



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر - بسكرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

عنوان المذكرة:

أثر تفاعل كل من الطموح الأكاديمي وقلق الامتحان على

التحصيل الدراسي

دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية الشهيد حميمي

السعدي - ببوشقرون - ولاية بسكرة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص علم النفس المدرسي

إشراف الأستاذ(ة):

صباح ساعد

إعداد الطالب:

محمد ثابت

السنة الجامعية:

2015/2014



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خضير - بسكرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

عنوان المذكرة:

أثر تفاعل كل من الطموح الأكاديمي وقلق الامتحان على

التحصيل الدراسي

دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية الشهيد حميمي

السعدي - ببوشقرون - ولاية بسكرة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص علم النفس المدرسي

إشراف الأستاذ(ة):

صباح ساعد

إعداد الطالب:

محمد ثابت

السنة الجامعية:

2015/2014

شكر وتقدير:

أُتقدم بخالص شكري وامتناني إلى أساتذة العلوم الاجتماعية عمومًا، وإلى أساتذة علوم التربية خصوصًا الذين يعود لهم الفضل في وصولنا إلى ما نحن عليه اليوم. وشكر خالص وخاص إلى التي رافقتني طوال رحلة بحثي، وقاسمتني عناء المشقة والسفر فيها، إلى التي غرست في الطموح وجعلتني أبحث فيه، إلى التي لا نستطيع رد جميلها، إلى التي يعود لها الفضل في تكويننا في المنهجية، بل إلى التي لا نستطيع بالتعبير وصف فضلها علينا، إلى أم القياس في جامعة بسكرة بدون منازع، إلى أستاذتي الفاضلة حَفْظَهَا اللهُ ووفقها في حياتها العلمية والعملية، إلى الأستاذة الكريمة صباح ساعد. كما أتقدم بشكري الخالص إلى كل من مدّ لنا يد العون من قريب أو بعيد ، وإلى أفراد أسرتي دون استثناء، وإلى رُفَقَاءِ تَرْبِي فِي الدَّرَاسَةِ، وإلى كل قريب، وإلى كل من لم يبخل علينا ولو بحرف.



فهرس الموضوعات:

الصفحة	الموضوع
أ	شكر وتقدير
ب	فهرس الموضوعات
هـ	قائمة الجداول
هـ	قائمة الأشكال والمخططات
هـ	قائمة الملاحق
01	مقدمة
التراث الأدبي	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
05	01 - إشكالية الدراسة
08	02 - أهمية الدراسة
08	03 - أهداف الدراسة
09	04 - تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا
09	05 - الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية
18	06 - فرضيات الدراسة
الفصل الثاني: مستوى الطموح الأكاديمي	
21	تمهيد
21	01 - مفهوم الطموح ومستوى الطموح
24	02 - النظريات المفسرة لمستوى الطموح
28	03 - أنواع الطموح
34	04 - مصادر مستوى الطموح



34	05 - العوامل المؤثرة في مستوى الطموح
44	06 - قياس مستوى الطموح
49	- خلاصة
الفصل الثالث: قلق الامتحان	
51	تمهيد
51	01 - تعريف قلق الامتحان
53	02 - النظريات المفسرة لقلق الامتحان
58	03 - تصنيف قلق الامتحان
59	04 - مكونات قلق الامتحان
60	05 - أعراض قلق الامتحان
61	06 - عوامل قلق الامتحان
64	07 - قياس قلق الامتحان
67	خلاصة
الفصل الرابع: التحصيل الدراسي	
69	تمهيد
69	01 - تعريف التحصيل الدراسي
71	02 - مستويات التحصيل الدراسي
73	03 - شروط التحصيل الدراسي
75	04 - مبادئ التحصيل الدراسي
78	05 - خصائص التحصيل الدراسي
79	06 - عوامل التحصيل الدراسي
82	07 - قياس التحصيل الدراسي
84	08 - أهداف التحصيل الدراسي

86	خلاصة
الجانب الميداني للدراسة:	
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة	
89	تمهيد
89	01 - المنهج
89	02 - حدود الدراسة
89	03 - مجتمع الدراسة
90	04 - عينة الدراسة
90	05 - أدوات الدراسة
96	06 - الأساليب الإحصائية
97	خلاصة
الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
99	تمهيد
99	أولا - عرض نتائج الدراسة
99	1- عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية
102	2- عرض نتائج الدراسة على أساس تحليل التباين الثنائي
104	ثانيا - مناقشة وتفسير نتائج الدراسة
104	1- مناقشة الفرضية الفرعية الأولى
106	2- مناقشة الفرضية الفرعية الثانية
107	3- مناقشة الفرضية العامة
110	خلاصة
111	خاتمة

114	قائمة المراجع
119	الملاحق

قائمة الجداول:

