جامعة عمار ثلجيي بالأغواط
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا

ميدان العلوم الانسانية والاجتماعية
شعبة العلوم الاجتماعية

الموضوع

اساليب التعلم وعلاقتها بقلق الامتحان لدى طلبة البكالوريا

دراسة ميدانية بثانوية خامد عامر بريدة وعمر دهينة بالأغواط

مذكـــرة مكملة لنيل شهادة الماستر أكاديمي في علوم التربية
تخصص: ارشاد وتوجيه

إعداد الطالبة:
قنفود خديجة

إشراف الاستاذ:
شلالي لخضر

السنـــــة الجامعيـــــ 2016/2015 ـــة

كلمة شكر وعرفان

في البداية الحمد والشكر لله تعالى على توفيقه اياي وتسديده خطاي ، فليس لي ان أقول له {ربي أوزعني ان أشكر نعمتك التي أنعمت علي وأن أعمل صالحا ترضاه ربي لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك}

فلا يسعني الا ان اتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى الأستاذ والدكتور "شلالي لخضر" الذي أشرف على هذه الدراسة وأعطاني الكثير من وقته ونصحه وإرشاداته وتوجيهاته التي كانت لي منارة هدى أضاءت لي الدرب، فكان له الفضل في إبراز هذه الدراسة جزاك الله كل خير وأرجو من المولى عزو جل أن يجعل عملك هذا في ميزان حسناتك.

كما أتوجه بشكري الى كافة أساتذة قسم علم النفس، والأرطفونيا، علوم التربية وخاصة الأستاذ عون علي، جيلالي الناصر، عاجب بومدين ، مداح محمد، داودي محمد، بن شتوح مشري، كروم خميستي، كما أشكر أعضاء المناقشة، فبارك الله جهودهم الطيبة وجزاهم الله عنا خير الجزاء.

وأتوجه بشكري الى كل الذين سألتهم مرجعا فلم يتوانوا في تزويدي به، ولكل الذين سألتهم مشورة فلم يبخلوا علي، والى كل من ساعدني من قريب أو من بعيد على انجاز هذا المشروع.

كما أتقدم بشكري الى دفعة الارشاد والتوجيه **2015-2016**

وخاصة الفوج"**02**"

الاهداء

الحمد لله فاتحة كل خير وتمام كل نعمة والصلاة على خير من وطئت قدماه الثرى الحبيب المصطفى صلى الله عليه وسلم.

ان الكلمة مهما حملت من روائع المعاني وأرق المشاعر تبقى عاجزة عن التعبير بما تهيم به الروح الهائمة في بحر الوجود.

أهدي ثمرة جهدي الى الذي صدق فيهما قوله تعالى:

{ وقضى ربك ألا تعبد اياه وبالوالدين احسانا}.

الى الروح التي عانقت روحي الى القلب الذي سكب أسراره في قلبي الى اليد التي أوقدت شعلة عواطفي اليكما يا هدية الله أبواي الحبيبان العزيزان على قلبي (غربي، عبد القادر).

الى أول من نطقت شفتايا باسمها الى التي يسري حبها في شراييني الى التي لن أنساها مهما مر الزمان وطالت الأيام الى التي أثلجت صدري بدعواتها أمي الحبيبة (مباركة) رحمها الله وأدخلها فسيح جنانه.

الى أنيسة قلبي ونور فؤادي ووردة حياتي الى التي مهما قلت أن أفي حقها حبيبتي ورفيقة دربي أمي (الضاوية) .

الى زوجة أبي الغالية (خيرة).

الى الشموع التي تنير حياتي أخواتي العزيزات (كريمة ،سهام ، سليمة وخطيبها).

الى سندي في الدنيا الى من أبصرت في رحابهم النور أخواي(ناصر، علي).

الى خالي الوحيد والعزيز على قلبي(الشيخ) وزوجته(فاطمة).

الى أعز خالاتي واللتان أعتبرهن سند الي(منصورة، فتيحة وزوجها).

الى أغلى وأعز الناس على قلبي"A"

الى عنبر ومسك الحياة الى ينبوع الحب والحنان (الأنوشة نهى نور اليقين، هاجر، نرجس، خالد، ناصر).

الى من قضيت معها حلاوة اللحظات وأطيب الأوقات في الاقامة الجامعية (نجاة)

الى اللواتي لو اجتمعت كلمات الحب لن تعبر عن حبي لهن الى من امتزجت روحي بأرواحن (المشاغبة والمرحة نعيمة، عاتكة، هجيرة، زهية، عودة، جدلة، صليحة، زهرة، حياة، نصيرة، فتيحة، نسرين، عائشة، دنيا، سارة، فاطمة، أحلام ،سهلة).

الى كل من وسعهم قلبي ولم تسعهم ورقتي.

الى كل من عائلة(العود، قنفود) صغيرا وكبيرا

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الى معرفة العلاقة بين اساليب التعلم وقلق الامتحان لدى المقبلين على شهادة البكالوريا والمعيدين لشهادة البكالوريا ببعض ثانويات الأغواط ، وانطلقت الدراسة الحالية من التساؤلات التالية:

1/ هل توجد علاقة بين اساليب التعلم وقلق الامتحان؟

2/ هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التخصصين العلمي والأدبي في مستوى اساليب التعلم؟

3/ هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التخصصين العلمي والأدبي في مستوى قلق الامتحان؟

3/ هل يوجد اختلاف في مستوى اساليب التعلم لدى المقبلين على شهادة البكالوريا والمعيدين لشهادة البكالوريا؟

5/ هل يوجد اختلاف في مستوى قلق الامتحان لدى المقبلين على شهادة البكالوريا والمعيدين لشهادة البكالوريا؟

وشملت عينة الدراسة 65 طالب وطالبة ، وقد تم استخدام مقياس خاص بأساليب التعلم واخر خاص بقلق الامتحان، وبعد جمع البيانات ومعالجتها احصائيا توصلنا الى النتائج التالية:

1/ توجد علاقة ارتباطية بين اساليب التعلم وقلق الامتحان لدى طلبة البكالوريا.

2/ لا توجد فروق في مستوى اساليب التعلم تعزى لمتغير التخصص.

3/ لا توجد فروق في مستوى قلق الامتحان تعزى لمتغير التخصص.

4/ لا يوجد اختلاف في مستوى اساليب التعلم يعزى لمتغير وضعية التمدرس.

5/ لا يوجد اختلاف في مستوى قلق الامتحان يعزى لمتغير وضعية التمدرس.

وبعدها تمت مناقشة النتائج في ضوء الجانب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع واختتمت الدراس بجملة من الاقتراحات.

الكلمات المفتاحية: اساليب التعلم، قلق الامتحان – المقبلين على شهادة البكالوريا – المعيدين لشهادة البكالوريا .

Abstract :

The aim of this study is to find the relation between learning ways and the exams' stress for the baccalaureate candidates enrolled in Laghouat's high schools. We started this study with the following questions:

1- Is there a relation between learning ways and the exams' stress?
2- Are there differences related to statistically signification between specialists in the level of the ways of learning?
3- Are there differences related to statistically signification between specialists in the level of exams' stress?
4- Is there any difference in the level of the ways of learning for the baccalaureate candidates ?
5- Is there any difference in the level of exams' stress for the baccalaureate candidates ?

This study comprised 65 study samples male and females students, we used a spiracle measure me method for the ways of learning and another for the exams' stress, after collecting the data and trait it statistically we have reached these results :

1- There are relative relation between learning ways and the exams' stress for the baccalaureate.
2- There are no differences at the level of learning ways relating to the variable of specialty.
3- There are no differences at the level of exams' stress relating to the variable of specialty.
4- There is no difference at the level of the ways of learning to the variable of studying position.
5- There is no difference at the level of the exams' stress related to the variable of studying position.

After which, the results were discussed at the light of theoretical side and previous studies relating to the topic. And the study was concluded by a sequence of suggestions.

Keywords: Learning ways, exams' stress, baccalaureate candidate

فهرس المحتويات

كلمة شكر وعرفان	
الاهداء	
ملخص الدراسة باللغة العربية	أ
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	ب
فهرس المحتويات.....	ج
فهرس الجداول.....	و
فهرس الأشكال.....	و
فهرس الملاحق	و
مقدمة.....	1
الفصل الأول: المشكلة واعتباراتها	
1-مشكلة الدراسة.....	05
2-فرضيات الدراسة.....	06
3-اهداف الدراسة.....	07
4-أهمية الدراسة.....	07
5-التعاريف الإجرائية.....	07
6-الدراسات السابقة.....	08
الفصل الثاني: أساليب التعلم	
تمهيد:	**15**
1-الخلفية التاريخية لأساليب التعلم.....	15
2 - مفهوم أساليب التعلم.....	16
3- المفاهيم ذات العلاقة بأساليب التعلم	17
4 -أنواع أساليب التعلم..	19
5-تصنيفات أساليب التعلم.....	20
6-المتغيرات التي تؤثر في أساليب التعلم.....	22
7-اساليب التعلم حسب خصائص المتعلمين.....	23
8-العوامل المؤثرة في تباين أساليب التعلم.....	23
خلاصة الفصل	**25**
الفصل الثالث: قلق الامتحان	
تمهيد.....	**27**

أولا: القلق.....	**27**
1-مفهوم القلق.....	27
2-أعراض القلق.....	29
3-أنواع القلق.....	30
4-مستويات القلق.....	30
ثانيا: قلق الامتحان.	**31**
1-تعريف قلق الامتحان.....	31
2-اسباب قلق الامتحان.....	32
3-تصنيفات قلق الامتحان	33
4-عوامل قلق الامتحان	34
5-قياس قلق الامتحان.....	37
6-نظريات قلق الامتحان.....	38
7-الاجراءات التربوية والارشادية لخفض قلق الامتحان.....	40
خلاصة الفصل.....	**45**
الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية للدراسة	
تمهيد	**47**
1/ منهج الدراسة.....	47
2/ حدود الدراسة.....	47
3/مجتمع وعينة الدراسة.....	48
4/الدراسة الاستطلاعية.....	48
5/وصف أدوات الدراسة.....	48
6/الخصائص السيكومترية.....	49
7/ اجراءات التطبيق.....	51
8/الاساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة.....	51
خلاصة الفصل.....	**52**
الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضيات	
تمهيد.....	**54**
أولا عرض وتحليل نتائج الفرضيات	**54**
1-عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة.....	54
2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.....	55
3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.....	55

4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة	56
5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة	56
ثانيا مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات	**57**
1-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة.	57
2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى.....	57
3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية.	58
4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة	58
5- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة	59
خلاصة الفصل	**60**
الاستنتاج العام	**61**
اقتراحات.....	**62**
الخاتمة	**64**
قائمة المراجع	**65**
قائمة الملاحق.....	**I**

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1	يمثل نموذج التعلم الخبراتي عند كولب	22

فهرس الجداول

رقم الشكل	عنوان الجدول	الصفحة
1	يمثل عدد أفراد العينة في التخصصات العلمية والأدبية	48
2	يوضح عدد البدائل ودرجات الاجابة لكل بديل لمقياس أساليب التعلم	49
3	يوضح عدد البدائل ودرجات الاجابة لكل بديل لمقياس قلق الامتحان	49
4	يبين نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس أساليب التعلم	49
5	يوضح الثبات لمقياس أساليب العلم بطريقة التجزئة النصفية	50
6	يبين نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس قلق الامتحان	50
7	يوضح ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة الفا كرونباخ	51
8	يوضح معامل الارتباط بين أساليب التعلم وقلق الامتحان	54
9	يوضح الفروق بين التخصصين العلمي والأدبي في أساليب التعلم	55
10	يوضح الفروق بين التخصصين العلمي والأدبي في قلق الامتحان	55
11	يوضح الاختلاف بين وضعية التمدرس وأساليب التعلم	56
12	يوضح الاختلاف بين وضعية التمدرس وقلق الامتحان	56

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
01	مقياس أساليب التعلم	II
02	مقياس قلق الامتحان	V
03	مخرجات نظامSPSS	VII

مقدمة

مقدمة

لقد ظهر في السنوات الاخيرة الماضية، اهتمام جليا بمستويات معالجة المادة التعليمية من قبل المتعلم، وقد برزت اتجاهات متعددة في الأوساط التربوية العالمية ، تهتم بأساليب تعلم الأفراد باعتبارها مجموعة من الأداءات المميزة للمتعلم، والتي يستخدمها في استقباله للمعلومات الواردة اليه من البيئة المحيطة به.

وقد حدد اسلوب التعلم في علم النفس التربوي، كبنية مفتاحية لوصف الفروق الفردية في سياق التعلم، فالأفراد المختلفون يتعلمون بطرق مختلفة، او ان لديهم طرق متنوعة في استقبال ومعالجة المعلومات، والتي تكون مريحة لهم بشكل خاص، فتلبية الحاجة الى القدرة على التعلم بمزيد من الفاعلية يتطلب ايلاء الكثير من الاهتمام بالتعرف على الفروقات في التعلم وادراك أفضل لتنوع أساليب التعلم بين الطلاب، حيث يحتاج الطلبة في مراحل تعلمهم جميعها، الى اكتساب الأساليب التي تمكنهم من تنظيم وقتهم، وادارة وتحديد أهدافهم وسبل تحقيقها وكيفية الحصول على المعرفة والاستفادة منها، فكل هذا يتحقق اذا لم يكن الطالب يعاني من اضطرابات نفسية والتي تتمثل في القلق الذي يعتبر من اهم المشاكل التي يتعرض لها الطالب اثناء الامتحان وتسبب له نوع من التوتر والخوف هذه الظاهرة لفتت انتباه كثير من علماء النفس والعاملين في الحقل التربوي نتيجة الاثار السلبية التي خلفتها من مشاكل نفسية وتربوية

كما تؤثر على سلوكه الانساني وبالتالي يلجأ الطالب إلى الهروب من الموقف الاختباري أوغيابه تماما خشية الامتحان

وخصوصا أن مشكلة قلق الامتحان موجودة بالنسبة كبيرة لدى طلبة البكالوريا لخوفهم من الاخفاق وعدم النجاح وضغط الوالدين وأيضا نقص الثقة بنفسه.

ويبقى امتحان البكالوريا امتحان كسائر الامتحانات التي مر بها الطالب خلال مساره التعليمي

ومن هذا المنطلق جاءت فكرة دراسة هذا الموضوع والذي يهدف إلى امكانية وجود علاقة من عدمها بين اساليب التعلم وقلق الامتحان لدى لمقبلين على شهادة البكالوريا والمعيدين لشهادة البكالوريا

وهذا ما سيحاول الباحث إثباته في هذه الدراسة، حيث تضمنت الدراسة جانبين الجانب النظري والجانب التطبيقي فالجانب النظري ظم عدة فصول الفصل الأول، الفصل الثاني، الفصل الثالث وهي كالتالي:

الفصل الأول: المشكلة واعتباراتها حيث تناولت إشكالية الدراسة وفرضيتها وأهميتها والأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، كذلك تحديد المفاهيم إجرائيا، ونختم الفصل بذكر الدراسات السابقة التي تناولت نفس الموضوع.

ثم الفصل الثاني :الذي تناول الباحث فيه اساليب التعلم الذي يحتوي على الخلفية التارخية لأساليب التعلم، مفاهيم لأساليب التعلم، المفاهيم التي لها علاقة بأساليب التعلم، انواع اساليب التعلم، تصنيفاتها، المتغيرات التي تؤثر فيها، واساليب التعلم حسب خصائص المتعلمين، العوامل المؤثرة في اساليب التعلم.

ثم الفصل الثالث: حيث تحدث الباحث عن قلق الامتحان الذي يتناول تعاريف لقلق الامتحان، اسباب قلق الامتحان واخيرا الاجراءات التربوية والارشادية الخاصة بقلق الامتحان.

اما الجانب التطبيقي فتناول الفصلين الثالث والرابع وهما كالاتي:

الفصل الرابع: فيتضمن الإجراءات الميدانية للدراسة نشرح فيه المنهج المتبع في الدراسة، وحدود الدراسة، والدراسة الاستطلاعية، وأدوات جمع البيانات، ومجتمع وعينة الدراسة، وكذلك إجراءات التطبيق والأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة.

والفصل الخامس: وهو يضم اولا عرض وتحليل النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الجداول المرفقة بدءا من عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة، ثم الفرضية الأولى فالثانية، فالثالثة، فالرابعة.

ثانيا مناقشة وتفسير الفرضيات بدءا بالفرضية العامة، ثم الفرضية الأولى، فالثانية ثم الثالثة، ثم الرابعة.

بحيث توصل الباحث بعد اختبار فرضيات البحث إلى عدة نتائج. وعمد إلى مناقشتها وفق ما تضمنه الجانب النظري والدراسات السابقة للموضوع، وختم دراسته بجملة من الاقتراحات.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة واعتباراتها

1-مشكلة الدراسة

2-فرضيات الدراسة

3-اهداف الدراسة

4-أهمية الدراسة

5-التعاريف الإجرائية

6-الدراسات السابقة

1/ مشكلة الدراسة:

يعتبر التعليم الثانوي مرحلة مميزة في السلم التعليمي ، فالعملية التعليمية هدفها الرئيسي هو التحصيل الجيد ، ومن ثمة الحصول على مردود جيد للمنظومة التربوية، هذا المردود الذي أصبحت جميع الأنظمة تقوم على قياسه عن طريق الامتحانات، حيث أصبحت هذه الأخيرة الوسيلة الوحيدة التي تتم بناءا على نتائجها عملية الانتقال مما جعلها تكتسي طابع الرهبة في نظر التلاميذ وحتى أوليائهم.

تبقى الامتحانات المشكلة التي سيظل يعاني منها التلاميذ، حيث تتخذ نتائجها مقياس المفاضلة بينهم وأساسا للانتقال من صف إلى أخر، كما تمنح بموجبها الشهادات خاصة الامتحانات النهائية والرسمية التي يتوقف عليها مصير التلميذ كامتحان شهادة البكالوريا فالنجاح حلم كل تلميذ ليتخطى المرحلة الدراسية بينما يقابله الفشل كعامل هدّام لكل الطموحات مما يسبب للتلميذ خيبة أمل واحباط.

فالنجاح يتوقف على اعتبارات ومقايس يعود بعضها الى القدرات الشخصية والاستعدادات الذاتية للفرد، والبعض الاخر يتوقف على العوامل التربوية المتمثلة في المعلم، البرامج، نوعية الامتحانات بالإضافة إلى العوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وبالرغم من أن هذه العوامل تشكل بمجملها عوامل تؤثر في التحصيل الدراسي. فالتركيز يكون على عامل اساسي يفترض ان يكون ذو تأثير كبير في النجاح أو الفشل في امتحان البكالوريا يتعلق بالقلق الذي ينتاب التلاميذ أثناء الامتحانات.

فقد أصبح قلق الامتحان مشكلة حقيقية لأنها لا تعوق التلميذ فحسب بل أسرته أيضا، فالضغوط النفسية التي تقع على عاتق التلاميذ والمتمثلة في معاناتهم ازاء رغبة الأسرة التي تفوق في بعض الأحيان رغبة التلميذ فالكثير من التلاميذ مذاكراتهم تكون جيدة ولكن بمجرد الدخول إلى القسم لإجراء الامتحان يستطيعون استرجاع المعلومات التي اكتسبوها ويرجعون هذا النسيان الى الخوف من الامتحانات ومن النتائج لأن الانفعال يعرقل العمليات العقلية كالتذكر والتفكير.

