



جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية



علاقة قلق الامتحان بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

دراسة ميدانية بثانوية حسينات النوي – سطيل-الوادي

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

إشراف الدكتور:

- اسعادي فارس

إعداد الطالبتين:

- حروشي نجمة

- عقاب أحلام

الأستاذ	الرتبة	الصفة	الجامعة الأصلية
د. عزي إيمان	أستاذ محاضر	رئيسا	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي
د. اسعادي فارس	أستاذ محاضر	مشرفا ومقررا	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي
د. سلاف مشري	أستاذ محاضر	ممتحنا	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي

السنة الجامعية: 2019-2020

شكر و عرفان

الحمد لله يليق بجلاله وعظيم سلطانه الذي وفقنا وقدرنا على عملنا هذا ويسره لنا ، {رب
أوزعني أن أشكر نعمتك عليا وعلى والدي وأن أعمل صالحا ترضاه وأدخلني برحمتك في
عبادك الصالحين }

ويجب أن ينسب الفضل لأهله لذا نتقدم بجزيل الشكر والعرفان للأستاذ الفاضل والمشرّف
على هذه المذكرة " فارس اسعادي " اعترافا بفضلته وعلمه وعلى ما قدمه لنا من نصح
وتوجيه ورعاية وكذا سعة صدره العالية ، نسأل الله أن يبارك له في وقته وعلمه وأهله
ويجزيه خير الجزاء ،

والشكر موصول لكلية العلوم الاجتماعية وكل من ساعدني من قريب أو بعيد

"الطالبتين الباحثتين"

حروشي نجمة ، عفاة أحلام

الاهداء

اهدي ثمرة عملي وجهدي

لى الوالدين الكريمين اظال الله في عمرهم

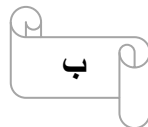
ولى اخوتي وعائلي

ولى كل الاصدقاء والزمللاء

ولى جميع اساتذتي واخص بالذكر استاذي المشرف الدكتور فارس الاسعادي

ولى كافة كلية العلوم الاجتماعية وخاصة قسم علم النفس

ولى جميع من يحترم العلم



فهرس المحتويات

شكر و عرفان

إهداء

فهرس المحتويات

ملخص

09..... مقدمة

الجانب النظري

الفصل الأول :الإطار التمهيدي

1- إشكالية الدراسة.....13

2- فرضيات الدراسة.....16

3- أهداف الدراسة.....16

4- أهمية الدراسة16

5- تعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة.....17

6- الدراسات السابقة والتعقيب عليها.....26

الفصل الثاني : قلق الامتحان

تمهيد.....28

أولا : القلق.....29

1- تعاريف القلق.....29

2- النظريات المفسرة للقلق.....30

3- أنواع القلق.....33

4- مستويات القلق.....34

5- أسباب القلق.....35

فهرس المحتويات و الجداول و الملاحق

36.....	6- أعراض القلق.....
36.....	7- علاج القلق.....
38.....	ثانيا : قلق الامتحان
38.....	1- مفهوم قلق الامتحان.....
38.....	2- النظريات المفسرة لقلق الامتحان.....
40.....	3- أعراض قلق الامتحان.....
41.....	4- أسباب قلق الامتحان.....
42.....	5- خصائص التلاميذ الذين يعانون من قلق الامتحان.....
42.....	6- العلاج و الوقاية من قلق الامتحان.....
44.....	خلاصة الفصل

الفصل الثالث : دافعية التعلم

46.....	تمهيد.....
47.....	أولا : دافعية التعلم.....
47.....	1- تعريف دافعية التعلم.....
49.....	2- نظريات دافعية التعلم الحديثة.....
54.....	3- مكونات الدافعية للتعلم.....
56.....	4- أنواع دافعية التعلم.....
56.....	5- أبعاد دافعية التعلم
57.....	6- وظائف دافعية التعلم.....
58.....	7- أهمية الدافعية للتعلم في الوسط المدرسي.....
59.....	8 - علاقة دافعية التعلم بالتحصيل الدراسي.....
60.....	ثانيا: تدني دافعية التعلم.....



فهرس المحتويات و الجداول و الملاحق

- 1- تعريف تدني دافعية التعلم.....60
- 2- السلوكيات المعبرة عن تدني الدافعية للتعلم.....60
- 3- أسباب تدني الدافعية للتعلم لدى التلاميذ60
- 4- استراتيجيات دافعية التعلم لدى التلاميذ.....63
- خلاصة الفصل.....68

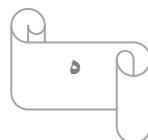
الجانب التطبيقي

الفصل الرابع : إجراءات الدراسة الميدانية

- تمهيد71
- 1 - الدراسة الاستطلاعية.....72
- 2- منهج الدراسة.....72
- 3- المجال الزماني والمكاني للدراسة.....73
- 4- عينة الدراسة.....73
- 5- أدوات الدراسة.....73
- 6- خصائص السيكمترية للأداة.....74
- 7- الأساليب الإحصائية المتعددة في الدراسة.....75
- خلاصة الفصل.....77

الفصل الخامس : عرض ومناقشة النتائج وتفسيرها

- تمهيد.....79
- 1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الاجرائية الأولى.....80
- 2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الاجرائية الثانية.....81
- 3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الاجرائية الثالثة.....82
- 4 - عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة وتفسيرها.....82



فهرس المحتويات و الجداول و الملاحق

84.....	5- الاقتراحات والتوصيات.....
85.....	خلاصة الفصل.....
86.....	خاتمة.....
87.....	قائمة المصادر والمراجع و الملاحق.....

فهرس الجداول

23.....	جدول رقم (01) : النتائج التي توصل إليها " كوزكي".....
57.....	جدول رقم (02) : الأبعاد التسعة للدافعية المدرسية حسب كوزكي وأنتويستل.....
74.....	جدول رقم (03) : بنود المحاور الثلاث.....
74.....	جدول رقم (04) : حساب معامل الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية.....
75.....	جدول رقم (05) : حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية.....
75.....	جدول رقم (06) : حساب الصدق الاتساق الداخلي بين الأبعاد الثلاثة و درجة الكلية.....
80.....	جدول رقم (07) : نتائج الفرضية الأولى.....
81.....	جدول رقم (08) : نتائج الفرضية الثانية.....
82.....	جدول رقم (09) : نتائج الفرضية الثالثة.....
83.....	جدول رقم (10) : نتائج الفرضية العامة.....

فهرس الملاحق

89.....	1- مقياس قلق الامتحان.....
91.....	2- مقياس دافعية التعلم.....



ملخص الدراسة

تعالج الدراسة الحالية علاقة قلق الامتحان بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، إضافة إلى أنها تبحث عن العلاقة التي تربط قلق الامتحان بالدافعية نحو التحصيل الدراسي ونحو الانجاز ونحو الانضباط ، ولتحقيق من هذا الهدف طبقنا مقياس دافعية التعلم ل يوسف القطامي ومقياس قلق الامتحان ل غربي عبد الناصر على عينة قوامها 50 تلميذ وتلميذة من ثانوية حسينات النوي ببلدية اسطيل ولاية الوادي تم اختيارها بطريقة غرضية بالاعتماد على منهج الوصفي ، وتمت معالجة البيانات بالاستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية ، باستخدام معامل الارتباط بيرسون وتوصلت النتائج إلى :

- لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي
- لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان ودافعية نحو التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان ودافعية نحو الانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .
- لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان ودافعية نحو الانضباط لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لان الفرضيات غير محققة

L'étude actuelle porte sur la relation entre l'anxiété liée à l'examen motivée par l'apprentissage en troisième année d'études secondaires, en plus d'examiner la relation qui lie l'anxiété de l'examen à la motivation vers le rendement scolaire et vers la réussite et vers la discipline, et pour atteindre cet objectif, nous avons appliqué la mesure de la motivation d'apprentissage pour Youssef Al Qatami et la mesure de l'anxiété de l'examen pour l'Ouest Abdel Nasser sur un échantillon de 50 élèves du lycée de Hassinet al-Naoui lycée dans la municipalité de l'État d'Astlet al-Wadi a été sélectionné d'une manière basée sur dessein basé sur la méthodologie descriptive, et les données ont été traitées à l'aide de paquets statistiques. Pour les sciences sociales, en utilisant le coefficient de corrélation de Pearson, les résultats sont venus à :

- Il n'y a pas de corrélation statistiquement significative entre l'anxiété aux examens et la motivation de l'apprentissage chez les élèves du secondaire de troisième année
- Il n'existe pas de corrélation statistiquement significative entre l'anxiété aux examens et la motivation à l'égard des résultats scolaires chez les élèves de troisième année du secondaire.
- Il n'y a pas de corrélation avec la signification statistique entre l'anxiété de l'examen et la motivation vers la réussite chez les élèves de troisième année du secondaire.
- Il n'y a pas de corrélation statistiquement significative entre l'anxiété aux examens et la motivation à l'égard de la discipline chez les élèves du secondaire de troisième année parce que les hypothèses ne sont pas réalisées

تعد الدافعية الإنسانية من العوامل الأساسية التي تحرك سلوك الفرد ، وهذا مما جعلها تكتسي أهمية بالغة في علم النفس فما هو معروف أن الإنسان يعيش يوميا مدفوعا لتحقيق أهداف معينة ، ومن ضمنها أهداف تعليمية ، فالدافعية للتعلم تعتبر هدفا تربويا من بين أهم المعايير التي تلعب دورا هاما في نجاح أو فشل التلميذ في جميع مراحل التعليم وخاصة الثانوية ، لما تكتسيه هذه المرحلة من أهمية بالغة ، فهي تعتبر مرحلة مميزة في السلم التعليمي كونها المرحلة الانتقالية من المراحل الأولى للمراحل الموالية ، سواء كانت جامعية أو معاهد أو الحياة ذاتها .

فالتلميذ في هذه الفترة يكون في مرحلة حرجة من مراحل النمو المتمثلة في المراهقة ، والتي تعد مرحلة الأحداث الضاغطة حيث يكون فيها المراهق حامل لجملة من الخصائص السيكولوجية ، وفي الإطار أشارت نتائج العديد من الدراسات أن التلاميذ في هذه المرحلة يعانون من ضغوط نفسية من بينها قلق الامتحان خاصة لدى تلاميذ ثانوية ، ويمثل قلق الاختبار جانب من جوانب القلق العام الذي يستثيره موقف الاختبارات.

ولذلك نسعى في نهاية هذه الدراسة الحالية إلى إبراز العلاقة بين قلق الامتحان ودافعية التعلم ، واستجابة لمتطلبات الموضوع تم تقسيم البحث إلى جانبين نظري وتطبيقي .

الجانب النظري : وقد تضمن 3 فصول

الفصل الأول : خصصناه لتقديم موضوع الدراسة بتحديد الإشكالية وصياغة الفرضيات وإضافة إلى أهمية وأهداف الدراسة ، والإشارة إلى أهم مفاهيم وذكر بعض الدراسات السابقة حول الموضوع .

الفصل الثاني : فتطرقنا في جزءه الأول إلى تعريف القلق وأنواعه ومستوياته وأسبابه وأعراضه ونظرياته المفسرة للقلق وكذلك إلى علاجه أما الجزء الثاني فتطرقنا إلى تعريف قلق الامتحان وإلى نظرياته الحديثة وكذلك إلى أعراضه وأسبابه وخصائص التلاميذ الذين يعانون من قلق الامتحان وكذلك أشرنا إلى بعض حلول ونصائح للتخفيف من هذه الظاهرة أو المشكلة .

الفصل الثالث : والذي كان مخصص لدافعية التعلم بحيث تم تقسيمه إلى جزئين : جزء الأول تطرقنا إلى تعريف دافعية التعلم وأهم نظرياتها الحديثة وكذلك مكوناتها وأنواعها وأبعادها ووظائفها ، أما بالنسبة للجزء الثاني مخصص لتدني دافعية التعلم فتطرقنا إلى تعريف تدني الدافعية للتعلم وكذلك إلى السلوكيات المعبرة عن تدني الدافعية للتعلم

المقدمة

إضافة إلى أسباب الدافعية التعلم لدى التلاميذ وكذلك إلى استراتيجيات دافعية التعلم لدى التلاميذ

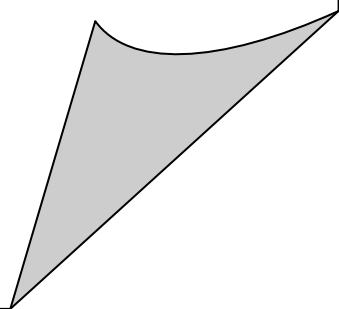
أما الجانب التطبيقي فتضمن فصلين :

الفصل الرابع : يتم التطرق فيه لإجراءات تطبيق الدراسة الميدانية ، فيما يتعلق بالمنهج المعتمد في الدراسة لتقصي البيانات الميدانية ، إضافة لعرض الدراسة الاستطلاعية ومجرياتها ، ثم وصف عينة البحث وحدود الدراسة ، وبعدها أدوات جمع البيانات وخصائصها السيكمترية وكذا الأساليب الإحصائية .

الفصل الخامس : فقد خصص لعرض ومناقشة تحليل وتفسير الفرضيات

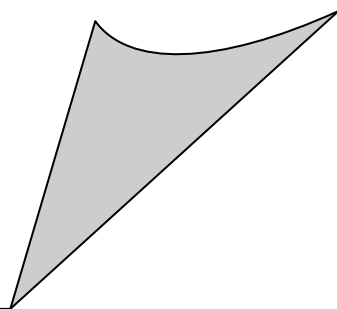
وفي الأخير يتم تقديم خلاصة البحث وبعض الاقتراحات أو الآفاق المستقبلية .

الجانب النظري



الفصل الأول:

الإطار التمهيدي



1. إشكالية الدراسة :

يعتبر القلق من الحالات النفسية المؤثرة التي يعاني منها البشر عموماً ، وذلك الى الحد الذي جعل بعض الباحثون يطلقون على العصر الراهن عصر القلق ، كما يعتبر من الاضطرابات النفسية التي تصيب الأفراد في المراحل العمرية المختلفة ، سواء كانوا في الأسرة أو داخل المؤسسات التعليمية . (الغامدي 2010)

ويسمى القلق الذي يشعر به التلاميذ في المؤسسات التربوية ، خصوصاً في مواقف التقييم بقلق الامتحان وهو يعتبر جانباً مهماً من جوانب القلق العام الذي يستثيره موقف الامتحان ، ويعبر عن مشكلة نفسية انفعالية فردية يمر بها التلاميذ خلال فترة الامتحانات ، تتمثل في الخوف من موقف الامتحان والخوف من عدم النجاح ، وخاصة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، لكونها امتحانات مصيرية ومرحلة مهمة ، حيث يكون لهم النصيب الأكبر من الخوف والانزعاج ، نتيجة تخوفه من الفشل أو الرسوب ويتضمن أيضاً قلق الامتحان الاستجابات النفسية والفسولوجية للمثيرات التي يربطها الفرد بخبرات الامتحان ، حيث يشعر التلاميذ بالضيق والتخوف في مواقف التقييم وتكون قدراتهم موضوع فحص وتقييم . (زهران ، 2000، ص 96)

وتظهر أهمية موضوع قلق الامتحان في أهمية المواقف التي يتعرض لها الفرد في المجتمع ، فالنجاح في السنوات الدراسية في المدرسة والالتحاق بالجامعة والنجاح فيها ، والحصول على الوظيفة المناسبة التي يسعى لها الفرد ، والترقية في مجال العمل ، ما هي إلا نماذج في المواقف التي يمر بها الفرد ، والتي قد لا يحصل عليها إلا بعد اجتيازه الامتحانات الخاصة بها ، والتي يتخذ على ضوء نتائجها قرارات هامة في حياته . (قمحاوي 1995، ص 2)

وموضوع قلق الامتحان مشكلة حقيقية تواجه الكثير من التلاميذ ، خصوصاً مرحلة التعليم النهائي ، وحتى في مرحلة الجامعة وتقدر نسبة انتشارها بين هؤلاء التلاميذ بنسبة 20 بالمائة لتلاميذ الثانوي و 25 بالمائة من طلاب الجامعات ، وهذا حسب ما توصلت إليه دراسة ويلسون وروتر 1896 . (وردفي الخزي ، 2013)

غير أن واقع الجزائر يثبت عكس ما توصلت إليه الدراسة سالفة الذكر ، بحيث أن نسبة انتشار قلق الامتحان لدى التلاميذ المتدربين في مرحلة الثانوية ، تفوق بكثير نسبة انتشار قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة ، مع عدم وجود إحصائيات دقيقة أو دراسات متخصصة تثبت ذلك علمياً .

ونتيجة لذلك اهتم علماء النفس بدراسة موضوع قلق الامتحان من حيث علاقته بمختلف المتغيرات النفسية والتربوية خصوصاً ارتباطه بالتحصيل الدراسي حيث

توصلت مجموعة من الدراسات إلى أن درجات قلق الامتحان ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتحصيل الدراسي وهيا نتيجة توصلت لها دراسة (coller and halahan) ودراسة (RABERTA 1983)، و(الطريري 1992) و (العجمي 1999) ودراسة (الكحالي 2005) وتشير دراسات أخرى أيضاً أن هناك ارتباط موجب، أي أنه كلما ارتفع قلق الامتحان لدى الفرد يرتفع التحصيل لديه وهي النتيجة التي توصل لها كل من (ساندر، 1999) ودراسة (ماهر 1987) ودراسة (مها العجمي، 1999)

ودراسة (الصقهان ، 2005) وغيرها من الدراسات التي تؤكد على أنه توجد علاقة موجبة بين التحصيل الدراسي وقلق الامتحان ، بحيث يرتفع قلق الامتحان بارتفاع التحصيل الدراسي ، وأشارت أيضاً بعض الدراسات عن وجود علاقة ارتباطية بين القلق الامتحان والدافعية التعلم حيث تناول موضوع قلق الامتحان دراسة سلمان الريحان والتي اهتمت باختبار فعالية أسلوب الاسترخاء العضلي وحده في خفض قلق الامتحان من جهة وتحصيل الطالب و دافعيته للتعلم من جهة أخرى لدى التلاميذ السنة الثالثة ثانوي وأجمعت العديد من الدراسات على وضع البرنامج إرشادية العلاجية لقلق الامتحان ولتعديل الأفكار الغير عقلانية ويتأسس على ما سبق نتيجة للأهمية موضوع دافعية التعلم ومدى ارتباطها بقلق الامتحان ، فالدافعية هي التي تحدد مسار التلميذ في مشواره الدراسي من خلال التحصيل والذي هو بدوره يقاس من خلال الامتحان والاختيار ، وعليه فإن الاختبارات التحصيلية من أكثر وأهم الأدوات التي يمكن بواسطتها التعرف على ما تم تحقيقه من أهداف تعليمية وتربوية في مختلف مراحل التعليم ، فمصير التلاميذ يتحدد ، وفقاً لنتائجهم فيها ، لذلك فهي بالنسبة لهم من المواقف التي يمكن أن تستدعي القلق لديهم الذي يعرف بقلق الامتحان .
(الصفطي، 1995، 84)

وتعتبر دافعية التعلم حالة داخلية لدى المتعلم وتحرك سلوكه وأدائه وتعمل على استمراره ، وكذلك هي رغبة تحث المتعلم على قصد الوصول لتحقيق الرغبة المنشودة كالنجاح الذي يحققه التلميذ في المواقف التعليمية عن طريق مجموعة من المشاعر والطاقة والرغبات والانضباط والانجاز ، كما تعتبر الدافعية للتعلم حالة مميزة على مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ وخاصة تلاميذ المرحلة النهائية من مرحلة الثانوية لأنها على وجه الخصوص مرحلة صعبة يمر بها التلميذ ومرحلة مصيرية وأساسية .
(فروجة بالحاج، 2011، ص 138-139)

فالدافعية هي التي تحدد مسار التلميذ في مشواره الدراسي من خلال التحصيل والذي هو بدوره يقاس من خلال الامتحان والاختبار ، وعليه فإن الاختبارات التحصيلية من أكثر وأهم الأدوات التي يمكن بواسطتها التعرف على ما تم تحقيقه من أهداف

تعليمية وتربوية في مختلف مراحل التعليم ، فمصير التلاميذ يتحدد وفقا لنتائجهم فيها وتعد الدافعية للتعلم أحد أسباب نجاح أو فشل التلميذ ، وهي لا تقل أهمية عن قدراته العقلية ومهارات تفكيره ، فبدونها لن يبذل التلميذ أي جهد في سبيل تعلمه ، حتى وان امتلك قدرات عقلية جيدة ، لذا نجد كثيرا من التلاميذ رغم أنهم متوسطي الذكاء إلا أنهم يتميزون بتحصيل دراسي عال ، ونرى تلاميذ آخرون من ذوي الذكاء المرتفع ولكن تحصيلهم الدراسي منخفض ، وغالبا ما يكون العامل المسؤول في هذه الحالات هو ارتفاع أو انخفاض الدافعية للتعلم.

وهذا ما أشار إليه ليتشفيلد ونيومان سنة 1999 أن الدافعية هي المحرك الرئيسي لبذل أقصى الجهد والطاقة لتحقيق الأهداف التعليمية . (الجراح والآخرين ، 2014، 261)

ولقد لاقت الدافعية اهتمام الباحثون في مجال علم النفس ، وأشارت الدراسات إلى أن أهمية استنارتها ، فقد أضح "هوية" في 2001 وأهمية إثارة دافعية التعلم في الفصول الدراسية التي تساعد على إقبال التلاميذ على إشباع حاجات النمو لديهم ، ونفس الشيء أكدته دراسة "الغنام" 2002 ودراسة أحمد 2004.

ولهذا تعتبر عملية تحسين الدافعية للتعلم من الإشكالية التي شغلت ومازالت تشغل بال الباحثين في مجال علم النفس بصورة مستمرة ، خاصة في ما يخص كيفية ضمان وصول أغلبية التلاميذ إلى مستويات عالية ومتقدمة من التعليم ، وخوفهم من النتائج تحصيلهم الدراسي وعلى الرغم من تعدد الدراسات حول الدافعية في مجال التربية وعلم النفس ، إلا أن الدراسات التي أجريت حول الدافعية للتعلم ركزت بشكل خاص على الدراسة العلاقة بين الدافعية للتعلم ومستوى التحصيل الدراسي انطلاقا من مستوى الدافعية للتعلم ، فتم اغتيال أو تجاهل العوامل والمتغيرات التعليمية الأخرى على رأسها قلق الامتحان وذلك الآن الاختبارات التحصيلية من أكثر وأهم الأدوات التي يمكن بواسطتها التعرف على ما حققه التلميذ خلال مشواره الدراسي ، كما أنها قد تكون من العوامل الدافعية للتعلم فإما أن يكون من دوافع التطلع والانجاز ومنع الفشل والعكس ، لأنه في المرحلة المصيرية يكون التلميذ في موضع تقييم ، فكلما كان شعور بالقلق ضمن نقاط معين ومحدود فانه يمثل دافع ايجابيا لديه على تحقيق النتائج المرجوة ، ولكن إذا خرج على هذه النطاق فانه يؤثر عليه تأثيرا سلبيا وعلى قدراته وعلى دافعيته للتعلم .