الصفحة	عنوان الجدول	الرقم
91	مستويات قلق الامتحان، وتوزيع الدرجات.	01
92	معاملات الصدق التمييزي لمقياس قلق الامتحان.	02
93	معاملات ثبات قلق الامتحان.	03
94	تفسير الدرجات على مقياس الطموح الأكاديمي.	04
95	معاملات صدق مقياس مستوى الطموح.	05
99	متوسطات التحصيل الدراسي لمرتفعي ومنخفضي مستوى الطموح الأكاديمي.	06
100	متوسطات التحصيل الدراسي لمرتفعي ومنخفضي مستوى قلق الامتحان.	07
101	المتوسطات الحسابية للتحصيل الدراسي للتلاميذ في مختلف حالات التفاعل بين مستويي قلق الامتحان والطموح الأكاديمي.	08
102	قيمة (ف) المستخرجة لاختبار صحة فرضيات الدراسة.	09

قائمة الأشكال والمخططات:

الصفحة	عنوان الشكل	الرقم
104	منحنى بياني التحصيل الدراسي للتلاميذ في مختلف حالات تفاعل مستويي الطموح الأكاديمي وقلق الامتحان	01

قائمة الملاحق:

الصفحة	عنوان الملحق	الرقم
120	مقياس الطموح الأكاديمي	01
125	مقياس قلق الامتحان	02



مقدمة:

يعتبر موضوع التحصيل الدراسي من بين أكثر المواضيع تداولاً في المجال التربوي، نظراً لما يمثله من أهمية كبيرة في العملية التقويمية للتلميذ وفي حياته الدراسية، فهو دليل على مدى اكتساب التلميذ للمهارات والمعارف، وعلى نجاحه أو فشله في مساره الدراسي، ولهذا تهتم أسرة التلميذ بتحصيله، خاصة في امتحانات نهاية المراحل الدراسية، ومن بينها وأهمها إمتحان شهادة البكالوريا، فالتلميذ المقبل على هذا الإمتحان في مرحلة فاصلة للوصول إلى الجامعة، مما يجعل الأسرة تتابع تحصيله الدراسي وتعطي أهمية كبيرة له، لأن التحصيل الجيد للتلميذ يعني نجاحه وانتقاله إلى الجامعة، والتحصيل المتدني يعني فشل التلميذ ورسوبه، مما يؤثر على مساره الدراسي.

والتحصيل الدراسي يتأثر بالعديد من العوامل خاصة العوامل الفردية المتعلقة بالتلميذ والتي نجد منها ما هو داخلي كالعوامل النفسية الداخلية مثل **الطُّمُوح الأكاديمي**، وفي المقابل هناك عوامل خارجية متعلقة بالمواقف **كقلق الإمتحان**، ولقد اختلفت الدراسات في توضيح تأثير هذين المتغيرين على التحصيل، فبالنسبة لتأثير مستوى الطموح، توصلت دراسات تربوية إلى أنه يساعد على التحصيل الدراسي للتلميذ، نذكر منها دراسة **عبد ربه (1995)** (عبد ربه، 2010، ص126)، وتوصلت دراسات أخرى إلى أنه لا يؤثر على التحصيل الدراسي كدراسة **حجازي (1987)** (توفيق شبير، 2005، ص88)، وكذلك بالنسبة لقلق الإمتحان، توصلت بعض الدراسات إلى أنه يؤثر سلباً على التحصيل الدراسي كدراسة **آل يحي (1989)** (المزوعي، 2011، ص96)، وتوصلت أخرى إلى أن قلق الامتحان يؤثر إيجابياً على التحصيل الدراسي كدراسة **جودري وسبيلبرجر (1981)** **Gaudry & Spilberger**.

(عبادة، 1989، ص86)

ولمعرفة أثر التفاعل بين هذين المتغيرين على التحصيل الدراسي، ونظراً لعدم عثور الباحث على دراسات تناولت هذا الموضوع، قام الباحث بدراسة ميدانية، وهي موضحة في هذا البحث الذي يتكون من جانبين هما:

1- الجانب الأول: التراث الأدبي للدراسة: قسّم إلى أربع فصول وهي:

- فصل الإطار العام للدراسة: ويتضمن؛ إشكالية الدراسة، أهميتها، أهدافها، تحديد مفاهيمها إجرائيا، الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية، وأخيرا الفرضيات التي يمكن أن تصل إليها نتائج الدراسة.

- فصل مستوى الطموح الأكاديمي: والذي يتناول؛ أهم تعريفات الطموح ومستوى الطموح، النظريات المفسرة له، مصادره، أنواعه، العوامل المؤثرة فيه، وطرق قياسه.

- فصل قلق الإمتحان: ويتناول؛ تعريفه، النظريات المفسرة له، تصنيفه، مكوناته، أعراضه، عوامله، وأخيرا طرق قياسه.

- فصل التحصيل الدراسي: وفيه؛ أهم تعريفاته، مستوياته، شروطه، مبادئه، خصائصه، عوامله، طرق قياسه، وأهدافه. كل هذا في الجانب الأول للدراسة.

2- الجانب الثاني: الجانب التطبيقي: وقسّم إلى فصلين هما:

- فصل الإجراءات المنهجية للدراسة: وتضمن؛ منهج الدراسة، مجتمعها، حدودها، عينتها، الأدوات المستخدمة فيها، والأساليب الإحصائية المعتمدة.

- فصل عرض ومناقشة نتائج الدراسة: ويتضمن؛ عرض نتائج فرضيات الدراسة، ومناقشتها وتفسيرها.

