جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية و العلوم الإجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية

مذكرة مقدمة لإستكمال متطلبات شهادة ماستر أكاديمي

الميدان: علوم إجتماعية

الشعبة : علوم التربية

التخصص: إرشاد و توجيه

إعداد الطالبة : إبتســـــــام مليك

بعنوان

قلق الإمتحان و علاقته بدافعية التعلم لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

(دراسة ميدانية بمنطقة تقرت)

لجنة المناقشة مكونة من السادة:

د/ ميسون سميرة زوجة قوجيل–جامعة قاصدي مرباح ورقلة.....(رئساً)

د/ بن زين نبيلة – جامعة قاصدي مرباح ورقلة .....(مشرفاً و مقرراً)

د/ بالحسيني وردة – جامعة قاصدي مرباح ورقلة.....(مناقشاً)

السنة الجامعية : 2014- 2015

شكر و عرفان

الحمد لله حمدا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه الذي وفقني وقدرني على عملي هذا و يسره لي

أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذة المشرفة **بن الزين نبيلة** على صبرها وتوجيهاتها القيمة.

كما أتقدم بالشكر إلى كل الأساتذة الذين تلقيت العلم على أيديهم من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الجامعية.

كما اتقدم بشكري الخاص الى امي و أبي و اخواتي و اخي

ولا يفوتني أن أشكر كل من ساعدني من قريب أو من بعيد في إنجاز هذه الدراسة خاصة صديقتي المقربة فتيحة كانوري

إبتسام

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على علاقة قلق الإمتحان بدافعية التعلم لدى عينة من التلاميذ السنة الثالثة ثانوي منطقة تقرت. أخد المتغيرات التالية بعين الإعتبار: الإعادة الدراسية و التخصص الدراسي و أثر هذه المتغيرات على علاقة قلق الإمتحان بدافعية التعلم،من خلال طرح التساؤلات التالية :

– هل تختلف دافعية التعلم بإختلاف مستوى قلق الامتحان لدى عينة من التلاميذ السنة الثالثة ثانوي ؟

و يتفرع من هذا التساؤل العام التساؤلات الفرعية التالية :

– هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في دافعية التعلم بين التلاميذ المعديين و الجدد ذوي المستوى المرتفع من قلق الامتحان ؟

– هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في دافعية التعلم بين التلاميذ المعديين و الجدد ذوي المستوى المنخفض من قلق الامتحان ؟

– هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في دافعية التعلم بين التلاميذ العلميين والأدبيين ذوي المستوى المرتفع من قلق الامتحان ؟

– هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في دافعية التعلم بين التلاميذ العلميين والأدبيين ذوي المستوى المنخفض من قلق الامتحان؟

و للإجابة على هذه التساؤلات تم صياغة الفرضيات التالية:

– لا تختلف دافعية التعلم بإختلاف مستوى قلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وتتضمن هذه الفرضية الفرضيات الجزئية التالية :

– لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في دافعية التعلم بين التلاميذ المعديين و الجدد ذوي المستوى المرتفع من قلق الامتحان.

– لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في دافعية التعلم بين التلاميذ المعديين و الجدد ذوي المستوى المنخفض من قلق الامتحان.

– لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في دافعية التعلم بين التلاميذ العلميين والأدبيين ذوي المستوى المرتفع من قلق الامتحان.

– لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في دافعية التعلم بين التلاميذ العلميين والأدبيين ذوي المستوى المنخفض من قلق الامتحان.

وإعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة الموضوع حيث تكونت عينة الدراسة من (**179** تلميذ و تلميذة) من ثلاثة ثانويات بمدينة تقرت، تم بطريقة العشوائية البسيطة، و بعد تطبيق مقياسي قلق الإمتحان و دافعية التعلم على عينة الدراسة بعدما تم التأكد من صلاحيتهما للإستخدام.

أــسفرت الدراسة على النتائج التالية:

– لا تختلف دافعية التعلم بإختلاف مستوى قلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

– لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في دافعية التعلم بين التلاميذ المعديين و الجدد ذوي المستوى المرتفع من قلق الامتحان.

– لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في دافعية التعلم بين التلاميذ المعديين و الجدد ذوي المستوى المنخفض من قلق الامتحان.

– لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في دافعية التعلم بين التلاميذ العلميين والأدبيين ذوي المستوى المرتفع من قلق الامتحان.

– لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في دافعية التعلم بين التلاميذ العلميين والأدبيين ذوي المستوى المنخفض من قلق الامتحان.

وقد نوقشت النتائج في ضوء بعض الدراسات السابقة،الجانب النظري. وختمت الدراسة ببعض الاقتراحات.

Résumé

La présente étude visait à identifier la relation entre l'anxiété de test d'apprentissage de motivation auprès d'un échantillon d'élèves de la zone secondaire de troisième année Touggourt. Prises en compte les variables suivantes: Replay de l'étude et de la spécialisation académique et l'impact de ces variables sur la relation entre l'anxiété de test motivation à apprendre, en posant les questions suivantes:

- Est-ce que la motivation est différente pour différents types de niveau d'apprentissage examen préoccupation auprès d'un échantillon d'élèves de troisième année secondaire?

Et les ramifications de cette année de la question des sous-questions suivantes:

- Y at-il des différences statistiquement significatives dans l'apprentissage de la motivation chez les étudiants et les nouveaux patients reçoivent infectieuses avec le niveau élevé de différences d'anxiété de test?

- Y at-il des différences statistiquement significatives dans la motivation des étudiants et des nouveaux patients infectieuses apprentissage reçoivent faible niveau des différences de l'anxiété de test?

- Y at-il des différences statistiquement significatives dans la motivation chez les élèves l'apprentissage scientifique et littéraire avec le niveau élevé de différences d'anxiété de test?

- Y at-il des différences statistiquement significatives dans la motivation chez les élèves qui apprennent faible niveau des différences de l'anxiété de test scientifique et littéraire?

Et pour répondre à ces questions a été formulé les hypothèses suivantes:

- La motivation de l'apprentissage ne diffère pas de préoccupation différente de l'examen de niveau auprès d'un échantillon d'élèves de troisième année secondaire.

Cette hypothèse et comprend les hypothèses partielles suivantes:

- Pas de différences statistiquement significatives dans la motivation de l'apprentissage chez les élèves et de nouvelles personnes avec des patients contagieux reçoivent différences de haut niveau de l'anxiété de test.

- Pas de différences statistiquement significatives dans la motivation de l'apprentissage chez les étudiants et les nouveaux patients reçoivent infectieuses différences de bas niveau d'anxiété de test.
- Aucune différence statistiquement significative dans la motivation chez les élèves l'apprentissage des différences scientifiques et littéraires avec le niveau élevé de l'anxiété de test.
- Aucune différence statistiquement significative dans la motivation chez les élèves l'apprentissage des différences scientifiques et littéraires bas niveau d'anxiété de test.

Et nous avons adopté dans cette étude, l'approche descriptive à la pertinence de la nature de l'objet où l'échantillon de l'étude comprenait (179 écolier et écolière) de trois écoles secondaires à Touggourt, était de façon aléatoire simple, et après l'application de mesures de l'anxiété et de la motivation test pour apprendre sur l'échantillon de l'étude après il a été constaté disqualifié pour utilisation .

L'étude a donné les résultats suivants:
- La motivation de l'apprentissage ne diffère pas de préoccupation différente de l'examen de niveau auprès d'un échantillon d'élèves de troisième année secondaire.
- Pas de différences statistiquement significatives dans la motivation de l'apprentissage chez les élèves et de nouvelles personnes avec des patients contagieux reçoivent différences de haut niveau de l'anxiété de test.
- Pas de différences statistiquement significatives dans la motivation de l'apprentissage chez les étudiants et les nouveaux patients reçoivent infectieuses différences de bas niveau d'anxiété de test.
- Aucune différence statistiquement significative dans la motivation chez les élèves l'apprentissage des différences scientifiques et littéraires avec le niveau élevé de l'anxiété de test.
- Aucune différence statistiquement significative dans la motivation chez les élèves l'apprentissage des différences scientifiques et littéraires bas niveau d'anxiété de test.

Les résultats ont été examinés à la lumière de certaines études antérieures, le côté théorique. L'étude a conclu avec quelques suggestions.

فهـــــــــــــــــــــرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر و عرفان	أ
ملخص الدراسة	ب
ملخص الدراسة بالغة الأجنبية	د
فهرس المحتويات	و
فهرس الجداول	ط
مقدمة	1
الفصل الاول: تقديم موضوع الدراسة	
1-تحديد الإشكالية	5
2-تساؤلات الدراسة	7
3-فرضيات الدراسة	7
4-أهمية الدراسة	8
5-أهداف الدراسة	8
6- تحديد الاجرائي للمفاهيم	9
7-عرض و مناقشة الدراسات السابقة	9
8-حدود الدراسة	13
الفصل الثاني : قلق الإمتحان	
تمهيد	15
1-مفهوم قلق الإمتحان	15
2-تصنيف قلق الإمتحان	16
3-مكونات قلق الإمتحان	17
4-أعراض قلق الإمتحان	22

5-النظريات المفسرة لقلق الإمتحان	23
6-قياس قلق الإمتحان	27
7-العوامل المؤثرة في قلق الإمتحان	28
8-علاج قلق الإمتحان	29
خلاصة الفصل	31
الفصل الثالث: دافعية التعلم	
تمهيد	33
1-مفهوم الدافعية	33
2-مفهوم دافعية التعلم	34
3-ابعاد دافعية التعلم	34
4-أنواع دفعية التعلم	35
5-وظائف دافعية التعلم	36
6-العوامل المؤثرة في دافعية التعلم	36
7-النظريات المفسرة للدافعية التعلم	38
8-قياس دافعية التعلم	40
9-أساليب تنمية دافعية التعلم لدى المتعلمين	42
خلاصة الفصل	43
الجانب التطبيقي الفصل الرابع : الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	46
1- الدراسة الإستطلاعية	46
1-1 وصف العينة الإستطلاعية	46
1-2 وصف ادوات جمع بينات المستخدمة	
1-3 خصائص السيكومترية لأدوات القياس	47
2- الدراسة الأساسية	49

2-1 المنهج المتبع	49
2-2 العينة و مواصفاتها	49
2-3 إجراءات تطبيق الدراسة الاساسية	51
2-4 الاساليب الاحصائية المستخدمة	52
خلاصة الفصل	52
الفصل الخامس : عرض و تحليل و مناقشة النتائج	
تمهيد	54
1- عرض و تحليل النتائج	54
2- تفسير و مناقشة النتائج	58
خلاصة الدراسة	63
الإقتراحات	63
قائمة المراجع	
الملاحق	

فهرس الجداول

الرقم	الجـــــــــــــــــــــــــــــــدول	الصفحة
01	يوضح خصائص العينة الاستطلاعية	46
02	يوضح نتائج إختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتيين المتطرفتين على مقياس دافعية التعلم ل : يوسف قطامي	48
02	يوضح عينة الدراسة الأساسية حسب الثانويات	50
03	يوضح توزيع العينة الأساسية حسب متغير الإعادة	50
04	يوضح توزيع العينة الأساسية حسب متغير التخصص الدراسي (أدبي- علمي)	51
05	يوضح نتائج إختبار "ت" للدلالة الفروق في دافعية التعلم بإختلاف قلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة الثانوي	54
06	يوضح نتائج إختبار "ت" لدلالة الفروق في دافعية التعلم بين التلاميذ المعديين و الجدد ذوي المستوى المرتفع من قلق الامتحان .	55
07	يوضح نتائج إختبار "ت" لدلالة الفروق في دافعية التعلم بين التلاميذ المعديين و الجدد ذوي المستوى المنخفض من قلق الامتحان .	56
08	يوضح نتائج إختبار "ت" لدلالة الفروق في دافعية التعلم بين التلاميذ العلميين و الأدبين ذوي المستوى المرتفع من قلق الامتحان .	57
09	يوضح نتائج إختبار "ت" لدلالة الفروق في دافعية التعلم بين التلاميذ العلميين و الأدبين ذوي المستوى المنخفض من قلق الامتحان .	58

مقدمة

يعد التعلم من الموضوعات المهمة التي شغلت الباحثيين في علم النفس و علوم التربية بإعتباره عملية أساسية و مستمرة في حياة الكائن البشري، و لحدوث التعلم لابد من توفر دافعية التعلم بدور مهم و مستمر في معظم نواحي التعلم فدافعية التعلم تحرر الطاقة الانفعالية الكامنة في المتعلم وتجعله يستجيب للموقف التعليمي، كما أنها تؤدي إلى اكتساب معارف ومهارات جديدة بالإضافة إلى تبني طرق فعالة في معالجة المعلومات التي يحصل عليها التلميذ أثناء العملية التعليمية.

و تؤثر دافعية التعلم تأثيرا بليغا في العملية التعليمية عامة و على التحصيل الدراسي للتلميذ خاصة ، فهي الرغبة القوية في النجاح في حالة ما اذا ارتفعت اما اذا انخفضت فيحدث العكس ، «فهي قوة داخلية تنبع من الفرد بحد ذاته و هي تختلف من تلميذ لاخر »(نسيمة حداد ،2011،ص: 67)

و قد يتوقف إستخدام المتعلم لقدراته و إمكاناته على مستوى دافعية التعلم لديه، و بالتالي قد يؤثر ذلك على أدائه التحصيلي في مستواه الدراسي بكل مراحله، و لعل أهم مرحلة هي مرحلة التعليم الثانوي، و هذا ما يفسر إهتمام هذه الدراسة بهذه المرحلة خاصة في القسم النهائي، نظرا لإقبال التلاميذ على إجتياز إمتحان شهادة البكالوريا، و في هذه السنة يتحدد مصيره سواء بالإنتقال الى مرحلة التعليم الجامعي أو إعادة السنة او التوجيه الى الحياة العملية، و هذا ما يثير لدى التلميذ قلق الإمتحان لديه، و يعد قلق الإمتحان « مشكلة مهمة و معقدة ضمن المشاكل النفسية التي تواجه ليس فقط التلميذ، ولكن أيضا تواجه الأسرة بأكملها » (عبد الظاهر الطيب، 1994 ،ص :390)

كما يعد قلق الإمتحان إحدى المشاكل التي يواجهها التلاميذ عندما يعلن المعلم عن الامتحان فيصبح التلميذ قلقا ويزداد هذا القلق في الاختبارات التي يتم بموجبها الانتقال من مرحلة إلى أخرى كالانتقال من المرحلة الابتدائية إلى المتوسطة ثم إلي المرحلة الثانوية وبالانتقال من المرحلة الثانوية إلي الحياة الجامعية ، وخلال هذه الفترة يركز التلاميذ والأساتذة و أولياء الأمور و المراقبون على أداء التلاميذ في الاختبارات مما يخلق جوا من القلق يكون مركزه التلميذ.

قد يؤدي قلق الإمتحان الى إرتفاع المستوى التحصيلي للتلميذ، وذلك انطلاقا من المبدأ السيكولوجي «فقلق الامتحان قد يرتبط بمستوى الدافعية للتعلم التي تتمثل في لأهمية الكبرى بالنسبة للفرد وبالنسبة لعينة معينة للمجتمع على حد سواء»(ريزونر،2000، ص:38)

و لهذا إخترنا موضوع الدراسة الذي يهدف الى الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان و دافعية التعلم لدى التلاميذ السنة الثالثة ثانوي و لدراسة هذا الموضوع تم اقتراح الخطة التالية:

– الجانب النظري يحتوي على ثلاثة فصول :

– الفصل الاول : تم التطرق الى تحديد الاشكالية ،تساؤلات الدراسة، فرضيات الدراسة، أهمية الدراسة، أهداف الدراسة، التحديد الإجرائي للمفاهيم و عرض الدراسات السابقة

– الفصل الثاني :اندرج تحت عنوان قلق الإمتحان حيث تم التعرض الى ، مفهوم قلق الامتحان، تصنيف قلق الامتحان،مكونات قلق الامتحان، أعراض قلق الإمتحان، النظريات المفسرة لقلق الامتحان، قياس قلق الامتحان، العوامل المؤثرة في قلق الإمتحان ، ،علاج قلق الامتحان .

– الفصل الثالث: إندرج تحت عنوان دافعية التعلم حيث تم تقديم مفهوم الدافعية.مفهوم دافعية التعلم، أبعاد دافعية التعلم،أنواع دافعية التعلم، وظائف دافعية التعلم، العوامل المؤثرة في دافعية التعلم ،النظريات المفسرة لدافعية التعلم،قياس دافعية التعلم، أساليب تنمية دافعية التعلم لدى المتعلميين.

– الجانب التطبيقي تضمنت الدراسة الميدانية فصلين هما :

– الفصل الرابع :تم التطرق فيه الى للإجراءات الميدانية للدراسة بشقيها الإستطلاعية و الأساسية .

– الفصل الخامس: تم التعرض الى عرض نتائج الدراسة تعرضنا فيه بالاضافة الى تفسيرها و مناقشاتها في ضوء الجانب النظري و الدراسات السابقة، و ختمت الدراسة بمجموعة من الاقترحات.

الجـــــانب النظـــــري

الفصل الأول :تقديم موضوع الدراسة

1. تحديد الإشكالية
2. تساؤلات الدراسة
3. فرضيات الدراسة
4. اهمية الدراسة
5. اهداف الدراسة
6. التحديدالاجرائي للمفاهيم
7. الدراسات السابقة (عرض و مناقشة)
8. حدود الدراسة

1-تحديد الاشكالية :

تشكل الدافعية ملتقى اهتمام جميع العاملين في العملية التربوية من طلبة ومعلمين ومرشدين ومديرين وكل من له علاقة أو صلة بالعملية التعليمية، حيث لاقت اهتماما كبيرا من قبل الناس عامة والمختصين خاصة.

وينظر إلى الدافعية على أنهاالاسس التي تقف وراء سلوك الإنسان الذي يبجث في مختلف مجالات الحياة والذي يسبب الاندفاع نحو هدف محدد، وللدافعية أنواع عديدة من بينها دافعية التعلم التي تحرر الطاقة الانفعالية الكامنة في المتعلم وتجعله يستجيب للموقف التعليمي، كما أنها تؤدي إلى اكتساب معارف ومهارات جديدة بالإضافة إلى تبني طرق فعالة في معالجة المعلومات التي يحصل عليها التلميذ أثناء العملية التعليمية.

فدافعية التعلم تعتبر من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في أي مجال من مجالاته المتعددة ، سواء في تعلم أساليب وطرق التفكير ، أو تكوين الاتجاهات والقيم أو تعديل بعضها أو تحصيل المعلومات أو تكوين الاتجاهات والقيم أو تعديل بعضها أو في حل المشكلات، حيث تؤكد معظم نتائج الدراسات والبحوث التربوية، والنفسية على أهمية إثارتها لدى التلاميذ فالمعلم مطالب بمعرفة الأسباب التي تدفع التلاميذ إلى التحصيل الدراسي، كما أنه مطالب بالاطلاع على أساليب استثارة الدافعية لدى المتعلمين من أجل توظيفها في العملية التعليمية قصد بلوغ وتحقيق الأهداف التربوية و ذلك ما اكدته الدراسات حول دور الدافعية للتعلم في العملية التعليمية ،وهذا ما أشارت إليه دراسةDweek " دويك«1986 " التي تناولت تأثير الدافعية على التعلم في إطار نظرية الأهداف حيث توصلت إلى أن الدافعية تؤثر في اكتساب واستغلال الأطفال للمعرفة والمهارات»(قماشه آسيا، 2011،ص: 22)

وهذا ما يتفق مع دراسة " جيهان أبو راشد العمران« المعنونة بـــ " الدافعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، أين أكدت نتائجها على وجود علاقة بين هذين المتغي » . (محمد بني يونس، 2004،ص:23)

وفي نفس الاتجاه نجد دراسة " محمد رضوان 1987 "، « حيث قام بدراسة مقارنة بين المتفوقين في التحصيل والمنخفضين باستخدام مقياس دافعية الانجاز وتوصل إلى وجود فروق لصالح ذوي التحصيل المرتفع، حيث كانوا أكثر دافعية» (عبد اللطيف خليفة،2000،ص:34)

كما أشارت دراسات أخرى أهمية دافعية التلاميذ نحو التعلم و نخص بالذكر دراسة " **سكاموتو، satamoto** " **و ماتسودا،matsud** " **و موتا، muta** " و التي تناولت مهارات التعلم و الإستذكار و علاقتها بدافعية التعلم و علاقتها بدافعية التعلم لدى مجموعة من الطلبة الجامعين، و قد إتضح من نتائج الدراسة وجود علاقة قوية بين مهارات التعلم و دافعية التعلم .

