق و أعراضه كذا علاج القلق أما في الجزء الثاني فقد تناولنا تعريف قلق الإمتحان و أسبابه و أعراضه ومكوناته و عوامله و تصنيفاته و النظريات المفسرة لقلق الإمتحان و علاجه و قياس قلق الامتحان .

الجانب التطبيقي يتكون من فصلين :

- ✓ **الفصل الثالث** : و الذي يشمل الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية و يشمل على الدراسة الإستطلاعية و منهج الدراسة وحدود الدراسة و مجتمع الدراسة و عينة الدراسة وخصائصها وأدوات الدراسة و الأساليب المستخدمة في المعالجة الإحصائية .
- ✓ **الفصل الرابع :** والمعنون بعرض و تحليل و مناقشة و تفسير نتائج الدراسة و هذا انطلاقا من الإطار النظري و الدراسات السابقة في الموضوع والتفسير الخاص بالباحثين و ختمت الدراسة باستنتاج عام و توصيات من شأنها خدمة بحوث أخرى .

الفصل التمهيدي

الفصل التمهيدي

الإشكالية .

الفرضيات.

أهمية البحث.

أهداف البحث.

تحديد المفاهيم و المصطلحات الأساسية.

الدراسات السابقة .

الإشكالية :

تعتبر عملية التعلم من العمليات الأساسية التي تحظى بإهتمام العديد من العلماء والمختصين في علم النفس وعلوم التربية والتعلم هو عملية تلقي القيم والمهارات والعادات والاتجاهات والميول ،والعواطف من خلال الدراسة أو الخبرات أو التعليم ،مما قد يؤدي الي تغير دائم في سلوك الفرد الانساني ويعيد تشكيل بنية تفكيره العقلية وهو كذلك كل فعل يمارسه الشخص بذاته يقصد من وراءه اكتساب معارف جديدة تساعده على الإستعاب والتحليل . (سليمان،2005،ص13)

كما تعتبر عملية التعلم مهارة ذهنية يمكن تنميتها كباقي المهارات الأخرى والتعلم الجيد هو التعلم الذى يعمل علي تنمية قدرة الفرد على اكتساب الخبرات واستخلاص الحقائق بنفسه لأن المعلومات مهما بلغت صحتها فمصيرها الى النسيان والزوال و لذا فإن التعلم هو تنمية قدرة المتعلم وتنمية شخصيته . (العيسوي ،1989، ص154)

ونري التلاميذ يبادرون في تبني أساليب التعلم التي تساعدهم على حل مشاكلهم ويعيدون ترتيب وتنظيم المعلومات و ما تعلموه محاولة لفهم الخبرة الجديدة ،وتعتبر مهارات التعلم من العمليات المهمة التي لا غنى عنها للطالب في أي مجالات العلوم المختلفة فهي ملازمة للمتعلم في المرحلة الجامعية وحتى المهنية وحتى المهنية وتكمن أهمية التعليم الثانوى في المتعلمين لمتابعة تحصيلهم العلمي في اي مجالات التعليم التالي من تعليم عالي أو مهني،أو تخصصى وتنقسم المرحلة الثانوية إلى شعب وتخصصات من أشهرها : العلمي،الأدبي،الرياضيات،الفلسفة والاجتماعيات والمهنية... إلخ و يستخدم مصطلح التعليم الثانوي في معظم البلاد العربية و هو تطبيق للمفهوم الغربي المعروف SECONDRY EDUCQTION(التعليم الثاني) على أساس أن النظم المدرسية تعتبر الدراسة تشمل مرحلتين هما PRIQRY EDUCQTION (التعليم الأولي) و التعليم الثاني أو الثانوي أما بعض الدول العربية قسمت مراحل التعليم إلى ثلاث مستويات هي الابتدائي الإعدادي و الثانوي و في هذا الطور التعليمي تلعب السمات الشخصية للمتعلمين و أساليبهم في التعلم و دوافعهم المعرفية الدور الرئيسي حيث يركز هذا الإتجاه على كيفية حدوث التعلم و ليس

كما كان سائدا على كمية ما تعلمه الطالب و إليها قد يرجع الإختلاف بين الأفراد في الاداء الأكاديمي ، لأنها تتعلق بكيفية تناول الأفراد للمعلومات المتضمنة في المقررات الدراسية . (محمود ،1994 ،ص21)

إن أساليب التعلم تعكس طرائق الطلاب في التفاعل مع المثيرات و الخبرات البيئية التي يصادفونها و يتجلى ذلك في أساليبهم في التركيز على المعلومات و معالجتها و إسترجاعها.(DUNNET. 1993 . P 40)

و تتفق معظم تعاريف انماط التعلم على أنها الأسلوب المفضل لدى الفرد الذي يتعلم من خلاله بشكل أفضل . (طلافحة وزغلول ، 2009 ، ص 271)

حيث أجرى محمود **(محمود ، 1994)** دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب ذوي الشعور بالوحدة ، و كذلك ذوي العلاقات الإجتماعية المتبادلة و الفروق فيما بينهم وكذلك ذوي العلاقات الإجتماعية المتبادلة ، و الفروق فيما بينهم و كذلك العلاقة بين أساليب التعلم المفضلة إعداد الباحث و أوضحت النتائج تفضيل وتعدد استخدام أساليب التعلم لدى أفراد العينة .

و في هذا السياق أكد كل من أنتوستل و هونسل **(1979)** على أنه لكي تتحقق أهداف التعليم فإنه يجب على الطالب أن يتحمل مسؤولية تعلمه و تدريبه على اختيار أنسب المقررات ، و طرق استذكارها و معالجتها ذاتيا ، فبذالك يحقق نمو متكامل خلال سنوات الدراسة .(willing .1988 .P 98)

كما يرى أنتوستل **(Antwistele .2001)** أن فهم طبيعة الأساليب التي يستخدمها الطالب في التعلم و التي تساعده تساعد المربين على خلق بيئات أكثر جودة و كفاءة . (Entwistele . 2001 .P 59)

و يشير فيلافيرد و أخرون **(Villaverde.2000)** إلى أن أساليب التعلم تعتبر أحد محددات تشكيل الإنجاز الأكاديمي ، كما انها تمثل جزءا من تشكيل المتعلم الشخصي فهي تلخص إحتياجاته و مشاعره و معتقادته و مواقفه حول كيفية حدوث التعلم .

(معشي و يوسف ، 2014 ،ص 92)

منذ بداية تعلمه لما لها من أثر كبير على مستوى تحصيله و يتوقف على المستوى و جودته على الطريقة أو الأسلوب المتبع في هذه العملية . (سليمان ، 2005 ,ص 13)

ولتحسين نواتج التعلم بدأ حديثا التركيز على المتعلم و ذلك من خلال التركيز على حاجاته و أنماطه المختلفة في التعلم و اتجاهاته و تعالت الأصوات المنادية بضرورة مراعاة الفروق الفردية عند التخطيط للعملية التعليمة بكافة عناصرها فقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية مراعات أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب . (العيلة ، 2012 ، ص4)

كما أن تلبية الحاجات إلى القدرة على مزيد من التعلم بفعالية ، يتطلب إلاء الكثير من الاهتمام و ذلك بالتعرف على الفروق في التعلم و إدراك أفضل الأساليب و أنماط تعلم التلاميذ حيث يحتاج هؤولاء في مختلف مراحل تعلمهم إلى اكتساب أساليب تمكنهم من تنظيم وقتهم و إدارة و تحديد أهدافهم و سبل تحقيقها و كيفية الحصول على المعرفة من و المعلومات بطريقة منظمة و صحيحة من دون عناء و تعب و أكثر إستفادة المعلومات و التجارب و توظيفها في مختلف مراحل حياتهم بمجملها .

(عبادة ،2001 ، ص 145)

و يعد البحث في أساليب التعلم إتجاها جديدا في علم النفس و ضرورة تفرضها طبيعة التعليم و التعلم و لا سيما في التعليم الثانوي الذي يعتبر بوابة عبور نحو التعليم العالي و البحث العلمي ، لذا نجد التلميذ في هذه المرحلة يحاول ما بوسعه لإكتساب أكبر قدر من المعلومات ليتمكن من المضي قدما و النجاح في دراسته .

و قد أشارت **(زينب البدوي)** في دراسة لها عن أساليب التعلم و علاقتها بالذكاءات المتعددة و توجهات الدافعية و التخصص الدراسي فقد توصلت إلى أنه ثمة علاقة منطقية بين الدافعية و أساليب التعلم . (وقاد ، 1422 ، ص 94)

و نظرا لأهمية التعلم لكونه العنصر الأساسي في تقدم الفرد و إكتسابه لمعارف جديدة تساعده على التكيف و التوافق و حل مشكلاته بطريقة بسيطة و تلقائية لهذا نرى الأفراد يبادرون دائما التعلم و إتباع طرق و أساليب خاصة بهم من أجل أن يتلقوا و يجمعوا أكبر عدد ممكن من المعلومات التي تساعدهم على إجتياز مشكلة ما و حلها ، إلا أن للفروق

الفردية دورها في عملية التعلم حيث أن لكل فرد طريقته الخاصة به لجمع و تحليل المعلومات نظرا لاستعدادات كل فرد ، فهناك أفراد يستخدمون أساليب تعلم واضحة و سطحية إذ أنهم لا يحتاجون لجهد كبير لعملية التعلم و هذا النوع من الأفراد يكونون أقل عرض للقلق عكس الأفراد الذين يعتمدون على أساليب تعلم عميقة و معقدة حيث يميلون إلى التعرف على أدق التفاصيل و تحليل المعلومات بشكل معمق لذا نجدهم أكثر عرضة للقلق . (عبادة ، 2001 ، ص 80)

لذا نجد التلميذ المتمدرس خاصة في المراحل النهائية و بالتحديد المقبلين على إجتياز شهادة البكالوريا أكثر عرضة لقلق الإمتحان و هذا راجع لعدة عوامل و أسباب منها الأساليب التي يستعملونها في التعلم و المذاكرة و في هذا البحث سنحاول معرفة العلاقة و أثر أساليب التعلم على قلق الإمتحان و كيف يمكن لأساليب التعلم أن تكون سبب في رفع أو خفض قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا لذلك ذكر **(أحمد عبادة)** أن العديد من الدراسات أشارت إلى أهمية إتباع الطلاب عادات إستذكار جيدة حيث ينتج عنها خفض مستوى قلق الإمتحان ، و إرتفاع مستوى الثقة بالنفس و تنمية إتجاهاته نحوى مختلف المواد الدراسية و أعضاء هيئة التدريس و المدرسة و يترتب عن ذلك توافق التلاميذ دراسيا. (عبادة ، 2001 ، ص 87)

و يعتبر التعليم الثانوي مرحلة مميزة في السلم التعليمي كونه المرحلة العبورية بين المراحل الأولى و المراحل الموالية ، سواء كانت جامعية او معاهد أو الحياة ذاتها .

(أحمد زكي صالح ، 1992 ، ص 90)

و من أدنى شك أن الهدف الرئيسي من هذه العملية التعليمية و التعلمية هو التحصيل الجيد و من ثم الحصول على المردود الذي درجت جميع الأنظمة على قياسه عن طريق الإمتحانات ، حيث أصبحت هذه الأخيرة الوسيلة الوحيدة التي يتم بواسطتها عملية الإنتقال ، مما جعلها تكتسي طابع الرهبة في نظر التلميذ و أوليائهم .

(سيد خير الله ، 1981 ، ص 101)

إلا أن النجاح يتوقف على إعتبارات و مقاييس يعود بعضها إلى القدرات الشخصية و الإستعدادات الذاتية للفرد ، و البعض الآخر يتوقف على العوامل التربوية المتمثلة

في التعلم و البرامج و نوعية الإمتحانات بالإضافة إلى العوامل الإجتماعية و الإقتصادية و الثقافية لذا أصبح قلق الإمتحان مشكلة حقيقية ، إذ أن بعض التلاميذ رغم أن مذاكراتهم تكون جيدة إلا أن مجرد الدخول إلى القسم لإجراء الإمتحان لا يستطعون إسترجاع المعلومات التي إكتسبوها و يرجعون هذا النسيان إلى القلق من الإمتحان و من النتائج لأن الإنفعال يعرقل العمليات العقلية كالتذكر و التفكير ...إلخ. (موسى إبراهيم حريزي ، 1991 ، ص 19)

فالقلق حالة إنفعالية غير صارة من التوتر العصبي ينشأ نتيجة الخوف من المجهول المصاب بالقلق ينتابه خوف غامض و أراض نفسية و جسمية. (محمد حاسم محمد ، 2004 ، ص 132)

يختلف القلق من فرد لآخر عبر مراحل مختلفة من عمره ، فالتلميذ المقبل على إجتياز شهادة البكالوريا يعاني من إنعدام الراحة النفسية و إضطرابات في الجوانب المعرفية و هذا ما يعرف بقلق الإمتحان و هو سمة شخصية في موقف محدد يتكون من إنزعاج و إنفعال حيث تشير هذه المواقف في الفرد الشعور بالخوف و الهم عند مواجهتها و إذا زادت حدتها عرقلت أداء التلميذ في الإمتحان و كانت إستجابة غير متزنة. (عباس و آخرون ،2011 ، ص 209)

و قد عرف **(سهير محمد)** القلق على أنه حالة أو خبرة وجدانية غير سارة وصفها بأنها حالة من التوتر و الإضطراب و عدم الإستقرار و الخوف و توقع الخطر ، و ينشأ عن منبه يكون بمثابة نذير بفقدان التوازن بين الفرد و البيئة و يؤدي إلى سلوك يهدف إلى إعادة التوازن . (العبدان ، 1993 ، ص 141)

هذا إلى جانب إرتفاع القلق في المواقف الإختبارية و الذي يبرر في شكاوي الكثير من التلاميذ ، حول ما ينتابهم في أيام الإمتحانات من مظاهره المختلفة ، الأمر الذي يثمر مزيدا من التدني في معدلاتهم التحصيلية ، فلا تعبر عن مستوى قدراتهم الحقيقية ، هذا على الرغم من العديد من الأبحاث التي تناولت موضوع قلق الإمتحان كحالة ، إلا أن القلة منها تناولت مسألة العلاقة بينه و بين أسلوب و طريقة الطالب في الدراسة ن كسبب محتمل لزيادة نسبة القلق لدى المتعلمين ، و الذي قد يصل لحد إعاقة الأداء الأكاديمي ، لذلك

سنتطرق في هذه الدراسة إلى العلاقة بين أساليب التعلم و قلق الإمتحان و لذلك نطرح التساؤولات التالية :

التساؤل العام :

هل هناك علاقة دالة إحصائيا بين أساليب التعلم و قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على إجتياز امتحان البكالوريا ؟

تساؤولات جزئية :

1 - هل هناك علاقة دالة إحصائيا في إستخدام أسلوب التعلم السطحي و قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على إجتياز امتحان الباكالوريا ؟

2 - هل هناك علاقة دالة إحصائيا في إستخدام أسلوب التعلم العميق و قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على إجتياز امتحان الباكالوريا ؟

3 - هل هناك علاقة دالة إحصائيا في إستخدام أسلوب التعلم استراتجي و قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على إجتياز امتحان الباكالوريا ؟

الفرضيات:

الفرضية العامة :

هناك علاقة دالة إحصائيا بين أساليب التعلم و قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على إجتياز امتحان البكالوريا .

الفرضيات الجزئية :

1- هناك علاقة دالة إحصائيا في إستخدام أسلوب التعلم السطحي و قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على إجتياز امتحان الباكالوريا .

2 - هناك علاقة دالة إحصائيا في إستخدام أسلوب التعلم العميق و قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على إجتياز امتحان الباكالوريا .

3 - هناك علاقة دالة إحصائيا في استخدام أسلوب التعلم الاستراتجي و قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان الباكالوريا .

أهمية البحث :

- تكمن أهمية البحث في فهم أساليب التعلم كعامل من العوامل المؤثرة على قلق الإمتحان و كيفية التعامل مع قلق الإمتحان و الوقاية من أثاره و التخفيف من حدته .
- أهمية أساليب التعلم لإعتبارها شرط أساسي لحدوث عملية التعلم و تحقيق النجاح و التفوق الدراسي و التحصيل الأكاديمي .

أهداف البحث :

يسعى هذا البحث إلى تحقيق الاهداف التالية :

- التعرف على أساليب التعلم و علاقتها بقلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على إجتياز إمتحان شهادة البكالوريا .
- التعرف على علاقة أسلوب التعلم السطحي مع قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على إجتياز امتحان الباكالوريا .
- التعرف على علاقة أسلوب التعلم العميق وقلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على إجتياز امتحان البكالوريا .
- التعرف على علاقة أسلوب التعلم الاستراتجي و قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على إجتياز امتحان البكالوريا .

تحديد المفاهيم و المصطلحات الأساسية:

تعريف أساليب التعلم إصطلاحا :

يعرف **جاردنر** الأساليب المعرفية بأنها : " مظاهر الفروق الفردية في الأبنية المعرفية فهي تفصيلات معرفية مستقرة لطريقة تنظيم الإدراك و عملياته ويشير **واتروك** إلى أن الأسلوب المعرفي هو طريقة الفرد الثابتة في إدراك ترميز و تشفير المعلومات و تخزينها . (الزيات ، 2001 ، ص 120 – 127)

تعريف بيجر : و هي الطريقة المفضلة التي يتعلم من خلالها الطلبة و حددها بثلاثة أساليب للتعلم هي أسلوب التعلم السطحي و أسلوب التعلم العميق و أسلوب التعلم التحصيلي .

التعريف الإجرائي لأساليب التعلم :

تعرف بأنها الكيفية التي يتم فيها إستعاب التلاميذ لما يقدم لهم من أفكار و معلومات عبر الدروس المختلفة ، و تقدر بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس أساليب التعلم المستخدم في هذه الدراسة و هي الأسلوب السطحي و العميق و الإستراتيجي حسب نموذج انتستل .

قلق الإمتحان :

تعريف قلق الإمتحان إصطلاحا :

يعرف **دوسيك Dusek** قلق الإمتحان بأنه شعور غير سار أو حالة إنفعالية تلازمها مظاهر فسيولوجية و سلوكية معينة ، و تلك الحالة الإنفعالية يختبرها الفرد في الإمتحانات الرسمية و مواقف التقييم الأخرى . (حريزي ، 1991 ، ص 95)

يعرف **شعيب** قلق الإمتحان " تلك الحالة التي يصل إليها الطالب نتيجة الزيادة في درجة التوتر الخوف من أداء الإمتحان و ما تصاحبها هذه الحالة من إضطربات من النواحي العاطفية و الفسيولوجية .

تعريف قلق الإمتحان إجرائيا : في الدراسة الحالية يقصد بقلق الإمتحان التوتر و الأعراض التي تظهر على التلميذ والدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب في مقياس قلق الإمتحان لمحمد حامد زهران المستخدم في هذه الدراسة .

الدراسات السابقة :

أولا :

دراسات تناولت أساليب التعلم بين الطلاب ذوي التخصصات الدراسية المختلفة :

و هدفت دراسة **(ياسر و كاظم ، 1998)** إلى التعرف على أساليب التعلم لدى طلاب جامعة **قارنيوس** في ضوء متغيرات الجنس و التخصص الدراسي و الفرقة الدراسية و قد تكونت العينة من 131 طالبا و طالبة بالفرقتين الثانية و الرابعة من بعض الكليات الأدبية والعلمية ، طبق عليهم **شمك و آخرين** لعمليات التعلم و التي تقيس أربعة أساليب للتعلم هي: المعالجة العميقة ، المعالجة الموسعة ، الدراسة المنهجية و الإحتفاظ بالحقائق ، و بتحليل البيانات أشارت النتائج إلى أن طلاب العينة يستخدمون أساليب التعلم بدرجة متباينة

و أن أدنى متوسط كان في الدراسة المنهجية ، و لم تظهر النتائج فروق ذات دلالة إحصائية عائدة للجنس أو التخصص أو الفرقة الدراسية في أساليب التعلم التعلم الأربعة ، بإستثناء متغير التخصص الدراسي في أسلوب الإحتفاظ بالحقائق لصالح طلاب التخصص الأدبي .

دراسة مرزوق (2000) في مصر و التي هدفت إلى التعرف على أساليب التعلم المستعملة بين المتفوقين دراسيا و بين الطلاب المتخلفين دراسيا و كذلك الفروق بين طلاب التخصصات الدراسية المختلفة في أساليب التعلم و كذلك لدى عينة قوامها(80) طالبا جامعيا منهم (40) طالبا من المتفوقين دراسيا و(40) طالبا من المتأخرين دراسيا بتخصص اللغة العربية و الدراسات الإسلامية و العلوم الإجتماعية و العلوم الطبيعية و الرياضيات طبق عليهم مقياس أساليب التعلم من إعداد الباحثان و باستخدام (k2) و أشارت الدراسات إلى وجود إختلاف في أساليب التعلم التي يتبناها كل من الطلاب المتفوقين دراسيا و الطلاب المتأخرين دراسيا بينما لا توجد إختلافات في أساليب التعلم بين الطلاب ذوي التخصصات المختلفة .

كذلك دراسة سوزرلاند (sutherland 2004) في جامعة أمريكا التي هدفت إلى بحث مدى تأثير أساليب التعلم بموافقة طبيعة العمل و ذلك بتطبيق استبيان أنتوستل لأساليب التعلم للراشدين على عينة من معلمي التمريض و معلمي المرحلة الابتدائية و الثانوية من الجنسين و عددهم (58) معلما من الملتحقين في برامج التربية و قد أشارت النتائج إلى أن أغلبية مجموعات العينة يتبنون الأسلوب الإستراتيجي وعندما لا يكونوا مضطربين لذلك فإنهم يميلون إلى تبني الأسلوب العميق في التعلم و أن طبيعة العمل لم يكن لها تأثير دال في تبني المعلمين لأساليب تعلم معينة كما وجد الإناث يفضلن التركيز على التفاصيل أولا من تركيزهم على الشكل (الصيغة) الكلية ، بينما كان الذكور منقسمين ما بين التركيز على التفاصيل و التركيز على الصيغة الكلية .

ثانيا : الدراسات التي تناولت أساليب التعلم و التحصيل الدراسي :

و من هذه الدراسات تلك التي قام بها **(شمك و جروف ، 1982)** و التي قارنت بين أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة مرتفعي التحصيل بذويهم منخفضي التحصيل ، تكونت العينة من 890 طالبا جامعيا تم تصنيفهم إلى مرتفعي – منخفضي التحصيل بناءا على

درجاتهم في إختبار أمريكا الجامعي و الذي يعتبر مقياسا للتحصيل كانوا أعلى درجة دالة إحصائيا في أبعاد التجهيز العميق و التجهيز المعقد و إسترجاع الحقائق ، بينما تفوق الطلاب من منخفضوا التحصيل في الدراسة المنهجية .

وهدفت دراسة **(دافيدوس ، 1998)** إلى إختبار العلاقة بين أساليب التعلم كما تقاس gregorc style delineator و الذي تقاس بأربعة أساليب للتعلم ، و ذلك لدى عينة مكونة من 68 طالبا جامعيا ممن يدرسون مقررا في تطبيقات الحساب الآلي ، و بإستخدام معاملات الإرتباط أشارت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين أسلوبي التعلم من مقاييس الأداء المقرر .

