الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الليسانس تخصص: إرشاد وتوجيه

بعنوان:

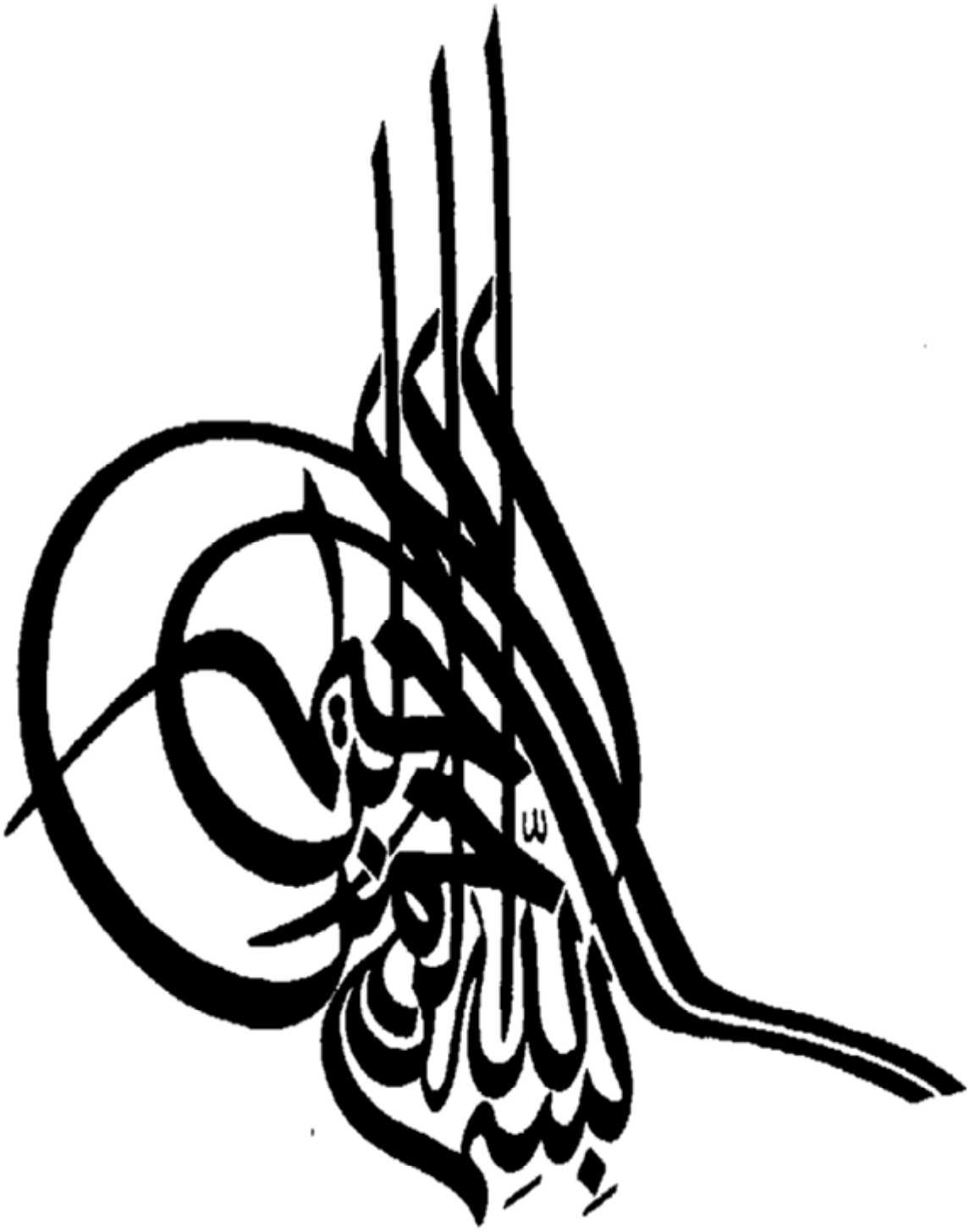
قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي في مادة الفلسفة لدى التلاميذ المقبلين على شهادة الباكالوريا شعبة آداب وفلسفة

- دراسة ميدانية بثانوية أحمد عمر بن قرون ببن سرور -

إعداد الطلبة:
? نعناعة بن شريف
? أمال عبد اللاوي
? ليلى عزيز

إشراف الأستاذ:
اعمر ناصر باي

السنة الجامعية: 2019/2018


بسم الله الرحمن الرحيم

** شكر وتقدير **

الحمد لله الذي يسَّر لنا درب الدراسة ووفقنا فيه وبعد:

نشكر المولى عز وجل الذي أتم علينا نعمته ومنحنا القدرة والصبر على إنجاز هذا العمل المتواضع

وخالص الشكر إلى المشرف على هذا العمل الأستاذ الدكتور ناصر باي عمر على نصائحه القيمة وتوجيهاته الصائبة

وإلى كل من نحترمهم ونقدرهم أساتذتنا الكرام من الابتدائي إلى الطور الجامعي

إلى كل هؤلاء شكرا لكم

الملخص:

تهدف الدراسة للتعرف على العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي في مادة الفلسفة على عينة من 56 تلميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة بثانوية أحمد عمر بن قرون بن سرور المسيلة، وقد تم صياغة فروض علائقية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي في مادت الفلسفة، ولبلوغ هذا المسعى صغنا فرضيات بحثنا كالآتي:

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي في مادة الفلسفة لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي آداب وفلسفة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لأفراد عينة البحث تعزى إلى متغير الجنس (ذكر/ أنثى) ومستوى قلق الامتحان مرتفع لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي آداب وفلسفة والهدف من هذه الدراسة هدفت التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية هل هي موجبة أم سالبة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي في مادة الفلسفة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة والتعرف على إذا كان هناك فروق تلاميذ السنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة تعزى لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى) باعتمادنا على المنهج الوصفي.

Résumé :

L’étude visait à identifier la relation entre l’anxiété due à l’examen et les résultats scolaires d’un échantillon de 56 élèves de troisième année de littérature et de philosophie à l’école secondaire d’Ahmed Omar ibn Qarnoon bin Sorour à M’sila. Nous avons supposé nos recherches comme suit:

Il existe une corrélation statistiquement significative entre l’anxiété liée à l’examen et les résultats scolaires en troisième année de l’école de lettres et de philosophie ainsi qu’à des différences statistiquement significatives dans l’anxiété due à l’examen de l’échantillon de l’étude en raison de la variable liée au sexe (homme / femme). L’objectif de cette étude est d’identifier la nature de la relation de corrélation, positive ou négative, entre l’anxiété causée par l’examen et les résultats scolaires de la troisième année en littérature et en philosophie, et de savoir s’il existe des différences entre les étudiants en troisième année de la littérature et de la philosophie en raison de la variable. Pour le genre (homme / femme), nous adoptons l'approche descriptive.

.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

شكر وعرفان

فهرس المحتويات

ملخص

مقدمة أ

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1-الاشكالية 4

2- الفرضيات 6

3- أهمية الدراسة 7

4- أهداف الدراسة 7

5- تحديد المصطلحات 8

6- الدراسات السابقة 9

الفصل الثاني: قلق الامتحان

تمهيد 13

1-مفهوم القلق العام 14

2- تصنيف قلق الامتحان 15

3-مكونات قلق الامتحان 16

4-أعراض ومظاهر قلق الامتحان 18

5- عوامل قلق الامتحان 19

6- نظريات قلق الامتحان 20

خلاصة 24

الفصل الثالث: التحصيل الدراسي

تمهيد 26
1-تعريف التحصيل الدراسي 27
2-أنواع التحصيل الدراسي 27
3-العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي 28
4-شروط التحصيل الدراسي 32
5-خصائص التحصيل الدراسي 33
6-طرق قياس التحصيل الدراسي وغاياته 34
7-أنواع الاختبارات التحصيلية 34
8-تقويم التحصيل الدراسي للمتعلم 36
خلاصة 38
الفصل الرابع: تعليمية الفلسفة
تمهيد 40
1- الوضـعيات والسيرورات التعـليمية- التعلــمية في تدريس مادة الفلسفة 41
2- طرائق تدريس الفلسفة 44
3- التقويم في الفلسفة 48
خلاصة 50
الجانب التطبيقي
الفصل الخامس: الإطار المنهجي للدراسة
تمهيد 53
1- الدراسة الاستطلاعية 54
2- منهج الدراسة 55
3- حدود الدراسة 55
4- عينة الدراسة 55

5- أدوات جمع البيانات 56
6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة 58
خلاصة 59

الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج وتفسيرها

1-عرض وتحليل النتائج على ضوء التساؤلات 61
1-1-عرض نتائج الفرضية العامة 62
1-2-عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى 63
1-3عر ض وتفسير نتائج الفرضية الثانية 64
1-4- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة 65
2- مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات: 66
2-1- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى 66
2-2- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية 67
2-3- مناقشة نتائج الفرضية العامة 68
خلاصة 70
الاقتراحات 71
قائمة المراجع 73
قائمة الملاحق 77

فهرس الجداول:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	خصائص العينة حسب متغير الجنس:	56
02	مصفوفة ارتباطات عبارات مقياس قلق الامتحان مع الدرجة الكلية للمقياس	57
03	يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس قلق الامتحان	58
04	يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغير محل الدراسة	61
05	نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري للمحور لمقياس قلق الامتحان.	62
06	يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين مقياس قلق الامتحان والتحصيل الدراسي في مادة الفلسفة	63
07	يوضح نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطي درجات الجنسين في قلق الامتحان.	64
08	يوضح نتائج اختبار "ت" للفروق بين في متوسطات درجات الذكور والاناث في التحصيل الدراسي في مادة الفلسفة.	65

مقدمة

مقدمة:

يعد الامتحان من أكبر المفاهيم والمواضيع التي لاقت اهتماما كبيرا من المختصين في التربية وذلك لاعتبارها ركيزة مهمة في النظام التربوي، والامتحان هو قياس لضبط التلاميذ ومعلوماتهم في موضوعات محددة، أي أثر تلقوه في فترة زمنية مما ينتح عنه قلق الامتحان.

إن قلق الامتحان من الموضوعات ذات الأهمية في وقتنا الحالي، فقد زاد اهتمام كلا من علماء النفس والتربية فقد أصبح سمة من سمات الحياة المعاصرة في المؤسسات التعليمية.

ويشهد المحيط المدرسي كثيرا من المشكلات التربوية خاصة في عصرنا هذا باعتباره عصر القلق، حيث تفشت فيه مختلف مواضيع القلق الذي وصل إلى ما يسمى بقلق الامتحان عند التلميذ والذي يعرفه سارسون سبيلخبر بأنه شكل من أشكال سمات الشخصية الحالة الانفعالية هي المسؤولة عنه وباعتبار أن تلميذ السنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة جزء من المجتمع فإنه ليس معزل عن كل ذلك، حيث يتعرض لمستويات مختلفة من القلق والتوتر وهذا يحدث تبعا لما يمر به التلميذ من مواقف وظروف وضغوطات أسرية واجتماعية ... وهذه الانفعالات قد تولد أيضا من عدم الاستعداد والتهيؤ الكافي للامتحان كذلك لانعدام الثقة بالنفس أو التصورات السلبية لموقف الامتحان.

كل هذا يدفع بالتلميذ إلى التوتر والدخول في مرحلة النسيان وعدم القدرة على تنظيم الإجابة والتركيز وبالتالي الرسوب في الامتحان وانخفاض التحصيل الدراسي.

ونظرا لأهمية هذا الموضوع في المجال التربوي لا يمكن إغفال أهمية التحصيل الجيد في حياة الفرد على المستوى البعيد فهو مفتاح النجاح والحصول على شهادة عليا في مختلف الميادين مما يتيح للفرد فرصة تحقيق طموحاتهم وأهدافهم والحصول على مكانة اجتماعية لائقة وضمان مستقبل زاهر.

حيث يتأثر التحصيل الدراسي بمتغيرات عديدة منها قلق الامتحان الذي يؤثر على التلميذ وعلى مستوى الأداء والكفاءة المتوقعة وجميع القدرات والإمكانيات.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1-الإشكالية.

2-أسباب اختيار الدراسة.

3-صياغة الفرضيات.

4-أهداف الدراسة.

5-أهمية الدراسة.

6-تحديد مصطلحات الدراسة.

7-الدراسات السابقة.

8-التعقيب على الدراسات السابقة

1-الاشكالية:

تهدف العملية التربوية إلى تحقيق الأهداف والغايات التي تسعى إلى إيصال المتعلم لمستوى مقبول من النمو في الجوانب الشخصية وتطورها، حيث أصبحت التربية في الآونة الأخيرة تهتم بالتعلم بالدرجة الأولى باعتباره أهم قطب في الفعل التعليمي إذ على أساسه بنيت العملية التربوية التعلمية فالمتعلم هو العنصر الفعال والمهم في هذه العملية ودرجة تعلمه وتحصيله تتعلق بمدى ملائمة البرامج التعليمية لقدراته واهتماماته والأهداف التي يحددها لنفسه وموله، وبهذا عدلت المناهج لتصبح أكثر علمية وعملية للخروج من الجهود الذي كانت عليه.

فالتعلم الفعال يتطلب من المتحكم التفكير في المعلومات أن يسجلها فقط وذلك لأن حدوث التعلم والتغير يعد المحك الحقيقي لكل عملية تربوية فما من فعل تربوي، إلا وينتظر منه حصول تغيرات وتعديلات، في سلوك المتعلم على المستويات المعرفية والوجدانية والحسية ويعد تقييم حدوث هذه التغيرات في السلوك المعرفي للمتعلم المتمثلة في التحصيل الدراسي، من أبرز أولويات أية عملية تعلمية، حيث يتم عن طريق التحصيل معرفة الفعالية الكمية والنوعية للمؤسسات التعليمية فهو المعيار الذي يعتمد عليه في تحديد مستوى مدى نجاح البرامج، والتحصيل الدراسي هو ما يحققه المتعلم من خلال دراسته ومجموع الخبرات والمعلومات التي تحصل عليها، وهذا ما أشار اليه فؤاد أبو حطب (1973) من أن التحصيل الدراسي هو الذي يتمثل في اكتساب المعلومات والمهارات وطرق التفكير وتغيير الاتجاهات، والقيم وتعديل أساليب التوافق ويشمل هذا النوائح المرغوبة وغير المرغوبة، وكذلك أشار اليه قاسم علي المراف بأنه المستوى الأكاديمي الذي يحرزه التلميذ في مادة دراسية معينة بعد تطبيق الاختبار عليه، ونجد أن مفهوم التحصيل الدراسي يتأثر بعوامل كثيرة منها الاجتماعية والاقتصادية التي تتعلق ببيئة المتعلم الأسرية ومحيطه الخارجي، هناك أيضا العوامل المدرسية التي تتعلق بالمؤسسة التعلمية وكذلك العوامل الشخصية لمتعلقة بالمتعلم ذاته وقد تكون جسمية أو نفسية وما يزال يحتل التحصيل الدراسي جانبا

هاما من تفكير المربين والباحثين في المجال التربوي، حيث لا تكاد تخلو الدراسة والبحث من هذا المتغير وعلاقته بمتغيرات أخرى ذات الطابع النفسي والاجتماعي، والتي تؤثر بشكل مباشر ومن المتغيرات النفسية التي لها بالغ الأهمية في التأثر عليه نذكر القلق الذي يلعب دورا فعالا في عملية التحصيل الدراسي حيث يمكن أن يكون عاملا منضبطا له أو مساعدا على ارتفاعه وخصوصا أيام الامتحانات ويعتبر القلق حالة انفعالية مكونة من جانب شعوري وجانب آخر لا شعور ي، أما الشعور لا بد منه فيتمثل في الشعور بالخوف والعجز والتهديد واللاشعوري فيشمل عمليات معقدة متداخلة يعمل الكثير منها دون وعي وادراك الفرد بها: وكما أشار اليه العالم دوسيك (1980) بأن قلق الامتحان هو شعور غير صار أو حالة انفعالية تلازمها مظاهر فيزيولوجية، وسلوكية معينة وتلك الحالة الانفعالية يخبرها الفرد في الامتحانات الرسمية وموقف تقييم أخرى وكذلك كما أشار الجالالي (1989) إلى أن قلق الامتحان حالة شعور الطالب بالتوتر وعدم الارتياح نتيجة حصول اضطراب في الجوانب المعرفية والانفعالية ويكون مصحوبا بأعراض فيزيولو جية ونفسية معينة قد تظهر عليه أو يحس بها عند مواجهته لمواقف امتحان أو تذكر لها استشارة خبراته لمواقف اختبارية.