و يعد موضوع دافعية التعلم من أهم الموضوعات التربوية و النفسية فلا يمكن الحديث عن التفوق الدراسي و النجاح الدراسي دون الإهتمام بدافعية التعلم لدى التلاميذ في كل المراحل التعليمية و بالأخص في مرحلة التعليم الثانوي و التي تنتهي بإجتياز إمتحان شهادة البكالوريا الذي يؤهل التلميذ الى الإنتقال الى الجامعة و تحقيق طموحاته المستقبلية في حالة نجاحه و لهذا يعتبر امتحان مصيري بالنسبة للتلميذ، و هذا ما قد يثير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مشكلة قلق الإمتحان لديهم.

ولقد تركزت أبحاث قلق الإمتحان كشكل محدد من القلق المرتبط بمواقف التقويم ، حيث يشير أحمد عبد الخالق إلى أن " «قلق الامتحان يعد نوعا من أنواع القلق العام ، وأن بعض التلاميذ بحكم تكوينهم النفسي للقلق العام يكونون أشد إحساسا من غيرهم بقلق الامتحان »(. هشام مخيمر وعمرو عمر ، 1999 ، ص:67)

وهذا يعني أن الإختلاف في القلق من تلميذ لاخر هو إختلاف في الدرجة وليس في النوع، وعلى هذا فإن قلق الامتحان عبارة عن خبرة عامة يمكن لأي تلميذ أن يمر بها وفقا لتعرضه لظروف أو مواقف متباينة من حيث أهميتها.

وبالتالي أصبح قلق الامتحان مشكلة حقيقية تواجه الكثير من التلاميذ ، وتزداد نسبة انتشاره بين هولاء في مختلف مراحلهم التعليمية ، « حيث أكدت د راسات كل من دينياتو"Denato" (1995)وهمبري " Hembree"(1997) ان قلق الإمتحان ينمو طرديا بتقدم سنوات الدراسة » .

(أشرف عبد القادر واسماعيل بدر ، 2001 ، ص :2)

و يبقى القلق في مواقف الإمتحانات يبقى تلك المشكلة التي قد يعاني منها التلاميذ مما تلعبه من دور كبير في العملية التربوية، حيث تتخذ نتائجها مقياسا للمفاضلة بين التلاميذ، كما تمنح بموجبها

الشهادات خاصة الامتحانات النهائية والرسمية التي يتوقف عليها مصير التلميذ كامتحان شهادة البكالوريا بالإضافة إلى مواصلة الدراسات العليا،و الحصول على المكانة الاجتماعية وبالتالي تأكيد ذاته.

ومما سبق يتضح أن دافعية التعلم ظاهرة تستحق الاهتمام والدراسة خاصة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي فهي لا تعني فقط إستثارة التلميذ نحو التعلم لان هذه الأخيرة قد تتأثر بقلق الإمتحان لدى هؤلاء التلاميذ المقبلين على الإمتحان الرسمي (شهادة البكالوريا) . بناءاً على ما سبق تأتي الدراسة الحالية من أجل الكشف عن العلاقة بين قلق الإمتحان و دافعية التعلم لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي و عليه نطرح إشكالية الدراسة على النحو التالي:

هل تختلف دافعية التعلم بإختلاف مستوى قلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ؟

2- تساؤلات الدراسة :

إضافة الى التساؤل العام السالف ذكره تم صياغة التساؤلات التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في دافعية التعلم بين التلاميذ المعدين و الجدد ذوي المستوى المرتفع من قلق الامتحان ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في دافعية التعلم بين التلاميذ المعدين و الجدد ذوي المستوى المنخفض من قلق الامتحان؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في دافعية التعلم بين التلاميذ العلميين و الادبيين ذوي المستوى المرتفع من قلق الامتحان؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في دافعية التعلم بين التلاميذ العلميين و الادبيين ذوي المستوى المنخفض من قلق الامتحان ؟

3- فرضيات الدراسة :

تبعا لتساؤولات الدراسة نطرح الفرضيات الاتية :

الفرضية العامة:

لا تختلف دافعية التعلم بإختلاف مستوى قلق الامتحان لدى عينة من التلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

و تندرج تحت هذه الفرضية العامة الفرضيات الجزئية الاتية :

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في دافعية التعلم بين التلاميذ المعدين و الجدد ذوي المستوى المرتفع من قلق الامتحان.

– لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في دافعية التعلم بين التلاميذ المعدين و الجدد ذوي المستوى من المنخفض قلق الامتحان.

– لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في دافعية التعلم بين التلاميذ العلميين و الادبيين ذوي المستوى المرتفع من قلق الامتحان.

– لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في دافعية التعلم بين التلاميذ العلميين و الادبيين ذوي المستوى المنخفض من قلق الامتحان.

4- اهمية الدراسة :

– تنبثق أهمية الدراسة الحالية من أهمية العينة التي تعني بها هذه الدراسة و المتمثلة في تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا الذي يحدد المنتقل الى المرحلة الجامعية أو معهد السنة أو الموجه الى الحياة العملية.

– أهمية دراسة المتغيرين قلق الامتحان و دافعية التعلم لدى عينة تلاميذ السنة ثالثة ثانوي .

– كما يهمنا أن يتمتع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمستوى عال من دافعية التعلم و مستوى منخفض من قلق الإمتحان مما يدفعهم ذلك إلى النجاح خاصة أن هذه الفئة يعول عليها في دعم مسارات التنمية في المجتمع مستقبلا .

5- اهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين قلق الامتحان و دافعية التعلم لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمنطقة تقرت ولاية ورقلة.
- الكشف عن هذه العلاقة في ظل المتغيرات التالية: التخصص الدراسي و الإعادة.

6- التحديد الاجرائي لمفاهييم الدراسة :

المفاهيم الاساسية التي سوف يتم تحديدها إجرائيا في هذه الدراسة هي :

6-1 – تعريف قلق الامتحان :

يقصد به تلك الإستجابات التي يحددها تلميذ السنة الثالثة ثانوي بإختياره أحد البدائل المقترحة (دائماً- أحياناً- أبداً) المقترحة حيال المواقف المتضمنة في مقياس قلق الإمتحان الذي يتكون من بعدين هما الإنزعاج و الإنفعالية لـــ "ميسون سميرة ".

6-2- دافعية التعلم :

يقصد بها « هي تلك الرغبة التي يمتلكها المتعلم لتحقيق أفضل مستوى ممكن من الإنجاز داخل الفصل خلال الإمتحان الدراسي والتي تدفع به للإستجابات التي يقوم بتحديدها وفق لإختياره أحد البدائل المقترحة (أوافق-أوافق بشدة- متردد- لا أوافق- لا أوافق بشدة) حيال المواقف المتضمنة في مقياس دافعية التعلم لـــ " يوسف قطامي" ».

7- عرض و مناقشة الدراسات السابقة :

7-1- الدراسات الخاصة بدافعية التعلم:

أ - دراسة أحمد محمد شبيب حسن (1994):

عنوان الدراسة: " الاتجاه النهائي للدافعية الاكاديمية الذاتية في مراحل عمرية مختلفة لدى الجنسين"

الهدف من الدراسة: هو التعرف على الخط النهائي للدافعية الاكاديمية الذاتية للمراحل عمرية مختلفة من الجنسين في حدود العينة المدروسة .

العينة : شملت (238) من تلاميذ الصف الرابع إبتدائي من كلا الجنسين و (238) من تلاميذ الصف الثانية ثانوي من كلا الجنسين .

ادوات الدراسة : تم توزيع مقياس دافعية الاكاديمية الذاتية

أهم النتائج :التي توصلت الباحثة اليها هي:

- عدم وجود فروق دالة احصائيا في الدافعية الاكاديمية لدى الفئات العمرية المختارة .

- وجود فروق دالة احصائيا في الدافعية الاكاديمية بين الذكور و الاناث من الصف الابتذائي عند مستوى الدلالة (0.01).

- وجود فروق دالة احصائيا في الدافعية الاكاديمية بين ذكور و الاناث من صف الثانية ثانوي عند مستوى الدلالة (0.05)

ب- دراسة "محمد علي مصطفى (1998) :

عنوان الدراسة :الدافعية المدرسية لدى طلاب كلية التربية بالعريش.

العينة : شملت الدراسة مجموعتين مختلفتين من الطلبة، تشكلت المجموعة الأولى من(40) طالب من القسم العلمي و (37) طالب و (64)طالبة من القسم الأدبي بالغرفة الأولى، حيث بلغ معدل سن أولئك الطلبة (17.5) عاما أما المجموعة الثانية فقد تضمنت32 طالب و (22)طالبة من القسم العلمي و 26) (طالب و (62)طالبة من القسم الأدبي بالغرفة الرابعة، وبلغ معدل سن المجموعة الثانية (21.5) سنة.

ادوات الدراسة : تمثلت في اختبار يقيس الدافعية الأكاديمية من إعداد" دولي ومونDoley Et Moon" (1978) والذي يتضمن تسعة مقاييس فرعية.

أهم النتائج :

- عدم وجود فروق دالة بين متوسطي درجات مجموعتي طلبة المجموعة الرابعة من العلمين وطالبات المجموعة الرابعة من الأدبين لصالح الطلبة الادبين .

- عدم وجود فروق بين متوسطي درجات مجموعتي طالبات المجموعة الرابعة من العلمين وطالبات الأدبين في الدافعية للتعلم

جـــ - دراسة بالحاج فروجة : (2011)

عنوان الدراسة : « التوافق النفسي الإجتماعي و علاقته بدافعية التعلم لدى المراهقالمتمدرس في التعليم الثانوي.

عينة الدراسة : تكونت من (300) تلميذ و تلميذة بمرحلة التعلم الثانوي.

أدوات الدراسة : مقياس دافعية التعلم و مقياس التوافق النفسي الإجتماعي

أهم النتائج:

- وجود علاقة إرتباطية بين التوافق النفسي الإجتماعي و دافعية التعلم لدى المراهق في التعليم الثانوي».

د- دراسة قوتفريد (1985):

عنوان الدراسة " الدافعية الداخلية عند تلاميذ المرحلة الإبتدائية و المرحلة المتوسطة من التعليم "

العينة : فقد شملت (260) تلميذ منهم (128) ذكور و (166) إناث منهم (82) ذكر من الخامس و (84) انثى من الثامن المتوسط من مدرسة خاصة .

أهم النتائج:

- وجود ارتباط موجب و دال بين الدافعية و التحصيل الدراسي ، و ارتباط سالبا و غير دال بين الدافعية و القلق الدراسي بمعدل (0,52) عند مستوى (ر= 0,01)

- دراسة ونترال: (1998):

عنوان الدراسة : « العلاقات الإجتماعية و دافعية الأكاديمية في المرحلة الإكمالية و دور الأباء، الأساتذة و الأقران.

الهدف من الدراسة : التعرف على إهتمامات التلاميذ نحو الدراسة و و المشاركات داخل الفصل .

عينة الدراسة : شملت (167) تلميذ و تلميذة.

ادوات الدراسة : مقياس دافعية التعلم و مقياس المحيط الأسري .

أهم النتائج :

– وجود علاقة ذات دلالة إحصائيا بين (العائلة– الأساتذة– الأقران) و دافعية التعلم و الإهتمام داخل القسم.

– وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدعم العائلي و دافعية المتعلم .

7–2– الدراسات الخاصة بقلق الامتحان :

أ– دراسة ريم بنت سالم علي الكريديس(2000)

موضوع الدراسة : "قلق الاختبـــار وعلاقته بالدافعية للإنجـــاز وبعض المتغيرات لدى طالبات كليةالتربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية بالرياض".

أدوات الدراسة: مقياس قلق الاختبار من إعداد "علي محمود شعيب "المقنن على البيئة السعودية .مقياس الدافعيه للإنجاز من إعداد الباحثة .

أهم النتائج:

–وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين قلق الاختبار و الدافعية للإنجاز لدى طالبات التخصص العلمي, بينما لم توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار و الدافعية للإنجاز لدى طالبات التخصص الأدبي .

–لم توجد فروق دالة إحصائياً في قلق الامتحان لدى طالبات كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية منخفضي الدافعية ومرتفعي الدافعية

–لم توجد فروق دالة إحصائياً في درجات كل من قلق الامتحان, الدافعية للإنجاز لدى طالبات كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية منخفضي المستوى الاجتماعي والاقتصادي ومرتفعي المستوى الاجتماعي والاقتصادي. .

–وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى طالبات التخصص العلمي وطالبات التخصص الأدبي لصالح طالبات التخصص العلمي .

– لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الاختبار لدى طالبات التخصص العلمي وطالبات التخصص الأدبي في كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية.

ب- دراسة عباس أديبي (2001):

عنوان الدراسة "قدرات التفكير الابتكاري في علاقتها بعادات الاستذكار وقلق الامتحان لدى طلاب التعليم الثانوي والجامعي".

هدف الدراسة: التعرف على العلاقة بين قدرات التفكير الابتكاري من جانب وعادات الاستذكار وقلق الامتحان.

عينة الدراسة : شملت (228) طالبا وطالبة من مرحلتي التعليم الثانوي العام والجامعي كلية التربية و العلوم والآداب بدولة البحرين

ادوات الدراسة : استخدم الباحث في دراسته لجمع البيانات اختبار القدرة علي التفكير الابتكاري ومقياس عادات الاستذكار و قائمة قلق الامتحان

جـــ -دراسة نائل إبراهيم أبو عزت (2008)

عنوان الدراسة:

هدف الدراسة: التعرف على أثر بعض المتغيرات النفسية والديموغرافية علي مستوي قلق الاختبار لدي طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة، في ضو ء سبعة متغيرات هي : الجنس ،التخصص، مستوي تعليم الأب و مستوي تعليم الأم، ومكان السكن، والترتيب الولادي للطالب، وحجم أفراد الأسرة،

عينة الدراسة : 542 طالب وطالبة من مدراس الثانوية العامة بفرعيها الأدبي والعلمي، ثم اختير من هذه العينة أكثر الطلاب الذين سجلوا أعلي درجات علي مقياس قلق الاختبار حيث تم اختيار(30)طالب ، توزعوا على مجموعتين، حيث شملت المجموعة التجريبية(15) طالب، وشملت المجموعة الضابطة(15) طالب وتم تطبيق البرنامج الإرشادي عليهم

ادوات الدراسة: توزيع استبانة من (25)فقرة لقياس مستوي قلق الطلبة في امتحان الثانوية العامة.هذا المقياس علي عينة عشوائية طبقية

أهم النتائج :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة0,05 في متوسطات درجات مستوي قلق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزي.

ناقشة الدراسات السابقة :

من حيث العينات: نلاحظ أن الدراسات السابقة ركزت على عينات مختلفة من حيث العمر و المستوى الدراسي للتلاميذ (الإبتدائي، الإعدادي، الثانوي، الجامعي).

من حيث النتائج: ساعدتنا النتائج المتوصل اليها في الدراسات السابقة على:

- التعرف على بعض المتغيرات التي يمكن ان تؤثر في سلوك دافعية التعلم و قلق الإمتحان.
- ساعدتنا في إختيار أدوات القياس المناسبة.
- تجدر الإشارة الى أننا لم نجد في حدود الإطلاع الطالبة على أي دراسة سابقة تناولت قلق الإمتحان و علاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

8- حدود الدراسة :

- الحدود البشرية : إستهدفت الدراسة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .
- الحدود المكانية : اجريت الدراسة بثانويات منطقة تقرت(ثانوية المجاهد على عبودة ، ثانوية لزهاري التونسي، ثانوية الامير عبد القادر).
- الحدود الزمنية :أجريت الدراسة خلال الموسم الجامعي 2014 /2015 .

الفصل الثاني : قلق الإمتحان

تمهيد

1. مفهوم قلق الامتحان
2. تصنيف قلق الامتحان
3. مكونات قلق الامتحان
4. اعراض قلق الامتحان
5. العوامل المؤثرة في قلق الامتحان
6. النظريات المفسرة لقلق الامتحان
7. قياس قلق الامتحان
8. علاج قلق الامتحان

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد قلق الامتحان من المواضيع المهمة التي تؤثر على التلاميذ سلباً أو إيجاباً ، فالقلق الذي يعتري غالبية التلاميذ قبل وأثناء الامتحانات هو أمر طبيعي وسلوك مألوف مادام في درجاته المقبولة ويعد دافعاً إيجابياً ، وهو مطلوب لتحقيق الدافعية نحو الإنجاز المثمر ، أما إذا أخذ أعراضاً غير طبيعية كعدم النوم وفقدان الشهية وعدم التركيز وكثرة التفكير في الامتحان ، وعدم القدرة على استدعاء المعلومات من الذاكرة والانشغال بالنتائج المترقبة، فإن هذه الأعراض وغيرها تربك التلميذ وتعرقل أداءه المطلوب في الامتحان ، وسنحاول في هذا الفصل التعرض الى مفهوم قلق الإمتحان بالتفصيل .

1- مفهوم قلق الامتحان :

لقي قلق الإمتحان إهتمامات كبير و إنشغالات عديدة من قبل علماء النفس الذين إختلفت تعاريفهم لقلق الإمتحانو عليه سنتناول بعض التعاريف كالأتي:

عرف "**ساراسون Sarason (1980)** " قلق الامتحان على أنه « تلك الاستجابات الفينومنولوجية والفسيولوجية والسلوكية التي تحدث مرتبطة بتوقع الفرد للفشل »

(علاء الدين كفافي وآخرون ، 1990 ، ص:583).

ويعرف "**سبيلبرجر Spielberger** "**(1980)** قلق الامتحان بأنه « سمة شخصية في موقف محدد يتكون من الانزعاج والانفعال ، يطلق عليه في بعض الأحيان قلق التحصيل ، وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان ، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند مواجهتها ، وإذا زادت درجته لدى فرد ما أدت إلى إعاقته عن أداء الامتحان ، وكانت استجابته غير متزنة »

(عباس الشوربجي وعفاف دانيال ، 2001 ، ص:209).

اما قلق الإمتحان كسمة فعرفه **سبيلبرجر Spielberger** " **بأنه** : «حالة انفعالية غير سارة أكثر شدة وديمومة من القلق كحالة. كما تشير إلى الفروق الفردية بين الناس في الميل إلى الاستجابة لمواقف عصبية ذات درجات مختلفة من حالة القلق، وهي سمة ثابتة نسبياً في الشخصية ».

(سبيلبيرجر،1984،،ص: 7)

ويرى" **دوسيك Dusek** " **(1980)** أن قلق الامتحان هو « شعور غير سار ، أوحالة انفعالية تلازمها مظاهر فسيولوجية وسلوكية معينة . وتلك الحالة الانفعالية يخبرها الفرد في الامتحانات الرسمية ومواقف التقييم الأخرى » (.مغاوري مرزوق ، 1991 ، ص:95).

أما" **الجلالي** (**1989**) " يعرف قلق الامتحان بأنه « حالة شعور الطالب بالتوتر وعدم الارتياح نتيجة حصول اضطراب في الجوانب المعرفية والانفعالية ، ويكون مصحوبا بأعراض فسيولوجية ونفسية معينة قد تظهر عليه ، أو يحس بها عند مواجهته لمواقف الامتحان ، أو تذكره لها ، أو استثارة خبراته للمواقف الاختبارية » (.أنيسة دو كم ، 1996 ، ص:10).

بينما عرف "**حامد زهران** "**(1966)** قلق الإمتحان بأنه « ويظهر قلق الامتحان - في الأغلب الأعم - في شكل فعل انفعالي شرطي ، ناتج عن خبرات متعلمة بغيضة ، مرتبطة بمواقف الامتحان » (. محمد حامد زهران ، 2000 ، ص:96).

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

*حالة انفعالية تجاه الضغوط الناتجة عن مواقف التقويم و التعليم داخل الفصل و خارجه .

*إدراك للمواقف التقويمية بأنها مهددة للفرد و تحصيله .

ويكون القلق متصف بمجموعة من الاعراض هي :

*إنعدام الراحة النفسية.

*ردود أفعال جسمية وفسيولوجية.