و هدفت دراسة **(عبد الغني ، 1999)** إلى التعرف على أسلوب التعلم المفضل لدى قسم اللغة الإنجلزية بكلية التربية وكذلك التعرف على الفروق بين الطلاب مرتفعي و منخفضي التحصيل الدراسي في تبنيهم أساليب التعلم المختلفة ، و قد كانت العينة قوامها 163 طالبا و طالبا ممن يدرسون اللغة الإنجلزية بكلية التربية و طبق عليهم استبيان أساليب الدراسة ، كما تم الحصول على معدلات التراكمية كمقياس التحصيل من سجلات الدراسة و بتحليل البيانات أشارت النتائج إلى أن طلاب اللغة الإنجلزية يفضلون أسلوب التعلم ذي التوجه نحو المعنى orientation style Learning لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل كما أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بأساليب تعلم الطلاب من خلال تحصيلهم الدراسي .

دراسة مليسا هرقت (Mellissa hergett ، 2000) بعنوان : الفروق في إستراتجيات التعلم لدى التلاميذ مرتفعي و متوسطي و منخفضي الإستعداد الدراسي :

هدف الدراسة : فحص العلاقة بين القابلية و الإستعداد المدرسي ، ومداخل الطلاب للتعلم (السطحي و العميق و التحصيلي) .

عينة الدراسة : أجريت الدراسة على عينة من طلاب علم النفس ، بلغ عدد أفرادها (532) منهم (169) من الذكور و (363) من الإناث .

أدوات الدراسة : إستخدمت الدراسة استبيان عمليات الدراسة (SPQ) ، و مقياس الإستعداد الدراسي (SAT) و الذي قسم إلى ثلاث مستويات : منخفض ، مرتفع متوسط.

منهج الدراسة : إستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي .

نتائج الدراسة : بينت الدراسة أن الطلاب الذين تحصلوا على درجات مرتفعة على مقياس الإستعداد الدراسي ، كانوا مستخدمين لأسلوب التعلم السطحي ، حيث كانوا متبنيين إستراتجيات الحفظ الصم كإستراتجية تعلم لتحصيل درجات مرتفعة ، أما الطلاب الذين تحصلوا على درجات منخفضة على مقياس الإستعداد الدراسي ، فقد صنفوا كمستخدمين للأسلوب العميق أكثر من مجموعة القابليات المتوسطة و المرتفعة . (Hargett . 2000 . P 54)

و هدفت دراسة **(سيندر، 2004)** إلى بحث العلاقة بين أساليب التعلم و الذكاء و التحصيل الدراسي لدى طلاب المدارس الثانوية و ذلك لدى عينة قوامها 168 طالبا أمريكيا من الجنسين ممن يدرسون التاريخ ، طبق عليهم استبيان أساليب التعلم و تم قياس التحصيل بإستخدام إختبارات تحصيلية مقننة بالإضافة إلى الحصول على المعدل التراكمي GPA لهؤلاء الطلاب و بإستخدام معاملات الإرتباط (T) لدلالة الفروق بين المتوسطات أشارت النتائج إلى وجود إرتباط موجب و دال إحصائيا بين أساليب التعلم و التحصيل الدراسي كما يقاس بإستخدام GPA و بالإختبارات التحصيلية المقننة ، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الذكور و الإناث في أساليب التعلم المقاسة .

الدراسات السابقة التي تناولت قلق الإمتحان :

4 – دراسة ماهر الهواري و محروس الشناوي (1999) بعنوان : مقياس الإتجاهات نحو الإختبارات (قلق الإختبارات) .

هدف الدراسة : التعرف على العلاقة بين قلق الإختبار و العادات و الإتجاهات الدراسية .

عينة الدراسة : أجريت الدراسة على عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، قسم علم النفس بلغ عددها 140 طالبا ، من مستويات دراسية مختلفة أختيرت بطريقة عشوائية .

أدوات الدراسة : أستخدمت الدراسة مقياس الإتجاهات نحو الإختبارات من إعدادا الباحثين و مقياس العادات و الإتجاهات الدراسية من إعداد عادل الأشول و ماهر الهواري .

نتائج الدراسة : كشفت الدراسة عن وجود إرتباط سالب بين قلق الإختبار والتكيف الدراسي لدى الطلاب ، وعن وجود علاقة إرتباطية سالبة بين و غير دالة إحصائيا بين قلق الإختبار

و كل من العادات و الإتجاهات و التوافق الدراسي .

(الهواري و الشناوي ، 1999 ، ص 180 – 192 – 193)

3 – دراسة أحمد عبد اللطيف عبادة (2000) بعنوان : قلق الإختبار في موقف إختباري ضاغط و علاقته بعادات الإستذكار و الرضا عن الدراسة و التحصيل الدراسي **.**

هدف الدراسة : التعرف على العلاقة بين قلق الإختبار و عادات الإستذكار و الرضا عن الدراسة و التحصيل الدراسي .

عينة الدراسة : أجريت الدراسة على عينة من كلية التربية و العلوم و الآداب ، بلغ عدد أفرادها (100) طالب وطالبة .

منهج الدراسة : إستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي .

نتائج الدراسة : كشفت الدراسة وجود علاقة إرتباطية سالبة دالة بين قلق الإختبار و القدرة التذكرية و التحصيل الدراسي ، و إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي و منخفضي قلق الإختبار فيما يتعلق بعادات الإستذكار و الرضا عن الدراسة لصالح منخفضي قلق الإختبار . (العجمي ، 2001 ، ص 30 – 29) .

1- دراسة الباحث فاروق السيد عثمان 2001 في الكويت :

هي دراسة بين القلق العام و بين أداء المعلمين التحصيل الدراسي في مرحلة الجامعة و كانت لهذه الدراسة فرضيتان هما :

- ينخفض أداء المعلمين و التحصيل الدراسي للطلاب ذوي القلق المرتفع عنه لدى ذوي القلق المنخفض إذا كان الموقف التجريبي ضاغطا.

- ينخفض أداء المعلمين و التحصيل الدراسي للطلاب ذوي القلق المنخفض عنه لدى الطلاب إذا كان الموقف التجريبي مطمئنا و أخترت العينة عشوائيا من طلاب السنة الثالثة بكلية تربية الإسكندرية قوامها (200) طالب ن وبحساب المتوسطات و الإنحرافات المعيارية و إختبار (T) و تحليل التباين ANOVA أمكن من التوصل إلى النتائج التالية :

- أن هناك فروق دالة إحصائيا بين عينتي القلق المنخفض و المرتفع في الموقف الضاغط على إختبار رموز الأرقام و التحصيل الموضوعي و عكس ذلك في الموقف المطمئن .

- لا توجد فروق دالة في الموقف المطمئن أو الضاغط لتجربة المتاحة في عدد الاخطاء أو الزمن الكلي أو على إختيار العام الدراسي .

- إن إختيار الأداء المعملي و درجات رموز الأرقام ، درجات الزمن الكلي بثواني يختلف التفاعل بين مستوى القلق و الموقف التجريبي .

- إن متوسط التحصيل الموضوعي يختلف بإختلاف الموقف التجريبي ، باختلاف التفاعل بين مستوى القلق و الموقف التجريبي .

(مدحت عبد الحليم اللطيف ، 2004 ، ص 125 - 129)

2 – دراسة عماد حسن في مصر (2006) بعنوان : مدى فعالية برنامج تدريبي في خفض الضغوط النفسية لدى طلاب الجامعة ، و أثره في مهارات الإستذكار والتحصيل الأكاديمي .

هدف الدراسة : التعرف إلى مدى فعالية برنامج تدريبي في خفض الضغوط النفسية لدى طلاب الجامعة و أثره في تحصيلهم الأكاديمي و مهارات استذكارهم .

عينة الدراسة : أجريت الدراسة على عينة من طلاب كلية التربية في جامعة أسيوط بلغ عدد أفرادها (200) طالب وطالبة شكلوا العينة الاساسية للبحث و (40) شكلوا عينة البرنامج .

منهج الدراسة : إستخدمت الدراسة المنهج التجريبي .

نتائج الدراسة : بينت الدراسة وجود علاقة إرتباط سالبة دالة بين الضغوط النفسية الأفكار اللاعقلانية و مهارات الإستذكار و التحصيل الأكاديمي إلى جانب وجود فروق بين الطلبة و الطالبات في متغير الضغوط النفسية لصالح الطالبات حيث كن أكثر شعورا فيها من الطلاب ، بين لم توجد فروق في بقية المتغيرات ، كما كشفت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين التطبيق القبلي والبعدي في متغيرات الدراسة جميعها لصالح التطبيق البعدي .

(حسن ، 2006 ، ص57)

التعقيب على الدراسات السابقة :

لقد استفدنا كثيرا من هذه الدراسات السابقة ، حيث سهلت لنا مهمة البحث عن المعلومات التي كنا بحاجة إليها عن المتغيرين اللذين قمنا بدراستهما و بالتالي ساعدتنا هذه الدراسات

السابقة على وضوح الفكرة و تيسير السبيل للحصول على نتائج الدراسة ، فقد اثرت هذه الدراسات المتعلقة بأساليب التعلم و قلق الإمتحان دراستنا الحالية .

الجانب النظري

الفصل الأول

أساليـــــب التعلـــــــــم

تمهيد .

1 – نبذة تاريخية حول تطور مفهوم أساليب التعلم .

2 - تعريف أساليب التعلم .

3 – أساليب التعلم و بعض المصطلحات المشابهة لها .

4 – أهمية التعرف على أساليب التعلم .

5 – النماذج المفسرة لأساليب التعلم ..

6 – العوامل المؤثرة في تباين أساليب التعلم .

7– طرق قياس أساليب التعلم .

خلاصة الفصل .

تمهيد :

تعتبر أساليب التعلم من المواضيع التي شغلت بال المتخصصين في علوم التربية و علم النفس منذ القديم حيث أنهم قاموا بدراسات كثيرة تبحث عن الأساليب التي يستخدمها الأفراد والطلاب والتلاميذ لمعالجة المعلومات التي يتلقونها في حياتهم اليومية و الدراسية و علاقتها بمتغيرات أخرى كالتحصيل الدراسي و التوافق الدراسي خصوصا أن الباحثين ركزوا كثيرا على الجانب الدراسي نظرا للأهمية التي يتلقاها من أفراد المجتمع ، فقد عمدت العديد من الدراسات إلى الإستقصاء عن أساليب التعلم التي يتبناها الطلبة و علاقتها مع الكثير من المتغيرات التي يمكن أن تساعد التلميذ و تعرفه على الأسلوب الامثل الذي يجب أن يتبناه ، لذا أثبتت العديد من الدراسات أن لكل نمط من أنماط المعالجة أثره الواضح على الحفظ و ديمومة المادة المعالجة في الذاكرة و كذا الإهتمام بالتعلم الإنساني في وجهة نظر المتعلم نفسه .

1 – نبذة تاريخية حول تطور مفهوم أساليب التعلم :

ظهر مفهوم أساليب التعلم نتيجة البحث في علم النفس المعرفي و ذلك على خلفية مجموعة من الجهود البحثية التي أكدت نتائجها إختلاف بين الأفراد في طريقة تعلمهم و قد ذكر **(حمدان ،1985)** أن إستخدام أساليب التعلم بالمعنى المتعارف عليه اليوم يعود إلى القرن التاسع عشر ، لم تظهر الدراسات العلمية الجادة للمفهوم إلا في الخمسينات من القرن الماضي و إستمرت خلال الستينات و ذلك في مناطق مختلفة ولكن في أوقات متزامنة ، حيث بدأت نظرية أساليب التعلم منذ العقد الثاني من القرن العشرين على يد العالم النفسي السويسري **(كارل يونغ carl yung)** من خلال نموذج الأنماط النفسية ، أما في السويد فظهر **(مارتون و زملاؤه Marton et al)** و في الوليات المتحدة الأمريكية ظهر **(أنتوستل و زملاؤه Entwistle et al)** أما في أسترليا فقد ظهر **(بيجر و زملاؤه Bggs et al)** و إهتم العلماء بدراسة بما يعرف بعمليات الدراسة **(study prossesses)** أو عمليات التعلم **(learning prossesses)** و قد إستخدم كل باحث أدوات و أساليب خاصة به . (عبد المنعم الدردير ، 2004 ، ص 159)

و قد يكون هذا الإختلاف في بداية الإهتمام بأساليب التعلم رجعا إلى التداخل الذي لا يزال قائما بين أساليب التعلم والأساليب المعرفية و كما ذكر **(رينرو إيدنج Rayner riding ، 1997)** فإن الإهتمام بالأساليب المعرفية و أساليب التعلم قد تطور خلال الستينات من القرن الماضي و بداية السبعينات ثم تراجع الإهتمام بهما دون ترك تعريف واضح لهذه المفاهيم و بالرغم من رجوع الإهتمام بهما في العقدين الماضيين فإن الإختلاف ما يزال قائما حيث إستعمل **(أنتويستل)** أساليب التعلم والأساليب المعرفية بالتبادل بينما إعتقد **(دايس Das)** أن أساليب التعلم و الأساليب المعرفية مصطلحين مختلفين و لقد تطورت فكرة الأساليب كما ذكر **(سترنبرج و جريجو رينكو Stemberg et al ، 2001)** في إتجاهين :

الإتجاه الأوَل : مفهوم الأساليب المعرفية التقليدية في محيط المدرسة ملتمسا شرح الفروق في الإنجاز و الأداء عن طريق الأساليب .

الإتجاه الثاني : إستعمل إطار جديد لدراسة أساليب التعلم و التعليم بالإعتماد على التجريب و قد نتج عن ذلك العديد من النظريات بما فيها التعلم و نظريات التدريس و الأساليب التي لها علاقة بإختيار المهنة . (إلهام بنت إبراهيم محمد وقاد ، 1429 ه ، ص 54)

و نتيجة للإتجاهات المختلفة في رصد هذه الظاهرة (أساليب التعلم) يذكر **(كانو و هويت ، 2000)** أنه من الصعب تقديم تعريف خاص لأساليب التعلم لأن كل باحث يحصر إهتماماته ببعد معين كما أنه يستعمل أدوات قياس مختلفة عن غيره بالإضافة إلى ضعف في صدق وثبات أدوات القياس لكن وعلى الرغم من إختلاف مصادر أسلوب التعلم و منطلقاتها الفكرية و النظرية إلا أنها تتفق في كونه الأسلوب المفضل لدى الفرد في الإكتساب و معالجة المعلومات .

أساليب التعلم حسب الأبعاد التي قسمها أنتويستل :

الأسلوب السطحي:

هو أن يكون هدف التلميذ إجتياز المقرر الدراسي بقليل من الجهد و أن يقوم بمذاكرة ما يكلف به و يطلب منه فقط من طرف أساتذته وخلال المقرر الدراسي يعني عند إجتياز الإمتحانات ، و لا

يجد المقرر شيق و ممتع بالنسبة له لذلك يقل جهده المبذول في الدراسة ، و كذلك يحفظ التلميذ المعلومات على ظهر القلب من غير فهمها و تمعنها فيكون عرضة للحفظ فقط دون الفهم والتمحيص في المادة المتعلمة كما أنه يجد ليس من المفيد والصائب أن يذاكر الموضوعات والدروس بتعمق كونها تضيع الوقت بالنسبة له فكل ما يحتاجه هو الإطلاع على هاته الدروس والمواضيع بشكل سطحي و أنه يرى ليس من الضروري مراجعة المواد التي لا يمتحن فيها فقط

الأسلوب العميق :

هو أن يشعر التلميذ أن أوقات المذاكرة تمنحه الرضا الشخصي و يجب عليه أن يقوم بفعل الكثير من العمل في موضوع ما حتى يصل إلى إستنتاجاته قبل رضاه عنها و شعوره كذلك بان أي موضوع يطلع عليه و يذاكره سيكون شيقا له و غالبا ما يقضي وقتا كبيرا في الحصول على معلومات جديدة ، كما أنه يجتهد في دراسته لإنجذابه للموضوعات التي يتلقاها كونها شيقة بالنسبة له و تلبي رغباته كما أنه يقضي أوقات فراغه في البحث عن المواضيع الشيقة التي تم دراستها ، كما أنه يدخل إلى القسم و في ذهنه الكثير من الأسئلة ليوجهها للأستاذ لإيجاد الجواب عليها .

الأسلوب الإستراتيجي:

يتضمن هذا الأسلوب إستخدام إستراتيجيات مرتفعة و جيدة للحصول على درجات مرتفعة كمعيار للأداء و يهتم التلميذ في هذا الأسلوب بتنظيم الوقت للمذاكرة ، كما تكون له رغبة قوية في الحصول على علامات مرتفعة لا على إنجاز مهمة الدراسة. (نعيمة ، 2014 ، ص 26) .

2 - تعريف أساليب التعلم :

تعريف الأسلوب لغة : فيقال لسطر من التخيل أسلوب و كل طريق ممتد فهو أسلوب ، قال و الأسلوب الطريق و الوجه والمذهب ، يقال أنتم في أسلوب سوء ، و يجمع أساليب .

(إبن المنظور ، 2003 ، ص 549)

تعددت تعاريف أساليب التعلم بتعدد النماذج المفسرة لها و بإختلاف الباحثين و قد علل **(غنيم 1999)** تعدد أساليب التعلم بإختلاف الدوافع لدى الفرد أثناء عملية التعلم

و التي على أساسها يكون الفرد إستراتيجية محددة تساعده على تبني أسلوب تعلم معين يميزه عن غيره من الأفراد . (العبودي ، 2010 ، ص 50)

يستخدم علماء التربية و علماء النفس مفهوم أسلوب التعلم لوصف الوسطية المتنوعة التي يستخدمها الطلبة أثناء تفاعلهم مع مواقف التعلم و التي تؤدي في النهاية إلى خبرات تعليمية جديدة تضاف إلى مخزونهم المعرفي ، و تعتمد نوعية العمليات الوسيطية عند الطلبة على المستقبلات الحسية الخاصة بهم.

2 – 1 - أشارت زينب البدوي : إلى أن **أنتوستيل** سعى إلى الربط بين طرق الفرد المفضلة في التعلم أو معالجة المعلومات في نموذجه عن أساليب التعلم و يتكون النموذج من أربعة أبعاد تؤثر في طبيعة أسلوب الفرد في التعلم التوجه نحو المعنى و فيه يسعى الفرد إلى الحفظ الأصم للمعلومات و التوجيه نحو إنجاز مهام التعلم بمستوى مرتفع من الدقة و السرعة و التوجه الشامل و يتضمن أنواع متعددة من التوجهات في نفس الوقت مثل الحفظ والفهم و التجريب الفعال لما تم إكتسابه من معلومات . (بدوي ، 2002 ، ص 9)

2 – 2 - تعريف أبو حطب : أساليب التعلم هي الطرق الشخصية التي يستخدمها الأفراد في التعامل اثناء عملية التعلم . (أبو حطب ، 1996 ، ص 212)

2 – 3 - تعريف الفقهاء : و تركيب مفاهيمي يحدد طرق الإدراك و التذكر و حل المشكلات و طريقة الفرد في جمع المعلومات و دمجها في بناءه المعرفي و خزنها في ذاكرته طويلة المدى و استعمالها في مواقف حياته المختلفة . (الفقهاء ، 2002 ، ص 13)

2 – 4 - تعريف الميهي : عرف أساليب التعلم عبارة عن التحركات التي يتعامل بها المتعلم مع المعلومات التي تقدم له بدءا من إثارة انتباهه و حتى صدور الإستجابة و التي على طريقته في معالجة المعلومات و تشفيرها و تنظيمها و تمثيلها و إعادة صياغتها و تخزينها في داخل بنيته المعرفية . (الميهي ، 2002 ، ص 104)

2 – 5 - تعريف صفاء الاعسر : تعَرف أساليب التعلم بأنها مفهوم واسع يفيد الفروق بين الأفراد في كيفية إكتساب المعرفة . (نبيل ، 2003 ، ص 114)

2 – 6 - تعريف ماكولد : يعرفها بأنها طريقة معالجة الفرد للمشكلات التربوية و الإجتماعية بالإعتماد على الخبرات التي تتوافر في مخزونه المعرفي و البيئة الخارجية المؤثرة في التعليم . (قطامي و قطامي ، 2004 ، ص 87)

3 – أساليب التعلم و بعض المصطلحات المشابهة لها :

3 – 1 – أساليب التفكير : و تشير إلى الطرق المفضلة التي يستخدم أو يوظف فيها الفرد قدراته و ذكائه . (مشري ، 2009 ، ص 74)

3 – 2 – الأساليب المعرفية : تعني الأساليب المعرفية التي يتلقى فيها التلميذ مثيرا معنويا في البيئة التعليمية و الطريقة التي يعالج فيها ذلك المثير و يستجيب له . (الدردير ، 2004 ، ص 28)

و يعرف **جاردنر** الأساليب المعرفية بأنها : " مظاهر الفروق الفردية في الأبنية المعرفية فهي تفصيلات معرفية مستقرة لطريقة تنظيم الإدراك و عملياته ، ويشير **واتروك** إلى أن الأسلوب المعرفي هو طريقة الفرد الثابتة في إدراك ترميز و تشفير المعلومات و تخزينها . (الزيات ، 2001 ، ص 120 – 127)

3 – 3 – إستراتيجيات التعلم : عرَف **حسن و الشربوجي** إستراتيجيات التعلم بأنها الطريقة التي تزود الفرد بأساليب التفكير و التخطيط و أداء مهام التعليم البسيطة و المعقدة . (وقاد إلهام ، 2004 ، ص 380)

3 – 4 – تفضيلات التعلم : هي تفضيلات شخصية لأساليب و بيئات تعلم معينة و هذه التفضيلات لا ترتبط بالذكاء والجهد .

و من هذه التعاريف السابقة يمكننا إستخلاص الفرق الجوهري بين أساليب التعلم و بعض المصطلحات المشابهة ، فأساليب التفكير تعني كيفية تفكير الفرد في المعلومات والأشياء

المحيطة به التي يتعلمها أثناء أو بعد التعلم ، أما الأساليب المعرفية فتوضح كيف يدرك الفرد المعلومات و كيف يستجيب لها و يعالجها في ذهنه ، أما تفضيلات التعلم فهي توضح تفضيل الفرد لأسلوب معين أو لبيئة التعلم فهي كذلك لا ترتبط بالذكاء والجهد ، أما أساليب التعلم فتعني أسلوب الطالب المعرفي و أسلوبه في التفكير و التخطيط و أداء مهام التعلم بتعقيدها و ببساطتها . (الخاليدي ، 2003 ، ص 180)

4 – أهمية التعرف على أساليب التعلم :

إن معرفة المعلم لأساليب التعلم المفضلة لدى طلابه أمر بالغ الأهمية حيث يوجهه لاختيار طرائق التدريس و الأنشطة و أساليب التقويم المناسبة و التي تراعي أنماط تعلم طلابه هذا بالإضافة إلى أن معرفة الطالب لأسلوب تعلمه يمكنه من إختيار الإستراتيجيات الملائمة و التي يتعلم من خلالها بشكل أفضل .