وانطلاقا مما سبق ونتيجة لأهمية موضوع قلق الامتحان بالدافعية للتعلم فان الدراسة الحالية تحاول الكشف عن طبيعة هذه العلاقة ومن هنا نطرح التساؤل التالي :

- ما علاقة قلق الامتحان بالدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ؟

2. فرضيات الدراسة :

1.2 الفرضية العامة :

توجد علاقة ارتباطيه بين قلق الامتحان ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

2.2 الفرضيات الجزئية:

توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والدافعية نحوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ؟

توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والدافعية نحوى الانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ؟

توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والدافعية نحو الانضباط لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ؟

3. أهداف الدراسة :

- التعرف على طبيعة العلاقة بين قلق الامتحان والدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- التعرف على أبعاد دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (كالإنجاز والانضباط والتحصيل الدراسي).
- التعرف على أهم الاستراتيجيات التي يعتمد عليها التلاميذ في السنة الثالثة ثانوي والتعرف عليها ومعرفة مدى انتشارها في أوساط المتعلمين والتعرف أيضا على درجات الدافعية عند هؤلاء .

4. أهمية الدراسة :

تنبثق أهمية هذه الدراسة من أهمية الجانب الذي تتصدى لدراسته ، حيث تسعى إلى معرفة العلاقة بين قلق الامتحان ودافعية التعلم ، وهو جانب ينطوي على أهمية كبيرة سواء من الناحية التطبيقية أو النظرية التي تقدم إطارا نظريا حول مفهومي قلق الامتحان والدافعية .

وعليه تكمن أهمية هذا البحث في أنه يتناول موضوعا جديرا بالاهتمام وهو قلق الامتحان الذي ينظر إليه على أنه مشكلة أكاديمية أكثر من أنه مرض نفسي ، حيث تعتبر متغيرا هاما وفعالا في العملية التعليمية وهو مشكلة حقيقية تواجه كثيرا من التلاميذ في جميع المراحل التعليمية ، ولعل أهمها هذه المرحلة (البكالوريا) ، بما أنها تتزامن مع فترة المراهقة فتظهر عدة مشكلات نفسية واجتماعية وكذا تربوية بسبب الحالة التي يمر بها المراهق الذي يصبح بعد هذه المرحلة خريج إلى التعليم العالي أو

الحياة العملية والمهنية ،مما يتطلب توفر ظروف دافعة ومناسبة لقدراتهم واستعداداتهم وطاقاتهم دون مثيرات مقلقة مما يزيد من دافعتهم للتعلم من أجل تجويد الأداء التحصيلي في جو خالي من القلق ، في حيثيات مفهومي قلق الامتحان ودافعية التعلم من حيث مفهومهما ،مصادرهما ... وغيرها من العناصر، وتبيان أثارهما وقيمتها على جودة الأداء العام للتعلم.

5. التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة :

1. **قلق الامتحان** : عبارة على حالة من القلق العام وتتميز بالشعور العالي بالوعي بالذات مع الإحساس باليأس الذي يظهر غالبا في الانجاز المنخفض أو عدم الارتياح والتوتر أثناء وقبل وبعد الامتحان نتيجة تخوفه من الفشل أو الرسوب .

2. **الدافعية للتعلم** : هي الرغبة والطاقة التي يمتلكها التلميذ والتي تدفع بيه إلى المشاركة في عمليات التعلم بشكل فعال وتتمثل في الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ فالدافعية تعمل على إثارة السلوك نحو الانجاز والانضباط والتحصيل الدراسي .

1.2 **الدافعية نحو الانجاز** : هي عبارة على حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه الى تحقيق هدف معين في مجال التعلم.

2.2 **الدافعية نحو الانضباط** : وهو عبارة على التزام بالسلوك والتركيز على النجاح عملية التعلم والتعليم ويشجع على التخطيط والتنظيم .

3.2 **الدافعية نحو التحصيل الدراسي** : وهو درجة الاكتساب التي يحققها الفرد في مادة معينة أو في مجال تعليمي معين أو مستوى نجاح الذي يحرزه في تلك المادة .

6. الدراسات السابقة و التعقيب عليها :

1.6 الدراسات السابقة التي تناولت قلق الامتحان :

أ- دراسة هنسلي "hunsley" 1985 :

بعنوان العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي، حيث تكونت عينة الدراسة من 62 طالبا في السنة الثالثة في مساق القياس النفسي في جامعة "ووترلو" بأمريكا ،واستخدم الباحث أداة لجمع البيانات وهي مقياس قلق المعدل مستخدما النسب المئوية ومعاملات الارتباط لاختبار صحة الفروض وأظهرت النتائج أن الطلبة الذين لديهم قلق الامتحان مرتفع كان أدائهم الأكاديمي سيئا في المساق .

(غربي وآخر ،2013، 272)

ب- دراسة جاك وهاك (1974)

بعنوان اثر قلق الامتحان على التحصيل الدراسي لدى الطلاب في مرحلة المراهقة .

هدفت الدراسة إلى توضيح العلاقة بين التحصيل الدراسي وقلق الاختبار وتألفت عينة الدراسة من (104) طالبا في مرحلة المراهقة ، بجامعة كيزي بأمريكا ، واستخدام الباحث اختبار ت ومعاملات الارتباط المختلفة في الحصول على النتائج وقد أظهرت الدراسة انه :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى الطلاب لاختلاف الموقف الاختباري .
(أبو عزب ، 2008، 143)

ت- دراسة ديبريو (1984)

بعنوان "العلاقة بين السمات الشخصية وقلق الاختبار"

وهدف الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين سمات الشخصية وقلق الامتحان حيث تكونت عينة الدراسة من (47) طالبة بجامعة أنديانا "بأمريكا وقد استخدم الباحث مقياس قلق الاختبار وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها : أن الطالبات ذوات القلق الاختباري المرتفع يرتفع ارتفاعا في درجات القلق العام عدم الاستقرار وشدة الحساسية .

(مرجع السابق، 144)

ث- دراسة شعيب (1987)

بعنوان "قلق الاختبار وعلاقته ببعض المتغيرات المرتبطة لطلاب وطالبات الثانوية بمدينة مكة المكرمة "

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين قلق الامتحان وبعض المتغيرات المرتبطة لطلاب وطالبات الثانوية العامة بمكة المكرمة ، وتكونت عينة الدراسة من (378) طالبا وطالبة منهم (181) طالبا و (197) طالبة مستخدما في دراسته مقياس قلق الامتحان ، واستخدم أساليب إحصائية لتحليل البيانات مثل اختبار ت واختبار تحليل التباين ، وأظهرت الدراسة أنه :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب التخصصات العلمية والأدبية في قلق الاختبار .

- إن الاختبار لدى طلاب المستويات الاقتصادية الاجتماعية المرتفعة أقل من درجة قلق الامتحان لدى طلاب المستويات الاقتصادية الاجتماعية المنخفضة

- سمات الشخصية العصابية المرتفعة ، الانبساطية المنخفضة ، التخصص العلمي والأدبي وظيفة الأم ، المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة ، ومستوى تعليم الأب من المتغيرات التي تتنبأ بدرجة قلق الاختبار .
(أضواء ، 2007، 320).

ج- دراسة أبو مرق (1988)

بعنوان "العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى الطلاب وطالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة"

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

- المرتفعين من الطلاب وطالبات في قلق الاختبار يمثلون نسبة ضئيلة تتراوح بين 25.23% و 26.23%.

- عدم وجود فروق إحصائية بين الجنسين في الدرجة الكلية لقلق الاختبار.
- وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي العام لدى الطلاب ، في حين كانت العلاقة سالبة وغير دلالة إحصائيا لدى الطالبات .
(مرجع السابق ، 2008 ، 144)

ح- دراسة السيد (1995)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستويات قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة في النظام القديم ومقارنته في النظام الجديد ، كذلك هدفت إلى التعرف على الفروق بين الجنسين في وجود قلق الامتحان لديهم ، وشملت العينة على (502) طالب وطالبة من الصفين الثاني والثالث ثانوي بمحافظة "الجيزة" وقد استخدم الباحث مقياس قلق الامتحان من إعدادة ، وقد استخدم أساليب إحصائية مختلفة مثل : اختبار تحليل التباين الأحادي ، وقد أبانت الدراسة على :

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

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطلاب في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة .
(مرجع السابق ، 55)

خ- دراسة ريم الكريديس (2000)

بعنوان "قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الانجاز وبعض المتغيرات لدى طالبات كلية التربية "

حيث هدفت الدراسة الى معرفة طبيعة العلاقة بين قلق الامتحان والدافعية للانجاز والمستوى الاجتماعي والاقتصادي لدى طالبات كلية التربية لأعداد معلمات المرحلة الابتدائية ، حيث عينة مكونة من (67) طالبة للعينة الاستطلاعية و(270) طالبة للعينة الأساسية من قسمي العلوم والرياضيات كي يمثل التخصص العلمي ، وقسم القران الكريم والدراسات الإسلامية كي يمثل التخصص الأدبي ،ومن أدوات الدراسة مقياس "قلق الامتحان" و"مقياس الدافعية للانجاز" من إعدادها واستمارة "المستوى الاجتماعي والاقتصادي" من إعداد "أنور عبد الغفور".

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى عدة نتائج منها :

- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين قلق الامتحان والدافعية للانجاز لدى طالبات التخصص العلمي.
- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والدافعية الانجاز لدى طالبات التخصص الأدبي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى طالبات التخصص العلمي و الأدبي .

(مرجع السابق، 231)

د- دراسة هواش (2004)

بعنوان "العلاقة بين الدافعية الانجاز وقلق الامتحان وأثرها في التحصيل في مادة اللغة الانجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق" حيث هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين الدافعية للانجاز وقلق الامتحان وأثرها في التحصيل في مادة الانجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوي في محافظة "المفرق".

وتألفت عينة الدراسة من (180) طالبا وطالبة منهم (99) طالب و (81) طالبة من مدرستين واحدة للذكور وأخرى للإناث من نفس البيئة المكانية ، واستخدم الباحث في دراسته لجمع البيانات مقاييس " دافعية الانجاز وقلق الامتحان والتحصيل" ، ولتحليل نتائج الدراسة استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثلاثي وتحليل التباين الأحادي .

وقد أظهرت النتائج انه يختلف مستوى تحصيل الطلبة في مبحث اللغة الانجليزية باختلاف مستوى دافعتهم ،ولا يمكن غزو ذلك إلى قلق الامتحان أو المستوى الصفي أو التفاعل بينهما ، ولا يختلف الطلبة في دافعتهم للانجاز باختلاف مستوياتهم الصفية ولصالح الصف التاسع الأساسي .

(جديد، 2010، 111)

د- دراسة لونس (2013)

هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين الدافعية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة الرابعة متوسط المقبلين على شهادة التعليم المتوسط ، على عينة مكونة من (130) تلميذ وتلميذة بطريقة عشوائية بسيطة ، باستخدام مقياس دافعية التعلم لـ"يوسف القطامي" أما بالنسبة للتحصيل الدراسي تم استخدام كشف النقاط للتلاميذ باستخدام معامل الارتباط بيرسون واختبار "ت" وكذا الانحراف المعياري وتوصلت الدراسة إلى :

- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي ودافعية التعلم.
 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية بين التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض.
 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم بين الذكور والإناث .
- ر- دراسة غربي عبد الناصر (2014)

بعنوان "فاعلية برنامج إرشادي في نظرية ألبرت أليس " العقلانية الانفعالية السلوكية في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية البرنامج الإرشادي المذكور في خفض مستوى قلق الامتحان لدى الفئات الأربعة المدروسة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وهم التلاميذ الذكور التلاميذ الإناث، التلاميذ المعيديين ، التلاميذ غير المعيديين ، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي وتصميم عینتين (ضابطة وتجريبية) ، عينة قوامها (200) فردا ، باستخدام مقياس قلق الامتحان .

توصلت الدراسة إلى أنه :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان (بأبعاده الثلاثة) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية في مقياس البعدي تبعا لمتغير الجنس وإعادة السنة والتفاعل بينهما
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان (بأبعاده الثلاثة) بين نتائج القياس البعدي ونتائج القياس التتبعي للمجموعتين الضابطة والتجريبية .
- (غربي، 2014)

2.6 الدراسات السابقة التي تناولت دافعية التعلم :

أ- دراسة شو (1967)

بعنوان "دراسة عاملية لدافعية التعلم" قام بجمعها بالاستعانة بمقياس الدافعية والشخصية موزعة على (16) مقياس فرعي ، وقد بينت نتائج هاته الدراسة وجود خمسة عوامل للدافعية :

- الاتجاه إلى اعتراف الاجتماعي ويتضمن بعض الطموحات العالية والمثابرة والثقة بالنفس
- الحاجة إلى الاعتراف الاجتماعي ويتضمن بعد ملاحظات الأستاذ والتفاعل مع النشاط المدرسي .
- دافع تجنب الفشل.
- حب الاستطلاع .
- التكيف مع مطالب الآباء والأساتذة أو مع ضغوطات الأقران . (خلال،2005،75)

ب- دراسة كوزكي (1981)

هي عبارة عن دراسة تتبعية لمدة عشر سنوات عن أبعاد دافعية التعلم ، حيث بنى " كوزكي " دراسته على أساس مجموعة واسعة من المقبلات والاستجابات التي أجراها مع كل التلاميذ وأولياؤهم وأساتذتهم ، ويعد التحليل الإحصائي توصل الباحث إلى تحديد تسعة أبعاد لدافعية التعلم موزعة على ثلاث مجالات في مجال علوم النفس :المجال الوجداني والمجال المعرفي والمجال الأخلاقي والسلوكي والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها كوزكي :

الدوافع	وصف المصدر الرئيسي للدافعية
<u>المجال العاطفي :</u> - الحماس - الاندماج العاطفي - الجماعية	- التشجيع والحماس الذي يبديه الآباء. - الاندماج العاطفي مع الكبار وحب إرضائهم - حب العمل الجماعي التعاوني ، ومشاركة الأقران في النشاطات.
<u>المجال المعرفي :</u> - الاستقلالية - الفعالية - الاهتمام	- الارتياح عند القيام بأشياء خارج المدرسة دون إعانة الآخرين . - الحصول على المكافآت من خلال الاعتراف بالتقدم في المعرفة والمهارات - السرور بالأفكار والآراء.
<u>المجال الأخلاقي والسلوكي :</u> - اللغة - الليونة والمطاوعة - المسؤولية	- الرضا عن الأداء الجيد والمتكامل للأعمال أو المهام - تفضيل السلوك الذي يوافق النظام - قبول الأعمال وضبط السلوك تبعاً لعواقبه ونتائجها

جدول رقم (01) : النتائج التي توصل إليها " كوزكي"

ت- دراسة آمنة بن عبد الله تركي (1988):

تتمحور الدراسة حول الدافعية التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر (1988) حيث بلغ عدد العينة (180) تلميذ وتلميذة

باستخدام المنهج الوصفي ، وهدفت الدراسة التعرف على تطور الذي يحدث على دافعية التعلم في مستويات عمرية مختلفة ، وذلك عن طريق دراسة دافعية التعلم لدى ثلاث مجموعات من الأطفال في صفوف السنة الثانية والرابعة والسادسة ابتدائي .

كما حاولت الدراسة الكشف عن العلاقة بين دافعية التعلم والتوافق في البيئة المدرسية ولكشف ذلك استخدمت الباحثة أربعة مقاييس :

- مقياس دافعية التعلم الاستقلالية
- مقياس دافعية التعلم الاجتماعية
- مقياس الاتجاهات الوالدي
- فتوصلت الباحثة الى النتائج التالية :

1. لا توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة بالنسبة للذكور والإناث في دافعية التعلم الاستقلالية

2. لا توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة بالنسبة للذكور والإناث في دافعية التعلم الاجتماعي .

3. هناك علاقة ايجابية بين التوافق الشخصي والتوافق الاجتماعي والتوافق الدراسي والعام بين دافعية التعلم الاستقلالية لدى الذكور والإناث.

(بن يونس ، 2007، 160)

ث- دراسة محمد علي مصطفى (1984) :

تناولت الدراسة موضوع دافعية التعلم لدى طلاب كلية التربية " بالعريش " ، وذلك حسب متغيرات الجنس والتخصص ، المستوى الدراسي، شملت الدراسة مجموعتين مختلفتين المجموعة الأولى شملت (91) تلميذ وتلميذة من القسم العلمي ، أما المجموعة الثانية فقد شملت (126) تلميذ وتلميذة من القسم الأدبي تتراوح أعمارهم بين (17-20) سنة ، وقد تم استخدام اختبار الدافعية الأكاديمية من إعداد " دولي زمون " متضمنا تسعة مقاييس فرعية ، وعليه فتتلخص نتائج هاته الدراسة كما يلي :

- وجود فروق بين التلاميذ والتلميذات للسنة الأولى من التخصص العلمي والسنة .

- وجود فروق بين الذكور و الإناث للسنة الأولى من التخصص الأدبي والسنة الرابعة.

(بالحاج ، 2011، 21)

ج- دراسة جيهان أبو راشد العمران (1984)

تناولت هاته الدراسة موضوع دافعية التعلم وعلاقة بالتحصيل الدراسي ،لدى عينة من الطلبة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بدولة البحرين (1994) اشتملت على (377) تلميذ وتلميذة تم اختبارهم عشوائيا من 8مدارس ، بالاعتماد على المنهج .

هدفت الدراسة للتعرف على العلاقة بين دافعية التعلم والتحصيل ، ومعرفة أثرها الفروق بين الأطفال إلى مناطق جغرافية مختلفة في دافعية التعلم وكذلك معرفة العلاقة بين حجم الأسرة ودافعية التعلم .

حيث استخدمت الباحثة اختبار دافعية التعلم فتوصلت إلى النتائج التالية :

- وجود علاقة بين دافعية التعلم والتحصيل الدراسي
- وجود أثر اختلاف المناطق الجغرافية التي ينتمي إليها الأطفال في دافعتهم للتعلم.

- تأثير أساليب التنشئة الأسرية التي يتبعها الآباء والأمهات في البحرين على دافعية التعلم لدى أبنائهم.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياسي دافعية التعلم لصالح الإناث .
(بالحاج ، 164، 2011)

ح- دراسة بالحاج فروجة (2011)

هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين التوافق النفسي الاجتماعي ودافعية التعلم لدى المراهقين المتمدرسين في التعليم الثانوي .

تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي ، على عينة مكونة من (300) تلميذ وتلميذة اختيروا بطريقة عشوائية ، وذلك باستخدام مقياسي التوافق النفسي والاجتماعي " لعطية محمود " هنا ومقياس دافعية التعلم "ليوسف قطامي "، وتمت معالجة البيانات إحصائياً عن طريق الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية لتحقيق الهدف الأساسي للدراسة حيث توصلت نتائج الدراسة إلى :

- وجود علاقة ارتباطية بين التوافق النفسي الاجتماعي والدافعية للتعلم ، وكلما زاد التوافق النفسي الاجتماعي زادت الدافعية للتعلم .
- عدم وجود فروق بين الإناث والذكور في التوافق النفسي الاجتماعي لصالح الذكور .
(مرجع السابق، 2011)

3.6 التعقيب على الدراسات السابقة :

من خلال العرض السابق للبحوث والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت متغيري الدراسة دافعية التعلم وقلق الامتحان فقد توصلت لنتائج متباينة ، نظرا لاختلاف الموضوع والهدف والعينة.

لقد تناولت معظم الدراسات العربية والأجنبية موضوع دافعية التعلم وعلاقته ببعض المتغيرات مثل : آمنة تركي 1988، ودراسة محمد علي المصطفى 1988، التي تناولت دافعية التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات ،بينما دراسة شو 1967 هي دراسة عاملية لدافعية التعلم ، أما دراسة جيهان العمران 1994، بينما دراسة كوزكي 1981 فهي دراسة تتبعية للكشف عن أبعاد دافعية التعلم ،أما دراسة فروجة 2011 فدراسة العلاقة بين الدافعية التعلم والتوافق النفسي والاجتماعي .

- أما عن متغير قلق الامتحان فقد قرن بعدة متغيرات مثل دراسة شعيب 1987 و دراسة أبو مرق 1988 و دراسة لونس 2013 ، ودراسة جاك وهاك 1974، التي تناولت علاقة قلق الامتحان بالتحصيل الدراسي ، ودراسة

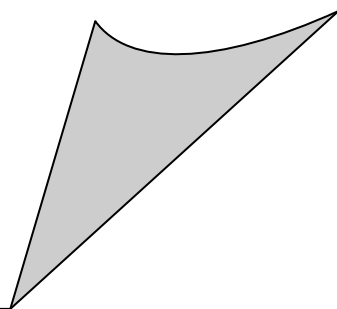
هواش 2004، التي تناولت قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الانجاز ، أما عن ديبريو 1984، فقد تناول هذا المتغير وعلاقته بسمات الشخصية.

أما عن عدد أفراد العينة وطريقة اختيارها بالمنهج المتبع وهدفت الدراسة ، فالدراسات التي ذكرناها تباينت في عدد أفراد العينة التي أجريت عليها الدراسات ، فنجد منها من وصلت ل 1080 فرد في دراسة أبو مرق 1981 ، وأقلها 47 في الدراسة ديبريو 1984 على عكس دراستنا التي تناولنا فيها 160 تلميذ

وتم الاعتماد في اختيار العينات على الأسلوب العشوائي بمختلف أنواعه

- أما المنهج: فمعظمها اعتمد على المنهج الوصفي وكذلك باستخدام الطريقة العشوائية بشتى الأنواع (بسيطة ، طبقية ، عنقودية) ... وذلك باستخدام أداة أو أداتين على أكثر مثل الاستبيان، ودراسة الحالة .
 - أما بالنسبة للنتائج : فكل هذه الدراسات اختلفت مع دراستنا من حيث دراسة المتغيرين مع بعضهما وهذا نتج عنها اختلاف في النتائج ، لكن تشابهت في ربطها بمتغير الجنس أي وجود أم عدم فروق بين الذكور والإناث كدراسة تركي 1988 ودراسة لونس 2013 التي أوجدت فروق بين الجنسين ذكور /إناث في دافعية التعلم ، أما دراسة أبو مرق 1988، التي نصت على وجود فروق بين الجنسين في قلق الامتحان وكذلك دراسة لونس 2013 ولكنها لصالح الذكور .
- فمن خلال ما تم عرضه من الدراسات السابقة سواء الخاصة بدافعية التعلم أو قلق الامتحان ، يعتقد أنها ركزت على أهمية الدافعية للتعلم في زيادة تحصيل التلميذ ولكن أحيانا تكون محفزا قويا في نفس الوقت عامل خطر بالنسبة له ، وكل ذلك يرجع لأسباب مختلفة سواء ذاتية أو نفسية ، تربوية وأسرية ... الخ ويرجع سبب الاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية إلى عدد العينة المستخدمة ، أو اختلاف في العمر الزمني لأفراد العينة مع بعض الدراسات الأخرى .