فالأساليب التعليمية المستخدمة من قبل المدرس يجب ان تكون ملائمة لأساليب التعلم المفضلة لدى الطالب ولقدراته بحيث تساعده على الاستقبال الفعّال للمعلومات، فقد تنوعت أساليب التعلم فهناك الأسلوب العميق، الأسلوب السطحي، الأسلوب الاستراتيجي فتنوعها يؤدي إلى مواجهة الفروق الفردية بين التلاميذ كما ان هذا التنوع مطلوب ومرغوب فهو يساعد الطالب في عملية الاستذكار والتغلب على النسيان والتوتر والقلق أثناء الامتحانات.

لذا جاءت دراستنا كمحاولة للبحث في أساليب التعلم لنبين العلاقة بينها وبين قلق الامتحان؛ ومنه تبلورت تساؤلات الدراسة كالاتي:

التساؤل العام:

-هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين اساليب التعلم وقلق الامتحان؟

التساؤلات الفرعية:

1/هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصين العلمي والأدبي في مستوى أساليب التعلم ؟

2/هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التخصصين العلمي والأدبي في مستوى قلق الامتحان؟

3/هل يوجد اختلاف في مستوى أساليب التعلم لدى المقبلين على شهادة البكالوريا والمعيدين لشهادة البكالوريا ؟

4/هل يوجد اختلاف في مستوى قلق الامتحان لدى المقبلين على شهادة البكالوريا والمعيدين لشهادة البكالوريا؟

2-فرضيات الدراسة: قد تم طرح عدّة فرضيات:

الفرضية العامة:

-توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين اساليب التعلم وقلق الامتحان.

الفرضيات الفرعية:

1 /توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التخصصين العلمي والأدبي في مستوى أساليب التعلم.

2 /توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التخصصين العلمي والأدبي في مستوى قلق الامتحان.

3/ يوجد اختلاف في مستوى أساليب التعلم لدى المقبلين على شهادة البكالوريا والمعيدين لشهادة البكالوريا.

4/ يوجد اختلاف في مستوى قلق الامتحان لدى المقبلين على شهادة البكالوريا والمعيدين لشهادة البكالوريا.

3-أهداف الدراسة: تسعى هذه الدراسة إلى:

أ/الكشف عن العلاقة بين أساليب التعلم وقلق الامتحان.

ب/الكشف عن طبيعة الفروق في أساليب التعلم وقلق الامتحان بين التخصصين وذلك لدى عينة من تلاميذ السنة ثالثة ثانوي بمدينة أفلو.

ج/الكشف عن مستوى أساليب التعلم لدى المقبلين على شهادة البكالوريا والمعيدين لشهادة البكالوريا.

د/الكشف عن مستوى قلق الامتحان لدى المقبلين على شهادة البكالوريا والمعيدين لشهادة البكالوريا.

4-أهمية الدراسة: يهتم هذا البحث المختصين النفسانيين والمشتغلين في الحقل التربوي من أساتذة ومستشارين تربويين لأنه يعالج سببا من أسباب الفشل الدراسي (قلق الامتحان) كما أنه يساعد المستشارين التربويين على: -توعية التلاميذ واعطاء برامج وطرق وأساليب تعلم خاصة للمراجعة والمذاكرة للتخفيف من حدّة القلق أثناء اجتياز الامتحان خاصة امتحان البكالوريا وتتجلى أهمية هذه الدراسة في أنها تتناول موضوعا بالغ الاهمية في المجالات التربوية والنفسية .... ومجالات الامتحان والتقويم لدى التلاميذ بالإضافة الى ان هذا الموضوع بالرغم من أهمية الا أنه لم يحظى بعد بالاهتمام اللازم في المنظومة التربوية.

-التخفيف من هاجس الامتحان وجعله وسيلة تربوية وليس غاية كبرى واعادة الدور الحقيقي للمدرسة ألا وهو التربية وتعديل السلوك وليس اعداد التلاميذ لاجتياز الامتحان من أجل الامتحان

-الاهتمام بالفئة التي تعاني من القلق خاصة من الجانب النفسي

-تبصير المعلمين والاولياء ببعض المشاكل التي يعاني منها التلميذ خاصة قلق الامتحان.

5- المفاهيم الاجرائية:

1/5 أساليب التعلم: هي الطريقة أو الإستراتيجية التي يتحصل من خلالها الفرد على معلومات من خلال مجموعة من الحواس كالتعلم البصري، التعلم السمعي.

2/5 القلق: هو حالة انفعالية تنشأ من الخوف من مجهول وتتمثل في أنها نوع من عدم الراحة الذهنية.

3/5 قلق الامتحان: هو الشعور بالتهديد والتوتر في مواقف معينة لها علاقة بالامتحان، وهو الدرجات التي يحصل عليها التلميذ المتفوق على مقياس قلق الامتحان(الدرجة الكلية)

4/5 تلاميذ السنة ثالثة ثانوي: هم التلاميذ المسجلين في السنة الثالثة ثانوي والذين يزاولون دراستهم بالمدرسة الثانوية خلال العام الدراسي الحالي 2015-2016 والذين يجتازون امتحان شهادة البكالوريا لأول مرة والمعيدين لشهادة البكالوريا ثاني مرة.

6- الدراسات السابقة:

أ/الدراسات المتعلقة بأساليب التعلم:

-**دراسة واتكنز وهاتي واستيلا في الفيلبين(1986):** هدفت الدراسة الى فحص امكانية التغيير في استخدام الطلاب لأساليب التعلم، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من 455 من طلا المرحلة الثانوية منهم 220 ذكور،225 اناث، واستخدمت الدراسة المنهج شبه تجريبي، وقد أجريت الدراسة على مرحلتين، حيث تم تطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة مرتين بفارق زمني قدره ستة أشهر، وانتهت الدراسة الى أن أساليب تعلم الطلاب قد تغيرت مع مرور الزمن، حيث ان الطلاب والطالبات قد اصبحوا أكثر اعتمادا على الاساليب الأعمق في الاستذكار وأقل ميلا للأساليب السطحية.

(لبنى جديد،2010،ص 109)

-**دراسة ابراهيم(2003):** هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين **أبعاد أساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي**، واشتملت العينة على1200 طالب من طلاب الفرقة الرابعة شعبة طبيعة وكيمياء من الذكور فقط بكلية التربية بالمنصورة جامعة المنصورة وبتطبيق مقياس أساليب التعلم أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين التحصيل الأكاديمي وأساليب التعلم المفضلة.

- **دراسة نصرة جلجل(2008):** تهدف الدراسة الى التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي، وذلك على عينة قوامها 278 طالب وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بجامعة

كفر الشيخ، وباستخدام مقياس أساليب التعلم وكذا درجات التحصيل الأكاديمي للطلاب توصلت الدراسة الى وجود علاقة دالة وسالبة بين أساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي للطلاب.

-**دراسة سبيكة الخليفي(2001):** دراسة هدفت الى تناول العلاقة بين أساليب التعلم المفضلة والتحصيل الأكاديمي وذلك على عينة مكونة من 210 من طالبات جامعة قطرو241 من طالبات جامعة الامارات، وتوصلت الدراسة الى وجود ارتباط موجب دال بين أساليب التعلم والتحصيل الاكاديمي لأفراد العينة.

-**دراسة نجاة زكي ومديحة عبد الفضيل(1998):** دراسة استهدفت التعرف على أساليب تعلم الطلاب المفضلة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وذلك على عينة قوامها 1200 طالب وطالبة من المراحل التعليمية المختلفة من مدارس ابتدائية، اعدادية، ثانوية ومن كلية التربية جامعة المنيا، وباستخدام أربعة استبيانات لقياس أساليب تعلم الطلاب المفضلة، واسفرت النتائج عن وجود علاقات ارتباطية دالة بين بعض عناصر أساليب التعلم المفضلة في المراحل التعليمية المختلفة والتحصيل الدراسي.

(محمد علي معشى وسليمان عبد الواحد يوسف،2014، ص109)

التعقيب عن الدراسات السابقة :

-**من حيث الأهداف:** إذا نظرنا الى الدراسات السابقة لأساليب التعلم نجد أن أغلب الدراسات لا تتفق في الهدف كما في "دراسة إبراهيم 2003 "،"دراسة نصرة جلجل 2008"، "دراسة سبيكة الخليفي 2001"حيث تمحورت أهداف دراستهم في التعرف على أساليب التعلم وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي.

أما بالنسبة إلى بقية الدراسات التي تم عرضها ،فجانب منها قد تناول فحص إمكانية التغيير في إستخدام الطلاب لأساليب التعلم كما ورد في (دراسة واتكنز وهاتي واستيلا 1986)،وجانب أخر من الدراسات قد تناول الأسلوب المفضل في التعلم وعلاقته بقلق الاختبار كما في دراسة "علاء جاد الشعراوي 1995 ".

-**من حيث العينة:** أما بالنسبة للعينة وحجمها في هذه الدراسات فقد أجريت معظم الدراسات على الطلاب والطالبات, أما في المرحلة الثانوية أو المرحلة الجامعية حيث أنه اتفقت أغلب الدراسات السابقة في إختيار العينة المتمثلة في طلاب وطالبات الجامعة "كدراسة ابراهيم 2003 "،"دراسة سبيكة

الخليفي 2001",هذا من جهة ومن جهة أخرى هناك دراسات "كدراسة علاء جاد الشعراوي 1995 "،و(دراسة واتكنز وهاتي واستيلا1996) إعتمدوا في دراستهم على إختيار عينة من المرحلة الثانوية.

أما فيما يخص حجم العينة فقد إختلفت العينات بإختلاف موضوع الدراسة وحجم المجتمع الأصلي ،حيث تراوحت ما بين(120-1200).

-**من حيث الأدوات التي تم تطبيقها:** أما في إطار الأدوات المطبقة في الدراسة فقد اتفقت معظم الدراسات في إستخدام مقياس أساليب التعلم مع تناسب كل مقياس مع طبيعة الدراسة ومواصفات عينة الدراسة, وذلك كما جاء في "دراسة علاء جاد الشعراوي 1995 "،"دراسة ابراهيم 2003 "،"دراسة نصرة جلجل 2008".

-**من حيث النتائج:** قد أسفرت نتائج الدراسات السابقة على وجود علاقة بين أساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لأفراد العينة " كدراسة ابراهيم 2003 "، "دراسة نصرة جلجل 2008 "، "دراسة سبيكة الخليفي 2001 "، "دراسة نجاة زكي ومديحة الفضيل 1998", كما أن هناك دراسات مثل" دراسة علاء جاد الشعراوي 1995" توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في متغيرات الدراسة .

ب/الدراسات السابقة عن قلق الامتحان:

- **دراسة علي شعيب(1987):** تهدف الى معرفة الفروق بين أفراد قسمين العلمي، الأدبي لطلاب وطالبات الثانوية بمكة المكرمة في درجة قلق الامتحان ،فتوصل الى ان التخصص الدراسي(علمي، أدبي).

يساهم في التنبؤ بدرجة قلق الامتحان لصالح التخصص العلمي وفسر النتيجة بكون بعض التخصصات الدراسية في الثانوية تبدو في نظر طلابها أكثر صعوبة من التخصصات الأخرى، فطلاب الشعب العلمية ينظرون إلى تخصصهم على أنه أصعب من نظيره في الشعب الأدبية.

- **دراسة أبو زيتون(1988) :** دراسة بعنوان العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة بمدارس محافظة أربد تكونت عينة الدراسة من "412" طالب وطالبة تم فيها استخدام مقياس سارسون لقلق الامتحان، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة علاقة ايجابية دالة احصائيا بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي ،وكما بينت النتائج الى فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل يعزى الى مستوى القلق.

-**دراسة محمود محمود(1992):** يهدف من خلال دراسته الى محاولة التعرف على مستوى قلق الامتحان عند الطلاب ،ثم بيان مدى اختلاف مستوى القلق باختلاف المرحلة التعليمية وبعض المتغيرات الأخرى شملت العينة 179 طالبا من الذكور اختيروا بطريقة عشوائية ثم طبق مقياس الاتجاه نحو الامتحانات الذي كونه (سبيلبرجر) بين الطلاب الثانويين والطلاب الجامعيين في قلق الامتحان وفسر الباحث هدف النتيجة يكون الخوف من الامتحانات ظاهرة عامة عند جميع الطلاب بغض النظر عن مستواهم.

-**دراسة تركي (1988):** بعنوان **قلق الامتحان بين القلق كسمة والقلق كحالة.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مواقف الامتحان بين القلق كسمة والقلق كحالة وقد طبق الباحث الدراسة على عينة قوامها 175 طالبة من طالبات جامعة الكويت من المستويات والتخصصات المختلفة ،حيث استخدم الباحث مقياس (سبيلبرجر) لقلق الامتحان وتمت المعالجة الاحصائية باستخدام المتوسط الدراسي والانحراف المعياري ، وقد أظهرت الدراسة أن الارتباط بين سمة القلق وقلق الامتحان أعلى من الارتباط بين القلق وقلق الامتحان ،وأن تأثير سمة القلق على قلق الامتحان أعلى من تأثير حالة القلق على قلق الامتحان.

-**دراسة الهابط (1986):** دراسة قلق الاختبار وعلاقته بالمهارات الدراسية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية ،وتكونت عينة الدراسة من 325 طالب وطالبة منهم 160 طالب و165 طالبة واستخدم الباحث مقياس قلق الامتحان ،وقد استخدم اختبار (ت) والنسب المئوية في تحليل النتائج ،وقد أظهرت الدراسة أن البنات تفوقن على البنين في مقياس القلق ،كما وجد أن هناك علاقة سالبة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى موضع الدراسة.

-**دراسة مرسي(1982):** هدفت الدراسة الى معرفة قلق الامتحان في ضوء نظرية القلق ،حالة السمة عند طلبة المدارس الثانوية بالكويت واستخدم الباحث مقياس القلق الصريح "بيل" للقلق في المواقف الاختبارية وتضمنت العينة 370 طالب وطالبة في المدارس الثانوية واستخدم عامل ارتباط "بيرسون" لإيجاد العلاقة. **(نائل ابو عزب،2008،ص119-127)**

التعقيب على الدراسات السابقة:

-**من حيث الأهداف:** إذا نظرنا الى الدراسات السابقة لقلق الامتحان نجد أن معظم الدراسات لا تتفق في الهدف كما في (دراسة علي شعيب 1987) فقد هدفت الى معرفة الفروق بين أفراد القسمين

العلمي، الأدبي لطلاب وطالبات الثانوية ،"دراسة مرسي" 1982" تهدف إلى معرفة قلق الامتحان في ضوء نظرية القلق، "دراسة محمود محمود 1992" تهدف الى محاولة التعرف على مستوى قلق الامتحان.

-**من حيث العينة:** أما بالنسبة للعينة وحجمها في هذه الدراسات فقد أجريت معظم الدراسات على الطلاب والطالبات للمرحلة "كدراسة علي شعيب 1987 "، "دراسة مرسي" 1982 "، "دراسة أبو زيتون 1988)", وهناك دراسات أخرى "كدراسة تركي 1988"،"دراسة الهابط 1986", فقد اعتمدوا في دراستهم على إختيار العينة من المرحلة الجامعية، أما فيما يخص حجم العينة فقد اختلفت العينات باختلاف موضوع الدراسة وحجم المجتمع الأصلي ،حيث تراوحت ما بين (175-412).

-**من حيث الأدوات التي تم تطبيقها:** فقد اتفقت كل الدراسات في استخدام مقياس قلق الامتحان مع تناسب كل مقياس مع طبيعة الدراسة ومواصفات عينة الدراسة كما جاء في "دراسة محمود محمود 1992"، "دراسة تركي"1988، "دراسة الهابط 1986".

-**من حيث النتائج:** هناك دراسات أسفرت نتائجها إلى وجود علاقة ايجابية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي "كدراسة أبو زيتون 1988", وهناك دراسة أشارت نتائجها إلى وجود علاقة سالبة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي.

ج/ دراسة تناولت المتغيرين معا:

-**دراسة علاء جاد الشعراوي في مصر (1995)**:بعنوان **عادات الاستذكار والأسلوب المفضل في التعلم وعلاقتهما بقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية**، وقد هدفت الدراسة الى التعرف عن العلاقة بين قلق الاختبار والأسلوب المفضل في التعلم، حيث أجريت الدراسة على عينة من طلاب الصف الثالث ثانوي مكونة من 422 طالب وطالبة، واستخدمت الدراسة مقياس لقلق الاختبار ومقياس الأسلوب المفضل في التعلم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ،وقد انتهت الدراسة الى عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في متغيرات الدراسة، ووجود علاقة دالة احصائيا بين درجات قلق الاختبار والأسلوب المفضل في التعلم. **(لبنى جديد، 2010، ص110)**

- التعقيب على الدراسة:

- **من حيث الأهداف:** نجد ان دراسة علاء جاد الشعراوي قد تناولت المتغيرين معا، فقد هدفت الى التعرف عن العلاقة بين قلق الاختبار والأسلوب المفضل في التعلم.

- **من حيث العينة:** بالنسبة للعينة وحجمها في هذه الدراسة فقد اجريت على عينة من طلاب الصف الثالث ثانوي مكونة من 422 طالب وطالبة.

- **من حيث الأدوات التي تم تطبيقها:** استخدمت الدراسة مقياسين، مقياس لقلق الامتحان، واخر للأسلوب المفضل في التعلم.

- **من حيث النتائج:** اسفرت الدراسة الى عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في متغيرات الدراسة، ووجود علاقة دالة احصائيا بين درجات قلق الاختبار والأسلوب المفضل في التعلم.

***أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:** تمثلت الاستفادة منها في إثراء الاطار النظري وبناء أدوات الدراسة وفي صياغة الفرضيات واختيار العينة والتعرف على الخطوات المنهجية وتفسير النتائج.

الفصل الثانى

أساليب التعلم

تمهيد:

1-الخلفية التاريخية لأساليب التعلم

2 - مفهوم أساليب التعلم

3- المفاهيم ذات العلاقة بأساليب التعلم

4 -أنواع أساليب التعلم

5-تصنيفات أساليب التعلم

6-المتغيرات التي تؤثر في أساليب التعلم

7-اساليب التعلم حسب خصائص المتعلمين

8-العوامل المؤثرة في تباين أساليب التعلم

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر أساليب التعلم من المفاهيم التي ظهرت نتيجة البحث في علم النفس المعرفي، فبإستخدامها بالمعنى المتعارف عليه يعود الى القرن التاسع عشر، فلم تظهر الدراسات العلمية الجادة لأساليب التعلم إلا في الخمسينات في هذا القرن، واستمرت خلال الستينات ومنذ ذلك الحين تعددت أنواع أساليب التعلم، واختلفت باختلاف الأفراد، وتنوع خصائصهم الشخصية كما اختلفت باختلاف العلماء والباحثين الذين تناولوها بالدراسة والبحث.

وهو ما سنأتي على التفصيل فيه من خلال هذا الفصل.

1/ الخلفية التارخية لأساليب التعلم:

لقد بدأت فكرة أساليب التعلم بشكل غير مقصود عندما ظهر أول تمييز بين نصفي الدماغ وفصلهما في القرن التاسع عشر حين أشارت بعض الابحاث والدراسات التي أجريت في مجال التعلم الدماغي آنذاك. والتي زادت من الاهتمام بدراسة وظائف الدماغ، إذ أكدت نتائجها على قدرة الخلايا العصبية على التعلم والتي أدت إلى زيادة الاهتمام في البحث في اساليب التعلم، ومن هذه الدراسات دراسة (داكس وبروكسا) عام 1965 التي اشارت الى ان الاضطرابات اللغوية التي تصيب الفرد تأتي نتيجة التلف الذي يصيب النصف الايسر من الدماغ، وإن أول إشارة لاستخدام مفهوم أساليب التعلم بالمعنى المتعارف عليه حاليا ليدرك يكاد يكون خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر حينما أشار كيركهاد (**kirkichard**) بقوله "إن على المعلم عند تدريسه للمتعلم مساعدته للخروج من خطاه, أو من عدم فهمه للأشياء كما يفعل الاخرون غيره واضعا نفسه مكانه ليدرك الاسلوب الذي يدرك أو يتعلم به الطلبة.

