

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي

قسم: علم النفس وعلوم التربية



كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط
دراسة مقارنة بين المعيدين وغير المعيدين
-دراسة ميدانية ببعض متوسطات بلدية الوادي والبياضة بولاية الوادي-

مذكرة مكملة تدخل ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في علم النفس تخصص: علم النفس المدرسي

إشراف الأستاذ
د/ خليفة زواري أحمد

من إعداد الطلبة
عبد الغني جخراب
مصطفى ضو

لجنة المناقشة

المؤسسة الأصلية	الصفة	الرتبة	الاستاذ
جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي	رئيسا	أستاذ تعليم عالي	غربي عبد الناصر
جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي	مشرفا ومقررا	أستاذ محاضر أ	خليفة زواري أحمد
جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي	مناقشا	أستاذ محاضر أ	باللموشي عبد الرزاق

السنة الجامعية: 2021/2022

شكر وعرفان

الحمد لله على فضله وإحسانه، وحمدا كثيرا يليق بجلاله، والصلاة والسلام على نبي الهدى.

والله المنة والفضل على كريم عونه وحسن توفيقه أن يسر لنا إنجاز هذه المذكرة، ثم نخص بالشكر والتقدير الاستاذ المشرف الدكتور **خليفة زواري احمد**، ومرافقته لنا بإرشاداته وتوجيهاته وملاحظاته القيمة.

الشكر موصول أيضا إلى إدارة قسم علم النفس وعلوم التربية، ونخص بالذكر أساتذة القسم الذين لم يخلوا علينا طوال سنوات الدراسة كل بإسمه وتخصصه.

الشكر موصول أيضا إلى كل من ساهم من قريب أو بعيد وخاصة أسرتنا الكريمتين وابنائنا الاعزاء، دون أن ننسى التوجه بالشكر والعرفان والتقدير إلى زملاء وزميلات الدراسة طلبة سنة ثانية ماستر علم النفس المدرسي.

نهاية المطاف نحسب أننا قد بذلنا جهدا بشريا، والكمال لله واليه يرجع الفضل والمنة هو نعم المولى ونعم النصير.

جناب عبد الغني * مصطفى صو

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف على طبيعة تأثير قلق الإمتحان على الرسوب المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، حيث تمت صياغة الإشكالية العامة على النحو الآتي: هل يؤثر قلق الإمتحان على الرسوب المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟

وقد شملت عينة الدراسة (250) تلميذ وتلميذة (135) إناث و (115) ذكور، وتم تطبيق مقياس قلق الإمتحان وقد تم إتباع في معالجة البيانات على المنهج الوصفي السببي المقارن، ثم إستخدمنا كل من إختبار كا² للكشف عن الفروق بين مستويات قلق الإمتحان وإختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق في قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تبعاً للإعادة (معيد/غير معيد)، وإختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق في قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تبعاً للجنس (ذكور/إناث)، وبعد تطبيق الأدوات المستخدمة وإستخلاص النتائج تم التوصل إلى ما يلي:

- مستوى قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط مرتفع.
- لا توجد فروق دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المعيد وغير المعيد من تلاميذ السنة الرابعة متوسط على مقياس قلق الإمتحان.
- توجد فروق دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والإناث من تلاميذ السنة الرابعة متوسط على مقياس قلق الإمتحان.

Study summary

The study aimed to reveal the nature of the effect of exam anxiety on school repetition among intermediate fourth year students, as the general problem was formulated as follows: Does exam anxiety affect school failure among intermediate fourth year students?

The study sample included (250) male and female students (135) females and (115) males, and the Exam Anxiety Scale was applied and the data processing was followed on the comparative causal descriptive approach, then we used both the K^2 test to detect the differences between exam anxiety levels, And the (t) test to reveal the significance of differences in exam anxiety among the fourth year students, average according to repetition (fail/non-failing), and the (t) test to reveal the significance of the differences in exam anxiety among the fourth year students, average according to gender (males/females), and after Applying the tools used and drawing conclusions, the following was found:

- The level of exam anxiety among the fourth year students is medium and High.
- There are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the repeaters and non-repetitors of the fourth year students, average on the exam anxiety scale.
- There are statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between males and females of the fourth year students, average on the exam anxiety scale.

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتويات
أ	شكر وعرفان
ب	ملخص الدراسة بالعربية
ج	ملخص الدراسة بالأجنبية
د	فهرس المحتويات
ز	فهرس الجداول
ح	فهرس الأشكال
ط	قائمة الملاحق
01	مقدمة
الجانب النظري	
الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها	
05	1- مشكلة الدراسة
07	2- فرضيات الدراسة
07	3- أهداف الدراسة
07	4- أهمية الدراسة
08	5- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة
08	6- حدود الدراسة
08	7- الدراسات السابقة
12	8- التعقيب على الدراسات السابقة
الفصل الثاني: قلق الإمتحان	
15	تمهيد
15	1- مفهوم قلق الامتحان
17	2- اسباب قلق الامتحان
19	3- عوامل قلق الامتحان

25	4- مظاهر قلق الامتحان
26	5- أنواع قلق الامتحان
27	6- مكونات قلق الامتحان
28	7- النظريات المفسرة لقلق الامتحان
32	8- قياس قلق الامتحان
33	9- مهارات قلق الامتحان
36	خلاصة الفصل
الفصل الثالث: الرسوب المدرسي	
38	تمهيد
38	1- تعريف الرسوب الدراسي
40	2- تعريف بعض المصطلحات المتشابهة
41	3- العوامل المؤدية للرسوب الدراسي
48	4- مظاهر الرسوب الدراسي
50	5- الطرق التربوية العلاجية لظاهرة الرسوب الدراسي
52	خلاصة الفصل
الفصل الرابع: المراقبة	
54	تمهيد
54	1- تعريف المراقبة
55	2- أهمية المراقبة
55	3- النظريات المفسرة لمرحلة المراقبة
58	4- مظاهر النمو في مرحلة المراقبة
63	5- مراحل المراقبة
64	6- أشكال المراقبة
65	7- حاجات المراقب المتمدرس
68	8- مشكلات المراقب المتمدرس

73	خلاصة الفصل
	الجانب الميداني
	الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية
76	تمهيد
76	1- منهج الدراسة
76	2- مجتمع الدراسة
76	3- الدراسة الإستطلاعية
82	4- الدراسة الأساسية
84	5- الاساليب الإحصائية المعتمدة لمعالجة فرضيات الدراسة
	الفصل السادس: عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة
86	تمهيد
86	1- عرض وتحليل نتائج الدراسة
86	1-1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى
87	1-2 عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثانية
88	1-3 عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثالثة
89	2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة
89	2-1 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى
89	2-2 تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية
90	2-3 تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة
90	3- خلاصة نتائج الدراسة ومقترحات
93	قائمة المراجع
	الملاحق

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
76	توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس	01
78	توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الجنس	02
79	إرتباط درجة البند بالدرجة الكلية للمقياس	03
81	قيمة(ت) بين درجات المجموعتين العليا والدنيا في قلق الإمتحان	04
82	معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية وألفا كرونباخ	05
83	توزيع افراد عينة الدراسة على حسب الجنس	06
84	توزيع افراد عينة الدراسة على حسب الرسوب المدرسي	07
86	توزيع أفراد العينة لكل مستوى حسب متغير قلق الإمتحان	08
87	قيمة ودلالة الفروق في قلق الإمتحان تبعاً لمتغير الرسوب المدرسي	09
88	قيمة ودلالة الفروق في قلق الإمتحان تبعاً لمتغير الجنس	10

فهرس الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
87	مستويات قلق الإمتحان لدى تلاميذ سنة رابعة متوسط	01

قائمة الملاحق

الصفحة	عنوان	رقم
98	مقياس قلق الإمتحان	01
102	مخرجات SPSS لنتائج الدراسة	02

مقدمة:

تلعب الامتحانات دورا هاما في حياة التلاميذ وهي أحد أساليب التقييم الضرورية، إلا أنها قد يرتبط بها ما يجعل منها مشكلة مخيفة ومقلقة، نظرا لارتباطها بتحديد مصير التلميذ ومستقبله الدراسي والعمل، ومكانته في المجتمع. في الوقت الذي قد يعد هذا القلق دافعا لجوانب راقية من سلوك الإنسان، فقد يتحول هذا القلق في أحيان أخرى إلى نقمة، وينقلب من قوة دافعة إلى قوة معوقة للإنجازات، ويحدث ذلك عادة حينما يصل القلق إلى درجة من الشدة يغمر بها الفرد، فيصيبه بأعراض نفسية وجسمية متعددة، ويمثل له حينها عائقا أمام النجاح في الحياة.

إلا أن التلميذ المقبل على امتحان شهادة التعليم المتوسط يعاني من شعور القلق إزاء هذا الأخير وبدرجات متفاوتة. وقد اجمع التربويون على أن قدرا معينا من القلق الامتحاني يصبح دافعا للأداء الجيد، في حين إذا زاد عن الحد المطلوب أو نقص يصبح مشكلة ولمواجهة قلق الامتحان على التلميذ أن يتحلى بالثقة والاستعداد، ذلك الإحساس الشخصي بالكفاءة الجسمية والنفسية والاجتماعية والتي يقوم على البناء النفسي للفرد خاصة المراهق الذي يسعى دائما لتحقيق شخصيته وتقديرها وتحقيق توافقه النفسي والقدرة على مواجهة الامتحان والسعي لتحقيق النجاح فيه وبلوغ مراتب التفوق والنجاح الدراسي.

فقلق الامتحان هو شعور التلميذ قبل وأثناء الامتحان بالضيق والتوتر وخفقان القلب وكثرة التفكير بما يعيقه عن الأداء الجيد فالتفكير بالامتحان أو بمجرد التفكير فيه يجعل التلميذ يعيش في قلق واضطراب ولذا يستوجب على كافة القائمين على العملية التعليمية أخذ هذا المتغير بعين الاعتبار. (عبد الله، 2007، 25)

إن قلق الامتحان عند التلميذ أمر يسهل ملاحظته في المجال الدراسي خاصة في فترة الامتحان من خلال مظاهره الخارجية وردود أفعاله. كما أن تخفيض هذا القلق لدى التلميذ يحتاج إلى الوقت والاستمرارية، فتربيته على أن يكون قوي الشخصية ليست مهمة سهلة لكنها ليست مستحيلة، بل تتطلب الصبر والمثابرة وتعد عاملا أساسيا وضروريا للفرد لبلوغ غاياته المنشودة وهي النجاح، وعلى هذا الأساس جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على هذا الموضوع.

وفي ضوء ما ذكر انصب الاهتمام في الدراسة الحالية حول موضوع قلق الإمتحان وأثره على الرسوب المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، ومن أجل التقصي في موضوع الدراسة الحالية تم تقسيم محتوى الدراسة إلى جانبين نظري وتطبيقي، حيث يضم الجانب النظري أربعة فصول:

الفصل الأول: تضمن مشكلة الدراسة، فرضيات الدراسة، أهداف الدراسة، أهمية الدراسة، ثم التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة، فحدود الدراسة، بالإضافة إلى الدراسات السابقة.

الفصل الثاني: وتضمن قلق الامتحان حيث تم التطرق إلى كل من مفهوم قلق الامتحان، ثم اسباب قلق الامتحان، عوامل قلق الامتحان، مظاهر قلق الامتحان، أنواع قلق الامتحان، فمكونات قلق الامتحان، النظريات المفسرة لقلق الامتحان، بالإضافة إلى قياس قلق الامتحان، ثم مهارات قلق الامتحان.

الفصل الثالث: المتعلق بالرسوب المدرسي وتم فيه عرض تعريف الرسوب الدراسي، ثم تعريف بعض المصطلحات المتشابهة، والعوامل المؤدية للرسوب الدراسي، فمظاهر الرسوب الدراسي، بالإضافة إلى الطرق التربوية العلاجية لظاهرة الرسوب الدراسي.

الفصل الرابع: ويتعلق بالمراقبة حيث يتكون من تعريف المراقبة، أهمية المراقبة، النظريات المفسرة لمرحلة المراقبة، مظاهر النمو في مرحلة المراقبة، فمراحل المراقبة، ثم اشكال المراقبة، بالإضافة إلى حاجات المراق المتمدرس، فمشكلات المراق المتمدرس. أما الجانب التطبيقي فكان مقسم إلى فصلين:

الفصل الخامس: تم فيه عرض الإجراءات المنهجية للدراسة كانت البداية بذكر منهج الدراسة ثم مجتمع الدراسة، فالدراسة الإستطلاعية، والدراسة الأساسية، وأخيرا الاساليب الإحصائية المعتمدة لمعالجة فرضيات الدراسة.

الفصل السادس: تم فيه عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة حسب الفرضيات المذكورة وختمها بخلاصة نتائج الدراسة واقتراحات، ثم ذكر قائمة المراجع وأخيرا عرض الملاحق الدراسة.

الجانب النظري

الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها

- 1- مشكلة الدراسة
- 2- فرضيات الدراسة
- 3- أهداف الدراسة
- 4- أهمية الدراسة
- 5- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة
- 6- حدود الدراسة
- 7- الدراسات السابقة
- 8- التعقيب على الدراسات السابقة

1- مشكلة الدراسة:

إن التحضير للامتحان، أو مجرد التفكير فيه، يرهق التلاميذ ويجعلهم متوترين ويعيشون وضعية قلق، ولعل تجند الأسرة والتزامها بتوفير كل الوسائل اللازمة لأبنائها في التحضير، قد تكون أحد الأسباب التي تجعل الأبناء يتخوفون أكثر من الفشل، لما يشكله من إحباط لهم من جهة، وخيبة أمل للأولياء من جهة أخرى، وهذا ما يجعل الامتحان يشكل نقطة عبور حتمية بالنسبة للتلميذ وهوس عائلي بالنسبة للأولياء. فقلق الامتحان يعتبر حالة تنتاب الفرد قبل وأثناء الامتحان تتضمن عددا من الأعراض منها: الأعراض المزاجية المتمثلة في التوتر وسرعة الاستثارة، والأعراض المعرفية المتمثلة في صعوبة التركيز والتذكر، بالإضافة إلى الأعراض الدافعية المتمثلة في تجنب المواقف وزيادة الاعتمادية والرغبة في الهروب من مواقف الامتحان، علاوة على الأعراض الفيزيولوجية المتمثلة في خفقان القلب، وصعوبة التنفس، والعرق، والدوخة، والغثيان. (طارق، 2007، 137)

فهو يشكل حالة من التوتر الشامل التي تصيب الفرد وتؤثر في العمليات العقلية كالانتباه والتفكير، والتي تعتبر من متطلبات النجاح في الامتحان، وبالتالي فإن حالة التوتر هذه تؤثر في تحصيل التلميذ تأثيرا سلبيا، وهذا ما أكدته (Wine، 1971) من خلال دراسته على مجموعة من الأفراد المرتفعين في قلق الامتحان بحيث توصل إلى أن التلاميذ القلقون يكونون أكثر اهتماما بتخوفهم من أدائهم وهذه الأفكار تتداخل مع القدرة على الانتباه كما تمنع التلميذ من استعمال العمليات المعرفية التي تسهل الأداء أثناء الامتحان، فالتلميذ القلقين غير قادرين على تذكر أو استعمال المعلومات التي بحوزتهم (توفيق، 1986، 161) فقلق الامتحان يمثل حالة نفسية أو ظاهرة انفعالية فردية يمر بها التلميذ خلال فترة الامتحان، وقد تنشأ عن تخوفه من الفشل والتي تؤثر سلبا على نتائجه الدراسية، إذ أن نتيجة للقلق من الامتحانات والنجاح فيها قد تنتاب التلميذ بعض أعراض جسدية تحول دون المشاركة في الامتحان، كما تتسبب في اضطراب حاد للإمكانيات الفكرية أثناء الامتحانات فالنجاح يعني ألا يصبح الفرد تابعا.

وهناك من يكون رد فعله عنيف تظهر عليه علامات القلق والخوف والاضطراب النفسي، إذ يتصورون الإمتحان على أنه محكمة عسكرية لإصدار العقوبات التأديبي، وما يزيد في قلقهم وعدم الطمأنينة هو الإجابة وطبيعة المصحح، فهم يدركون المواقف التقويمية

على أنها مواقف تهديدية للشخصية مصحوبة بالتوتر ووحدة الإنفعال وإنشغالات عقلية سلبية كتشتيت الانتباه وتضاربه مع التركيز المطلوب أثناء الإمتحان. (حريزي، 1992، 171)

كما يعتبرون المواقف التقويمية مهددة نظرا لتخوفهم من الفشل أو الرسوب في الإمتحان أو تخوفهم من عدم حصولهم على نتيجة مرضية لهم، ولتوقعات الآخرين مما يجعل هذه الحالة النفسية قد تؤثر في العمليات العقلية كالإنتباه والتفكير والتذكر.

وتعتبر سياسة الرسوب سياسة متبعة في جميع الأنظمة التربوية العالمية إلا أن هناك اختلاف في المعايير الأساسية التي يبنى عليها قرار الرسوب وبداية اعتماده، ونجد الرسوب المدرسي من أكبر المشكلات التي أصبحت تهدد المدرسة الجزائرية باعتبارها إهدار للطاقات المادية والبشرية، فالرسوب المدرسي عبارة عن تكوين فرضي لا يمكن ملاحظته مباشرة وإنما يمكن أن يستدل عليه عن طريق آثاره ونتائجه. (حديد، 2010)

كما أن مشكلة تدني مستوى التحصيل الدراسي من أصعب المشكلات فهما وتشخيصا وعالجا لأن أسبابه متعددة ومتشابكة وله أبعاد تربوية واقتصادية واجتماعية ونفسية، كما أن ضعف التحصيل الدراسي هو انخفاض أو تدني نسبة التحصيل للتلميذ دون المستوى العادي أو المتوسط لمادة دراسية أو أكثر نتيجة لأسباب متنوعة ومتعددة، منها ما يتعلق بالتلميذ نفسه ومنها ما يتعلق بالبيئة الأسرية والاجتماعية والدراسية ويتكرر رسوب المتأخر دراسيا لمرة أو أكثر رغم ما لديهم من قدرات تؤهلهم للوصول إلى مستوى تحصيل دراسي يتناسب مع عمرهم الزمني، فبسبب تدني مستوى التحصيل الدراسي ينشأ أو يظهر من خلال ذلك ما يسمى بظاهرة الرسول المدرسي. (الشهاب، 2004، 301)

وعليه يمكن طرح التساؤل التالي:

*** هل يؤثر قلق الإمتحان على الرسوب المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟**

وانطلاقا مما سبق وتحديداً فإن الدراسة الحالية حاولت الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما مستوى قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟
- هل توجد فروق بين المعيدين وغير المعيدين من تلاميذ السنة الرابعة متوسط على مقياس قلق الإمتحان؟
- هل توجد فروق بين الذكور والاناث من تلاميذ السنة الرابعة متوسط على مقياس قلق الإمتحان؟

2- فرضيات الدراسة:

- يتميز أغلبية تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمستوى قلق امتحان مرتفع.
- توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المعيدين وغير المعيدين من تلاميذ السنة الرابعة متوسط على مقياس قلق الإمتحان.
- توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والاناث من تلاميذ السنة الرابعة متوسط على مقياس قلق الإمتحان.

3- أهداف الدراسة:

- الكشف عن مستويات قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- الكشف عن فروق بين المعيدين وغير المعيدين من تلاميذ السنة الرابعة متوسط على مقياس قلق الإمتحان.
- الكشف عن فروق بين الذكور والاناث من تلاميذ السنة الرابعة متوسط على مقياس قلق الإمتحان.

4- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية الجانب الذي نحن بصدد دراسته، حيث أنها تسعى لدراسة أثر قلق الإمتحان على الرسوب المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط الذين يعتبرون من الثروات البشرية الهامة، ولا شك أن هذا الجانب ينطوي على أهمية كبيرة سواء من الناحية النظرية أو من الناحية التطبيقية:

4-1- الأهمية النظرية:

تتناول هذه الدراسة إثنين من المفاهيم ذات الأهمية في علم النفس وفي جميع المجالات البحثية وهم قلق الإمتحان والرسوب المدرسي، حيث أنهما يعتبران من أهم مفاهيم علم النفس والتي أخذت إهتمام الباحثين في الآونة الأخيرة. وكذلك أهمية عينة الدراسة والتي هي تلاميذ السنة الرابعة متوسط الذين هم المستقبل والأمل الذي ينتظر منهم الكثير للنهوض والرقى بالأمة في جميع المجالات، كذلك تساعد الدراسة على فتح آفاق ومجالات للدراسات وبحوث أخرى فيما يتعلق بموضوع قلق الإمتحان والرسوب المدرسي أو على فئة أخرى من الشباب أو الأطفال.

4-2- الأهمية التطبيقية:

تعود الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في أنها تلقي الضوء على مفهوم قلق الإمتحان بجميع جوانبهما ومدى تأثيره في الرسوب المدرسي للفئة الحساسة والهامة وهم تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

5- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

5-1- قلق الإمتحان:

يعرف سبيلبرجر (Sperberger) قلق الامتحان بأنه سمة شخصية في موقف محدد ويتكون الانزعاج والانفعالية، ويعرف الانزعاج بأنه اهتمام معرفي يتمثل في الخوف من الفشل، بينما الحالة الانفعالية هي ردود أفعال الجهاز العصبي الذاتي ويمثل هذين المكونين أبرز عوامل قلق الامتحان،

الكشف عنه بالدرجة التي يتحصل عليها تلميذ السنة الرابعة متوسط من خلال الإجابة على فقرات مقياس قلق الامتحان المستخدم في الدراسة والمترجم من طرف حامد زهران.

5-2- الرسوب المدرسي:

هو عدم الحصول التلميذ علي نتائج تجعله ينتقل من السنة الحالية إلي سنة أخرى يعني إعادة التلميذ نفس السنة وبقائه في نفس الصف الدراسي مرة أخرى.

6- حدود الدراسة:

تحدد هذه الدراسة الأساسية بحدود بشرية وزمنية ومكانية تبين مجال إمكانية تعميم نتائجها كما يلي:

6-1- الحدود المكانية: متوسطات محمود شريفي، دربال عبد القادر، الوئام المدني الخوارزمي، طليبة بوراس، ولاية الوادي.

6-2- الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة في السنة الجامعية 2021/2022.

7- الدراسات السابقة:

إن الدراسات السابقة تساعد الباحث في إثراء مشكلة بحثه وتحديد أبعادها ومجالاتها وتزويده بكثير من الأفكار والأدوات والإجراءات التي يمكن أن يستفيد منها في إيجاد حل لمشكلة بحثه بالإضافة إلى توجيهه نحو المراجع والمصادر الأكثر أهمية وكذا اجتناب المشكلات والمعوقات التي واجهت الباحثين والاطلاع على مختلف الصعوبات التي واجهتهم ومنه تصبح هذه الدراسات مدعمة ومكملة للموضوع بشكل أو بآخر.

وعليه فقد اعتمدنا في دراستنا على مجموعة من الدراسات التي ارتأينا أنها تخدم موضوع بحثنا بشكل مباشر أو غير مباشر بغية الاستفادة من منهجيتها في تنظيم وتوجيه مسار بحثنا وفيما يلي عرض لبعض هذه الدراسات:

7-1- الدراسات العربية:

- دراسة عبد الرحمن العسيوي (1974):

حول أساليب التحصيل الجيد، دراسة تجريبية مقارنة، ومن بين أهدافها التعرف على ظروف الامتحانات وما ينجم عنها من مشاعر القلق والتوتر ومحاولة الوصول إلى مدى الارتباط بين إهمال الطالب لدراسته الجامعية لفترة طويلة وشعوره بالقلق اتجاه الامتحان، إضافة إلى محاولة التعرف على مدى الارتباط بين عوامل القلق ودوافعه ومعوقات الدراسة وعوامل الجنس والخبرة التعليمية بالجامعة، تمثلت عينة الدراسة في عدد من طلاب جامعة بيروت بلغ عددهم (244) طالب، باستخدام اختبار يضم عددا من الأسئلة المحددة، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- ظاهرة القلق من الامتحان ظاهرة عامة يتأثر بها الصغار والكبار من الطلاب على حد سواء.

- ما نسبته 95,73% يعانون من القلق.

- قلق الإناث من الامتحان أكبر من قلق الذكور.

- دراسة سعادة 2001: بعنوان أثر بعض المتغيرات النفسية والديمغرافية على مستوى قلق الامتحان لدى طلاب بالثانوية العامة في شمال فلسطين.

هدفت الدراسة للتعرف على أثر بعض المتغيرات النفسية والديمغرافية على مستوى قلق الامتحان لدى طلاب بالثانوية العامة في شمال فلسطين في ضوء عدد من المتغيرات وتكونت عينة الدراسة من (18) طالب وطالبة من طلبة الثانوية العامة، واستخدم الباحث استبيان لقياس مستوى قلق الامتحان من امتحان الثانوية العامة، واختبار صحة الفروض اعتمد على النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي.

ولقد أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع لقلق الامتحان عند الطلبة، وكما تبين وجود فروق في متوسطات درجات قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولمتغير التخصص العلمي لصالح العلمي ولكيتوى تعليم الأب ولصالح المستوى الأساسي.

- دراسة عبيد عبد الله السبيعي 2004: بعنوان "عوامل رسوب الطلاب ومقترحات لتحسين البيئة المنزلية.

أجريت هذه الدراسة بالمملكة العربية السعودية، جاءت هذه الدراسة في سياق تساؤل واحد مفاده ما العوامل المؤدية إلى رسوب وإعادة طلاب الثانوي.

- استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي الميداني حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب المعيدين في الثانوي بالمدارس الشرقية والبالغ عددهم (3145) طالبا لسنة 2002/2001 وطبقت باستخدام استبانة موجهة إلى عينة الدراسة البالغ أفرادها (629) طالبا، يمثلون نسبة حوالي (20%) من مجتمع الدراسة تم اختيارها بطريقة عشوائية.

استخدمت هذه الدراسة أربع أدوات هامة في جمع البيانات من بينها الملاحظة من طرف الباحث في تتبع الظاهرة خلال السنوات الدراسية لسنة 2002/2001 2003/2002 2004/2003.

ملاحظة أبرز الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى رسوب التلاميذ في هذه المرحلة خاصة.

استخدم الباحث الاستبانة حيث تم ملؤها من قبل التلاميذ في الثانوي لسنة 2002/2001 والبالغ عددهم 3145 طالبا.

استخدم الباحث أسلوب المسح الشامل حيث شملت كل المعيدين في المرحلة الثانوية بالمنطقة الشرقية ولم تستثنى أيا منهم.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج حيث يرى أفراد مجتمع الدراسة أنه من أهم العوامل المدرسية المؤدية إلى رسوب طلاب الثالثة ثانوي في المدارس بالمنطقة الشرقية ترجع إلى عدة عوامل منها:

- قلة اهتمام بعض المعلمين بالطلاب الذين يعانون من مشكلات دراسية.
- ضعف القدرة العقلية وتدني مستوى الذكاء مما يؤدي إلى صعوبة استيعاب بعض الدروس.

- ضعف المستوى الثقافي والاجتماعي لأفراد الأسرة.

- عدم استقرار الأسرة وكثرة تنقلها من مكان لآخر.

- طبيعة التنشئة الأسرية الخاطئة كالإفراط في التدليل والالتكالية أو القسوة في المعاملة.

- صعوبة التكيف في جو المدرسة أو المجتمع بسبب القلق والتوتر والخوف من التعامل مع الآخرين وضعف الثقة بالنفس.

- دراسة كريم (2005):

قام بدراسة بعنوان: مستوى قلق الامتحان لدى طلبة وطالبات الثانوي التخصصية في مصر.

وهدفت الدراسة إلى التعرف على الفرق في مستوى قلق الاختبار بين الجنسين من التخصص العلمي والأدبي في السنة الرابعة من الثانوية واستخدم الباحث مقياس قلق الاختبار من إعدادة.

وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصص العلمي ذكور وبين طلاب التخصص العلمي إناث على مقياس قلق الامتحان.