الفصل الثاني: قلق الامتحان



تمهيد

القلق هو سمة العصر و أحد ملامحه ، يقال عن هذا العصر بأنه عصر القلق و يذهب البعض إلى القول بأننا لا نستطيع الجزم بصحة هذا القول لأنه في الأزمة السابقة عانى الناس الجوع و المرض و العبودية و الحروب و كوارث عامة مختلفة تجعلهم معرضين للقلق ، كما نحن الآن و لكن تعقيد للحضارة و سرعة التغير الاجتماعي و صعوبة التكيف مع التشكل الحضاري السريع و التفكك العائلي و صعوبة تحقيق الرغبات الذاتية ، بالرغم من إغراءات الحياة و ضعف القيم الدينية و الخلفية تخلق الصراع و القلق مما يجعل القلق النفسي هو المحور الحديث الطبي في الأمراض النفسية و العقلية.

أولاً: القلق

1. تعريف القلق :

يرى "فرويد" أن القلق هو: حالة انفعالية يصحبها تفريغ شحنة من خلال طريقة محددة، و تحليل حالة القلق يوضح لنا أهم صفاته التي هي ظاهرة تصدير عصبي أو تفريغ شحنة ، إدراك وجود هاتين، ولا يحق لنا أن ننسب أي تعبير عن القلق إلى الأنا الأعلى ، فالقلق حالة وجدانية لا يمكن أن يعانيتها بطبيعة الحال غير الأنا ، و كذلك فإن الهو لا يمكن أن تخاف مثلما يفعل الأنا لأنها ليست تنظيماً ، و لا نستطيع تقدير موقف الخطر ، وسوف ينشأ بانتظام من جديد كلما تكرر حدوث مثل هذا الموقف في المستقبل.

و يواصل "فرويد" حديثه عن القلق ويقول بأنه : رد فعل لخطر فقدان شيء ، كما لا يمكن إنكار ارتباط القلق بالتوقع ، فالمرء يشعر بالقلق من أنه ربما يحدث شيء ما.

ويوجز "فرويد" حديثه عن القلق بأنه : عبارة عن نوع من الإنفعال المؤلم ، يكتسبه الفرد و يكونه خلال المواقف التي يصادفها ، فهو يختلف عن بقية الانفعالات غير السارة (كالشعور بالإحباط أو الغضب أو الغيرة) . لما يسببه من تغيرات جسمية داخلية يحس بها الفرد و أخرى خارجية تظهر على ملامحه بوضوح. (مصطفى الجليلي، 2008، ص 286، 287)

القلق هو عبارة عن ردة فعل الفرد على الخطر الناجم عن فقدان أو الفشل الواقعي أو المتصور و المهم شخصياً للفرد، حيث يشعر بالتهديد جراء هذا فقدان أو الفشل.

(جميل رضوان، 2002 ص 266)

القلق هو شعور عام بالرعب أو الخشية، أو أن هناك مصيبة على وشك الوقوع ، ويجب التفرقة بين القلق و الخوف، فالخوف استجابة لخطر واضح موجود فعلاً، على حين أن القلق استجابة لتهديد غير محدد أو معروف ،والذي يمكن أن يتبع في حالات كثيرة من مصادر صراع أو مشاعر عدم الأمان أو دفعات خطيرة أو ممنوعة، ويكون كل ذلك من داخل أنفسنا ، و مع ذلك ففي كل من حالتنا القلق و الخوف ينهض الجسم لمواجهة التهديد، فيحرك طاقاته و تصبح الحالات متوترة، و يسرع التنفس و يدق القلب بسرعة أكبر ، و غير ذلك من الأعراض.

(أحمد النبال، 2009، ص 90)

ويرى "دولار دوميلر dolard domiler" أن القلق مشاعر بغیضة مشابهة للخوف ، و الذي يظهر دون تهديدي خارجي واضح، و قد يكون القلق حالة سيكولوجية أولية، أو عرضاً لمرض جسدي ضمني أو حالة مرضية.

بينما يعرف "ولكرو روربنس Wolkror roborns " القلق بأنه استجابة أو رد فعل داخلي دون وجود سبب خارجي مهدد ، بحيث تؤدي هذه الاستجابة إلى إثارة الفرد داخلياً و

قد يرتبط القلق بموضوع أو موقف خارجي غير خطير بحيث يسلك الفرد و كأنه خائف لسبب غير واضح أو معروف. (محمد المرزوقي، 2008، ص36)

ويعرف "يونج" القلق بأنه عبارة عن رد فعل يقوم به الفرد حينما تغزو عقله قوى وخيالات غير معقولة، صادرة عن اللاشعور الجمعي ، فهو خوف من سيطرة محتويات اللاشعور الجمعي غير المعقولة التي مازالت باقية من حياة الانسان البدائية. (مصطفى الجلاي، 2008 ص 287)

كما يعتبر "حامد زهران" القلق بأنه حالة توتر شامل و مستمر ، نتيجة توقع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث أو يصحبها خوف غامض و أعراض نفسية جسيمة.

(طه عبد العظيم أحسين، 2007 ص 14)

حسب "ثورن" قلق الفرد يمكن في خوفه من المستقبل و ما قد يحمله من أحداث تهدد وجوده، فالقلق ينشأ كما يتوقع الفرد من أحداث في المستقبل ، أي أن القلق ليس ناشئاً عن خبرات الماضي فالإنسان هو الكائن الوحيد الذي يدرك تماماً أن نهايته حتمية، و أن الموت قد يحدث له في أي لحظة و أن توقع حدوث الموت فجأة بعد التنبيه الأساسي للقلق عند الإنسان.

(أديب محمد الخالدي، 2006 ص 197)

كما يعرفه "الغولي" بأنه خبرة وجدانية مكدره ، يمكن وصفها بأنها حالة من التوتر و الاضطراب و عدم الاستقرار و الخوف و توقع الخطر. (إبراهيم عبد الخالق، 2013 ص 42)

التعريف الإجرائي:

القلق هو عبارة عن شعور عام بالخوف الشديد من وقوع الخطر و يصحبه الشعور بالتوتر و عدم الاستقرار، ويكون القلق نتيجة صراع داخلي سببه غير معروف.

2. النظريات المفسرة للقلق :

1.2 النظريات البيولوجية :

و التي تفسر القلق في ضوء المشيررات و العوامل الوراثية و الهرمونية و العصبية و العصبية الحيوية، و ما شابه ذلك من مثيرات و عوامل وراثية و هرمونية.

تصورنا في الماضي أن القلق لا علاقة له بالوراثة، و قصرنا تأثير دور الوراثة و الهرمونات على الاضطرابات العقلية و لكن تبين قصور ذاك التصور في أواخر العقد المنصرف و أوائل الألفية الثالثة،

حيث تبين تأثير الوراثة حتى في الاضطرابات النفسية و العصبية مثل (القلق) ، فالأم القلقة أو الأب القلق لابد وأن ينجب طفلاً قلقاً بالوراثة ، قد لا تظهر عليه أعراض القلق مبكراً و لكن عند مواجهته للضغوط بكثافة معينة سرعان ما تظهر عليه تلك الأعراض بفعل الوراثة

الجينية ، و يفعل ما يمكن تسميته بالوراثة النفسية الناجمة عن معاشة أباء و أمهات يعانون من القلق .

و هذه ليست وجهة نظر خاصة، بل ثمة دراسات أكدت ذلك فيها هي دراسة 'بريتشاد' مع الآخرين، والتي تشير إلى تأثير القلق بالاضطراب الهرموني، كما توضح تأثير القلق باضطراب نشاط الموصلات العصبية، وتأثره أيضا بمستقبلات ألفا للأس تروجين، كما أكدت دراسة 'إيلي' من قبل تأثير الوراثة على القلق.

(عبد المجيد أبو زيد، 2003 ص 17)

2.2 نظرية التحليل النفسي :

يمثل القلق أحد المفاهيم الرئيسية في المدرسة التحليلية، و يعرف التحليليين القلق على أنه حالة من التوتر، تدفعنا إلى عمل شيء ما، تتطور هذه الحالة من خلال الصراع بين الهو و الأنا الأعلى، في محاولة كل منهما السيطرة على الطاقة النفسية المتوترة و يمكن تصنيف القلق بحسب هذه النظرية إلى

القلق الواقعي : و هو الخوف من خطر خارجي، و مستولى هذا القلق يتناسب مع درجة التهديد الخارجي، و ما تعانيه عينة الدراسة الحالية، و القلق العصابي و القلق الأخلاقي و الذين يثاران عن طريق التهديدات الراجعة لميزان القوى داخل الفرد ، حيث يبعث هذان إشارة إلى الأنا مفادها بأنه إذا لم يأخذ الأنا خطوات ضرورية فإن الخطر سوف يزداد.

(محمد المرزوقي، 2008 ص 38)

من كل ما سبق عرضه نستنتج بأن تفسير القلق في المدرسة التحليلية يبين لنا بأن هناك صراع داخلي للفرد ، حيث يكون هناك صراع بين الهو و الأنا الأعلى ،مما يؤدي إلى عدم الاتزان و عدم قدرة الأنا على الموازنة بينهما،حيث أن الهو يحرث على تنمية مطالبه، و الأنا الأعلى على ترسيخ القيم و العادات و غير ذلك مما يؤدي إلى الصراع و ظهور القلق بالضرورة.

3.2 القلق في النظرية السلوكية :

يركز السلوكيون الراديكاليون إجمالاً على عملية التعلم، و يؤكدون بأن الإنسان يتعلم القلق و الخوف و السلوك المرضي كما يتعلم السلوك السوي.

و يركز الأوائل من السلوكيين من أمثال "واطسون" على أن عمليات التعلم تتم عن طريق اقتران بين المثير الشرطي و المثير الطبيعي، و بالتالي يستجيب الفرد لظاهرة الخوف أو القلق،و يصبح الخوف من المؤثر الشرطي دافعا مكتسبا، و عن طريق مبدأ التعميم في تعلم الخوف أو القلق ، يلاحظ أن المثيرات الشبيهة هي تلك التي تعلم الكائن الحي أن يخاف أو يقلق منها،و الأكثر شبيها بها هي الأكثر إثارة للقلق أو الخوف.

و لقد استفاد الباحثون و خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية من تجارب "بافلوف" و استنتاجاته في مجال التعلم، حيث قام "واطسون" عام 1920 " بتجربة عن طفل صغير لم يكمل سنته الأولى حيث جعله يخاف من الفئران البيضاء التي كان يحبها باستخدام الاشتراط الإجرائي، حيث ربط الفئران البيضاء و بين الصوت المزعج حيث اعتبر أن القلق سلوك متعلم عند الإنسان مختلفين بذلك مع التحليليين، غير أنهم يتفقون معهم في أن القلق العصابي عرض رئيسي في جميع الاضطرابات النفسية و العقلية و الانحرافات السلوكية.

و لقد تأثر الكثير بفكرة الاشتراط الكلاسيكي ، فعلى سبيل المثال يرى كل من "شامز و دروركسي" أن القلق المرضي استجابة مكتسبة قد تنتج عن القلق العادي، و تحت ظروف أو مواقف معينة، ثم تفهم الاستجابة بعد ذلك، كما أشار إلى أن الكثير من الأمثلة لمواقف عادية التي يمكن أن تؤدي إلى القلق، ومنها على سبيل المثال المواقف غير المشبعة ، أو تهديد و لا يصاحبها تكيف ناجح و يترتب على ذلك مثيرات انفعالية أهمها عدم الارتياح الانفعالي، و ما يصاحبها من توتر و عدم الاستقرار.

و هكذا قامت النظرية السلوكية بتحليل السلوك إلى وحدات من المثير و الاستجابة ، فالقلق في التصور السلوكي هو دافع للتوافق، بما أننا نجده كخبرة غير سارة، حيث ينظر إلى خفض للقلق على أنه هدف له أهمية، كما أن القلق يصبح مثيرا لميكانيزمات متعددة المواقف ، و التعلم الشرطي الكلاسيكي عند "بافلوف" يمدنا بتصوير عن اكتساب القلق من خلال العصاب التجريبي ، حيث يتميز هذا العصاب بالصفات التالية:

- السلوك العصابي هو نتيجة ضغط و توتر و صراع بين نزعات الفعل المعززة و نزعات الفعل غير معززة.
- السلوك العصابي يتميز بالقلق، و هذا يتضمن الطالب من أي نوع كان.
- السلوك العصابي يتم بمجموعة من الأعراض التي تعتبر غير عادية في نشر المعايير.

و يرفض "سكينر" الذي وضع مبادئ الاشتراط الإجرائي أي تفسير خيالي للعصاب، و يرى أن وجود أسباب داخلية مجرد خرافة، حيث يرجع السبب إلى التعزيز و في أغلب الحالات إلى العقاب حيث يرى أن ميكانيزمات الاشتراط الإجرائي في حدوث و استمرار عددا من الاضطرابات النفسية.

و مع تطور النظرة إلى مفهوم القلق وفقا للتطور في المدرسة السلوكية، حيث حاول السلوكيون الجدد الخروج من الدائرة الضيقة لفكر "واطسون"، اخذين في اعتبارهم العمليات العقلية كعوامل وسيطة بين المثير و الاستجابة و لعل من أهمه كل من "دولار" و "ميلر" في نظريتهما (الشخصية و العلاج النفسي) و استخدم فيها مفاهيم خاصة بهما حيث استفاد من

مفهوم الدافع، و أكد على الدور الذي يقوم به خفض الدافع في عملية التعليم و القلق لديهما يعتبر دافعا مكتسبا أو قابلا للاكتساب، و نظر إليه كنتاج لتوقع الألم و الذي يرتبط بالمشيرات الخارجية من جانب و العمليات الداخلية من جانب آخر، و يحدث القلق نتيجة الصراع بكافة أشكاله.

و من الواضح أن القلق في النظرية السلوكية يقوم بعمل مزدوج، فهو دافع من ناحية و مصدر من الناحية الأخرى، و من الممكن تلخيص وجهة النظر السلوكية في القلق بأنه استجابة مكتسبة إلى استجابة خوف و قد تم هذا الاقتراح في الماضي.

و لقد عاب على الكثيرون على هذه النظرية تركيزها المبالغ فيه على التعلم و المحددات البيئية و إهمالها للعوامل البيولوجية و المعرفية. (الغامدي، 2013 ص 136، 137).

3. أنواع القلق:

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

3-1 القلق التحذيري : يفسره "فرويد" بأن الأنا يستخدم القلق محذرا من المواقف الصدمية المهددة التي يواجهها الفرد، أو التي تضطره إليها مطالبه الغريزية وينشأ هذا النوع من القلق منذ الطفولة و يتعلم به الطفل أن يستبق الحوادث و أن يستجيب لتوقعاته بالقلق فيحذر ها و يتجنبها أو يحاول السيطرة عليها.

3-2 قلق الأنا : و هو يظهر على الفرد كلما أحس بخطر يهدد أمنه و استقراره، وتستعين الأنا بالقلق مستحضرة الدفاعات التي بنتها لحمايتها ضد ما يهدد فتحذر بذلك الدخول في خيارات سبق للفرد أن عانى منها.

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

3-4 القلق التلقائي : و هو الذي يقوم بالمرء، ويستند به تلقائيا عندما لا يجد منصرفا لطاقته أو عندما تتنبه مشاعره و أحاسيسه فلا يستطيع السيطرة عليها و مدافعتها.

(أديب محمد الخالدي، 2009 ص 129)

3-5 القلق العادي (السوي) :

هو أحد الوظائف الهامة ، و التي تعمل على إلقاء الإنسان وله وظيفة هامة ، و هي تجديد كل طاقات الإنسان الجسدية و العقلية، لمواجهة الموقف المثير للقلق، و ذلك عن طريق رفع التنبيه الذهني في المنطقة المادية البصرية و المحيطية في الدفاع.

فالقلق في حد ذاته ظاهرة طبيعية و إحساس و شعور و تفاعل مقبول و متوقع تحت ظروف معينة و أحيانا يكون للقلق وظائف حيوية تساعد على النشاط و كذلك على حفظ الحياة.

3-6 القلق المرضي :

هو امتداد للقلق الطبيعي ،لأنه يضعف القدرة على التكيف، و يقلل من كفاءة الشخص المصاب إذ يصبح بحد ذاته عنصرا شاغلا للمرض عن أية مواجهة فعالة مستنفذا لطاقته النفسية و الجسدية، و يحرم المصاب من الاستمتاع من مناهج الحياة،و يعمل على إعاقة الفرد من القيام بأي عمل من الأعمال مما يساعده أو يستدعي من التدخل الطبي للمساعدة على التخلص من ذلك.

(أمل إبراهيم،2013ص43)

وهناك أيضا أنواع أخرى للقلق سنعرضها فيما يلي:

نستطيع أن نميز نوعين من القلق:

3-6-1 القلق الطبيعي :

و هو قلق ينشأ حتى يتعرض الفرد لأي ضغوط تبرز وجوده،فالقلق الطبيعي يكون مصاحبا للفرد الذي يقترب من دخول الامتحانات ،أو الموظف الذي ينتقل إلى موقع جديد،إلا أن ذلك يجب أن تتم في حدود معينة،فالقلق مثلا يدفع الطالب إلى المذاكرة،أما إذا زاد القلق عن حد معين فإنه في هذه الحالة يتحول إلى فعل معين يجعل الطالب حتى يفشل في استقرار إلى مكتبه للاستذكار.

3-6-2 القلق الحاد أو المزمن :

و هنا يكون القلق مستمر، لدى الفرد، وبصورة مبالغ فيها مما يجعل الفرد غير قادر على الاستقرار أو أداء عمله، وهنا ينعكس القلق في أداء الجسم لوظائفه، وهنا يصاب جسم الفرد بالعديد من الأمراض العضوية.

و يلجأ إلى الأطباء و التحاليل و الفحوص،و دون العثور على سبب حقيقي عضوي أدى إلى إتلاف العضو و يؤثر القلق الحاد أو المرض المزمن هذا على كافة أعضاء وظائف الجسم.

(محمد حسن غانم،2005ص86،89)

4. مستويات القلق :

تشير الدراسات العديدة إلى وجود القلق في حياة الإنسان بدرجات مختلفة، تمتد ما بين القلق البسيط الذي يظهر على شكل الرعب و الفزع.

و يوجد هناك ثلاث مستويات للقلق هي:

أولاً: المستويات المنخفضة للقلق :

يحدث حالة التنبيه العام للفرد، يزداد تيقظه و ترتفع لديه الحساسية الأحداث الخارجية، كما تزداد قدرته على مقاومة الخطر، ويكون الفرد في حالة تحفز لمواجهة مصادر الخطر في البيئة التي يعيش فيها الفرد، و لهذا يكون القلق في هذا المستوى إشارة إلى إنذار لخطر وشيك الوقوع.

ثانياً: المستويات المتوسطة للقلق :

يصلح الفرد أقل قدرة على السيطرة، حيث يفقد السلوك مرونته و تلقائيته و يستولي على الجمود بوجه عام على تصرفات الفرد في مواقف الحياة، و تكون استجابته و عاداته هي تلك العادات الأولية الأكثر ألفة و بالتالي يصبح كل شيء جديد مهددا و تنخفض.

ثالثاً: المستويات العليا من القلق:

يحدث انهيار للتنظيم السلوكي للفرد، و يحدث نكوص على أساليب أكثر بدائية و ينخفض التآزر و التكامل انخفاضاً كبيراً في هذه الحالة.
(حسين فرح، 2009 ص 146، 145)

5. أسباب القلق

الافتقار للأمن: إن السبب الرئيسي للقلق هو انعدام الشعور الداخلي بالأمن عند الطفل و كذلك فإن الشكوك مصدراً آخر.

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

الكمال/المثالية: إن توقعات الكبار من الأطفال في أن تكون إنجازاتهم تامة و غير ناقصة هذه التوقعات التي يتوقعها الآباء من الأطفال تشكل مصدراً من مصادر القلق عندهم و يأتي قلق الأطفال بسبب عدم قيامهم بالعمل المطلوب منهم بشكل تام.

الإهمال: يشعر الأطفال عادة بأنهم غير آمنين عندما لا تكون هناك حدوداً واضحة و محدودة أن حاجتهم إلى الثقة و الخبرة يشعران الطفل بالضيق و بالتراجع، أنهم يفتقرون إلى توجيه سلوكياتهم لتصبح سر الآخرين، وتسرحهم هم أنفسهم إن مثل هؤلاء الأطفال يبحثون عن حدود يحددها لهم الكبار، و بعض الأطفال يتصرفون كما أنهم يرغبون في أن يعرفوا رد فعل الكبار الواضح.

النقد: إن النقد الموجه من الرفاق و الراشدين للأطفال يجعلهم يشعرون بالقلق و التوتر، يبدأ الأطفال يشعرون بالشكوك، و خاصة الشكوك في أنفسهم أن يتحدث عنها و عن سيرتهم يقودهم

إلى القلق الشديد، خاصة إذا عرف الأطفال بأن الآخرين يقومون بعملية تقييم لهم أو محاكمتهم بطريقة ما و كذلك فإن الاختبارات أو المراهقة أو قيامهم بأداء معين يمكن أن يثير القلق لديهم.

ثقة الكبار: بعض الراشدين يثقون بالأطفال ، مهما كانت أعمارهم ليس عندهم النضج الكافي، لأن يعو المشاكل و عندما نتكلم مع الأطفال عن مشاكلنا كأباء كمشاكلنا الجنسية أو الاجتماعية، فإن موجات من القلق سوف تجتاحهم لأنهم سوف يقلقون في المستقبل، و سوف يشعرون بالتعب و الأعباء كما لو أنهم يريدون القيام بعمل ما، لمساعدتنا خاصة إذا لم يكن للأب صديق يشكو إليه همومه لذلك يلجأ الأب في التكلم عن همومه لطفله بشكل غير مقصود الأمر الذي يثقل كامل الطفل باهتمامات، وهموم غير ضرورية له و حتى الأولاد الأذكى و الذين يشعرون بأنهم مغمورين بالحب إلا أن مشاكل الكبار تشوشهم و تقلقهم.

(حسين العرة، 2006 ص 85، 86)

6. أعراض القلق :

6-1 الأعراض الجسدية : وتشمل الضعف العام و نقص الطاقة و الحيوية و النشاط و المثابرة و تؤثر على العضلات و النشاط الحركي الزائد و الأزمات العصبية و النشاط الحركي الزائد و الأزمات العصبية الحركية و التعب و الصداع المستمر الذي يهدئه الأسبيرين و يتصبب عرقاً و عرق الكفين و ارتعاش الأصابع و شحوب الوجه و سرعة النبض و الخفقان و ألم في الصدر و إرتفاع ضغط الدم و اضطراب في التنفس و عسره و الشعور بضيق الصدر.