حيث ان فهم تعلم التلاميذ يعتبر جزءا مهما من عملية إختيار إستراتيجيات التعلم و لكن التعلم في كثير من الأحيان يستمر بالطرق التقليدية التي تتجاهل تماما الفروق الفردية بين الطلاب و أسليب التعلم المفضلة لديهم . (جابر والقرعان ، 2004 ، ص 13)

كما تظهر أهمية أساليب التعلم في كونها تعكس الوسط الإجتماعي الذي يفضل فيه المتعلم الدراسة أو التعلم ضمنه كما تعكس حاجة الطلبة الجسمية و الإنفعالية الأفضل لتعليمهم .

و في هذا الإطار يؤكد **محمد زيدان** أن التخطيط لأساليب التعلم و تحديد خرائط أساليب التعلم للأفراد المتعلمين التي تمثل الصورة للطريقة التي يستخدمها كل منهم في إدراك و تعلم الأشياء و المعاني والخبرات يفيد بدرجة كبيرة في ترشيد التدريس و إختيار المعلم عند التخطيط للدرس الإستراتيجيات و المداخل و الطرق التدريسية التي تتلاءم و أساليب التعلم و أساليب التعلم المفضلة لدى هؤولاء المتعلمين و من ثم تحقيق اقصى نتائج التعلم في أقل وقت و أقل جهد ، كما يشير **حمدان** أيضا إلى إمكانية تحسين أساليب التعلم من خلال تطوير العناصر الثانوية الخاصة بوسائل الإدراك و مقررات التفاعل الإجتماعي

و مع معالجة المعلومات التي يراها المعلم ضرورية لتعلم أفراد المتعلمين . (منسي محمود ، 2002 ، ص 84)

5 – النماذج المفسرة لأساليب التعلم :

لقد أفاد التنوع والتوسع في البحث إلى ظهور عدد كبير من الطرق التي تسعى إلى تصنيف الطلبة وفق طرق و تفضيلات التعلم لديهم و بذلك ظهرت نماذج أساليب التعلم و الذي يحمل كل نموذج إسم العالم الذي قام بتطويره ، حيث قام العلماء و الباحثون بتصنيف أساليب التعلم و تم وضعها ضمن فئات رئيسية و هي فئة الوسائط الحسية و الإدراكية فئة التفضيلات المعرفية و فئة النماذج الشخصية .(نبيل محمد ، 2003 ، ص 98)

5 – 1 – نموذج " دافيد كولب KOLB " لأساليب التعلم LEARNINGS STYLE :

و يقوم هذا النموذج على نظرية الأنماط النفسية النابعة من أفكار (Jung) و هي أن السلوك يعود إلى الصدفة و لكن ينتج عن فروق قابلة للقياس في الوظائف العقلية حيث يقسم الطلبة إلى نمط الطلبة : المنبسطين و المتمركزين خارج الذات و النمط الحسي و نمط المفكرين و نمط المحطمين و القضائيين . (طه عبد العظيم حسين ، 2007 ، ص 184)

و نموذج التعلم التعليمي **لكولب (1984 ، KOLB)** أي التعلم من خلال الخبرة الحسية و الذي طوره **دافيد كولب و روجر** و **فراي** يتكون من أربعة عناصر : التجربة العلمية و الملاحظة و التأمل تكوين المفاهيم المجردة و اختبارها في ظروف جديدة .
(الديدي ، 1997 ، ص 100)

حيث من وجهة نظر **كولب** فإنه قد يكون المتعلم فعالا بشكل عام و بدون تحير في خبرات جديدة (خبرة حسية) و تأمل الخبرات من مناظير عدة (ملاحظة تأملية) و تشكيل تلك المفاهيم التي تكمل هذه الملاحظات في نظريات منطقية (مفاهيم مجردة) و إستخدام هذه النظريات لصنع القرارات و حل المشكلات (تجريب نشط).

و يعتمد النموذج التعليمي لكولب على بعدين وصفا لنموذج أو عملية التعلم ذات المراحل الأربعة وتستطيع أن تلاحظ إذا إستخدمنا بعدا فإننا سنحصل على أسلوب واحد من الأساليب الأربعة التعليمية :

- البعد الأول : كيف ندرك ؟ نحس ونفكر :

الشعور أو الإحساس (التجربة المادية) إدراك المعلومات يمثل هذا البعد طريقة تعليمية على أساس التجربة الحسية على أنها تعتمد على الأحكام الصادرة عن الشعور ، فقد وجد المتعلمون عموما أن الطرق النظرية غير مجدية و لذلك فهم يفضلون معالجة كل حالة على إنفراد ، ويتعلمون بشكل أفضل من خلال أمثلة معينة يمكنهم أن ينغمسوا بها و ذلك عن طريق الإتصال مع النظائر و ليس عن طريق المراجع فالقراءات النظرية ليست مجدية دائما بينما العمل مع المجموعة و التغذية الرجعية مع النظير تؤدي غالبا إلى النجاح .

التفكير (التعميم أو المفاهيم المجردة) يقارن كيف أنها تتناسب مع تجاربه الخاصة ويميل هؤولاء الأفراد كثيرا للتكيف مع أشخاص آخرين ، فهم يتعلمون بشكل أفضل من خلال المراجع و الحالات التعليمية غير الشخصية .

و التي تأكد على النظرية و التحليل التنظيمي كما أنهم قليلي الإستفادة من طرق "التعلم بالاكتشاف غير المنظمة كالتمارين ، وتساعد كل من دراسة الحالة و القراءات النظرية و تمارين التفكير و الانعكاس على هذا المتعلم .

- البعد الثاني : كيف نعالج ؟ نتأمل و نفعل :

المراقبة (الملاحظة التأملية) يعتمد هؤولاء الافراد كثيرا على الملاحظة أثناء إصدار الأحكام و هم يفضلون الحالات التعليمية التي تأخذ شكل المحاضرات و التي تسمح للمراقبين الموضوعيين و الغير المتحيزين بأن يأخذوا أدوارهم و يتصف هؤولاء الأفراد بأنهم إنطوائيين لذا فإن المحاضرات تساعد هؤولاء المتعلمين فهم (بصريون و سمعيون) حيث ينظر فيها المتعلمون إلى المسهل الذي يعمل كمناظر و مرشد معا و يحتاج هؤولاء المتعلمون لتقييم أدائهم وفقا لمعايير خارجية .

الإنجاز (التجريب العلمي) يتعلم الافراد بشكل افضل تمكنهم من الانشغال بأشياء كالمشاريع و الأعمال المنزلية أو المناقشات في مجموعة ، فهم يكرهون العمليات التعليمية الخاملة كالمحاضرات ، حيث يميل هؤولاء الأشخاص ليكونوا متشوقين فهم يرغبون بتجربة كل شيئ (سواء الحسي أو اللمسي) و يساعد كل من حل المشكلات و المناقشات ضمن مجموعة صغيرة و التغذية الرجعية من النظير و الواجبات الشخصية و يرغب هذا المتعلم برؤية كل شيئ و تحديد معاييره الخاصة حول العلاقة بالموضوع .

وجد **كولب** أن آلية الجمع ما بين الطريقة التي يدرك بها الناس و الطريقة التي يعالجون بها هي التي تكون الشكل المتوازن لأسلوب التعلم و هي أثر الطرق راحة للتعلم ، ورغم أن هناك أشخاص يفضلون ويعتمدون أسلوبا واحدا دون البقية . (فريجات ، 2010 ، ص 75)

5 – 2 – نموذج الفورمات لأساليب التعلم :

و هو نموذج من نماذج التعلم **لبيرنيس مكارتي** و قد بنى هذا النظام على نظرية **ديفيد كولب** التي تفيد بأن الأفراد يتعلمون المعلومات الجديدة بإحدى الطريقتين المشاعر أو التفكير و ساهم **كولب** في مجال سلوك المؤسسات إلى جانب عملية في التعلم التجريبي و له إهتمامات في طبيعة التغييرات الفردية و الإجتماعية و التعلم التجريبي و التطور الهني و التربية المهنية و التنفيذية .

يعتبر نموذج **الفورمات** نموذجا علاجيا للتخطيط و حل المشكلات ، وترتبط كل مرحلة من مراحل الدورة الأربع بنوع معين من التفكير و أسلوب التعلم و تستند أساليب التعلم الأربعة هذه على المداخل المختلفة في إستقبال و معالجة المعلومات .

تصف عملية الإدراك و المعالجة عملية التعلم برمتها عند المتعلمين بطرق التعلم ، يفضل معظمهم طريقة واحدة محددة تتبع أحد الأنماط التالية :

5 – 2 – 1 – المتعلم التحليلي : الذي يبحث عن المشاركة الشخصية و المعاني و المترابطات في كل ما يتعلمه و يتفاعل جديا و يتأمل بخبرته يحتاج لمعرفة لماذا يتعلم

شيئا معينا ؟ أما إستراتجيات التعلم المرتبطة بهذا الأسلوب ، فتشمل الاستماع و التحدث و التفاعل و العصف الذهني .

5 – 2 – 2 – المتعلم المنطقي : يتعلم من خلال الفعل والتجريب و تطبيق النظريات و يحصل على المعلومات من خلال التجريب النشط و المعالجة المجردة و يحتاج إلى معرفة كيف يمكن تطبيق ما يتعلمه ، أما إستراتجيات التعلم الملائمة لهذا المتعلم فهي التجريب و التفاعل .

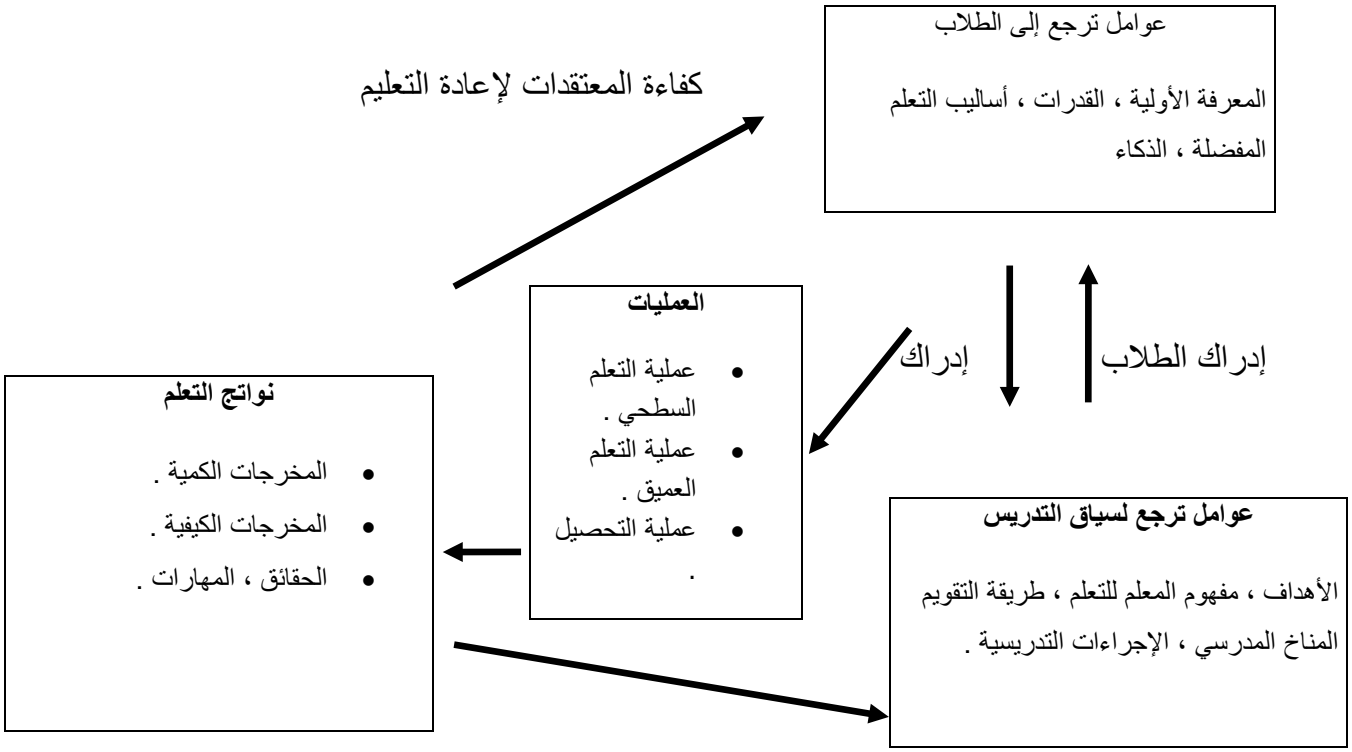
5 – 2 – 3 – المتعلم الديناميكي : بتعلم من خلال الإستكشاف و البحث عن الإمكانات و الإكتشاف من خلال المحاولة و الخطأ و يجب التجريب و فحص تجاربه علميا و يجب تطبيق ما يتعلمه من المواقف الجديدة و تبني ما يتعلمه و تعديله من خلال طرح أسئلة مثل ماذا ؟ يستخدم هذا النوع من المتعلمين إستراتجيات معينة مثل التعديل و التبني و حب المغامرة والإبداع . (فريجات ، 2010 ، ص 60)

5 – 3 – نموذج " بيجر " لأساليب التعلم :

و ضع **بيجر Biggs** نموذجا في التعلم يعد سياقا مفيدا لفهم مداخل الطلاب يعد سياقا مفيدا لفهم مداخل الطلاب في التعلم ، و قد كانت بداية ذلك النموذج ناتجة لإعتقاد بيجر أن التنوع في مداخل التعلم يؤدي إلى إختلاف في مستويات ناتج التعلم و بذلك يكون قد توصل إلى نموذج يرى من خلاله أن التعلم جزء من نظام كلي يتكون من ثلاث مكونات هي المقدمة و العمليات والنواتج ، و في عام(1984) تطور هذا النموذج ليشير إلى التفاعل بين العوامل التي ترجع إلى الشخصية و العوامل التي ترجع إلى المؤسسات وتأثيرها على كل من الدافعية و الإستراتيجية ، أما في عام (1985) فقد أضاف لنواتج الدوافع و الإستراتيجيات في عام (1987) و في العام (1989) أطلق على العوامل التي يرجع إلى الشخصية مسمى العوامل التي ترجع إلى الطالب و أضاف إليها خصائص الطلاب و قد إقترح **بيجر** (1990) نموذجا يمثل العلاقة المنظومة بين المدخلات و العمليات و النواتج و ذلك من خلال توضيح مدى أهمية النفسية الراجعة و لم يضف **بيجر**

جديدا لهذا النموذج حتى عام (1992) حيث أضاف أساليب التعلم المفضلة ضمن المدخلات ليصبح نموذج **بيجر** بالشكل التالي :(محمد ، 2007 ، ص 99)

شكل رقم (1) يوضح إطار تصوري لنموذج " بيجر "



كفاءة المعتقدات لإعادة التدريس

و يظهر من الشكل ثلاث مداخل للتعلم في نموذج بيجر :

5 – 3 – 1 – العمليات السطحية : حيث تكون الدافعية الخارجية ، تتمثل في إكتساب الكفاءة و الطموح مقابل الخوف من الفشل ، و أصحاب هذا الأسلوب يرون أن التعلم المدرسي هو طريقهم نحو غايات أخرى و أهميتها الحصول على المحتوى الدراسي من خلال الحفظ و التذكر مع عدم القدرة على عدم القدرة على فهم المعنى كاملا .

5 – 3 – 2 – العمليات العميقة : و تكون الدافعية داخلية و يكون الميل حقيقيا للموضوعات الأكادمية ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بالفهم الحقيقي لما تعلموه و القدرة على التفسير والتحليل و التلخيص ويهتمون بالمادة الدراسية و فهمها وإستعابها و يقومون بربط الأفكار النظرية بالخبرات الحياتية اليومية و لديهم إهتمامات جادة نحو الدراسة .

5 – 4 – نموذج رينيرت (1976) :

حيث قدم أداة تستند إلى الأسلوب الإدراكي أطلق عليها تدريبات **إيدموندز** لتحديد أسلوب التعلم لتحديد أسلوب التعلم (emondons learning style) و هذه الأداة تعكس مدى تطابق أساليب التعلم مع الوسائل الإدراكية (التخيل ، الكلمات المكتوبة ، الصوت ، النشاط أو الحركة) و التي من شأنها إظهار قدرة الأفراد على رد الفعل السماعي للكلمات أو مدى رؤية هذه الكلمات بصريا أو لمسها و هذا التصور يدعم التعلم من خلال تقديم المعلومات بالوسائل الإدراكية و يرى أن إرتفاع تحصيل الطلاب مرهون بتناغم أساليب التدريس مع الأساليب الإدراكية للطلاب .

5 – 5 – نموذج " باسك " لأساليب التعلم : و يقترح **باسك pask** تصنيفا لأساليب و إستراتيجيات التعلم و التي يمكن وصفها و شرحها كما يلي :

5 – 5 – 1 – أسلوب التعلم الكلي (الجشطالتي) :

وهو يتضمن نمطين من التعلم معا : المتعلم الجشطالتي و هو يتسم بالحصول على فهم شامل كلي عن الموضوع قبل الخوض في تفاصله ، في حين يفضل النمط الثاني و هو المتعلم الكلي التعميمات السطحية .

5 – 5 – 2 – أسلوب التعلم العام :

و يتم بأن أسلوب المتعلم تعميمي و هو نوع المتعلمين الطيارين ، قادر على الاختيار بين أساليب التعلم ما وراء المعرفية .

5 – 5 – 3 – أسلوب التعلم التتبعي التسلسلي (المتدرج) :

و يتضمن أسلوبين للتعلم هما : أسلوب المتعلم العامل و أسلوب المتعلم غير المتأمل و يتسم الأول بأنه أسلوب من أساليب المتعلمين الذي يفضل أن يسير في تعلمه خطوة بخطوة ، ذو عقلية تحليلية له منهجية العلمية بينما يتسم الثاني بأنه نوع من التعلم لا يرى العموميات لأنه منهمك في دراسة التفاصيل . (محمد ، 1990 ، ص 15)

5 – 6 – نموذج أنتويستل (ENTWISTL، 1981) :

قدم **أنتوستل** نموذجا يصف فيه تعلم الطلاب من خلال ثلاث متغيرات هي التوجهات و العملية و النتائج و التي يؤدي تفاعلها إلى مداخل متعددة للتعلم وفقا لنوع الدوافع و التوجيهات و قد تم الإعتماد على هذا النموذج في الدراسة الحالية .

5 – 7 – نموذج فليمينج (FELMING'S VARK MOKTEL) لأساليب التعلم :

و يتكون هذا النموذج من أربعة أساليب تعليمية مفضلة لدى الطلبة ، حيث يمثل حرف V كلمة VISUEL و يدل على الأسلوب البصري ، و حرف A يمثل كلمة AURAL و يدل على الأسلوب السمعي و حرف R و تمثل كلمة WRITE /READ و يدل على الأسلوب القرائي / الكتابي ، و يمثل حرف K كلمة KINESTHELIC و يدل على الأسلوب العلمي / الحركي و يركز نموذج فارك على الوسائط الحسية الإدراكية و التي يميل المتعلم للتعلم وفقها و التركيز على كيفية تمثل الدماغ للخبرة التي يوجهها و أساليب إستقبال المنبهات بهدف إستعابها كما أن الطريقة المفضلة التي يستخدمها الفرد في تنظيم و معالجة المعلومات و الخبرات و هي الطريقة المميزة في تعلمه و إستقباله المعلومات المقدمة إليه من البيئة و طريقته في حل مشكلاته التي يواجهها من المواقف التعليمية .

(willing . 1988 .P 99)

6 – أساليب التعلم حسب أنتوستل (1981 ، ENTWISTL) :

يقوم أسلوب التعلم الذي قدمه **أنتوستل** على أساس العلاقة بين أساليب تعلم الفرد و مستوى نواتج التعلم حيث يحتوي هذا النموذج على ثلاثة توجيهات ترتبط بدوافع مختلفة وينتج عنها مداخل تعلم معينة يستخدمها الفرد في مواقف التعلم المختلفة أثناء عملية تعلمه و يؤدي إلى مستويات مختلفة للفهم ، و أهم التوجيهات التي ينتج عنها مداخل التعلم المختلفة و هي :

6 – 1 – التوجه نحو المعنى الشخصي (personale méninge orientions) :

و ينشأ عنه المدخل العميق في التعلم و ذلك عندما تكون دافعية الفرد الداخلية ، حيث يقوم الفرد أثناء تعلمه ببناء وصف كلي للمحتوى الذي يتم تعلمه و إسترجاع المعلومات الجديدة لربطها بالمعلومات والخبرات السابقة و تركيز الانتباه على أجزاء من الأدلة ثم ربط الأدلة بالخاتمة فيكون مستوى عميق من الفهم و تكون الدافعية الداخلية و هنا يكون التعلم العميق هو السائد و لكن عندما تكون الدافعية هي الاستقلالية والمنهج الغير المحدد و يقوم الفرد بوصف كلي للمحتوى ثم تذكر المعلومات الجديدة ثم ربطها بالخبرات السابقة و يكون ناتج العملية فهمها غير كامل يؤدي إلى الفشل في إستخدام الأدلة فيكون التعلم من خلال الفهم السائد في هذه الحالة .

6 – 2 – التوجه نحو إعادة الإنتاجية (Reproducing orention) :

حيث تكون دافعية الفرد خارجية و يركز الفرد في تعلمه من خلال العمليات المختلفة على أجزاء الأدلة و الخطوات و البرهان بالإضافة إلى ربط الأدلة بالخاتمة مما يؤدي إلى فهم غير كامل ناتج عن البصيرة و عندما تكون الدافعية هي القلق و المنهج محددا يكون التعلم السطحي هو التعلم السائد ، أثناء عملية التعلم يحدث التذكر و التداخل مما يؤدي إلى مستوى سطحي من الفهم .

6 – 3 – التوجه نحو التحصيل (Archevment orientation) :

حيث تكون الدافعية هي الأمل و الرغبة في النجاح و الثقة بالنفس و يكون الأسلوب هو التنظيم و التوجيه نحو التحصيل .

و تأسيسا عن هذه التوجيهات فإن الطلاب يبنون أثناء تعلمهم ثلاثة مراحل هي :

- المدخل العميق (Deep approche) و المدخل السطحي (Surface approche) و المدخل الإستراتيجي (Stratigie approche) .