*إضطرب في الجوانب المعرفية و الانفعالية .

2-تصنيف قلق الامتحان:

يمكن تصنيف قلق الامتحان من حيث تأثيره على مستوى أداء الفرد لواجباته ومهامه في الامتحان إلى قلق الامتحان الميسر وقلق الامتحان المعسر:

2-1- قلق الامتحان الميسر:

يقصد به « قلق الامتحان المعتدل ذو الأثر الإيجابي المساعد ، والذي يعتبر قلقا دافعيا يدفع التلميذ للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع ، وينشطه ويحفزه على الاستعداد للامتحانات، وييسر أداء الامتحان؛ أي كلما كانت درجة القلق متوسطة وفي الحدود المعتدلة كان تأثيرها أقرب إلى التيسير»

(علاء الدين كفافي وآخرون ، 1990 ، ص: 581).

وتعرف "**جينا آرميندايز** (**1998**)" قلق الإمتحان الميسر على أنه « قلق الامتحان المعتدل ، مع القدرة على التحكم في الانفعالات السالبة يؤديان إلى تحسن الأداء في الامتحان ». (محمد حامد زهران ، 2000، ص:98).

من خلال التعريف السابق نلاحظ ان قلق الامتحان المسير لدية اثار ايجابية مساعدة لاداء التلميذ خلال مشواره الدراسي .

2-2- قلق الامتحان المعسر:

هو قلق الامتحان المرتفع، ذو الأثر السلبي المعوق حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة ويستثير استجابات غير مناسبة « مما يعوق قدرة التلميذ على التذكر والفهم ،ويربكه حين يستعد للامتحان ، ويعسر أداء الامتحان. (محمد حامد زهران، 2000 ، ص:98).

ويلاحظ أن « قلق الامتحان المرتفع(المعسر) يؤثر تأثيرا سلبيا في التحصيل الدراسي وفي أداء الامتحان بالمقارنة بالقلق المعتدل(الميسر) » . (محمد الطيب ، 1988 ، ص:11) .

وبالتالي فهو غير ضروري ، ولذلك وجب ترشيده وعلاجه.

3- مكونات قلق الامتحان:

لقد أجريت د راسات عديدة لتوضيح المكونات التي يتكون منها قلق الامتحان مثل دراسة موريس **ولبرت**"**Morris & liebert** " (1967) ودراسة "**سبيلبرجر**r**Spielberge** " (1966)، ودراسة "**ساراسون وسبيلبرجر**، **Saroson & Speilberger** "، (1975) و دراسة " **سبيلبرجر وآخرون** "**Spielberger & al** "(1980) لتوضيح المكونات التي يتكون منها قلق الامتحان، « حيث أسفرت نتائج هذه الد راسات - باستخدامها للتحليل العاملي - على أن قلق الامتحان يتكون أساسا من عاملين هما : الاضطرابية أو ما يسمى بالانشغالية و الانزعاج ، والانفعالية أو ما يسمى بالعاطفية» .

(علي شعيب ، 1987 ، ص:298).

بالإضافة إلى هذين المكونين ظهرت بعض المكونات الأخرى لقلق الامتحان «مثل المكون الفيسيولوجي». (عبد المطلب القريطي ، 1998 ، ص:121) .

وتتمثل مكونات قلق الإمتحان فيما يلي:

3-1- مكون الا نشغالية:

يعرفه "**سبيلبرجر Spielberger** "**(1980)** بأنه « إهتمام معرفي بالخوف من الفشل والانشغال المعرفي العقلي حول نتائج الإخفاق و الرسوب » . (محمد الطيب ، 1988 ، ص:12).

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

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

ونتيجة لبحوت" **ماندلر وسارسون**"(**1952**)، و "**واين و سارسون**" **(1972)** تم التوصل إلى التداخل الذي يحدث في موقف الامتحانات، حيث ينظر إلى القلق على أنه « يولد استجابات غير مناسبة نحو الواجبات(مهام داخلة موقف الامتحانات) مثل الانشغال بالنجاح أو التفكير في ترك الدراسة... إلخ وهذا الانشغال بدوره يتداخل مع الاستجابات المناسبة للواجب(يشوش عليه) والضرورية للأداء الجيد في الامتحان » .(ماهر الهواري ومحمد الشناوي ، 1987، ص: 175).

« وتلعب العوامل المعرفية د ورا هاما في عملية القلق ، لأن القلق يثارعندما يدرك الفرد موضوعا باعتباره مثيرا للخطر . فالإد راك هنا عملية وسيطة بين المثير والقلق » .

(علاء الدين كفافي وآخرون ، 1990 ، ص:583).

وقد أيدت دراسات" **موريس وليبرت Morris & Liebert**"**(1970)** هذه النتائج . فقد قام الباحثان بدراسة الجوانب الانفعالية والمعرفية لقلق الامتحانات « فالجانب المعرفي والذي يطلق عليه الانشغال قد أثبتت الد راسة ارتباطه ارتباطا عاليا مع الأداء الأكاديمي »(ماهر الهواري ومحمد الشناوي ، 1987 ، ص: 175).

وحسب عرض قدمته "**دوفنباشر وآخرون Duffenbacher & Al** "**(1980)** لمختلف الدراسات التي تناولت العلاقة بين البعدين السابقين والأداء . وجدت أن« مكون الانفعالية لايؤثر بالقدر الذي يؤثر به مكون الانشغالية المعرفية » (نسيمة حداد ، 2001 ، ص:97).

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

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

و من خلال ما سبق إن المكون المعرفي لقلق الامتحان يشتت الانتباه داخل موقف الامتحان ويؤثر على الأداء، ولا توجد عوامل أخرى خارج موقف الامتحان قد يكون لها السبب الأكثر في ارتفاع مستوى القلق والاستجابة بالانشغال غير العوامل المرتبطة بالاستعداد للامتحان ؛ لأن قلق الامتحانات يمثل مشكلة ذات تنوع سلوكي كبير ، وأن العلاقة بين قلق الامتحانات والأداء ، إنما هي في جزء منها دالة للسلوكيات الخاصة بالاستذكار.

ويقدم كولر **وهولان"Quller & Holahan** " **(1980)** تفسيراً لتأثير سلوك الاستذكار على ارتفاع قلق الامتحان وانخفاض الأداء ، يتمثل في أن « استجابات الانشغال الناشئة في موقف الامتحان ،إنما هي نتيجة لكل من القلق المتزايد وعدم الإعداد الجيد للامتحان » .(ماهر الهواري ومحمد الشناوي ، 198 ، ص:176).

وهذا يعني أن التلميذ الذي لديه مهارات استذكار عالية وبالتالي قد أعد نفسه جيدا للامتحان يمكن أن يعايش درجة أقل من الانشغال أثناء موقف الامتحان نفسه ، وبالتالي يكون لديه انتباه أعلى لمهمة الامتحان

3-2- مكون الا نفعالية:

يعرف"**سبيلبرجSpielbeger** " **(1980)** مكون الإنفعالية بأنه« ردود الفعل التي تصدر عن الجهاز العصبي الذاتي نتيجة لضغط تقويمي». (ماهر الهواري ومحمد الشناوي ، 1987 ، ص: 179).

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

وهذا يمثل حالة القلق كما أوضحه " **سبيلبرجر Spielberger** " « إذ يعتبر قلق الامتحان حالة تتأثر بردود الفعل العاطفية والتي تنتج من الاستجابات غير المناسبة للمواقف المتصلة بها. » (علي شعيب ، 1987 ، ص : 299)

ويذكر" **أحمد عبادة ونبيل الزهار**" (**1987**) أن مكون الانفعالية « يؤدي إلى زيادة الإثارة لتحقيق الأداء ويكون هذا الأداء مرتفعا إذا كان ملازما لإثارة مناسبة ، إلا أن التطرف في الإثارة والانفعال يتعارض مع الأداء » . (عبد الله الصافي ، 2002 ، ص : 74).

وتوصل" **نعمان**(**1995**) " من خلال دراسته التي تهدف إلى « ملاحظة تغيرات الحالة الانفعالية قبل وأثناء وبعد القيام باختبارت رياضية للاعبي كرة اليد ، وأيضا معرفة العلاقة بين هذه الحالة الانفعالية ونتائج هذه الاختبارات ، إلى أن وضعية الامتحان تؤثر في الجانب الانفعالي للاعب وهذا الجانب يؤثر سلبا على أداء اللاعب في الامتحانات الرياضية»(نسيمة حداد ، 2001 ، ص:130).

والجانب الانفعالي يؤثر في جميع الجوانب ، لا سيما الجانب المعرفي ، حيث أكدت درتسة" **كلاينسميث وكابلانKleinsmith & Kaplan** "(1963) « أن المعلومات التي يتلقاها الفرد في أثناء الانفعال يكون تذكرها الفوري ضعيف ، وهذا يرجع إلى ما أثاره الانفعال من اضطراب وتشتيت للانتباه » (محمد شريف ، 1995 ، ص :142).

وفي هذا الصدد يؤكد بادلي "**Baddeley (1986)** " « بأن نظام عمل الذاكرة لديه قدرة محددة يتعامل مع عمليات قصيرة وتخزين المعلومات في نفس الوقت ، في أي لحظة زمنية ، كما يؤكد أن في

الوضعية التقييمية الامتحان يكون للأفراد ذوي القلق المنخفض قدرة عمل الذاكرة لحل المهام الواجبات في الامتحان من ذوي القلق المرتفع ، لأن بعض أجزاء الذاكرة تتعطل قدرتها عن العمل ».

.(Ju Hyu , 1999 , p. 218)

ويرى "**بيلبرجر Spielberger** "« أن أشخاص الذين لديهم قلق امتحان عالي ينظرون إلى تقويم موقف الامتحان على أنه تهديد شخصي لهم ، وهم في مواقف الامتحان غالبا ما يكونون متوترين خائفين وعصبيين ومستثارين انفعاليا ، وذلك نتيجة خبرتهم السابقة ، والتي تؤثر في انتباههم وتتداخل في تركيزهم أثناء الامتحانات » . (عبد الله الصافي ، 2002 ، ص :74)

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

3-3- المكون الفيسيولوجي:

يتمثل فيما يترتب على حالة القلق من استثارة وتنشيط للجهاز العصبي المستقل اللإ رادي، مما يؤدي إلى تغيرات فسيولوجية عديدة منها : ارتفاع ضغط الدم ، وانقباض الشرايين الدموية ، وزيادة معدل ضربات القلب وسرعة التنفس ، والعرق . ويصاحب هذه التغيرا ت ردود فعل جسدية ، مثل : ارتعاش الأيدي ، الغثيان ، آلام في الأكتاف والظهر والرقبة ، الإغماء، جفاف الفم ، ارتباك المعدة... إلخ .

(عبد المطلب القريطي ، 1998 ، ص:122).

والملاحظ أن «مكونات قلق الإمتحان المتمثلة في المكون الإنشغالي و المكون الفيسيولوجي متداخلة مع بعضها ، ويؤثر كل واحد على الآخر ، بإدراك الفرد للامتحان كموقف مهدد له ، وتكوين تصورات واعتقادات غير عقلانية عن الامتحانات من شأنها أن تستثير الجهاز العصبي اللإ رادي الذي يحركه الهيبوثالاموس المتصل بمراكز الانفعال ، ويؤدي هذا الانفعال إلى تنبيه هذا الجهاز ، وتظهر أعراض عضوية ، مثل : الارتعاش ، الغثيان ، الآلام، الصداع ... إلخ » (عبد المطلب القريطي ، 1998 ، ص:129). .

ولتوضيح عمل هذه المكونات الثلاثة أثناء التعامل مع الامتحان باعتباره من الوضعيات الضاغطة التي يعيشها التلميذ . « نستعرض نموذج "**شفارزار وآخرونSchwarzer & Al** "المشتق من التقييم المعرفي للانفعال والضغط الذي حدده" **لازروسLazarus** " مع إدماج مفهوم العجز المكتسب الذي حدده"

سليغمانSeligman " ،يشرحون من خلاله المراحل التي يمر بها التلميذ المقبل على اجتياز الامتحان والموصلة للقلق وهي كما يلي:

-**مرحلة التحدي** : يتغلب الفشل على التلميذ غير أن هذا الأخير يحتفظ بالثقة في قدرته على مواجهة الوضعية.

-**المرحلة الأولى للتهديد** : تظهر هذه المرحلة عندما يدرك التلميذ أن المهمة المطلوبة منه صعبة جدا ، فيشعر بالتوتر والقلق ، لكنه يبقي الثقة في نفسه ويواصل نشاطه.

-**المرحلة الثانية للتهديد** : إزاء القلق الذي يشعر به التلميذ يجعله لا يتأكد من قدرته على مواصلة النشاط فيبدأ يشك في امكانياته وأدائه ، وبالتالي يكون تفكيره محصورا في الفشل والتخوف منه ، وهذا التفكير يرهقه ويوصله إلى العجز ، وتظهر بعض الاضطرا بات الانفعالية والفسيولوجية.

-**مرحلة فقدان التحكم** : يشعر التلميذ بعدم القدرة على التحكم في الوضع ، وبالتالي يوقف جهده ولا يواصل النشاط المطلوب منه ، الأمر الذي يجعل الفشل يظهر . » (زهية خطار ، 2001 ، ص : 57).

يوضح هذا النموذج عمل هذه المكونات الثلاثة أثناء أداء الامتحان ، بحيث يحدث أثناء مواجهة الموقف الاختباري التقييم السلبي للموقف ، فيدرك على أنه موقف صعب ، وتظهر مشاعر القلق والتوتر وبعض المصاحبات الفسيولوجية ، وينعكس ذلك على التفكير ويصبح منشغلا بالفشل .وهذه الاستجابات غير مناسبة لموقف أداء مهمة الامتحان وبذلك لا يكرس الوقت الكافي لأداء الامتحان.

4- أعراض قلق الإمتحان :

تنتاب التلميذ أثناء تعرضه لقلق الامتحان الاعراض التالية:

- « التوتر والأرق وفقدان الشهية، وتسلط بعض الأفكار الو سواسية قبيل وأثناء ليالي الإمتحان.

-كثرة التفكير في الاختبارات والانشغال قبل وأثناء الاختبار في النتائج المترتبة عليها.

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

-الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء تأدية الاختبار الضامن»(منذر عبد الحميد، 2003،ص:221)

-«الخوف والرهبة من الاختبار والتوتر قبل الإمتحان.

-اضطراب العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير.

-الارتباك والتوتر ونقصالاستقرار والأرق ونقص الثقة بالنفس.

-تشتت الانتباه وضعف القدرة علي التركيز واستدعا ء المعلوما ت أثناء أداء الإمتحان.

-الرعب الانفعالي الذي يشعر فيه الطالب بأن عقله صفحة بيضاء، و أنه نسى ما ذاكر بمجرد الإطلاع علي ورقة أسئلة الإمتحان.

– وجود تداخل معرفي، يتمثل في أفكار سلبية غير مناسبة عن الاختبارات، ونقص إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات » (حامد زهران،2000، ص :100).

وهذه الأعراض والسلوكيات الفسيولوجية والانفعالية والعقلية تربك التلميذ وتعيقه عن المهام الضرورية للأداء الجيد في الامتحان لكونها مرتبطة بوسيلة التقييم، وقد تكون معززة من قبل الأسرة والمدرسة باعتبار أن نتيجة الإمتحان ستؤدي إلى مواقف مصيرية في مستقبل التلميذ.

5- النظريات المفسرة لقلق الامتحان:

لقد حاولت كثير من النظريات الحديثة تفسير قلق الامتحان و مدى تأثيره على مستوى أداء الفرد .وتتمثل هذه النظريات فيما يلي:

5-1- نظرية التداخل:

نتيجة لبحوث" **ماندلر وساراسون** "**Mandler & Sarason (1952)**، و"ساراسون وآخرون **Sarason & Al**"**(1972 – 1980)** و "**واين**"**Wine (1971 – 1980)** ظهر نموذج التداخل لتفسير قلق الامتحان حيث يؤكد هذا النموذج على أن« التأثير الرئيسي للقلق في الموقف الاختباري هو في دخول وتأثير عوامل أخرى ، حيث ينتج القلق العالي استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة مثل:عدم التركيز والميل نحو الأخطاء أو الإستجابات المركزة حول الذات التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها ، والتي هي ضرورية للإنجاز الطيب في الموقف الاختباري » .

(ماهر الهواري ومحمد الشناوي ، 1987 ، ص:175).

وأن الآثار السيئة لقلق الامتحانات بالنسبة للأداء في الامتحانات قد يكون لها تفسير خاص بالتلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان انهم يصبحون منشغلين ومشتيتين الانتباه . إذ يرى" **واين Wine** "« غالبًا أن إنتباههم بين الأمور المرتبطة بالمهمة أو الأمور المرتبطة بالذات ، في حين أن الأفراد المنخفضين في قلق الامتحان غالبا ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر »

(سيد الطواب ، 1992 ، ص:154).

ووفقا لوجهة نظر" **واين Wine** "فإن « الانتباه في موقف الامتحان موزع بين استجابات مرتبطة بالمهمة المطلوبة في الموقف الاختباري ، واستجابات غير مرتبطة بالمهمة وهي استجابات القلق

و هناك تلاميذ ذوي المستويات العالية في قلق الامتحان تخصص كمية قليلة من الانتباه إلى الاستجابات غير المرتبطة بالمهام المطلوبة ، تاركين كمية قليلة من الاستجابات المرتبطة بالمهام ذاتها ، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى خفض الإنجاز الأكاديمي عند هؤلاء التلاميذ»(سيد الطواب ،1992، ص:155) .

وبالتالي فنموذج التداخل يفترض أن تأثير قلق الامتحان على الأداء يحدث في موقف الامتحان نفسه ؛ أي أن القلق في أثناء الامتحان يتداخل مع قدرة التلميذ على إسترجاع المعلومات ، و إستخدامهاا بطريقة جيدة.

والتعامل مع قلق الامتحان حسب هذه النظرية كما يراها" **لازروس وديلونجس Lazarus& Delongs**" (1983) تتمثل في أنه « ما إن يتعرض التلميذ لموقف امتحان حتى يقوم بعملية تقدير معرفي سلبي يتداخل مع المهام المطلوبة لأداء الامتحان (منى بدوي ، 2001 ، ص:161). »

5-2-نظرية تجهيز المعلومات:

ووفقا لهذه النظرية يعود قصور التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان حسب" **بنجامين وزملائه Al Benjamin&**"**(1981)** « إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته ؛ أي أنهم يرجعون الانخفاض في التحصيل عند التلاميذ ذوي القلق العالي في موقف الامتحان إلى قصورفي عمليات " التشفير " ، أو تنظيم المعلومات واستدعائها في موقف الامتحان» .(سيد الطواب ، 1992 ، ص:155).

وقد حاول كل من "**بنجامينBenjamin ومكيشينMckeachine ولين Lin**" (1987) التحقق من فائدة نموذج تجهيز المعلومات في تفسير الإنجاز السيئ للتلاميذ أصحاب القلق العالي في الامتحان عن طريق استخدام أسلوب يقيس تنظيم مواد الد ا رسة للتلاميذ ذوي القلق العالي بطريقة مباشرة ، وفي موقف حقيقي في قاعة الدراسة.

ولقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن التلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحان لديهم قصور في تنظيم المواد الدراسية ، مقارنة بالتلاميذ الآخرين ذوي القلق المنخفض ؛ أي أن هؤلاء التلاميذ ليس لديهم القدرة على تنظيم مفاهيم المواد حتى في المواقف غير التعليمية ، كما بينت النتائج أيضا أن « التنظيم السيئ يرتبط بالإنجاز الأكاديمي الضعيف . ولهذا يبدوا أن أحد أسباب هذا الإنجاز السيئ عند التلاميذ العالين في قلق الامتحان يعود إلى عادات دراسية سيئة وقصور في تعلم وتنظيم المواد التي سبقت دراستها »

(سيد الطواب ، 1992 ، ص:157).

5-3- نظرية القلق الدافع:

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

« ويدعم هذا النموذج وجهة نظر" **تايلور وسبنس Taylor & Spence** "التي تقوم على أساس أن للقلق خاصية الدافع الذي يوجه السلوك ، ويدفع الفرد للعمل والنشاط . »

(مصطفى الصفطي ، 1995 ، ص:75) .

