وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر * بسكرة *

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

## *عنــوان المــذكــرة:*

# أثر تفاعل مستوى قلق الامتحان ووجهة الضّبط على التحصيل الدّراسي لدى التلاميذ

**دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية محمد بن ناصر ليوة- بسكرة-**

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص :علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم

إعداد الطالبة:

**- مريم قارة**

إشراف الأستاذة:

**د- صباح ساعد**

**السنة الجامعية: 2015/2014**

بسم الله الرحمن الرحيم

# شكر وتقدير

بداية أتوجه بالشكر والحمد لله سبحانه وتعالى الذي أنعم علينا وأعاننني في إتمام هذا البحث العلمي المتواضع ، وإليه يرجع الفضل كله.

لذا يسعني ويشرفني أن أتقدم بعظيم شكري وتقديري لأستاذتي الفاضلة الدكتورة "**ساعد صباح**" على تفضلها بقبول الإشراف على هذا البحث برحابة صدرها وما بذلته من جهد مخلص في كل مراحل إعداد البحث ، وما قدمته لي من إرشادات وملاحظات قيمة وقراءة لفصول البحث بعناية كاملة ، وكانت لأرائها القيمة وتوجيهاتها الصائبة الأثر الفعال في إنجاز هذا البحث .

كما أتقدم بالشكر والامتنان إلى عضوي لجنة المناقشة على تكرمها بمناقشة مذكرتي

كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر إلى أساتذة علم النفس وبالأخص أساتذة علم النفس المدرسي على مساعدتهم في تحكيم المقياس.

ولا يسعني في هذا المقام إلا أن أتقدم بأسمى آيات الشكر والعرفان لوالدي العزيزين وإلى إخوتي وزميلاتي وزملائي في الدراسة الذين دعموني وشجعوني في سبيل إنجاز هذه المذكرة.

وأدعو الله تعالى أن ينال هذا الجهد القبول والرضا، فحسبي اجتهدت ولكل مجتهد نصيب، والكمال لله وحده فإن وفقت فمن الله وإن قصرت فمني ومن الشيطان.

الباحثة

**مريم قارة**

# فهرس المحتويات


| الموضوع | الصفحة |
|---|---|
| شكر وتقدير | أ |
| فهرس الموضوعات | ب |
| قائمة الجداول | و |
| قائمة الأشكال | و |
| قائمة الملاحق | ز |
| مقدمة | 1 |
| **الجانب النظري** | |
| **الفصل الأول:الإطار العام للدراسة** | |
| 1- إشكالية الدراسة | 6 |
| 2- أهداف الدراسة | 9 |
| 3-أهمية الدراسة | 10 |
| 4- التحديد الإجرائي لمصطلحات الدراسة | 10 |
| 5- الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية. | 11 |
| 6- فرضيات الدّراسة | 20 |
| خلاصة | 21 |
| **الفصل الثاني: قلق الامتحان** | |
| تمهيد | 23 |
| 1- قلق الامتحان | 23 |
| 1-1- مفهوم القلق العام | 23 |
| 1-2- مفهوم قلق الامتحان | 24 |

| | |
|---|---|
| 2-تصنيف قلق الامتحان | **27** |
| 3- مكونات قلق الامتحان | **28** |
| 3-الأسباب والعوامل المؤدية لقلق الامتحان | **32** |
| 4-نظريات المفسرة قلق الامتحان(النماذج) | **34** |
| 6- الإجراءات والأساليب الإرشادية لخفض قلق الامتحان. | **39** |
| خلاصة | **43** |
| **الفصل الثالث: وجهة الضبط** | |
| تمهيد | **45** |
| 1- نظرة تاريخية حول مفهوم وجهة الضبط | **45** |
| 2-مفهوم وجهة الضبط | **47** |
| 2-1- مفهوم وجهة الضبط لدى بعض السيكولوجيين | **47** |
| 2-2- مفهوم وجهة الضبط حسب روتر | **49** |
| 3-خصائص وسمات فئتي الضبط | **53** |
| 3-1- خصائص وسمات فئة الضبط الداخلي | **54** |
| 3-2- خصائص وسمات فئة الضبط الخارجي | **54** |
| 4-الضّبط في النظريات السيكولوجية | **56** |
| خلاصة | **62** |
| **الفصل الرابع: التحصيل الدراسي** | |
| تمهيد | **64** |
| 1- تعريف التحصيل الدراسي | **64** |
| 2- أنواع التحصيل الدراسي | **68** |

| | |
|---|---|
| 3-شروط التحصيل الدّراسي الجيّد | **69** |
| 4-العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي | **71** |
| 5- أهداف التحصيل الدراسي | **77** |
| 6- قياس التحصيل الدراسي | **79** |
| خلاصة | **85** |
| **الجانب التطبيقي** | |
| **الفصل الخامس:الإجراءات المنهجية للدراسة** | |
| تمهيد | **88** |
| 1- منهج الدّراسة | **88** |
| 2- مجتمع الّدراسة | **88** |
| 3- عينة الدّراسة | **89** |
| 4-حدود الدّراسة | **89** |
| 5- أدوات الدّراسة | **89** |
| 6-إجراءات وخطوات الدّراسة | **100** |
| 7- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة | **101** |
| خلاصة | **102** |
| **الفصل السادس:عرض ومناقشة وتفسير النتائج** | |
| تمهيد | **104** |
| **أولاً: عرض نتائج الدراسة** | **104** |
| **1- عرض نتائج على أساس المتوسطات الحسابية** | **104** |
| 1-1- عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى | **104** |
| 1-2- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية | **105** |
| 1- 3- عرض نتائج الفرضية العامة | **105** |

| | |
|---|---|
| **2-عرض نتائج الدراسة على أساس تحليل التباين الثنائي** | **107** |
| 2-1- قراءة نتائج الفرضية الفرعية الأولى | **108** |
| 2-2- قراءة نتائج الفرضية الفرعية الثانية | **108** |
| 2-3- قراءة نتائج الفرضية العامة | **108** |
| **ثانياً: مناقشة نتائج الدراسة** | **109** |
| 1- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الأولى | **110** |
| 2-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية | **112** |
| 3-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة | **114** |
| 4-مناقشة عامة لنتائج الدّراسة. | **117** |
| 4-الاقتراحات | **119** |
| ملخص الدّراسة | **120** |
| المراجع | **122** |
| الملاحق | **132** |

## قائمة الجداول:


| الرقم | العنوان | الصفحة |
|---|---|---|
| 5-1 | مفتاح تصحيح مقياس قلق الامتحان | 90 |
| 5-2 | طريقة تصحيح مقياس وجهة الضبط | 94 |
| 5-3 | المعطيات المستخدمة لحساب الصدق التمييزي لمقياس وجهة الضبط | 95 |
| 5-4 | حساب الصدق التمييزي لمقياس وجهة الضبط | 96 |
| 5-5 | معامل ثبات المقياس باستخدام التجزئة النصفية(معامل جيتمان) | 98 |
| 5-6 | نتائج ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ | 98 |
| 5-7 | ثبات ألفا كرونباخ في حالة حذف بند من بنود المقياس | 99 |
| 6-8 | متوسط درجات تحصيل التلاميذ ذوي قلق الامتحان | 104 |
| 6-9 | متوسط درجات تحصيل التلاميذ ذوي وجهة الضبط | 105 |
| 6-10 | متوسط درجات تحصيل التلاميذ ذوي قلق الامتحان ووجهة الضبط | 106 |
| 6-11 | قيمة (ف) لاختبار فرضيات الدراسة | 107 |


## قائمة المخططات والأشكال:


| الرقم | العنوان | الصفحة |
|---|---|---|
| 2-أ | المراحل التي يمر بها التلميذ المقبل على الامتحان المؤدية للقلق. | 32 |
| 2-ب | العلاقة بين مستوى القلق والأداء. | 36 |
| 3-ج | مخطط العزو لدى هايدر | 59 |
| 6-هـ | منحنى بياني يوضح تحصيل التلاميذ ذوي قلق الامتحان × وجهة الضبط | 109 |

## قائمة الملاحق:


| الرقم | العنوان | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | استمارة تحكيم مقياس وجهة الضبط لروتر | 132 |
| 02 | قائمة بأسماء السادة المحكمين الذين حكّموا مقياس وجهة الضبط | 136 |
| 03 | نتائج حساب صدق المحكمين | 136 |
| 04 | قائمة التعديلات المقترحة لمقياس وجهة الضبط من قبل الأساتذة المحكمين | 137 |
| 05 | الصورة النهائيــة لمقياس وجهة الضبـــط لروتر | 139 |
| 06 | قائمـــــــــة مقياس قلق الامتـــحان | 143 |

## مقدمـــــة:

لقد احتل موضوع التحصيل الدّراسي مركز الصدَارة في البُحُوثْ النّفسيَة والتَربويَّة، باعتبَاره أحَد المحكَّات الأسَاسية المُعْتَمدة في تقويم التّلاميذ في مُخْتَلَفْ مرَاحل حيَاتهم التّعليميّة باستخدام اختبارات تحصيلية. هذه الأخيرة منْ بينْ أهم الأَدَوَاتْ التّي يُمْكن بواسطتها التّعرف على مدى تحقق الأهداف التربوية التّعليمية، في مختلف مراحل التّعلم وخاصة مرحلة التعليم الثانوي؛ كما أنّها قد تكون من بين العوامل الدّافعة للتّعلم، وعليه فإنّ الاختبارات التحصيلية من المواقف المهددة والضاغطة التي تستثير مشاعر القلق والخوف لدى التلميذ في الامتحانات.

فقلق الامتحان من المواضيع المهمة التي تناولت بالبحث والدّراسة من قبل العديد من الباحثين أمثال **ساراسون (Sarason) سبيلبرجر (Spielberger) وأحمد عبد الخالق** الذي اعتبره:« **نوع من القلق العام الذي يظهر في حالة موقفية مؤقتة مرتبطة بمواقف الامتحان الأكاديمية، بحيث تستثير هذه المواقف في الفرد الشعور بالخوف والهم العظيم عند مواجهة الامتحانات.**»(الجلالي، 2011، ص:286) فالقلق يؤثر إيجابًا أو سلبًا على التحصيل الدراسي للتلاميذ، حيث تشير الدراسات إلى وجود علاقة عكسية بينهما، أي أنّه كلما زاد القلق انخفض التحصيل والعكس.

كما بيّنت البحوث والدّراسات النفسية علاقة بعض سمات الشّخصية الأخرى بتحصيل التلاميذ، ومن بين هذه السمات نجد **وجهة الضبط باعتباره أحد المحددات الهامة في تحصيل التلاميذ**، ومن بين أهم مفاهيم نظرية التعلم الاجتماعي التي صاغها **جوليان روتر** وعليه ترتبط باعتقادات الفرد حول نجاحه فشله، ويمكن تفسير ذلك على أنّ التلميذ يقضي معظم وقته في المدرسة التي تعتبر من أهم اهتماماته وعليه أصبحت وجهة الضبط أكثر المتغيرات تأثيرًا على التحصيل الدّراسي.

وانطلاقًا ممّا سبق ونتيجة لأهمية موضوع قلق الامتحان وتأثيره على عملية التعلم من جهة وتأثير وجهة الضبط على التحصيل من جهة أخرى، إضافة إلى قلة الدّراسات التي تربط بين هذه المتغيرات. جاءت الدّراسة الحالية لتسليط الضوء على الفرضيات التفاعلية التي تناولت التفاعل مابين قلق الامتحان ووجهة الضبط ومدى تأثيرهما على التحصيل الدّراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وبناءًا على أهمية الدّراسة التي تناولت موضوع يمس الجانب التعّلمي التعليمي، نجد أنّه من بين الأهداف الرئيسية لهذا الموضوع هو التعرف على أثر التفاعل بين قلق الامتحان ووجهة الضبط على التحصيل الدراسي وهل تأثيرهما يكون معا أم كل متغير على حدى.

وانطلاقا من ذلك تعد هذه الدّراسة من بين الدّراسات السبّبية المقارنة التّي تسعى إلى الإجابة على التساؤلات التالية:-

-هل لتفاعل مستوى قلق الامتحان ووجهة الضبط تأثير على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية محمد بن ناصر ليوة بمدينة بسكرة.

- هل يختلف التحصيل الدّراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي باختلاف مستوى قلق الامتحان لديهم.

- هل يختلف التحصيل الدّراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي باختلاف وجهة الضبط.

وفي محاولة لاختبار فرضيات الدّراسة تم تطبيق مقياس قلق الامتحان ومقياس وجهة الضبط لروتر على عينة قوامها **(80)** تلميذاً وتلميذة من تلاميذ تم اختيارها عن طريق العينة العشوائية البسيطة من مجتمع دراسة مكوّن من **(400)**تلميذًا وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية محمد بن ناصر ليوة.

وعليه قسمت الدّراسة الحالية إلى قسمين: جانب نظري يحتوي على أربع فصول وجانب ميداني يشمل فصلين، فالفصل الأول من الإطار النظري يحتوي على (إشكالية الدّراسة،

أهميتها، أهدافها، تحديد المتغيرات إجرائيا وأخيرا الدراسات ذات الصّلة بالدّراسة الحالية)، وتم التركيز في الفصل الثاني والثالث والرابع على متغيرات الدّراسة. أما الفصل الخامس من الجانب الميداني تم التطرق فيه إلى تحديد الإجراءات المنهجية للدّراسة بمختلف مراحله وخطواتها. في حين تناول في الفصل السادس عرض نتائج الدّراسة وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها.

وفي الأخير واجهت الباحثة بعض الصعوبات التّي تمثلت في عناء الحصول على درجات التحصيل الدراسي للتلاميذ لكلا الفصلين الأول والثاني مع أخذ أسمائهم نظرا لطبيعة المنطقة التي أجريت فيها الدّراسة (قرية).

# الجانب النظري

# الفصل الأول:

# الإطـار العام للدراسـة

**1- إشكالية الدّراســـة**

**2- أهداف الدّراســـــة**

**3- أهمية الدّراســـة**

**4- التحديد الإجرائي لمتغيرات الدّراسة**

**5- الدّراسات ذات الصلة بالدّراسة الحالية.**

**6- فرضيات الدّراســـة**

## 1- إشكالية الدّراسة:

يعتبر التّحصيل الدّراسي من بين أهم الموضوعات التّي نالت اهتمام كبير من قبل الباحثين والعلماء التّربويّين في مجال الدّراسات التّربوية والنّفسيّة، خاصّة أنّ التّطوّر العلمي والتّقني الهائل والمتسارع، أصبح يفرض علينا ضرورة الاهتمام بالمردود الكيفي للتّعليم لمواكبة هذا التّطوّر الذّي مسّ جميع المجالات خاصّة التّربويّة منها.

لذلك يعدّ قياس التّحصيل من بين أهم المعايير للحكم على مدى نجاح أو فشل عمليّة التّعلّم، ويعدّ من بين أهم الوسائل التّقويميّة في المجال التّعليمي التّي تساعد على تصنيف التّلاميذ حسب مستواهم، وكذلك اكتشاف أولئك المتعلّمين الذّين يتميّزون بقدرات عقليّة عاليّة، والتّلاميذ المتأخّرين والمتسرّبين دراسيّا، ومن يعانون من انخفاض في التحصيل الدّراسي؛ على أساس أنّ هذا الأخير يعرّفه **رجاء محمود أبو علام (1971)**على أنّه:" **مدى استيعاب التّلاميذ لما تعلّموه من خبرات معيّنة لمادة دراسيّة مقرّرة، كما يقاس بالدّرجة التّي يحصل عليها الطّلبة في الاختبارات المدرسيّة العاديّة أو في نهاية العام الدّراسي أو فصل دراسي معيّن.(الجلالي،2011، ص:23)**

ويرتبط التّحصيل الدّراسي بالعديد من العوامل النّفسيّة والتّربوية، حيث يتأثّر بمجموعة من المتغيّرات التّي تؤثر سلبًا أو إيجابًا عليه، ومن هذه العوامل أو المتغيّرات المؤثّرة على التّحصيل الدّراسي نجد: **قلق الامتحان** و**مصدر الضّبط** (داخلي-خارجي).

حيث أنّ **قلق الامتحان** يعدّ من بين أكثر المتغيّرات المرتبطة به والمؤثّرة عليه فهو:"**حالة نفسيّة انفعاليّة تؤثّر على اتّزان الطّالب النّفسي وقدرته على استدعاء المادّة الدّراسيّة والشعور بالخوف والارتباك والتّوتر وضعف الثّقة بالنّفس**".( سايحي، 2004، ص:6)

ولقد أثبتت العديد من الدّراسات من بينها **دراسة مرسي(1982)** أنّ هناك علاقة بين القلق والتّحصيل الدّراسي، بحيث توصّل إلى أنّ الطّلبة ذوي القلق المرتفع يكون أداؤهم في

الامتحانات المدرسية ضعيفا؛ في حين الطّلبة ذوي القلق المنخفض يكون أدائهم في الامتحانات مرتفعا.* كما توصّل **الطواب (1992)** من خلال دراسته التّي أجريت على **400** طالب وطالبة من طلاّب جامعة الإمارات العربيّة المتّحدة، إلى نفس النّتيجة التّي توصّل إليها **مرسي** بأنّه: **كلّما ارتفع قلق الامتحان لدى الطّلبة كلّما أدّى ذلك إلى انخفاض التّحصيل الدّراسي والعكس.** وقد اتّضح من خلال هاتين الدّراستين وجود علاقة عكسيّة سالبة بين قلق الامتحان والتّحصيل الدّراسي.*وفي نفس الإطار توصّل **عماد حسن(2006)** إلى نفس النّتيجة من خلال دراسته التّي أجريت على**200** طالب وطالبة من طلاّب كليّة التّربية في جامعة **سيوط،** بحيث توصّلت إلى وجود علاقة إرتباطيّة سالبة بين الضّغوط النّفسية، والأفكار اللاعقلانيّة ومهارات الاستذكار والتّحصيل الدّراسي.*(**جديد،2010، ص ص:107-109**) بمعنى كلّما كان القلق منخفضا أدى ذلك إلى تحسن التّحصيل، إذ يكون الطّالب مرتاحا أثناء المراجعة، وكذا أثناء موقف الامتحان، في حين أنّه إذا زاد القلق أو ارتفع أدّى إلى انخفاض التّحصيل الدّراسي؛ إذ هذا الأخير يرتبط بمستوى القلق، هذا من جهة. ومن جهة أخرى يرتبط التّحصيل الدّراسي أيضا بمتغيّر نفسي آخر يعتبر سمة ثابتة من سمات شخصية الفرد، وهذا ما يطلق عليه بوجهة الضبط باعتباره متغير سيكولوجي

---

*دراسة **مرسي كمال(1980)** دراسة العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية،بالكويت،وهدفت الدراسة إلى كشف العلاقة بين القلق والتحصيل، وكذا إيجاد الفروق بين الطلبة مرتفعي القلق ومنخفضي القلق بحيث طبقت على عينة قوامها 370 طالب وطالبة واستخدم مقياس للقلق في المواقف الإخبارية ودرجات التحصيل في مادة اللغة العربية والإنجليزية والرياضيات والمنهج المستخدم المنهج الوصفي التحليلي

***السيد الطواب (1992)** دراسة علاقة قلق الامتحان بالذكاء وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة وطالبات الجامعة، وهدفت لكشف العلاقة بين قلق الامتحان والذكاء والتحصيل الدراسي والفروق بين الجنسين في القلق، على عينة قوامها 400 طالب وطالبة واستخدم مقياس قلق الامتحان واختبار الذكاء.

***دراسة عماد حسن(2006)** معرفة مدى فعالية برنامج تدريبي في خفض الضغوط النفسية لدى طلاب الجامعة وأثره في مهارات الاستذكار والتحصيل الدراسي بجامعة سيوط (مصر) طبقت على عينة قوامها 200 طالب وطالبة (40 طالب، 160طالبة) وطبق عليها مقياس الضغوط النفسية، قائمة مهارات الاستذكار مقياس الأفكار اللاعقلانية وبرنامج تدريبي استخدم المنهج التدريبي

*

ظهر نتيجة البحوث والدّراسات التّي قام بها العديد من الباحثين في مجال نظريّات التّعلم ومن بينهم **جوليان روتر(Jullian Rotter)**، بحيث نستطيع من خلاله ترجمة وتفسير السّلوكيات التّي يقوم بها الفرد والتّنبؤ بها، فإذا أرجع الفرد نتائج أفعاله إلى ذاته يعتبر ذو تحكم داخلي. أمّا إذا أرجعها للآخرين أو القدر أو الصّدفة فإنّه ذو تحكّم خارجي.

فنجد التّلاميذ ذوي الضّبط الدّاخلي من بين الأفراد الذّين يتّسمون بقدرات عاليّة وكذا بالقدرة على تحمّل المسؤوليّة وبذل الجهد والعمل من أجل تحقيق أهدافهم، وتفسّر نتائج سلوكهم على أساس قدراتهم ورغبتهم في النّجاح والتّفوق وتحقيق الأفضل، سواء كانت الإيجابيّة منها أو السّلبيّة. فالإيجابية يعزونها إلى قدراتهم وإلى الجهد المبذول في حين السلبية (كفشلهم) مثلا يعزونهم إلى ضعف قدراتهم ومهاراتهم في التّعامل مع المواقف المختلفة. أمّا التّلاميذ ذوي الضّبط الخارجي يُعزون نتائج سلوكهم إلى ظروف خارجيّة ليس لديهم القدرة على التّحكم بها، ففشلهم ينسبونه إلى الحظ أو الصّدفة أو إلى صعوبة الامتحان، أو إلى أسلوب الأستاذ الصّعب في التّدريس. وعليه قد تؤثّر وجهة الضّبط (داخلي /خارجي)على تحصيلهم الدّراسي، وهذا ما جاء مع دراسة **على محمد الديب(1987)** ودراسة **روتر وميلر**(1965) و**صفاء الأعسر (1978)** ودراسة **أفنان نظير دروزة (2006)** إلى أنّ الطّلبة ذوي فئة الضّبط الدّاخلي يتميّزون بمستوى جيّد في الدّراسة وأنّهم أكثر تحصيلا وتفوقا في دراستهم مقارنة بطلبة فئة الضّبط الخارجي.

وعليه فإنّ لكل من قلق الامتحان ووجهة الضبط كل على حدا يؤثّر إيجابًا أو سلبًا على تحصيل للتّلاميذ، ولكن تودّ الدّراسة الحاليّة البحث عن تأثيرهما معًا على التّحصيل الدّراسي، بدلًا من تأثير كل منهما بشكل منفرد، ذلك أنّ وجود المتغيّرين معًا(مصدر الضبط وقلق الامتحان) قد يحدث اختلافًا في التأثير على المتغير التابع (التحصيل الدراسي)، وهذا التّأثير

المشترك هو ما يعرف بالتّفاعل **(Interaction)** والذي تود الباحثة الكشف عنه في هذه الدّراسة الحالية من خلال الإجابة عن **التّساؤل الرئيسي التالي:-**

- هل لتفاعل مستوى قلق الامتحان ووجهة الضبط (داخلي/خارجي) تأثير على التّحصيل الدّراسي لدى التّلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي بثانوية محمد بن ناصر ليوة ؟ أو بمعنى آخر هل أنّ تأثير وجهة الضبط (داخلي/خارجي) على التّحصيل الدّراسي يتأثّر بمستوى قلق الامتحان؟. ويتفرّع عن هذا التّساؤل الرّئيسي **التّساؤلات الفرعيّة التّاليّة:-**

- هل يختلف التّحصيل الدّراسي لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي باختلاف مستوى قلق الامتحان لديهم؟

- هل يختلف التّحصيل الدّراسي لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي باختلاف وجهة الضّبط (داخلي/خارجي)؟

## 2- أهداف الدّراسة:

تتحدد الأهداف التي تسعى الدّراسة الحالية إلى بلوغها في النقاط التاليّة:

1- التّعرف على التّفاعل بين قلق الامتحان ومصدر الضبط الدّاخلي الخارجي وتأثيرهما على التّحصيل الدّراسي لدى تلاميذ السّنة الثالثة ثانوي.

2 - التّعرف على الفروق في التّحصيل الدّراسي بين التّلاميذ منخفضي قلق الامتحان والتّلاميذ مرتفعي قلق الامتحان.

3- التّعرف على الفروق في التّحصيل الدّراسي بين التّلاميذ ذوي الضّبط الدّاخلي والتّلاميذ ذوي الضّبط الخارجي.

## 3- أهميّة الدّراسة:

تتبع أهميّة الدّراسة من حيث أنّها:

1- تناولت موضوع من بين المواضيع المرتبطة بالجانب التّعلمي التعليمي.

2- تساهم في إثراء المجال البحثي لمثل هذا النّوع من الدّراسات التّي تناولت التّفاعل بين قلق الامتحان ووجهة الضّبط ومدى تأثيرهما على التّحصيل الدّراسي للتّلاميذ، وعلى حد علم الباحثة أنّه لا توجد دراسات سابقة تناولت أثر التّفاعل بين مصدر الضّبط وقلق الامتحان على التّحصيل الدّراسي، وهي بذلك تعدّ من بين أولى الدّراسات التّي تقوم على اختبار الفرضيّات التّفاعليّة بين هذه المتغيّرات.

3- لفت انتباه المسؤولين والمهتمّين على العمليّة التّعليميّة إلى أهميّة النّتائج التّي تتوصّل إليها الدّراسة، وذلك لأخذها بعين الاعتبار نحو السّعي لتحسين مستوى التّحصيل الدّراسي لدى تلاميذ المرحلة الثّانوية بصفة خاصّة والتّلاميذ في مختلف المراحل بصفة عامّة.

4- التّدرّب على إجراءات البحث العلمي من النّاحيتين النّظرية والتّطبيقيّة.

5- يمكن أن تكون هذه الدّراسة منطلق لدراسات أخرى لاحقة.

## 4- التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

تكمن متغيّرات الدّراسة الحاليّة في المتغيّرين المستقلّين: وجهة الضبط وقلق الامتحان والمتغيّر التّابع التحصيل الدّراسي، ويتوجب تحديدهم إجرائيّا حتى يصبحوا قابلين للملاحظة والقياس.

**4-1- قلق الامتحان:** هو حالة نفسيّة أو ظاهرة انفعاليّة معرفيّة تنتاب التّلاميذ حينما يقفون في موقف الامتحان أو عند الإقبال على الامتحان، ويقاس بمجموع الدّرجات التّي يحصل عليها التّلاميذ على مقياس قلق الامتحان للدكتورة سليمة سايحي.

**4-2- وجهة الضّبط:** هو توقّعات التّلاميذ حول نتائج أعمالهم وسلوكهم، هل تعود للمهارة والقدرات الخاصة أم إلى الصدفة والقدر وللآخرين، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ على مقياس( الضبط الداخلي- الخارجي) ل: جوليان روتر.

**الضّبط الدّاخلي:** اعتقاد الفرد بأنّ نتائج أعماله وسلوكه والأحداث التّي وقعت، أو ستقع له تعود إلى عوامل ذاتيّة من مهارة وقدرات. ويقاس بمجموع الدّرجات الكليّة لبعد الضبط الدّاخلي.

**الضّبط الخارجي:** اعتقاد الفرد بأنّ نتائج أعماله وسلوكه والأحداث التي وقعت أو ستقع راجعة لعوامل خارجية ليس لديه القدرة على التحكم فيها. ويقاس بمجموع الدّرجات الكليّة لبعد الضبط الخارجي.

4-**3- التّحصيل الدّراسي:** مدى استيعاب التّلاميذ للمعلومات والمهارات من خلال مروره بخبرات تعليميّة متعلّقة بالمواد الدّراسيّة المقرّرة عليهم خلال الفصل الدراسي الأول والثاني من العام الدّراسي 2014 -2015 ويقاس بمعدل الفصلين الأول والثاني.

## 5- الدّراسات ذات الصّلة بالدّراسة الحالية:

نظرا لعدم عثور الباحثة على دّراسات سابقة للدّراسة الحاليّة، وعليه جاء تقديم للدّراسات ذات الصلة بالدّراسة الحاليّة من حيث تناولها لكل متغيّر مستقل على حدا مع المتغير التّابع. وسيتم عرض هذه الدّراسات حسب التّسلسل الزّمني.

5-**1- الدّراسات التّي تناولت القلق والتّحصيل:** هناك العديد من الدّراسات التّي تناولت القلق والتّحصيل الدّراسي من بينها:

أ- **دراسة جمال ذكي عبد الله أبو مرق(1988):** حول العلاقة بين قلق الاختبار والتّحصيل الدّراسي لدى طلاب وطالبات الصف الأول الثّانوي بمدينة مكة المكرمة.

هدفت الدّراسة إلى التّعرف على درجة القلق لدى كل من الطلاب والطالبات في الصف الأول ثانوي بمكة المكرمة، والكشف على طبيعة العلاقة بين قلق الاختبار والتّحصيل الدّراسي لدى كل من الذكور والإناث من طلاب وطالبات الصف الأول ثانوي بمدينة مكة المكرمة. استخدم الباحث في دراسته قائمة الاتجاه نحو الاختبار **لسبيلبرجر** تكونت من **(20)** بندا موزّعة على أربعة بدائل هي كالآتي (نادرًا، بعض الوقت، معظم الوقت، دائمًا) ومقياس القلق للمراهقين تكوّن من **(50)** بندًا موزعة على بديلين (نعم،لا)على عيّنة قوامها**(1080)** طالبًا وطالبة واستخدم المنهج الوصفي.

وتوصلت الدّراسة إلى النّتائج التّالية:-

- وجود علاقة إرتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار والتّحصيل الدّراسي العام لدى طلاب الصف الأول ثانوي، وأيضا إيجاد علاقة إرتباطية سالبة وضعيفة بالنسبة للطالبات، بحيث إذا زاد قلق الاختبار على حده يكون له أثر سلبي على التّحصيل الدّراسي.
- قلق الاختبار لدى الذّكور والإناث من طلاب وطالبات الصف الأول والثّاني يغلب عليه التوزيع الإعتدالي. **(أبو مرق، 1988، ص:404)**

**ب- دراسة أحمد عبد اللطيف عبادة (1992):**

حول قلق الاختبار في موقف اختباري ضاغط وعلاقته بعادات الاستذكار والرّضا عن الدّراسة والتّحصيل الدّراسي في جامعة **البحرين**. هدفت الدّراسة إلى معرفة العلاقة بين قلق الاختبار وعادات الاستذكار والرضا عن الدراسة والتحصيل الدراسي، واستخدم الباحث مقياس قلق الاختبار ومقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدّراسة، اختبار تذكر الصّور والعدد، اختبار تذكر الأشكال وطبقت على عينة قوامها **100** طالب وطالبة من كلية الآداب والعلوم والتّربيّة بإتّباع المنهج الوصفي التّحليلي

وتوصلت الدّراسة إلى النّتائج التّاليّة:-

– وجود علاقة إرتباطية سالبة بين قلق الاختبار والقدرة التذكّرية والتّحصيل الدّراسي، وإلى وجود فروق بين منخفضي القلق ومرتفعي القلق، فيما يتعلّق بعادات الاستذكار والرّضا عن الدّراسة لصالح منخفضي قلق الامتحان. **(جديد، 2010، ص:111)**

**ج– دراسة وليام جانس (Janice1996):**

حول علاقة قلق الامتحان والأداء الأكاديمي، هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي لدى طلبة المدارس الثانوية الموهوبين أكاديميا، استخدم الباحث في دراسته مقياس قلق الامتحان ببعديه: الاضطرابية والانفعالية، والذي أعده كل من ليبرت وموريس( Libert and Mourice ) على عينة قوامها 103طالباً وطالبة.

وأوضحت النتائج أنّ الطلاب بصفة عامة الذين يعانون من قلق الامتحان المرتفع كان أدائهم منخفضًا.**(سايحي، 2012، ص: 32)**

**د– دراسة مها محمد العجمي(1999):**

قامت الباحثة بدراسة العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للبنات بالأحساء**(الأقسام الأدبية) دمشق.** هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي، وكذلك معرفة درجة قلق الاختبار لديهن. ولهذا الغرض تم استخدام اختبار قلق الامتحانات من إعداد عبد الرحيم بخيت عبد الرحيم **(1989)** يتكون هذا الاختبار من **(20)**عبارة تقيس الأبعاد الآتية:الدرجة الكلية لقلق الامتحانات، مقياس التوجس، ومقياس الانفعالية. أمّا بالنسبة لمقياس التحصيل الدراسي فقد اعتمدت الباحثة على التقدير العام للطالبات والذي يعتمد على نتيجة الاختبار الفصلي والنهائي. وقد تم توزيع **500 استمارة** على الطالبات طبقت على عينة قوامها **500** طالب وهي تمثل **10%**من المجموع الكلي باستخدام العينة العشوائية.

وقد توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

– تعاني طالبات كلية التربية للبنات بالأحساء(الأقسام الأدبية) من القلق بدرجة متوسطة وكذلك توجد علاقة ارتباطيه سالبة بين قلق الاختبار والتحصيل الدّراسي لدى طالبات الكلية وهذا يعني أنّه كلّما زادت درجة قلق الاختبار كلّما قل مستوى التحصيل الدّراسي لديهن والعكس صحيح، فالطالبات اللاتي لديهن مشاعر قلق الاختبار عالية سواء قبل الاختبار أو أثناءه أو بعده في الغالب يكون تحصيلهنّ الدّراسي ضعيفًا وخاصة إذا زادت هذه النسبة وتحولت من القلق المتوسط إلى القلق المرتفع فهنا يكون من الصعب على الطالبة أن تتفوق دراسيًّا ولديها مشاعر قلق الاختبار بدرجة مرتفعة.(**العجمي، 1999، ص: 35،34،15**) .

**هـ– دراسة بنيان بن باني دغش الرشيدي(2005):**

هدفت الدّراسة إلى فحص العلاقة بين قلق الاختبار بكل من مفهوم الذّات والتّحصيل الدّراسي لدى طلاّب المرحلة الثّانويّة بجامعة **الملك سعود**. وتم تطبيق مقياس قلق الاختبار من إعداد **شعيب(1988)** ومقياس مفهوم الذات للشباب من إعداد **الصيرفي (1408)**، على عينة قوامها(**200**) طالبا في المرحلة الثّانوية اختيرت بالطّريقة العشوائيّة كما استخدمت المنهج الوصفي الإرتباطي. وتوصلت الدّراسة إلى النّتائج التّاليّة:–

– وجود علاقة عكسيّة بين قلق الاختبار ومفهوم الذّات لدى طلبة المرحلة الثّانويّة من جهة، وبين قلق الامتحان ومستوى التّحصيل الدّراسي من جهة أخرى.

– هناك فروقا دالة إحصائيّا في قلق الاختبار تعزى إلى الاختلاف في مستويات مفهوم الذّات لصالح ذوي مفهوم الذّات المنخفض.

– هناك فروقا دالة إحصائيا في التّحصيل تعزى إلى الاختلاف في مستويات القلق والفروق لصالح ذوي القلق المنخفض.(**الرشيدي، 2005، ص:255**)

**و– دراسة ابتسام سالم المزوغي (2009):**

هدفت الدّراسة إلى معرفة الفروق بين الطّلبة مرتفعي التّحصيل والطّلبة منخفضي

الدّراسي في متغيّر الذّكاء وقلق الامتحان لدى طلبة السابع من **أبريل الليبية**. وكما هدفت لمعرفة أثر الذّكاء على العلاقة بين قلق الامتحان والتّحصيل الدّراسي وذلك من خلال إجراء مقارنة بين الطّلبة مرتفعي التّحصيل الدّراسي ذوي قلق الامتحان المرتفع والطّلبة مرتفعي التّحصيل ذوي قلق الامتحان المنخفض في الذّكاء وكذلك الحال بالنّسبة للطلبة منخفضي التّحصيل. واستخدم الباحث مقياس المصفوفات المتتابعة SPMتكوّن من **60** رسما مقسمة على أجزاء هي**(A ,B ,C,D,E)** كل جزء يحتوي على **12** رسما مرتّبة بحيث تتدرج من السّهل إلى الصّعب ومقياس الاتجاه نحو الامتحان يتكوّن من **20** بندا موزعة على أربعة خيارات، وطبّقت على عينة قوامها **302** طالبا وطالبة اختيرت عشوائيا من مجتمع دراسي قوامه **756** طالبا وطالبة من السّنة أولى قسم الرّياضيات، الأحياء، التّاريخ، اللّغة العربيّة بكليّة الآداب والعلوم، واستخدم المنهج الوصفي. وتوصّلت الدّراسة إلى النّتائج التّاليّة:-

- إنّ الفرق ليس له دلالة إحصائيّة بين الطّلبة مرتفعي التّحصيل ذوي قلق الامتحان المرتفع والطّلبة منخفضي التّحصيل ذوي قلق الامتحان المنخفض في درجاتهم على اختبار المصفوفات، وأنّ الطّلبة منخفضي التّحصيل الدّراسي في معظم الأحيان منخفضي الذكاء، وبالتّالي سواء انخفض مستوى القلق أو ارتفع فإنّ تحصيلهم يبقى ضعيفا لانخفاض درجات ذكائهم، وهذا تأكيد لاستمرارية عامل الذكاء في التّحصيل. **(المزوغي، 2009، ص:107)**

**5-1-2- الدّراسات التّي تناولت مركز الضّبط والتّحصيل الدّراسي:**

من بين الدّراسات التّي تناولت متغيّري مصدر الضبط والتّحصيل الدّراسي ما يلي:-

أ- **دراسة هاورتن(Howerton 1992)**: بعنوان مركز الضبط والتحصيل لدى المراهقين السود، حيث تم تطبيق مقياس مركز الضبط **(NO-ST)** على عينة من (42) طالبًا من المراهقين السود، وتم الحصول على متوسط علاماتهم المدرسية، وعلى اختبار التحصيل

لستانفورد (SEAT) بطارية قياس التحصيل الأكاديمي، وقد كانت الانحرافات المعيارية للعلامات (0.5- 0.8) وهي أقل من التي اعتمدت على مقياس تحصيل ستانفورد وقد أظهرت النتائج:-

زيادة مركز الضبط بالتحصيل.(**بني خالد، 2009، ص: 500**)

**ب- دراسة محمد سليمان بني خالد (2005)**

قام الباحث بدراسة العلاقة بين مركز الضّبط والتّحصيل الأكاديمي لدى طلبة كليّة العلوم التّربوية في جامعة **آل البيت (الأردن).** هدفت الدّراسة إلى التّعرف على العلاقة بين مركز الضّبط والتّحصيل الدّراسي لدى الطّلبة تبعا لمتغير الجنس ومستوى التّحصيل(مرتفع /متدني) والمستوى الدّراسي دراسات عليا وبكالوريا. استخدم الباحث مقياس **روتر** تكون من **29** بند، كل بند تكون من فقرتين إحداهما تقيس الضّبط الدّاخلي والثّانية تقيس الضّبط الخارجي، وتمّ التّحصل على المعدّل التّراكمي للطّلبة من خلال دائرة القبول والتّسجيل في الجامعة، طبّقت على عيّنة قوامها**180** طالبا وطالبة وقد اختيرت بالطّريقة العشوائيّة الطبقيّة من مجتمع دراسي قوامه **(2050)** طالبًا وطالبة

وأظهرت النّتائج ما يلي:-

- إنّ أغلبيّة الطّلبة من ذوي الضّبط الخارجي، وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين مركز الضّبط ومستوى التّحصيل الدّراسي(متدني/مرتفع) ولعل ذلك يعود إلى الظّروف البيئيّة وخاصّة على المستوى الاجتماعي والثّقافي التّي عاشها الطّلبة قبل المرحلة الجامعيّة، بالإضافة إلى النّظرة السّوداوية للمستقبل قد يتساوى فيها المتفوّق وغير المتفوّق، كما أنّ الفرص الضّئيلة للعمل لها علاقة بتساوي الاتجاه سواء كان داخلي أو خارجي، مع عدم الاهتمام بالمستوى التّحصيلي فمركز الاهتمام هو النّجاح بأيّ ثمن حتى بالغش أو عن طريق الصّدفة، الحظ. **(بني خالد، 2009، ص:506)**

**ج- دراسة أفنان نظير دروزة (2006):**

قامت الباحثة بدراسة العلاقة بين مركز الضّبط ومستوى التّحصيل الدّراسي لدى طلبة الدّراسات العليا في كليّة التّربيّة في جامعة النّجاح الوطنيّة فلسطين. واستخدمت في الدّراسة مقياس **روتر** للضبط (الدّاخلي /الخارجي) يتكوّن من **29** بندًا، وقد تكوّنت عيّنة الدّراسة من(**81**) طالب وطالبة (**26**) ذكور و(**25**) إناث وتم اختيارها بطريقة العيّنة العشوائيّة الطّبقيّة. والمنهج المتّبع هو المنهج الوصفي. وتوصّلت إلى النّتائج التّاليّة:-

- إنّ الطّلبة يميلون إلى الانضباط الدّاخلي أكثر من الانضباط الخارجي، وأنّ الطّلبة المنضبطين داخليّا كانوا أكثر تحصيلاً من الطّلبة المنضبطين خارجيا، وخاصّة على الأبحاث البيتية منها على الامتحانات النّظريّة.