ومن بين أشكال القلق التي غالبا ما يتعرض لها التلاميذ حالة القلق في فترات الامتحانات وفي حالة انفعالية مؤقتة، وقد أصبح مشكلة حقيقية لدى الكثير من التلاميذ وعائلاتهم لأنها لا تفوق التلميذ فحسب بل أسرته أيضا، فالضغوط النفسية التي تقع على عاتق التلاميذ يكون سببها في كثير من الأحيان معاناتهم إزاء رغبته الأسرية التي تفوق في بعض الأحيان الأوقات قدرات التلميذ ونجد بعض التلاميذ أن مذكراتهم تكون جيدة ولكن بمجرد الدخول إلى القسم لإجراء الامتحانات لا يستطيعون استرجاع المعلومات التي اكتسبوها وهم يرجعون هذا النسيان إلى الخوف من الامتحان ومن النتائج السلبية المتوقعة، والتفكير في هذا الامتحان قد ينتج عنه اضطراب توتر قلق وقد يتطور هذا الأخير ليصبح شديد يؤدي إلى تخوف من الفشل فيه لهذه الأحاسيس تأثير مباشر على تحصيل التلميذ في استعداده للامتحان ولهذا اهتمت دراسات عديدة هذا العامل أبرزها دراسة سارسون (1854)،

بعنوان معرفة العلاقات بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي التي ركزت على تقييم الدور الذي يلعبه القلق في التحصيل على عينة تكونت من 350 طالب من طلبة جامعة بيل، وقد استخدمت أدوات قياس خاصة بكل من قلق الامتحان والقلق العام وعبر عن التحصيل بدرجات الطلبة في الامتحان مقبول في الجامعة، وأظهرت النتائج أن معامل الارتباط بين قلق الامتحان والتحصيل موجب يساوي 0.119وا إذا كان قلق الامتحان حالة انفعالية يتعرض لها المتعلم في الامتحانات عامة فإن امتحان مادة الفلسفة المتميز عن غيره من الامتحانات المواد الدراسية الأخرى يدفعنا إلى طرح التساؤلات التالية:

هل توجد علاقة ارتباطية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة؟

التساؤلات الفرعية:

1-ما مستوى قلق الامتحان في مادة الفلسفة لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي آداب وفلسفة؟

2-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة البحث على مقياس قلق الامتحان تتبع لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى)؟

2- الفرضيات:

2-1-الفرضية العامة:

-توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة

2-2- الفرضيات الجزئية:

1-مستوى قلق الامتحان مرتفع لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي في امتحان مادة الفلسفة

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائيةبين أفر اد عينة البحث على مقياس قلق الامتحان تتبع لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى)

3- أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تطرقت إليه هو قلق امتحان الفلسفة الذي يتعرض له التلميذ في السنة الثالثة ثانوي، آداب وفلسفة، حيث أن المناخ الدراسي المحيط بالتلميذ وسرعة مجرياته واقتراب امتحان الباكالوريا قد يؤثر عليه سلبا في تحصيله الدراسي، أو قد تدفعه للمثابرة والعمل أكثر في الامتحانات لتحصيل دراسي جيد واستقبال شهادة الباكالوريا بكل ثقة وعزم، لتحصيل أفضل للنتائج فيها ومن هنا تستمد دراسة أهميتها والتي تكمن في:

1-أهمية دراسة قلق امتحان الفلسفة ومسبباته وأغراضه نظرا لانتشار الواسع وتفشيه في الوسط التعليمي التربوي لدى كافة الفئات العمرية باختلاف التخصصات والمراحل العمرية.

2-الكشف عن الأسباب التي تجعل تلميذ السنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة قلق من موضوع الامتحان وما مدى علاقته بالتحصيل الدراسي.

3-محاولة دراسة التحصيل الدراسي وما له من أهمية في المجال التربوي باعتباره من الأهداف التربوية التي تسعى للنجاح والتحصيل الاكاديمي والمؤهل للانتقال للمرحلة الموالية.

4- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1-التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية هل هي موجبة أم سالبة بين قلق امتحان الفلسفة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة.

2-التعرف على التفاصيل بين أبعاد مقياس قلق امتحان الفلسفة عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة.

3-التعرف على مستوى قاق امتحان الفلسفة عند أفراد عينة البحث.

4-التعرف على إذا كان هناك فروق بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة تعزى إلى متغير الجنس (ذكر/ أنثى).

5- تحديد المصطلحات:

نظرا لأن المفاهيم الأساسية للدراسة لها أهمية كبيرة لما تحصله من دلالات ومقاصد وأثر مباشر على كل بحث ضد هذا الأخير له خصوصية التي تميزه عن غيره من البحوث فالمفاهيم هي التي تعبر عن طبيعة الموضوعات والظواهر التي تقوم الباحث بدراستها ومن أهم المصطلحات تجاه هذه الدراسة ما سلي:

5-1-قلق الامتحان:

التعريف الإجرائي: هو القلق الناتج عن الحالة التي تصيب التلميذ السنة الثالثة ثانوي قبل وبعد وأثناء الامتحانات التحصيلية، ويتم الحصول على قلق الامتحان بمؤشر المستوى على مقياس قلق الامتحان المعتمد في هذه الدراسة.

5-2-التحصيل الدراسي:

التعريف الإجرائي: المقصودة به في الدراسة الحالية هو الدرجات التي يتحصل عليها التلميذ الذي يدرس السنة الثالثة ثانوي في الامتحانات الفصلية الثانية في مادة الفلسفة لشعبة آداب وفلسفة والتي يتم الحصول عليها من سجلات كشوف النقاط الخاصة بالتلاميذ.

5-3-تلاميذ السنة الثالثة ثانوي:

التعريف الإجرائي: ونعني بهم تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الذي يزاولون دراستهم بالثانوية "بن قزون أحمد عمر" شعبة آداب وفلسفة خلال العام الدراسي 218-2019

5-4-مادة الفلسفة:

لفظة مشتقة من اليونان وأصله (فيلا- صوفيا) ومعناه محبة الحكمة ويطلق على العلم بحقائق الأشياء والعمل بها هو أصح، كانت الفلسفة عند العلماء القدماء مشتملة على جميع العلوم وفي قسمان نظري وعملي أما النظري فينقسم إلى العلم الإلهي وهو العلم الأعلى والعلم الرياضي، وهو العلم الأوسط العلم الطبيعي وهو العلم الأكمل، وأما العملي فينقسم إلى ثلاثة أقسام أيضا أولا سياسة الرجل نفسه ويسمى بعلم الأخلاق والثاني سياسة الرجل أهله، ويسمى بتدبير المنزل، والثالث سياسة المدينة والأمة والملك.

6- الدراسات السابقة:

-دراسة كمال إبراهيم مرسي 1982: "بعنوان العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي" هدفت إلى دراسة العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي على طلبة المدارس الثانوية في الكويت على العينة المكونة من 200 تلميذ و170 تلميذة من أصل 730 تلميذ وتلميذة، موزعين على مستويات الدراسة الأربعة (من الصف الأول إلى الرابع)، حيث استخدم مقياس القلق الصريح للأطفال الذي أعده الباحث عن مقياس "كاستيندا" وزملاءه ومقياس بيل للقلق في مواقف الامتحان الذي أعده الباحث عن مقياس سارسون وزملائه ونتائج الطلبة في أربع مواد في امتحانات الفترة الأولى وامتحانات نهاية السنة بعد تحويلها إلى درجات ثانية لتكون قابلة للمقارنة وأظهرت النتائج وجود ارتباط سالب ودلالة إحصائية بين درجات الطلبة على مقياس القلق ودرجاتهم في التحصيل وأن العلاقة تزداد بزيادة أهمية الامتحان بالنسبة للتلميذ، حيث أن الارتباط السالب أقوى في حالة حساب التحصيل الدراسي بدرجات امتحان آخر العام.

-دراسة زكرياء توفيق احمد 1986: "بعنوان العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي" هدفت إلى معرفة مدى العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الثانوي بمحافظة الإسماعيلية، على عينة مكونة من 160 تلميذ تتراوح أعمارهم بين 14 و18 سنة واستخدام مقياس لقياس قلق الامتحان أحدهما سارسون، والثاني لسبيلبر، وأظهرت النتائج وجود ارتباط سالب ودال بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لكل من الذكور والإناث (سليمة سايحي، 2012، ص27 ص29)

-دراسة Hunsley1985: بعنوان "العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الاكاديمي" هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الاكاديمي، حيث تكونت العينة من 62 طالب في السنة الثالثة في المقياس النفسي في جامعة روتلو بأمريكا واستخدام الباحث جمع البيانات مقياس قلق الامتحان المعدل، مستخدما النسب المئوية ومعاملات الارتباط لاختبار

صحة الفروض وأظهرت النتائج أن الطلبة الذين لديهم قلق إمتحان مرتفع كان أدائهم الاكاديمي سيئا للغاية. (محمد الساسي الشايب، عبد الناصر غربي (2013)، ص272.

-دراسة كوص 1969: "بعنوان العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل في القراءة والحساب"، هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين قلق الامتحان وسلوك التلميذ في الامتحان في موضوع دراسي، في الحساب والقراءة، على عينة مكونة من 262 طفلا من أطفال الصفين الرابع والخامس الابتدائي، واستخدام مقياس قلق الامتحان واختبار مكونة الذكاء ودرجات التلاميذ في القراءة والحساب. (سليمة سايحي، 2012، ص25، ص27.).

التعقيب على الدراسات السابقة:

تطرقت معظم الدراسات التي تناولناها بالتقدم إلى متغير قلق الامتحان من خلال دراسته وفق مؤشرات عدة وهي الجنس والأداء الأكاديمي.

-أما بالنسبة للدراسات الأجنبية نجد دراسة سيلجر (1962) وهاتسيلي (1985) التي تناولت موضوع مستويات القلق والأداء الأكاديمي لدى تلميذ الثانوي.

-لكن "هاتسيلي" تطرق الى نفس الموضوع لكن درس قلق الامتحان ودرسه على طلاب جامعة ووترلو بأمريكا.

كذلك متغير القراءة والحساب التي نجدها في دراسة كوص (1964) بينما الدراسات التي تناولت متغير قلق الامتحان والتحصيل الدراسي نجد دراسة أبو صحة وكايد عثمان (1974) التي تناولت موضوع العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي حيث أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي حيث قدر معامل الارتباط بينهما (-0.12) حيث توافقت نتائجها مع ما توصلنا اليه من ارتباط عكسي بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي.

وكذلك دراسة زكريا توفيق أحمد (1986) التي تناولت موضوع العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي وفق مؤشر الجنس والمستوى الدراسي (من المستوى الأول الى الرابع).

ولكن دراسة كاظم ولى أغا (1988) ودراسة العجمي ملحم (1999) تناولت موضوع العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي وفق مؤشر الجنس والمستوى الدراسي، إلا أن دراستنا قد تناولت هذه المتغيرات: قلق الامتحان كمتغير مستقل "والتحصيل الدراسي" كمتغير تابع، وفق مقياس الامتحان لمحمد حامد زهران من خلال المؤشرات التالية: مستوى قلق الامتحان (منخفض- متوسط- مرتفع)، وأبعاد مقياس قلق الامتحان 0رهبة الامتحان- ارتباك الامتحان- توتر أداء الامتحان- انزعاج الامتحان- نقص مهارات الامتحان- اضطراب أخذ الامتحان) والجنس (ذكر/ أنثى)

الفصل الثاني

قلــق الامتحان

تمهيد

1 -مفهوم القلق العام

2 - تصنيف قلق الامتحان

3 -مكونات قلق الامتحان

4 -أعراض ومظاهر قلق الامتحان

5 - عوامل قلق الامتحان

6 - نظريات قلق الامتحان

خلاصة

تمهيد:

يعد القلق من المصطلحات القليلة التي يستخدمها علماء النفس في جميع الاتجاهات النظرية هذا ما تؤكده بعض الأبحاث على أنه يحتل مرتبة هامة بين مشكلات الدراسة التي يعانيها التلاميذ خاصة المشكلات التي تنتج قبل وبعد وأثناء الامتحانات، هذه الأخيرة تعتبر من بين المواقف الهامة في المسيرة الدراسية للتلميذ حيث يتم من خلال الوقوف على المستوى الدراسي له، وتعرف هذه العوامل التي قد تؤثر على الأداء في الامتحان بقلق الامتحان.

وفي هذا الفصل سنتطرق إلى مفهوم قلق الامتحان، تضيق قلق الامتحان، مكونات قلق الامتحان، أعراض ومظاهره قلق الامتحان ونظريات قلق الامتحان.

1-مفهوم القلق العام:

1-1-القلق العام:

هو حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يمتلك الأنسان له لكثير من الضيق والألم، وهو عبارة عن عدم ارتياح نفسي و جسمي يتميز بخوف منشور شعور بعدم الأمن، ويمكن أن يصاحب هذا الشعور في بعض الأحيان أغراض سيكومترية.

أما رواية حمام 2004 فتعرف القلق على أنه شعور نفسي داخلي بالانقباض وترقب شيء خير سيقع في المستقبل وهناك القلق الإيجابي الذي يدفع الفرد للاجتهاد والمثابرة وقد يكون سلبا اذ أعاق الفرد عن العمل لتحقيق غاياته.

القلق هو رد فعل طبيعي لرؤية شيء مخيف أو خطر، فهو يشعر له الفرد عندما يكون في مأزق أو تحت ضغوط نفسية أو عند مواجهة أي خطر من أي نوع سواء أكان جسميا أو وجدانية أو ذهنيا.

1-2-مفهوم قلق الامتحان:

بما أن مفهوم قلق الامتحان محوري في دراستنا سنتناول من خلال معانيه في اللغة وفي الاصطلاح إضافة إلى ذكر أهم تعاريف المختصين لهذا المصطلح

لغة: يشير القاموس الجديد الطلابي إلى أصل الكلمة القلق هي قلق تقلق شيء حركة، ألهم فلان أزعجه قلق يقل الرجل اضطرب وانزعج لم يستقر في مكان واحد.، لم يستقر على حال فهو قلق ومقلالق (عيسى مو منى، (2005)، ص438).

ويعرفه فارق السيد عثمان بأنه حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يمتلك الإنسان ويسبب له كثير من الكدر والضيق والألم، والقلق بين يتوقع الشرد دائما يبدوا متشتتا ومتوتر الأعصاب ومضطرب.

كما أن الشخص يفقد الثقة ويبدوا مترددا عاجز عن البحث في الأمور ويفقد القدرة على التركيز (فاروق السيد عثمان، 2015، ص18).

وكذلك يعرفه حامد زهران 2005، على انه من الخوف الغامض غير محدد المجهول السبب المصحوب بالتوتر والضيق (حامد سلام زهران، 2005، ص144).

اصطلاحا:

يعرفه حامد زهران (1997)، على أنه نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان حيث تشير هذه المواقف في الفرد الانزعاج والانفعالية في الموقف السابق أو موقف الامتحان نفسه (مشطر حسين، قجة رضا، 2008، ص5).

ويعرفه سارسون 1958، قلق الامتحان بأنه استجابة لخطر مدرك وعدم القدرة على تحمل المسؤولية أو القيام بمهمة ما ومن خصائص شعور الطالب بأنه غير كفؤ وتنقصه الدافعة لأنها المهمة التي يعمل بها ولديه أفكار تنقص من قيمته الذاتية بدرجة كبيرة ويتوقع الفشل وفقدان الاعتبار من الآخرين (إبراهيم معالي، 2014، ص932).

وكذلك يعرف سسيلبجر، قلق الامتحان على أنه سمة في الشخصية في موقف محدد ويتكون من الانزعاج والانفعالية ومما أبرز عناصر قلق الامتحان ويحدد الانزعاج على أنه اهتمام معرفي للخوف من الفشل وتحدد على أنها رد فعل الجهاز الاتونوهي (ابتسام سالم المروغي، 2011، ص89).

وكذلك عرف ف معجم علم النفس والتربية على أنه: حالة انفعالية تتميز بالخوف مما قد يحدث في المستقبل وهي من خصائص مختلف الاضطرابات النفسية (فؤاد حطب، مجد محمد سيف الدين فهمي، 1984، ص14).

2- تصنيف قلق الامتحان:

لقد توصل الباحثون والعلماء إلى أن قلق الامتحان عبارة عن مستويات فيها ما هو مساعد على التحصيل (ميسر) وفيها مستوى معيق للتحصيل (معسر).

2-1-قلق الامتحان (الميسر) المساعد:

هو قلق الامتحان المعتدل ذو التأثير الإيجابي المساعد يدفع بالتلميذ إلى الدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، حيث ينشطه ويدفعه إلى الاستعداد للامتحان المعتدل مع القدرة على التحكم في الانفعالات السالبة يؤديان إلى النجاح في الامتحان.

2-2- قلق الامتحان (المعسر) المعيق:

هو قلق الامتحان ذو التأثير السلبي المعيق حيث يؤثر على الأعصاب ويزيد في حالة الخوف والانزعاج والرهينة، وينتج استجابات غير مناسبة للموقف، فينتج إعاقة المتعلم في التذكر والفهم ويربكه ويعسر أدائه في الامتحان (نادية بوضياف، بن زعموش بن عمارة، 2014، ص103).

3-مكونات قلق الامتحان:

يشير المهتمون في هذا المجال إلى أن قلق الاختبار يتضمن مكونين أساسيين هما كالتالي:

3-1-المكون المعرفي:

حيث (يستعمل) يشغل الفرد بالتفكير في تبعات، الفشل مثل فقدان المكانة والتقدير وهذا يمثل سمة القلق.