و نلخص خصائص ذوي أساليب التعلم المختلفة كما هو موضح في الجدول :

جدول رقم (1) يوضح خصائص التعلم المختلفة حسب أنتوستل

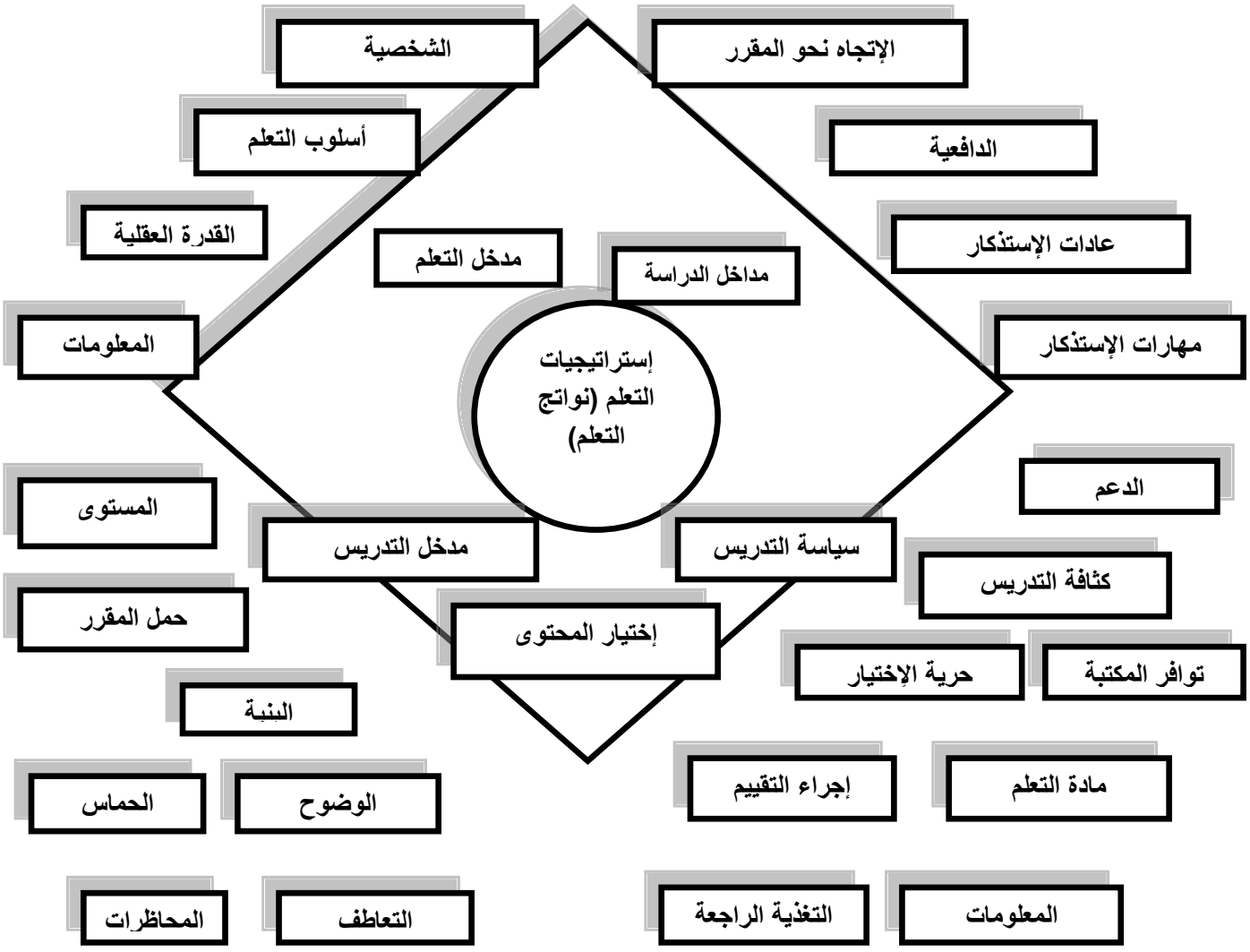
أصحاب الأسلوب العميق	أصحاب الأسلوب السطحي	أصحاب الأسلوب الإستراتيجي
الهدف هو الفهم .	الهدف هو استكمال متطلبات المادة .	الهدف هو الحصول على درجات مرتفعة .
التفاعل النشط مع المحتوى .	التركيز على المعلومات اللازمة و المهمة في التقديم .	تنظيم الوقت و توزيع الجهد
أفكار جديدة لربط المعرفة السابقة و ربط الإستنتاجات بالأدلة و فحص منطق الحجة .	عدم التميز بين الأمثلة المختلفة .	إستخدام أوراق الإختبارات السابقة لتنبأ بالإختبارات القادمة .
مفاهيم تتصل بالحياة اليومية .	التركيز على عناصر متصلة في المادة و عدم أخذ المفاهيم بشكل تكاملي .	دائما في حالة التأهب و إستعداد للتقييم .

- عمليتا التعليم والتعلم حسب أنتويستل :

يمكن النظر إلى عمليتي التعليم والتعلم على أنها منظومة شمولية و تفاعلية تجمع خصائص الطلاب مع خصائص عملية التدريس و السياق الذي يتم فيه التعلم و قد وضع **أنتويستل (2000)** إطارا تصوريا يوضح التفاعل بين خصائص المتعلم و خصائص بيئة التعلم و خصائص التدريس ، و هذا التفاعل بين هذه العناصر يؤدي إلى مخرجات و نواتج التعلم و الشكل التالي يوضح ما سبق ذكره

شكل رقم (2) يوضح إطار تصوري لعملتي التعليم و التعلم و أهم العوامل المؤثرة فيها.

(غنيم ، 2006 ، ص 134)



يتبين من الشكل السابق أن خصائص المتعلم في ضوء مكونين هما : مكون وجداني (إنفعالي) و مكون معرفي ، فالمكون الوجداني يشمل إتجاهات المتعلمين نحو المواقف التعليمية و دافعيتهم نحو التعلم و عادتهم و مهارات التي يستخدمونها أثناء الإستذكار و التعلم أما المكون المعرفي فيشمل أساليب المتعلمين و تفضيلاتهم في التعلم و قدراتهم العقلية و المعلومات السابقة التي يمتلكها تجاه المواقف التعليمية و الجوانب المعرفية في شخصيتهم أما خصائص التدريس الخاصة بالمعلم فتشمل : الوضوح و الحماس و التعاطف و غيرها ، كما أن خصائص بيئة التعلم أو السياق الذي يتم التعلم يشمل الكثير

من الجوانب كإجراءات التقييم و طبيعة مادة التعلم و متطلباتها و التغذية الراجعة التي تقدم للمعلمين و تصميم الموقف بصفة عامة . (غنيم ، 2006 ، ص 138)

7 – العوامل المؤثرة في تباين أساليب التعلم :

7 – 1 – محدد الفروق الفردية :

تعتبر الفروق الفردية كدالة لتمييز أساليب التعلم ، و تظهر الفروق الفردية منذ لحظة ميلاد الطفل وتكتسب درجة الوضوح و التمايز مع فترات السرعة في النمو .
(الخاليدي ، 2003 ، ص 120)

و قد أكد كل من **موريس و روشلان و فرانسواز و باستر (1989 ،** françoise – bàcher – maurice reuchlin) أن هناك أساليب تعلم موجودة في مراحل الطفولة .
(منسي محمود و آخرون ، 2002 ، ص 372)

ووفق إتجاه المنحنى القياسي فإن دراسة الفروق الفردية تكمن في التعرف على نتائج الأداء المعرفي للفرد و عملية التعلم تعتبر مصدرا لإكتساب الافراد الكفاية المعرفية و محركا لتنمية القدرات العقلية لديهم من خلال تنشيط عمليات عقلية من قبل الفهم و الإستكشاف و يتجلى بوضوح حقائق التعلم كلما دققنا النظر في العوامل الشخصية و البيئية و المعايير الفسيولوجية و النفسية التي ترتبط بالأفراد في مواقف التعلم المختلفة و التي من بينها درجة المألوفة و الإثارة و القدرة على احتمال الغموض و درجة التعقيد و التي ترتبط بسمات الشخصية لدى الأفراد ، والتي تلعب دورها في تحديد مستوى الإدراك و قابلية الاكتشاف لدى الفرد و التي تلعب دورها في تحديد مستوى الإدراك و قابلية الاكتشاف لدى الفرد و درجة التمييز بين الحقائق التي يواجهها ، و ما ندفع به في الوقت نفسه نحو رغبة الاكتشاف كلما تحسنت لديه درجة الممارسة و الاستفادة من الخبرات لتحقيق التوازن المعرفي و بالرجوع إلى النظرية التي طورها **بياجي** و يحدث هناك ما بين مرحلة الطفولة و مرحلة البلوغ عدد من العمليات المرتبطة التي تمكن الإدراك ليصبح أكثر موضوعية

ووثوقا به و التغلب على العبرة التي يتعرض لها بدرجة موروثة ، وهذه العبرة طبقا **لبياجي** تحافظ على خاصيتين من استعداداتها الإدراكية :

الأولى مجال المؤثر ليس متجانسا ، ويدرك البعض فيه بدرجة أكثر وضوحا و حيوية عن الآخرين و الثاني إتجاه التغيرات المتمركزة من لحظة لأخرى بطريقة عشوائية لا أكثر ولا أقل بحيث أن العناصر المختلفة لمجال المؤثر تزيد واحدا عن الآخر . (برلاين ، ترجمة بدير ، 1993 ، ص 299)

و إذا اعتبرنا أن الاختلاف في أساليب التعلم يفيد الفروق بين الأفراد في كيفية اكتسابهم للمعلومات و معالجتها و التعامل مع البيئة ، فإن الدراسة العلمية لأساليب التعلم ضمن الفروق في الفروق الفردية يتضمن مستوى الأداء الذي يبديه الأفراد إزاء مواقف التعلم المختلفة و المتضمنة لأنشطة التفكير و مهارات حل المشكلات .

حيث تعتبر أساليب التعلم أحد الجوانب المعرفية التي تساعدنا على فهم كيفية إدراك و تعلم التلاميذ و تباين مستويات التحصيل و درجات مختلف أنواع الاختبارات التي يتجاوزونها تبعا للفروق الدقيقة في الحواس و الطباع والفهم و التكوين العقلي و درجة الاكتساب من الخبرات و هي ذات ثبات نسبي غالبا أي أساليب التعلم ففي الحياة المدرسية نلاحظ الفروق الفردية واضحة بين التلاميذ ، فمن حيث التحصيل الدراسي نجد من يتميز بسرعة الفهم و الإستعاب فيكون دائما من المتفوقين ، ومن يكون بطيء الفهم يحتاج المزيد من التكرار حتى يفهم و يتعرض كثيرا للرسوب و إعادة الصف و فيما بين الأفراد مستويات متفاوتة .

و من جهة أخرى تصل إلى نوعين أساسين من الفروق بين الأفراد هما فروق في الدرجة يمكن أن تقاس بمقياس واحد ترتب على أساسه الأفراد مثلا في الصفات الجسدية من طول و قصر و العزوف في النوع لا تخضع لقياس عام لعدم وجود صفة مشتركة يمكن إخضاعها لمقياس واحد . (محمد منسي و آخرون ، 2002 ، ص 372)

7 – 2 - العامل البيئي :

يعني بالعامل البيئي تأثير البيئة التي يشتمل جميع المؤشرات التي تحيط بالفرد لحظة التكوين الأولى و هو في رحم أمه إلى غاية شهور نهايته ، ففي السنوات الأولى له يبدي نزوعا قويا إلى استطلاع محتويات بيئته مدفوعا بحب الاستكشاف ، ويتضح تأثير البيئة على الأفراد في طبيعة الصفات المكتسبة كالتعليم واللغة و القيم الأخلاقية و العادات و ما يمكن أن يتأثر به الفرد إجمالا كعوامل التغذية و الصحة ووجود الآباء وفقدها أو فقد أحدهما و مستوى التعليم اللذان حصلا عليه و مستوى المعيشة المميزة لحياتهما وإلى ما ينتميان في محيط المدينة أو الريف و درجة التأهيل العلمي بعامة في المجتمع الذي يحتضن الفرد والانفعالات التي تعرض فيها حاجات الفرد للتعبير عن ذاته أو لكبت الذي يفرضه واقعه أو الأفراد المحيطين به و ما يعانيه من حرمان و ما يتعرض له من تصويب السلوك و ما يشمله من كمال أو نقص في أطار توجيهه أو تعليمه و مراعاة حقه و ما يقدم له من احترام وتبني ، أو رفض و إنكار نتيجة الاحتكاك ببيئته .

و هي بهذا المفهوم الخصوصيات القائمة في مجتمع الأفراد المماثلين له في الجنس والطباع و التأثير والتأثر إلى التفاعل و نقل الخبرات من واقعه إلى داخله (عالمه النفسي) فهي عمليات تعلم واكتساب تضفي عليها سمات الخصوصية الفردية و يؤكد **الديدي** هذا الاتجاه بقوله أن المفروقات الفردية بين الأطفال تزداد بفعل مؤثرات المحيط ذلك أن النمو هو مرور من وضعية عدم التمايز إلى التمايز . (الديدي ، 1997 ، ص 50)

7 – 3 – العامل الوراثي :

تحدد الوراثة القابلية القصوى لتعلم ، بناء على ما جبل عليه الفرد من القابلية لتكوين القدرات و القابلية للتعلم المستندة مما زود به الفرد وراثيا على اساس المورثات النوعية التي يرثها الأبوين عن طريق إنتقال الصفات و يدرس هذا فيما يسمى بعلم المورثات حيث أن جزء كبير من مختلف الخصائص السمات النفسية و العقلية يمر بما يسمى DNA و من أبرز الدراسات التي تناولت بحث عامل الوراثة في موضوع يرتبط بالتعلم و هو موضوع الذكاء هو ما أشار إليه **خيري الغازي العجاج** : بقوله (وكانت **دراسات**

هيرندون 1954 و التي حاول من خلاله إثبات المحددات و الخاصيات الوراثية للذكاء بطريقة إحصائية بحساب العلاقة القائمة بين درجات القرابة و مستوى الذكاء يمتد ما بين 50% – 75%.

و الوراثة تسمح بتكوين قابلية السلوك و قابلية الإنتظام في صورة معينة أي أننا بواسطة مكونتنا الوراثية يتحدد لدينا سالفا القبليات الأولية لتشكيل أسلوب التعلم المناسب مع أن هناك عوامل أخرى تندرج تحت تأثير العاملين الذين سبق ذكرهما و قد أكدت النتائج لصالح هذه العوامل :

7 – 3 – 1 – الفروق بين الجنسين :

إذا كان جنس المولود ذكر أو أنثى قد تتحدد وراثيا تبعا لمي أراد الخالق عز وجل ، فإن الدراسات النفسية على هذا العامل جاءت جانبية مثلما يؤكد ذلك **شاكر عبد الحميد** و **عبد اللطيف خليفة** حيث أشارا إلى أن المعلومات المتوافرة حول الفروق الجنسية هي نتائج جانبية لدراسات مهمة بجوانب أخرى تبنا التأكيد أن الفروق الجنسية موجودة حتى لدى الأطفال الرضع . (العيسوي ، 1989 ، ص 87)

7 – 3 – 2 – متغير المتغير الزمني :

نظرا لتمييز سلوك الإنسان بصفة النمو في مختلف السمات بمرور الزمن و بطريقة منظمة فقد تحدد عامل العمر الزمني و إستخدام لدراسة و مقارنة الفروق بين الأفراد بمستويات نمائية متعددة حيث يرتبط النمو بمستوى النضج الذي حققه الفرد و يعتبر تراكم الخبرة الزمنية مؤشرا هاما في قياس القدرة على التعلم و هذا المتغير له دلالة وظيفية ترتبط بدرجة النمو العقلي الذي يميز الأفراد و بناء على هذه الخبرة يتباين تعلم الأفراد بإتجاهين أحدهما داخلي يشمل الإرتقاء الداخلي وفق عامل الزمن و الآخر خارجي يظهر في الفروق بين الأفراد ويحدث طورا بعد طور حيث أكد **بياجي** في نظريته الشرطية في النمو العقلي المعرفي تبعا للمراحل العمرية التي يمر بها الأفراد و التي تبع سلوكهم المعرفي و تحدد في نفس الوقت قدراتهم التعليمية حيث حدد أربع مستويات للعمليات العقلية و يتبين بالتالي

الفروق الملاحظة بين الأفراد و هناك دراسات تسمى للكشف عن العمر العقلي للأفراد بناءا على مقاييس ملاءمة للأعمار الزمنية و مهما يكن الأمر فإن معيار العمر الزمني مناسب للخصائص والسمات السلوكية التي تظهر إستمرارية و نمو مضطرب بتقدم العمر . (النبهان ، 2004 ، ص 330)

8 – طرق قياس أساليب التعلم :

نظرا لإختلاف العلماء في تحديد مفهوم أساليب التعلم إختلفت طرق دراساتهم لها و على العموم يتم قياس أساليب التعلم بإتباع طرق مختلفة من أهمها و أكثرها إستخدما مايلي :

8 – 1 – الملاحظة :

تستخدم الملاحظة في الإطار على مشاهدة الباحث لجوانب سلوك الفرد على الطبيعة عند قيامه بعملية تعلم موضوعا ما على إعتبار أننا لا نستطيع أن نلاحظ أساليب أداء الفرد الواحد في كل موقف التعلم إنما تقتصر على نموذج منه أي على عينة من المواقف وإذا أمكن للباحث تعريف أسلوب التعلم الذي يريد قياسه تعريفا إجرائيا في سلوك ظاهر محدد يمكن أن يستخدم قوائم المراجعة لتسجيل ما يلاحظه بدقة علمية ثم يتبع ذلك التحليل في هذه الملاحظات و الربط بينما و من ثم يقوم بتفسير ملاحظاته و تصنيف المتعلمين في فئات محددة وفق النظام و المعيار و الذي وضعه لتحديد أساليب التعلم التي يعتمدها الباحث . (الدردير ، 2004 ، ص 161)

8 – 2 – المقابلة :

إستخدمت المقابلة بشكل كبير في الدراسات المبكرة لأساليب التعلم **مارتون وسالجو** بهدف الحصول على معلومات تتعلق بالطرق التي يعتمدها الطلاب في تعلم بعض المواد الدراسية و تتضمن المقابلة والتفاعل المباشر بين الباحث والمستجيب و فق أسلوب علمي دقيق و يتم ذلك عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة على المتعلم و متابعتها و توضيحها حتى يحصل الباحث على إستجابة دقيقة مرتبطة بأسلوب التعلم المفضل في الدراسة و يعتمد الباحث

في إجراء المقابلة على أدوات تساعده على تدوين البيانات والمعلومات أهمها دليل المقابلة . (الدريدر ، 2004 ، ص 168)

8 – 3 – المقاييس :

لقد إعتمدت المقاييس حديثا بشكل واسع في قياس أساليب التعلم و تعددت و إختلفت بإختلاف التوجهات النظرية لأصحابها و لذلك فإنه لا يمكن الإعتماد على هذه المقاييس في دراسة ما إلا إذا إستندت النظرية التي أستخرجت منها هذه المقاييس كإطار نظري لهذه الدراسة و من بين المقاييس الأكثر إستخداما :

8 – 3 – 1 – إستبانة بيجر لأساليب التعلم :

أعد بيجر أدوات قياس مختلفة منها إستبانة عمليات الدراسة (SPQ) التي تتكون من 42 عبارة تقيس أساليب التعلم (السطحي والعميق و التحصيلي) للمرحلة الثانوية ثم قام **بيجر** و زملاءه بتعديل إستبانة (SPQ) بهدف قياس أسلوبي التعلم السطحي و العميق و سميت بإستبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين و هي الإستبانة التي قام **أحمد عبد المنعم الدريدي** بتعريبها و تقنينها في البيئة العربية . (smith . 1997 .P 102)

8 - 3 – 3 – إستبانة فيلدر و سولان (filder et solo man) لأساليب التعلم :

إشتق **فلدلر و سولمان** هذه الإستبانة من نظرية فيلدر و سيلفارمان لأساليب التعلم وقد حدد أربعة أبعد تصنيف عبارات الإستبانة هي إستقبال المعلومات و تجهيز المعلومات كما أضافا لنظريتهما بعد خامس و هو بعد الفهم .

8 – 3 – 4 – إختبار السيادة المخية لقياس أساليب التعلم :

برز مفهوم السيادة المخية في محاولة للتوصل إلى أقصى استفادة ممكنة من طاقات المخ البشري ما دام يمثل موضوع القدرات و منها التعلم و التفكير و التذكر و قد لوحظ ميل بعض الأفراد إلى الاعتماد على أحد نصفيه أكثر من الآخر لذلك ظهر مفهوم النصف

المسيطر و ارتباط بأمرين : أولا : هدرا لقدر من إمكانيات المخ و ثانيا : كأسلوب يميل إليه الفرد في التعلم .

فالسيادة المخية تعبر عن نفسها من خلال تبني الفرد أسلوبا ما من خلال تعامله مع مختلف المعطيات و المعلومات و من هذا المنطلق قام بعض العلماء بتصميم أدوات تسمح بقياس أساليب التعلم من خلال اختبارات حول السيطرة المخية . (مزيان ومصطفى ، 2003 ، ص 10)

خلاصة الفصل :

تناولنا في هذا الفصل موضوع أساليب العلم و الأهمية الكبيرة في اختيار الطالب أو التلميذ لأسلوبه المفضل في التعلم ، لذا تطرقنا عن البدايات التي شهدها الاهتمام بأساليب التعلم و اعتبار الباحثين أن البحث و التعمق في هذا المجال أمر ضروري و هذا لفهم العمليات العقلية و الطرق التي يستخدمها الأفراد للاحتفاظ بالمعلومات و معالجتها و تخزينها ، لذلك سلطنا الضوء في هذا الفصل عن كل ما يخص أساليب التعلم وأهم النظريات التي تناولت هذا المتغير كل هذا لتسهيل عملية التعلم وتعريف الأفراد سواء الطلاب أو التلاميذ أو غيرهم بتبني أسلوب يساعدهم في تسهيا حل مشكلاتهم والتكيف بسهولة في وسطهم الاجتماعي .

الفصل الثاني

قلـــق الإمتحـــــان

تمهيد :

1 – تعريف القلق .

2 – أنواع القلق .

3 – أعراض القلق .

4 – أسباب القلق .

5 – مستويات القلق .

6 – النظريات المفسرة للقلق .

7 – علاج القلق .

8 – تعريف قلق الإمتحان .

9 – أسباب قلق الإمتحان .

10 – أعراض قلق الإمتحان .

11 – مكونات قلق الإمتحان .

12 – عوامل قلق الإمتحان .

13 – تصنيفا ت قلق الإمتحان .

14 – نظريات قلق الإمتحان .

15 – علاج قلق الإمتحان .

16 – قياس قلق الامتحان .

خلاصة .

تمهيد :

سوف نتطرق في هذا الفصل إلى قلق الامتحان بحيث حاولنا مس مختلف جونب القلق بصفة عامة قبل التطرق إلى قلق الامتحان و هذا لإعطاء نظرة أكثر وضوحا لهذا المفهوم لذلك يعتبر قلق من مصطلحات علم النفس و نقصد به اضطراب يعوق صاحبه عن التكيف و هذا عندما ترتفع درجته ، نفس الشيء مع قلق الامتحان إذ أنه يصبح اضطراب عندما يعيق التلميذ أو الطالب عن الأداء الجيد في الامتحان ويسبب له عدة أعراض مختلف تختلف بدرجة القلق الذي يظهر عنده ، و سوف نتعرض لهذا المفهوم بشكل معمق فيما يأتي من هذه العناصر .