- كما أنّ الطّلبة الرّاضين عن حياتهم كانوا أكثر ميلاً للانضباط الدّاخلي من نظرائهم متوسّطي الرضا. **(دروزة، 2006، ص: 144 )**

**د- دراسة وود وآخرون (Wood and all2009):**

بعنوان موضع الضبط والنجاح الأكاديمي لدى عينة من المتنوعين عرقيًا، بلغ قوامها (106) من طلاب كلية التمريض في بعض الجامعات الكبيرة (16) من الذكور و(90) من الإناث.

وتوصلوا في دراستهم إلى أنّ طلاب التحكم الخارجي كانوا أقل في المستوى الدّراسي، وتميز طلاب التحكم الداخلي بوجود استراتيجيات النجاح الأكاديمي، وحتى علاقاتهم الاجتماعية كانت جيّدة. **(بني خالد، 2009، ص: 65)**

**هـ- دراسة بو الليف آمال (2010):**

قامت الباحثة بدراسة العلاقة بين مركز الضّبط والتّفوق الدّراسي الجامعي بجامعة **عنابه.** هدفت الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين مركز الضّبط (داخلي/ خارجي)

والتّفوق الدّراسي الجامعي وما إذا كان للمتفوّقين مركز ضبط داخلي وغير المتفوّقون مركز ضبط خارجي. استخدمت الباحثة مقياس الضّبط **لروتر** ويتضمن **29** بندًا، كل بند يتضمن زوج من العبارات أحدها يشير إلى الضّبط الخارجي والثّانية تشير إلى الضبط الداخلي. طبقت على عينة قوامها **180** طالبًا وطالبة من بينهم **70** طالبًا من كلية العلوم الاجتماعية، و**110** طالبًا من كليّة العلوم الطبيّة، تمّ اختيارها بأسلوب العينة العشوائيّة. وتوصّلت نتائج الدّراسة إلى:- أنّ الطّلبة بشكل عام يميلون إلى الضّبط الخارجي أكثر من الدّاخلي، وهذا يدلّ على أنّ الطّلبة لا يؤمنون بمسؤوليّاتهم عن نتائج أعمالهم وما يحقّقونه من نتائج سواء كانت إيجابية أو سلبية، فهم يُعزون نتائج أعمالهم ومستقبلهم إلى عوامل خارجية كالقدر والصدفة.( **بو الليف، 2010، ص ص:119-120**).

## التعقيب على الدّراسات ذات الصلة بالدّراسة الحالية:

لقد قدمت الدّراسات ذات الصّلة بالدّراسة الحالية المتعلقة بقلق الامتحان والتحصيل الدّراسي من جهة، ووجهة الضّبط والتحصيل من جهة أخرى للباحثة فائدة من حيث إعداد وإثراء الجانب النظري ومن حيث الإرشاد إلى الأدوات الملائمة لطبيعة الدّراسة، وقد اتفقت مع الدّراسة الحالية في نقاط واختلفت معها في أُخرى.

هناك اتفاق بين الدّراسات ذات الصّلة والدّراسة الحالية يتجلى في دراسة تأثير كل من قلق الامتحان ووجهة الضبط على التحصيل الدّراسي كل على حدى، والتعرف على الفروق في التحصيل الدراسي يعزى لكل من المتغيرين المستقلين، واختلفت في دراسة تأثير المتغيرين معًا، حسب علم واطلاع الباحثة تعتبر هذه الدّراسة أولى الدّراسات في هذا المجال.

تناولت الدّراسات السابقة فئات عمرية مختلفة (أطفال، تلاميذ، طلبة) في حين ركز الدّراسة الحالية على تلاميذ المرحلة الثانوية (تلاميذ السنة الثالثة ثانوي).

تنوعت الأدوات المستخدمة في الدّراسات ذات الصلة حيث نجد: دراسة جمال ذكي عبد الله أبو مرق(1988) على استخدمت قائمة الاتجاه نحو الاختبار لسبيلبرجر ومقياس القلق للمراهقين، كما طبقت دراسة كل من **أفنان نظير دروزة** (2006) **ومحمد سليمان بن خالد**(2005) **وبو الليف آمال**(2010) مقياس روتر للضبط الداخلي الخارجي واستخدمت هاورتن(1992 **Howerton**) **وزاهية خطّار** مقياس مركز الضبط ل:(NS-LOC) للمراهقين. إلاّ أنّ الدّراسة الحالية اعتمدت على مقياس قلق الامتحان للدكتورة سليمة سايحي، يعتبر الأنسب للفئة العمرية المستهدفة بالدّراسة، ويشمل على أغلب مكونات قلق الامتحان ومقياس روتر.

أيضا لوحظ اتفاق في طريقة اختيار العينة ألَا وهي العينة العشوائية في أغلب الدّراسات وفي الدّراسة الحالية كذلك.

وفي نفس الوقت كان الاختلاف بين الدّراسات السابقة والدّراسة الحالية في عدد أفراد العينة، حيث تكونت هذه الأخيرة من **80** تلميذًا وتلميذة مقارنة مع الدّراسات ذات الصلة التي تراوحت بين (**81** إلى **500** فرداً) كحد أقصى ويرجع ذلك لطبيعة البيئة التي تمت فيها الدّراسة (قرية، مدينة...) مع وجود اختلاف في طبيعة أفراد العينة.

هناك اختلاف في طبيعة المنهج المستخدم الذي كان المنهج الوصفي في بعض الدّراسات الإرتباطي في دراسات أخرى إلاّ أن الدّراسة الحالية اعتمدت على المنهج السببي المقارن.

واتفقت نتائج الدّراسة مع الدّراسات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدّراسي نتيجة للاختلاف في مستوى قلق الامتحان ووجهة الضبط واختلفت النتائج مع دراسة محمد سليمان بني خالد(2005) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين مركز الضبط والتحصيل الدّراسي.

## 6- فرضيات الدّراسة:

من خلال ما تم تحديده من أهداف، وكذا ما تم عرضه من دراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية، وفي محاولة للإجابة على تساؤلات الدّراسة الحاليّة تم صياغة الفرضيّات التّالية:-

### 6-1- الفرضيّة العامّة:

لا يوجد أثر دال إحصائيّا للتّفاعل ما بين وجهة الضّبط (داخلي/خارجي) ومستوى قلق الامتحان على التّحصيل الدّراسي لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي (بثانوية محمد بن ناصر ليوة بسكرة).

ويندرج تحت هذه الفرضيّة العامّة **الفرضيات الفرعية التّالية:**-

**6-1-1-** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطي درجات التّحصيل الدّراسي لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي مرتفعي قلق الامتحان ونظرائهم منخفضي قلق الامتحان.

**6-1-2-** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطي درجات التّحصيل الدّراسي لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ذوي الضبط الخارجي ونظرائهم ذوي الضبط الداخلي.

**خلاصة:**

بناءًا على ما تم التطرق إليه من عرض للإطار العام للدّراسة من صياغة الإشكالية والتركيز على متغيراتها الأساسية، وتسليط الضوء على الفئة المعنية بالدراسة من خلال تحديد أهدافها وأهميتها، وكذا تحديد متغيراته الدّراسة الأساسية إجرائيا، عرض لبعض الدّراسات ذات الصّلة بالدّراسة الحالة التي تناول قلق الامتحان والتحصيل الدّراسي من جهة وتناول وجهة الضبط والتحصيل الدراسي من جهة أخرى، والاستفادة منها في صياغة فرضياتها الفرعية. ومن ثم التطرق إلى الجانب النظري من خلال عرض متغيراتها بشكل من التفصيل.

# الفصل الثاني:

# قلـــــق الامتحـــــــــان

**تمهيـــــد:**

**1- قلق الامتحان.**

**1-1- مفهوم القلق العام.**

**1-2- مفهوم قلق الامتحان.**

**2- تصنيف قلق الامتحان.**

**3- مكونات قلق الامتحان.**

**4- العوامل والأسباب المؤدية لقلق الامتحان .**

**5- النظريات المفسّرة لقلق الامتحان (النماذج ).**

**6- الإجراءات والأساليب الإرشادية لخفض قلق الامتحان**

**خلاصـــــة.**

**تمهيد:**

يعتبر موضوع قلق الامتحان من المواضيع المهمة ذات الأثر الكبير في حياة المتعلم الدّراسية، نظرًا للضغوط التي تواجه الفرد في العصر المعروف بعصر القلق، والتّي أدت إلى ظهور مشاكل نفسية متعددة. يعتبر قلق الامتحان من أهم وأعقد المشاكل النفسية التي تواجه المتعلم(التلميذ) وأيضا تواجه الأسرة بأكملها. سنحاول في هذا الفصل تقديم إطلالة نظرية لهذا المتغيّر وذلك بالتطرق أولًا إلى القلق العام كمدخل، تقديم تعاريف حول قلق الامتحان وتصنيفه ومكوناته، العوامل والأسباب المؤدّية إليه، ثم تفسيره بالرجوع إلى التوجهات النظرية المختلفة، والطرق الإرشادية والعلاجية المتبعة لخفض قلق الامتحان.

## 1- قلق الامتحان:

لقد تعددت تعاريف قلق الامتحان وذلك لتعدد التوجهات النّظرية المختلفة، فسنتطرق لبعض منها، وذلك من خلال تسليط الضوء على جوانبه المختلفة، فسنقدم أولًا تعريف القلق العام باعتباره المصدر الأساسي لمختلف أنواع القلق.

### 1-1- مفهوم القلق العام:

فالقلق:« يمثل حالة من الشعور بعدم الارتياح والاضطراب والهم المتعلق بحوادث المستقبل، وتتضمن حالة القلق شعورا بالضيق وانشغال الفكر وترقب الشر وعدم الارتياح حيال مشكلة متوقعة أو وشيكة الوقوع.»(**القمش والمعايطة، 2011، ص:255**) **كما يقول هبنر(Hepner)** أنّه:« عبارة عن استجابة انفعالية لموقف معين كمواقف الصراع أو المواقف المشكلة التي يبدو أنّه لا يوجد حل مقبول لها، ويثير القلق في الشخص الذي يعاني منه بأنّه لا حول ولا قوة له أو أنّه عاجز عن التصرف، وعلى ذلك فإنّ كل مناّ يمر بخبرات من القلق، ولكن بدرجات متفاوتة من حيث الشّدة و الكثافة»( **العيسوي، 2002 ، ص: 52**)

بحيث اختلف العلماء حول أصل نشوء القلق عند الأفراد ( نشوء القلق: بين دور كل من البيئة والوراثة في القلق، وقد ذكر كاتل (**1973 Cattell**) نتيجة لدراسته المعتمدة على التحليل ألعاملي أنّ القلق يرجع **35%** منه إلى الوراثة، وأنّ للبيئة الأثر الأكبر. كما أشارت دراسات كل من أيزنك (**1967 Eysenck**) وسلاتر( **1971 Slater**)، أنّ لظروف البيئة السيّئة الدور الرئيسي في تنمية سمة القلق العالي. وقد أشارت دراسات أخرى ارتباط سمة القلق العالي في سن الرشد بالخبرات المؤلمة في الطفولة المبكرة.( **آغا، 1988، ص ص :12-13** )، كما نرى أنّ القلق إذا تجاوز حدا أقصى معينًا فسيعوق أداء الطفل عوضًا عن تعزيز هذا الأداء فمستوى التحصيل للأطفال ذوي القلق المرتفع ينخفض عن مستوى تحصيل الأطفال غير القلقين في المدارس الابتدائية والثانوية على السواء. إنّ العلاقة بين الاستعداد والقلق التأخر الدّراسي لا ترجع إلى ظروف المراهقة بقدر ما ترجع إلى عوامل التنشئة والظروف التي يمر بها المتأخرون دراسيا، والخبرات التي يتعرضون لها بسبب فشلهم الدراسي.

**(آغا، 1988، ص: 14 )**

في حين يرى **فرويد(Freud )** أنّ القلق: «عبارة عن نوع من الانفعال المؤلم يكتسبه الفرد ويكونه خلال المواقف التي يصادفها، فهو يختلف لإحباط أو الغضب أو الغيرة، لما يسببه من تغيرات جسمية داخلية يحس بها الفرد وأخرى خارجية تظهر على ملامحه بوضوح.» **(الجلالي ،2011، ص: 286 )**

## 1-2- مفهوم قلق الامتحان:

يعد قلق الامتحان أحد أنواع القلق، وهو الآن ظاهرة منتشرة بين الطّلاب في مختلف المراحل التّعليمية، حيث أكّدت العديد من نتائج الدّراسات انتشار ظاهرة قلق الامتحان بين طلاب المدارس والجامعات، الأمر الذي يؤدي إلى هروب وتسرب الكثير من الطّلاب

بصورة واضحة، وهذا ما أثبتته دراسة كل من محمد جودة ودراسة اعتدال حسانين(1996)*

**( عطا الله، 2001، ص 2 )**

و من خلال ذلك سنتطرق إلى بعض التعاريف العامة لقلق الامتحان، ووجهة نظر بعض الباحثين حول مفهوم هذا المصطلح و سيتم عرضها كالآتي:

قلق الامتحان:«حالة نفسية انفعالية قد يمر بها التلميذ، وتصاحبها ردود فعل نفسية جسمية غير معتادة نتيجة لتوقعه الفشل في الامتحان أو سوء الأداء فيه، أو الخوف من الرسوب أو ردود فعل الأهل، أو لضعف ثقته بنفسه، أو لرغبته في التفوق على الآخرين أو ربما لمعوقات صحية.» بحيث أنّ هناك حد أدنى من القلق هو أمر طبيعي ولا داعي للخوف منه مطلقًا، بل ينبغي تشجيع الطفل على استثماره في الدّراسة والمذاكرة وجعله قوة دافعه للتحصيل والإنجاز، لإرضاء حاجته للنجاح والتفوق وإثبات الذات وتحقيق الطموحات، أمّا إذا زاد عن الحد المطلوب فهو بذلك يعطل أداء المتعلم.( **مجيد، 2008، ص: 88)**

ويعرّف كذلك بأنّه:« حالة نفسية تتصف بالخوف والتوّقع، أي أنّه حالة انفعالية تصيب بعض الطّلاب قبل وأثناء الامتحانات مصحوبة بتوتر وتحفز وحدة انفعال وانشغالات عقلية سالبة تتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الامتحان، ممّا يؤثر سلبًا على المهام العقلية في موقف الامتحان.( **ربيع و الغول، 2007، ص: 56** )

يشير **عبد الخالق (1987 )**: إلى أنّ قلق الامتحان هو:« نوع من القلق العام الذي يظهر في حالة موقفية مؤقتة مرتبطة بمواقف الامتحان الأكاديمية، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعور بالخوف والهم العظيم عند مواجهة الامتحانات.( **سايحي، 2013، ص ص15-16)**

---

* **فقد أشارت نتائج دراسة محمد جودة (1996)** إلى أن 86,6 % من طلاب الجامعة يعانون من مستوى مرتفع من قلق الامتحان، كما أوضحت نتائج دراسة **اعتدال حسانين (1996)** أنّ 20% من الطلاب الذين يعانون من مستوى مرتفع من قلق الامتحان تسربوا، بينما قلت نسبة التسرب لدى الطلاب منخفضي قلق الامتحان.

ويوجد قلق الامتحان بدرجات متفاوتة بين الأفراد، و ذلك لأنّ درجة الشعور بقلق الامتحان تتأثر بعوامل عديدة منها: مستوى الأداء، ومستوى التحصيل، طريقة الاستذكار، الاستعداد للامتحان، وجنس الفرد، التخصص الدّراسي والمستوى الدّراسي. كما عرّفه **جودري سبيلبرجر( Gaudry & Spielberger 1971)** بأنّه:« عبارة عن حالة انفعالية عابرة لا تتسم فيها المشاعر بالموضوعية، حيث يسيطر على الفرد في فترات الامتحان نوع من الخوف مرتقب مع توتر، وارتفاع نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي.»( **سايحي، 2004، ص:73**).

أمّا **ساراسون (Sarason 1980)** فيرى بأنّه:« تلك الاستجابات الفينومولوجية الفيزيولوجية والسلوكية التي تحدث مرتبطة بتوقع الفرد للفشل.»

وتصف **لمعان الجلالي (1989)**: مفهوم قلق الامتحان على أنّه:« حالة شعور التلميذ بالتوتر وعدم الارتياح، نتيجة حصول اضطراب في الجوانب المعرفية والانفعالية، ويكون مصحوب بأعراض فسيولوجية، ونفسية قد تظهر عليه، أو يحس به عند مواجهته لموقف الامتحان، أو تذكره له، أو استثارة خبراته للمواقف الإختبارية.»( **الخالدي، 2009، ص: 130**)

من خلال التعاريف السابقة يتضح بأنّ: قلق الامتحان هو شكل خاص من القلق العام يواجه التلميذ قبل و أثناء وبعد الامتحان و يتصف بما يلي:

- عبارة عن حالة انفعالية نفسية يمر بها التلميذ و تصاحبها أعراض أخرى نفسية وجسمية..
- ينتاب التلاميذ قبل و أثناء الامتحانات.
- قلق الامتحان يرتبط بمستوى الأداء للتلميذ.
- تختلف درجة قلق الامتحان من فرد لآخر، ويصاحبه مجموعة من الأعراض: من الشعور بالخوف من الفشل و الهم العظيم، وارتفاع نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي.

ومنه نخلص بأنّ قلق الامتحان: هو حالة نفسية انفعالية معرفية تنتاب التلاميذ قبل الامتحان أو حينما يقفون في موقف الامتحان أو بعد، وتكون مصحوبة باضطراب في النواحي

المعرفية والانفعالية والجسمية والسلوكية.

## 2 – تصنيف قلق الامتحان:

توصلت مجموعة من الدّراسات من بينها دراسة (**Spielberger 1962**) **ساراسون(Sarason 1960)** وغيرها، إلى أنّ التلاميذ بصفة عامة الذين يعانون من قلق الامتحان المرتفع كان مستوى أدائهم منخفض ويتحصلون على درجات منخفضة، وذلك على العكس منها عند الطلبة ذوي القلق المنخفض، وبناءًا على ذلك يصنف قلق الامتحان إلى:-**(أبو زيتون،1988، ص ص:18-19)**

**2-1- قلق الامتحان الميسر:** هو قلق معتدل ذو أثر إيجابي المساعد، والذي يعتبر قلقًا إيجابي يدفع التلميذ للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، ينشطه ويحفزه على الاستعداد للامتحانات وييسر أداء الامتحان، أي كلّما كانت درجة القلق متوسطة وفي الحدود المعتدلة كان تأثيرها أقرب إلى التيسير. **( السنباطي و آخرون، دس، ص:16 )**

**2-2- قلق الامتحان المعسر:**هو قلق مرتفع ذو أثر سلبي معوّق، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة، ويستثير استجابات غير مناسبة، ممّا يعوق قدرة التلميذ على التذكر والفهم، ويربكه حين يستعد للامتحان ويعسّر أداء الامتحان. وهكذا فإنّ قلق الامتحان المعسّر ( الزائد أو المرتفع )، قلق غير ضروري ويجب خفضه و ترشيده.

**( السنباطي و آخرون، دس، ص: 17 )**

إذ يعتبر القلق في مواجهة الامتحان من الأمور الطبيعية، قد يعجب البعض حين يعلم أنّ القلق أمر إيجابي ومفيد للغاية، وهذا ما يعرف بالقلق الطبيعي الذي يحدث استجابة لمواجهة

المواقف التي تتطلب استعدادا إضافيا، من أجل بذل مزيد من الجهد فيجمع من طاقاته ويزيد من حالات اليقظة والانتباه والتركيز بما يساعده على إنجاز ما هو مطلوب منه، فالطالب الذي يستعد للامتحان فقليل من القلق يدفعه إلى زيادة ساعات الاستذكار والاجتهاد في التحصيل والمراجعة، على عكس من ذلك فإن القلق عندما يزيد عن الحدود المعقولة يتحول إلى حالة مرضية. فبدلًا من أن يساعد على الاستعداد يصبح معوّق يتسبب في الشرود وضعف التركيز والهروب إلى أحلام اليقظة بدلاً من المذاكرة، وهذا يؤكد أنّ القليل من الشيء قد يكون لازمًا ومفيدًا بينما الكثير منه يسبب الضرر.

**(الشربيني، 2010، ص:207-208)**

تستخلص الباحثة من خلال عرض تصنيف قلق الامتحان إلى أنّ كل من القلق المنخفض والقلق المرتفع لهما تأثير سلبي على الأداء ومنه على التحصيل الدّراسي هذا من جهة؛ ومن جهة أخرى لقلق الامتحان المعتدل دور إيجابي في رفع مستوى الأداء وبمثابة الحافز للاستذكار والتفوق الدراسي.

## 3- مكوّنات قلق الامتحان:

يتكوّن قلق الامتحان من مجموعة من المكوّنات التّي تتضح من خلال الأعراض المختلفة، التي تظهر في سلوك المتعلم أثناء تعرضه لموقف مهدّد، والتي تم استخلاصها من خلال التعاريف المختلفة للباحثين أمثال سبيلبرجر ساراسون ولمعان الجلالي (1989) وتتمثل في المكونات التالية:

**3-1- المكوّن الانفعالي أو الوجداني:** يتمثل في مشاعر الخوف والتوجس والتوتر والهلع الذاتي والانزعاج. فيعرفه **سبيلبرجر (Spielberger 1980)** بأنّه: « ردود الفعل التي تصدر الجهاز العصبي الذاتي نتيجة لضغط تقويمي.» **( منيرة وريم، 2009 ، ص:113)**

فيشير المكوّن الانفعالي إلى الحالة الوجدانية والنفسية المصاحبة والناتجة عن الإثارة التلقائية، والتي هي عبارة عن الإحساس بالتوتر والضيق التي يشعر بها الفرد في مواقف التقويم. ويتفق كل من **سراسون** (1960) و**فهمي** (**1967**)، و**زهران** (1974) أنّ للقلق أعراض متنوعة منها: الأعراض التي تتمثل في الشعور بالضيق النرفزة من الامتحان وانتظار نتيجة الامتحان بتخوف، وعدم الرضا عن النفس والشعور بالتقليل من الذات والإحساس الدائم بتوقع الهزيمة والعجز والخوف، الذي يصل إلى درجة الفزع و ضعف القدرة على العمل والإنجاز. فالجانب الانفعالي يؤثر في جميع الجوانب لاسيما الجانب المعرفي حيث أكدت دراسة (كلانسميث و كابلن **Kleinsmith & kaplan 1963**) أنّ المعلومات التي يتلقاها الفرد في أثناء الانفعال يكون تذكرها الفوري ضعيف، وهذا يرجع إلى ما أثاره الانفعال من اضطراب وتشتت للانتباه . (**سايحي، 2013، ص:27**)

**3-2- المكوّن المعرفي:** يتمثل في التأثيرات السّلبية لهذه المشاعر على مقدرة الشخص على الإدراك السليم للموقف والتفكير الموضوعي، والانتباه والتركيز والتذكر وحل المشكلة فيستغرقه الانشغال بالذات والشك في مقدرته على الأداء الجيّد، والشعور بالعجز وعدم الكفاءة والتفكير في عواقب الفشل والخيبة من فقدان التقدير ( **منيرة و ريم، 2009، ص: 113** ) ويعرف **سبيلبرجر** (**Spielberger 1980**) المكوّن المعرفي بأنّه:"اهتمام بالخوف من الفشل والانشغال المعرفي (العقلي) حول نتائج الإخفاق(الرسوب) وهو يشير إلى الانشغال المعرفي الذي يتداخل مع المهمة المطلوب أداؤها في موقف الامتحان، حيث يفكر الطّالب في عواقب النجاح والفشل، أو المقارنة ما يحصل من درجات بما يمكن أنّ يحصل عليه الآخرون، أو الشعور بعدم الكفاءة وفقدان الثقة بالنفس، وغيرها من الأفكار التّي لا صلة لها بموقف الامتحان، ولذلك يكون تأثير الانزعاج على التحصيل الدّراسي سلبيًا نتيجة هذا الانشغال المعرفي، كما تلعب العوامل المعرفية دورًا هامًا في عملية القلق، لأنّ القلق يثار عندما يدرك الفرد موضوعًا باعتباره مثير للخطر. فالإدراك هنا عملية وسيطة بين مثير القلق حيث يؤكّد

العديد من المنظرين على المكوّنات المعرفية لقلق الامتحان خصوصًا عمليات التركيز والانتباه. إذ أنّ ذوي قلق الامتحان المرتفع يكون تفكيرهم وانتباههم مرتكزا حول ذواتهم أكثر من المهمات الواجب إنجازها، في حين أنّ ذوي القلق المنخفض يكون اهتمامهم مرتكزًا حول المهام الواجب إنجازها.(**سايحي، 2004، ص: 70**)؛ فلقد اتفق كل من **أبو صبحة (1974) وساراسون و زاتز وشاسن** و **أحمد عبد الخالق** (**1990**) بأنّ الطلاب ذوي قلق الامتحان المرتفع يعانون من:- ( **سايحي، 2004، ص: 71**)

- الشعور بالنسيان للمعلومات التي سبق حفظها، وضعف التركيز و شرود الذهن.

- إنّ الانشغال المعرفي يظهر في موقف الامتحان عندما يفقد الطالب الإجابة المطلوبة.

- أنّ تقييم ذوي القلق العالي لذواتهم يكون سلبيًا، مع افتقار إلى التركيز والرغبة في الهرب من الامتحان على خلاف ذوي قلق الامتحان المنخفض. إذ يرجع انخفاض تحصيلهم الدّراسي إلى التداخل المعرفي ممّا يصعب العمليات العقلية لدى هؤلاء الطّلاب فيشوبها التشويه والاضطراب.

3-**3- المكوّن الفسيولوجي:** يتمثل المكوّن الفسيولوجي في الأعراض الجسمية والتغيّرات الفسيولوجية التّي تظهر على التلميذ أثناء تأدية الامتحان أو قبل الامتحان، أي في أوقات المراجعة والاستذكار وما يصاحب ذلك من مظاهر ناتجة عن القلق. ويتمثل فيما يترتب على حالة القلق من استثارة وتنشيط الجهاز العصبي المستقل اللاإرادي مما يؤدي إلى تغيرات فسيولوجية عديدة منها: ارتفاع ضغط الدم، انقباض الشرايين الدموية، وزيادة معدلات ضربات القلب وسرعة التنفس. يصاحب هذه التغيرات ردود فعل جسدية مثل ارتعاش الأيدي، الغثيان، آلام في الأكتاف والظهر والرقبة، جفاف الفم.( **سايحي، 2004، ص: 80**)

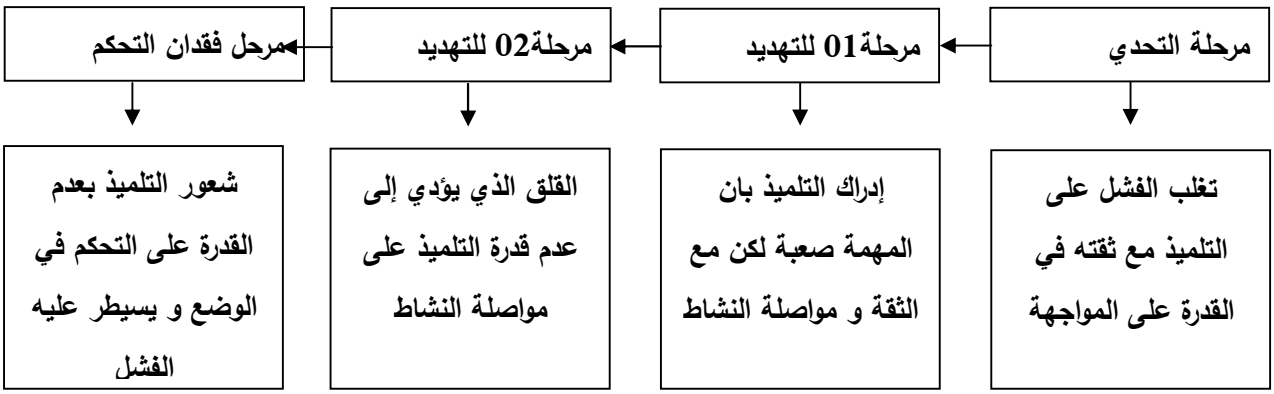
وتقترح دراسات أخرى كدراسة **بروش و زملائه** (**Brush & jister & kafloivity 1983**) ودراسة **هولاندزورت** و آخرون (**Hollandsworth & all 1979**) إنّ: « الإثارة الفسيولوجية

قد لا تختلف بين الذين يعانون من قلق الاختبار العالي وبين منخفضي القلق وذلك قبل أو أثناء تقديم الاختبار، لكن ما يختلفون فيه هو إدراكهم ورد فعلهم لمستوى الإثارة لديهم، ففي المواقف الإختبارية يميل ذوي الدرجات المرتفعة في قلق الاختبار إلى الانشغال بأنفسهم وبردود أفعالهم أكثر من انتباههم لمهمة الإجابة على أسئلة الامتحان.»

**(سايحي، 2013، ص: 28)**

**3-4- المكوّن السلوكي:** يتمثل في انخفاض مستوى مهارات الاستذكار متمثلا في عدم الاستغلال الجيّد لوقت الدراسة وقصور في تدوين الملاحظات وإدارة الوقت والاستعداد الجيّد للامتحان وكذلك نقص أداء مهارات الامتحان، بحيث اتفقت مجموعة من الدّراسات على ذلك من بينها: دراسة ويتماير( **Witmaier 1972**)، و**زكريا أحمد** (1986) و**ماهر الهواري** و**محمد الشناوي** (1987)، حيث أوضحت هذه الدّراسات أنّ التلاميذ الذين لديهم قلق عال في الامتحانات تكون مهارات الاستذكار لديهم ذات مستوى منخفض عن ذوي قلق المنخفض. ويقدم **كولر و هولان (Quller & Holan 1980)** تفسير تأثير سلوك الاستذكار على ارتفاع قلق الامتحان وانخفاض الأداء، أنّ الطلبة الذين يمتلكون مهارة جيّدة في الدّراسة والتحضير،يكون قلقهم أقل في مواقف الامتحانات وأنّ استجابات الانشغال الناشئة في موقف الامتحان، إنّما هي نتيجة لكل من القلق المتزايد وعدم الإعداد الجيّد للامتحان.

**(سايحي، 2013، ص: 29 )**؛ ولتوضيح عمل هذه المكونات الأربعة أثناء التعامل مع الامتحان باعتباره من الوضعيات الضاغطة التي يعيشها التلميذ، من خلال عرض نموذج **شفارزار** وآخرون **(chuvarzer & all)** من التقييم المعرفي للانفعال والضغط الذي حدده **لازروس (Lazarus)** مع إدماج مفهوم العجز المكتسب الذي حدده **سليغمان(Seligman)**، لتوضيح المراحل التي يمر بها التلميذ المقبل على اجتياز الامتحان والمسببة للقلق من خلال الشكل التالي:




**شكل رقم (01) يبيّن: المراحل التي يمر بها التلميذ المقبل على الامتحان المؤدية للقلق. (سايحي، 2004، ص 82)**

يوضح هذا النموذج عمل المكوّنات الثلاثة أثناء أداء الامتحان، يحدث أثناء موقف الامتحان التقييم السّلبي للموقف، فيدرك على أنّه موقف صعب، وتظهر مشاعر القلق والتوتر وبعض المصاحبات الفسيولوجية، وينعكس ذلك على التفكير ويصبح منشغلاً بالفشل، وهذا ما يؤثر على مهمة الامتحان بحيث لا يكرّس الوقت الكافي لأداء المهمة.

## 4- الأسباب والعوامل المؤدية لقلق الامتحان:

توجد مجموعة من الأسباب والعوامل التي تدفع بالطالب إلى الشعور بحالة القلق أثناء الامتحانات من أهمها ما يلي:- **(أبو سعد، 2009، ص: 284)**

**4-1- الشخصية القلقة:** قد تكون شخصية الطالب من الشخصيات القلقة، حيث أنّ هذه الشخصية عرضة لقلق الامتحان أكثر من غيرها لأنها تحمل سمة القلق، فمن المرجح أن يزيد قلق الامتحان لديها كموقف أكثر من غيره.

**4-2- عدم استعداد الطالب للامتحان:** يعد هذا العامل في كثير من الأحيان من أهم أسباب مرور الطّالب بحالة القلق أثناء الامتحانات، ويتمثل عدم استعداد الطّالب لأداء الامتحانات، بعدم الاستذكار الجيّد، وبعدم التهيؤ النفسي والعقلي، وبعدم تهيئة الظروف والبيئة المنزلية. بالإضافة إلى أسباب أخرى تتمثل في:- **(ربيع والغول، 2007، ص/ ص:62/59)**

**4-3- الأفكار والتصورات الخاطئة عن الامتحانات:** كثيرًا ما يحمل الطالب تصورات خاطئة عن الامتحان وهذه التصورات تقوم على أساس أنّ الامتحان عبارة عن موقف تهديد للشخصية، وهو المحدد للمستقبل من التصورات، ممّا يكون سببا في كثير من الأحيان لشعوره بالقلق.

4-**4- طريقة إجراء الاختبارات:** تعد طريقة إجراء الامتحانات و خصوصا في بيئتنا العربية في كثير من الأحيان دافعًا قويًا لشعور التلميذ بالقلق، فمن المعروف أنّ طريقة إجراء الامتحانات من حيث طبيعة الأسئلة، وما تحاط به من سرية وتكتم، وانشغال الجميع به ما يبعث على الرهبة والخوف.

4-**5- عامل الأسرة:** قد تكون الأسرة من بين الأسباب التي تؤدي بالتلميذ إلى الشعور بالقلق أثناء الامتحانات، وذلك بفعل ما تستخدمه معه من أساليب التنشئة التقليدية كالتهديد بالعقاب، أو الحرمان من أمور معينة ما لم ينجح في الامتحان، ممّا يؤدي إلى خوفه من النتائج السيّئة وبالتالي شعوره بالقلق.

**4-6- المعلّم:** المعلم يعد كذلك في كثير من الأحيان من أسباب شعور التلميذ بالقلق وذلك من خلال ما يبثه بعض المعلمين من خوف في أنفس التلاميذ عن الامتحانات في بعض الأحيان، واستخدامها كوسيلة للعقاب في أحيان أخرى.**(أبو سعد، 2009، ص ص:285-286)**

**4-7- مواقف التقويم ذاتها:** الفرد مجرد أنّ يشعر بأنّه موضع تقويم في أي موقف من مواقف الحياة فإنّ ذلك يشعره بالقلق، والتلميذ هو كذلك إذا شعر أنّه موضع تقويم واختبار فإن مستوى القلق سيرتفع لديه.**( ربيع و الغول، 2007 ، ص: 69 )**

ونستخلص من خلال عرض الباحثة لمجموعة من النقاط الأساسية المسبّبة لقلق الامتحان، بأنّه تتضافر مجموعة من العوامل المتعددة التي لها علاقة بالتلميذ في حد ذاته من عدم استعداده الجيّد للامتحان والأفكار الخاطئة عن الامتحانات التّي تؤثر على المتعلم

وكذلك على أدائه الدّراسي، وتعد الأسرة سببًا من الأسباب المؤثرة من خلال ما تتبعه من أساليب التنشئة ( من عقاب و تهديد)، وكذلك المواقف التقويمية التي يوضع فيها التلميذ.