3-2-المكون الانفعالي:

حيث يشعر الفرد بالضيق والتوتر والهلع أثناء الاختبارات بالإضافة إلى مصاحبات فيسيولوجية، وهذا يمثل حالة القلق (الضباطي وآخرون، 2010، ص12).

3-3- المكون السلوكي:

يتمثل في انخفاض مستوى مهارات الاستذكار متمثلا في عدم استغلال الجيد لوقت الدراسة، وقصور في تدوين الملاحظات وإدارة الوقت والاستعداد الجيد للامتحان، وكذلك نقص مهارات أداء الامتحان توصل أيضا جرين 1980، من خلال دراسة إلى أن ذوي قلق

الامتحان المرتفع يغيرون إجاباتهم بحجم اعلى من ذوي قلق الامتحان المنخفض، ولكن مع تساوي نسبة التغير الإيجابي عند الفئتين ذوي القلق المرتفع والقلق المنخفض، ويقدم كولى وهولان 1998، تفسير لتأشر سلوك الاستذكار على ارتفاع قلق الامتحانات وانخفاض الأداء، يتمثل في استجابات الناشئة في موقف الامتحان إنما هي نتيجة لكل من القلق المتزايد وعدم الإعداد الجيد للامتحان

3-4- المكون الفنيولوجي:

يتمثل ترتيب على حالة قلق من استثارة وتنشيط للجهاز العصبي المستقبل مما يؤدي إلى تغيرات فنيولوجية عديدة وتبين دراسات جديدة كدراسة بروشن وزملائه 1983 ودراسة مولاند زون وآخرون أن الإثارة الفنيولوجية قد لا تختلف بين الذين يعانون من قلق الامتحان العالي وبين المنخفضي القلق وذلك قبل وأثناء تقديم الامتحانات ولكن ما يختلفون فيه هو إدراكهم ورد فعلهم لمستوى الإثارة لديهم ففي المواقف الاختبارية يميل ذو الدرجات المرتفعة في قلق الامتحان إلى الانشغال بأنفسهم وبرود أفعالهم أكثر من انتباههم للإجابة من الأسئلة الامتحان والملاحظة أن هذه المكونات متداخلة مع بعضها ويؤثر كل واحد على آخر ولتوضيح عمل هذه المكونات الأربعة أثناء التعامل مع الامتحان باعتباره من الوضعيات الضاغطة التي يعيشها التلميذ. ونستعرض نموذج شفا رزان وآخرون يشرحون من خلاله المراحل التي يمر بها التلميذ المقبل على اختبار الامتحان والمؤدية للقلق وهي:

1-مرحلة التحدي 2-المرحلة الأولى 3-المرحلة الثانية للتهديد 4-مرحلة فقدان التحكم	-غلب الفشل على التلميذ غير أن هذا الأخير يحتفظ بالثقة في قدر اته على مواجهة الوضعية -تظهر هذه المرحلة عندما يدرك التلميذ أن المهمة المطلوبة منه صعبة فسيشعر بالتوتر والقلق، لكنه يبقى الثقة في نفسه ويواصل نشاطه -إزاء مستوى القلق الذي يشعر به التلميذ يجعله لا يتأثر من قدرته على مواصلة النشاط، فيبدا الشك في إمكانياته وأدائه وبالتالي يكون تفكيره محصور في الفشل والخوف منه ومن هذا التفكير يرهقه ويوصله إلى العجز، وتظهر بعض الاضطرابات الانفعالية والفسيولوجية يشعر التلميذ بعدم القدرة على التحكم في الوضع وبالتالي بوقف جهده ولا يواصل النشاط المطلوب منه الأمر الذي يجعل الفشل يظهر

يوضح هذا النموذج عمل هذه المكونات الأربعة أثناء أداء الامتحان بحيث يحدث أثناء مواجهة الموقف صعب، وتظهر مشاعر القلق والتوتر وبعض المصاحبات الفنيولوجية، وينعكس ذلك على التفكير ويصبح منشغلا بالفشل وهذه الاستجابات غير مناسبة لموقف أداء مهمة الامتحان وبذلك لا يكرس الوقت الكافي لأداء الامتحان (سليمة سايحي، 2012، ص ص 74-72).

نموذج سما رزان المشتق من التقييم المعرفي للانفعال والضغط الذي حدده لازوس مع إدماج مفهوم العجز المكتسب الذي حدده سليمان

4-أعراض ومظاهر قلق الامتحان:

يعد قلق الامتحان نوع من قلق الحالة الذي عرفه سيلجر على أنه: خبرة وقتية متغيرة ومرحلية متعلقة بشعور الفرد بأنه مضطرب

فقلق الحالة يتميز بأنه شعور انفعالي يدركه الفرد عندما يواجه مواقف تثير لديه نوع من الخوف والتوتر الطبعي، الذي يزيد في زيادة سرعة التنفس انخفاض قوة الأنا زيادة في نبض القلب والقابلية للضيق (ناجي داود إسحاق، 2011، ص3).

نتيجة الارتباط بموضوعات ذات أهمية لديه (بمجموعة الأعراض التي تنتاب) عن قلق السمة ويحمل "حامد زهران" ومنذر عبد الحميد مجموعة الأعراض التي تنتاب التلميذ قبيل وأثناء الامتحان ما يلي:

مظاهر وأعراض جسدية	مظاهر وأعراض نفسية	مظاهر وأعراض عقلية معرفية
-برودة الأطراف -الحاجة إلى التبول -تسارع خفقات القلب مع جفاف الحلق والشفتين -سرعة التنفس وتصبب العرق -ألم البطن والغثيان	-الأرق وفقدان الشهية -تسلط بعض الأفكار الوسواسية قبيل وأثناء الامتحان -الشعور بالضيق قبل الامتحان -الارتباك والتوتر ونقص الاستقرار والثقة بالنفس -الياس والفقدان -العصبية والاندفاع	-تشتت الانتباه وضعف القدرة على استدعاء المعلومات أثناء الامتحان -نسيان المذاكرة بمجرد الاطلاع على ورقة الامتحان -وجود أفكار سلبية في الامتحان -نقص إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات

5- عوامل قلق الامتحان:

5-1-المستوى الاقتصادي والاجتماعي:

يتأثر قلق الامتحان بالمستويات الاقتصادية والاجتماعية للأفراد فقد أكدت الأبحاث أن الأفراد الذين ينحدرون من المستوى الذين تكونوا درجاتهم في مقاييس قلق الامتحان أعلى من درجة الأفراد الذين ينحدرون من مستويات الاقتصادية و الاجتماعية العليا.

ويتفق مما سبق مع ما توصل إليه سريفاستا و آخرون 1980 في دراستهم عن المستوى الاقتصادي والاجتماعي، وعلاقته بقلق الامتحان والتحصيل الدراسي، حيث أشارت النتائج إلى وجود ارتباط إيجابي بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي والتحصيل الدراسي للفرد وارتباط سلبي بدرجة قلق الامتحان، إلا أنها تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلق الامتحان اذ تغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي

لقد أكدت الدراسات أن قلق الامتحان لا يتأثر بالمرحلة التعليمية ولا بالمستوى الدراسي، فهو ظاهرة عامة عند جميع التلاميذ، ولكن يزداد مستواه أكثر بعد التقدم في المستوى الدراسي وفي المرحلة التعليمية نظرا لزيادة تعقد المهام الخاصة بكل مرحلة أو

المستوى وزيادة وعي ادراك التلميذ بمسؤولياته حيث تشير دراسة هيل 1972 إلى أنه يبدأ ظهور قلق الامتحان في الصف الثاني ثم يزداد تدريجيا سنة بعد أخرى

5-3-التخصص الدراسي:

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

5-4-درجات الذكاء:

يبدوا أن مستوى قلق الامتحان يتحدد بدرجة ذكائه حيث بينت نتائج بعض الدراسات وجود ارتباط سلبي بين قلق الامتحان والذكاء ومن أهمها ما توصلت اليه دراسة فيشرو أوري 1973 وتتمثل في انخفاض قدرات التلاميذ

5-5-عادات الاستذكار:

تعد عادات الاستذكار من العوامل المؤثرة في ارتفاع أو انخفاض مستوى قلق الامتحان وذلك أن الكثير من تلاميذ الذين لديهم عادات سلبية وما يؤكد ذلك دراسة وينمايز 1972 التي أوضحت أن التلاميذ الذين لديهم قلق عال في الامتحانات تكون مهارات الاستذكار لديهم ذات مستوى منخفض عن ذوي القلق المنخفض.

5-6-الشخصية القلقة:

هذه الشخصية عرضة لقلق الامتحان أكثر من غيرها لأنها تحمل سمة القلق حيث يشار اليه على أنه سمة ثابتة نسبيا في الشخصية من حيث اختلاف الناس في درجة القلق ولقد أوضح سيبلبرجر 1966، أن سمة القلق لدى الأفراد تكون مرتفعة وحالة القلق مرتفعة أيضا في المواقف التي تمثل تصدي الذات الفرد والأفراد الذين تكون سمة القلق لديهم منخفضة تكون حالة القلق منخفضة لديهم

5-7-الضغوط الأسرية والمدرسية:

إن الممارسات الوالدية وأساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة مثل استخدام العقاب والنقد والضغط الشديد على الانتباه وارتفاع حجم التوقعات الوالدية، والتي قد لا تتناسب مع قدرات نمذجة مع الآخرين كما كان للشخصيات القلقة في الأسرة والمدرسة(عماد عبد الرحيم الزعول وآخرون، 2012، ص ص 97-33)

6- نظريات قلق الامتحان:

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

6-1- نظرية التداخل:

نتيجة لبحوث ما نذكر وساراسون وآخرون 1952، 1972وا ٍين 1971، قامت نظرية قلق الامتحان بصفة أساسية على نموذج التداخل ورات 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 الاستجابة حول الذات، التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابة الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها، والتي هي ضرورية للإنجاز الطيب في الموقف الاختياري، ولأن الأثار السيئة لقلق الامتحانات بالنسبة للأداء قد يكون لها تفسير بنصب بها لانتباه وا ٍذ يرى واين لأن التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحانات يصبحون منشغلين ويقسمون غالب انتباههم بين الأمور المرتبطة بالمهمة أو الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة.

ووفقا لوجهة نظر واين فإن الانتباه في موقف الاختياري أو الاستجابات غير مرتبطة بالمهمة المطلوبة في

وبالتالي فان نموذج التداخل يفترض أن تأثير الامتحان عن الأداء يحدث في موقف الامتحان نفسه أي أن القلق أثناء الامتحان يتداخل مع قدرة التلميذ على أن يسترجع المعلومات المعروفة، له ويستخدمها بطريقة جيدة، والتعامل مع قلق الامتحان حسب هذه نظرية الأزروس وديلونجس 1983، تتمثل في أنه ما إن يتعرض التلميذ لموقف امتحان حتى يقوم بعملية تقدير معرفي سلبي يتداخل مع المهام المطلوبة أداء الامتحان

6-2- نظرية تجهيزية المعلومات:

وفق لهذه النظرية يعود قصور التلاميذ ذو ي القلق العالي لامتحان في رأي بن جامين وزملائه 1981، إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها، قبل الامتحان أو استعادتها (ذوي القلق العالي)، في موقف امتحان ذاتته، أي أنهم يرجعون الانخفاض في التحصيل الدراسي عند التلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحان إلى قصور في عمليات التشفير أو تنظيم المعلومات واستدعائها في موقف الامتحان وقد حاول كل من بنجامين ومكشين ولين 1987، التحقيق من فائدة نموذج تجهيز المعلومات في تفسير الإنجاز السيء لأصحاب القلق العالي عن طريق استخدام أسلوب يقيس تنظيم المواد الدراسية للتلاميذ ذوي القلق العالي بطريقة مباشرة وفي موقف حقيقي في قاعة الدراسة

لقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن التلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحانات لديهم قصور في تنظيم المواد الدراسية مقارنة بالتلاميذ الآخرين ذوين القلق المنخفض، أي أن هؤلاء ليس لديهم القدرة على تنظيم مفاهيم المواد حتى في المواقف غير تعليمية كما أن الناتج أيضا أن التنظيم السيء يرتبط بالإنجاز الاكاديمي الضعيف

ولهذا يبدو أن أحد أسباب هذا الإنجاز السيء عند التلاميذ لذوي القلق العالي في الامتحان يعود إلى عادات دراسية سيئة وقصور في التعلم والتنظيم للمواد التي سبقت دراستها.

6-3- نظرية القلق الدافع:

تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن الدوافع مرتبطة بموقف الامتحان، وتعمل على حث استشارة الاستجابات المناسبة للموقف، وقد يؤدي في النهاية إلى أداء مرتفع كدافع وظيفة استشارة الاستجابات المناسبة لموقف الامتحان.

ويدعم هذا النموذج وجهة نظر تايلور وسنيس التي تقوم على أساس أن القلق خاصية الدافع الذي يوجه السلوك ويدفع الفرد إلى العمل والنشاط وأكد تايلور وسنيس في نظريتهما، القلق الدافع، أي شعور التلميذ بقلق الامتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين أدائه، فيحصل على درجات مر تفعة وهذا أن هناك ربط بين الدافع الذي يدفع الشخص للعمل والنشاط وبين القلق أي أن الأنسان عندما يكون في موقف اختياري يشعر بالقلق الذي يحفزه على انجاز مهامه بنجاح، وقد أجريت دراسات كثيرة على علاقته بالتحصيل الدراسي في الامتحان في ضوء هذه النظرية واشارت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة بين القلق وأدائه للأعمال أي كلما زاد القلق زاد تحسن الاداء، وفسر الباحثون هذه العلاقة هل نقص الدافع وأشارت نتائج أخرى إلى وجود علاقة منحنية بين القلق والتحصيل في الامتحان أي كلما زاد القلق تحسن التحصيل بزيادة القلق، وفسر الباحثون هذه العلاقة بنظرية "هب" في علاقة الدافع بالأداء والتي تقول أن المستوى الأمثل للدافع هو الوسط.

6-4-نظرية القلق المعوق:

تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن الشعور بالقلق يجعله ينشغل بقلقه اكثر من إنشغاله بالاجابة عن أسئلة الامتحان فيحصل على درجات منخفضة

و القلق حسب هذا النموذج يعمل كمعوق لسلوك التلميذ، حيث أنه قد يشير استجابات مناسبة أو غير مناسبة لموقف الامتحان، وقد يؤدي هذا إلى انخفاض مستوى أداء التلميذ، ويستند هذا النموذج إلى وجهة نظر شابلد التي تقوم على أن القلق كحافز مي موقف العمل، قد يثير استجابات ملائمة للعمل أو استجابات لا علاقة لها بالعمل

ولقد أجريت دراسات كثيرة عن علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في الامتحان في ضوء مفهوم هذه النظرة ومنها دراسة برود هيرست ودراسة مونتاكو وأشارت نتائجها إلى أن القلق يعوق التحصيل في الامتحان وكلما كانت المهمة صعبة كلما زاد القلق وأعاق التلميذ على أدائه

ومن خلال عرض هذه النظريات يتضح وجود تعارض قائم بينهما فعل واحدة تركز على جانب معين وتهمل الجوانب الأخرى فنظرية التداخل تركز على العلاقة بينه وبين الانتباه، أما الثانية فتركز على العلاقة بين القلق وقصور تجهيز المعلومات وأما الرابعة فسرت القلق كمعوق للأداء خاصة في المهام الصعبة (سليمة سايحي، 2014، صص92-95).

خلاصة:

فيما تم ذكره في هذا الفصل من مفهوم قلق الامتحان وكذلك مع عرض لاهم مكوناته وتحليله وتحديد أنواعه ومظاهره، مع ابرزا الاتجاهات النفسية التي اهتمت بتحليله في ضوء نظرية التدخل، ونظرية التجهيز، ونظرية القلق الدافع، والقلق المعوق، حيث كانت تساؤلات الباحثين، قد ركزت كل نظرية على جانب منه تسعى إلى إبرازه كمحدد ويفسر تأثيره على تحصيل التلميذ ومساره الدراسي، وهذا التحصيل ما سنقوم بتناوله في الفصل الثاني.

الفصل الثالث

التحصيل الدراسي

تمهيد

1 -تعريف التحصيل الدراسي

2 -أنواع التحصيل الدراسي

3 -العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي

4 -شروط التحصيل الدراسي

5 -خصائص التحصيل الدراسي

6 -طرق قياس التحصيل الدراسي وغاياته

7 -أنواع الاختبارات التحصيلية

8 -تقويم التحصيل الدراسي للمتعلم

خلاصة

تمهيد:

يعتبر التحصيل الدراسي من أبز الأهداف التي تسعى المنظومة التربوية إلى تحقيقها، وذلك بإعداد المتعلم إعداد متكاملا في جميع الجوانب المعرفية والنفسية والخلقية والاجتماعية، ولذلك يعتبر هذا الموضوع ما بين المواضيع المهمة في ميدان التربية وعلم النفس، باعتباره محك أساسي يعتمد عليه في تحديد المستوى الفعلي للمتعلم

وفي هذا الفصل سنتطرق إلى مفهوم التحصيل الدراسي، أنواع التحصيل الدراسي، العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، شروط التحصيل الدراسي الجيد، طرق قياس التحصيل الدراسي وغاياته وأخيرا تقويم التحصيل الدراسي للمتعلم

1-تعريف التحصيل الدراسي:

1-1-التعريف الإجرائي:

حصل الشيء والأمر: خاصه وميزه، وتحصل الشيء تجمع وتثبت (علي عبد الحميد أحمد، 2010، ص89).