وأكد" **تيلور وسبنس Taylor & Spence** "في نظريتهما " **القلق الدافع** " « أن شعور التلميذ بالقلق في الامتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين أدائه ، فيحصل على درجات مرتفعة » .

(كمال مرسي ، 1982، ص:159).

وهذا يعني أن « هناك ربطا بين الدافع الذي يدفع الشخص للعمل والنشاط وبين القلق ؛ أي أن الإنسان عند ما يكون في موقف اختباري يشعر بالقلق الذي يحفزه على إنجاز مهامه بنجاح. »

(سميحة إسماعيل ، 1994 ، ص:52).

وقد أجريت دراسات كثيرة على علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في الامتحان في ضوء مفهوم هذه النظرية . وأشارت نتائجها إلى « وجود علاقة موجبة بين القلق وأداء الأعمال ؛ أي كلما زاد القلق زاد تحسن الأداء . وفسر الباحثون هذه العلاقة في ضوء نظرية" **هل**" في خفض الدافع. وأشارت نتائج

أخرى إلى وجود علاقة منحنية بين القلق والتحصيل في الامتحان ؛ أي كلما زاد القلق تحسن التحصيل إلى أن يصل القلق إلى مستوى معين بعده يضعف التحصيل بإزدياد القلق.

وفسر الباحثون هذه العلاقة بنظرية " **هل** " في علاقة الدافع بالأداء ، والتي تقول أن المستوى الأمثل للدافع هو الوسط»(. كمال مرسي ، 1982 ، ص:160).

5-4- **نظرية القلق المعوق**:

تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن « شعور التلميذ بالقلق يجعله ينشغل بقلقه أكثر من انشغاله بالإجابة على أسئلة الامتحان فيحصل على درجات منخفضة» (كمال مرسي ، 1982 ، ص:159).

والقلق حسب هذا النموذج يعمل كمعوق لسلوك التلميذ ، حيث أنه قد يثير استجابات مناسبة أوغير مناسبة لموقف الإمتحان ، وقد يؤدي هذا إلى انخفاض مستوى أداء التلميذ . ويستند النموذج إلى وجهة نظر" **تشايلد child** " التي تقوم على أن « القلق كحافز في موقف العمل ، قد يثير استجابات ملائمة للعمل أو استجابات لاعلاقة لها بالعمل » . (مصطفى الصفطي ، 1995 ، ص:75).

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

من خلال عرض النظريات المفسرة لقلق الامتحان يتضح وجود تعارض قائم بينها . فكل واحدة تركز على جانب معين وتهمل الجوانب الأخرى ، فنظرية التداخل تركز على العلاقة بين القلق والانتباه أما الثانية فتركز على العلاقة بين القلق وقصور تجهيز وتنظيم المعلومات ، وأما الثالثة فسرت القلق كدافع للأداء والإنجاز ، والرابعة فسرت القلق كمعوق للأداء خاصة في المهمات الصعبة.

و على العموم يمكن القول أن هذه النظريات مكملة لبعضها البعض في تفسير قلق الامتحان الذي يعتبر دافعا عندما يكون معتدلا ومتوسطا ، ويكون معوقا إذا كان مرتفعا ، حيث يحدث تداخل بين التقييم السلبي للذات وموقف الامتحان وبين أداء المهمة ، فيتشتت الانتباه وينعدم التركيز ويحدث الفشل في أداء

المهمة . بالإضافة إلى العادات الدراسية السيئة قد تؤدي بدورها إلى قصور في تعلم المعلومات وتنظيمها ومراجعتها واستدعائها في موقف الامتحان

6- قياس قلق الامتحان:

« نشطت البحوث التجريبية حول القلق منذ منتصف القرن العشرين بعد أن نشرت" **جانيت تيلور** "taylor Janet"(1951) مقياس القلق الصريح Manifest ansciety scale » .

(كاظم ولي آغا ، 1988 ص:10).

وتركز الاهتمام في تلك الفترة على قياس القلق العام وخاصة 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 من مثل : قلق الامتحان كشكل محدد من القلق المرتبط بمواقف التقويم والتقدير » . (علي شعيب ، 1987 ، ص:297).

إن اهتمام العلماء بقياس قلق الامتحان « يعود إلى أهمية هذا العامل الموقفي الذي يتدخل في درجة الفرد ، ويؤثر في أدائه في مواقف التقويم (عبد الله الصافي ، 2002، ص:74)

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

-تقرير ذاتي عن قلق الامتحان Test Anxiety Self report (محمد حامد زهران ، 2000 ، ص : 102)

- إستبيان ماندلر - ساراسون لقلق الامتحان(1952) the mandler - sarason test Anxiety questonnaire (نسيمة حداد ، 2001 ، ص : 106)

- مقياس قلق الامتحان للأطفال وضعه "ساراسون Sarason & Al" (1960) The test Anxiety Scale for children (T A S C). (حسنين الكامل ، 1984 ، ص : 7)

- مقياس قلق الامتحان من إعداد علي شعيب ، ويتكون من خمسة عوامل هي:

« الخوف والرهبة من الامتحان ، والضغط النفسي للامتحان ، والخوف من الامتحانات الشفوية والصراع النفسي المصاحب للامتحان ، والاضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للامتحان

» (علي شعيب ، 1987 ، ص : 305)

- إختبار القلق المدرسي للمرحلة الثانوية ، من إعداد حسنين الكامل ، ويتكون من أربعة أبعاد هي : الأعراض الجسمية للقلق ، وقلق الامتحان ، وعدم الميل الدراسي ، والقبول الاجتماعي .

(حسنين الكامل ، 1984 ، ص : 7)

- مقياس قلق الامتحان(TAS) وضعه " ساراسون Sarason " The Test Anxiety scale وأعده باللغة العربية أحمد عودة ، ومحمود عكاشة ، ومحمود عوض الله ، وحسن علام ، وكذلك أعده رشاد دمنهوري ، ومدحت عبد الحميد (أحمد عودة ، 1988 ، ص : 72)

- مقياس سوين لسلوك قلق الامتحانThe suinn test Anxiety Behaviour test

- مقياس فريدبين لقلق الامتحان The Friedben test Anxiety scale وضعه "إيزاك فريد مان وجاكوب بينداس Friedman & Bendas" ومن مقاييسه الفرعية : الازدراء الاجتماعي والإعاقة ، المعرفية والتوتر.

- مقياس الانزعاج - الانفعالية (حالة قلق الامتحان) The Worry -Emotionality state of test Anxiety Measure.

-مقياس قلق الامتحان ، وضعه" محمد حامد زهران"(1999) . (محمد حامد زهران ، 2000 ، ص:102).

ونلاحظ ان المقاييس والاختبارات التي أعدت لقياس قلق الامتحان كثيرة ومتنوعة ، وقد شملت أبعاد عديدة ، مما يؤكد أهمية هذا العامل وخطورة تأثيره الكبير في إنجاز وأداء الفرد في الامتحان في مختلف المراحل التعليمية.

7-العوامل المؤثرة في قلق الإمتحان:

يري المهتمون في مجال الصحة النفسية والأخصائيون في المجا ل التربوي أن قلق الامتحان يعزي إلي العديد من الأسباب و لقد لخص "**حامد زهران**" أسباب قلق الإمتحان في النقاط التالية :

- « نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية.
- نقص الرغبة في النجاح والتفوق.
- وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الإمتحان ، أو استدعائها في موقف الإمتحان ذاته.
- ارتباط الاختبار بخبرة الفشل في حياة الطالب، وتكرار مرات الفشل.
- قصور في الاستعداد للامتحان كما يجب، وقصور في مهارات اخذ الإمتحان.
- التمركز حول الذات، ونقص الثقة بالنفس.

- الاتجاهات السالبة لدي الطلاب والمعلمين والوالدين نحو الاختبارات.
- صعوبة الاختبارات والشعور بان المستقبل يتوقف على الاختبارات.
- الضغوط البيئية وخاصة الأسرية لتحقيق مستوي طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب.
- الضغوط المباشرة، حين يتعرض الطالب للتهديد أو يواجه الفشل.
- محاولة إرضاء الوالدين والمعلمين والمنافسة مع الرفاق.
- اكتساب قلق الإمتحان حين يقترن بمثيرات منفرة مثل التقييم الاجتماعي السالب، والمصاحبات الفسيولوجية غير السارة.
- العجز المتعلم وتوقع الفشل ونقص السيطر»(حامد زهران، 2000،ص: 99).

حيث نلاحظ أن أسباب قلق الإمتحان متعددة و متنوعة ترتبط بالمحيط الأسري و البيئي و فالضعوظ التي يتعرض اليها الطالب تكون من أجل نيل و تحقيق الهدف المراد تحقيقه.

8- علاج قلق الإمتحان:

هناك مجموعة من الأساليب النفسية الخاصة بعلاج قلق الإمتحان، و معظم الأساليب التي تعمل على تخفيف قلق الامتحان عند التلميذ مبنية على النظرية السلوكية مثير-استجابة، فهذه الأساليب تعمل على كف استجابة القلق التي يثيرها الامتحان. ولقد صنف "**فيري Ferry** "**(1982)** هذه الأساليب النفسية إلى ثلاثة أساليب :

- تقنية الاسترخاء .
- التحليل النفسي .
- العلاج السلوكي .

يعتمد العلاج السلوكي على نظرية التعلم، ويهدف إلى تغيير السلوك غير المرغوب فيه بتعليم عادات سلوكية جديدة(أحمد عبد الخالق،1994، ص: 223)

وهناك عدة أساليب علاجية تندرج تحت هذا الاتجاه، نجد منها :إزالة الحساسية النظامية، التدريب على إثبات الذات،... ولقد أشار "سبلبرجر" إلى أن خفض القلق عند التلميذ أصبح من الاهتمامات الأساسية للباحثين بعدما كانوا مهتمين فقط بدراسة تأثير القلق في الأداء الأكاديمي، لأن خفض القلق يحسن الأداء كما أضاف "**سبلبرجر**" إلى أن البرامج التدريبية التي تعمل على خفض درجة القلق هي تلك البرامج التي تتضمن التدريب على الاسترخاء، الإرشاد الدراسي... بالإضافة إلى العلاج المعرفي الذي

مفاده البحث عن الأفكار و المعتقدات السلبية التي تدور في ذهنه أثناء وضعية الامتحان ومناقشتها منطقيا والعمل على إثبات أنها أفكار خاطئة .

كما بينت الدراسات أن مرتفعي قلق الإمتحان لهم عادات دراسية سيئة ويقضون وقتا أقل في الدراسة .ومن الدراسات التي أكدت نتائج الخاصة بفاعلية خفض القلق بإعتماد على الدراسة التي تناولت التدريب على تقني الاسترخاء هي دراسة "سبلبرجر**Spielberger** " **(1972)** ، و دراسة "**ديسريسو ودوفو,Desrusseaux & Deveaux** " **(1984)** ودراسة" **سليمان الريحاني**"**(1982) ودراسة** "**محمد عبد العالي الشيخ** " **(1986)**مع طلبة الوطن العربي حيث تم فيها ترتيب المثيرات المسببة لقلق الامتحان ترتيبا تصاعديا؛ أي من أقل إثارة للقلق إلى أكثر إثارة للقلق. و هي تقنية تقيلي الحساسية التدريجي و تقنية الإسترخاء، إذن أنها تعتبر بعض التقنيات والأساليب النفسية لعلاج قلق الإمتحان من أجل تحسين أداء التلاميذ في الامتحانات . (كاملة الفرخ وعبد الجابر تيم ،1999 ،ص: 323).

فنلاحظ ان اغلب التقنيات المستخدمة في الخفض من قلق الإمتحان لدى التلميذ هي تقنية الإسترخاء بعتبارها تقنية متداولة تعتمد على تهدئة الاعصاب المشدودة .

خلاصة الفصل :

خلال هذا الفصل تم تناول موضوع قلق الإمتحان، و تم بدأ هذا الطرح بالتعاريف التي حددها بعض الباحثيين حيث بينت أن قلق الإمتحان هو حالة من التوتر و الخوف تنتاب التلميذ قبل و أثناء الإمتحانات خوفاً من الفشل و الرسوب مما ينجم عنها تغيرات نفسية و جسدية، وتم عرض تصنيف قلق الإمتحان المتمثلة في قلق الإمتحان الميسر و قلق الإمتحان المعسر،كما تناول هذا الفصل مكونات قلق الإمتحان و أعراضه كما تم التطرق الى كل النظريات المفسرة لقلق الإمتحان، و طريقة قياس قلق الإمتحان و أخيراً تم تناول العوامل المؤثرة في قلق الإمتحان و تحديد بعض الأساليب لعلاج قلق الإمتحان .

الفصل الثالث :دافعية التعلم

تمهيد

1. مفهوم الدافعية
2. مفهوم دافعية التعلم
3. أبعاد دافعية التعلم
4. أنواع دافعية التعلم
5. وظائف دافعية التعلم
6. العوامل المؤثرة في دافعية التعلم
7. النظريات المفسرة لدافعية التعلم
8. قياس دافعية التعلم
9. أساليب تنمية دافعية التعلم لدى المتعلمين

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر موضوع الدافعية من أكثر الموضوعات أهمية ودلالة في مجال علم النفس ، سواء على المستوى النظري أو التطبيقي، وذلك يعود للدور الأساسي الذي تلعبه في تحديد وجهة السلوك.

فالدافعية هي المحرك الاساسي وراء النشاطات المختلفة والتي يكتسب الفرد عن طريقها خبرات جديدة ويعدل من القديمة، كما يمكن النظر إليها على أنها طاقة كامنة لابد من وجودها لحدوث التعلم،و سنحاول من خلال هذا الفصل التطرق الى مفهوم الدافعية للتعلم بالتفصيل.

1- مفهوم الدافعية:

تعددت الكتابات حول موضوع الدافعية ، و إختلاف التعاريف في صياغة مفهوم واحد يساهم في الكشف عن الأبعاد المختلفة للدافعية، و عليه سوف نتطرق لبعض التعاريف و منها:

يعرف" مروان أبو حويج "«الدافعية بأنها الطاقة الكامنة في الكائن الحي التي تدفعه ليسلك سلوكامعينا في العالم الخارجي، وهذه الطاقة هي التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقيق أحسن تكيف ممكن مع بيئته الخارجية» (مروان أبو حويج، 2004 ،ص:143)

أما"محمد عودة الريماوي "«يعرف الدافعية بأنها عملية أو سلسلة من العمليات تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو هدف، وصيانته والمحافظة عليه وإيقافه في نهاية المطاف .»

(محمد عودة الريماوي، 2004 ، ص:201)

ويرى" أحمد محمد عبد الخالق " «أن الدافعية حالة من الإثارة أو التنبه داخل الكائن الحي العضوي تؤدي إلى سلوك باحث عن هدف، وتنتج هذه الحالة عن حاجة ما وتعمل على تحريك السلوك وتنشيطه وتوجيهه» .(أحمد عبد الخالق، 2006 ، ص:361)

كما يرى وتيج "Witge"« بأن الدافعية هي عامل نفسي شعوري يهيأ الفرد لتأدية بعض الأفعال أو ميله لتحقيق بعض الأهداف»(Madeline Banque Ford, 2001, P :02).

من خلال التعاريف السالفة الذكر نستنتج ان الدافعية هي عبارة عن طاقة او حالة كامنة يتم إستثارتها لتحقيق هدف معين و العمل جاهداً على المحافظة عليه و تطويره كما انها عبارة عن طاقة توجه سلوك الكائن الحي وترسم أهدافه قصد تحقيق أحسن تكيف.

2-مفهوم دافعية التعلم:

تختلف تعاريف الدافعية للتعلم حسب إختلاف وجهة نظر الباحثيين الذين إهتموا بدراسة هذا المتغير و فيما يلي بعض هذه التعاريف:

يعرف" محي الدين توق " «دافعية التعلم بأنها حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم » .

(محي الدين توق، 2003 ، ص:211)

تعريف" نايفة قطامي "«هي حالة داخلية تحث المتعلم على السعي بأي وسيلة ليمتلك الأدوات والمواد التي تعمل على إيجاد بيئة تحقق له التكيف والسعادة وتجنبه الوقوع في الفشل » .

(نايفة قطامي، 2004 ، ص:133)

تعريف" ثائر غباري " «هي البحث عن نشاطات تعليمية تعلمية ذات معنى مع أقل طاقة للاستفادة منها » (أحمد ثائر غباري، 2008 ، ص:41)

و في سياق أخر يعرف الدافعية " **بروفي Brophy**" «يعرفها بأنها مفهوم نظري يستخدم لتفسير المبادرة والمثابرة، وبخاصة السلوك الموجه نحو هدف وفي نطاق الدراسة ويستخدم مفهوم الدافعية لتفسير الدرجة التي يقوم عندها الطلبة باستثمار انتباههم ومجهودهم في الموقف الصفي » .

(سعاد حير، 2008 ، ص:216)

كما عرفها "**larousse**" «على أنها حالة داخلية تحرك افكار و معارف المتعلم و بنائه المعرفي ووعيه و إنتباهه و تلح عليه لمواصلة الأداء في المجال الدراسي للوصول الى حالة توازن معرفي » (larousse ,1994,p :96)

و يتضح من خلال التعاريف السابقة الذكر ان دافعية التعلم هي عملية سعي المتعلم بكل ما يملك من طاقة و جهد و وسائل لإجاد بيئة تحقق له السعادة والنجاح، كما تعتبر مفهوم نظري يفسر المبادرة في الموقف التعليمي، و عليه يمكن القول ان دافعية التعلم هي عبارة عن حالة داخلية توجه الانتباه نحو الموقف التعليمي والإقبال عليه والاستمرار فيه.

3- أبعاد دافعية التعلم:

يتكون مفهوم دافعية التعلم من عدة أبعاد و تتمثل في:

3-1- حب الاستطلاع :الأفراد فضوليون بطبعهم، فهم يبحثون عن خبرات جديدة ويستمتعون بتعلمها، ويشعرون بالرضا عند حل الألغاز وتطوير مهاراتهم وكفايتهم الذاتية، إن المهمة الأساسية للتعلم هي تربية حب الاستطلاع عند التلاميذ واستخدام الاستطلاع كدافع للتعلم.

3-2- الكفاية الذاتية :يقصد بها اعتقاد التلميذ أن بإمكانه تنفيذ مهمات محددة، أو الوصول إلى أهداف معينة.

3-3 الاتجاه :يعتبر اتجاه التلاميذ نحو التعلم خاصية داخلية ولا يظهر دائما من خلال السلوك فالسلوك الايجابي لدى التلاميذ قد يظهر فقط بوجود المدرس ولا يظهر في الأوقات الأخرى.

3-4- الحاجة: يعرف" **مورفي**" الحاجات بأنها الشعور بنقص شيء معين وتختلف من فرد لآخر وقد تحدث" ماسلو Maslow" عن الحاجات و هي :

-الحاجات الفسيولوجية.

-الحاجة الى الأمن.

-الحاجة الى الحب والانتماء.

-الحاجة الى تقدير الذات.

-الحاجة الى تحقيق الذات. (ثائر غباري،2008 ،ص:50)

نستنتج مما سبق ان مفهوم دافعية التعلم يتكون من أربعة أبعاد السالفة الذكر التي تتداخل و تتفاعل فيما بينها لتشكل لنا هذا المفهوم.

4- أنواع دافعية التعلم:

يمكن التمييز بين نوعين من الدافعية تبعا لمصدر إنتشارها و هي الدافعية الداخلية و الدافعية الخارجية و سيتم شرح كل واحدة منهما فيما يلي:

4-1- الدافعية الداخلية :«مصدرها يكون المتعلم نفسه، حيث المتعلم مدفوعا برغبة داخلية لإرضاء ذاته، وسعيا للحصول على المتعة جراء التعلم، وكسب المعارف والمهارات التي يحبها ويميل إليها لما لها من أهمية بالنسبة له.و من اهم الظواهر الداخلية ذات التأثير الكبير في التعلم، دافع حب الاستطلاع و دافع المنافسة و الاتجاهات و الميول، و مستوى الطموح و حب العمل.

4-2- أما الدافعية الخارجية :

فتهتم بالنتائج النهائية بدلا من الاهتمام بطريقة التعلم و الانجاز و تتحكم بها قوى موجودة خارج النشاط او العمل (المعزيزات) لدفع المتعلم نحو التعلم، و لتحفيزه نحو القيام بعمل كالدرجات المدرسية و الجوائز المادية و شهادات التقدير و الثناء، و الارضاء المعلمين و الاباء.»