## 5- النظريات المفسّرة لقلق الامتحان:(النماذج)

لقد تعددت النظريات الحديثة التي حاولت تفسير قلق الامتحان، وسيتم عرضها كما يلي:

**5-1- نظرية التداخل:** يرى **ماندلر وساراسون** (**Mandler & Sarason 1952**) أنّ: «القلق يوّلد استجابات غير مناسبة نحو الواجبات والمهام داخل موقف الاختبارات مثل التفكير في الانقطاع عن الدّراسة أو الانشغال بالنجاح، وهذا الانشغال يتداخل مع الاستجابات المناسبة للواجب والضرورية للإنجاز الجيّد في الاختبار أي بمعنى آخر القلق يشتت الانتباه داخل الاختبار.» ويصف **واين** (**Wine** 1970) الطّلاب ذوي القلق المرتفع بأنّهم: يركزون انتباههم بالاستجابات التّي ترتبط بالموقف الاختباري كالاضطراب ونقد الذات. وأضاف أنّ الآثار السّلبية لقلق الاختبار بالنسبة للأداء في الاختبارات قد يكون لها تفسير يتصل بالانتباه وفسّر ذلك بأنّ الطّلاب ذوي القلق المرتفع في الاختبارات يكونون منشغلين بالأمور المرتبطة بالمهمة والأمور المرتبطة بالذات وهذه الاستجابات غير مناسبة لموقف أداء مهمة الاختبار.( **العجمي، 1999، ص: 21** )

**5-2- نظرية تجهيز المعلومات:** يرى بنجامين وآخرون (**Benjamin & all** 1981): أنّ الطّلاب ذوي القلق الاختباري المرتفع يعانون من مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الاختبار، وهذا يعود إلى اعتمادهم على الحفظ أو استدعاء هذه المعلومات في موقف الاختبار ذاته وبالتّالي فإنّ التحصيل المنخفض يعود سببهُ إلى قصور في عملية الترميز أو تنظيم المعلومات واستدعائها في موقف الاختبار.( **العجمي، 1999، ص: 23** ) وهذا ما

ركزت عليه دراسة كل من بنجامين ومكين ولين(**1987 Benjamin Mcheachine & lin**) **لتأكيده*** **( سايحي، 2004، ص: 93)**

**5-3- نظرية القلق الدافع:** يمكن اعتبار القلق دافعًا من الدوافع الهامة التي تساعد على الإنجاز والنجاح والتفوق. وتؤكد نظريات التعلم على أهمية الدافعية في التعلم، فالدافع عامل انفعالي يوجه سلوك المتعلم وتتمثل وظيفة الدافعية في:- **( السيدعثمان، 2001، ص: 26 )**

- القلق عامل توجيهي: أي يوجه السلوك نحو غرض معين، فالطالب الذي لديه امتحان تنشأ لديه حالة من القلق تساعده على الاستذكار.

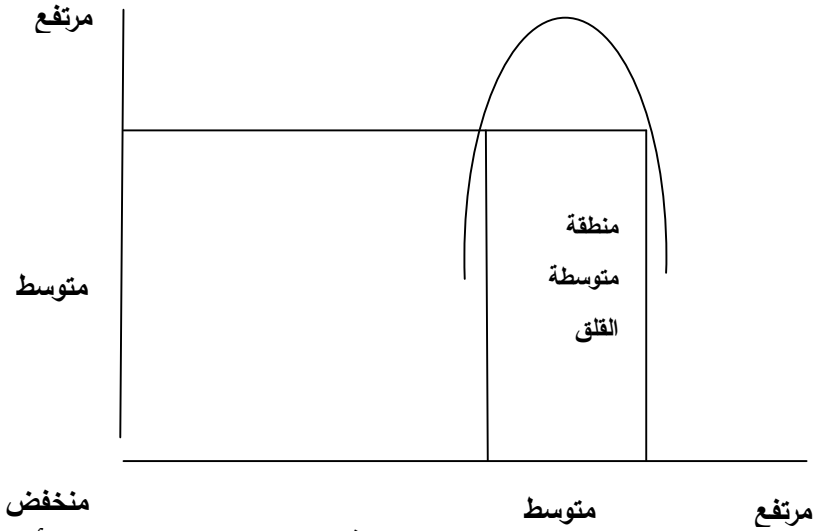
- القلق يعتبر صفة تعزيزيه: وذلك بعد إنجاز العمل فإنّ الاتزان يعود إلى ما كان عليه.

وفي نفس السياق ذهب كل من **تايلور (J Taylor و سبنس Spence. w. K** )إلى أنّ القلق دافع منشط للتعلم، واتفقا مع نظرية **(هل Hill)** في التّعلم على أنّه كلّما زاد القلق زاد الأداء للتعلم، وافترضوا في نظرية القلق الدافع أنّ الطّالب في مواقف التّعلم يشعر بالقلق وهذا الشعور ينمي لديه الدّافع للتعلم لتخفيض القلق والتخلص منه، فالقلق من وجهة نظرهم صفة حسنة تدل على الدافع للتّعلم، فكلّما زاد القلق نمى الدّافع للتعلم وتحسن( **منيرة وريم، 2009، ص: 113**)، وتؤكد الحقائق التجريبية على وجود علاقة بين مستوى القلق ومستوى الأداء، بحيث

---

***دراسة بنجامين ومكيين ولين (1987)**: للتحقق من فائدة نموذج تجهيز المعلومات في تفسير الإنجاز السيئ للتلاميذ أصحاب القلق العالي في الامتحان عن طريق استخدام أسلوب يقيس تنظيم مواد الدّراسة للتلاميذ ذوي القلق العالي بطريقة مباشرة، وفي موقف حقيقي في قاعة الدّراسة. ولقد أشارت نتائج هذه الدّراسات إلى أنّ التلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحان لديهم قصور في تنظيم المواد الدّراسية، مقارنة بالتلاميذ الآخرين ذوي القلق المنخفض، أي أنّ هؤلاء التلاميذ ليس لديهم القدرة على تنظيم مفاهيم المواد حتى في المواقف التعليمية ، كما بيّنت النتائج أيضا أنّ التنظيم السيئ يرتبط بالإنجاز الأكاديمي الضعيف، ولهذا يبدو أنّ أحد أسباب هذا الإنجاز السيئ عند التلاميذ العالين في قلق الامتحان، يعود إلى عادات دراسية سيئة و قصور في تعلم و تنظيم المواد التي سبقت دراستها.

يصل مستوى الأداء إلى الذروة عندما يكون مستوى القلق في مستوى متوسط، وهذا ما يوضّحه الشكل التالي: – (السيد عثمان، 2001، ص: 27)




**يوضح الشكل رقم (02) العلاقة بين مستوى القلق والأداء**

يوضح الشكل العلاقة بين مستوى الأداء والقلق، أثناء الامتحان إذ يصل الأداء إلى أعلى درجاته عندما يكون القلق في المستوى المتوسط.

ويتفق ذلك مع ما **وصفه بازوفيتر** (**Basaovitre** 1955)، لمستويات القلق المنخفضة والمتوسطة والعالية: -( السيد عثمان، 2001، ص: 28)

أ- **المستوى المنخفض:** يحدث حالة التنبيه العام ويزداد تيقظه وترتفع لديه الحساسية للأحداث الخارجية كما تزداد قدرته على مقاومة الخطر، ويكون الفرد في حالة تحفز وتأهب لمواجهة مصادر الخطر في البيئة التي يعيش فيها، ولهذا يكون القلق في هذا المستوى إشارة إنذار لخطر وشيك الوقوع.

**ب – المستوى المتوسط:** في هذا المستوى يصبح الفرد أكثر قدرة على السيطرة حيث يزداد السلوك في مرونة وتلقائية، وتسيطر المرونة الكافية بوجه عام على تصرفات الفرد في مواقف الحياة وتكون استجابته وعاداته هي تلك العادات الجديدة، وتزداد لدى الفرد القدرة

على الابتكار ويزداد الجهد المبذول للمحافظة على السلوك المناسب والملائم في مواقف الحياة المتعددة.

**ج – المستوى العالي:** أمّا في المستوى العالي فيحدث اضمحلال وانهيار للتنظيم السلوكي للفرد ويحدث نكوص إلى أساليب بدائية كان يمارسها الفرد وهو في مرحلة الطفولة وينخفض التآزر والتكامل انخفاضًا كبيرًا وبالتالي لم يعد الفرد قادرا على التمييز الصحيح بين المنبهات الضارة و غير الضارة، وبالتالي لم يعد الفرد العصابي في ذهوله، وتشتت فكرته، حدته سرعة تهيجه وعشوائية سلوكه، وكأنّ أجهزة الضّبط المركزية لديه قد اختلفت.(السيد عثمان، 2001، ص:28) فهناك دراسات أخرى تناقضت نتائجها مع نتائج دراسات كل من تايلور وسبينس وهل ... الخ، بحيث توصلت إلى نتائج مؤداها:- أنّ القلق ليس دافعًا ولا يدل على وجود الدّافع للتّعلم أو العمل المبدع لأنّه عامل تصدع وتفكك في شخصية الإنسان، يفسد دوافعه ويشتت طاقاته النفسية والجسمية، ومن أهم هذه الدّراسات دراسة كل من ماندلر وساراسون (Mandlor & Sarason 1902)* وقد قدم الباحثان نموذجين للتعرف على درجة تأثير القلق على أداء الفرد ( منيرة وريم، 2009، ص ص: 114-115)

**5-4 نظرية القلق الحالة – السمة:** سنتطرق أولًا إلى تعريف حالة القلق وسمة القلق أولاً ثم ذكر ما جاء في هذه النظرية، فنجد أنّ حالة القلق هي:« حالة انفعالية غير سارة تتسم بمشاعر ذاتية من التوتر والكدر أوالهم، وتنشّط (أو إثارة ) الجهاز العصبي اللاإرادي أو المستقل و تحدث حالة القلق عندما يدرك الشخص مثيرا معينا أو موقفا على أنه يمكن أن يحدث الأذى أو الخطر أو التهديد بالنسبة له، وتختلف حالة القلق في الشّدة وتتغير عبر

* – **النموذج الأول** : يشير إلى أنّ الدوافع المرتبطة بالموقف الاختباري وإنّما تعمل على إحداث واستثارة الاستجابات التي لا علاقة لها بالأداء قد تقود في النهاية إلى الأداء المرتفع وبذلك يعمل القلق كدافع وظيفته استثارة الاستجابات المناسبة. **النموذج الثاني:** أشار إلى أنّ القلق يلعب فيه الدور المعوق للسلوك نظرًا لما يستثيره من استجابات مناسبة وغير مناسبة للموقف الاختباري يؤدي إلى التقليل من كفاءة الأداء.

الزمن.» من جهة أخرى نجد أنّ سمة القلق تشير:«إلى فروق فردية ثابتة نسبيًا في الاستهداف للقلق بوصفه سمة في الشخصية، ولا تظهر مباشرة في السلوك ولكن يمكن استخلاصها من تكرار ارتفاع حالة القلق لدى الفرد عبر الزمن وشدة الحالة.»( **فايد،2001، ص ص:46-47)**، فقد وضع سبيلبرجر( 1970**Spielberger**) مجموعة من الافتراضات الأساسية في نظرية يمكن تلخيصها باختصار فيما يلي:-**(منيرة وريم، 2009، ص: 115)**

1- أنّ المواقف التي يدركها الفرد على أنّها تهديديه تستثير حالة القلق لديه.

2- يتناسب مستوى حالة القلق مع مقدار التهديد للمواقف التي يتعرض لها الفرد.

3- يميل الأفراد ذوي سمة القلق العالية إلى إدراك المواقف أو الظروف التي تتضمن الفشل أو التهديد على أكثر تهديدًا من ذوي سمة القلق المنخفض.

4- في حالة تكرار تعرض الفرد للمواقف التي يشعر على أنها ضاغطة له تنمي لديه استجابات كمحاولة للتغلب على المصاعب أو تكون حيل دفاعية لتجنب أو خفض حالة القلق. إنّ نظرية سبيلبرجر **(Spielberger)** تفسر القلق الناشئ أثناء الاختبارات في ضوء السمة والحالة وهذا ما يتفق مع ما أشارت إليه دراسات كثيرة من عاملين أساسيين، أحدها عامل الانزعاج والانفعالية فالانزعاج يقابل سمة القلق والانفعالية تشير إلى الحالة الوجدانية والناتجة عن الإثارة التلقائية والتي هي عبارة على الإحساس بالضيق والتوتر.

**(منيرة وريم، 2009، ص116)**

في ضوء ما تقدم تستخلص الباحثة: أنّ لكل نظرية من نظريات قلق الامتحان منطلق واتجاه تبنته وانطلقت منه وذلك من خلال نتائج بعض الدّراسات لمجموعة من الباحثين بحيث ركزت معظمها على الطّلاب ذوي القلق المرتفع، فنجد نظرية الّتداخل وضحت بأنّ انشغال التلاميذ بالنجاح يتداخل مع الموقف الاختباري ويثير القلق لديهم، وبدوره يؤثر على

تحصيلهم، في حين نرى بأنّ نظرية تجهيز المعلومات تركز على طريقة تنظيم وترميز المعلومات ومراجعتها قبل الاختبار، التّي تستثير القلق لدى التلاميذ، حيث أنّ التحصيل المنخفض يعود إلى القصور في عملية ترميز واستدعاء المعلومات، ومن جهة أخرى ترى نظرية القلق الدافع بأنّ للقلق دور إيجابي في الرفع من مستوى الأداء، أمّا نظرية الحالة والسمة فتناولت القلق من كونه صفة ملازمة للفرد أو مجرد موقف عارض له.

## 6- الإجراءات والأساليب الإرشادية لخفض قلق الامتحان:

تعددت التقنيات والإجراءات الإرشادية المساعدة على خفض قلق الامتحان بحيث تتمثل في الأساليب و التقنيات التالية:

**6-1- تطوير قدرة الفرد على الفهم و حل المشكلات:** حيث أنّ فهم الذات والآخرين والأشياء يقدم وقاية ممتازة من القلق؛ ومعرفة الفرد بالعلاقات السببية بين الحوادث وكيفية التدريب على اتخاذ القرارات وحل المشكلات والتعامل مع المشكلات.

**6-2- مساعدة الفرد على الشعور بالأمن و الثقة بالذات** ( أسلوب توكيد الذات)**:** من خلال تقديم المثيرات التي تؤدي للقلق والخوف بشكل تدريجي.

**6-3- التدريب على الاسترخاء:** كالتدريب على التنفس بعمق وعلى إرخاء العضلات والشعور بالاسترخاء. وهناك أساليب كثيرة للتدرب على الاسترخاء لكل مجموعة من مجموعات العضلات من الجسم.( **أبو عزب، 2008 ، ص ص:64-65)**

ولقد قام **سليمان الريحاني** (1982) * بدراسة تثبت أهمية التدريب على الاسترخاء في خفض قلق الامتحان: أظهرت النتائج مدى فاعلية فنية الاسترخاء العضلي في خفض قلق الامتحان لدى عينة المجموعة التجريبية.(**عبد القادر وبدر،2001، ص: 17**)

**6-4- تقليل الحساسية التدريجي:** وتقوم على فرضية أنّه بالإمكان محو استجابة انفعالية غير مرغوب فيها ( كالخوف أو القلق) من خلال إحداث استجابة مضادة لها، فالاستجابات المتناقضة لا يمكن أن تحدث في آن واحد، وهذا ما يطلق عليه بالكف المتبادل، فالفرد لا يستطيع أن يشعر بالخوف أو القلق وهو في حالة استرخاء تام، إذ أنّ الاسترخاء يكبح هذه الاستجابات الانفعالية وتشمل هذه التقنية على ثلاث مراحل:-

**(أبو عزب، 2001، ص ص:60-61)**

- إعداد هرم القلق لدى المسترشد: حيث يتخيل المسترشد المواقف التي تبعث على القلق لديه و هو في حالة الاسترخاء التام، ويتم ترتيب المواقف بالتسلسل بدءا بأقلها إثارة إنتهاءًا وبأشدها إثارة .

- الاسترخاء وتدريب المسترشد عليه:

- إقران المثيرات التي تبعث على القلق لدى المسترشد بالاستجابة البديلة للقلق ( أي الاسترخاء) أي أن المسترشد يتخيل المواقف تدريجيا بدءا بأقلها إثارة وإنتهاءًا بأكثرها إثارة وهو في حالة الاسترخاء، بحيث لوحظ أن معظم الدّراسات السابقة لجأت إلى استخدام فنية التحصين التدريجي الذي طورها **ولبي** (**wolpe 1958**) لعلاج قلق الامتحان، ومن هذه الدّراسات دراسة أبونتي وأبونتي(**Aponte & Aponte 1971**)، حيث حاول الباحثان استخدام

---

***دراسة سليمان الريحاني(1982)**: بعنوان أثر الاسترخاء العضلي في التحصيل وخفض قلق الامتحان وطبقت على عينة بلغت(**92**) طالب من طلاب الجامعة الأردنية وقسمت العينة إلى مجموعتين كل منهما (**46**) طالبا وطالبة إحداهما مجموعة تجريبية والثانية مجموعة ضابطة وكانت جلسات الاسترخاء العضلي الخمس متمثلة في تدريبات لمنطقة الذراعين والوجه والصدر والساقين **والقدمين**.

فنية التحصين التدريجي مع فنية الاسترخاء العضلي وأظهرت النتائج أنّ فنّية التحصين التدريجي المقترنة بالاسترخاء العضلي أكثر فاعلية من كونها وحدها في التقليل من قلق الامتحان لدى التلميذ.( **عبد القادر وبدر، 2001، ص: 17**) ونستخلص من خلال دراسة كل من سليمان الريحاني (1982) ودراسة كل من **أبونتي وأبونتي** [*](1971)، بأنّ لكل من هاتين التقنيتين ( الاسترخاء العضلي والتحصين التدريجي) دور فعّال في خفض قلق الامتحان لدى الطّلبة، إلاّ أنّ اقترانهما معًا يلعب دورًا أكثر فاعلية من كون كل فنّية على حدى.

**6-5- الحديث الإيجابي مع الذات:** تشجيع على استخدام عبارات إيجابية في الحديث مع الذات.

**6-6 تشجيع التعبير عن الإنفعلات:** إنّ تعبير الشخص عن انفعالاته يعمل كمضاد لحالات القلق. ومن خلال اللعب وتمثيل الأدوار والسيكودراما يمكن أنّ تحدث عمليات تفريغ انفعالي .

**6-7- التدريب على مهارات الامتحان:** الامتحان موقف تعليمي لابد من الاهتمام به وإتباع أساليب فعّالة عند المذاكرة له من أجل الحصول على مستوى مناسب من التحصيل والنجاح والتفوق، ومن هذا المنطلق يرى المختصين في هذا المجال أنّه لابد من اكتساب بعض المهارات وهي المهارات اللازمة لكل تلميذ يتقدم إلى الامتحانات وتسمى هذه المهارات (بمهارات الامتحان) ومن هذه المهارات ما يلي:

**6-7-1- مهارة المراجعة:** من أهم المهارات التي ينبغي أنّ يكتسبها أي متعلم يمر بالامتحانات، وتحتاج هذه المهارة إلى التركيز والمتابعة. وتكمن أهمية المراجعة في سهولة

[*] **دراسة أبونتي و أبونتي Aponte & Aponte (1971)** : بحيث طبقت هذه الدراسة على ثلاث مجموعات تجريبية الأولى طبقت عليها فنية التحصين التدريجي مقترنة بالاسترخاء العضلي ، و الثانية طبقت عليها الاسترخاء العضلي فقط، والثالثة مجموعة ضابطة لم تخضع لأي شكل من أشكال العلاج

استحضار المعلومات من الذاكرة، وخاصة أثناء الإجابة على الأسئلة، وتقلل أيضا من رهبة الامتحانات، وتعمل على زيادة ثقة التلميذ بنفسه.( **أبو عزب، 2001، ص ص:66-67)**

**6-7-2- مهارة الاستعداد للامتحان:** يتم الاستعداد للامتحان على المدى البعيد،حيث يحدد التلميذ أهدافه من المذاكرة ويتقن المهارات المختلفة ويحسن قدرته على التركيز يعد وجدول المذاكرة وينفذه، وعلى المدى القريب يراجع التلميذ الملخصات والملاحظات والمخططات التلخيصية التي جمعها أثناء المذاكرة ويقوم بالإجابة على عدة نماذج من الامتحانات إجابات مختصرة .( **سايحي، 2004، ص: 60** )

**6-7-3- مهارة أداء الامتحان:** يقصد بها الالتزام بآداب أداء الامتحان أثناء تواجد التلميذ في قاعة الامتحان ويرتبط الأداء الأكاديمي المرتفع ارتباطًا موجبًا بالأداء الجيّد في الامتحان، وفي نفس الوقت يرتبط الأداء الأكاديمي المنخفض سلبياً بالأداء الجيد في الامتحان.

ما يؤكد ذلك دراسة **سناء محمد سليمان*** (1989) التي تؤكد على ضرورة التدريب على أداء الامتحان. ( **سايحي، 2004، ص ص:60-61**) بالإضافة إلى مهارات أخرى مثل مهارة الإجابة مهارة تنظيم المراجعة، التي لم يسعنا ذكرها والتطرق إليها جميعًا.

يتضح ممّا سبق أنّ للتقنيات الإرشادية المتعددة دور فعّال في التقليل من مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ، والتي أُثبتت فعاليتها من خلال الدراسات التي تم التطرق إليها في هذا العنصر.

* **دراسة سناء محمد سليمان (1989)** لتنمية عادات الاستذكار ومهاراته لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالقاهرة، حيث طبقت برنامجا إرشاديا يتكون من مجموعة من المحاور منها محور خاص بكيفية الاستعداد للامتحان وأدائه بنجاح، ويشمل التعليمات التي يجب الالتزام بها داخل قاعة الامتحان ... الخ، و تبين لنا أن مستوى التحصيل الدراسي قد تحسن لدى عينة الدراسة، مما يؤكد فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم.

## خلاصة:

اتضح من خلال عرض الباحثة لعناصر هذا الفصل، أنّ قلق الامتحان من بين أعقد المشكلات النفسية المدرسية ذات التأثير المباشر على التلاميذ في مختلف المراحل الدّراسية إلاّ أنّ تأثيره البالغ يظهر بوضوح في مرحلة التعليم الثانوي. إذ يعتبر حالة انفعالية تنتاب التلميذ ويصاحبها اضطراب في الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية مصحوبة بأعراض فسيولوجية، وللقلق جانبين جانب ايجابي وآخر سلبي فالأول يعمل كدافع وحافر يساعد الفرد على الاجتهاد؛ أمّا الثاني فيعيق الأداء المتوقع من التلميذ، فقلق الامتحان يؤثر على عوامل عديدة منها التحصيل الدراسي؛ بحيث يعود إلى أسباب وعوامل متعددة منها ما هو مرتبط بشخصية التلميذ في حد ذاته ومنها ما يعود إلى الأسرة، ممّا يستدعي تقديم خدمات إرشادية للتغلب على هذه المشكلة.

# الفصل الثالـــــــــــث:

# وجهة الضّــبط

**تمهيـــــد**

**1- نظرة تاريخية حول مفهوم وجهة الضّبط**

**2- مفهوم وجهة الضّبط**

**2-1-مفهوم وجهة الضّبط لدى بعض السيكولوجيين**

**2- 2- مفهوم وجهة الضّبط حسب جوليان روتر(Rotter)**

**3- خصائص وسمات فئتي الضّبط**

**3-1- خصائص وسمات فئة الضّبط الداخلي**

**3-2- خصائص وسمات فئة الضّبط الخارجي**

**4- وجهة الضّبط في النظريات السيكولوجية**

**خلاصـــــة**

**تمهيـــد:**

يعتبر مفهوم وجهة الضّبط من بين المفاهيم الحديثة التّي نالت اهتماما كبيرا من قبل الباحثين والعلماء، لما لهذا الموضوع من أهميّة في حياة الفرد بصفة عامّة وفي حياة المتعلّم بصفة خاصّة، باعتباره متغيّر سيكولوجي من متغيّرات الشّخصيّة، وكذلك من بين المتغيّرات المفسّرة لحدوث السّلوك في موقف سيكولوجي معيّن وفي بيئة اجتماعيّة معيّنة. وسنحاول في هذا الفصل تقديم إطلالة نظريّة لهذا المتغيّر من خلال تقديم نظرة تاريخيّة حوله وتعريفه ثمّ تعريف لفئة(الضبط الدّاخلي وفئة الضّبط الخارجي) وذكر خصائصها ومؤشّراتها، وكذا النّظريّات المفسّرة له وأخيرًا علاقته بالتّحصيل الدّراسي.

## 1- نظرة تاريخية حول مفهوم وجهة الضّبط:

لقد اشتقّ مفهوم مركز الضّبط من نظريّة التّعلم الاجتماعي* التّي صاغها **جوليان روتر(J.B .Rotter1954)** وفي أواخر الأربعينيّات وأوائل الخمسينات من هذا القرن، قام **روتر(Rotter)** بتنفيذ العديد من الأبحاث الضّرورية مع تلاميذه، وكانت المهارة والصّدفة المؤشّران التّجريبيّان للتّمييز بين المعتقدين في الضّبط الدّاخلي والمعتقدين في الضّبط الخارجي.حيث قام كل من **روتر** و**وليام جيمس** (**W. James1951**) بتجربة على **مجموعتين** من الطلبة فطلب من إحدى المجموعتين إنجاز مهمّة ما وقالا للمجموعة الأولى أنّ الإنجاز محكوم بعوامل الصّدفة، بينما قال للمجموعة الثّانية أنّ إنجاز المهمّة يتوقّف على المهارة.وتمّ تعزيزهما بناءًا على نظامين من جداول التّعزيز **50%و100%**أوضحت

---

***نظرية التعلم الاجتماعي لروتر:** عمد روتر إلى وضع نظرية في التعلم لتفسير جوانب السلوك الاجتماعي لدى الأفراد في المواقف المعقدة وقد دمج فيها مفاهيم من نظريات التعلم والشخصية وتتناول هذه النظرية ثلاث جوانب هي :السلوك،المعرفة والدافعية، ويؤكد بأن السلوك الاجتماعي يحدث في ظل السياق والظروف التي يحدث فيها ويتأثر بدرجة كبيرة بالتوقع أو المعرفة المتعلمة بالتعزيز ومستوى الدافعية، وقد صممت هذه النظرية لتكون ذات فائدة لعلماء النفس الإكلينيكي وقد وضع اتساق النظرية ونفعيتها في كتاب (تطبيقات نظرية التعلم الاجتماعي للشخصية) بقلم جوليان روتر وجون شانر وجيزي فيز سنة 1972.

النّتائج أنّ: الأداء في ضوء المهارة أفضل من الأداء في ظل الصدفة، كما استمرّت توقّعات النّجاح لمجموعة المهارة ومقاومة الانطفاء عند مقارنتها بمجموعة الصدفة(مدور، 2005، ص: 16).أمّا المحاولة الأولى لقياس الفروق الفرديّة في إدراك وجهة الضبط(الداخلية– الخارجية)هي التّي قام بها **جيري فيرز**(**J. Pares**) في دراسته تأثير مواقف الصّدفة و مواقف المهارة على توقّع التّعزيز، وطرح التّساؤل التّالي:هل يكون دور التّعزيز في المواقف القائمة على المهارة هو نفس الدّور في المواقف التّي يدرك الطلبة بأنّها تتحدّد بفعل عوامل الصّدفة. وطلب من المفحوصين أداء مهام إدراكيّة(مطابقة اللّون والخط)عبر سلسلة من المحاولات وقام بتقسيمهم إلى مجموعتين متماثلتين: وذكر للأولى أنّ الوصول للحل الصّحيح يعتمد على المهارة، في حين ذكر للمجموعة الثّانية أنّ الصّدفة هي التّي تتحكّم في النّتيجة. وقد طبّق عليهم نظام تدعيم جزئي(صح، خطأ) وتمّ قياس التّوقّع بجمع توقّعات المفحوصين على أنّهم سوف يتعّهدون باحتمال النّجاح في المحاولة التّاليّة. فأظهرت النّتائج أنّ توقّعات زيادة النّجاح ونقصان الفشل، زادت مع المجموعة الأولى،حيث أدّى التّعزيز في حالة المهارة إلى تغيير التّوقّعات وتعديلها، وهذا يدلّ على محاولات الحصول على التّعزيز تتغيّر عندما يدرك الأفراد أنّ التّعزيز هو نتيجة لمهمّة من مهام سلوكهم، هم أكثر من حدوثه بسبب الصّدفة أو الحظ.(معريه،2012، ص ص:14-15) وفي عام(**1966**) صدر كتاب **روتر**(**Rotter**) الخاص بالضّبط الدّاخلي الخارجي، ومنه أصبح هذا المفهوم من أكثر مفاهيم علم النّفس خضوعا للبحث الواسع.(العفاري،2011، ص:10)

نستنتج من خلال التجارب التي قام بها جوليان روتر وزملائه للتمييز بين فئتي الضبط (الداخلي/الخارجي) على مجموعات من الطلبة وكان أساس التمييز هو المهارة والصدفة بحيث قسم الطلبة إلى مجموعتين: بحيث المجموعة الأولى تؤدي المهمة بالاعتماد على المهارة في حين تؤدي المجموعة الثانية المهمة في ظل الصدفة وتوصل إلى:-

أنّ الأداء في ظل المهارة أفضل من الأداء في ظل الصدفة، كما وضح جيري فيرز دور التعزيز في زيادة توقعات النجاح ونقصان توقعات الفشل لمجموعة المهارة على عكس مجموعة الصدفة. وهذا ما يؤكد المميزات التي تتميز بها كل فئة من فئتي الضبط والتي سيتم التطرق إليها في العناصر الموالية.

## 2- مفهوم وجهة الضّبط:

لقد تعددت تعاريف وجهة الضبط، انطلاقا من اختلاف التوجهات النظرية، فسنتطرق لبعض منها وذلك من خلال تسليط الضوء على جوانبه المختلفة، فسنقدم أولاً تعريف وجهة الضبط استنادا إلى وجهة نظر بعض العلماء السيكولوجيين في مجال علم النفس الشخصية.

### 2-1- مفهوم وجهة الضبط لدى بعض السيكولوجيين:

لقد تناول العديد من الباحثين السّيكولوجيّين موضوع مركز الضّبط، بحيث تمّ تعريفه من خلال وجهة نظرهم الخاصّة، وسيتم عرض البعض منها كما يلي:- (**الخثعمي، 2008، ص:26** )

يعرّف **لازاروس(Lazarws1966)** مركز الضّبط فيرى بأنّ:" الضّبط الدّاخلي يتأثّر بمعتقدات الفرد حول كفاءته وقدراته على ضبط النّتائج في عالمه الخاص، وكذلك يتوقّف الضّبط الدّاخلي على توقّعات الفرد الإيجابيّة فيما يتعلّق بالثّقة والاعتماد على الأفراد الآخرين في عالمه. أمّا الضّبط الخارجي فهو عبارة عن توقّعات الفرد السّلبيّة مثل عدم قدرته على التّحكّم في نتائج الأحداث، أو اعتقاده بأنّه يعمل في عالم عدائي". ومن جهته يرى **كراندال(Grandall 1973)** أنّ:" وجهة الضّبط الدّاخليّة تشير إلى أنّ الأفراد يتصوّرون بأنّ الأحداث الإيجابيّة التّي تحدث لهم تكون جهودهم الخاصّة، بينما الأحداث السّلبيّة تكون نتيجة القدر والصّدفة والحظ. أمّا الضّبط الخارجي هو تصوّر الأفراد بأنّهم مسئولون عمّا يحدث لهم من مآسي. أمّا الأحداث الإيجابيّة فتكون نتيجة لكرم الآخرين أو من القدر أو الصّدفة.

**وترى ماريا روب (Maria Rupp1974):** إنّ اعتقاد الفرد في سمات الشّخصيّة هو الذّي يجعله يحدد مصدر التّعزيزات، فإذا اعتقد أنّ سمات الشّخصيّة هي التّي لها القدرة على التأثير في أحداث حياته، فإنّه يكون ذا مصدر داخلي.أمّا إذا أنسب التّعزيز إلى الحظ أو الصّدفة مثل الحوادث المفاجئة والربح في اليناصيب فيكون ذا مصدر ضبط خارجي.

ويرى كل من **ووريل** و**ستيل ويل (Worill and still Will1981)** أنّ:" مصدر الضبط يصف التّوقع العام للفرد حول العلاقة بين مجهوده ومهاراته وهدفه في النجاح والتفوق الفعلي فعلى سبيل المثال يميل الطلاب ذوي الضبط الدّاخلي إلى عزو نجاحهم أو فشلهم لمهاراتهم الخاصّة وجهدهم الشّخصي أو لإهمالهم، أمّا الطلاّب ذوي الضّبط الخارجي فيميلون إلى عزو نجاحهم أو فشلهم لعوامل خارجيّة مثل: الحظ الحسن أو السيئ أو أنّ الامتحان سهل أو صعب أو أنّ الأستاذ عادل أو غير منصف". **(معمريه، 2012، ص:15)** ومن جهة أخرى يرى **موريس(Mouris 1982)** بأنّ: " مصدر الضّبط يعتمد على كيفيّة تأثير التّعزيزات في التّوقع والسّلوك، حيث يرى أصحاب الضّبط الدّاخلي أنفسهم سادة على أقدارهم، وعلى أنّهم أصل تعزيزاتهم وما يحصلون عليه من مكافآت. فهم يبحثون عن وسائل لتقويم أنفسهم وتحسين كفاءاتهم ومهاراتهم الخاصة، ويعتقدون أنّ التّرقية تعتمد على العمل الجاد وما يعرفه من معلومات في مجال عمله، وليس ما يعرف من أصحاب السّلطة والنّفوذ. أمّا أصحاب الضّبط الخارجي فيؤكّدوا على الحظ..."**(مدور، 2005، ص:22)**

ومن جهة أخرى يعرف **فيرز(Phares 1975)** وجهة الضبط: هو مدى إدراك الفرد لنتائج المهمة التي يقوم بها، فإذا أدرك الفرد أنّ نتائج المهمة لا يمكن التنبؤ بها أو أنّ النتائج تعود إلى الحظ أو الصدفة فإنّ الفرد في هذه الحالة يكون ذا موضع ضبط خارجي، أمّا إذا أدرك الفرد نتائج المهمة التي يقوم بها تعتمد على مدى إنجازه، فإنّه في هذه الحالة يكون ذا موضع ضبط داخلي.**(بوزيد، 2009، ص:51)**، ولقد لاحظ **جيري فيرز(Phares 1976)** بأنّ لكل الفئة الدّاخليّة والخارجيّة مزايا ومساوئ حيث أنّ ذوي الضّبط الدّاخلي لا يتصرّفون كلّهم

بالفعاليّة والتّفوّق لأنّ البعض منهم يكونون قاسين أخلاقيّا محاصرين بمشاعر الفشل والخوف من الإحباط وخيبة الأمل. أمّا ذوي الضّبط الخارجي لديهم مهارات لا تتوافر لدى ذوي الضّبط الدّاخلي، فهم يعتقدون أنّ الحصول على التّعزيز يحدث شرط أن تكون في الوقت المناسب والمكان المناسب وأن تكون محظوظا.**(معمريه، 2012، ص:18)**.

نستخلص من خلال عرض التّعاريف السّابقة بأنّ هناك اتفاقا نسبيّا على أنّ:

– مركز الضّبط يرتبط بمعتقدات الفرد حول قدراته وكفاءته.

– إنّ اعتقاد الفرد هو الذّي يحدّد مصدر التّعزيزات.

– هناك علاقة بين كل من التّعزيزات التّي يحصل عليها الفرد والتّوقع المستقبلي والسّلوك.

– ينقسم الأفراد إلى فئتين فئة الضّبط الدّاخلي: الذّين يمتلكون القدرة على تحمل نتائج أعمالهم وبأنّ قراراتهم نابعة من قناعتهم، وبأنّ الأعمال التّي يقومون بها ناتجة عن جهدهم الشخصي، فهم بذلك يعزون المواقف الإيجابيّة أو السّلبيّة التّي تحدث لهم من نجاح أو فشل إلى قدراتهم الخاصّة أو لإهمالهم، في حين نجد أن فئة الضّبط الخارجي:غير قادرين على تحمل نتائج أعمالهم، وأنّ ما يحدث لهم من مواقف يرتبط بحظّهم الجيّد أو السّيئ فكلّ سلوك يرجعونه إلى عوامل خارجيّة ليس لديهم القدرة في التّحكم فيها. إلّا أنّ **جون فيزر** وضّح بأنّ هذه الخصائص والمميّزات التّي تتّصف بها كل فئة ليست ثابتة عند جميع الأفراد، لأنّ لكلّ فئة (الدّاخلية والخارجيّة) مزايا ومساوئ. فذوي الضّبط الدّاخلي لا يتصفون جميعا بالتّفوّق والفعاليّة فمنهم الفاشلين والمحبطين،ومن جهة أخرى ذوي الضّبط الخارجي لديهم مهارات لا تتوفّر لدى ذوي الضّبط الدّاخلي.