6-2 الأعراض النفسية : و تشمل القلق العام و القلق على الصحة و العمل و المستقبل و العصبية و التوتر العام و عدم الاستقرار و الشعور بعدم الراحة و الحساسية النفسية الزائدة و سهولة الاستقارة و الهياج.

و عدم الاستقرار و الخوف بصفة عامة و الخوف الذي يصل إلى درجة الفزع و الارتباك و التردد في اتخاذ القرارات ، و الهم و الاكتئاب العابر و التشاؤم و الانشغال بأخطاء الماضي و كوارث المستقبل.

(منتر رضا، 2005 ص 66، 67)

7. علاج القلق :

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

7-1 العلاج السلوكي المعرفي : يقوم هذا العلاج على أساس استخدام نظريات و قواعد التعلم و القوى الإدراكية، كما يشمل على مجموعة عديدة و كبيرة من التقنيات العلاجية التي

تهدف إلى تغيير إيجابي في التفكير و سلوك الفرد، وهو يهتم بالإزالة النفسية، و يهتم العلاج السلوكي بمحو السلوك الخاطئ أساس السلوك المرضي و تغييره بالسلوك السليم، كما أن العلاج المعرفي ينظر إلى الأفكار و المعتقدات الخاطئة على أنها هي أساس القلق لذا فإنه يتجه إلى تعديل المنظومة الفكرية للمريض و تغيير ذلك التشويه.

2-7 العلاج البيئي و الاجتماعي : بعد دراسة المريض و ظروفه المختلفة يمكن تشخيص مصادر القلق إن وجدت، و تغيير الوضع العائلي أو المحيط الاجتماعي أو الدفع نحو التكيف معها أو ظروف العمل غير مناسبة أو كل من شأنه أن يؤدي إلى صفاء وطمأننة المريض.

3-7 العلاج بالعقاقير : يستحسن في بعض الحالات من القلق إعطاء المريض أدوية ذات توجه نفسي، بل هناك حالات يكون تناول الدواء فيها ضروري خاصة في حالات القلق الشديد مثل نوبات الهلع الحادة و ذلك بعد إخضاعه لأي برنامج علاجي نفسي، يكون هذا عن طريق إعطاء بعض العقاقير المنومة أو المهدئة و هذا ما يساعد على تقليل التوتر العصبي و الإحساس بالراحة، و هناك أنواع دوائية فعالة في علاج القلق، و من أهمها عائلة البترودي و عقاقير هذا النوع لا تزال الأوسع انتشاراً في عيادة القلق ، حيث يتم تصنيفها إلى فئتين: الأولى مضادة للقلق و الثانية منومة.

(فهيم علي، 2009 ص 70)

ثانيا : قلق الامتحان

1. تعريف قلق الامتحان :

- يعد كل من (ماندler Mandler، و سارسون Sarson 1952) قلق الامتحان بأنه حالة إحساس الفرد بإنعدام الراحة النفسية، و توقع حدوث العقاب يصاحبه الشعور بفقدان الفائدة و رغبته في الهروب من الموقف الإمتحاني مع زيادة في ردود الأفعال الجسمية.
- و ينظر إليه (واين Wine 1971) بأنه نوع من الاستجابات المتداخلة مع النشاط المعرفي اتجاه المواقف التقييمية باعتبار هذه المواقف التقييمية باعتبار هذه المواقف مهددة للذات.(مصطفى الجلالي، 2014، ص 291).
- في حين يراه (سبيلبرجر 1976 Speiellerger) على أنه حالة انفعالية اتجاه الضغوط النفسية الناتجة من المواقف التقييمية.
- أما (سارسون أ. Sarson 1975) فيعبر عنه في استجابات متداخلة حينما يواجه المواقف التقييمية و الناتجة من تراكم خبرات معرفية، أثرت على الفرد و على عالمه.
- و يقصد (علي محمد شعيب. 1988) بقلق الامتحان بأنه تلك الحالة التي يصل إليها الطالب نتيجة الزيادة في درجة التوتر أو الخوف من أداء الاختبار ،و ما يصاحب هذه الحالة من اضطرابات لديه في النواحي العاطفية و المعرفية و الفسيولوجية.
- و يحدد (لمعان الجلالي) مفهوم قلق الامتحان على أنه حالة شعور الطالب بالتوتر و عدم الارتياح نتيجة حصول إضراب في الجوانب المعرفية و الانفعالية و يكون مصحوبا بأعراض فسيولوجية و نفسية معينة قد تظهر عليه أو يحس بها عند مواجهة لموقف الامتحان أو تذكره له.

التعريف الإجرائي : قلق الامتحان هو الشعور بعدم الارتياح و الخوف من اجتياز الامتحان ، و يصاحب ذلك عدة أعراض نفسية تؤثر على الطالب.

2. النظريات المفسرة لقلق الامتحان:

1.2 النظرية المعرفية :

حسب هذه النظرية الجانب المعرفي هو المسؤول عن نقص الأداء عند التلاميذ القلقين لكن بشكل مختلف، هذا يعني أن الانفعالات عند التلاميذ القلقين تكون أقوى و أشد مما هي عليه عند التلاميذ غير القلقين.

و الصعوبات التي يواجهها التلميذ في وضعية الامتحان و التي تعيق أدائه ناتجة عن عمليات معرفية مختلفة كالانزعاج بسبب الأفكار السلبية التي تدور في ذهن التلميذ و كذلك بسبب مشاكل في الانتباه و التركيز، و يندرج ضمن هذه النظرية المعرفية ما يلي:

أ. النظرية الإنتباهية :

حسب واين (wain,1971.1982) و سارسن (1980) أن التلاميذ القلقين يقضون قسماً كبيراً من وقت الامتحان في التركيز على مثيرات ليست لها علاقة بالمهمة المطلوب إنجازها (الامتحان) فهؤلاء التلاميذ يقضون معظم وقت الامتحان في طرح أفكار نقد ذاته، الإيمان بفرص ضئيلة للنجاح في الامتحان فانتباه التلميذ في إذن مقسم بين الأفكار الانتقادية و المهمة الواجب تأديتها و التي في الحقيقة تتطلب كل الإنتباه و التركيز.

يمكن تقديم النظرية المعرفية (الانتباهية) لقلق الامتحان في ثلاث محاور أساسية :

الوصف الذاتي السلبي : التلاميذ القلقون يكون لديهم تقدير الذات سلبي و يشعرون بالنقص ولا يثقون في قدراتهم و مؤهلاتهم و دائماً يشعرون بعدم الرضى على ما يقدمونه ،و الثقة في النفس تكون منعدمة على عكس التلاميذ غير القلقين. (sarson 1980.p88)

تقليل الانتباه: إن التلاميذ القلقين يوجهون انتباههم نحو أنفسهم عكس التلاميذ غير القلقين الذين يوجهون انتباههم نحو المهمة المطالبين بإنجازها (الإجابة على أسئلة الامتحان) و التلاميذ القلقون يستغرقون وقتاً طويلاً في الامتحان لكن ليس في التركيز و الإجابة على الأسئلة بل الانغماس في ملاحظة الذات و نقدها.

ارتباط لانزعاج بالمهمة : إن دراسات شبير (chabeer.1984) ووالز (walz.1994) بينت أن درجة كبيرة من التركيز حول الذات قد يؤدي إلى خلل وظيفي معرفي الذي قد يسبب صعوبة في استعمال المواد المعرفية و استخدام المعلومات اللازمة للإجابة على أسئلة الامتحان.

ب. نظرية مشنيوم و بولتر Meichenbaum&Polter :

يرى أصحاب هذه النظرية أن التلاميذ القلقين يختلفون عن غيرهم من التلاميذ غير القلقين في حديثهم الداخلي ،سلوكهم ،ردود أفعالهم ،وكل الجانب المعرفي لهؤلاء مختلف عن غيرهم.

بالنسبة "لمشنيوم" الحديث الداخلي للتلاميذ القلقين يكون عبارة عن أفكار شعورية حديثة،و قد يكون الحديث الداخلي لهؤلاء التلاميذ منشأ،أي يمكن أن يعبروا عن شعورهم الداخلي بنفس الطريقة، أما عن الجانب السلوكي ، فالتلميذ القلق يختلف عن غيره في طريقة المذاكرة و المراجعة و التحضير للامتحان و حتى طريقة الإجابة على أسئلة الامتحان،و التلميذ في هذه الحالة ينزعج عندما يفكر في عواقب الرسوب و الفشل و يخشى فقدان التقدير من طرف الآخرين. (doveron.1997.p98)

2.2 النظرية الانفعالية :

قلق الامتحان لا يختلف عن الأشكال الأخرى للقلق و الفوبيا ،إلا أن موضوع الخوف واضح،قلق الامتحان يظهر كرد فعل انفعالي أقل شدة من الخوف ، وبالنسبة للنظرية الانفعالية،فقلق الامتحان سببه نشاط كبير للجهاز العصبي الإعاشي ،فرد فعل الجسم و الأعراض المذكورة سابقا هي نتاج نشاط الجهاز العصبي المستقل،أي بصيغة أخرى السلوكيات الناتجة عن القلق تعتبر كنتيجة مباشرة للنشاط الفيزيولوجي الذي يعتبر كمسبب لأخطاء معرفية.

3.2 النظرية الانفعالية المعرفية :

يعد "سارسون" و "ماندلر" (1952) من الأوائل الذين اقترحوا نظرية لقلق الامتحان جانبا معرفيا و آخر انفعاليا ،و ذلك عندما بذلوا جهودا عظيمة للتفرقة بين قلق الامتحان و القلق العام في نموذجهما النظري وقلق الامتحان ممثل بمركبات معرفية و أخرى فيزيولوجية : فالمركبات المعرفية تضم انطباعات عدم القدرة ، أما المركبات الفيزيولوجية فهي ممثلة من طرف نشاط الجسم العصبي الإعاشي ، فهذه المركبات ذات علاقة فيما بينها و تمثل جزءا من القلق و هو قلق السمة، و هذا النوع من القلق ينشط أكثر عدد التلاميذ القلقين عند الامتحان لأنهم يتواجدون في حالة تقويم،هذه السمة في الشخصية تبين المستوى المرتفع للنشاط العصبي الإعاشي. (spielberger.1972.p68)

3. أعراض قلق الامتحان :

أولا: الأعراض النفسية :

1. توتر و خوف و ترقب و شعور بالضيق و عدم الارتياح.
2. أفكار سلبية بالفشل و عدم النجاح و سرعة الاستثارة بالغضب.
3. قلة التركيز بسبب الأفكار السلبية المتسارعة مما يؤثر على الذاكرة استقبالا و تسجيلا و استعادة.
4. جمود العقل و توقف التفكير مما يسبب القلق الزائد.
5. فقدان الشهية للأكل و اضطراب النوم.

ثانيا: الأعراض الجسمية:

1. تسارع نبضات القلب و سرعة التنفس.
2. جفاف الحلق و زيادة التعرق.
3. ارتعاش الأطراف و برودتها.

4. ألام البطن و الغثيان و التقيؤ و هز، يلاحظ أكثر لدى الطالبات.
5. كثرة التبول و أحيانا الإسهال.

هذه الأعراض الجسمية هي أعراض فيزيولوجية طبيعية ناتجة عن زيادة تنبه الجهاز العصبي الإرادي و زيادة مستوى الأدرينالين في الدم.

ثالثا: الأعراض التجنبية :

و هي سلوكيات تقلل من مستوى القلق مثل عدم الذهاب للمدرسة و التغلب الامتحانات، أو الانشغال بالتلفاز و الألعاب و قراءة القصص.

و هناك أعراض أخرى لقلق الامتحان، حيث يرى رضوان أمن من أعراض قلق الامتحان ما يلي:

و توتر و ارتجاف ،و شعور بالقشعريرة أو بنوبات التعرق البارد،و انقباض في المعدة و أحيانا شعور بالدوار و الغثيان و الصداع،و فقدان الشهية و صعوبة في الانتباه و التركيز،و شعور بالفراغ و صعوبة في التذكر،و حركات غير إرادية كقرقة الأصابع و حك الرأس،أو هز الرجلين أو الطرق بالقلم على الطاولة أو المقعد.

(www.ciwanen-kurdistan.com/ar/index-php/2018-05-16/drasat/404-2018-05-17-19-19-30)

4. أسباب قلق الامتحان :

أولا: الطلاب أنفسهم في أسلوب التعلم، و المذاكرة مصدرا قويا للقلق.

ثانيا: العادات غير الصحية في الاستذكار تؤدي إلى ارتفاع قلق الامتحان، إن الطلاب أو التلاميذ مرتفعي القلق الامتحاني أو الاختباري لديهم عادات استذكار غير صحية مثل:

1. تأجيل المذاكرة الجادة إلى ليلة الامتحان.
2. الاعتماد على مجرد الحفظ.
3. عدم ربط الأفكار
4. التفكير في الاضطرابات و المشكلات النفسية و الاجتماعية.
5. عدم معرفة القدرات الذاتية.
6. عدم استخدام التلخيص وتحديد الأفكار الأساسية.
7. عدم ثقة الطالب أو التلميذ في نفسه.
8. التفكير السلبي أو التلميذ في نفسه
9. التفكير السلبي لدى الطالب.

ثالثاً: الآباء مصدر آخر لقلق التلاميذ من الامتحان بسبب اهتمامهم الزائد بمستقبل أبنائهم و توقعاتهم نتيجة الآباء، حيث يفقدون الثقة بأنفسهم و يمكن أن يشعروا بالعجز النفسي خلال الامتحان.
(محمد الأحمد الرشيد، 2010)

5. خصائص التلاميذ الأكثر عرضة للقلق و الاضطرابات النفسية أثناء الامتحان:

لقد تبين أن القلق ذات الطابع الاكتئابي تنصدر قائمة الاضطرابات المسجلة لدى التلاميذ خلال فترة الامتحان (62%)، و قد تأكد تعدد و تداخل أسباب الفشل الدراسي عند التلاميذ: فارتباط الفشل الدراسي بالمتغيرات و الصفات الشخصية للتلاميذ (كالقدرات العقلية المحددة و الأمراض العضوية و الشخصية الهشة) لا يمكن إنكارها و إضافة إلى تفاعل المحيطين العائلي و الاجتماعي مع المحيط الدراسي لأن مثل هذا التفاعل يؤثر في الدينامكية تلعب دوراً هاماً في استفعال هذه المشكلات الدراسية.

على الصعيد الشخصي:

- 1- بعد النجاح الدراسي يراها على سلامة القدرات العقلية و جدارة التلميذ بالتقدم نحو الاندماج الاجتماعي.
- 2- يسبب الفشل الدراسي شرخاً حقيقياً في نرجسية التلميذ و عادة ما يعيشه الطالب كحدث مخجل و مهين.
- 3- يؤدي الفشل و هذا الشرخ في النرجسية إلى ظهور آليات الدفاع الأولية و خاصة التنشيط و الكف لعدد من الدوافع و منها المجال الدراسي.
- 4- إن تكرار مثل هذا الفشل يؤدي إلى تدمير الشخصية الهشة و القلقة، و إلى بروز الصراعات الأوديبية الكامنة و المكبوشة، و يرى البعض أن التعطش للمعرفة ينبع من الفضول الجنسي للطفل و أن التأنيب اللاشعوري لهذه الرغبة يؤدي إلى الكبت الذي يعطل من الآليات العقلية.
- 5- إن التلميذ يحاول في الامتحان تأكيد النجاح و إثبات الهوية، و الفشل في الامتحان يؤدي إلى انحلال إشكالية الهوية عدم تأكيد الذات و خاصة في مرحلة المراهقة لأنها مرحلة تأكيد الهوية كما قال "أريكسون": أننا نعلم أن دراسة الابن توظف عند الآباء مشاكلهم الدراسية القديمة و تحرك رغباتهم و طموحاتهم الشخصية التي لم يتمكنوا من تحقيقها، إن كل فشل للطفل في دراسته هو مصدر قلق كبير عند الوالدين الذين يعتبران أن المشكل الدراسي تحطيم لمستقبل الابن قد يؤدي إلى شرخ فيترسية بعض الآباء أيضاً. (عبد الله 2012، ص 134-135).

6. العلاج و الوقاية من قلق الامتحان :

يرى أبو ملوح أن هناك مجموعة من الأفكار بإمكانها أن تساعد قليلاً للتخفيف من القلق:

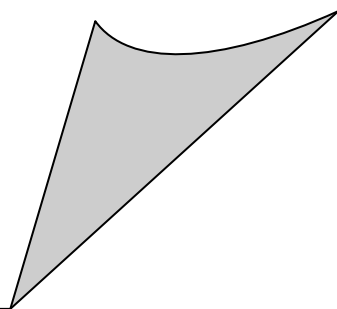
- لا تكثر من شرب المثيرات قبل الامتحان لأنها تزيد الإجهاد.
- تجنب الأكل على الأقل ساعتين قبل الامتحان و بفضل تناول وجبة خفيفة لأنه حين تناول وجبة كاملة يندفع الدم من الدماغ إلى الجهاز الهضمي و هذا يبطئ المقدرة على استرجاع المعلومات.
- ارتدي ملابس مريحة لأنها تشعرك بالراحة أثناء عملية الامتحان.
- جهز نفسك للامتحان و عندما تشعر بالراحة، أغمض عينيك مرة أخرى.
- أقرأ الإرشادات بدقة، أقرأ الأسئلة كما هي وليس كما تريدها أن تكون.
- أدر وقت الامتحان بحكمة، انظر إلى كل الاختبار ثم أعد إستراتيجيتك الهجومية و حدد أي الأسئلة التي ستبدأ بها.
- ابحث عن مفاتيح السؤال ،دائماً يكون هناك لمحات عن الإجابة.(محمد أبو شعيرة، 2010، ص55)

خلاصة الفصل

يتضح من خلال هذا العرض أن بعض الاتجاهات النفسية تغزو العقل إلى عوامل نفسية قد تكون أثناء الميلاد، أو في السنوات الأولى في الطفولة على حين يغزو البعض إلى العوامل الاجتماعية، وكافة أنواع الضغوط التي يتعرض لها الفرد عبر مراحل حياته المختلفة، وخاصة في المواقف التي تبنى على تحديد مصير الإنسان، و من هنا فإن للامتحان تأثير كبير على نفسية التلميذ، وهذا ما يؤدي إلى ظهور عدة مشاكل و أعراض.

الفصل الثالث :

دافعية التعلم



تمهيد

تعتبر الدافعية للتعلم من العناصر المهمة التي لا يمكن الحديث عن التعلم في غيابها ، فهي تلعب دورا أساسيا في تحقيق النجاح المدرسي ، لذا اهتمت كل المنظمات التربوية بدراستنا لما لها من دور فعال في تحقيق الأهداف التربوية .

وتؤدي المشكلات الدراسية وتعدد تجارب الفشل والنظرة الذاتية السلبية التي يدركها التلاميذ عن أنفسهم إلى افتقاد الكثير منهم للرغبة في مواصلة الدراسة وتدني دافعيتهم للتعلم ، والتي تعد من المشاكل المهمة التي تعاني منها مؤسساتنا التعليمية على اختلاف مراحلها الدراسية وهذا ما يتطلب ضرورة البحث في أسبابها واتخاذ الإجراءات اللازمة من أجل التقليل بقدر الإمكان من انتشارها وتحسين العملية التربوية .

أولا : الدافعية للتعلم

1. تعريف الدافعية للتعلم :

لقد استقطبت الدافعية للتعلم الكثير من العلماء للبحث في مفهومها وذلك للأهمية الكبيرة التي لها في مجال التعلم ، فتعددت التعاريف وذلك حسب التوجهات الفكرية للباحثين فيها ، نذكر منهم :

تعريف بروفي (1987) brophy التي يعرفها على أنها : ميل التلميذ لاتخاذ نشاطات أكاديمية ذات معنى تستحق الجهد ، ودافعية التعلم يمكن أن تكون سمة عندما تكون مرتبطة بوجود دافع لتعلم المحتوى ، لأن التلميذ يعرف أهمية ذلك المحتوى ويدركه ، ويشعر بمتعة في تعلمه ، كما يمكن أن تكون حالة عندما ترتبط بموقف معين ، فهي تدفع التلميذ للتعلم من خلال ذلك الموقف ، كما أن الدافعية عندما تكون سمة فهي أقدر على التنبؤ بالتحصيل أو الأداء المدرسي . (الجراح وآخرون ، 2014، 262)

ويعرف جو تفريد سنة (1990) دافعية التعلم بأنها مثابرة التلاميذ واستمتاعهم بالتعلم والاهتمام بكل جديد ، وحب الاستطلاع والتواصل في التعلم وانجاز المهام الصعبة وإدراك الكفاءة والتفوق في الأعمال التي يقومون بها .

كما يعرفها تراديف (1992) tradiff بأنها :سلوك تحرك المتعلم نحو هدف أو غاية معينة علما بأن مصدر تلك الحركة يمكن أن يكون داخليا أو خارجيا ، كما أن الدافعية ناتجة كذلك عن الإدراك الذي يحمله التلميذ عن الأهداف المنشودة من المدرسة وعن قيم النشاطات التي يقوم بيها التلميذ ، والقدرة على التحكم في تلك النشاطات ، الى جانب ما يشعر بيه التلميذ اتجاه المادة واتجاه المحيط التربوي بصفة عامة.

(دوقة وآخرون ، 2009، 12)

وأشار أمس (1992) Ames أن الدافعية للتعلم تتمثل بانشغال التلميذ للتعلم ، والالتزام بالعملية التعليمية . (جراح واخرون ، 2014، 261)

ويحدد viau (1995) في كتابه " الدافعية في الوسط المدرسي " أن الدافعية للتعلم عبارة عن : حالة دينامية تتواجد جذورها في ادراكات التلميذ وبيئته التي تحته على اختيار النشاط والالتزام به والمثابرة فيه من أجل التوصل الى هدف ، ويبلور هذا التعريف الأبعاد الأساسية للدافعية :

- في البداية هي تعبر عن حالة دينامية لكونها قد تتنوع في الزمن ولكونها ترتبط بالتخصصات المدرسية .