- دراسة الحربي (2013):

هدفت دراستها إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج إرشادي لخفض قلق الامتحان لدى طالبات وطلاب المرحلة الثانوية والتعرف على اختلاف قلق الاختبار بين الطلاب والطالبات تبعاً لاختلاف مرحلة الدراسة، الجنس، التخصص، المستوى التعليمي للأب والمستوى التعليمي للأم، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة في المرحلة الثانوية وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس سارسون لقلق الامتحان، كما اعتمدت الدراسة على المنهج شبه تجريبي.

وقد أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات قلق الامتحان تبعاً للمرحلة الدراسية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات قلق الامتحان تبعاً لمتغير الجنس. (أضواء عبد الكريم، 2007، 231)

7-2- الدراسات الأجنبية:

- دراسة سبيلبرجر 1980 Speilberger: بعنوان الفروق بين الجنسين فيما يخص قلق الامتحان.

هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين الجنسين فيما يخص قلق الامتحان نسبة تتراوح بين 3 و 5 درجات على مقياس قلق الامتحان للباحث، وذلك على عينات شملت طلبة الكليات وطلبة المدارس الثانوية، وكذلك وجد أن متوسط الدرجات التي حصل عليها الذكور بالنسبة للدرجة الكلية لقلق الامتحان من طلبة المدارس الثانوية كانت أكثر ارتفاعاً من متوسط الدرجات التي حصل عليها الذكور من طلبة الكليات، فتوصلت النتائج إلى أن الإناث كن أعلى من الذكور في مستوى قلق الامتحان.

8- التعقيب على الدراسات السابقة:

- من حيث الهدف: تباينت الأهداف حسب كل دراسة فنجد دراسة عبد الرحمن العسيوي (1974) أهدافها التعرف على ظروف الامتحانات وما ينجم عنها من مشاعر القلق والتوتر ومحاولة الوصول إلى مدى الارتباط بين إهمال الطالب لدراسته الجامعية لفترة طويلة وشعوره بالقلق اتجاه الامتحان، أما دراسة سعادة 2001 بعنوان أثر بعض المتغيرات النفسية والديمغرافية على مستوى قلق الامتحان لدى طلاب الثانوية العامة في شمال فلسطين ودراسة عبيد عبد الله السبيعي 2004 هدفت للتعرف على عوامل رسوب الطلاب ومقترحات لتحسين البيئة المنزلية. دراسة كريم (2005) وهدفت إلى التعرف على الفرق في مستوى قلق الاختبار بين الجنسين من التخصص العلمي والأدبي في السنة الرابعة من الثانوية، ودراسة الحربي (2013) هدفت لدراسة تأثيرها على مدى فاعلية برنامج إرشادي لخفض قلق الامتحان لدى طالبات وطالب المرحلة الثانوية والتعرف على اختلاف قلق الاختبار بين الطلاب والطالبات تبعاً لاختلاف مرحلة الدراسة، أما دراسة سبيلبرجر (1980) هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين الجنسين فيما يخص قلق الامتحان.

- من حيث العينة: حيث لاحظنا إجماع كل الدراسات على العينة وهي تلاميذ المرحلة الثانوية.

- من حيث الأدوات: نجد أيضاً إجماع الدراسات على استخدام مقياس قلق الإمتحان، لكن نجد أن الاختلاف موجود في صاحب المقياس، فمنهم من تبنى مقياس والآخر قام ببنائه.

- **من حيث المنهج:** نلاحظ أن بعض الدراسات إعتمدت المنهج الوصفي بإختلاف أساليبه مثل دراسة كل من سعادة (2001) ودراسة عبيد عبد الله السبيعي (2004) ودراسة كريم (2005) ودراسة سبيلبرجر (1980)، أما باقي الدراسات فإعتمدت على المنهج التجريبي كدراسة دراسة عبد الرحمن العسيوي (1974) ودراسة الحربي (2013).

- **من حيث النتائج:** يتضح من خلال العرض السابق للدراسات كانت النتائج متميزة حيث نجد دراسة عبد الرحمن العسيوي (1974) ما نسبته 95,73% يعانون من القلق وقلق الإناث من الامتحان أكبر من قلق الذكور. ودراسة سعادة 2001 توصلت إلى وجود مستوى مرتفع لقلق الامتحان عند الطلبة، وكما تبين وجود فروق في متوسطات درجات قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولمتغير التخصص العلمي لصالح العلمي ولكيتوى تعليم الأب ولصالح المستوى الأساسي. أما دراسة عبيد عبد الله السبيعي 2004 توصل لقلة اهتمام بعض المعلمين بالطلاب الذين يعانون من مشكلات دراسية. وضعف القدرة العقلية وتدني مستوى الذكاء مما يؤدي إلى صعوبة استيعاب بعض الدروس. وضعف المستوى الثقافي والاجتماعي لأفراد الأسرة. اما بالنسبة لدراسة كريم (2005) توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصص العلمي ذكور وبين طلاب التخصص العلمي إناث على مقياس قلق الامتحان. ودراسة الحربي (2013) وتوصلت لتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات قلق الامتحان تبعا للمرحلة الدراسية. وعدم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات قلق الامتحان تبعا لمتغير الجنس. ودراسة سبيلبرجر 1980 وجد أن متوسط الدرجات التي حصل عليها الذكور بالنسبة للدرجة الكلية لقلق الامتحان من طلبة المدارس الثانوية كانت أكثر ارتفاعا من متوسط الدرجات التي حصل عليها الذكور من طلبة الكليات، فتوصلت النتائج إلى أن الإناث كن أعلى من الذكور في مستوى قلق الامتحان.

الفصل الثاني: قلق الامتحان

تمهيد

- 1- مفهوم قلق الامتحان
 - 2- اسباب قلق الامتحان
 - 3- عوامل قلق الامتحان
 - 4- مظاهر قلق الامتحان
 - 5- أنواع قلق الامتحان
 - 6- مكونات قلق الامتحان
 - 7- النظريات المفسرة لقلق الامتحان
 - 8- قياس قلق الامتحان
 - 9- مهارات قلق الامتحان
- خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر القلق حالة نفسية مضطربة تؤثر على توازن الفرد الفيزيولوجي نتيجة شعوره أو توقعه التهديد لعضويته أو مصالحه، وللقلق أنواع عديدة منها: القلق الاجتماعي، قلق الموت... ولكن نظرا لخصوصية بحثنا المنصب في الميدان المدرسي سنركز على نوع من انواع القلق العام، الذي ستمثل في قلق الامتحان والذي يمس فئة التلاميذ المتمدرس في فترة اجراء الامتحانات فهو قلق موقعي قد يتسبب في الرسوب أو الفشل المدرسي. وعليه سنتطرق في هذا الفصل إلى تعريف القلق بصفة عامة وتعريف قلق الامتحان بصفة خاصة، ثم أهم النظريات المفسرة له، كذا أنواعه، مكوناته، مظاهره، قياسه وأخيرا الآليات البيداغوجية لمواجهة قلق الامتحان.

1- مفهوم قلق الامتحان:

بما أن مفهوم قلق الامتحان محوري في دراستنا سوف نتناوله من خلال معاينة في اللغة وفي الاصطلاح، اضافة الى ذكر لأهم تعاريف المختصين لهذا المصطلح.

1-1- لغة:

يشير قاموس الجديد للطلاب الى أصل كلمة القلق هي: قلق، يقلق، قلقا الشيء: حركة - ألهم فلانا: أزعجه.

قلق: يقلق، قلقا الرجل: اضطرب وانزعج - لم يستقر في مكان واحد - لم يستقر على حال فهو قلق، ومقلق. (مومني، 2007، 437)

ويعرفه فاروق السيد عثمان: " بأنه حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يمتلك الانسان، ويسبب له كثيرا من الكدر والضيق والامل والقلق يعني الانزعاج، والشخص القلق يتوقع الشر دائما ويبدو متشائما ومتوتر الاعصاب ومضطربا.

كما أن الشخص القلق يفقد الثقة بنفسه لا يبدو مترددا عاجزا عن البحث في الامور ويفقد القدرة على التركيز. (السيد عثمان، 2001، 18)

كذلك يعرفه حامد زهران 2005: على أنه نوع من الخوف الغامض غير المحدد المجهول السبب المصحوب بالتوتر والضيق والتهيب وتوقع الاذى وعدم الاستقرار العام.

(زهران، 2005، 144)

كذلك عرفته سميرة موسى البدرى على أنه: " حالة انفعالية غير سارة يستشيرها وجود الخطر أو توقع وشيك لحدوث الضرر دون أن يدرك الفرد العوامل التي تدفعه الى هذه

الحالة وغالبا يصاحب هذه الحالة بعض التغيرات الفسيولوجية مثل ازدياد عدد ضربات القلب وارتفاع ضغط الدم والغثيان وفقدان الشهية وازدياد معادل التنفس أو الشعور بالاختناق ازدياد نشاط الغدة الدرقية أو اكثار من التبول والأرق وقد يصاحب القلق توتر عضلي مثل تقلصات عضلات الرأس الخلفية أو الازدياد في نشاط الحركي أو احساس بالتعب العضلي بجانب الشعور بفقدان القدرة على التنظيم والسيطرة أو التفكير بشكل منظم أو فقدان القدرة على التركيز والانتباه لمدة طويلة. (البديري، 2005، 145)

1-2 اصطلاحا:

يعرفه حامد زهران 1997: على أنه نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان حيث تثير هذه المواقف في الفرد الانزعاج والانفعالية، تعثره في الموقف السابق للامتحان أو في موقف الامتحان نفسه. (مشطر وقجة، 2008، 5)

ويعرف سارسون (1957) Sarason قلق الامتحان بأنه: استجابة لخطر مدرك وعدم القدرة على تحمل أو القيام بمهمة ما ومن خصائصه شعور الطالب بأنه كفاء وتنقصه الدافعية لانتهاء المهمة التي يعمل بها، ولديه أفكار تنتقص من قيمته الذاتية بدرجة كبيرة يتوقع الفشل وفقدان الاعتبار من الآخرين. (معالي، 2014، 932)

كذلك يعرفه سبيلجر (1984) (Spielberger) على أنه: " سمة في الشخصية في موقف محدد ويتكون من الانزعاج والانفعالية، وهما أبرز عناصر قلق الامتحان، ويحدد الانزعاج على أنه اهتمام معرفي للخوف من الفشل وتحدد الانفعالية على أنها رد فعل الجهاز العصبي الأتوноми. (المزوعي، 2011، 89)

كذلك عرف في معجم علم النفس والتربية على أنه: " حالة انفعالية تتميز بالخوف مما قد يحدث في المستقبل، وهي من خصائص مختلف الاضطرابات النفسية. (أبو حطب وفهمي 1984، 14)

وقلق الامتحان هو ذلك القلق خارجي المنشأ وهو حالة تعتري الأفراد قبل وأثناء أدائهم للامتحانات التحصيلية أو النفسية أو المهنية، حيث تعتري التلاميذ بعض أعراض القلق تلازم فترة الامتحانات التحصيلية، فهو حالة نفسية تتسم بالخوف والتوقع أي أنه حالة انفعالية تصيب بعض التلاميذ قبل وأثناء أداء الامتحانات وتكون هذه الحالة مصحوبة بالتوتر وحدة انفعال وانشغالات عقلية سالبة تتداخل مع التركيز المطلوب أثناء أداء الامتحان مما يؤثر سلبا على المهام العقلية في موقف الامتحان. (الحريري، الأمامي، 2011، 258)

2- أسباب قلق الامتحان:

تعددت اسباب أو العوامل المؤدية الى قلق الامتحان من أهمها:

2-1 الشخصية القلقة:

قد تكون شخصية الطالب من الشخصيات القلقة، حيث أن هذه الشخصية عرضة لقلق الامتحان أكثر من غيرها لأنها تحمل سمة القلق.

ويرتبط كذلك قلق الامتحان بتكوين الشخصية وحساسيتها وقيمتها وثقتها بنفسها وقدرتها على التنافس وإثبات الذات، والشخصيات المتوازنة تتعامل بشكل ناجح مع القلق بينما تضطرب الشخصيات النرجسية أو المدللة أو الغير ناضجة أو الخائنة في طموحها.

2-2 عدم استعداد التلميذ الامتحان:

يعد هذا العامل في كثير من اهم اسباب مرور التلميذ بحالة القلق اثناء الامتحانات ويتمثل في عدم استعداد التلميذ لأداء الامتحانات بعدم الاستذكار الجيد وبعدم التهيؤ النفسي وبعدم تهيئة الظروف والبيئة المنزلية. (الغريز، 2009، 225)

كذلك نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية وانخفاض قدرات الطالب، كذا وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان واستدعائها في موقف الامتحان ذاتها، كذا شعور الطالب بعدم الأمن والخوف غير العادي مما يضعف الاستعداد للامتحان كذا حصور الاستعداد للامتحان كما يجب القصور في المهارات أخذ الامتحان.

(الزغبى، 2002، 60)

2-3 طبيعة الامتحان:

نجد ان طبيعة الامتحان وتفاصيله والامتحانات الحاسمة التي تحدد مستقبل الطالب المهني والحياتي دور واضح في زيادة الضغوط ونسبة القلق والخوف التوتر، وكلما زاد الغموض والعشوائية المرتبطة بالامتحان ونتائجه وكيفية تفاصيله كلما كان القلق أشد، مما يطرح أهمية القيام بالتدريب والتعرف على طبيعة واسلوبه وأسئلته بشكل كاف. (الغريز، 2009، 225)

2-4 إهمال الطالب للمادة:

حيث أن من أكثر الاسباب التي تؤدي الى قلق الامتحان هي اهمال الطالب المادة وعدم المذاكرة يوم بيوم، الأمر يترتب عليه تراكم المادة الدراسية وصعوبة تصنيفها وحفظها. (غباري، 2008، 319)

2-5- عامل الأسرة:

يرتبط القلق بالظروف الشخصية والأسرية والضغط التي يتعرض لها الطالب من الأهل ومن المجتمع، والتخويف الشديد من قبل الأهل وتضخيمهم للمخاطر المرتبطة بالامتحان والحديث عنه طوال الوقت يعتبر ضغطا اضافيا على الأعصاب وعلى تحمل أزمة الامتحان (الغريز، 2009، 225)

2-6 المعلم:

يعد المعلم كذلك في كثير من الاحيان من أسباب شعور التلميذ بالقلق وهذا ناتج عما يبثه بعض المعلمين من خوف في أنفس التلاميذ من الامتحانات في بعض الأحيان واستخدامه كوسيلة للعقاب في احيان أخرى. (مشعان ربيع، 2007، 60)

كذا سلوك المدرس ينعكس على التلاميذ من الامتحانات، اذ كل ما زاد خوف من المدرسة والمعلم انعكس ذلك على التوافق النفسي والاجتماعي للتلاميذ. (الزغبى، 2002، 60)

2-7 مواقف التقويم ذاتها:

ان الفرد أن يشعر بأنه موضع التقويم، فإنه ذلك يشعره بالقلق والتلميذ هو كذلك بدوره اذا ما شعر أنه موضع التقويم أو اختبار فان مستوى القلق سيرتفع لديه.

2-8 التعلم الاجتماعي عن الآخرين:

الطالب قد يكتسب سلوك قلق الامتحان من أفراد الآخرين عن طريق تقليد ومحاكات لنموذج القلقين من التلاميذ وخاصة المؤثرين منهم. (مشعان ربيع، 61، 2007)

2-9 سوء التقديم:

يعاني الكثير من التلاميذ من حالات سوء التفسير لقدراتهم وتحصلهم، فيعتبر نفسه فاشل لأنه ذاكرة كثيرا لكنه غير قادر على الفهم، وأقنع نفسه بعدم جدوى التحضير للامتحان لأنه لا يستطيع أن يجيب، وهكذا تجاوز الامتحان بإيجابية، وهؤلاء جميعا يقعون تحت وطئة قلق الامتحان. (المرجع السابق، 62)

من خلال كل هذا يمكننا القول أن قلق الامتحان يرجع إلى أكثر من سبب، قد يكون الطالب مصدر القلق، قد يكون من طرف الأسرة بمطالبها او المدرسة بما فيها المعلم خاصة، وهذه الاسباب تكون مسببة في ظهور قلق الامتحان لدى التلميذ وفي منحه لأداء الامتحان بشكل جيد.

3- عوامل قلق الامتحان:

3-1 المستوى الاقتصادي الاجتماعي:

يتأثر قلق الامتحان بالمستويات الاقتصادية والاجتماعية للأفراد، فقد اكدت الابحاث ان الافراد الذين ينحدرون من المستويات الدنيا تكون درجاتهم في مقاييس قلق الامتحان اعلى من درجة الافراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية والاجتماعية العليا.

ويتفق ما سبق مع ما توصل اليه "سريفا ستافا" و"آخرون" (srivastava& al 1980) في دراستهم عن المستوى الاقتصادي الاجتماعي وعلاقته بقلق الامتحان والتحصيل الدراسي، حيث اشارت النتائج الى وجود ارتباط ايجابي بين المستوى الاقتصادي الاجتماعي والتحصيل الدراسي للفرد وارتباط سلبي بدرجة قلق الامتحان، الا انها لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية في درجة قلق الامتحان اذا تغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي من عال الى منخفض.

وهذا يتفق مع نتائج الدراسة التي قام بها "ويلينج" و"آخرون" (willin& al 1984) حيث وجدوا ان الافراد ذوو قلق الامتحان المنخفض هم من اسر ذات مستوى اجتماعي مرتفع ويقفون على حدود التقسيمات الاقتصادية داخل المجتمع.

وكذلك يتضح من دراسة قام بها "علي شعيب" (1987) عن قلق الامتحان وعلاقة ببعض المتغيرات، حيث وجد ان هناك علاقة ارتباطية سالبة بين قلق الامتحان والمستوى الاقتصادي الاجتماعي، اي ان التلاميذ ذوي المستوى الاقتصادي الاجتماعي المنخفض يحصلون على درجات مرتفعة في قلق الامتحان.

3-2 المستوى الدراسي:

لقد اكدت بعض الدراسات ان قلق الامتحان لا يتأثر بالمرحلة التعليمية ولا بالمستوى الدراسي، فهو ظاهرة عامة عند جميع التلاميذ، ولكن يزداد مستواه اكثر بعد التقدم في المستوى الدراسي وفي المرحلة التعليمية نظرا لزيارة تعقد المهام الخاصة بكل مرحلة او مستوى وزيادة وعي ادراك التلميذ لمسئوليته، حيث تشير دراسة "هيل" (hill 1972) الى انه يبدأ ظهور قلق الامتحان في الصف الثاني الابتدائي ثم يتزايد تدريجيا سنة بعد اخرى. وقد حاول بعض الباحثين دراسة قلق الامتحان في مختلف المستويات والمراحل التعليمية وبيان الفروق في مستوى قلق الامتحان بين هذه المستويات.

ومن الدراسات الحديثة في هذا المجال ما قام به "محمود محمود" (1992) الذي هدف من خلال دراسته الى محاولة التعرف على المستوى قلق الامتحان عن الطلاب، ثم بيان مدى اختلاف مستوى القلق باختلاف المرحلة التعليمية وبعض المتغيرات الاخرى، على عينة شملت (179) طالبا من ذكورا اختيروا بطريقة عشوائية، ثم تطبيق مقياس الاتجاه نحو الامتحانات الذي كونه "سبيلجر (1980) (spielberg)"، وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج من بينها عدم وجود فروق بين الطلاب الثانويين والطلاب الجامعيين في قلق الامتحان.

وفسر الباحث هذه النتيجة بكون الخوف من الامتحانات ظاهرة عامة عند جميع الطلاب بعض النظر عن مستواهم، في حين توصل سيد الطواب (1992) على نتائج مخالفة، وذلك من خلال بحث قام به عن قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتهما بالتحصيل الاكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين، واختبر الفرض الثاني الذي ينص على عدم وجود فروق جوهرية بين متوسطات درجات كل من الطلاب والطالبات في قلق الامتحان وفقا لاختلاف المستوى الدراسي وتوصل الى انه يوجد تأثير رئيسي لعامل المستوى الدراسي، اي ان درجات قلق الامتحان تختلف باختلاف المستوى الدراسي، الا انه لم تصل هذه الفروق الى درجة الدلالة الاحصائية ما عدا الفروق بين المستوى الاول والرابع، فهي دالة عند مستوى (0,05)، وفسر الباحث النتيجة بانه كلما طالت فترة التحاق الطالب بالجامعة وواجه ضرورة تحسين نفسه عن طريق الواجبات او البحوث والامتحانات، وزادت درجاته في قلق الامتحان.

3-3 التخصص الدراسي:

تشير بعض الدراسات الى ان التخصص الدراسي يعد من العوامل التي قد تؤثر في مستوى قلق الامتحان، حيث تؤكد هذه الدراسات وجود فروق بين بعض التخصصات كالادبي والعلمي في التنبؤ بقلق الامتحان.

ومن اهمها: دراسة علي شعيب (1987) التي تهدف الى معرفة الفروق بين افراد القسمين العلمي والادبي لطلاب وطالبات الثانوية العامة بمكة المكرمة في درجة قلق الامتحان.

فتوصل خلال اختبار الفرضية الرابعة الى ان التخصص الدراسي (علمي، ادبي) يساهم في التنبؤ بدرجة قلق الامتحان لصالح التخصص العلمي، وفسر النتيجة بكون بعض التخصصات الدراسية في الثانوية العامة تبدو في نظر طلابها اكثر صعوبة من

التخصصات الاخرى، فطلاب الشعب العلمية ينظرون الى تخصصهم على انه اصعب من نظيره في الشعب الادبية.

في حين تشير بعض البحوث الى نتائج مخالفة وهي ان قلق الامتحان يكونا على لدى تلاميذ الاقسام الادبية منه لدى تلاميذ الاقسام العلمية.

ومن اهمها دراسة كامل عويضة (1996): حول علاقة قلق الامتحان بمستوى الافكار والجنس والتخصص الاكاديمي لدى طلبة الثانوية العامة بمدينة اربد بالأردن، حيث شملت العينة (292) طالب وطالبة واستخدم الباحث مقياس سوين لقلق الاختبار من تعريب "ابو زينة والزغل" وتقنيه على البيئة الاردنية، وتوصلت الدراسة الى نتائج من اهمها وجود فروق في درجات قلق الامتحان تعزي للتخصص لصالح التخصص الادبي.

3-4 درجة الذكاء:

يبدو ان مستوى قلق الامتحان يتحدد حسب الذكاء، حيث بينت نتائج بعض الدراسات وجود ارتباط سلبي بين قلق الامتحان والذكاء. ومن اهمها ما توصلت اليه دراسة فيشر واروي (fisher&awery 1973) من نتائج، تتمثل في انخفاض قدرات التلاميذ.

كما توصل "زيف وديم (ziv&dem 1975)" من خلال دراستهما التي تهدف الى دراسة العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي مع اخذ بعين الاعتبار عامل الذكاء الى ان هناك علاقة عكسية بين القلق والذكاء، الا انها لم تكن ذات دلالة احصائية.

كما هدفت دراسة "مازي (1969)" الى معرفة العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، وشملت عينتها (96) طالبا تم تقسيمهم حسب درجات الذكاء الى اربع مجموعات وتم استخدام مقياس الكلية الامريكية لقياس الذكاء، وقيس القلق بواسطة اختبار قلق الامتحان، وقد اظهرت النتائج ان اداء والعكس صحيح بالنسبة لمجموعة الطلاب منخفضي الذكاء.

3-5 الجنس:

لقد اثبتت العديد من الدراسات وجود الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان، لكن هناك من يرجع هذه الفروق الى طبيعة تكوين الجنسين وخصائصهما.

وما يؤكد ذلك قول "لندا ايكل" (eakel 1965) بان: "الفروق بين الجنسين في ظاهرة القلق يصعب برهنتها، ومن المتفق عليه عموما ان البنات يسهل عليهن اكثر من البنين الاعتراف بالقلق.

اما الذكور فيتوقع منهم ان يسلكوا مثل الرجال بمعنى ان يتصرفوا بشجاعة. وهذا يعني ان الاناث اكثر ارادة في الاستجابة ب(نعم) على مقاييس قلق الامتحان، اما الذكور اقل استجابة ويجدون صعوبة في الاعتراف بالقلق، لانهم يرون انه يضعف ويقلل من ذكورتهم.

ومن الدراسات التي اكدت ذلك: دراسة سيبيلبرج (spielberg 1980) الذي اشار الى ان الاناث كن اعلى من الذكور في مستوى قلق الامتحان، نسبته تتراوح بين 3 و 5 درجات على مقياس قلق الامتحان لسبيلبرج (spielberg)، وذلك على عينات شملت طلبة الكليات وطلبة المدارس الثانوية، وكذلك وجد ان متوسط الدرجات التي حصل عليها الذكور بنسبة لدرجة الكلية لقلق امتحان من طلبة المدارس الثانوية كانت اكثر ارتفاعا من متوسط الدرجات التي حصل عليها الذكور من طلبة الكليات.

وكذلك توصلت دراسة "كوش (couch 1983)" الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث من طلاب الجامعة في درجة قلق الامتحان المساعد بعد تطبيق مقياس قلق التحصيل فلقد اوضحت النتائج ان الذكور تفوقوا على الاناث في قلق الامتحان المساعد، في حين ان الاناث اظهرن تفوقا على الذكور في قلق الامتحان المعوق، وظهرت الدراسة ان كلا من نوع القلق وجنس الطالب يرتبطان مع بعضهما بعض.

وقامت "هامبري (hembree 1988)" بتحليل نتائج (562) دراسة تمت في مجال قلق الامتحان وانتهت الي نتائج منها: ان الاناث اعلى في مستوى قلق الامتحان عن الذكور وان الفروق صغيرة بين الجنسين في قلق الامتحان في السنوات الاولى من المرحلة الابتدائية ثم تتزايد تدريجيا وتبلغ بين الجنسين ذروتها في الصف الخامس الابتدائي وفي الصف الثاني الثانوي، ثم تناقص هذه الفروق تدريجيا في نهاية المرحلة الثانوية وما بعدها.

وتتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة "هون ودولنجر (horn & dollinger 1989) التي اجريت على عينة قوامها 119 ذكور و 117 اناث، واستخدمت مقياس قلق الامتحان لدى الاطفال "لساراسون"، وأظهرت النتائج وجود فروق بين الاناث والذكور في قلق الامتحان لصالح الاناث.

وايضا توصل (مغاوري مرزوق 1991) من خلال دراسته على عينة قوامها (100) تلميذا و (100) تلميذة من تلاميذ وتلميذات الصف الرابع الابتدائي، واستخدام مقياس قلق الامتحان للاطفال لساراسون واخرون الدراسة الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان.

وتوصلت الدراسة الى وجود فروق جوهريّة بين الجنسين من التلاميذ في قلق الامتحان لصالح الاناث.

3-6 الفشل الدراسي:

لقد بينت بعض الابحاث ان قلق الامتحان يرتبط بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي الذي يؤدي الى تكرار السنة الدراسية او التسرب الدراسي.

وهذا ما اكد "كالاقان و مانستيد (callaglanet& menstead 1983)" بقولهم ان: قلق الامتحان يرتبط بخبرة الفشل في حياة التلميذ وتكرار مرات الفشل.

وتوصل "سنكلر (sinclair 1971)" الى ان مستوى القلق عند التلاميذ الذين تركوا المدارس الثانوية بسبب تكرار الرسوب اعلى منه عند التلاميذ المستمرين في الدراسة.

كما وجد "ساراسون وهيل (sarason & hill 1971)" ان مستوى القلق عند التلاميذ الذين يعيدون صفوفهم الدراسية اعلى منه عند التلاميذ الناجحين.

وفي دراسة(كانل 1966) وكذا دراسة "برادشا وجودري"(bradshaw & gaudry 1971) على تلاميذ الصف التاسع، تراوحت اعمارهم بين 14 و16 سنة تبين لهما ان مستوى الاستعداد للقلق عند التلاميذ الفاشلين اعلى منه عند التلاميذ الناجحين.

يتضح مما سبق ان مستوى القلق يرتفع بعد الفشل اكثر منه بعد النجاح، وان قلق الامتحان موجود لدى كافة التلاميذ ولكن بمستويات مختلفة.

3-7 عادات الاستذكار:

تعد عادات الاستذكار من العوامل المؤثرة في ارتفاع او انخفاض مستوى قلق الامتحان وذلك ان الكثير من التلاميذ الذين لديهم عادات دراسية سلبية.