### 2-2- مفهوم وجهة الضبط حسب جوليان روتر(J.Rotter):

لقد قدم **روتر** تعريفًا لمركز الضّبط ووضّح فيه تقسيمات الضّبط(داخلي وخارجي) في مقالة بعنوان(التّوقّعات المعمّمة للضّبط الدّاخلي/الخارجي للتّعزيز) بأنّه:"توقّع معمّم يشير إلى

اعتقاد الفرد في الجهة التّي يعزو لها ضبط أسباب حصوله على التّعزيز، فالأفراد يكتسبون اعتقادات توجه توقعاتهم، فيما إذا كانت التّعزيزات التّي يحصلون عليها تعتمد على أسباب شخصيّته كالذّكاء والمهارة والمثابرة وغيرها، أم تعتمد على عوامل أخرى تبتعد عن تحكّمهم الشّخصي كالحظ أو القدرات أو الصّدفة. ويعرف روتر **Rotter(1966)** مفهوم **مركز الضبط** بأنّه عندما يدرك الفرد التعزيز بعد أدائه العديد من الأفعال ويعتقد أنّ هذا التعزيز يتوقف على أدائه كلّية، فإنّه يدرك على أنّه نتيجة للحظ أو الصدفة والقدر وتحت هيمنة الآخرين الأقوياء،أو بشيء غير متوقع بسبب وجود تعقيدات من القوى التي تحيط به. وعندما يفسر الفرد الحدث بهذه الطريقة، فنحن نصف هذا الفرد بأنّه يعتقد في الضبط الخارجي، بينما إذا أدرك أنّ وقوع الحدث يتوقف على سلوكه وخصائصه فنحن نصف هذا الفرد بأنّه يعتقد في الضبط الخارجي.(مرازقة، **2009**، ص:**45**) ويقسّم **روتر** هذا المصطلح إلى مصدرين مركز ضبط داخلي ومركز ضبط خارجي.حيث أنّ **الضّبط الدّاخلي:** "**يصف الفرد الذّي يعتقد في موقع نوعي محدّد أو في مجموعة من المواقف، بأنّ ما قد حدث وما يحدث الآن أو ما سيحدث مستقبلا، مرتبط مباشرة بما قد فعل أو ما يفعل الآن، أو سيفعل في هذه المواقف**".(بن الزين، **2004**، ص ص:**20-21**) فالأفراد ذوي الضّبط الدّاخلي، يعتقدون أنّ التّعزيزات الإيجابيّة التّي يحصلون عليها أو النّتائج السّلبيّة التّي تحدث لهم في حياتهم ترتبط بالدّرجة الأولى بعوامل ذاتيّة تتعلّق بشخصياتهم، مثل الذّكاء والمهارة والمثابرة. أمّا الأفراد **ذوي الضّبط الخارجي**، فيعتقدون أنّ التّعزيزات الإيجابيّة أو النّتائج السّلبيّة ترتبط بعوامل خارجيّة بعيدة عن تحكّمهم الشّخصي، مثل الحظ والصّدفة أو تدخّل الآخرين، أو لعوامل أخرى غير معروفة. (معمريه، **2012**، ص ص:**12- 13**)

ومن جهة أخرى يرى **روتر** أن فئة **الضبط الخارجي:**" يصف الفرد الذّي يعتقد أنّ ما يحدث له في مواقف معيّنة، ليس مرتبطا بما يفعل في هذه المواقف، بل مرتبط بأنّه

محظوظ، ولأنّ القدر بجانبه أو بسبب تدخّل أشخاص آخرين ذوي نفوذ أو تأثير أو لهذه الأشياء جميعا". **(بن الزين، 2004، ص ص:20-21)**

من خلال عرض هذا التّعريف لمركز الضّبط وإعطاء شرح لفئتي الضّبط الدّاخلي والخارجي يتّضح بأنّ لكل فئة مؤشّرات مميّزة لها. فالفرد الذّي يعتقد أنّ الحصول على التّعزيز سواء كان سلبيا أو إيجابيا يرتبط بالقوى الدّاخليّة أي بذواتهم، فإنّ مؤشّرات هذه القوى المحتملة من وجهة **نظر روتر**(1966 **ROTTER**) تتمثّل في(المهارة، الجهد، أو سمات الشّخصيّة المميّزة) أي أنّ العوامل الدّاخليّة تظهر من خلال المؤشّرات التّاليّة:- .**(بن الزين، 2004، ص:23)**

- **الذكاء أو القدرات العقلية:** يكون اعتقاد الفرد بأنّه يتوفّر على القدرات العقليّة التّي تؤهّله للتّحكّم في الأحداث النّاجحة أو الفاشلة.

- **المهارة(الكفاءة):** فالفرد يعتقد أنّه بإمكانه السّيطرة على البيئة وضبط أحداثها بفضل مهاراته وكفاءته التّي اكتسبها من الخبرات السّابقة.

- **الجهد:** حيث يكون اعتقاد الفرد بأنّ كل ما يجري له من أحداث يرتبط ارتباطا كليّا بالجهد الذّي يبذله.

- **السّمات الشّخصيّة المميّزة:** يكون اعتقاد الفرد أنّه يملك مجموعة من السّمات التّي تمكنّه من التّحكم في الأحداث مهما كانت طبيعته

ومن جهة أخرى أشار **كانتور وزيركل**(**Cantor and Zirkel**) إلى أنّنا ندرك أنفسنا ككائن عاقل قادر على التّأثير في خبراتنا، ووضع القدرات التّي تعدّل حياتنا، حين أنّ التّدعيم الخارجي مهم في نظر **روتر**. ولكن نشاط هذا التّدعيم متعلّق بقابليّتنا الإدراكيّة. فهؤلاء الأفراد تتمثل المؤشرات لديهم في(الحظ أو تأثير الآخرين أو عوامل غير معروفة) وتتمثّل هذه المؤشرات فيما يلي:- **(بن الزين،2004، ص ص:23-24)**

- **الحظ أو الصدفة:** حيث يعتقد الفرد أنّه لا يمكن التنبؤ بالأحداث لأنّ كل الأمور مرهونة بالحظ أو الصّدفة.

- **قوة الآخرين:** فالفرد يعتقد أنّ الآخرين مثل الآباء الوالدين، المعلّم، والمدير وغيرهم يملكون السّيطرة على الأحداث ولا حول له ولا قوة في التّأثير عليهم.

- **القدر:** فالفرد يعتقد أنّه لا جدوى من محاولة تغيير مجرى الأحداث، لأنّها مقدّرة مسبقا. فهذه المؤشّرات تجعل الفرد يعتقد أنّ مصادر النّجاح والفشل تكمن خارج ذاته. وهو بذلك يخضع في تسيير شؤونه لقوى خارجيّة، لكونه لا يؤمن بأنّه يملك القوّة لتغيير الأشياء.

ولقد حدد **جوليان روتر** في نظريّته لتفسير مركز الضبط أربع متغيّرات أساسيّة تهدف إلى الكشف عن اتجاه الأفراد لنوع معيّن من السّلوك من بين عدد كبير من البدائل في موقف ما، والتي انبثق منها مفهوم مركز الضبط والمتمثلة في المتغيرات التالية:-**(العتوم وآخرون، 2008، ص:24)**

**1- الطاقة السّلوكيّة(إمكانية حدوث السّلوك):** ويقصد بها إمكانيّة حدوث سلوك ما، في موقف ما بهدف الحصول على التّدعيم، ويمكنه الحصول على تدعيم واحد أو مجموعة من التّدعيمات، إذ أنّ الفرد يقدّر إمكانية حدوث السّلوك بالارتباط مع بدائل أخرى فالطّالب أثناء موقف الامتحان يسعى إلى الحصول على جملة من التّعزيزات مثل الحصول على علامات جيّدة، والحصول على المرتبة الأولى في القسم ولتحقيق ذلك فإنّه يسلك العديد من السّلوكيات مثل مراجعة الدّرس بشكل جيّد، الغش في الامتحان وغيرها. هذه السّلوكيات تسمّى بالطّاقة السّلوكيّة، وتجدر الإشارة إلى أنّ الطّالب لا يسلك هذه السّلوكيات في وقت واحد، وإنّما يسلك السّلوك المناسب للموقف.**(بن الزين، 2004، ص:32)**

**2- التّوقع:** يعرّف **روتر(Rotter1954)** التّوقع بأنّه:"الاحتمالية الموجودة لدى الفرد بأنّ تعزيز معيّن سوف يحدث توظيفه لسلوك منظّم عن قيمة أو أهميّة التّعزيز، وإنّ الاحتماليّة الذّاتيّة للتّوقع تتوقّف على المشاعر الذّاتية للفرد وعن إمكانيّته لتعزيز بعض السلوكيات.**"(الكفافي والنيبال، 2010، ص:500)**أي الاحتماليّة التّي يتصوّرها الفرد فيما يتعلّق بحدوث التّعزيز كوظيفة للفعل السّلوكي الذّي يقوم به في موقف ما. ومثل هذا التّوقّع يتأثّر

بالطّريقة التّي من خلالها يصنّف الفرد الأحداث وقدرته على تعميم خبراته السّابقة والاستفادة منه"(العفاري، 2011، ص ص:13-14)

**3- قيمة التّعزيز:** ويقصد به درجة التّفضيل والرّغبة لدى الفرد في الحصول على تعزيز معيّن، إذا كانت إمكانيّة الحصول على بدائل أخرى من التّعزيز متساوية. وتجدر الإشارة هنا أنّ السّياق الذّي يحدث فيه السلوك والطريقة التّي من خلالها يدرك الفرد هذا السّياق بالإضافة إلى الخبرة السّابقة تحدّد قيمة التّعزيز ودرجة التّوقع.(محمد جاسم، 2009، ص:281).

**4- الموقف النفسي:** "هي البيئة الداخليّة والخارجيّة التّي تحفّز الفرد بناءًا على خبراته وتجاربه السابقة، كي يتعلم كيف يستخلص أعلى مستوى مستمر من الإشباع في أنسب مجموعة من الظروف. فالفرد يتفاعل بشكل مستمر مع بيئة داخليّة أو خارجيّة وهذا التّفاعل دائمًا يكون من ورائه رغبة في إشباع حاجة معيّنة، وهو يقوم بسلوكيّات معيّنه في مواقف بيئيّة، وهذه السّلوكيّات غالبًا ما تتفق مع تجاربه السّابقة".(العفاري،2011، ص ص:13-14)

نستخلص بأنّ المتغيّرات الأربعة تشكّل لنا معادلة السّلوك التّي صاغها **روتر** بأنّ احتماليّة حدوث سلوك في موقف سيكولوجي معيّن يرتبط بدرجة توقّعات الفرد، بمعنى أنّ هذا السّلوك سوف يؤدي إلى تدعيم معيّن، مع الأخذ بعين الاعتبار قيمة هذا التّدعيم، ومن ثم يختلف النّاس في إدراكهم لمصدر هذا التدعيم. فهناك من يعتقد بأنّه داخلي وهناك من يرى بأنّه يأتي من الخارج.

## 3- خصائص وسمات فئتي الضّبط:

من خلال ما تم التطرّق إليه من مفاهيم حول وجهة الضّبط، نلاحظ بأنّ هناك فئتين للضبط فئة الضبط الداخلي وفئة الضبط الخارجي، ولكل فئة مجموعة من الخصائص التّي تميزها وهي كالآتي:-

**3-1- خصائص وسمات فئة الضّبط الداخلي:** تتلخص خصائص وسمات أفراد فئة الضبط الداخلي من خلال النتائج التي توصّلت إليها الدّراسات مثل دراسة كل من **روتر1954**، دراسة **صلاح الدين أبو ناهية**، دراسة **كوبر1983**، دراسة **جابر عبد الحميد جابر** ودراسة **محمود عمر 1987**...الخ والتّي تتمثل في النّقاط التّاليّة:-**(بن الزين، 2005، ص:25)**

- البحث والاستكشاف للوصول إلى المعلومات، ثم استخدام هذه المعلومات بفعاليّة في الوصول إلى حل للمشكلات التّي تعترضهم في البيئة.
- المودة والصّداقة في علاقاتهم مع الآخرين.
- التّحصيل والأداء الأكاديمي، حيث يتبيّن ارتفاع مستوى تحصيلهم الدّراسي وأساليبهم في حل المشكلات.

*كما يتميّزون أيضا بالخصائص التّاليّة:-**(مدور، 2005، ص:23)**

- الصحة النّفسيّة والتّوافق النّفسي، فهم أكثر احترامًا للذّات وأكثر قناعة ورضا عن الحياة وأكثر اطمئنانًا وهدوءاً، وأكثر ثقة بالنّفس وأكثر ثباتًا وانفعالًا، وأقل قلقًا.
- أكثر ذكاء، النجاح، عدم المسايرة، روح المسؤولية، التّفتّح والمرونة في التّفكير وأكثر إبداعا وتحملا للمسائل الغامضة والمشاكل.
- القدرة على تأجيل الثّواب، ومقاومة المحاولات المغرية للتّأثير عليهم.
- يضع قيمة كبيرة لتعزيز المهارة والأداء ويكون أكثر اهتماما بقدراته وبفشله أيضا*

3-2-**خصائص وسمات فئة الضبط الخارجي:** تتلخّص خصائص وسمات الأفراد من فئة

---

*كشفت دراسة أخرى قام بها **ديكورتي** وويلك في دراستهما أنّ ذوي الضبط الداخلي أكثر حساسية للمثيرات البيئية، ولديهم قدرة عالية على استخدام الخبرة لتحسين إدراكهم للأداء كما أنهم أسرع . وأوضحت دراسة أخرى للشربيني أن أصحاب الضبط الداخلي يتميزون بالتوافق والاتزان الانفعالي ولديهم مستوى منخفض من العدوانية على عكس ذوي الضبط الخارجي. أمّا **ستريكلاند Strickland** بأنّ ذوي الضبط الداخلي أكثر ذكاءًا يؤدون السلوكيات التي تؤكد على المسؤولية الشخصية وهم أكثر اعتدالا في تعريض أنفسهم للخطر.

الضّبط الخارجي في النقاط التّاليّة:-(العفاري،2011، ص:19)

- إدراكهم للنجاح يكون منخفضا.
- الاجتهاد وعدم الكفاءة.
- سلبية عامة وقلة في المشاركة والإنتاج.
- تنخفض لديهم درجة الإحساس بالمسؤولية الشخصية عن نتائج أفعالهم الخاصة.
- يُرجعون الحوادث السلبية والإيجابية إلى ما وراء الضبط الشخصي.(معمرية، 1995، ص95)

وقد توصّل **فارس(1976)** أنّ أصحاب **التّوجه الخارجي** أكثر قلقًا وأقلّ تقديرًا للذّات، وأيضا أنّ ربّما من الأمور المتوقّعة أنّ الطّلاب الذّين يعانون من عجز تعلّمي يميلون إلى أن يكونوا خارجي التّوجّه.(الكفافي والنيبال، 2010، ص:506) وفي نفس الاتجاه توصّلت دراسة **هنتراس وشارف** (Hiuntras and Sharf) أنّ أفراد فئة **الضّبط الخارجي** أكثر مسايرة وأقل ثقة بالّنفس، متردّدون، ولا يملكون القدرة على توجيه الذّات أو ضبط النّفس، وأكثر قلقًا وتسلطًا وسيطرة وأكثر حيطة وأنانية.(العفاري،2011، ص:19)

ويوضح كونيل(1977Connel) إلى أنّه لا توجد أنماط نقية من الفئتين، ولا يجب أن نقع في خطأ الاعتقاد بأنّ أي فرد يجب أن يكون إمّا من فئة الضبط الداخلي أو من فئة الضبط الخارجي، فلكل فرد درجته على خط يمتد بين النهايتين والاختلاف في الدرجة وليس في النوع، أي أنّ لكل فرد درجة خط بين الطرفين طرف التحكم الداخلي وطرف التحكم الخارجي.(مرازقة، 2009، ص:48)

فلا يمكن تصور فرد بطرف واحد مطلق بل إنّ الفرد يغلب عليه طرف على آخر ويصبح كسمة عامة كما يعتقد في ذلك فيرز (1968Phares) أنّ مركز التحكم سمة عامة تظهر إلى حد ما في نمط ثابت خلال المواقف في كل من القياس والقدرة على التنبؤ بالاتجاهات والسلوك.(بوزيد، 2009، ص:50)

## 4- وجهة الضّبط في النظريات السيكولوجية:

سوف تستعرض الباحثة في هذا العنصر مجموعة من النظريات السيكولوجية التي تناولت كيفية ضبط الفرد للأحداث البيئية، وذلك من أجل تعميق الفهم لمصطلح الضبط وإبراز العلاقة بينه وبين مصطلحات هذه النظريات، وسيتم التطرق إلى بعض هذه النظريات على النحو التالي:

**5-1- دافع الكفاءة أو الجدارة:** يعرّف وايت **(R .W.White1959)** دوافع الكفاءة والجدارة بالملاحظات المستمرة والصعبة للأحداث في البيئة من قبل بعض الأفراد، والتي تجعلهم يشعرون بالرضا عن الذات أكثر من أولئك الذين يميلون لممارسة حياتهم بأكبر قدر من البساطة.

ويرى وايت أنّ الإنسان لديه دوافع أولى للسيطرة على البيئة وأطلق عليه اسم دافع الكفاءة، ويتجلى هذا من خلال أنماط متعددة من السلوك مثل علامات الفرح والابتهاج لدى الأطفال عند تحريكهم لألعابهم وإحداث أصوات، وهو شعور التأثير على البيئة، أي أنّ الطفل يدرك أنّ نشاطه يمكن أن يجعل البيئة تستجيب له بطريقة يقع زمامها في يده، أنّ دافع الكفاءة لوايت يشير أننا لا نستطيع التعامل مع البيئة، إلاّ إذا عرفناها، فمجموعة النشاطات التي يقوم بها الفرد لمحاولة معرفتها، والسيطرة عليها وتعتبر نشاطات تكيفيه معرفية الهدف منها هو تحقيق الكفاءة. **(بواللیف، 2010، ص: 66 )**

ويرى وايت أنّ الفرد في مسعاه لتحقيق الكفاءة والسيطرة يمر بمرحلتين:-

**مرحلة 1: دافعية التأثير:**هي تحرك الفرد للبحث والممارسة التي تهدف إلى إنتاج تأثير البيئة، وقد استشهد على ذلك بنشاط الطفل الذي يقضي معظم ساعات اليوم في اللعب، وهذا تعبير عن الرغبة للتحكم في البيئة، وكلما كبر الطفل زادت محاولته للتأثير على البيئة ممّا ينمي عنده خبرة أو معرفة من خلال التفاعل المستمر فالمجتمع يطلب منه أداء

الواجبات بمفرده، وعليه إنجازها وتحقيق أهدافه في الحياة لذلك يجد الفرد نفسه أنّه لا بد أن يكون جديراً وذا كفاءة، أي تحول وظيفي من دافعية التأثير على دافعية الكفاءة.

**(مدور، 2004-2005، ص:29)**

**مرحلة 2: دافع الكفاءة:** إنّ الطفل الذي يشعر أنّه ذو كفاءة في تفاعله مع البيئة خلال اللعب والتلميذ الذي يحرز التفوق في تحصيله الدّراسي، ويشعره ذلك بالسرور، فهم يقودهم دافع الكفاءة، ويستخدمون قدراتهم للوصول على التعزيزات المناسبة مثل الرضا عن الذات، وهنا تضع العلامة بين السعي وملاحظة الأحداث في البيئة باستمرار في محاولات للسيطرة عليها لتحقيق الذات والشعور بالرضا. ولقد أثبتت العديد من الدراسات منها دراسة روتر 1966 ولاو 1970 من وجود علاقة بين الضبط الداخلي والتمكن والسيطرة على البيئة والعمل بسرعة لتحسين الظروف.**(بو الليف، 2010، ص:67)**

**5-2- الدافعية الداخلية:** تدعى نظرية إدوارد ديسي( **E. Déci 1980** )" بنظرية الدافعية المعرفية" وينظر من خلالها للإنسان على انّه كائن باحث نشط ينقب ويبحث بإصرار ومثابرة، وهو بطبيعته عضو فعّال في البيئة التي يعيش فيها، يسعى للإنجاز.

ويرى ديسي أنّ الأفراد المدفوعين داخليًا يسعون لتحقيق الكفاءة والتمكن والاستطاعة وتحقيق الذات والسيطرة على الأحداث.**(معمرية، 2012، ص: 27)**

وهذه الصفات يتسم بها الأفراد ذوي الضّبط الداخلي، الذين يتميزون بالتمكن والكفاءة والسيطرة على البيئة، ويمكن القول أنّه عندما يكون السلوك مدفوعا داخليًا فإن الاعتقاد في مصدر الضّبط يكون داخليًا، وهذا ما أثبته هسلر **(Hesler)** من خلال دراسته على أنّ الأفراد الذين يعتقدون أنّهم يمارسون تأثيرًا كبيرًا على بيئاتهم بواسطة قدراتهم، لديهم ضبط داخلي مرتفع، إذ يمكن القول أنّ الدافعية الداخلية أحد الخصائص التي يتوفر عليها الأفراد ذوو الاعتقاد في الضبط الداخلي.

**5-3- نظرية العزو السببي:** قال هايدر(**Heider**) بهذه الفكرة من خلال كتابه " سيكولوجية العلاقات المتبادلة عام 1958 والذي يرى أنّ سلوك الفرد هو الذي يُؤثر على سُلوُكه القادم وليست النتيجة التي يحصل عليها. ويفترض هايدر أنّ الأفراد يعزون أسباب نجاحهم وفشلهم، وهي محاولة لربط السلوك بالظروف والعوامل المؤدية إليه، إذ أنّ إدراك الفرد للسبب يساعده في السيطرة على ذلك الجزء من البيئة، وإنّ معتقدات الأفراد حول أسباب نتائجهم حتى ولو لم تكن حقيقة يجب أن تُؤخذ بعين الاعتبار عند تفسير توقعات الأفراد ويقسم هايدر الأفراد إلى قسمين:-**(مدور، 2004، ص: 31)**

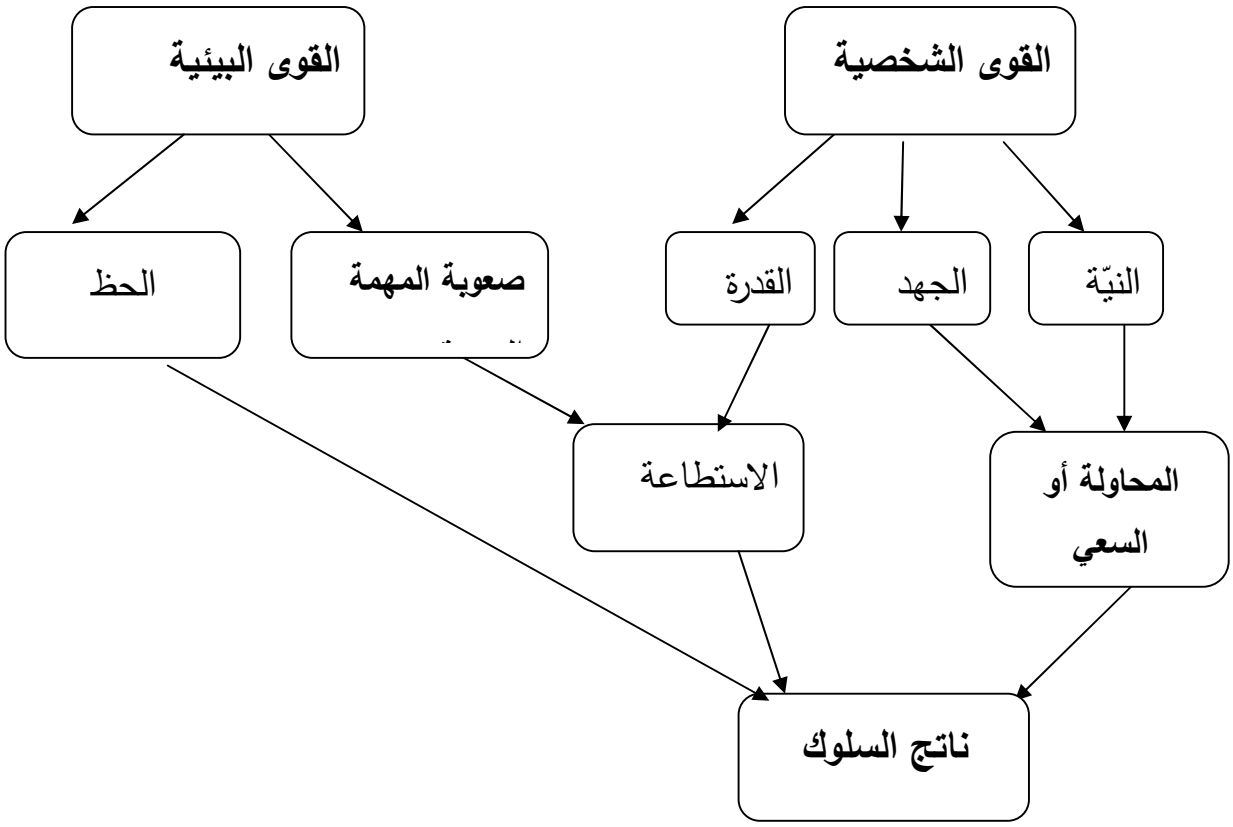
1- أفراد يرجعون الأسباب إلى عوامل خارجية مثل: الحظ والصعوبة.

2- أفراد يرجعون الأسباب إلى عوامل داخلية تتعلق بهم مثل: الجهد والقدرة.

أي أنّ الفرد تتحكم فيه مجموعة من القوى البيئية والقوى الشخصية حسب المعادلة التالية:

حدوث السلوك= **(قوى بيئية + قوى شخصية)** وحسب هذه المعادلة فالعلاقة بين القوى البيئية والقوى الشخصية جمعية فإذا كانت أيًّا من القوتين قوية فالسلوك يمكن حدوثه حتى ولو كانت القوى الأخرى مختزلة إلى الصفر.**(مدور، 2004، ص: 31)**

وحسب هايدر فإنّ القوى البيئية عندما يكون تأثيرها قويًّا على الأفراد أو تملك القرار أو التحكم في سلوكهم نجد الأفراد ينقسمون إلى فئتين، فئة تبدي ميل إلى رفض التحكم في الضغوط ويقاومون القرارات ويظهرون الإصرار والعناد ومقاومة وقام هايدر بتحليل السلوك إلى مكوناته حسب أسبابه كما يراها في الشكل التالي:**(مدور، 2004، ص: 31)**




**الشكل رقم (3-3):يوضح مخطط العزو لدى هايدر**(مدور، **2004**، ص: **32**)

يوضح الشكل رقم (3-3): بأنّ القوى الشخصية لا تستطيع أن تُأثر على الحدث السلوكي إلاّ إذَا توافر الدّافع والقدرة لأنّ غيابهما سيختزل القوى الشخصية إلى الصفر، إذَا كانت القدرات أقوى من القوى البيئية، فالفرد يمكنه أن يقوم بالفعل السلوكي إذَا حاول(عندئذ يكون سبب السلوك الشخصي) وإلاّ سيكون تأثير القوى الخارجية (الحظ، صعوبة المهمة مع غياب الاستطاعة) أقوى فيكون سبب السلوك غير شخصي. (**معمرية، 2012، ص:27**)

وسنركز في هذا النموذج على فكرة السببية الشخصية في مقابل السببية غير الشخصية، فالسببيّة الشّخصية حسب هايدر يظهر تأثيرها في تلك المواقف التي يكون فيها الفعل السلوكي للفرد نتيجة للقصد والجهد، أي ذلك الفعل السلوكي الذي يقصده الفرد، ويحدث بتأثير جهده الخاص وسماته الشخصية، كما أنّها من ناحية أخرى تشمل اعتقادًا راسخًا لدى الفرد بوجود علاقة بين الفعل السلوكي في البيئة، وبين شعور الفرد بالمسؤولية الشخصية لما يحدث وتسمى العزو السببي الشخصي.أماّ بالسببية غير الشخصية فتشير إلى

أنّ الفعل السلوكي يحدث بشكل خارج عن إرادة الفرد، أي أنّ أسبابه قوى خارجية في البيئة وليس للفرد فيها أي قصد فهو يعتقد بعدم وجود علاقة بين السلوك والاستجابات البيئية، وتسمى بالعزو السببي غير الشخصي.

ومن خلال هذا الطرح تبرز العلاقة بين مفهوم الضّبط لدى روتر بنظرية العزو السببي لدى هايدر، فالسببية الشخصية أو العزو السببي غير الشخصي يقابل الاعتقاد في الضّبط الداخلي في حين تقابل السببية غير الشخصية أو العزو السببي غير الشخصي يقابل الاعتقاد في الضّبط الخارجي.**(معمرية، 2012، ص:28)**

## 5-4- نظرية العزو لوينر(1974):

افترض وينر **(B .Weiner)** أنّ الناس يعزون نجاحهم وفشلهم إلى أسباب داخلية أو خارجية متأثرًا في صياغة نظريته بوجهة نظر كل من هيدر وروتر.

ولقد أشارت أبحاثه إلى أنّ معتقدات الفرد حول النجاح والفشل تعد عامل هام في فهم السلوكيات المرتبطة بالتحصيل، وقد افترض نموذج العزو لتفسير التحصيل وضمن نموذج مركز الضبط: الناتج السلوكي = [ القدرة + الجهد + صعوبة المهمة + الحظ].

**(بو الليف،2010، ص: 63)**

وفي محاولة لإيضاح عمل هذه المعادلة، قرر أنّ الناتج السلوكي(فشل أو نجاح) له محددات ترتبط بانجاز الفرد، هذه المحددات تتمثل في تقدير الفرد لإمكانية أو مستوى قدرته وكمية الجهد المبذول ودرجة صعوبة المهمة، واتجاه الحظ، ذلك أنّ من المفترض أنّ الناتج يعزى إلى المصادر السببية الأربعة، أي أنّ التوقعات المستقبلية للنجاح أو الفشل تبنى على أساس مستوى القدرة المفترضة، وإلى صعوبة المهمة المدركة، وكذلك تقدير الجهد الذي سيبذل والحظ المتوقع، وإذا حاولنا أن نربط بين وجهة نظره ووجهتي نظر كل من هيدر و روتر في تفسير الفرد السبب للناتج السلوكي، تشير إلى القدرة والجهد يصفان خصائص الأفراد ذوي الضبط الداخلية هم أو جهودهم، الذي يعزون أسباب نجاحهم أو فشلهم إلى قدراتهم أو

جهودهم، وبهذا تكون أسباب السلوك خاضعة لنوع من المسؤولية الشخصية، أمّا عزو الناتج السلوكي (نجاح أو فشل) إلى صعوبة المهمة أو الحظ هو خصائص الأفراد ذوي الضبط الخارجي، وبذلك تكون أسباب السلوك خارجة عن ضبط المسؤولية الشخصية.

**(بواليف، 2010، ص: 64)**

**5-5- نظرية العجز المتعلم:**

يعد **سيلجمان 1975** من رواد نظرية التعلم الاجتماعي، وقد وجد من خلال أبحاثه أنّ بعض الأفراد في حالة مواجهتهم للأحداث الصعبة والخارجة عن سيطرتهم أو ضبطهم فيستجيبون لممارسة العجز ويبدو سلوكهم في هذه الحالة لا يتناسب مع الأحداث الواقعة عليهم إذ أنهم يستجيبون للأحداث بسلبية متقبلين التهديدات النفسية والعقاب ويشعرون كأنهم لا يستطيعون فعل شيء، فيظهرون فقدان الأمل، وعند محاولة إقناعهم بأنّ لديهم مهارات عالية فغالبا ما يقابلون ذلك بالمقاومة والإغراء والتبريرات، تعكس إحساسهم بالعجز.

**(معمرية، 2012، ص: 34)** ، فالشخص العاجز يعتقد أنّ استجابته سوف لا تكون فعالة في إنهاء الأحداث البغيضة والمؤلمة، لأنّه طوّر توقعات معممة باستجابة الضبط للأحداث السيئة بينما الشخص غير العاجز.يعتقد أنّ استجابته سوف تكون فعالة في إنهاء مثل هذه الأحداث.

يضيف **سيلجمان** بأنّ الفرد المتصف بالعجز تتميز شخصيته بثلاث عيوب هي:

**الأول:** الفشل في المبادأة بالاستجابات الملائمة في حضور المثير المزعج.

**الثاني:** عدم القدرة على التعليم بأنّ الفرد يمكنه أن يسيطر على أحداث في بيئته.

**الثالث:**إبداء استجابات انفعالية سلبية مثل القلق والاكتئاب.**(معمرية، 2012، ص ص:34-35)**

تتوافق نظرية سيلجمان للعجز المتعلم من خلال عرض مواصفات الفرد الذي يتسم بالشعور للافتقار إلى السيطرة على الأحداث البيئية، والسلبية وتقبل التهديدات النفسية

والعقاب مع الضبط الخارجي، إذ يعتبر العجز هو إحدى السمات الرئيسية التي يتوفر عليها الأفراد ذوو الاعتقاد في الضبط الخارجي.

من خلال عرض الأفكار الأساسية لهذه النظريات اتضح أنّها امتداد لنظرية روتر للضبط، بحيث تم الربط بين مصطلحات وأفكار هذه النظريات بالفكرة الأساسية والمحورية في هذا الفصل ألاّ وهي الضبط لروتر، بحيث كان هناك تقارب بين أفكار هذه النظريات إذ ركزت معظمها على العوامل والقوى الداخلية الشخصية بالإضافة إلى قوى وعوامل خارجية غير شخصية ذات التأثير البالغ على نجاح وفشل الفرد(الناتج السلوكي).

**خلاصة:**

بعد أنّ استعرضت الباحثة الإطار النظري لمفهوم وجهة الضبط، استنتجت النقاط التالية: وجهة الضبط عبارة على مفهوم أسسه روتر وطوّره باحثون آخرون، انبثق من نظرية التعلم الاجتماعي، بحيث أسفرت نتائج تجاربه على أنّ هناك فئتين لوجهة الضبط فالفئة الأولى تعتمد على المهارة والقدرات الشخصية في حين الفئة الثانية تعتمد على الصدفة والآخرين وهذا ما اصطلح عليه بفئة الضبط الداخلي وفئة الضبط الخارجي فالأولى تتميز بارتفاع مستوى التحصيل الدراسي وانخفاض مستوى القلق أمّا الثانية تتميز بانخفاض التحصيل الدّراسي وارتفاع مستوى القلق، بالإضافة إلى إيضاح العلاقة المتبادلة بين مصطلح وجهة الضبط من جهة وبين مصطلحات هذه النظريات. وسنتطرق إلى عرض الفصل المتعلم بالتحصيل الدّراسي.

# الفصـــل الرابع

# التحصيـــــــل الدّراســـي

**تمهيــد:**

**1- تعريف التحصيل الدّراسي.**

**2- أنواع التحصيل الدّراسي.**

**3- شروط التحصيل الدّراسي الجيّد.**

**4- العوامل المؤثرة على التحصيل الدّراسي.**

**5- أهداف التحصيل الدّراسي.**

**6- قياس التحصيل الدّراسي.**

**خلاصـــة.**

**تمهـــــــيد:**

يعتبر التحصيل الدّراسي من أبرز الأهداف التربوية التّي تسعى المنظومة التربوية إلى تحقيقها، وذلك بإعداد المتعلم إعدادًا متكاملًا في جميع الجوانب المعرفية والنفسية والخلقية والاجتماعية، ولذلك يعتبر هذا الموضوع من بين المواضيع المهمة في ميدان التربية وعلم النفس، باعتباره محك أساسي يُعتمد عليه في تحديد المستوى الفعلي للمتعلم. في هذا الفصل ستتطرق الباحثة للتحصيل الدّراسي من خلال تقديم مجموعة من المفاهيم لبعض الباحثين والعلماء التربويون، ثم ذكر أنواعه أو بصيغة أخرى مستوياته، وشروط التحصيل الدراسي الجيّد، وبعض العوامل المؤثرة عليه وأخيًرا طرق قياسه.

## 1- تعريف التحصيل الدراسي:

### 1-1- التعريف اللغوي:

حصّل الشيء حصولاً كذا أي ثبت ووجب. كما قال بن فارس أصل التحصيل استخراج الذهب من حجر المعدن وحاصل الشيء ومحصُولُه واحد، ويعني التحصيل في اللغة ما ثبت وبقي الحصول عليه. **(إسماعيلي، 2011، ص:59)**

### 1-2- التعاريف الاصطلاحية:

التحصيل الدّراسي من جملة المفاهيم التي لم تستقر على معنى محدد، بسبب الاختلاف والتداخل فيما بينها فهناك من يعرّفه:

- على أنّه:«المعرفة التي يحصل عليها الطفل من خلال برنامج مدرسي قصد تكييفه مع الوسط والعمل المدرسي.»( **إسماعيلي، 2011، ص:59)**

كما عرّف التحصيل الدّراسي بمفهومه التقليدي على أنّه:« تحصيل المعارف والمعلومات والتحصيل في ضوء هذا المفهوم لا يحقق إلّا المستوى الأدنى من العمليات المعرفية، وهو مستوى التذكر، كما أنّه أهمل الجوانب الأخرى من نواتج التعلم وهي الجانب الوجداني، المهاري، النفس حركي.» أمّا المفهوم الحديث للتحصيل الدّراسي فيعني:«اكتساب المتعلم للمعارف والمهارات المدرسية بطريقة عملية منظمة، والتحصيل في ضوء هذا المفهوم يهتم بجانبين أساسيين من نواتج التعلم هما(الجانب المعرفي والمهاري)* ومن ثم يغطي التحصيل الدّراسي ثلاث جوانب أساسية هي:-(**شعلة، 2005، ص:114**)

أ-**الجانب المعرفي:** يعني ما يعرفه المتعلمون من معلومات ومعارف ويعبر عن مدى استيعابهم لما تعلموه من خبرات معينة في مادة دراسية مقررة.

ب-**الجانب المهاري:** (النفس حركي) ويعني مجموعة المهارات التي اكتسبها المتعلمون من خلال دراستهم لمجموع المقررات الدراسية، وإمكانهم ممارسة هذه المهارات بإتقان واستخدامها في حل المواقف المشكلة في حياتهم اليومية.

ج-**الجانب الوجداني:** يعني مجموع ما اكتسبه المتعلمون من اتجاهات إيجابية وميول نحو المجتمع وتحصيل المعارف والمعلومات إلى جانب اكتساب القيم المرغوب فيها وتعديل القيم الأخرى غير المرغوب فيها.

---

*تصور مقترح لتقويم التحصيل الدراسي في ضوء المفهوم الحديث للتحصيل: أهداف تعليمية (معرفية،وجدانية، مهارية)، مقررات دراسية وأنشطة مصاحبة، وطرق تدريس حديثة ) وثم يتم قياس مدى تحقيق الأهداف(التقويم) باستخدام أدوات القياس التالية: اختبارات تحصيلية في ضوء المواصفات الحديثة للامتحانات – مقاييس اتجاهات وميول –تجارب عملية وتطبيقية – ملاحظة سلوك المتعلمين – مناقشات مع المتعلمين.

لقد ورد مفهوم التحصيل الدراسي في قاموس علم النفس لسنة (1971)على أنّه: «مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي والأكاديمي، جرى من قبل المدرسين أو بواسطة الاختبارات المقننة. كما يعرفه **بيستر** بأنّه:« أداء الطالب لعمل ما من الناحية الكمية والكيفية.» **(يخلف، 2005، ص:127)**. كما أجمع كل من **لوران (larren1934) وموركان(Morgan1966)**، **وفاخر**( 1971) على أنّ التحصيل الدراسي وجه من أوجه الإنجاز الدراسي.