كما تم تناول أساليب التعلم على يد **كارل يونغ** (1927) **carl yung** وهو يعد الاب لنظرية اسلوب التعلم، إذ لاحظ الفروق الرئيسية في الطريقة التي يدرك بها الطلبة المعلومات ويتخذون بها القرارات ثم ادرك التربويون بعد ذلك نتائج أبحاث الاختصاصيين المعرفيين والنفسيين في مجال الفروق الفردية واساليب التعلم مما أثار اهتمامهم الى كيفية العمل مع الطلبة المختلفين داخل المواقف الصفية وتوصل الباحثون (1995 **Butler1982-SILver-Hanson-McCath**) إلى أن أساليب التعلم تلتقي في نقطتين رئيسيتين هما:

أ- تركيزها على العمليةProcess: اذ ان جميع اساليب التعلم توجهت الى عملية التعلم، اي كيف يدخل الطالب المعلومات الى نظامه المعرفي وكيف يفكر في المعلومات هذه المعلومات ويعالجها ويقييم النتائج المتمخضة عنها.

ب-التأكيد على الشخصية Personlity: اذ يعتقد منظور اساليب التعلم ان التعلم هو نتيجة للعمل الشخصي والتفرد في الافكار والمشاعر، اذ ترتبط اساليب التعلم بالطلبة الذين يعتبرون اهم جوانب العملية التعليمية، وعلى المعلمين ان يكونوا على معرفة كافية بخصائص طلبتهم المعرفية والاجتماعية والانفعالية والتي تشكل بمجملها اساليب التعلم المفضلة لديهم.

(مؤيد حامد جاسم الجميلي2013، ص56-57)

2- مفهوم أساليب التعلم:

-أساليب التعلم: (learinng style)يقصد بها تفضيلات وتوجيهات شخصية ثابتة نسبيا يسلكها المتعلمون عند مواجهة مهام التعلم وأثناء تناول معالجة المعلومات والتي تحدد في ضوء أغراض ودوافع تقود الى تبني طرق أو استراتيجيات للعمل في التعلم.

(محمد بليه العجمي،2013،ص13-14)

-تعريف schmik(1983):هو طريقة محددة يستخدمها الطالب باتساق في التعامل مع المعلومات خلال المواقف التعليمية المختلفة بغض النظر عما تتطلبه عملية التعلم منه.

(ابراهيم بن سالم الصباطي ورمضان محمد رمضان،2000 ،ص5)

-تعريف دن(1990):ترى بان أساليب التعلم مزيج من متغيرات عديدة بيولوجية، تجريبية وخبراتية تساهم كل منها في التعلم بطريقتها الخاصة بينما تعمل جميعا كوحدة واحدة، وهكذا فان أسلوب التعلم هو أكثر من مجرد، تذكر الفرد لمعلومات جديدة وصعبة بسهولة أكبر، وذلك عن طريق الاستماع، الرؤية أو القراءة أو الكتابة أو الشرح أو التلفظ أو التجربة النشطة.

-تعريف نيلسون(1993): أساليب التعلم بأنها سمات معرفية ووجدانية وفسيولوجية يتصف بها المتعلمون وتعمل كمؤشرات ثابتة نسبيا للكيفية التي يدرك بها المتعلمون البيئة التعليمية ويتعاملون بها ويستجيبون لها.

-تعريف اكسفورد(1989):بأنها الطرق العامة والواسعة التي تستخدم لتعلم موضوع ما.

-تعريف جيمس هارتلي (1998)james-hartley :هي الطرق التي تميز الفرد في تعلمه لمختلف المهام ولكنها أكثر الية من الاستراتيجيات المعرفية التي تعتبر أكثر اختيارية.

-تعريف كولب(1984): هو الطريقة التي يستخدمها الطالب في ادراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم. **(مراد علي عيسى سعد،2006،ص14-15)**

-تعريف كورنيت(1983) cornett: هو نمط متسق من السلوك، ولكن بمدى معين من التشتت الفردي.

-تعريف كييف(1979):keefe بانه مجموع العوامل المعرفية والوجدانية والنفسية الميزة التي تصلح كمؤشرات ثابتة نسبيا لكيفية ادراك المتعلم وتفاعله مع بيئة التعلم واستجاباته لها.

(ابراهيم بن عبد الله الحسينان،2010،ص95)

3/المفاهيم ذات العلاقة بأساليب التعلم:

3-1/التحفيزات التعليمية:

-الاهتمام: يقصد به اثارة الفضول العلمي لدى الطالب وهو أسلوب يعتمد عليه في جذب الطلاب الى الانغماس في التعلم, حيث **(shiefele 1991)** يذكر أن الاهتمام قوة موجهة تؤثر في الانجاز وتدفع اليه في مجال محتوى محدد.

-التحدي: يقصد به أن يشعر المتعلم بأن التعليم يستثير قدراته ويستحثها، فمن المبادئ الرئيسية في نظرية التحفيز نحو التعلم أن لا يكون احتمال النجاح في المهام المطلوب انجازها سهلا للغاية ولاصعبا للغاية بل ينبغي أن يكون نسبة احتمال متوسطة فالاحتمالية المعتدلة للنجاح تعد من المركبات الجوهرية في بناء الحافز الداخلي نحو التعلم.

-الاختيار: يقصد به أن تتاح للطالب الفرصة ليختار من بين بدائل متعددة مايفضله من أساليب التعلم وما يتفق مع ميوله من المحتوى العلمي والاختيار يعد من المحفزات الهامة على التعلم فهو يزيد الدافعية لدى الطلاب ،ويشجعهم على الانغماس في التعلم.

-المتعة: فعندما يكون التعلم ممتعا يكون المتعلم أكثر حماسا للإقبال عليه وتؤكد الكثير من الدراسات أن مسألة اقبال الطلاب على الدروس ترتبط بدرجة عالية شعورهم بالمتعة في أثناء التعلم وما يصاحب ذلك من تركيز واثارة وحيوية . وعلى الإجمال لا يمكن تجاهل أثر اسلوب التعلم المبني على اثارة المتعة في التحفيز على التعلم، فالأساليب التعليمية المتضمنة المتعة هي مفتاح رئيسي لممارسات تربوية فعالة، وقد أكدت هذه الحقيقة دراسات تربوية كثيرة مثل دراسة(**shiefele 1991**)،(**pewey 1916**).

(عزيزة عبد العزيز المانع،2005،ص3-5)

3-2/الأساليب المعرفية: تؤكد الدراسات أن الاساليب المعرفية تعتبر أحد موجهات عملية التعلم كونها تفرض شكلا وطريقة للتعامل مع مثيرات البيئة ومواقف التعلم الجديدة ويؤكد ريدر رين(**ryder and(ryner 1998**)ان اسلوب التعلم يتأثر بالتفاعل بين الاساليب المعرفية عدد من المتغيرات مثل:

- ✓ تركيب مواد التعلم: يشير التركيب الى الشكل الخارجي لمواد التعلم كهيئتها وحجمها ومفهوم الفرد الداخلي لهذه المواد وفهم مواد التعلم وادراكها.
- ✓ اسلوب العرض: يتأثر الافراد بأسلوب عرض مواقف التعلم حيث نجد ان الافراد الذين يميلون الى استخدام اخيلتهم يفضلون اسلوب الصور بينما الافراد الذين يعتمدون الاسلوب اللفظي يهتمون بالكلمات والنصوص .
- ✓ طبيعة المحتوى: يتأثر التعلم بطبيعة محتوى الموقف التعليمي حيث تشير الدراسات الى ان الافراد يعتمدون بشكل افضل عندما تكون المعلومات بأسلوب العرض المفضل.

(عدنان يوسف العتوم،2004،ص323-324)

3-3/استراتيجيات التعلم: هي عمليات عقلية وتكيفات يستخدمها الفرد ليسر تعلمه بما في ذلك (استراتيجيات الذاكرة، والاستراتيجيات ما وراء المعرفية). وان الاساس النظري لهذه الاستراتيجيات مستمد من النظريات المعرفية ونظرية تجهيز المعلومات والتي تؤكد على اهمية المعرفة السابقة في التعلم والتي تقسم إلى ثلاث (03) فئات:

أ/معرفة تقديرية:(معرفة عن شيء ما كالحقائق والمفاهيم).

ب/معرفة اجرائية:(معرفة كيف تعمل الاشياء).

ج/معرفة شرطية:(معرفة متى ولماذا تستخدم معرفة تقديرية ام اجرائية).

وقد قسمت استراتيجيات التعلم إلى أربع (04) فئات:

ا/استراتيجية السرد: تعتمد على تكرار المعلومات.

ب/استراتيجية التفصيل: تنمي المعنى من المعلومات الجديدة بإضافة تفاصيل اليها.

ج/استراتيجيات التنظيم: وهي تضفي بنيات تعليمية على الافكار البسيطة .

د/استراتيجية الميتا معرفية: وتشير الى تفكير المتعلم عن تفكيره وقدراته على مراقبة عمليات المعرفي. **(مراد علي عيسى سعد،2006،ص21-22)**

4/ انواع اساليب التعلم:

أ-**الاسلوب العميق:** ينشا عن التوجه نحو المعنى اذ تكون الدافعية داخلية والاستراتيجيات المستخدمة عميقة، فتقود الى مستوى عميق من الفهم.

ب-**الاسلوب السطحي:** وينشا عن التوجه نحو الاعادة الحرفية اذ تكون الدافعية خارجية والاستراتيجيات سطحية ويكون الناتج مستوى ضحلا وسطحيا من الفهم ويتميز في هذا الاسلوب الافراد القادرون على تذكر بعض الحقائق في موضوع ما، والتي ترتبط بالأسئلة في هذا الموضوع ويعتمدون كذلك في دراستهم على التعليمات الواضحة ، والمناهج المحددة ، والحفظ الاصم.

ج-**الاسلوب الاستراتيجي:** ينشا عن التوجه نحو تحصيل الدرجات المرتفعة وتكون الدافعية الأساس في التحصيل وتتبع طرق الدراسة المنظمة والتي ينتج عنها درجات تحصيلية مرتفعة بغض النظر عن مستوى الفهم المحقق ويتميز في هذا الأسلوب الأفراد غير القادرين على تنظيم اوقات استذكارهم للدرس واتجاهاتهم تكون سلبية نحو الدراسة، والتعلم عندهم لغرض النجاح فقط.

اما عند كولب فهناك أربعة أساليب للتعلم:

أ/ **الاسلوب التباعدي:(diverger style):** ويتميز اصحاب هذا الاسلوب باستخدام الخبرات الحسية والملاحظة التأملية، ويتميزون كذلك باهتماماتهم العقلية الواسعة ورؤية المواقف من زوايا عديدة

ويؤدون افضل في المواقف التعليمية التي تتطلب انتاج افكار عديدة وبخاصة مواقف العصف الذهني ويتسمون بالمشاركة الوجدانية الفاعلة مع الاخرين وفي التعلم يفضلون العمل في المجموعات.

ب/ **الاسلوب الاستيعابي(التمثيلي)(assiniltor style):** يتميز اصحاب هذا الاسلوب بقدرتهم على وضع نماذج نظرية الى جانب الاستدلال الاستقرائي ويستوعبون الملاحظات والمعلومات المتباعدة في صورة متكاملة ولا يهتمون بالتطبيق العلمي للأفكار وهو اقل تركيزا على الناس واكثر اهتماما بالأفكار والمفاهيم المجردة وفي التعلم يفضل اصحاب هذا الاسلوب القراءات والمحاضرات.

ج/ **الاسلوب التقاربي:(converger):** يتميزون اصحاب هذا الاسلوب بقدرتهم على حل المواقف والمشكلات التي تتطلب اجابة واحدة وهؤلاء الافراد في العادة يكونون عاطفين نسبيا ويفضلون التعامل مع الاشياء يميلون الى التخصص في العلوم الطبيعية والهندسة.

د/ **الاسلوب التكيفي:(accommodat or style):** ويتميز اصحاب هذا الاسلوب باستخدام الخبرات الحسية والتجريب الفعال، وقدرتهم على تنفيذ الخطط والتجارب والاندماج في الخبرات الجديدة وحل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ معتمدين على معلومات الاخرين، ويميلون الى دراسة المجالات الفنية والعملية. **(مؤيد حامد جاسم الجميلي،2013،ص89-95)**

5- تصنيفات أساليب التعلم:

5-1/ تصنيف هول وموسلي (2005): أساليب التعلم وفقا لمدى ثباتها او مرونتها كالتالي:

- ✓ نماذج تعتمد كل من اساليب التعلم والتفضيلات كتكوين اساسي ومن ابرز نماذج هذه الفئة نموذج "دن–دن" ونموذج نوراس."
- ✓ نماذج تعكس اساليب التعلم كصفات البناء الفكري المستقرة بعمق بما في ذلك انماط القدرة، ومن ابرز نماذج هذه الفئة نموذج "رايدنج"نموذج"جاردنر".
- ✓ نماذج اساليب التعلم كإحدى مكونات الشخصية المستقرة نسبيا ومن ابرز نماذج هذه الفئة نموذج "مايرن بيجز ".
- ✓ نماذج اساليب التعلم كتفضيلات تعلم تتصف بالاستقرار المرن ومن ابرز نماذج هذه الفئة نموذج "كولب".
- ✓ نماذج الانتقال من اساليب التعلم الى طرق التعلم واستراتيجياته وتوجهاته ومفاهيمه ومن ابرز نماذج هذه الفئة نموذج "انتوستيل"ونموذج"بيجز".

5-2/ تصنيف "رايبز وريدنج"(1997): نماذج اساليب التعلم الى ثلاث مجموعات هي:

- ✓ نماذج اساليب التعلم المبنية على المهارات المعرفية ومنها نموذج "راميرزو كستينادا" والتي تعد من أولى المحاولات لتطبيق نماذج اساليب التعلم المعرفية على بيئة التعلم.
- ✓ نماذج اساليب التعلم المبنية على التفضيلات منها نموذج"بريس" والذي يعتبر ذخيرة للتعلم اكثر من كونه اسلوبا للتعلم.
- ✓ نماذج اساليب التعلم المبنية على عمليات التعلم منها نموذج "كولب" الذي اهتم بعمليات التعلم ومعالجة المعلومات. **(الهام بنت ابراهيم محمد وقاد،2008،ص49)**

5-3/نموذج كولب(1984) kolb: ابتكر كولب اسلوب التعلم لوصف الطرق التي يتعلم بها الافراد وكيف يتعاملون مع الافكار والمواقف. وأساليب التعلم الأربعة لكولب هي:

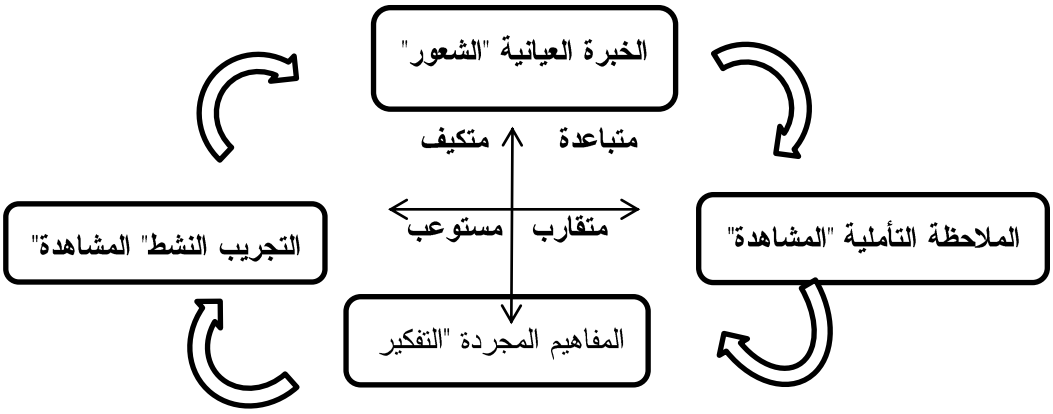
أ/ الخبرة العيانية:**concrete expeirience:** وهي تصف الافراد الذين لديهم ميل للشعور اكثر ميلهم للتفكير،فتركيز هؤلاء الافراد ينصب على الخبرات والتعامل مع المواقف الانسانية بطريقة شخصية. وهذا الاسلوب يطابق ذوي الحساسية للمجال عند را ميرز ودون المتعلم من النوع الثالث لدى ليتري.

ب/ الملاحظة التأملية:Réflective observation:ونصف الأفراد الذين يلاحظون يشاهدون يتأملون مقابل اولئك الذين ينشدون التطبيقات العلمية.

ج/المفاهيم المجردة: Abstract conceptualiztion: وتصف الأفراد الذين يستخدمون التفكير أكثر من الشعور وهؤلاء الأفراد يركزون على المفاهيم والأفكار المنطقية وعلى بناء نظريات عامة مقابل الفهم البديهي لمجالات معينة.

د/ التجريب النشط**Active experimentation** : وتصف الأفراد الذين يؤثرون في الاخرين بشكل فعال ويغيرون المواقف فهؤلاء الأفراد يفضلون التطبيقات العملية مقابل الفهم التأملي والنشاط العملي مقابل الملاحظة.

وفي عام 1984 وضع كولب نظرية مؤداها ان قدرة الفرد على التعلم عبارة عن عملية من أربعة مراحل يوضحها الشكل الاتي:



شكل 01: نموذج التعلم الخبراتي عند كولب.

(مراد علي عيسى سعد،2006،ص 36-37)

6/ المتغيرات التي تؤثر في اساليب التعلم:

6-1/بيئة التعلم: هادئة/ضوضاء- قوية الاضاءة/خافتة -اختيار موضع معين داخل الصف

6-2/التدعيم الانفعالي: -تدعيم ذاتي/**self-motivate**/تدعيم خارجي -يأخذ مركز القيادة /يتبع الاخرين

6-3/التفاعل مع الاقران: -يعمل بمفرده/يتعلم داخل فريق -يتعلم داخل مجموعة كبيرة

6-4/السمات الطبيعية والشخصية : متعلم سمعي -متعلم حركي -متعلم لمسي

(رفعت محمود بهجات،2004،ص20)

7/اساليب التعلم حسب خصائص المتعلمين: هناك فروق فردية بين المتعلمين من حيث استخدام حواسهم في استلام المعلومات خلال عملية التعلم، حيث يفضل كل منهم حاسة خاصة تمكنه من ادراك العالم من حوله فهناك من يتعلم بصريا وهناك من يتعلم حسيا وهناك من يتعلم حركيا فكل هذه الاساليب سنقوم بشرحها كما يلي:

أ- البصري: هو الفرد الذي يستلم ويعالج المعلومات بشكل افضل بصريا كالقراءة والمشاهدة او الفعاليات الاخرى وعندما تستخدم حاسة البصر يكون العمل افضل للمتعلمين بصريا حيث نسمع الشخص البصري يقول عبارات مثل(انا ارى ما تقصد).

ب- السمعي: يطلق على الشخص الذي يتعلم بشكل افضل متعلم من خلال حاسة السمع، متعلم سمعي حيث نسمعه يقول عبارات مثل (انا اسمع ما تقول)،(انا سمعت ذلك) وتعتبر اشرطة التسجيل هي الادوات المطلوبة للمتعلمين السمعين حيث تمكنهم ان يكونون الجمل والاغاني حول ما يدرسون .