1-2-التعريف الاصطلاحي:

ورد مفهوم التحصيل الدراسي في معجم التربية لسنة 2004 بأنه: جهد علمي يتحقق للفرد من خلال الممارسات التعليمية والدراسية في نطاق مجال تعليمي مما يحقق مدى الاستفادة التي جناها المتعلم من الدروس والتوجيهات التعليمية المقررة عليه (فاروق عبده فليه، أحمد عبد الفتاح التركي، 2004، ص62).

ويعرفه زيدان الشناوي 1988، بانه مقدار المعرفة والمهارة التي يحصلها التلميذ نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة، فهو يعبر عن مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات في مادة دراسية مقررة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الامتحانات المدرسية (لبنى جديد، 2010، ص101).

2-أنواع التحصيل الدراسي

تبين الدراسات المختلفة أن للتحصيل الدراسي ثلاث أنواع، تحصيل جيد وتحصيل متوسط وتحصيل ضعيف

2-1-التحصيل الدراسي الجيد:

يكون فيه أداء التلميذ مرتفع عن معدل زملائه في نفس المستوى وفي نفس القسم ويتم باستخدام جميع القدرات والإمكانيات التي تكفل للتلاميذ الحصول على مستوى أعلى للأداء التحصيلي المترقب منه (قدوري الحاج، محمد الساسي الشايب، 2015، ص1989).

وكما أشار إليه محمود أبو نبيل التحصيل الدراسي الجيد على أنه سلوك يعبر عن تجاوز الأداء التحصيلي للفرد لأداء أقرانه في العمر نفسه العقلي والزمني

فالفرد المتفوق دراسيا يمكنه تحقيق مستويات تحصيلية مرتفعة عن المتوقع وحسب عبد الحميد اللطيف، التحصيل الدراسي الجيد عبارة عن سلوك يعبر عن تجاوز أداء الفرد للمستوى المتوقع (عبد الحميد، عبد الطيف 1990، ص188).

2-2-التحصيل الدراسي المتوسط:

في هذا النوع من التحصيل تكون الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ تمثل الإمكانيات التي يمتلكها وكون أدائه متوسط ودرجة احتفاظه واستفادته من المعلومات متوسطة

2-3-التحصيل المنخفض:

يعرف هذا النوع من الأداء بالتحصيل الدراسي الضعيف، حيث يكون فيه أداء التلميذ أقل من مستوى العادي بالمقارنة مع بقية زملائه فنية استغلاله و استفادته، مما تقدم من المقرر الدراسي ضعيفة إلى درجة الانعدام (قدوري الحاج، محمد الساسي الشايب، 2015، ص189).

وكما يشير اليه عبد السلام زهران إلى أن التحصيل الدراسي الضعيف هو حالة ضعف أو نقص أو بعبارة أخرى عدم اكتمال النمو التحصيلي نتيجة عوامل عقلية، جسمية، أو اجتماعية بحيث تنخفض درجة أو نسبة الذكاء عن المستوى العادي.

3-العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

هناك عدة عوامل متداخلة فيما بينها تؤثر على التحصيل الدراسي ومن بين هذه العوامل نذكر:

3-1-العوامل العقلية:

ويقصد بها كل العوامل المرتبطة بالقدرات العقلية ومن أهمها ما يلي:

أ-الذكاء:

هو من أهم العوامل العقلية المؤثرة في التحصيل وذلك بوجود علاقة ارتباطية قوية بينهما ذلك أن التحصيل الدراسي كأي نشاط عقلي يتأثر بالقدرة العقلية العامة وا ٍن كان هذا

التـأثير يختلـف مـداه بحسـب المرحلـة الدراسـية ونـوع (يوسـف مصـطفى القاضـي، 1981، ص427).2

3-2-العوامل الجسمية:

قام الباحث الحامد محمد بن معجب بدراسة أثر المعاناة من الأمراض أو العاهات الصحية واستمرارية ونجاح التلميذ في المدرسة وقد تبين أن نسبة الإعاقة البصرة والسمعية ترتفع بين المتأخرين دراسيا عنها من الأفراد العاديين والمتفوقين وأن هناك علاقة بين القصور في النمو وفي الوظائف الجسمية وبين المستوى التحصيلي للتلميذ وفي المقابل فإن المتفوقين لا يعانون من مشكلات صحية تؤدي إلى تعثرهم الدراسي (الحامد محمد بن معجب، 1996، ص161).

ولهذا يمكن القول أن صحة التلميذ وسلامة حواسه وخلوه من العاهات الجسمية أي كان نوعها يساعد على التحصيل الدراسي الجيد.

3-3-العوامل التربوية:

توجد عوامل تربوية وتتمثل في الظروف المدرسية التي يعيشها التلميذ داخل المدرسة

أ-المعلم كعامل مؤثر في التحصيل الدراسي:

للمعلم دور أساسي ومباشر في مستوى التلميذ، وتحصيلهم، إما سلبا أو إيجابا وذلك من خلال قدرته على التنويع في أساليب التدر يسي ومدى مراعاته للفروق الفردية بين التلاميذ وحالته المزاجية العامة ونمط الشخصية، ومدى قدرته على تصميم الاختبارات التحصيلية بطريقة جيدة موضوعية وعدم التساهل في توزيع العلامات بما يتناسب وما يستحقه التلميذ.

ب-الجو الاجتماعي المدرسي:

أشار محمد عدس 1996، إلى المناخ المدرسي بأنه الجو التعليمي الذي يسود البيئة الدراسية ومدى أفرادها بأهمية هذه البيئة لهم وشعورهم إتجاهها وفكرنهم عنها (سامية محمد بن لادن، 2001، ص210).

وهذا ما يجعل الجو الاجتماعي المدرسي من العوامل الهامة التي تؤثر على التلاميذ فعذا كان القسم يتسم بالتفاعل الإيجابي بين أفراد المجتمع الدراسي، خاصة بين الأستاذ والتلاميذ وزملائه والتلاميذ والهيئة الإدارية، فان ذلك يؤدي إلى انتفاع مستوى التحصيل الدراسي لديهم أما اضطربت العلاقات بين أفراد المجتمع مما يؤثر سلبا على تحصيله الدراسي.

ج-المناهج:

للمناهج دور أساسي في مدى تحقق الأهداف التربوية فاذا كان البرنامج مبني على أسس سليمة بحيث تراعي طبيعة نمو التلميذ في المرحلة التي أعد من أجلها حيث تكون مكيفة مع النمو الفيزيولوجي والنفسي للتلميذ يكون تحصيله جيدا وا ٍذا حصل العكس يكون تحصيله ناقصا وبالتالي عدم تحققها (محمد حسن 1981، ص124).

و -الإدارة والتحصيل الدراسي:

يمكن للنظام الإداري السائد في المدرسة أن يؤثر سلبا أو إيجابا في أداء التلاميذ ومستواهم فاذا كانت العلاقة بين فريق العمل من إدارة ومعلمين جيدة فإنها تؤثر سلبا على التلاميذ، كما أن نمط الإدارة إذا كان دكتاتوريا أو متسيبا يكون له أثر مباشر في تراجع وانخفاض مستوى تحصيل التلاميذ.

هـ -نظم الامتحانات:

تتسم نظم الامتحانات التقليدية بتركزها على قياس قدرة التلاميذ على الاستظهار والحفظ وتجاهل العمليات العقلية الأخرى، وعلى هذا الأساس تقترح البيداغوجيا المعاصرة إعادة النظر في عمليات الامتحان وحسب الدراسة الجماعية التي قام بها جستوار وآخرون سنة 1989 بعنوان اختبار من أجل تحقيق تعلم افضل ومنه يمكننا تصنيف 3 مستويات مستوى سيكولوجي –مستوى بيداغوجي –مستوى تنظيمي.

-**المستوى السيكولوجي:** يجب منح الأولوية لخاصيات التلميذ واهتماماته اذا ينبغي أن يتصور التقويم وينفذ بشكل ينمي فوائده ويقلل من الأثار السلبية عليه.

-**على المستوى البيداغوجي:** ينبغي أن يعطي التقويم معلومات تسمح بدعم عناصر القوة في تعلم التلميذ وتجديدها وتوجيه كل تقدم ملحوظ في ذلك التعلم

-**على المستوى التنظيمي والتوجيهي:** ينبغي تهيئ كل الشروط والوسائل الضرورية لأجل تأمين تقويم صحيح وصاحب (عبد الحق منصب، 2007، ص ص117-118).

3-4- العوامل الأسرية:

تعتبر الأوضاع الأسرية من أهم العوامل التي تؤثر في الحالة النفسية والجسمية والعقلية لدى التلميذ وتحدد هذه الأوضاع في ما يلي:

أ-المستوى الثقافي للأسرة: ويقصد به المستوى التعليمي للوالدين ذلك لما له من تأثير كبير على تحصيل التلميذ من حيث كلما ارتفع المستوى العلمي والثقافي للوالدين كلما ارتفع مستوى التحصيل الدراسي للأبناء

ب-الجو السائدة داخل الأسرة: للجو الأسري السائد داخل تأثير بالغ على تحصيل التلميذ فإذا كان التلميذ يعيش في مكان يسوده الاستقرار والراحة فإن ذلك يسمح له بالدراسة وبالتالي تحصيلا جيدا.

ج-المستوى الاقتصادي للأسرة: ويتمثل في قدة الأسرة على توفير الحاجات المادية اللازمة لأبنائها والتي تساعد على نموهم الجسمي والعقلي والثقافي مثل الأطعمة التي تتوفر فيها كافة العناصر الغذائية اللازمة لبناء الجسم والقصص واللعب والكتب التي تساعدهم على نمو القرات العقلية والمعرفية لديهم (محمد فرحان، عوض الترتوري، 2007، ص259).

3-5- العوامل النفسية:

أ-الدافعية:

يعرفها يسرى مصطفى السيد 2002: بأنها مجموعة المشاعر التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في نشاطات التعلم التي تؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة فهي ضرورية لحدوث التعلم (أحمد دوقة وآخرون، 2011، ص12).

ويتفق ذلك مع ما كشف عنه ماكلاند وزملائه 1976 من وجود علاقة إيجابية بين الحاجة للإنجاز وكل من التعلم والأداء في العديد من المهام حيث يتأثر مستوى تحصيل التلميذ بالحاجة للإنجاز (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص201).

ب-قلق الامتحان:

حيث يؤثر القلق على التحصيل الدراسي فكلما زادت نسبة قلق الامتحان انخفضت مستويات التحصيل والعكس صحيح ف حين نجد بعض التلاميذ عند ازدياد نسبة القلق والتوتر يزيد الدافع للتعلم والتحصيل.

وقد توصل ايزنك وكوكسون إلى أن القلق يميل إلى التزايد في وساط منخفضي التحصيل وهذا ما يدل على وجود ارتباط كبير بين ضعف التحصيل المدرسي والقلق لاسيما في مرحلتين الابتدائية والثانوية وللتأكيد على علاقة انخفاض المردود التربوي في هاتين المرحلتين دون سواهما بالبعد العصابي يجد تبريره في تغيير نوعية هذه العلاقة فور الانتقال من المرحلتين المذكورتين إلى المراحل العليا من الدراسة (مولاي، ودخيلي محمد، 2004، ص340)

4-شروط التحصيل الدراسي:

إن عملية التعلم والتعليم تستلزم ترتيب وتنظيما وتخطيطا وتتطلب تهيئة جميع شروط المواكبة لحدوث عملية التعلم هذه الشروط أو القوانين التي توصل إليها علماء النفس والتربية تجعل من التعليم إفادة لصاحبه ومن أهم العوامل التي تساهم في عملية التحصيل إتباع ما يعرف بشروط التحصيل العلمي الجيد والتي تكمن فيما يلي:

أ-قانون التكرار: فلحدوث التعلم لا بد من التكرار والممارسة

ب-الدافعية: أن يكون هناك دافع نحو بذل الجهد والطاقة لتعلم المواقف الجديدة أو حل المشكلات

ج-توزيع التمرين: أي أن عملية التعلم يجب أن تتم على فترات زمنية تتخللها الراحة من وقت لآخر

د-**الطريقـة الكليـة:** أي أخـذ الفكـرة العامـة عـن الموضـوع بعـد ذلـك تحليلـه إلـى جزئيـات ومكوناته وهناك من يحدد هذه الشروط:

-**الجزاء (العقاب):** والذي لـه أثر فـي دفـع الطلبـة نحـو الدراسـة أو الامتنـاع عنهـا فـاذا ادرك الطالب أنه سيجازى جزاء حسنا فان تحصيله الدراسي سوف يكون حسنا والعكس صحيح.

-**الـدافع:** يتوقـف علـى مـا يثيـره الموقـف التعليمـي مـن هـذه الـدوافع سـواء كانـت نفسـية أو اجتماعية

-**التكرار:** إن التكرار أو حفظ المادة العلمية من قبل الطالب يساعد في اتقان التعليم وتحسينه

-**الطريقـة الكليـة:** أن يكون الطالـب فكـرة عامـة وشـاملة عن الموضـوع ثم الانتقال إلـى فهم الأجزاء

-**معرفة النتائج:** فمن الأفضل للطالب أن يكون علـى علم بنتائج تحصيله لمعرفة نقاط القوة والضعف

-**الإرشـاد والتوجيـه:** فعـن طريقـه يـتعلم الطالـب الحقـائق الصـحيحة للموقـف التعليمـي ممـا يساعد على اكتشاف الأساليب الخاطئة وتداركها فيما بعد

- **النشـاط الـذاتي:** أي فاعليـة الطالـب فـي العمليـة التعلميـة عن طريق البحث الذاتي وجمـع الحقائق

-**الـتعلم الـواقعي:** أي أن يكـون محتـوى البرنـامج الدراسـي واقعيـا مرتبطـا بالحيـاة الاجتماعيـة للطالب (ونجن سميرة، 2004، ص54)

5-خصائص التحصيل الدراسي:

يكون التحصيل غالبا أكاديميا نظري وعلمي ويتمحور حول المعارف والميزات التي تجسدها المواد الدراسية ويتصف التحصيل الدراسي بخصائص ومنها:

-يمتاز بأنه يحتوي منهاج مادة معينة أو مجموعة مواد ولكل واحدة معارف خاصة بها

-يظهر عبر الإجابات عن الامتحانات الفصلية الدراسية الكتابية والشفهية و الأدائية

- يعتني بالتحصيل الدراسي السائد لدة أغلبية التلاميذ العاديين داخل الصف ولا يهتم بالميزات الخاصة

- التحصيل الدراسي أسلوب جماعي يقوم على توظيف امتحانات وأساليب ومعايير جماعية موحدة في إصدار الأحكام التقويمية (أحمد مزيود، 2009، ص184).

6-طرق قياس التحصيل الدراسي وغاياته:

لقد لجأت المدارس الحديثة إلى استخدام طرق مختلفة لتقويم وقياس تعليم أبنائها، واتخذت بعضها كمقياس لقيمة المعلومات والبعض الآخر كوسيلة لتحسين عملية التعلم، وهنا نشير وبإيجاز إلى تعريف الاختبار التحصيلي ومختلف أنواعه عرفه أبو جادو 205: على أنه إجراء منظم لتحديد ما تعلمه الطلبة في موضوع ما في ضوء الأهداف المحددة فهو الإدارة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية معينة (أمل البكري، 2013، ص249).

ويعرفه معجم المصطلحات التربية والتعليم بأنه الاختبار الذي يقيس تحصيل التلميذ في موضوعات معينة وما مدى استفادته من التعليم والخبرة كذلك يهدف إلى تشخيص نواحي النقص في هذه المهارات (أحمد زكي بدوي، 1984، ص257).

7-أنواع الاختبارات التحصيلية:

7-1-الاختبارات الشفوية:

وفيها يوجه المعلم للمتعلم أسئلة شفوية ويستجيب المتعلم بالطريقة نفسها وهي من أقدم أنواع الاختبارات، وتستخدم في تقويم مجالات معينة من التحصيل كالقراءة الجهرية وا لإلغاء الشعر وتلاوة القرآن الكريم.

7-2-الاختبارات المقالية:

وهي الاختبارات ذات الإجابة الحرة ويطلق عليها أحيانا اسم الاختبارات الإنشائية أو التقليدية، ولأن هذه الاختبارات تتيح للمتعلم فرصة إصدار جوابه الخاص به وكيفية تنظيم الإجابة وتركيبها فهي تساعد على قياس أهداف معقدة معينة، كالابتكار والتنظيم والمكالمة

بين الأفكار والتعبير عنها باستخدام ألفاظه الخاصة ومن نقاط ضعف هذا النوع من الاختبارات قلة شمول أسئلتها للمادة الدراسية جميعها وتأثر تصحيحها بالعوامل الذاتية للمصحح.