يرى **حسن سليمان فورة(1973)** التحصيل الدّراسي بأنّه:« إنجاز تحصيلي في مادة دراسية أو مجموعة مواد مقررة بالدرجات، طبقا للامتحانات المحلية التي تجريها المدرسة.» في حين يوضح فؤاد أبو حطب(1973) أنّ التحصيل الدّراسي هو:« اكتساب المعلومات والمهارات وطرق التفكير وتغيير الاتجاهات والقيم وتعديل أساليب التوافق ويشمل هذا النواتج المرغوبة وغير المرغوبة فيها.»**(الجلالي،2011، ص:23)**

في حين **تعرفه أمينة كاظم(1973)** على أنّه:« مدى ما يسترجعه الفرد من معلومات خاصة بالمادة الدراسية خلال العام الدراسي، وما يدركه من هذه المعلومات وما يستنبطه من حقائق،كما ينعكس أداءه على اختيار موضوع من هذه المادة، وفقا لقواعد معينة بحيث تقدر الأداء تقديرا كميًّا.»أمّا **مصطفى زيدان(1980)** فيركز على أنّه:«استيعاب التلاميذ للدروس وإجاباتهم في المواد الدّراسية، ويستدل عليه من خلال درجات الامتحان التي يتحصل عليها التلاميذ.»**(برو، 2010، ص:209)**.

ومن جهته يعرفه **بود خيلي محمد(2005)** على أنّه:« الثمرة التي يحصل عليها التلميذ أو الطّالب في نهاية متابعته لبرنامج دراسي معيّن، وهي الثمرة التي يمكن تقييمها باللجوء إلى اختبارات معينة تدعى باختبارات التحصيل، وهي الاختبارات التي تكتسي طابعًا موضوعيا،

وذلك متى حرص القائمون على التقنين الموضوعي السليم له؛ وقد تكون عكس ذلك شاملة لكافة جوانب المقرر الدراسي الذي يراد به معرفة مدى إحاطة التلميذ به.»

**(برو، 2010، ص:240)**

أمّا عبد الرحمان العيسوي فيرى أنّه:«مقدار المعرفة أو المهارة التي حصلها الفرد نتيجة التدريب والمرور بتجارب وخبرات سابقة.»( **بلحاج، 2007، ص:76)**

وتوجد عدة مفاهيم ترتبط بمفهوم التحصيل الدّراسي ومن هذه المفاهيم مايلي:الاختبار،التقييم، الامتحان المدرسي، الاختبار المقنن، الاختبار الموضوعي، اختبار الأداء، اختبار معياري المرجع،اختبار محكي المرجع) *(**الصراف، 2002، ص ص:210-2011**)

تستخلص الباحثة من خلال عرض مجموعة من المفاهيم المقدمة من قبل العلماء والباحثين في مجال التحصيل الدراسي مجموعة من النقاط المهمة وهي كالتالي:

- ربط التحصيل الدراسي بالكفاءة والانجاز وهذا ما يتفق مع تعريف كل من جيمس دريفر وحسين سليمان فورة ولوران (1934) وموران (1966) وفاخر(1971).

---

***الاختبار**:إجراء منظم لفحص الطالب، ويعتبر أداء تقويمية من قبل كل من المدرس والطالب ويكون الاختبار موضوعيا أو ماديا، شفويا أو عمليا.

**التقييم**: هو إجراء يستخدم لجمع المعلومات عن الطالب والمدرس أو الاثنين معا، ويكون هن طريق الملاحظة أو الأداء.

**الامتحان المدرسي**:هو إجراء تقييمي مصمم كاختبار لإجرائه لقياس الظروف في كل مرة يستخدم وبنفس البنود ونقيس الإجراءات لكل من يأخذ الاختبار.

**الاختبار المقنن**: وهو إجراء تقييمي مصمم كاختبار لإجرائه تحت نفس الظروف في كل مرة يستخدم وبنفس الإجراءات لكل من يأخذ الاختبار.

**الاختبار الموضوعي**: هو الاختيار الذي يصحح بطريقة موضوعية،ومن أهم أنواعه اختبار الاختيار من متعدد.

**اختبار الأداء: هو** الاختبار الذي يتطلب من المفحوص التعامل مع المواد أو الأدوات من أجل الوصول إلى هدف معين.

**اختبار معياري الرجع**: هو الاختبار الذي تقارن درجاته مع درجات الطلبة الذين يشكلون مجموعة معيارية.

**اختبار محكي المرجع**: هو الاختبار الذي تقارن درجاته على مستوى إتقان معلن مسبقا.

كما تم تعريفه استنادًا إلى الوسائل المستخدمة في عملية التقويم فهناك من ربطه بالاختبارات المقننة من جهة، ومنهم من أرجعه إلى دور المدرس في هذه العملية. عرّف استنادًا إلى مفهومه التقليدي تحصيل المعارف والمعلومات، بحيث يستهدف تحقيق المستوى الأدنى من العمليات العقلية الدنيا، وهذا ما يتفق مع تعريف أمينة كاظم(1973).

ومن جهة أخرى هناك من ركز على الجانب المعرفي، بالإضافة إلى الجوانب الأخرى (الجانب الحس حركي والجانب الوجداني) وهذا ما يتفق مع التعاريف الحديثة للتحصيل إذ الهدف من تحصيل المعارف ليس الحفظ والاسترجاع، بل اكتساب مهارات يتم توظيفها في الحياة اليومية على شكل أداءات.

ومنه نخلص إلى أنّ التحصيل الدراسي: هو المعرفة التي اكتسبها التلميذ من معارف ومهارات واتجاهات وقيم مرغوبة وغير مرغوبة من خلال مروره بخبرات تعليمية متعلقة بالمواد الدراسية المقررة عليه خلال فصل دراسي أو سنة دراسية، ويستدل عليه من خلال الأساليب التقويمية المتعددة.

## 2- أنواع التحصيل الدراسي:

يعتبر أداء التلميذ هو المحك الأساسي الذي يعتمد عليه لتصنيف التحصيل الدراسي، وسيتم عرض ثلاث أنواع له: **(لوناس، 2013، ص ص:17-18)**

**2-1- التحصيل الدراسي الجّيد:** يكون فيه أداء التلميذ مرتفع عن معدل زملائه في نفس المستوى وفي نفس القسم، ويتم باستخدام جميع القدرات والإمكانيات التي تكفل التلميذ الحصول عالي للأداء المرتقب منه، بحيث يكون في قمة الانحراف المعياري من الناحية الإيجابية، ممّا يمنحه التفوق على زملائه.

**2-2 - التحصيل الدراسي المتوسط:** في هذا النوع من التحصيل تكون الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ تمثل نصف الإمكانيات التي يمتلكها، ودرجة احتفاظه بالمعلومات متوسطة.

**2-3- التحصيل المنخفض:** يعرف هذا النوع من الأداء بالتحصيل الدّراسي الضعيف حيث يكون فيه أداء التلميذ أقل من المستوى العادي بالمقارنة مع بقية زملائه بغية استغلاله مما يقدم من المقرر الدّراسي ضعيفة إلى درجة الانعدام.

## 3- شروط التحصيل الدّراسي الجيّد:

تعتمد عملية التعلم واكتساب المعارف والمهارات والقيم على خطة مسبقة محددة الأهداف، فالتحصيل يبنى على مجموعة من الأسس والشروط التي تساعد المتعلم في تحقيق تحصيل جيّد، يؤدي به إلى تحقيق التوافق الدراسي والنفسي والاجتماعي ومن بين هذه الشروط نجد:

**3-1- التكرار والمراجعة والمذاكرة:** على الطالب أن يقوم بمراجعة ما تعلمه، وينبغي أن تكون عملية التكرار مبنية على الفهم وعدم كتابة شيء لا يفهمه لأنّ ذلك يضيع الوقت، كما يجدر الإشارة إلى أنّ مصطلح التكرار لا يقصد به التكرار الآلي، بل التكرار الذي يطور ملكة الحفظ. **(برو، 2010، ص: 238)**

**3-2- التسميع الذاتي:** للتسميع الذاتي أثر بالغ في تسهيل التحصيل، وهو عملية يقوم بها الطّالب أو التلميذ محاولا استرجاع ما حصّله من معلومات أو ما اكتسبه من خبرات ومهارات دون النظر إلى النص، وذلك أثناء الحفظ أو بعده لمدة قصيرة ولعملية التسميع هذه فائدة، إذ تبيّن للمتعلم ما أحرزه من نجاح وعلاج ما يبدو من مواطن الضعف في

التحصيل(لوناس، 2013، ص:239) ويكون التسميع الذاتي ذو فعالية وإيجابية إذ اقترن مع الفهم والاستيعاب. (برو،2010، ص239)

**3-4- النشاط الذاتي:** إنّ النشاط الذاتي هو السبيل الأمثل إلى اكتساب المهارات والخبرات والمعلومات والمعارف المختلفة. والتعلم الجيّد هو الذي يقوم على النشاط الذاتي للمتعلم فالمعلومات التي يتحصل عليها الفرد عن طريق جهده ونشاطه الذاتي، تكون أكثر ثبوتا ورسوخًا، أمّا التلقين القائم على السرد والإلقاء من جانب المعلم في أنّه نوع رديء من التعلم،ومجهود المعلم يجب أن ينصب على إثارة اهتمام التلاميذ ونشاطهم الذاتي ونمو الشخصية لجميع سماتها وقدراتها، إنّما يحدث نتيجة لما يبذله الفرد من جهد، ومهمة المعلم الأساسية هي مساعدة تلاميذه لكي يتعلموا بأنفسهم.(عبد اللاّوي، 2012، ص:76)

**3-5- التوجيه والإرشاد:** إنّ تقديم توجيهات وإرشادات تساعد المتعلم في معرفة نقاط الضعف والقوة لديه، فيُعتبر التوجيه والإرشاد شرط أساسي لحصول التحصيل الجيّد، لأنّه يعمل كمحور ودافع للاجتهاد، فالتوجيه يؤدي إلى حدوث التعلم في فترة أمنية قصيرة وبمجهود أقل. ويمكن القول بأنّ التحصيل القائم على التوجيه أفضل وذو أثر من غيره الذي لا يستند على إرشادات الأساتذة. ولا شك أن التلميذ في حاجة إلى توجيه وإرشاد مستمرين من جانب أساتذته، يشرحون له فيه الصواب، ويصحّحون له فيه الخطأ، إلّا أنّ الأساتذة ينبغي لهم أن يعرفوا جيّدًا متى يكون التلميذ في حاجة إلى توجيهاتهم وإرشاداتهم، ومتى يكون من الأفيد تركه ليحاول الاعتماد على نفسه في محاولات الفهم والتعلم والتحصيل، حتى إذا ما تأكد لهم عجزه وحاجته إلى توجيهاتهم تدخلوا في الوقت المناسب، لأنّه عند إذن تكون فائدة التوجيه والإرشاد أكثر.(برو، 2010، ص:263)

**3-6 - معرفة التلميذ لنتائج تعلمه باستمرار:** إنّ معرفة التلميذ بنتائج تعلمه، تشجعه على اكتساب المزيد من المعلومات، فمعرفة التلميذ بنقاط قوته ونقاط ضعفه وأيّ المواد الدّراسية هو متفوق فيها، وفي أي منها هو ضعيف، تساعده على تشكيل فكره على مستواه،ألتحصيلي ومن ثمّ المثابرة أكثر لتحقيق تعلم جيّد.(برو، **2010**، ص:**240**)

مما سبق يتضح بأنّ الشروط التي يبنى عليها التحصيل الدراسي الجيّد متعددة ومتنوعة ومتداخلة فيما بينها، فمنها ما يرتبط بخصائص التلميذ وميوله وقدراته الخاصة، ومنها ما يرتبط بدور المدرسة في توفير مختلف الخدمات الإرشادية والتوجيهية والمعرفية، بحيث تخدم بعضها البعض وتساعد على تحقيق هدف واحد ومشترك هو تحقيق تحصيل جيّد.

## 4- العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي:

لقد اهتم الباحثون بدراسة مختلف العوامل التي لها أثر مباشر على التحصيل الدراسي للتلاميذ، التي تحقق تحسن المستوى ألتحصيلي إذا تم استغلالها وتوظيفها بشكل جيّد،والعوامل التي قد تؤدي إلى تدنيه التي ترجع إلى أسباب متعددة فسيتم عرضها من خلال التطرق للعوامل العقلية والأسرية والمدرسية والشخصية.

**4-1- العوامل العقلية:** لقد تعددت العوامل العقلية المؤثرة على التحصيل الدراسي، نذكر من بينها مايلي:

**4-1-1- الذكاء:** يعتبر الذكاء من أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدّراسي، وذلك أنّ النشاط العقلي يتأثر بالقدرة العقلية العامة، بحيث هناك العديد من الدراسات حول هذين المتغيرين منها ما ذكره **عبد العزيز القوصي** حيث قال:«يعتبر الذكاء من أهم العوامل المؤثرة على التحصيل الدّراسي. فانخفاض المستوى العام للذكاء يؤثر سلبًا على التحصيل؛ كما أنّ التأخر في بعض القدرات الخاصة، كالقدرة اللغوية أو القدرة العددية، أو القدرة على التذكر

وأي قدرة أخرى من القدرات اللازمة للتعلم يؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل الدّراسي للتلميذ.» (إسماعيلي، 20011، ص:68)

هناك ارتباط وثيق بين التحصيل والذكاء لأنّ التحصيل الدّراسي كأيّ نشاط عقلي يتأثر بالقدرة العقلية العامة ويختلف مدى هذا التأثير على حسب المرحلة الدّراسية، ونوع الدّراسة والمواد الدّراسية، فالتحصيل في التعليم الثانوي يحتاج إلى مستوى ذكاء يفوق التعليم الثانوي أو الفني أو التجاري أو الصناعي لأنّ التعليم الثانوي العام يمتاز بالشمول، فبعض المواد تحتاج إلى قدرة من التفكير المجرد وبعضها إلى قدرة من الاستدلال، وهذا يعني أنّ التفوق في أي مادة من الدراسة يتطلب نشاط عقلي.(عبد الله، 1406، ص:23)

**4-1-2- القدرات الخاصة:** لقد كشفت بعض الدّراسات بأنّ هناك علاقة بين القدرات الخاصة (القدرة اللغوية، القدرة على الاستدلال العام بالإضافة إلى القدرة المكانية) والتحصيل الدّراسي.( إسماعيلي، 2011، ص:69) إذ يعتبر أي اضطراب أو خلل في واحدة من هذه القدرات خلل في عملية اكتساب المعرفة ومنه إلى ضعف التحصيل الدراسي.

**4-1-3- الذاكرة:** إنّ قدرة الطالب على تذكر المعلومات والصور الذهنية يؤثر في مستوى تحصيله.(إسماعيلي، 2011، ص:70)

**4-2- العوامل الأسرية:** إنّ للبيئة الأسرية المحيطة بالتلميذ تأثير على التحصيل الدراسي للمتعلم، فلا بد أن يتأثر الطالب بنوع العلاقات الأسرية. ففي حالة العلاقات السلبية مع الأسرة يبدو التلميذ مضطربًا غير قادر على التحصيل، لأنّ الاضطراب الأسري يؤدي إلى زعزعة التكيف النفسي الانفعالي للتلميذ مما يؤدي إلى إصابته بأمراض نفسية تؤثر على تحصيله.(عبد الله، 1406، ص:28) من بين أهم العوامل الأسرية المساعدة على التحصيل الدّراسي هي:-(إسماعيلي، 2011، ص: 69)

أ- مستوى العلمي والثقافي للوالدين.

ب- نوع وطبيعة عمل الوالدين.

ج- المستوى الاقتصادي للأسرة.

د- طبيعة العلاقة القائمة بين الوالدين.

هـ- العلاقة بين الأسرة والمدرسة.

إنّ هذه العوامل الأسرية لها تأثيرًا مباشرًا على التحصيل الدراسي للتلميذ؛ بحيث نجد أنّه: كلّما كانت طبيعة العلاقة القائمة بين الوالدين(الأم والأب) قائمة على الحوار والنقاش والتفاهم أدى ذلك إلى تحسن الجانب النفسي للتلميذ، ومنه التفرغ للاجتهاد والدراسة، ومن ثمّ إلى التحصيل الدراسي الجيّد.(**إسماعيلي، 2011، ص:69**) بحيث أثبتت الدراسات التي أُجريت بهدف التعرف على علاقة المستوى والاجتماعي، الثقافي والاقتصادي للأسرة بالتحصيل الدراسي والتفوق فيه، أي أن المتفوقين ينتمون إلى مستويات مرتفعة اجتماعيا، وثقافيًا واقتصاديًا. وهذا ما أثبتته دراسة **محمد بن صالح عبد الله شراز(2006)**: التي تناولت أبرز العوامل الأسرية المؤثرة على مستوى التحصيل الدّراسي لطلاب المرحلة الثانوية، وخلصت الدّراسة إلى أنّ تعليم وعمل الوالدين له تأثير إيجابي على مستوى التحصيل الدّراسي وأنّ كبر حجم الأسرة يؤثر تأثيرًا سلبيًا. أَوضَحت الدّراسة أهمية دور الأم في مقابل دور الأب في عملية الرفع من مستوى تحصيل الأبناء، كما توصل إلى أنّ أسلوب المعاملة الديمقراطية من طرف الآباء لأبنائهم أكثر إيجابية على مستوى التحصيل الدّراسي مقابل الأسلوب المتشدد والمتسلط.( **عبد الله شراز، 2006، ص:85**)

4-**3- العوامل المدرسية:** تتمثل العوامل المدرسية في كل من المنهاج الدراسي، المعلم، الأنشطة الصفية.

4-**3-1- المنهاج الدراسي:** من حيث مناسبته لسيكولوجيا التعلم ومستوى المتعلمين وقدرته على إشباع حاجتهم وميولهم.

4-**3-2- كفاءة المعلم العلمية والمهنية:** تعتبر من العوامل المؤثرة في التحصيل الدّراسي للتلميذ، فبمقدار ما يكون المعلم مؤهلًا ومنتميًا للمهنة يكون عطاؤه وإنتاجه التربوي، أمّا الإدارة المدرسية فيقع على عاتقها تنفيذ السياسة التربوية السليمة، والعمل بالتعاون مع أفراد الهيئة التدريسية تحقيق الأهداف التربوية.(**إسماعيلي، 2011، ص:68**) وتشير( **جلجل 2001**) أنّ هناك ثلاثة مكونات للعلاقة بين المعلم والمتعلم:- (**هنوده، 2013، ص:96**)

1- كفاءة المعلم التي تقابل بالاحترام من جانب المتعلمين.

2- دفء المعلم الذي يقابل بالعاطفة من جانب المتعلمين.

3- عدالة المعلم والتي تقابل بالتعاون من قبل المتعلمين.

بمعنى كلما كانت العلاقة بين المعلم والمتعلمين على أساس من الاهتمام و التفاهم، كلّما أدى ذلك إلى مساعدتهم على توظيف قدراتهم وتقوية جهودهم، مما يدعم تحصيله الدّراسي والعكس.

**4-3-3 - الأنشطة الصفية:** يؤدي خلو الجدول المدرسي من الأنشطة الفنّية والرياضية أو الأدبية إلى تكوين اتجاه سلبي نحو المدرسة والتعلم، فعدم الجمع بين الأنشطة المدرسية ينتج عنه عدم التوفيق بين ميول واهتمامات بعض الطّلاب دون البعض الآخر، مما يزيد من حدة الفروق في التحصيل.( **إسماعيلي، 2011، ص:69**)

**4-4- العوامل الشخصية(النفسية):** تلعب العوامل الشخصية تأثيرًا بالغًا على التحصيل الّدراسي تتمثل في:

**4-4-1- التوافق الشخصي والنفسي والاجتماعي:** توجد علاقة متبادلة بين التحصيل الدّراسي وبين التوافق النفسي فكلّما كان توافق التلميذ النفسي سويًا كلّما أدى ذلك إلى ارتفاع مستوى تحصيله الدّراسي، وزيادة حبه للمواد الدّراسية وإقباله على تعلمه، كما أنّ الاضطراب النفسي وسوء التكيف قد يؤديان إلى تبديد طاقات التلميذ، مما يجعله أقل قدرة على الانتباه والتركيز لاستيعاب محتويات المنهج الدّراسي، فقد ينعكس ذلك على التلميذ وينخفض مستوى تحصيله الدّراسي.

**4-4-2- الميل نحو الدراسة:** حيث تعد من أهم العوامل المؤثرة على التحصيل الدّراسي فكلّما زاد ميل الطالب نحو الدراسة زاد تحصيله فيها، وكلّما قل ميله إليها نقص تحصيله فيها.

4-**4-4- عوامل الدافعية:**« تعرّف الدافعية بأنّها حالة داخلية تحرك الفرد نحو سلوك ما يشجع القيام به» وللدافعية علاقة وطيدة بالتحصيل الدراسي، إذ أن ارتفاع مستوى الدافعية يؤدي إلى النجاح أكبر مما لو كان مستوى الدافعية أقل افتراض واضح فيما يتعلق بالانجاز والتعليم يشير إلى وجود ارتباط مرتفع بين ارتفاع مستوى التعليم ومستوى الدافعية، فالنساء والرجال ذوي المستوى الجامعي يرتفعون بشكل دال في توجهاتهم نحو الانجاز عن الراشدين الأقل تعليمًا.**(تونسية، 2013 ، ص: 109)** ، وهذا ما أثبتته العديد من الدراسات من بينها دراسة

**لوناس حدة (2012-2013)** التي توصلت لوجود علاقة موجبة بين التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم.*

4-**4-5- الرضا عن الّدراسة:** الرضا عن الدّراسة أو الرغبة في التعلم يعد عاملاً أساسيًا في التحصيل الدّراسي وهذا ما تبينه دراسة **سهر خطاب(1988)** أنّ الطلبة الأكثر رضا عن الدّراسة كانوا أكثر تحصيلاً من الطلبة الأقل رضا.**(بلحاج، 2007، ص: 76)**

**4-4-6- التوتر والخوف والقلق من الامتحانات:** يعتبر الخوف من الامتحانات والتوتر النفسي، الذي يستثير القلق لدى التلميذ من بين أعقد العوامل ذات التأثير البالغ على مستوى أداء الطالب وقدرته على تحقيق النجاح والتفوق، بحيث يعمل القلق قبل الامتحانات وأثنائها كعائق أمام رغبة التلميذ في تحقيق تحصيل جيّد يؤهله للوصول إلى أهدافه وطموحاته،بحيث توصلت العديد من الدّراسات من بينها دراسة **أبو صبحة(1977)** ودراسة **أبو زينة (1984) هولاهان (Culler & Holahan 1980)** إلى أنّ هناك علاقة سالبة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، إذ يتحصل التلاميذ ذوي قلق الامتحان المرتفع على درجات منخفضة في التحصيل الدّراسي والعكس.

**4 -4-3- قدرة الفرد على ضبط الأحداث البيئية التي تقع له:** يصف موقع الضبط التوقع العام للفرد، لتوضيح العلاقة بين مجهوده ومهاراته وبين هدفه في النجاح والتحصيل فالتلاميذ الذين يميلون إلى عزو نجاحهم أو فشلهم إلى مهاراتهم الخاصة؛ ومجهودهم أو

*دراسة لوناس حدة(2012-2013): بعنوان علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس، طبقت على عينة من التلاميذ قوامها (124) تلميذ وتلميذ، حيث توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين التحصيل الدراسي ودافعية التعلم تعني أنه كلما زادت دافعية التعلم كلما زادت درجات التحصيل الدّراسي فالتلميذ الذي يتميز بدافعية مرتفعة نجده يتحلى بالصبر ومواجهة الصعوبات في سبيل تحقيق التفوق و النجاح على عكس التلميذ الذي لديه دافعية تعلم منخفضة.

نقص هذه المهارة ويقال أنّ هؤلاء ذو ضبط داخلي، بينما التلاميذ ذو الضبط الخارجي يميلون إلى عزو نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل خارجية. وعليه تؤثر وجهة الضبط على مجموعة من المتغيرات النفسية والتربوية من بينها التحصيل الدّراسي. بحيث توصلت العديد من الدّراسات من بينها دراسة تشين (**Chen**) ودراسة فاروق موسى (1987) وكذلك دراسة دروزة (2006)* إلى أنّ هناك علاقة موجبة بين الاعتقاد في الضبط الداخلي وارتفاع مستوى التحصيل الدراسي وتوجد علاقة سالب بين مصدر الضبط الخارجي وانخفاض مستوى التحصيل الدّراسي. **(معمرية،2012، ص: 68)**

ممّا سبق تخلص الباحثة إلى أنّ مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ يرتبط ارتباطًا وثيقًا بجملة من العوامل التي تم التطرق إليها بشيء من التفصيل، مع إغفال البعض منها لأنّ الموضوع واسع ولا يمكن الإحاطة به في فصل من الدّراسة.

## 5-أهداف التحصيل الدّراسي:

يهدف التحصيل الدّراسي في المقام الأوّل إلى الحصول على المعارف والمعلومات والاتجاهات والميول والمهارات، التّي تبيّن مدى استيعاب التلاميذ لما تم تعلمه في المواد

---

***دراسة شين (1980):** في بحث حول العلاقة بين مصدر الضبط والتحصيل الدراسي ومستوى الطموح على عينة مكونة من 2438 تلميذا من المرحلة الإعدادية في الصين توصلت إلى أن هناك ارتباطا موجبا بين الاعتقاد في الضبط الداخلي والحصول على درجة مرتفعة في اختبارات التحصيل الدراسي.

**دراسة فاروق موسى (1987):** في دراسة حول مصدر الضبط والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة من الجنسين أن هناك ارتباطا سالبا ودال إحصائيا بين مصدر الضبط والتحصيل (كلما ارتفعت الدرجات على مقياس مصدر الضبط وهو هنا مصدر ضبط خارجي ،انخفض مستوى التحصيل الدراسي.

***دراسة أفنان دروزة 2006:** علاقة بين مركز الضبط (الداخلي، الخارجي) والتفوق الدراسي الجامعي وما إذا كان للمتفوقين مركز ضبط داخلي وغير المتفوقون مركز ضبط خارجي قوامها 180طالب وطالبة 70طالب من كلية العلوم الاجتماعية ،و110طالب من كلية العلوم الطبية

الدّراسية المقررة، وكذا مدى ما حصله كل واحد منهم من محتويات تلك المواد، وذلك من أجل الحصول على ترتيب مستوياتهم، بغية رسم صورة لاستعداداتهم العقلية وقدراتهم المعرفية وخصائصهم الوجدانية وسماتهم الشخصية، من أجل ضبط العملية التربوية، ومن أهم الأهداف التي يرمي إليها التحصيل الدراسي والموضحة في النقاط التالية:- **(يخلف، 2005، ص: 139)**

1- بواسطته يتمكن التلميذ من معرفة مستواه الدراسي ورتبته مقارنًا في ذلك مستواه بمستويات أقرانه.

2- يعتبر وسيلة يلجأ إليها الأستاذ واللجان المسئولة عن الامتحانات وذلك لمعرفة المستوى الدراسي للتلاميذ وإمكانياتهم التحصيلية.

3- معرفة المستوى المحدد من الإنجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي أو الأكاديمي، يجرى من قبل المدرسة أو بواسطة الاختبارات المقننة.

4- معرفة المعدل التراكمي الذي يحصل عليه التلميذ في المرحلة الدراسية.

5- معرفة مستوى الأداء الفعلي للمتعلم بالمقارنة مع منهج تلقي مضمونه بطرق تعليمية معينة، ويتم تقديم ذلك المستوى بأداء معلومات وقدرات فكرية أو مهارات باختبارات يعدها المعلمون المباشرون بالعملية التربوية، من اختبارات مقننة وموضوعية تكون لها درجة كافية من التجاوب وصدق المضمون.

كما تكمن أهداف التحصيل كذلك في:-**(برو، 2004، ص ص:244-245)**

6- الوقوف على المكتسبات القبلية من بهدف تشخيص ومعرفة مواطن القوة والضعف لدى التلاميذ، بغية تحديد الحالة الراهنة لكل واحد منهم، تكون منطلقا للعمل على زيادة فاعلية في المواقف التعليمية المقبلة.

7- تحديد وضعية أداءات كل تلميذ بالنسبة إلى ما هو مرغوب فيه، أي مدى تقدمه أو تقهقره عن النتائج المحصل عليها سابقا.

8- قياس ما تعلمه التلاميذ من أجل اتخاذ أكبر قدر ممكن من القرارات المناسبة، التي تعود بالفائدة عليهم أولا وعلى مجتمعهم ثانيًا.

9- تمكين المدرسين من معرفة النواحي التي يجب الاهتمام بها والتأكيد عليها في تدريس مختلف المواد الدراسية المقررة.

ويتضح من خلال عرض بعض النقاط المهمة التي تبين أهداف التحصيل الدراسي؛ إلى أنّه يسعى للوصول بالمتعلمين إلى اكتساب مهارات وقيم واتجاهات أداءات يتم توظيفها في الحياة الدّراسية والعملية ؛ والتّي من خلالها يتم تحديد مستقبلهم الدّراسي والمهني.

## 6- قياس التحصيـــل الدراسي:

يقاس التحصيل الدّراسي باختبارات مدرسية يُعدّها المعلم وذلك لاختلاف الأهداف الخاصة المباشرة للتعليم من قسم إلى قسم أو من أستاذ لأستاذ، لأنّه مُطالب بمعرفة ما إذا كان تلميذه قد أتقن المفاهيم والخبرات والمهارات التي قُدمت له في حجرة الدراسة أم لا.وهناك أدوات تستخدم لقياس التحصيل الدّراسي للتلاميذ ومن بين هذه الأدوات نجد الاختبارات بأنواعها:

6-**1- الاختبارات الشفوية:** تعتبر الاختبارات الشفوية من أقدم أنواع الاختبارات في العالم،حيث استخدمت منذ أقدم الزمان، وفي هذا النموذج من الاختبارات يوجه الفاحص للتلميذ عددا من الأسئلة الشفوية يطلب منه الإجابة عليها، وبالرغم من أن هذا النوع من الاختبارات قديم،إلاّ أنه مازال مستخدما حتى يومنا هذا، فيستخدم في مجالات عديدة: كإلقاء

الشعر وتلاوة القرآن الكريم، ومناقشة رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه، وأبحاث التخرج والمؤتمرات.(**عبد الهادي،2001، ص:130**) وتتميز الاختبارات الشفوية بمميزات عديدة نذكر منها مايلي:-(**علام، 2010، ص: 130**)

- تمكن المعلم من ملاحظة ردود أفعال متنوعة من جانب الطالب لأسئلة تتناول مثيرات مختلفة.

- تعد أسلوب تقويم شخصي بدرجة كبيرة، وربما تكون في بعض الأحيان أكثر فاعلية من أسئلة المقال في قياس معارف التلميذ، حيث أن التلميذ لن يستطيع في الاختبارات الشفوية إخفاء ضعف معارفه. كما أنه لا تخلو من بعض العيوب منها:- (**عبد الهادي، 2001، ص: 134**)

- تحتاج إلى وقت طويل في تطبيقها مع الأخذ بعين الاعتبار كثافة الفصل الدراسي.

- هذه الاختبارات لا تخلو من ذاتية الفاحص، فقد تدخل الأمور الذاتية المتمثلة في الحكم على الطالب لمفحوص وهذا بدوره يؤثر سلبا على الدرجة التي يتحصل عليها الطالب فالأمور الذاتية والشخصية يصعب ضبطها بشكل تام. كما تكمن عيوب الاختبارات الشفوية كذلك في:- (**علام، 2010، ص: 131**)

- تباين صعوبة الأسئلة التي توجه للطلاب المختلفين وصعوبة التحقق من تكافؤها.

- عدم اتساق التقديرات لصعوبة تحديد محكّات متقاربة يستند إليها المعلم في حكمه على إجابات الطلاب.

- نظرة المعلم الذاتية لكل طالب وانعكاس ذلك على تقديراته.

6-**2 الاختبارات المقالية:** تعد من أدوات التقويم المهمة في تشخيص أداء التلميذ، لا سيما أنّها تحقق الأهداف المعرفية العليا، كما تكشف عن جانب التذكر والاستدعاء والفهم، كما أنّها تهدف إلى الربط بين الأسئلة والمحتوى لتحقيق الأهداف التي وضعت من أجل تحقيقها.وهذا جاء انسجاما مع التربية الحديثة، بأنّ هذه الاختبارات تؤدي إلى تحقيق الأهداف بشكل متكامل. ويعرَّف الاختبار المقالي بأنّه:«اختبار تتطلب إجابته على أسئلة بطريقة مقاليه إنشائية، وفي السؤال المقالي ينتظر من التلميذ أن يناقش،أو يذكر أو يعلل أو يستنتج بلغته الخاصة.**(عبد الهادي،2001، ص:133)**

وللاختبارات المقالية نوعين:- **(عبد الهادي،2001، ص:140)**

1- اختبارات ذات الإجابة القصيرة المقيدة: يكون فيها السؤال طويلا نوعًا ما، مترابطًا، ولكن إجابته دقيقة ومحددة وواضحة لا تحتاج إلى إطالة في الكتابة، حيث يتطلب من الطالب المفحوص فهم السؤال واستيعابه والقدرة على الربط.

2- اختبارات ذات الإجابة الحرّة أو الطويلة: يتيح هذا النوع للمستجيب الحرية الكاملة ليحدد شكل الاستجابة ومداها ومع أننا حتى في حالة هذا النوع من الأسئلة، قد نضع بعض القيود العملية على الاستجابة مثل: تحديد عدد الصفحات، أو الزمن المخصص للاختبار. وللاختبارات المقالية مميزات منها: -**(الجلالي،2011، ص: 50)**

1- الاختبار المقالي يتميز بالسهولة أو اليسر في الإعداد.

2- يعرض حرية للتلميذ للتعبير عن ذاته عند الإجابة وحرية أكبر للمصحح بتضمين رأيه الشخصي لدرجة الطالب.

3- يحدد في معظم الأحيان مهارة القائم على تصحيح إجابات الطلبة.كما أنها لا تخلو من بعض العيوب المتمثلة في:-( **الجلالي،2011، ص: 49)**

- يصرف الطالب معظم وقته في التفكير والكتابة عندما يجيب عن الأسئلة الإنشائية، كما أنّ الكتابة عامل يؤثر في درجة الطّالب عند الإجابة على الاختبارات الإنشائية.

**6-3- الاختبارات الموضوعية:** اتسع استخدام الاختبارات الموضوعية بمختلف أشكالها كونها سهلة التصحيح، موضوعية في تقدير درجاتها في الجوانب التي يراد قياسها. وسُميّت بالاختبارات الموضوعية لأننّا إذا أعطينا أوراق الإجابة لعدد من المصححين، فيكون الاتفاق على الدرجة المعطاة لكل ورقة مشتركا لا اختلاف فيها. ولهذه الاختبارات أشكال عديدة منها:

**6-3-1- أسئلة الاختيار من متعدد:** تتطلب الموضوعية وتستخدم في القياس بكافة مظاهره وتكون على شكل سؤال أو جملة أو كلمة ثم إعطاء بدائل اختيارية (أربعة إجابات تكون ضمنها إجابة واحدة صحيحة) مثلاً: إن أطول نهر في العالم هو نهر:(**أ**- الأمازون **ب**- الميسيسيبي **ج**- النيل **د**- الكونغو). ويستخدم هذا النوع لقياس مخرجات التعلم المهمة وخاصة التعلم المعرفي في مستوياته المختلفة (التعرف، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب والتقويم) .(**الأجري، 2010، ص140:**)

**6-3-2- أسئلة الصواب والخطأ:** تعد فرعًا من فروع الأسئلة الموضوعية تتكون من عدد من العبارات بعضها صحيحًا والبعض الآخر خطأ، ويكلف الطالب بوضع كلمة صح أو خطأ وتكون الجملة مفهومة لا توحي بالإجابة.(**الشناف، 2010، ص: 105)**

6-**3-3- أسئلة المزاوجة:** يتكون سؤال المزاوجة من أبسط صوره من قائمتين من العبارات وعلى الطّالب أن يزاوج بين عبارة في القائمة الأولى بالمقدمات والثانية بالاستجابات، ويمكن للطالب أن يزاوج عبارة واحدة من المقدمات وبين استجابة واحدة أو أكثر من الاستجابات. **(عمر وفخرو، 2010، ص:444)**

6-**3-4- أسئلة التكملة وملأ الفراغات:**يتضمن هذا النوع عددًا من الفقرات أو الجمل الصحيحة، وقد حذف منها جزء مكمل، ويطلب من الممتحنين إكمال ما هو ناقص بكلمة أو عبارة مناسبة.**(الشناف، 2010، ص105)** وللاختبارات الموضوعية عدة مميّزات إيجابية يمكن أن تتمثل في النقاط التالية:- **(عبد الهادي،2001، ص:232)**

1- قياس أهداف تربوية تحصيلية تعليمية مختلفة ممثلة في مستويات المعرفة كالفهم والتطبيق والتحليل.

2- تكون هذه الاختبارات من حيث الأسئلة شاملة للمادة المطلوبة أو لمحتوى الاختبار.

3- يتم تصحيحها بسرعة وموضوعية عالية.

4- تشجع الطالب على التذكر والتحليل والتفسير، كما أنّ من مميزاتها أن يكتب الطالب (المفحوص) الجواب في مكان معين مما يقلل إضاعة الوقت في البحث عن السؤال،ويشير أبو وليدة في كتابه مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي 1985 بأنّ من مميزات الأسئلة الموضوعية، أنها توفر الموضوعية وهذا يتم عن طريق تحديد الجواب سلفا بحيث لا يختلف عليه اثنان. **(علام،2010، ص: 135)**

أمّا عن سلبيات الاختبارات الموضوعية فنذكر مايلي:

1- إعدادها صعب يحتاج لوقت طويل.

2- علامة الطّالب لا يتحكم فيها المعلم بل تتأثر بالتخمين في بعض الأحيان.

3- صياغة الأسئلة تحتاج إلى دقة ومهارة عاليين، كما تشجع على الحفظ.

**6-4- الاختبارات الأدائية:** ويعرف الاختبار الأدائي بأنّه: «كل اختبار تكون أسئلته على شكل قائمة تتضمن مجموعة من المهارات والاتجاهات أو الأعمال أو الأدوات وأن الطالب الممتحن يستجيب فعليا وعمليا لأداء المهارة المراد القيام بها.»**(عبد الهادي،2001، ص:236)** وهذا ما يتفق مع تعريف الباحثين للتحصيل الدراسي بمنظوره الحديث.