ج- الحسي حركي: يتعلم بعض الاشخاص بشكل افضل من خلال الاحساس ومن الامثلة على ذلك (الاطفال يمسكون كل اصبع عندما يتعلمون مادة الحساب او عدد من الراشدين يديرون قرص الهاتف في الهواء عندما يحاولون تذكر رقم الهاتف) .

(فاضل شاكر حسن الساعدي وكريم عبد ساجر خلف الشمري،ص3-4)

8/ العوامل المؤثرة في تباين اساليب التعلم: ان اساليب التعلم كما يذكر مايكل(1998) **michael**تتأثر بمجموعة من العوامل او المتغيرات هذه المتغيرات تميز على اساليب التعلم لدى الافراد والمجموعات وتشمل هذه المتغيرات :

أ/مستوى التحصيل الاكاديمي(الموهوبون مقابل غير في ميدان الذكاءات المتعددة)

ب/النوع .ج/العمر. د/الثقافة. ه/المعالجة المخية.

وفيما يأتي نعرض بشيء من التفصيل لهذه المتغيرات:

أ-التباين بالتحصيل:**(Differences by Achievement)** وهذا مأ كدت عليه دن(1998)**Dunn** حيث ترى ان اساليب التعلم تختلف لدى الافراد بناء على تحصيلهم الاكاديمي: المرتفع مقابل المنخفض على الرغم من ان الموهوبين من التلاميذ يتعلمون بشكل مختلف عن بعضهم البعض، وان التلاميذ دون المستوى من التحصيل لديهم اساليب تعلم متباينة على نحو دال ومن ثم فلا يؤذون بشكل جيد ولا يشعرون بالراحة اذا ما تنافرت الطرق التعليمية المستخدمة مع تفضيلات اسلوب التعلم لديهم.

ب- التباين بالنوع: يتباين الافراد ايضا بالنوع فتذكر(Dunn-Griggs) ان الذكور يفضلون التصميم غير الرسمي لحجرة الدراسة بحيث يسمح لهم بالحركة اثناء الدراسة وانهم اقل امتثالا من الاناث ويميلون الى توجيه النظير اكثر من الاناث اللاتي يتصفن بالامتثال، وتوجيه المعلم او التوجيه الذاتي.

ج- التباين بالعمر: تذكر (Dunn 2002):تتغير عناصر عديدة للأسلوب كلما كبر الاطفال تتغير اساليب التعلم لدى التلاميذ بين المدرسة الابتدائية والوسطى، وبين المدرسة الوسطى والثانوية. تستمر الاساليب في التغيير اثناء مرحلة الجامعة والرشد وتختلف الاساليب لدى الكبار من سن 65-85 عاما بطرق عن الصغار، ومع ذلك يتغير الافراد على نحو خاص ،وعلى الرغم من وجود نماذج عديدة للتغير، فان بعض الافراد يتغيرون بصعوبة والبعض الاخر يمرون بتغيرات سريعة ومضاعفة.

من الممكن توقع التحصيل والنماذج السلوكية بمجرد معرفة العمر، والنوع، وأساليب التعلم لدى التلاميذ عند التحاقهم بالتعليم.

د- التباين بالثقافة: تؤكد جريجز(1996) **Griggs** ان القيم الثقافية تؤثر على الممارسات الاجتماعية بالمجموعات العرفية، والتي بدورها تؤثر على الكيفية التي يفضل بها التلاميذ التعلم.

وقد استعرضت **Dunn**(2001) لخمس دراسات ارتباطية اجريت على خمس مجموعات ثقافية رئيسية داخل الولايات المتحدة الامريكية، اظهرت هذه الدراسات فروقا دالة في تفضيلات اسلوب التعلم بين المجموعات مشتملة على: الامريكيين الاصلين(11دراسة)، الامريكيين من اصل اسباني(12 دراسة)، الامريكيين من اصل اسيوي(6 دراسات)، الامريكيين من اصل افريقي(13 دراسة)، الامريكيين من اصل اوربي(15 دراسة).

وقد عرضت **دن** الدراسات في ضوء المحاور التالية:

-الاسلوب المعرفي-التفضيلات الوجدانية*التفضيلات البيئية- التفضيلات الاجتماعية*التفضيلات الفسيولوجية.

ه- التباين بأساليب المعالجة: يتباين الافراد في الكيفية التي يستوعبون ويعالجون بها المواد الجديدة والصعبة اظهرت المقارنات بين تفضيلات المعالجة : الشمولي/ التحليلي، الايمن/ الايسر ان هناك علاقة بين هذه الابعاد المعرفية وسمات اسلوب التعلم غالبا ما توضع معا في مجموعة على سبيل المثال، التعلم بالمثابرة(يتخلله استراحة او لا يتخلله فترة استراحة) في مكان هادئ، ذي اضاءة شديدة،

ذي جلسة رسمية ومع تناول او عدم تناول بعض الاطعمة اثناء التعلم يرتبط بكون الفرد معالج تحليلي او يستخدم النصف الايسر للمخ على العكس من ذلك، التعلم الذي يتخلله فترات استراحة واستجمام، وفي اضاءة هادئة، وفي وجود صوت موسيقى ، ذي جلسة غير رسمية، ويتناول فيه اطعمة خفيفة يرتبط بكون الفرد معالج شمولي او يستخدم النصف الايمن للمخ. على سبيل المثالي، برغم ان التلاميذ الشموليين او الذين يستخدمون النصف الايمن للمخ غالبا ما يفضلون التعلم اللمسي ويفضلون التعلم مع نظائر، فلم يظهر التحليليون او الذين يستخدمون النصف الايسر للمخ اي نماذج اجتماعية او ادراكية واضحة ؛ ولقد اظهرت العديد من الدراسات ان التلاميذ التحليليين الذين تم تعليمهم على نحو تحليلي والتلاميذ الشموليين الذين تم تعليمهم على نحو شمولي قد حصلوا على درجات مرتفعة في الاختبارات التحصيلية حينما تناغمت الاستراتيجيات التعليمية مع اسلوبهم المفضل في التعلم.

(مراد علي عيسى سعد،2006،ص21-28)

خلاصة الفصل:

وفي الاخير نخلص الى ان اساليب التعلم تلعب دور كبير في تعليم وتعلم الطلاب داخل حجرات الدراسة ومن ثم التأثير الايجابي في تنمية التحصيل الاكاديمي لدى المتعلمين، فعلى كل مدرس معرفة اساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة كونها من الشروط المهمة لنجاح عملية التعلم حيث تساعده في تحقيق الاهداف التعليمية واختيار الاساليب والوسائل التعليمية المناسبة لهم.

الفصل الثالث

قلق الامتحان

تمهيد:

أولا: القلق

1-مفهوم القلق

2-أعراض القلق

3-أنواع القلق

4-مستويات القلق

ثانيا: قلق الامتحان

1-تعريف قلق الامتحان

2-اسباب قلق الامتحان

3-تصنيفات قلق الامتحان

4-عوامل قلق الامتحان

5-قياس قلق الامتحان

6-نظريات قلق الامتحان

7-الاجراءات التربوية والارشادية لخفض قلق الامتحان

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر القلق من الموضوعات الهامة في مجال الدراسات التربوية والدراسات النفسية والاجتماعية ،ويعتبر العرض المشترك بين الاضطرابات النفسية ومحور العصاب النفسي، وهو من المفاهيم الأساسية التي تساعد على فهم أبعاد الشخصية في حالتي السواء وعدم السواء.

فالقلق الذي يشعر به التلميذ ازاء الامتحان هو انفعال مطلوب إذا كانت درجاته معتدلة ، حيث يحفز التلميذ على مراجعة دروسه والاستعداد الجيد للامتحانات ،فهو يولد استجابات غير محددة لدى التلميذ كتشتت الانتباه ،نسيان المعلومات فالقلق الامتحان يتخذ أهمية خاصة نظرا لارتباطه

الشديد بتحديد مصير التلميذ ومستقبله الدراسي والعملي، ومكانته في المجتمع.

وهذا ما سنأتي على تفاصيل فيه من خلال هذا الفصل.

أولا: القلق:

1-مفهوم القلق:

-**القلق لغة:** اضطراب وانزعاج لم يشعر على حال ،فهو قلق، يقلق، قلقا.

(عبد الهادي،2001،ص356)

- **تعرفه مي:** أنه ادراك لتهديد موجة نحو قيمة ما يعتبرها الفرد أساسية في وجوده كشخص.

(قريشي محمد،2000،ص19)

-يعد القلق هو الأساس في الاصابة بالاضطرابات النفسية والعقلية، وكذا الانحرافات السلوكية، ولذا تتنوع مظاهر القلق ما بين عدم الاستقرار في مكان وكذا المخاوف التي تصل الى حد المرض وخشية الخروج الى الطريق ،أو التعامل مع الناس.

ولعل مثل الاضطرابات تبدد طاقة والفرد وتجعله في النهاية المطاف عاجز عن التوافق سواء مع الذات أو مع الاخرين. **(محمد حسن غانم ،2008،ص340)**

-**القلق: Anxciety:** استجابة انفعالية تترتب على ادراك الفرد لعوائق غير مرضية يترتب عليها الخوف من عدم القدرة على اشباع دافع ملع اوخيبة أمل تتعلق بالمستقبل.

(نبيلة عباس الشوريجي،2003،ص20)

-**يعرف معجم اكسفورد:Oxford:** القلق على انه احساس مزعج في العقل ينشأ من الخوف وعدم التأكد من المستقبل.

-**معجم ويبستر:** على انه احساس غير عادي وقاهر من الخوف والخشية، وهو دائما يتصف بعلامات فسيولوجية مثلا والتعرق والتوتر. **(عبد اللطيف حسين فرج، 2009، ص127)**

-**تعريف هرمز(1993):** حالة تنشأ من الافكار والاحاسيس والثروات التي لا تنسجم مع ما يتوقعه الانسان في نفسه فيشعر بأنه يعد مطلقا سيدا لنفسه ومقدرا لمعياره.

(عبد الله ابراهيم محمد عمر عيسري،2007 ،ص25)

وكما يعتبر سمة رئيسية في معظم الاضطرابات، نجده بين الاسوياء في المواقف المتأزمة ,كما نجده مصاحبا لكل الاضطرابات النفسية والعقلية الاخرى . **(عبد الستار إبراهيم ، 1987 ،ص423)**

-في بعض حالات القلق المرضي فإن الخوف والفرح وعدم الاستقرار تظهر دون وجود أي سبب لظهورها سواء أكان ذلك في مخيلة المريض نفسه أو في محيطة ،أو في احتكاكه بالمجتمع ويصاحبه هذه الظواهر توتر في العضلات وسرعة في النبض وعصبي مستمر يشعر معه بحاجة ماسة للعلاج ،وهذا النوع من الامراض النفسية هو الاكثر انتشارا اذ يقدر بنحو55_66٪ .

من مجموعاتها، وتقد تزداد هذه في اوقات خاصة كأوقات الحروب والكوارث والزلازل وغيرها ،ومن حسن الحظ أنه أكثر قابلية للشقاء التام . **(عبد الفتاح محمد دويدار،1994،ص350)**

- **يعرفه "عكاشة" (1998):**بأنه شعور غامض غير سار بالتوجس والخوف والتحفز والتوتر، مصحوبة عادة ببعض الاحساسات الجسمية خاصة زيادة نشاط الجهاز العصبي الارادي الذي يأتي في نوبات تتكرر في نفس الفرد وذلك مثل الضيق في التنفس أو الشعور بنبضات القلب أو الصداع.

(علي زروط،2011،ص21)

2- اعراض القلق : وقد قسم المختصون اعراض القلق الى نوعين من الاعراض وهي اعراض عضوية جسمية واعراض نفسية انفعالية وسوف نستعرض هذه الاعراض بشيء من التفصيل :

أ/ الأعراض العضوية (الجسمية): من أمثلة الاعراض الجسمية خفقان القلب، واضطراب المعدة(كسوء الهضم, والانتفاخ)، برودة الاطراف، وجفاف الحلق والفم ،واضطرابات التنفس كسرعة التنفس، النهجان وغزارة العرق، واضطراب البصر والرؤية ،وتساقط الشعر ،التبول اللاإرادي، والام المفاصل ،والرعشة.

ب/ الأعراض النفسية (الانفعالية): أما بالنسبة للأعراض النفسية فهي عدم القدرة على التركيز والانتباه، والتوهم بالمرض ،والتفكير في الموت ،وتوقع الشر ،والتشاؤم، والانشغال بالمستقبل والخوف منه. ويضيف البعض على ذلك سرعة النسيان والسرحان ،وشدة الحساسية وعدم الصبر اطلاقا بحيث يثور لأتفه الاسباب والخوف الشديد والاحساس الدائم بتوقع الهزيمة والرغبة في الهرب عند مواجهة اي موقف من المواقف.

ويرى حامد زهران أن هناك بعض الاعراض ومنها الشك والارتباك والتردد في اتخاذ القرارات والهم والاكتئاب العابر، الانشغال بأخطاء وكوارث المستقبل وضعف التركيز وشرود الذهن.

-يضيف بعض المهتمين في هذا المجال نوعين اخرين من الاعراض وهما الاعراض النفسية جسمية والاعراض الاجتماعية .

ج/ الأعراض النفس جسمية: ونقصد بذلك الامراض العضوية التي يسببها أو يلعب في نشأتها القلق النفسي ومن اهم هذه الأعراض ارتفاع ضغط الدم ،الذبحة الصدرية جلطة الشرايين التاجية بالقلب ،الربو روماتيزم المفاصل.

د/ الاعراض الاجتماعية: ومن الاعراض الاجتماعية ظهور التردد والارتباك في اتخاذ القرارات واضطراب الطلاب قبل ، وكذلك ثورة الزوج على زوجته لا قل الاسباب واتهام الزوجة بأنها تعتدي على كرامته وكما يؤدي القلق الى انخفاض الاداء لدى الامتحانات واثنائه.

(نائل ابراهيم أبو عزب ،2008،ص43-44)

3- أنواع القلق:

3-1/ قلق موضوعيObjective anaxiety :يسمى بالقلق العادي والسوي وهو ضروري للحياة .

3-2/ سمة القلقTrait anxiety : تعني وجود صفة عامة للقلق عند الفرد بحيث تجعل عنده استعداد القلق من اي موضوع

3-3/ *القلق العصابي*Neurotic anaxiety : مرض نفسي شديد ومن أكثر الحالات العصابية إزعاجا.

3-4/ قلق الذاتيEgoistic anaxiety : فيه يشعر الفرد بالإثم ومصدره كامن في تركيب الشخصية فهو صراع داخلي وليس خارجي بين الشخص والعالم الخارجي.

3-5/ قلق التحصيل المنشأAchievement anxiety :هو استجابة للضغط الخارجي (قلق خارجي) وهو نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان . **(طارق النجار,2013,ص12)**

4/ مستويات القلق:

4-1/ المستوى المنخفض: يؤدي الى حالة من التنبيه العام، حيث ترتفع فطينة الفرد ودرجته حساسيته للمثيرات الخارجية وترتفع قدرته على مواجهة التهديد، ويكون الفرد متأهبا لمواجهة المخاطر، فالقلق عند هذا المستوى يعتبر انذارا لخطر قريب.

4-2/ المستوى المتوسط: يكون الفرد اقدر على التحكم في سلوكه بمرونة عفوية، حيث تزداد قدرته على الابداع والابتكار، ويبذل الفرد جهده للحفاظ على السلوك المتوافق مع مختلف موافق الحياة.

4-3/ المستوى العالي: يظهر فيه ضعف التنظيم السلوكي وينكص الفرد الى الاساليب الاولى لمرحلة الطفولة، فيتضرر الانسجام ويصبح الفرد غير قادر على التفريق بين المنبهات الضارة وتلك النافعة ويمكن ملاحظة ذلك في الكأبة التي تظهر لدى المصاب بالقلق العصابي وفي الذهول وتشتت الفكر والوحدة وسرعة الاثارة والسلوك العشوائي وغيرها . **(سخسوخ حسان2007،ص141)**

ثانيا: قلق الامتحان

1/تعريف قلق الامتحان:

أ/ **تعريف سبيلبرجر(1980):** قلق الامتحان بانه سمة شخصية في موقف محدد يتكون من الانزعاج والانفعال، يطلق عليه في بعض الأحيان قلق التحصيل ، وهو نوع من قلق الحالة المرتبطة بمواقف الامتحان ، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند مواجهتها، وازدادت درجته لدى فرد ما أدت الى اعاقته عن اداء الامتحان، وكانت استجابته غير متزنة .

(سليمة سايحي، 2012،ص3)

ب/ **تعريف سارسون(1991):** الشعور بالتهديد والتوتر في مواقف معينة لها علاقة بالامتحان.

(محمد منيزل عليمات وخالد خليف هوامش،2006،ص210)

ج/ **تعريف "عبد الخالق"(1987):** يعتبر قلق الامتحان شكل من أشكال المخاوف المرضية التي لها بالغ الأثر على سلوك الفرد ونفسيته وخاصة قرب او اثناء تأدية الامتحانات، ويرتبط هذا النوع من القلق بمواقف الاختبار، وهو قد يوجد بدرجة مرتفعة تؤثر على حسن اداء الفرد للاختبار ويسمى حينئذ بالقلق المعطل بينما المستوى المعتدل منه يعتبر امرا طبيعيا فلا يؤثر كثيرا على أداء الفرد في الاختبار ويسمى حينئذ بالقلق الميسر.

(ابتسام سالم المزوغي،2011، ص12)

د/ **تعريف "محمود عطا محمود"(1992):** اذا كان قلق الامتحان حالة انفعالية يخبرها التلميذ في موقف الامتحان فانه سببها راجع الى ادراك المواقف التقويمية على انها مواقف تهديدية للشخصية مصحوبة بالتوتر وحدة الانفعال وانشغالات عقلية سالبة كتشتت الانتباه، وتتضارب مع التركيز المطلوب اثناء الامتحان مما يؤثر سلبا في المهام العقلية والمعرفية في موقف الامتحان.

(ساعد وردية،2003،ص20)

ه/ **تعريف "محمد حامد عبد السلام زهران":** أن قلق الامتحان يشير الى انفعال مكتسب، مركب من عدة ابعاد هي رهبة الامتحان، ارتباك الامتحان، توتر اداء الامتحان انزعاج الامتحان، نقص مهارات الامتحان. **(محمد الساسي الشايب،2013،ص272)**

و/ تعريف "الصباغ("1997): يعرفها حالة انفعالية مؤقتة تلازم الطالب في مواقف الامتحان تتميز بظهور أعراض جسمية واضطرابات نفسية تؤثر في العمليات العقلية فتسبب صعوبة في استرجاع المعلومات قبل الامتحان أو أثنائه. **(أضواء عبد الكريم،2007، ص227)**

2/ أسباب قلق الامتحان:

أ-انخفاض مستوى أدائك في الاختبارات السابقة او ضعف درجاتك فيها.

ب-افكارك السلبية غير الدقيقة عن نفسك وقدراتك كضعف الثقة بالنفس والشعور بعدم الكفاية.

ج-الشعور بعدم القدرة على السيطرة على الظروف كصعوبات التعلم، او وضع الطالب في نستوى دراسي اعلى من قدراته.

د-الضغط الاجتماعي الناتج عن مقارنة انجاز الفرد بزملائه وتقويمهم السلبي بسبب ضعف درجات الامتحان.

ه- ضعف الاستعداد للامتحان.