وما يؤكد ذلك دراسة "ويتماير (wittmaier 1972)" التي اوضحت ان التلاميذ الذين لديهم قلق عال في الامتحانات تكون مهارات الاستذكار لديهم ذات مستوى منخفض عن ذوي القلق المنخفض.

وكذلك اوضحت دراسة "ميتشيل واونج (mitchell&eng 1972)" ان انخفاض قلق الامتحانات ليس ضمانا لتحسين الاداء الاكاديمي اذا تجاهلنا مستوى عادات الاستذكار.

وهدف كذلك دراسة "عبد الرحمان عيسوي" الى معرفة مدى تطبيق الطالب الجامعي لشروط التحصيل الجيد، حيث اعتمد على عينة من (300) طالبا وطالبة من جامعة الاسكندرية وتم تطبيق استبيان من 12 سؤالا يتعلق بالقلق الامتحان ومعوقات الدراسية

واعطت لنا هذه الدراسة مؤشرات بان حوالي نصف عينة البحث لا يبدون الاهتمام بالاستذكار الا في النصف الاخير من العام الدراسي، ويؤجلون الاستعداد حتى الشهر الاخير من العام الدراسي.

واثبتت دراسة دودلي (dudley 1986) ان هناك كثيرا من المشكلات الاكاديمية ومشكلات النجاح المدرسي ترتبط بعادات الاستذكار، مثل: تنظيم الوقت وكيفية الاستذكار قبل الامتحان.

ومما سبق يتضح ان قلق الامتحان يرتبط سلبيا بعادات و مهارات الاستذكار، ويعني هذا ان التلاميذ الذين يتبعون عادات سيئة في استذكارهم ويؤجلونا الاستعداد لامتحان حتى قرب فترة الامتحانات، يرتفع مستوى قلق الامتحان لديهم، وهذا يستدعي التفكير في خفض مستوى هذا القلق وترشيده عن طريق برامج عن عادات الاستذكار ومهارات الامتحان.

3-8 الشخصية القلقة:

هذه الشخصية عرضة لقلق الامتحان اكثر من غيرها لأنها تحمل سمة القلق، حيث يشير اليه على انه سمة ثابتة نسبيا في الشخصية من حيث اختلاف الناس في درجة القلق ووفقا لما اكتسبه كل منهم في طفولته من خبرات سابقة.

اي ان القلق المثار في هذه الحالة اقرب الى، ان يكون مرتبطا بشخصية الفرد منه الى خصائص الموقف الذي حدث فيه القلق ويترتب على ذلك ان التفاوت في درجة هذا القلق يرتبط بمستوى القلق عند الفرد كسمة شخصية.

ولقد اوضح "سبيلبرجر (spielberger 1966)" ان سمة القلق لدى الافراد تكون مرتفعة وحالة القلق مرتفعة ايضا في المواقف التي تمثل تهديدا لذات الفرد، والافراد الذين تكون سمة القلق لديهم منخفضة تكون حالة القلق منخفضة لديهم تبعا لذلك.

كما اتضح ان الفرد الذي لديه سمة القلق، يكون اكثر تنبها ووعيا من الاخرين لدرجة الخطر والتهديد الذي يستشير القلق.

وفي دراسة اخرى اجراها "هيد واخرون (head & all 1988)" تناولوا فيها اثار سمة القلق في حالة القلق لدى طلبة الجامعة ممن يعانون من صعوبات مرتفعة او منخفضة في الاختبارات و اشارت النتائج ان سمة القلق المرتفعة خبرها الطلبة الذين كان لديهم حالة قلق مرتفعة وذلك اكثر من اقرانهم الذين كانت حالة القلق لديهم منخفضة بغض النظر عن صعوبة الاختبار.

3-9 الضغوط الاسرية والمدرسية:

ان الممارسات الوالدية واساليب النشأة الاجتماعية الخاطئة مثل استخدام العقاب والنقد والضغط الشديد على الابناء وارتفاع حجم التوقعات الوالدية والتي قد لا تتناسب مع قدرات الابناء وامكانياتهم ، اضافة الى عوامل التعلم الاجتماعي الاخرى و النمذجة مع الاخرين كمحاكاة الشخصيات القلقة في الاسرة والمدرسة. (الزغول واخرون، 2012، 397) حيث يعد تعزيز الخوف من الامتحانات من قبل الاسرة من العوامل التي تؤدي الى خوف الطالب من النتائج السيئة.

4- مظاهر قلق المتحان:

القلق من المظاهر النفسية التي نجدها في مختلف الاضطرابات النفسية كالمخاوف والوساوس اما في قلق الامتحان نجدها تتميز بعدة اعراض والتي تتمثل في:

- الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل واثناء تأدية الامتحان.
- الانزعاج لأسباب بسيطة وتقلب في المناخ.
- الشعور بالضغط النفسي للامتحان، والعصبية الشديدة اثناء الاجابة في الامتحانات.
- كثرة التفكير في الامتحان، والانشغال قبل واثناء الامتحان في النتائج المرتقبة. (الغريز، 2009، 226)

- التوتر والارق وفقدان الشهية، وتسلب بعض الافكار الوسواسية الملحة قبل واثناء ليالي الامتحان.

- الخوف والرغبة من الامتحان وكذلك الشعور بعدم الاستعداد له.
- توقع تقديرات منخفضة او الرسوب في الامتحان.
- الاهتمام الزائد والشك اثناء التحصيل خلال العام الدراسي.
- نقص الثقة في النفس.
- تشتت الانتباه، وضعف القدرة على التركيز واستدعاء المعلومات اثناء اداء الامتحان والتفكير.

- الرعب الانفعالي الذي يشعر الطالب بان عقله صفحة بيضاء، وانه نسي ما ذكر بمجرد الاطلاع على ورقة اسئلة الامتحان.

- الشعور بزيادة الضغوط وتراكم المسؤوليات ، وعدم القدرة على الاحتمال.
- شعور التلميذ بعدم الراحة والحساسية النفسية الزائدة.

- نقص امكانية المعالجة المعرفية للمعلومات.

- اضطرابات فيزيولوجية، اثناء اداء الامتحان مثل، تسارع خفقان القلب قبل واثناء الامتحان وزيادة معدل التنفس، وارتباك المعدة مع جفاف الحلق والشفيتين وتصبب العرق وارتعاش اليدين وبرودة الاطراف.

- الشعور بالتعب والارهاق، شحوب في الوجه، الشعور بالغثيان، الرغبة الشديدة في القيئ التردد بكثرة على دورة المياه، صداع والام بالراس والبطن لدى الطالب عند استلامه ورقة الاسئلة، عض الشفاه، مص الابهام، قضم الأظافر. (زهران، 2000، 100)

من خلال ما سبق نلاحظ ان اعراض قلق الامتحان كثيرة ومتنوعة ، تختلف باختلاف الفروق الفردية، فهناك اعراض نفسية واخرى جسمية، تظهر في المواقف الامتحانية وتختلف من طالب الى اخر، وهذه الاعراض تترك الطالب و تعيقه عن المهام الضرورية لأدائه الجيد في الامتحان لكونها مرتبطة بوسيلة التقييم (الامتحان) ومقرونة بالرهبة والخوف.

5- انواع قلق الامتحان:

يمكن تصنيف قلق الامتحان من حيث تأثيره على مستوى اداء الفرد لواجباته ومهامه في الامتحان الى قلق الامتحان الميسر والمعسر:

5-1 قلق الامتحان الميسر:

هو قلق الامتحان المعتدل ذو التأثير الايجابي المساعد، الذي يعتبر قلقا دافعا يدفع الطالب للدراسة والاستذكار والتحسين المرتفع، اي كلما كانت درجة القلق متوسطة وفي الحدود المعتدلة كان تأثيرها أقرب الى التيسير.

وحسب " جينا آرمينداريز (arminfariz 1998): فإن قلق الامتحان المعتدل، مع القدرة على التحكم في الانفعالات السالبة يؤديان الى تحسين في الاداء. (زهران، 2000، ص98)

5-2 قلق الامتحان المعسر:

هو قلق الامتحان المرتفع ذو التأثير السلبي المعوق، حيث تتوتر الاعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة، ويستثير استجابات غير مناسبة، مما يعوق قدرة التلميذ على التذكر والفهم، ويركبه حين يستعد الامتحان، ويعسر أداء الامتحان. (زهران، 2000، 98)

ويلاحظ أن قلق الامتحان المرتفع (المعسر) يَأْثُرُ تأثيراً سلبياً (سلباً) في التحصيل الدراسي وفي أداء الامتحان بالمقارنة بالقلق المعتدل (ميسر) وبالتالي فهو غير ضروري ولذا وجب ترشيده خفضه.

إن هذين النوعين لقلق الامتحان مبنيان على أساس شدة القلق أي أن الاختلاف كمي وليس نوعي، فالأول يساعد على أداء أما الثاني يعتبر عائق أمام الأداء.

6- مكونات قلق الامتحان:

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

6-1 المكون المعرفي sphere mentel:

حيث ينشغل الفرد بالتفكير في تبعات الفشل، مثل فقدان: المكانة والتقدير، وهذا يمثل سمة القلق.

6-2 المكون الانفعالي sphere emotionnel:

حيث يشعر الفرد بالضيق والتوتر والهلع أثناء الاختبارات، وبالإضافة إلى مصاحبات فسيولوجية، وهذا يمثل حالة القلق. (الصنباطي وآخرون، 2010، 16)

6-3 المكون السلوكي sphere comportementale:

يمثل في انخفاض مستوى مهارات الاستذكار متمثلاً في عدم الاستغلال الجيد لوقت الدراسة وقصور في تدوين الملاحظات وإدارة الوقت والاستعداد الجيد للامتحان، وكذلك نقص مهارات أداء الامتحان.

توصل أيضاً جرين (Green 1980) من خلال دراسته إلى أن ذوي قلق الامتحانات المرتفع يغيرون إجاباتهم بحجم أعلى من ذوي القلق المنخفض، ولكن مع تساوي نسبة التغيير الإيجابي عند الفئتين ذوي القلق المرتفع والقلق المنخفض.

ويقدم كولر وهولان (Quller & Holahan 1980) تفسير لتأثير سلوك الاستذكار على ارتفاع قلق الامتحان وانخفاض الأداء، يتمثل في أن استجابات الانشغال الناشئة في موقف الامتحان، إنما هي نتيجة لكل من القلق المتزايد وعدم الإعداد الجيد للامتحان .

6-4 المكون الفسيولوجي sphere physiologique:

يتمثل فيما يترتب على حالة القلق استثارة وتنشيط الجهاز العصبي المستقل (الارادي) مما يؤدي إلى تغيرات فسيولوجية عديدة.

وتقترح دراسات عديدة كدراسة بروش وزملائه (Brush & juster & 1983) ودراسة هولاندزورث وآخرون (Hollandsworth & al 1979) ان الاثارة الفسيولوجية قد لا تختلف بين الذين يعانون من قلق الامتحان العالي وبين منخفضي القلق وذلك قبل واثناء تقديم الامتحان، ولكن ما يختلفون فيه هو ادراكهم ورد فعلهم لمستوى الاثارة لديهم.

ففي المواقف الاختبارية يميل ذوي الدرجات المرتفعة في قلق الامتحان الى الانشغال في أنفسهم وبردود أفعالهم أكثر من انتباههم لمهمة الاجابة على أسئلة الامتحان ان هذه المكونات المتداخلة مع بعضها، ويأثر كل واحد على الآخر، ولتوضيح عمل المكونات الأربعة أثناء التعامل مع الامتحان باعتباره من الوضعيات الضاغطة التي يعيشها التلميذ.

7- النظريات المفسرة لقلق الامتحان:

لقد حاولت كثير من النظريات الحديثة تفسير للإنجاز السيء المرتبط بالقلق العالي في الامتحان وتناولت هذا الموضوع من عدة جوانب، لدراسة تأثيره على مستوى اداء الفرد. وتتمثل هذه النظريات فيما يلي:

7-1 نظرية التداخل:

نتيجة لبحوث (ماندلر وساراسون 1992) و(ساراسون وآخرون 1971 و1972) وأين قامت نظرية قلق الامتحان بصفة أساسية على نموذج التداخل، ورأت ان التأثير الرئيسي للقلق في الموقف الاختباري هو في دخول وتأثير عوامل اخرى، حيث ينتج القلق العالي استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة مثل:

عدم التركيز، والميل نحو الاخطاء أو الاستجابات المركزة حول الذات، التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الاساسية ذاتها، والتي هي ضرورية لإنجاز الطيب في الموقف الاختباري.

وان الاثار السيئة لقلق الامتحانات بالنسبة لأداء في الامتحانات قد يكون لها تفسير تصل بالانتباه.

اذا يرى "واين Wine" أن التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان يصبحون منشغلين ويقسمون غالبا انتباههم بين الامور المرتبطة بالمهمة او الامور المرتبطة بالذات، في حين ان الافراد المنخفضين في قلق الامتحان غالبا ما يركزون على الامور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة اكبر.

ووفق لوجهة نظر "واين Wine " فان الانتباه في موقف الامتحان موزع بين الاستجابات المرتبطة بالمهام المطلوبة في الموقف الاختباري أو، استجابات غير مرتبطة بالمهمة وهي استجابات القلق. ففي حالة الافراد ذوي المستويات العالية في قلق الامتحان وتخصص كمية قليلة من الانتباه الى الاستجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة، تاركين كمية قليلة من الاستجابات بالمرتبطة بالمهام ذاتها، الأمر الذي يؤدي بدوره الى خفض الانجاز الاكاديمي عند هؤلاء التلاميذ.

وبالتالي ف نموذج التداخل يفترض ان تأثير قلق الامتحان على الاداء يحدث في موقف لامتحان نفسه، اي ان القلق في اثناء الامتحان يتداخل مع قدرة التلميذ على ان يسترجع المعلومات المعروفة له، ويستخدمها طريقة جيدة، والتعامل مع قلق الامتحان حسب هذه النظرية كما يرها " لازروس وديلونجس (Lazarus & Delongs 1983) " تتمثل في انه ما ان يتعرض التلميذ لموقف الامتحان حتى يقوم بعملية تقدير معرفي سلبي يتداخل مع المهام المطلوبة لأداء الامتحان.

7-2 نظرية تجهيز المعلومات:

وفقا لهذه النظرية يعود قصور التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان حسب " بنجامين وزملائه (Benjamin & All 1981)" إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها ومرجعها قبل الامتحان أو استدعائها في موقف الامتحان ذاتها، اي انهم يرجعون الانخفاض في التحصيل عند التلاميذ ذوي القلق العالي في موقف الامتحان الى قصور في عمليات التفسير، أو تنظيم المعلومات واستدعائها في موقف الامتحان.

وقد حاول كل من بنجامين ومكيشين ولين (benjamin & mckeachine 1987) التحقق من فائدة نموذج تجهيز المعلومات في تفسير الانجاز السيئ للتلاميذ اصحاب القلق العالي في الامتحان عن طريق استخدام اسلوب يقيس تنظيم مواد الدراسة للتلاميذ ذوي القلق العالي بطريقة مباشرة وفي موقف حقيقي في قاعة الدراسة.

ولقد اشارت نتائج هذه الدراسات الى ان التلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحان لديهم قصور في تنظيم المواد الدراسية مقارنة بالتلاميذ الاخرين ذوي القلق المنخفض اي ان هؤلاء التلاميذ ليس لديهم القدرة على تنظيم مفاهيم المواد حتى في المواقف غير التعليمية كما بينت النتائج ايضا ان التنظيم السيئ

يرتبط بالإنجاز الأكاديمي الضعيف. ولهذا يبدو أن أحد أسباب هذا الانجاز السيئ عند التلاميذ العالين في قلق الامتحان يعود إلى عادات دراسية سيئة وقصور في تعلم وتنظيم المواد التي سبقت دراستها.

7-3 نظرية القلق الدافع:

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

ويدعم هذا النموذج وجهة نظر "تايلور" و"سبنس" (taylor & spence) التي تقوم على أساس أن القلق خاصية الدافع الذي يوجه السلوك، ويدفع الفرد للعمل والنشاط. وأكد "تايلور" (taylor & spence) في نظريتهما "القلق الدافع" أن شعور التلميذ بالقلق في الامتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين أدائه، فيحصل على درجات مرتفعة.

وهذا يعني أن هناك ربطاً بين الدافع الذي يدفع الشخص للعمل والنشاط وبين القلق أي أن الإنسان عندما يكون في موقف اختباري يشعر بالقلق الذي يحفزه على إنجاز مهامه بنجاح وقد أجريت دراسات كثيرة على علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في الامتحان في ضوء مفهوم هذه النظرية. وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة بين القلق وأداء العمل أي كلما زاد القلق زاد تحسن الأداء. وفسر الباحثون هذه العلاقة في ضوء نظرية هل في خفض الدافع.

وأشارت نتائج أخرى إلى وجود علاقة منحنية بين القلق والتحصيل في الامتحان، أي كلما زاد القلق تحسن التحصيل إلى أن يصل القلق إلى مستوى معين بعده يضعف التحصيل بزيادة القلق.

وفسر الباحثون هذه العلاقة بنظرية هب في علاقة الدافع بالأداء، والتي تقول أن المستوى الأمثل لدافع هو الوسط.

7-3 نظرية القلق المعوق:

تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن شعور التلميذ بالقلق يجعله ينشغل بقلقه أكثر من انشغاله بالإجابة على أسئلة الامتحان فيحصل على درجات منخفضة.

والقلق حسب هذا النموذج يعمل كمعوق لسلوك تلميذ، حيث أنه قد يثير استجابات مناسبة أو غير مناسبة لموقف الامتحان، وقد يؤدي هذا إلى انخفاض مستوى أداء التلميذ

ويستند هذا النموذج الى وجهة نظر تشايلد (child) التي تقوم على ان القلق كحافز في موقف العمل قد يثير استجابات ملائمة للعمل او استجابات لا علاقة لها بالعمل.

وقد اجريت دراسات كثيرة عن علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في الامتحان في ضوء مفهوم هذه النظرية، ومن امثلتها: دراسة "برود هيرست (braud hurst 1957)" ودراسة "مونتاقو (montaquo)" وشارت نتائجها الى ان القلق يعوق التحصيل في الامتحان، و كلما كانت المهمة صعبة كلما زاد القلق واعاق التلميذ على الاداء.

من خلال عرض هذه النظريات يتضح وجود تعارض قائم بينها. فكل واحدة تركز علا جانب معين، وتهمل الجوانب الاخرى.

فنظرية التداخل تركز على العلاقة بين القلق والانتباه اما الثانية فتركز على العلاقة بين القلق و قصور تجهيز المعلومات، واما الثالثة فسرت القلق كدافع للأداء والانجاز والرابعة فسرت القلق كمعوق للأداء خاصة في المهمات الصعبة. (سايجي، 2004، 92)

7-4 نظرية قصور التعلم:

قدم "كولر وهولهان (culler & holahan 1980)" هذا النموذج الذي يوضح مدى تأثير القدرات العقلية وسلوك الاستذكار في الانجاز الاكاديمي عند التلاميذ ذوي القلق المرتفع والقلق المنخفض في الامتحان.

فالتلاميذ ذوي القلق المرتفع في الامتحان لديهم قدرات عقلية منخفضة وعادات دراسية غير مناسبة، ونتيجة لذلك فان انجازهم الاكاديمي منخفض، وبهذا فان استجابات الانشغال الناشئة في موقف الامتحان انما هي نتيجة القلق المتزايد الذي يعود لمعرفة اقل بالمواد الدراسية بسبب القدرات المنخفضة او عدم الاعداد المناسب لامتحان.

وهذا يعني ان التلميذ الذي ليس لديه مهارات استذكارية عالية، وبالتالي لم يعد نفسه جيدا لامتحان يمكن ان يتعرض لدرجة عالية من الانشغال اثناء موقف الامتحان نفسه وبالتالي يكون لديه انتباه اقل لمهمة الامتحان.

ويؤكد ذلك "جابر عبد الحميد" (1984) بان الاهتمام بالعادات الدراسية يعتبر محورا مهما لتحسين مستوى قدرات التلميذ المعرفية والانجاز الفعلي لهم، حتى يصبح قادرين على استرجاع المعلومات المعروفة لهم بسهولة في مواقف الامتحان التي يحيطها القلق. (المرجع السابق، 86)

8- قياس قلق الامتحان:

نشطت البحوث التجريبية حول قلق منذ منتصف القرن العشرين بعد ان نشرت جانيت تيلور (1951 ganet taylor) مقياس القلق الضريح وتركز الاهتمام في تلك الفترة على قياس القلق العام وخاصة في مرحلة الطفولة، الا ان نايزنودر (1971 neighswonder) واوضح انه بجانب الاهتمام الكبير الذي ابداه الباحثون بالقلق العام ظهر ايضا الاهتمام النسبي بدراسة انواع اخرى مثل: قلق الامتحان كشكل محدد من القلق المرتبط بمواقف القديم.

اذا تشير ليلي عبد الحميد الى ان اهتمام العلماء بقياس قلق الامتحان يعود الى اهمية هذا العامل الموقف الذي يتدخل في درجة الفرد، ويؤثر في ادائه في المواقف القديم. وقد اعدت مقاييس عديدة لقياس قلق الامتحان. ومن اشهر هذه المقاييس ما يلي:

- استبيان ماندلر - ساراسون لقلق الامتحان (1952).

- مقياس قلق الامتحان لأطفال وضعه ساراسون.

- مقياس قلق الامتحان من اعداد علي شعيب، ويتكون من خمسة عوامل هي: الخوف والرغبة من الامتحان، الضغط النفسي لامتحان، الخوف من الامتحانات الشفوية والصراع النفسي المصاحب لامتحان، والاضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للامتحان.

- مقياس "فريد بين" لقلق الامتحان the friedben test anxiety xale وضعه ايزاك فريد مان وجاكوب بينداس friedman et bands

- مقياس قلق الامتحان وضعه رشاد منهوري، ومدحت عبد اللطيف (1990)

- مقياس قلق الامتحان، وضعه ابراهيم يعقوب (1994).

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

- مقياس سوين لسلوك قلق الامتحان the suin test anxiety behavior

- مقياس قلق الامتحان (tas) the test anxiety، وضعه ساراسون واعده باللغة العربية احمد عودة، ومحمود عكاشة، ومحمود عوض الله، وحسن علام، وكذلك اعده رشاد منهوري ومدحت عبد الحميد.

- قائمة قلق الامتحان (tai) test anxiety iventory، ويعرف احيانا باسم (مقياس اتجاه نحو الامتحان)، وضعه سبيلبرجر وآخرون، وقد اعده باللغة العربية احمد عبد الخالق، نبيل الزهار، ماهر الهواري، محمد الشاوي ويلي عبد الحميد، ويقيس الانزعاج والانفعالية استخدم

في عدة دراسات منها: دراسة عبد الله الصافي (2002)، ودراسة سيد محمود الطواب (1992). (المرجع السابق، 95-96)

9- الآليات البيداغوجية لمواجهة قلق الامتحان:

هناك مجموعة من المهارات والاساليب التي يجب ان يتبعها كل تلميذ يتقدم للامتحانات ومن هذه المهارات:

1- مهارة تخطيط المذاكرة:

يقصد بها قدرة التلميذ على اعداد جداول للمذاكرة بهدف تنظيم الوقت وحسن استغلاله وتوزيعه بنسب مقبولة على المواد الدراسية المختلفة، بما يساعده على استيعابها وهضمها قبل حلول وقت الامتحان فيها، فهي تتمثل في الخطة التي يضعها التلميذ لنفسه لمواجهة بها مشكلة الدراسة والنجاح والرسوب. (ديماس، 1999، 42)

وتتضمن مهارة التخطيط، تخطيط اليوم العادي والانشطة الدراسية فيه، وكيف يقضي التلميذ وقته ساعة بساعة خلال اليوم، وتتضمن هذه المهارة كذلك تخطيط جدول الاستذكار بحيث يشتمل على مادتين على الاقل يوميا، وبحيث يبدأ بالمادة المحببة اليه، وبحيث يتيح الفرصة ممارسة كل الانشطة. (زهران، 2000، 126)

- مهارة تنظيم المذاكرة:

ويقصد بها تنظيم الوقت وتنظيم المكان، ومن المهم اتقان مهارة تنظيم المذاكرة من حيث الزمان والمكان، حتى يمكن للتلميذ تحقيق مطالب التعليم رفيع المستوى. وحتى يتحقق أعلى مردود وظيفي لعملية الدراسة. وتشير الدراسات والبحوث الى ان مهارة التنظيم هي من اهم مهارات فعالية في استراتيجية تحسين التحصيل الدراسي والنجاح الاكاديمي للتلميذ.

- مهارة المراجعة:

يقصد بها المراجعة المنظمة والدورية بعد المذاكرة الجادة، حيث المذاكرة تتم باعداد جدول المذاكرة واستذكار جميع المواد الدراسية، والمراجعة تتم بعد استذكار تلك المواد لتثبيتها ولهذا فمن الضروري اعداد جدول للمراجعة يشمل كل المقررات، ويفضل ان تكون المراجعة يومية واسبوعية وشاملة، كما يستحسن الاستفادة بالمراجعة التي تقدم في البرامج التعليمية.

(زهران، 2000، 134)

وتكمن اهمية المراجعة في سهولة استحضار المعلومات الى الذاكرة، وخاصة اثناء
الاجابة على الاسئلة، وتقلل ايضا من رهبة الامتحانات وتعمل على زيادة ثقة التلميذ
بنفسه. (ديماس، 1999، 128)

اذن تعتبر المراجعة اساس الاستعداد للامتحان، وتطمئن التلميذ وتخفف قلق
الامتحان لديه وتؤدي الى اداء الامتحان بنجاح.

وتعتمد المراجعة على الملخصات والمذكرات والملاحظات والمخططات التلخيصية
المكتوبة بوضوح ونظام، وهذا يوفر الوقت والجهد ويعطي الشعور بالاطمئنان والثقة في
النفس للتلميذ.

ولذلك فان اتقان مهارة التلخيص من اهم المتطلبات وميسرات مهارة المراجعة، ويجب
اثناء المراجعة ان يتم حل نماذج لبعض التمارين، او الاجابة عن بعض الاسئلة في نقاط
دون تفاصيل بالقدر الذي يكفي لبناء الثقة لدى التلميذ نفسه.

- مهارة الاستعداد للامتحان:

يتم الاستعداد للامتحان على المدى البعيد، حيث يحدد التلميذ اهدافه من المذاكرة
ويتقن المهارات المختلفة ويحسن قدرته على التركيز وبعد جدول المذاكرة وينفذه... الخ، وعلى
المدى القريب يراجع التلميذ الملخصات والملاحظات والمخططات التلخيصية التي جمعها
اثناء المذاكرة ويقوم بالاجابة على عدة نماذج من الامتحانات اجابات مختصرة. (المرجع
السابق، 145)

ويتم التدريب على اسئلة الامتحان من خلال الاجابة على الاسئلة في نفس ظروف
الامتحان ونفس المثيرات.

وينصح المربون بضرورة الاستعداد الجيد في اليوم السابق للامتحان وليلة الامتحان
بالتأكد من تاريخ الامتحان، واعداد ما يلزم من ادوات مكتبية، والمراجعة النهائية، واخذ قسط
من الراحة، وضرورة الاستيقاظ المبكر صبيحة يوم الامتحان، وتناول طعام الافطار والتوجه
الى مقر الامتحان في موعد مبكر، وتجنب المناقشات الجماعية قبل دخول قاعة الامتحان
والاحتفاظ بهدوء الاعصاب. (زهران، 2000، 135)

وهذا الاعداد يجنب التلميذ القلق والتوتر، ويجلب له السكينة والاطمئنان ورقة الامتحان.

- مهارة اداء الامتحان:

يقصد بها الالتزام بأداء الامتحان اثناء تواجد التلميذ في قاعة الامتحان، ويرتبط الاداء الاكاديمي المرتفع ارتباطا موجبا بالأداء الجيد في الامتحان، وفي نفس الوقت يرتبط الاداء الاكاديمي المنخفض ارتباطا سلبيا بالأداء الجيد في الامتحان، كذلك فان الثقة في النفس ترتبط ارتباطا موجبا بالأداء الجيد في الامتحان.

وفي نفس الوقت فان الياس على العكس يرتبط ارتباطا سلبيا بالأداء الجيد في الامتحان. ويوصي المربون بضرورة التدريب على اداء الامتحان باتباع الخطوات التالية:

- الالتزام بالهدوء وبآداب أداء الامتحان، والانتباه الى تعليمات الاساتذة الحراس قبل توزيع أوراق الأسئلة.