وكل هذا ما سيتم التطرق له بالتفصيل في هذا البحث.

التراث الأديبي

الفصل الأول:

الإطار العام للدراسة

- 1- إشكالية الدراسة.
- 2- أهمية الدراسة.
- 3- أهداف الدراسة.
- 4- تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا.
- 5- الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية.
- 6- فرضيات الدراسة.

1 - إشكالية الدراسة:

يهتم المختصون في ميدان التربية وعلم النفس بالتحصيل الدراسي لما يمثله من أهمية كبيرة في حياة التلميذ، فهو ناتج عن عمليات التعلم المتنوعة والمتعددة المعارف والمهارات، والعلوم المختلفة التي تتم داخل المؤسسة التعليمية، والتي تدل على نشاطه العقلي والمعرفي، فالتحصيل الدراسي يعني أن يحقق الفرد لنفسه أكبر قدر ممكن من المعرفة أو العلم خلال مراحل حياته الدراسية المتدرجة والمتسلسلة منذ الطفولة وحتى المراحل المتقدمة، ومن خلاله يستطيع التلميذ الانتقال من المرحلة الحاضرة إلى المرحلة التي تليها ومواصلة الدراسة.

وبالتالي فهو يحقق نجاح الفرد في حياته الدراسية، ويحدد معالم حياته المستقبلية لاختيار الدراسة أو المهنة المناسبة، كما يحدد دوره في المجتمع الذي يعيش فيه، لذلك تنصب اهتمامات التلاميذ على التحصيل الدراسي، خاصة تلاميذ المرحلة الثانوية باعتبارها المرحلة الفاصلة للانتقال إلى الجامعة، حيث يسعون لتحقيق تحصيل دراسي جيد يمكنهم من النجاح ويساعدهم على التنبؤ بمستقبلهم.

ويتأثر التحصيل الدراسي للتلاميذ بالعديد من العوامل والمتغيرات التربوية والنفسية كالطموح الأكاديمي وقلق الامتحان. فالطموح الأكاديمي من حيث أنه: "المستوى الذي يرغب الفرد في بلوغه أو يشعر أنه قادر على بلوغه، وهو يسعى لتحقيق أهدافه في الحياة وإنجاز أعماله اليومية". (عبد الفتاح، 1984، ص11)، يعتبر من بين المتغيرات التي تؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ، وهو يختلف بينهم، فمنهم من يسعى لبلوغ المستويات الدراسية والمهنية الراقية، ومنهم من يسعى فقط لتحقيق المستويات المقبولة اجتماعيا، ومنهم من يحاول فقط تحقيق مستويات مرضية، ومنهم من لديه توجهات أخرى بعيدا عن المجال الدراسي. وقد أثبتت العديد من الدراسات أن الاهتمام بالجانب الدراسي يزداد بازدياد الطموح الأكاديمي، من بينها دراسة أبو هلال واتكنسون (1993)¹ عن اثر كل من الطموح

¹ هدفت هذه الدراسة إلى بحث علاقة التحصيل الدراسي بكل من مستوى الطموح الأكاديمي، وأهمية المادة الدراسية، والجنس وشملت عينة الدراسة (280) طالبا وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من ثانوية شاملة في ولاية كاليفورنيا في أمريكا، وقد توزع أفراد العينة في الصفوف على النحو التالي: (70) من الصف التاسع، (70) من الصف العاشر، (81) من الصف الحادي عشر، (59) من الصف الثاني عشر، وقد طبق الباحثان على أفراد العينة أداتين هما: استبيان لتقويم الطلاب لأهمية المواد الدراسية، واستبيان لقياس مستوى الطموح الأكاديمي، وبعد

الأكاديمي والمادة الدراسية والجنس على التحصيل الدراسي، حيث أثبتت هذه الدراسة أنه كلما ارتفع مستوى الطموح الأكاديمي، كلما كانت الاتجاهات ايجابية نحو الدراسة، وبالتالي يزداد التحصيل الدراسي للتلميذ (أبو ندي، 2004، ص82)، وكذلك دراسة رؤوف (1981)¹، التي هدفت إلى بحث العلاقة بين التحصيل الدراسي عند التلاميذ ومستوى طموحهم، والتي توصلت إلى وجود علاقة موجبة بينهما، وأنه كلما زاد مستوى طموحه الأكاديمي كلما زاد تحصيله الدراسي. (أبو ندي، 2004، ص80-81)، فالطموح الأكاديمي للتلميذ حسب هذه الدراسات يُشكّل عامل مهم، ودافع قوي للتحصيل للدراسي، هذا من جهة.