وهي الاختبارات التي يقوم التلميذ بأداء مجموعة من العمليات الآلية أو الجسمية ويستخدم هذا النوع عادة في المواد التطبيقية والرياضية، فالتحصيل لا يستهدف استثارة الجانب المعرفي للمتعلم فقط بل يتعداه للجانب الحسّ حركي**(مشعان، 2008، ص:23)** كما تقوم على تقييم الأداء العملي وليس على التحصيل اللفظي أو النظري، وربما كان جانب الأداء العملي، أكثر أهمية من الجوانب الأخرى، لأنّه يعتبر المحك الحقيقي لمعارف الفرد والمهارات التي تدرب عليها خلال فترة أو مرحلة تعليمية معينة، كما يعتبر أقصى هدف تسعى التربية والتعليم إلى تحقيقه.**(عريفج ومصلح، 1999، ص175)**

تستخلص الباحثة من خلال التطرق إلى مختلف الاختبارات المدرسية المستخدمة لقياس التحصيل الدراسي للتلاميذ، بأنّ:

الاختبارات التحصيلية المدرسية بمثابة الوسيلة والأداة الأساسية التي تستخدم لقياس مستوى التحصيل الدراسي للمتعلمين في جميع المراحل الدراسية، بدءًا من المرحلة الابتدائية وإنتهاءًا بالدّراسات الجامعية والدراسات العليا. إنّ لكل نوع من هذه الاختبارات مميزات تميزه عن غيره، إلّا أنّها لا تخلو من عيوب، فلذلك أن المزاوجة بين كل من الاختبارات الشفوية

والموضوعية والمقالية وكذا الأدائية مهم جدًا لتقييم الأداء الفعلي للمتعلمين، بحيث كلّما تعددت وسائل القياس كلما تحصل القائمون على التربية والتعليم على نتائج موثوقة تساعدهم في بناء أهداف واقعية مستقبلية.

**خلاصـــة:**

اتضح من خلال عرض الباحثة لعناصر هذا الفصل، أنّ التحصيل الدّراسي من بين المعايير المعتمدة في تحديد المستوي الفعلي للمتعلمين وتصنيفهم، حسب مستوياتهم العقلية والمعرفية والدّراسية ويرتبط التحصيل الجيّد بشروط متنوعة ومتداخلة يسعى القائمون على التربية والتعليم إلى تحقيقه من خلال توظيف طاقاتها وإمكاناتها المادية والمعنوية؛ إلّا أنّه يرتبط بجملة من العوامل التي تُؤثر إيجابًا أو سلبًا عليه. ويتم قياسه من خلال اختبارات معدة لهذا الغرض.

# الجانب التطبيقي

# الفصل الخامس:

# الإجراءات المنهجية للدراسة

**تمهيد:**

**1- منهج الدّراسة.**

**2- مجتمع الدّراسة.**

**3- عينة الدّراسة.**

**4- حدود الدّراسة.**

**5- أدوات الدّراسة.**

**6- إجراءات وخطوات الدراسة**

**7- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدّراسة.**

**خلاصة.**

**تمهيد:**

يرتكز البحث العلمي على عدة إجراءات بدءاً من تحديد وصياغة مشكلة البحث، إلى تحديد الإجراءات المنهجية للدّراسة، انطلاقا من تحديد منهج الدراسة المتبع ثم مجتمع وعينة الدّراسة، والتحقق من الشروط السيكومترية للأداة وصولاً إلى تحليل البيانات المتحصل عليها من خلال تطبيق لأدوات الدراسة، ومعالجة النتائج باستخدام أساليب الإحصاء الوصفي والإحصاء الاستدلالي. لذلك فانّ قيمة البحث ونتائجه، ترتبط ارتباطا وثيقا بالاختيار السليم والصحيح للمنهج الأنسب الذي يتبعه الباحث، والأدوات العلمية والتقنيات التي يستخدمها وسيتم تقديم عرض مفصل لهذه الخطوات والإجراءات.

## 1- منهج الّدراسة:

نظرًا لطبيعة الدّراسة التي تهدف للكشف عن أثر تفاعل قلق الامتحان ووجهة الضبط (داخلي-خارجي) على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي بثانوية محمد بن ناصر ليوة، تم إتباع **المنهج السببي المقارن** والذّي يعرّف على أنّه:«**ذلك البحث الذّي تكون فيه المتغيرات المستقلة(الأسباب) ظاهرة ومعروفة، ويبدأ الباحث بملاحظة المتغيرات التابعة (النتائج)، ومن ثمّ يقوم الباحث بملاحظة المتغيرات المستقلة لمحاولة معرفة علاقتها المحتملة وآثارها على المتغيرات التابعة**».(ناصر البشر، **1434**، ص**4**)

## 2- مجتمع الّدراسة:

تكّون مجتمع الدّراسة من جميع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية محمد بن ناصر ليوة جميع الشعب (**علوم تجريبية، آداب وفلسفة، لغات أجنبية**)، والبالغ عددهم **400** تلميذًا وتلميذة حسب الإحصاءات المتحصل عليها من قبل مستشارة التوجيه والإرشاد المدرسي للعام الدّراسي**2014- 2015**.

**3- عيّنة الدّراسة:** تكوّنت عينة الدّراسة من**80 تلميذًا وتلميذة** من مجموع **400** تلميذاً أي بنسبة **20%**، تم اختيارهم عن طريق **العينة العشوائية البسيطة** وعن طريق **القرعة.**

**4-حدود الدّراسة:** تتحدّد الدّراسة الحاليّة في:

4-**1- الحدود البشرية:** اقتصرت الدّراسة الحالية على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وعددهم **80** تلميذاً وتلميذة من مجموع **400 تلميذ**، جميع الشعب (آداب وفلسفة، علوم تجريبية لغات أجنبية)

4- **2- الحدود المكانية:** طبقت الدّراسة الحالية في ثانوية محمد بن ناصر ليوة- بسكرة-.

**4-3- الحدود الزمنية:** استغرقت المدة الزمنية للدراسة الحالية من **18 جانفي** إلى غاية **10** أفريل من العام الدّراسي **2015/2014.**

**5- أدوات الدّراسة:**

لتحقيق أهداف الدّراسة وتساؤلاتها استخدمت الباحثة الأدوات التّاليّة:

**أولًا:مقياس قلق الامتحان:** إعداد سليمة سايحي.

**ثانيًا:مقياس وجهة الضبط:** إعداد **جوليان روتر** وترجمة علاء الكفافي(1984)

**ثالثا: قياس التحصيل الدراسي:** عن طريق معدل الفصلين الأول والثاني.

**أولاً: مقياس قلق الامتحان:** لقد أعدّت المقياس **سليمة سايحي**، حيث تكّون المقياس على **82** عبارة موزعة على أربعة أبعاد وهي(**البعد الانفعالي، المعرفي، الفسيولوجي، السلوكي**)، بحيث يتكون بعد الانفعالية من(**24**)عبارة، بعد المعرفية من(**26**) عبارة، بعد الفسيولوجية من (18) عبارة في حين يحتوي بعد السلوكية على (**14**)عبارة. حيث يجاب عنها باختيار إجابة من ثلاثة إجابات متدرجة، وتكون أعلى درجة (**3**) للبديل (**غالبا**) ودرجة واحدة للبديل(**نادراً**) و(**2**) للبديل( **أحيانًا**)، ويتم التقدير على المقاييس الفرعية وتحسب الدّرجة

الكليّة للمقياس ككل بجمع تقدير المقاييس الفرعية، يتراوح مدى التقدير على المقياس ككل من: **(82-246)** درجة تكون أعلى درجة محتملة للمقياس **(246)** وأدنى درجة **82.**

- **الدرجة المرتفعة:** تدل على ارتفاع مستوى قلق الامتحان

- **الدرجة المنخفضة:** تدل على انخفاض مستوى قلق الامتحان

ولتحقيق أهداف الدّراسة الحالية وتساؤلاتها، تم استخراج مفتاح التّصحيح، الذّي يحدد مستويين لقلق الامتحان، والجدول الموالي يوضح مفتاح تصحيح مقياس قلق الامتحان:

**الجدول رقم(5-1): يوضح مفتاح تصحيح مقياس قلق الامتحان**

| | الدرجة | المستوى |
|---|---|---|
| مفتاح تصحيح قلق الامتحان | من 82 إلى 164 | منخفض في مستوى قلق الامتحان |
| | من 165 إلى 247 | مرتفع في مستوى قلق الامتحان |

**1- الخصائص السّيكومترية لمقياس قلق الامتحان:** بحيث قامت معدة المقياس بالتّحقق من خصائصه السّيكومترية من صدق وثبات بعدة طرق:

**1-1- الصدق:** لقد طبقت معدة المقياس أربعة أنواع من الصدق وهي(الصدق المنطقي الصدق الظاهري، صدق البناء، الصّدق التّمييزي).

**1-1-1- الصدق المنطقي:** بحيث توفر هذا النوع من الصدق في المقياس من خلال تعريف المفهوم أو السمة المراد قياسها، وتحديد الأبعاد التي تغطيها، وتمثيل هذه الأبعاد بالفقرات التي تغطي المساحات الهامة منها، وقد توفر هذا النوع من الصدق في المقياس من خلال تعريف قلق الامتحان والأبعاد التي يشملها وصياغة الفقرات التي تغطي كل بعد.

**1-1-2- الصدق الظاهري:** يشير هذا النوع من الصدق إلى المظهر العام للمقياس ومدى مناسبته لما يقيس، ولمن يطبق عليهم، ويبدو مثل هذا الصدق في وضوح البنود ومدى علاقتها بالسمة أو البعد الذي يقيسه المقياس، وتحقق هذا النّوع من الصدق في المقياس من خلال عرضه على عدد من المحكمين للحكم على دقة تعليمات المقياس، ومدى اتفاقه مع

إطار مجتمع البحث الذّي صمّم من أجله، والإمكانيات المفروض توافرها من أجل التطبيق والتّصحيح وقد توفّر هذا النّوع من الصدق في المقياس من خلال عرضه على عدد من الخبراء للحكم على مدى صلاحيته.

**1-1-3- صدق البناء:** قد تم التّحقق من هذا الصدق من خلال تطبيقه على عينة التحليل الإحصائي مكونة من **100** تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة ثالثة ثانوي من ثانوية مكّي مني بسكرة للسنة الدراسية**2008- 2009**، تتراوح أعمارهم بين**(17-20)** سنة، من ثم تم حساب معامل الارتباط بين:

- **فقرات المقياس بالدرجة الكلية:** وأوضحت النتائج بأنّ معاملات الارتباط دالة عند مستوى **0.01 و0.05**، بحيث تراوحت ما بين**(0.20 و0.63)**.

- **درجة كل بعد بالدرجة الكلية للبعد:** بحيث تراوح معامل الارتباط بين:

فقرات بعد المعرفية والدرجة الكلية للبعد ما بين**(0.25 و0.57)**.

فقرات بعد الانفعالية والدرجة الكلية للبعد **(0.23 و0.69)**.

فقرات بعد الفسيولوجية والدرجة الكلية للبعد**(0.35 و0.72)**.

فقرات بعد السلوكية والدرجة الكلية للبعد**(0.33 و0.65)**، وهي دالة عند مستوى **(0.01)**.

- **العلاقة بين أبعاد المقياس ببعضها البعض:** علاقة دالة عند مستوى **(0.01)**.

- **البعد بالدرجة الكلية للمقياس:** بحيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين**(0.82 و0.90)**

وانطلاقا مما سبق يتضح بأنّ المقياس يتمتع بصدق الاتساق الدّاخلي.

**1-1-4- الصدق التّمييزي:** لقد تمّ حساب الصّدق التّمييزي للمقياس من خلال تطبيقه على عينة التّحليل الإحصائي **100** تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من ثانوية مكي مني **بسكرة** للسنة الدراسية **2008- 2009** وذلك بالنسبة للمقياس ككل وأبعاده الأربعة، واستخدمت اختبار(T) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي العينتين، إذ قدرت قيمة

ت بـ:**19.60** وهي قيمة دالة عند مستوى (**0.01**) ؛ وهذا ما يؤكد القدرة التّمييزيّة للمقياس وأبعاده.

**1-2 الثبات:** استخدمت معدة المقياس ثلاث أنواع من طرق حساب الثبات وهي(الثبات بإعادة التطبيق، الثبات بالتجزئة النّصفيّة، ثبات الاتساق الدّاخلي(**ألفا كرونباخ**):

**1-2-1- ثبات إعادة التطبيق:** تم حساب معامل الثّبات بإعادة التّطبيق بعد مرور ثلاث أسابيع، لكن تم إعادة التطبيق على **98** تلميذاً وتلميذة نظرا لغياب تلميذين أثناء إعادة التطبيق، بحيث قدر معامل الثبات بـ(**0.95**) وهو دال عند مستوى(**0.01**)، وعليه توفر المقياس على مستوى مرتفع من الثبات الذي استدل عليه من نتائج إعادة التطبيق.

**1-2-2- الثبات بالتجزئة النصفية (معامل التناسق الداخلي):** تم حساب الثبات بالتجزئة النصفية عن طريق تقسيم المقياس وأبعاده إلى فقرات فردية وأخرى زوجية، بحيث قدر معامل ثبات المقياس بالتجزئة النصفية بـ: (**0.95**) وهي قيمة دالة عند مستوى(**0.01**)، وهذا ما يؤكد توفر المقياس على مستوى مرتفع من الثبات الذي تم الاستدلال عليه من نتائج التجزئة النصفية.

**1-2-3- ثبات الاتساق الداخلي(ألفا كرونباخ):** لقد قدر ثبات الاتساق الدّاخلي عن طريق ألفا كرونباخ بـ:(**0.65**) وهي قيمة دالة عند مستوى(**0.05**) و(**0.01**)، وهذا ما يؤكد توفر المقياس على مستوى مرتفع من الثبات الذّي تمّ الاستدلال عليه من خلال ثبات ألفا كرونباخ.

وعليه فإنّ االمقياس يتمتع بمستوى مرتفع من الصدق والثبات وذلك من خلال النتائج التّي تحصلت عليها معدة المقياس، بتطبيقه على عينة التّقنين المكوّنة من**100** تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الثّالثة ثانوي، بحيث يؤكد بأنّ المقياس مناسب للدّراسة الحاليّة وللفئة العمريّة المستهدفة، وهذا ما أدّى بالباحثة إلى اعتماده في دراستها الحالية كما هو، نظرًا لما يتميز به من خصائص سيكومترية.

**ثانيًا:مقياس وجهة الضبط (داخلي-خارجي):**

**1- وصف المقياس:**

أعده **جوليان روتر** وترجمه وقننه **علاء الدّين الكفافي** إلى اللغة العربية سنة **1984**، يعتبر آخر صورة لمحاولات عديدة قام بها **جوليان روتر(Jullian Rotter)** والعديد من الباحثين، وكان المقصود من بناء المقياس هو بناء أداة سهلة التطبيق؛ ويتكون مقياس **روتر** من **29** بندًا كل بند يتضمن زوج من العبارات، إحداهما تشير للضبط الخارجي والثانية إلى الضبط الداخلي، وست بنود هي بنود حشو(للتمويه) والغرض منها هو إضفاء الغموض على الغرض من المقياس والاستجابة لبنود المقياس جبرية الاختيار، ويجاب عليها باختيار الرمز (أ) أو( ب)؛ بحيث تشير الدّرجة المرتفعة على التّوجه الخارجي.

**2- طريقة تصحيح المقياس:**

اعتمدت الباحثة طريقة التصحيح التي حددها جوليان روتر ومعرب المقياس علاء الدين الكفافي، بحيث:

- العبارات رقم:(2-6-7-9-16-17-18-20-21-23-25-29) يعطى علامة واحدة عند اختيار الرمز (أ) وصفرا عند اختيار الرمز (ب).

- العبارات رقم:(3-4-5-10-11-12-13-15-22-26-28) تعطى علامة واحدة عند اختيار الرمز (ب) وصفرا عند اختيار الرمز (أ).

- العبارات رقم:1-8-14-19-24-27 عبارات تمويه لا تعطى لها درجة لأن الهدف منها هو إضفاء الغموض على المقياس. والجدول الموالي يوضح طريقة تصحيح المقياس:

**الجدول رقم (5-2): يوضح طريقة تصحيح مقياس وجهة الضبط**

| العبارات | اختيار أ | اختيار ب |
|---|---|---|
| 29-25-23-21-20-18-17-16-9-7-6-2 | 1 | 0 |
| 28-26-22-15-13-12-11-10-5-4-3 | 0 | 1 |
| 27-24-19-14-8- | 0 | 0 |

**3- مفتاح تصحيح المقياس:** يصنف المستجيبون على المقياس إلى فئتين فئة الضبط الداخلي التي تأخذ الدرجة المنخفضة، وفئة الضبط الخارجي التي تأخذ الدرجة المرتفعة وذلك بتحديد مجال من:

- ❖ (0-8) هم ذوي مركز داخلي.
- ❖ (9-23) هم ذوي مركز ضبط خارجي.

**4-الخصائص السيكومترية لمقياس روتر للضبط:**

لكي تكون الأداة على جانب كبير من الموثوقيّة، تم حساب مجموعة من الخصائص السيكومترية من صدق وثبات:

**4-1- الصدق:** يعدّ الصّدق أهم خاصيّة يجب أن تتوفر في المقاييس والاختبارات، ولذلك قد تم التّأكد من صدق المقياس باستخدام ثلاث أنواع من الصدق وهي(الصّدق الظاهري، التمييزي، الذّاتي)

**4-1-1-الصدق الظاهري:** تم حساب صدق المقياس من خلال عرضه على مجموعة من الأساتذة المحكمين بهدف:

- التأكد من مدى قياس العبارات لما أعدت لقياسه.
- مدى ملائمته للعينة المستهدفة بالدراسة.
- مدى وضوح عبارات المقياس من حيث الصياغة اللغوية.

حيث تم إعداد استمارة التحكيم(**أنظر الملحق رقم 01**) وزعت على **11** أستاذًا محكمًا من أساتذة علم النفس والتربية بجامعة بسكرة، وتم استرجاع **9** استمارات (**أنظر الملحق رقم02**) ومن ثم حساب صدق كل مفردة من مفردات المقياس وذلك باستخدام **معادلة لوشي***، بحيث تراوح معامل الصدق ما بين(**0,55 و1**). ولقد تم الأخذ بجميع الملاحظات المذكورة من قبل المحكمين، بحيث تم تعديل بعض العبارات من حيث الصياغة اللغوية والعبارات هي:(1-2-5-6-7-10-12-15-18-19-21-22-23-28-29)(**لملحق رقم 03**).

**4-1-2-الصدق التمييزي:** من بين المفاهيم الخاصّة بصدق أدوات القياس هي أن تكون الأداة قادرة على التّمييز بين طرفي الخاصيّة، أي أن تميز بين الأداء القوي والأداء الضعيف لدى أفراد العينة، وعليه تم التّحقق من نوع آخر من الصدق وهو الصّدق التّمييزي، حيث تم توزيع المقياس على عينة قوامها **40** تلميذًا وتلميذة من مجموع **400** أي بنسبة **10%** من تلاميذ السنة ثالثة ثانوي من ثانوية محمد بن ناصر ليوة، تم اختيارها عن طريق العينة العشوائية البسيطة وعن طريق القرعة. وبعد التطبيق تم الاستعانة برنامج **SPSS** لحساب الصدق التمييزي للأداة كما هو موضّح بالجدول التالي:

**جدول رقم(5-3): يوضح المعطيات المستخدمة لحساب الصدق التمييزي لمقياس وجهة الضبط**

| Statistiques de groupe | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | tatal y | N | Moyen ne | Ecart type | Moyenne erreur standard |
| total | haut | 20 | 13.600 0 | 2.3260 5 | .52012 |
| | BAS | 20 | 7.7000 | 1.59275 | .35615 |

*معادلة لوشي= عدد تقيس – عدد لاتقيس / عددالمحكمين

من خلال الجدول أعلاه نستنتج بأنّ: العينتين متساويتين، بحيث قدّر عدد أفراد العيّنة العليا ب: **n=20** ومتوسط حسابي يساوي:**13.60**" وبانحراف يساوي: **2.326** أمّا بالنسبة للعينة الدنيا قدر عدد أفرادها بـ: **n=20** ومتوسط حسابي يساوي **7.70** وبانحراف معياري قدّر بـ:1.592، وسنتطرق لحساب (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي العينتين، والجدول الموالي يوضح نتائج حساب الصدق التمييزي لمقياس وجهة الضبط.

**جدول رقم(5-4):** يبين نتائج حساب الصدق التمييزي لمقياس وجهة الضبط

| | | Test des échantillons indépendant | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | Test t pour égalité des moyennes | | | | |
| | | F | Sig. | t | ddl | Sig. (bilatéral | Différence moyenne |
| total | Hypothèse de variances égales | 5.530 | .024 | 9.360 | 38 | .000 | 5.90000 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 9.360 | 33.606 | .000 | 5.90000 |

من خلال الجدول أعلاه نجد أنّ: التباين يقدر بـ:(5.530) وهي قيمة دالة عند مستوى 0,05 مما يؤكد تحقق شرط التجانس بين العينتين ومنه نأخذ نتائج (ت) لدلالة الفروق في حالة تجانس وتساوي العينتين، ومنه نجد بأنّ قيمة (ت) تساوي (9.36) عند درجة حرية 38 ومستوى دلالة 0.000 ومنه قيمة (ت) دالة؛ وعليه فإن المقياس يميز بين طرفي الخاصية المراد قياسها.

**4-1-3 الصدق الذاتي:** وهو في الحقيقة يمثل العلاقة بين الصدق والثبات، إذ أنّ هذا النوع من الصدق يقوم على الدرجات التجريبية، بعد التخلص من أخطاء القياس، ويمكن القول:إنّ الصدق الذاتي، يعبر على ما يحتويه الاختبار حقيقة، من القدرة التي يقيسها، خالية

من أي أخطاء أو شوائب.(**معمرية،2007، ص157**)، ويمكن أن نلخص العلاقة بين الصدق الذاتي والثبات في المعادلة التالية:

**معامل الصدق الذاتي=** $\sqrt{\text{معامل الثبات}}$

**معامل الصدق الذاتي=$\sqrt{0.73}$=0.85**.وهذا يدل على توفر المقياس على صدق عالي الذّي قدر بـ:0.85 بطريقة الصدق الذاتي.

**4-2- الثبات:**

الثبات هو قدرة الاختبار على قياس الدرجة الحقيقية لأفراد عينة الدراسة.(**السيد أبو هشام، 2006، ص:9**) إذ تم التحقق من ثبات مقياس وجهة الضبط باستخدام نوعين من الثبات وهما: ثبات التجزئة النصفية وثبات الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ).

**4-2-1- ثبات التجزئة النصفية:** تعتمد هذه الطريقة على مدى ارتباط الوحدات أو البنود مع بعضها البعض داخل المقياس وكذلك ارتباط كل وحدة أو بند مع الاختبار ككل. ولحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، تم تطبيقه على عينة قوامها40 تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة ثالثة الثالثة ثانوي بثانوية محمد بن ناصر ليوة، أي بنسبة 10% من المجتمع الكلي للدّراسة. وبعد التطبيق تم تقسيم درجات المقياس إلى قسمين درجات فردية وأخرى زوجية، ثم تم استخدام طريقة **جيتمان** للتجزئة النّصفية نظرا لعدم تساوي نصفي المقياس. وتم الاستعانة ببرنامج SPSS22 لحساب الثبات بالتجزئة النصفية، وكانت نتائج معامل الارتباط للمقياس كما هو مبين في الجدول أسفله.

**جدول رقم ( 5-5): يبين معامل ثبات المقياس باستخدام التجزئة النصفية**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Alpha de Cronbach | Partie 1 | Valeur | .085 |
| | | Nombre d'éléments | 12[a] |
| | Partie 2 | Valeur | .512 |
| | | Nombre d'éléments | 11[b] |
| | Nombre total d'éléments | | 23 |
| Corrélation entre les sous-échelles **Coefficient de Guttman** | | | **..765** |

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ بأنّ معامل ارتباط **جيتمان** قدر بـ:**0.76** وهذا يدل على أنّ المقياس يمتاز بالثبات والذي استدل عليه من ثبات التجزئة النصفية(معامل جيتمان).

**4-2-2- ثبات الاتساق الداخلي (ألف كرونباخ):**لحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي، تم تطبيق الأداة على عينة قوامها **40** تلميذا وتلميذة وبعد التطبيق، تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، والجدول أسفله يوضح ثبات ألفا كرونباخ.

**جدول رقم (5-6):**

يوضح نتائج ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ

| Statistiques de fiabilité | | |
|---|---|---|
| Alpha de Cronbach | Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés | Nombre d'éléments |
| .597 | .607 | 23 |

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أنّ: قيمة ألفا كرونباخ قدرت ب0.59 وهذا ما يدل على أنّ المقياس يتمتع بدرجة لا بأس بها من الثبات.

## الجدول رقم (5-7)

يوضح ثبات ألفا كرونباخ في حالة حذف بند من بنود المقياس

| Statistiques de total des elements | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Moenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément | Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément | Corrélation complète des éléments corrigés | Carré de la corrélation multiple | Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément |
| item1 | 10.4000 | 11.323 | .239 | . | .580 |
| item2 | 10.4750 | 11.281 | .263 | . | .577 |
| item3 | 10.3000 | 12.472 | .295 | . | .583 |
| item4 | 10.3750 | 11.984 | .42 | . | .590 |
| item5 | 10.6000 | 11.682 | .171 | . | .589 |
| item6 | 10.3250 | 11.661 | .136 | . | .594 |
| item7 | 10.2250 | 11.153 | .303 | . | .572 |
| item8 | 10.3500 | 11.259 | .257 | . | .578 |
| item9 | 10.2000 | 12.318 | .248 | . | .593 |
| item10 | 10.4500 | 12.254 | .122 | . | .585 |
| item11 | 10.2000 | 10.472 | .138 | . | .588 |
| item12 | 10.5000 | 12.667 | .199 | . | .589 |
| item13 | 10.5500 | 12.100 | .190 | . | .590 |
| item14 | 10.3500 | 11.567 | .164 | . | .590 |
| item15 | 10.3500 | 11.464 | .194 | . | .586 |
| item16 | 10.6250 | 11.369 | .294 | . | .575 |
| item17 | 10.5000 | 11.538 | .188 | . | .587 |
| item18 | 10.0500 | 11.485 | .269 | . | .578 |
| item19 | 10.5250 | 10.666 | .483 | . | .568 |
| item20 | 10.5000 | 10.615 | .489 | . | .547 |
| item21 | 10.4500 | 11.792 | .102 | . | .598 |
| item22 | 10.0250 | 11.307 | .360 | . | .570 |
| item23 | 10.3750 | 11.010 | .334 | . | .567 |

نستخلص من خلال الجدول أعلاه بأنّ قيمة ألفا كرونباخ تراوحت ما بين( 0.56 0.59) لكل بند من بنود المقياس، ومنه نلاحظ بأنّه كلّما اقتربت قيمة معامل الثبات لكل بند من

البنود من معامل الثبات الكلي للمقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ كلما دل ذلك على ارتباط واتساق المقياس وكذا تناسق كل بند مع المقياس ككل وهذا ما يؤكد توفر المقياس على ثبات الاتساق الداخلي المستخرج من خلال معامل ألفا كرونباخ.

## 6-إجراءات وخطوات الدراسة:

بعد التأكد من صلاحية أداتي الدراسة، تم تطبيق مقياس **روتر** للضبط (الداخلي/ الخارجي) ومقياس قلق الامتحان على عينة الدّراسة التي قدرت بـ:80 تلميذًا وتلميذة من تلاميذ السنة ثالثة ثانوي بثانوية محمد بن ناصر ليوة بسكرة جميع الشعب(علوم تجريبية، آداب وفلسفة، لغات أجنبية)، بحيث طلبت الباحثة منهم الإجابة بصدق وأمانة مع التأكيد على كتابة أسمائهم، كما أكدت على ضرورة أن يتقيدوا بتعليمات المقياسين والإجابة على جميع العبارات، وبالتالي ركزت على أن يجيب كل تلميذ على المقياسين وصفحة المعلومات دون التأثر بغيره، وبعد الانتهاء من تطبيق المقياس على التلاميذ تم استرجاع جميع الاستمارات و تفريغها وتصحيحها بناءًا على مفتاحي التصحيح لكل أداة من أدوات الدراسة، الذي تم التطرق إليه سابقا أثناء وصف أداتي الدّراسة؛ ثم تصنيف أفراد الدّراسة استنادًا إلى معدلاتهم التحصيلية(الفصل الأول والفصل الثاني) تبعًا لكل مستوى من مستويات قلق الامتحان التي تم تحديده من قبل الباحثة. وإلى كل فئة من فئتي الضبط حسب ما قام به معرب المقياس علاء الدين الكفافي 1984.

وأخيراً عولجت البيانات باستخدام المعالجات المناسبة للمنهج السببي المقارن، وذلك باستخدام الإجراءات الخاصة بالإحصاء الوصفي والإحصاء الاستدلالي.

## 7-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدّراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وفرضياتها، تم الاعتماد على الإجراءات الخاصة بالإحصاء الوصفي كاستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والإجراءات الخاصة بالإحصاء الاستدلالي وسيتم عرض هذه الأساليب كما يلي:

**1- التباين:**هو متوسط مربعات الانحرافات.

**2- المتوسط الحسابي:هو** مجموع الدرجات على عدد أفراد العينة.

**3- معامل الالتواء:** للتأكد من إعتدالية التوزيع.

**4- معادلة( ت) لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين ومتساويتين:** لحساب الصدق التمييزي لمقياس وجهة الضبط.

**5- معادلة جيتمان:** لاستخراج معامل ثبات التجزئة النصفية لمقياس وجهة الضبط.

**6- معامل ألفا كرونباخ:** لحساب ثبات الاتساق الداخلي لمقياس وجهة الضبط.

**7- تحليل التباين العاملي:** يقسم إلى أنواع، من بينها **تحليل التباين الثنائي** الذي يستخدم في تحليل بيانات متغيرين مستقلين بكل منهما مستويين على الأقل، ومتغير تابع.**(العتيبي، 1432، ص:19)**.

تم استخدامه في الدراسة الحالية بهدف إيجاد الفروق في التحصيل الدراسي لذوي قلق الامتحان وكذا الفروق في التحصيل الدراسي لذوي وجهة الضبط بالإضافة إلى إيجاد أثر التفاعل بين المتغير الأول (قلق الامتحان وبه مستويين مرتفع منخفض) وبين المتغير الثاني (وجهة الضبط وبه مستويين داخلي خارجي) على التحصيل الدراسي.

**خلاصة:**

تطرقنا في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية المتبعة في الدّراسة بمختلف خطواتها ومراحلها، باعتبار أنّ دقة النتائج المتوصل إليها؛ ومدى الوثوق بها؛ يعتمد على الدقة في تطبيق الخطوات المنهجية ؛ حيث تم اعتماد المنهج السببي المقارن؛ ولتطبيق الدراسة اختيرت عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية(سنة ثالثة ثانوي)؛ وتم تحديد حدود الدراسة(البشرية، المكانية، الزمنية)، وضبط أدواتها؛ وتطبيقها على عينة الدراسة وتفريغ ومعالجة النتائج باستخدام الأسلوب الإحصائي الأنسب (تحليل التباين الثنائي) ومن خلاله ستقوم الباحثة بتحليل وتفسير النتائج في فصل عرض ومناقشة النتائج لهدف الإجابة على فرضيات الدّراسة.

# الفصل السادس:

# عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدّراسة

**تمهيد:**

**أولاً: عرض نتائج الدّراسة**

**1- عرض نتائج الدّراسة على أساس المتوسطات.**

1-1- عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى.

1-2- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية.

1-3- عرض نتائج الفرضية العامة.

**2-عرض نتائج الدّراسة على أساس تحليل التباين الثنائي.**

2-1- قراءة نتائج الفرضية الفرعية الأولى.

2-2- قراءة نتائج الفرضية الفرعية الثانية.

2-3- قراءة نتائج الفرضية العامة.

**ثانياً: مناقشة وتفسير نتائج الدّراسة.**

1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى.

2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية.

3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة.

4- مناقشة عامة لنتائج الدراسة.

خلاصة.

**تمهيد:**

يشتمل هذا الفصل على عرض نتائج الدّراسة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة بهدف اختبار صحة فرضيات الدّراسة وتفسيرها ومناقشتها علميًا وإحصائيًا.

## أولاً: عرض نتائج الدّراسة:

سيتم عرض نتائج الدّراسة على أساس المتوسطات الحسابية وعلى أساس تحليل التباين الثنائي، وذلك بالاستعانة بحزمة البرنامج (**SPSS 22**).

### 1- عرض نتائج الدّراسة على أساس المتوسطات:

### 1-1-عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

تنص الفرضية الفرعية الأولى على أنّه:(**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التحصيل الدّراسي لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي مرتفعي قلق الامتحان ونظرائهم من ذوي القلق المنخفض.** والجدول الموالي يوضح متوسط درجات تحصيل التلاميذ ذوي قلق الامتحان.

**الجدول رقم (6-8):** يوضح متوسط درجات تحصيل التلاميذ ذوي قلق الامتحان

| مستوى القلق | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Variable dépendante: التحصيل** | | | | |
| مستوى القلق | Moyenne | Erreur std. | Intervalle de confiance à 95 % | |
| | | | Borne inférieure | Borne supérieure |
| منخفض | **11.970** | **.242** | 11.488 | 12.452 |
| مرتفع | **11.140** | **.261** | 10.620 | 11.659 |

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأنّ متوسط درجات تحصيل التلاميذ ذوي القلق المنخفض الذي بلغ **(11.97)** وبخطأ معياري قدر ب:**(0.24)** أعلى من متوسط درجات تحصيل التلاميذ ذوي القلق المرتفع والذي بلغ **(11.14)** وبخطأ معياري قدر بـ:**(0.26)**.

**1-2- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية:**

تنص الفرضية الفرعية الثانية على أنّه: **(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التحصيل الدّراسي لدى تلاميذ ذوي الضبط الداخلي ونظرائهم من ذوي الضبط الخارجي)**. والجدول الموالي يوضح المتوسطات الحسابية لتحصيل التلاميذ ذوي وجهة الضبط.

**جدول رقم( 6-9 )**: يوضح متوسط درجات تحصيل التلاميذ ذوي وجهة الضبط

| مصدر الضبط | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Variable dépendante: التحصيل** | | | | |
| | | | Intervalle de confiance à 95 % | |
| مصدر الضبط | Moyenne | Erreur std. | Borne inférieure | Borne supérieure |
| داخلي | 12.912 | .276 | 12.363 | 13.462 |
| خارجي | 10.198 | .225 | 9.750 | 10.645 |

نلاحظ من الجدول أعلاه أنّ: متوسط درجات تحصيل التلاميذ ذوي الضبط الداخلي والذي بلغ **(12.91)** وبخطأ معياري قدر ب:**(0.27)** أعلى من متوسط درجات تحصيل التلاميذ ذوي ضبط خارجي الذي بلغ**(10.19)** وبخطأ معياري قدر بـ:**(0.22)**.

**1-3- عرض نتائج الفرضية الفرعية العامة:**

تنص الفرضية الفرعية العامة على أنّه:**(لا يوجد أثر تفاعل دال إحصائيا ما بين قلق الامتحان ووجهة الضبط على التحصيل الدّراسي لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي)**. والجدول

الموالي يوضح المتوسطات الحسابية لتحصيل تلاميذ ذوي مستوى قلق الامتحان ووجهة الضبط.

**الجدول رقم (6-10):** يوضح المتوسطات الحسابية لتحصيل تلاميذ ذوي قلق الامتحان ووجهة الضبط.

| Statistiques descriptive | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Variable dépendante: التحصيل** | | | | |
| **مصدر الضبط** | **مستوى القلق** | **Moyenne** | **Erreur type** | **N** |
| **داخلي** | **منخفض** | **13.7229** | **1.02123** | **21** |
| | **مرتفع** | **12.1020** | **1.43841** | **5** |
| | **Total** | **13.4112** | **1.26086** | **26** |
| **خارجي** | **منخفض** | **10.2171** | **1.54993** | **7** |
| | **مرتفع** | **10.1779** | **1.04165** | **47** |
| | **Total** | **10.1830** | **1.10176** | **54** |
| **Total** | **منخفض** | **12.8464** | **1.92252** | **28** |
| | **مرتفع** | **10.3629** | **1.21203** | **52** |
| | **Total** | **11.2321** | **1.90593** | **80** |

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أنّ: متوسط درجات تحصيل التلاميذ ذوي وجهة ضبط داخلي وقلق منخفض والمقدر عددهم بـ:21 تلميذا وتلميذة والذي بلغ **(13.72)** وبانحراف معياري يساوي **(1.02)** أعلى من متوسط درجات تحصيل تلاميذ ذوي وجهة ضبط داخلي وقلق مرتفع والمقدر عددهم ب:**5** تلاميذ والذي بلغ **(12.10)** وبانحراف معياري يساوي **(1.43)**. من جهة أخرى نلاحظ أنّ: متوسط درجات تحصيل التلاميذ ذوي ضبط خارجي وقلق منخفض والمقدر عددهم ب:**7** تلاميذ والذي بلغ**(10.21)** وبانحراف معياري يساوي**(1.54)** أعلى من متوسط درجات تحصيل ذوي ضبط خارجي وقلق مرتفع والمقدر

عددهم ب: **(47)** والذي بلغ **(10.17)** بانحراف معياري يساوي**(1.04)**. وعليه نجد أنّ أعلى متوسط حسابي لدرجات تحصيل التّلاميذ ذوي ضبط داخلي وقلق منخفض وأدناه لذوي ضبط خارجي وقلق مرتفع.

**2- عرض نتائج الدّراسة على أساس تحليل التباين الثنائي:**

لاختبار صحة الفرضيات الفرعية والفرضية العامة تم الاستعانة بتحليل التباين الثنائي والجدول رقم**(6-11)** يوضح قيمة **(ف)** التأثير الرئيسي لكل من المتغير المستقل الأول (مستوى قلق الامتحان)، وبين مستويات المتغير الثاني(وجهة الضبط) وذلك في تأثيرهما على التحصيل الدّراسي، بالإضافة إلى التفاعل ما بين قلق الامتحان ووجهة الضبط على التحصيل الدّراسي.