(احمد محمد زغبي،2005ص:250)

كما يعتبر مصدرها خارجي، فقد يدفع المتعلم للتعلم إرضاء للمعلم أو .الوالدين

(أحمد ثائر غباري، 2008 ، ص:44)

ومن خلال ما تطرقنا اليه سابقا نستنتج ان دافعية التعلم نوعان و هما دافعية الداخلية و دافعية الخارجية ، فالدافعية الداخلية تكون نابعة من المتعلم نفسه، اما الدافعية الخارجية فهي خارجية المصدر.

5- وظائف دافعية التعلم:

إذا كانت الدافعية وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية فهي تبدو في علاقتها بالسلوك الإنساني وبالتعلم على وجه الخصوص في الوظائف التالية:

-تساعد المتعلم على أن يستجيب لمواقف معين ويهمل باقي المواقف الأخرى كما تجعله يتصرف بطريقة معينة في ذلك الموقف.

-كما تساعده على تحصيل المعرفة والمهارات وغيرها من الأهداف , فالمتعلمين الذين يتمتعون بدافعية يتم تحصيلهم الدراسي بفاعلية أكبر , في حين المتعلمين الذين ليس لديهم دافعية عالية قد يصبحون مصدر سخرية داخل القسم.

-« تعمل الدافعية على تحديد مجال النشاط السلوكي , الذي يوجه إليه الفرد اهتماماته من أجل تحقيق أهداف أغراض معينة , فالسلوك بدون وجود دافع يصبح عشوائيا وغير هادف » .

(رمضان محمد القذافي،1997،ص:173)

-كذلك تعمل الدفعية على جمع الطاقة اللازمة لممارسة نشاط ما , مما يؤدي إلى تنشيط سلوك الفرد ودفعه إلى القيام بعمل من أجل إ ا زلة التوتر واعادة الجسم إلى الاتزان السابق.

(بدر عمر ،1987،ص: 195)

-كما تدفع الدافعية المتعلم على تكرار السلوك الناجح , وتحاشي السلوك المؤدي إلى العقاب والحرمان , بسبب عمليات التعزيز إذ يصبح دافع المتعلم هو الحصول على الثواب على شكل مادي أو معنوي وتجنب الفشل أو اللوم أو العقاب.

يتضح من خلال تطرقنا لوظائف الدافعية للتعلم أنها لا تقتصر على استثارة السلوك لدى المتعلم وتنشيطه فحسب , بل تجعله يعمل على إختيار السلوك المناسب حسب المواقف , بالإضافة إلى تحديد اهتماماته وجمع الطاقة اللازمة لممارسة نشاط ما , إذ يمكن القول أن الدافعية للتعلم تعمل على توجيه نشاط المتعلم للاستجابة لهدف معين , ثم الوصول إلى إشباعه و تحقيقه .

6- العوامل المؤثرة في دافعية التعلم :

تعتبر دافعية التعلم حصيلة عدة عوامل متداخلة و متفاعلة مع بعضها البعض فيما بينها كالعوامل الإجتماعية و العوامل الشخصية التي تتوقف عليها قوة الدافعية كتالي:

6-1- العوامل الإجتماعية :

تعتبر العوامل الإجتماعية المؤثرة في دافعية الفرد في كل ما يحيط به من قريب او بعيد « فنجد الأسرة التي تعتبر المدرسة الإجتماعية الأولى للطفل و التي تقوم بتنشئة و تكوين شخصيته

و توجيه سلوكه، ثم المدرسة التي تعتبر الاسرة الثانية له و التي فيها جزاء كبيراً من حياته يتلقى فيها أنواع المعرفة التربوية و المعرفية»(محمد شفيق،2002،ص:143)

وعليه « يعتبر التعليم من الطرق الناجحة في تعديل السلوك و إكتساب الخصائص السيكولوجية كالرغبة في النجاح، المثابرة، و التوجيه نحو المستقبل .

بما أن دافعية التعلم من الدوافع المكتسبة فالجو الأسري السائد يلعب دورا هاما في نمو هذا الدافع او انخفاضه، حيث توصلت الأبحاث الحديثة الى إظهار اهمية التنشئة الإجتماعية و المعاملة الوالدية للرفع من دافعية التعلم لدى التلاميذ » (خليفة عبد اللطيف، 2001، ص:156).

فدراسة "**تيفين**" (**1972**) أوضحت مدى إرتباط الدافعية بالتنشئة الأسرية التي تشجع على الإستقلال المبكر و التحفيز و التشجيع على الطموح والعمل على نيله .

« و كما تعمل المدرسة على تعزيز الكثير من القيم و السلوكات التي تساهم في تحديد مكونات شخصية المتعلم خلال المناهج و العلاقات فقد أثبتت دراسات كل من الباحثة " **ميوس**" **(1979) و "ميلين كلاي" (1989)** أن العلاقة الإجابية " أستاذ، التلميذ" ترفع من مستوى دافعية التعلم عند التلميذ في المرحلة المبكرة، و نفس النتائج توصلت اليها دراسات كل من الباحث " **وات نزل**" **(1995) و " لودو بريش**" (**1996**) أن دافعية التعلم ترتبط بالعلاقة الشخصية بين المدرسيين و التلاميذ، كما بينت ان إدراك أو السند الخاص بالأساتذة مرتبط بالتلاميذ فالسند المدرك من طرف التلاميذ له علاقة بإهتماماتهم المدرسية » . (خليفة عبد اللطيف ، 2000، ص:157)

أما المستوى الإقتصادي و الثقافي للأسرة، و علاقته بدافعية التعلم للمتعلم لقي إهتمامات عديدة من بينها دراسة تمت في المجتمع الأمريكي و« توصلت الى وجود علاقة إرتباطية مرتفعة بين دافعية التعلم و المستوى الإقتصادي » . (سهير أحمد كامل ، 1996، ص: 29)

6-2- العوامل الشخصية :

توجد مجموعة كبيرة من العوامل الشخصية ذات الطبيعة النفسية و الاجتماعية و العقلية و الجسمية التي تؤثر في دافعية التعلم و تؤدي الى إرتفاع مستوى التحصيل أو تدنيه فعلى سبيل المثال « مفهوم الذات على سبيل المثال هو الصورة التي يعرفها الشخص نفسه من نظراته لنفسه ومن خلال تعامله مع الأخرين، ومن نظرة الناس إليه يؤدي الى التأثير بشكل كبير على ما يبذله الفرد من مجهود للتعلم، و هذا يرتبط بإدراكه لما يحققه هذا المجهود من نتائج مرغوبة ».

(صلاح حسين الداهري ، 2005، ص:185)

كما تؤثر طبيعة الشخصية في دافعية المتعلم من حيث الإنبساط او الإنطواء و مقدار الثقة بالنفس و مستوى الطموح و أسلوب التفكير على إكتساب دافعية التعلم، و يختلف الأفراد في دوافعهم للتعلم و النجاح و يتوقف هذا على مفهومهم للذكاء، فإذا إقتنع المعلم أن الذكاء سمة

ثابتة ملزمة لكل فرد سوف تكون لديه دافعية للتعلم بحكم ثقته بقدراته الفكرية و يلجأ إلى إستعمال كل الوسائل للنجاح أما إذا لم تكن لديه ثقة بذكائه فإنه يتجنب كل التحديات و الوسائل للنجاح، كمت تلعب الإنفعالات التي «هي عبارة عن إستجابات فزيولوجية و نفسية في الإدراك و التعلم و الأداء دوراً أساسياً حيث ينظر الى الإنفعالات للدافعية الداخلية للمتعلم في القسم على انها إستجابات قوية لها تأثيراً كبيرا مما يجعل المتعلم يقرر الإنفعال السار بطرق معينة تتمثل في حب الإستطلاع و الإستمتاع ».(نبيل محمد زايد ، 2003 ، ص: 81)

من خلال ما تطرق اليه حول العوامل المؤثرة في دافعية التعلم نجد ان هذه العوامل أساسية في عملية رفع او تدني مستوى دافعية التعلم لدى المتعلم، حيث تلعب الأسرة و المدرسة دوراً بارزاً، و ذلك من خلال المعاملة الوالدية من حيث التشجيع و التعزيز لا الإهمال و التطنيش الذي يؤثر على الحالة النفسية للمتعلم و دافعيته بالسلب.

اما المدرسة تنحصر في العلاقة التي تقوم بين المعلم و المتعلم بحيث يجب ات تكون إجابية لترفع من ثقة المتعلم بنفسه و بقدراته مما تزيد دافعيته للتعلم، بينما العوامل الشخصية المتمثلة في الشخصية و الذكاء فهي تؤدي إلى وجود فروق في دافعية التعلم لدى المتعلميين .

كما نجد عوامل أخرى يمن ان تؤثر في دافعية التعلم كتوقعات الوالدين سواء كانت مرتفعة أو منخفضة حيث يمكن ات تولد لدى المراهق الشعور بالخوف المسبق من الفشل و ذلك بالضغظ الدائم و الزائد من أجل الدراسة و النجاح، أو العكس عدم التشجيع يؤدي المتعلم الى الإهمال و عدم الإهتمام ببذل مجهودات للنجاح و الحصول على نتائج جيدة مما يؤدي ذلك الى انخفاض دافعية التعلم لديه و للمعلم كذلك دورا هام من وراء علاقاته بالتلاميذ خاصة انهم دائموا التواجد معه قبل المرحلة الجامعية .

7- النظريات المفسرة لدافعية التعلم :

إحتلت دافعية التعلم حيزا كبيرا من البحث و الدراسة في القرن العشرين، و يخاصة في العقود الاخيرة منه، مما ادى بعلماء النظريات النفسية الى تقديم تفسير لدافعية التعلم نظراً لأهميتها في تفسير السلوك الانساني و تشكيله و تعديله، و ارتباطها الوثيق بعملية التعلم و التعليم الصفي، و فيمايلي عرض لابرز النظريات التي تناولت تفسير دافعية التعلم.

7-1- النظرية السلوكية:

ترجع جدور هذا المنحى الى الافكار التي تحدث عنها أعلام المدرسة السلوكية مثل " **بافلوف** و" **ثروندايك**" **و سكنر**" و غيرهم، حيث إفترض هذا الاتجاه ان الدافعية نحو التعلم حالة تسيطر على سلوك الفرد، و يظهر على شكل استجابات مستمرة و محاولات موصولة بهدف الحصول على التعزيز المطلوب. (صالح محمد على جادو،2005 ص:294)

نستنتج من النظرية السلوكية أن دافعية التعلم حسب وجهة نظر السلوكيين تقوم على الإستجابات المستمرة للتلميذ و محاولة وصوله الى الهدف المحدد.

7-2- النظرية المعرفية:

لقد طور المعرفيون نظريتهم في الدافعية كرد فعل للاتجاه السلوكي، اذ يعتقد علماء النفس المعرفيون ان السلوك محدد بوسطة بواسطة التفكير و العمليات العقلية، و ليس عن طريق التعزيز و العقاب، كما يرى السلوكيون ان السلوك يبدأو ينظم بالخطط و الاهداف و التوقعات و التفسيرات، و ان احد الافتراضات التي يقوم عليها الاتجاه المعرفي في الدافعية ان الناس لا يستجبون للمثيرات الخارجية و الشروط البيئية بطريقة تلقائية و لكن بناءا على تفسيراتهم لهذه الاحداث . (صالح محمد على جادو،المرجع السابق،ص: 294)

كما نلاحظ ان المعرفيين اعتبروا ان دافعية التعلم سلوك محدد يقوم على التخطيط و التوقع و عليه تكون هناك إستجابات للمثيرات.

7-3- النظرية الانسانية :

يركز اصحاب هذا المنحى على الحرية الشخصية للفرد و القدرة على الاختيار و اتخاد القرارات و السعي الذاتي للنمو و التطور، كما تركز النظريات الانسانية على النظرة الكلية للانسان و ضرورة التعامل معه باعتباره كلا متكاملا، يتكون من جسد و عقل و روح بدلا من التعامل معه باعتباره العقل هو الاساس (النظرية المعرفية) و ان الجسم هو الاساس (النظرية السلوكية)، و اكد كل من "**ماسلو و روجرز**" على اهمية توجه التربية نحو مساعدة الانسان على الإشباع حاجاته لتحقيق ذاته .

اما بالنسبة للنظرية الإنسانية ترى ان دافعية التعلم تقوم بنظرة الكلية للإنسان، كما ضرورة التعامل معه موجها تربوياً لمساعداته على تحقيق أهدافه .

7-4- النظرية المعرفية الإجتماعية :

يرى "**باندورا**" احد أعلام هذا المنحى و جود مصدرين اساسيين للدافعية اول هذه المصادر يتكون من الافكار و التوقعات حول الانتاجات الممكنة للسلوك، حيث يتخيل الفرد النتائج المستقبلية بناءا على خبراته السابقة و ما يتبعها، فضلا على ملاحظته للاخرين و تتأثر هذه التوقعات بإحساس الفرد بالكفاية الذاتية، و المصدر الثاني من وجهة نظر "**باندورا**" ترتبط بوضع الاهداف حيث تصبح معايير لتقويم اللأداء من خلال الجهود التي تبذلها نحو تحقيق الاهداف تتخيل المنتجات الإيجابية المتوقعة في حالة النجاح و المنتجات السلبية المتوقعة في حالة الفشل، و عندما نحقق هذه الاهداف نشعر بالرضا و الاشباع .

(صالح محمد على جادو،المرجع السابق،ص: 296)

من خلال ما سبق نستنتج ان لدافعية التعلم عدة نظريات مفسرة لها، و لكل نظرية وجهة نظر في تفسير الدافعية للتعلم، و تتجلى اهمية هذه النظريات في كونها تفسر السلوك الانساني و تعدله خاصة سلوك المتعلم اثناء العملية التعليمية.

8- قياس دافعية التعلم:

تعد دراسة دافعية التعلم شيئا عسيرا للغاية بسبب صعوبة ملاحظتها بصورة مباشرة فتكون إما بقياس بعض الظروف الخارجية المعينة التي نظن أنها تولد الدافعية، أو أن نقيس بعض جوانب السلوك عند الشخص، تلك الجوانب التي تعكس ما لديه من دافعية، ولكن الاستدلال على الدافعية من السلوك أمر صعب، وقد يكون مضللا في بعض الأحيان، وذلك لأن السلوك لا تحدده الدافعية فقط، وإنما تشترك في تحديده عوامل أخرى مثل الموقف الراهن والخبرات السابقة سنتطرق الى طرق قياس دافعية التعلم :

أ- طريقة ملاحظة السلوك ودراسة الحالة:

عن طريق ملاحظة السلوك الفرد يمكن معرفة كيفية مواجهة الفرد للمواقف المختلفة و كيف يتحمل الصعوبات التي تعترض طريقته و من ثم نستدل على دوافعه المختلفة و التي تدفع سلوكه ومدى أهمية هذه الدوافع عنده، فإذا لاحظنا ان فردا يبدل قصارى جهده للحصول على مستوى تحصيلي مرتفع في دراسته نستطيع ان نقول ان له دافع قوي للتحصيل الدراسي و لكن لهذه الطريقة عيوب من اهمها خضوعها لذاتية الملاحظ بمعنى انه قد يكون هناك اختلاف بين الدافع الظاهري و الدافع الحقيقي للسلوك .

ب- المقاييس النفسية: و متها نذكر

- مقياس دافعية التعلم" لأحمد دوقة :"

وهو من إعداد أحمد دوقة أستاذ بمعهد علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر، بمساعدة أساتذة آخرين، يشمل المقياس على خمسين(50) بند لقياس دافعية التعلم في مرحلة المتوسط، وقد تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية على عينة عدد أفرادها (105) تلميذ منهم (50) ذكور و (55)إناث. تم التأكد من صدق المحتوى بالنسبة للمقياس عن طريق التحليل العاملي لمختلف الإجابات حول العبارات المشكلة للمقياس.

-مقياس دافعية التعلم الذي أعده" قطامي يوسف : **1989** "

حيث يتضمن المقياس« ستون (60) عبارة، ثم عدله سنة 1992 ليسحب أربع وعشرين) (24عبارة وبقي المقياس يحتوي على (36) عبارة، والتي أجمع المحكمون من جامعة الأردن على صلاحية المقياس لقياس دافعية التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية » .

(منصوري ذهبية، 2012،ص: 45)

جـ - طريقة التقرير الذاتي :

و تعتمد هذه الطريقة على تقرير المفحوص ذاته عن دوافعه كما يشعر بها و تأخذ هذه الطريقة عدة صور فقد تكون بصورة إستبيان او بصورة القائمة فيقوم المفحوص بالإجابة عن الأسئلة و بالتالي تعتبر إجابته دالة على دوافعه .

و نلاحظ ان من عيوب هذه الطريقة ان المفحوص قد يعطي إجابات توافق المجتمع و التي تختلف مع ما يراه و يعتقد فعلا.

د- طريقة تحليل الأوهام:

إن إستجابات الوهم هي نتاج تخيل وهي إستجابات بديلة عن الإستجابات الواقعية يلجأ اليها الفرد حينما يواجه عقبات تحول دون تحقيق أهدافه و إشباعه دوافعه و كل ما يستطيع إشباعه في حياته الواقعية و بهذه الطريقة يمكننا معرفة النفس البشرية و تقام هذه الطريقة بعرض الصور على المفحوص ثم نطلب منه ذكر ما يوحي إليه هذا الموقف في الصور.

4- طريقة الإثارة التجريبية للدوافع :

قد تقوم الطرق السابقة التي ذكرناها لقياس الدوافع على أساس معرفتنا بأن المواقف هي مثيرة للدوافع الفرد. فعندما نلاحظ دلائل دافع ما يعمل " دافعية التعلم" مثل المثابرة و الجهد و الإجتهاد و غيرها من دلائل دافعية التعلم، كذلك عندما نعطي فرداً إختبار موقفياً و نحن نعلم ان الفرد سيعتبر هذا الموقف كما لو كان حقيقياً و هكذا يمثل إختباره ذلك الإختيار الذي سيقوم به لو انه واجه الموقف ذاته في حياته. (السيد خير الله، دون سنة،ص:123)

من خلال ما تطرقنا اليه سابقا نلاحظ ان هناك العديد من الطرق التي يعتمد عليها لقياس دافعية المتعلم و لكل أداة (طريقة) سلبياتها كما ان كل طريقة تختلف عن الأخرى.

9- أساليب تنمية دافعية التعلم عند المتعلمين:

لا يوجد اسلوب واحد لإستثارة دافعية المتعلمين للتعلم، و لكن تختلف الاساليب التي يمكن استخدامها ذلك تبعا لاختلاف طبيعة المتعلمين، و طبيعة الموقف التعليمي و طبيعة المادة و ظروف تعلمها.

و يمكن للمعلم إستثارة دافعية المتعلمين اثناء عرض الدرس بعدة وسائل و من بين هذه الوسائل لإستثارة دافعية المتعلمين في اثناء و عرض الدرس ما يلي :

- الترحيب بأسئلة المتعلمين، وتشجيعهم على توجيهها وطرحها للمناقشة بين المتعلمين أنفسهم كلما سمح الوقت بذلك، مع مراعاة اشتراك أكبر عدد من المتعلمين في مناقشة هذه الأسئلة والإجابة عنها. مراعاة تنوع الأنشطة التعليمية التعلمية بما يضمن مناسبتها لحاجات جميع المتعلمين واهتماماتهم وميولهم.
- مراعاة توفير علاقات اجتماعية سوية بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين مع بعضهم البعض داخل الصف، ومن الضروري أن يحرص المعلم على التقرب من المتعلمين وإتباع الأساليب المختلفة ليجعلهم يحبونه ويشعرون تجاهه بالمودة والاحترام، لأن التلاميذ إذا أحبوا معلم المادة فإنهم غالبا يحبون المقرر الذي يقوم بتدريسه لهم ويقبلون على دراسته بدافعية.

(عفت مصطفى الطنطاوي، 2009 ،ص: 149)

- مساعدة الطلاب على رؤية أهمية الموارد الدراسية وقيمتها العلمية، ويبين لهم أن نجاحهم في المواد الدراسية يكون ذا أثر بالغ في وظائفهم المستقبلية. أن يظهر المعلم للطلاب اهتمامه للمادة الدراسية ورغبته في أن يتعلم الكثير عن المواد الدراسية .(عدنان يوسف العتومي، 2005 ، ص:205)

- أن يحدد المعلم الخبرة المراد تعلمها تحديدا يؤدي إلى فهم التلاميذ للموقف الذي يعملون فيه ربط الأهداف بالدافع وبنوع النشاط الممارس مما يزيد في تحصيل المتعلم وتعزيز الاستجابة مباشرة .