- قراءة التعليمات المكتوبة بدقة، وكتابة البيانات الشخصية.

- هدوء الأعصاب، والكتابة بخط واضح، وتنظيم ورقة الاجابة.

- قراءة بعض الآيات القرآنية، والأدعية المأثورة. (ديماس، 155، 1999)

- **مهارات الاجابة:**

تعتبر مهارة الاجابة من أهم مهارات الامتحان، ويمكن اكتسابها عن طريق التدريب والممارسة، وقد قدم "رون تري" (Rowntree 1976) بعض التوجيهات وهي:

- قراءة جميع أسئلة الامتحان بهدوء وبعناية، وفهمها ومعرفة المطلوب بدقة.

- تحديد الأسئلة التي يمكن الاجابة عنها، وتصنيفها الى أسئلة سهلة وأسئلة صعبة.

- الاجابة عن الأسئلة الاجبارية ان وجدت، والأسئلة الاختيارية الأسهل، مما يعطي للتلميذ الثقة لكي يستمر في الاجابة عن الأسئلة التالية، ولكي يريح الوقت.

- وضع خطة للإجابة تشمل الأفكار الرئيسية والتفاصيل المهمة لكل سؤال.

- تجنب المقدمات الطويلة للإجابة، والاهتمام بالجمل البسيطة مع مراعاة سلامة اللغة والاملاء.

- الاجابة عن العدد المطلوب من الأسئلة فقط.

- التأكد من الزمن المحدد للإجابة، وتقدير الوقت المطلوب للإجابة عن كل سؤال وحسن توزيع الوقت الى وقت مخصص للتفكير في المسودة، ووقت مخصص للإجابة في ورقة الاجابة، ووقت مخصص للمراجعة وعدم ترك قاعة الامتحان قبل انتهاء الوقت المحدد للإجابة.

- الاستعانة ببعض الاستراتيجيات المساعدة على الاجابة بكفاءة. (سايجي، 2003، 62)

خلاصة الفصل:

من خلال المعطيات الواردة من هذا الفصل يمكننا القول أن قلق الامتحان يعد من المشكلات العويصة التي تجر التلاميذ الى نتائج وخيمة وعصيبة اذا ما كانوا جاهلين بكيفية التعامل أو التكيف معها، فيعتبر قلق الامتحان استجابة انفعالية غير سارة تتسم بالتوتر والانزعاج والخوف، ويظهر على شكل جملة من الأعراض النفسية والفيزيولوجية، يمكن الاعتماد عليها في تشخيص هذه المشكلة بشكل واضح ودقيق، حيث يرجع قلق الامتحان لعدة أسباب منها ما هو متعلق بالتلميذ نفسه ومنها ما له علاقة بالمحيط الخارجي، سواء المدرسة أو الأسرة أو المجتمع.

وعليه فإن هذه المشكلة التي يواجهها التلميذ في الوسط المدرسي، تتمثل مؤشرات لا يمكن تجاهلها أو إنكارها، فإن لم يستطع التلميذ ومواجهتها والتكيف معها كانت المهددة للأداء الأكاديمي، وعبرة عن بداية للكثير من المشكلات الأخرى في كل المراحل التعليمية وبما فيها مرحلة التعليم المتوسط التي تنتهي بامتحان مصيري بالنسبة للتلاميذ.

الفصل الثالث: الرسوب المدرسي

تمهيد

- 1- تعريف الرسوب الدراسي
 - 2- تعريف بعض المصطلحات المتشابهة
 - 3- العوامل المؤدية للرسوب الدراسي
 - 4- مظاهر الرسوب الدراسي
 - 5- الطرق التربوية العلاجية لظاهرة الرسوب الدراسي
- خلاصة الفصل

تمهيد

تعتبر ظاهرة الرسوب شكلا من اشكال الفشل الدراسي ويعني بها رسوب التلميذ في السنة الدراسية لعدم اتقانه الحد الأدنى من المهارات والمعارف المتوقع اكتسابها في هذه السنة وبذلك يعيد نفس السنة الدراسية ويقوم بالدور السابق حتى يرفع الى السنة الثانية بعد نجاحه في نهاية السنة الدراسية. وتعتبر مشكلة الرسوب الدراسي من أكثر المشكلات التي تناولها الباحثون بالمدرسة والتحليل، وذلك من اجل تحديد العوامل والاسباب المؤدية اليها من جهة، ومن جهة اخرى من اجل وضع حلول علمية و عملية من شأنها التقليل من نسبة وحدة هذه المشكلة في المدارس والجامعات وكل المؤسسات التعليمية وفي هذا الفصل سوف نتناول كل من مفهوم الرسوب الدراسي وتعريف بعض المفاهيم المشابهة، والعوامل المؤدية له وبعض الاساليب العلاجية للحد من هذه الظاهرة.

1- تعريف الرسوب الدراسي:

1-1 المعنى اللغوي للرسوب:

رسب، رسب، رسوباً: ومنه قولهم رسب في الامتحان اي لم ينجح". (البستاني، 1984، 258)

ويقال "رسب، رسوبا: الشيء يسقط في الماء الى اسفله، والمعيد عند طلبه العلم المخفق في امتحانه. (البستاني، 1965، 340)

والرسوب هو السقوط والغوص الى الاسفل ويقال رسب الشيء في الماء اي سقط الى اسفله". (المرجع السابق، 340)

1-2 المعنى الاصطلاحي للرسوب:

تعريف ابراهيم عباس فتو: ان الرسوب هو اعادة التلميذ لسنة دراسية او اكثر في نفس الفوج، ويترتب على اعدته شغله لمقعد من المقاعد اكثر من مرة، ويكون تخرجهم من المدرسة متأخرا عن الموعد المحدد لذلك بعدد سنوات رسوبه. (ناجي، 2006، 169)

اما محمد رزقي بركان" بان الرسوب الدراسي هو سنة يقضيها التلميذ في نفس القسم وعاملا نفس العمل الذي اداه في السنة الماضية في المدرسة". (ارزقي، 1991، 29)

ويعرف الباحث ونفي المعهد الوطني للبحث البيداغوجي بفرنسا الرسوب الدراسي: "بانه

تأخر التلميذ بقسم او قسمين في المدرس". (B.Francais، 1999، 16)

ويضيفون بان الرسوب الدراسي، هو ظاهرة مركبة ومعقدة، تتواجد في جميع المستويات". (Même Referenc، 17)

وترى Pieer and Mari الرسوب الدراسي على انه حقيقة معقدة واشكالية تشغل الجميع، وان التلميذ قبل ان يرسب تنتبأ به من خلال تصرفاته او مظهره وبذلك يكون ذهابه للمدرسة كعدمه". (Même Referenc، 24)

ومنه نستنتج ان الرسوب الدراسي يكون على شكلين اساسيين:

- **التخلف العام:** هو ضعف الظاهر لدى التلميذ في جميع المواد الدراسية.

- **التخلف الخاص:** هو الضعف الظاهر لدى التلميذ في ماده او عدد قليل من المواد.

(ميخائيل معوض، 1797، 270)

كما عرفه كارتر كود (good): بأنه الافتقار الى النجاح عند بعض التلاميذ في انجاز او اتمام الواجب الدراسي سواء كان انجاز وحدة صغيرة كمشروع فردي، او عند انجاز وحدة كبيره كالعمل في المدرسة في موضوع اوصف، وهو يتضمن غالبا عدم تحقيق انتقال التلميذ إلى صف اعلى (العكايشي، 2005، 36)

ان ظاهرة الرسوب مردها الى جملة من الاسباب والعوامل، اهمها ضعف التوجيه التعليمي للتلميذ وقصور نظام الامتحانات السائدة، والذي يركز على قياس القدرة على الاستظهار اكثر من قياسه في القدرة على الفهم والاستيعاب، ورداءة المناهج وطرائق التدريس، وكذا ضعف وتأخر بعض التلاميذ في التحصيل الدراسي، وضعف العلاقة بين الأسرة والمدرسة، كما نجد بعض المعلمين غير مؤهلين للقيام بعملية التدريس ويعرف الباحثون في المعهد الوطني للبحث البيداغوجي بفرنسا الرسوب الدراسي، بأنه تأخر التلميذ بقسم او قسمين في المدرسة، ومعقدة تتواجد في جميع المستويات. فالرسوب الدراسي هو نتيجة عدم قدرة التلميذ على التحصيل ما يكفيه من نقاط ينتقل الى القسم الاعلى، مما يجعله يعيد السنة التي درسها ويشغل نفس المقعد السابق. (محمدي، 2015، 41)

من خلال هذه التعاريف، نستطيع اعطاء تعريف شامل ودقيق هو ان الرسوب الدراسي يعني اخفاق التلميذ في امتحانات السنة الدراسية لعدم اتقانه الحد الأدنى من المهارات والمعارف المتوقع اكتسابها مقارنة مع اقرانه من نفس الصف الدراسي، هذا التعثر يدفعه لإعادة الصف الدراسي حتى يتسنى له استدراك النقائص والانتقال الى الصف الاعلى.

وقد يخفى على الكثيرين ان الرسوب ليس امرا آتيا ولا وليد ساعاته بل ان جذوره تمتد الى الماضي، وقد تكون للمدرسة او الأسرة او المعلمون او المجتمع دور في رسوب التلميذ، ومن هنا فان على الاهل او المسؤولين ان لا يذهبوا مباشرة إلى تأنيب التلميذ وتذنيه بل عليهم ان يبحثوا عن العوامل التي ادت الى ذلك، لان ظاهرة الرسوب قد تظهر نتيجة لمشكلة واحدة وقد تتضافر عدة مشكلات لتؤدي الى تدني التحصيل العلمي للتلميذ.

كما ان اعادة التلميذ للسنة يترتب عليه ضياع فرصة امام غيره من الراغبين في الدراسة والتعليم عند دراسة حالة التلميذ في الصف، ينبغي ان نراعي عدة امور وهي ان نحدد سنة وعمره العقلي والمعرفي مقارنة بعمره الزمني، وتقصي نتائجه في المستويات السابقة ودرجة ذكائه، ومحاولة معرفة مواطن القوى والضعف في تحصيله.

على ان هذه النقاط يمكنه ملاحظتها من خلال تصرفات التلميذ في المنزل وفي المدرسة وفي الشارع ومن خلال الاطلاع على سجله التعليم وبطاقات علاماته، وكذا اجراءات مقابلات مع الهيئة التعليمية، وهذا ما يمكننا مباشرة من جمع المعلومات الخاصة به، والمعلومات النفس جسدية، والنواحي الصحية، وكذا تأثير الاجواء الاجتماعية، ثم اكتشاف ميوله واستعداداته واتجاهاته.

وان توفرت هذه المعلومات، وبصفه موضوعيه ودقيقه وسليمه سوف يؤدي بناء هذا حتما الى تشخيص الاسباب التي ادت الى رسوب التلميذ وهذا تمهيد لمعالجتها والوصول الى الحل الذي يمكن التلميذ من تخطي هذه العقبة.

ويقول محمد منير مرسى: بأن ظاهرة الرسوب مردها إلى جملة من الاسباب والعوامل، اهمها ضعف التوجيه التعليمي للتلميذ، الذي يركز على قياس القدرة على الاستظهار اكثر من قياسه للقدرة على الفهم والاستيعاب، ورداءة المناهج وطرائق التدريس وكذا ضعف وتأخر بعض التلاميذ في التحصيل الدراسي، وضعف العلاقة بين الاسرة والمدرسة، كما نجد بعض المعلمين غير مؤهلين للقيام بعملية التدريس. (المرجع السابق، 150)

2- تعريف بعض المصطلحات المتشابهة:

1-2 تعريف التسرب:

كل من يترك التعليم في اي مستوى يطلق عليه مصطلح متسرب، ويقصد بذلك ترك سلك التعليم بغض النظر عن اسباب ذلك، سواء كانت صحيه او اقتصاديه او اجتماعيه.

(القاني، 1999، 88)

عرفت اليونيسيف(1992) التسرب هو عدم التحاق الاطفال الذين هم بعمر التعليم بالمدرسة او تركها دون اكمال المرحلة التعليمية التي يدرس بها بنجاح، سواء كان ذلك برغبتهم او نتيجة لعوامل اخرى (حمودة، 2013، 3)

ويقول عبد الرحيم نصر الله: يجب ان نفرق بين تسرب وتسريب فالتسرب هو انقطاع عن الدراسة وعدم انتهاء المرحلة التعليمية التي التحق بها اما تسريب هي الحالة التي يكون فيها التلميذ مجبرا على ترك المدرسة لعدة اسباب وعوامل. (نصر الله، 2001، 346)

2-2 تعريف الهدر التعليمي ابراهيم داوود الداود:

بأن الهدر التعليمي والنتيجة ضعف العملية التربوية وينشأ عنه مشكلات تربوية واجتماعية تتمثل في عجز النظام التعليمي عن الاحتفاظ بالملتحقين به كافة لإتمام دراستهم حيث يحدث الرسوب". (المرجع السابق، 20)

ويقول احمد محمد الطيب(1999): بأن الهدف التربوي هو سبب الرئيسي لخفض الكفاءة الانتاجية في التعليم ويكون سبب في ضياع الاموال والوقت والجهد المبذول على التعليم ويأتي نتيجة لعدة عوامل مسببه فيه منها الرسوب والتسرب، وتدني موسى وتحصيل" وتحصيل التلاميذ (الطيب، 1999، 203)

2-3 تعريف الفشل الدراسي:

ويرى كل من جان وجاك 2015: ان الفشل الدراسي هو عدم التكافؤ في الدراسة ويرجعون ذلك الى سوء النظام داخل المدرسة مما يؤدي الى بطئ التعلم للتلميذ. Pierre (Dubois، 1977، 2)

2-4 تعريف التغيب الدراسي:

تعريف Pierre Du bois هو ظاهرة ناتجة عن الغياب عن المدرسة باستثناء ايام العطل والاعياد تتحكم فيها مجموعة من المتغيرات المتعلقة بالتلميذ نفسه او المدرسة، او المحيط الاجتماعي للمدرسة او التلميذ.(ibid، 2)

3- العوامل المؤدية للرسوب الدراسي:

3-1 عوامل اجتماعية واقتصادية:

كما يقال المرء ابن بيئته فإذا كان التلميذ يعيش في بيئة اجتماعية سيئة فلا شك انها تؤثر تأثيرا سلبيا على مستواه الدراسي، وكذلك جماعه رفاق السوء والاطفال المتشردين

والاشقياء المهملين في حيه او في الشارع مثلا او في اماكن اللهو واللعب فإنه يسلك سلوكهم وتنقل العدوى اليه. (قدوري، 2005، 62)

وانه لمن الطبيعي ان كل تلميذ محاط ببيئة اجتماعية، يؤثر ويتأثر بها خاصة المحيط الاسري، وهذا الاخير له دور فعال اما بالسلب او الايجاب على التحصيل العلمي للتلميذ فنجد ان الاسر التي يسودها الاستقرار يجد فيها التلميذ راحته الامر الذي يخلق له الجو على عكس التلميذ الذي يعيش في (نفسه).

وكثير ما تؤدي الظروف الاسرية الى حدوث اخفاق دراسي، والقدرات يؤدي الى ارباك التلميذ ويقلل من قدرته على النمو والتقدم الاكاديمي لان التلميذ يتأثر بما تهيئه له الأسرة من اوضاع اجتماعية وثقافية واقتصادية، وينعكس هذا على مستواه تحصيلي والاكاديمي. (عاشور، 2013، 50)

ونجد ان عدم استقرار العائلة وتصدعها، بسبب الطلاق او تعاطي المخدرات والادمان لدى احد الوالدين يؤدي الى احساس التلميذ بحرمانه من حنان والديه ولا بدراستهم، ويؤثر على تحصيله الدراسي، قد يلقي به ذلك في احضان الجنوح والانحراف.

وتعتبر المعاملة الوالدية هي ايضا من الامور التي تؤثر على التحصيل العلمي، وهذا ما اكده وذلك ان قسوة الاب وضعف الميراث الحسيه داخل الاسرة وضعف الوسط الثقافي مع توفر النواحي المادية احيانا، يسهم في ضعف التلميذ فكريا ودافعا للدراسة والتحصيل كما يسهم في ظهور الاتجاهات السيئة المضادة للمجتمع. (خير الزراد، 1985، 95)

ونرى ان التفرقة في المعاملة بين الابناء تؤدي الى صراع نفسي يحدث تعثرا دراسيا للتلميذ، فالطفل الذي يشعر بالغيرة من اخوانه لكون احد الابوين او كلاهما يركز اهتمامه على احد الابناء دون البقية تمنعه من التقدم في الدراسة، وتؤدي في نهاية الامر الى احباطه وشعوره بالنقص وعدم الاهمية.

تعتبر الأسرة اهم حلقة في عمليه التنشئة الاجتماعية للطفل فهي تعمل على صقل شخصيته في نسق قيمى ودوافع محدده للعمل وتحقيق النجاح وتكوين مفهوم لذاته واتجاهات وفقا للآطار الثقافي السائد في المجتمع، فكلما توفر المحيط على المثيرات التنشيطية المساعدة على تكوين رصيد معرفي للطفل وخاصة في سنوات الخمس الاولى التي تساعد على النجاح الاكاديمي، فالأطفال المحرومين ثقافيا هم افراد يعيشون في مستوى اجتماعي

وثقافي منخفض يعانون من فقر في الخبرات وتجارب التي تزيد من معارفهم.(المرجع السابق، 96)

يؤدي هذا كل من دراسة bourdieu، passron (1970) التي تهدف الى استقصاء العوامل المسببة للرسوب الدراسي، ومن اهمها: ان الانتماء المهني والاجتماعي للأولياء له علاقة بنجاح او رسوب ابنائهم فستخلص ان نسبة الرسوب مرتفعة لدى طلاب الذين ينتمون للفئات المهنية و الاجتماعية الدنيا. و العكس صحيح.(حديد، 2010، 177)

ووجد Coleman (1966)، ان السبب في رسوب التلاميذ او نجاحهم يعود الى الخلفية الاقتصادية والاجتماعية للطلاب، اي ان المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسرة الطالب والجو الاجتماعي السائد في المدرسة المعينة اما في إنجلترا فقامت وزاره المعارف بدراسة نشرت سنة 1962 توصلت هذه الدراسة الى ان الخلفية الأسرية للتلميذ هي في الواقع اهم العوامل المؤدية الى الفشل الدراسي وايدت هذه النتيجة في نفس السنة وتوصلت هذه الدراسة إلى دراسة اخرى قام Jackso، و Marsden 1962 في نفس السنة ان الأسر الميسورة الحال من الطبقات المتوسطة تعين ابنائها على النجاح والاستمرار في الدراسة على عكس ابناء الطبقة الدنيا.(حنفي، 1998، 244)

الذين لا يجدون الدعم الاسري للنجاح مما يؤدي الى الاحباط والفشل اما على المستوى العربي فان اقدم دراسة في هذا المجال هي دراسة الريحاني وWeightman (1968) واجريت في المجتمع اللبناني وقد قام بدراسة، العلاقة بين الطبقة، الاجتماعية والنجاح في الدراسة وقد توصل في نتائج دراستهما الى ان هناك علاقة وظيفية بين المستوى الطبقي والنجاح في الدراسة اي ان ذوي الطبقات العليا يتقدمون على غيرهم في الاداء الدراسي وليس هذا فحسب بل انهم هم الذين يتمكنون من مواصلة دراستهم العليا والحصول على مراكز وظيفية اعلى. (بن معجب الحامد، 1996، 77)

وقد وجد العديد من الباحثين من مجتمعات متباينة ان للمستوى التعليمي للوالدين او لاحدهما له تأثير ايجابي على التحصيل الدراسي ابو بكر ورضا علي 1984.(مرجع، 1998، 17)

واذا كانت اغلب الدراسات الغربية قد اشارت الى اثر المستوى التعليمي للوالدين بنجاح وتفوق الابناء دراسيا الا ان هناك دراسات عربية جاءت بنتائج وارتباطه ايجابيا عكسية ومنها دراسة زيد الدباس 1979.

اعدت على المجتمع الاردني لمعرفة اثر الظروف الاجتماعية والاقتصادية للطلبة المتفوقين في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة، حيث وجد ان المستوى التعليمي للتلميذ لا يتأثر بمستوى التعليم من الوالدين يكون الطالب متفوق ومستوى تعليم الوالدين دون المرحلة الابتدائية.(حديد، حديد 2010، 178)

وهناك الدراسة للدكتور رشدي عبده حنين توصل من خلالها الى عدم وجود ارتباط بين المستوى الدراسي للأبناء ونجاحهم والمستوى الاقتصادي للأسرة، وتوصل الى ان فقره الأسرة وضعف مستواها الاقتصادي والاجتماعي يكون في كثير من الاحيان حافزا لبذل المزيد من الجهد والنجاح في الدراسة والوصول الى اعلى المراكز الاجتماعية. (المرجع السابق، 178)

واشارت ديبرا(1996) في دراستها عن اثر التدريس التبادلي واستراتيجية توجيه المعلم على المهارات الاجتماعية لدى التلميذ اشتملت الدراسة على 36 تلميذ وتلميذه من مدارس شيكاغو فأظهرت الدراسة بوجود علاقة بين الكفاءة الاجتماعية والفصل الدراسي وان التحسين في الكفاءة الاجتماعية يؤدي الى التحسين في التحصيل الدراسي.(ذياب، 2002، 72)

وعندما نقول العوامل المدرسية، فانه يقصد بذلك جملة من المتغيرات، منها كفاءة الاستاذ وطرائق التدريس والوسائل التعليمية والمناهج ونظام الامتحانات وكذا التوجيه المدرسي.

ويجب ان يعد المعلم اعدادا يمكنه من القيام بوظائفه المختلفة بأحسن وجه، ويمكنه من فهم التلاميذ ومتطلباتهم وقدراتهم واستعداداتهم، وان يتصف بالصفات العلمية الجيدة حتى يصل الى تحقيق الهدف المتوخى في التلاميذ ويصل بهم الى التحصيل العلمي الجيد.(المرجع السابق، 73)

يرى فيليب Philippe (2012) ان الرسوب الدراسي من قبل كان سببه التلميذ وهو الملام الوحيد على رسوبه، و أرجع اكبر عامل يؤدي بالتلميذ للرسوب الدراسي هو سوء معاملة الاستاذ للتلميذ حيث انها تلعب دورا كبيرا جدا في رسوبه.(Philippe، 2012، 2) كما يجب وضع منهج سليم يراعي مستوى قدرات التلميذ، ليسهل عليهم اكتساب الخبرات والمعارف ليصله في النهاية الى رفع مستوى تحصيلهم، لان المنهاج الدراسي ان لم

يكن يناسب بالعمر العقلي والزمني للتلاميذ، و لن يستطيعوا استيعاب ما يقدم لهم ويفشلوا في دراستهم.(قريشي، 2002، 73)

والمنهج لا يعني المحتوى فقط، ولكن هناك الاهداف وطرائق التدريس والوسائل التعليمية واساليب التقويم ولذا فان تطوير المنهج من ناحيه المحتوى فقط يبقى تطويرا جزئيا بل يجب تطوير كل عناصر المنهج معا وفي وقت واحد حتى يكون فعالية، له معنى بالنسبة للعملية التعليمية.(القاني، 1995، 32)

ويرجع العديد من المختصين في الميدان التربوي ارتفاع ظاهره الاخفاء المدرسي الى وجود خلل في النظام التربوي التعليمي الذي يستدعي التدخل المبكر من طرف المهتمين في ايجاد الحلول المناسبة فالتأطير البيداغوجي للمؤسسة التعليمية قد يكون سببا في ذلك بالإضافة إلى الإعداد العشوائي للمناهج التربوية الذي لا يراعي خصائص المتعلم في كل مرحلة عمرية، وكذا اعتماد التعزيز السلبي من المدرسين مع التلاميذ الذي بدوره يجعل التلميذ يشكل اتجاهات سلبية عن المدرسة.

كما لا ننسى انخفاض الكفاءة المهنية للمدرس بالإضافة الى إهمال المعايير الأساسية في عملية الاختيار والتوجيه المدرسي للتلاميذ له دور ايضا في احداث الفشل والاختلالات الدراسية لديهم، فكل فكل هو معلوم ان كل توجيه مدرسي هو اختيار مهني للتلميذ في المستقبل. (المرجع السابق 33)

كما تشير العديد من الدراسات الى العلاقة الوطيدة بين اتجاهات تلميذ نحو المدرسة والتحصيل الدراسي منها دراسة كل من Marjoribanks and Brophy 1975 1996 التي تناولت العلاقة بين التحصيل الدراسي واتجاهات المتعلمين نحو المدرسة والذات، فبينت ان النجاح الاكاديمي يعزز الرضى عن المدرسة، بينما الفشل الدراسي يؤدي الى تشكيل الاتجاهات سلبية نحو المدرسة والتعلم.(النشواتي، 1996، 479)

وكذلك ما اشارت اليه دراسة Rayans بأن هناك علاقه ارتباطيه بين نجاح التعليم وخصائص الانفعالية للمعلم، بحيث تبين ان المدرس الفعال هو الذي يملك استراتيجيات ذات فعالية في اداره حجرة الدرس وكذلك من خلال التنويع في استخدام اساليب التدريس مثل المناقشة والحوار .