و- قد ينتج عن حشو الدماغ بمعلومات يصعب ادراكها واستعادتها عند الحاجة.

ز- يمكن ان يحدث بسبب توقيت او زمن الامتحان والخوف من عدم انهاء الامتحان(الاجابة عن جميع الأسئلة)

ح- التصورات غير الصحيحة لتوقع ما يمكن ان يتناوله محتوى الامتحان، الاسئلة، ادارة واستثمار للاستذكار.

ط- يمكن ان ينشأ نتيجة لتهديد واحباط المعلم للطالب. **(عبد القادر ادم احمد كانوري،2003 ،ص12)**

-يرى "**عبد الرحمان العيسوي**" ان اسباب قلق الامتحان يعود كذلك الى الاسباب التالية:

أ- اعادة السنة بالنسبة للطالب واسرته تشعرهم بالقلق طلبا للنجاح .

ب- تكدس الفصول الدراسية وازدحام المناهج والمقررات الدراسية بما يفوق قدرة الطالب او يزيد عن الوقت المحدد من العام الدراسي.

ج- الاعتماد عن الحفظ الالي الاصم والتكرار الميكانيكي والبعد عن الفهم والنقد والتحليل والتركيب والمقارنة والتطبيق واستخلاص النتائج والاستنباط.

د- ارتباط التعليم بمرحلة المراهقة وهي مرحلة عواطف وانفعالات وقلق بسب ظروف النمو نفسه ومعاملة الاهل للمراهق او المراهقة مما يزيد القلق قرب عقد الامتحانات.

ه-مبالغة وسائل الاعلام بقضية الامتحانات مما ينقل اثره الى نفسية الطلاب فيصيبهم بالخوف والذعر والقلق ويتصورون ان المتحان عبارة عن موقف رهيب ومفزع.

و-اعتماد الطلاب على تعاطي المشروبات والمنبهات والمواد التي تدفعهم الى السهر ازيد من اللازم وهي من الامور الضارة صحيا وتربويا. **(عبد الرحمان العيسوي،1995،ص 195-196)**

3/تصنيفات قلق الامتحان:

3-1/ قلق الاختبار *الميسر FacilitatiVe*: هو قلق الاختبار المعتدل، ذو التأثير الايجابي المساعد، والذي يعتبر قلقا دافعيا، يدفع الطالب للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع وينشطه ويحفزه على الاستعداد والامتحانات وييسر أداء الاختبار.

3-2/ قلق الاختبار المعسر Debilitative: وهو قلق الاختبار المرتفع، ذو التأثير السلبي المعوق، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة، ويستثير استجابات غير مناسبة مما يعوق قدرة الطالب على التذكر والفهم ويربكه حين يستعد للامتحان، ويعسر أداء الاختبار وهكذا فان قلق الاختبار المعسر(الزائد او المرتفع)، قلق غير ضروري ويجب خفضه وترشيده.

(السيد مصطفى السنباطي، ص16)

4/ عوامل قلق الامتحان: إن من العوامل التي تؤثر في قلق الامتحان ما يلي:

4-1/ المستوى الاقتصادي الاجتماعي: يتأثر قلق الامتحان بالمستويات الاقتصادية الاجتماعية للأفراد، فقد اكدت الابحاث ان الافراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية الاجتماعية الدنيا

تكون درجاتهم في مقاييس قلق الامتحان اعلى درجة من الافراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية الاجتماعية العليا.

ويتضح من خلال دراسة قام بها "**علي شعيب**"(1987) عن قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات، ومن امثلتها المستوى الاقتصادي الاجتماعي، ووجد ان هناك علاقة ارتباطية سالبة بين قلق الامتحان والمستوى الاقتصادي الاجتماعي، اي ان التلاميذ ذوي المستوى الاقتصادي الاجتماعي المنخفض يحصلون على درجات مرتفعة في قلق الامتحان.

ويفسر الباحث النتيجة بكون الأسرة الفقيرة لا تتمتع بالاستقرار المادي والمعنوي، مما يجعلها تحرص على دفع اولادها الى التعليم دفعا ينعكس على نفسيتهم، كما انها تفتقر الى منهجية تنظيم اوقات المذاكرة لا بنائها، او عدم استغلال الوقت المدرسي بشكل كافي.

4-2/ المستوى الدراسي: لقد اكدت بعض الدراسات ان قلق الامتحان لا يتأثر بالمرحلة التعليمية ولا بالمستوى الدراسي فهو ظاهرة عامة عند جميع التلاميذ، ولكن يزداد مستواه اكثر بعد التقدم في المستوى الدراسي وفي المرحلة التعليمية نظرا لزيادة تعقد المهام الخاصة بكل مرحلة او مستوى وزيادة وعي وادراك التلميذ لمسؤولياته، حيث تشير دراسة هيل Hill (1972) بانه يبدا ظهور قلق الامتحان في الصف الثاني الابتدائي ثم يزداد تدريجيا سنة بعد أخرى.

4-3/ التخصص الدراسي: تشير بعض الدراسات الى ان التخصص الدراسي يعد من العوامل التي قد تؤثر في مستوى قلق الامتحان، حيث تؤكد هذه الدراسات وجود فروق بين بعض التخصصات كالأدبي والعلمي في التنبؤ بقلق الامتحان ومن اهمها دراسة **علي شعيب**(1987) التي توصل من خلالها الى ان التخصص الدراسي(علمي، أدبي) يساهم في التنبؤ بدرجة قلق الامتحان لصالح التخصص العلمي. وفسر النتيجة بكون بعض التخصصات الدراسية في الثانوية العامة تبدو في نظر طلابها اكثر صعوبة من التخصصات الأخرى، فطلاب الشعب العلمية ينظرون الى تخصصهم على انه اصعب من نظيره في الشعب الادبية.

في حين تشير بعض البحوث الى نتائج مخالفة وهي ان قلق الامتحان يكون اعلى لدى تلاميذ الاقسام الادبية منه لدى تلاميذ الاقسام العلمية. ومن اهمها دراسة كامل عويضة (1986) الذي توصل في

دراسته الى نتائج من اهما وجود فروق في درجات قلق الامتحان تعزى للتخصص لصالح التخصص الادبي.

4-4/ الذكاء: يبدو ان مستوى قلق الامتحان يتحدد حسب درجة الذكاء، حيث بينت نتائج الدراسات وجود ارتباط سلبي بين قلق الامتحان والذكاء، ومن اهمها ما توصلت اليه دراسة فيشر وأوري (1973) من نتائج ، تتمثل في انخفاض قدرات التلاميذ.

كما هدفت دراسة مازي (1969) الى معرفة العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي وشملت العينة 96 طالبا تم تقسيمهم حسب درجات الذكاء الى اربع مجموعات، وتم استخدام مقياس الكلية الامريكية لقياس الذكاء وقد اظهرت النتائج ان اداء الطلاب مرتفعي القلق كان اعلى من اداء الطلاب منخفضي القلق في مجموعة الطلاب المرتفعي الذكاء، والعكس صحيح بالنسبة الى الطلاب المنخفضي الذكاء.

من خلال نتائج هذه الدراسات يتضح ان الذكاء يرتبط سلبيا مع قلق الامتحان وايجابيا مع التحصيل الدراسي، وعليه يعتبر هذا العامل مؤثر بدرجة ما في قلق الامتحان تجعلنا نثبته بقياسه عند افراد العينة.

4-5/ الجنس: لقد اثبتت العديد من الدراسات وجود الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان، ولكن هناك من يرجع هذه الفروقات الى طبيعة تكوين الجنسين وخصائصها، وما يؤكد ذلك قول ليندا ايكل(1965)Eakel بأن الفروق بين الجنسين في ظاهرة القلق يصعب برهنتها، ومن المتفق عليه عموما ان البنات يسهل عليهن اكثر من البنين الاعتراف بالقلق، اما الذكور فيتوقع منهم ان يسلكوا مثل الرجال بمعنى ان يتصرفوا بشجاعة.

وهذا يعني ان الاناث اكثر ارادة في الاستجابة ب(نعم) على مقاييس الامتحان، اما الذكور اقل استجابة ويجدون صعوبة في الاعتراف بالقلق، لانهم يرون انه يضعف ويقلل من ذكورتهم.

وقامت هامبري1988 (hembree) بتحليل نتائج 562 دراسة تمت في مجال قلق الامتحان وانتهت الى نتائج منها : أن الإناث أعلى في مستوى قلق الامتحان عن الذكور، وان الفروق صغيرة بين الجنسين في قلق الامتحان في السنوات الاولى من المرحلة الابتدائية ، ثم تتزايد تدريجيا وتبلغ بين الجنسين

ذروتها في الصف الخامس ابتدائي وفي الصف الثاني ثانوي، ثم تتناقص هذه الفروق تدريجيا في نهاية المرحلة الثانوية ومابعدها.

ويتضح مما سبق ان الاناث هن الاعلى في مستوى قلق الامتحان عن مستوى الذكور وتفسر هذه النتائج على ان الاناث حين يضطرون الى مواجهة مواقف الامتحانات فانهن يحاولن حماية انفسهن من هذه المواقف التي يشعرن بانها مهددة لذواتهن، ويكون ذلك عن طريق التكيف السلبي، وذلك بالشعور بالخوف الشديد، ويرافق هذا مظاهر انفعالية وفسيولوجية. وهذا يعني ان كلا الجنسين يعاني من مشكلة قلق الامتحان، ولكن يزداد مستواه عند الاناث اكثر.

4-6/ الفشل الدراسي: لقد بينت بعض الابحاث ان قلق الامتحان يرتبط بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي الذي يؤدي الى تكرار السنة الدراسية او التسرب المدرسي.

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

كما وجد سارسون وهيل(1971)sarason-Hill ان مستوى القلق عند التلاميذ الذين يعيدون صفوفهم الدراسية اعلى منه عند التلاميذ الناجحين.

يتضح مما سبق ان مستوى القلق يرتفع بعد الفشل اكثر منه بعد النجاح، وان قلق الامتحان موجود لدى كافة التلاميذ ولكن بمستويات مختلفة. وعليه لم يراعي متغير الاعادة في اختبار العينة، بل تم مراعاة الدرجة التي يحصل عليها افراد العينة على مقياس قلق الامتحان.

4-7/ عادات الاستذكار: تعد عادات الاستذكار من العوامل المؤثرة في ارتفاع او انخفاض مستوى قلق الامتحان وذلك ان الكثير من التلاميذ الذين لديهم عادات دراسية سلبية لا يأخذون الدراسة مأخذا جديا الا قبل الامتحان بفترة قليلة، الامر الذي يؤدي الى تراكم المواد الدراسية ممثلة ذلك عبئا كبيرا عليهم، ومن ثم شعورهم بالقلق والتوتر والخوف من الامتحانات. اما التلاميذ الذين لديهم عادات دراسية ايجابية، فنجدهم يتذكرون دروسهم بانتظام طوال العام فانهم لا يشعرون بالقلق.

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

وكذلك اوحت دراسة ميتشل وانج(1972) Mitchell-Eng ان خفض قلق الامتحانات ليس مانا لتحسين الاداء الاكاديمي اذا تجاهلنا مستوى عادات الاستذكار.

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

فيتضح مما سبق ان قلق الامتحان يرتبط سلبيا بعادات الاستذكار، ويعني هذا ان التلاميذ الذين يتبعون عادات سيئة في استذكارهم ويؤجلون الاستعداد للامتحان حتى قرب فترة الامتحانات، يرتفع مستوى قلق الامتحان لديهم، وهذا يستدعي التفكير في خفض مستوى هذا القلق وترشيده عن طريق برامج عن عادات الاستذكار ومهارات الامتحان. **(حنة الهاشمي،2014، ص43-49)**

5/ قياس قلق الامتحان: معظم مقاييس قلق الامتحان ذاتية التقرير ومن اشهرها:

- ✓تقرير ذاتي عن قلق الاختبار(test Anxiety self report).
- ✓استبيان ماندلر-سارسون لقلق الاختبار(the mandler-sarason test Anxiety questionnaire).
- ✓مقياس سوين لسلوك قلق الاختبار(the suinn test Anxiety behavoir scale).
- ✓مقياس فريد بين لقلق الاختبار(the fidben test Anxiety scale).
- وضع ايزاك فريدمان وجاكوب بينداس (fridmen- bendas).

ومن مقاييسه الفرعية الازدراء الاجتماعي والاعاقة المعرفية والتوتر.

❖قائمة قلق الامتحان (mai)(test Anxiety invesstory)ويعرف احيانا باسم (مقياس الاتجاه نحو الامتحان) وضعه سبيلبرجر واخرون، وقد اعده باللغة العربية احمد عبد الخالق، واعده ايضا نبيل الزهار،ودينيس هوسيفر واعده كذلك ماهر الهواري ومحمد محروس الشناوي واعدته كذلك ليلى عبد الحميد ويقيس الانزعاج والانفعالية.

❖مقياس الانزعاج- الانفعالية لحالة قلق الاختبار (the worry-enotionality state Neasure of test Anxiety)

❖مقياس قلق الاختبار(test Annxiety scale).

وضعه سارسون Sarason اعده بالغة العربية محمود عكاشة واعده محمود عوض الله، واعده ايضا حمدي شاكر وحسن علام ،واعده كذلك رشاد منهوري ومدحت عبد الحميد.

❖مقياس قلق الاختبار اعده علي شعيب ويتكون من خمسة عوامل هي الخوف والرهبة من الامتحان والضغط النفسي للاختبار، والخوف من الاختبارات الشعورية والصراع النفسي المصاحب للاختبار والاضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للاختبار.

❖قائمة قلق الاختبار (the inventory test anxiety).

❖ردود الفعل للاختبار لقياس قلق الاختبار(thereactions to test).

❖اختبار القلق المدرسي للمرحلة الثانوية، من إعداد حسنين الكامل يتكون من04 ابعاد هي الاعراض الجسمية للقلق، قلق الامتحان، عدم الميل الدراسي، القبول الاجتماعي.

❖مقياس مثيرات قلق الامتحان من المواد الدراسية وضعه صالح مرسي(1997).

❖مقياس قلق الامتحان وضعه ابراهيم يعقوب(1994).

❖مقياس قلق الاختبار للأطفال وضعه سارسون واخرون (the test Aniexty scale for children).

❖مقياس قلق الامتحان (محمد حامد زهران).

(شهرزاد كريبع،2014،ص27-28)

6/نظريات قلق الامتحان:

لقد حاولت كثير من النظريات الحديثة تفسير الانجاز السيئ المرتبط بالقلق العالي في الامتحان وتناولت هذا الموضوع من عدة جوانب، لدراسة تأثيره على مستوى اداء الفرد.

وتتمثل هذه النظريات فيما يلي:

أ/ **نظرية التداخل:** نتيجة لبحوث ماندلر وساراسون (1952) وساراسون واخرون(1972-1980) وواين(1971-1980) قامت نظرية قلق الامتحان بصفة اساسية على نموذج التداخل ورات ان التأثير الرئيسي للقلق في الموقف الاختباري هو في دخول وتأثير عوامل أخرى حيث ينتج القلق العالي استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة مثل: عدم التركيز، والميل نحو الأخطاء او الاستجابات المركزة حول الذات التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الاساسية ذاتها، والتي هي ضرورية للإنجاز الطيب في الموقف الاختياري.

وبالتالي فنموذج التداخل يفترض ان تأثير قلق الامتحان على الاداء يحدث في موقف الامتحان نفسه، اي ان القلق في اثناء الامتحان يتداخل مع قدرة التلميذ على ان يسترجع المعلومات المعروفة له ويستخدمها بطريقة جيدة.

والتعامل مع قلق الامتحان حسب هذه النظرية كما يراها لازروس وديلونجس(1983) Lazrus*deLongsتتمثل في انه ما إن يتعرض التلميذ لموقف امتحان حتى يقوم بعملية تقدير معرفي سلبي يتداخل مع المهام المطلوبة لأداء المتحان.

ب/ نظرية تجهيز المعلومات: ووفقا لهذه النظرية يعود قصور التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان حسب بنجامين وزملائه(1983) Benjamin*A1 الى مشكلات في تعلم المعلومات او تنظيمها او مراجعتها قبل الامتحان او استعادتها في موقف الامتحان ذاته اي انهم يرجعون الانخفاض في التحصيل عند التلاميذ ذوي القلق العالي في موقف الامتحان الى قصور في تنظيم المعلومات واستعادتها في موقف الامتحان وقد حاول كل من بنجامين وميكيشن ولين(1987) Benjamin-Mekeachine-Lin

التحقق من فائدة نموذج تجهيز المعلومات في تفسير الانجاز السيء للتلاميذ اصحاب القل العالي في الامتحان عن طريق استخدام اسلوب يقيس تنظيم مواد الدراسة للتلاميذ ذوي القلق العالي بطريقة مباشرة ، وفي موقف حقيقي في قاعة الدراسة.

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

ج/ نظرية القلق الدافع: تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على اساس ان الدوافع المرتبطة بموقف الامتحان يعمل على حث واستثارة الاستجابات المناسبة للموقف، وقد تؤدي في النهاية الى اداء مرتفع، وبهذا يعمل القلق كدافع وظيفته استثارة الاستجابات المناسبة لموقف الامتحان ويدعم هذا النموذج وجهة نظر تايلور وسبينس Taylor-spence التي تقوم على اساس ان للقلق خاصية الدافع الذي يوجه السلوك، ويدفع الفرد للعمل والنشاط.

واكد تايلور وسبينس في نظرياتهما (القلق الدافع) ان شعور التلميذ بالقلق في الامتحان صفة حسنة تدفعه الى تحسين ادائه، فيحصل على درجات مرتفعة وهذا يعني ان هناك ربط بين الدافع الذي يدفع الشخص للعمل والنشاط وبين القلق.

اي ان الانسان عندما يكون في موقف اختياري يشعر بالقلق الذي يحفزه على انجاز مهامه بنجاح.

د/ نظرية القلق المعوق: تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على اساس ان شعور التلميذ بالقلق يجعله ينشغل بقلقة اكثر من انشغاله بالإجابة على أسئلة الامتحان فيحصل على درجات منخفضة والقلق حسب هذا النموذج يعمل كمعوق لسلوك التلميذ، حيث انه قد يثير استجابات مناسبة او غير مناسبة لموقف الامتحان، وقد يؤدي هذا الى انخفاض مستوى أداء التلميذ ويستند هذا النموذج الى وجهة نظر تشايلد التي تقوم على ان القلق كحافز في موقف العمل، قد يثير استجابات ملائمة للعمل او استجابات لا علاقة لها بالعمل.

وقد اجريت دراسات كثيرة عن علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في الامتحان في ضوء مفهوم هذه النظرية، ومن امثلتها: دراسة برود هيرست Braud-Hurst(1957) ودراسة مونتاكو Montaquo واشارت نتائجها الى ان القلق يعوق التحصيل في الامتحان وكلما كانت المهمة صعبة كلما زاد القلق واعاق التلميذ على الأداء. **(سليمة السايحي،2004،ص92-94)**

7/الاجراءات التربوية والارشادية لخفض قلق الامتحان:

يقترح بعض الاخصائيين النفسين انه هناك بعض الاجراءات العملية التوجيهية والارشادية لتخفيض قلق الامتحان وهي كالتالي:

7-1/ تطوير قدرة الفرد على الفهم وحل المشكلات:

-ان فهم الذات والاخرين والاشياء يقدم وقاية ممتازة من القلق.

-معرفة الفرد بالعلاقات السببية بين الحوادث.

-فهم الذات الجسمية تحمي من القلق حول وظائف الجسم.