**الجدول رقم( 6-11):** يوضح قيمة( ف) لاختبار صحة فرضيات الدّراسة

| Tests des effets intersujets | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Variable dépendante: التحصيل | | | | | |
| **Source** | **Somme des carrés de type III** | **ddl** | **Carré moyen** | **F** | **Signification** |
| **Modèle corrigé** | 193.512[a] | 3 | 64.504 | 52.453 | .000 |
| **Constante** | 5188.251 | 1 | 5188.251 | 4218.991 | .000 |
| **الضبط** | 71.604 | **1** | 71.604 | **58.227** | **.000** |
| **القلق** | 6.693 | **1** | 6.693 | **5.443** | **.022** |
| **القلق * الضبط** | 6.075 | **1** | 6.075 | **4.940** | **.029** |
| Erreur | 93.460 | **76** | 1.230 | | |
| Total | 10379.822 | 80 | | | |
| Total corrigé | 286.972 | 79 | | | |
| a. R-deux = .674 (R-deux ajusté = .661) | | | | | |

**2-1- قراءة نتائج الفرضية الفرعية الأولى:**

التي تنص على أنّه: **(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التحصيل الدّراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مرتفعي قلق الامتحان ونظرائهم من ذوي القلق المرتفع)**. ومن خلال قراءة نتائج الجدول رقم **(6-11)** والمتعلقة بمستوى قلق الامتحان نجد أنّ: قيمة( **ف)** المحسوبة والمقدرة ب:**(5.44)** دالة عند مستوى دلالة أقل من **(0.05)** وعند درجتي حرية **(1-76)**.

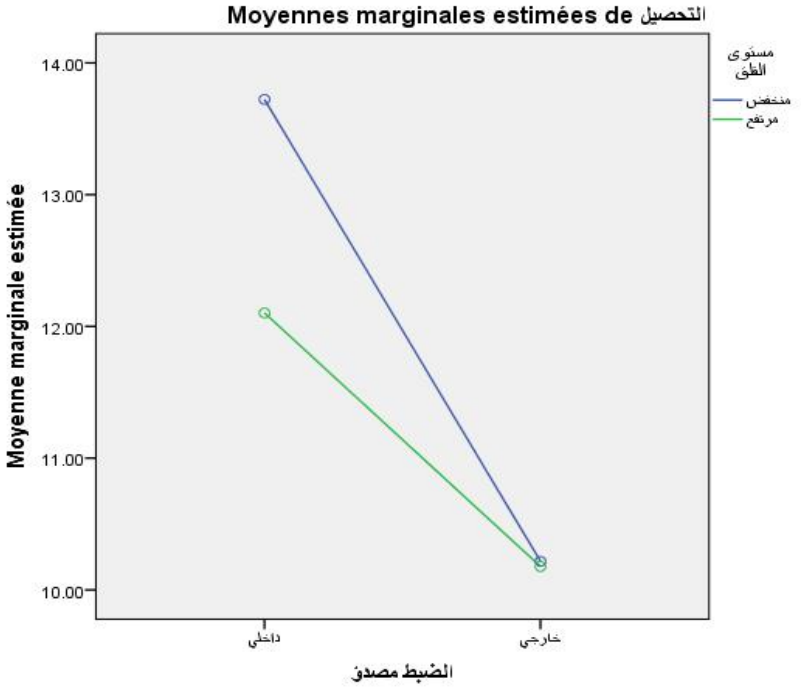
**2-2- قراءة نتائج الفرضية الفرعية الثانية:**

التي تنص على أنّه: **(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التحصيل الدّراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ذوي الضبط الداخلي ونظرائهم من ذوي الضبط الخارجي)**، ومن خلال قراءة نتائج الجدول رقم**(6-11)** والمتعلقة بوجهة الضبط نجد أنّ: قيمة **(ف)** المحسوبة والمقدرة ب:**(58.22)** أنّها دالة عند مستوى أقل من **(0.01)** وعند درجتي حرية **(1- 76)**.

**2-3- قراءة نتائج الفرضية العامة:**

التي تنص على أنه: **(لا توجد أثر دال إحصائيا للتفاعل ما بين مستوى قلق الامتحان (مرتفع/منخفض) ووجهة الضبط(داخلي/خارجي) على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي)**، ومن خلال نتائج قراءة نتائج الجدول رقم(6-11) والمتعلقة بأثر التفاعل بين ووجهة الضبط على التحصيل الدراسي نجد أنّ: قيمة **(ف)** المحسوبة والمقدرة ب: **(4.94)** أنّها دالة عند مستوى دلالة أقل من **(0.05)** وعند درجتي حرية **(1- 76)**.

والمنحنى البياني رقم (4- د) يعطي توضيحًا أكثر لنتائج الفرضية الفرعية العامة.




**شكل رقم (6- د): يوضح تحصيل التلاميذ ذوي مستوى قلق الامتحان ووجهة الضبط**

تشير البيانات الموضحة في الجدول رقم**(6-10)** وكذا من خلال الشكل**(6- د)** إلى أنّه يرتفع التحصيل الدّراسي ويصل إلى أعلى درجاته للتلاميذ كلّما ارتبط الضبط الداخلي بالقلق المنخفض، في حين يصل التحصيل الدّراسي إلى أدنى درجاته كلّما ارتبط الضبط الخارجي بالقلق المرتفع. وعليه عند ثبات الضبط الداخلي وتغير في مستوى القلق يزيد تحصيل التلاميذ، وعند ثبات الضبط الخارجي وتغير في مستوى القلق ينخفض تحصيل التلاميذ.

## ثانيًا: مناقشة وتفسير نتائج الدّراسة:

بعد عرض نتائج الفرضيات الفرعية والفرضية العامة والتعليق عليها، سنتطرق إلى تفسير ومناقشة هذه النتائج بالاعتماد على الدّراسات السابقة وكذا التراث الأدبي.

**1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى:**

والتي تنص على أنّه:**(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مرتفعي قلق الامتحان ونظرائهم منخفضي قلق الامتحان)**. ومن خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم**(6-11)** يتضح أنّ قيمة **(ف)** المحسوبة والمقدرة ب:**(5.44)** دالة عند مستوى دلالة أقل من**(0.05)** وعند درجتي حرية**(1-76)**، وعليه فإنّ الفرق دال. وفي ضوء هذه النتيجة تم رفض الفرضية الصفرية(H0) وقبول الفرضية البديلة التي تنص على**(وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التحصيل الدّراسي عند مستوى أقل من(0.05) لدى تلاميذ السّنة الثالثة ثانوي مرتفعي قلق الامتحان ونظرائهم من ذوي القلق المنخفض)**.

وتدل هذه النتيجة أنّ مستويي قلق الامتحان لهما تأثير على التحصيل الدّراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، أي أنّ متوسط درجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي قلق الامتحان المنخفض ونظرائهم من ذوي القلق المرتفع يختلف بفرق دال بين المستويين. وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ التلاميذ الذين يعانون من قلق الامتحان المرتفع كان مستوى أدائهم منخفض، ويتحصلون على درجات منخفضة على عكس منه عند التلاميذ من ذوي القلق المنخفض. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما توصّل إليه **بنجامين** وآخرون**(1981Benjamin and all)** إلى أنّ الطلاب ذوي القلق الاختباري المرتفع يعانون من مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الاختبار، وبالتّالي فإنّ تحصيلهم المنخفض يعود سببه إلى قصور في عملية الترميز أو تنظيم المعلومات واستدعائها في موقف الاختبار. إذ تعتمد عملية المراجعة والتحضير للامتحانات المتبعة من قبل تلاميذ السنة الثالثة ثانوي على الحفظ الآلي والاستدعاء أثناء الموقف الاختباري، فهي

لا ترقى إلى مستوى العمليات العقلية العليا، ممّا يؤدي بالتلميذ إلى النسيان والذي بدوره يستثير لديه مشاعر القلق والخوف والذي ينعكس على تحصيله الدّراسي.

ولقد اتفقت نتائج الدّراسة الحالية مع العديد من الدراسات كدراسة **أبو صبحة** (1974) **وساراسون وزاتر وأحمد عبد الخالق** (1990) الذين توصلوا إلى أنّ:«التلاميذ ذوي قلق الامتحان المرتفع يعانون من الشعور بالنسيان للمعلومات التي سبق حفظها وضعف التركيز وشرود الذهن، كما أنّ تقييم ذوي القلق العالي لذواتهم يكون سلبيا، مع افتقار إلى التركيز والرغبة في الهروب من الامتحان على خلاف ذوي قلق الامتحان المنخفض، إذ يرجع انخفاض تحصيلهم الدراسي إلى التداخل المعرفي مما يصعب العمليات العقلية لدى هذه الفئة فيشوبها التشويه والاضطراب.»**(سايحي،2004، ص:71)**

كما تؤكد دراسة **أحمد عبد اللطيف**(1992) ودراسة جانس(**1996Janice**) ودراسة **مها محمد العجمي** (1999) ودراسة **بنيان بن باني دغش الرشيدي**(2005) إلى وجود علاقة سالبة بين قلق الامتحان والتحصيل الدّراسي، وأنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدّراسي لتلاميذ المرحلة الثانوية تعزى إلى الاختلاف في مستويات قلق الامتحان. وقد يرجع وجود فروق بين التلاميذ ذوي القلق المرتفع والتلاميذ ذوي قلق الامتحان المنخفض في التحصيل الدّراسي إلى المميزات والخصائص التي تتميز بها كل فئة وذلك بالرجوع إلى ما أكدت عليه أغلب الدراسات من خلال التفرقة بين كل فئة على حدا، وكذا إلى سمات شخصية التلاميذ ذوي القلق المرتفع بحيث كلما زاد قلق الامتحان أدى إلى إحداث تغيرات فسيولوجية ونفسية ومعرفية تعيق المتعلم من أداء المهام المطلوبة منه بنجاح، فالاستجابات التي تظهر أثناء المراجعة وفي موقف الامتحان تحدث اضطراب وتشويش للمعلومات وتنظمها في الذاكرة الذي يؤثر على الموقف الاختباري، فيوجه المتعلم انتباهه نحو الذات بدلا من توجيهه حو المهمة المطلوبة.

في حين اختلفت نتائج الدّراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من **سالم المزروعي**(2005) ودراسة **رنا محمد عباس** (1995) ودراسة **علي بن محمد مرعي مجممي**(2006) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في التحصيل الدراسي تعزى إلى مستوى قلق الامتحان.(**أبو حجلة، 2007، ص9**) وقد يرجع هذا الاختلاف إلى طبيعة العينة أو إلى الأدوات المستخدمة.

**2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية:**

التي تنص على أنّه:(**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التحصيل الدّراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ذوي الضبط الداخلي ونظرائهم من ذوي الضبط الخارجي**).

ومن خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم(**6-11**) يتضح أنّ قيمة (**ف**) المحسوبة والمقدرة ب: (**58.22**) دالة عند مستوى أقل من (**0.01**) وعند درجتي حرية (**1-76**) وعليه فإنّ الفرق دال. وفي ضوء هذه النتيجة تم رفض الفرضية الصفرية (**H0**) وقبول الفرضية البديلة التي تنص على(**وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التحصيل الدّراسي لدى التلاميذ ذوي الضبط الداخلي ونظرائهم من ذوي الضبط الخارجي.**)

وتدل هذه النتيجة على أنّ وجهة الضبط(داخلي/خارجي) لدى التلاميذ لها تأثير على التحصيل الدّراسي، أي أنّ درجات تحصيل التلاميذ ذوي الضبط الداخلي وتلاميذ ذوي الضبط الخارجي يختلف بفرق دال بين الفئتين. وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ التلاميذ ذوي وجهة الضبط الداخلي يتميزون بمجموعة من الخصائص والقدرات تختلف على مميزات فئة الضبط الخارجي وخاصة ما يتعلق بمستوى تحصيلهم الدّراسي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال تجارب **روتر** ومفهومه لوجهة الضبط، حيث يقر بأنّ: « لكل فئة خصائص تميزها عن الفئة الأخرى، بحيث تتسم فئة الضبط الداخلي بالقدرة على تحمل المسؤولية وبذل الجهد والاجتهاد للوصول إلى أهدافها وكذا القدرة على مواجهة المواقف الصعبة والضاغطة، كما تتميز أيضًا بارتفاع مستوى تحصيلهم الدّراسي». مما يؤهلهم لمواجهة الصعوبات التي تعترضهم في حياتهم اليومية وخاصة الدّراسية. وقد أكد روتر **(Rotter)** على ارتباط الضبط الخارجي مع انخفاض التحصيل الدّراسي للتلاميذ الذي يرجع إلى قدراتهم واستسلامهم وخضوعهم لعوامل خارجية.

كما جاءت نتائج الفرضية الفرعية الثانية مؤكدة لدراسة كل من **علي محمد الديب** (1987) ودراسة **روتر وميلر**(1965) و**صفاء الأعسر**(1978)و**أفنان نظير دروزة**(2006) **هاورتن(Howerton 1992)** على أنّ الطلبة في فئة الضبط الداخلي يتميزون بمستوى جيّد في الدّراسة وأنّهم أكثر تحصيلاً وتفوقاً في دراستهم مقارنة بطلبة الضبط الخارجي، لذلك يبذلون أقصى جهد للتفوق.**(بو الليف آمال، 2010، ص: 35)** حيث يرى وريل وستيل ويل**( Worill and Still Will** 1981) أنّ:«مصدر الضبط يصف التوقع العام للفرد حول العلاقة بين مجهوده ومهاراته وهدفه في النجاح والتفوق الفعلي». فعلى سبيل المثال يميل التّلاميذ ذوي الضبط الدّاخلي إلى عزو نجاحهم وفشلهم لمهاراتهم الخاصة وجهدهم الشخصي أو لإهمالهم، في حين يميل التلاميذ ذوي الضبط الخارجي إلى عزو نجاحهم أو فشلهم إلى حظهم السيئ أو إلى صعوبة الامتحان.

وهذا ما تم تأكيده في الدّراسة الحالية إلى أنّ هناك اختلاف في تحصيل تلاميذ السنة الثالثة ثانوي يعزى لوجهة الضبط، من خلال تحصل التلاميذ ذوي الضبط الداخلي على درجات مرتفعة في التحصيل، في حين كانت الدرجات المنخفضة من نصيب التلاميذ ذوي الضبط الخارجي.

حيث يشير ماك كيشي (**M.Keachie1976**) أنّ:«فئة الضبط الداخلي تحاول بذل الجهد لتحقيق النجاح في حين فئة الضبط الخارجي لا يبذلون أدنى جهد لأنهم لا يتوقعون بأنّ الجهد الذي يبذلونه يؤثر في نتائجهم الدّراسية».(**معمرية، 1995، ص: 78**) ولعل هذه النتيجة تتفق تماما مع ما تم التّعرض إليه ميدانيًا ومن خلال تحليل استجابات التلاميذ حول معتقداتهم حول النجاح والفشل بحيث استخلصت الباحثة بأنّ العينة المطبق عليها الدّراسة الحالية الذين من ذوي الضبط الخارجي يحاولون الحصول على النجاح بالاعتماد على الغش أو من خلال العلاقة معلم تلميذ أو إلى الحظ، لأنّ التلميذ الذي يعتقد بأنّ تحصيله الدّراسي يعتمد على جهوده الخاصة استمر في النجاح والتفوق على عكس التلميذ الذي يعتقد بأنّ تحصيله مرتبط بعوامل خارجية فلن يبذل أدنى جهد لتحقيق النجاح.

ومن خلال هذه النتيجة التي جاءت متفقة مع نتائج الدّراسات ذات الصلة بالدّراسة الحالية وكذا مع التراث الأدبي وأقوال العديد من الباحثين في مجال علم النفس الشخصية. إذ تم التفريق بين كل فئة وعليه تم التأكيد على صحة الفرضية التي تقر بوجود فروق في التحصيل الدّراسي تعزى إلى وجهة الضبط. في حين اختلفت نتائج الدّراسة الحالية مع دراسة كل من **بو الليف آمال** (2010) ودراسة **محمد سليمان بني خالد**(2005) اللتين توصلتا إلى عدم وجود علاقة بين وجهة الضبط والتحصيل الدراسي وأنّ أغلب الطلبة من ذوي الضبط الخارجي.كما اختلفت معها في الهدف الأساسي بحيث تبحث الدراسة الحالية في الفروق أما هاتين الدراستين تبحثان في العلاقة.

**3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية العامة:**التي تنص على أنّه: **(لا يوجد أثر دال إحصائيا للتفاعل ما بين قلق الامتحان(مرتفع/منخفض) ووجهة الضبط (داخلي/خارجي) على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي).**

ومن خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم(**6-11**) يتضح أنّ قيمة (**ف**) المحسوبة والمقدرة بـ: (**4.94**) دالة عند مستوى أقل من(**0.05**) وعند درجتي حرية(**1-76**) وعليه الفرق دال. وفي ضوء هذه النتيجة تم رفض الفرضية الصفرية (**H0**) التي تنص على أنه: **(لا يوجد أثر دال إحصائيا للتفاعل ما بين مستوى قلق الامتحان(مرتفع/منخفض) ووجهة الضبط (داخلي/خارجي) على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي)** وقبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنّه:**(يوجد أثر دال إحصائيا للتفاعل مابين مستوى قلق الامتحان ووجهة الضبط على التحصيل الدّراسي)** أو بصيغة أخرى أنّ تأثير وجهة الضبط على التحصيل الدّراسي يختلف باختلاف مستوى قلق الامتحان لديهم.

وتدل هذه النتيجة على أنّ تأثير وجهة الضبط على التحصيل الدّراسي يتغير بتغير مستويات قلق الامتحان وأنّ الفروق بين متوسطات التحصيل الدّراسي للتلاميذ تعزى إلى التفاعل بين كل من قلق الامتحان ووجهة الضّبط معًا وهذا ما تم توضيحه في الجدول رقم (6-11) والشكل (4- د).

ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أنّ وجهة الضبط من بين المفاهيم الأساسية في الشخصية، وأنّه مهم في فهم السلوك الإنساني في المواقف المختلفة سواء كانت اجتماعية أو مواقف نفسية، فالأفراد ذوي الضبط الداخلي لديهم القدرة على ضبط الأحداث البيئية ويستخدمون أفضل الطرق لمواجهة المواقف الضاغطة من بينها موقف الامتحان الذي يستثير القلق لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. فالتلميذ الذي يعتقد أن الأحداث التي تقع له هي نتاج سلوكه وخصائصه الشخصية يواجه المشاكل الضغوطات التي تحدث له في المدرسة بشجاعة، وأن ما يحدث له من نجاح أو فشل يحفزه على العمل بشكل أقوى لإعادة الضبط والسيطرة على البيئة، وعلى العكس منه لدى التلاميذ ذوي الضبط الخارجي. فلقد **أشار يعقوب(2002) أنّ الدّراسات التي بحثت في مصدر الضبط تؤكد أهمية أن يكون**

**التلميذ منضبطا داخليا، حيث بينت نتائجها أنّ الأفراد المنضبطين داخليًا كانوا أقل قلقًا وأكثر نجاحًا وتفوقًا وأكثر تكيّفًا في حين أنّ التلاميذ المنضبطين خارجياً أكثر قلقًا وأقل تحصيلاً وأكثر خضوعًا واستسلامًا للمواقف الضاغطة».**

**(الهاجري، 2002، ص:26)** وعليه يرتفع تحصيل التلاميذ ذوي الضبط الداخلي مع اقترانه بالقلق المنخفض، في حين ينخفض تحصيل التلاميذ ذوي الضبط الخارجي مع اقترانه بالقلق المرتفع. وهذا ما توصل إليه **فاموز(Famose1993)** :«**إلى أنّ التلاميذ ذوي القلق المرتفع يميلون نسب نجاحهم وفشلهم إلى عوامل خارجية مما يجعلهم ذوي تحكم خارجي**». وعليه يرتبط نجاحه بقلق الامتحان. فاقتران وجهة الضبط الخارجي مع القلق المرتفع أثر على تحصيل التلاميذ الدراسي فأدى به إلى الانخفاض.

وهذا ما تم تأكيده في الدراسة الحالية إلى أنّه: هناك تأثير لوجهة الضبط على التحصيل الدراسي، وكذا تأثير قلق الامتحان على التحصيل الدراسي كل على حدا بالإضافة إلى تأثيرهما معاً. وانطلاقا مما سبق يتضح أنّ تأثير وجهة الضبط على التحصيل الدراسي يتغير بتغير مستوى القلق والعكس.

## 4- مناقشة عامة لنتائج الدراسة:

هدفت الدّراسة الحالية إلى الكشف على أثر التفاعل مابين مستوى قلق الامتحان ووجهة الضّبط (داخلي/خارجي) على التّحصيل الدّراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وإذا كانت هناك فروق في تحصيلهم الدّراسي تعزي لكل من مستوى قلق الامتحان ووجهة الضبط.

ولقد انطلقت الدّراسة من فرضية عامة وفرضيتين فرعيتين: لا يوجد أثر دال إحصائيا للتفاعل ما بين مستوى قلق الامتحان ووجهة الضبط(داخلي/خارجي) على التحصيل الدّراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وأنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التحصيل الدّراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى إلى مستوى قلق الامتحان (مرتفع/منخفض) لديهم ووجهة الضبط (داخلي/خارجي).

ولقد تم ذلك بتطبيق مقياسين مقياس قلق الامتحان لـ **سليمة سايحي** وكذا مقياس وجهة الضبط لـ: **جوليان روتر** وتعريب وتقنين **علاء الدين الكفافي**، و لقياس التحصيل الدّراسي تمّ الاعتماد على معدلات الفصلين الأول والثاني. حيث تم تطبيقهما على عيّنة قوامها**80 تلميذًا وتلميذة** من مجموع **400** تلميذاً أي بنسبة **20%**، تم اختيارهم عن طريق **العينة العشوائية البسيطة** وعن طريق **القرعة**، ولقد تم الاعتماد على المنهج السّببي المقارن. وبغرض تحليل البيانات البيانات المتحصل عليها، تم استخدام تحليل **توصلت التّباين الثّنائي وتوصّلت الدّراسة الحاليّة إلى النتائج التالية:-**

- أنّ هناك تفاعل دال إحصائياً ما بين مستوى قلق الامتحان(مرتفع/منخفض) ووجهة الضبط(داخلي /خارجي) يؤثر على التحصيل الدّراسي للتلاميذ، حيث قدرت قيمة **(ف)** بـ: **(4.94)** وهي قيمة دالة عند مستوى أقل من **(0.05)**.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ تأثير وجهة الضبط على التحصيل الدراسي يتغير بتغير مستويات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وأنّ الفروق بين متوسطي

درجات التحصيل الدّراسي للتلاميذ تعزى إلى التفاعل ما بين كل من قلق الامتحان ووجهة الضبط معًا، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى نتائج الفرضيتين الفرعيتين التي توصلتا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التحصيل الدّراسي للتلاميذ يعزى إلى كل من مستويي قلق الامتحان من جهة ووجهة الضبط من جهة أخرى، وعليه يظهر اقتران التحصيل الدراسي بكل من وجهة الضبط وقلق الامتحان.

كما بيّنت النتائج أيضًا: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التحصيل الدّراسي لدى تلاميذ مرتفعي قلق الامتحان ونظرائهم من ذوي القلق المنخفض، حيث قدرت قيمة **(ف)** بـ: **(5.44)** أنّها دالة عند مستوى دلالة أقل من **(0.05)**.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة **موسى سليمان أبو زيتون (1984م)*** بدراسته لعلاقة قلق الامتحانات بالتحصيل الدّراسي لدى طلبة الثانوية العامة **بإربد**. وكشفت النتائج النهائية عن وجود علاقة داله بين قلق الامتحان والتحصيل الدّراسي العام، ووجود فروق ذات دلاله إحصائية في التحصيل الدّراسي العام تعزى إلى مستوى القلق.**(محمد بودي، 2013، ص72)**

ومن جهة أخرى توصلت الدّراسة الحالية إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التحصيل الدّراسي لدى التلاميذ ذوي وجهة الضبط الداخلي ونظرائهم من ذوي وجهة الضبط الخارجي، حيث قدرت قيمة **(ف)** بـ: **(58.22)** أنّها دالة عند مستوى أقل من **(0.01)**.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ لكل فئة مميزات تتميز بها وهذا ما أثبته العديد من الباحثين أمثال **روتر كراندال وفيرز** وغيرهم من الباحثين، كما تتوافق هذه النتيجة مع دراسة

* طبقت على عينه مكونه من ( 412) طالب وطالبه من القسمين العلمي والأدبي (155) علمي و(257)أدبي، استخدم مقياس ساراسون المعرب لقياس القلق ودرجة التحصيل لنهاية العام، ثم قام بحساب معامل الارتباط بين درجات قلق الامتحان ودرجات التحصيل الأكاديمي. واستخدم تحليل التباين الأحادي لفحص ما إذا كان هناك فروق ذات دلاله احصائيه في التحصيل الدراسي العام تعزى إلى مستوى القلق، وتم حساب متوسطات درجات القلق والانحراف المعياري للذكور والإناث ،واستخدم اختبار –T–test – لمعرفة إذا كان هناك فروق ذات دلاله احصائيه للقلق تعزى إلى الجنس أو نوع التعليم الأكاديمي ( علمي، أدبي)

وود وآخرون (**Wood and all 2009**)، الذين توصلوا في دراستهم إلى أنّ طلاب التحكم الخارجي كانوا أقل في المستوى الدّراسي، وتميز طلاب التحكم الداخلي بوجود استراتيجيات النجاح الأكاديمي، وحتى علاقاتهم الاجتماعية كانت جيّدة، في حين اختلفت مع الدّراسة الحالية في طبيعة العينة، فطبقت الدّراسة الحالية على تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي في حين طبقت دراستهم على طلبة الجامعة.

## 5- الاقتراحـــــات:

انطلاقًا من نتائج هذه الدّراسة الوحيدة التي أجريت على مستوى جامعة محمد خيضر بسكرة، التي تعتبر من أولى الدّراسات على حد علم الباحثة، ونظراً لأهمية هذا الموضوع تقترح الباحثة الأتي:

1- إجراء بحوث ودراسات أعمق في هذا الموضوع في البيئة الجزائرية وإفادة المنظومة التربوية بنتائجها.

2- تجسيد ممارسة تعليمية تأخذ بعين الاعتبار تدعيم فئة التلاميذ ذوي الضبط الداخلي منخفضي قلق الامتحان ومرتفعي التحصيل الدّراسي، وتربية هذه السمة لدى التلاميذ ذوي الضبط الخارجي مرتفعي قلق الامتحان ومنخفضي التحصيل الدّراسي.

3- العمل على توعية مستشاري التوجيه المدرسي بمفهوم وجهة الضبط لديه، في عملية التوجيه والإرشاد النفسي لتلاميذ مرحلتي التعليم المتوسط والتعليم الثانوي.

## ملخص الّدراسة :

هدفت الدّراسة الحالية إلى: التعرف على التفاعل مابين قلق الامتحان ووجهة الضبط (داخلي/خارجي) وتأثيرهما على التحصيل الدّراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية محمد بن ناصر ليوة؛ كما هدفت إلى معرفة الفروق بين متوسطي درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي منخفضي قلق الامتحان ونظرائهم منخفضي قلق الامتحان، وكذا معرفة الفروق بين متوسطي درجات التحصيل الدّراسي لدى التلاميذ ذوي الضبط الداخلي ونظرائهم ذوي الضبط الخارجي. وقد تم الاعتماد على المنهج السببي المقارن.

حيث تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي والبالغ عددهم **(400)** تلميذاً وتلميذة جميع الشعب (علوم تجريبية، آداب وفلسفة، لغات أجنبية) وتم اختيار **(80)** تلميذا وتلميذة أي بنسبة **(20%)** من المجتمع الكلي للدّراسة، بطريقة العينة العشوائية البسيطة. حيث تم تطبيق مقياس قلق الامتحان لـ **سليمة سايحي** الذي يتميز بمستوى عالي من الصدق والثبات ومقياس مصدر الضبط **لروتر (Rotter )** وتعريب وتقنين علاء الدين الكفافي **(1988)** بعد التأكد من خصائصه السيكومترية. وبعد تحليل النتائج إحصائيًا تم التوصل إلى أنّه:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من **(0.05)** بين متوسطي درجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ منخفضي قلق الامتحان ونظرائهم مرتفعي قلق الامتحان.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة اقل من **(0.01)** بين متوسطي درجات التحصيل الدّراسي لدى التلاميذ ذوي الضبط داخلي ونظرائهم ذوي الضبط الخارجي.

– يوجد أثر دال إحصائية عند مستوى أقل من **(0.05)** للتفاعل ما بين قلق الامتحان ووجهة الضبط على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

# المراجـــــع

## قائمة المراجع:


**1**- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف(2009): **الإرشاد المدرسي**، ط1، عمان(الأردن)، دار المسيرة.

**2**- أحمد، زكريا توفيق(1976): **دراسة قلق الامتحان وعلاقته بالمهارات الدراسية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية**، الكتاب السنوي في علم النفس، المجلد الخامس، عدد خاص بالمؤتمر السنوي الثاني لعلم النفس، مكتبة الأنجلو المصرية (القاهرة).

**3**- أبو زيتون، موسى سليمان صالح(1988): **العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي العام لدى طلبة الثانوية العامة بمدارس محافظة إربد**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة اليرموك أربد الأردن.

**4**- أبو عزب، نائل إبراهيم(2008): **فاعلية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة**، رسالة ماجستير منشورة.

**5**- أبو مرق، جمال ذكي عبد الله(1988): **العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدّراسي لدى طلاب طالبات الصف الأول بمدينة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير في تخصص الإرشاد النفسي (غير منشورة)، كلية التربية، قسم علم النفس جامعة أم القرى.

6-أبو حجلة، أمل أحمد شريف(2007): **أثر نموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل الدراسي ودافع الانجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع في محافظة قلقيلية**، درجة ماجستير في أساليب تدريس العلوم، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.

**7**- إسماعيلي، يامنة عبد القادر(2011): **أنماط التفكير ومستويات التحصيل**، عمان (الأردن)، دار اليازوري العلمية.

**8**- آغا، كاظم ولي (1988): **القلق والتحصيل (دراسة تجريبية مقارنة لعلاقة القلق بالتحصيل الدراسي لدى الذكور والإناث من طلاب المرحلة الإعدادية)**، قسم علم النفس المجلد 4، العدد 14، الجزء الأول، جامعة دمشق في العلوم الإنسانية، العين.

**9**- الأجري، نائلة أحمد(2009): **الاختبارات النفسية التحصيلية والتقويم التربوي**، القاهرة (مصر)، دار الكتاب الحديث.

**10**- البرزنجي، عبد الواحد محمد(2010): **التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بمفهوم الذات وموقع الضبط**، ط1، عمان الأردن، دار الصفاء.

**11**- الجلالي، لمعان مصطفى(2011): **التحصيل الدراسي**، ط1، عمان(الأردن)، دار المسيرة.

**12**- الخثعمي، صالح بن سفرين محمد(2008): **وجهة الضبط والاندفاعية لدى المتعاطين وغير المتعاطين للهيروين**، درجة ماجستير في العلوم الاجتماعية تخصص الرعاية والصحة النفسية(منشورة)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

**13**- الخالدي، أديب محمد(2009): **المرجع في الصحة النفسية**، نظرية جديدة، ط3 عمان (الأردن)، دن.

الهاجري، ناصر مفرج زيد(2013): **الثقافة التنظيمية في المدارس الثانوية في دولة الكويت، وعلاقتها بمركز الضبط لدى المعلمين من وجهة نظرهم**، مذكرة لنيل درجة ماجستير في التربية، كلية التربية، قسم المناهج، تخصص مناهج وقيادة تربوي، جامعة الشرق الأوسط الثقافية.

**14**- الكفافي، علاء الدين والنيبال، مايسة أحمد، (2010): **نظريات الشخصية (الارتقاء، النمو، التنوع)**، ط1، عمان، دار الفكر العربي.

**15**- المزروعي، ابتسام سالم(2011): **الفروق في الذكاء وقلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلبة الجامعة**، المجلة العربية لتطوير التفوق العدد02، جامعة السابع من أبريل الليبية (ليبيا).

**16**- السيد عثمان، فاروق السيد(2001): **القلق وإدارة الضغوط النفسية**، ط1، القاهرة (مصر)، دار الفكر العربي.

17-السنباطي، السيد مصطفى وآخرون(دس): **دافعية الإنجاز وعلاقتها بمستوى قلق الامتحان ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية** .

18- السيد أبو هشام، حسن(2006): **الخصائص السيكومترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية باستخدام SPSS**، مركز البحوث التربوية، كلية التربية، قسم علم النفس جامعة الملك سعود.

**19**- العيسوي، محمد عبد الرحمان(2001-2002): **موسوعة علم النفس الحديث**، ط1 المجلد التاسع، جامعة الإسكندرية وجامعة بيروت العربية، بيروت، دار الراتب.

**20**- العفاري، ابتسام بنت هادي بن أحمد(2011): **العلاقة بين وجهة الضبط والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة**، كلية التربية، قسم علم النفس، تخصص شخصية وعلم النفس، جامعة أم القرى.

21- العتيبي، أشرف أحمد عواض (1432-1433): **دراسة تقويمية لصحة استخدام أسلوب تحليل التباين في رسائل الماجستير والدكتوراه**، مذكرة مكملة لنيل درجة الماجستير في علم النفس تخصص إحصاء وبحوث، كلية التربية، قسم علم النفس، المملكة العربية السعودية.

**22**- الصراف، قاسم علي(2002): **القياس والتقويم في التربية والتعليم**، القاهرة (مصر) دار الكتاب الحديث.

**23**- القمش، مصطفى نوري والمعايطة، خليل عبد الرحمن (2011): **الاضطرابات السلوكية والانفعالية**، ط3، عمان (الأردن)، دار المسيرة.

**24**- الشناف، عبد السلام(2010): **دور الإدارة المدرسية في توظيف برامج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (دراسة نوعية)**، ط1، عمان (الأردن)، دار وائل للنشر والتوزيع.

**25**- الشربيني، لطفي(2010): **المرجع الشامل في علاج القلق**، بيروت (لبنان)، دار النهضة.

**26**- بوزيد، إبراهيم(2008-2009):**علاقة وجهة الضبط باليأس لدى عينة من العائدين من الجريمة**، شهادة ماجستير(منشورة) تخصص علم النفس المرضي الاجتماعي، إشراف نور الدين جبالي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة باتنة.

**27**- برو، محمد(2010): **أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية نظرية للطلبة الجامعيين والمنشغلين بالتربية والتعليم**، دار الأمل.

**28**- بلحاج، صديق (2007-2008): **أثر مفهوم الذات العام والأكاديمي على التحصيل الدراسي**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة الجزائر.

**29**- بن الزين، نبيلة(2004) **مركز الضبط لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسيا (دراسة مقارنة على عينة من الطلبة في مرحلة التعليم ألإكمالي والثانوي بمدينة ورقلة)**، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة ورقلة.

**30**- بني خالد، محمد سليمان(2009): **مركز الضبط وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية**، مجلة الجامعة الإسلامية(سلسلة دراسات الإنسانية)، المجلد التاسع عشر، العدد 2، جامعة آل البيت الأردن محافظة المفرق.

**31**- بو الليف، آمال(2009-2010): **مركز الضبط وعلاقته بالتفوق الدراسي الجامعي** مذكرة لنيل شهادة ماجستير(منشورة) في علم النفس التربوي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة باجي مختار عنابه.

**32**- جديد، لبنى(2010): **العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدّراسي**(دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة الصف الثاني ثانوي في مدارس محافظة دمشق الرسمية، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، جامعة دمشق.

**33**- هنوده، علي (2012-2013): **التفاعل الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى بعض تلاميذ التعليم الثانوي الأقسام النهائية بثانوية الشهيد بادي مكي بزريبة الوادي بسكرة أنموذجاً**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير(منشورة) علم النفس تخصص علم النفس الاجتماعي، كلية العلوم الإنسانية قسم العلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة.

**34**- يونسي، تونسية(2011-2012): **تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين**(دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو والجزائر العاصمة)، شهادة ماجستير(منشورة) في علم النفس المدرسي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة مولود معمري تيزي وزو.

**35**- يخلف، رفيقة(2004-2005)**: رياض الأطفال والتحصيل الدراسي عند تلاميذ الطور الابتدائي أقسام السنة أولى أساسي**، رسالة لنيل شهادة الماجستير (منشورة) في علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.

**36**- لوناس، حدة(2013):**علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس(دراسة ميدانية لتلاميذ سنة رابعة متوسط)**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، فرع علم النفس(تخصص علم النفس المدرسي)، جامعة أكلي محند أولحاج (البويرة).

**37**- مجيد، سوسن شاكر(2005): **مشكلات الأطفال النفسية والأساليب الإرشادية لمعالجته**، ط1، عمان (الأردن)، دار الصفاء.

**38**- مدور، مليكه (2005): **وجهة الضبط وعلاقتها بأنماط التفكير لدى عينة من متربصي معاهد التكوين المهني**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير (غير منشورة) علم النفس المعرفي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس، جامعة الحاج لخضر باتنة.

**39**- محمد، جاسم محمد(2009): **نظريات التعلم**، عمان (الأردن)، دار الثقافة.

**40**- محمد بودي، ابتسام(2013): **قلق الحالة والسمة دراسة مقارنة بين مرحلتي الجامعية والثانوية**، رسالة مكملة لنيل درجة الدكتوراه، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة المدينة العالمية (ماليزيا).

**41**- ملحم، سامي محمد(2010): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط6 عمان(الأردن)، دار المسيرة.

**42**- منيرة، بنت صالح ريم وريم، بنت سالم علي(2009): **قلق الاختبار وعلاقته بالدافعية للانجاز**، مجلة كلية التربية، المجلد 25، العدد 5، الجزء الأول، جامعة سيوط.

**43**- معمرية، بشير(1995): **نظرية التعلم لروتر**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد04، جامعة باتنة.

**44**- معمرية، بشير(2012): **مصدر الضبط والصحة النفسية وفق الاتجاه المعرفي السلوكي (دراسة ميدانية)**، الجزائر، دار الخلدونية.

**45**-معمرية، بشير(2007): القياس النفسي وتصميم أدواته للطلاب والباحثين في علم النفس والتربية، ط2، الجزائر، منشورات الحبر.

**46**- مرازقة، وليدة(2009): **مركز ضبط الألم وعلاقته بإستراتيجيات المواجهة لدى مرضى السرطان**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير(منشورة) في علم النفس الصحة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس، جامعة الحاج لخضر باتنة.

**47**- مشعان، ربيع الهادي والغول، إسماعيل محمد(2007): **المرشد التربوي ودوره الفاعل في حل مشاكل الطلبة**، ط1، عمان(الأردن)، دار عالم الثقافة للنشر.

**48**- ناصر البشر، منال محمد(1434): **منهج البحث الوصفي السببي المقارن**، كلية العلوم الاجتماعية، إدارة وتخطيط تربوي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

**49**- نصر الله، عمر عبد الرحيم، **تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي أسبابه وعلاجه**، عمان(الأردن)، دار وائل.