ومن جهة أخرى وكما سبق ذكره يعد قلق الامتحان من بين العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي للتلاميذ أيضا، فمنهم من يعاني قلق الامتحان "كحالة انفعالية وجدانية مدركة، تعتري الفرد في الموقف السابق للامتحان أو في موقف الامتحان ذاته، وتتسم بالشعور بالتوتر والتهديد، و الخوف من الامتحان". (بن زعموش، وبن اعمارة، 2014، ص98) وقد أثبتت العديد من الدراسات من بينها دراسة مرسى (1980)² والتي هدفت إلى التعرف على علاقة القلق في الاختبار بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية، أن هناك علاقة عكسية بينهما حيث كلما زاد قلق الامتحان كلما انخفض التحصيل الدراسي للتلاميذ، والعكس صحيح كلما انخفض قلق الامتحان كلما زاد التحصيل الدراسي للتلاميذ. (جديد، 2010، ص112)، ونفس النتائج توصلت إليها دراسة الطواب (1992)³، في الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان والذكاء والتحصيل الدراسي حيث وجدت أنه كلما انخفض قلق الامتحان كلما زاد التحصيل الدراسي للتلميذ. (قحاوي، 1995، ص31)

المعالجة باستخدام المتوسطات، والانحرافات المعيارية، ومعاملات الارتباط، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي بمعنى كلما زاد مستوى الطموح الأكاديمي زاد التحصيل الدراسي.

¹ انظر الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية.

² انظر الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية.

³ هدفت دراسة الطواب إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين قلق الامتحان والذكاء والتحصيل الدراسي عند طلاب وطالبات الجامعة، وكذلك الفروق في درجات هذا القلق بين الجنسين من الطلبة، وقد تكونت العينة من (400) طالب وطالبة، واستخدم في الدراسة مقياس سبيلبرجر وزملانه (Spielberger et al) وقد أعدته للبيئة العربية ليلى عبد الحافظ بعد التأكد من صدقه وثباته، كما استخدم اختبار الذكاء المصور الذي أعده وقتنه احمد زكي صالح. وقد تم التأكد من صدق وثبات هذا المقياس وذلك عن طريق تطبيقه على عينة من مجتمع الدراسة، و من بين ما أسفرت النتائج عنه انه هناك علاقة عكسية بين درجات قلق الامتحان والتحصيل الأكاديمي.

فالطموح الأكاديمي وقلق الامتحان هما من بين أهم العوامل التي قد تؤثر على التحصيل الدراسي للتلميذ، وقد يكون هذا التأثير ايجابي أو سلبي، فقد يؤدي ارتفاع مستوى قلق الامتحان إلى تشويش أفكار التلميذ أثناء الامتحان، وبالتالي يؤثر هذا سلباً على إجاباته، مما يؤدي إلى انخفاض تحصيله الدراسي، كما قد يكون هذا الارتفاع عامل مساعد على إثارة العمليات العقلية للتلميذ، والتنبية إلى أهمية الامتحان، وبالتالي يؤدي إلى زيادة تحصيله الدراسي، وانخفاض مستوى قلق الامتحان قد يجعل التلميذ في راحة نفسية تامة تسمح له بالإجابة الجيدة أثناء الامتحان، وبالتالي زيادة تحصيله الدراسي، كما أن هذا الانخفاض قد يجعله قليل التركيز وغير مبالي بالامتحان مما يؤدي إلى انخفاض تحصيله الدراسي.

أما بالنسبة للطموح الأكاديمي، فإن ارتفاع مستواه، قد يؤدي إلى خوف التلميذ من عدم تحقيق طموحاته، وبالتالي التأثير السلبي على إجاباته أثناء الامتحان، مما يؤدي إلى انخفاض تحصيله الدراسي، كما قد يؤدي هذا الارتفاع إلى جعل التلميذ يسعى جاهداً من أجل بلوغ طموحاته وبالتالي زيادة تحصيله الدراسي، وانخفاض مستوى الطموح الأكاديمي قد يجعل التلميذ بعيد عن أي ضغط أثناء الامتحان وبالتالي التحكم في الأفكار والإجابات، مما يؤدي إلى زيادة تحصيله الدراسي، كما قد يصل هذا الانخفاض إلى مستوى حيث يصبح التلميذ لا يهتمه النجاح، مما يجعله غير جدي في الامتحان، وبالتالي انخفاض تحصيله الدراسي.

من خلال كل ما سبق يتبين لنا أن مستوى الطموح الأكاديمي و مستوى قلق الامتحان من بين العوامل الهامة التي تؤثر على التحصيل الدراسي للتلميذ، وبالتالي قد تغير من مساره الدراسي، ولأن العوامل النفسية غير ثابتة ويصعب التحكم فيها بالشكل التام، فإن مستوى الطموح الأكاديمي ومستوى قلق الامتحان عند التلاميذ قد يختلفان من تلميذ لآخر، كما قد يتغيران عند التلميذ الواحد من ظرف لآخر، فقد نجد المستويين مرتفعين معاً، أو

منخفضين معاً، أو نجد أحدهما مرتفع والآخر منخفض، ومن ثم يمكن طرح التساؤل الرئيسي التالي:

- هل يوجد أثر للتفاعل بين مستوى قلق الامتحان ومستوى الطُموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي على تحصيلهم الدراسي؟.

ويندرج تحت هذا التساؤل الرئيس التساؤل الفرعيين التاليين:

1- هل يختلف التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي بين ذوي الطموح الأكاديمي المرتفع وذوي الطموح الأكاديمي المنخفض؟

2- هل يختلف التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي بين ذوي قلق الامتحان المرتفع وذوي قلق الامتحان المنخفض؟

2- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

1-2- قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع.