(إبراهيم الخطيب، 2006 ، ص:155)

- اتاحة فرصة كافية للنجاح أمام كل متعلم حسب قدراته و إستعدادته لان نجاح المتعلم في عمل ما يدفعه الا الاجتهاد و الحفاظ عليه .
- التأكيد على اهمية موضوع الدرس في حياة المتعلمين اليومية، و احتياجاتهم لها في حل مشكلاتهم و القضايا المجتمعية التي قد يعاني منها المجتمع.

خلاصة الفصل:

لقد تناولنا في هذا الفصل موضوع دافعية التعلم حيث تم طرح مجموعة من التعاريف التي حددها مجموعة من الباحثيين حيث بينت مدى أهمية دافعية التعلم كما تطرقنا الى ابعاد دافعية التعلم و انواعها و وظائفها كما تم التطرق الى طرق قياس دافعية التعلم و العوامل المؤثرة فيها و اخيرا تم تناول طرق اساليب تنمية دافعية التعلم لدى المتعلميين.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع : الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1- الدراسة الاستطلاعية

1-1- وصف العينة الاستطلاعية

1-2- وصف ادوات جمع البيانات المستخدمة

1-3- الخصائص السيكومترية لادوات القياس

2- الدراسة الاساسية

2-1- المنهج المتبع

2-2- العينة و مواصفاتها

2-3- اجراءات تطبيق الدراسة الاساسية

2-4- الاساليب الاحصائية المستخدمة

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن القيام ببحث ميداني يتطلب إتباع خطوات وإجراءات منظمة قصد الوصول إلى حل للمشكلة أو تفسير ظاهرة أو إيجاد علاقات بين المتغيرات، بعدما تطرقنا إلى الجانب النظري لموضوع الدراسة سيتم في هذا الفصل عرض الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية و ذلك من خلال عرض خطوات الدراسة الإستطلاعية، حيث يتم وصف عينة الدراسة الإستطلاعية و وصف أدوات جميع البيانات المستخدمة، كما يتم التعرض للخصائص السيكومترية لهذه الأدوات، إضافة الى ذلك سيتم التطرق للخطوات التي إعتمدت في الدراسة الأساسية و التي تشمل المنهج المتبع في الدراسة إضافة الى الادوات المستخدمة في جمع البيانات و تحديد العينة و إجراءات الدراسة ثم الاساليب الاحصائية المستخدمة في تحليل النتائج

1- الدراسة الاستطلاعية:

تسبق الدراسة الاساسية الدراسة الاستطلاعية، حيث يتم ابراز الخصائص السيكومترية لادوات جمع البيانات و مدى ملائمتها لعينة الدراسة.

1-1- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية:

اجريت هذه الدراسة على عينة قوامها(30) تلميذ و تلميذة السنة الثالثة الثانوي يتوزعون على تخصصي اداب وعلوم بثانويات المجاهد علي عبودة حي المستقبل و الامير عبد القادر و لزهاري التونسي، و الجدول التالي يوضح خصائص عينة الدراسة الإستطلاعية .

الجدول رقم (01): يوضح خصائص عينة الدراسة الإستطلاعية

الثانويات	التخصص		الإعادة		المجموع
	علمي	أدبي	معيد	جديد	
ثانوية المجاهد على عبودة	4	8	3	7	10
ثانوية الامير عبد القادر	3	4	4	6	10
ثانوية لزهاري التونسي	5	3	5	5	10
المجموع	12	15	15	18	30

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن عدد التلاميذ العلمين (12) و هم اقل من عدد التلاميذ الأدبيين ، كما نلاحظ أن التلاميذ الجدد أكثر عدد من التلاميذ المعديين الذين قدر عددهم بـــ(15).

1-2- وصف ادوات جمع البيانات المستخدمة:

إعتمدنا في هذه الدراسة على أداتين هما:

أ- قلق الامتحان :

تم الإعتماد على مقياس قلق الامتحان لـــ "ميسون سميرة" سنة 2014 و الذي صمم لقياس قلق الإمتحان لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي مدينة ورقلة و المكون من (40) فقرة و يشمل المقياس على ثلاثة بدائل للإجابة (دائما – أحيانا – أبدا) و أوزان من (2إلى0) على التوالي و يتكون المقياس من بعدين هما :الإنزعاج و الإنفعالية (أنظر الملحق رقم 01)

ب- دافعية التعلم :

تم الإعتماد على مقياس دافعية التعلم المصمم من طرف" يوسف قطامي "سنة 1989 ، وقد استعان في إعداد هذا المقياس بمقياس الدافع للتعلم المدرسي لكل من"كوزكيkozek"ومقياس "روسال Russel " و"أنتويستيلEntwistle" لدافعية التعلم، تضمن المقياس في صورته الأولية (60فقرة ثم تم تعديله في سنة (1992)حيث قام بسحب (24) فقرة وعليه أصبح المقياس يحتوي على (36) فقرة.موزعة على الأبعاد التالية : الحماس، الجماعة، الفعالية، الإهتمام بالنشاط المدرسي، الإمتثال.

و يشمل المقياس على 5 بدائل للإجابة (أوافق- لا اوافق –متردد– اوافق بشدة – لا اوافق بشدة). و أوزان (1-2-3-4-5) حسب طبيعة كل فقرة.(أنظر الملحق رقم 02)

1-3- الخصائص السيكومترية لادوات القياس:

1-3-1- الخصائص السيكومترية لمقياس قلق الامتحان:

لقد تم الإعتماد على معامل الصدق و الثبات لمقياس قلق الإمتحان الذي تم حسابهما من طرف " ميسون سميرة " سنة 2014 حيث تحصلت على معاملات صدق و ثبات عالية لمقياس قلق الإمتحان على نفس عينة الدراسة الحالية و التي تجيز صلاحية الأداة (لتطبيق) و بما ان هذه الدراسة السيكومترية لمقياس قلق الإمتحان اجريت حديثاً (2014) و على نفس عينة الدراسة، تم الإعتماد عليها في الدراسة الحالية و فيما يلي سيتم عرض طرق حساب معاملات الصدق و الثبات لهذه الأداة :

أ- الصدق:

- صدق المحكميين : تم عرض الاداة على 9 محكميين بقسم علم النفس وعلوم التربية، و قد تم الموافقة على الاداة بنسبة 77,33% .

- الصدق التمييزي : قدرت قيمة ت بـــ 2,26 و هي قيمة دالة عند مستوى 0,05 مما يدل على ان المقياس يتمتع بالصدق التمييزي .

ب- الثبات :

- إعادة الاجراء : قدر معامل الثبات بـــ 0,8 و هو دال عند مستوى 0,01.

التجزئة النصفية : قدر معامل الثبات بعد التعديل بمعادلة سبيرمان براون بـــ 0,83.

- ألفا كرونباخ بعد تطبيق معامل ألفا كرونباخ تم الحصول على معامل 0,78 و هو يدل على ان المقياس يتمتع بثبات عالي .

1-3-2- الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية التعلم :

أ- الصدق:

جدول رقم (2): يوضح نتائج إختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتيين المتطرفتين على مقياس دافعية التعلم ل : يوسف قطامي

الفئتين	ن	م	ع	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	درجة الإحتمالية	مستوى الدلالة
الفئة العليا	8	111.87	7.73	9.6	14	0.09	دالة
الفئة الدنيا	8	83.50	3.07				

من خلال نتائج الجدول المدونة أعلاه نلاحظ أن المتوسط الحسابي للفئة العليا يقدر بـــ (111.87) و هي قيمة تنحرف بدرجة(7.73)، إذ أن المتوسط الحسابي للفئة الدنيا يقدر بـــ (83.50)ـــ و هي قيمة تنحرف بدرجة (3.07) و بحساب درجة الحرية المقدرة بـــ (14) و نجد قيمة "ت" المحسوبة و التي تقدر بـــ(9.6) عند مستوى دلالة (0.05) و من يمكن القول أن الأداة على قدر عال من الصدق. (أنظر الملحق رقم 03)

ب-**الثبات:**

تم إعادة حساب ثبات المقياس من طرف طالبة هذه الدراسة على عينة قدرت بـــ (30) تلميذ و تلميذة من السنة الثالثة ثانوي بمنطقة تقرت بواسطة ألفا كرونباخ و الذي قدر بـــ 0,99 % و طريقة التجزئة النصفية قدر 0,98%(أنظر الملحق رقم 04).

بعدما تم إعادة حساب ثبات مقياس الدافعية لتعلم نلاحظ ان نسبة الثبات للمقياس عالية مما يدل على صلاحية تطبيق الأداة على عينة الدراسة .

2- الدراسة الاساسية :

2-1- المنهج المتبع :

المنهج المناسب لهذا التناول هو المنهج الوصفي الذي يسمح لنا بوصف و تحليل و يعتمد في ذلك على تحليل المعطيات و النتائج المتوصل اليها بشكل علمي.

ويعرف" شحاتة سليمان بأنه «مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة، اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج وتعميمات عن الظاهرة » .(شحاتة سليمان، 2005: ص:337)

2-2- العينة و مواصفاتها :

قدر المجتمع الأصلي لعينة الدراسة (تلاميذ السنة الثالثة ثانوي) بـــ (1232) تلميذ و تلميذة، تم أخذ نسبة تقارب 14،54 % من مجموع الأفراد في المجتمع الأصلي، أي ما يقدر بـــ (179) تلميذ و تلميذة ، حيث أُختيرت عينة الدراسة الأساسية بالطريقة العشوائية البسيطة من المؤسسات التالية:

1- ثانوية المجاهد على عبودة حي المستقبل.

2- ثانوية الامير عبد القادر تقرت.

3- ثانوية لزهاري التونسي الزاوية العابدية.

إذ يقترح في هذا الإطار كل من بورج وجال و نانلي وجي أن يكون أقل عدد لأفراد العينة في الدراسات الوصفية لمجتمع كبير نسبة 10 % (ميسون سميرة، 2011،ص153)

جدول رقم (03): يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الثانويات

الثانويات	عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية
ثانوية المجاهد عبودة على حي المستقبل	50
ثانوية لزهاري التونسي الزاوية العابدية	60
ثانوية الامير عبد القادر تقرت	69
المجموع	179

قد تم إختيار متغيرين وسيطين نتوقع علاقتهما بقلق الإمتحان و دافعية التعلم و هما الإعادة و التخصص الدراسي.

و سيتم توضيح ذلك في الجداول التالية توزيع العينة حسب هذه المتغيرات مع تحديد النسب المئوية لكل فئة.

أ- متغير الإعادة:

الجدول رقم (04): يوضح توزيع العينة الأساسية حسب متغير الإعادة

الإعادة	عدد الأفراد	النسبة المئوية
المعيد	87	%48,60
الجديد	92	%51,39
المجموع	179	99.99%

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن عدد التلاميذ المعدين قريب من عدد التلاميذ الجدد، حيث بلغت نسبة التلاميذ المعدين (48,60%)، أما التلاميذ الجدد فقد قدرت نسبتهم بـــ (51,39%) إذ نلاحظ أن كلا النسبتين متقاربتين .

ب- متغير التخصص الدراسي:

الجدول رقم (05): يوضح توزيع العينة الأساسية حسب متغير التخصص الدراسي (أدبي- علمي)

الإعادة	عدد الأفراد	النسبة المئوية
العلميين	97	%54,18
الأدبيين	82	%45,81
المجموع	179	99.99%

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن عدد التلاميذ العلميين قريب من عدد التلاميذ الأدبيين حيث بلغت نسبة التلاميذ العلميين بـــ (54,18%) و نسبة التلاميذ الأدبين التي قدرت بـــ (45,81%) فهي قليلة نوعاً ما بالنسبة لقيمة العلميين .

2-3- أدوات جمع البيانات المستخدمة :

تم الإعتماد في الدراسة الحالية على أداتين لجمع البيانات كما أشرنا سابقاً و هي :

- المقياس الأول: مقياس قلق الإمتحان المصمم من طرف " ميسون سميرة ": سنة 2014 و المكون من 40 فقرة.

- المقياس الثاني: مقياس دافعية التعلم الذي أعده " يوسف قطامي " سنة 1989 و المكون من 36 فقرة.

2-4- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية :

أجريت الدراسة الأساسية في الفترة الممتدة مابين 6 افريل إلى غاية 10 افريل من السنة الدراسية 2014. 2015 حيث تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي و اجري التطبيق بشكل جماعي كل قسم على حدا و ذلك بأخذ 15 دقيقة من أخر حصة دراسية وهذا بعد الاتفاق مع استاذ المادة و الاستئذان منه، مع الحصول على موافقة المدراء لكل ثانوية، كما تم الحرص على إتباع بعض الخطوات من اجل التحكم في سير تطبيق الدراسة الميدانية ومن هذه الإجراءات :

- شرح طريقة الإجابة على المقياسين.
- التأكد من أن التلاميذ قد أجابوا على كل فقرات المقاييس (قلق الامتحان و دافعية التعلم) .
- التأكد من تسجيل جميع البيانات (الإعادة – التخصص) .

2-5- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم معالجة بيانات الدراسة بإستخدام الأسلوب الإحصائي **اختبار " ت".**

و تجدر الإشارة إلى أن المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة تمت بإستخدام برنامج الرزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية spss في نسخته العشرون.

خلاصة الفصل :

يتضمن هذا الفصل منهجية سير العمل الميداني للدراسة حيث تم التأكد من الخصائص السيكومترية لأدني جمع البيانات المستخدمة مما جاز لنا تطبيقها في الدراسة الأساسية، كما تم التعرض إلى طريقة إختيار العينة و إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية و أخيراً الأسلوب الإحصائي المعتمد الذي يمكننا من اختبار فرضيات الدراسة .

الفصل الخامس : عرض وتحليل و تفسير النتائج

تمهيد

1- عرض و تحليل النتائج

1-1عرض و تحليل نتيجة الفرضية العامة

1-2عرض و تحليل نتيجة الفرضية الجزئية الأولى

1-3عرض و تحليل نتيحه الفرضية الجزئية الثانية

1-4عرض و تحليل نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة

1-5عرض و تحليل نتيجة الفرضية الجزئية الرابعة

2- تفسير و مناقشة نتائج الدراسة

2-1 تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية العامة

2-2 تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الأولى

2-3 تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثانية

2-4 تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة

2-5 تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الرابعة

خلاصة الدراسة

الإقتراحات

تمهيد :

بعد عرض الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية في الفصل السابق، سيخصص هذا الفصل لعرض النتائج المتوصل إليها في شكل جداول إحصائية حسب فرضيات الدراسة كما تم مناقشتها.

1- عرض و تحليل النتائج :

1-1 – عرض و تحليل نتيجة الفرضية العامة :

تنص هذه الفرضية على أنه :

"لا تختلف دافعية التعلم بإختلاف مستوى قلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي"

و لإختبار هذه الفرضية تم إستخدام الأسلوب الإحصائي إختبار "ت" و ذلك بالإعتماد على نظام spss، و النتائج المحصل عليها موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (06) :يوضح نتائج إختبار "ت" للدلالة الفروق في دافعية التعلم بإختلاف قلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة الثانوي .

المؤشرات الاحصائية / متغيرات الدراسة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	درجة الإحتمالية (Sige 2)	الدلالة الإحصائية
دافعية التعلم لدى تلاميذ مرتفعي قلق الإمتحان	92	95,18	10,4	0,30	177	0,07	0,05 غير دالة إحصائياً
دافعية التعلم لدى تلاميذ منخفضي قلق الامتحان	87	94,70	10,4				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (06) أن قيمة "ت "قدرت ب(ـ 0,30) و بالنظر إلى درجة الاحتمال (Sieg 2 =0,07) نجد أنها أكبر من مستوى الدلالة(0,05)عند درجة الحرية (177) و عليه نقبل الفرض الصفري الذي ينصص على انه لا تختلف دافعية التعلم بإختلاف مستوى قلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، و منه الفرضية العامة تحققت.

2-1- عرض و تحليل نتيجة الفرضية الجزئية الأولى :

التي تنص على أنه :" لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية في دافعية التعلم بين التلاميذ المعديين و الجدد ذوي المستوى المرتفع من قلق الامتحان ".

الجدول رقم (07) :يوضح نتائج إختبار "ت" لدلالة الفروق في دافعية التعلم بين التلاميذ المعديين و الجدد ذوي المستوى المرتفع من قلق الامتحان .

المؤشرات الإحصائية / متغيرات الدراسة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	درجة الاحتمال (Sieg 2)	الدلالة الإحصائية
دافعية التعلم لدى التلاميذ المعديين ذوي قلق الامتحان المرتفع	50	49,55	5,7	0,11	86	0,9	0,05 غير دالة إحصائياً
دافعية التعلم لدى التلاميذ الجدد ذوي قلق الامتحان المرتفع	38	49,42	5,06				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (07) أن قيمة ت قدرت بـــ 0,11 و بالنظر إلى درجة الاحتمال (Sieg 2 =0, 9) نجد أنها أكبر من مستوى الدلالة(0,05) عند درجة الحرية (86) و عليه نقبل الفرض الصفري الذي ينصص على انه لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية في دافعية التعلم بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المعديين و الجدد ذوي المستوى المرتفع من قلق الامتحان و عليه فإن الفرضية الجزئية الأولى تحققت.

3-1- عرض و تحليل نتيجة الفرضية الجزئية الثانية :

و التي تنص على :" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم بين التلاميذ المعديين و الجدد ذوي المستوى المنخفض من قلق الامتحان".

الجدول رقم (08): يوضح نتائج إختبار "ت" للدلالة فروق في دافعية التعلم بين التلاميذ المعديين و الجدد ذوي المستوى المنخفض من قلق الامتحان

المؤشرات الإحصائية / متغيرات الدراسة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	درجة الإحتمالية (Sieg 2)	الدلالة الإحصائية
دافعية التعلم لدى التلاميذ المعديين ذوي قلق الامتحان المنخفض	48	32, 64	6.01	-0.24	85	0,8	0,05 غير دالة إحصائياً
دافعية التعلم لدى التلاميذ الجدد ذوي قلق الامتحان المنخفض	39	32,94	5 .3				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (08) أن قيمة "ت" قدرت بـــ (0,24) و بالنظر إلى درجة الاحتمال (Sieg 2 =0, 8) نجد أنها أكبر من مستوى الدلالة(0,05) عند درجة الحرية (85) و عليه نقبل الفرض الصفري الذي ينصص على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم بين تلاميذ المعديين و الجدد ذوي المستوى المنخفض من قلق الامتحان الفرضية الجزئية الثانية تحققت.

4-1- عرض و تحليل نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة :

والتي تنص على : "لا توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم بين التلاميذ العلميين و الأدبيين ذوي المستوى المرتفع من قلق الامتحان".

الجدول رقم (09): يوضح نتائج إختبار "ت" للدلالة الفروق في الدافعية للتعلم بين التلاميذ العلميين و الأدبيين ذوي المستوى المرتفع من قلق الامتحان

المؤشرات الإحصائية / متغيرات الدراسة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	درجة الإحتمالية (Sieg 2)	الدلالة الإحصائية
دافعية التعلم لدى لتلاميذ الأدبيين ذوي قلق الامتحان المرتفع	50	49,96	5.9	1.68	90	0,9	0,05 دالة إحصائياً
دافعية التعلم لدى لتلاميذ العلميين ذوي قلق الامتحان المرتفع	42	48.02	4.8				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (09) أن قيمة "ت "قدرت بـــ (1,68) و بالنظر إلى درجة الاحتمال (Sieg 2 =0. 9) نجد أنها أكبر من مستوى الدلالة 0,05 عند درجة الحرية (90) و عليه نقبل الفرض الصفري الذي ينصص على انه لا توجد فروق دالة إحصائيا في دافعية التعلم بين التلاميذ العلميين و الأدبيين ذوي المستوى المرتفع من قلق الامتحان و منه نقول أن الفرضية الجزئية الثالثة تحققت.