فهذا يخلق جوا من التفاعل الصيفي بين التلاميذ، ويحدث ما يسمى بالعصف الذهني وهو كفيل بترسيخ المعلومة لدى التلميذ وتكوين رصيد معرفي، يتكون لديه شعور بالرضا

ومنه تتشكل لديه اتجاهات ايجابية نحو التعلم والمدرسة، الذي بدوره يؤدي الى تحقيق النجاح والتفوق المدرسي. (المرجع السابق 237)

في حين اكد الدراسات اخرى ان استخدام اساليب التهديد والعقاب من قبل الوالدين او المربين يؤدي الى شعور التلميذ بالدونية وعدم الكفاءة، وعدم تقبل الذات وفقدان الثقة بالنفس، وبالتالي يرتفع لديه. استعداد للقلق وهذا بدوره يؤثر سلبا على مساره الدراسي، وما ينجره عنه من اثار سيء على صحته النفسية، وهو ما اشار اليه كل من كريبوس عبد الحميد وبوسنة عبد الوافي(2005) في دراستهما حول العقاب المدرسي والطفل المدرسة الابتدائية يشيران الى ان العقاب الذي طابعه القسوة مع استعمال الفاظ ترمي الى تشويه صورته التلميذ امام زملائه، كبت لقدراته واعاقه للحياة المدرسية، فيصبح التلميذ يشعر بالتوتر الدائم والنفور من المعلم، بالإضافة الى عدم القدرة على تحمل منافسة الزملاء لظهور مشقه كبيره في اداء الواجبات، والتلميذ الخائف من الرسوب في الامتحان تتضاعف مخاوفه في حين يعرف ان العقاب سيكون من نصيبه سواء من والديه او مدرسيه، ومنه ان الارتباك يؤثر على نتائج الدراسية مما يجعل التلميذ دوما فاشلا بسبب تصرفاته الدراسية (كريبوس وبوسنة، 2005)

ومنه ان تدني الظروف البيداغوجية بالمدرسة يسهم الى حد كبير في ارتفاع حزم الرسوب الدراسي والتي تتعلق بمداه اهميه البرامج والمقررات الدراسية وملائمتها و ملائمتها بحاجه تلميذ، وكذا المعايير المستخدمة في انتقاء المعلمين والمناخ المدرسي، السائد بالمدرسة بالإضافة الى الاساليب التقويمية المعتمدة ومدى مطابقتها للمعايير وكل هذه العوامل تؤثر بشكل او باخر على مردوديه التحصيل للمتمدرسين.(العمايرة، 2002، 62)

يذكر جونس(1979) ان للبيئة المدرسية السلبية دلالات تبدو على التلميذ التابع لها وهي ممثله فيما يلي:

- 1- عدم انجاز ما توكل اليه من اعمال دراسية.
- 2- الهروب والتغيب والمستمر عن المدرسة.
- 3- مستوى منخفض لطموحات الطالب.
- 4- اعداء نحو المسؤولين في المدرسة يأخذ شكل رفض التعليم ورفض التعاون في اي مجال متعلق او مرتبط بالمدرسة، ومما لا شك فيه ان كل هذه الدلالات تؤدي الى الاخفاق سواء بالرسوب او التخلي نهائيا(الصافي، 2002، 62)

ويرى ليكلات(1961) ان المناخ الدراسي يحدد مستوى ودرجه انتاجيه المؤسسة
والتحصيل الدراسي للطلبة ونسبة غياب وحضور ورسوب وتسرب التلاميذ وسلوكهم وحل
كثير من المشكلات في المدرسة.(المرجع السابق، 63)

ان المعيار الاساسي والوحيد للحكم على التلاميذ اما بالنجاح او بالرسوب نظام
الامتحانات الذي يعتمد على اعطاء التلاميذ درجات، ولقد وجهت في اتهامات لنظام التقويم
المعمول به في مدارسنا على انه نظام غير موضوعي بالعديد من العوامل من بينها نظرة
الاستاذ للتلميذ وطبيعة العلاقة الموجودة بينهما حيث تشكل اطارا مرجعيا عند تصحيح
الاستاذ في اوراق الامتحان، وعلى هذا الاساس فانه ذاتية الاستاذ تتدخل بشكل كبير اثناء
عملية التقويم، ويكون التلميذ ضحية وفي هذا شان يقول Robert Bazin لقد قيل لنا
بخصوص نظام الامتحان والانتقاء المعمول به، انه يقوم على الموضوعية، من اجل اعطاء
الممتحن الحد الاقصى من الفرص للنجاح ولكن هذه الموضوعية تستند الى مبدا اساسي
يمكن ان يصاب في العبارة التالية: (لكي تقدر الانسان حق قدره، يجب اولا وقبل كل شيء
الا يكون بينكما تعارف).(المرجع السابق، 11)

ان تساؤل حول مدى صلاحية الامتحانات المدرسية كمعيار اساسي في الحكم على
نجاح التلميذ او رسوبه، قد بدا مبكرا وهذا منذ سنة 1929 بفضل الابحاث المتطورة التي قام
بها الباحثين الفرنسيين Piorne- Laugier والتي اثبت من خلالها عدم موضوعية التقويم
التقليدي.(Henr، 1963، 11)

واستنتج Pieron في نفس السنة من خلال ابحاثه ودراساته في مجال الامتحانات
المدرسية ان "عملية التقويم مرتبطة بطبيعة المعلومات الخاصة بالتلاميذ، والتي تكون
معلومة عند الاستاذ او المصححين، هذه المعلومات تؤثر سلبا وايجابا".(11،ibid)
كما ان هناك عاملا اخر من شأنه ايضا التأثير على تحصيل التلميذ وكذا وتوافقه وهو
سوء التوجيه ويمكننا القول بان تأثيره اسرع من العوامل الاخرى، كتأثير (العوامل النفسية
والاجتماعية والاقتصادية او غيرها). لان هذا العامل سوء التوجيه يؤدي بصورة مباشرة الى
الرسوب K وما هو سائد اليوم بكثرة منظومتنا التربوية K هو ان كثير من التلاميذ يوجهون
على اساس ملئ المناصب البيداغوجية فقط فنجد ان طريقه التوجيه تعتبر اليه لا تهتم اساسا
بقدرات التلاميذ وميوله K وانما تهدف قبل كل شيء الى تحقيق متطلبات الخريطة
المدرسية(Avanzini، 1977، 6)

3-3 عوامل جسديه ونفسية:

كما ينبغي الإشارة الى اهمية سلامة البنية الجسمية لتميل لتحقيق النجاح الدراسي، او اضطراب النطق الذي يجعله موضع سخرية من قبل الرفاق، فيتولد لديه كراهية للدراسة وبالتالي يعيق التفاعل الايجابي للتلميذ داخل الصف الدراسي وخارجه فهناك علاقة وثيقة بين الصحة والجسم للتلميذ وتحصيل الدراسي.

وفي دراسة قام بها سيمون Simon اثبت من خلالها بان التلاميذ الاقل نضجا من الناحية الجسدية هم الاكثر عرضه للرسوب الدراسي.(زيدان 1965، 29)

ومن خلال هذه النتائج التي توصل اليها عد، باحثين يتبين لنا ان عامل الصحة الجسدية له اثر بالغ الاهمية على التحصيل الدراسي للتلميذ، اما بالسلبى او بالإيجاب، وهذا ما يؤكد عمر عبد الرحيم نصر الله في قوله " حيث يرجع رسوب وتسرب بعض التلاميذ الى وجود الامراض والاعاقات التي لا تسمح للتلاميذ بالذهاب الى المدرسة او تركها، بالرغم من وجود القدرات العقلية الكافية للمتعلم والتي من الممكن ان تجعله تلميذا متفوقا، وعلاقته جيدة مع الاستاذ والمدير والتلميذ.(نصر الله، 2001، 379)

ومن الاسباب المرتبطة بالصحة النفسية ترجع الى توافق التلميذ مع انفسهم او مع زملائهم في المدرسة، او مع اساتذتهم، فتعكس صورته القلق عندهم على مستقبله الدراسي وعلى عدم الثقة بالنفس وبالأخرين، وكره الزملاء ومدير المدرسة والاساتذة.(رمضان، 2012، 32)

وما يزيد من سوء التوافق النفسي عند التلاميذ، وقلقهم وخوفهم الشديد من الامتحانات وما يتبع ذلك من نتائج السلبية على تحصيل الدراسي، وعلى الانتماء للمدرسة، هذا بالإضافة الى كثرة الشك في سلوك الآخرين والاحساس بالقلق العام والاضطهاد. (المرجع السابق، 32)

4- مظاهر الرسوب الدراسي:

1-4 المظاهر العقلية:

يلحظ على التلاميذ ذوي التجارب اخفاق دراسي وضعف القدرة على التركيز وتشتت الانتباه، التفكير الاستنتاجي وهروب الافكار، بالإضافة الى اضطراب الفهم في نقل ما يتعلم من مفاهيم ومعارف داخل غرفة الصف او اثناء الموقف التعليمي معين الى موقف التعليمية واجتماعية اخرى.(عواد، 2007، 59)

هذا ما ذهبت اليه دراسة ستيفن قدم خصائص لذوي التعثر الدراسي تمثلت في: عدم الانتباه وعدم القدرة على التركيز، ضعف الذاكرة... (شيحي، 1994، 390)

4-2 المظاهر الانفعالية:

كشفت نتائج العديد من الابحاث ان اهم المظاهر الانفعالية التي يعاني منها المتخلفون هي الخجل والخوف والقلق وانعدام الامن والضعف الثقة بالنفس ومشاعر النقص والفشل والعجز. تميل هذه الفئة الى العدوان والتمرد على السلطة اصف الى انهم يتصفون باتجاهات سلبية نحو الذات والآخرين اشارت دراسة سلطان 1979 ان نسبة السلوك العدواني ترتفع مع عينة التلاميذ المعيّدين ونقل معاينة التلاميذ المتفوقين. (عاشور، 2013، 55)

4-3 المظاهر الاجتماعية:

يمكن حصر هذه المظاهر في: عدم تحمل المسؤولية وعدم التكيف الاكاديمي والاجتماعي، السلوك الانطوائي، التمرد على السلطة الأبوية والدراسية هذا ما اشارت اليه كل من دراسة سيل وبيرت ان التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتصفون بمجموعة من الخصائص تتمثل في

- 1- سرعه الانفعال والغضب.
- 2- البلاد والخمول.
- 3- ضعف الثقة بالنفس.
- 4- الانسحاب والعدوان نحو الذات والآخرين.
- 5- عدم تأدية الواجبات الدراسية. (الكاشف، 1994، 380)

4-4 المظاهر السلوكية:

هدفت دراسة نظمي ابو مصطفى " الى التعرف على ابرز المظاهر السلوكية لدى المتأخرين دراسيا، حيث اعتمد الأساتذة في رصد المظاهر السلوكية، اسفرت الدراسة الى ان مظاهر السلوكية لهذا الفئة تمثلت في:

- 1- عدم المشاركة في الأنشطة المدرسية اللاصفية.
- 2- عدم المشاركة في المناقشة اثناء الدرس.
- 3- عدم القدرة على ابداء الراي.
- 4- التردد في اتخاذ القرارات. (نظمي، 1999، 125)

5- الطرق التربوية العلاجية لظاهرة الرسوب الدراسي:

ان العملية التعليمية عملية مترابطة ومتكاملة ولا يمكن لها ان تتجح في تقديم مخرجات نموذجية الا اذا توفرت جميع عناصرها المدرسة والأسرة والمعلم هي ركائز أساسية في تكوين التلميذ في جميع جوانبه النفسية والجسمية والاجتماعية والسلوكية ،فاذا اختلت احداها حدث خلل في العملية التعليمية فتلك العناصر مهمة في بناء الشخصية السوية للتلميذ. تتمثل الطرق العلاجية في الحلول والجهود التربوية التي يقوم بها المعلم او المربي لمواجهه الرسوب الدراسي عده طرق علاجية ومنها:

5-1 التعليم المكيف او التربية الفارقة:

يعتبر هذا النوع من التعليم طريقه علاجية لفئه التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم او تلاميذ التعلم او التلاميذ الذين يعانون من ضعف عقلي بسيط. ومن الضروري ان هنا ان نفرق بين هذه المفاهيم رغم ان نتيجتها واحده تتمثل في اعاقه التلاميذ عن التحصيل الدراسي وتؤدي الى الفشل سواء بهم لرسوب او التسرب، كما يهتف الى تقديم خبره تربوية مناسبة لكل تلميذ حسب قدراته وميوله وخبراته السابقة يتصف هذا البرنامج بانه مكثف يركز على المواد الدراسية التي يوجد فيها التلميذ الصعوبات التي تراعي فيها الفروق الفردية (المرجع السابق، 167)

فهو يمر بمجموعة من المراحل وهي:

* مرحلة الاستكشاف:

تعتبر هذه المرحلة مهمة حيث يمثل فيها الاستاذ او الاختصاصي دورا بارزا في تشخيص الحالة او الصعوبة التي يعاني منها التلميذ، كما يمكن للأولياء حصر سلوك الابناء في الوسط العائلي

ويسرق الاستاذ والاختصاصي النفسي باستعمال الروائز والاختبارات النفسية المناسبة وطبيب الصحة الدراسية بأجراء المعاينة الطبية اللازمة والاولياء في عملية التشخيص التلاميذ الذين هم بحاجة الى التعليم المكيف(المرجع السابق، 168)

* مرحلة المتابعة:

عندما يلاحظ الاستاذ او الاختصاصي ان التلميذ قد تمكن من المهارات الأساسية في التعلم، وان قدراته في فهمه وتحصيله قد تحسنت، يعاد ادماجه من جديد مع اقرانه في الصف الدراسي، وبالتالي يكون قادرا على مواصلة مساره الدراسي بصفة عادية.

ان التعليم العلاجي الذي يقدمه للتلاميذ قصد مساعدتهم على تحصيل الدراسي الجيد وبالتالي النجاح يتخذ اساليب متعددة بالنظر الى طبيعة الصعوبات التي يتلقاها التلميذ والنواتج احيانا من صعوبات نمائية في العمليات العقلية او النفسية المسؤولة عن التعلم وحيانا صعوبات دراسية وهكذا نجد انفسنا امام ثلاث استراتيجيات من التعلم العلاجي وهي:

- اسلوب التعليم القائم على تحليل المهمة التعليمية او التدريسية.
- اسلوب التعليم القائم على تحليل العمليات العقلية او النفسية.
- اسلوب التعليم القائم على الجمع بين تحليل المهمة التعليمية والعملية النفسية والعقلية.

(المرجع السابق، 169)

5-2 التعليم التعويضي:

يعد هذا البرنامج لكون او الرسوب الدراسي يرجع الى عامل الحرمان الاجتماعي والفقر والعوز الاقتصادي وتتضمن البرامج التعليمية الموجهة لهم:

- علاج المشكلة الدراسية حتى لا يتعرض التلميذ الى مشاكل تعيق وتقدمه الدراسي في المراحل اللاحقة.

- تقديم تعليم مهني وخبرات عمل للتلاميذ في السياق غير الدراسي.
- تقديم برنامج تعليمي مكثف للأطفال الغير قادرين من الناحية المادية، ولهم امكانيات عقلية. (المرجع السابق، 170)

5-3 بيداغوجية الدعم:

يقدم هذا النوع من العلاج في شكل حصص استدرائية داخل صفوف الدراسية، ويخص حيز مناسب في الجدول التوزيع الاسبوعي، وتهدف حصص الدعم الى معالجة النقص الذي تم ملاحظتها لدى التلاميذ، كمعالجة التأخر الدراسي في مادة معينة أو عدة مواد نتيجة لمرور التلميذ بخبرات سيئة.

تهدف بيداغوجية الدعم الى علاج رسوب لدى التلميذ في مادة او بعض المواد، وترمي الى تظليل الصعوبات الشخصية لدى فئة معينة، وهي ضروري لمعالجة النقائص عند التلاميذ بتمكنهم من الانتقال في مستوى زملائهم، وتنظم حصص الدعم حسب الحاجة.

(المرجع السابق، 171)

وقد اقترح ليبيرمان. (1980) بعض البدائل لتمكين التلاميذ المعيقين من تجنب الفشل وتحقيق النجاح الدراسي وذلك بوضع مرحلة انتقالية بين الفصل الذي رسب فيه تلميذ وبين

الفصل الذي ينبغي ان ينتقل اليه، وفي هذا الفصل يدرس التلميذ مواد مستقلة ويتم تركيز في الصف على المواد التي اخفق فيها، كما يعيد التلاميذ الى المواد المستقبلية التي سوف يدرسونها في الصفوف اللاحقة، وبالتالي يكون هنا التلميذ متفوقا على زملائه. (الهابس، 2000، 127)

خلاصة الفصل:

ان الرسوب مشكله تربوية، اقتصادية واجتماعية ونفسية ايضا ومهما كان السبب في الرسوب والإعادة فان اغلب التربويين اجمعوا على انه ليس هناك حل جذري ونهائي لهذه المشكلة التربوية المتعددة الابعاد والجذور فالعلاج يتطلب تقويم النظام التربوي ككل من خلال الاهداف وامكانية تحقيقها وطبيعة المناهج ومدى مناسبتها وطرق واساليب التدريس واساليب التقويم المتبعة كذلك دراسة ظروف الاجتماعية والاقتصادية ذات تأثير مباشر على نظام التربية والتلميذ، بالإضافة الى دراسة العلاقة بين المدرسة والمجتمع والحوافز التي تقدمها الدولة للمتعلمين لتحديد جوانب القصور والعمل عليها لحل هذه المشكلة.

الفصل الرابع: مرحلة المراهقة

تمهيد

- 1- تعريف المراهقة
 - 2- أهمية المراهقة
 - 3- النظريات المفسرة لمرحلة المراهقة
 - 4- مظاهر النمو في مرحلة المراهقة
 - 5- مراحل المراهقة
 - 6- أشكال المراهقة
 - 7- حاجات المراهق المتمدرس
 - 8- مشكلات المراهق المتمدرس
- خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد المراهقة من أهم وادق المراحل التي يمر بها الانسان في حياته التي تتميز بالتجديد والتغيير، ففي بداية المراهقة تظهر لدى المراهق تقلبات انفعالية ومزاجية ونفسية تختلف درجتها حسب اختلاف الظروف المحيطة به، وذلك نتيجة التغيرات في مظاهر النمو المختلفة الجسمية والعقلية والانفعالية والدينية والخلقية.

وهذه التغيرات تؤدي الى صرعات داخلية وخارجية للمراهق تظهر على شكل اضطرابات نفسية كالقلق، الخوف، والتوتر.... مما يؤدي الى تغير وتبدل حياة المراهق الوجدانية والعقلية والمدرسية، وذلك حسب المواقف التي يواجهها. وفي هذا الفصل سنتناول تعريف المراهقة، أهمية المراهقة، النظريات المفسرة لمرحلة المراهقة، مظاهر النمو في مرحلة المراهقة، مراحل المراهقة، أشكالها، حاجات المراهق المتمدرس، وأخيرا مشكلات المراهق المتمدرس.

1- تعريف المراهقة:

لقد تعددت وتنوعت التعاريف والمفاهيم الخاصة بالمراهقة من باحث لآخر بتعدد التناولات المختلفة، فلا يمكن حصرها في تعريف واحد فنجد من عرفها على انها: المرحلة التحولية بين مرحلة الطفولة والرشد وتبدأ بالبلوغ حوالي 13 سنة وتنتهي ببداية الرشد. (01 , sans annee , thornbury)

وتعرفها اني فلورين (Agnes Florin) بأنها: " المرحلة التي تبدأ بما يسمى بالبلوغ لكن هناك فروق بين الأفراد من حيث العمر والزمن التي تحدث فيه التحولات والتغيرات مثل تغيرات فب افراز الهرمونات، النمو الفكري، ظهور أول حيض عند الفتاة، وأول قذف عند الفتى ولذا تعتبر من الصعب تحديدها. (Florin. 2003. p85)

أما هوركس (Horroks 1992) فيعرفها بأنها: الفترة التي يكسر فيها المراهق شرنقة الطفولة ليخرج الى العام الخارجي، ويبدا في التفاعل معه والاندماج فيه. (الزغبى، 2001، 318،

في حين يعرفها احمد محمد الزغبى على أنها المرحلة الانتقالية من الطفولة الى الرشد لها مميزات سلوكية خاصة وفيها لا يكون الطفل ولا راشد لكنه يسعى بكل جهد لنبذ سلوك الطفل على سبيل الوصول الى مميزات الراشد الناضج.

اما تعريف ستانلي هول (Stanly Hall) للمراهقة على أنها: "فترة عواصف وشدة تكتنفها الازمات النفسية وتسودها المعاناة والإحباط والصراع والقلق والمشكلات وصعوبات التوافق". (المرجع السابق، 331-332)

نستخلص من هذه التعاريف أن المراهقة هي المرحلة التي تبدأ بالبلوغ وتنتهي ببداية الرشد، حيث تظهر بدايات الفرق بين الذكر والانثى والتغيرات التي تطرأ على نموها في مختلف النواحي النفسية الجسمية والاجتماعية كما أنها مرحلة المرحلة التي يبدأ فيها التفاعل والاندماج الاجتماعي.

2- أهمية المراهقة:

تعود أهمية المراهقة الى أنها مرحلة دقيقة فاصلة من الناحية الاجتماعية اذا يتحمل فيها الناشئون تحمل المسؤوليات الاجتماعية وواجبتهم كمواطنين في المجتمع، كما أنهم يكونون أفكارهم عن الزواج والحياة الأسرية وبالزواج يكتمل جزء كبير من دورة النمو النفسي العام، حيث ينشأ منزل جديد وتتكون أسرة جديدة ومن ثم يولد طفل وبالتالي دورة جديدة من حياة شخص أحر، تسير من المهد الى الطفولة الى المراهقة الى الرشد، وهكذا تستمر دورة الوجود ويستمر الانسان في الحياة.

تمثل مرحلة المراهقة ميلاد جديد للولد أو للبنات اذ تبدأ مظاهر الرجولة والأنوثة وتتضح آثار الوراثة والبيئة الطبيعية والاجتماعية ويبدأ كل منها نمط جديد في حياته، ويمكن النظر الى أهمية مرحلة المراهقة أيضا من زاويتين زاوية الفرد و زاوية المجتمع.

فمن زاوية الفرد نجد أنها تمثل مرحلة حرجة في حياة الفرد لأنها السن الذي يتحدد فيها مستقبله الى حد كبير، وهي أيضا الفترة التي يمر فيها بكثير من الصعوبات او يعاني فيها من الصراعات والقلق ويمكن أن ينحرف الفرد في هذه السن اذا لم يجد من يأخذ بيده ويعينه على تخطي هذه الصعوبات.

أما من زاوية المجتمع نجد انها الفترة التي يعد الفرد نفسه لبدء العطاء للمجتمع، وذلك فان وجهة النظر الاجتماعية تلزمنا بذل اقصى جهد للحفاظ على هذه الطاقة البشرية والعمل على تنميتها في استثمارها أفضل استثمار ممكن. (حسونة، 2004، 181-183)

3- النظريات المفسرة لمرحلة المراهقة:

من المتفق عليه مرحلة المراهقة مرحلة صعبة على المراهق نفسه وعلى المتعاملين معه من جهة أخرى. ما جعلها تحتل مكانه هامة في الدراسات النفسية، الأمر الذي أدى الى

تعدد التناولات النظرية للمراهقة، حيث هناك من ارجعها الى الجوانب البيولوجية وهناك من ارجعها الى الجانب الاجتماعية وكذا التفاعلية وفي هذا الصدد سنتعرض على اهم هذه الاتجاهات.

3-1 الاتجاه البيولوجي:

يتزعم هذا الاتجاه ستانلي هول (Stanly Hall) الذي يعتبر مرحلة المراهقة مرحلة ميلاد جديد لأنها تتسم بخصائص وصفات تختلف عن مرحلة الطفولة، أون التغيرات التي تحدث فيها ترجع الى أسس بيولوجية تتمثل في نضج بعض الغرائز وظهورها بشكل مفاجئ مما يؤدي الي ظهور بعض الدوافع القوية عند المراهقين التي تؤثر على سلوكهم المستقبلي. كما أيد هذا الاتجاه جيزل (Gesel) حيث أشار الى أن الوراثة هي المسؤولة عن توعية السلوك لدي المراهق.

ويمكن القول ان ما يؤخذ على هذه النظرية اهمالها الكامل للجوانب الاجتماعية والاقتصادية بالرغم من انها تلعب دورا كبيرا في نوع مشكلات المراهق ونوعها وحجمها، وكذا تركيزها فقط على الجانب الجنسي.

3-2 التجاه التفاعلي:

يركز هذا الاتجاه على التفاعل بين المحددات البيولوجية الثقافية والاجتماعية للسلوك فيما يتعرض له المراهق من المشكلات وصعوبات انما تعود لأسباب بيولوجية واجتماعية ونفسية في ان واحد. ويعد (K.levin et sollen Berger)

فيرى (sollen Berger) أن العوامل البيولوجية وحدها لا تفسر ما يعتري المراهقة من مظاهر سلوكية خاصة، ولكنها لا تساهم في إيجاد أنماط السلوك التي تتميز بها مرحلة المراهقة، حيث ان للنضج الجسمي والنشاط الفيزيولوجي لداخلي يعكس آثار على مشاعر الفرد، يواجه مطالب لم يسبق له أن واجهها ولا يعرف كيفية اشباعها، كما ان ثقافة المجتمع له دور في تجيد مدى قدرة المراهق على اشباع هذه الحاجات والمطالب الجديدة، لذلك فكلما تميزت هذه الفترة بالهدوء كلما كان اجتيازها أفضل. (الزغبى، 2001، 355)

ولكن (k.livin) يرى أن انتقال الطفل من عالم الطفولة الى عالم الرشد هو الذي يسبب التوتر الذي يسيطر على حياة المراهق، لأنه يجد نفسه في موقف حرج بين انتماء حقيقي لأي جماعة مرجعية، فلا هو عضو في جماعة الأطفال ولا هو عضو في جماعة الراشدين

ويرى كذلك ان التغيرات الفزيولوجية التي تمر المراهق تجعله حائرا في كيفية الاستجابة لهذه التغيرات. (عوض، 1999، 142)

يمكن أن نستخلص في الأخير ان هذا الاتجاه ركز على جميع الجوانب المفسرة للمراهق عكس الاتجاهات الأخرى.

3-3 الاتجاه الانثروبولوجي:

يتزعم هذا الاتجاه وروث بنديكت ومقارين ميد (Bendict et M.Mead) ويركز هذا الاتجاه على المحددات الخارجية للسلوك " المحددات الاجتماعية والثقافية والقيم المكتسبة".

ومن خلال الدراسات المستفيضة التي قامت بها ميد والتي حاولت بها توضيح ما كان سلوك المراهقة سلوكا عاما وشائعا لدى المراهقين أم انعكاسات لظروف بيئية وخبرات معينة فقد أكدت على أن المراهقة تتكون وتتشكل بالبيئة الاجتماعية وعلى أهمية التنشئة الاجتماعية في اشتداد المراهقة موضحة على ان المراهقين في المجتمعات البدائية يجتازون هذه المرحلة دون صراعات، على عكس مراهقي المجتمعات المتقدمة كالمجتمع الأمريكي مثلا.

هذا وقد أوضحت الدراسات الانثروبولوجية عددا من الحقائق تمثلت في الآتي:

- أن مرحلة المراهقة تمثل مرحلة نمو اعتيادي وليس بالضرورة أزمة في كل المجتمعات وان سلوكات المراهق وتصرفاته واتجاهاته تعكس بالضرورة البيئة الاجتماعية التي تنشأ فيها.

- ان المراهقة لا تجد نمطا عاما أو شكلا واحدا بل تتخذ أشكالا مختلفة وأنماطا متعددة باختلاف البيئة المحيطة بالمراهقة، وان البيئة الاجتماعية دور فعال في اشكال المراهقة وتعتقدها بكل ما تشتمله من احباطات وصراعات.

- ان فترة المراهقة فترة نسبية دينامية يصعب معها نظرية عامة لتفسير جميع جوانب المراهقة في أي مجتمع من المجتمعات. (ملحم، 2004، 345)

لقد اهتمت هذه النظرية بالجانب الاجتماعي والثقافي للمراهق في تفسيرها للمشاكل التي تنجم عن هذه المرحلة، واهملت الجوانب الأخر (الجسمية، الانفعالية....).

من خلال هذا العرض لمختلف الاتجاهات التي تناولت مرحلة المراهقة يمكننا القول ان المراهقة مرحلة من مراحل التطور في الشخصية تأتي بحكم تفاعل العوامل النفسية الاجتماعية وحتى الثقافية.

4- مظاهر النمو في مرحلة المراهقة:

تتطلق مرحلة المراهقة من مرحلة الكمون المتسمة ببطء النمو وهدوءه باختفاء المشاكل مؤقتاً، وبهذا تعتبر بداية ثانية لانطلاق جديدة لعمليات النمو في مختلف جوانبه وهذا بداية من:

4-1 النمو الفيزيولوجي:

4-1-1 تغيرات في غدد الجنس:

يظهر النمو الفيزيولوجي لدى الاناث والذكور من خلال عدة تغيرات وذلك بسبب زيادة النشاط الغدد النخامية الموجودة بقاع المخ والتي تنظم عملية انتاج الهرمونات الأخرى، وتبدأ هذه المراحل لدى الاناث باستدارة الثدي وبروزها، ظهور شعر العانة، ذلك فترة نمو بدني سريع في البداية ثم يأخذ في الابطاء بعد ذلك، ويتلوه بطء الحيض. وتحدث معظم هذه العمليات بفعل هرمون الاستروجين الذي يفرزه المبيضان ويؤدي الى ظهور معالم الأنوثة لدى الفتيات. أما بالنسبة للذكور تبدأ عملية النمو بزيادة حجم الخصيتين وظهر شعر العانة، وخشونة الصوت وقذف المنى، ويمر الشخص بفترة نمو جسدي سريع يعقبه بطء في النمو بعد ذلك، ثم ظهور الشعر في منطقة الصدر، وتحدث هذه التغيرات بفعل هرمون التستوستيرون الذي تفرزه الخصيتان مما يؤدي الى وضوح معالم الرجولة لدى الذكور.

وتؤدي هذه التغيرات الفيزيولوجية مهما كان حجمها الى نتائج نفسية مرتبطة بها ومصاحبة لها، كتغيير نظرة المراهق الى نفسه من خلال ملاحظاته للتغيرات التي تحدث على تكوينه النمائي، يوجد فروق فردية في مظاهر النمو المختلفة بين الذكور والاناث بعضهم البعض من جهة أخرى. بينما الفتيات تنمو عظام الحوض لديهن لوظيفة الحيض والولادة.