7-3-الاختبارات الموضوعية:

ويطلق عليها اسم الاختبارات الحديثة، مقارنة بالاختبارات المقالية وقد اشتهرت باسم الموضوعية لما تمتاز به من دقة ولعدم تأثر تصحيحها بالعوامل الذاتية للمصحح وهي أنواع متعددة ومن أشهرها الصو اب والخطأ، والاختبار من المتعدد والمقابلة والتكميل ومع ما تتميز به الاختبارات الموضوعية وشمول ارتفاع في معاملي الصدق والثبات وسهولة في التطبيق والتصحيح إلا أن إعدادها صعب وتقتصر على قياس بعض الأهداف التعليمية المعقدة كالتركيب والتقويم كما أنها تفتح مجالا للغش والتخمين من قبل التلاميذ ولذلك فإنه ينصح بعدم استخدامها منفردة دون اختبارات مقالية بل يفضل المزج بين النوعين وهذا يعود طبعا إلى طبيعة المادة الدراسية.

7-4-الاختبارات الأدائية:

وهي الاختبارات التي تقيس أداء الأفراد بهدف التعرف على بعض الجوانب الفنية في المادة المتعلمة وفي بعض المهارات التي لا يمكن قياسها بالاختبارات الشفهية أو الكتابية من مقالية وموضوعية، وبذلك فهي تعتمد على الأداء اللغوي المعرفي للطالب، وا ٍنا تعتمد على ما يقدمه الطالب من أداء عملي في الواقع، ولهذا النوع من الاختبارات التحصيلية عدة أغراض متصلة بأغراض التقويم والقياس عامة، ومن هذه الأغراض ما يلي:

أ-**التشخيص:** أي محاولة التعرف على جوانب القوة والضعف لدى الطالب في جانب من جوانب التحصيل للاستفادة من نتائجه في تدعيم جوانب القوة، ومعالجة جوانب الضعف مع ما يستدعيه ذلك من تقويم أسلوب التدريس أو المناهج أو المواقف التعليمية المختلفة، ومصادر التعلم، مع الإشارة إلى أن هناك اختبارات خاصة بالتشخيص ولكن هذا لا ينبغي عن الاختبارات التحصيلية الصفية العادية التي تتناسب مع وظيفة التشخيص

ب-التصنيف: أي تصنيف الطلاب إلى شعب مختلفة اعتمادا على قدراتهم العقلية أو ميولهم وبطبيعة الحال لا يكون هذا التصنيف ممكنا إلا بالاعتماد على نتائج الطلاب على اختبارات تحصيلية أو اختبارات خاصة، أو وسائل قياس أخرى من مقابلات شخصية واستبيانات وقوائم وما إلى ذلك.

ج-قياس مستوى التحصيل: والذي عبرنا عنه سابقا بمدى تحقيق الأهداف التعليمية لدى المتعلم في مادة دراسية بعينها وفي المواد الدراسية جميعها، هذا وا ن الاختبارات التحصيلية في معظمها إنما تنصب على تحقيق هذا الهدف بقصد الأخذ بنتائجه في تحسين مستوى التعلم وترفيع الطالب إلى صفوف أعلى وما إلى ذلك أغراض أخرى كالتنبؤ (يحيى علوان، 2007، ص ص24-25).

8-تقويم التحصيل الدراسي للمتعلم:

يرتبط تقويم المتعلم معرفيا بالتحصيل حيث يهدف إلى اصدرا الحكم على مدى تحقق الأهداف التعليمية في المتعلم، وتأثير ذلك المستوى في نموه عقليا ومهاريا وانفعاليا، وتحديد العقبات التي قد تعرقل أو تعيق هذا النمو ومعرفة أسبابها والعمل على تذليلها.

فالتحصيل يعني اكتساب التلميذ المعارف والمهارات المدرسية بطريقة علمية منظمة، ويجب تقوم التحصيل في ضوء الأهداف التعليمية والتي تشمل الجوانب الثلاثة (المعرفي، الوجداني، النفسحركي) ذلك أن التحصيل الدراسي يعتبر أكثر ارتباطا واتصالا بالنواتج المرغوبة للتعلم أو الأهداف التربوية.

لتقويم الجانب التحصيلي للمتعلم فان الاختبارات وحدها لا تعتبر مؤشرا قاطعا على مستوى تحصيل المتعلم، ذلك ان الاختبارات تركز على الجانب النظري بشكل كبير وعلى القائم بعملية تقويم مستوى تحصيل التلاميذ أن يبني حكمه على المستويات التحصيلية للتلميذ بناء على مهارات وتطبيقات تتعلق بمادة التحصيل بحيث يتناسب هذا مع أعمار التلاميذ وقدراتهم، والأهداف التربوية للمرحلة التعلمية، ويجب مقارنة مستوى التلميذ بنفسه

من خلال اختبارات ومقارنته بمجموعته، كما يمكن مقارنة نتائج التلاميذ في مدرسة ما في فترة ما بنتائجها في فترة أخرى (رافدة الحريري، 2008، ص ص194-195).

ومنه فإن عملية التقويم لا تشمل المعلم وحده في تقويم التحصيل الدراسي بل تشمل أيضا المتعلم باعتباره عنصرا فعالا في العملية التعليمية حيث له أهمية كبيرة في تقويم ذاته.

خلاصة:

وفي الأخير يمكن القول أن التحصيل الدراسي هو محصلة الخبرات والمكتسبات التي يتعلمها الفرد في حياته الدراسية، وأنه مستويات (جيد، متوسط، ضعيف)، تظهر فيما سمى التفوق والتأخر الدراسي، ولتحقيق تحصيل دراسي جيد هناك عدة شروط يجب على المعلم والمتعلم التقيد بها، كما أن التحصيل الدراسي له مجموعة من الخصائص يتصف بها مثل أنه فصلي، يتمثل في مجموعة المكتسبات عند التلميذ، معيار تقويمي...الخ

كما أنه يتأثر بعوامل عديدة منها ما هو شخصي متعلق بالتلميذ ومنها ما هو متعلق بالمدرسة ومنها ما هو بيئي اجتماعي، وأن قياس التحصيل الدراسي يتم عن طريق الاختبارات التحصيلية المختلفة حسب الأهداف، والغايات المرجوة منه.

الفصل الرابع

تعليمية الفلسفة

تمهيد

1- الوضــعيات والسيرورات التعــليمية- التعلـــمية في تدريس مادة الفلسفة

2- طرائق تدريس الفلسفة

3- التقويم في الفلسفة

خلاصة

تمهيد:

إن تعليمية الفلسفة هي فرع من فروع التعليمية الخاصة أو التعليمية المواد، نحاول في هذا الفصل البحث عن طبيعة تعليمية الفلسفة وعن أهمية تدريسها والكيفية التي تمارس ديداكتيكيا فلسفيا، وعن وظيفتها وأخيرا عن الآفاق المستقبلية التي من الممكن أن يفتحها تدريس هذه المادة.

1- الوضعيات والسيرورات التعليمية- التعلمية في تدريس مادة الفلسفة:

1-1-الدرس الفلسفي:

إن العملية التعليمية للدرس الفلسفي هي علاقة بين المعلم والمتعلمين يكون موضوع لقائهم هو درس في الفلسفة، لكن يجب أن نميز هنا بين مجموعة من الوضعيات والشروط، إذ توجد اختلافات في مستويات الدراسية واختلافات في الشعب التي تدرس فيها مادة الفلسفة، أي هناك اختلافات بين تلاميذ مبتدئين في دراسة الفلسفة كما هو الشأن بالنسبة للتلاميذ السنة الثانية ثانوي في الشعب الأدبي (آداب وعلوم إنسانية، آداب وعلوم إسلامية، آداب ولغات) وتلاميذ السنة الثالثة ثانوي بالنسبة للشعب العلمية (علوم طبيعة والحياة، والعلوم الدقيقة)، وشعب التسيير والاقتصاد وبعض الشعب التقنية وبين تلاميذ السنة الثالثة بالنسبة للشعب الأدبية السابقة الذكر، والتي سبق للتلاميذ أن درسوا الفلسفة في السنة الثانية ثانوي كما هو الشأن عندنا في الجزائر.

ويجب أن نميز وضعيات أخرى بالنسبة للبرامج فهناك اختلافات في الوضعيات بين المحاور الأولى والمحاور الوسطى والمحاور الأخيرة، وذلك بحسب المواضيع من حيث السهولة أو الصعوبة، ومن حيث البساطة أو التعقيد وغير ذلك، بل إن الفرق موجود حتى بين مطالب المحور الواحد كما نسجل اختلافات أخرى بحسب الفروقات الفردية أي من حيث السن والجنس والقدرات، واختلافات بحسب كثافة التلاميذ في القسم الواحد وبحسب التوقيت.

إن الدرس الفلسفي هو عملية تشريح لقضية فلسفية أو لموضوع فلسفي ما انطلاقا من التساؤل والتقصي في جذور الموضوع المطروح، والعمل على تحديد تصوراته تحديدا دقيقا، ومحاولة البرهنة على المواقف الفلسفية، وفي الوقت نفسه محاولة لممارسة النقد تجاه تلك المواقف بالاعتماد على أسلوب الشك الفلسفي البناء لمحاولة تأسيس رؤى ومواقف تحاول الاقتراب أكثر من الحقيقة التي يؤديها المنطق السليم المطابق لمبادئ العقل.

1-2- المقال الفلسفي:

المقال الفلسفي هو إنتاج فلسفي يقوم به التلميذ مستخدما من خلاله قدراته المختلفة وا ٍمكانياته المتنوعة فهو الأداة التي بواسطتها نستطيع الكشف عن مدى إبداعية متعلم الفلسفة، والتعرف على قدراته وعلى مدى تعلمه للتفكير السليم، من تحليل وتركيب واستنتاج وبرهنة ونقد، كما نسبر من خلاله قدرة التلميذ على التذكر وسعة خياله وحجم وقيمة معلوماته وسعة إطلاعه.

ومجمل القول نستطيع أن نعرف من خلال المقال الفلسفي قدرة المتعلم على التفلسف، كيف نستطيع أن نعرف من خلال المقال الفلسفي قدرة المتعلم على التفلسف، كيف يستطيع طرح المشكلات وكيف يواجهها لمحاولة معالجتها، وبالتالي كيف يتمثل عناصر الخطاب الفلسفي.

إن المقال الفلسفي ليس إعادة أو استحضار لمعلومات الدرس، أو لمعلومات محفوظة ومخزنة في الذاكرة، إنما هو استثمار لمضامين الدرس الفلسفي بكل المكتسبات القبلية المعرفية والمنهجية بل واللغوية التي يحوزها المتعلم، وا ٍن الدرس الفلسفي إرهاص للمقال الفلسفي لذلك إن الأول يمد الثاني بالمعلومات متمثلة هذه المعلومات في المصطلحات الفلسفية والأقوال والنظريات والآراء الفلسفية.

غير أن المقال الفلسفي له خصوصية تتمثل في كونه إبداع صرف نابع عن شخصية المتفلسف في حد ذاته، مصبوغ ومنطبع بأسلوبه، لذا يجب ألا نعثر على مقالين متشابهين، بل من الممكن أن نجد مقالين مختلفين لشخص واحد في فترتين مختلفتين، وقد يتجه بعض التلاميذ إلى حفظ بعض المقالات الجاهزة بدافع نفعي، وقد ينجر الأستاذ أحيانا وراء ذلك للحصول على معدل النجاح في امتحان الباكالوريا بأقل التكاليف وبأقل جهد، وخلال أقصر مدة زمنية، ذلك لأن إنجاز مقال فلسفي جيد يتطلب جهدا غير قليل ووقت غير قصير غير أن هذا كله لا يحقق الأهداف والأبعاد المنتظرة من التفلسف ومن دراسة الفلسفة.

1-3- النص الفلسفي:

يعتبر التدريس بواسطة النصوص الفلسفية حاليا ركنا أساسيا من أركان الدرس الفلسفي، فبينما يتجه هذا الدرس إلى خلق تواصل ويلقي فيه وسيلة تكفل تحقيق الأنشطة التفكيرية المعرفية، والمنهجية التي يقصد درس الفلسفة إكسابها للمتعلم بل إن دراسة النصوص الفلسفية هي الطريقة الغالبة التي ينصح بها المعنيون بتدريس الفلسفة لأنها أفضل مناسبة لإثارة نشاط المتعلمين وجعلهم أكثر فاعلية يشاركون في سير الدرس ويحققون الهدف من تدريس هذه المادة.

ويرى البعض أن هناك صعوبات ومحاذير في استخدام طريقة النصوص في التدريس منها:

-تتطلب دراستها وقتا طويلا يأتي على حساب المنهاج المقرر، إلا إذا كانت دراسة النصوص من صلب المنهج وتعد واحدة من مفرداته الملزمة.

- تربك المعلم في البحث عنها وانتقائها إلا إذا كانت قد عينت من قبل واضعي المناهج -عند توافر البند السابق- وأدخلت في الكتاب المدرسي أو ملحقاته كجزء أساسي فيه.

وهناك جملة من الفوائد في تعامل التلميذ مع النصوص الفلسفية يمكن أن نشير إلى أهمها:

-يعد النص الفلسفي مناسبة ثمينة يتعلم التلميذ في أثناءها لغة الفلسفة ومصطلحاتها عامة ومصطلحات صاحب النص الذي يقرأ له خاصة.

- يتعرف التلميذ على ذكر الفيلسوف مباشرة دون وسيط، مما يبعد ذاتية المدرس واقتحام وجهة نظره وفرض أفكاره.

- تثري معلومات التلميذ من خلال النصوص التي يقرؤها.

- تزويد التلميذ بمنهجية التفكير السليم الذي يسهم في تنظيم تفكيره والتعبير عما يجول به.

2- طرائق تدريس الفلسفة:

تأتي بعض المصادر على تعداد طرائق تدريس الفلسفة وتبيان مزاياها وعيوبها ويمكن أن نجمل ذلك فيما يلي:

2-1- طريقة الإلقاء:

هي من أوائل الطرق التي تم استخدامها في تدريس منذ وقت طويل ويطلق عليها أيضا اسم طريقة المحاضرة، إذ يتولى المعلم القيام بالعبء الأكبر في عملية التدريس فهو الذي يقوم وحده بإلقاء موضوع الدرس مع بعض المناقشات الفرعية ويكتفي التلاميذ بتلقي المعلومات وتدوين المذكرات الخاصة بالدرس إلى جانب عدة أسئلة للمراجعة والتطبيق في نهاية الدرس.

إن مساوئ هذه الطريقة التي ينصب عليها النقد تنجم دائما عن التطرق الزائد في استخدامها أو لعدم استخدامها في الوقت المناسب من الدرس ويمكن تحديد أهم عيوب الإلقاء فيما يلي: يتخذ المعلم دائما الموقف الإيجابي في الشرح طوال الدرس في حين يظل التلميذ صاحب الموقف السلبي لأنه يكتفي بالسماع وتلقي المعلومات ويترتب على ذلك انتشار الملل بين التلاميذ وعدم المشاركة الإيجابية في تحصل المعلومات، وثم عدم إمكانية المعلم تحقيق أهداف المادة الدراسية والمرحلة التعليمية وعدم تعديل سلوك التلاميذ عمليا كما أن التطرف في استخدام هذه الطريقة يضفي على المعلم صفة الدكتاتورية التي تتنافى مع الطبيعة الديمقراطية للتعليم حسب المفهوم الحديث والذي يقتضي مشاركة التلميذ إيجابيا في العملية التعليمية دون أن ينفرد المعلم وحدة بالدور الأساسي.

2-2- طريقة الحوار:

يعتبر الحوار من طرق التدريس الهامة وذلك بالنسبة لمجموعة المواد الدر اسية ذات الطابع العقلي والتي تتكون من آراء متعارضة ومذاهب متعددة، مثلما هو الحال موضوعات مادة الفلسفة بالذات، إن الحوار هنا يعتبر وسيلة ناجحة لتدريس هذه الآراء وتلك المذاهب وذلك في صورة حيوية وبطريقة جذابة تضفي كثيرا من الطرافة على الدرس لذلك نجد أن

طريقة الحوار عتبر من أقرب طرق التدريس للروح الفلسفية لأن الجدال بين طرفين مختلفين في الآراء يزيد من خصوبة التفكير ويرفع مستوى القدرات العقلية للفرد الذي يسعى إلى تدعيم موقفه بالأدلة المنطقية السليمة من خلال الحوار الجادة وهناك من يطلق على طريقة الحوار السقراطية أيضا لها خطوات إذ من المحاورات التي كتبها أفلاطون على لسان سقراط نتبين معالم طريقة سقراط في الحوار والتعليم فهي تجري في خطوات ثلاثة متتالية:

1-أسئلة تمهيدية استطلاعية يوجهها المعلم إلى التلميذ عن موضوع معين ليتبين المعلم من إجابات التلميذ مدة الصحة واليقين في معرفته بالموضوع المثار.