- تقاس هذه الدافعية بالاختيار والالتزام ومثابرة التلميذ .
 - ترتبط بما يدركه التلميذ عن ذاته وعن محيطه . (سيسبان فاطمة الزهراء ، 2017، 58)
- ويعرفها بارون سنة 1998 بأنها طاقة أو محرك هدفها تمكين الفرد من اختيار أهداف معينة والعمل على تحقيقها .
- ويرى ليتشفيلد ونيومان سنة 1999 أن الدافعية للتعلم هي المحرك الرئيسي لبذل أقصى الجهد والطاقة لتحقيق الأهداف التعليمية وعلى المعلم أن يمتلك مهارة إثارة دافعية الطالب وذلك تسهيلا لمهمته داخل الصف . (نبيل محمد زايد ، 2000 ، 225، 226)
- بينما يحدد قطامي (2000) الدافعية للتعلم على أنها " القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة بالحاجة اليها أو بأهميتها المعنوية (النفسية) بالنسبة له ، وتعتبر دوافع القوة عند التلميذ ، فهي بمثابة الطاقة التي تثير سلوكه للتوجه نحو تحقيق الهدف ، ومن هنا يتبين أهمية الدوافع في سلوك الفرد بوجه عام ، وفي مواقفه في التعلم المدرسي بوجه خاص . (سيسبان فاطمة الزهراء ، 2017، 59)
- وكذلك تعرفها يسرى مصطفى السيد (2002) بأنها : مجموعة المشاعر تدفع المتعلم إلى الانخراط في نشاطات التعلم الذي يؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة وهي ضرورة أساسية لحدوث التعلم . (دوقة وآخرون ، 2009، 12)
- فيما يرى نيغوفان وبوجدان (2013) Negovan et Bogdan: أن الدافعية للتعلم من أهم العوامل النفسية التي يجب على المعلم أن يعرف كيفية إثارتها لدى التلميذ ، وذلك للحد من تشتت انتباهه ، ودمجه في مهام تعليمية ، والتزام بالأنظمة والتعليمات المدرسية .
- ويعتبر كل من فاليريون وتيل Valirand et Thill أن الدافعية للتعلم هي : المفهوم الافتراضي المستعمل لوصف القوى الداخلية / الخارجية التي تعمل على إطلاق وتوجيه وتحديد شدة وديمومة السلوك ، حيث يلخص هذا التعريف مؤشرات الدافعية والمتمثلة في (إطلاق السلوك- توجيه السلوك نحو الهدف- شدة توظيف الجهد لبلوغ الهدف- ديمومة السلوك واستمراره).
- (سيسبان فاطمة الزهراء ، 2017، 59، 60)
- وتعرفها صفاء الأعسر بأنها : الرغبة في تحقيق النجاح وتحقيق مستوى تربوي معين أو لكسب تقبل اجتماعي من الآباء والمدرسين ، تدفع بإمكانيات التلميذ العقلية لتحقيق الأداء الممكن أثناء العملية التربوية . (نفس المرجع السابق ، 2017، 60)
- ويتضح من خلال التعاريف السابقة بأن الدافعية للتعلم مفهوم جد واسع ويصعب حصره وذلك لصعوبة تحديد المكونات الأساسية للمفهوم والتي تختلف من منظور إلى

آخر ومن بيئة ثقافية معينة الى بيئة ثقافية مغايرة ، لكن يمكن إجمالها على أنها القوة التي تستثير سلوك التلميذ وتدفعه إلى بذل الجهد والمثابرة للتعلم والانضباط في الدراسة والاهتمام بها من أجل تحقيق النجاح .

2. نظريات دافعية التعلم الحديثة :

1.2 النظرية المعرفية الاجتماعية : اعترف Banadura 1986 بالتأثيرات القوية للتعزيز والعقاب على السلوك الأفراد ، لكنه اعترض على تصور التأثير التام للقوى الخارجية على الأفراد ، ولقد طول النظرية المعرفية الاجتماعية كبديل لنظرية التعزيز الصارمة ، حيث يفترض أن المعارف تتوسط تأثيرات البيئة على سلوك الفرد ، وقد بنى باندورا نظريته على مفهوم يعتبره محددًا هامًا وهو : فعالية الذات والذي يرتبط بدوره بمفاهيم الكفاية والتوقع ، القصد ، النية .

حيث يرى أن فعالية الذات ربما تكون منبئًا قويا جدا للأداء الأكاديمي ، وعليه فقد استعمله كثير من العلماء في السياق المدرسي (Dweck et legget 1988) Schunk (1989) Zimimarman et Bantruch (1990) و Vian(1997)

لقد بين باندورا أن هناك أربعة عناصر رئيسية للمعلومات وهي الخبرة الفعلية (الواقعية) والخبرة البديلة والإقناع اللفظي والتنبيه الفسيولوجي. (نبيلة خلال 2006، 50)

تعتبر الخبرة الفعلية مصدرا هاما للمعلومات ، فالنجاحات الماضية تزيد من تقييم الفعالية بينما تقلل الإخفاقات الماضية في ذلك التقييم ، كما تدعم الخبرة البديلة ثقة الطفل بذاته للأداء مهمة معينة ، خاصة عندما يكون لدى الأفراد خبرة شخصية قليلة بالمهمة ، فقد يقتنع الأطفال أحيانا بأنهم قادرين على أداء المهمة بعد مشاهدة طفل من نفس عمرهم يقوم بهذه المهمة أما الاقتناع اللفظي فقد لا يكون مؤثرا كالخبرات الفعلية والبديلة إلا إذا كان حقيقيا ومدعما بخبرة حقيقية ، لكن التشجيع من الممكن أن يدعم ثقة الطفل بذاته لأداء مهمة معينة ، وخاصة عندما يكون شخص موثوق بيه ، وللتنبية أو الاستثارة الفسيولوجية أيضا تأثير على الثقة الطفل بذاته لأداء مهمة معينة ، فإذا أثرت حالة القلق مثلا سلبيا على أدائه في الماضي، فمن المحتمل أن يفتقد في قدرته على الأداء لاحقا وعليه فان انخفاض تقدير فعالية الذات يمكن أن تزيد من قلقه كما يمكن أن تؤثر على قدراته عن الفهم.

هذا وتشمل أحكام تقييم فعالية الذات على استنتاجات خاضعة لتأثيرات عدة منها المعتقدات السابقة والتوقعات وصعوبة المهمة ، وكمية الجهود المبذولة ، وكمية المساعدة الخارجية والعوامل أخرى . (أحمد دوقه، 2006، 50)

2.2 نظرية التعلم الاجتماعي لروتر Rotter: بنى روتر نظريته على مفهوم – المعتقدات- حيث يرى أن الأفراد الذين أن لديهم كفاية أكاديمية لديهم القدرة أكثر على الانجاز في حالة وجود مدعّمات ، كما يشير روتر إلى أن التوقعات تعتمد على الإدراك الذاتي لاحتمالية تعزيز السلوك ، فمثلا عندما يشاع بأن المدرس يتحيز ضد البنات فلا يعطيهم تقدير مرتفع أبدا فان ذلك يمكن أن يؤثر على توقعاتهن وبالتالي على سلوكهن حتى ولو كانت الإشاعة غير صحيحة ، كما يرى روتر أن التوقعات تتحدد في موقف معين ليس فقط من خلال المعتقدات في ذلك الموقف بل أيضا من خلال تعميم التوقعات المبنية على الخبرات السابقة في موقف المشابهة ، كما يوضح روتر أنه اذا تكونت تلك المعتقدات فمن الصعب أن تتغير ، وهي تؤثر تأثيرا فعالا على السلوك بحيث اذا تكررت خبرة الفشل عند التلاميذ (بغض النظر على ما يبذلوه من جهد) ينمو لديهم اعتقاد بأن النجاح لا يتوافق مع الجهد.

ولقد اهتم روتر بأسباب المعتقدات حيث أشار الى أن مصدر الضبط يمكن أن يكون داخليا أو خارجي .
(نبيلة خلال، 2006، 51)

3.2 نظرية العزو : ترجع الخلفية الأساسية لنظرية العزو والى العالم الألماني هيدر Heider الذي يرى أن الانسان ليس فقط مستجيبا للأحداث كما هو الحال في النظريات السلوكية ، وإنما هو مفكر في سبب حدوثها .

حيث يفترض علماء نظرية العزو أن الأفراد الذين يعتبرون أنفسهم أكفاء في مهمة ما يحتمل أ يعزّون النجاح لقدرتهم وجهدهم ويعزّون الفشل لبعض الأسباب الأخرى ، ومن يعتقدون أنهم غير أكفاء يعزّون الفشل الى نقص القدرة ويبحثون عن تفسير خارجي للنجاح.

معنى ذلك أن النظرية العزو تقلب مصدر الضبط رأس على عقب فبينما يدرس علماء مصدر ضبط توقعات الأفراد المرتبطة بالأحداث المستقبلية يدرس علماء العزو مدركات سبب الأحداث التي حدثت بالفعل ، فقد طور Weiner ثلاثة أبعاد منفصلة هي مصدر LOCUS والثبات (الاستقرار) Stability و الضبط Control. (سيسبان فاطمة الزهراء، 2017، 74)

وبعد الاستقرار يميز بين الأسباب على أساس ديمومتها أو استمراريتها فالقدرة كمثال تعتبر ثابتة نسبيا عبر الزمن بينما المجهود والحظ ، الحالة المزاجية ... يمكن أن تتغير في أيه لحظة ، ويتأثر بعد الضبط بدرجة تحكم الفرد في السبب ، فنحن نستطيع أن نتحكم في مقدار الجهد الذي نبذله بينما من المفترض أننا لا نتحكم في حظوظنا.

(Stipek.1998)

أما فيما يخص السياق المدرسي فإن هذه الأبعاد تعتبر ذات أهمية في فهم أنماط الأسباب التي يستخدمها المتعلم لتوضيح نجاحه أو فشله وتعتبر ذات أهمية كبرى في تفسير سلوكه الإنجازي .

4.2 نظرية تقدير الذاتي : تفترض هذه النظرية أن الأفراد يميلون بصورة فطرية للرجعة في الاعتقاد بأنهم يشتركون في الأنشطة بناء على إرادتهم الخاصة وهذا ما يشعرهم بالفعالية والكفاية لأداء مهمة ما ويفرق علماء هذه النظرية أمثال : Dweck (1986) ; Ames(1988)et Hoyle (1992) Blumenfeld et Meece

بين المواقف ذات مصدر الضبط الداخلي والمواقف ذات مصدر الضبط الخارجي ، حيث يكون أكثر حبا لأن يدفعوا داخليا للاشتراك في نشاط ما ، عندما يكون مصدر الضبط لديهم داخليا عنه عندها يكون مصدر الضبط خارجيا. (نبيلة خلال ،2006،53)

ويفترض أصحاب هذه النظرية أن الأفراد مدفوعين بصورة طبيعية لتمنية ذكائهم وكفائتهم وأنهم يستمتعون بانجازاتهم ، وبالاخراط في الأنشطة التي تظهر قدراتهم المعرفية ومهاراتهم وفعاليتهم ، فالشعور بالفعالية والكفاية الذي يسببه النجاح يعزز جهم في الإتيان ، ويرفع مستوى الدافعية الداخلية لأداء مهام أخرى مشابهة ، والشعور بعدم الكفاية يضعف الدافعية الداخلية وبالتالي يضعف جهم في الإتيان لأداء مهام ما . هذا وينظر لأفعال الدافعية الداخلية للتلاميذ في سياق الدراسة ، على أنها ما يقرره التلاميذ من سلوك نشط والذي يتمثل في الاستغراق والتركيز والمثابة ...الخ في مقابل ما يقررونه من سلوك سلبي ، متمثل في سلوكيات الدافعية الخارجية مثل في التجنب والتجاهل ...الخ .

5.2 نظرية الهدف : تعتبر نظرية الأهداف من أحدث وأهم النظريات التي تفسر دافعية التعلم وهي تفترض أن الأفراد يكونون أكثر دافعية عندما يكون لديهم توجه نحو أهداف التعلم (الإتيان) وقد بين علماء هذه النظرية أمثال Meece et Blunefld et Dweck (1986)(1992)Ames (1988) Hoyle وجود نوعين من الأهداف المدرسية وهما : أهداف التعلم وأهداف الأداء . (سيبان فاطمة الزهراء ،2017،75)

أ. أهداف التعلم : وتسمى أيضا أهداف الإتيان أو أهداف المهمة وقد تعني دافعية تحقيق الهوية أو اثبات الشخصية Stipek.1998 وقد بينت نتائج هذه الدراسات أن التلاميذ ذوي أهداف التعلم لهم قدرة عالية في معالجة المعلومات بعمق ، ومستوى عالي من الضبط الداخلي " الذاتي " وتتضمن أهداف التعلم استراتيجيات عمل مختلفة مثل بذل جهد كبير لمحاولة فهم متطلبات النشاط المطلوب انجازه وهذا ما بينته دراسة Meece et Hoyle 1993 وكذلك دراسة Ames 1992 التي أوضحت أن أهداف التعلم لها

علاقة كبيرة بالجانب الانفعالي للتلميذ ، فهي ترتبط ايجابيا بالفخر والرضا في حالة النجاح ، وترتبط سلبا بالقلق في حالة الفشل .

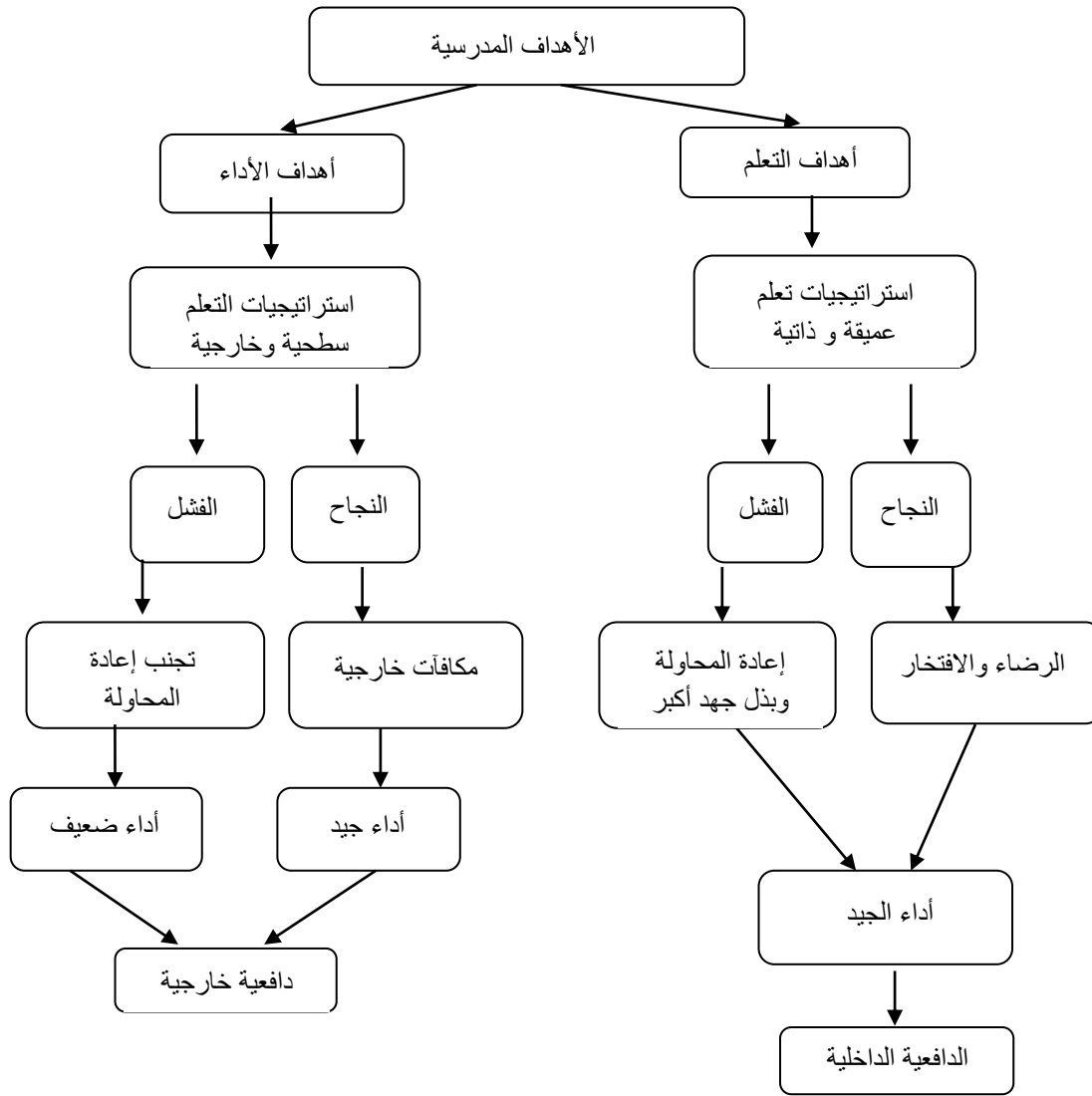
رغم ذلك فان التلاميذ ذوي أهداف التعلم يميلون إلى الاعتقاد بأن الجهد هو مفتاح النجاح والفشل هو خطوة طبيعية في عملية التعلم ، وقد يؤدي الفشل إلى النجاح عند بذل جهد أكبر مع استراتيجيات عمل مطلوبة لتحقيق النجاح ، والتلاميذ ذوي أهداف التعلم هم أكثر دافعية للتعلم (دافعية داخلية) من تلاميذ ذوي أهداف الأداء

ب. أهداف الأداء : وتسمى أيضا بأهداف القدرة وأهداف الأنا Meece et 1988 Hoyle ، وقد أوضحت الدراسات أن التلاميذ ذوي أهداف الأداء يميلون إلى إظهار قدرات عالية في التعلم ، وذلك ليحصلوا على تقديرات ملائمة من طرف الآخرين ، مثل التقديرات الجيدة ومدح المدرس ، والحصول على المكافآت ، بمعنى أن الأداء لديهم يعكس توجه خارجي والفشل يضعف قدرتهم على تحمل الجهد ، وإعادة المحاولة ، مما يضعف مستوى دافعتهم وتحصيلهم الدراسي .

وقد بين علماء هذه النظرية أن العلاقة الموجودة بين استراتيجيات الضبط الداخلي وأهداف التعلم ، كما بينوا وجود علاقة ايجابية بين أهداف الأداء وبين استراتيجيات التجنب والنفور واستراتيجيات التعلم السطحية .

عموما يمكننا القول أن التلاميذ يؤدون ويتعلمون بصورة أفضل عندما يكون لديهم أهداف التعلم ، فهم يتصفون بدافعية داخلية والفشل لديهم يضعف دافعتهم لإعادة المحاولة ، مما يؤدي بهم إلى مستوى ضعيف من التحصيل الدراسي فيقال أنهم يتصفون بدافعية خارجية والشكل التخطيطي رقم (1) في الصفحة الموالية يلخص نظرية الأهداف.

(سيسبان فاطمة الزهراء، 2017، 75)



الشكل التخطيطي رقم (1): ملخص نظرية الأهداف

6.2 نظرية دينامية السمات في النظرية ل Cattell : يفترض Cattell وجود إطار عام يظم العوامل التي يمكن على أساسها تفسير السلوك البشري ، والذي أطلق عليه اسم " الشبكة الدينامكية " وقد استخدم كاتل في دراسته منهج التحليل العاملية وهو منهج إحصائي يهدف إلى معرفة السلوك التي ترتبط مع بعضها البعض ولقد انتهى بذلك إلى وجود فئتين متنوعتين من العوامل ذات تأثير الدافعي : الفئة الأولى خاصة بعوامل الطاقة الحيوية المحركة مع ما يصاحبه من النزعات الوجدانية المناظرة ، أما الفئة الثانية فقد أطلق عليها كاتل اسم " عوامل العاطفة " ويعني بها مصدر الدافعية التي اكتسبها الفرد .

(نبيلة خلال ، 2006، 56:57)

هذا وتتضمن نظرية دينامية السمات ثلاث معالم بارزة وهي :

- تشير هذه النظرية الى المنشئ الحيوي للدافعية والذي يقوم على أساس اجتماعي، أي أن أصول الدافعية توجد في العمليات الاجتماعية
 - على خلاف النظريات الأخرى فإن نظرية كاتل في الدافعية تمدنا بمقاييس للسّمات الأساسية للدافعية
 - تقدم تفسيرات علمية موضوعية للتذبذب الذي يحدث من وقت لآخر في قوة دافعية السّمات أي الحالات التي تطرأ على الدافعية . (نبيلة خلال، 2006، 56، 57)
3. مكونات الدافعية للتعلم :

تختلف مكونات الأساسية لمفهوم الدافعية من منظور نفسي لآخر ، ويمكن عرضها حسب النماذج الآتية :

1.3 نموذج أتكينسون Atkinson

يرى Atkinson أن الدافعية للتعلم لها ثلاث مكونات

- مكون التوقع : Expeclancy Component : يتمثل في مدى إدراك الطالب لمستوى قدرته على انجاز العمل المطلوب منه ، ويعبر عنه بان دورا بالفعالية الذات .
 - مكون القيمة Value Component : يتمثل في أهداف الطلبة واعتقاداتهم نحو انجازاتهم .
 - مكون التأثير : هو رد فعل الانفعالي للطلبة نحو المهمة. (دوقة وآخرون، 2011، 16)
- كما يرى أتكينسون أن الميل لانجاز النجاح استعداد دافعي مكتسب يختلف بين الأفراد ، وعند الفرد الواحد في المواقف المختلفة وهذا الدافع يتأثر لعوامل هي :
- الدافع للانجاز: لغاية النجاح وتجنب الفشل
 - احتمالية النجاح : مهمة تتوقف على عملية تقييم ذاتي يقوم بها الفرد
 - قيمة باعث النجاح : تزداد مع ازدياد صعوبة المهمة للحفاظ على مستوى دافعي أكبر
 - الذاتية المعرفية : مدى شعور الفرد بالمتعة أثناء التفكير. (نيرس يمينة، 2017، 53)

2.3 نموذج وينر Wiener

- حدد وينر مكونات الدافعية للتعلم من خلال أبحاثه حول تفسير الأفراد لأسباب نجاحهم وفشلهم وهي :
- الأسباب الداخلية المتصلة بالفرد كالجهد المبذول والمثابرة والقدرة

(نيرس يمينه، 2017، 54)

- الأسباب الخارجية كالصعوبة المهمة .

3.3 نموذج شيو Chiu

حدد شيو مكونات الدافعية للتعلم في خمسة عوامل وهي

- الاتجاه الايجابي نحو الدراسة
- الحاجة إلى الاعتراف الاجتماعي
- تجنب الفشل
- حب الاستطلاع
- التكيف مع مطالب الوالدين والأساتذة والأقران.