ويرى بعض العلماء بان اضطرابات المراهقة انما تحدث بسبب التغيرات الفيزيولوجية المصاحبة لهذه المرحلة، وبسبب التناقض بين نضج المراهق جنسيا وعدم نضج المراهق جنسيا وعدم نضجه عقليا بنفس المستوى. (القذافي، 2000، 350-351)

4-1-2 تغيرات عضوية في الأجهزة الداخلية:

يظهر نمو ممثل في بعض الأحشاء اذا يبلغ معظمها الحد الأقصى من النقل عند المراهق وهذه هي الحالة بالنسبة للكبد وأيضاً يزداد نمو القلب الذي يتضاعف حجمه فيما بين الثانية عشر (12) والسادسة عشر (16)، وفي نفس الوقت يزداد التوتر الشرياني ويصل القلب الى وزنه النهائي تقريبا وهو 52% من الوزن الكلي للجسم وبالمقابل يزداد

وزن المخ ليصل الى 1374 غ عند الأولاد و1244 غ عند البنات ثم يتناقص قليلا، كما تنخفض ضربات القلب ويتنفس الشاب بسرعة أقل من سرعة الطفل وأيضا التغيير في ضغط الدم الذي يرتفع تدريجيا وانخفاض استهلاك الجسم للأكسجين. (دويدار، 1996، 246)

4-2 النمو الجسمي:

يتغير النمو في هذه المرحلة من نسب الجسم ففي بدايتها تطول الساقين بسرعة، وتزداد سرعة حركة في منطقة المفاصل حتى ان الجلد يكاد لا يصل الى نفس النمو ثم ينمو الجذع بدوره بسرعة حتى يصل الى شكل الشخص البالغ، وبالمثل تكبر الايدي والأقدام ولكن لكل جزء من هذه الأطراف سرعته الخاصة في النمو، وأيضا يزداد حجم الجمجمة ويستمر هذا النمو السريع الى غاية السادسة عشر من العمر، وبعدها تقل هذه الزيادة في الهيكل الهضمي وعند سن العشرين تقل جدا لتأخذ شكلها النهائي حوالي سن الحادي والعشرون.

(المرجع السابق، 246)

4-3 النمو العقلي:

النمو العقلي للمراهق يكون مساير للنمو الجسمي، وينتهي هذا النمو ما بين 15 الى 17 سنة ويظهر النمو في العمليات العقلية التالية:

4-3-1 الذكاء:

المكون الأول للنمو العقلي بفضل التفاعل بين الوراثة والبيئة، ويختلف في سرعة نموه مقارنة بالقدرات العقلية الأخرى، فنجد أن سرعته تهدأ خلال مرحلة المراهقة وذلك فيما بين سن 14 و17 سنة. وقد اثبتت بحوث سيجل (Segel) وديا موند (Diamond) أهمية الذكاء في الطفولة وأهمية القدرات العقلية الأخرى في المراهقة.

4-3-2 الادراك:

يظهر في تطوير ادراكات المراهق من المستوي الحسى المباشر الى الادراكات المعنوية المجردة.

4-3-3 التذكر:

يظهر من خلال قدرة المراهق من استيعاب المعلومات التي تقوم على الفهم ويبذل مجهود أقل لحفظ مادة ما، وقد أثبتت البحوث الحديثة بطلان المثل القائل بأن مرحلة الطفولة هي أقل مرحلة للتذكر ويتأثر التذكر بنوع الموضوعات التي يتفكرها فيكون الفرد

أكثر تذكرًا للموضوعات التي يميل إليها ويستمتع بتذكرها، كما تنمو القدرة على الانتباه والفهم العميق، لذا نجده يستطيع الانتقال من موضوع لآخر بعد استيعاب الموضوع الأول.
(معوض، 1994، 343-345)

4-3-4 التفكير:

يظهر تفكير المراهق في القدرة على التفكير المجرد والتخلي تدريجياً عن التفكير المادي، القدرة على فرض افتراضات حول الظواهر، القدرة على التفكير التحليلي والاستنتاجي والتركيبى للمعطيات المعرفية والمشكلات المعقدة بطريقة ذكية، القدرة على ادراك المفاهيم الميتافيزيقية المجردة مثل: الخير، الشر، الجمال... (Hershe thornburg, 22-21, p sannee)

4-3-5 التخيل:

يتجه المراهق في هذه المرحلة من خياله الذي يحوي الموضوعات المحسوسة الي الخيال الذي يحوي الموضوعات والصور المجردة.

4-3-6 الميول:

تختلف الميول باختلاف الذكاء والجنس فنجد المراهق يميل الى الألعاب الرياضية ثم الميول الأدبية والفنية واختير الموضوعات التي تشعره بالمتعة في قراءتها.(المرجع السابق، 343)

4-4 النمو الانفعالي:

تتميز هذه المرحلة بالاضطرابات وعدم الثبات الانفعالي التذبذب يبدو على شكل تذبذب في الحالة المزاجية وتقلبات حادة في السلوك واتجاهات متناقضة أحيانا ويعود ذلك الى عدم التماثل بين سرعة النمو الجسمي من ناحية والنمو الانفعالي من ناحية أخرى ويصاحب ذلك ميل الى الخجل أو الانطواء أحيانا، وقضاء المراهق بعض من وقته في جو أحلام اليقظة أحيانا أخرى، كما تبدو مشاعر الحب والود واضحة لدى المراهق ويدخل مرحلة جديدة من العلاقات بينه وبين الآخرين وعادة ما تكون هذه العلاقات قوية وحميمة في بداياتها الا انها تمون مؤقتة في أغلب الأحيان، وتتجه الى السيطرة على الطرف الآخر في العلاقة، ويصل ادراك المراهق للأحاسيس في هذه الفترة الى القمة حيث اهتمام شديد بملاحظة الآخرين ليتعرف على ردود أفعالهم اتجاه سلوكه ومشاعره الانفعالية.(القذافي، 2000، 358)

4-4-1 العوامل المؤثرة في النمو الانفعالي:

هناك التغيرات الجسمية التي تطرأ على المراهق التي تمتاز بالسرعة المفاجئة، ونمو القدرات العقلية التي تؤثر على الانفعالات واستجابات المراهق، التوتر والحرص عند اختلاطه بالجنس الآخر، كذلك نوع العلاقات الأسرية القائمة بين الأبوين وبين افراد الأسرة. (معوض، 1994، 353)

4-5 النمو الاجتماعي:

تتميز العلاقات الاجتماعية في هذه المرحلة بأنها أكثر تمايزاً أو أكثر اتساعاً وشمولاً فتزاد آفاق علاقاته الاجتماعية، وتستمر عملية التنشئة الاجتماعية وفي هذه المرحلة يثور ويتمرد المراهق على سلطة الأسرة والمدرسة ويميل بطبيعته للاندماج مع الجماعة والامتثال لأدائها فيستدل بإخلاصه لأسرته وزملائه.

فمن طريقة جماعة الأصدقاء التي هي خير متنفس له يجد الراحة النفسية التي تعينه وتخفف عنه عوامل الكبت والإحباط ولذا يتولد لدى المراهق شعور بالولاء والاحترام لهذه الجماعة ورغبة في الاستحواذ على ارضائها، كما نجد المراهقين يميلون الى تكوين الصداقات والبعد عن الغزلة والانطواء.

ويمكن تلخيص اهم خصائص ومظاهر النمو الاجتماعي فيما يلي:

- الاستقلال حيث يميل المراهق للتحرر من قيود الاسرة.
- التمرد على الاسرة والمدرسة والمجتمع بتقاليده وقيمه.
- الميل للزعامة والقوة والتماسك لكي يبرز شخصيته.
- المنافسة بين الاقران والاخوة مثلاً التفوق في التحصيل الدراسي. (معوض، 1994، 352)

4-5-1 العوامل المؤثرة في النمو الاجتماعي:

هناك عوامل كثيرة تقف عائق امام النمو الاجتماعي للمراهق تتمثل في:

- علاقة المراهقة بوالديه: فالطفل المدلل او المنبوذ في طفولته يعجز عن الاعتماد على نفسه وتكيف الاجتماعي في مراهقته.
- الجو السائد في الاسرة: فاذا كان الجو مستقر وثابت يكسب المراهق الثقة والاطمئنان.
- واذا كان العكس يشكل اضطرابات فيما بعد المراهق.
- النزاعات الاستقلالية: مثل استقلال المراهق اجتماعياً من خلال اتاحة الفرص لممارسة المسؤوليات الاجتماعية والمشاركة في خدمة البيئة بما يشعرون بالمواطنة وبمكانياتهم في

المجتمع، واستقلال المراهق وجدانيا من خلال سعيه لتكوين شخصيته المستقبلية والتخلص من تعلقه بوالديه.

- الولاء لجماعة الرفاق من خلال سعيه لتثبيت مكانته فيها.

- المدرسة التي تكفل المراهق الوانا مختلفة من النشاطات الاجتماعية التي تساعد على سرعة نموه.

فالمدرس المسيطر يباعد بينه وبين التلميذ ، اما المدرس العادل يساعد على النمو الاجتماعي الصحيح. (دوبدار، 1996، 255-256)

4-6- النمو الديني:

للذين اثره الواضح على النمو النفسي والصحة النفسية والعقيدة، حيث تتغلغل في النفس وتدفعها الى سلوك إيجابي، والدين يساعد الفرد على الاستقرار ويخلص عبد المنعم المليجي وحليمي المليجي ملامح الدين في المراهقة على النحو التالي:

- **اليقظة الدينية العامة:** حيث يسود روح التأمل والنشاط الديني العملي، والانشغال بصفات الله واثاره وافعاله اكثر من الانشغال بشكله وبصورته.

- **ازدواج الشعور الديني:** قد وجد لدى المراهق شعور ديني مركب يحوي عناصر متناقضة فقد يوجد حب الله الى جانب الخوف منه.

- **الحماس الديني:** فهناك الحماس المصحوب بالتححرر من البدع وقد يصاحب هذا نقدا لاذعا، وهناك الاندفاع الى النشاط الخارجي والديني والانضمام الى جماعات البر والإحسان...

- **الاتجاه الى الله:** حيث يتجه المراهق الى الله ويتضرع اليه لي عينه على غرائزه وتخليصه من عذاب تعمدته حتى يتجنب العقاب الداخلي المعنوي.

- **الشك:** ويختلف باختلاف شخصيات المراهق في تراوح بين النقد العابر والارتياب الحاد في كل العقائد.

- **الاحاد:** وهو انكار وجود الله، ويصاحب إعادة صراع وقلق، وفي الغالب يعبر المراهق عن الرغبة في الاستقلال والتحرر والعدوان على المجتمع بمهاجمة مقدساته ويكون مجرد ظاهرة عابرة لا تلبث ان تتغير.

نستخلص من هذا العنصر ان النمو في المراهقة يمر بجميع النواحي ابتداء من النمو الفيزيولوجي الى غاية النمو الديني والخلقي. وهو نمو مختلف عن نمو في الطفولة الذي

يمكن اعتباره نمو عضوي بدرجة كبيرة فقط. اما في المراهقة فهو نمو عقلي، اجتماعي، نفسي انفعالي وشعوري، فهي بداية الوعي للذكر بذكورته والانثى بأنوثتها، كل منهما يسعى على تحقيق وتكوين شخصيته بنفسه.

5- مراحل المراهقة:

انطلاقا من التغيرات الفيزيولوجية والجسمية والاجتماعية التي تطرا على هذه المرحلة ميز الباحثين ثلاث مراحل للمراهقة نوجزها فيما يلي:

5-1 مرحلة المراهقة المبكرة:

تعتبر المرحلة الإعدادية من سن 12 الى 14 عام وهي فترة تتسم بالاضطرابات المتعددة، حيث يشعر المراهق خلالها بالقلق والتوتر، والتناقض الانفعالي وعدم الاستقرار النفسي كما تمتاز أيضا بالرفض للكبار من الإباء والمعلمين لاعتقادهم بانهم رمز السلطة فيبتعد عنهم، ولا يستمع لنصائحهم وارشادهم ويهرب منهم لكي يلتحق بجماعة الرفاق التي يخضع لأدائها وتوجيهها واتجاهاتها، كما تمتاز هذه المرحلة بتقلبات المراهق العنيفة ذات خصائص رديئة من التمرد والعصيان والعناد والتحرر من سيطرة الكبار وما الذي يزيد الامر سوءا هي التغيرات الفيزيولوجية المفاجئة التي تصاحب هذه المرحلة، بالإضافة الى ضغوط الدوافع الجنسية التي تسير وضوح الصفات الجنسية الثانوية وكثيرا ما تؤدي هذه الضغوط الى ظهور الاضطرابات الانفعالية الحادة والى التناقض الانفعالي والسلوك العدواني. (محمد جبل، 2001، 422)

5-2 مرحلة المراهقة الوسطى:

تبدأ هذه المرحلة بداية من التعليم الثانوي في الفترة العمرية من 15 الى 17 عام، في هذه المرحلة يبدأ المراهق بتقبل الحياة واللجوء الى الاستقرار والتوافق الاجتماعي وتزداد قدرته في إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين ولكن بجماعة الرفاق في هذه المرحلة اقل من اهتماماته بهم في المراهقة المبكرة، كما تتسم هذه العلاقات أيضا بعدم التعمق. (محمد جبل، 2001، 424)

5-3 مرحلة المراهقة المتأخرة:

وهي المرحلة التي تواجه التعليم العالي في الفترة العمرية من 18 الى 21 عام ويتميز المراهق في هذه المراهقة بالقوة والاستقلال وبوضوح أهدافه وتشير الدراسات الى ان المراهقة المتأخرة هي مرحلة تركيز المراهق في جمع شمله وتوحيد أجزاء شخصيته، وقد وقف على

الأرض الصلبة وخاصة ان هذه المرحلة هي مرحلة التخصص المهني، بعد انتهى تعليمه الثانوي والتحق بالجامعة وقد تحدد مصيره وتحدد أهدافه. (المرجع السابق، 426)

6- اشكال المراهقة:

ان اختلاف التنشئة الاجتماعية للمراهق وتعرضه لإحباطات نتيجة عدم حصوله على اشباع حاجياته المختلفة، وكذا سيرورة النمو في مختلف النواحي والعوامل المؤثرة فيها والمشكلات التي يواجهها مما يؤدي الى تشكيل أنواع المراهقة. والمراهقة تختلف من فرد لآخر ومن بيئة جغرافية لأخرى.

فقد استخلص صامويل 1957 من دراسته حول هذه المراهقة أربعة اشكال تتمثل في:

6-1 المراهقة المتوافقة:

هي تلك التي تتبسم بالتوازن والهدوء النسبي والميل الى الاستقرار والاتزان العاطفي وبالتوافق مع الوالدين والاسرة، وكذا التوافق الاجتماعي والرضا عن النفس والاعتدال في الخيالات واحلام اليقظة، وعدم المعاناة من الشكوك الدينية والعوامل التي تساعد إلى انتاج هذه المراهقة تتمثل في المعاملة الاسرية السامحة واشباع الهوايات وتوفير جو من الثقة والصراحة والشعور بالأمان.

6-2 المراهقة الانسحابية الانطوائية:

هي تلك المراهقة التي يظهر عليها الانطواء والاكتئاب والعزلة السلبية والتردد والخلج والشعور بعقدة النقص، وتعد النظم الاجتماعية والثورة على الوالدين والاستغراق في أحلام اليقظة التي تدور حول موضوعات الحرمان، وكذلك الحاجات الغير المشبعة والاسراف في الإشباعات الجنسية والاتجاه الى النزعة الدينية بحثا عن الخلاص من مشاعر الذنب. وهذا نوع من المراهقة تنتج بسبب عدة عوامل تتمثل في اضطراب جو الاسرة أسلوب التسلط، السيطرة الوالدية، تركيز الاسرة على النجاح المدرسي، الفشل الدراسي مما يثير قلق الاسرة والمراهق وكذا جهل الوالدين لوضع المراهق الخاص في الاسرة وتربيته بين اخوانه. (زهران، 1995، 436)

6-3 المراهقة العدوانية المتمردة:

تتسم بالتمرد والثورة ضد الاسرة والمدرسة والسلطة عموما والانحرافات الجنسية والعدوان على الاخوة والزملاء والعناد كالانتقام خاصة مع الوالدين وكذا تحطيم أدوات المنزل والتعلق الزائد بروايات المغامرات والشعور بالظلم ونقص التقدير، والعوامل التي تؤدي الى

نشوبها تتمثل في التربية الضاغطة المتزامنة، والتسلط والقسوة والصرامة من طرف القائمين على تربية المراهق، والصحة السيئة وكذا تركيز الاسرة على النواحي الدراسية فحسب.

6-4 المراهقة المنحرفة:

هي التي توصف بالانحلال الخلقي التام، والانهيال النفسي الشامل، والسلوك الجانح والمضاد للمجتمع، والانحرافات الجنسية وسوء الاخلاق والبعد عن المعايير الاجتماعية في السلوك، وتنمو هذه المراهقة لعوامل عديدة تتمثل في مرور المراهق بخبرات وصدمات عاطفية عنيفة، وقصور الرقابة الاسرية او تخاذلها او ضعفها والصحة المنحرفة.(المرجع السابق، 437)

نستخلص من هذا العنصر ان المراهقة أنواع مختلفة تنشأ باختلاف الظروف المحيطة به وكذا بنوعية التنشئة الاجتماعية التي تلقاها، أيضا نوعية الخبرات والصدمات التي عاشها.

فانطلاقا من سلوكاته يمكن الحكم على نوع المراهقة التي يملكها كما ان المراهق يمكن ان ينتقل من نوع لآخر وهذا حسب العوامل والظروف التي يتعرض لها.

7- حاجات المراهق المتمدرس:

من حاجات المراهق المتمدرس ما يلي:

7-1 الحاجات الجسمية:

وهي التي تتعلق بسلامة الجسم من الجوع والعطش والتعب والتوتر الجنسي والارق والشعور بالبرد او الحر والتخلص من الفضلات.

فالمراهق يحتاج للأمن الجسمي والصحة الجسمية، كما يحتاج الى تجنب الألم والخطر خاصة ان توقع الخطر يثير في نفسه القلق والشعور بالخوف، الى جانب توفير له الراحة والاسترخاء / فلا بد من تنظيم أوقات الراحة للمراهق وذلك تحقيقا لحاجة جسمه الى السكون والاستجمام واستعادة النشاط، إضافة انه يحتاج الى الحماية ضد الحرمان من اشباع الدوافع وعدم القدرة على اشباع الحاجات الجسمية قد يؤدي بالمراهق الى: سوء التوافق، وقد يسبب له توترا يسعى الى التخلص منه ضمانا لصحته الجسمية والمراهق يحتاج الى فهم طبيعة وحقيقة التغيرات الجسمية التي تطرأ عليه في هذه المرحلة على انها مظهر طبيعي من مظاهر النمو الى جانب معرفة الامراض التي قد تنتابه في مرحلة المراهقة مثل: الصداع والتعب والاجهاد. (النجميشي، 1986، 45)

7-2 الحاجات النفسية:

7-2-1 الحاجة الى الامن:

مرحلة المراهقة مرحلة حرجة، فهي فترة انتقالية مؤقتة يعترىها الكثير من التغيرات السريعة، ولهذا التغيرات تأثير على استقرار النفسي المراهق، في فقد الامن والطمأنينة فالمراهق يتساءل عما يعترى جسده من تغيرات، وما يطرا على مشاعره وانفعالاته من تبدل واضح وما يواجهه من موافق اجتماعية جديدة عليه. ونتيجة لذلك قد يدرك المراهق والخوف والشعور بعدم الامن. فعلى البيئة التربوية المحيطة به ان تثبت الطمأنينة في كيانه وتشبع حاجاته الى الامن، وان تعمل على توعيته بنفسه بصورة عفوية واضحة، كما ان المراهق يحتاج الى الاطمئنان على اسرته، وامنه العائلي، وإقامة علاقة مع الوالدين يشبع من خلالها حاجاته للأمن. (النعيمشي، 1986، 46)

7-2-2 الحاجة الى النمو العقلي والابتكار:

بعدما ينقل المراهق من عالم الطفولة الى عالم الرشد يجد ان خبراته لم تعد كافية لكي يستطيع التكيف مع بيئته الجديدة، لهذا فهو يحتاج الى توسيع قاعدته الفكرية، وتحصيل الحقائق وتفسيرها كما يحتاج الى خبرات جديدة ومتنوعة، والى معلومات تساعد قدراته على النمو اللازم لتحقيق النجاح والتقديم سواء كان في مجاله الدراسي او في بيئته الاجتماعية بشكل عام. (الزعبلاوي، 1998، 59)

كما يحتاج الى ان يكون فكرة إيجابية عند الدراسة وتنمية الرغبة في الإنجاز والابتكار.

7-2-3 الحاجة الى تحقيق الذات:

ان السعي لتحقيق الذات وظيفة يمارسها الانسان في شتى مراحل العمرية، كل مرحلة بما يناسبها، فالإنسان يقوم بالوظائف الملائمة لقدراته، ويمارس الأدوار المناسبة والمتوقعة منه، ويشعر جراً ذلك بالقيمة والاهمية او ما يسمى بتحقيق الذات.

فالمراهق يعيش مرحلة انتقالية، مما يتطلب تغير وظيفته الاسرية والاجتماعية لتتماشى مع طبيعته كمراهق. فالمراهق يريد تحقيق ذاته عن طريق اختبار قدراته وتفريغ طاقته وبممارسة دوره الاجتماعي، ولهذا فالحاجة الى تحقيق الذات مطلب نفسي مهم للمراهق حيث ينبع مع داخله، من احساسه وافكاره المدعومة بالتحويلات العضوية والمعرفية والانفعالية التي يمر بها جسمه وعقله وانفعالاته، وهو لا يحس بالتنفيس عنها الا اذا قام بدور اجتماعي

مناسب يتحمل المسؤولية من خلال حسب مؤهلاته وطاقته، مما يساعد على تحقيق النمو السوي العادي والتغلب على العوائق والعمل نحو هدف ومعرفة توجيه الذات.

(ماسترز وآخرون، 1998، 49)

7-2-4 الحاجة الى الاستقلال:

يحتاج المراهق في هذه المرحلة الى الاستقلال العاطفي، والمادي والاعتماد على النفس في اتخاذ القرارات التي تتعلق به، فالمراهق نتيجة لاتساع عالمه، وخبراته وتجاريه، وتعدد أصدقائه وتنوع الأنشطة التي يمارسها داخل المنزل وخارجه، يستطيع تحقيق هذا الاستقلال لكن قد يقف الإباء حجر عثرة في طريق تحقيق المراهق لاستقلاله، وذلك الخوف عليه او القلق على حياته ومستقبله، مما يجعلهم يضعون القيد على سلوكه وتصرفاته مما يشعره بأنه ليس موضع ثقة الوالدين، وأنه لا يتمتع بحبهم وقبولهم، مما يدفعه الى الثورة على هذه التصرفات مما يجعله يعيش في صراع، ولكن قد ينجح الابوان في تفهم طبيعة المراهقة ويعملان على تقريب الهوة بينهم وبين أبنائهم المراهقين ويساعدانهم على النمو السليم. (الزغبى، 2001، 389)

7-2-5 الحاجة الى الحب والقبول:

يشارك جميع الافراد في الحاجة الى الاستجابة العاطفية والحب والمحبة والقبول والتقبل الاجتماعي والأصدقاء وهي من اهم الحاجات النفسية اللازمة لصحة الفرد النفسية.

(زهران، 1995، 35)

فالمراهق رغم انتقاله من مجتمع الطفولة الى مجتمع الكبار، الا انه في أحيان كثيرة يتم التعامل معه كطفل، فهو ينتقل الأوامر والنواهي مباشرة، فلا بد من اشباع حاجاته للقبول حتى يستطيع هو بالتالي ان يتقبل الآخرين، ويأخذ بتوجيهاتهم. (الزغبلاوي، 1998، 58)

7-3 الحاجات الاجتماعية:

7-3-1 الحاجة الى الرفقة:

ان من صفات المراهق المتميزة هي رغبته في ان يكون له أصدقاء حميمين تربط بهم علاقات عميقة، يستطيع ان يقاسموه مشاكله، أفكاره، اماله، مخاوفه، افراحه واهتماماته الشخصية. ففي الفترة التي تتراوح بين الخامسة عشر والعشرين تتكون الصداقات الاعمق، اذا ان الحاجة الى شخص يكون موضع السر ويتحدث اليه عن نفسه وهو مطمئن الى خلاصة كبيرة جدا، فالرغبة في السرية والذات المكتشفة حديثا تدفع المراهق الى الخجل من الحديث

عن الأمور الخاطئة الخاصة او الشخصية الى أي انسان بالرغم من شعوره بالحاجة الى ذلك. (الزغبى، 2001، 395)

فمجموعة الرفاق بالنسبة للمراهق بمثابة جسر يعبر بواسطته من اسرته الى مجتمعه الكبير فالمراهق يسعى لتكوين علاقات اجتماعية سليمة مع أصدقائه.(زهران، 1995، 359) فانه ينتقي اصدقاءه بمفرده، ولا يرغب في تدخل احد من اسرته في ذلك، ويتحمس بها فيتأثر برفاقه اكثر من تأثره بالكبار فقد يتعلم منهم الكثير من المعايير السلوكية، كما انه من خلالها يقضي المراهق وقته، ويتبادل فيها الآراء والخبرات، وتقوم الرفقة في كثير من الأحيان بإعطاء الراي وبلوة الفكر، كما انها وسيلة من وسائل التنافس واثبات الذات. فمن الصعب منع المراهق عند الرفقة او فرض العزلة عليه، لأنه امر يصطدم مع طبيعة الانسان ويحرمه من حاجة نفسية هامة.

7-3-2 الحاجة الى المسؤولية:

حاجة المراهق الى المسؤولية نابعة من التغيرات التي طرات على حياته في جوانبها المختلفة: العقلية، الوجدانية، الاجتماعية، والعضوية فانه اصبح قادرا على التفكير وتصور الأشياء قبل حدوثها واستخدام الرموز (الماضي، الحاضر والمستقبل)، اما من الناحية النفسية فالمراهق يبدا لديه الإحساس والمعاناة والتفكير بقدرته وقيمه لنفسه وشكله، وبعض وظائفه تؤذن بتحوله من الطفولة الى الرجولة او الانوثة، لذلك هو يبحث عن دور جديد يتلاءم مع التغيرات التي طرأت على حياته، لذلك يواجه ازمة البحث عن الذات، او البحث عن القيمة وعن الوظيفة التي ينبغي عليه ان يقوم بها، كما يبحث عن موقعه الحقيقي في الاسرة والمدرسة والمجتمع من اجل ان يتحلى بروح المسؤولية اتجاه نفسه واتجاه اخرين. (النغميشي، 1986، 47)

8- مشكلات المراهق المتمدرس:

سنتطرق في هذا العنصر على اهم المشاكل التي يتعرض لها المراهق المتمدرس ومن بينها:

8-1 المشكلات الصحية:

ان لصحة المراهق المتمدرس اثر كبير على توافقه في المدرسة، فصحته المعتلة، قد تدفعه الى كثرة التغيب عن المدرسة، او اهمال الدروس والواجبات المدرسية، وفي قدرته على متابعة الدروس والاستفادة منها، مما يؤدي الى تدني مستواه الدراسي. ومن بين هذه المشاكل

التي تعيقه في مساره الدراسي كضعف البصر والسمع، العيوب الجسمية. كما تسبب الزيادة المفاجئة والتغيرات الجسمية السريعة في هذه الفترة والمعاملة المتناقضة التي يلقاها مع آخرين حساسية المراهق نحو جسمه او ذاته ما يؤثر في عملية توافقه وتكيفه مع آخرين وقد تؤدي الحساسية الشديدة الى الانسحاب والانطواء.

وللناحية الصحية اثر فعال في نمو المراهق وقدرته على التركيز والانتباه والاستيعاب وكلما كان الجسم اوفر صحة، تهيأت الفرصة امامه لمتابعة دراسته في حالة طبيعية دون تخلف، الى جانب ذلك، هناك مشكلات سوء التغذية والعادات الغذائية التي قد تتطور الى مرض من الامراض، او تكون سببا في عاهة بدنية او جسمية، او في عرقلة النمو البدني. ولهذا على المدرس الحرص على معرفة صحة المراهق المتمدرس التي تعتبر كإحدى العوامل المؤثرة على توافقه الدراسي، لان هذه المرحلة يتغير النمو فيه بشكل مفاجئ وسريع وتكون التغيرات الجسدية اما تغيرات واضحة واما اقل وضوحا.

8-2 مشكلات اسرية:

تتمثل المشكلات الاسرية في نمط العلاقات القائمة في الاسرة والاتجاهات الوالدية في معاملته، ومدى تفهمهم لحاجاته، ونظرة المراهق الى السلطة الوالدية على انها قوة تعمل ضده، او سلطة تسعى لحل مشكلاته، فالمراهق في هذه الحالة يرغب في الاستقلال، فهو يود ان يعتمد على نفسه في تنظيم وقته واتخاذ قراراته، ويرى ان نصائح والديه تدخل في شؤونه الخاصة، مما قد ينشأ مشكلات اسرية عديدة.