2- ثم مرحة التحاصل القراطي (المشهورة بالتهكم) فمن خلال ادعاء المعلم الجهل يسائل تلميذه أن يجيب عن أسئلة معينة حتى يجد نفسه في محرجة التناقض في معرفته فيثير استطلاعه تجر للحقيقة.

3- ثم مرحلة التوليد أو الاستنتاج التي تمكن التلميذ من الوصول إلى معرفة يقينية من خلال إجابته عن أسئلة متدرجة صيغت بمهارة وعناية.

2-3- طريقة المشكلات:

من أشهر المربين الذين دعوا إلى هذه الطريقة جون ديوي (1859-1952) المربي الأمريكي، وقد حول المربون التربويون أفكار جون ديوي إلى طريقة تدريسية عرفت بطريقة حل المشكلات، تهدف إلى استثارة مواقف غامضة في أفكار التلاميذ تتطلب حلا مقبولا بأسلوب علمي صحيح.

وتعتبر هذه الطريقة مثل أهمية طريقة الحوار ذلك بالنسبة لتدريس المواد الفلسفية في جورها عبارة عن سلسلة متشابكة من المشكلات التي تتفاوت من حيث العمق والاتساع والأهمية، وحيث أن المحور الأساسي للتعليم هو الحياة عامة، لذلك فإن استخدام طريقة المشكلات في التدريس يكون أقرب إلى واقع الفرد الحقيقي، والتي قد يكون بعضها له طابع عقلي مجرد مثل الفلسفة أو يكون بعضها له طابع تجريبي مادي مثلما نرى في موضوعات علم النفس.

أما مشكلات علم المنطق فإن بعضها عقلي صوري كما هو الحال في الاستدلال المباشر والقياسي والرياضي مثلا وبعضها الآخر تجريبي مادي مثلما نرى في الاستقراء التجريبي ومناهج البحث في العلوم الطبيعية والإنسانية.

ولا شك في أن تلاميذنا وهم في سن المراهقة سيجدون في عرض بعض موضوعات المنهج كمشكلات تتحدى الفكر وتهمهم بالدرجة الأولى، سيجدون في دراستها متعة وتنفيسا وتلقى منهم قبولا أحسن واستجابة أقوى مما لو عرضت بطريقة المحاضرة أو التعيين، مما يسهم في تكوين عقلية نقدية تحليلية تساعد على اتباع الأسلوب العلمي ليكونوا أكثر معرفة وقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة فيما يواجههم من مشكلات وقضايا في مجتمعهم.

وتختلف طريقة المشكلات عن طرق التدريس المختلفة في أنها لا تتطلب من التلاميذ جمع المعلومات الفلسفية والنفسية والاجتماعية من الكتب المدرسية وغيرها من مصادر العلم لذاتها ودون تقويم ناقد محللها وا ٍنما تضع التلاميذ في مواقف تير تفكيرهم وتدفعهم إلى البحث والدراسة وجمع المعلومات اللازمة لمواجهة هذه المواقف وا ٍيجاد حلول لها.

والمبدأ التربوي الذي تنهض عليه المشكلات في التدريس هو الديمقراطية والتعاون وتوثيق المناهج والمدرسة والمجتمع فضلا عن استخدام الطريقة المنهجية في البحث.

2-4- طريقة البنيات:

ظهرت هذه الطريقة ضمن التيار الحديث للتربية الذي قضى على مفهومها القديم واستبداله بمفهوم علمي حديث يؤدي إلى تعديل فعلي في سلوك التلاميذ ويعمل على تكوين عادات جديدة وخبرات نافعة تفيد الفرد والمجتمع على السواء.

وهذه الطريقة في التدريس بالتعيينات يطلق عليها أسماء أخرى فهي المعروفة بطريقة دالتون وتنسب إلى هيلين باركهرنس إحدى معلمات مدرسة دالتون من بلاد الريف الأمريكي فسميت الطريقة منذ ذلك الحين باسم طريقة دالتون.

وجوهر الطريقة كلها هو تعامل المعلم مع التلميذ إذ أن هناك ما يشبه التعاقد بينهما ولذلك يطلق عليها أيضا طريقة العقود باعتبار أن التعيين هو موضوع تعاقد بين المعلم وكل

تلميذ بمقتضاه يتعهد التلميذ بإنجاز ما يوكل إليه من أعمال في هذا التعيين خلال مدة محددة كما يطلق عليها كذلك طريقة المعامل لأن الدراسة تتم فيها من خلال العمل في معامل خاصة بكل مادة على حدى داخل المدرسة.

والتعيين هو دليل يعده أستاذ المادة بعناية يوجه فيه التلميذ إلى الطريقة العمل في تحصيل التعيين الذي يمثل جزء متكاملا من المادة الدراسية.

ويمكن استخدام طريقة التعيينات في تدريس بعض موضوعات الفلسفة و المنطق البسيطة والمثيرة لشوق الطلبة مثل دراسة نص فلسفي سهل أو تلخيص أحد فصول الكتاب المقرر أو غير من المكتب الفلسفية البسيطة ثم مناقشة الطلبة في محتوياته.

وقد يتمثل التعيين في عمل بحث صغير أو دراسة إحدى الظواهر النفسية أو تصميم وتنفيذ وسيلة إيضاح خاصة بأحد الموضوعات المقررة في المواد الفلسفة وغير ذلك مما يستطيع المعلم اختياره من تعيينات أخرى متعددة تتفق مع مستوى الطلبة ويمكنهم القيام بتنفيذها وحدهم ودراستها بأنفسهم وذلك تحت إشراف وتوجيه المعلم.

2-5- طريقة المشروعات:

هي مثل بقية طرق التدريس الحديثة التي ظهرت مؤخرا بعد تطور مفهوم التربية حيث ارتبط النظر العقلي بالممارسة التطبيقية وبخصوص المواد الفلسفية نجد أن طريقة المشروعات تصلح لتدريس العديد من موضوعات علم النفس ذات الطابع التجريبي العلمي أكثر من موضوعات المواد الفلسفية الأخرى ذات الطابع النظري المجرد.

وتعزى هذه الطريقة إلى كلباترك Kalpatrec من حيث هي نشاط متحمس هادف يجري في محيط اجتماعي ويعني ذلك أن المشروع في صورته المثلى يجب أن يساعد على قيام علاقات اجتماعية بين المتعلم وأقرانه من جهة وبين هؤلاء وغيرهم من الأفراد والمؤسسات الاجتماعية من جهة أخرى وأن يتيح للمتعلم الفرصة للوعي بقيمة هذه العلاقات ومغزاها.

3- التقويم في الفلسفة:

للتقويم مكانة هامة ضمن عناصر العملية التعليمية فعن طريقه نعرف مدى نجاح هه العملية من حيث هو محك وحكم نصدره على المتعلم في حد ذاته من حيث هو محور العملية التعليمية التعلمية.

والواقع أن التقويم ليس هو النقطة بل التقويم هو عملية شاملة تمس كل عناصر المنهاج، فهو تقويم للأهداف وللمحتويات والطرائق والوسائل والتقويم في حد ذاته وبناء على هذا فإن موضوع التقويم في المفهوم الجديد ينصب على كل مكونات النموذج التعلمي كما يوضح الرسم التالي مفهوم التقويم هذا.

لماذا ندرس ← الأهداف؟

ماذا ندرس ← المحتويات؟

كيف ندرس ← الطرائق والوسائل؟.

نتيجة التعليم ← التقويم.؟

يفترض هذا الرسم إجابة عن سؤال أساسي وهو بعد انتهاء درس معين بينت لنا نتائج التقييم الذي قمنا به أن هناك نقصا أو ثغرات بالمقارنة مع ما كنا نقدمه في هذا الدرس، فأين يكمن الخلل إذن؟ إنه قد يكمن في ما يلي:

في الأهداف التي حددناها للدرس؟

في المحتويات التي قمنا بها للتلاميذ؟

في الطرائق والوسائل التي استعملناها؟

في الأدوات التي وظفناها لتقييم التلاميذ؟

ولنا أن نتساءل كيف نجري نظام التقويم في الفلسفة؟

عندنا في الجزائر وكما هو معروف وربما ورثنا ذلك في نظام تعليم الفلسفة الفرنسي يتم تقويم التلميذ في الامتحانات الفصلية والفروض والاختبارات وفي واجباته المنزلية وفي الأعمال التطبيقية في القسم وامتحان الباكالوريا يكون بامتحان التلميذ من خلال المقالة

الفلسفية وتحليل النص الفلسفي وهكذا يتبين لنا بأن تقويم الأساتذة للتلميذ في مادة الفلسفة هو تقويم مستمر سواء كان تقويما شفويا أو تقويما كتابيا لكن الملاحظة على العموم أن اعتماد اختبار المقال وحده في تقويم تحصيل التلميذ الدارس للفلسفة تقويم ناقص، لأن أستاذ الفلسفة لا يمارس إلا نوعا واحدا من أنواع التقويم وهو التقويم الذاتي دون أنواع التقويم الأخرى المسماة بالاختبارات الموضوعية.

وكنا نلتقي مع طريقة التقويم الفرنسية في أسئلة المقالة وتحليل النص الفلسفي غير أننا نفتقد لبعض الأساليب من الاختبارات سواء في فرنسا أو بعض الأقطار العربية. (بوداود حسين، 2007، ص)

خلاصة:

وفي الأخير يمكن القول أن الوضعيات والسيرورات التعليمية والتعلمية في تدريس مادة الفلسفة هي التي تنمي العلاقة بين المعلم والمتعلم من خلال طرائق تدريس الفلسفة والتقويم في الفلسفة لتحقيق الأهداف.

الفصل الخامس

الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد

1- الدراسة الاستطلاعية

2- منهج الدراسة

3- حدود الدراسة

4- عينة الدراسة

5- أدوات جمع البيانات

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

خلاصة

تمهيد:

بعد أن تطرقنا في الجانب النظري إلى المصطلحات الخاصة بهذا البحث وا إخضاعها للتنظير نصل إلى الجانب الميداني والذي يعتبر الجزء المهم وسنتطرق من خلال هذا الفصل إلى أهم إجراءات الدراسة الاستطلاعية والدراسة الميدانية، حيث يتم القيام ببحث علمي طبقا للمو اصفات الدقيقة.

1- الدراسة الاستطلاعية:

الدراسة الاستطلاعية على درجة كبيرة من الأهمية، ولا يجوز للمجرب أن يتخطاها بأي حال من الأحوال بحجة ضيق الوقت أو الرغبة في التوصل إلى النتائج بسرعة أو غيرها من الحجج الواهية، فهي تعد ضمام الأمان بالنسبة لتجربة، إذ يطمئن المجرب من خلالها إلى جاهزية كاملة واستعداده للبدء بالتجربة سواء من حيث الضبط التجريبي للمتغيرات أم من حيث دقة الأدوات والمقاييس التي يستخدمها، أم من حيث تنظيم الإجراءات وتسلسل الخطوات اللازمة للتجربة، والاستفادة منها في تحديد طرائق معالجة المتغيرات المستقلة الخاصة بالتجربة سواء منها المتغيرات التي يجب عزلها وتثبيتها أو التجربة التي يتناولها المجرب بالتغيير.

حيث تم الاتصال برئاسة القسم والحصول على الرخصة ثم توجهنا نحو ثانوية أحمد اعمر بن قرون، حيث تم تسليم الرخصة لمديرة المؤسسة بغية الحصول على موافقتها على إجراء الدراسة الميدانية في الفترة الممتدة من 28 فيفري إلى 05 مارس 2019.

أهداف وأهميةالدر اسة الاستطلاعية :

1- التعرف على مجتمع الدراسة والمتمثل في تلاميذ السنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة.

2-الاحتكاك بمجتمع الدراسة من أجل العينة الأساسية وضبطها بمتغيرات الدراسة والمتمثلة في قلق الامتحان كمتغير مستقل والتحصيل الدراسي كتغير تابع له.

3- الكشف عن أبعاد هذا الموضوع.

4- وضع الأدوات المناسبة للقياس وحساب صدقها وثباتها.

5- التأكد من مدى وضوح البنود وشموليتها للموضوع المقاس.

وصف عينة الدراسة

تجلت عينة الدراسة ي مجموعة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة من كلا الجنسين (ذكور وا إناث)، موزعين على اختصاص آداب وفلسفة وقد تم اختيار المرحلة

النهائية لأنها من أهم المراحل الانتقالية في الثانوية حيث يتعرض في هذه الفترة إلى درجات متفاوة من قلق الامتحان ولأنهم مقبلين على امتحان شهادة البكالوريا.

2- منهج الدراسة:

مما لاشك فيه أن طبيعة المشكلة هي التي تحدد منهج البحث المناسب لها من تساؤلات وفرضيات الدراسة كذلك الأهداف العامة التي سطرها الباحث ويسعى إلى تحقيقها من خلال الدراسة التي يقوم بها وانطلاقا من البحث حجول وجود علاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة تم الاعتماد على المنهج الوصفي باعتباره منهج يهتم بوصف الظاهرة وا إيجاد العلاقة بين المتغيرات لمعرفة مدى الارتباط بينهما.

فالأسلوب الوصفي هو من أساليب البحث يدرس الظواهر الاجتماعية والنفسية والتربوية الراهنة دراسة كيفية توضح خصائص الظاهرة وكمية وتوضح حجمها وتغييراتها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى. (خالد يوسف العمار، 2005، ص 155)

3- حدود الدراسة:

إن تحديد المجالين المكاني والزماني في الدراسة يسهل للقارئ الاطلاع على مكان إجراء البحث والمدة الزمنية التي تم فيها، وقد تمثلت حدود دراستنا في:

3-1-الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على أقسام الشعب آداب وفلسفة في ثانوية بن قرون عمر أحمد ببن سرور بولاية المسيلة.

3-2- الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الثلاثي الثاني من العام الدراسي 2018-2019 خلال شهر فيفري 2019.

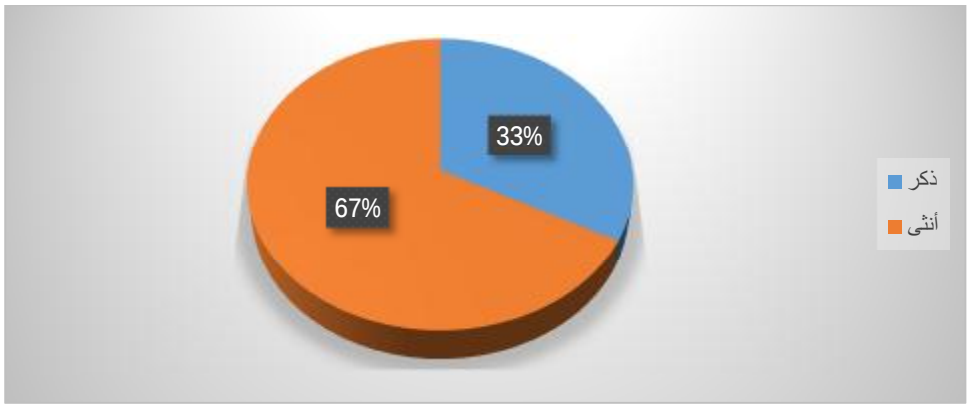
4- عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة الحالية في تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة بثانوية أحمد عمر بن قرون ببن سرور بولاية المسيلة، تم أخذها بطريقة قصدية على قسمين حيث تكونت العينة من 56 تلميذ منهم 16 ذكور و40 إناث.

الجدول رقم 01: خصائص العينة حسب متغير الجنس:

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	18	%32,7
أنثى	37	%67,3
الإجمالي	55	%100

ويضح محتوى الجدول أعلاه أن ّ نسبة الذكور بلغت 32,7% من عينة الدراسة في حين بلغت نسبة الإناث 67,3%أي أن ّ الغلبة كانت للعنصر الأنثوي، كما هو موضح في الشكل التالي:



شكل رقم (01) يوضح نسبة توزيع افراد عينة تبعا لمتغير الجنس

5- أدوات جمع البيانات:

أدوات جمع البيانات هي مجموعة من الوسائل والطرق والأساليب والإجراءات المختلفة التي يعتمد عليها الباحث في جمع المعلومات الخاصة بالبحث العلمي وتحليلها

وهي متنوعة ويحدد استخدامها بناء على احتياجات البحث العلمي، وبراعة الباحث وكفاءته في حسن استخدام الوسيلة والأداة. (صلاح شروخ، 2003، ص 24)

ولقد تم الاعتماد في الدراسة الحالية على مقياس محمد حامد زهران لقياس قلق الامتحان حيث طبق على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة.

-مقياس قلق الامتحان لمحمد حامد زهران:

التعريف بالمقياس: يتكون المقياس من 56 عبارة في صورته الأصلية لكل عبارة 03 خيارات (نادرا، أحيانا، غالبا)، ولكل خيار درجة أو درجتان أو ثلاث درجات.

حساب الخصائص السيكومترية لمقياس قلق الامتحان:

-الصدق: تم حساب صدق **المقياس** عن طريق حساب الاتساق الداخلي بطريقة:

1-2-حساب معامل ارتباط عبارات الاستبيان مع الدرجة الكلية للمقياس:

الجدول رقم (02) مصفوفة ارتباطات عبارات مقياس **قلق الامتحان** مع الدرجة الكلية للمقياس.

		الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية		
ع1	R	,870**	ع 10	R	,813**	ع 19	R	,666**	ع 28	R	,665**	ع 37	R	,653**
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,001		SIG	0,001		SIG	0,002
	N	20		N	20		N	20		N	20		N	20
ع2	R	,616**	ع 11	R	,629**	ع 20	R	,818**	ع 29	R	,812**	ع 38	R	,771**
	SIG	0,004		SIG	0,003		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000
	N	20		N	20		N	20		N	20		N	20
ع3	R	,826**	ع 12	R	,843**	ع21	R	,600**	ع 30	R	,665**	ع 39	R	,680**
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,005		SIG	0,001		SIG	0,001
	N	20		N	20		N	20		N	20		N	20
ع4	R	,666**	ع 13	R	,783**	ع22	R	,799**	ع 31	R	,865**	ع 40	R	,832**
	SIG	0,001		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000
	N	20		N	20		N	20		N	20		N	20
ع 5	R	,468*	ع 14	R	,665**	ع23	R	,853**	ع 32	R	,629**	ع 41	R	,669**
	SIG	0,038		SIG	0,001		SIG	0,000		SIG	0,003		SIG	0,001
	N	20		N	20		N	20		N	20		N	20
ع 6	R	,668**	ع	R	,817**	ع24	R	,766**	ع	R	,853**	ع	R	,804**

	SIG	0,001	**15**	SIG	0,000		SIG	0,000	33	SIG	0,000	42	SIG	0,000
	N	20		N	20		N	20		N	20		N	20
ع 7	R	,672**	ع **16**	R	,853**	**ع25**	R	,779**	ع 34	R	,658**	ع 43	R	,865**
	SIG	0,002		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,002		SIG	0,000
	N	19		N	20		N	20		N	20		N	20
ع 8	R	,788**	ع **17**	R	,665**	ع **26**	R	,673**	ع 35	R	,516*	ع 44	R	,771**
	SIG	0,000		SIG	0,001		SIG	0,001		SIG	0,020		SIG	0,000
	N	20		N	20		N	20		R	20		N	20
ع 9	R	,679**	ع **18**	R	,753**	ع **27**	R	,836**	ع 36	SIG	,876**	ع 45	R	,680**
	SIG	0,001		SIG	0,000		SIG	0,000		N	0,000		SIG	0,001
	N	20		N	20		N	20		R	20		N	20

*الارتباط دال عند 0.05

**الارتباط دال عند0.01

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات **لمقياس قلق الامتحان** والدرجة الكلية **للمقياس** جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01=) حيث تراوحت" جميعها بين (0,61) و (0,87) في حين جاءت العبار ة رقم (5)دالة عند مستوى الدلالة (0,05=) حيث بلغت قيمة معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية للمقياس (0,46) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي **للمقياس** كمؤشر لصدق التكوين في قياس **قلق الامتحان.**

2– ثبات المقياس: تم التأكد من ثبات **مقياس قلق الامتحان** بطريقة:

1-معامل ألفا كرونباخ للتناسق الداخلي: تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لهذا المقياس فتحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (03): يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس قلق الامتحان

مقياس قلق الامتحان	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
الدرجة الكلية للمقياس	**0,983**	**45**

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل ألفا كرونباخ **لمقياس قلق الامتحان** بلغ **(0,98)** وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات المقياس، وهذا يعني أن **مقياس قلق الامتحان** يمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحا للتطبيق في الدراسة الأساسية.

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:قامت الباحثيات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وتمثلت فيما يلي:

- التكرارات والنسب المئوية.
- معامل الإرتباط بيرسون تم استخدامه في حساب العلاقة الإرتباطية بين عبارات ومحاور المقياس
- معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات مقياس الدراسة.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري
- اختبار الدلالة الإحصائية (ت).

خلاصة:

في هذا الفصل تم عرض اجراءات الدراسة الميدانية بدءا من المنهج الذي يعد ضروري لأي بحث علمي، ثم مجالات الدراسة وحدودها بالإضافة إلى مجتمع الدراسة وعينة الدراسة وادوات جمع البيانات ثم تطرقنا إلى أساليب احصائية المستخدمة في الدراسة الحالية وسيتم عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتوصل اليها في الفصل الموالي

الفصل السادس:

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد

1 - عرض وتحليل الحالات

2 - مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات

خلاصة

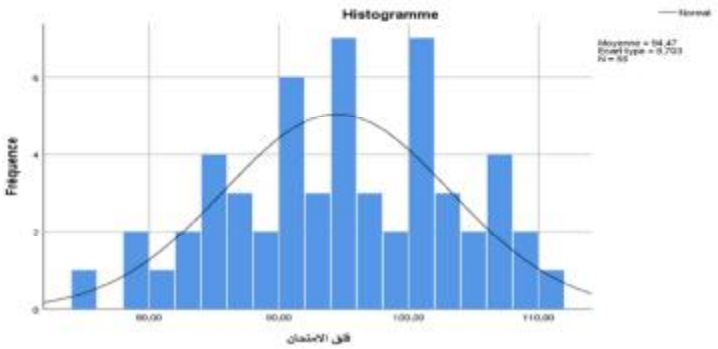
1-عرض وتحليل النتائج على ضوء التساؤلات:

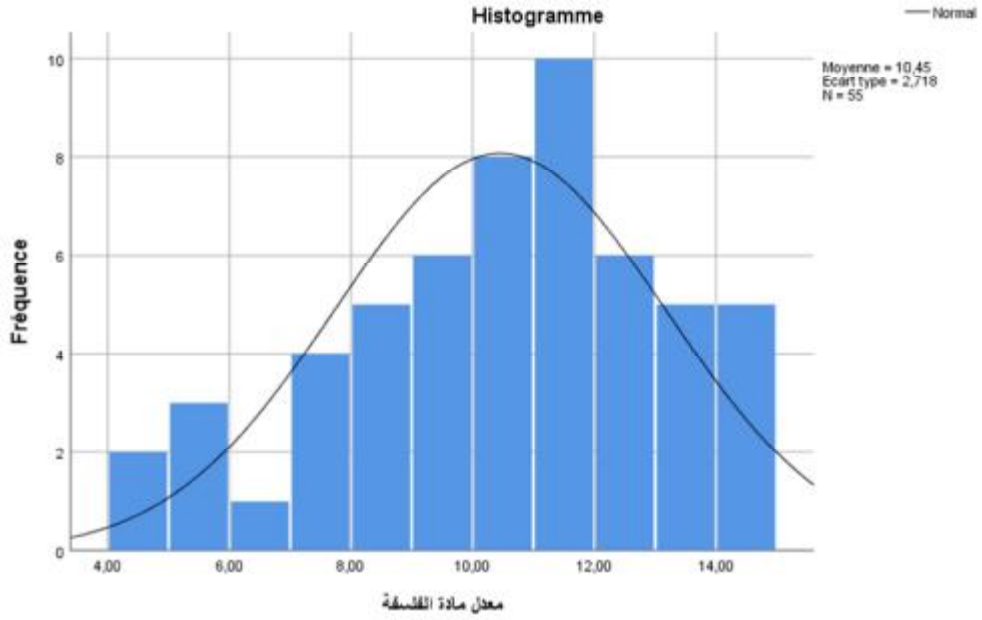
أولا: قبل البدأ في مرحلة معالجة الفرضيات باستخدام الأساليب الإحصائية المختلفة والملائمة وجب **أولا** التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغير ين محل الدراسة الحالية والمتمثلة في (**متغير قلق الامتحان، والتحصيل في مادة الفلسفة**)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (04) يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغير محل الدراسة

المتغير	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk			القرار
	الإحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الإحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
قلق الامتحان	0,083	55	,200*0	0,983	55	0,622	غير دال
معدل مادة الفلسفة	0,108	55	0,165	0,965	55	0,109	غير دال

من خلال المعطيات المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على قيم اختبار **كولموغروف سميرنوف، واختبار شابيرو**أن كل القيم بالنسبة للمتغير ينمحل الدراسة و هما **متغير قلق الامتحان، والتحصيل في مادة الفلسفة** جاءت غير دالة عند مستوى الدلالة ألفا (0.05) مما يجرنا إلى القول بأن بيانات المتغير ين تتوزعان توزيعا طبيعيا، وعليه فإن كل الأساليب الإحصائية التي سوف تستخدم للإجابة على فرضيات وتساؤلات الدراسة الحالية هي أساليب إحصائية بارامترية. **كما هو موضح في الشكلين التاليين:**





1-1-عرض نتائج الفرضية العامة:

تنص الفرضية على أن: مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة مرتفع. وللتعرف على **مستوى قلق الامتحان لدى أفراد عينة الدراسة**، تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي للأفراد مع المتوسط النظري لمقياس **قلق الامتحان** كما موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (04) نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري للمحور لمقياس قلق الامتحان.

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	درجة الحرية	القرار

قلق الامتحان	94,47	8,70	90	4,47	3,812	0,000	54	دال عند 0,01

بعد استخراج المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري **لمقياس قلق الامتحان** ومقارنته بالمتوسط النظري تبين أن متوسط درجات أفراد مجتمع البحث **في قلق الامتحان.** بلغ (94,47) درجة وبانحراف معياري قدره **(8,70)** درجة، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) والمتوسط النظري البالغ **(90)** درجة، حيث أن الفرق بين المتوسطين بلغ (4,47) درجة، [وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة وسيلة إحصائية في المعالجة، تبين أن الفرق دال إحصائيا بين كلا الوسطين المحسوب والنظري لصالح المحسوب، وما يؤكد ذلك هو قيمة (ف) التي بلغت **(3,812)** وهي دالة إحصائيا عند مستو ى الدلالة (0.01=□)].

وهذا يعني أن مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة متوسط وعليه نستنتج عدم تحقق الفرض البحثي.

1-2-عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية على أنه: **"توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي في مادة الفلسفة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة".**

وللتحقق من صحة هذا لفرض استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation للكشف عن قيم معامل لارتباط بين المتغيرين والجدول رقم (1111) يوضح نتائج ذلك.

جدول رقم (06) يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين مقياس قلق الامتحان والتحصيل الدراسي في مادة الفلسفة

متغيري الدراسة	التحصيل في مادة الفلسفة

	حجم العينة	معامل الارتباط بيرسون r	مستوى الدلالة	القرار
قلق الامتحان	**55**	0,058	0,675	غير دال إحصائيا

ويتبين من خلال الجدول أعلاه أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لقلق الامتحان والتحصيل في مادة الفلسفة بلغت (0,058) هي ضعيفة وغير دالة إحصائيا، وعليه نستنتج عدم وجود عدم علاقة بين متغيري الدراسة وعليه نرفض الفرضية البحثية التي نصت على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي في مادة الفلسفة وقبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود العلاقة بين متغيري الدراسة.

1-3-عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية على أنه: **" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات قلق الامتحانلدى تلاميذ السنة الثالثة ثانو ي آداب وفلسفة تعزى لمتغير الجنس".**

الجدول (07) يوضح نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطي درجات الجنسين في قلق الامتحان.

المتغير	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة" ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
قلق الامتحان	**ذكر**	18	88,1111	8,21683	**-4,369**	**53**	**0,000**	**دال**
	انثى	37	97,5676	7,18618				

يتبين من الجدول أعلاه وجود فرق بين متوسطي درجات الذكور والاناث في قلق الامتحان، حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور (88,1111) بينما بلغ المتوسط الحسابي لعينة الاناث (97,5676)، ومن هنا يمكن القول بأنه يوجد فرق دال احصائيا بين الذكور والاناث

ولصالح الاناث، وما يؤكد ذلك هو قيمة (ت) والتي بلغت (**4,369-**) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) أي أنه تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البحثية الذي تؤكد وجود الفرق بين الجنسين في قلق الامتحان ولصالح الاناث.

1-4- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات التحصيل الدراسي في مادة الفلسفة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة تعزى لمتغير الجنس.

الجدول (08) يوضح نتائج اختبار "ت" للفروق بين في متوسطات درجات الذكور والاناث في التحصيل الدراسي في مادة الفلسفة.

المتغير	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة" ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التحصيل الدراسي في مادة الفلسفة	ذكر	18	9,2800	2,21052	-2,320	53	0,024	دال عند 0,05
	انثى	37	11,0227	2,78421				

يتبين من الجدول أعلاه عدم وجود فرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التحصيل الدراسي في مادة الفلسفة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور (9,28) بينما بغ المتوسط الحسابي لعينة الإناث (11,02)، ومن هنا يمكن القول بأنه يوجد فرق دال إحصائيا بين الذكور والإناث في التحصيل في **مادة الفلسفة ولصالح الإناث**، وما يؤكد ذلك هو قيمة (ت) والتي بلغت (**2,320-**) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) أي أنه تم رفض الفرضية وقبول الفرضية البحثية التي تؤكد وجود الفرق بين الجنسين في **مادة الفلسفة ولصالح الإناث.**

2- مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات:

بعد عرض الطالبة الباحثة لنتائج الدراسة وتحليلها باستخدام الإحصاء الوصفي المقارن وفقا لاستجابات عينة الدراسة، تتناول الطالبة الباحثة مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الأطر النظرية، وكذا ربطها بنتائج الدراسات السابقة.

2-1- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الاولى:

والتي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات قلق الامتحان في مادة الفلسفة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة تعزى لمتغير الجنس.

وللتحقق منها تم الحساب بالمتوسط الحسابي لعينة الإناث الذي بلغ (97.5676) ومن هنا يمكن القول بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث ولصالح الإناث وقد بلغت قيمته (-4.369) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) ومن هنا توصلنا إلى أنه تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البحثية وبالتالي هي تؤكد على وجود فروق بين الجنسين في قلق امتحان مادة الفلسفة لصالح الإناث.

وتدل هذه النتيجة على أن مستوى قلق الامتحان له تأثير على الإناث أكثر من الذكور مع الافتقار إلى التركيز وشرود الذهن مما يؤدي إلى إثارة مشاعر القلق والخوف والذي ينعكس على التحصيل الدراسي لديهن والعكس صحيح، فالطالبات اللاتي لديهن مشاعر قلق الاختبار عالية سواء قبل الامتحان أو أثناءه أو بعده في الغالب يكون تحصيلهن الدراسي ضعيفا فهنا يكون من الصعب على الطالبة أن تتفوق دراسيا ولديها مشاعر قلق الامتحان عالية.

وهذا ما أشارت إليه نظرية التداخل في بحوث ماندرل وساراسون 1952 و1972 وواين 1971 حيث بينت الدراسات أن القلق العالي ينتج استجابات غير موافقة بالمهام المطلوبة مثل عدم التركيز، الميل نحو الأخصاء.

كما أكدت دراسة العجمي ملحم 1999 وجود علاقة بين القلق والتحصيل الدراسي وفق مؤشر الجنس والمستوى الدراسي، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما توصل إليه بن جامين وآخرون 1981 إلى أن الطلاب ذوي القلق الاختباري المرتفع يعانون من مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الاختبار، وبالتالي فإن أسباب القلق العالي في الامتحان تعود إلى قصور في التعلم والتنظيم للمواد التي سبقت دراستها.

كما نجد دراسة بيبلجر 1962 وهانسيلي 1985 التي تناولت موضوع مستويات القلق والأداء الأكادي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تؤكد هذه النتيجة.

2-2- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

والتي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطي درجات التحصيل الدراسي في مادة الفلسفة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة تعزى لمتغير الجنس.

وللتحقق منها تم حساب المتوسط الحسابي حيث بلغت درجة الذكور 9.28 بينما بلغت درجة الإناث 11.02 وقد وجدت قيمة بلغة -2.320 عند مستوى دلالة (0.05) وبالتالي توصلنا إلى أنه تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البحثية التي تؤكد على وجود فرق بين الجنسين في التحصيل الدراسي في مادة الفلسفة لصالح الإناث.

ومن خلال هذه النتيجة تبين لنا أن التحصيل الدراسي يختلف بين الذكور والإناث حيث التحصيل الدراسي من بين المعايير المعتمدة في تحديد المستوى الفعلي للمتعلمين وتصنيفهم حسب مستوياتهم العقلية والمعرفية والدراسية، ومستوى الإناث يرتفع على مستوى الذكور لأن الإناث غالبا ما يكو أكثر انضباطا وأكثر تفقوا ونجاحا وأكثر تكيفا، وعليه يرتفع مستوى التحصيل الدراسي لديهم.

وهذا ما دلت عليه دراسة كمال إبراهيم مرسي 1982 حيث أبرزت هذه الدراسة وجود ارتباط سالب ودلالة إحصائية بين درجات الطلبة على مقياس القلق ودرجاتهم في التحصيل

الدراسي، وأن العلاقة تزداد بزيادة أهمية الامتحان بالنسبة للتلميذ، حيث أن الارتباط السالب أقوى في حالة حساب التحصيل بدرجات امتحان آخر العام.