5-1- عرض و تحليل نتيجة الفرضية الجزئية الرابعة :

والقائلة انه :" لا توجد فروق دالة إحصائيا في دافعية التعلم بين التلاميذ العلميين و الأدبيين ذوي المستوى المنخفض من قلق الامتحان".

الجدول رقم (10) :يوضح نتائج إختبار "ت" للدلالة فروق في دافعية التعلم بين التلاميذ العلميين و الأدبيين ذوي المستوى المنخفض من قلق الامتحان.

المؤشرات الإحصائية / متغيرات الدراسة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	درجة الإحتمالية (Sieg 2)	الدلالة الإحصائية
دافعية التعلم لتلاميذ الأدبيين ذوي قلق الامتحان المنخفض	47	33,59	4.3	1.9	85	0,51	0,05 غير دالة إحصائياً
دافعية التعلم لتلاميذ العلميين ذوي قلق الامتحان المنخفض	40	31,22	6.3				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (10) أن قيمة "ت" قدرت(بـــ 1,9) و بالنظر إلى درجة الاحتمال(Sieg 2 =0,51) نجد أنها أكبر من مستوى الدلالة(0,05) عند درجة الحرية (85) و عليه نقبل الفرض الصفري الذي ينصص على انه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم بين التلاميذ العلميين و الأدبيين ذوي المستوى المنخفض من قلق الامتحان، و عليه نقول انه الفرضية الجزئية الرابعة تحققت.

2- تفسير و مناقشة نتائج الدراسة:

2-1- مناقشة نتيجة الفرضية العامة :

تنص الفرضية العامة على أنه : " لا تختلف دافعية التعلم بإختلاف مستوى قلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي " .

بعد عرض نتيجة الفرضية العامة و التي أسفرت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم بين تلاميذ السنة الثالثة الثانوي بإختلاف مستوى قلق الإمتحان لديهم، يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن قلق الامتحان حالة نفسية تنتاب التلميذ خلال الإمتحانات أو في أوقات التحضير لها، أي أن هذا النوع من القلق يرتبط بموقف الإمتحان فقط، وقد تلعب الأفكار

اللاعقلانية دوراً نسبياً في إرتفاع قلق الإمتحان لدى التلميذ بغض النظر عن دافعية التعلم لديه التي قد تكون عالية أو متدنية و هذا على عكس دافعية التعلم التي تنشأ داخلياً لدى التلميذ سواء كان مصدرها داخلياً أو خارجياً (الأولياء – المعلم) منذ مراحل دراسية سابقة،و التي قد يمتد جدورها من الطفولة، كما قد تنشأ لدى التلميذ في بداية السنة الدراسية نظرا لأهمية السنة الثالثة ثانوي في الإنتقال إلى الجامعة و تحقيق الطموحات المستقبلية، و نظرا لحرص الأسرة بشكل خاص في هذه السنة على استثارة دافعية التلميذ نحو التعلم و النجاح لإجتياز إمتحان البكالوريا.

وقد لوحظ من خلال رصد درجات قلق الامتحان و درجات مقياس دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي أثناء عملية تفريغ البيانات، أن بعض التلاميذ ذوي قلق الامتحان المرتفع قد تحصلوا على درجات عالية على مقياس دافعية التعلم، في حين أن هناك بعض من التلاميذ ذوي قلق الإمتحان المنخفض تحصلوا على درجات عالية في مقياس دافعية التعلم و كذلك العكس، و عليه نقول لا توجد فروق بين درجات الدافعية للتعلم ودرجات قلق الامتحان أثناء عملية تفريغ البيانات المقاييس.

ويمكن إرجاع نتيجة هذه الفرضية إلى متغير مستوى قلق الإمتحان لا يؤثر في متغير دافعية التعلم بشكل واضح و دال إحصائياً،حيث توجد متغيرات أكثر تأثيراً في دافعية التعلم مثل متغير الجنس، حيث توصلت دراسة أحمد محمد شبيب حسين (1994) المعنونة بـــ " الاتجاه النهائي للدافعية الأكاديمية الذاتية في مراحل عمرية مختلفة لدى الجنسين " إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الدافعية الأكاديمية بين الذكور و الإناث من الصف الثانية ثانوي عند مستوى الدلالة (0,05) كما أن متغير التوافق النفسي الإجتماعي له تأثيراً على دافعية التعلم حيث توصلت دراسة " بالحاج فروجة " (2011) إلى وجود علاقة إرتباطية بين التوافق النفسي و الإجتماعي و دافعية التعلم لدى المراهق في التعليم الثانوي.

وتتفق نتيجة الفرضية العامة مع دراسة " قوتفريد" المعنونة بـــ " الدافعية الداخلية عند تلاميذ المرحلة الإبتدائية و المرحلة المتوسطة من التعليم " حيث توصلت إلى إرتباط غير دال بين الدافعية و القلق الدراسي.

كما تتفق نتيجة الفرضية العامة مع دراسة "ريم بنت سالم علي الكريديس" (2000) المعنونة بـــ " قلق الاختبـــار وعلاقته بالدافعية للإنجـــاز وبعض المتغيرات لدى طالبات كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية بالرياض " « التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في قلق الإمتحان لدى طالبات كلية التربية لإعداد مسلمات المرحلة الإبتدائية منخفض الدافعية ومرتفعي الدافعية » (مصطفى السنباطي،2009،ص:21)

2-2- مناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الأولى :

تنص الفرضية على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم بين التلاميذ المعديين و الجدد ذوي المستوى المرتفع من قلق الامتحان "

من خلال عرض النتيجة تبين أن الفرضية الجزئية الأولى قد تحققت و قد يعود ذلك إلى طبيعة المرحلة التي يمر بها كل من التلميذ المعيد و الجديد ، و المتمثلة في إقبالهم على إجتياز إمتحان البكالوريا الذي يعتبر مهم بالنسبة لحياتهم الدراسية المستقبلية، و لعل هذا الامر الذي أدى إلى إرتفاع مستوى قلق الإمتحان لديهم و هذا ما قد يعيقهم عن النجاح، فإرتفاع مستوى قلق الإمتحان لدى التلميذ المعيد قد يكون نتيجة الخوف من الإخفاق و الرسوب و الفشل مرة أخرى، أما بالنسبة لتلميذ الجديد الذي يعاني من قلق الإمتحان المرتفع قد يكون ناجم عن رغبته الملحة في النجاح و منه تحقيق طموحاته أو نتيجة إلى ضغط المحيط الأسري الذي يفرض عليه النجاح و ذالك على حساب طاقته حيث يطالب من التلميذ بذل أقصى مجوداته حتى لا يدخل دوامة الفشل.

كما يمكن إرجاع نتيجة هذه الفرضية إلى أن التلاميذ المعدين والجدد ذوي المستوى المرتفع من قلق الإمتحان أنهم يكونوا أكثر تركيزا و حذراً، كما ينشغلون في التفكير بكيفية نيل النجاح و عدم الفشل في شهادة البكالوريا مما يؤدي هذا بهم إلى التوتر الحاد خاصة أثناء أداء الإمتحانات لان أفكارهم تصبح تروج إلى توقعات سلبية في حالة الفشل و ذلك ما أكدته دراسة " **باندورا** " في النظرية المعرفية الاجتماعية لدافعية للتعلم بقولها أن « أساس الدافعية هما مصدران احدهما هي الأفكار و التوقعات حول الانتاجات و النتائج الممكنة من السلوك من خلال توقع الفرد في النتائج المستقبلية و ذلك ما يزيد من توتر التلميذ سواء معيد أو غير معيد ، كما أن ارتفاع قلق الامتحان لدى بعض التلاميذ يكون نتيجة لتشتت انتباههم في العديد من الأمور التي تزيد من حدة توترهم مما يسبب لهم قلق في الامتحان ». (سيد طواب،1992، ص: 155).

ونتيجة هذه الفرضية تتفق مع ما توصلت إليه دراسة " النخلة فنونه " و " حورية نقبيل " (2012) المعنونة بـــ " الضغط النفسي و علاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي " و التي أسفرت على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المعديين و التلاميذ الجدد في درجات دافعية التعلم نظراً لنقل الأفكار و الخبرات و التجارب بين التلاميذ المعديين و الجدد خلال الاحتكاك اليومي.

2-3- مناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثانية :

تنصص الفرضية على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم بين التلاميذ المعديين و الجدد ذوي المستوى المنخفض من قلق الامتحان "

من خلال عرض النتيجة تبين أن الفرضية الجزئية الثانية تحققت و قد يعود ذلك إلى رغبة كل التلاميذ في النجاح في إمتحان شهادة البكالوريا سواء كانوا معدين أو جدد، نظراً لأهمية إمتحان شهادة البكالوريا في حياة التلاميذ و حياة أسرهم فشهادة البكالوريا إذ يعد هذا الإمتحان المصيري المرحلة المكملة إلى الحياة الجامعية و هي بوابة لمواصلة المشوار العلمي و تحقيق الطموحات المستقبلية.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن إنخفاض قلق الامتحان لدى التلاميذ المعديين الذي قد يعود إلى عامل التعود على ظروف و ظغوط الإمتحان و الخبرة السابقة ، بينما إنخفاض قلق الإمتحان لدى التلاميذ الجدد قد يكون نتيجة إلى التفائل بالنجاح و دافعيتهم نحو تحقيق مستقبل أفضل كما أن الظروف العائلية الجيدة و الدعم الأسري الكامل يرفع من معنويات التلاميذ و يحد من مخاوفهم من .

كما يمكن إرجاع نتيجة هذه الفرضية إلى أن كل من التلاميذ الجدد و المعديين ذوي قلق الإمتحان المنخفض يخضعون إلى نفس النظام الدراسي و الأجواء الدراسية نظرا لتواجدهم في منطقة واحدة هذا ما قد أدى إلى عدم وجود فروق بينهما في دافعية التعلم، من خلال هذه النتيجة تبين أن عامل الإعادة لا يؤثر في علاقة قلق الامتحان بدافعية التعلم، و قد يعود ذلك إلى الاحتكاك اليومي بين التلميذ المعيد و الجديد مما أدى إلى نقل الأفكار و التجارب و الخبرات من خلال المناقشات، و هذا ما أدى إلى تبدد الفروق بين التلميذ المعيد والجديد ذوي قلق الامتحان المنخفض في دافعية التعلم.

2-4- مناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة :

تنصص هذه الفرضية على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم بين التلاميذ العلميين و الأدبيين ذوي المستوى المرتفع من قلق الامتحان ".

من خلال عرض النتيجة تبين أن الفرضية الجزئية الثالثة تحققت و قد يعود ذلك إلى أن التلاميذ العلميين و الأدبيين ينتمون إلى نفس البيئة الاجتماعية والاقتصادية , ومتواجدون في الثانويات التي قد يسودها نفس النظام المدرسي، كما يمكن إرجاع نتيجة هذه الفرضية إلى أن التلاميذ ذوي المستوى المرتفع من قلق الإمتحان سواء كانوا أدبيين أو علميين ليس له أي تأثيراً على دافعية التعلم، لان كل تلميذ باستطاعته اختيار التخصص الذي يتناسب مع قدراته العقلية و إمكانياته و رغباته وميول، فبعض التلاميذ لديهم رغبة في دراسة الشعب العلمية مثل (الرياضيات و العلوم التجريبية ...) و البعض الأخر من التلاميذ يحبذون دراسة الشعب الأدبية(كالعلوم الإنسانية و لغات أجنبية....) وهذا ما يتوافق مع قدراتهم الفكرية و العقلية و عليه يمكن القول أن عامل التخصص الدراسي لا يؤثر في متغير دافعية التعلم .

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع "محمد على مصطفى" (1998) التي تناولت موضوع دافعية التعلم المدرسية لدى طلاب كلية التربية بالعريش وذلك حسب متغيرات الدنس و التخصص

و المستوى الدراسي، حيث توصلت هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعتي طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الأدبي في دافعية التعلم .

وهذا ما أثبتته دراسة " النخلة فتونة " و حورية نقبيل"(2012) المعنونة بـــ " الضغط النفسي و علاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي " و من أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ الشعب العلمية و تلاميذ الشعب الأدبية في درجات دافعية التعلم .

2-5- مناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الرابعة :

و التي تنصص على مايلي : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم بين العلميين و الأدبيين ذوي المستوى المنخفض من قلق الامتحان ".

من خلال عرض النتيجة تبين أن الفرضية الجزئية الرابعة تحققت و قد يعود هذا إلى وجود رغبة لدى التلاميذ في التخصص الدراسي الذي إختاره حسب ميولاتهم و قدراتهم سواء كانوا علميين أو أدبيين مما حال ذلك إلى عدم وجود فروق بينهما في دافعية التعلم نظراً لأن كل تلميذ خراُ في إختياراته الدراسية التي على أساسها تبنى مهنته المستقبلية مما يزيد بدافعيته لمحاولة تحقيق هدفه المخطط إليه مستقبلياً .

كما يمكن إرجاع نتيجة هذه الفرضية إلى تعرض التلاميذ إلى نفس ظروف البنية الإجتماعية و الإقتصادية، كما لا ننسى أنهم يدرسون في نفس الثانويات التي قد تتشابه في نظامها التربوي و العلائقي داخل المؤسسة فكلا الشعبتين ينتميان إلى نفس البيئة و يخضعان إلى نفس القوانين.

كما أن التقارب في المحددات الوجدانية المتمثلة في رغبة و طموح الطلبة في الشعبتين,في إجتياز المرحلة الثانوية و التطلع إلى الدراسة الجامعية,مما يجعل الفروق تنعدم عند الشعبتين،كما يسمح الجو العام للمدرسة الدائم بين التلاميذ في جعل الإطار الثقافي و الوجداني يتقارب فيما بينهم ومنها تجعل طموحاتهم و دافعيتهم نحو التعلم تتوحد و تتساوى بينهم.كما أشارت إليه" نادية بوشلالق" في نموذج بروكتر (1984) الذي يرتكز على « عامل الجو الإجتماعي للمدرسة,وأن المحيط المدرسي يؤثر بكل فعالية على التعلم يتشكل هذا المحيط من الإتجاهات القيم و المعايير و المعتقدات، إذن يرتكز هذا النموذج بشكل أساسي على الطبيعة الإجتماعية للمدرسة » . (نادية بوشلالق،2005،ص:35)

و تتفق نتيجة هذه الفرضية مع دراسة " محمد علي مصطفى محمد" و " النخلة فتونه"و"حورية نقبيل" و التي توصلت أهم نتائجهم إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ الشعب العلمية و الشعب الأدبية في درجات دافعية التعلم، و تتفق نتيجة هذه الفرضية أيضاً مع دراسة " عبد الباسط القني" المعنونة بـــ" القيم و علاقتها بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي" «التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ العلمين و الأدبيين لسنة الثالثة ثانوي » . (عبد الباسط القني،2007،ص112)

و يمكن إرجاع نتيجة هذه الفرضية إلى أن عامل التخصص الدراسي (علمي- أدبي) لا يعتبر مؤثراً في دافعية التعلم بشكل دالاً إحصائيا.

خلاصة الدراسة :

حاولت الدراسة الحالية إلقاء الضوء على علاقة قلق الامتحان بدافعية التعلم لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي و التي أسفرت على النتائج التالية :

- لا تختلف دافعية التعلم باختلاف مستوى قلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم بين التلاميذ المعديين و الجدد ذوي المستوى المرتفع من قلق الامتحان .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم بين التلاميذ المعديين و الجدد ذوي المستوى المرتفع من قلق الامتحان.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم بين التلاميذ العلميين و الأدبيين ذوي المستوى المرتفع من قلق الامتحان.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم بين التلاميذ العلميين و الأدبيين ذوي المستوى المنخفض من قلق الامتحان.

الاقتراحات:

انطلاقا من النتائج المتوصلة إليها نقترح ما يلي:

- توعية الأساتذة بدور دافعية التعلم في العملية التعليمية وإقامة دورات تكوينية لهم لتعريفهم بأساليب استثارتها.
- تعليم التلاميذ بأساليب استثارة دافعية التعلم لديهم لتحقيق أهدافهم .
- تقديم إرشادات وتوجيهات للتلاميذ الذين يعانون من انخفاض في مستوى دافعية التعلم وتعريفهم بأساليب زيادتها.
- تفعيل دور المرشد التربوي في إرشاد تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ذوي المستوى المرتفع من قلق الامتحان و لاسيما خلال فترة اقتراب امتحان شهادة البكالوريا.
- إجراء عدد من الدراسات لتعرف على أسباب إنخفاض دافعية التعلم لدى التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية خاصة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- ضرورة قيام المؤسسة التربوية بإستغلال كافة إمكانيتها لتوفير مناخ نفسي تعليمي لتلاميذها من حيث تنظيم علاقات تتسم بالألفة بين الإدارة المدرسية و التلاميذ في محاولة تشجيعهم على رفع مستوى إنجازهم و تحصيلهم الدراسي.
- إجراء دراسات حول موضوع قلق الامتحان و دافعية التعلم على عينات أخرى مثل طلبة الجامعة التلاميذ المقبلين على إمتحان شهادة التعليم المتوسط أو إمتحان شهادة التعليم الابتدائي
- توعية الأسرة بكيفية التعامل مع أبنائها المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا، وعدم إرهاقهم بالمطالب ذات المستويات العالية من الطموح التي قد لا يستطيع التلميذ الوصول إليها في ضوء إمكاناته وقدراته.

يكتسي موضوع قلق الامتحان و دافعية التعلم أهمية بالغة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مما يجعلنا تؤكد على استمرارية البحث و الدراسة في هذا الموضوع في ضوء متغيرات أخرى مثل الجنس، المستوى الاجتماعي، الاقتصادي للأسرة.

المراجع

قائمة المراجع:

1-المراجع العربية :

1-1- الكتب :

1. إبراهيم الخطيب(2006): **علم النفس المدرسي**، طبعة01 ، دار قنديل، عمان.
2. أحمد محمد عبد الخالق(2006): **علم النفس العام**، دون طبعة ،دار المعرفة الجامعية، مصر.
3. ثائر أحمد غباري(2008): **الدافعية النظرية والتطبيق**، طبعة01،دار المسيرة للنشر والتوزيع الأردن .
4. حسنين الكامل (1984) : **اختبار القلق المدرسي للمرحلة الثانوية دراسة تعليمات** ، طبعة01 ،القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية دار المسيرة للنشر والتوزيع.
5. رمضان محمد القدافي، محمد الفالوقي (1997) : **العلوم السلوكية في مجال الإدارة و الإنتاج** ، الطبعة 03، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية .
6. سعاد جبر سعيد (2008) : **الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللا محدودة**، طبعة01، عالم الكتب للنشر، الأردن،
7. سهير أحمد كامل (1999) : **الصحة النفسية و التوافق**، دون طبعة ،مركز الإسكندرية للكتاب ، مصر.
8. ــ سبيلبيرجر (1984) : **اختبار القلق (سمة ــ حالة)**، ترجمة: عبد الرقيب البحيري، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
9. .شحاتة سليمان(2007): **أساليب البحث العلمي**، طبعة 01،دار الثقافة للنشر، عمان.
10. صالح محمد علي أبو جادو (2004) : **علم النفس التطويري الطفولة والمراهقة**.
11. صالح حسين الداهري (2000) : **مبادئ الصحة النفسية** ، طبعة 02، دار وائل .
12. عباس الشوربجي وعفاف عبد الفادي دانيال (2001) :**العلوم السلوكية** ، طبعة 01، الجيزة مكتبة النهضة المصرية.
13. عبد المطلب أمين القريطي (1998) :**في الصحة النفسية** ، طبعة 01، القاهرة ، دار الفكر العربي.
14. عدنان يوسف العتوم (2005) : **علم النفس التربوي**، طبعة03 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع الأردن
15. عفت مصطفى الطنطاوي (2009) : **التدريس الفعال**، طبعة ،1دار المسيرة للنشر.

16. كاملة الفرخ وعبد الجابر تيم (1999) :**مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي** ، طبعة 01 ، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

17. محمد محمود بن يونس(2004)**:مبادئ علم نفس النمو**، الشروق لنشر و التوزيع ،غزة.

18. محمد حامد زهران (2000) :**الإرشاد المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية** ، طبعة01 ،عالم الكتب ، القاهرة.

19. محمد شفيق (2002) : **العلوم السلوكية** ، دون طبعة، دار الهناء ، المكتبة الجامعية ، مصر.