ومن اهم واكثر المشكلات التي يعاني منها المراهق المتمدرس في الاسرة:

- لا يستطيع المذاكرة في المنزل.

- يخجل من مناقشة ابائه في مشكلات الخاصة.

- لا تتفق اراءه مع اراء والديه.

- يشعر ان والديه يحدان من حريته في معظم الأمور. (عقال و عطا، 1997، 371)

ومن الواضح ان الحياة الاسرية تلعب دورا كبيرا في حياة المراهق واتزانها، فالمنزل الذي يسود الحب والعطف والهدوء والثبات، ويجعل المراهق يشعر بالاطمئنان والثقة بالنفس بعكس الجو المنزلي المشحون بالنزاعات واضطرابات العلاقات بين افرادها، فهو يخلق شخصا مضطربا في سلوكه غير قادر على التكيف. (الزعبلاوي، 1998، 162)

اضف الى هذا سياسة الضغط من جانب الوالدين اتجاه الأبناء او العنف في المعاملة باستخدام العقاب البدني او الحرمان، كل هذا له اثر في القدرة على التركيز والاستيعاب كما ان عدم توفر جو من الثقة المتبادلة بين الأبناء والاباء بما يسمح بتبادل وجهات النظر في مشاكل الأبناء او مجرد المصارحة بها يعقد هذه المشاكل ويفقد المراهق الثقة في حلها. ومن المسلم ان أهمية العلاقة هذه بين الوالدين والمراهق تبدو في غاية من الأهمية لأنها الوسيلة الفعالة التي تساعد في تحديد وثبات معالم الشخصية، كما انها الانفع في التكيف.

8-3 المشكلات النفسية:

8-3-1 الخوف:

يتمثل الخوف من الاستجابات وسخرية الأساتذة، وعدم احترامهم للمراهقين، وهذا ما ذهبت اليه "انا ستازي" على ان مخاوف المراهق تدور حول العمل المدرسي، والشعور بالظلم والمغالاة في تأكيد المكانة الاجتماعية، وقد تنشأ من مجرد حديث عابر بين الرفاق او الأقارب او من قراء المواضيع التي تثير القلق ولارتباك.

وعلى هذا، فاذا كانت علاقات الأساتذة بتلاميذهم علاقة ابوة ايجابية، فان هذا من دواعي التوافق الدراسي، فاذا كان العكس، أي العلاقة سلبية فان النتيجة تكون سلبية وهي كراهية الأساتذة من جهة وكره المواد الدراسية معا من جهة الأخرى، وهذا ما يؤدي الى عدم التوافق الدراسي.

8-3-2 القلق:

يعرف "بن اسماعيلي محمد" القلق بانه احدى الحالات الانفعالية التي قد تصاحب الخوف وينشأ القلق من ترقب الفرد لمثيرات والمواقف المؤلمة، ويؤدي به الى التهيج والاضطراب وقد يعوق التفكير والعمليات العقلية. فالتلميذ الذي يعاني من القلق الذي ينشأ من ترقب للمثيرات والمواقف المؤلمة، او لسبب تردي الأوضاع الاسرية مثل الشجارات المستمرة او المرض او مشغول البال حول مشكلاته الوجدانية او فشله في إقامة علاقة طيبة او ينال محبة الآخرين او بعض المدرسين، او القلق في تجاوز الامتحان. وفي حالة مثل هذه فان القلق هنا يعوق تفكيره والعمليات العقلية، ويصعب عليه التركيز على شرح المدرس وهذا ما يدفع به الى الشرود الذهني، لان هناك أمورا اهم بكثير تشد تفكيره.

وقد ينبع القلق لدى المراهق نتيجة الشكوك والريبة إزاء مشاعر الآخرين نحوه، وإزاء عدم قدرته على تأكيد ذاته واستقلاله مع وجود رغبة في هذا الاستقلال، كذلك عندما يتعرض

في المراحل الدراسية بسبب الحيرة في اختيار التخصص الدراسي او عند اختياره لمهنة او عمل، او حين قرب مجيئ الامتحانات التي يكون غير مستعد له بسبب مشاعر الذنب، اثم خطيئة قد ارتكبتها.

ومن الأمور التي تسبب قلق المراهق مواقف قديمة منذ طفولته، وهي مواقف مشحونة بالصراع ، ولا تزال ماثلة امامه عالقة في مخيلته. ولا يزال موقفه ثابتا يصعب تغييره مثل مشاعر النقص التي يعاني منها، او مشاعر الظلم والاحجاف الذي وقع عليه من والديه او معلميه او اقربائه او مواقف تعرض فيها للوم ومشاعر الذنب.(معوض، 1994، 405-404)

8-3-3 الخجل:

يشعر المراهق بخجل في مواجهته من في حوله سواء في المنزل او في المدرسة او في المجتمع الذي ينتمي اليه ما عدا أصدقائه القريبين منه، وهو يريد ان يترك انطباعا حسنا في نفوس الآخرين، ولكنه تنقصه الثقة لتحقيق ذلك.

وخجل المراهق طريقة يعبر فيها عن عدم قدرته على تكيف مع المواقف المختلفة واحساس من قبله غير جدير بمواجهة واقعة، وشعور المراهق بالخجل هو نتيجة مباشرة لطبيعة المرحلة التي يمر بها، وما يطرا عليه من تغيرات جسمية، عقلية وانفعالية واجتماعية.

8-3-4 مشكلة الغضب والعدوان:

مرحلة المراهقة تعتبر من اهم المراحل التي يظهر فيها السلوك العدواني، ويتمثل هذا السلوك العدواني في مظاهر كثيرة منها التهريج في الفصل، والاحتكاك بالمعلمين وعدم احترامهم، والعناد والتحدي وتخريب اثاث المدرسة، والإهمال المتعمد لنصائح وتعليمات المعلم، وعدم الانتظام في الدراسة، ومقاطعة المعلم اثناء الشرح، إضافة الى ذلك استعمال التهجم كالشتائم والتقليل من قدر الآخرين.

ومن الصعب ارجاع سلوك المراهق العدواني لسبب واحد، بل ترجع في الغالب الى عوامل كثيرة متشابكة. ومن العوامل ما يلي:

- الشعور بالخيبة الاجتماعية والافخاق في كسب حب الآخرين، المبالغة في تقييد الحرية والتدخل في شؤونهم الخاصة.
- توتر الجو المنزلي الذي يعيش فيه، وذلك بسبب غضب الوالدين المتكرر لأتفه الأسباب.
- وجود نقص جسمي في الشخص، مما يضعف قدراته على مواجهة بعض المواقف.

(زيدان، 1986، 226-227)

ولعل ما يؤكد أيضا زيادة ظهور السلوك العدواني في مرحلة المراهقة، هو افراز هرمون التيسترون الذي تتصف به مرحلة المراهق، حيث يكون المراهق أكثر هياجاً وعدوانية من أي شيء آخر.

ويرتبط غضب المراهق بمحاولاته لتأكيد ذاته وهي وسيلة لإثبات حقوقه، وحماية كبريائه وتحقيق استقلاله وتحديد علاقاته.

8-4 المشكلات المدرسية:

من أهم المشكلات التي يعاني منها:

8-4-1 التأخر المدرسي:

يعتبر التأخر المدرسي من أهم المشكلات التي يشكو منها الوالدان والمعلمون، ويحكم على التلميذ عادة بالتأخر الدراسي، إذا تكرر رسوبه.

كما قد عرف التأخر دراسياً بأنه "التلميذ الذي يواجه صعوبات في تعلمه، بحيث يكون مستواه التحصيلي أقل من مستوى من هم في مثل سنه من التلاميذ والتأخر الدراسي أنواع فمنه ما هو عام يشمل جميع المواد الدراسية، ومنها ما هو خاص بمادة معينة، والتأخر الدراسي في مرحلة المراهقة أمر شائع، فالمراهق يجد نفسه أمام دوافع جديدة عليه، فإذا كان طبيعياً من الناحية الانفعالية استطاع أن يخرج من هذه الازمة في خلال سنة أو سنتين، أما في حالة المراهق المضطرب انفعالياً فقد يكون تأخره الدراسي بداية انحدار ينتهي بفشل وترك الدراسة. (بهار سعد، 1997، 248)

8-4-2 الخوف من الفشل:

إن الخوف من الفشل يظهر جلياً في القلق الذي ينتاب التلاميذ من جراء عدم ثقتهم في أنفسهم وقدراتهم، وغالباً ما يكون سبب هذا الخوف الأسرة والمدرسة والمحيط الاجتماعي بصفة عامة، وقد يتحول الخوف من الفشل إلى الخوف من المدرسة (phobie scolaire) ويبدو هذا الخوف بشكل واضح في فترة الامتحانات وما يترتب عنه من قلق ناجم عن الخوف من عدم النجاح الذي ينتظره منه أولياؤه واساتذته، وذلك راجع إلى أهمية الامتحان.

(دوقة وآخرون، 2011، 60)

خلاصة الفصل:

توصلنا من خلال هذا الفصل الى ان مرحلة المراهقة مرحلة حساسة ومهمة جدا في حياة الفرد لانها المرحلة التي يبدأ فيها التفاعل الاجتماعي وتكوين شخصيته بنفسه، وهذا كله يحدث بفضل نمو في جميع النواحي انطلاقا من النمو الجسمي والفيزيولوجي والعقلي والانفعالي والاجتماعي وكل هذه التغيرات في النمو قد تجعله عرضة الى اضطرابات ومشاكل عديدة وهذا حسب خصوصية كل فرد.

الجانِب المِيداني

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

- 1- منهج الدراسة
- 2- مجتمع الدراسة
- 3- الدراسة الإستطلاعية
- 4- الدراسة الأساسية
- 5- الاساليب الإحصائية المعتمدة لمعالجة فرضيات الدراسة

تمهيد:

إن الشروع في أي بحث يتوجب على الباحث إتباع خطوات منهجية تمكنه من الإجابة على المشكلة المطروحة، وبغرض التأكد من صحة الفرضيات المطروحة قام الطالب بدراسة ميدانية، قصد الوصول إلى الغاية التي تسعى لها هذه الدراسة الحالية، وذلك من خلال جمع البيانات وتطبيقها بشكل موضوعي ، إذ تضمن هذا الفصل الإجراءات المنهجية التي المتمثلة في تعريف منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، تقديم الدراسة الاستطلاعية والأساسية و الاساليب الإحصائية المعتمدة لمعالجة فرضيات الدراسة.

1- منهج الدراسة:

لا تخلو أي دراسة علمية من الإعتماد على منهج من أجل القيام بدراسة وفق قواعد وأسس، ويساعد على التوصل إلى معرفة منظمة بجوانب الواقع المدروس، ويعرف المنهج على أنه الطريق المؤدي إلى الكشف عن حقيقة بواسطة مجموعة من القواعد لتحديد العمليات للوصول إلى نتيجة معلومة، والمنهج هو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكل لإستكشاف الحقيقة والمناهج أو طرق البحث عن الحقيقة تختلف باختلاف طبيعة المواضيع ولهذا توجد عدّة أنواع من المناهج العلمية. (بوحوش والذنيبات، 1995، 45)

ولما كانت الدراسة الحالية تهدف إلى معرفة طبيعة العلاقة بين متغيراتها(قلق الإمتحان والرسوب المدرسي) فان المنهج السببي المقارن هو المنهج الملائم لهذه الدراسة.

2- مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمتوسطات محمود شريفي دربال عبد القادر، الوثام المدني، الخوارزمي، طليبة بوراس، بالوادي حيث بلغ عددهم (849) تلميذ وتلميذة بواقع (408) تلميذ (418) تلميذة والجدول الآتي يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس:

جدول(01): توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس

النسبة المئوية	التكرار	
49.39%	408	ذكور
50.61%	418	إناث
100%	826	المجموع

يتضح من الجدول (01) أن مجتمع الدراسة يتكون من (826) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط مقسمين على: (408) ذكور بنسبة (49.39%) و (418) إناث بنسبة (50.61%).

3- الدراسة الإستطلاعية:

تعتبر الدراسة الإستطلاعية مرحلة مهمة في البحث العلمي، فمن خلالها نتأكد من وجود عينة الدراسة كما تكشف وتسمح للباحث الحصول على معلومات أولية حول موضوع بحثه.

كما تعرف الدراسة الإستطلاعية على أنها تجريب الصورة الأولى للإستفتاء على عينة من الأفراد تختار عشوائياً بحيث تتوفر فيهم نفس خصائص عينة البحث، وذلك للتأكد من مدى وضوح عبارات الإستفتاء وتسلسلها المنطقي ومدى شمولها للعناصر المراد قياسها وهذا بالإضافة إلى التعرف للوقت اللازم لجمع بيانات الإستفتاء، وقد يضيف الباحث بعض الأسئلة كما أنه قد يستبعد أسئلة أخرى لا داعي لها وفي كلتا الحالتين يجب إجراء تجربة إستطلاعية أخرى. (صابر وخفاجة، 2002، 122-123)

ولهذا يجب أن نقوم بهذه الدراسة للتحقق من سلامة الإختبارات والعينات وأسلوب إختيارها وتجعل الطالب بعيداً عن الوقوع في الأخطاء في الدراسة الأساسية.

3-1- أهداف الدراسة الإستطلاعية:

الدراسة الإستطلاعية تهدف إلى معرفة الصعوبات والعراقيل التي يواجهها الباحث في الدراسة الأساسية، وقمنا بإجراء هذه الدراسة بهدف:

- التأكد من إمكانية إجراء الدراسة الميدانية.
- التأكد إذا ما كانت التعليمات المستعملة في الأداة ملائمة وواضحة.
- التأكد من وضوح اللغة المعتمدة وعدم وجود غموض في الكلمات.
- ضبط الوقت الملائم والمستغرق للإجابة من طرف التلاميذ.
- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

3-2- إجراءات الدراسة الإستطلاعية:

قبل الشروع في تطبيق الدراسة الأساسية قمنا بإجراء الدراسة الإستطلاعية لتمهيد لنا الطريق الذي سوف نسلكه في الدراسة الأساسية وهذا لما فيه من فوائد وكانت عينة الدراسة الإستطلاعية من السنة الرابعة متوسط بالوادي، حيث قمنا بتطبيق مقياس قلق الإمتحان

كـتـجـرـبـة أـوـلى عـلى عـيـنـة قـوامـها 30 فـرداً، وـكـانـت الـإنـطـلاقـة الأـوـلى يـوم 02 فـيـفـري 2022 فـي الفـتـرة الصـبـاحـية، وـقـد أفـادـتـا هـذه الـدراسـة فـي الـحـصـر بـبـعـض جـوانـب المـوضـوع مـع أن هـذه الـدراسـة لا تـعـطـي قـيـمـة ثـابـتـة إلـا أنـها تـبـقـى خـطـوة مـهـمـة لـلـدراسـة الأـسـاسـية وتـعـطـيـنا وـاجـهـة عـن كـيـفـيـة تـطـبـيـقـها وتـمـكـنـنا مـن التـأكـد مـن صـلاحيـة آدـاة القـيـاس المـسـتـخـدـمـة فـي الـدراسـة.

3-3- حدود الدراسة الإستطلاعية:

3-3-1- الحدود المكانية: متوسطات محمود شريف، الخوارزمي، ولاية الوادي.

3-3-2- الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات الدراسة في الفترة الصباحية في يوم 13 فيفري 2022.

3-4- عينة الدراسة الإستطلاعية:

شملت الدراسة الإستطلاعية على عينة قوامها (30) تلميذ وتلميذة من تلاميذ سنة رابعة متوسط والجدول الآتي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية على حسب الجنس:

جدول (02): توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الجنس

النسبة المئوية	التكرار	الجنس
50%	15	ذكور
50%	15	إناث
100%	30	المجموع

يتضح من الجدول (02) أن عينة الدراسة الإستطلاعية تتكون من (30) تلميذ وتلميذة مقسمين على: (15) تلميذ بنسبة (50%) و (15) تلميذة بنسبة (50%).

3-5- أداة الدراسة:

3-5-1- مقياس قلق الإمتحان:

أعد هذا المقياس "السبيلبرجر Speilberger وقام بترجمته محمد حامد زهران (2000) ويتكون من (63) بنداً تقيس قلق الإمتحان يجاب عنها ضمن أربعة بدائل هي: غالبا أحيانا، نادرا، أبدا، وتقال الدرجات من 04-01 على الترتيب وكل البنود تصحح في إتجاه واحد.

* مفتاح تصحيح المقياس: تم إعطاء درجات من 1 إلى 4 إلى بدائل الإستجابة الأربعة كالآتي: غالبا (4) ، أحيانا (3) ، نادرا (2)، أبدا (1).

3-5-1-1- صدق مقياس قلق الإمتحان:

يقصد بالصدق أن يقيس الاختبار الخاصية التي صمم الاختبار لقياسها فعلا والاختبار الصادق هو ذلك الاختبار القادر على قياس السمة أو الظاهرة التي يوضع لأجلها. (العزاوي، 2008، 129)

3-5-1-1- صدق الإتساق الداخلي:

يؤدي هذا الأسلوب إلى الحصول على تقدير للصدق التكويني للمقياس من خلال إيجاد معامل الارتباط بين نتيجة كل فقرة في الاختبار مع نتيجة الاختبار ككل، ويقصد بالصدق التكويني الفرضي المدى الذي يمكن به تفسير الأداء على المقياس في ضوء بعض التكوينات الفرضية كالأبعاد والعبارات والمؤشرات التي نفترض أنها تشكل في مجموعها مقياسا واضحا يقيس ظاهرة معينة، ويعتمد هذا النوع من الصدق على وصف واسع ومعلومات عديدة حول الخاصية موضوع القياس، فلا بد في صدق التكوين الفرضي أن يوضع المقياس بحيث يشمل عبارات تقيس كل منها بعدا من أبعاد الظاهرة أو السمة والربط بين تلك الوحدات يعطي مقياسا صادقا. (عبد الحفيظ، 1993، 149)

لقد تم الإعتماد في حساب صدق المقياس لهذه الدراسة على طريقة الإتساق الداخلي أي إرتباط درجة البند بالدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(03): معامل إرتباط درجة البند بالدرجة الكلية للمقياس

الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0.46	0.05	33	0.52	0.01
02	0.29	غير دال	34	0.39	0.05
03	0.44	0.05	35	0.67	0.01
04	0.52	0.01	36	0.46	0.01
05	0.39	0.05	37	0.68	0.01
06	0.47	0.01	38	0.18	غير دال
07	0.27	غير دال	39	0.26	غير دال
08	0.20	غير دال	40	0.64	0.01
09	0.26	غير دال	41	0.42	0.05
10	0.68	0.01	42	0.47	0.01

0.01	0.51	43	غير دال	0.32	11
0.01	0.49	44	0.01	0.50	12
0.01	0.49	45	0.01	0.50	13
0.01	0.54	46	غير دال	0.23	14
0.01	0.61	47	0.01	0.56	15
0.01	0.46	48	0.05	0.35	16
0.01	0.67	49	0.05	0.45	17
غير دال	0.25	50	0.01	0.57	18
0.01	0.50	51	0.01	0.71	19
0.05	0.42	52	0.01	0.75	20
0.01	0.65	53	0.01	0.57	21
0.01	0.58	54	0.05	0.41	22
0.01	0.75	55	0.01	0.63	23
0.05	0.42	56	غير دال	0.24	24
غير دال	0.29	57	0.01	0.57	25
0.01	0.68	58	0.05	0.38	26
0.01	0.56	59	غير دال	0.22	27
0.01	0.49	60	غير دال	0.31	28
غير دال	0.27	61	غير دال	0.14	29
0.01	0.47	62	غير دال	0.28	30
0.01	0.61	63	غير دال	0.26	31
/	/	/	0.01	0.63	32

يتبين من خلال الجدول (03) أن معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (0.35 - 0.75) وهي معظمها دالة عند مستوى الدلالة 0.01 والباقي دالة عند 0.05 أما البنود رقم 02-07-08-09-11-14-24-27-28-29-30-31-38-39-50-57-61 فهي، غير دالة وبالتالي يتم حذفها.

3-5-1-1-2- صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

ويقصد بهذا النوع من الصدق ما إذا كانت الدرجة على المقياس تميز بين مجموعات مختلفة لكل منها خصائصها، أو قدرة المقياس على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها، فنقوم بترتيب أفراد العينة الاستطلاعية ترتيباً تصاعدياً أو تنازلياً ونأخذ 27% أو الثلث من طرفي الترتيب فتصير للخاصية مجموعتان متطرفتان، فيقارن بينهما بصفتها مجموعتين متضادتين، تقعان على طرفي الخاصية من حيث درجاتهما عليها ويطلق على إحداها مجموعة عليا من حيث ارتفاع درجاتها، والثانية مجموعة دنيا من حيث انخفاض درجاتها، ويستعمل أسلوباً إحصائياً ملائماً وهو اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين للمجموعتين. (معمرية، 2007، 158)

وبناء على ذلك قمنا بترتيب درجات العينة الاستطلاعية ترتيباً تصاعدياً في المقاييس الخمسة حسب الدرجة الكلية لكل مقياس، ثم ميزنا بين مجموعتين من أفراد العينة البالغة (30) تلميذاً، مجموعة عليا تكونت (08) تلميذاً وأخرى دنيا تكونت من (08) تلميذاً والعدد (08) يمثل 27% من العينة الإحصائية، بعد ذلك تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمستويين من ثم حساب قيمة ت للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين الدنيا والعليا، ونفس الشيء كررناه بالنسبة لكل المقاييس والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (04): قيمة ت بين درجات المجموعتين العليا والدنيا في قلق الإمتحان

مستوى الدلالة	قيمة ت	الفئة العليا			الفئة الدنيا			
		ع	م	ن	ع	م	ن	
0.01	9.22	19.54	201.25	8	14.76	121.37	8	قلق الإمتحان

إن برنامج SPSS يعطينا لكل مقياس قيمتين لـ "ت" عند دلالة التجانس أو عدمه بعد إجراء إختبار ليفين للتجانس، ولهذا أخذنا قيم "ت" المناسبة فقط المبينة في الجدول رقم (04) حيث أن قيمة ت تقدر بـ: 9.22 وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 مما يجعل المقياس يتمتع بصدق تمييزي.

3-5-1-2- ثبات مقياس قلق الإمتحان:

لقد تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقتين الأولى ألفا كرونباخ والثانية التجزئة النصفية على عينة قوامها (30) فرداً تم إختيارهم بطريقة عشوائية، و الجدول الآتي يوضح معاملات ثبات القائمة المستخدمة:

جدول(05): معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية وألفا كرونباخ

التجزئة النصفية		ألفا كرونباخ
جيتمان	سبيرمان وبراون	
0.92	0.93	0.94

يتضح من الجدول(05) الخاص بمعاملات الثبات لمقياس قلق الإمتحان المستخدم في هذه الدراسة أن هذه المعاملات تراوحت ما بين (0.92 و 0.94) بعد الإعتماد على معامل جيتمان وسبيرمان براون في طريقة التجزئة النصفية، وألفا كرونباخ وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ومعنى ذلك أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات فهذه المعاملات مرتفعة بالقدر الذي يسمح لنا بقبولها وإعتبار المقياس ثابت.

3-6- نتائج الدراسة الإستطلاعية:

وبعد تطبيق المقاييس المعدة لأغراض البحث على أفراد عينة التقنين توصلنا إلى العديد من النتائج وهي كما يلي:

- تم التدريب على تطبيق أداة جمع البيانات من خلال المقياس المطبق.
- التحقق من صدق وثبات المقياس وأنه صالح لجمع البيانات الخاصة بالدراسة.
- التحقق من مدى وضوح تعليمات الإستجابة والبنود للتلاميذ.
- تحديد خطة تطبيق الدراسة الأساسية.
- تقدير الزمن اللازم للإستجابة على المقياس.

4- الدراسة الأساسية:

4-1- حدود الدراسة:

تحدد هذه الدراسة الأساسية بحدود بشرية وزمنية ومكانية تبين مجال إمكانية تعميم نتائجها كما يلي:

4-1-1- الحدود المكانية: متوسطات محمود شريفي، دربال عبد القادر، الوئام المدني الخوارزمي، طليبة بوراس، ولاية الوادي.

4-1-2- الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات الدراسة في الفترة الممتدة ما بين 20 فيفري إلى 03 مارس 2022.

4-2- عينة الدراسة الأساسية وخصائصها:

إن إختيارنا لعينة الدراسة بقصد توفير الوقت والجهد، ويوجد أنواع كثيرة للعينة، وقد وقع إختيارنا على العينة العشوائية الطبقية لأنها الأنسب لدراستنا، والتي معناها إختيار عينة تمثل المجموعات الفرعية في مجتمع الدراسة بنفس نسبها في ذلك المجتمع ويمكن أيضا أن تستخدم في إختيار عينات متساوية من كل المجموعات الفرعية إذا كان البحث يستهدف المقارنة بينها.

بعد زيارة لمتوسطات محمود شريقي، دربال عبد القادر، الوثام المدني الخوارزمي طليبة بوراس، ولاية الوادي. طبقنا الطريقة العشوائية البسيطة في إختيار العينة التي تعتبر عن مجتمع البحث فكانت النتيجة حصولنا على عينة الدراسة تتكون من (250) تلميذ وتلميذة بنسبة (30.26%) وقع عليها الإختيار بالطريقة العشوائية البسيطة، والجدول الآتي يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الجنس:

جدول(06): توزيع افراد عينة الدراسة على حسب الجنس

الجنس	المؤشرات	التكرار	النسبة المئوية
ذكور		115	46%
إناث		135	54%
المجموع		250	100%

من خلال الجدول(06) عدد أفراد العينة يتكون من (250) تلميذ وتلميذة فنجد أن نسبة الإناث اكبر من نسبة الذكور الذين وقع عليهم الإختيار حيث تمثل عدد الإناث ب(135) تلميذة بنسبة (54%) وعدد الذكور (115) تلميذ بنسبة (46%).
كما يمكن توضيح تقسيم عينة الدراسة حسب الرسوب المدرسي كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (07): توزيع افراد عينة الدراسة على حسب إعادة السنة

النسبة المئوية	التكرار	الجنس / المؤشرات
60%	150	معيد
40%	100	غير معيد
100%	250	المجموع

من خلال الجدول رقم (07) عدد أفراد العينة يتكون من (250) معيد وغير معيد فنجد أن نسبة المعيدين اكبر من نسبة غير المعيدين الذين وقع عليهم الاختيار حيث تمثل عدد المعيدين في (150) تلميذ وتلميذة بنسبة (60%) وعدد غير المعيدين (100) تلميذ وتلميذة بنسبة (40%).

5- الأساليب الإحصائية المعتمدة لمعالجة فرضيات الدراسة:

تتأكد أهمية الإحصاء كأداة من خلالها يتمكن الباحث من الوصول إلى نتائج علمية سليمة، هذا على خلاف بعض الوسائط والأساليب الأخرى المختلفة، وفي مقدمتها الملاحظة الشخصية التي قد لا تقود الباحث إلى نتائج تنطبق على الحقائق العلمية. وتأسيساً على هذا، فقد تم إدخال البيانات لعينة الدراسة في الحاسب الآلي وذلك حسب SPSS بإستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروف ب متغيرات الدراسة استعداداً للقيام بالتحليلات الإحصائية للإجابة على تساؤلات الدراسة:

الإحصاء الوصفي والبياني:

- التكرارات والنسب المئوية.

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

- المضلعات التكرارية.

الإحصاء الاستدلالي:

- اختبار كا² للكشف عن دلالة الاختلاف بين مستويات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط

- اختبار "ت" T_{test} لعينتين مستقلتين، للكشف عن دلالة متوسط الفروق لدى تلاميذ السنة الرابعة على مقياس قلق الامتحان تبعا للجنس (ذكور/إناث)، والاعادة(معيد/غير معيد).

الفصل السادس: عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة

1-1- عرض وتحليل نتيجة الفرضية الأولى

1-2- عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثانية

1-3- عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثالثة

2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

2-1- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى

2-2- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية

2-3- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة

3- خلاصة نتائج الدراسة واقتراحات

تمهيد:

نعرض في هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها بعد تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية بناءً على المعالجات الإحصائية التي استخدمت على ما تم جمعه وتحليله من البيانات التي قمنا بجمعها، ومن خلال عرض وتحليل التساؤلات والفرضيات، سنحاول تفسير هذه النتائج ومناقشتها، وتعد هذه المرحلة من أهم مراحل البحث العلمي بإعتبارها المرحلة التي يقوم فيها الباحث بإستخراج الأدلة والمؤشرات العلمية والكمية والكيفية التي تبرهن على إجابة أسئلة البحث أو تؤكد قبول فروضه أو عدم قبولها.