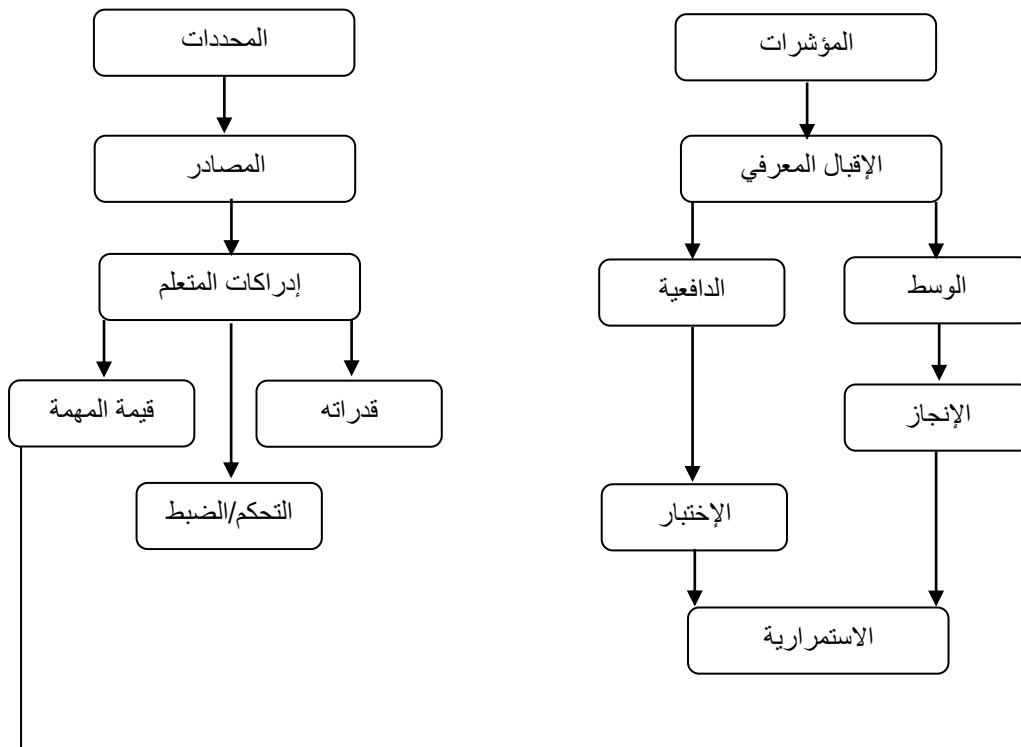
(نيرس يمينه، 2017، 55)

4.3 نموذج فيو Viau

حدد نموذج فيو الدافعية للتعلم في المكونات التالية

- إدراك المعلم لقدراته
- إدراك قيمة المتعلم
- إدراك معاملة الأساتذة
- إدراك معاملة الأولياء والزملاء
- إدراك المنهاج الدراسي.

(دوقة وآخرون، 2009، 42)



4. أنواع دافعية التعلم :

1.4 أنواع الدافعية للتعلم من حيث المصدر

- دافعية للتعلم داخلية : مصدرها المتعلم نفسه حيث يقدم على التعلم مدفوعا برغبة داخلية تتمثل في المتعة في التعلم وكسب المعارف والمهارات التي يميل إليها .
 - دافعية للتعلم خارجية : مصدرها خارجي كالمعلم أو أولياء الأمور أو الأقران.
- (تيرس يمينة، 2017، 57)

2.4 أنواع الدافعية للتعلم في المجال الأكاديمي

- دافعية الانجاز Achievement Motivation : تركز على مدى اقتناع الطالب بمسؤولياته عن نجاحاته ، فالطلبة ذوي التحصيل المرتفع يرجعون نتائجهم إلى جهدهم وقراراتهم لا إلى الحظ أو الصدفة ويتميز هذا النوع من الدافعية بالمتعة في المواقف التنافسية والرغبة العالية للعمل المستقل وحل المشكلات وتفضيل المهمات التي فيها تحد. وتختلف دافعية الانجاز عند الأفراد فمنهم من يفضل التحدي للوصول إلى التميز ومنهم من يكفي بأقل من النجاح .
- دافعية الكفاءة Efficiency Motivation : هي السعي للتعامل مع البيئة بكفاءة وفاعلية .
- دافعية تحقيق الذات Self-Actualisation Motivation . (تيرس يمينة، 2017، 58)

5. أبعاد دافعية التعلم :

قاما الباحثان "كوزكي" و"انتويستال" (1984): بدراسة سمحت بالكشف عن تسعة أبعاد أساسية للدافعية ، استنتجت بعد القيام بعدد هائل من المقابلات مع تلاميذ والمربين ، و الجدول التالي يوضح أهم لأبعاد التي توصل إليها الباحثان (1984) ، الجدول (01) يوضح الأبعاد التسعة للدافعية المدرسية حسب كوزكي وانتويستل .

(دوقة وآخرون، 2009، 13)

الدوافع	وصف المصدر الرئيسي للدافعية
المجال العاطفي - الحماس - الاندماج - الجماعية	- التشجيع والاهتمام من طرف الأولياء - حب ارضاء الكبار - حب العمل الجماعي
المجال المعرفي - الاستقلالية - الفاعلية - الاهتمام	- الارتياح عند القيام بنشاطات دون اعاقه الاخرين - الاعتراف بالتقدم في المعرفة - السرور بالأفكار والآراء
المجال الأخلاقي - الثقة - المطاوعة - المسؤولية	- الرضاء عند الأداء الجيد - تفضيل السلوكيات التي توافق قواعد النظام - قبول تبعات الأعمال

جدول رقم (2) : الأبعاد التسعة للدافعية المدرسية حسب كوزكي وأنتويستل

6. وظائف دافعية التعلم :

في عملية التدريس عدة وظائف منها :

1.6 التنشيط : إذ يعمل الدافع على تنشيط الفرد وتحريك القوة الانفعالية في

داخله للتفاعل مع موقف معين والقيام بأداء وسلوك محدد.

2.6 التوجيه : إذ يعمل الدافع على توجيه القوة الانفعالية داخل الفرد للاستجابة نوع من المثيرات ، وبالتالي توجه هذا السلوك نحو الهدف المخطط له دون غيره من الأهداف .

3.6 التعزيز: فالدافع هو محرك للسلوك الفردي في إشباع الرغبات.

4.6 صيانة السلوك : يعمل على استمرار السلوك من أجل تحقيق التعلم المراد تعلمه

(خولة بن لشهب ، واخرون ، 2017، 49)

فهي تساعد الفرد على أن يوجه نشاطه وجهة معينة حتى يشبع الحاجة الناشئة عنده ويزيل التوتر الكامن لديه وبذلك يكون قد وصل إلى إشباع الحاجة أو الوصول إلى الهدف الذي يسعى إليه والتعلم دائما لا يكون ناجحا ومثمرا إلى كان هادف إلى بلوغ غرض معين مما يؤكد على أهمية الدافعية للتعلم .

7. أهمية دافعية التعلم في الوسط المدرسي :

تعد الدافعية للتعلم من أهم المتغيرات التي تؤدي دورا فاعلا في تعلم المتعلم ، حيث أن لها أهمية في زيادة انتباه الطالب واندماجه في الأنشطة التعليمية وتركيز نجاحه وفشله إلى عوامل داخلية ، وسيطرته على العوامل المؤثرة في انجاز مهمة التعلم ولها دور مهم في رفع مستوى أداء الطالب وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها ، كما أنها وسيلة موثوقة وثابتة للتنبؤ بالسلوك الأكاديمي للطالب .

وتعد الدافعية للتعلم أحد العوامل المهمة التي تحرك أنشطة الطلبة الذهنية في عملية التعلم ، وتنشيطها وتوجيهها ، ولما لهذا العامل من أهمية في عملية التعلم ، فإن الجهود والجادة توجه لفهم العوامل المؤثرة في عمليتي التعلم والتعليم ، ومن هنا الاهتمام بأهمية العوامل ودراساتها في دافعية التعلم لدى طلبة في مواقف الصفية ، وقد حظي مجال الدافعية للتعلم المتعلق بالمواقف المدرسية باهتمام عدد كبير من المعلمين والعاملين في مجال علم النفس التربوي والعلوم التربوية النفسية .

فقد افترض "بروفي" أن الدافعية تتمثل في ميل الطلبة نحو إيجاد أنشطة أكاديمية لديهم، وهم في ذلك يسعون نحو تحقيق مكافأة تشبع حاجة الداخلية، أما "ولفولك" فقد رأت أن الدافعية للتعلم تتضمن في معاناة العمل من أجل تحقيق أهداف التعلم بقصد فهم والتحسين في مجال الخبرة ، كما أن الدافعية من الحالات الداخلية والخارجية للطلبة التي تحرك أدائهم وتوجهه نحو تحقيق هدف محدد وتحافظ على استمراريته ودوامه حتى يتحقق ذلك الهدف .

ولدافعية التعلم أهمية كبيرة فهي تعد وسيلة هامة يمكن استخدامها في سبيل انجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال ، والدافعية هي أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل والانجاز

وتسهم الدافعية للتعلم في ترسيخ المرونة لدى المتعلم وهي مجموعة من الصفات التي توفر الأفراد القوة لمواجهة العقبات التي تعترض بالقدرة على إدارة العلاقات مع الآخرين، ويتميزون بدرجة عالية من التفاؤل والنشاط والتعاون ، وتمتلكهم الرغبة في حب الاستطلاع ، ويتحلون باليقظة ، ومساعدة الغير ، وهذه كلها من الصفات الفرد الذي يتمتع بدافعية عالية ، فالدافعية المرتفعة تعمل على تنظيم جهود الفرد وتساعد في التركيز والتخلص من عوامل التشنيت ، كما تعمل الدافعية على تحويل العمل إلى متعة ، فتصبح مصدرا للسعادة في حالة الوصول إلى الإتقان والإنتاج .

وعلى هذا الأساس فإن أهمية الدوافع في التعلم المدرسي تتمثل في وجود شرط ثابت هو : أن لا وجود للتعلم بدون دافع ولا تعلم بدون هدف ، وتطبيقا لهذا الأساس يجب على المعلم أن يعمل على استثارة دوافع المتعلمين بأن يوفر لهم الدروس المختلفة خبرات تثير دوافع المتعلمين الحالية وتشبع حاجاتهم ورغباتهم ، إذن ففي عملية التعلم تهمنا الدوافع المكتسبة لا الفطرية ، وذلك لأن الدوافع المكتسبة هي نتيجة تعامل الفرد مع بيئته .

8. علاقة دافعية التعلم بالتحصيل الدراسي :

تشير معظم الدراسات بأن التشجيع والتحفيز في التحصيل يرفعان دافع التحصيل ، وإلى أن الأطفال الذين ينشئون نشأة استقلالية يكون الدافع التعلم لديهم عالية بعكس الذين ينشئون تحت حماية عالية من الوالدين بحيث تكون حاجتهم إلى التحصيل ودافعهم متدنيا ، كما يبدو أن الظروف الاقتصادية وما يواجهه الأفراد من تحديات ترفع من طموحهم وتستحث خيالهم وإنتاجهم وتزيد من مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم.

ومن ناحية أخرى تلعب دافعية التعلم دورا مهما ومؤثرا في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها لاسيما في مجال التحصيل الأكاديمي ، حيث أثبتت معظم الدراسات بأنه كلما كان مستوى دافعية التعلم عاليا كلما ارتفع التحصيل الأكاديمي للطلبة .

فالتحصيل يعتمد أساسا على التعلم والتعليم ، التوجيه والدافعية ويرى "ادوارد موراى" 1988: الدافعية للتعلم هي الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح وإنجاز الأعمال الصعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وبأقل قدر ممكن من الجهد والوقت وبأفضل مستوى من التعلم .

ولا يمكن فهم الأداء الأكاديمي للتلاميذ بدون فهم طبيعة دافعتهم للتعلم من خلال إطار يؤكد على أهداف المتعلمين ، حيث يعتبر الأداء الأكاديمي للتلاميذ داخل الفصل المدرسي دالة للعديد من العوامل التي يتعلق بعضها بالدافعية ويتعلق بعضها الآخر بالظروف البيئية والخصائص العقلية للمتعلم .

حيث توجد دراسات أكدت على أهمية الدافعية للتعلم في زيادة التحصيل الدراسي والنجاح وتوصلت إلى وجود علاقة جوهريّة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي ، إذ تعتبر الدافعية للتعلم حالة داخلية لدى المتعلم تحرك سلوكه وأدائه على توجّهه لتحقيق هدف معين ، كالحصول على أعلى النتائج التي تؤدي إلى النجاح بحيث يعتمد نجاح العملية التعليمية على مدى فعالية التلاميذ ودافعتهم . (سهير زكي محمد سرحان، 2015: 15)

ومن خلال ما سبق عرضه تبقى الدافعية من أهم الوسائل لتحقيق الأهداف التعليمية لأنها من أهم العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم ، ولعل أهم مبدأ في التعلم هو وجود الدافعية.

ثانيا : تدني دافعية التعلم :

1. تعريف تدني دافعية التعلم :

يقصد بها ما يظهر على التلاميذ من شعور بالملل والانسحاب وعدم الكفاية والسرمان وعدم المشاركة في الأنشطة الصفية والمدرسية

كما تعرف حسب لجوندغ Legendre (1993) وليوري وفنولي Lieury Et Fenouillet بأنها غياب لأي شكل من الدافعية أو غياب القدرة على النجاح .

2. السلوكيات المعبرة عن التدني الدافعية للتعلم :

- الرسوب المتكرر وتدني التحصيل الدراسي
- الهروب أو الغياب المتكرر عن الدراسة
- التأخر في أداء الواجبات المدرسية أو عدم انجازها
- الخوف والقلق بسبب تدني التحصيل
- الشعور بالملل وضعف التركيز

3. أسباب تدني الدافعية للتعلم لدى التلاميذ :

يعاني التلاميذ من تدني دافعية التعلم وذلك يرجع لعدة أسباب قد تكون ذاتية أو خارجية:

1.3 أسباب ذاتية :

وهي أسباب تتعلق بالتلميذ نفسه وتتمثل في:

- شعور بالملل وعدم الاهتمام أساسا بالإضافة إلى عدم وضوح ميوله وخطط مستقبله ، حيث لا يدرك التلميذ أهمية الاستمرار في التعلم بل يهتم فقط بالمهنة التي تمنحه راتب مادي يعيش منه بأسرع وقت ممكن ، وهذا ما أظهرته الدراسة للمركز القومي المصري أن المشكلات الدراسية الأكثر تكرارا تمثلت في عدم الرغبة للدراسة والالتحاق بالعمل.
- تقدير ذاتي منخفض وتدني الشعور بالفاعلية الذاتية.
- غياب النماذج الحية الناجحة ليقلدها التلميذ ويستعين بها.
- توقعات التلميذ السلبية لقدراته.

- مصاحبة زملاء غير الراغبين في الدراسة ، وهذا ما أظهرته نتائج دراسة قريقوري وزملائه في سنة 2001 أن احتكاك التلميذ بالجماعة التي يتميز أفرادها بدافعية منخفضة يؤثر تأثيرا سلبيا على دافعية ورغبة التلميذ في التعلم.
- الشعور بالضغط النفسي نتيجة القيود والقوانين المفروضة عليه من الخارج.
- تدني تقدير الذات : يؤدي تقدير الذات إلى انخفاض الدافعية للتعلم ، فمجرد شعور التلميذ بعدم القيمة وعدم الاهتمام بيه وتقديره يكون ذلك عاملا من العوامل ضعيف الدافعية .
- نقص الثقة بالنفس.
- اللامبالاة \ عمل السن أو تدرس سيئ.
- الإدراك السلبي لذاته ، فانه تبني التلميذ فكرة أنه غير ذكي وأن نتائجه غير كافية ، فذلك يضعف من دافعيته للتعلم بحيث لا يبذل أي جهد للتعلم لاقتناعه بعدم القدرة على التطور.
- شعور التلميذ بأن الدراسة لا تحقق طموحاته.
- ضعف استخدام المهارات الدراسية للتعلم.
- عدم اشباع بعض الحاجات الأساسية.
- الاشتراطات السلبية المرتبطة بالتعلم الصفي مثل كراهية بعض مواد الدراسة.

2.3 أسباب خارجية :

وهي أسباب تتعلق بالأسرة أو المدرسة أو البيئة المحيطة

أ- أسباب تتعلق بالأسرة: تتمثل في:

- توقعات الوالدين: فعندما تكون توقعات الوالدين مرتفعة جدا فان الأبناء يخافون من الفشل ويعيشون صراعات لتحقيق آمال الوالدين من جهة وحاجاتهم الشخصية من جهة أخرى ، وبالتالي تنخفض دافعيته للتعلم ، وعندما تكون توقعات الأولياء منخفضة جدا ، حيث يقدر الأولياء أبنائهم تقديرا منخفضا فينتقلون إليهم مستوى طموح متدن ، وبهذا يتعلم الأبناء أنه لا يتوقع منهم إلا القليل فيستجيبون تبعا لذلك وتنخفض دافعيته للدراسة.
- عدم الاهتمام : فقد ينشغل الأولياء بشؤونهم الخاصة ومشكلاتهم فلا يعيرون اهتماما بعمل ابنهم في المدرسة كما لو أن تعلمه ليس من شأنهم ، وقد يكون الأولياء مهتمين بالتحصيل إلا أنهم غير مهتمين بالعملية التي تؤدي إلى ذلك التحصيل .

- الصراعات الأسرية : فقد تشغل المشكلات الأسرية الأبناء ولا تترك لديهم رغبة في الدراسة ، فكيف تكون المدرسة مهمة لهم إذا كانوا يدركون أن شعورهم بالأمن مهدد بأخطار مستمرة .
- النبذ والنقد المتكرر : يشعر الأبناء المنبوذين باليأس وعدم الكفاءة والغضب فتتخفف الدافعية نحو التحصيل ويظهر ذلك كما لو أنه طريقة للانتقام من الوالدين .
- الحماية الزائدة: كثير من الأولياء يحمون أبنائهم حماية زائدة لأسباب متعددة أكثرها شيوعا الخوف على سلامة أبنائهم والرغبة في أن يعيشوا حياة أفضل من تلك التي عاشها الأولياء.
- ضعف المستوى الاقتصادي للأسرة وعدم القدرة على تلبية احتياجات الأبناء المدرسية.
- المعاملة القاسية والضوابط الشديدة والمنصرمة مما يجعل الأبناء يشعرون بالتوتر والقلق وعدم الرغبة في الدراسة.

ب- أسباب تتعلق بالأستاذ أو المدرسة: وتتمثل فيما يلي

- إهمال بعض الأساتذة أساليب تعلم التلاميذ المختلفة والمتباينة والتي تثير تفكير التلاميذ، وتعليمهم بأسلوب واحد فقط، غالبا ما يكون أسلوب التلقين والحفظ (عدم مراعاة الفروق الفردية).
- استخدام أنواع قاسية من العقاب، واستخدام الدرجات كأسلوب عقابي، مما يسبب تدني درجاتهم.
- سيطرة المزاجية على تصرفات بعض الأساتذة مع التلاميذ .
- اكتظاظ الصفوف بالأعداد الهائلة من التلاميذ وصغر حجم القاعة والتي لا تساعد على التعلم الجيد .
- استهتار بعض الأساتذة بالعملية التعليمية.
- كثرة الدروس وصعوبة بعض المناهج الدراسية.
- سوء معاملة الأستاذ وسلبية مع تلاميذ، وغياب التفاعل الحيوي.
- قلة النشاطات الاجتماعية داخل المدرسة .
- عدم وجود ترابط بين المناهج النظرية والعملية .
- عدم منح الفرص للتلميذ بالتعبير عن أفكاره ومشاعره وأرائه بحرية وبجو مفعم بالدعم والطمأنينة .

- لجوء الأستاذ إلى نشاطات الروتينية المتكررة التي تقود إلى الملل وتخفيض من درجة الاستثارة والنشاط لدى التلاميذ، وإهمال الأنشطة التعاونية .
- عدم تحديد الأستاذ للتلاميذ الأهداف التعليمية المراد تحقيقها .
- قلة استخدام الوسائل التعليمية التي تثير الحيوية في الصف.
- عدم المساواة في توزيع المكافآت والجوائز على التلاميذ وإعطائها للسلوكيات المميزة فقط.
- ضعف الكفاءة العلمية للأستاذ التي تؤثر سلبا على كفايته التعليمية.
- المعارف التي تمنحها المدرسة غير متصلة بالواقع، وبالبعد المستقبلي لهذا نجد أن الكثير من التلاميذ يشكون من أهمية الدراسة لأنها غير مرتبطة بمشروعهم المستقبلي، ويزداد هذا الشك مع قلة فرص العمل وتزداد البطالة

4. استراتيجيات دافعية التعلم لدى التلاميذ :

1.4 بالنسبة للأسرة :

- إن مهمة استثارة الدافعية للتعلم لا تلقى على عاتق المدرسة فقط ، وإنما هي مهمة يشترك فيها كل من المدرسة والبيت معا ،لذا فمن واجب أولياء التلاميذ العمل على :
- تشجيع أبناءهم على المثابرة وبذل الجهد، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم واحترامهم وتجنب النقد والسخرية.
 - تغيير وتراجع الأولياء عن توقعاتهم المرتفعة من أبناءهم لتتناسب مع قدراتهم ، ومنح ثقة كبيرة في قدرتهم على النجاح.
 - تعزيز نتائج الأبناء الدراسية ومكافأتهم وتجنب المقارنة سواء الإخوة أو مع أشخاص آخرون.
 - اهتمام الوالدين بتعليم أبنائهم ومتابعة تحصيلهم الدراسي .
 - ضمان جو أسري مريح يوفر كل الإمكانيات المناسبة للتعلم .
 - التواصل مع المؤسسة التعليمية ومع المعلمين ووضع حد أدنى من الصرامة فكلما كانت هذه العوامل مشجعة ، كان اتجاه التلميذ ايجابيا وكانت صحته النفسية والاجتماعية سلمية بحيث يصبح تلميذ قادرا على التغلب على أغلب المشاكل الدراسية .

2.4 بالنسبة للمدرسة :

يعد الأستاذ الوسيط التربوي المهم الذي يتفاعل مع التلاميذ أطول ساعات يومهم ولذلك يستطيع إحداث تغييرات وتعديلات في سلوكهم أكثر من أي شخص آخر ،حيث هناك

مجموعة من استراتيجيات بإمكان الأساتذة استخدامها وزيادة دافعية التلاميذ نحو الاندماج بسرعة منتظمة وكفاءة عالية في الأنشطة الدراسية والمهام التعليمية نذكر منها :

1.2.4 – إثارة اهتمام التلاميذ بموضوع التعلم :

من أولى المهام في استثارة دافعية للتعلم فضولهم والمحافظة علة اهتمامهم ويتحقق ذلك من خلال :

- جعل قاعة الصف آمنة سيكولوجيا، أي أن تكون مفعمة بالمحبة والاحترام.
- استخدام أسلوب الاستثارة عن طريق وضع التلميذ في موقف الحائر المتسائل .
- إعطاء التلاميذ أهداف الدرس وبيان أهميته وفوائد تحقيقه .
- تقديم الموضوع بشكل يثير الاهتمام والتفكير لدى التلاميذ ، واستخدام إستراتيجية وضع التلميذ أمام المشكل .
- طرح أسئلة مثيرة للتفكير لدى التلاميذ ذات علاقة بموضوع الدرس ، وهذا ما أشار إليه عالم النفس الأمريكي بيرلاين أن توجيه الأسئلة إلى التلاميذ عوضا عن تقديم الحقائق يزيد من مقدار التعلم ، وأهم من ذلك أنه يزيد من درجة الاهتمام بالمادة الدراسية ويساهم في تعلم المزيد حول الموضوع .
- ربط مواضيع الدروس باهتمامات وميول التلاميذ حتى تكون ممتعة ومثيرة .
- إخضاع التلاميذ للواجبات والامتحانات معتدلة الصعوبة تتطوي على القدر من التحدي إلا أنها قابلة للتحقيق ، وهذا ما أشار إليه بلومنفيلد.
- توضيح مواضيع الدروس بتوظيف أمثلة ونماذج حية من الواقع لإظهار علاقته بحاجات التلاميذ وحياتهم
- تقرب الأستاذ من التلاميذ وترغيبهم في التعلم، وأن يكون قدوة لهم، فالتلميذ يحب المادة وتزداد رغبته لتعلمها إذا أحب معلمه، كما يساعده ذلك أيضا على تنمية التعلم الذاتي لديه
- التأكيد على ارتباط موضوع الدرس بغيره من موضوعات الدراسية

2.2.4 – الحفاظ على استمرارية انتباه التلاميذ : ويتحقق ذلك من خلال :

- تنويع الأنشطة التعليمية مثل الأنشطة العملية والأدائية والقراءة واللفظية واستخدام العروض كذلك.
- استخدام الوسائل التعليمية والتنويع فيها.
- تغيير نبرات الصوت والتحريك في الصف بشكل غير مشتت ومزعج .