20. محمد عودة الريماوي (2004) : **علم النفس العام**، طبعة01،دار المسيرة للنشر، الأردن.

21. محي الدين توق (2003): **أسس علم النفس التربوي**، طبعة03،دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

22. مروان أبو حويج (2004) : **علم النفس التربوي**، اليازوري للنشر، الأردن.

23. نايفة قطامي (2004) : **مهارات التدريس الفعال**، طبعة 01، دار الفكر، عمان.

24. نبيل محمد زايد (2003) : **الدافعية للتعلم** ، الطبعة 01 ، مكتبة النهضة العربية .

1-2- المجلات و الدوريات:

25. أشرف أحمد عبد القادر و إسماعيل إبراهيم بدر محمد (2001) : **دراسة فعالية إستراتجية للتغلب على قلق التحصيل طلاب لدى الجامعة** ، مجلة الإرشاد النفسي ،العدد 14، جامعة عين الشمس،القاهرة.

26. علي محمد شعيب (1987) : **قلق الاختبار في علاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بطلاب الثانوية العامة بمدينة مكة المكرمة** ، مجلة دراسات تربوية ، العدد 2،رابطة التربية الحديثة ،القاهرة .

27. سميحة عبد الفتاح إسماعيل (1994) :**أثر ممارسة أنماط من الأنشطة الرياضية على القلق كحالة وكسمة** ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد 9 ،القاهرة.

28. سيد محمود الطواب (1992) :**قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين** ، مجلة العلوم الاجتماعة ، مجلس النشر

29. سيد محمود الطواب (1992) :**قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين** ، مجلة العلوم الاجتماعة ، العدد 04 ،مجلس النشر خريف / شتاء.

30. علاء الدين كفافي وآخرون (1990) :**بناء مقياس القلق الرياضي** ، مجلة حولية كلية التربية ، العدد 7 جامعة قطر ،قطر ،

31. كاظم ولي آغا (1988) :**القلق والتحصيل الدراسي دراسة تجريبية مقارنة لعلاقة القلق بالتحصيل الدراسي لدى الذكور والإناث من طلاب المرحلة الإعدادية في دولة الإمارات العربية المتحدة**، مجلة جامعة دمشق للعلوم الإنسانية ، العدد 14 .

32. كمال إبراهيم مرسي (1982) : **علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية مجلة دراسات** ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود بالرياض ، العدد4 .

33. ماهر محمود الهواري ومحمد محروس الشناوي (1987) :**مقياس الإتجاه نحوى الاختبارات قلق الاختبارات " معايير و دراسات ارتباطية** " ، مجلة رسالة الخليج العربي كلية العلوم الإجتماعية، العدد 22 ، جامعة الملك سعود ،الرياض .

34. محمد عبد الظاهر الطيب (1988) : **دراسة لمستوى قلق الامتحان بين طلاب كليات جامعة طنطا** ، مجلة علم النفس ، العدد6، الهيئة المصرية العامة للكتاب،مصر.

35. محمد عبد الفتاح شاهين: (2004)**قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة الخليل**، مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث و الدراسات ، العدد 03 .

36. محمد نعيم شريف (1995) :**دراسة لمدى الارتباط بين القلق والذاكرة** ، مجلة دراسات نفسية ، العدد 1 ، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية،مصر.

37. مصطفى محمد الصفطي (1995) : **قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينات من طلاب المرحلة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية ودولة الإمارات العربية المتحدة دراسات عبر ثقافية**، مجلة دراسات نفسية ، العدد7 ، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، مصر.

38. مغاوري عبد الحميد مرزوق (1991) :**الفروق بين الجنسين في قلق الاختبار** ، مجلة التربية المعاصرة ، مركز الكتاب للنشر بمصر الجديدة ، العدد 19 ، مصر.

39. نادية بوشلالق(2005): الجو الاجتماعي و المحيط المدرسي مجلة العلوم الإنسانية،العدد24،جامعة منتوري،قسنطينة.

1-3- الرسائل الجامعية :

40. آسيا قماشة (2010-2011) : **التوجيه المدرسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانويي**، مذكرة ماستر (غير منشورة)، جامعة البويرة

41. أنيسة عبده مجاهد دوكم (1996) :**أثر المعرفة السابقة بطبيعة أسئلة الاختبار على قلق الاختبار والتحصيل** ، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

42. ذهبية منصوري (2011- 2012) : **انخفاض مستوى التعلم وعلاقته بالتأخر الدراسي في المرحلة المتوسطة**، مذكرة ماستر(غير منشورة)، جامعة البويرة.

43. سعيدة حركات (2012-2011): **التوافق النفسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس في السنة الرابعة متوسط**، مذكرة ماستر(غير منشورة)، جامعة البويرة.

44. عبد الباسط القني(2006-2007): **القيم و علاقتها بدافعية العلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**، مذكرة ماجستير(منشورة)،جامعة قاصدي مرباح،ورقلة.

45. زهية خطار (2001) :**التداخل بين استراتيجيات التعامل ومركز التحكم لمواجة ضغط البكالوريا** ، مذكرة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية ، قسم علم النفس وعلوم التربية ، جامعة الجزائر.

46. مصطفى السنباطي(2009): **دافع الإنجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية**، دكتوراه(منشورة)،جامعة القاهرة ، مصر.

47. ميسون سميرة(2011): **الأساليب المعرفية وعلاقتها بالميول المهنية لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني** (دراسة ميدانية بمدينة ورقلة) رسالة دكتوراه (غير منشورة)، بجامعة قسنطينة.

48. نائل إبراهيم أبو عزب (2008) :**فاعلية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة**، ،رسالة ماجستير في علم النفس- إرشاد نفسي.

49. نسيمة حداد (2001) :**علاقة الدافع للإنجاز والقلق بالنجاح بامتحان البكالوريا** مذكرة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية ، قسم علم النفس وعلوم التربية جامعة الجزائر.

50. هشام محمد إبراهيم مخيمر وعمرو رفعت عمر (1999) :**فاعلية برنامج إرشادي لخفض قلق الموت لدى المسنين المكفوفين والمبصرين** ، المؤتمر الدولي للمسنين ، مركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس .

2- المراجع الاجنبية :

1-Madeline banque Ford (2001) : **approche graphologique et psychologique réfénce de J. paiget**, Paris.

2- Norbert sillamy,larousse (1994) : « **Dictionnaire de psyhologie** » martparnasse,paris .

الملاحق

الملحق رقم (01) يمثل إستبيــان قلق الإمتحان

بيانات شخصية :

الجنس : ذكر ☐ انثى ☐

التخصص: علمي ☐ ادبي ☐

الإعادة : معيد ☐ غير معيد ☐

عزيزي التلميذ- عزيزتي التلميذة :

نضع بين يديك هذا الاستبيان الذي يشمل بعض المواقف التي قد تنتابك قبل ، اثناء و بعد الإمتحان، و يرجى قرأة كل عبارة بعناية ثم الاجابة عنها بصدق و موضوعية ، و ذلك بوضع علامة (x) في الاخانة المناسبة .

و اعلم ان ماتقدمه من معلومات سيستخدم لاغراض البحث العلمي . علما انه لا توجد اجابات صحيحة و اجابات خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصدق ، و فيمايلي مثال يوضح لك طريقة الاجابة .

مثال توضحي :

- إذا كانت لديك الفقرة التالية : أشعر بضغط أسرتي عندما يتوقعان مني نتائج أكثر مما أنجزت في الإمتحان
- أقرأ الفقرة جيدا ثم اختر البديل الذي تراه مناسبا و هذا بوضع العلامة (x) في الاجابة المناسبة .
- إذا كنت لا توافق أحيانا على هذه الفقرة فأجب بالطريقة التالية :

الفقرة	دائما	أحيانا	أبد ا
أشعر بضغط أسرتي عندما يتوقعان مني نتائج أكثر مما أنجزت في الإمتحان		x	

الرقم		دائما	أحيانا	أبدا
01	أشعر بالتوتر الشديد أثناء موعد الامتحان على الرغم من إستعدادي الجيد له			
02	أشعر بالضيق الشديد عندما تواجهني أسئلة صعبة			
03	أتوقع تقديرات غير جيدة في الامتحان			
04	أشك في صحة إجاباتي على أسئلة الامتحان			
05	اجد صعوبة في تنظيم وقتي اثناء الاجابة في الامتحان			
06	اشعر بالارتباك الشديد عند الاعلان عن اقتراب نهاية وقت الامتحان			
07	اجد صعوبة كبيرة في التعبير عن ما اريد كتابته في ورقة الامتحان			
08	اعتقادي بان ادائي في الامتحان سيكون منخفضا يؤثر على تركيزي			
09	التفكير في علامات الامتحان يعيق ادائي اثناءه			
10	اذاكر الى اخر لحظة قبل بدء الامتحان			
11	ضغط اسرتي يزيد من توتري اثناء الامتحان			
12	يربكني اقتراب الاستاذ مني اثناء الامتحان			
13	اصاب بصداع شديد بمجرد استلامي لورقة الامتحان			
14	يربكني انتظار دوري لتسليم ورقة الاسئلة			
15	اشعر برغبة في البكاء عندما احس بفراغ ذهني اثناء قراءة الاسئلة			
16	اصاب بفقدان الشهية ايام الامتحان			
17	اتصبب عرقا عند قراءتي لاسئلة الامتحان			
18	تزداد دقات قلبي بشدة قبيل استلام ورقة الامتحان			
19	اشعر بالرجفة في يدي اثناء الكتابة في الامتحان			

20	يزعجني مراجعة معلوماتي مع الزملاء بعد اداء الامتحان			
21	التفكير في استاذ المادة يضعف من ادائي في الامتحان			
22	ادائي غير الجيد في الامتحان ما يؤثر علي سلبا في الامتحان الذي يليه			
23	يربكني اقتراب موعد الامتحان			
25	يزعجني كثرة الحديث عن التحضير للامتحانات			
26	اشعر بالغثيان بعد قراءة الاسئلة مباشرة			
27	اشعر بألام الرقبة في فترة التحضير للامتحانات			
28	اصاب بالارق خلال فترة التحضير للامتحانات			
29	اشعر بصعوبة التنفس فور دخول قاعة الامتحانات			
30	اشعر بالدوار عند الاجابة على الاسئلة الامتحان			
31	اكثر من تناول المنبهات اثناء فترة الامتحانات بغية الشعور الدائم باليقظة			
32	سرعتي في قراءة اسئلة الامتحان يوقعني في الخطاء			
33	تركيزي على الاسئلة الصعبة في بداية الامتحان يستنفد معظم وقتي			
34	اتوقع نسيان كل ما راجعته اثناء الامتحان			
35	عدم ثقتي في اجابتي الصحيحة يقودني الى الغاءها			
36	اركز في توزيع النقاط على اسئلة مما يضيع تركيزي			
37	اشعر بجفاف الحلق اثناء الامتحان			
38	اشعر بألام على مستوى الظهر اثناء الامتحان			
39	تزعجني حركة الاساتذة الحراس اثناء الامتحان			
40	اشعر ببرودة في اليدين مما يعيقني عن الكتابة اثناء الامتحان			

الملحق رقم (02) يمثل إستبـــــان دافعية التعلم

بيانات شخصية :

الجنس : ذكر ☐ انثى ☐

التخصص: علمي ☐ ادبي ☐

الإعادة: معيد ☐ غير معيد ☐

عزيزي التلميذ- عزيزتي التلميذة :

نضع بين يديك هذا الاستبيان الذي يشمل مايمكن ان تشعر به في حياتك الدراسية ، و يرجى قرأة كل عبارة بعناية ثم الاجابة عنها بصدق و موضوعية ، و ذلك بوضع علامة (x) في الاجابة المناسبة .

و اعلم ان ماتقدمه من معلومات سيستخدم لاغراض البحث العلمي . علما انه لا توجد اجابات صحيحة و اجابات خاطئة ، فالإجابة الصحيحة تعبر عن رأيك بصدق ، و فيمايلي مثال يوضح لك طريقة الاجابة .

مثال توضحي :

- اذا كانت لديك الفقرة التالية : " اشعر بأنني محبوب من الجميع "
- أقرأ الفقرة جيدا ثم اختر البديل الذي تراه مناسبا و هذا بوضع العلامة (x) في الاجابة المناسبة .

الفقرة	أوافق	أوافق بشدة	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
أشعر بأنني محبوب من الجميع .	x				

25	كثيرا ما اشعر بان مساهماتي في عمل أشياء جديدة فالمدرسة يميل إلى الهبوط.					
26	اشعر بأن الالتزام بقوانين المدرسة يخلق جوا دراسيا مريحا.					
27	أقوم بكثير من النشطات المدرسية و الجمعيات الطلابية.					
28	لا يأبه والداي عندما أتحدث إليهما عن علاماتي.					
29	يصعب علي تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في المدرسة.					
30	لدي رغبة قوية للاستفسار عن المواضع في المدرسة.					
31	يحرص والدي على قيامي بأداء واجباتي المدرسية.					
32	لا يهتم والدي بالأفكار التي أتعلمها في الواجبات المدرسية.					
33	سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات المدرسية.					
34	العمل مع الزملاء في المدرسة يمكنني من الحصول علي العلامات أعلي.					
35	تعاوني مع زملائي في حل واجباتي المدرسية يعود علي بالمنفعة.					
36	أقوم بما يطلب مني في نطاق المدرسة.					

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
01	اشعر بالسعادة عندما أكون موجودا في المدرسة					
02	ينذر أن يهتم والداي بعلاماتي المدرسية					
03	أفضل القيام بالعمل الدراسي ضمن مجموعات من الزملاء على إن أقوم به منفردا					
04	اهتمامي ببعض المواضيع الدراسية يؤدي إلى إهمال كل ما يدور حولي					
05	استمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المدرسة					
06	لدي النزعة إلى ترك المدرسة بسبب قوانينها الصارمة					
07	أحب القيام بمسؤولياتي في المدرسة بغض النضر عن النتائج					
08	أواجه المواقف الدراسية بمسؤولية تامة					
09	يصغي إلي والدي عندما أتحدث عن مشكلاتي المدرسية					
10	يصعب علي الانتباه لشرح الدرس و متابعته					
11	اشعر بان غالبية الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة					
12	أحب أن يرضى عني زملائي في المدرسة					

13	أتجنب المواقف المدرسية التي تتطلب تحمل المسؤولية.					
14	لا استحسن إزالة العقوبات على طلبة المدرسة بغض النضر عن الأسباب.					
15	يهتم والدي بمعرفة حقيقة مشاعري اتجاه المدرسة.					
16	أشعر بانا بعض الزملاء في المدرسة هم سبب المشاكل التي أتعرض لها.					
17	اشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات المدرسية التي تتطلب العمل مع الزملاء في المدرسة.					
18	اشعر باللامبالاة أحيانا في ما يتصل بأداء الواجبات المدرسية.					
19	اشعر بالرضي عندما أقوم بتطوير معلوماتي و مهاراتي المدرسية.					
20	أفضل أن يعطينا المعلم أسئلة صعبة تحتاج إلي تفكير.					
21	أفضل أن اهتم بالمواضيع المدرسية على أي شيء آخر.					
22	احرص على أن أتقيد بالسلوك الذي تتطلبه المدرسة.					
23	يسعدني أن تعطي المكافأة للطلبة بقدر الجهد المبذول.					
24	احرص على تنفيذ ما يتطلب مني المعلمون و الوالدين بخصوص الواجبات المدرسية.					

الملحق رقم (03) يمثل نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس دافعية التعلم

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001	1,00	8	111,8750	7,73559	2,73494
	2,00	8	83,5000	3,07060	1,08562

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00001	Hypothèse de variances égales	3,169	,097	9,643	14	,000	28,37500	2,94253	22,06390	34,68610
	Hypothèse de variances inégales			9,643	9,152	,000	28,37500	2,94253	21,73540	35,01460

الملحق رقم (04)يمثل نتائج ثبات مقياس دافعية التعلم

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.983	36

ألفاكرونباخ و النصفية التجزئة

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.913
		N of Items	18[a]
	Part 2	Value	.994
		N of Items	18[b]
	Total N of Items		36
Correlation Between Forms			.979
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.990
	Unequal Length		.990
Guttman Split-Half Coefficient			.667

الملحق رقم (05)يمثل نتائج الفرضية العامة

Statistiques de groupe					
	Nivauxdibrition	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
motivation	.00	92	95.1848	10.45128	1.08962
	1.00	87	94.7011	10.48267	1.12386

est d'échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
motivation	Hypothèse de variances égales	.344	.558	.309	177	.758	.48363	1.56522	-2.60527-	3.57253
	Hypothèse de variances inégales			.309	176.382	.758	.48363	1.56535	-2.60560-	3.57287

الملحق رقم (06)يمثل نتائج الفرضية الجزئية الأولى

Statistiques de groupe					
	moaidenomoaid	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
dibritionmorta	moaid	38	49.5526	5.75489	.93357
	nomoaid	50	49.4200	5.06726	.71662

Test d'échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
dibritionmorta	Hypothèse de variances égales	.638	.427	.115	86	.909	.13263	1.15652	-2.16646-	2.43172
	Hypothèse de variances inégales			.113	74.039	.911	.13263	1.17690	-2.21237-	2.47763

الملحق رقم (07) يمثل نتائج الفرضية الجزئية الثانية

Statistiques de groupe					
	moaidnomoaid	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
dibrtionmonkha	moaid	48	32.6458	6.01236	.86781
	nomoaid	39	32.9487	5.31606	.85125

Test d'échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
dibrtionmonkha	Hypothèse de variances égales	.381	.539	-.246-	85	.806	-.30288-	1.23130	-2.75103-	2.14526
	Hypothèse de variances inégales			-.249-	84.360	.804	-.30288-	1.21562	-2.72012-	2.11435

الملحق رقم (08) يمثل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

Group Statistics

	moainomoaid	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
klakimtimor	moaid	42	48,0238	4,87146	,75168
	nomoaid	50	49,9600	5,97942	,84562

dependent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
klakimtimor	Equal variances assumed	3,023	,085	-1,681	90	,096	-1,93619	1,15170	-4,22424	,35186
	Equal variances not assumed			-1,711	89,927	,090	-1,93619	1,13141	-4,18397	,31158

الملحق رقم (09) يمثل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة

T-Test

Group Statistics

	moaidnomoaid	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
kalakimmonkh	moaid	40	31,2250	6,39506	1,01115
	nomoaid	47	33,5957	4,32716	,63118

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
kalakimmonkh	Equal variances assumed	9,360	,003	-2,050	85	,043	-2,37074	1,15641	-4,67000	-,07149
	Equal variances not assumed			-1,989	66,725	,051	-2,37074	1,19198	-4,75012	,00863

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على علاقة قلق الإمتحان بدافعية التعلم لدى عينة من التلاميذ السنة الثالثة ثانوي منطقة تقرت. أخد المتغيرات التالية بعين الإعتبار: الإعادة الدراسية و التخصص الدراسي و أثر هذه المتغيرات على علاقة قلق الإمتحان بدافعية التعلم،من خلال طرح التساؤلات التالية

وإعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة الموضوع حيث تكونت عينة الدراسة من (**179** تلميذ و تلميذة) من ثلاثة ثانويات بمدينة تقرت، تم بطريقة العشوائية البسيطة، و بعد تطبيق مقياسي قلق الإمتحان و دافعية التعلم على عينة الدراسة، و تمت معالجة البيانات الإحصائياً بإستخدام برنامج spss و عليه تم التوصل الى عدم وجود فروق في الفرضيات.

Résumé

La présente étude visait à identifier la relation entre l'anxiété de test d'apprentissage de motivation auprès d'un échantillon d'élèves de la zone secondaire de troisième année Touggourt. Prises en compte les variables suivantes: Replay de l'étude et de la spécialisation académique et l'impact de ces variables sur la relation entre l'anxiété de test motivation à apprendre, en posant les questions suivantes

Et nous avons adopté dans cette étude, l'approche descriptive à la pertinence de la nature de l'objet où l'échantillon de l'étude comprenait (179 écolier et écolière) de trois écoles secondaires à Touggourt, était de façon aléatoire simple, et après l'application de mesures de l'anxiété et de la motivation test pour apprendre sur l'échantillon de l'étude, et a un traitement de données Alahsaiaa SPSS en utilisant le programme et il a été atteint à l'absence de différences dans les hypothèses.