وأشارت أيضا دراسة زكريا توفيق أحمد 1986 إلى وجود ارتباط سالب ودال بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لكل من الإناث والذكور، وهذا مخالف لما توصلت إليه دراستنا.

2-3- مناقشة نتائج الفرضية العامة:

والتي نصت على أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي آداب وفلسفة.

والتي دلت على أنها توجد علاقة ارتباطية بين مستوى قلق الامتحان والتحصيل الدراسي في مادة الفلسفة بلغت (0.058) وهي ضعيفة وغير دالة إحصائيا وعليه نستنتج عدم وجود علاقة بين متغيري الدراسة، لذلك نرفض الفرضية البحثية التي تنص على وجود علاقة ارتباطية، ونقبل الفرضية الصفرية والتي تنفي وجود علاقة بين المتغيرين، وهذا ما توصل إليه كمال إبراهيم 1982 في دراسته إّ تبين أن هناك ارتباط سالب ذو دلالة إحصائية بين درجات العينة على مقياس القلق ورجائهم في التحصيل وهذا ما أكده أيضا كوص (1964) في دراسته إذ أوضح بأن هناك علاقة ارتباط سالب ذي دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والتحصيل في الحساب وهذا ما يخالف نظرية تيلر وسبنس القائلة بوجود علاقة موجبة بين القلق وأداء الأعمال، أي كلما زاد القلق زاد تحسن الأداء ودفع الشخص للعمل والنشاط أكثر ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى كون القلق الامتحان سمة موقفية يرتبط بظهور مؤشراتها بالوجود الفعلي لموقف الامتحان فضلا عن الاستجابة الظاهرية عن أسئلة مقياس ذات الطابع غير الاختباري التي يمكن لأفراد العينة أن يستجيبوا بطريقة تخالفه في موقف امتحان فعلي ولأن قلق الامتحان مكون انفعالي يتطلب إدراكه من التلميذ مهارة ما وراء معرفية ومعرفة انفعالية تحتاج إلى تدريب ولهذا فقد كانت درجات أفراد العينة متقاربة

جدا وتميل نحو المتوسط فظروف القياس وتباين قراء المفحوصين كلها عوامل قد توتر في الكشف الدقيق عن قلق الامتحان لدى التلاميذ.

وبالرجوع إلى نتائج التحصيل الدراسي في مادة الفلسفة لدى التلاميذ خلال الثلاثي الأول فقد تبين أن ظاهرة تركيز الاهتمام في السنة النهائية خاصة في امتحان شهادة الباكالوريا فضلا عن أدائهم الجدي في امتحان الفصل الدراسي يمكن لهذه المعدلات أن لا تعبر فعلا عن التحصيل الفعلي بقدر ما تعبر عن أداء التلاميذ أثناء تلك المرحلة فقط وسلوكهم أثناء تلك الفترة دون إهمال طبيعة بناء الاختبارات التحصيلية في تلك الثانوية وخصائصها السيكومترية ومدى شموليتها.

خلاصة:

يعتبر قلق الامتحان من أهم العوامل المؤثرة على تلميذ السنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة سلبا أو إيجابا والذي يشكل ملتقى اهتمام جميع القائمين على العمليات التربوية من تلاميذ وأساتذة ومرشدين باعتباره حالة نفسية تعتري التلميذ قبل وأثناء وبعد اجتياز الامتحان حيث تجعل التحصيل الدراسي مرتفع أو متدني ومن خلال الدراسة التي قمنا بها حول قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي في مادة الفلسفة تبين أن نتائج دراستنا بأنه هناك علاقة ارتباطية بين المتغيرين ذلك توصلنا إلى وجود مستوى مرتفع لقلق الامتحان لدى أفراد عينة البحث.

كما توصلنا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة البحث على مقياس قلق الامتحان تبعا لمتغير الجنس.

إن دراسة قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي في مادة الفلسفة للطور النهائي الثانوي هي دراسة واسعة النطاق لذا يجب إعادة هذه الدراسة وتطبيقها على عينة أكبر دقة من أجل الوصول إلى نتائج موضوعية تساعد في وضع استراتيجيات تساهم في مساعدة التلاميذ على استثمار قدراتهم وطاقاتهم لتحقيق طموحاتهم والمثابرة ومساعدة الأساتذة على التغلب على مشكلاتهم التي تعيق تحقيق الأهداف المرجوة والسير بالعملية التعليمية التعلمية في الطريق الصحيح.

الاقتراحات:

1-السعي لعمل ندوات توعوية للأسرة والأساتذة لتخفيف الضغوط والرهبة من الامتحان.

2- استخدام سلوكيات جديدة للتعامل مع القلق وهو العلاج بالاسترخاء لأن أغلب المصابين بالقلق يعجزون عن الاسترخاء بطريقة فعالة بل يحتاجون إلى ساعات طويلة من التدريب حتى يتمكنوا من إخضاع عضلاتهم للاسترخاء العميق عندما يريدون.

3- ضرورة الخفض من درجة قلق الاختبار لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة وذلك من خلال توجيهات المرشدين النفسيين والأخصائيين التربويين والاجتماعيين.

4- عقد اجتماعات شبه دورية بين المدرسين وتلاميذهم للتأكد من العلاقة التربوية بين المدرس والتلميذ حتى لا يتفاجأ التلميذ بالمدرس في لحظة الامتحان فقط.

قائمة

المصادر والمراجع

أولا: الكتب

1) الابراشي محمود عطية (1973): روح التربية والتعليم، دار الاحياء، الكتب القاهرة

2) أحمد وآخرون (2011): سيكولوجية الدافعية للتعلم في تعلم ما قبل التدرج، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر

3) أمل البكري (2013): دراسات حديثة في علم النفس المدرسي، دار المعتز للنشر والتوزيع، ط1، الأردن

4) حامد زهران (2005): الصحة النفسية والعلاج النفسي، عالم الكتب، ط4، القاهرة

5) الحامد محمد بن معجم (1996): التحصيل الدراسي ونظرياته واقعه والعوامل المؤثرة فيه، دار الصورتية، ط1، الرياض

6) عبد الحق منصف (2007): روهانات البيداغوجيا المعاصر ة دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، افريقيا شرق المشرق، المغرب

7) عبد الحميد عبد اللطيف مدحت (1990): الصحة النفسية والتفوق الدراسي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، لبنان

8) عبد اللطيف محمد خليفة (2000): الدافعية للإنجاز، دار الغريب، مصر

9) علي عبد الحميد أحمد (2011): التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الاسلامية التربوية، مكتبة حسن البصرية للنشر والطباعة والتوزيع، ط1، لبنان

10)فاروق السيد عثمان (2001): القلق وادارة الضغوط النفسية، دار الفكر العربي مصر

11)الفرابي عبد اللطيف وآخرون (1994): معجم علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط1، المغرب

12)محمد حامد زهران (2000): الارشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات التربوية، ط1، مصر

13)محمد حسن (1981): الاسرة ومشكلاتها، دار النهضة العربية، لبنان

14)محمد فرحات القضاء، محمد عوضة الترتوري (2007): أساسيات علم النفس التربوي، النظرية و التطبيق، دار حامد للنشر والتوزيع، الأردن

15)مريم سليم (2003): علم النفس تعلم، دار النهضة العربية، ط1، لبنان

16)مولاي بودخلي محمد (2004): نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحفيز الدراسي، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر

17)يوسف مصطفى القاضي (1981): الارشاد النفسي والتوجيه التربوي، دار المريخ، ط1، السعودية

ثانيا: الموسوعات:

18)أحمد زكي بدوي (1984): معجم مصطلح التربية والتعليم، انجليزي –عربي –فرنسي، دار الفكر العربي للطباعة، مصر

19)عيسى منى (2007): المنار القاموس مدرسي للطلاب –عربي، دار العلوم للنشر والتوزيع، الجزائر

20)فاروق عبدة فلية، أحمد عبد الفتاح (2004): معجم مصطلحات التربوية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء، مصر

21)فؤاد أبو حطب، محمد سيف الدين فهمي (1984): المعجم علم النفس والتربية، الجزء1، الهيئة العامة للشؤون الطابع الاميرية، مصر

ثالثا: الحوليات:

22) مصطفى حداب (1988): مكانة الباكالوريا في عملية الحراك الاجتماعي في الانسانيات، المجلة الجزائرية في الأنثروبولوجيا والعلوم الاجتماعية، العدد6

23) مجلة بنات الأجيال (1994): التأخر المدرسي، مشكلة تربوية، مجلة تربوية، العدد11

24) وزارة التربية الوطنية (2003): مشروع اصلاح المنظومة التربوية

رابعا: المجلات والدراسات:

25)ابتسام سالم المزروعي (2011): الفروق في الذكاء وقلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي، المجلة العربية لتطوير التفوق، العدد3، ليبيا

26)إبراهيم معالي (2014): أثر برنامج التوجيه الجمعي في تحسين الدافعية للدراسة وخفض قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الأساسية، دراسات العلوم التربوية، مجلد41، العدد2، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية

27)الحاج محمد الساسي الشايب (2015): تقدير الذات الرفاقي والمدرسي والعائلي وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي لتلاميذ التعليم المتوسط، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد18، مارس، الجزائر

28)عماد عبد الرحيم الزغول وآخرون (2012): أثر استخدام استراتيجية التعريف بالأهداف السلوكية والتدريب على كفية وضع الأسئلة في خفض قلق الاختبار لدى المتعلمين، مجلة جامعة مؤتة، كلية العلوم التربوية، المجلد28، العدد1، جامعة دمشق، الأردن

29)لبنى الجديد (2010): العلاقة بين أساليب التعلق كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسين مجلة جامعة دمشق، المجلد26، دمشق

30)نادية بوضياف بن زعموش، سمية بن عمارة (2014): الأمراض المزمنة وادارة ضغوط قلق الامتحان، دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة ورقلة، العدد12 جوان، الجزائر

31)ونجن سمير (2004): التحصيل الدراسي بين التأثيرات الصرفية ومتغيرات الوسط الاجتماعي، مجلة الدراسيات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد4 جانفي، الجزائر

32)يحيى علوان (2007): التقويم والمقياس التربوي ودره في انجاز العملية التعليمية، مجلة العلوم الانسانية، جامعة محمد خيذر، العدد11 ماي، بسكرة، الجزائر

خامسا: رسائل ومذكرات تخرج:

33)أحمد مزيود (2009): أثر التعليم التحضيري على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات، رسالة لنيل شهادة الماجستير، غير منشورة، جامعة بوزريعة، الجزائر

34)جمال زكي، عبد الله أبو مرق (1982): دراسة العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة، منشورة أطروحة ماجستير في علم النفس، تخصص ارشاد نفسي، كلية تربية

35)سليمة سايحي (2004): فاعلية برنامج ارشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي، رسالة لنيل شهادة ماجستير في علم النفس المدرسي، كلية الآداب والعلوم الانسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية، الجزائر

36)سليمة سايحي (2012): الكشف عن بعض خصائص خط اليد لدى تلاميذ ذوي مستوى قلق الامتحان المرتفع، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس المدرسي، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيذر، بسكرة، الجزائر

37)هدى وتحسين (2007): تعليمية الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر، دراسة تحليلية -نقدية في الأهداف والبرامج الدراسية، منشورة أطروحة لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس تربية

سادسا: مواقع الانترنت:

38)مشطر حسين قجة رضا (2008): دور المرشد النفسي في مواجهة المشكلات الدراسية والسلوكية لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي –دراسة ميدانية ببعض الثانويات بولاية مسيلة، جامعة محمد بوضياف، موقع مديرية التربية لولاية المسيلة http. WWW.NEDEA

قائمة الملاحق

مقياس قلق الامتحان:

❖ **عبارات المقياس :**

الرقم	العبارات	البدائل		
		نادرا	أحيانا	غالبا
1	أشعر بخيبة الأمل عند أدائي الامتحان آخر العام.			
2	أشعر بالملل عندما يأتي وقت المراجعة النهائية.			
3	أسئلة الامتحان تكون فوق مستوى تحصيلي.			
4	أعاني من النسيان عند قراءة الأسئلة للمرة الأولى			
5	ليس عندي صبر لمراجعة الإجابة.			
6	أنا لا أعرف طريقة الاستعداد للامتحان.			
7	أنظر إلى الامتحانات على أنها تهديد دائم.			
8	أجد صعوبة في تحديد الأسئلة التي أجيب عنها.			
9	خوفي يجعلني لا أستطيع قراءة ورقة الأسئلة بدقة.			
10	أثناء أدائي للامتحان أجد نفسي أفكر في احتمال رسوبي.			
11	أعتقد أن أسئلة الامتحانات كلّها غير متوقّعة.			
12	ألجأ إلى التخمين في الاستعداد للامتحان.			
13	يضايقني أن الدراسة كلّها ترتكز حول الامتحانات.			
14	أشعر أنّ قلبي يدقّ بسرعة أثناء أدائي للامتحانات.			
15	أرتبك عندما يُعلن الملاحظ عن الوقت المتبقي للامتحان.			
16	أصعب الأيام عندي هي أيام انتظار النتيجة.			
17	أرتبك بشدّة عند الإعلان عن النتيجة.			
18	أصاب بالذعر من الامتحانات الفجائية.			
19	يقلقني أنّ مستقبلي يتوقّف على الامتحانات.			
20	أصاب بارتباك شديد أثناء الامتحانات.			
21	أشعر بالتعب الشّديد أيّام الامتحانات.			
22	قلقي من الامتحانات هو سبب كراهيتي للدراسة.			
23	أُصاب بفقدان الشّهيّة أيام الامتحانات.			
24	شدّة خوفي من الامتحان يجعلني أنسى ما ذاكرته.			

25	أعاني من عدم تنظيم الورقة في الإجابة.				
26	عندما أراجع قبل دخول لجنة الامتحان أشعر أنّ المعلومات تبخّرت من رأسي.				
27	يهدّدني ما يمكن أن يترتّب على فشلي أثناء أداء الامتحان.				
28	أشعر بالتوتّر عند دخول لجنة الامتحان.				
29	يبدأ شعوري بعدم الارتياح قبل أن أستلم ورقة الأسئلة.				
30	عندما أراجع ليلة الامتحان أجد نفسي نسيتُ كلّ شيء.				
31	أشعر بالقلق الشديد قبل الامتحان.				
32	يرافقني القلق طوال أيام الامتحان.				
33	أشعر بتوتّر شديد عندما أستعدّ للامتحان.				
34	أخاف من قرب وقت الامتحان.				
35	أخاف من النتيجة السّيّئة.				
36	يزعجني أنني لا أستطيع توزيع وقت الامتحان على الأسئلة المطلوبة.				
37	يضايقني أنّني لا أستطيع تنظيم جدول للمراجعة.				
38	يقلقني أنّني لا أعرف الطريقة المثلى للمراجعة.				
39	ضيق الوقت المحدّد للامتحان يعتبر مشكلة بالنسبة لي.				
40	أخاف من تهديد المعلّمين لنا بالأسئلة الصّعبة في الامتحان.				
41	ينتابني الشّك في أنّ سؤالا سوف يُترك بدون تصحيح.				
42	من شدّة الخوف لا أستطيع الأكل صباح يوم الامتحان.				
43	يصيبني الأرق و لا أستطيع النوم ليلة الامتحان.				
44	أشعر ببرودة شديدة في جسمي أثناء الامتحانات.				
45	شدّة توتّري أثناء الامتحان تُحدِث ارتباكا في معدتي.				

-ملاحق الدراسة الأساسية:

خصائص العينة من حيث الجنس:

الجنس					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	18	32,7	32,7	32,7
	أنثى	37	67,3	67,3	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

-الإعتدالية:

Tests de normalité						
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
قلق الامتحان	0,083	55	,200*	0,983	55	0,622
*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.						
a. Correction de signification de Lilliefors						

-

Tests de normalité						
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
معدل مادة الفلسفة	0,108	55	0,165	0,965	55	0,109
a. Correction de signification de Lilliefors						

الفرضية الأولى:

-الفروق:

Statistiques de groupe					
الجنس		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
قلق الامتحان	ذكر	18	88,1111	8,21683	1,93673
	أنثى	37	97,5676	7,18618	1,18140
معدل مادة الفلسفة	ذكر	18	9,2800	2,21052	0,52103
	أنثى	37	11,0227	2,78421	0,45772

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
قلق الامتحان	Hypothèse de variances égales	0,240	0,626	-4,369	53	0,000	-9,45646	2,16453	-13,79795	-5,11497
	Hypothèse de variances inégales			-4,168	30,041	0,000	-9,45646	2,26862	-14,08932	-4,82359
معدل مادة الفلسفة	Hypothèse de variances égales	0,684	0,412	-2,320	53	0,024	-1,74270	0,75117	-3,24937	-0,23604
	Hypothèse de variances inégales			-2,513	41,651	0,016	-1,74270	0,69352	-3,14264	-0,34277

-

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
قلق الامتحان	55	94,4727	8,70261	1,17346

-

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 90					
					Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Inférieur	Supérieur
قلق الامتحان	3,812	54	0,000	4,47273	2,1201	6,8254

بحمد الله