1 - تعريف القلق :

تعريف سيقموند فرويد 1884 على أنه : "هو حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يتملك الفرد و يسبب له الكثير من الانقباض و الضيق و الألم **".**(تجاني ، 1989 ، ص 30)

و يعرفه روجر rodjer : " فيركز على عامل الخبرة التي يعيشها الفرد حينما يهدد شيئ ما مفهومه لذاته **"** . (سوسن شاعر ، 2008 ، ص 30)

يعرف الخالدي القلق بأنه : " بأنه حالة يشعر بها الطالب بالتوتر و عدم الارتياح نتيجة حدوث إضطراب في الجوانب المعرفية الإنفعالية و يكون مصحوبا بأعراض فسيولوجية و نفسية **"** . (الخالدي ، 2002 ، ص 121)

2 - أنواع القلق :

2 – 1 - القلق الموضوعي : خارجي المنشأ حيث يكون هذا القلق خارجي و موجود فعلا و يطلق عليه أحيانا اسم القلق الواقعي أو القلق الصحيح أو القلق السوي ، و قد يدفع عليه الدافع أو القلق الإيجابي .

و ذلك لارتباط هذا النوع بموضوع حقيقي يحمل مخاطر حقيقية لذلك يكون القلق في هذه الحالة هو رد فعل مبرر لموضوع خارجي بحيث يهيئ الفرد نفسه لتعامل مع هذا الموضوع و تجنب مخاطره .

2 – 2 – القلق العصابي أو المرضي (داخل المنشأ) : إذا كان النوع الأول من القلق الخارجي المنشأ و مدرك من طرف الشخص و بنيته الخارجية فالنوع الثاني أخطر من الأول لعدم تحديد سببه من جهة أي أن مصدر القلق الداخلي ينبع من شخصية الفرد الداخلية و ينشأ هذا النوع نتيجة المحاولات الكثيرة التي تثيرها الغرائز والمكبوتات و التي تحاول تشكل الإفلات من اللاشعور و يمثل القلق هنا دور المنبه . (علاء الدين الكفافي ، 1999 ، ص 213)

2 – 3 - القلق الخلقي : هو نوع من الخوف الموضوعي حيث أنه يرتبط بموضوع محدد المعالم إلا أنه ليس خارجي المصدر بل يكون مصدره الأنا الأعلى و يبدو في صورة إحساس الأنا بالذنب و الخجل الناتجين عن التهديد و ذلك في تلك الحالات المتعلقة بالضمير والقيم و التقاليد الأخلاقية أو ذات طابع العقائدي . (زينب محمد الشقير ، 2000 ، ص 328)

3 – أعراض القلق :

القلق أعراض متنوعة حيث يبدو في صورة أعراض جسمية فسيولوجية أو في شكل أعراض نفسية و في الغالب يكون مزيجا بين النوعين و هذا راجع إلى اختلاف الأشخاص في استجاباتهم للمواقف و كذا حسب طباعتهم و تكوينهم الجسمي و النفسي و الاجتماعي .

3 – 1 – أعراض نفسية : و هي تتجسد في عدة مظاهر يتم عرضها فيما يلي :

- شعور الفرد بالعجز و عدم الراحة الداخلية و العزلة و العداوة و الضعف .

- الشعور بالخوف و ترقب حدوث مكروه بمعنى التوقع الدائم للأذى والمصاب و الشر .

- الصعوبة في التركيز و التشتت . (سعد جلال ، 1985 ، ص 193)

3 – 2 – أعراض جسمية :

و هي كثيرة و متنوعة و تكون مصحوبة بإحساسات وهي كما يلي :

- الرعشة ، زيادة نبضات القلب و كذا توسع حدقة العين .

- ضيق التنفس و الإحساس بالاختناق و شحوب الوجه .

- الإحساس بالتعب والفشل .

- الضعف العام و نقص الطاقة و المثابرة . (طه عبد العظيم ، 2007 ، ص 27)

4 – أسباب القلق :

تعددت أسباب القلق منها ما يلي :

4 – 1 – الإستعداد الوراثي : إن التكوين الوراثي لبعض الأشخاص تهيئ لهم الإستعداد المسبق لإضطراب القلق و بينت بعض الدراسات أن 25 % من الأقارب المصابين بالقلق لديهم نفس الإضطراب ، الشيء الذي يعزز دور الوراثة في الإستعداد للقلق أي أنه نتيجة إستعداد فسيولوجي ناتج جزئيا عن الوراثة لعصبية شديدة الحساسية للضغط و التوتر . (راقي الوقفي ، 2003 ، ص 623)

4 – 2 – الإستعداد النفسي : إن ثبات الفرد داخل بيئته يشعره بالتهديد الداخلي والخارجي فأثناء حله لمشاكله يشعر بالتوتر الشديد و التعرض للأزمات النفسية التي تنشأ من أسباب متعددة إجتماعية و إقتصادية . (ماجد بهاء الدين ، 2008 ، ص 204)

4 – 3 – العوامل الشخصية : يمكن أن تلعب الشخصية دورا هاما حيث لاحظ الباحثون أن الأفراد الذين لا يظهرون الكثير من التقدير و ذوي مهارات التكيف الضعيفة يظهرون أعراض القلق الكثيرة عن غيرهم . (سعد رياض ، 2005 ، ص 204)

4 – 4 – العوامل البيئية : قد ينتج القلق من مواقف الحياة التي تلعب البيئة دورا هاما في حدوثه مثل مواقف الحياة الضاغطة التي تميزها في نوعين :

- ضغوط مباشرة و تسبب الإستياء .

- ضغوط غير مباشرة التي ترتبط بالصراع بين قوتين متعارضتين . (معصومة سهيل المطيري ، 2005 ، ص 280 – 284)

5 – مستويات القلق : هناك ثلاث مستويات للقلق و هي كما يلي :

5 – 1 – المستوى المنخفض للقلق : و هذا المستوى يحدث عند الفرد بدرجة منخفضة في البيئة التي يعيش فيها و يعتبر قلق عادي .

5 – 2 – المستوى المتوسط من القلق : الفرد هنا يصبح أقل قدرة على الإستجابة بحيث يفقد السلوك مرونته و يستولي الجمود بوجه عام على استجابات الفرد في المواقف المختلفة و يحتاج إلى المزيد من بذل الجهد للمحافظة على السلوك المناسب في مواقف الحياة المختلفة .

5 – 3 – المستوى المرتفع للقلق : يتأثر التنظيم السلوكي للفرد بصورة سلبية أو يقوم بأساليب غير ملائمة للمواقف المختلفة و لا يستطيع الفرد التمييز بين المثيرات الضارة و غير الضارة و ترتبط ذلك بعدم القدرة على التركيز و الانتباه و سرعة التهيج و السلوك العشوائي .

6 – النظريات المفسرة للقلق : من أهم النظريات المفسرة للقلق نذكر منها ما يلي :

6 – 1 – نظرية التحليل النفسي : تعرف هذه النظرية للقلق على أنه شعور عام غامض غير سار يظهر في الأصل كرد فعل لحالة خطيرة ، كما يعتبره المحللون النفسانيون بأنه يعود للظهور كما حدث الحالة من هذا النوع و ركزت هذه النظرية في البداية على التنبيه الزائد الناتج عن الإعاقة الدفعات الجنسية .

ثم عدل **فرويد Freud** نظريته فيما يعد معتبرا أن القلق هو ردة فعل لحالة خطر تواجه الفرد أو لحالة تواجهها صدمة الميلاد لأنه انقطاع مفاجئ لصلات عضوية موجودة بين الجنين و الأم و يتحدد القلق ثانيا حين يتعرض الطفل لخطر آخر يتمثل في غياب أمه عنه

لأن غيابها بمعنى انقطاع عن إشباع حاجاته الضرورية ثم يمر بقلق الإمتحان الانفصال و أخيرا حالة القلق التي يمر بها الفرد إذا ما قام بعمل يثير غضب الأنا الأعلى و هذا فإن فرويد يستند على إستجابة القلق المثير المهدد . (محمد قاسم عبد الله ، 2004 ، ص 177 – 178)

6 – 2 – الإتجاه المعرفي : يرى المعرفيون أن القلق هو شعور الفرد بالتهديد و اعتباره مسبوقا بأنماط من التفكير الخاطئ المعرفي بمعنى سوء تفسير الفرد لإحساساته الجسمية العادية فالفرد يعتقد و يتبنى أسلوبا في التفكير و ما يدركه من خصائص ترتبط بذاته و بالآخرين و هي مؤثرة على أهم العوامل المؤثرة على طبيعة وحدة الإنفعال . (أبو سليمان و بهجت ، 2007 ، ص 8)

6 – 4 – النظرية الإنسانية : أصحاب هذه النظرية يعتبرون أن القلق هو الحقيقة الموجودة لكون الفرد آدميا يعيش أما مثير القلق عند **مورو هو الألم** بينما **ميلر** يعتبر القلق إستجابة خوف فطرية و يأتي أقوى الأدلة ضد نظرية (الألم ، القلق) التي شدد عليها **مور** من حالات فقدان الإحساس بالألم لأسباب متعددة أما **كيستي و مندل** فقد أشار إلى أن الاطفال بهذا الإضطراب يطورون أنواعا من القلق و يقولان أنه من الصعب أن تدافع عن فكرة أن كل أنواع القلق يحدث نتيجة لصدمة مؤلمة . (مصطفى غالب ، 1987 ، ص 75)

7 – علاج القلق : لعلاج القلق عدة طرق و هي كما يلي :

7 – 1 – العلاج النفسي التحليلي : يتلخص العلاج النفسي في جعل ما هو لا شعوري شعوريا ، يقع على عاتق المعالج أن يساعد المريض على اكتشاف الذكريات والدوافع و الصراعات المكبوتة التي يفترض أنها تحدد السلوك للمريض و يجعله المعالج على وعي به عن طريق إستخدام عدة تقنيات علاجية منها التداعي الحر (الوصول إلى الكشف عن الرغبات المكبوتة التي تسبب الصراع) تحليل الأحلام و تفكيك وموز المكبوتات . (محمد حسن غانم ، 2006 ، ص 50)

7 – 2 – العلاج الدوائي : هو تقديم العقاقير المهدئة للفرد و الهدف منها المهدئ الذي تحدثه على الجهاز العصبي حيث تخفف من القلق . (محمد حسن غانم ، 2006 ، ص47)

7 – 3 – العلاج السلوكي : يعتمد التخفيض التدريجي و ذلك بتدريب مريض القلق العصابي على الاسترخاء العضلي في حضور مثيرات القلق حضورا واقعيا و كذلك التعزيز .

7 – 4 – العلاج الذاتي : يتمثل في :

- الحديث الإيجابي مع الذات .

- تغيير الأفكار السلبية و تبديلها بأفكار أكثر إيجابية .

- يجب أن يؤمن كل فرد أن السعادة موجودة بداخله و ما حوله .

8 – تعريف قلق الامتحان :

يعتبر قلق الإمتحان من إحدى المشاكل التي يواجهها التلاميذ و التي تظهر في أي وقت من أوقات العام الدراسي عند إعلان المدرسة عن إختبار أو إمتحان .

و يشير **عبد الخلق (1987)** إلى أن قلق الإمتحان هو نوع من القلق المرتبط بمواقف الإمتحان بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف و الهم العظيم عند مواجهة الإمتحانات . (أنيسة دوكم ، 1996 ، ص 70)

أي أن الأشخاص الذين يكون قلقهم لمواقف الإمتحانات غالبا يميلون إلى إدراك المواقف التقويمية على أنها مهددة و هم يميلون للتوتر في المواقف السابقة للامتحانات أو في موقف الإمتحان ذاتها .

و يعرف **سبيليجر spielebeger (1980)** أنه سمة شخصية في موقف محدد يتكون من الانزعاج و الإنفعال و يطلق عليه في بعض الأحيان قلق التحصيل و هو نوع من قلق حالة

المرتبطة بقلق الإمتحان بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف و الهم عند مواجهتها ، وإذا زادت درجته لدى فرد ما أدت إلى إعاقته عن أداء الإمتحان و كانت إستجابته غير متزنة. (عباس الشوريجي و عفاف دنيال ، 2001 ، ص 207)

و يعرف **دوسيك Dusek** قلق الإمتحان بأنه شعور غير سار أو حالة إنفعالية تلازمها مظاهر فسيولوجية و سلوكية معينة ، و تلك الحالة الإنفعالية يختبرها الفرد في الإمتحانات الرسمية و مواقف التقييم الأخرى . (مغاوري مرزوق ، 1991 ، ص 95)

يعرف **عبد الخالق (1987) :** قلق الإمتحان بأنه نوع من القلق المرتبط بمواقف الإمتحان بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند مواجهة الإمتحانات . (أنيسة دوكم ، 1996 ، ص 70)

كما يعَرف أيضا انه نوع من القلق المرتبط بمواقف الإمتحان بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالانزعاج و الإنفعالية و هي حالة إنفعالية وجدانية مكدرة تعتري الفرد في الموقف السابق للإمتحان أو موقف الإمتحانات ذاته و تتسم بالشعور و الخوف من الإمتحانات . (زهران ، 2000 ، ص 96)

و يرى **أحمد عبد الخالق** أن قلق الإمتحان " يطلق عليه قلق التحصيل في بعض الأحيان و هو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الإمتحان بحيث تثيرها هذه المواقف في الفرد الشعور بالخوف و الهم عند مواجهتها . (عبد الخالق ، 1987 ، ص 32)

يتضح من التعاريف السابقة أن قلق الإمتحان عبارة عن شكل خاص من القلق العام يعيشه التلميذ صعبة الإمتحان و تتصف بأنه حالة إنفعالية تجاه الضغوط الناتجة عن المواقف التقويم و يكون مصحوبا بانعدام الراحة النفسية و توقع العقاب و الرغبة في الهروب من المواقف و الخوف والهم العظيم .

9 – أسباب قلق الإمتحان : يرى المهتمون بالصحة النفسية و الاخصائيون في مجال التربية أن قلق الإمتحان يعود لأسباب عديدة و أبرزها ما يلي :

- نقص المعرفة بالموضوع الدراسي .

- نقص الرغبة في النجاح و التفوق .

- وجود مشكلة في تعلم المعلومة أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الإمتحان .

- نقص الثقة بالنفس .

- الضغوط البيئية و خاصة الأسرية التي لا تتناسب مع قدرات الطالب لتحقيق المستوى المرغوب .

- عجز المتعلم و توقع الفشل و نقص السيطرة .

- صعوبة الإمتحان .

- تكرار مرات الفشل .

- إتجاهات السالبة لدى الطالب و المعلمين و الوالدين حول الإمتحانات و النظر لها أنها تهديد دائم .

10 – أعراض قلق الإمتحان : يعد قلق الإمتحان من نوع قلق الحالة تمييزا له عن قلق السمة و من الأعراض التي تنتاب الفرد أثناء تعرضه لقلق الإمتحان ما يلي :

1. التوتر و الأرق و فقدان الشهية أو العكس و تسلط بعض الافكار الوسواسية قبيل و أثناء ليالي الإمتحان .
2. كثرة التفكير في الإمتحانات و الإنشغال قبل و أثناء الإمتحان في النتائج المترتبة عليها .
3. تسارع خفقان القلب مع جفاف الخلق و الشفتين و سرعة التنفس و تصبب العرق و ألم البطن و الغثيان .
4. الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل و أثناء تأدية الإمتحان . (الضامن ، 2000 ، ص 221)
5. الخوف والرهبة من الإمتحان و التوتر قبل الإمتحان .

6. إضطراب العمليات العقلية كالانتباه و التركيز و التفكير .
7. الارتباك والتوتر و نقص الإستقرار و الأرق و نقص الثقة .
8. الرعب الإنفعالي الذي يشعر فيه الطالب بأن عقله صفحة بيضاء و أنه ينسى ما ذاكره بمجرد الإطلاع على ورقة أسئلة الإمتحان .
9. وجود تداخل معرفي يتمثل في أفكار سلبية غير مناسبة عن الإمتحانات و نقص إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات . (زهران ، 2000 ، ص 100)

11 – مكونات قلق الإمتحان : يشير المهتمين بهذا المجال أن قلق الإمتحان يتضمن مكونات كما يلي :

11 – 1 – المكون الإنفعالي : يشعر الفرد بالضيق و التوتر والهلع من الإختبارات بالإضافة إلى مصاحبات فسيولوجية و هذا يمثل حالة قلق . (سامر جميل رضوان ، 2002 ، ص 247)

و يشير مكون الإنفعالية إلى الحالة الوجدانية و النفسية المصاحبة و الناتجة عن الإثارة التلقائية و التي هي عبارة عن الإحساس بالتوتر و الضيق التي يشعر بها الفرد في مواقف التقويم . (السيد الطواب ، 1992 ، ص 153)

و الجانب الإنفعالي يؤثر في جميع الجوانب ، لا سيما في الجانب المعرفي حيث أكدت كلاين سميث و كابلان klien smith et kaplen (1962) ، أن المعلومات التي يتلقاها الفرد أثناء الإنفعال يكون تذكرها الفوري صعبا و هذا يرجع إلى ما أثاره الإنفعال من إضطراب و تشتيت للانتباه (محمد شريف ، 1995 ، ص 240)

11 – 2 – المكون الفسيولوجي : يتمثل فيما يترتب على حالة القلق من إستثارة الجهاز العصبي المستقل (اللاإرادي) مما يؤدي إلى تغيرات فسيولوجية عديدة منها إرتفاع ضغط الدم انقباض الشرايين الدموية زيادة معدلات ضربات القلب و ردود فعل جسدية ارتعاش الأيدي الغثيان ألام في الأكتاف و الظهر و الرقبة و الأمعاء . (سايحي ، 2003 ، ص 80)

11 – 3 – مكون الإنشغالية : و يتمثل في التأثيرات السلبية لهذه المشاعر على مقدرة الشخص على الإدراك السليم للموقف الاختباري و التفكير الموضوعي و الانتباه والتركيز و التذكر و حل المشكلة فيستغرق بالانشغال بالذات و الشك في مقدرته على الأداء الجيد و الشعور و عدم الكفاءة و التفكير في عواقب الفشل مثل فقدان المكانة و التقدير. (عبد المطلب القريطي ، 1998 ، ص 121)

و تلعب العوامل المعرفية دورا هاما في عملية القلق لأن القلق يثار عندما يدرك الفرد موضوعا باعتباره مثيرا للخطر فالإدراك هنا عملية وسطية بين المثير والقلق (علاء الدين كفافي و آخرون ، 1999 ، ص 583)

12 – عوامل قلق الإمتحان : يتأثر قلق الإمتحان بالعديد من العوامل ندكر منها :

12 – 1 – المستوى الإقتصادي والاجتماعي : يتأثر قلق الإمتحان بالمستويات الإقتصادية والاجتماعية الذين تكون دراجاتهم في مقاييس قلق الإختبار أعلى من درجة الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الإقتصادية و الإجتماعية العليا . (سايحي ، 2003 ، ص 84)

12 – 2 – المستوى الدراسي : لقد أكدت بعض الدراسات أن قلق الإمتحان لا تتأثر بالمرحلة التعليمية و لا بالمستوى الدراسي فهو ظاهرة عامة عند جميع التلاميذ و لكن يزداد مستواه أكثر بعد التقدم في المستوى الدراسي و في المرحلة التعليمية نظرا لزيادة تعقد الهام الخاصة بكل مرحلة أو مستوى زيادة وعي و إدراك التلميذ بمسؤولياته حيث تشير دراسة **هيل (1972)** بأنه " يبدأ ظهور قلق الإمتحان في الصف الثاني ابتدائي ثم يزداد تدريجيا سنة بعد سنة " . (مغاوي مرزوق ، 1995 ، ص 94)

12 – 3 – الذكاء : يبدوا أن مستوى قلق الإمتحان يتحدد حسب درجة الذكاء حيث بينت النتائج بعض الدراسات وجود إرتباط سلبي بين قلق الإمتحان والذكاء و من أهمها ما توصلت إليه دراسة **فيشر و أورى** من نتائج تتمثل في إنخفاض قدرات التلاميذ . (حداد نسيمة ، 2001 ، ص 114)

12 – 4 – الجنس : لقد أثبتت العديد من الدراسات من الدراسات وجود فروق بين الجنسين في قلق الإمتحان لكن هناك من يرجع هذه الفروق إلى طبيعة تكوين الجنسين و خصائصها و ما يؤكد ذلك قول **لندا آيكل** أن الفروق بين الجنسين في ظاهرة القلق يصعب برهانها و من المتفق عليه عموما أن البنات يسهل عليهن أكثر من البنين الإعتراف بالقلق أما الذكور فيتوقع منهم أن يسلكوا مثل الرجال بمعنى أن يتصرفوا بشجاعة . (مغاوي مرزوق ، 1991 ، ص 98)

ويتضح مما سبق أن الإناث هن الأعلى في مستوى قلق الإمتحان عن مستوى الذكور و نفسر هذه النتيجة أن الإناث يضطرن لمواجهة مواقف الامتحانات فإنهن يحاولن حماية أنفسهن من هذه المواقف التي تشعر أنها مهددة لذاتهن ، ويكون ذلك عن طريق التكيف السلبي و ذلك بالشعور بالخوف الشديد .

12 – 5 – عادات الإستذكار : تعد عادات الإستذكار من العوامل المؤثرة في إرتفاع وإنخفاض مستوى قلق الإمتحان و ذلك أن الكثير من التلاميذ الذين لديهم عادات دراسية سلبية بحيث لا يأخذون الدراسة مأخذا جديا إلا قبل الامتحان بفترة قليلة الأمر الذي يؤدي إلى تراكم المواد الدراسية يمثل ذلك عبئا عليهم و من ثم بالقلق و التوتر .