2-2- إفادة التربويين من خلال نتائج هذه الدراسة خاصة مستشاري التوجيه والإرشاد من خلال تقديم معلومات حول انتشار قلق الامتحان عند تلاميذ البكالوريا، لتحديد إذا ما كان يجب بناء برامج علاجية للتلاميذ الذين يعانون هذا الاضطراب.

2-3- تقدم هذه الدراسة أدوات قياس يمكن للباحثين الاستفادة منها في بحوثهم ودراساتهم المستقبلية.

2-4- النزول إلى الميدان ومعرفة الواقع الدراسي للتلاميذ للاستفادة منه في المستقبل كوننا مختصين في المجال التربوي.

3- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

3-1- معرفة أثر تفاعل كل من الطموح الأكاديمي وقلق الإمتحان على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

3-2- معرفة الإختلافات في التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي بين ذوي الطموح الأكاديمي المرتفع، وذوي الطموح الأكاديمي المنخفض.

3-3- معرفة الإختلافات في التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي بين ذوي قلق الامتحان المرتفع، وذوي قلق الإمتحان المنخفض.

4- تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا:

تعتبر مفاهيم الطموح الأكاديمي، قلق الامتحان، والتحصيل الدراسي أهم المفاهيم التي ستستخدم بكثرة في الدراسة الحالية، وبالتالي لابد من تعريفها إجرائيا:

4-1- **الطموح الأكاديمي:** وهو الأهداف الدراسية الواقعية المستقبلية التي يضعها تلميذ السنة الثالثة ثانوي مسبقا لنفسه ويفكر فيها باستمرار ويبدل كل ما في وسعه لتحقيقها والوصول إليها من خلال النجاح المستمر في دراسته، ونستدل عليه من خلال مجموع الدرجات الكلي لاستجابات التلميذ على مقياس الطموح الأكاديمي.

4-2- **قلق الامتحان:** وهو حالة الخوف والارتباك التي تتتاب تلميذ السنة الثالثة ثانوي قبل وأثناء الامتحان خوفا من أداءه ودرجته عليه، ونستدل عليه من خلال المجموع الكلي للدرجات التي يتحصل عليها التلميذ في استجاباته على مقياس قلق الامتحان.

4-3- **التحصيل الدراسي:** وهو متوسط معدلي الفصل الأول والفصل الثاني الذي يحصل عليه تلميذ السنة الثالثة ثانوي في العام الدراسي 2014/2015 في جميع المواد الدراسية التي يدرسها طوال العام الدراسي.

5- الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية:

إهتم الكثير من الباحثين والتربويين بدراسة التحصيل الدراسي واهم العوامل المؤثرة فيه، ومن بين هذه الدراسات والبحوث من تطرقت لمتغير الطموح الأكاديمي كعامل وربطته بالتحصيل الدراسي، ومنها من تطرقت لقلق الامتحان وربطته كذلك بالتحصيل الدراسي، في حين لم يتم عثور الباحث على دراسة تناولت المتغيرين معاً، أو دراسة مطابقة للدراسة الحالية، وفي ما يلي سنتطرق لأهم الدراسات ذات الصلة بهذه الدراسة:

5-1-1 - دراسات تتعلق بالطموح والتحصيل الدراسي:

لقد شغل موضوع الطموح إهتمامات العديد من الباحثين في المجال التربوي فحاولوا دراسته من ناحية علاقته بالجوانب التربوية، خاصة علاقته بالتحصيل الدراسي، وسنتناول بعض أهم الدراسات، حسب تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

5-1-1-1 - دراسة رؤوف (1981):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح الأكاديمي لدى التلاميذ وتحصيلهم الدراسي، بمحافظة البصرة بالعراق، حيث أجريت على عينة تكونت من 168 تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف السادس ابتدائي، واستخدم الباحث مقياس مستوى الطموح من إعداد (عبد الوهاب العيسي)، واستخدم درجات التلاميذ في الفصل الأول لموسم (1978-1979) وتوصلت إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بين مستوى التحصيل الدراسي ومستوى الطموح الأكاديمي للتلاميذ بمعنى أنه كلما ارتفع مستوى الطموح ارتفع التحصيل الدراسي للتلميذ، كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في مستوى الطموح لصالح الإناث. (أبو ندي، 2004، ص80)

5-1-2 - دراسة فلاته (1985):

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة العلاقة بين الذكاء ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي بالسعودية، حيث أجريت على عينة مكونة من 110 تلميذاً، منهم 65 تلميذاً متفوقاً تحصيلياً، و45 تلميذاً معيماً بالسنة الثانية وثالثة ثانوي، استخدم الباحث في دراسته استبيان كاميليا عبد الفتاح، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ في مستوى الطموح، لصالح التلاميذ المتفوقين تحصيلياً. (أبو طالب، 1989، ص74)

5-1-3 - دراسة أبو شهبه (1987) :

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح وبعض المتغيرات الدراسية والاجتماعية لدى طالبات كليات التربية العالية والمتوسطة بمدينة جدة بالسعودية، وتكونت