-التدرب على اتخاذ القرارات وحل المشكلات والتعامل مع المشكلات فالتعامل مع التوتر هو نوع من المشكلات .

-التدرب على كيفية طرح البدائل للمشكلة الواحدة مثال:

- ماذا تفعل لو انك لم تتمكن من فهم اسئلة الامتحان.

-ماذا تتصرف لو ان صديقا طلب منك عدم تقديم الامتحان.

- التدرب على مواجهة المشاكل افضل مضاد للقلق، فالمواجهة افضل من الهروب.

7-2/ مساعدة الفرد على الشعور بالأمن والثقة بالذات:

-تقديم المثيرات التي تؤدي للقلق والخوف بشكل تدريجي.

-تقوية الثقة بالذات على نحو تدريجي من خلال خبرات النجاح.

7-3/ التدرب على الاسترخاء:

-ان القلق والاسترخاء لا يمكن ان يحدثا معا(وهذا ما يسمى بمدأ البديل المتنافر).

-التدرب على التنفس بعمق وعلى ارخاء العضلات والشعور بالاسترخاء.

-هناك اساليب كثيرة للتدرب على الاسترخاء لكل مجموعة من مجموعات العضلات في الجسم.

-يمكن ان يسبق الاسترخاء بخطوة تطلب فيها من الفرد ان يتخيل موقفا مثيرا للقلق وبعد ذلك يقوم بالاسترخاء الذي تعمل كمضاد لاستجابة القلق.

-من المفيد اعداد قائمة بالمواقف المثيرة للقلق المرد تخيلها في اثناء الاسترخاء.

7-4 /الحديث الايجابي مع الذات:

-تشجيع الافراد على ان يتوقفوا عن استخدام التعليقات السلبية للقلق عندما يتحدثون مع انفسهم.

-تشجيع استخدام عبارات ايجابية في الحديث مع الذات مثل(صحيح انني منزعج ولكن الامور سوف تسير على ما يرام، لا يوجد انسان كامل).

7-5 /تقليل الحساسية التدريجي:

وهذه التقنية تستند الى الفرضية التالية: بالإمكان محو استجابة انفعالية غير مرغوب فيها (كالخوف او القلق) من خلال احداث استجابة مضادة لها فالاستجابات المتناقضة لا يمكن ان تحدث في ان واحد وهذا ما يطلق عليه بالكف المتبادل، فالفرد لا يستطيع ان يشعر بالخوف والقلق وهو في حالة استرخاء تام، اذ ان الاسترخاء يكبح هذه الاستجابات الانفعالية وتشتمل هذه التقنية على ثلاث مراحل اساسية:

أ/ اعداد هرم القلق لدى المسترشد:

حيث يتخيل المسترشد المواقف التي تبعث على القلق لديه وهو في حالة الاسترخاء التام ويتم ترتيب المواقف بالتسلل بدءا باقلها اثارة وانتهاء باشدها اثارة.

ب/ الاسترخاء وتدريب المسترشد عليه.

ج/ اقران المثيرات التي تبعث على القلق لدى المسترشد بالاستجابة البديلة للقلق اي الاسترخاء

7-6/ تقديم المساعدة في الدراسة:

- مراجعة المقرر والاعمال المنزلية قبل الامتحان بأيام.

- تطوير مهارات الدراسة الفاعلة ومهارات الاستعداد للامتحان.

- تقديم ادلة للدراسة تركز انتباه الطلبة على الجوانب المفتاحية.

7-7/ تشجيع التعبير عن الانفعالات (التفريغ الانفعالي):

-ان تعبير الشخص عن انفعالاته يعمل كمضاد لحالات القلق.

-من خلال اللعب وتمثيل الادوار والسيكو دراما يمكن ان تحدث عمليات تفريغ انفعالي.

-ان رواية القصص طريقة فعالة للتعبير عن المشاعر.

7-8/ تحسين عادات الدراسة السيئة:

-تحميل الطلبة المسؤولية والاعتماد على النفس.

-تدريب الطلبة على ادارة وقت التعلم وتنظيمه وعد التأجيل.

-تشجيع الطلبة على التساؤل والبحث والاستكشاف.

-تشجيع الطلبة على الاختيار والتقويم الذاتي المستمرين.

7-9 /التدريب على مهارات الامتحان :الامتحان موقف تعليمي لابد من الاهتمام به واتباع اساليب فعالة عند المذاكرة له من اجل الحصول على مستوى مناسب من التحصيل والنجاح والتفوق، ومن هذا المنطلق يرى المختصين في هذا المجال انه لابد من اكتساب بعض المهارات وهي المهارات اللازمة لكل طالب يتقدم الى الامتحانات وتسمى هذه المهارات(بمهارات الامتحان) ومن هذه المهارات ما يلي:

-**المهارة الاولى: مهارة المراجعة**

مهارة المراجعة من اهم المهارات التي ينبغي ان يكتسبها اي طالب يمر بالامتحانات، لانه من خلالها يسترجع الكثير من المعلومات والبيانات التي مر بها خلال العام الدراسي ومهارة المراجعة تحتاج الى التركيز والمتابعة اول بأول ولكي يستطيع الطالب ان يراجع المراجعة الجيدة لابد ان يسير وفق خطوات معينة من اهمها ما يلي:

-تدوين اكثر النقاط اهمية في كراسة الملاحظات.

-مراجعة هذه الملاحظات دوريا والتلخيص قدر المستطاع.

-المراجعة حسب الجدول الزمني المحدد.

-تحديد المواد التي تحتاج لمجهود ووقت اكبر في المراجعة ثم البدء بدراستها اولا.

-تجنب اسباب التشتت الذهني او ضعف الانتباه او قلة التركيز اثناء المراجعة.

-المراجعة المنظمة لجميع المواد المقررة ووضع المادة الصعبة مع مادة اقل صعوبة.

-استخدام الالوان للتأشير على النقاط المهمة.

- المهارة الثانية: مهارة الاستعداد للامتحان: الاستعداد للامتحان من الامور الهامة وان كان الطالب متقدم الى امتحان مهم ويتوقف مستقبل الانسان عليه، فلا لابد ان يستعد الطالب استعدادا جيدا لهذا الامتحان ومن اهم خطوات الاستعداد للامتحان ما يلي:

-عدم السهر طويلا لان السهر يرهق الجسم ويتبعه ويخرج الانسان عن التركيز في الدراسة.

-الابتعاد عن شرب المنبهات كالشاي القهوة لان مثل هذه المنبهات تأخذ قدرة الطالب وتركيزه واستيعابه.

-عدم تناول الاقراص المنبهة، فهذه امور غير طبيعية تدفع الطالب الى السهر ومن ثم عدم مقدرة. الطالب على المواصلة في الدراسة، لان ما بنى على شيء صناعي هو صناعي وبالتالي تكون المذاكرة مصطنعة.

-اخذ قسط من وافر من النوم لان النوم يريح الجسم وكذلك العقل من التفكير وبالتالي يتجدد نشاط الانسان وتعود اليه حيويته.

-المحافظة على وجود حالة من التهيؤ النفسي الطيب للتعامل الجيد والفعال مع موقف الامتحان وكذلك المحافظة على الاتزان الانفعالي والابتعاد عن التوتر والقلق.

- المهارة الثالثة: مهارة اداء الامتحان

-الجلوس في المكان المخصص بهدوء وكتابة البيانات الشخصية، واتباع التعليمات التي تلقي على الطالب من لجنة سير الامتحان.

-الكتابة بخط واضح، وتنظيم كراسة الاجابة، والتزام أداب الامتحان.

-عدم محاولة الغش والمحافظة على الهدوء النفسي التام اثناء اداء الامتحانات.

-الامتحان يحتاج نوعا من الاجتهاد والحكمة في التعامل مع ورقة الاسئلة من حيث حسن قراءتها، وحسن اختيار الاسئلة وحسن الاجابة.

(نائل ابراهيم ابو عزب، 2008، ص64-68)

خلاصة الفصل

لقد اتضح من خلال عرضنا لعناصر هذا الفصل، ان قلق الامتحان يعد من بين المشكلات التي تحتل مكان الصدارة في قائمة المشكلات الدراسية التي يواجهها تلاميذ المدارس بصفة عامة .

ويعتبر قلق الامتحان وليد عملية التفاعل بين العوامل الشخصية للفرد وبين عوامل الموقف الاختباري فهو يعمل كمعوق لسلوك الفرد ويثير استجابات غير مناسبة لموقف الامتحان وهذا النوع الاخير يحتاج الى تدخل ارشادي متخصص للتعامل معه وارشاده وعلاجه للتقليل من أثاره على مستوى اداء وانجاز الفرد.

الفصل الرابع

الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد

1/ منهج الدراسة

2/ حدود الدراسة

3/مجتمع وعينة الدراسة

4/ الدراسة الاستطلاعية

5/وصف أدوات الدراسة

6/الخصائص السيكومترية

7/ إجراءات التطبيق

8/الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن أي دراسة ميدانية نجاحها على كيفية التطرق الى موضوعها ونوعية الأسلوب المستعمل لمعالجة هذا الموضوع لهذا نحاول في هذا الفصل أن نوضح المنهج المتبع في الدراسة ،وكيفية اختيار العينة من مجتمع البحث إضافة الى أدوات الدراسة المستخدمة لجمع البيانات والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان إجراءات الدراسة والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج .

1/منهج الدراسة: يعرف منهج الدراسة بأنه الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة، من اجل اكتشاف الحقيقية ومجموعة القواعد التي يتم وضعها بقصد الوصول الى الحقيقة في العلم .

وتتعدد مناهج الدراسة في البحوث بحيث يختار المنهج المناسب للدراسة وفي هذه الدراسة اعتمدنا على المنهج الوصفي كونه مناسب في موضوع دراستنا وهو ملائم مع أهداف الدراسة .

-المنهج الوصفي: هو أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد من خلال فترة أو فترات زمنية معلومة وذلك من أجل الحصول على نتائج عملية تم تفسيرها بطريقة موضوعية وبما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة .

(محمد عبيدات،1999، ص36)

2/حدود الدراسة: يعتبر تحديد مجالات الدراسة إحدى الخطوات المنهجية التي لا يمكن الاستغناء عليها لكونها تبين لنا المنطقة التي أجريت فيها الدراسة والمدة الزمنية المستغرقة ولذلك قمنا بتحديد الحدود التالية:

-**الحدود الزمنية:** إن أية دراسة تستغرق مدة زمنية معينة حسب طبيعة الموضوع وأهمية الدراسة والظروف المساعدة على إنجازها ، فقد تم إجراء الدراسة الميدانية وتطبيق الدراسة الأساسية 06 مارس الى غاية 13 مارس 2016

-**الحدود البشرية** :أجريت الدراسة الميدانية على شعبتين شعبة أدبية وأخرى علمية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المعيدين لشهادة البكالوريا والمقبلين على شهادة البكالوريا، وكان حجم العينة 65 طالب وطالبة.

-**الحدود المكانية:** لقد أجريت الدراسة الميدانية في ثانويتين واحدة بدائرة بريدة وهي ثانوية خامد عامر وثانوية بولاية الأغواط وهي ثانوية عمر دهينه .

3/مجتمع وعينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة بثانوية خامد عامر ببريدة وثانوية عمر دهينه بولاية الأغواط .

أما عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 65 طالب وطالبة (36) أدبي (29) علمي وقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية .

جدول رقم" 01" يمثل عدد أفراد العينة في التخصصات العلمية والأدبية.

التخصص / وضعية التمدرس	أدبي	علمي	
	36	29	
معيد		غير معيد	المجموع
	26	39	

4/ الدراسة الاستطلاعية: تعتبر الدراسة الاستطلاعية ذات أهمية كبيرة ، فهي تمكن الباحث من حساب الخصائص السيكومترية ومن خلالها يتحاشى الصعوبات التي يتعرض لها من خلال بحثه.

- أهداف الدراسة الاستطلاعية:
- التحقق من مدى ملائمة المقياس وفهم التلاميذ لفقراته ومصطلحاته .
- التمرن على تطبيق المقياس.
- اكتشاف بعض جوانب القصور في إجراءات تطبيق المقياس .
- حساب الخصائص السيكومترية للأداة والتحقق من مدى صلاحيتها للاستعمال .

5/وصف أدوات الدراسة: اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على مقياسين وهما كالتالي:

أ/مقياس أساليب التعلم: الذي أعده انستول وتايت (1994) Entwstle tait والذي يحتوي على 30 فقرة ، وقد استخدمت فيه البدائل التالية(موافق تماما، موافق، متردد، غير موافق ، موافق بشدة).

ب/مقياس قلق الامتحان: الذي " نائل إبراهيم أبو عزب" 2008 الذي يحتوي على (40) فقرة وكانت البدائل كالتالي(كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدا) .

- **طريقة التصحيح:** بعد التأكد من صلاحية المقياس قامت الباحثة بتطبيقه على التخصصين(علمي، أدبي) من أجل حساب الصدق والثبات.

استخدمت الباحثة في مقياس أساليب التعلم خمسة بدائل(موافق تماما، موافق، متردد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وأعطت الدرجات لكل بديل من البدائل الخمسة على النحو التالي:

جدول رقم(02) يوضح عدد البدائل ودرجات الإجابة لكل بديل لمقياس أساليب التعلم.

البدائل	موافق تماما	موافق	متردد	غير موافق	غير موافق تماما
سلم التقرير	5	4	3	2	1

أما مقياس قلق الامتحان استخدمت فيه الباحثة البدائل التالية:(كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدا) وأعطيت لهم الدرجات كالاتي:

جدول رقم(03) يوضح عدد البدائل ودرجات الإجابة لكل بديل لمقياس قلق الامتحان.

البدائل	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
سلم التقرير	5	4	3	2	1

6/الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة :

أولا: حساب الصدق والثبات لمقياس أساليب التعلم:

1/حساب صدق المقياس لأساليب التعلم: تم الحساب بطريقة المقارنة الطرفية وذلك بأخذ درجات المفحوص على أداة أساليب التعلم وترتيب الدرجات تنازليا واخذ نسبة 27 % من حدود الطرفين الدرجات العليا والدنيا، وحساب متوسطاتهما وقيمة انحرافهما المعياري ومعرفة الفروق بينهما من خلال اختبار "ت" .

جدول رقم (04) يبين نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس أساليب التعلم.

المؤشرات الإحصائية / المتغير	عدد الأفراد N	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري S	قيمة "ت"	درجة الحرية df	دلالة إحصائية	مستوى الدلالة
القيم العليا27%	9	131.44	3.28	15.28	16	0.000	دالة إحصائيا عند 0.01
القيم الدنيا 27%	9	100.33	5.14				

ويتضح من خلال الجدول أعلاه ان قيمة p=0.000 لاختبار"ت"(15.28) عند درجة الحرية(16) أصغر من مستوى دلالة إحصائية (0.01)، فهي دالة إحصائيا وعليه توجد فروق بين المجموعتين وهذا يدل على أن الاستبيان صادق ويتميز بقدرة التميز بين أطرافه، فهو صادق وصالح للاستخدام في الدراسة .

2/ حساب الثبات لأساليب التعلم باستخدام ألفا كرومباخ :

يوضح الجدول التالي ثبات مقياس أساليب التعلم وذلك باعتمادنا على طريقة التجزئة النصفية .

جدول رقم(05) يوضح ثبات مقياس أساليب التعلم بطريقة التجزئة النصفية

معامل الثبات	مستوى الدلالة
0.78	0.01

ويتضح من الجدول ان قيمة الثبات عالية ودالة إحصائيا تدل على ثبات المقياس.

- ثانيا حساب الصدق والثبات لمقياس قلق الامتحان:

أ/حساب صدق مقياس قلق الامتحان: تم الحساب بطريقة المقارنة الطرفية.

جدول رقم(06) يبين نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس قلق الامتحان.

المؤشرات الإحصائية / المتغير	عدد الأفراد N	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري S	قيمة "ت" T	درجة الحرية df	دلالة إحصائية	مستوى الدلالة
القيم العليا27%	9	170.88	9.82	14.28	16	0.000	دالة إحصائيا عند 0.01
القيم الدنيا 27%	9	94.77	12.60				

ويتضح من خلال الجدول أعلاه ان قيمة p =0.000 لاختبار"ت"(14.28) عند درجة الحرية(16) اصغر من مستوى دلالة إحصائية (0.01)، فهي دالة إحصائيا وعليه توجد فروق بين المجموعتين وهذا يدل على ان الاستبيان صادق ويتميز بقدرة التميز بين أطرافه، فهو صادق وصالح للاستخدام في الدراسة .

ب/حساب الثبات لمقياس قلق الامتحان بطريقة ألفا كرونباخ:

يوضح الجدول التالي ثبات مقياس قلق الامتحان وذلك باعتمادنا على طريقة التجزئة النصفية :

جدول رقم(07) يوضح ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة ألفا كرونباخ

معامل الثبات	مستوى الدلالة
0.93	0.01

ويتضح من خلال الجدول ان قيمة الثبات عالية جدا ودالة إحصائيا تدل على ثبات المقياس .

7/إجراءات التطبيق: قامت الباحثة في دراستها على إتباع الخطوات التالية:

- تطبيق أدوات الدراسة: مقياس أساليب التعلم ومقياس قلق الامتحان على عينة الدراسة بعد التأكد من صدق وثبات المقاييس وصلاحيتها قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

- إلقاء الضوء على بعض الأطر النظرية والدراسات السابقة لمتغيرات الدراسة .

- توزيع الاستبيانين على عينة الدراسة المكونة من 65 طالب وطالبة حسب التخصصين ووضعية التمدرس، ثم ترقيم وترميز أداة الدراسة، كما تم توزيع البيانات حسب الأصول ومعالجتها إحصائيا من خلال الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss .

- تصحيح المقاييس المجدولة للبيانات واستخلاص النتائج ومناقشتها.

- صياغة المقترحات في ضوء نتائج الدراسة .

8/ الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة :

تم الاعتماد في هذه الدراسة على النظام الإحصائي المعروف برزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية spss النسخة 20 .

والأساليب الموظفة في هذه الدراسة تمثلت أساسا في:

أ/المتوسط الحسابي .

ب/الانحراف المعياري .

ج/معامل ارتباط بيرسون .

د/اختبار"ت" .

ه/معامل ألفا كرونباخ .

خلاصة الفصل:

تم التطرق في هذا الفصل الى الإجراءات المنهجية للجانب الميداني المتمثلة في اختيار المنهج المناسب لدراسة موضوع أساليب التعلم وعلاقتها بقلق الامتحان لدى عينة من الطلبة المعيدين لشهادة البكالوريا والمقبلين على شهادة البكالوريا، فقد تم تطبيق المقاييس ومن ثم اختيار إجراءات الدراسة وسيتم عرض النتائج في الفصل التالي .

الفصل الخامس

عرض وتحليل ومناقشة

وتفسير نتائج الفرضيات

تمهيد

أولا: عرض وتحليل نتائج الفرضيات

1/عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة

2/ عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى

3/ عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

4/ عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة

5/ عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة

ثانيا: مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات

1/مناقشة وتفسير الفرضية العامة

2/ مناقشة وتفسير الفرضية الأولى

3/ مناقشة وتفسير الفرضية الثانية

4/ مناقشة وتفسير الفرضية الثالثة

5/مناقشة و تفسير الفرضية الرابعة

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد مرحلة تفريغ وتحليل وتفسير البيانات احدى الركائز الاساسية في البحث النفسي والاكاديمي عموما، لذا سنقدم في هذا الفصل نتائج الاختبار الذي قمنا بتطبيقه، على طلبة شهادة البكالوريا في ثانوية بريدة خامد عامر وثانوية عمر دهينه بالأغواط، مستخدمين في ذلك المعايير الاحصائية اللازمة مع ربط النتائج بالفصول النظرية السابقة.