ما يؤكد ذلك دراسة **" وتماير " (1972)** التي أوضحت أن التلاميذ الذين لديهم قلق الإمتحان تكون مهارات الإستذكار لديهم ذات مستوى منخفض عن ذوي القلق المنخفض . (ماهر محمود الهواري و محمد الشناوي ، 1987 ، ص 117)

13 – تصنيفات قلق الإمتحان : يصنف علماء النفس قلق الإمتحان إلى نوعين :

13 – 1 – قلق الإمتحان الميسر : هو القلق المعتدل ذو تأثير إيجابي مساعد و الذي يعتبر القلق دافعا للدراسة و الإستذكار و التحصيل المرتفع و يحفزه للاستعداد للامتحانات و ييسر أداءه ،و حسب **جين أريز (1980)** فإن قلق الإمتحان المعدل مع القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية يؤديان غلى تحسين الأداء في الإمتحان .(أريز ، 1980 ، ص 96)

13– 2 – قلق الإمتحان المعسر : هو القلق المرتفع ذو تأثير سلبي حيث يؤثر على الأعصاب و يزداد الخوف و الانزعاج و الرهبة و يثير استجابات غير مناسبة مما يفوق قدرة الطالب على التذكر و الفهم حيث لا يستعد للإمتحان و يعسر أداءه و هكذا فإن قلق الإمتحان المعسر (المرتفع او الزائد) قلق غير ضروري و يجب حفظه و ترشيده . (حامد زهران ، 2000 ، ص 98)

14 – نظريات قلق الإمتحان :

لقد تعددت نظريات المفسرة لقلق الامتحان بتعدد وجهات نظر الباحثين منها ما يلي :

14 – 1 – نظرية التداخل : يفترض أن القلق أثناء الامتحان (كقلق حالة) يتدخل مع قدرة الطالب على استرجاع و استخدام المعلومات التي يعرفونها جيدا ، و يمكن الاستفادة من النموذج في دراسة أثر القلق في الاختبار القبلي على عادات الاستذكار بصفة ما أوضحه من أنه أيضا أن يتدخل القلق مع التعلم و الاستذكار بصفة خاصة إذا كانت المادة جديد و معقدة فإن مقدارا قليلا من القلق كبير جدا فإنه يمكن أن تجد نفسك مرارا دون القدرة في الواقع فهم المادة . (نبيل محمد زايد ، 2003 ، ص 172)

و وفقا لوجهة نظر واين WINE فإن الانتباه في موقف الامتحان موزع بين استجابات مرتبطة بالمهمة المطلوبة في الموقف الاختباري و استجابات غير مرتبطة بالمهمة و هي استجابة القلق ، ففي حالة الأفراد ذوي المستويات العالية في قلق الامتحان تخصص كمية قليلة من الانتباه إلى الاستجابات غير المرتبطة بالمهام المطلوبة تاركين كمية قليلة من الاستجابات المرتبطة بالمهام ذاتها ، الامر الذي يؤدي بدوره غلى خفض الانجاز الاكاديمي عند هؤولاء التلاميذ. (سيد الطوب ، 1992 ، ص 155)

و بالتالي فنموذج التداخل يفترض أن تأثير قلق الامتحان على الاداء يحدث في موقف الامتحان نفسه ، أي أن القلق أثناء الامتحان يتداخل مع قدرة التلميذ على أن يسترجع المعلومات المعروفة له و يستخدمها بطريقة جيدة . (سيد الطوب ، 1992 ، ص 159)

14 – 2 – نظرية تجهيز المعلومات : و وفقا لهذه النظرية يعود قصور التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان حسب **بنجامين و زملاءه Benjamin et al** إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها او مراجعتها قبل الامتحان أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته أي انهم يرجعون الانخفاض في التحصيل عند التلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحان إلى قصور في عملية التشفير او تنظيم المعلومات و استدعائها في موقف الامتحان .(سيد الطوب ، 1992 ، ص 155)

و قد حاول كل من **بنجامين و مكيشين و لين Benjamin et meksheine et line**(1987) التحقق من فائدة نموذج تجهيز المعلومات في تفسير الانجاز السيئ للتلاميذ أصحاب القلق العالي في الامتحان عن طريق استخدام أسلوب يقيس تنظيم مواد الدراسة للتلاميذ ذوي القلق العالي بطريقة مباشرة و في موقف حقيقي في قاعة الدراسة .

و لقد اشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحان لديهم قصور في تنظيم المواد الدراسية مقارنة بالتلاميذ ذوي القلق المنخفض ، أي أن هؤولاء التلاميذ ليس لديهم القدرة على تنظيم مفاهيم المواد حتى في المواقف غير التعليمية ، كما بينت النتائج أيضا أن التنظيم السيئ يرتبط بالإنجاز الاكاديمي السيئ عند التلاميذ العاليين في قلق الامتحان يعود إلى عادات دراسية و قصور في تعلم وتنظيم المواد الدراسية التي سبقت دراستها

14 – 3 – نظرية الدافع : تقوم هذه النظرية على أساس أن الفرد أثناء قيامه بعمل أو نشاط أو تعلم يشعره بالقلق الذي يحفزه على إنجاز هذا العمل .

تفسر أيضا هذه النظرية قلق الإمتحان على أساس أن الدوافع المرتبطة بموقف الإمتحان تعمل على حث و إستثارة الاستجابات المناسبة للموقف ن و قد تؤدي في النهاية إلى اداء مرتفع ، و بهذا يعمل القلق كدافع وظيفة إستثارة الاستجابات المناسبة لموقف الإمتحان

و قد وجه نقد لهذه النظرية من خلال قانون **بركسن دود سن** الذي أوضح بصورة نسبية في إنجاز المهام المعقدة لكن الاستفادة من هذه النظرية يكون من خلال تأثير قلق الامتحان

في التحصيل اللاحق و ليس السابق أو من خلال تفسير أثر قلق الاختبار القبلي على عادات الاستذكار مثلا .

14 – 4 – نظرية القلق المعوق : تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن شعور التلميذ بالقلق يجعله ينشغل بقلقه أكثر من انشغاله بالإجابة على أسئلة الامتحان فيتحصل على درجات منخفضة . (كمال مرسي ، 1982 ، ص159)

و القلق حسب هذا النموذج يعتبر كمعوق لسلوك التلميذ حيث أنه قد يثير استجابات مناسبة او غير مناسبة لموقف الامتحان و قد يؤدي هذا إلى انخفاظ مستوى أداء التلميذ . (مصطفى الصفطي ، 1995 ، ص 75)

14 – 5 – نظرية قلق حالة – قلق سمة : تشير إلى ثباته نسبيا في الاستهداف في الشخصية و لا تظهر سمة لقلق مباشرة في السلوك و إذا كان استنتاجا من تكرار ارتفاع حالة القلق لدى الفرد عبر الزمن بالمقاربة إلى الأشخاص ذوي الدراجات المنخفضة في سمة القلق . (حسين فايد ، 2001 ، ص 171)

15 – علاج قلق الإمتحان : هناك دراسات و برامج خاصة تساعد الطلبة على كسر الحلقة و بوجه عام فإن هذه البرامج تعلم الطلبة مهارات معرفية لتعامل مع القلق الذي ينشأ في حالة التعلم أو التفكير المعقد و من هذه البرامج نجد :

15 – 1 – العلاج التربوي و النفسي : الذي يكون مجديا في الكثير من الحالات ، إذ لم يكن في معظمها يعد تخفيف جوانب الضعف لدى الطالب و توفير الطرق و الوسائل التي تضمن مراحل الفشل و الوصول إلى النجاح ، لأنه يجب أن نذكر أن المشكلات المدرسية التي تحدث القلق المكتسب لها أهمية خاصة في الصحة النفسية التي يتمتع بها الطالب و الدافعية و الثقة بالنفس و هي الوسائل التي تجعل الكثير من الطلاب يتقدمون في التحصيل العلمي من المواد الدراسية دون إستعمال التدريس العلاجي . (عمر عبد الرحيم نصر الله ، 2000 ، ص 320)

15 – 2 – البرامج الإرشادية : التي تستعمل لترشيد قلق الإمتحان ، نقصد تجنب الأثار و النتائج التي قد تكون خطيرة و تؤدي إلى الرسوب أو الفشل أو التخلف الدراسي .

و يتم الترشيد لقلق الإمتحان المرتفع بخفضه و الوقاية من ارتفاعه حتى لا يشعر بصعوبة الإمتحان إستعداد و أداء و بين ذلك بإستخدام برامج تأخذ أشكال متنوعة منها :

- تقديم برامج تدخل للمساعدة على تنمية مهارات أخذ الإمتحان .
- دعم السلوك التوكيدي الذي يعزز ويقوي استجابات مضادة للقلق بصفة عامة و لقلق الإمتحان بصفة خاصة .
- إستخدام إحدى فنيات الإرشاد السلوكي مثل التخصص التدريجي و التدريب على الاسترخاء العضلي التدرج مع مشاهدة مواقف إمتحان مثير للقلق .
- إستخدام النموذج العلمي الإجرائي .
- إستخدام الإرشادات الجماعية المباشرة أو غير المباشرة .
- إستخدام التمثيل لمواجهة قلق الإمتحان بما يسمى لعب الأدوار .(محمد حامد زهران ، 2000 ، ص 108)

16 – قياس قلق الامتحان :

نشطت البحوث التجريبية حول القلق منذ منتصف القرن العشرين بعد أن نشرت جانيت تيلور janet taylor (1951) ، مقياس القلق الصريح MANIFEST ANSCIETY SCAEL . (حسين قايد ، 2001 ، 105)

و تركز الاهتمام في تلك الفترة على قياس القلق العام و خاصة في مرحلة الطفولة ، إلا أن نايزوندر Neighswonder (1971) أوضح أنه بجانب الاهتمام الكبير الذي أبداه الباحثون بالقلق العام ظهر أيضا الاهتمام النسبي بدراسة أنواع أخرى مثل ، قلق الامتحان كشكل محدد من القلق المرتبط بمواقف التقويم و التقدير . (علاء الدين الكفافي ، 1999 ، ص 75)

إذ تشير ليلى عبد الحميد إلى أن اهتمام العلماء بقياس قلق الامتحان يعود إلى أهمية هذا العمل الموقفي الذي يتدخل في درجة الفرد و يؤثر في أدائه في مواقف التقويم . (النبهان موسى ، 2004 ، ص 95)

و قد أعدت مقاييس عديدة لقياس قلق الامتحان و في معظمها ذاتية التقرير ، ومن أشهر المقاييس ما يلي :

- تقرير ذاتي عن قلق الامتحان Test anxiety self report . (محمد حامد زهران ، 2000 ، ص102)

- إستبيان ماندلر – سارسون للقلق (1952) . (نسيمة حداد ، 2001 ، ص 106)

- مقياس قلق الامتحان للأطفال وضعه سارسون . (مزيان و مصطفى ، 2003 ، ص 90)

- مقياس قلق الامتحان من اعداد علي شعيب ، يتكون من خمسة عوامل هي :

الخوف و الرهبة من الامتحان ، و الضغط النفسي للامتحان ، والخوف من الامتحانات الشفوية و الصراع النفسي المصاحب للامتحان و الاضطرابات النفسية و الجسمية المصاحبة للامتحان .(علي شعيب ، 1987 ، 305)

- قائمة قلق الامتحان و يعرف باسم (مقياس الاتجاه نحو الامتحان) وضعه سبيلبرجر و آخرون ، وقد أعده باللغة العربية أحمد عبد الخالق و أعده أيضا نبيل الزهار ، وأعده كذلك ماهر الهواري و محمد الشناوي و كذلك ليلى عبد الحميد ، ويقيس الانزعاج والانفعالية .

أستخدم في عدة دراسات منها ، دراسة عبد الله الصافي (2002) و دراسة سيد محمد الطواب (1992) .

- مقياس قلق الامتحان وضعه ابراهيم يعقوب (19994) .

- مقياس مثيرات القلق الامتحان من المواد الدراسية ، وضعه صالح مرسي (1997) .

- مقياس قلق الامتحان وضعه محمد حامد زهران (1999) .

و الملاحظ للمقاييس والاختبارات التي أعدت لقياس قلق الامتحان كثيرة ومتنوعة ، وقد شملت أبعاد عديدة ، مما يؤكد أهمية هذا العامل و خطورة تأثيره الكبير في انجاز و أداء الفرد في الامتحان في مختلف المراحل التعلمية و لعملية .

خلاصة :

مما سبق نستنتج أن القلق حالة نفسية نشعر بها و نعيشها ، فهي حالة مزعجة و مؤلمة لأنها تنطوي على مشاعر الحزن و التوتر و الغضب و الخوف و التهديد كما أنها تكون مصحوبة بتغيرات فسيولوجية جسمية تجعل الفرد يشعر بالإنهاك فالقلق سواء كان قلق سمة أو حالة يعد بمثابة القاعدة الأساسية و المحور الديناميكي في جميع الإضطرابات النفسية و العقلية و الإنحرافات السلوكية فهو القاسم المشترك بينها جميعا لأنه ينتج من الخوف من المستقبل ووجوده كإنسان و نجد أيضا خوف الطالب من مستقبله في مساره الدراسي من خلال قلق الإمتحان الذي تطرقنا إليه من كل جوانبه و الذي يؤثر بصفة مباشرة على التلميذ سواء بالإيجاب أو السلب على دراسته حيث أنها تؤثر بالإيجاب حين يكون القلق ميسر ومحفز و السلب حين يعرقله و يمنعه من التحصيل الدراسي .

الجانب التطبيقي

الفصل الثالث

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد.

1- الدراسة الاستطلاعية .

2- منهج الدراسة

3 - الدراسة الأساسية .

4 - مجتمع الدراسة و خصائصه.

5 - عينة الدراسة و خصائصها .

6 - أدوات الدراسية و خصائصها السيكومترية .

7 – أساليب المعالجة الاحصائية المستخدمة في الدراسة .

تمهيد :

من أجل تجسيد هذه الدراسة على أرض الواقع قامت الباحثتان بمجموعة من الإجراءات الميدانية تمثلت في الدراسة الاستطلاعية تحديد منهج و حدود الدراسة ومجتمع الدراسة و عينة الدراسة و خصائصها ، إضافة إلى الأدوات المستعملة لجمع البيانات و خصائصها السيكومترية و الادوات الإحصائية المستخدمة في تحليل تلك البيانات .

1- الدراسة الاستطلاعية :

تعتبر الدراسة الاستطلاعية إجراء و خطوة أساسية في مجال البحث العلمي لا يمكن الاستغناء عليها .

1 - 2 - أهداف الدراسة الاستطلاعية :

إن الدراسة الاستطلاعية تقرب الباحث من ميدان بحثه و تزوده بمعلومات أولية حول ظاهرة محل الدراسة لذلك تعتبر أساسية لبناء الدراسة (مختار ، 2000 ، 47) .

وتكمن أهداف الدراسة الاستطلاعية فيما يلي :

ـ التعرف على ميدان الدراسة والإحاطة بخصائصه .

ـ أخذ معلومات حول إجراءات التطبيق الميداني و الاستفادة منه فيما بعد في الدراسة الأساسية .

2 - منهج الدراسة :

الخطوة الثانية من بين تلك الإجراءات هي تحديد منهج الدراسة و نقصد بالمنهج : " محدد بمجموعة من الإجراءات و الطرق الدقيقة المتبناة من أجل الوصول إلى نتيجة ، و المنهج في العلم مسألة جوهرية ، كما أن الإجراءات المستخدمة أثناء إعداد البحث و تنفيذه هي التي تحدد النتائج " . (عباس و آخرون ، 2011 ، 47) .

و من المؤكد أن طبيعة الموضوع المدروس هي التي تحدد نوع المنهج المتبع في الدراسة و حيث أن هذه الدراسة بصدد البحث في العلاقة بين أساليب التعلم كأسلوب من أساليب معالجة المعلومات (سطحي ـ عميق و إستراتيجي) و قلق الامتحان ، لذلك اعتمدنا على المنهج الوصفي الإرتباطي و نقصد بالمنهج الإرتباطي ذلك النوع من أساليب البحث الذي يمكن بواسطته معرفة ما إذا كان هناك ثمة علاقة بين متغير و أكثر ، ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة " (العساف ، 2006 ، 261) .

3 – حدود الدراسة :

بعد تحديد المنهج المناسب للدراسة و الإحاطة بميدان الدراسة ، و كذا التعرف على المجتمع و اختيار العينة المتمثلة له و التأكد من صلاحية أداتي القياس ، قامت الباحثتان بتطبيق إجراءات الدراسة الأساسية خلال الفترة الممتدة بين 2 إلى 5 أفريل 2017 .

و قد قامت الباحثتان بإجراءات التطبيق الميداني للتأكد من مدى فهم التلاميذ للتعليمة و الفقرات و كذا التأكد من إجابتهم على كافة البنود ، و لم تواجههم أية صعوبات في فهم البنود .

4 - مجتمع الدراسة و خصائصه :

يتمثل مجتمع الدراسة الحالية بتلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على اجتياز شهادة الباكالوريا المقدرين ب 300 تلميذ من الذكور و الإناث موزعين على مختلف الشعب التعليمية الثانوية ، في ثانويتي الخنساء و عبان رمضان .

كما هو موضح في الجدول :

جدول رقم (02) يوضح العدد الإجمالي للتلاميذ الثانويتان المعنيتين للدراسة .

الجنس و التخصص	الذكور		الإناث		علوم تجريبية		فلسفة		لغات أجنبية	
العدد الكلي لأفراد المجتمع 300	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
	100	33, 33	200	66,66	100	33,33	120	40	80	26 ,66

5 - عينة الدراسة و خصائصها :

العينة هي مجموعة من الأفراد الذين يحملون نفس خصائص المجتمع الأصلي بحيث تتوزع فيها خصائص المجتمع بنفس النسب التي توجد عليه في المجتمع ، و قد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة " القصدية " أو العمدية و نقصد بها " أن يقوم الباحث باختيار هذه العينة اختيارا حرا على أساس أنها تحقق أغراض الدراسة التي يقوم بها " لذلك عمدنا في هذه الدراسة إلى معاينة التلاميذ الذين يعانون من قلق الامتحان . (العساف ، 2006 ، 250)

- توزيع العينة حسب متغير الجنس :

جدول رقم (03) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

	الذكور		الإناث	
حجم العينة N = 80	العدد	%	العدد	%
	30	37 ,5	50	62,5

- توزيع العينة حسب متغير التخصص

جدول رقم (04)يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصص .

	علوم تجريبية		فلسفة		لغات أجنبية	
حجم العينة N = 80	العدد	%	العدد	%	العدد	%
	30	37,5	39	48 ,75	11	13, 75

6 – الأدوات المستخدمة في الدراسة :

اعتمدت الباحثتان في هذه الدراسة أداتين لجمع البيانات اللازمة الأولى مقياس أساليب التعلم لأنتوستل و الثاني مقياس قلق الإمتحان لحامد زهران و تم التحقق من ثبات المقياسين و صدقهما و تكييفهما في البيئة الجزائرية .

ـ مقياس أساليب التعلم :

اعتمدت الباحثتان المقياس الذي أعده كل من "إنتوستل و تايت "(1994) والذي قام بتعديله " دوف " (1997) و الذي توصل إلى صورته النهائية المكونة من 30 بند ، و قد استخدمته الباحثة نعيمة جاري لدراسة علاقة أساليب التعلم كنمط من أنماط معالج المعلومات بدافعية الانجاز و التوافق الدراسي لدى التلاميذ السنة الثانية ثانوي من جامعة قصدي مرباح من ورقلة سنة 2014 ـ 2015 و تحققت من صدقه و ثباته في البيئة الجزائرية .

وتتوزع بنود هذا المقياس على 12 بعد فرعي على النحو التالي :

جدول رقم (05) يوضح توزيع بنود مقياس أساليب التعلم :

الأسلوب	الأبعاد	أرقام البنود	ملاحظات
العميق	البحث عن المعاني	13 ، 23	**إيجابية**
	الاهتمام الفعال، المواقف الإنتقادية	1 ، 4	
	تنظيم و ربط الأفكار	9 ، 19 ، 22	
السطحي	استخدام الأدلة و المنطق	25 ، 28 ، 30	**سلبية**
	الاعتماد علي الحفظ و التذكر	20،14	
	عدم إقامة علاقات سببية	7 ، 17	
	الإستعاب	3 ، 11 ، 6 ، 26	
الإستراتيجي	محددات التفوق	15 ، 21	**إيجابية**
	المجهودات في الدراسة	10 ، 18	
	تنظيم الدراسة	2 ، 8 ، 24	
	وقت المشاركة	12 ، 27 ، 29	

و تتم الإجابة على هذه البنود وفقا لمقياس خماسي (موافق تماما ـ موافق إلى حد ما ـ غير متأكد ـ غير موافق إلى حد ما ـ غير موافق تماما) و تعطي للمفردات الإيجابية (5 ـ 4 ـ 3 ـ 2 ـ1) على الترتيب و العكس في المفردات السلبية .

ـ ثبات مقياس أساليب التعلم :

تم التحقق من ثبات مقياس أساليب التعلم و الذي أجرته الباحثة " نعيمة جاري لدراسة علاقة أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات بدافعية الإنجاز والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ، من جامعة قاصدي مرباح بورقلة حيث أنها استعملت طريقة التجزئة النصفية (جتمان) ، و طريقة ألفا (كرونباخ).

و قد توصلت النتائج باستخدام هاتين الطريقتين إلى أن المقياس ثابت و درجة ثباته مقبولة حيث أن قيمة معامل جتمان الخاص بالدرجة الكلية لمقياس أساليب فقد بلغت (0.72) أما فيما يخص أسلوب التعلم العميق فقد بلغ معامل ثباته (0.77) و هي أعلى قيمة ،في حين بلغت قيمة معامل الثبات الخاصة ببعد أسلوب التعلم السطحي (0.58) وهي أدنى قيمة أما ثبات بعد الأسلوب الإستراتيجي فقد بلغ (0.76) وفي ضوء هذه القيم يمكننا القول أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق و هو ما يمكننا من الاعتماد على نتائجه في الدراسة .

أما قيمة معامل ألفا كرونباخ لمقياس أساليب التعلم قد بلغت (0.71) و هي أقل من القيمة التي تم التوصل إليها باستخدام طريقة (T) لعينتين مستقلتين و جاءت النتائج كما يلي :

إن المتوسط الحسابي للثلث الأعلى أو المجموعة العليا بلغ (119.50) بانحراف معياري قدره (4.98) في حين بلغ المتوسط الحسابي للثلث الأدنى أو المجموعة الدنيا (89.87) بانحراف معياري قدره (6.95) ، أما فيما يخص قيمة (T) بعينتين مستقلتين متجانستين فقد بلغت (9.78 -) و هي أكبر تماما من قيمة اختبار (T) التي قدرت ب (2.97-) عند درجة حرية و مستوى دلالة 0.01 .

ومن خلال ما سبق يمكننا القول أن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الثلثين الأعلى للدرجات و منه المقياس صادق و يمكننا اللدرجات و منه المقياس صادق و يمكننا

الاعتماد على نتائجه في هذه الدراسة .

ـ مقياس قلق الامتحان :

ـ الخصائص السيكومترية :

قامت الباحثة سليمة سايحي ، لدراسة فعالية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي من جامعة ورقلة لسنة 2014 ـ 2015 و استخدمت فيه مقياس قلق الامتحان لحامد زهران و يصحح هذا المقياس بإعطاء الإستجابة نادرا درجة

واحدة ، و أحيانا تعطى درجتان ، و غالبا ثلاث درجات ، وبما أن عبارات المقياس كلها سالبة فإن طريقة التصحيح تنقط من (1) إلى (3) .

و لحساب صدق و ثبات المقياس و تكييفه في البيئة الجزائرية اعتمدت الباحثة :

ـ صدق المقياس :

استخدمت طريقة الصدق التمييزي والصدق التلازمي .

الصدق التمييزي : استخدمت طريقة المقارنة الطرفية على عينة الدراسة الاستطلاعية و ذلك بالنسبة للمقياس ككل و أبعاده الستة و قد استخدمت النسبة التائية للحساب دلالة الفروق بين متوسطي ال(27) الأعلى و الأدنى الوسيط .

و أسفرت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (00.1) بين (27%) الأعلى و الأدنى من الوسيط على أبعاد مقياس قلق الامتحان و المقياس ككل . مما يؤكد القدرة التمييزية للمقياس و هذا يمكننا من الاعتماد على نتائجه في هذه الدراسة .