عينة الدراسة من 200 طالبة، وكانت أدوات الدراسة تتكون من قائمة أيزنك للشخصية، واستبيان مستوى الطموح لكاميليا عبد الفتاح، وقد عالجت الباحثة البيانات إحصائياً باستخدام اختبارات (t) للفروق بين المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وتوصلت إلى أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين الطالبات مرتفعات التحصيل ومنخفضات التحصيل بالكليتين لصالح مرتفعات التحصيل.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين الطالبات مرتفعات التحصيل بالكلية المتوسطة والطالبات مرتفعات التحصيل بالكلية العالية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى طموح طالبات الكلية المتوسطة وطالبات الكلية العالية لصالح طالبات الكلية العالية. (توفيق شبير، 2005، ص88)

5-1-4 - دراسة حجازي (1987):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين كل من مستوى الطموح والمستوى الاقتصادي الاجتماعي، والتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية بغزة - فلسطين، وتكونت عينة الدراسة من 100 طالبا، منهم 56 طالبا و 44 طالبة واستخدم الباحث استبيانين من إعداداه ; استبيان لقياس مستوى الطموح، واستبيان لقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي، وعالج البيانات باستخدام معامل بيرسون، والوسط الحسابي، والانحرافات المعيارية، ومعامل بيتا وأسلوب الانحدار المتعدد، وتوصل الباحث إلى أنه:

- لا يوجد تأثير لمستوى الطموح على التحصيل الدراسي. (توفيق شبير، 2005، ص88)

5-1-5 - دراسة إبراهيم علي إبراهيم (1994):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى العلاقة بين مستوى الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ بعض المدارس الإعدادية والثانوية بالدوحة بقطر، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الطموح الأكاديمي للمرحلة الثانوية لصالح أبو ناهية، يتكون من 48 عبارة تقيس ستة (6) أبعاد، كل بعد تقيسه ثمانية (8) بنود وزعت عشوائياً، أجريت الدراسة على عينة عشوائية بسيطة مكونة من 178 تلميذاً بثانويات الدوحة، وتم

التوصل إلى أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ذوي الطموح المرتفع، ومتوسط درجات التلاميذ ذوي الطموح المنخفض في مستوى التحصيل الدراسي. (إبراهيم، 1994، ص575-584)

5-1-6- دراسة عبد ربه (1995):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين كل من مستوى الطموح والانجاز الأكاديمي لدى تلاميذ الثانوية بسيناء والمحافظه الغربية بمصر، واستخدمت الدراسة مقياس مستوى الطموح لكامليليا عبد الفتاح، ومقياس التحصيل الدراسي من إعداد الباحث، وطبق على عينة مكونة من 200 تلميذا وتلميذة، بالسنة ثمانية ثانوي وقد أسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مجموعة الحضر بالنسبة لمستوى الطموح والانجاز الأكاديمي، كما أثبتت وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين مستوى الطموح والانجاز الأكاديمي.

(عبد ربه، 2010، ص126)

تعقيب على الدراسات المتعلقة بالطموح والتحصيل الدراسي:

تناولت هذه الدراسات العلاقة بين الطموح والتحصيل الدراسي من جوانب متعددة، وكانت نظرة الباحثين لها من زوايا مختلفة، فمنهم من درس العلاقة بين مستوى الطموح العام والتحصيل الدراسي، كدراسات كل من فلاته (1985)، أبو شهبه (1987)، حجازي (1987)، وعبد ربه (1995)، ففي هذه الدراسات تم تناول الطموح من مجاله الواسع في علاقته بالتحصيل الدراسي، في حين أن التحصيل الدراسي مجال أكاديمي له نوعه الخاص به من الطموح، ومنهم من درس العلاقة بين مستوى الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي، كدراستي كل من رؤوف (1981)، وإبراهيم علي إبراهيم (1994)، وهاتين الدراستين هما الأقرب إلى الدراسة الحالية من حيث تحديد نوع الطموح باختيار الطموح الأكاديمي، كما أن بعض الدراسات كدراسة رؤوف (1981)، أجريت على تلاميذ المرحلة الابتدائية، ولا شك في أن التلميذ في هذه المرحلة طموحه محدود، ولم يصل إلى درجة أنه يفكر في المستقبل البعيد، ومن الدراسات من أجريت على عينات غير متجانسة، كدراسة إبراهيم علي إبراهيم

(1994)، التي أجريت على عينة تشمل تلاميذ المرحلة الإعدادية (المتوسطة) وتلاميذ المرحلة الثانوية، في حين استخدمت الدراسة الحالية عينة متجانسة تتمثل في تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، والدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية استخدمت مقاييس مختلفة للطموح منها من كان من إعداد القائمين بالدراسة، كدراسة **حجازي (1987)**، ومنها من إستخدم مقاييس أعدها باحثون من قبل، كدراسات كل من **فلاته (1985)**، **أبو شهبه (1987)**، و**عبد ربه (1995)** التي استخدمت مقياس كاميليا عبد الفتاح لمستوى الطموح، ودراسة **إبراهيم علي إبراهيم (1994)** التي استخدمت مقياس **صلاح أبو ناهية**، ودراسة **رؤوف (1981)** التي استخدمت مقياس **عبد الوهاب العيسي**، أما الدراسة الحالية فاستخدمت مقياس **محمد بوفاتح** وهو خاص بمستوى الطموح الدراسي ومطبق في البيئة الجزائرية، ويتضمن أربعة أبعاد وهي النظرة للدراسة الثانوية، النظرة للتفوق الدراسي، النظرة للدراسة الجامعية، وأخيرا النظرة للحياة، وهو الأنسب للدراسة الحالية لأنها تناولت الطموح الأكاديمي.