أولا :عرض وتحليل الفرضيات:

1/عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة:

نص الفرضية: توجد علاقة بين اساليب التعلم وقلق الامتحان .

الجدول رقم (08) يوضح معامل الارتباط بين اساليب التعلم وقلق الامتحان.

الارتباط / المتغيرات	معامل الارتباط "R"	درجة الحرية "DF"	قيمة"p"	مستوى الدلالة
اساليب التعلم قلق الامتحان	0.34	16	0.004	0.01

من خلال نتائج الجدول اعلاه يتضح ان قيمة (ر)0.34 دالة احصائيا عند مستوى الدلالة الاحصائية (0.01) بدرجة حرية(16) لان مستوى المعنوية p=0.004 لمعامل الارتباط (ر) اصغر من مستوى الدلالة الاحصائية (0.01) بمعنى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين اساليب التعلم وقلق الامتحان لدى طلبة البكالوريا، وبناء على هذه النتائج نقبل الفرضية لتحققها.

2/ عرض وتحليل نتائج الفرضية الاولى: نص الفرضية: توجد فروق بين التخصصين (العلمي، والادبي) في اساليب التعلم لدى عينة الدراسة.

الجدول رقم(09) يوضح الفروق بين التخصصين العلمي والأدبي في اساليب التعلم.

المؤشرات / المتغيرات	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري S	عدد الأفراد N	"t" المحسوبة	قيمة "p"	درجة الحرية DF	مستوى الدلالة
علمي	115.97	12.32	36	1.73	0.08	63	0.01
ادبي	110.86	11.05	29				

يتبين من الجدول اعلاه ان قيمة p=0.08 لاختبار"ت"(1.73) عند درجة الحرية(63) اكبر من قيمة مستوى الدلالة (0.01) فهي غير دالة احصائيا وعليه لا توجد فروق في اساليب التعلم تعزى لمتغير التخصص ومنه نرفض الفرضية لعدم تحققها.

3/عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية: نص الفرضية :توجد فروق بين التخصصين (العلمي، والادبي) وقلق الامتحان لدى عينة الدراسة.

الجدول رقم(10) يوضح الفروق بين التخصصين العلمي والأدبي في قلق الامتحان.

المؤشرات / المتغيرات	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري S	عدد الأفراد N	"t" المحسوبة	قيمة "p"	درجة الحرية DF	مستوى الدلالة
علمي	134.86	33.27	36	1.35	0.18	63	0.01
ادبي	124.13	29.75	29				

يتبين من الجدول اعلاه ان قيمة p=0.18 لاختبار"ت"(1.35) عند درجة الحرية(63) اكبر من قيمة مستوى الدلالة (0.01) فهي غير دالة احصائيا وعليه لا توجد فروق في قلق الامتحان تعزى لمتغير التخصص ومنه نرفض الفرضية لعدم تحققها.

4/ عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة: نص الفرضية يوجد اختلاف بين وضعية التمدرس(المقبلين على شهادة البكالوريا المعيدين لشهادة البكالوريا) واساليب التعلم لدى عينة الدراسة.

الجدول رقم(11) يوضح الاختلاف بين وضعية التمدرس واساليب التعلم.

المؤشرات / المتغيرات	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري S	عدد الأفراد N	"t"المحسوبة	قيمة"p"	درجة الحرية DF	مستوى الدلالة
معيد	114.32	10.28	25	0.27	0.78	63	0.01
غير معيد	113.47	13.03	40				

يتبين من الجدول اعلاه ان قيمةp=0.78 لاختبار"ت"(0.27) عند درجة الحرية(63) اكبر من قيمة مستوى الدلالة (0.01) فهي غير دالة احصائيا وعليه لا توجد فروق في اساليب التعلم تعزى لمتغير وضعية التمدرس ومنه نرفض الفرضية لعدم تحققها.

5/ عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة: نص الفرضية: يوجد اختلاف بين وضعية التمدرس (المقبلين والمعيدين لشهادة البكالوريا) وقلق الامتحان لدى عينة الدراسة.

الجدول رقم(12) يوضح الاختلاف بين وضعية التمدرس وقلق الامتحان.

المؤشرات / المتغيرات	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري S	عدد الأفراد N	"t" المحسوبة	قيمة "p"	درجة الحرية DF	مستوى الدلالة
معيد	140.32	22.87	25	2.10	0.03	63	0.01
غير معيد	123.55	35.34	40				

يتبين من الجدول اعلاه ان قيمة p=0.03 لاختبار"ت"(2.10) عند درجة الحرية(63) اكبر من قيمة مستوى الدلالة (0.01) فهي غير دالة احصائيا وعليه لا توجد فروق في قلق الامتحان تعزى لمتغير وضعية التمدرس ومنه نرفض الفرضية لعدم تحققها.

ثانيا : مناقشة وتفسير الفرضيات :

1-مناقشة وتفسير الفرضية العامة : والتي نصت على وجود علاقة بين اساليب التعلم وقلق الامتحان، وبعد تفريغ وتحليل البيانات توصلنا الى ان قيمة (ر) 0.34 دالة احصائيا عند مستوى الدلالة الاحصائية (0.01) بدرجة حرية(16) لان مستوى المعنوية p=0.004 لمعامل الارتباط (ر) اصغر من مستوى الدلالة الاحصائية (0.01) ومنه توجد علاقة ارتباطية بين اساليب التعلم وقلق الامتحان لدى طلبة البكالوريا .

ويمكن تفسير هذا بان قلق الامتحان يرتبط ارتباط كبير بالأسلوب المفضل لتعلم الطالب فهو يساعده على الاستذكار اثناء الامتحانات، فالتلاميذ الذين يؤجلون الاستعداد للامتحان حتى قرب فترة الامتحانات يرتفع مستوى القلق لديهم عكس التلاميذ الذين يتبعون اسلوب تعلم معين يساعدهم على الاستذكار ويسهل لهم عملية التحضير للامتحانات قبل البدء فيها ويخفض لهم مستوى القلق لديهم.

هذا وقد اتفقت نتائج الفرضية العامة مع دراسة علاء جاد الشعراوي (1995) بعنوان عادات الاستذكار والاسلوب المفضل في التعلم وعلاقتها بقلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية ، حيث اسفرت عن وجود علاقة دالة احصائيا بين درجات قلق الاختبار والاسلوب المفضل في التعلم.

بينما اختلفت مع دراسة سبيكة الخليفي(2001) حيث هدفت الدراسة الى تناول العلاقة بين اساليب التعلم المفضلة والتحصيل الاكاديمي وتوصلت الدراسة الى وجود ارتباط موجب دال بين اساليب التعلم والتحصيل الاكاديمي لأفراد العينة، واختلفت مع دراسة نجاة زكي ومديحة عبد الفضيل(1998) هدفت الى التعرف على اساليب تعلم الطلاب وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، واسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين بعض عناصر اساليب التعلم المفضلة في المراحل التعليمية المختلفة والتحصيل الدراسي.

2-مناقشة وتفسير الفرضية الأولى: والتي نصت على وجود فروق بين التخصصين(العلمي والادبي) واساليب التعلم، وبعد تفريغ وتحليل البيانات توصلنا الى ان قيمة p=0.08 لاختبار ت(1.73) عند درجة حرية(63) اكبر من قيمة مستوى الدلالة(0.01) فهي غير دالة احصائيا وعليه لا توجد فروق في مستوى اساليب التعلم تعزى لمتغير التخصص.

ويمكن تفسير هذا ان اساليب التعليم التي يستخدمها اعضاء هيئة التدريس في الثانوية مع التخصص الادبي هي نفسها مع التخصص العلمي ، ويمكن كذلك ارجاع ذلك الى ان المناهج والاساليب التعليمية المستخدمة ومصادر التعلم تشكل حلقة واحدة لكلا التخصصين.

وقد اختلفت نتائج هذه الفرضية مع دراسة واتكنز وهاتي واستيلا (1986) حيث هدفت الدراسة الى فحص امكانية التغيير في استخدام الطلاب لأساليب التعلم، واختلفت كذلك مع دراسة نصرة جلجل(2008) تهدف الى التعرف على العلاقة بين اساليب التعلم والتحصيل الاكاديمي.

3- مناقشة وتفسير الفرضية *الثانية:* والتي نصت على وجود فروق بين التخصصين(العلمي والادبي) وقلق الامتحان، وبعد تفريغ وتحليل البيانات توصلنا الى ان قيمة p=0.18 لاختبار ت(1.35) عند درجة حرية(63) اكبر من قيمة مستوى الدلالة(0.01) فهي غير دالة احصائيا وعليه لا توجد فروق في مستوى قلق الامتحان تعزى لمتغير التخصص.

ويمكن تفسير هذا انه قد ادخلت الكثير من التحيينات والتخفيف في المقررات العلمية على الفرع الادبي ولاسيما مواد الرياضيات والفيزياء والعلوم والتي تحتاج الى بعض الجهود والتعب من الطالب الثانوي هذا الامر زاد من توتر وقلق الطالب حيث اصبح الفرع الادبي لا يختلف عن الفرع العلمي كما(عدد المواد التي يدرسها الطالب) وكيفا(نوعية المواد التي يدرسها الطالب) والتي تنوعت ما بين المواد العلمية والمواد الادبية فكلا الفرعين يحتاج الى دراسة ويحتاج الى الجد والاجتهاد من قبل الطالب للوصول الى النجاح.

في حين تشير بعض البحوث الى نتائج مخالفة وهي ان قلق الامتحان يكون اعلى لدى تلاميذ الأقسام الأدبية منه لدى تلاميذ الأقسام العلمية، ومن اهمها دراسة كامل عويضة(1986) الذي توصل في دراسته الى نتائج انه توجد فروق في درجات قلق الامتحان تعزى لصالح التخصص الأدبي.

وهذا قد اتفقت نتيجة الفرضية الثانية مع دراسة علي شعيب(1987) تهدف الى معرفة الفروق بين أفراد قسمين العلمي والأدبي لطلاب وطالبات الثانوية بمكة المكرمة في درجة قلق الامتحان ،واسفرت النتيجة ان طلاب الشعب العلمية ينظرون الى تخصصهم على انه اصعب من نظيره في الشعب الادبية.

بينما اختلفت مع دراسة ابو زيتون(1988) بعنوان العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة بمدارس محافظة اربد، وقد اشارت نتائج هذه الدراسة الى وجود علاقة ايجابية دالة احصائيا بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي.

4- مناقشة وتفسير الفرضية الثالثة: والتي نصت على وجود اختلاف بين اساليب التعلم و وضعية التمدرس(المقبلين على شهادة البكالوريا والمعيدين لشهادة البكالوريا) ، وبعد تفريغ وتحليل البيانات

توصلنا إلى أن قيمة p=0.78 لاختبار ت(0.27) عند درجة حرية(63) اكبر من قيمة مستوى الدلالة(0.01) فهي غير دالة احصائيا وعليه لا توجد فروق في مستوى اساليب التعلم تعزى لمتغير وضعية التمدرس.

ويمكن تفسير هذا كون الخوف من الامتحانات ظاهرة عامة عند جميع الطلاب بغض النظر عن التخصص او المستوى او الاسلوب المفضل للطالب لأنها في الغالب تعتبر مواقف ضاغطة تسبب القلق لأي شخص (المتمدرس) / نظرا للمناخ الذي يسود الأمور التنظيمية للإمتحانات / التوقع السلبي لنتائج الامتحان / ضغوط البيئة الاجتماعية والأسرية.

بينما اختلفت نتائج الفرضية مع دراسة ابراهيم(2003) هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين ابعاد اساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي، واختلفت كذلك مع دراسة نصرة جلجل(2008) تهدف الدراسة الى التعرف على العلاقة بين اساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي، وقد توصلت الى وجود علاقة دالة وسالبة بين اساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي للطلاب، وقد اسفرت الى نتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين التحصيل الأكاديمي واساليب التعلم المفضلة.

5- مناقشة وتفسر الفرضية الرابعة: والتي نصت على وجود اختلاف بين قلق الامتحان و وضعية التمدرس(المقبلين على شهادة البكالوريا والمعيدين لشهادة البكالوريا) ، بعد تفريغ وتحليل البيانات توصلنا الى ان قيمة p=0.03 لاختبار"ت"(2.10) عند درجة الحرية(63) اكبر من قيمة مستوى الدلالة (0.01) فهي غير دالة احصائيا وعليه لا توجد فروق في مستوى قلق الامتحان تعزى لمتغير وضعية التمدرس .

ويمكن تفسير هذا ان مستوى قلق الامتحان يرتفع بعد الفشل اكثر منه بعد النجاح، وان قلق الامتحان موجود لدى كافة التلاميذ(المعيد وغير المعيد) ولكن بمستويات مختلفة، فهناك من يرتفع مستوى قلقه وذلك لرهبته وتخوفه من الامتحانات فيفشل وهناك من يعتبر امتحان البكالوريا كسائر الامتحانات فيتغلب على خوفه وقلقه وبالتالي ينجح في الامتحان ويصل الى هدفه المنشود.

هذا وقد اختلفت نتائج الفرضية مع دراسة الهابط(1986) دراسة قلق الاختبار وعلاقته بالمهارات الدراسية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، واسفرت نتائج هذه الدراسة ان هناك علاقة سالبة بين قلق الاختبار والتحصيل لدى موضع الدراسة.

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

وقد توصل سنكلر (1971) الى ان مستوى القلق لدى التلاميذ الذين تركوا المدارس الثانوية بسبب تكرار الرسوب اعلى منه عند التلاميذ المستمرين في الدراسة.

وجد سارسون وهيل(1971) الى ان مستوى القلق عند التلاميذ الذين يعيدون صفوفهم الدراسية اعلى منه عند التلاميذ الناجحين. **(حنة الهاشمي،2014، ص48)**

خلاصة الفصل:

مما سبق نستنتج أن هناك علاقة إرتباطية قوية بين أساليب التعلم وقلق الامتحان في كلا التخصصين، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أساليب التعلم تعزى لمتغير التخصص، وأيضا لا توجد فروق في مستوى قلق الامتحان تعزى للتخصص، وكذلك لا توجد فروق في أساليب التعلم تعزى لمتغير وضعية التمدرس، ولا توجد فروق في قلق الامتحان تعزى لمتغير التمدرس، ومنه تخلص الباحثة إلى الأسباب كون الأساليب التعليمية التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في الثانوية مع التخصص الأدبي نفسها مع التخصص العلمي، كما أنه أدخلت الكثير من المقررات العلمية على الفرع الأدبي، إضافة إلى أن قلق الامتحان موجود لدى كافة التلاميذ " المعيدين وغير المعيدين" .

الاستنتاج العام

و الخاتمة

بعد عرضنا للأطر النظرية والميدانية نخلص الى معرفة العلاقة بين اساليب التعلم وقلق الامتحان لدى المقبلين على شهادة البكالوريا والمعيدين لشهادة البكالوريا ، وذلك تبعا لمتغير التخصص ووضعية التمدرس، ومن خلال النتائج المتحصل عليها في الدراسة تبين أنه:

توجد علاقة ارتباطية بين اساليب التعلم وقلق الامتحان لدى طلبة البكالوريا وهي تدل على انه كلما كان اتباع الطالب للأسلوب المفضل لتعلمه كلما كان مستوى القلق منخفض عنده لان اسلوبه المفضل يساعده على استذكاره للمعلومات التي اكتسبها.

وكما تبين لنا عدم وجود فروق في اساليب التعلم تعزى لمتغير التخصص، وهذا يدل على ان اساليب التعلم التي يستخدمها اعضاء هيئة التدريس في الثانوية مع التخصص الادبي هي نفسها مع التخصص العلمي، ويمكن كذلك ارجاع ذلك الى المناهج والاساليب التعليمية المستخدمة فهي واحدة لكلا التخصصين

كما اسفرت الدراسة الحالية كذلك الى عدم وجود فروق في مستوى قلق الامتحان تعزى لمتغير التخصص وهذا يدل على ان الفرع الادبي لا يختلف عن الفرع العلمي كما(عدد المواد التي يدرسها الطالب)، كيفا(نوعية المواد التي يدرسها الطالب) فكلا الفرعين يحتاج الى دراسة ويحتاج الى الجد والاجتهاد للتغلب على القلق والوصول الى النجاح.

كما اسفرت الدراسة ايضا الى عدم وجود فروق في اساليب التعلم تعزى لمتغير وضعية التمدرس، وهذا يرجع الى كون الخوف من الامتحانات ظاهرة عامة عند جميع الطلاب بغض النظر عن التخصص او المستوى او الاسلوب المفضل للطالب لا نها في الغالب تعتبر مواقف ضاغطة تسبب القلق لأي شخص (المتمدرس).

وكذلك اسفرت الدراسة عن عدم وجود فروق في مستوى قلق الامتحان تعزى لمتغير التخصص، وهذا يرجع الى ان قلق الامتحان موجود لدى كافة التلاميذ (المعيدين وغير المعيدين) ، ولكن بمستويات مختلفة فهناك من يرتفع مستوى قلقه فيفشل، وهناك من يتغلب عن خوفه ورهبته فينجح في الامتحان.

الاقتراحات :

بعد الانتهاء من عرض الفصول النظرية والتطبيقية وعرض ما توصلت اليه الدراسة من نتائج نقترح ما يلي :

1/ ضرورة مراعاة المدرسين للفروق الفردية بين الطلبة مع الاخذ بعين الاعتبار ان الطلبة لديهم اساليب تعلم خاصة بهم.

2/التركيز على ضرورة ومعرفة اساليب التعلم التي يفضلها الطلبة قبل الشروع بعملية التدريس.

3/ اعادة النظر في السياسة التعليمية واهدافها من خلال تعديل في المناهج وطرق التدريس ونظم التقويم والامتحانات بما يتلاءم مع اساليب التعلم المفضلة لدى المتعلمين.

4/ أن يعي المعلمون بان تكون اساليب التعلم التي يطبقونها متعددة ومتنوعة غير منحصرة في اساليب محدودة وذلك لا شباع جميع احتياجات وميول الطلاب.

5/ اجراء امتحانات تدريبية نموذجية تجعل التلاميذ يألفون جو الامتحانات وتجعلهم يشعرون بان الامتحان عبارة عن امر مألوف وموقف تربوي عادي لا يستدعي القلق او الخوف.

6/ المتابعة المستمرة من طرف مختص في علم النفس وعلوم التربية والاساتذة للتلاميذ خاصة المقبلين على شهادة البكالوريا وتوجيههم الى طرائق العمل التي تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم الذاتية للرفع من معنوياتهم واعادة الثقة بالنفس.

7/ اعادة النظر في الخطط التربوية والتعليمية بحيث يتم اعداد التلاميذ تربويا ونفسيا لتحقيق الاهداف التربوية والتعليمية المنشودة وليس اعدادهم للامتحان فقط.

8/ ضرورة العمل على تزويد تلاميذ المرحلة الثانوية بادله ترشدهم الى كيفية استثمار الوقت، وتخطيطه والاستعداد للامتحان، واتباع اساليب فعالة في التعامل معه.

9/ مطالبة وزارة التربية والتعليم والاسرة بضرورة تهيئة الجو المناسب والظروف المريحة اثناء تقديم الطلبة لامتحان الثانوية، والتي من شانها ان تخفف من درجة قلق الامتحان لديهم.