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى: يتميز أغلبية تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمستوى قلق امتحان مرتفع.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بإجراء اختبار "كا²" اللابارامترى لحسن التطابق وبعد التأكد افتراضات اختبار "كا²" وشروطه كانت النتائج كالتالي:

جدول(08): دلالة الاختلاف بين مستويات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط

مستويات قلق الامتحان	ت	%	قيمة كا ²	df	الدالة الاحصائية
قلق امتحان منخفض	80	32	26.34	2	دالة
قلق امتحان معتدل	52	21			
قلق امتحان مرتفع	118	47			
المجموع	250	100			

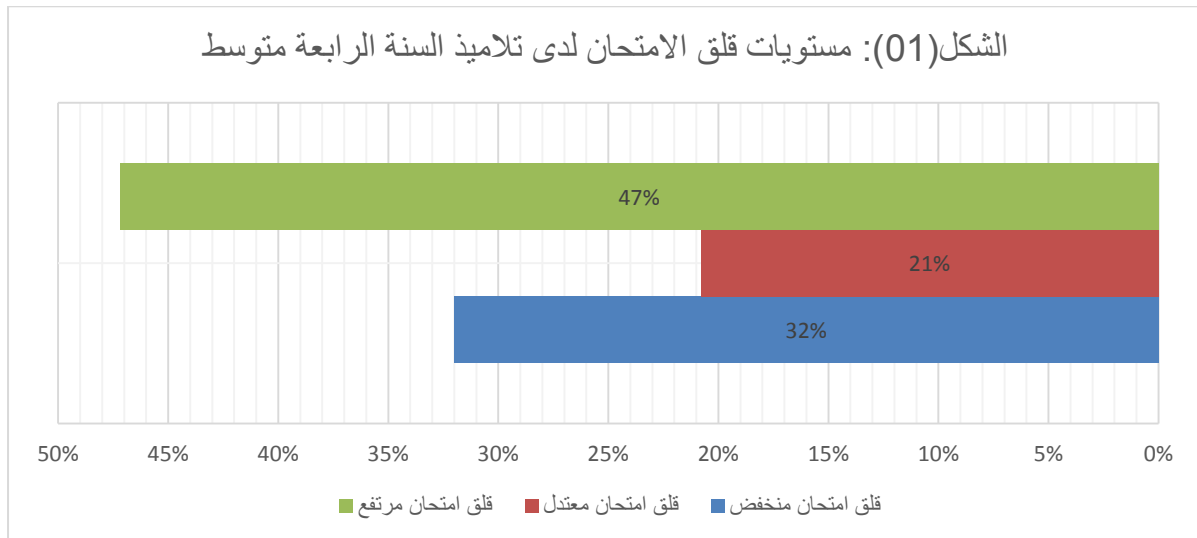
$$\chi^2_{(df=2, \alpha=0.01)} = 9.21$$

يتبين من الجدول(01): أن الاختلاف بين مستويات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، اختلاف دال احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)، بدليل أن قيمة كا² المحسوبة المقدرة ب: 26.34 اكبر من قيمة كا² الجدولة المقدرة ب: 9.21، أي يوجد اختلاف حقيقي بين مستويات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

ومن خلال الجدول(01) نجد تكرار ونسبة تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمستوى قلق الامتحان المرتفع المقدّر ب: 118 بنسبة 47% وهي الأكبر بالمقابل نجد تكرار ونسبة تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمستوى قلق الامتحان المنخفض المقدّر ب: 80 بنسبة 32% أما تكرار ونسبة تلاميذ السنة الرابعة متوسط بالمستوى المعتدل لقلق الامتحان المقدّر ب: 52 بنسبة

21%. وهذه النتيجة تدفعنا إلى قبول الفرضية البحثية المنصوصة بـ: يتميز أغلبية تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمستوى قلق امتحان مرتفع.

والشكل البياني التالي: يعرض مستويات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.



يتضح من الشكل (01): أن من لهم مستوى قلق امتحان مرتفع من تلاميذ السنة الرابعة متوسط تقدر نسبتهم بـ: 47% وهي الأكبر، بالمقابل نجد من لهم مستوى قلق امتحان منخفض من تلاميذ السنة الرابعة متوسط تقدر نسبتهم بـ: 32% أما من لهم مستوى قلق امتحان معتدل من تلاميذ السنة الرابعة متوسط تقدر نسبتهم بـ: 21%.

2-1- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثانية: لا توجد فروق دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المعيدين وغير المعيدين من تلاميذ السنة الرابعة متوسط على مقياس قلق الامتحان.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بإجراء اختبار "ت" للعينات المستقلة، وبعد التأكد من افتراضات اختبار "ت" وشروطه، يوضح الجدول التالي نتائج الاختبار والدلالة الاحصائية جدول (09): دلالة الفروق بين متوسطي المعيدين وغير المعيدين من تلاميذ السنة الرابعة متوسط على مقياس قلق الامتحان

مقياس قلق الامتحان	العينة n	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري S	متوسط الفروق	قيمة t_c	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
معيدون	150	152.67	32.08	2.43	0.52	0.61	غير دال
غير معيدين	100	150.24	39.17				

$$t_t (df 183, \alpha 0.05) = 1.98$$

يتضح من بيانات الجدول (02) أن متوسط درجات المعيدین من تلاميذ السنة الرابعة متوسط على مقياس قلق الامتحان بلغ (152.67) وانحراف معياري (32.08)، ومتوسط درجات غير المعيدین من تلاميذ السنة الرابعة متوسط على مقياس قلق الامتحان بلغ (150.24) بانحراف معياري (39.17) كما جاءت نتيجة اختبار "ت" (0.52) بقيمة احتمالية محسوبة (0.61) أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). وعليه نقبل بالفرضية القائلة أنه: لا توجد فروق دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المعيدین وغير المعيدین من تلاميذ السنة الرابعة متوسط على مقياس قلق الامتحان؛ مما يدل على أن الاختلاف في الاعداد (معيد/غير معيد) لا يؤدي إلى التباين في درجات قياس قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

3-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والاناث من تلاميذ السنة الرابعة متوسط على مقياس قلق الامتحان وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بإجراء اختبار "ت" للعينات المستقلة، وبعد التأكد من افتراضات اختبار "ت" وشروطه، يوضح الجدول التالي نتائج الاختبار والدلالة الاحصائية جدول (10): دلالة الفروق بين متوسطي الذكور والاناث من تلاميذ السنة الرابعة متوسط

على مقياس قلق الامتحان

مقياس قلق الامتحان	العينة n	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري S	متوسط الفروق	قيمة t_c	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
الذكور	135	146.93	36.85	-10.38	-2.35	0.02	دال
الاناث	115	157.30	32.03				

$$t_{t(df\ 248, \alpha 0.05)} = 1.97$$

يتضح من بيانات الجدول (03) أن متوسط درجات الذكور من تلاميذ السنة الرابعة متوسط على مقياس قلق الامتحان بلغ (146.93) وانحراف معياري (36.85)، ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الرابعة متوسط على مقياس قلق الامتحان بلغ (157.30) بانحراف معياري (32.03) كما جاءت نتيجة اختبار "ت" (-2.35) بقيمة احتمالية محسوبة (0.02) أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). وعليه نرفض الفرضية القائلة أنه: لا توجد فروق دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والاناث من تلاميذ السنة الرابعة متوسط على مقياس قلق الامتحان؛ مما يدل على أن الاختلاف في الجنس (ذكور/إناث) يؤدي إلى التباين في درجات قياس قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

2-1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

كانت نتيجة التساؤل الأول أن مستوى قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط مرتفع.

ويمكن تفسير وجود المستوى المرتفع في شدة درجات قلق الإمتحان هو عدم مرافقة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي منذ بداية السنة الدراسية من تحضير منهجي من خلال تقديم حصص إعلامية جماعية ومقابلات فردية لمساعدة التلميذ على تسيير قلقه. كما يرجع إرتفاع مستوى قلق الإمتحان إلى شعور التلاميذ بأن الامتحان يشكل نهاية المطاف بالنسبة لهم ولا سيما أنه ليس أمامه من خيار لبناء مستقبله سوى التعليم، كذلك أنهم في مرحلة لا تكون لديهم القدرة في إخفاء القلق والخوف.

كما نلاحظ أن عامل الإعادة يؤثر في ارتفاع درجة القلق حيث تمحورت استجابة معيدي العينة في المستوى المرتفع، وهذا يفسر أن التلميذ المعيد لا يريد أن يعيش أجواء الإعادة مرة أخرى، وأن أهمية الامتحان بالنسبة له تكمن في كونه الأساس الذي يتم بناء عليه تقرير مصيره.

وإتفقت مع دراسة سعادة (2001) التي توصل في نتيجة من نتائجها إلى وجود مستوى مرتفع لقلق الامتحان عند الطلبة.

2-2- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية:

كانت نتيجة الفرضية الأولى نرفض الفرضية القائلة: توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المعيدين وغير المعيدين من تلاميذ السنة الرابعة متوسط على مقياس قلق الإمتحان.

وهذا يدل على أن التلميذ غير المعيد يسعى إلى النجاح خوفا من الرسوب، أما التلميذ المعيد فإنه يتفادى التسرب والفصل عن الدراسة، لأنه قد استنفذ حقه من الإعادة لأنه سبق له أن تأثر بنتائج الرسوب سواء نفسيا أو من خلال ردود أفعال أفراد أسرته وما لاقاه من لوم وألم.

كما يمكن أن التلاميذ قد مرو جميعا بمرحلة إمتحانات سابقة تجعل من قلقهم منخفض نظرا لتوالي الإمتحانات التي تدريبهم وتساعدهم على إكتساب الثقة بالنفس والقدرة على ضبطها والتحكم فيها، كذلك فلأسرة أيضا دور هام في هذ الجانب حيث يدربون أبنائهم على

مجموعة من الإمتحانات ويكسبونهم القدرة على مواجهة أي ضغوطات من شأنها أن تقف في وجههم، كما أن للمؤسسة والأستاذ دور أهم في مثل هذه المراحل حيث يهتم بتلاميذه وينقض الضغط عليه ويساعده على اجتياز العوائق التي تقف أمام تحقيق أهدافه، وهذا ما أكدته دراسة عبيد عبد الله السبيعي (2004) التي توصلت إلى أن من أهم العوامل:

- صعوبة التكيف في جو المدرسة أو المجتمع بسبب القلق والتوتر والخوف من التعامل مع الآخرين وضعف الثقة بالنفس.

- طبيعة التنشئة الأسرية الخاطئة كالإفراط في التدليل والاتكالية أو القسوة في المعاملة.
- عدم استقرار الأسرة وكثرة تنقلها من مكان لآخر.
- قلة اهتمام بعض المعلمين بالطلاب الذين يعانون من مشكلات دراسية.

2-3- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة:

كانت نتيجة الفرضية الأولى نقبل الفرضية القائلة: توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والإناث من تلاميذ السنة الرابعة متوسط على مقياس قلق الإمتحان.

وهذا ما أكدته دراسة ما توصلت إليه دراسة نتائج الدراسة دراسة كل من ويزة (2017) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى درجات قلق الامتحان لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير كل من الجنس والإعادة، ودراسة كريم (2005) ودراسة حربي (2013) ودراسة العيسوي (1974) الذين توصلوا إلى وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث في قلق الامتحان، وأيضا دراسة سبيلبرجر Spielberg (1980) أشار إلى أن الإناث كن أعلى من الذكور في مستوى قلق الامتحان، ودراسة سعادة (2001) والتي توصلت إلى وجود فروق في متوسطات درجات قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

وفي الأخير نقول أن نتائج دراستنا وصلت إلى أنه لا يختلف الجنسين في درجات قلق الامتحان، وعليه نؤكد صحة الفرضية.

3- خلاصة نتائج الدراسة ومقترحات:

تعد الدراسة التي تم إنجازها من المساهمات التي تناولت موضوع أثر قلق الإمتحان على الرسوب المدرسي، وهي تعتبر من مواضيع الساعة وذلك للأهمية البالغة التي تحظى بها الخصائص السلوكيات التربوية في الوقت الراهن، حيث تزايد إهتمام الباحثين بدراسة

الحياة التربوية للإنسان وأفكاره من ناحيتها الإيجابية والسلبية، ويتجلى هذا في مختلف الأبحاث والدراسات التي يسعى العلماء والباحثون من خلالها إلى فهم الإنسان ودوافعه، إلى جانب معرفة خصائصه وسماته الإنفعالية وكذا طرق تنمية المهارات والسمات الإيجابية لديه.

ولعل هذا ما دفعنا لدراسة جوانب هذا الموضوع لدى تلاميذ سنة الرابعة متوسط الذين هم في مرحلة المراهقة، حيث إختارناها كعينة لدراستنا، وانطلقت دراستنا من مجموعة تساؤلات وفرضيات تم التحقق منها بواسطة تطبيق أدوات لجمع البيانات، ومن ثم معالجتها وتحليلها، ثم مناقشة وتفسير النتائج التي توصلنا من خلالها إلى:

- لا يؤثر قلق الإمتحان على الرسوب المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- مستوى قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط منخفض.
- لا توجد فروق دالة احصائية بين المعيديين وغير المعيديين من تلاميذ السنة الرابعة متوسط على مقياس قلق الإمتحان.
- توجد فروق دالة احصائية بين الذكور والاناث من تلاميذ السنة الرابعة متوسط على مقياس قلق الإمتحان.

وبناء على ما توصلنا إليه من نتائج سنحاول وضع مجموعة من المقترحات متمثلة في إجراء دراسات تهدف إلى التعرف على:

- قلق الإمتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي.
- فعالية برنامج سلوكي معرفي لخفض قلق الإمتحان لدى تلاميذ شهادة التعليم المتوسط.
- الدافعية للتعلم وعلاقتها بالرسوب المدرسي.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

- المراجع باللغة العربية:

- بركان، محمد أرزقي.(1991). التسرب المدرسي عوامله ونتائجه وطرق علاجه، مقال منشور بمجلة الرواسي باتنة، 1(3)، 31 - 35.
- البستاني، فؤاد.(1965). منجد الطلاب، بيروت: المطبعة الكاثوليكية.
- البستاني، فؤاد.(1984). المنجد في اللغة والإعلام، بيروت: منشورات دار الشرق.
- بن معجب الحامد، محمد.(1996). التحصيل الدراسي دراساته ونظرياته، القاهرة: الدار الصولتية للتربية.
- بهار سعد ، محمد علي.(1997). سيكولوجية المراهقة، القاهرة: دار البحوث العلمية.
- حديد، يوسف.(2010). مشكلة الرسوب المدرسي اتجاهات ورؤيا، مجلة الواحات للبحوث والدراسات جامعة غرداية الجزائر، 2 (25)، 79 - 84.
- حسونة، آمال محمد.(2004). علم النفس النمو، القاهرة: دار العالمية للنشر والتوزيع.
- حمودة، صالح.(2012). التسرب المدرسي، 2022/04/06، من: <http://vb.elmstba.com>
- حنفي، عور.(1998). علم الاجتماع التربوي (ط.4). القاهرة : مكتبة آية.
- دويدار، محمد عبد الفتاح.(1996). سيكولوجية النمو والارتقاء، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- ديماس، محمد.(1999). أسرار التفوق الدراسي، بيروت: دار الجزم.
- ذياب، عواد يوسف.(2007). سيكولوجية التأخر الدراسي نظرة تحليلية علاجية (ط.2) الأردن : دار المناهج.
- رمضان، علي.(2012). التسرب المدرسي أسبابه الوقاية منه نتائجه، 2022/04/06، من: www.tofoula-mourahaka.blogspot.com
- الزغبى، احمد محمد.(2002). علم النفس النمو الطفولة والمراهقة، عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.
- زهران، حامد عبد السلام.(1995). علم النفس النمو الطفولة والمراهقة، القاهرة: عالم الكتب.
- زهران، حامد عبد السلام.(2000). الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية، القاهرة: عالم الكتب.

- زيدان، محمد مصطفى.(1986). النمو النفسي للطفل والمراهق ونظريات الشخصية (ط.2) جدة: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سايعي، سليمة.(2003). فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة ورقلة، الجزائر.
- سيد سليمان، عبد الرحمان.(1999). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة، القاهرة : مكتبة الزهراء.
- شبحمي، محمد أيوب.(1994). مشاكل الأطفال كيف نفهمها المشكلات و الانحرافات الطفولة وسبل علاجها، بيروت: دار الفكر، اللبناني.
- الصافي، عبد الله بن طه.(2002). المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح، مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية لدول الخلي العربي، (79)، 101 - 109.
- عاشور، نادية.(2013). العجز المتعلم وعلاقته بالرسوب الدراسي (مذكرة الماجستير غير منشورة). جامعة ورقلة، الجزائر.
- عقال، محمود وعطا، حسين.(1997). النمو الإنساني الطفولة والمراهقة، الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.
- العكايشي، بشرى أحمد والزبيدي، كامل.(2005). أسباب انخفاض التحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة العراق جامعة بغداد، العراق: الرافيدين للنشر والتوزيع.
- العمامرة، محمد حسن.(2002). المشكلات الصفية أسبابها وعلاجها، الأردن: دار المسيرة.
- غباري، ثائر.(2008). علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية، الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- الغريز، أحمد نايل.(2009). التعامل مع الضغوط النفسية، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- القاني، أحمد حسين.(1995). مناهج التعليم(ط.2). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- القاني، أحمد حسين؛ أحمد الجمل، علي.(1999). معجم المصطلحات التربوية المعروفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة: عالم الكتب.
- قدوري، الحاج.(2005). الإهدار التربوي لدى طلاب كلية العلوم والعلوم الهندسية(مذكرة ماجستير). جامعة ورقلة، الجزائر.

- القذافي، رمضان محمد.(2000). علم النفس النمو الطفولة والمراهقة، الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.
- قريشي، محمد.(2002). القلق وعلاقته بالتوافق والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة ورقلة، الجزائر.
- الكاشف، إيمان.(1994). دراسة مقارنة لبعض مشكلات المرتبطة بالتأخر الدراسي في البيئة المصرية والسعودية. مجلة كلية التربية الزقازيق القاهرة، (61)، 144 – 150.
- كربوش، عبد الحميد؛ بوسنة، عبد الوافي زهير.(2005). العقاب المدرسي وطفل المدرسة الابتدائية، أعمال ملتقى الطفولة لقسم علم النفس الجزائر، (3)، 68 – 77.
- ماستر، ويليام.(1998). المراهقة والبلوغ، بيروت: دار المناهل للطباعة والنشر.
- محمد الطيب، أحمد.(1999). الادارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها المعاصرة (ط.8) مصر: المكتب الجامعي الحديث.
- محمد جبل، فوزي.(2001). علم النفس العام. القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.
- مشعان ربيع، هادي.(2007). المرشد التربوي ودوره الفعال في حل المشاكل الطلابية. القاهرة: عالم الكتب.
- ملحم، سامي محمد.(2004). علم النفس النمو دورة حياة الإنسان، الأردن: دار الفكر للنشر.
- ناجي، كمال.(2006). بحث الكفاية التعليمية في المدارس، قطر: دار العلوم.
- النشواتي، عبد المجيد.(1996). علم النفس التربوي، الأردن : دار الفرقان.
- نصر الله، عمر عبد الرحيم.(2001). أساسيات في التربية العلمية (ط.2). الأردن: دار وائل للطباعة والنشر.
- نصر الله، عمر عبد الرحيم.(2004). تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي أسبابه علاجه، عمان: دار وائل للنشر.
- نظمي، ابو مصطفى.(1999). المظاهر السلوكية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى المتأخرين دراسيا، مجلة كلية التربية النوعية، جامعة عين الشمس القاهرة، (1)، 47 – 51.
- النجميشي، عبد العزيز محمد.(1986). المراهقون دراسات نفسية. الرياض: دار مسلم للنشر والتوزيع.

الهابس، عبد الله.(2000). الرسوب وعلاقته بتحصيل الطلاب. مجلة كلية التربية جامعة
قطر، (16)، 79 - 87.

- المراجع باللغة الأجنبية:

- Avanzini, Guy .(1977). *L'échec scolaire, édition du centurion*, Paris.
Blorin, Agnes .(2003). *Psychologie de développement enfance et adolescence*,
Paris.
Dubois, pierre .(1977). *française des affaires sociales*, pas d'édition, paris.
Henr, Piorne .(1963). *Examens et docimologie*, P.U.F, édition 2, Paris.
Meririeu, Philippe .(2012). *echec scolaire ,journée du refus de l'echec scolaire*
septembre.
Thornburg, Herchel, *Introduction à la psychologie générale*, collection multi
choix (l'adolescence), les éditions HRWITEE.

الملاحق

الملحق رقم (01): مقياس قلق الإمتحان

جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

شعبة: علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

أخي التلميذ أختي التلميذة :

في اطار متطلبات نيل شهادة الماستر علم النفس المدرسي نضع بين ايديكم مجموعة من العبارات والمطلوب منك قراءتها بتأني ووضع علامة (X) أمام العبارة التي تراها مناسبة لحالتك وما يمثل مشاعرك وأحاسيسك.

كما نعلمك أنه لا توجد إجابات صحيحة واجابات خاطئة ، لأن الاجابات تعبر عنك ونشكرك على حسن تعاونك معنا.

ونعلمك أيضا أن هذه الاجابات ستكون سرية ولن تستخدم الا لغرض البحث

العلمي.

البيانات الشخصية

☐

أنثى

☐

الجنس: ذكر

المؤسسة:

نموذج الإجابة:

الرقم	العبارات	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا
01	طريقة إجابتي عن أسئلة الامتحانات لا تقنع أساتذتي	x			

الرقم	العبارات	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا
1	أشعر بخيبة الأمل عند أداء الامتحان آخر العام				
2	أنا لا أستطيع المراجعة ليلة الامتحان				
3	أشعر بالملل عندما يأتي وقت المراجعة النهائية				
4	بمجرد استلام ورقة الأسئلة أصاب بصداع شديد				
5	أسئلة الامتحان تكون فوق مستوى تحصيلي				
6	أعاني من النسيان عند قراءة الأسئلة لأول مرة				
7	أتوقع الفشل في الامتحانات				
8	أثناء أدائي للامتحان أعبت بأي شيء أمامي كالمسطرة				
9	تتقصني الرغبة في النجاح والتفوق				
10	ليس عندي صبر لمراجعة الإجابة				
11	من عيوبي الإجابة المستعجلة وغير دقيقة				
12	أنا لا أعرف طريقة الاستعداد للامتحان				
13	أشعر بعصبية شديدة أثناء الإجابة في الامتحانات				
14	أنظر للامتحانات على أنها تهديد دائم				
15	أجد صعوبة في الأسئلة التي أجيب عنها				
16	الملل يجعلني أترك قاعة الامتحان بمجرد نصف ساعة				
17	عند بداية الامتحان أشعر أنني لا أستطيع إكماله				
18	خوفي يجعلني لا أستطيع قراءة ورقة الإجابة بدقة				
19	أخاف من الملاحظين والمراقبين في لجان الامتحان				
20	أتمنى إلغاء جميع الامتحانات				
21	أثناء أدائي للامتحان أجد نفسي أفكر في احتمال رسوبي				
22	أكثر من استخدام المنبهات أيام الامتحانات				
23	أعتقد أن أسئلة الامتحانات كلها غير متوقعة				
24	أعاني من عدم الاستقرار في مقعدي أثناء أداء الامتحان				

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

				يضايقتني أن الامتحانات تقيس الحفظ ولا أجيد الحفظ	50
				أثناء أدائي للامتحان أكتب بيد وأقرض أظافر يدي الأخرى	51
				أجد الصعوبة في التعبير عن ما أريده في الامتحان	52
				أبدو كما لو كنت مهزوز أثناء أداء الامتحانات	53
				أعاني من عدم تنظيم الورقة أثناء الإجابة	54
				أشعر بعد الراحة والاضطراب أثناء أداء الامتحان	55
				عندما أراجع قبل دخول قاعة الامتحان أشعر أن المعلومات تبخرت من رأسي	56
				يهددني ما يمكن أن يترتب عن فشلي أثناء أداء الامتحان	57
				أشعر بالتوتر الشديد أثناء الامتحان	58
				من شدة خوفي من الامتحان أذاكر وأنا في طريقي إلى الامتحان	59
				أشعر ببرودة في جسمي أثناء الامتحانات	60
				أعاني من صداع أثناء الامتحانات	61
				شدة توترتي أثناء الامتحان تحدث ارتباكاً في معدتي	62
				أشعر برغبة بالقيء أثناء الامتحان	63

الملحق رقم (02): مخرجات SPSS لنتائج الدراسة

Std. Error	Statistic		
2.216	151.70	Mean	
	147.34	Lower Bound	95% Confidence Interval for Mean
	156.06	Upper Bound	
	151.39	5% Trimmed Mean	
	149.50	Median	
	1227.713	Variance	
	35.039	Std. Deviation	
	67	Minimum	
	249	Maximum	
	182	Range	
	49	Interquartile Range	
.154	.146	Skewness	
.307	-.274	Kurtosis	

درجات قياس
قلق الامتحان
لدى تلاميذ
السنة الرابعة
متوسط

درجات قياس
قلق الامتحان
لدى تلاميذ
السنة الرابعة
متوسط

x1=	99.14	(فما أقل - 99)	17	0.07
x2=	134.18	(100 - 134)	63	0.25
x3=	151.70	(135 - 152)	52	0.21
x4=	169.22	(153 - 169)	41	0.16
x5=	204.26	(فأكثر - 170)	77	0.31
	م	151.70	250	1
	ع	35.04		

مستويات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط				
المجموع	المرتفع	المعتدل	المنخفض	
250	118	52	80	ت.و
250	83	83	83	ت.م
	34.67	-31.34	-3.33	
	1202.01	982.20	11.09	
26.34	14.42	11.79	0.13	
100%	47%	21%	32%	
df=2	9.21	المجدولة		

نتائج اختبار اعتدالية توزيع درجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط					
Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov ^a		
Sig.	df	Statistic	Sig.	df	Statistic
.586	250	.995	.200*	250	.034
درجات قياس قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط					

نتائج اختبار اعتدالية توزيع درجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تبعا للجنس										Group Statistics			
Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov ^a			الجنس		Std. Error Mean	Std. Deviation	Mean	N		الجنس
Sig.	df	Statistic	Sig.	df	Statistic			3.172	36.856	146.93	135	ذكور	درجات قياس قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة
.467	135	.990	.200*	135	.046	ذكور	درجات قياس قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة	2.987	32.035	157.30	115	إناث	
.610	115	.990	.200*	115	.064	إناث	متوسط						Independent Samples Test

t-test for Equality of Means							Levene's Test for Equality of Variances			
95% Confidence Interval of the Difference		Std. Error Difference	Mean Difference	Sig. (2-tailed)	df	t	Sig.	F		
Upper	Lower									
-1.700	-19.057	4.406	-10.378	.019	248	-2.355	.271	1.219	Equal variances assumed	درجات قياس قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط
-1.796	-18.960	4.357	-10.378	.018	247.893	-2.382			Equal variances not assumed	

Std. Error Mean	Std. Deviation	Mean	N	الاعادة	
2.620	32.086	152.67	150	معيد	درجات قياس قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط
3.918	39.177	150.24	100	غير معيد	

t-test for Equality of Means							Levene's Test for Equality of Variances			
95% Confidence Interval of the Difference		Std. Error Difference	Mean Difference	Sig. (2-tailed)	df	t	Sig.	F		
Upper	Lower									
11.355	-6.489	4.530	2.433	.592	248	.537	.005	7.903	Equal variances assumed	درجات قياس قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط
11.732	-6.865	4.713	2.433	.606	183.017	.516			Equal variances not assumed	

Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov ^a			الاعادة	
Sig.	df	Statistic	Sig.	df	Statistic		
.695	150	.993	.200*	150	.055	معيد	درجات قياس قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة
.320	100	.985	.200*	100	.066	غير معيد	