- تجنب وإبعاد المثيرات المشتتة لانتباه التلاميذ مثل الصراخ والحركات السريعة .
- خلق عنصر التشويق والاكتشاف الفضول والفضول أثناء الحصة .
- التخطيط لبعض الأنشطة التي تنطوي على الحركة والمناقشة والتخطيط الموجز والجدولة والتنظيم وهذا ما أشار إليه البيلي وآخرون ، إلى أن هناك العديد من عناصر التي تخلق الدافعية للتعلم والتحصيل منها تخطيط وتركيز على الهدف والوعي بالمعرفة والأنشطة التي ينوي تعلمها ، والبحث النشط للمعلومات الجديدة
- القيام بتنفيذ غير المتوقع بين الحين والآخر.
- استخدام الأساليب التدريسية المتنوعة والمشوقة والمثيرة للانتباه طوال الحصة مثل : أساليب الاستقرائية ، والاستنباطية ، والعروض العلمية ، والتدريبات ، والمراجعات ، والمناقشة ، والحوار ، والعمل الجماعي ، وأسلوب حل المشكلات ، وأسلوب الاستقصاء ، والاكتشاف ، وطريقة توزيع الأدوار والمحاكاة ، فهذه الأساليب ترتبط بأساليب تعلم التلاميذ المختلفة ، وهذا ما اقترحه ويترك في تطبيقات المشايخ وحل المشكلات حيث تكون العملية نفسها أهم من الإجابة أو الحل ، ويقول بأن ذلك هو المكافئ الحقيقية .
- توظيف منجزات العلم التكنولوجية في إثارة فضول وتشويق المتعلم.

3.2.4- إشراك التلاميذ في فعاليات الدرس ، ويتحقق ذلك من خلال :

- إشراك التلاميذ في تخطيط لفعاليات الدرس من حيث اختيار والصياغة الأهداف والأنشطة المناسبة والأساليب الملائمة.
- إيتاح المجال أمام التلاميذ باللعب الأدوار خلال عملية التعلم بالإضافة إلى تشجيع العمل التعاوني من خلال تطبيق إستراتيجية التعلم في مجموعات صغيرة .
- مراعاة الفروق الفردية وذلك من خلال تنويع الأنشطة والمهارات التعليمية .

4.2.4- تعزيز انجازات التلاميذ وتشجيعهم وتحقق ذلك من خلال :

- التنويع في إجراءات في التعزيز الايجابي حسب جداول التعزيز لسكينر ليشمل معززات مادية ومعنوية وربطها بالجهد وتحسن والأداء الجيد الذي يستطيع تحقيقه كل تلميذ ، والابتعاد عن استخدام أسلوب العقاب البدني . وهذا ما أكدته فلود كوفسكي سنة 1985 حيث يعتبر ان التعزيز أحد أهم العناصر الأساسية في تطوير دافعية التلميذ .
- توفير التغذية الراجعة للتلاميذ حول أداءهم ومستوى تقدمهم الأخطاء التي يقعون فيها ، وهذا ما أشار إليه البيلي وآخرون 1998 .

- تعزيز ثقة التلاميذ بنفسهم من خلال عزو النجاح الذي يحققونه إلى جهودهم وقدراتهم الشخصية .
- إثارة لدى التلاميذ حب الاستطلاع ، وهذا ما أشار إليه هاري هارلو في أبحاثه ، والذي يعتبره عنصر أساسي للتعلم والإبداع والصحة .
- منح التلاميذ نوع من المسؤولية في اتخاذ القرار ، وهذا ما يساعدهم على تطوير مهارات الانضباط الذاتي، فتستثار دافعتهم الداخلية أكثر مما يجعلهم يشعرون بالنجاح في حياتهم وهذا ما أكد عليه ديشارمس حيث قال : كي نحس أننا مدفوعين لأداء السلوك لابد أن يكون سلوكنا نابعا من اختيارنا الحر.
- تشجيع مستوى واقعي من الطموح نحو الانجاز وتكوين مفهوم ايجابي للذات عن طريق وضع أهداف ممكنة التحقيق ليشترك فيها التلاميذ ، وهكذا ينتقل الاهتمام من الدوافع الخارجية إلى الدوافع الداخلية .
- مساعدة التلاميذ على تطوير مركز الضبط الداخلي لديهم ، فالتلاميذ الذين يشعرون أن لديهم قوة التحكم في بعض الأحداث في حياتهم من المحتمل أن تصبح لديهم دافعية على أنفسهم أكثر من التلاميذ الذين ينظرون لأنفسهم على أنهم أقل قوة .
- ونظرا لأهمية الدافعية في مجال التحصيل ودورها في نجاح سير عملية التدريس فقد طور كيلر 1991 نموذجا يدعى نموذج اركس ، وقد وصف كيلر عناصر الدافعية في التدريس على أنها مكونات رئيسية وهذه المكونات هي : مشاركة الطلبة والحفاظ على اهتمامهم ، وربط محتوى المادة الدراسية باهتمامات التلاميذ ، تعزيز ثقة التلاميذ من خلال فهم المادة ، إشباع فضول التلاميذ من خلال انخراطهم في التعلم ، وقد لخصت هذه المكونات في مصطلحات أربع هي :
الانتباه ATTENTION ، الملائمة RELEVANCE ، الثقة
CONFIDENCE ، والإشباع SATISFACTION ومن هنا جاءت تسمية البرنامج اركس من خلال أخذ الحروف [اول من كل عنصر من عناصر البرنامج وتتلخص العناصر الأربعة في ما يلي :
أ- الانتباه : ويتم إثارة وجذب انتباه التلاميذ من خلال إحداث نوع من التغيرات في البيئة الصفية خلق الإثارة المعرفية أو حب الاستطلاع لدى التلاميذ من خلال طرح سؤال معين ، أو الحديث عن شيء غير مألوف ، التغيير في نبرات الصوت والحركات والتنويع في الأنشطة .
ب- الملائمة: ويتم عن طريق ربط محتوى التعلم بحاجات ودوافع التلاميذ وتحقيق أهدافهم المستقبلية ، وتبسيط وتوضيح المفاهيم والمعارف الغامضة الواردة في المحتوى الدراسي من خلال استخدام لغة واضحة ومألوفة للتلاميذ مع استخدام

أمثلة من الواقع وهذا ما أشار إليه بلومنفيلد 1992 إلى أن المستويات العليا من الدافعية تتحقق في الصفوف من خلال جعل الأفكار الرئيسية واضحة في التقديم والعروض العلمية والمناقشات والواجبات تشجع الطلبة على التساؤل وطرح الأمثلة حول محتوى الموقف التعليمي .

ت- الثقة : ويتم عن طريق تمكين التلميذ من النجاح، وتوفير درجة معقولة من التحدي بحيث تسمح بحدوث نجاح ذو معنى بالنسبة للتلميذ ، وإظهار له بأن جهوده تؤثر بشكل مباشر في النواتج ، وتوفير تغذية راجعة وعزو ذاتي للنجاح.

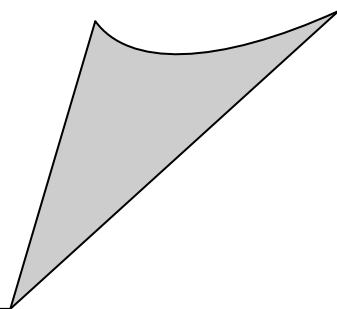
ث- الإشباع : ينطوي هذا البعد على خلق القناعة والرضا لدى التلاميذ بالانجاز أو التحصيل الذي حققوه من تعلم المحتوى من خلال استخدام المعززات والمكافئات المختلفة لأدائهم كالعلامات والثناء والمدح ، وشهادات التقدير ، وعرض أعمال التلميذ في الصف أو المدرسة ، إضافة إلى تأكيد أهمية وقيمة النتائج أو التحصيل الذي حققه المتعلمون وعزو ذلك إلى جهودهم وطاقاتهم الذاتية .

خلاصة الفصل

ومن خلال هذا الفصل المتعلق بالدافعية للتعلم يتبين لنا أن الدوافع مركز هام في عملية التعلم تدفعنا الى القيام بنشاط معين من أجل تحقيق هدف معين ، وقد ميز الباحثين في مجال الدافعية بين نوعين من المتعلمين ، المتعلم المدفوع ذاتيا و المتعلم المدفوع بدوافع خارجية .

وبناء على الدراسات السابقة يتبين لنا وجود علاقة جوهرية بين الدافعية والتحصيل الدراسي ، وارتباط قوي بين الدافعية وحب العمل والأداء وعزو النجاح ، حيث تستثار بعوامل تنبع من التلميذ نفسه أو من البيئة الخارجية فهي تعد المؤشر لفاعلية التلميذ ونشاطه وبالتالي تحصيله الدراسي المرتبط بالنجاح أو الفشل في المستقبل

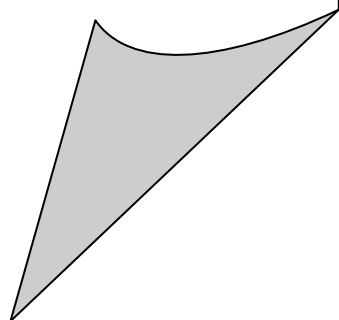
الجانب التطبيقي



الفصل الرابع:

إجراءات الدراسة

الميدانية



تمهيد

الجانب التطبيقي للبحث يمكننا من التطلع على أهم النتائج المتحصل عليها, وبالتالي يمكننا من اختبار فرضيات البحث المقترحة في الجانب النظري, وقبل عرض نتائج البحث يجدر بنا أولاً أن نعرض على أهم جزء في هذه المذكرة وهي الإجراءات المنهجية للدراسة التي تعد العمود الفقري لأي دراسة, فالاعتماد على منهج معين واستخدام أدوات تتلاءم مع طبيعة المتغيرات وتتمتع بخصائص سيكومترية تعبر عن كفاءتها لقياس ما أعدت لقياسه, إضافة لاختيار عينة مناسبة وكذا أساليب ملائمة للدراسة كل هذا من شأنه أن يساعد على القيام بدراسة علمية, وهذا ما سنتعرض له في هذا الفصل.

1. الدراسة الاستطلاعية :

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

خلال الدراسة الاستطلاعية تمت زيارة ثانوية حسينات النوي ببلدية اسطيل ولاية الوادي وذلك بهدف :

- التأكد من وجود العينة المطلوبة ، والتي تتوفر على الخصائص المناسبة.
 - التعرف على مدة صلاحية أداة جمع البيانات ، من حيث وضوح عباراتها وتناسبها للعينة المختارة للتقنين وللعينة الأساسية فيما بعد.
 - التدريب الجيد على تطبيق أداتي الدراسة وملاحظة جميع العوائق والعراقيل التي تحول دون التطبيق السهل والمناسب للأداة قصد تجاوزها في التطبيق الأساسي.
 - التحقق من الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة من حيث صدقها وثباتها وبالتالي صلاحيتها للتطبيق للدراسة الأساسية .
- عموما تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى التعرف على كل الصعوبات والعراقيل التي من الممكن مواجهتها أثناء القيام بالدراسة الأساسية قصد تجاوزها والتغلب عليها .
- قد تم اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة عرضية بحيث بلغ عددها 50 تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بطريقة غرضية من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وذلك بهدف قياس الخصائص السيكومترية بأداتي الدراسة.

2. منهج الدراسة :

كما عرفه محمد الجوهري سنة 1975 هو الطرق العلمية التي يستعين بها الباحث في حل مشكلات بحثه وترتبط ارتباطا وثيقا بأدوات البحث التي تختلف في منهج البحث في كونها الوسيلة التي يلجأ إليها الباحث للوصول إلى المعلومات . (درداخ ، 2014، 84)

ويعرف المنهج الوصفي على أنه عبارة عن جميع البيانات بنوعها الكمي وكيفي حول الظاهرة محل الدراسة من أجل تحليلها وتفسيرها لاستخلاص النتائج لمعرفة طبيعتها وخصائصها وتحديد العلاقات بين عناصرها وبينها أو بين الظواهر الأخرى والوصول إلى تعميمات . (عزاوي ، 2008، 98)

واستنادا إلى اختيار المنهج المناسب لكل مشكلة والذي يعتمد أولا على طبيعة المشكلة ومتماشيا مع طبيعة الدراسة فإن المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي الارتباطي

باعتباره انسب منهج لمثل هذه الدراسات فهو يهدف للكشف على علاقات بين متغيرين أو أكثر لمعرفة مدى الارتباط بين هذه المتغيرات والتعبير عنها بصورة رقمية .

(فوزي، 2007، 76)

3. المجال الزماني والمكاني للدراسة :

تم انجاز هذه الدراسة الاستطلاعية والأساسية بثانوية حسينات النوي ببلدية اسطيل ولاية الوادي بحيث تم عرض أداتي الدراسة على عينة الدراسة الاستطلاعية يوم 2020/02/20.

4. عينة الدراسة :

وهي جزء من مفردات البحث الذي يتم اختياره من مجتمع محل الدراسة بحيث يمثل هذا الجزء مجتمع البحث وتم اختيار عينة الدراسة الأساسية بالطريقة الغرضية (عينة الصدفة) وذلك بغرض تسهيل مهمة الباحثين بالنظر للظروف الشخصية والظروف العامة التي تشهدها الجزائر وباقي دول العالم بسبب فيروس كورونا وتكونت عينة الدراسة الأساسية إلى 50 تلميذ وتلميذة من ثانوية حسينات النوي .

5. أدوات الدراسة :

يعرف صالح بن حمد عساف أداة الدراسة بأنها مصطلح منهجي ، يعني الوسيلة التي يجمع بها الباحث المعلومات اللازمة للإجابة على أسئلة الدراسة واختيار فروضها .

(عساف ، 1995، 101)

وقد تم الاعتماد في الدراسة الحالية على أداة الاستبيان يعرف الاستبيان بأنه مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين ،يتم وضعها في استمارة ترسل للأشخاص معينين ،عن طريق البريد الالكتروني أو يجري تسليمها باليد تمهيدا للحصول على أجوبة الأسئلة الواردة فيها ، و معلومات متعارف عليها لكنها غير مدعمة بحقائق .

(مراد، 2005، 300)

يرتكز اختبار الباحث لأداة جمع البيانات على موضوع بحثه ، والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها من خلال دراسة متغيرات البحث ، وقد تم الاعتماد في الدراسة الحالية على مقياس دافعية التعلم ليوسف القطامي لقياس دافعية التعلم والذي مقسم إلى ثلاثة أبعاد (الدافعية نحو التحصيل ، الدافعية نحو الانجاز ، والدافعية نحو الانضباط) حيث يحتوي هذا المقياس على 36 بنداً.

والجدول التالي يوضح توزيع بنود المحاور الثلاث :

المجموع	البنود	محاور المقياس
18	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18	دافعية نحو التحصيل
11	19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29	دافعية نحو الانجاز
7	30، 31، 32، 33، 34، 35، 36	دافعية نحو الانضباط

جدول رقم (03) : بنود المحاور الثلاث.

ومقياس قلق الامتحان لـ غربي عبد الناصر 2015 في دراسته فاعلية برنامج الإرشادي في ضوء نظرية "ألبرت اليس" العقلانية الانفعالية السلوكية في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، حيث يحتوي هذا المقياس على 33 بندا .

6. خصائص السيكمترية للأداة :

أ- استبيان قلق الامتحان

A. الصدق : تم حساب صدق الاستبيان باستخدام الطريقة المقارنة الطرفية

وكانت النتائج كالتالي :

المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
المجموعة الدنيا	2	46.50	2.12	4.71	0.042	دال عند 0.01
المجموعة العليا	2	56.50	2.12			

جدول رقم (04) : حساب معامل الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية

من خلال الجدول رقم 04 نجد أن القيمة ت تساوي 4.71 دالة عند مستوى الدلالة 0.01α ، بمعنى أن الاستبيان لديه القدرة على التمييز بين طرفي العينة و عليه فإنه يمتاز بقدرة تمييزية مرتفعة و بهذا يتحقق شرط من شروط الصدق.

B. الثبات : تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية

المتغيرات	العينة	درجة الحرية DF	معامل الارتباط بيرسون (r)	مستوى الدلالة (sig)	القرار
قبل التعديل	8	8	0.41	0.26	غير دال عند
بعد التعديل			0.79		0.01

جدول رقم (05) : حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية

من خلال الجدول رقم 05 نجد أن قيمة معامل الارتباط بيرسون مرتفعة بمعنى أن الاستبيان لديه القدرة على التمييز بين طرفي العينة فعليه فإنه يمتاز بقدرة تمييزية مرتفعة و بهذا يتحقق شرط من شروط الثبات.

ب- استبيان دافعية التعلم

A- الصدق : تم حساب الصدق الاتساق الداخلي بين الأبعاد الثلاثة و الدرجة الكلية

الأبعاد	معامل ارتباط بيرسون (r)
بعد الدافعية نحو التحصيل	0.71
بعد الدافعية نحو الإنجاز	0.68
بعد الدافعية نحو الانضباط	0.58

جدول رقم (06) : حساب الصدق الاتساق الداخلي بين الأبعاد الثلاثة و درجة الكلية

من خلال الجدول نلاحظ أن معاملات الارتباط مرتفعة مما يدل على الاتساق الداخلي للاستبيان ، وهو ما يعد أحد شروط الواجب توفرها لاعتبار أن الاختبار صادق .

B- الثبات : تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ المحسوب يساوي 0.73 وهو

معامل مرتفع مما يدل على ثبات الاختبار.

7. الأساليب الإحصائية المتعددة في الدراسة

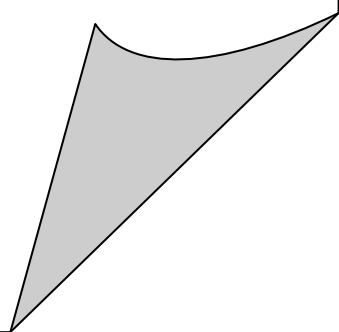
اعتمدنا نحن الباحثين في حساب الدراسة الأساسية على برنامج المعالجة الإحصائية (spss) الإصدار 22 أما الأساليب الإحصائية المعتمد عليها في هذا الدراسة هي كالتالي :

- معامل الارتباط بيرسون
- اختبار (ت) للفروق
- المتوسط الحسابي
- الانحراف المعياري

خلاصة الفصل

تطرقنا في هذا الفصل لإجراءات الدراسة الميدانية، بداية بالمنهج الذي تمثل في الوصفي تماشياً مع طبيعة الدراسة على اعتبار أن دارستنا علائقية، ثم تطرقنا للدراسة الاستطلاعية حدودها وإجراءاتها لتفادي الصعوبات في الدراسة الأساسية، ثم التطبيق الميداني.

الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج وتفسيرها



تمهيد

سوف نتطرق في هذا الفصل لعرض ومناقشة وتحليل وتفسير نتائج الدراسة الميدانية ، كما أفرزتها المعالجة الإحصائية للبيانات المحصل عليها بعد تطبيق أداة الاستبيان على عينة الدراسة وتفرغ البيانات ، ونأمل من خلال هذا الفصل الإجابة على تساؤلات الدراسة والوصول لخلاصة عامة في ضوء النتائج للخروج بتوصيات واقتراحات في النهاية .

1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الأولى

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والدافعية نحو التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، والجدول رقم (07) يبين نتائج حساب معامل الارتباط بيرسون بخصوص الفرضية الأولى :

المتغيرات	العينة	درجة الحرية DF	معامل الارتباط بيرسون (r)	مستوى الدلالة (sig)	القرار
قلق الامتحان الدافعية نحو التحصيل	25	24	0.26	0.20	غير دال عند 0.01

جدول رقم (07) : نتائج الفرضية الأولى

القراءة الإحصائية : من خلال الجدول نلاحظ أن معامل الارتباط المحسوب يساوي 0.26 غير دال وعليه فإننا نقول بأنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والدافعية نحو التحصيل لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، بمعنى أن الفرضية الأولى غير محققة .

من خلال النتائج المتحصل عليها فإننا نستنتج أن العلاقة بين قلق الامتحان والدافعية نحو التحصيل متغيرين غير مرتفعين بمعنى أن زيادة القلق ليس له علاقة مع زيادة أو نقصان الدافعية نحو التحصيل ويمكن تفسير النتيجة الآتية على ما يلي :

تعرف الدافعية على أنها ميل التلميذ لاتخاذ نشاطات أكاديمية ذات معنى تستحق الجهد ، ودافعية التعلم يمكن أن تكون سمة عندما تكون مرتفعة بوجود دافع لتعلم المحتوى عند كل تلميذ المحتوى مما يجعله يشعر بالمتعة في فعله، مما يجعل لديه قلق الامتحان على هامش الشعور بإرادته على المحتوى العلمي يخفف لديه القلق و الذي يكون مرجعا لديه عادة إلى يوم الامتحان.

ويعتبر قلق الامتحان حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يمتلكه الإنسان ، بمعنى أن حدوثه يكون مقترن بمدى جهد التلميذ لمحتوى البرنامج ، فتصبح المعارف لديه واضحة تغنيه عن القلق ، وفي العادة يمكن حصر أسباب قلق الامتحان في ما يلي :

- نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية وهذا ما لا يمكن حدوثه في حالة وجود اهتمام ومعرفة بالمحتوى التعليمي.
- نقص الرتبة والنجاح والتفوق وهنا نلاحظ أن هذا يناقض مفهوم الدافعية نحو التحصيل الدراسي

- وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الاختبار ذاته وهذا السبب حتما يتلشى في حالة وجود دافعية نحو التحصيل.