10/ ضرورة عمل برامج توجيهية وارشادية في المدارس الثانوية لتوعية الطلبة بكيفية توفير الجو النفسي المناسب والهدوء، حتى يستطيع الطالب الثانوي العمل على خفض مستوى القلق ورفع التحصيل الدراسي.

11/ اجراء دراسة للتعرف على اساليب التعلم لدى الطلبة في المراحل التعليمية الاخرى.

12/ اجراء دراسة ذات طابع تجريبي تبحث امكانية تعديل اساليب التعلم الخاطئة واستبدالها بأساليب تعلم فعالة.

الخاتمة:

وبناء على ما سبق ومن خلال نتائج الدراسة الحالية نستنتج ان كل طالب لديه اسلوبه المفضل في التعلم، فهناك من يتعلم سمعيا وهناك من يتعلم بصريا وهناك من يتعلم حركيا، ومنه فالطالب اذا اختار الاسلوب المفضل خلال تعلمه فانه يتغلب على الصعوبات والمعوقات التي تعيق مساره الدراسي كالقلق من الامتحان، وبالتالي يحقق هدفه ،اما الطالب الذي يفشل في اختيار اسلوبه المفضل خلال تعلمه فانه يتخوف من الامتحان وبالتالي يفشل.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

أ/ المراجع العربية:

1- رفعت محمود بهجات، 2004 ،**اساليب التعلم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، ط1.

2-عبد القادر آدم أحمد كانوري،2003 ،**دليل استراتيجيات خفض قلق الاختبار**، المركز الوطني للقياس والتقويم في التعلم العالي.

3-عبد الستار ابراهيم ، 1987، **اسس علم النفس**، دار المريخ للنشر، الرياض السعودية.

4-عبد اللطيف حسين فرج ،2008، **الاضطرابات النفسية الخوف، القلق، التوتر، الانفصام، الامراض النفسية للأطفال**، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1 .

5-عبد الفتاح محمد دويدار، 1994، **في الطب النفسي وعلم النفس المرضى**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

6-عبد الهادي ثابت ، 2001 ، **اللسان العربي الصغير قاموس عربي**، دار الهداية، قسنطينة الجزائر.

7-عدنان يوسف العتوم،2004، **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، قسم الارشاد وعلم النفس التربوي** كلية التربية، جامعة اليرموك، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

8-محمد حسن غانم،2008، **الشباب المعاصر وازماته**، دراسات نفسية ميدانية، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط1،القاهرة مصر.

9-مراد علي عيسى سعد،2006، **الضعف في القراءة واساليب التعلم، النظرية والبحوث والتدريبات**، دار الوفاء للطباعة والنشر، ط1.

10-محمد عبيدات،1999، **منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات** ،دار وائل للنشر، ط2.

11-نبيلة عباس الشوريجي2003، **المشكلات النفسية للأطفال اسبابها وعلاجها**، دار النهضة العربية ، ط1.

ب/ الرسائل العلمية:

12- ابراهيم بن سالم الصباطي ورمضان محمد رمضان، 2002، **الفروق في اساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص والتحصيل الدراسي**، كلية التربية، جامعة الملك فيصل.

13-ابراهيم بن عبد الله الحسينان،2010، **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم**، دراسة مقدمة الى قسم علم النفس في كلية العلوم الاجتماعية لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة الامام محمد بن سعود .

14-الهام بنت ابراهيم محمد وقاد،2008، **اساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة**، جامعة ام القرى، كلية التربية، قسم علم النفس.

15-السيد مصطفى السنباطي، **دافع الانجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية** ، جامعة الازهر.

16-سليمة السايحي،2004، **فاعلية برنامج ارشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي** ، جامعة ورقلة ، كلية الآداب والعلوم الانسانية ،قسم علم النفس وعلوم التربية .

17- ساعد وردية، 2003، **علاقة قلق امتحان البكالوريا بالتحصيل الدراسي للتلميذ**، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر .

18- شهرزاد كريبع، 2014، **قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الانجاز لدى المتفوقين من تلاميذ السنة ثانية ثانوي بثانويات مسعد ولاية الجلفة**، مذكرة نهاية الدراسة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية.

19- طارق النجار، 2013، **قلق المستقبل لدى المعاقين سمعيا في ضوء بعض المتغيرات** ، مركز الجبل للصم وضعاف السمع التابع لدار الرعاية الاجتماعية بمدينة الدار البيضاء، طبرق ليبا.

20- علي زروط،2011، قلق المستقبل وعلاقته بدافعية الانجاز عند الطلبة.

21- عبد الله ابراهيم محمد العسيري، 2007، **مستويات القلق لدى طلاب الجامعة، دراسة وصفية مطبقة على عينة من طلاب جامعة الملك سعودي بالرياض**، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية، قسم العلوم الاجتماعية.

22- قريشي محمد، 2000، **القلق وعلاقته بالتوافق الدراسي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**، رسالة ماجيستر في الارشاد والتوجيه، جامعة ورقلة الجزائر.

23- مؤيد حامد جاسم الجميلي،2013، **اساليب التفكير واساليب التعلم لدى طلبة الجامعات العراقية**، درجة دكتوراه، قسم علم النفس التربوي، جامعة بغداد.

24- نائل ابراهيم ابو عزب، 2008، **فعالية برنامج ارشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحفظات غزة**, رسالة ماجستير في علم النفس، ارشاد نفسي.

25- سخسوخ حسان ، 2007 ، **اثر مستوى القلق العام على دافع الانجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا لمرحلة التعليم الثانوي**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجيستر في علم النفس المدرسي ، كلية الآداب والعلوم الانسانية، جامعة باتنة.

26- حنة الهاشمي، 2014، **اثر ممارسة الانشطة البدنية والرياضية على خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، معهد علوم وتقنيات نشاطات البدنية والرياضية، جامعة المسيلة.

ج/ الدوريات:

27- أضواء عبد الكريم ، 2007 ، **اثر استخدام اسئلة التحضير في التحصيل وقلق الامتحان لدى طلبة كلية التربية الاساسية في مادة التاريخ المعاصر**، مجلة التربية والعلم، المجلد 14، العدد 3، كلية التربية الاساسية، جامعة الموصل.

28- ابتسام سالم المزوغي، 2011، **الفروق في الذكاء وقلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلبة جامعة السابع من ابريل الليبية**، المجلة العربية لتطوير التفوق، جامعة الجبل العربي ليبيا، المجلد الثاني، العدد2.

29- سليمة السايحي، 2012، **قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ**، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد السابع.

30- فاضل شاكر حسن الساعدي وكريم عبد ساجر خلف الشمري، **اساليب التعلم التي يفضلها طلبة الكلية التقنية**، بغداد، مجلة كلية الآداب، العدد 78.

31- عبد الرحمان العيسوي، 1995، القلق والامتحانات، مجلة التربية، العدد125، قطر.

32-عزيزة عبد العزيز المانع،2005، **اساليب التعلم المفضلة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة واساليب التعلم الشائعة في مدارس مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية**، دراسة ميدانية، المجلد 32، العدد 2.

33- لبنى جديد، **العلاقة بين اساليب التعلم كنمط من انماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان واثرها على التحصيل الدراسي**، دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة الصف الثاني ة في مدارس محافظة دمشق الرسمية ، مجلة دمشق، المجلد 26، ملحق 2010.

34- محمد الساسي الشايب، جوان 2015، **التوجيه المدرسي وعلاقته بقلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة**، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 11.

35- محمد بليه العجمي، 2013، **اساليب التعلم المفضلة لدى بطئ التعلم في المدارس المتوسطة بدولة الكويت، دراسة وصفية مقارنة في بعض المتغيرات الديموغرافية**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 14، العدد 4.

36- محمد علي معشي وسليمان عبد الواحد يوسف، 2014، **القيمة التنبؤية لأساليب التعلم المفضلة وفقا لنموذج ريد في التحصيل الاكاديمي لدى طلاب السنة التحضرية بجامعة جازان متفاوتي الذكاء الاجتماعي**، مجلة جامعة جازان، فرع العلوم الانسانية، المجلد 3، العدد1 .

37-محمد منيزل عليمات وخالد خليف هوامش، 2006، **العلاقة بين دافعية الانجاز وقلق الامتحان واثرها في التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الاساسية والثانوية في محافظة المفرق**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، المجلد السابع، العدد الثالث.

الملاحق

مقياس أساليب التعلم

أخي الطالب، أختي الطالبة

فيما يلي عدد العبارات التي تتعلق ببعض مواقف التعلم وطرق الدراسة والاستذكار يرجى منك قراءة هذه العبارات بدقة وتقرير، درجة موافقتك/عدم موافقتك على هذه العبارات باختيار اجابة واحدة من بين الإجابات التالية: موافق تماما، موافق، متردد، غير موافق بشدة، مع مراعاة الآتي:

1/أنه لا يوجد اجابة صحيحة وأخرى خاطئة.

2/عدم ترك أي عبارة دون اجابة.

3/اختيار بديل واحد لكل عبارة.

وسيتم التعامل مع معلوماتكم بسرية تامة.

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

التخصص: علمي ☐ أدبي ☐

وضعية التمدرس: معيد ☐ غير معيد ☐

الرقم	العبارات	موافق تماما	موافق	متردد	غير موافق	غير موافق بشدة
01	احاول ان افهم معنى ما اقرأه					
02	عندما أقرأ مقالا أو كتابا، أحاول أن أتخلص وأحدد بدقة قصد المؤلف مما هو مكتوب					
03	أجد نفسي أحيانا أفكر في معلومات سبق لي دراستها عندما أكون بصدد القيام بأعمال أخرى مشابهة					
04	انني غير مستعد لقبول الأشياء كما تقال لي ،بل انني أحاول التفكير فيها بنفسي					
05	أحاول قدر الإمكان ربط الأفكار التي تصادفني بأفكار الموضوعات أو المقررات الأخرى التي أدرسها					
06	عندما أدرس موضوع جديد، أحاول أن أتبين بعقلي كيف تترابط جميع الأفكار مع بعضها البعض					
07	غالبا ما تقابلني مشاكل في الأشياء التي أحفظها					

08	أبحث بدقة عن الأدلة والبراهين فيما أقراه ثم أحاول الوصول الى خلاصة لما أقوم بدراسته					
09	غالبا ما تثيرني الأفكار الموجودة في الكتب والمقالات لكي أفكر في كل ما أقراه					
10	عندما أقرأ، أختبر التفاصيل بدقة لأرى مدى اتفاقها مع ما يقال					
11	من المهم بالنسبة لي أن أكون قادرا على تتبع الدليل أو الحجة وراء كل شيء					
12	أجد أنني أحاول التركيز على تذكر قدر كبير من المعلومات حتى أتعلم					
13	أقضي وقتا كبيرا في تكرار وترديد المعلومات حتى يساعدني ذلك على تذكرها					
14	غالبا ما اجد نفسي أقرأ أشياء دون محاولة حقيقية مني لفهمها					
15	على الرغم من قدرتي على تذكر الحقائق والتفاصيل الا أنني لا استطيع في الغالب أن أرى الموضوع في صورة كلية					
16	انني في الحقيقة غير متأكد مما هو هام لي، ولذا أحاول أن أتهرب أشرد في المحاضرات بقدر الامكان					
17	أضطرب أحيانا شأن قدرتي على القيام بما يطلب مني عمله بطريقة مناسبة					
18	أشعر غالبا بأنني أضيع بسبب كثرة الموضوعات التي ندرسها في المقررات المختلفة					
19	غالبا ما ابدو مصابا بالذعر والقلق عندما لا أستطيع القيام بالعمل المطلوب مني					
20	من المهم بالنسبة لي أن أشعر أنني أنجز بقدر ما استطيع					
21	انني أعرف ماذا أريد أن أفعل فيما أدرسه من المقررات وانني مصمم على تحقيقه					
22	أبذل كثيرا من الجهد حتى أتأكد من أنني أستوعب التفاصيل المهمة للمقرر					
23	أعمل بجد واجتهاد أثناء المذاكرة وأحاول أن أركز ذهني على ماأقوم به					

24	أحاول التأكد من توافر الشروط الملائمة للدراسة والتي تسمح لي بالبدء والاستمرار في العمل بسهولة					
25	بطريقة أو بأخرى أنجح في الحصول على الكتب أو مواد أحتاجها للدراسة					
26	أعتقد أنني منظم ومرتب في مذاكرتي					
27	أنظم أوقات دراستي بدقة حتى أستفيد من الوقت بقدر الامكان					
28	أحاول بصفة عامة الاستفادة من الوقت طوال اليوم					
29	أعمل بانتظام واستمرار أثناء دراسة المقرر بدلا من ترك كل شيء لآخر لحظة					
30	غالبا ما اضطرب عندما أفكر بانني لا استطيع القيام بالعمل المطلوب مني					

مقياس قلق الامتحان

أخي الطالب/ أختي الطالبة

إليكم مقياس قلق الامتحان والذي أعده الباحث من أجل قياس قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية حيث يتكون هذا المقياس من 52 فقرة وأمام كل فقرة من فقرات المقياس خمس بدائل هي كالتالي:

بدرجة كبيرة جدا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جدا.

لذا قراءة كل فقرة من فقرات المقياس والاجابة عليها بدقة وموضوعية وذلك بوضع علامة(×) أمام البديل الدي تراه / ترينه مناسبا لحالتك الشخصية وما يمثل مشاعرك وأحاسيسك الحقيقية كما لو كانت أمام اختيار حقيقي.

مع العلم أنه لا يوجد هناك عبارات صحيحة وأخرى خطأ، وانما هي تعبير عن الآراء الشخصية للفرد وسيتم التعامل معها بسرية تامة.

الرقم	العبارات	الدرجة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
01	اشعر بالارتباك و التوتر عند سماع لكلمة امتحان					
02	اشعر بالارتباك عند اقتراب موعد الامتحان					
03	ينتابني شعور بعدم الراحة اثناء الامتحان					
04	اثناء ادائي الامتحان اجد نفسي افكر في احتمال رسوبي					
05	اعاني من التوتر الشديد اثناء فترة الامتحانات					
06	اشعر ان ادائي سيكون سيئا في الامتحان					
07	خوفي من الرسوب سيعيق ادائي في الامتحانات					
08	اشعر بسوء ادائي بالامتحانات رغم دراستي الجيدة لها					
09	ينتابني الشك في قدرتي على الاجابة عن بعض اسئلة الامتحان					
10	افقد السيطرة في التحكم بانفعالاتي وقت الامتحانات.					
11	اشعر بالعصبية الزائدة اثناء ادائي للامتحان.					
12	اشعر بالغضب الشديد اثناء ادائي للامتحانات.					
13	تتسم تصرفاتي بالعدوانية وقت الامتحانات.					

14	افضل عدم ممارسة بعض الانشطة الاعتيادية وقت الامتحان.					
15	اشعر بالحزن الشديد بعد ادائي الامتحانات.					
16	اشعر بالملل الشديد و الانزعاج اثناء فترة الامتحانات.					
17	اجد صعوبة في التوفيق بين متطلبات الاهل و تحقيق رغباتي بالدراسة.					
18	اشعر بعدم الرغبة في التحدث مع الاخرين وقت الامتحانات.					
19	ارفض مقابلة الزائرين اثناء فترة الامتحانات.					
20	احب الجلوس بمفردي اثناء فترة الامتحانات.					
21	افضل عدم المشاركة في المناسبات الاجتماعية اثناء الامتحانات.					
22	اشعر بالضيق الشديد للإلحاح المستمر من الوالدين على المذاكرة.					
23	اشعر بالضيق الشديد نتيجة الاهتمام الزائد بي من الوالدين اثناء الامتحان.					
24	افتقد للجو الاسري المناسب و المشجع على الدراسة و المذاكرة.					
25	اشعر بعدم الراحة في النوم وقت الامتحانات.					
26	اشعر بالصداع الشديد وقت الامتحان.					
27	اجد صعوبة في تناول الطعام والبلع صباح يوم الامتحان.					
28	تتزايد سرعة ضربات قلبي وقت الامتحانات.					
29	اشعر بحالة تعرق شديد وقت الامتحان.					
30	اشعر بالتعب الجسمي عند الامتحانات.					
31	اشعر ببرودة شديدة في جسمي اثناء الامتحانات.					
32	اشعر برغبة في القيئ اثناء اداء الامتحان.					
33	اشعر بالرعشة و الرجفة في يداي خلال اداء الامتحانات.					
34	اشعر بالام في مختلف مناطق جسمي في فترة الامتحانات.					
35	اشعر بجفاف شديد بالحلق اثناء اداء الامتحانات.					
36	اشعر بعدم القدرة على التركيز وقت الامتحانات.					
37	تقلقني حالة النسيان التي تبوا واضحة عني وقت الامتحانات.					
38	اجد صعوبة لدي في القدرة على التفكير السليم وقت الامتحان.					

39	اشعر بالضيق لتداخل بعض المعلومات لدي وقت الامتحان.					
40	اجد صعوبة في انتظام تفكيري اثناء اداء الامتحانات.					

Statistiques de fiabilité ثبات أساليب التعلم

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,788	30

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR0001	Hypothèse de variances égales	2,736	,118	15,287	16	,000	31,11111	2,03518	26,79671	35,42551
	Hypothèse de variances inégales			15,287	13,584	,000	31,11111	2,03518	26,73349	35,48873

صدق اساليب التعلم**Statistiques de groupe**

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001	1,00	9	131,4444	3,28295	1,09432
	2,00	9	100,3333	5,14782	1,71594

ثبات قلق امتحان

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,937	40

صدق قلق امتحان

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001	1,00	9	170,8889	9,82910	3,27637
	2,00	9	94,7778	12,60732	4,20244

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00001	Hypothèse de variances égales	,537	,474	14,283	16	,000	76,11111	5,32870	64,81477	87,40745
	Hypothèse de variances inégales			14,283	15,102	,000	76,11111	5,32870	64,75990	87,46232

Corrélations الفرضية العامة

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	,349**
	Sig. (bilatérale)		,004
	N	65	65
VAR00002	Corrélation de Pearson	,349**	1
	Sig. (bilatérale)	,004	
	N	65	65

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Statistiques de groupe الفرضية الأولى

	VAR00003	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001	1,00	36	115,9722	12,32532	2,05422
	2,00	29	110,8621	11,05417	2,05271

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00001	Hypothèse de variances égales	1,696	,197	1,739	63	,087	5,11015	2,93868	-,76233	10,98264
	Hypothèse de variances inégales			1,760	62,232	,083	5,11015	2,90404	-,69450	10,91481

الفرضية الثانية**Statistiques de groupe**

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001	lettre	36	134,8611	33,27990	5,54665
	science	29	124,1379	29,75462	5,52529

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00001	Hypothèse de variances égales	,723	,398	1,353	63	,181	10,72318	7,92514	-5,11394	26,56030
	Hypothèse de variances inégales			1,370	62,275	,176	10,72318	7,82906	-4,92552	26,37188

الفرضية الثالثة**Statistiques de groupe**

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001	1,00	25	114,3200	10,28640	2,05728
	2,00	40	113,4750	13,03838	2,06155

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00001	Hypothèse de variances égales	,614	,436	,275	63	,784	,84500	3,07579	-5,30148	6,99148
	Hypothèse de variances inégales			,290	59,487	,773	,84500	2,91245	-4,98181	6,67181

االفرضية الرابعة

Statistiques de groupe

	VAR00003	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001	1,00	25	140,3200	22,87233	4,57447
	2,00	40	123,5500	35,34515	5,58856

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00001	Hypothèse de variances égales	7,265	,009	2,109	63	,039	16,77000	7,95127	,88066	32,65934
	Hypothèse de variances inégales			2,322	62,891	,023	16,77000	7,22203	2,33743	31,20257