**50**- سايحي، سليمة(2004): **فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي، رسالة ماجستير(منشورة)**، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة ورقلة.

**51**- سايحي، سليمة(2012): **الكشف على بعض خصائص خط اليد لدى تلاميذ ذوي مستوى قلق الامتحان المرتفع، دراسة جرافولوجية على تلاميذ سنة ثالثة ثانوي بمدينة**

**بسكرة** شعبتي علوم تجريبية وآداب وفلسفة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة.

**52**-سايحي، سليمة(2013): **مقياس قلق الامتحان إطلالة ميدانية في علم النفس المدرسي**، عمان (الأردن)، دار بطوطة.

**53**- عبد الله شراز، محمد بن صالح(2006): **أبرز العوامل الأسرية المؤثرة على التحصيل الدراسي**، المجلد 18، العدد الثاني، جامعة أم القرى (مكة المكرمة).

**54**- عبد اللاّوي، سعدية(2011-2012): **المشكلات النفسية والسلوكية لدى أطفال السنوات الثلاث الأولى ابتدائي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي**(دراسة ميدانية في بعض المدارس الابتدائية الريفية بدائرة واضية بتيزي وزو، مذكرة لنيل شهادة ماجستير(منشورة) في علم النفس المدرسي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة مولود المعمري.

**55**- عبد الهادي، نبيل (2001): **القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي**، ط2، عمان(الأردن)، دار وائل.

**56**-علام، صلاح الدين محمود(2010): **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية** ط3، عمان (الأردن)، دار المسيرة.

**57**- عريفج، سامي ومصلح، خالد حسن(1999): **في القياس والتقييم**، ط4، عمان (الأردن) ، دار مجدلاوي.

**58**- عمرو، محمود أحمد وفخرو، حصة عبد الرحمان وآخرون(2010): **القياس النفسي والتربوي**، عمان (الأردن) دار المسيرة.

**59**- عبد القادر، أحمد وبدر، إسماعيل إبراهيم(2001): **فعالية إستراتيجية دراسة للتغلب على قلق التحصيل لدى طلاب الجامعة**، مجلة الإرشاد النفسي، العدد 14، جامعة عين شمس بالقاهرة.

**60**-عطا الله، مصطفى خليل محمود(2001): **الخصائص السيكومترية لمهارة إدارة قلق الامتحان لدى عينة من طلاب الجامعة**، كلية التربية، مجلة التربية وعلم النفس، جامعة ألمانيا.

**61**-عبد الله أنيس، نور محمد عبد الرشيد(1405-1406): **مقارنة التحصيل الدراسي في مقرر الأحياء بين طلاب الصف 3 ثانوي في المدارس الثانوية**، ماجستير (منشورة) في المناهج، كلية التربية، قسم المناهج، جامعة أم القرى(الإمارات العربية السعودية).

**63**- فايد، حسين(2001): **الإضرابات(السلوكية تشخيصها، أسبابها، علاجها)**، جامعة حلوان، دار طيبة للنشر والتوزيع

**64**- شعلة، الجميل محمد عبد السميع(2005): **التقويم التربوي للمنظومة التعليمية** القاهرة، دار الفكر العربي.

# الملاحـــق

## الملحق رقم (01)

## استمارة تحكيم مقياس وجهة الضبط

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة(قطب شتمه)

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

تخصص علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته الطالبة: قارة مريم

في إطار الإعداد لمذكرة تخرج ماستر علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم بعنوان :

**أثر تفاعل قلق الامتحان ووجهة الضبط (داخلي –خارجي )على التحصيل الدراسي**

**دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية ليوة "بسكرة**

يشرفني أن أقدم لكم هذا المقياس ( مركز الضبط لروتر) بهدف تحكيمه ،الذي يقيس توقعات التلاميذ عن الكيفية التي يتم التحكم في التدعيمات .

يتكون المقياس من 29بنداً كل بند يتضمن زوج من العبارات، إحداهما تشير للضبط الخارجي والثانية إلى الضبط الداخلي.

ستة من هذه البنود للتمويه وهي: 1، 8، 14، 19، 24، 27)

الفقرات رقم :2، 6، 7، 9، 16، 17، 18، 20، 21، 23، 25، 29) تعطى علامة واحدة لكل فقرة عند الإجابة عليها بالرمز (أ)، وتعطى (0) عند الإجابة عليها بالرمز(ب).

الفقرات رقم: 3، 4، 5، 10، 11، 12، 13، 15، 22، 26، 28) تعطى علامة واحدة لكل فقرة عند الإجابة عليها بالرمز (ب) ، وتعطى صفرا عند الإجابة عليها بالرمز (أ).

ويصنف المستجيبون على المقياس إلى فئتين:

الأولى: من (0-8) درجات، هم ذوي مركز ضبط داخلي .

الثانية: من (9-23) درجات هم ذوي مركز ضبط خارجي.

| الرقم | الإجابة | الفقـــــــــــرات | تقيس | لا تقيس | التعديـل المقـترح |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أ<br>ب | يقع الأولاد في المشكلات لأن أبائهم يعاقبونهم كثيرا.<br>مشكلة غالبية الأولاد في هذه الأيام تساهل أبائهم الزائد معهم. | | | |
| 2 | أ<br>ب | يعود الكثير مما يصيب الناس من تعاسة جزئيا إلى حظهم السيئ.<br>يعود سوء طالع الناس إلى الأخطاء التي يرتكبونها. | | | |
| 3 | أ<br>ب | من الأساليب الرئيسية لوقوع الحروب عدم اهتمام الناس الكافي بالسياسة.<br>ستقع الحروب باستمرار مهما حاول الناس منع حدوثها. | | | |
| 4 | أ<br>ب | يحصل الناس في النهاية على الاحترام الذي يستحقونه في هذا العالم.<br>لسوء الحظ غالبا ما تمضي حياة الفرد دون أن يقدر قيمته أحد مهما بلغ من جهد | | | |
| 5 | أ<br>ب | إن فكرة عدم عدالة المدرسين تجاه طلابهم لا معنى لها.<br>غالبية الطلاب لا يدركون مدى تأثر علاماتهم بعوامل الصدفة. | | | |
| 6 | أ<br>ب | لا يمكن للمرء أن يكون قائدا فعالا دون توفر الفرص المناسبة.<br>الأكفاء الذين يفشلون في أن يصبحوا قادة هم أناس لم يحسنوا استغلال فرصهم. | | | |
| 7 | أ<br>ب | مهما تبذل من جهد في كسب ود الآخرين فسيضل هناك أناس يكرهونك.<br>الذين لا يستطيعون كسب ود الآخرين لا يفهمون كيفية التعامل معهم. | | | |
| 8 | أ<br>ب | تلعب الوراثة الدور الرئيسي في تحديد شخصية الفرد.<br>خبرا ت الفرد في الحياة هي التي تحدد ما ستكون عليه شخصيته. | | | |
| 9 | أ<br>ب | غالبًا ما أجد الأشياء المقدر لها أن تحصل، تحصل فعلا.<br>اعتماد المرء على القدر في تصريف أموره لا يجدي بالمرة. | | | |
| 10 | أ | يندر أن يجد الطالب الامتحان غير عادل إذا كان استعداده لهذا الامتحان تاما. | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | ب | في كثير من الأحيان تكون أسئلة الاختبار عديمة الصلة بالمادة الدراسية مما يجعل الاستعداد لها عديم الجدوى. | | | |
| 11 | أ | يعتمد النجاح على العمل الجاد ولا دخل للحظ به نادرا. | | | |
| | ب | الحصول على وظيفة جيدة يعتمد بشكل أساسي على وجود الفرد في المكان المناسب وفي الوقت المناسب. | | | |
| 12 | أ | يستطيع المواطن العادي أن يؤثر بشكل ما على قرارات الحكومة. | | | |
| | ب | يسيطر على العالم حفنة من الناس ولا يستطيع الشخص العادي أن يفعل شيئا إزاء ذلك. | | | |
| 13 | أ | عندما أقوم بوضع الخطط فإنني غالبا ما أكون على يقين بقدرتي على تنفيذها . | | | |
| | ب | ليس من الحكمة أن تخطط للمستقبل البعيد، لأن كثيرا من الأشياء يتحكم فيها الحظ الجيد أو الحظ السيئ على أي حال. | | | |
| 14 | أ | هناك بعض الناس الذين هم سيئون . | | | |
| | ب | هناك شيء جيد في كل إنسان تقريبًا. | | | |
| 15 | أ | بالنسبة لي فإنّ ما أسعى للحصول عليه لا علاقة له بالحظ. | | | |
| | ب | لا بأس في كثير من الأحيان أن يكون قرارنا على أساس الوجه الذي يظهر عند رمي قطعة نقود في الهواء. | | | |
| 16 | أ | من يصل إلى مركز الرئاسة هو في الغالب ذلك الشخص الذي خدمه الحظ في أن يكون في المكان المناسب قبل غيره. | | | |
| | ب | لكي يقوم الناس بعملهم على الوجه الصحيح لابد من وجود القدرة لديهم، حيث إن دور الحظ في ذلك يكزن قليلا أو معدوما. | | | |
| 17 | أ | بالنسبة لما يجري في العالم يمكن القول بأن معظمنا ضحايا لقوى لا نستطيع فهمها أو السيطرة عليها. | | | |
| | ب | يمكن للناس بالمشاركة الإيجابية في الشؤون الاجتماعية والسياسية أن يسيطروا على ما يجري في هذا العالم . | | | |
| 18 | أ | غالبية الناس لا يدركون مدى سيطرة عوامل الصدفة على مجريات حياتهم . | | | |
| | ب | في الحقيقة ليس هناك شيء اسمه الحظ. | | | |
| 19 | أ | على المرء أن يكون لديه الاستعداد الدائم للاعتراف بأخطائه. | | | |
| | ب | من الأفضل عادة أن يتستر الفرد على أخطائه. | | | |
| 20 | أ | من الصعب أن تعرف إذا كان الشخص ما يحبك حقا أم لا. | | | |
| | ب | إن عدد الصداقات التي تكونها يعتمد على كم أنت شخص طيب. | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 21 | أ | الأمور السيئة التي تصيبنا تتساوى على المدى البعيد مع الأمور الحسنة. | | | | |
| | ب | إن معظم ما يصيبنا من يسوء الطالع هو سبب الجهل أو الكسل أو الافتقار إلى القدرة أو الثلاثة معا. | | | | |
| 22 | أ | بمزيد من الجهد نستطيع القضاء على الفساد السياسي . | | | | |
| | ب | من الصعب على الناس العاديين أن يكون لهم سيطرة كافية على الأعمال التي يقوم بهاو السياسيون وهم في مراكز الحكم. | | | | |
| 23 | أ | لا أستطيع أحيانا أن أفهم كيف يتوصل المدرسون للعلامات التي يعطونها. | | | | |
| | ب | هناك ارتباطا مباشر مابين ما بذل من جهد في الدراسة والعلامات التي أحصل عليها. | | | | |
| 24 | أ | القائد الجيد هو الذي يتوقع أن يقرر الناس لأنفسهم ما يجب أن يفعلوه . | | | | |
| | ب | القائد الجيد هو الذي يحدد لكل فرد الأعمال التي يقوم بها. | | | | |
| 25 | أ | في كثير من الأحيان أشعر أني لا أستطيع السيطرة على الأشياء التي تحدث لي. | | | | |
| | ب | يستحيل على أن أقتنع أن الحظ أو الصدفة يلعبان دورا هاما في حياتي. | | | | |
| 26 | أ | يعزل بعض الناس أنفسهم عن الآخرين لأنهم لا يحاولون كسب صداقتهم. | | | | |
| | ب | لا فائدة كبيرة ترجى من بذل الجهد أكثر مما يجب في كسب ود الآخرين لأنهم إذا أرادوا أن يحبوك فهم يحبوك. | | | | |
| 27 | أ | هناك المبالغة في التأكيد على الرياضة في المدارس الثانوية . | | | | |
| | ب | إن مزاولة الرياضة ضمن فريق تعتبر طريقة ممتازة لبناء الشخصية. | | | | |
| 28 | أ | إن ما يحدث لي هو ما تفعله يداي. | | | | |
| | ب | أشعر أحيانا أني لا أستطيع التحكم في الاتجاه الذي تسير فيه حياتي. | | | | |
| 29 | أ | في كثير من الأحيان لا أستطيع أن أفهم لماذا يتصرف السياسيون بالطريقة التي يتصرفون بها. | | | | |
| | ب | في المدى البعيد الناس هم المسئولون عن سوء الحكم على المستوى القومي أو على المستوى المحلي. | | | | |

## الملحق رقم (02)

## قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين الذين حكموا مقياس وجهة الضبط لروتر

| الرقم | اسم ولقب الأستاذ | التخصص |
|---|---|---|
| 01 | د رابحي إسماعيل | علوم التربية |
| 02 | د وسيلة بن عامر | علم النفس المدرسي (إرشاد وتوجيه) |
| 03 | د شفيقة كحول | علوم تربية (تقويم ) |
| 04 | أ ليلى دامخي | علوم تربية |
| 05 | د فطيمة دبراسو | علم النفس |
| 06 | أ نادية بومجان | علم النفس المعرفي |
| 07 | أ محمد بن خلفه | علم النفس الاجتماعي المرضي |
| 08 | أ حسينة طع الله | أرطفونيا |
| 09 | أ مراد بركات | علوم تربية |

## الملحق رقم (03)

## نتائج حساب صدق المحكمين

| المحمين / البنود | المحكم 1 | المحكم 2 | المحكم 3 | المحكم 4 | المحكم 5 | المحكم 6 | المحكم 7 | المحكم 8 | المحكم 9 | معمل الصدق | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 01 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | مقبول |
| 02 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0.55 | مقبول |
| 03 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0.55 | مقبول |
| 04 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0.77 | مقبول |
| 05 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0.55 | مقبول |
| 06 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | مقبول |
| 07 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | مقبول |
| 08 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | مقبول |
| 09 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0.77 | مقبول |
| 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0.77 | مقبول |
| 11 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | مقبول |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 12 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0.77 | مقبول |
| 13 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | مقبول |
| 14 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | مقبول |
| 15 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0.77 | مقبول |
| 16 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | مقبول |
| 17 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0.77 | مقبول |
| 18 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | مقبول |
| 19 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | مقبول |
| 20 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | مقبول |
| 21 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0.77 | مقبول |
| 22 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | مقبول |
| 23 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0.77 | مقبول |
| 24 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0.77 | مقبول |
| 25 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | مقبول |
| 26 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | مقبول |
| 27 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | مقبول |
| 28 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0.77 | مقبول |
| 29 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | مقبول |

## ملحق رقم (04)

## قائمة التعديلات المقترحة لمقياس وجهة الضبط من قبل الأساتذة المحكمين

| الرقم | الفقرة | تعديلها |
|---|---|---|
| 1 | أ – يقع الأولاد في المشكلات لأن أبائهم يعاقبونهم كثيرا.<br>ب– مشكلة غالبية الأولاد تساهل أبائهم الزائد معهم | أ – يقع التلاميذ في المشكلات لأن أبائهم يعاقبونهم كثيرا.<br>ب– مشكلة غالبية التلاميذ تساهل أبائهم الزائد معهم |
| 2 | ب– يعود سوء طالع الناس إلى الأخطاء التي يرتكبونه | ب– يعود سوء حظ الناس إلى الأخطاء التي يرتكبونه |
| 5 | ب– غالبية الطلاب لا يدركون مدى تأثر علاماتهم بعوامل الصدفة. | ب– غالبية التلاميذ لا يعرفون مدى تأثر علاماتهم بعوامل الصدفة. |

| | | |
|---|---|---|
| 6 | أ – لا يمكن للمرء أن يكون قائدًا<br>ب– الأكفاء الذين يفشلون في أن يصبحوا قادة هم أناس لم يحسنوا استغلال فرصهم. | أ – لا يمكن للمرء أن يكون قائدًا<br>ب– عندما يفشل الأفراد ذوي الكفاءة في أن يصبحوا قادة فإن ذلك يرجع إلى عدم استغلالهم للفرص التي أتيحت لهم . |
| 7 | أ–مهما تبذل من جهد في كسب ود الآخرين فسيضل هناك أناس يكرهونك | أ–مهما بُذل من جهد في كسب ود الآخرين فسيضل هناك أناس يكرهونك |
| 10 | أ – يندر أن يجد الطالب الامتحان غير عادل إذا كان استعداده لهذا الامتحان تاما. | أ – من النادر أن يجد التلميذ الامتحان غير عادل إذا كان استعداده لهذا الامتحان تاما. |
| 12 | أ – يستطيع المواطن العادي أن يؤثر بشكل ما على قرارات الحكومة.<br>ب – يسيطر على العالم حفنة من الناس ولا يستطيع الشخص العادي أن يفعل شيئا إزاء ذلك. | أ – يستطيع المواطن العادي أن يؤثر بشكل ما على قرارات الحكومة.(القرارات السياسية والاجتماعية).<br>ب – يسيطر على العالم قلة من الناس ولا يستطيع الشخص البسيط أن يفعل شيئا إزاء ذلك. |
| 18 | أ – غالبية الناس لا يدركون مدى سيطرة عوامل الصدفة على مجريات حياتهم. | أ – معظم الناس لا يعرفون مدى سيطرة عوامل الصدفة على مجريات حياتهم. |
| 19 | أ – على المرء أن يكون لديه الاستعداد الدائم للاعتراف بأخطائه. | أ – على الفرد أن يكون لديه الاستعداد الدائم للاعتراف بأخطائه. |
| 21 | أ – الأمور السيئة التي تصيبنا تتساوى على المدى البعيد مع الأمور الحسنة.<br>ب – إن معظم الأحداث التي تصيبنا من سوء الطالع هو سبب الجهل أو الكسل أو الافتقار للقدرة أو الثلاثة معا. | أ– على المدى الطويل نجد أن ما يصيبنا من أحداث سيئة تقابلها أحداث أخرى حسنة.<br>ب – إن معظم الأحداث التي تصيبنا من سوء الحظ هو سبب الجهل أو الكسل أو الافتقار للقدرة أو الثلاثة معا. |
| 22 | أ – بمزيد من الجهد نستطيع القضاء الفساد السياسي . | أ – لو بذلنا مجهودا كافيا لأمكننا القضاء على مختلف صور الفساد. |
| 23 | أ–لا أستطيع أحيانا أن أفهم كيف يتوصل المدرسون للعلامات التي يعطونها. | أ–لا أستطيع أحيانا أن أفهم كيف يضع المدرسون للعلامات التي يعطونها. |
| 28 | أ – أن ما يحدث لي هو ما تفعله يداي. | أ – أن ما يحدث لي هو نتيجة لأفعالي. |
| 29 | ب –على المدى البعيد الناس هم المسئولون عن سوء الحكم على المستوى القومي أو على المستوى المحلي. | ب –على المدى الطويل الناس هم المسئولون عن فساد الإدارة على المستوى القومي أو على المستوى المحلي. |

## الملحق رقم (05)

## الصورة النهائيـــة لمقياس وجهة الضبـــــط لروتر

## مقياس الضبط الداخلي – الخارجي:

**البيانات العامة**:

**الاسم واللقب: .....** **القسم:.....**

**معدل الفصل الأول: .....** **السنة:.....**

# التعليمات:

## أخي التلميذ أختي التلميذة:

بين يديك استبيان يهدف إلى الكشف عن الطريقة التي تؤثر بها بعض الأحداث المهمة على الناس بمختلف أعمارهم ،وتتكون كل فقرة من عبارتين (أ،ب)أرجو عند الإجابة على كل فقرة من الفقرات أن تضع دائرة على الحرف الموجود أمام العبارة التي تختارها.

إن هذا الاستبيان هو مقياس لما يعتقده الشخص لذلك ليس هناك إجابة خاطئة وأخرى صحيحة، كما قد تجد في إحدى الفقرات انك توافق على ما جاء في كلتا العبارتين , أو انك لا توافق على ما جاء بهما بالمرة، وفي هذه الحالة عليك أن ترجّح إحداهما على الأخرى،لأن كل عبارة تعبر على اعتقاداتك وتوقعاتك .

والمطلوب قراءة كل عبارة بعناية والاستجابة لتلك العبارات بما يتناسب مع حالتك أنت شخصيا بصدق وصراحة، علما أن هذه الإجابة لن يطلع عليها أحد ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

وشكرا لكم على حسن تعاونكم.

| الرقم | الإجابة | الفقـــــــــــــــــــــــــــــــرات |
|---|---|---|
| 1 | أ | يقع التلاميذ في المشكلات لأن أبائهم يعاقبونهم كثيرا. |
| | ب | مشكلة غالبية التلاميذ في هذه الأيام تساهل أبائهم الزائد معهم. |
| 2 | أ | يعود الكثير مما يصيب الناس من تعاسة جزئيا إلى حظهم السيئ. |
| | ب | يعود سوء حظ الناس إلى الأخطاء التي يرتكبونها. |
| 3 | أ | من الأساليب الرئيسية لوقوع الحروب عدم اهتمام الناس الكافي بالسياسة. |
| | ب | ستقع الحروب باستمرار مهما حاول الناس منع حدوثها. |
| 4 | أ | يحصل الناس في النهاية على الاحترام الذي يستحقونه في هذا العالم. |
| | ب | لسوء الحظ غالبا ما تمضي حياة الفرد دون أن يقدر قيمته أحد مهما بلغ من جهد. |
| 5 | أ | إن فكرة عدم عدالة المدرسين تجاه تلاميذهم لا معنى لها. |
| | ب | معظم التلاميذ لا يعرفون مدى تأثر علاماتهم بعوامل الصدفة. |
| 6 | أ | لا يمكن للفرد أن يكون قائدًا فعالًا دون توفر الفرص المناسبة. |
| | ب | عندما يفشل الأفراد ذوي الكفاءة في أن يصبحوا قادة فإن ذلك يرجع إلى عدم استغلالهم للفرص التي أتيحت لهم. |
| 7 | أ | مهما بذل الفرد من جهد في كسب ودَّ الآخرين فسيضل هناك أناس يكرهونه. |
| | ب | الذين لا يستطيعون كسب ودَّ الآخرين لا يفهمون كيفية التعامل معهم. |
| 8 | أ | تلعب الوراثة الدور الرئيسي في تحديد شخصية الفرد. |
| | ب | خبرات الفرد في الحياة هي التي تحدد ما ستكون عليه شخصيته. |
| 9 | أ | غالبا ما أجد الأشياء المقدر لها أن تحصل، تحصل فعلا. |
| | ب | اعتماد الفرد على القدر في تبرير أموره لا يجدي بالمرة. |
| 10 | أ | من النادر أن يجد التلميذ الامتحان غير عادل(صعبا) إذا كان استعداده لهذا الامتحان تاما. |
| | ب | في كثير من الأحيان تكون أسئلة الاختبار عديمة الصلة بالمادة الدراسية مما يجعل الاستعداد لها عديم الجدوى. |
| 11 | أ | يعتمد النجاح على العمل الجاد أما الحظ فليس له إلا دور بسيط جدًا أو لا دور له على الإطلاق. |
| | ب | الحصول على وظيفة جيدة يعتمد بشكل أساسي على وجود الفرد في المكان المناسب وفي الوقت المناسب. |

| | | |
|---|---|---|
| 12 | أ | يستطيع المواطن العادي أن يؤثر بشكل أساسي على قرارات الحكومة (القرارات السياسية والاجتماعية). |
| | ب | يسيطر على العالم قلة من الناس ولا يستطيع الشخص البسيط أن يفعل شيئا إزاء ذلك. |
| 13 | أ | عندما أقوم بوضع الخطط فإنني غالبا ما أكون على يقين بقدرتي على تنفيذها بنجاح. |
| | ب | ليس من الحكمة أن تخطط للمستقبل البعيد، لأن كثيرا من الأشياء يتحكم فيها الحظ الجيّد أو الحظ السيئ على أي حال. |
| 14 | أ | هناك بعض الناس لا يرجى منهم خير أو نفع |
| | ب | هناك شيء جيّد في كل إنسان تقريبًا. |
| 15 | أ | بالنسبة لي فإن ما أسعى للحصول عليه لا علاقة له بالحظ. |
| | ب | لا بأس في كثير من الأحيان أن يكون قرارنا على أساس الوجه الذي يظهر عند رمي قطعة نقود في الهواء(القرعة). |
| 16 | أ | من يصل إلى مركز الرئاسة هو في الغالب ذلك الشخص الذي خدمه الحظ في أن يكون في المكان المناسب قبل غيره. |
| | ب | لكي يقوم الناس بعملهم على الوجه الصحيح لابد من وجود القدرة لديهم، حيث إن دور الحظ في ذلك يكون قليلاً أو معدوماً. |
| 17 | أ | بالنسبة لما يجري في العالم يمكن القول بأن معظمنا ضحايا لقوى لا نستطيع فهمها أو السيطرة عليها. |
| | ب | يمكن للناس بالمشاركة الإيجابية في الشؤون الاجتماعية والسياسية أن يسيطروا على ما يجري في هذا العالم . |
| 18 | أ | معظم الناس لا يعرفون مدى سيطرة عوامل الصدفة على مجريات حياتهم. |
| | ب | في الحقيقة ليس هناك شيء اسمه الحظ. |
| 19 | أ | على الفرد أن يكون لديه الاستعداد الدائم للاعتراف بأخطائه. |
| | ب | من الأفضل عادة أن يتستر الفرد على أخطائه. |
| 20 | أ | من الصعب أن تعرف إذا ما كان الآخرون يحبونك أم لا . |
| | ب | إن عدد الصداقات التي تكونها يعتمد على كم أنت شخص طيب. |
| 21 | أ | على المدى الطويل نجد أن ما يصيبنا من أحداث سيئة تقابلها أحداث أخرى حسنة. |
| | ب | إن معظم الأحداث السيئة التي تصيبنا تنتج عن الجهل أو الكسل أو الافتقار إلى القدرة أو الثلاثة معا. |
| 22 | أ | لو أننا بذلنا مجهودًا كافيًا لأمكننا القضاء على مختلف صور الفساد. |
| | ب | من الصعب على الناس العاديين التحكم فيما يفعله أصحاب السلطة (المناصب) |
| 23 | أ | لا أستطيع أحيانا أن أفهم كيف يضع المدرسون العلامات التي يعطونها. |
| | ب | هناك ارتباطا مباشر مابين ما بذل من جهد في الدراسة والعلامات التي أحصل عليها. |
| | أ | القائد الجيد هو الذي يتوقع أن يقرر الناس لأنفسهم ما يجب أن يفعلوه. |

| | | |
|---|---|---|
| 24 | ب | القائد الجيد هو الذي يحدد لكل فرد الأعمال التي يقوم بها. |
| 25 | أ | في كثير من الأحيان أشعر أني لا أستطيع السيطرة على الأشياء التي تحدث لي. |
| | ب | يستحيل عليَ أن أقتنع أن الحظ أو الصدفة يلعبان دورا هاما في حياتي. |
| 26 | أ | يعزل بعض الناس أنفسهم عن الآخرين لأنَهم لا يحاولون كسب صداقتهم. |
| | ب | لا فائدة كبيرة ترجى من بذل الجهد أكثر مما يجب في كسب ود الآخرين لأنهم إذا أرادوا أن يحبوك فهم يحبوك. |
| 27 | أ | هناك اهتمام مبالغ فيه بالرياضة في المدارس الثانوية . |
| | ب | إن مزاولة الرياضة ضمن فريق تعتبر طريقة ممتازة لبناء الشخصية. |
| 28 | أ | إن ما يحدث لي هو نتيجة لأفعالي. |
| | ب | أشعر أحيانا أني لا أستطيع التحكم في الاتجاه الذي تسير فيه حياتي. |
| 29 | أ | في كثير من الأحيان لا أستطيع أن أفهم لماذا يتصرف السياسيون بالطريقة التي يتصرفون بها. |
| | ب | على المدى الطويل الناس هم المسئولون عن سوء الحكم (فساد الإدارة)على المستوى القومي أو على المستوى المحلي. |

## الملحق رقم (06)

## قائمـــــــــة مقياس قلق الامتـــــــــــحان

**البيانات الشخصية:**

**الاسم واللقب:.....** **تاريخ إجراء الاختبار:.....**

**القسم:.....**

**السنة:.....**

# التعليمات

يتضـمن هـذا المقيـاس مجموعـة مـن العبـارات التـي تصـف مشـاعرك وانفعالاتـك عنـدما تكـون مقـبلا علـى الامتحانـات ،لـذا فإنـه لـيس هنـاك إجابـات صـحيحة وإجابـات خاطئة ، لأن كل إجابة تعبر عن مشاعرك وأحاسيسك الخاصة .

والمطلـوب قـراءة كـل عبـارة بعنايـة والاسـتجابة لتلـك العبـارات بمـا يتناسـب مـع حالتك أنت شخصيا بصدق وصراحة.

- ❖ إذا كانت العبارة تنطبق عليك غالبًا، ضع علامة (×) تحت كلمة غالبا.
- ❖ إذا كانت العبارة تنطبق عليك أحيانًا، ضع علامة (×) تحت كلمة أحيانا.
- ❖ إذا كانت العبارة تنطبق عليك نادرًا، ضع علامة (×) تحت كلمة نادرًا.

الرجاء الاستجابة لكل العبارات.

ليس هناك وقت محدد للإجابة ولكن يرجى ألا تستغرق وقتا طويلا

مثال:

| الرقم | الفقـــــــــــــرات | تنطبق علي | | |
|---|---|---|---|---|
| | | غالبا | أحيانا | نادرًا |
| 01 | أبالغ في تخيلاتي حول صعوبة الامتحان | | × | |

والآن يمكنك قلب الصفحة والبدء في الاستجابة.

| الرقم | الفقـــــــــــرات | غالبا | أحيانا | نادرًا |
|---|---|---|---|---|
| 1 | أعتقد أنّ الآخرين سوف يصابون بخيبة أمل فيّ عندما أفشل في الامتحان | | | |
| 2 | أتوقع أن يكون أدائي سيء لهذا الامتحان | | | |
| 3 | أنا مشغول البال بسبب عدم حصولي على تقدير جيّد في الامتحان | | | |
| 4 | أشعر بالخوف من الفشل في الامتحان بالرغم من استعدادي الجيّد له | | | |
| 5 | كلّما اقترب موعد الامتحانات ازددت ارتباكًا | | | |
| 6 | أشعر بالقلق الشّديد عند الاستعداد لامتحان مهم | | | |
| 7 | أشعر بضيق التنفس أثناء الامتحان | | | |
| 8 | أشعر بجفاف في الفم والحلق أثناء تأدية الامتحان | | | |
| 9 | تتسارع دقات قلبي أثناء توزيع أوراق أسئلة الامتحان | | | |
| 10 | أكثر شيء يهددني أن تأتي أسئلة الامتحان من المحاور التي لم أراجعها | | | |
| 11 | تسرعي في قراءة ورقة الأسئلة يجعلني أرتكب أخطاء كثيرة أثناء تأدية الامتحان | | | |
| 12 | سوء تنظيم الوقت أثناء الامتحان يسبب لي الفشل فيه | | | |
| 13 | تفكيري في النقطة يعيق أدائي في الامتحان | | | |
| 14 | أثناء أدائي للامتحان أنشغل بالتفكير في الآخرين حين يرون نتائجي | | | |
| 15 | أتوقع نسيان الكثير من المعلومات أثناء أدائي للامتحان | | | |
| 16 | قبل انتهاء الامتحانات لا أستمتع بأي شيء | | | |
| 17 | أشعر بنقص الثقة بالنفس أثناء الإجابة على أسئلة الامتحان | | | |
| 18 | بعد الانتهاء من الامتحان لا أستطيع إيقاف قلقي عليه | | | |
| 19 | يتصبب عرقي عندما أتقدم لامتحان مهم | | | |
| 20 | ترتعش يداي أثناء الإجابة على أسئلة الامتحان | | | |
| 21 | أشعر بصداع شديد قبل وأثناء الامتحان | | | |
| 22 | أغيّر ورقة الإجابة عدّة مرات أثناء تأدية الامتحان | | | |
| 23 | كثيرا ما أستبدل الجواب الصحيح بالخطأ وأنا متأكد من ذلك | | | |
| 24 | أضيع الكثير من فرص الإجابة على الأسئلة السهلة بسبب سوء توزيع الوقت أثناء الامتحان | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 25 | أنا مشغول بأنّ يظن المدّرس أنني طالب ضعيف المستوى | | | |
| 26 | يعاق تركيزي بمجرد التفكير في احتمال رسوبي في الامتحان | | | |
| 27 | أفكر فيما سيحصل لي عندما أفشل في الامتحان | | | |
| 28 | أشعر بالإحباط عندما لا أوفق في الإجابة على أسئلة الامتحان | | | |
| 29 | تراودني أحلام مزعجة ليلة الامتحان | | | |
| 30 | أشعر أنّ أعصابي مشدودة في أثناء الامتحان | | | |
| 31 | تقل شهيتي للطعام خلال فترة الامتحانات | | | |
| 32 | أصاب بنوبات الإسهال قبل وأثناء الامتحان | | | |
| 33 | تنتابني نوبات من الدوار أو الإغماء أثناء الامتحان | | | |
| 34 | عند وجودي في قاعة الامتحان لا أستطيع قراءة ورقة الأسئلة بدقة | | | |
| 35 | سوء إدارتي للوقت يجعلني لا أنهي المراجعة للدخول للامتحان | | | |
| 36 | أجهد نفسي كثيرا في المراجعة عندما يقترب موعد الامتحانات | | | |
| 37 | أعتقد أنني لا أملك الكفاءة اللازمة لتحقيق النجاح في الامتحان | | | |
| 38 | أبالغ في تخيلاتي حول صعوبة الامتحان | | | |
| 39 | أجد نفسي مشغولا بمدى تفوق أقراني علي أثناء الامتحان | | | |
| 40 | أشعر بحيرة شديدة عند انتظار نتائج الامتحان | | | |
| 41 | أتوتر كثيرًا بسبب إحساس بأن الوقت لا يكفيني للإجابة عن أسئلة الامتحان | | | |
| 42 | أنزعج عندما يتحدث زملائي في الساحة عن الامتحانات | | | |
| 43 | أشعر بالتعب والإعياء الجسمي في أيام الامتحانات | | | |
| 44 | يصيبني الأرق الشديد خلال أيام الامتحانات | | | |
| 45 | كلما اقترب موعد الامتحان تضطرب معدتي ويصيبني المغص | | | |
| 46 | أجد صعوبة في تنظيم ورقة الإجابة عن أسئلة الامتحان | | | |
| 47 | أناقش زملائي عن المادة التي أمتحن فيها قبل أو بعد الامتحان | | | |
| 48 | أتسرع كثيرا في تحديد السؤال الذي سأبدأ به الإجابة | | | |
| 49 | أثناء أدائي للامتحان أجد نفسي أفكر بأشياء لا علاقة لها بالمادة التي أمتحن فيها | | | |
| 50 | بعد انتهاء الامتحان أسترجع كل المعلومات التي فقدتها سابقا | | | |
| 51 | أنا لا أستطيع إيقاف تفكيري في نتائج الامتحان بعد الانتهاء منه مباشرة | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 52 | أشعر بالضيق عندما أراجع إجابتي على أسئلة الامتحان | | | |
| 54 | أرتبك كثيرا كلما أعلن الأستاذ الحارس عن الوقت المتبقي | | | |
| 53 | أعاني عدم الاستقرار في مقعدي أثناء تأدية الامتحان | | | |
| 55 | أهز رجلي كثيرا وأنا أنتظر توزيع أوراق أسئلة الامتحان | | | |
| 56 | في أثناء الامتحان أشعر بالغثيان (القي) | | | |
| 57 | أشعر ببرودة في جسمي أثناء الامتحان | | | |
| 58 | من عيوبي أنني لا أستطيع تنظيم جدول المذاكرة لأستعد للامتحان | | | |
| 59 | أراجع وأنا في طريقي للمؤسسة لأداء الامتحان | | | |
| 60 | ينشغل بالي بمدى إتقاني للإجابة على الأسئلة بعد الانتهاء من الامتحان | | | |
| 61 | بعد خروجي من الامتحان أعتقد أن إجابتي على الأسئلة كانت كلها خاطئة | | | |
| 62 | قبل دخولي قاعة الامتحان ينتابني الشعور بأني لن أجيب عن كل الأسئلة | | | |
| 63 | يتقلب مزاجي خلال أيام الامتحان | | | |
| 64 | ألوم نفسي أثناء الامتحان عن الوقت الذي أضعته دون استذكار(مراجعة) | | | |
| 65 | أميل إلى الانعزال عن الغير عندما يقترب موعد الامتحانات | | | |
| 66 | أصاب باصفرار الوجه خلال فترة الامتحان | | | |
| 67 | أشعر أن وزني يتناقص خلال فترة الامتحانات | | | |
| 68 | ترتفع حرارة جسمي كلما واجهت صعوبة في الإجابة على أسئلة الامتحان | | | |
| 69 | تتداخل أفكاري قبل دخولي للامتحان وكأني لم أراجع شيئا | | | |
| 70 | تراودني ذكريات مزعجة عن الرسوب في امتحان سابق في أثناء الامتحان | | | |
| 71 | قبل بداية الامتحان تمر بخاطري أفكار بأنني لن أستطيع إكماله | | | |
| 72 | يزيد ضغطي عندما يحدث تشويش داخل قاعة الامتحان | | | |
| 73 | أستيقظ عدة مرات ليلة الامتحان | | | |
| 74 | أشعر أن أيام الامتحانات طويلة | | | |
| 75 | عندما أجيب على أسئلة الامتحان يصيبني النسيان المفاجئ لبعض المعلومات المهمة التي كنت أحفظها | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 76 | أفكر كثيرا في رد فعل أسرتي عندما أرسب في الامتحان | | | |
| 77 | تشغلني طموحات والدي في أثناء الامتحان | | | |
| 78 | أكرر النظر في ساعتي أثناء تأدية الامتحان | | | |
| 79 | يثير أعصابي التأخير في توزيع أسئلة الامتحان | | | |
| 80 | ألوم نفسي عن الأخطاء التي ارتكبتها في الامتحان | | | |
| 81 | أجد صعوبة في التعبير عن أفكاري أثناء الامتحان | | | |
| 82 | ألجأ إلى استرجاع قدر كبير من المعلومات في الدقائق الأخيرة قبل الامتحان | | | |