2. عرض ومناقشة الإجرائية للفرضية الثانية

والتي مفادها توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان ودافعية نحو الانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

والجدول رقم (8) يبين نتائج حساب معامل الارتباط بخصوص الفرضية الثانية :

المتغيرات	العينة	درجة الحرية DF	معامل الارتباط بيرسون (r)	مستوى الدلالة (sig)	القرار
قلق الامتحان	25	24	- 0.046	0.82	غير دال عند 0.01
الدافعية نحو الإنجاز					

جدول رقم (08) : نتائج الفرضية الثانية

قراءة إحصائية : من خلال الجدول رقم (08) نلاحظ أن معامل الارتباط المحسوب يساوي 0,046 - غير دالة إحصائيا بين قلق الامتحان ودافعية نحو الانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة بمعنى غير محققة .

نلاحظ من خلال النتائج المتحصل عليها أن الفرضية غير محققة بمعنى لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والدافعية نحو الانجاز ، فقلق الامتحان هو عبارة عن حالة تصيب الطالب بالاضطراب نتيجة قصور المعلومات أو إحساس بتهديد معين نتيجة قصور في بعض المعارف أو طرق التدريس أو غموض البرامج في حين دافعية نحو الانجاز تكون مقترنة بما يعاكس أسباب قلق الامتحان .

وبتعبير آخر يمكن الاعتماد على وجهة نظر " بنجمن " وزملائه حيث يحللون موقف الامتحان في ما يخص قصور الطلبة ذوي القلق العالي للامتحان إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان ذاته ، في حين الدافعية نحو الانجاز حسب مفهوم " صفاء الأعسر " هو الرغبة في تحقيق النجاح وتحقيق مستوى التربوي معين أو لكسب تقبل اجتماعي من آباء والمدرسين تدفع بإمكانيات التلميذ العقلية لتحقيق الأداء أثناء العملية التربوية .

وبتعبير آخر أيضا يمكننا القول أن دافعية الانجاز في حقيقة الأمر ليست مرتبطة بالامتحان فحد ذاته وإنما بالبيئة الاجتماعية المحيطة بالتلميذ .

3. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة

والتي مفادها : توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والدافعية نحو الانضباط لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

والجدول رقم (09) يبين نتائج حساب معامل بيرسون بخصوص الفرضية الثالثة

المتغيرات	العينة	درجة الحرية DF	معامل الارتباط بيرسون (r)	مستوى الدلالة (sig)	القرار
قلق الامتحان الدافعية نحو الانضباط	25	24	0.24	0.23	غير دال عند 0.01

جدول رقم (09) : نتائج الفرضية الثالثة

قراءة إحصائية : من خلال الجدول رقم (09) نلاحظ أن معامل الارتباط المحسوب يساوي 0,24 غير دال إحصائيا بين قلق الامتحان ودافعية نحو الانضباط لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمعنى غير محققة.

من خلال النتائج المتحصل عليها نستنتج أن العلاقة بين قلق الامتحان والدافعية نحو الانضباط غير محققة ، انطلاقا مما سبق نلاحظ أن التأثيرات القوية للتعزيز والعقاب على سلوك الأفراد ، ولكن هذا التأثير ليس بالمعنى التام للقوى الخارجية ، حيث يفترض أن المعارف تتوسط تأثيرات البيئية على سلوك الفرد ، حيث أن فعالية الذات تكون مبدأ قويا لأداء الأكاديمي ن ويرى " روتر " أن الأفراد الذين لديهم كفاية أكاديمية ولديهم القدرة أكثر على الانجاز في حالة وجود مدعّمات مما يجعل مستوى الثقة لديهم مرتفعا جدا ، مما يجعل مفهوم قلق الامتحان غير وارد إليهم ، كما يمكن اعتبار قلق الامتحان هو تسمية تنقص الثقة كما ورد في الدراسات السابقة .

4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة

بما أن الفرضيات الإجرائية غير محققة فإن الفرضية العامة التي مفادها علاقة قلق الامتحان بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي غير محققة

ولتحقق من صحة النتائج تم حساب الفرضية العامة بمعامل الارتباط بيرسون والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها .

الجدول رقم (10) يحدد نتائج العلاقة بين قلق الامتحان والدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوية :

المتغيرات	العينة	درجة الحرية DF	معامل الارتباط بيرسون (r)	مستوى الدلالة (sig)	القرار
قلق الامتحان	25	24	0.23	0.26	غير دال عند 0.01
الدافعية نحو التعلم					

جدول رقم (10) : نتائج الفرضية العامة

من خلال الجدول الموضح أعلاه أن قيمة معامل الارتباط بيرسون 0,23 غير دالة إحصائياً بين قلق الامتحان ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، وكذلك بالنسبة للفرضيات الإجرائية الثلاثة ومن هنا نستنتج أن الفرضية العامة غير محققة .

ويحدد VIEU في كتابه للدافعية في الوسط المدرسي أن الدافعية التعلم عبارة على حالة ديناميكية تتواجد جذورها في ادراكات التلميذ وبيئته التي تحثه على اختبار النشاط والالتزام به والمثابرة فيه من أجل التواصل إلى هدف وهذه الديناميكية قد تتنوع في الزمن ولكونها ترتبط بالتخصصات المدروسة ، وتقاس بالاختبار ومثابرة التلميذ.

حيث تطرق أيضا " نيومان" بأن الدافعية للتعلم هي المحرك الرئيسي لبذل أقصى جهد والطاقة لتحقيق الأهداف وتحقيق غاية معينة.

ويرى " ماندلر " و " وسارسون" أن قلق الامتحان عبارة على حالة إحساس الفرد بانعدام الراحة النفسية ، وتوقع حدوث العقاب يصاحبه الشعور بفقدان الفائدة ورغبته في الهروب من الموقف الإمتحاني مع زيادة الأفعال الجسمية .

كما اهتم الكثير من الباحثين في مجال التربوي بالحرص على اضطرابات التي تصاحب التلميذ من النواحي العاطفية والمعرفية والفسولوجية ، حيث يوجد وضعيات تقويمية عند تلاميذ القلقين بحيث ينقص من الأداء لديهم ويظهر ذلك في الجانب الانفعالي لدى التلاميذ وكذلك يواجهون صعوبات حيث تعيق أدائهم كالانزعاج والأفكار السلبية التي تسبب تشتيت انتباههم وتركيزهم .

ويتضح أيضا من خلال النتائج أن بعض الاتجاهات النفسية تغزو العقل إلى عوامل نفسية وضغوطات فهي التي تؤثر على نفسية التلميذ الممتحن ومن خلال أيضا الدراسات والنتائج المتحصل عليها في الفرضيات الثلاثة السابقة و الفرضية العامة توصلنا إلى أنه :

- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

- لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان ودافعية نحو التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان ودافعية نحو الانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .
- لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان ودافعية نحو الانضباط لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لان الفرضيات غير محققة .

5. الاقتراحات والتوصيات

- ✓ محاولة تسليط الضوء على الحالات التي تعاني من قلق الامتحان والاهتمام بها
- ✓ تفعيل دور المرشد والأخصائي النفسي
- ✓ تخفيف الضغط عن التلميذ سواء في البيت أو المدرسة
- ✓ مراعاة الظروف المادية والإمكانيات المدارس خلال المسار الدراسي للتعلم
- ✓ توفير العناية نفسية للتلاميذ المقبلين على امتحان وذلك بوجود أخصائيين نفسانيين ومرشدين في كل مؤسسة
- ✓ وضع أكثر من أخصائي في كل مدرسة باختلاف المستويات
- ✓ وضع لجان المراقبة عمل المرشدين في المدارس
- ✓ دراسة مدى القدرة على تطبيق برامج إرشادية لمساعدة التلاميذ على السيطرة على حالات قلق الامتحان
- ✓ إرشاد التلاميذ وتوجيههم في كيفية استغلال طاقتهم في عملية التحصيل الدراسي
- ✓ تعليم التلاميذ أساليب استثارة الدافعية
- ✓ توعية الأساتذة بأهمية استثمار الدافعية للتعلم لدى التلاميذ
- ✓ إجراء بحوث ودراسات في البيئة الجزائرية بخصوص هذا الموضوع وإفادة المنظومة التربوية من أجل النهوض بالتعليم

خلاصة الفصل

تطرقنا في هذا الفصل لعرض ومناقشة وتحليل وتفسير النتائج المتحصل عليها حول علاقة قلق الامتحان بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي كفرضية عامة ، وفي قلق الامتحان بدافعية نحو التحصيل الدراسي والانجاز والانضباط كالفرضيات الإجرائية تم التوصل إلى نتائجها إضافة إلى توظيف الدراسات السابقة التي توافق كذلك النتائج المتحصل عليها .

خاتمة

يعتبر قلق الامتحان من المشكلات التي تواجه المنظومة التربوية إذ يعد من أهم المصاعب التي تنعكس آثارها على التحصيل الدراسي الذي هو معيار يمكن على حدوثة الحكم على مستوى التلميذ ، وهو يتأثر بعدة عوامل منها ما يعود إلى التلميذ نفسه ومنها ما يعود إلى المدرسة والأسرة وكذلك من بين هذه العوامل عامل مهم ألا وهو الدافعية للتعلم والتي تشكل ملتقى اهتمام الجميع القائمين على العملية التربوية من المعلمين والمرشدين ومدرء ، وذلك باعتبارها قوة محركة تدفع بالمتعلم نحو رفع مستوى الأداء وتحسينه أو العكس .

فمن خلال الدراسة النظرية والتطبيقية لبحثنا هذا توصلنا إلى عدم وجود علاقة بين قلق الامتحان ودافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي حيث أثبتت نتائج دراستنا إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه بين قلق الامتحان والمتغيرات المذكورة في دراستنا ألا وهيا دافعية نحو التحصيل الدراسي والانجاز والانضباط

وأخيرا نرجو أن تساهم هذه الدراسة ولو قليلا في إثراء معلومات الطالب المتمدرس في علم النفس على وجه الخصوص وما يتعلق بموضوع قلق الامتحان والدافعية للتعلم والذي يمكن على أساسه التطرق والتعمق في الدراسات أخرى سواء برربط أحد المتغيرين (قلق الامتحان ، دافعية التعلم) بمتغير آخر أو بناء برنامج إنمائي ، وقائي أو علاجي لإثارة الدافعية للتعلم وخفض قلق الامتحان .

قائمة المصادر و المراجع

قائمة المصادر و المراجع

1. DOVERON 1997 .OURAL DE THERAPIE comprtemental cognitive /paris .
2. Sarason 1980 .text anxiety theory research and applicaion .new jersey .
3. Spirlberger 1972 . anxiety curenttends in theory and research academic
4. أبو رباش حسين وآخرون 2007 ، علم النفس التربوي (للطالب الجامعي والمعلم الممارس) ، ط 1 ، عماد ، عماد ، مكتبة المحتتمع العربي
5. أحمد النبال ماسة 2009 ، علم النفس الطفل ، ط1، الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية
6. تيرس يمينه ، دراسة العلاقات بين المعتقدات الايستمولوجية (المعرفية) ومهارات ماوراء المعرفة والاستراتيجيات الدافعية ، 2016.2017 ، بجامعة وهران ، مذكرة للحصول على شهادة ماجستير في علم النفس
7. تيلون ، حبيب وبوقريس ، فريد ، 2007، الدافعية واستراتيجيات ماوراء المعرفة في وضعية التعلم الجزائر ، دار الغرب للنشر والتوزيع
8. الجراح عبد الناصر والمفلح ، محمد والربيع ، فيصل وغوانمه ، مأمون 2014، أثر التدريس باستخدام برمجة تعليمية في تحسين دافعية تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في الأردن ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية
9. حسن غانم محمد 2005، الأمراض النفسية والعلاج الاسلامي ، ط1 الاسكندرية ، دار الثقافة
10. حسين فرج عبد اللطيف 2009 ، الاضطرابات النفسية ، ط1 ، مكة المكرمة ، دار الجامد
11. الخالدي أديب محمد 2009 ، الصحة النفسية نظرية جديدة ، ط 1 الأردنية عمان ، دار الحامد
12. دوقة ، أحمد ولورسي ، عبد القادر وغربي ، مونية وحديدي ، محمد وأشروف ليبر ، سليمة 2009 ، سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ما قبل التدرج ، الجزائر ديوان المطبوعات الجامعية ، الساحة المركزية
13. رضوان سامر جميل 2002 ، المصلحة النفسية ، ط1 ، عمان ، دار المسيرة
14. الزغلول ، عماد عبد الرحيم والمحاميد ، شاكر عقلة 2007، سيكولوجية التدريس الصفي

قائمة المصادر و المراجع

15. زهران حامد عبد السلام 2005 التوجه والارشاد النفسي
16. سعيد زيان 2013، مدخل الى علم النفس التربوي ، ديوان المطبوعات الجامعية
17. سيسبان فاطيمة الزهراء ، فاعلية برنامج الارشادي لتحسين الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي ، 2016.2017 ، بجامعة وهران ، مذكرة للحصول على شهادة دكتوراه في علم النفس .
18. ضيف الله الغامدي حامد بن أحمد 2013 ، العلاج المعرفي السلوكي في بعض اضطرابات القلق ، ط1، الاسكندرية ، دار الوفاء
19. عبد الخالق رؤوف امل ابراهيم 2013، قلق التفاعل ، ط1 عمان ، دار الصفاء
20. عبد الله محمد قاسم 2012 ، مدخل الى الصحة النفسية ، ط 5 ، عمان ، دار الفكر
21. علي السيد فهمي 2009 ، علم النفس الصحة (الخصائص النفسية الايجابية والسلبية للمرضى والأسوياء) ط1 ، عمان ، الاسكندرية ، المكتبة المصرية
22. محمد المرزوقي جاسم محمد عبد الله 2008 ، الأمراض النفسية وعلاقتها بمرض السكر ، ط 1 عمان ، دار المسيرة
23. مصطفى الجلالي لمعان ، 2014 ، التحصيل الدراسي ، ط1 عمان الأردن ، دار المسيرة
24. منذر رضا وفاء 2005 ، مشاكل طفلك النفسية ، ط1 ، عمان ، مكتبة المجمع العربي
25. نبيل زايد 2000 ، النموذج البنائي للكافية المدركة ومعتقدات القدرة والأهداف الدافعية للإنجاز واستراتيجيات التعلم لدى تلاميذ الصفوف الرابع والخامسة الابتدائي والأول الاعدايي من الجنسين ، مجلة كلية التربية جامعة عين الشمس العدد 26 الجزء الأول ص ص 225.314
26. يوسف القطامي ، محي الدين توك عبد الرحمان عدس 2000، أسس علم النفس النفس التربوي ، دار الفكر الطبعة الثانية ، عمان

الملاحق

1. ملحق رقم (01) مقياس قلق الامتحان

تعليمية المقياس

- الاسم والتعب:
- القسم:
- الجنس (ذكر/أنثى):
- (معدل/غير معدل) للسنة 3 ثانوي:
- المعدل السنوي للسنة الماضية:

أخي الكميذ، أخني الكميذ...

نرجو أن نجيب على هذا الاستبيان بكل صراحة وصق.

واعلم أخي الكميذ، أخني الكميذ أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي الإجابة التي تعبر بها عن رأيك بصراحة.

كما أن إجاباتك ستحظى بالسرية التامة، ولن نستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

المطلوب:

ضع علامة (X) في خانة واحدة من الخانات الثلاثة المعروضة في الجدول، أمام كل بند من بنود المقياس وذلك في خانة (أدأما، أو أحياناً، أو نادراً).

وقبل أن نسلم ورقتك، نأكد من أنك أجبت عن كل البنود ، ولم تترك أي بند دون إجابة.

-الآن ألق الورقة والخرج في الإجابة-

الملاحق

الرقم	البنود	دائما	أحيانا	نادرا
1	طريقة استعدادي للامتحانات لا ترضي والدي			
2	طريقة إجابتي عن أسئلة الامتحانات لا تقنع أساتذتي			
3	ينتابني التوتر أمام أصدقائي وقت ظهور نتيجة الامتحان			
4	أحس بأنني أقل كفاءة من زملائي أثناء أدائي للامتحانات			
5	أشعر أن شخصيتي في خطر حين أكون في انتظار نتيجة الامتحان			
6	أشعر بتوتر شديد أثناء الامتحان بسبب تصرفات الأساتذة الحراس			
7	يزداد توترتي في انتظار نتيجة الامتحان بسبب الكلام المتشائم لبعض أصدقائي			
8	لا أتوقف عن تكرار المحاولة في مراجعة الدروس حتى أفهمها			
9	أعتقد أنني سأترك الدراسة بسبب شعوري أنني لن أنجح هذه السنة			
10	ظروفي لا تسمح لي بالاستعداد الجيد للامتحانات			
11	يعود سبب توترتي يوم الامتحان إلى الجو العام الذي يجري فيه			
12	يصعب النجاح في ظل ظروف المشاكل المدرسية والاضرابات			
13	أثناء المراجعة أحس أن الدروس سهلة			
14	أخاف أن أفقد تركيزي أثناء الامتحان بسبب توترتي الشديد			
15	أتوقع أن أنجح في البكالوريا وأتحق بالجامعة في السنة القادمة			
16	أعتمد كثيرا على مراجعة المواد السهلة، وأتجنب المواد الصعبة			
17	أجيب على الأسئلة السهلة في الامتحان، أما الأسئلة الصعبة فأتركها أحيانا			
18	أستعين بالتلاميذ المجتهدين لمساعدتي في المراجعة			
19	أخاف يوم الامتحان من أن يحدث لي شيء يمنعني من إجرائه			
20	أفضل أن لا أكون وحدي يوم إعلان نتائج الامتحان، لخوفي من الصدمة			
21	كلما فشلت في فهم درس أثناء المراجعة أغير طريقة المراجعة دون صعوبة			
22	أشعر بالتقصص في المعدة بمجرد تذكر الامتحانات			
23	لو أنني حصلت على نتائج سلبية سأشعر بالضيق الشديد، ولن أنسى ذلك أبدا			
24	أشعر بالشفقة الشديدة على أصدقائي حين لا يفهمون الدرس أثناء المراجعة			
25	تتزايد نبضات قلبي يوم الامتحان حين أرى التوتر والخوف في وجوه زملائي			
26	لا أهتم كثيرا للنتائج زملائي السلبية في الامتحانات			
27	أسعى لأن أجد شخصا مناسباً يمكنه ييسر لي كل الدروس			
28	لا أجد الطريقة المثالية للإجابة على كل الأسئلة في الامتحان			
29	لا أعرف طريقة مناسبة تجعلني في حالة هدوء وأنا أنتظر نتيجة الامتحان			

شكرا جزيلا

2. ملحق رقم (02) دافعية التعلم ليوسف القطامي

مقياس الدافعية للتعلم

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	مت تردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	أشعر بالسعادة عندما أكون موجوداً في المدرسة					
2	قليلاً ما يهتم والدي بعلاماتي المدرسية					
3	أفضل القيام بالعمل المدرسي ضمن مجموعة من الزملاء					
4	على أن أقوم به متقرباً اهتمامي ببعض المواضيع الدراسية يؤدي إلى إهمال كل ما يدور حولي					
5	أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلّمها في المدرسة					
6	لدي القدرة إلى ترك المدرسة بسبب قوانيقتها الصارمة					
7	أحب القيام بمسؤولياتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج					
8	أواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية تامة					
9	يصغي إلي والدي عندما أتحدث عن مشكلاتي الدراسية					
1	يصعب علي الانتباه لشرح المدرس ومتابعته					
1	أشعر بأن غالبية الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة					
1	أحب أن يرضى عني زملائي في المدرسة					
2						

1	أُتجنب المواقف المدرسية التي تتطلب تحمل المسؤولية	لا أوافق	متعدد	أوافق بشدة	لا أوافق بشدة
1	لا أحب إنزال العقوبات على طلبة المدرسة بغض النظر عن الأسباب	لا أوافق	متعدد	أوافق بشدة	لا أوافق بشدة
1	يهتم والدي بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه المدرسة	لا أوافق	متعدد	أوافق بشدة	لا أوافق بشدة
1	أشعر بأن بعض الزملاء في المدرسة هم سبب المشكلات التي أتعرض إليها	لا أوافق	متعدد	أوافق بشدة	لا أوافق بشدة
1	أشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات المدرسية التي تتطلب العمل مع الزملاء في المدرسة	لا أوافق	متعدد	أوافق بشدة	لا أوافق بشدة
1	أشعر بالامبالاة أحيانا فيما يتعلق بأداء الواجبات المدرسية	لا أوافق	متعدد	أوافق بشدة	لا أوافق بشدة
1	أشعر بالرضا عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي المدرسية	لا أوافق	متعدد	أوافق بشدة	لا أوافق بشدة
2	أفضل أن يعطينا المعلم أسئلة صعبة تحتاج إلى تفكير	لا أوافق	متعدد	أوافق بشدة	لا أوافق بشدة
2	أفضل أن أهتم بالمواضيع المدرسية على أي شيء آخر	لا أوافق	متعدد	أوافق بشدة	لا أوافق بشدة
2	أحرص على أن أتقيد بالسلوك الذي تطلبه المدرسة	لا أوافق	متعدد	أوافق بشدة	لا أوافق بشدة
2	يسعدني أن تعطى المكافأة للطلبة بمقدار الجهد المبذول	لا أوافق	متعدد	أوافق بشدة	لا أوافق بشدة
2	أحرص على تنفيذ ما يطلبه مني المعلمون والوالدان بخصوص الواجبات المدرسية	لا أوافق	متعدد	أوافق بشدة	لا أوافق بشدة
2	كثيرا ما أشعر بأن مساهماتي في عمل أشياء جديدة في المدرسة تميل إلى الهبوط	لا أوافق	متعدد	أوافق بشدة	لا أوافق بشدة
2	أشعر بأن الالتزام بقوانين	لا أوافق	متعدد	أوافق بشدة	لا أوافق بشدة

6	المدرسة يخلق جوًا دراسيًا مريحًا
2	أقوم بالكثير من النشاطات
7	المدرسية و الجمعيات الطلابية
2	لا يابه والدي عندما أتحدث إليهما عن علاماتي المدرسية
8	يصعب علي تكوين صداقة
9	بسرعة مع الزملاء في المدرسة
3	لدي رغبة قوية للاستفسار عن المواضيع في المدرسة
0	يحرص والدي علي قيامي بأداء واجباتي المدرسية
1	
3	لا يهتم والدي بالأفكار التي أتقدم بها في المدرسة
2	
3	سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات المدرسية
3	العمل مع الزملاء في المدرسة
4	يمكنني من الحصول علي علامات أعلى
3	تعاوني مع زملائي في حل واجباتي المدرسية يعود علي بالمتقعة
5	
3	أقوم بكل ما يطلب مني في
6	تطلق المدرسة