توصلت أغلب الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية إلى وجود علاقة موجبة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي كدراسات **رؤوف (1981)**، **فلاته (1985)**، **أبو شهبه (1987)**، و**عبد ربه (1987)**، في حين توصلت دراسة **حجازي (1987)** إلى أنه لا يوجد تأثير لمستوى الطموح على التحصيل الدراسي، أما دراسة **إبراهيم علي إبراهيم (1994)** فبحثت عن الفروق في التحصيل الدراسي بين مرتفعي ومنخفضي مستوى الطموح، وتوصلت إلى انه ليست هناك فروق، وستبحث الدراسة الحالية عن الفروق في التحصيل الدراسي بين مرتفعي ومنخفضي مستوى الطموح الأكاديمي، كما أن أغلب الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية تناولت الطموح الأكاديمي في علاقته مع التحصيل الدراسي كعامل مستقل وحيد، واعتمدت أغلب الدراسات المنهج الوصفي، اختبارات (ت) للفروق أو معامل **بيرسون** لدراسة العلاقة، في حين أن الدراسة الحالية لأنها تبحث عن أثر تفاعل كل من الطموح الأكاديمي وقلق الإمتحان على التحصيل الدراسي فاستخدمت المنهج **السببي المقارن ومعالجة تحليل التباين الثنائي**.

5-2-2- دراسات تتعلق بقلق الامتحان والتحصيل الدراسي:

تطرق العديد من الباحثين لدراسة قلق الامتحان كأحد العوامل النفسية الهامة التي قد تؤثر على تحصيل التلميذ الدراسي و تلعب دورا هاما في مجرى حياته الدراسية، وفي ما يلي سنذكر أهم هذه الدراسات:

5-2-1- الدراسات العربية:

تطرقت البحوث العربية في الكثير من دراسات التربية إلى دراسة قلق الامتحان كأحد متغيرات التحصيل الدراسي، وسنتطرق إلى بعض أهم هذه الدراسات:

5-2-1-1- دراسة كمال مرسي(1980):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على علاقة القلق في المواقف الإختبارية بالتحصيل الدراسي، حيث أجريت على عينة من تلاميذ المدارس الثانوية في الكويت تكونت من (370) تلميذ منهم (200) ذكور و(170) إناث، إستخدمت الدراسة مقياس بييل (yale) للقلق في المواقف الإختبارية، واعتمدت على درجات التحصيل في مادة اللغة العربية، والانكليزية، والرياضيات في التحصيل الدراسي واستخدمت معامل الارتباط في المعالجة الإحصائية، حيث إتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى وجود علاقة بين القلق في المواقف الإختبارية والتحصيل الدراسي، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي القلق، في تحصيل المواد الدراسية لصالح منخفضي القلق.

(جديد، 2010، ص112)

5-2-1-2- دراسة آل يحي (1989):

قامت الباحثة بقياس قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بهدف بحث علاقة قلق الامتحان بالتحصيل الدراسي، وقد أشارت النتائج إلى معامل ارتباط قوي بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي وانه كلما زادت درجة قلق الامتحان كلما انخفضت درجة التلميذ والعكس صحيح. (المزوعي، 2011، ص96)

5-2-1-3- دراسة أبو مصطفى(1997):

أجريت هذه الدراسة للتعرف على علاقة قلق الامتحان بالتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية بجامعة غزة بفلسطين على عينة تكونت من (120) طالبة من طالبات الكلية، حيث استخدم الباحث مقياس سبيلجر لقلق الامتحان، واعتمد في قياس التحصيل على نتيجة امتحان مقياس مناهج البحث للسداسي الأول للعام الجامعي (96-97)، وتوصلت إلى أنه: لا توجد فروق بين الطالبات ذوي قلق الامتحان المرتفع، وذوي قلق الامتحان المنخفض. (المزوعي، 2011، ص96)

5-2-1-4- دراسة الوحشي(1998):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر قلق الامتحان على التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في اليمن، استخدم الباحث مقياس قلق الامتحان لسبيلجر، واعتمد على درجات الطلبة في امتحان الشهادة الثانوية العامة لعام (1990\1989)، وقد بينت النتائج وجود دالة إحصائية بين الطلبة ذوي قلق الامتحان المرتفع وبين الطلبة ذوي قلق الامتحان المنخفض لصالح الطلبة ذوي قلق الامتحان المنخفض، أي أن قلق الامتحان يؤدي إلى زيادة التحصيل الدراسي. (المزوعي، 2011، ص96)