ـ الصدق التلازمي :

طبقت الباحثة مقياس قلق الامتحان و المحك في نفس الوقت (قدم المقياس أولا استغرق تطبيقه 30 دقيقة ثم قدم المحك و استغرق 10 دقائق) ، واستخدمت طريقة الارتباط بين المقياس والمحك الخارجي يتمثل في قلق الامتحان لسراسون و تأكدت الباحثة من صدق وثبات الاختيار باستخدام الصدق التلازمي و بلغ معامله (0.73) و ألفا كرومباخ معامله

ـ ثبات المقياس :لحساب ثبات المقياس استخدمت الباحثة معامل الثبات على عينة الدراسة الاستطلاعية وهي ثبات الاتساق الداخلي بطريقة ألفا كرونباخ و إعادة التطبيق بعد مرور ثلاث أسابيع و كانت النتائج كالتالي حيث أن المقياس بمستوى مرتفع من الثبات كالتالي حيث أن المقياس يتمتع بمستوى مرتفع من الثبات الذي أمكن الاستدلال عليه من نتائج إعادة التطبيق ، و من خلا ل معاملات ألفا كرومباخ ، حيث اتضح أن كلها معاملات دالة عند مستوى (0.01) و هذا ما يدل على إمكانية الاعتماد على هذا المقياس و نتائجه في هذه الدراسة .

7 - أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة :

للإجابة على أسئلة الدراسة و لغاية تحليل البيانات ثم استخدام الأساليب الإحصائية التالية :

ـ النسب المئوية لوصف مجتمع و عينة الدراسة .

ـ معامل الارتباط برسن باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) .

الفصل الرابع

عرض و مناقشة نتائج الدراسة

تمهيد .

1 – عرض و تحليل نتائج الفرضية العامة .

2 – مناقشة و تفسير نتائج الفرضية العامة .

3 - عرض و تحليل نتائج الفرضيات الجزئية .

4 – مناقشة و تفسير نتائج الفرضيات الجزئية .

الإستنتاج العام .

التوصيات.

تمهيد :

تعد مرحلة تفسير و مناقشة النتائج من أهم المراحل في هذه الدراسة ، باعتبارها المرحلة التي يقوم فيها الباحث باستخراج الأدلة و المؤشرات العلمية الكمية و الكيفية التي تبرهن على إجابة أسئلة الدراسة .

و سنأتي في هذا الفصل لعرض وتحليل النتائج المتحصل عليها و مناقشتها في الدراسة الحالية .

1 – عرض و تحليل نتائج الفرضية العامة :

- تنص الفرضية العامة على أنه " هناك علاقة دالة إحصائيا بين أساليب التعلم و قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على إجتياز شهادة البكالوريا ".

و للتحقق من هذه الفرضية قمنا بإستخدام معامل برسن و هذا بإستخدام حزمة البرامج الإحصائية (spss) و توصلنا إلى النتائج التالية :

جدرل رقم (06) يوضح نتائج إختبار برسن لدراسة العلاقة بين أساليب التعلم وقلق الإمتحان

المتغيرات الإحصائية	العينة	" r " المحسوبة	مستوى الدلالة
الفرضية العامة	80	0.076	غير دالة

يتضح لنا من خلال الجدول عدم وجود علاقة إرتباطية بين أساليب لتعلم و قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على إجتياز امتحان البكالوريا ، حيث بلغت قيمة برسن و$r= 0.076$

و هذا يعني أن العلاقة بين المتغيرين ضعيفة جدا كون معامل الإرتباط برسن غير دال إحصائيا لذلك نقبل الفرضية الصفرية التي مفادها " ليس هناك علاقة دالة إحصائيا بين أساليب التعلم وقلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على إجتياز شهادة الباكالوريا "و رفض الفرضية البديلة التي مفادها "هناك علاقة إحصائيا بين أساليب التعلم و قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على إجتياز شهادة الباكلوريا" .

1 - 2 - مناقشة و تفسير نتائج الفرضية العامة :

و يمكن تفسير ذلك إلى أن عينة الدراسة ذوي قلق الامتحان لا ترتبط مع أساليب التعلم التي يعتمدون عليها في تلقي المعلومات و المعرفة المراجعة أو المذاكرة و إنما يمكن إرجاع ذلك لعوامل أخري خارجة عن أساليب التعلم التي يفضلونها في الدراسة قد تعود الي قلق سمة أو موقف الامتحان لذاته أو طريقة الأستاذة في إلقاء الدروس و التدريس أو البيئة المدروسة أو مشاكل نفسية أو عائلية و مشاكل أخرى يعيشها التلميذ فيما تسبب له قلق الإمتحان و قد أشارت بعض الدراسات عن أساليب التعلم التي يعتمدها التلاميذ خاصة في المراحل النهاية قد تؤدي الى المشكلات الأكاديمية وهذا ما يعارض هذه النتيجة التي توصلنا إليها كون أساليب التعلم لا تؤدي بالتلميذ الي ظهور مشكلات لديه أو الي قلق الامتحان و تشير "فاطمة العاموي " (2003)" الي أنه من المشكلات الأكاديمية التي يعاني منها التلاميذ عدم استخدام أساليب تعلم مناسبة " و أشارت دراسة "مرزوق " (1999) و التي هدفت الي التعرف علي أساليب التعلم المفضلة بين هذه الطلاب المتوافقين دراسيا و المتخلفين دراسيا فقد ظهر في هذه الدراسة وجود إختلاف في أساليب التعلم التي يتبناها كل من الطلاب المتفوقين و الطلاب المتخلفين دراسيا. (السباطي و رمضان ، 2005 ، 20)

كما ذكر **أحمد عبادة** أن العديد من الدراسات أشارت إلى أهمية إتباع الطلاب عادات الطلاب عادات إستذكار جيدة ، حيث ينتج عنها خفض مستوى قلق الإمتحان ، وإرتفاع مستوى الثقة بالنفس و تنمية إتجاهات نحو مختلف المواد الدراسية . (عبادة ، 2001 ، ص 7) و هذا على عكس ما توصلنا إليه في هذه الدراسة .

2 - عرض و مناقشة نتائج الفرضيات الجزئية :

2 – 1 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى :

- تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه " هناك علاقة دالة إحصائيا بين إستخدام أسلوب تعلم سطحي و قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على إجتياز شهادة البكالوريا ".

و للتحقق من هذه الفرضية قمنا بإستخدام معامل الارتباط "برسن" وهذا بإستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPS وتوصلنا إلى النتائج التالية .

جدول رقم (07) يوضح نتائج إختبار برسن لدراسة العلاقة بين أسلوب التعلم السطحي وقلق الإمتحان

المتغيرات الإحصائية	العينة	" R " المحسوبة	مستوى الدلالة
الفرضية الجزئية 01	80	0.30	غير دالة

يوضح لنا الجدول عدم وجود علاقة إرتباطية موجبة بين استخدام أساليب تعلم سطحية و قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا ، حيث بلغت قيمة برسن R= 0.30 و هذا يعني أن العلاقة بين أسلوب التعلم السطحي وقلق الامتحان ضعيفة جدا كون معامل الإرتباط برسن غير دال إحصائيا ، لذالك نقبل الفرضية الصفرية التي مفادها "ليس هناك علاقة دالة إحصائيا بين استخدام أسلوب تعلم السطحي و قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على إجتياز امتحان البكالوريا " و رفض الفرضية البديلة التي مفادها " هناك علاقة دالة إحصائيا بين إستخدام أسلوب التعلم السطحي و قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على إجتياز شهادة البكالوريا ".

2 – 2 – مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى :

و نتيجة هذه الدراسة تبين لنا عينة الدراسة لا يرتبط باستخدام أسلوب التعلم السطحي و الذي نعني به أن يحاول التلميذ اجتياز المقرر الدراسي بقليل من الجهد و أن يقوم بمذاكرة ما يكلف به و يطلب منه من طرف أساتذته و إنما نرجع عدم الارتباط إلى عوامل أخرى مدرسية أو شخصية أو أسرية ...الخ و التي تسبب للتلميذ قلق الامتحان و ربما يعود أيضا إلى قلق سمة و الذي يؤثر على التلميذ حتى في موقف الامتحان ، و يشير **فيلافيرد 2006** إلى أن أساليب التعلم تعتبر أحد محددات تشكيل الإنجاز الأكاديمي لدى المتعلمين

كما أن هذه الأساليب تمثل جزءا من تشكيل المتعلم الشخصي فهي تلخص احتياجاته و مشاعره و معتقداته و مواقفه حول كيفية حدوث التعلم (خليفة ، 2000 ، ص 10)

و هذا ما يعارض النتيجة التي توصلنا إليها في هذه الدراسة كون أساليب التعلم أو إعتماد التلميذ لأسلوب تعلم سطحي ليس جزء من تشكيل المتعلم الشخصي لأنها ترتبط بقلق الإمتحان و لا نقصد بقلق الإمتحان هنا بالقلق الإيجابي أو الدافع إلى النجاح بل القلق الذي يعرقل الإمتحان و يخفض التحصيل الدراسي .

2 – 3 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية :

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه " هناك علاقة دالة إحصائيا بين إستخدام أسلوب التعلم السطحي و قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على إجتياز شهادة البكالوريا .

و للتحقق من هذه الفرضية قمنا بإستخدام معامل الإرتباط " برسن " وهذا بإستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS) و توصلنا إلى النتائج التالية :

جدول رقم (08) يوضح نتائج إختبار برسن لدراسة العلاقة بين أسلوب التعلم العميق و قلق الإمتحان .

المتغيرات الإحصائية	العينة	" R " المحسوبة	مستوى الدلالة
الفرضية الجزئية 02	80	0.48	غير دالة

يوضح لنا الجدول عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين أسلوب التعلم العميق و قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين لاجتياز امتحان البكالوريا ، حيث بلغت قيمة برسن R=0.48 و هذا يعني أن العلاقة بين المتغيرين ضعيفة جدا و معامل برسن غير دال إحصائيا ، لذلك نقبل الفرضية الصفرية القائلة " ليس هناك علاقة دالة إحصائيا بين أسلوب التعلم العميق و قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على إجتياز امتحان الباكالوريا " و رفض الفرضية البديلة القائلة " هناك علاقة دالة إحصائيا بين إستخدام أسلوب التعلم العميق و قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على إجتياز امتحان الباكالوريا" .

2 – 4 – مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة :

و نفسر ذلك إلى أن عينة الدراسة و أن قلق الإمتحان لا يرتبط بإستخدام أسلوب التعلم العميق التي يستخدمها أفراد هذه العينة و إنما قد يكون راجع لعدة عوامل و أسباب تخلق عندهم القلق السلبي في موقف الإمتحان و نعني بالقلق السلبي القلق الذي يعيق عملية التحصيل و هذا يعني أنه يعيق التلميذ عن الأداء في الإمتحان ، أما أسلوب التعلم العميق فنقصد به أن يقوم التلميذ بجهد كبير للحصول على معلومات جديدة ، كما أنه يجتهد في دراسته لإنجذابه للموضوعات التي يتلقاها كونها شيقة بالنسبة له و تلبي رغباته كما أنه يقضي وقت فراغه في البحث عن المواضيع الشيقة التي تم دراستها ، إلا أن في دراستنا الحالية لا يمكن لنا الحكم بأن إستخدام أسلوب التعلم العميق له ارتباط في ارتفاع أو تناقص قلق الامتحان كوننا توصلنا أن ليس أية علاقة بينهما ، لذلك يمكننا إرجاع عدم الإرتباط ين إستخدام أسلوب التعلم العميق و قلق الإمتحان يعود لأمور أخرى غير هذا الأسلوب .

و قد ظهر إهتمام متعاظم بمستويات معالجة المعلومات أو المادة المتعلمة أو الأساليب التعليمية المستعملة من طرف المتعلم حيث تؤكد **لبنى جديد 2010 "** بأن هناك العديد من الدراسات بينت أن لكل أسلوب معالجة أثره الواضح على تذكر و حفظ و ديمومة المادة المتعلمة في الذاكرة طويلة المدى حتى أصبح الفرق في قابلية المادة للتعلم و الإسترجاع بالمستوى الذي يتم عنده إستقبال و تجهيز المادة موضوع التعلم(المالكي ، 2012 ،ص 1)

2– 5 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة :

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على أنه " هناك علاقة دالة إحصائيا بين إستخدام أسلوب التعلم الإستراتيجي وقلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على إجتيازامتحان البكالوريا .

و للتحقق من هذه الفرضية قمنا بإستخدام معامل الإرتباط برسن بإستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS) و توصلنا غلى النتائج التالية :

جدول رقم (09) يوضح نتائج إختبار برسن لدراسة العلاقة بين أسلوب التعلم الإستراتيجي و قلق الإمتحان .

المتغيرات الإحصائية	العينة	" R " المحسوبة	مستوى الدلالة
الفرضية الجزئية 03	**80**	0.43	غير دالة

يوضح لنا هذا الجدول عدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين أسلوب التعلم الإستراتيجي و قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على إجتياز امتحان البكالوريا حيث بلغت قيمة برسن R=0.43 وهذا يعني أن العلاقة ضعيفة جدا و هي غير دالة لذلك نقبل الفرضية الصفرية القائلة " ليس هناك علاقة دالة إحصائيا بين استخدام أسلوب التعلم الإستراتيجي وقلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا .

2 – 6 – مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة :

و هذا يبين لنا أن استخدام أسلوب التعلم الإستراتيجي ليس مرتبط بقلق الامتحان لدى هؤولاء التلاميذ وربما قلق الامتحان لهذه العينة راجع لأسباب أخرى غير استخدامهم لأسلوب التعلم الإستراتيجي والذي نقصد به استخدام إستراتيجيات مرتفعة و جيدة للحصول على درجات مرتفعة كمعيار للأداء و يهتم التلميذ في هذا الأسلوب بتنظيم الوقت ، كما تكون له رغبة قوية في الحصول على علامات مرتفعة في الاختبار إلا أن تبني التلميذ لأسلوب من أساليب التعلم في هذه العينة لا يرتبط بقلق الامتحان ، إلا أن هناك العديد من الدراسات التي إلا أن تبيني التلميذ لأسلوب من أساليب التعلم قد يزيد أو ينقص الدافعية لديه و التوافق الدراسي مما يؤثر على التحصيل ومن بين هذه الدراسات **سان كران SANKARAN،2001** على عينة من الطلبة و خلصت الدراسة إلى أنه كلما زادت الدافعية للإنجاز كان التحصيل الدراسي لديهم أفضل .

و من خلال ما سبق يتضح لنا أنه مهما اختلف الأسلوب المعتمد من طرف التلميذ في المذاكرة ومعالجة المادة المتعلمة تكون الدفعية للإنجاز واحدة لكل تلميذ .

و يذكر **أيضا باجدان 2000** إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي أساليب التعلم المختلفة في الإنجاز الأكاديمي و ذلك من خلال بحثه للعلاقة بين أساليب التعلم و الإنجاز الأكاديمي ، إضافة إلى دراسة **بوويل و آخرون 2001** إلى بحث العلاقة بين إستخدام التعلم والإنجاز الأكاديمي لدى عينة من التلاميذ الرحلة المتوسطة ذوي الصعوبات السلوكية (مشكلات الإتصال و مشكلات إنفعالية) و توصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة بين أساليب التعلم و الإنجاز الأكاديمي للتلاميذ . (الدردير ، 2004 ،ص 100) و هذا على عكس النتيجة التي توصلنا إليها في هذه الدراسة .

الإستنتاج العام :

تسعى مختلف النظم التعليمية لتطوير و تحسين برامجها و مناهجها بغية الوصول بالمتعلم إلى أقصى ما يمكن من التفوق و الإبداع و ذلك بمعرفة أساليب تعلمه ووضع برامج خاصة للتدريس تتفق مع أساليبهم في التعلم و عليه فإن إدارة العملية التعليمية صارت تقتضي بتغيير دور المعلم تغييرا جذريا و اعتبار المتعلم تغييرا شريكا في العملية التعليمية و التعليمة و ليس مجرد متلق ، فهو ذوا أسلوب مميز في معالجة المعلومات يمكن لمعرفة المعلمين بأسلوبه المفضل أن يفيد كثيرا في العملية التعليمة .

و من خلال بحثنا هذا حاولنا قدر المستطاع التعرف على ما إذا كان هناك علاقة بين أساليب التعلم وقلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا لذا قمنا بصياغة فرضيات البحث إلى ما يلي :

- توجد علاقة دالة إحصائيا بين أساليب التعلم و قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا .

- توجد علاقة دالة إحصائيا في أسلوب تعلم سطحي وقلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا .

- توجد علاقة دالة إحصائيا في أسلوب تعلم عميق وقلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا .

- توجد علاقة دالة إحصائيا في أسلوب تعلم إستراتيجي وقلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا .

و بعد النتائج التي تحصلنا عليها في هذا البحث توصلنا إلى ما يلي :

لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين أ أساليب التعلم و قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا .

لا توجد علاقة دالة إحصائيا في أسلوب التعلم السطحي وقلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على إجتياز امتحان البكالوريا .

لا توجد علاقة دالة إحصائيا في أسلوب التعلم العميق وقلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على إجتياز امتحان البكالوريا .

لا توجد علاقة دالة إحصائيا في أسلوب التعلم الإستراتيجي وقلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على إجتياز امتحان البكالوريا.

التوصيات :

1. ضرورة الإهتمام بأساليب التعلم باعتبارها الأساس في عملية التعلم و تسهيل المهمة للمتعلمين .
2. توعية الأساتذة و المعلمين بضرورة معرفة أساليب تعلم تلاميذهم لأخذ الإحتياطات اللازمة في كيفية إلقائهم للدروس .
3. ضرورة تنويع الأساتذة لطرق التدريس وإختيار إستراتيجيات تدريس تبعا لقدرات وميول التلاميذ و كذا لطبيعة كل مادة من المواد الدراسية
4. إجراء دراسات تستقصي العوامل التي تدفع التلاميذ لإتباع أساليب تعلم غير فعالة و محاولة وضع حلول لها .
5. اجراء مزيد من الأبحاث للتعرف على أساليب لتعلم المتبعة لدى التلاميذ و علاقتها بقلق الإمتحان و متغيرات أخرى حيث لاحظنا من خلال إطلاعنا و قراءتنا لمختلف الدراسات السابقة قلة الدراسات التي تناولت أساليب التعلم و علقتها بمتغيرات أخرى أما فيما يخص قلق الإمتحان فلم نجد أي دراسة تناولت الدراسة بينهما .
6. ضرورة البحث في موضوع قلق الإمتحان و إيجاد الأسباب الحقيقية وراءها و ذلك لتقليل الظاهرة في الوسط المدرسي و إيجاد حلول لخفضه .
7. ضرورة العمل على تزويد تلاميذ المرحلة النهائية بأدلة ترشدهم إلى كيفية استثمار الوقت و تخطيطه و الاستعداد للامتحان و إتباع أساليب فعال في التعامل .

قائمة المراجع

قائمة المراجع :

العربية

- أحمد (2004) : أساسيات القياس في العلوم السلوكية الاردن ، دار الشروق .

- ابن المنظور(2003) : لسان العرب ، ط3 ، مراجعة عن المنعم خليل إبراهيم بيروت ، دار الكتب العلمية ، الجزء الأول .

- أبو حطب (1996) علم النفس التربوي القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية .

- أبو سليمان و بهجت (2007) : عادات الاستذكار و مهاراته السليمة ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .

- أحمد زكي صالح (1992) : الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص و مستوى التحصيل الدراسي ، كلية التربية جامعة الملك فيصل ، بدون ط .

- أريز (1980) تشخيص و علاج المشكلات النفسية ، مصر ، مكتبة مطبعة الاشعاع الفنية .

- الخالدي (2002) : سيكولوجية الفروق الفردية و التفوق العقلي ، ط1 ، عمان ، الاردن ، دار وائل للنشر و التوزيع .

- الخاليدي ، أديب محمد (2003) : سيكولوجية الفروق الفردية و التفوق العقلي ، ط1 عمان الأردن ، دار وائل للنشر و التوزيع .

- الديدي عبد الغاني (1997) : قياس وتحسين الذكاء عند الأطفال ، بيروت ن دار الفكر اللبناني .

- الزيات فتحي مصطفى (2001) : علم النفس المعرفي مداخل ونماذج ونظريات ، دار النشر للجامعات .

- السباطي و رمضان (2005) : ارشاد الاباء ذوي الاطفال غير العاديين جامعة الملك سعود ن الرياض ، النشر العلمي والمطابع ، بدون ط.

- العجمي (2001) : أساليب التعلم والتحصيل الاكاديمي ، ط2 ، دار الوفاء ، دار الطباعة والنشر .

- العساف صالح بن حمد (2006) : المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية ط4 الرياض مكتبة العبيكان .

- العيسوي عبد الرحمان (1989) : علم النفس الفسيولوجي ، بيروت ن دار النهضة .

- المالكي (2012) : أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ ، الاسكندرية ، المكتبة الجامعية ، الازارطة ، بدون طبعة .

- النبهان موسى (2004) : أساسيات القياس في العلوم السلوكية ، الاردن ، دار الشروق.

- أنيسة دوكم (1996) : الصحة النفسية و سيكولوجية الشخصية ، الاسكندرية ، المكتب العلمي للنشر و التوزيع ، بدون ط .

- برلاين ترجمة بدير (1993) : علم النفس المعرفي وصراع الإثارة و حب الاستطلاع ترجمة كريمان بدير ، القاهرة عالم الكتب .

- ترشيد التربية المدرسية ، ط1 ، التربية الحديثة ، عمان ، الاردن .

- جابر نيانا و القرعان (2004) ، أنماط التعلم ، النظرية و التطبيق ، ط1 ، مركز القطان للبحث و التطوير ، رام الله فلسطين .

- حسين فايد (2001) : اختبار القلق المدرسي للمرحلة الثانوية ، ط1 ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .

- راقي الوقفي (2003) مقدمة في علم النفس ، دار الشروق العربية ن لبنان ط1 .

- سايحي (2003) : تقويم الارشاد التربوي في بعض كليات جامعة بغداد / مركز البحوث التربوية و النفسية بجامعة بغداد .

- سعد جلال (1985) : الصحة النفسية و الامراض النفسية وقاية و علاج ، ط1 ، بيروت ، دار الجيل .

- سعد رياض (2005) : اختبار القلق المدرسي للمرحلة الثانوية ، القاهرة ، مكتبة النهضة .

- سليمان سناء محمد (2005) : عادات الإستذكار و مهاراته الدراسية السليمة ، القاهرة عالم الكتب .

- سوسن شاغر (2008) : إضطرابات الشخصية ، أنماطها ، قياسها ، دار الصفاء عما.

- سيد خير الله (1981) : مقدمة في الصحة النفسية ،ط1 ، دار الوفاء ، دنيا الطباعة والنشر .

- طلافحة وزغلول (2009) : علاقة القلق بالترتيب الذهني ، ط1 ، بيروت المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر و التوزيع .

- طه عبد العظيم حسين (2007) : العلاج النفسي المعرفي مفاهيم وتطبيقات ، دار الوفاء الوفاء ، ط1 ، الإسكندرية .

- عبادة أحمد عبد اللطيف (2001) : عادات الاستذكار و مهارات الدراسية السليمة ، القاهرة ، عالم الكتب ، بدون ط .

- عباس (2011) : التدريس المصغر برنامج لتعليم مهارات التدريس ، ط2 ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

- عباس الشورجي و عفاف دنيال (2001) : التوجيه و الارشاد الطلابي مع تطبيقات من المملكة العربية السعودية ، الطائف ، بدون ط .

- عبد المنعم الدردير (2004) : الدراسات المعاصرة في علم النفس المعرفي ، القاهرة ، عالم الكتب.

- عبد المنعم الدردير (2004) : دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي ، عالم الكتب .

- علاء الدين الكفافي (1999) : القلق والتحصيل الدراسي (دراسة نقدية لأثر القلق على التحصيل الدراسي) ، ط1 ، الاردن ، المركز العربي للخدمات الطلابية .

- عمر عبد الرحيم نصر الله (2000) : العلاج النفسي الحديث ، ط1 ، بيروت ، مؤسسة الرسالة .

- فريجات (2010) : التعلم نظريات و تطبيقات ، ط3 ، القاهرة ، الانجلومصرية .

- قطامي يوسف و قطامي ، نايفة (2004) ، مهارات التدريس الفعال ، ط1 ، عمان ، دار الفكر .

- ماجد بهاء الدين السيد عبيد (2008) : الضغط النفسي ، مشكلاتها وأثارها على الصحة النفسية .

- ماهر محمود الهواري و محمود الشناوي (1999) : قلق الموت عالم المعرفة ، الكويت ، ط1 .

- محمد حامد زهران (2000) : الارشاد المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية ، ط1 ، القاهرة ، عالم الكتب .

- محمد حسن الغنيم (2006) : الاضطرابات النفسية و العقلية و السلوكية ، مكتبة الانجلو مصرية ط1 .

- محمد رمضان (1990) أثر تفاعل أسلوب التعلم والأسلوب المعرفي لدى المتعلم في التحصيل الدراسي .

- محمد شريف (1995) : دور علم النفس في الحياة المدرسية ، ط1 ، بيروت ، دار الفكر اللبناني .

- محمد عبد الغني شربت ، محمد سيد حلاوة (2007) : الصحة النفسية ، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية .

- محمد قاسم عبد الله (2004) : مدخل إلى الصحة النفسية ، ط2 ، دار الفكر للنشر والتوزيع .

- محمود (1994) الضعف في القراءة وأساليب التعلم ، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر.

- مختار (2000) : دراسات في الصحة النفسية و الارشاد النفسي ، ط1 ، القاهرة ، عالم الكتب .

- مدحت عبد الحليم (2004) : أساليب التعلم وتوجهات الهدف ، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع .

- مزيان و مصطفى (2003) : المشكلات الصفية السلوكية التعلمية الاكاديمية ، ط2 ، الاردن ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة .

- مصطفى الصفطي (1995) : الصحة النفسية بين النظرية و التطبيق ، ط2 ، الاسكندرية ، المكتب الجامعي الحديث .

- مصطفى غالب (1987) : القلق و التحصيل الدراسي ، دراسة نقدية لاثر القلق على التحصيل الدراسي ط1 ، الاردن ، المركز العربي للخدمات الجامعية .

- معشي ويوسف (2014) : أساليب التعلم المفضلة ، الاسكندرية ، مركز الاسكندرية ، بدون ط .

- معصوبة سهيل المطري (2005) : الصحة النفسية مفهومها و اضطراباتها ، مكتبة الفلاح ط1 ، دمشق .

- مغاوي مرزوق (1991) : الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص و مستوى التحصيل الدراسي ، كلية التربية جامعة الملك فيصل .

- منسي محمود عبد الحليم و آخرون (2002) : علم النفس التربوي الفروق الفردية للأطفال ، الاسكندرية ، مركز الاسكندرية للكتاب .

- موسى ابراهيم حريزي (1991) : خرائط أساليب التعلم و تخطيطها و استخدامها في

- نبيل محمد زايد (2003) : تعديل و بناء السلوك الانساني ، ط1 ، الاردن ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

- نبيل محمد زياد (2003) : الدافعية و التعلم ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، بدون ط .

الأجنبية :

- Entwistle . (2001) : style of learning and approaches to . studing in higher education journal studies in higher education , vol . 30 (5/6) .

- Hargett (2000) : learning styles en the ESYEFL classroom bostom , Ma , heirle et hinle .

- Willing.k (1988): learning style indult migrant educations , a delaid south Australia , NATIONAL CRURRICULLUM RESEARCH COUNCIL .

المعاجم

- بدوي (2002) : المعجم العربي الوسيط , القاهرة ، دار الكتاب المصري .

- حسن (2006) ، المعجم التربوي و علم النفس ، دار أسامة للنشر والتوزيع الأردن ، ط1 .

الرسائل الجامعية :

- السيد الطواب (1992) : قلق الامتحان و الذكاء و المتوى الدراسي و علاقتهما بالتحصيل الاكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين ، مجلة العلوم الاجتماعية مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت ، المجلد 20 .

- الضامن (2000) :دراسة تأثير القلق في التحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي قدرات عقلية مختلفة ، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب العدد 10 .

- العبودي (2010) : أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة عمان في الأردن و علاقتها بمتغير الجنس و التخصص الاكاديمي ، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية ن المجلد 7 يناير 201 .

- العبيدان عبد الرحمان العزيز (1993) : تأثير الأسلوب المعرفي المستقل المعتمد في استخدام استراتيجيات تعلم اللغة الثانية ، السعودية ، مجلة الخليج العربي ، العدد 48 .

- العيلة ، هبة عبد الحميد جمعة (2012) : أثر برنامج ارشادي مقترح قائم على انماط التعلم لتفكير الرياضي لدى طالبات الرابع الاساسي ،

- الفقهاء (2002) : أنماط تعلم طلبة المدارس الثانوية التابعة لمديرية عمان الثانية في الاردن و علاقتها بالمتغيرات (الجنس ن التخصص ن مستوى التحصيل الدراسي) ، مجلة دراسات العلوم التربوية ، مج 29 العدد 1 .

- الميهي محمود الهواري محمد محروس الشناوي (2002) : رسالة الخليج العربي ، كلية العلوم الاجتماعية ، العدد 22 .

- حداد نسيمة (2001) : علاقة الدافع بالانجاز و القلق بالنجاح بامتحان البكالوريا ، مذكرة ماجيستر (غير منشورة) ، كلية العلوم الاجتماعية ، قسم علم النفس و علوم التربية ، جامعة الجزائر .

- زينب محمد الشقير (2000) : أساليب التعلم و علاقتها بالذكاءات المتعددة و توجهات الدافعية و التخصص الدراسي ، مجلة كلية التربية ، المجلد 12 .

- سليمة سايحي (2003) : فعالية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ، دراسة ميدانية بثانوية ورقلة ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي .

- عبد الخالق (1987) : مدى فعالية فنية التخيل في تخفيض القلق لدى طلاب الجامعة ، المجلة المصرية للدراسات النفسية بالقاهرة ، العدد 6 .

- كمال مرسي (1982) : علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة الثانوية ، مجلة الدراسات ، كلية التربية .

- محمد حاسم محمد (2004) : أساليب التعلم والتفكير ، مذكرة لنيل شهادة الماجيستر كلية التربية ، جامعة الملك سعود .

- مشري حياة (2009) : علاقة مراحل النمو المعرفي حسب نظرية بياجيه بأساليب التعلم حسب نظرية بيجر في ضل الإصلاحات الجامعية الجديدة رسالة ماجستر، المركز الجامعي الوادي .

- مغاوري عبد الحميد مرزوق (1991) الفروق بين الجنسين في قلق الإمتحان مجلة التربية المعاصرة العدد 19 .

- نبيل محمد (2003) : أساليب التعلم في ضوء نموذج أنتويستل لدى طلاب الجامعة ، جامعة الازهر ، مجلة كلية التربية العدد 93 .

- نعيمة جاري (2014) : علاقة أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات و لإنجاز الأكاديمي و التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ، دراسة ميدانية بثانوية دائرة المقران ولاية الوادي ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس .

- وقاد إلهام إبراهيم (2004) : أساليب التفكير و علاقتها بأساليب التعلم و توجيهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة ، رسالة الدكتوراه ، جامعة ام القرى .

الملاحق

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

أخي التلميذ، أختي التلميذة :

في إطار التحضير لإعداد رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، ولغرض الحصول على مادة وفيرة من الإجابات الدقيقة، نضع بين أيديكم عدد من المواقف التي تتناول بعض الجوانب المرتبطة بعملك كتلميذ وباستذكارك لدروسك، يرجى الإجابة عليها.

شكرا على تعاونكم

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐ التخصص : أدبي ☐ علمي ☐

طريقة الإجابة:

- إقرأ الفقرة جيدا ثم أختر البديل الذي تراه مناسبا بوضع علامة (X) موازاة مع الفقرة، لا تضع أكثر من علامة.
- لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة ، فالإجابة صحيحة طالما تعبر عنها بصدق.

مثال توضيحي: إذا كنت لست مستعدا لقبول الأشياء التي تقال لك كما هي بل يجب أن تفكر فيها بنفسك، ضع علامة (X) تحت البديل موافق تماما كما هو مبين في الجدول أدناه:

العبارة	موافق تماما	موافق إلى حد ما	غير متأكد	غير موافق إلى حد ما	غير موافق تماما
لست مستعدا لقبول الأشياء التي تقال لي كما هي بل يجب أن أفكر فيها بنفسي	X				

	العبارات	موافق تماما	موافق إلى حد ما	غير متأكد	غير موافق إلى حد ما	غير موافق تماما
1	لست مستعداً لقبول الأشياء التي تقال لي كما هي بل يجب أن أفكر فيها بنفسي					
2	بطريقة أو بأخرى، أحاول الحصول على كتب أو ملخصات أو أي شئ آخر يخص المذاكرة					
3	أشعر بضخامة كم المعلومات التي يجب أن نتعامل معها في مقرر ما					
4	أجد نفسي في بعض الأحيان أفكر في معلومات وأفكار من مقرر معين عندما أقوم بعمل أشياء أخرى					
5	أجد صعوبة في فهم الأشياء التي يجب أن أتذكرها					
6	ينتابني قلق شديد بشأن العمل أو الواجبات التي لم أستطيع القيام بها					
7	على الرغم من أنه يمكنني تذكر الحقائق والتفاصيل ، إلا أنني لا أستطيع أن أضع تصور كلي لها					
8	أتأكد من وجود ظروف للمذاكرة والاستذكار تساعدني في القيام بعملي بسهولة					
9	أحاول أن أربط الأمثلة التي تواجهني بالموضوعات والأحداث الأخرى					
10	أبذل جهداً كبيراً في التأكد من حصولي على أهم التفاصيل بين يدي					
11	يصيبني القلق حول ما إذا كنت قادر على الاستيعاب والعمل على نحو مناسب					
12	أنظم وقتي مذاكرتي بعناية حتى يمكنني استغلاله بأفضل طريقة ممكنة					
13	عندما أقرأ مقالاً أو كتاباً أحاول أن أستنبط بنفسي ما يهدف إليه بالتحديد					
14	أقضى وقتاً كبيراً في تكرار أو نسخ أو كتابة أشياء تساعدني في عملية التذكر					
15	أعرف ما أريد الخروج به أو الحصول عليه من مقرر ما وأصمم على تحقيقه					
16	أجد نفسي أقرأ أشياء دون أن أحاول جدياً فهمها					
17	لست واثقاً من معرفة الأشياء المهمة ، ولذلك أحاول أن أركز بقدر الإمكان في المحاضرات					
18	أعمل بجد عندما أقوم بالمذاكرة وعموماً أحاول التركيز في ما أقوم به					
19	عندما أعمل في موضوع جديد، أحاول أن أفهم بنفسي كيف تتفق كل الأفكار معاً					
20	أجد أنه من الضروري التركيز على حفظ جزء كبير مما يجب على أن أتعلمه					

21	أشعر أنني أقوم بعمل جيد يتوافق مع ما أستطيع القيام به في مقرر ما					
22	الأفكار في الكتب والمقالات تجعلني أبدأ في سلسلة طويلة من التفكير عما أقرأه					
23	أحاول فهم معاني ما يجب أن أتعلمه بنفسي					
24	أتصور أنني منظم جداً في طريقة مذاكرتي					
25	عندما أقرأ، .أقوم بفحص التفاصيل جيدا لكي أرى كيف تتناسب مع ما يقال					
26	أشعر بالخوف إذا قمت بإعادة العمل مرة أخرى					
27	أحاول الاستفادة بوقتي طوال اليوم بشكل عام					
28	من المهم بالنسبة لي أن أكون قادراً على متابعة المناقشة أو أفهم الهدف منها					
29	أعمل بطريقة منظمة خلال تعلم مقرر معين بدلاً من ترك كل شئ حتى آخر دقيقة					
30	أقوم بفحص الأدلة بعناية محاولاً الوصول إلى استنتاجات خاصة فيما يتعلق بالأشياء التى أقوم بدراستها					

مقياس قلق الامتحان

إعداد: الدكتور محمد حامد زهران

الاسم:..... تاريخ اليــوم: / /

التعـليمـــــــــــــات

* يهدف هذا المقياس إلى تحديد مشكلات الامتحان التي تشكو منها أو تقلقك، حتى نستطيع أن نقدّم لك الإرشاد المناسب.

* يشتمل هذا المقياس على 93 عبارة تتعلق بمشكلات وقلق الامتحان.

* والمطلوب قراءة كل عبارة بعناية، والاستجابة لتلك العبارات بما يتناسب مع حالتك أنت شخصيّا بصدق وصراحة.

- إذا كانت العبارة تنطبق عليك نادرا، ضع علامة (√) تحت كلمة "نادرا".
- إذا كانت العبارة تنطبق عليك أحيانا، ضع علامة (√) تحت كلمة "أحيانا".
- إذا كانت العبارة تنطبق عليك غالبا، ضع علامة (√) تحت كلمة "غالبا".

* الرجاء الاستجابة لكل العبارات.

* ليس هناك استجابة صحيحة وأخرى خاطئة.

* ليس هناك وقت محدد للاستجابة، ولكن يرجى الا تستغرق وقتا طويلا.

* والآن، يمكنك قلب الصفحة والبدء في الاستجابة...

الرقم	العبارات	نادرا	أحيانا	غالبا
01	أشعر بخيبة الأمل عند أدائي الامتحان آخر العام.			
02	أنا لا أستطيع المراجعة ليلة الامتحان.			
03	أشعر بالملل عندما يأتي وقت المراجعة النهائية.			
04	بمجرد استلام ورقة الأسئلة أصاب بصداع شديد.			
05	أسئلة الامتحان تكون فوق مستوى تحصيلي.			
06	أعاني من النسيان عند قراءة الأسئلة للمرة الأولى.			
07	أتوقع الفشل في الامتحانات.			
08	أثناء أدائي الامتحان أعبث بأيّ شيء أمامي كالمسطرة أو غيرها.			
09	تنقصني الرغبة في النجاح والتفوق.			
10	ليس عندي صبر لمراجعة الإجابة.			
11	من عيوبي الإجابة المتعجّلة وغير الدقيقة.			
12	أنا لا أعرف طريقة الاستعداد للامتحان.			
13	أشعر بعصبية شديدة أثناء إجابتي في الامتحانات.			
14	أنظر إلى الامتحانات على أنها تهديد دائم.			
15	أجد صعوبة في تحديد الأسئلة التي أجيب عنها.			
16	الملل يجعلني أترك قاعة الامتحان بمجرد مرور نصف الوقت.			
17	عند بداية الامتحان أشعر أنني لن أستطيع إكماله.			
18	خوفي يجعلني لا أستطيع قراءة ورقة الأسئلة بدقة.			
19	أخاف من الملاحظين والمراقبين في لجان الامتحان.			
20	أتمنى إلغاء جميع الامتحانات.			
21	أثناء أدائي للامتحان أجد نفسي أفكر في احتمال رسوبي.			
22	أكثر من استخدام المنبهات أيام الامتحانات.			
23	أعتقد أن أسئلة الامتحانات كلّها غير متوقّعة.			
24	أعاني من عدم الاستقرار في مقعدي أثناء أداء الامتحان.			
25	ألجأ إلى التخمين في الاستعداد للامتحان.			
26	يضايقني أن الدراسة كلّها ترتكز حول الامتحانات.			
27	أشعر أنّ قلبي يدقّ بسرعة أثناء أدائي للامتحانات.			
28	أرتبك عندما يُعلن الملاحظ عن الوقت المتبقي للامتحان.			
29	بعد الامتحان أسأل كلّ يوم عن النتيجة.			
30	أصعب الأيام عندي هي أيام انتظار النتيجة.			
31	أرتبك بشدّة عند الإعلان عن النتيجة.			
32	أتصبّب عرقا عندما لا أستطيع الإجابة في الامتحان.			
33	أشعر بالقلق والاضطراب أثناء أدائي للامتحان.			
34	يزداد اضطرابي عند مراجعة الإجابات مع الزملاء.			
35	أصاب بالذعر من الامتحانات الفجائية.			
36	يقلقني أنّ مستقبلي يتوقّف على الامتحانات.			
37	أشعر بنقص الثقة في نفسي أثناء أدائي للامتحان.			
38	أتسرّع في الإجابة خشية فوات الوقت.			
39	ترتعش يداي عند الإجابة عن أسئلة الامتحان.			
40	أشعر بالرهبة من الامتحان.			
41	أصاب بارتباك شديد أثناء الامتحانات.			
42	بعد أدائي امتحان أيّ مادة أشعر أنّ إجابتي لم تكن موفّقة.			
43	يقلقني أخطاء المصحّحين.			
44	أشعر بحالة من نقص الاستقرار أيّام الامتحانات.			

45	أشعر بالتعب الشّديد أيّام الامتحانات.			
46	قلقي من الامتحانات هو سبب كراهيتي للدراسة.			
47	أنزعج بشدّة عند إعلان جدول الامتحان.			
48	أصاب بفقدان الشّهيّة أيام الامتحانات.			
49	شدّة خوفي من الامتحان يجعلني أنسى ما ذاكرته.			
50	يضايقني أنّ الامتحانات تقيس الحفظ وأنا لا أجيد الحفظ.			
51	أثناء أدائي للامتحان أكتب بيد وأقرض أظافر يدي الأخرى.			
52	أجد صعوبة في التعبير عمّا أريد كتابته في الامتحان.			
53	أبدو كما لو كنت مهزوزا أثناء أداء الامتحانات.			
54	أعاني من عدم تنظيم الورقة في الإجابة.			
55	أشعر بعدم الراحة والاضطراب أثناء أداء الامتحان.			
56	عندما أراجع قبل دخول لجنة الامتحان أشعر أنّ المعلومات تبخّرت من رأسي.			
57	يهدّدني ما يمكن أن يترتّب على فشلي أثناء أداء الامتحان.			
58	أشعر بالتوتر الشديد أثناء الامتحان.			
59	أعتقد أن من عيوبي السرعة في قراءة ورقة الأسئلة.			
60	أشعر بالتوتّر عند دخول لجنة الامتحان.			
61	يبدأ شعوري بعدم الارتياح قبل أن أستلم ورقة الأسئلة.			
62	أرْتبِك عند الإجابة عن أسئلة امتحان شفويّة في الفصل.			
63	عندما أراجع ليلة الامتحان أجد نفسي نسيتُ كلّ شيء.			
64	أشعر بتوتّر شديد إثناء أدائي للامتحان.			
65	أشعر بالقلق الشديد قبل الامتحان.			
66	يرافقني القلق طوال أيام الامتحان.			
67	أشعر بنقص الثقة في نفسي أثناء الإجابة في الامتحانات.			
68	أشعر بخوف شديد عند أدائي للامتحانات.			
69	أشعر بتوتّر شديد عندما أستعدّ للامتحان.			
70	أخاف من قرب وقت الامتحان.			
71	أكثر شيء يقلقني هو الامتحانات.			
72	تزعجني تعليمات لجنة الامتحان.			
73	يزعجني أنّه لا توجد امتحانات شهرية جادّة تعدّنا لامتحان آخر العام.			
74	أخاف من وجود أسئلة لم نتدرّب عليها.			
75	يضايقني أنّ المعلمين لا يدرّبوننا على الامتحانات وطريقة الإجابة.			
76	أخاف من النتيجة السّيّئة.			
77	يزعجني أنني لا أستطيع توزيع وقت الامتحان على الأسئلة المطلوبة.			
78	يُربِكني أنّ الوقت لا يكفيني للإجابة عن الأسئلة.			
79	يضايقني أنّني لا أستطيع تنظيم جدول للمراجعة.			
80	أخاف من وجود أسئلة من خارج المقرّر.			
81	يقلقني أنّني لا أعرف الطريقة المثلى للمراجعة.			
82	يقلقني أنني لا أجيد طريقة الإجابة عن الأسئلة.			
83	ضيق الوقت المحدّد للامتحان يعتبر مشكلة بالنسبة لي.			
84	أخاف من تهديد المعلّمين لنا بالأسئلة الصّعبة في الامتحان.			
85	تقلقني الحركة الزائدة داخل اللجنة للملاحظين والمراقبين.			
86	ينتابني الشّك في أنّ سؤالا سوف يُترك بدون تصحيح.			
87	من شدّة الخوف لا أستطيع الأكل صباح يوم الامتحان.			
88	يصيبني الأرق و لا أستطيع النوم ليلة الامتحان.			
89	من خوفي من الامتحان أذاكر و أنا في طريقي إلى اللجنة.			
90	أشعر ببرودة شديدة في جسمي أثناء الامتحانات.			
91	أعاني من الصّداع أيّام الامتحانات.			
92	شدّة توتّري أثناء الامتحان تُحدِث ارتباكا في معدتي.			
93	أشعر برغبة في القيء أثناء الامتحان.			

Correlations

		عميقة	قلق
عميقة	Pearson Correlation	1	-.080-
	Sig. (2-tailed)		.482
	N	80	80
قلق	Pearson Correlation	-.080-	1
	Sig. (2-tailed)	.482	
	N	80	80

Correlations

		عميقة	قلق
عميقة	Pearson Correlation	1	-.080-
	Sig. (2-tailed)		.482
	N	80	80
قلق	Pearson Correlation	-.080-	1
	Sig. (2-tailed)	.482	
	N	80	80

Correlations

		إستراتجية	قلق
إستراتجية	Pearson Correlation	1	-.089-
	Sig. (2-tailed)		.430
	N	80	80
قلق	Pearson Correlation	-.089-	1
	Sig. (2-tailed)	.430	
	N	80	80

Correlations

		سطحية	قلق
سطحية	Pearson Correlation	1	-.116-
	Sig. (2-tailed)		.306
	N	80	80
قلق	Pearson Correlation	-.116-	1
	Sig. (2-tailed)	.306	
	N	80	80

Correlations