5-2-1-5- دراسة لبنى جديد(2006):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم وقلق الامتحان وتأثيرهما على التحصيل الدراسي، وهدفت إلى الكشف عن الفروق بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي قلق الامتحان في درجات التحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ الثانية ثانوي تتكون من (264) تلميذ تم اختيارها بالطريقة العشوائية من مدارس دمشق بسوريا منهم (143) إناث و(121) ذكور، استخدمت الباحثة مقياس قلق الامتحان لمحمد شعيب، ومقياس أساليب المذاكرة لمحمود عبد الحليم منسي، وتوصلت الباحثة إلى وجود فروق بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي قلق الامتحان في درجات التحصيل الدراسي لصالح التلاميذ منخفضي قلق الامتحان. (جديد، 2010، ص93-94)

5-2-2- الدراسات الأجنبية:

حاول العديد من الباحثين الأجانب دراسة أهم العوامل والمتغيرات التي يمكن أن تؤثر على التحصيل الدراسي، من بينها قلق الامتحان، وفي ما يلي سنذكر بعض أهم الدراسات الأجنبية التي تتعلق بقلق الامتحان والتحصيل الدراسي:

5-2-2-1- دراسة سيثي وسود (Sethi & Sud, 1980):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير قلق الاختبار والذكاء في الانجاز الأكاديمي لمختلف المناهج الدراسية لدى تلميذات المدرسة الثانوية في المملكة المتحدة البريطانية في أربعة مواد دراسية، تم قياس القلق باستخدام مقياس لقلق الامتحان، واستخدمت الدراسة اختبار القابليات العقلية العامة، وقسمت العينة إلى ثلاثة مستويات وفق درجاتهم في قلق الاختبار وهي: (عال، متوسط، منخفض) كمتغيرات مستقلة، وثلاثة مستويات ذكاء (عال، متوسط، منخفض) واشتملت كل حالة من هذه الحالات على (22) تلميذة في الصف التاسع وقد أشارت النتائج إلى وجود تأثير سلبي رئيسي لقلق الاختبار على الإنجاز الأكاديمي. (المزوعي، 2011، ص96)

5-2-2-2- دراسة جودري وسبيلبرجر (gaudry & spilberger 1981):

أجريت هذه الدراسة من أجل التعرف على أثر مستوى قلق الاختبار على الأداء في الإختبارات التحصيلية، حيث وجد أن التلاميذ ذوي القلق المرتفع كان أدائهم على الإختبارات التجريبية مرتفع نسبياً، وأفضل من أدائهم على الإختبارات النهائية، وذلك بمقارنتهم بالأفراد ذوي القلق المنخفض في نفس الفصل الدراسي، وأشارت الدراسة إلى أن القلق المرتفع له تأثير عال على أداء التلاميذ في الإختبارات التحصيلية. (عبادة، 1989، ص86)

5-2-2-3- دراسة هونسلي (Hunsley, 1985):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي، حيث تكونت عينة الدراسة من (62) طالباً في السنة الثالثة جامعي في مقياس القياس النفسي في جامعة ووترلو بأمريكا، واستخدم الباحث أداة لجمع البيانات وهي مقياس قلق الامتحان المعدل، مستخدماً النسب المئوية، ومعاملات الارتباط لاختبار صحة الفروض، وأظهرت

النتائج أن الطلبة الذين لديهم قلق امتحان مرتفع، كان أدائهم الأكاديمي سيئاً للغاية في هذا المقياس. (أبو عذب، 2008، ص143)

5-2-2-4 - دراسة زاس (zais 1986) :

هدفت هذه الدراسة إلى البحث في العلاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي، والتعرف على أثر كل من الضغوط النفسية وقلق الامتحان على العلاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي، لدى عينة من طلاب الجامعة بلغ حجمها 400 طالب وطالبة، واستخدم الباحث مقياس سارسون لقياس قلق الاختبار ومن أهم نتائج هذه الدراسة أن هناك ارتباط سالب ودال إحصائياً بين قلق الإختبار والتحصيل الدراسي، وأن ارتفاع مستوى قلق الإختبار يؤدي إلى إنخفاض مستوى التحصيل الدراسي. (عبادة، 1989، ص88)

- تعقيب على الدراسات المتعلقة بقلق الامتحان والتحصيل الدراسي:

تطرقت الدراسات المتعلقة بقلق الامتحان والتحصيل الدراسي للموضوع من جوانب مختلفة، فمنهم من بحث في تأثير قلق الامتحان على التحصيل الدراسي، كدراسات سيثي وسود (1980)، جودري وسبيلبرجر (1981)، الوحشي (1998)، ولبنى جديد (2006). ومنهم من بحث في العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي كدراسات هونسلي (1985)، زاس (1986)، مرسي (1980)، آل يحي (1989)، وأبو مصطفى (1997)، ومن هؤلاء الباحثين من استخدم في قياس التحصيل الدراسي درجات بعض المواد أو المقاييس فقط، كدراسات سيثي وسود (1980)، كمال مرسي (1980)، وأبو مصطفى (1997)، أما وهذا غير كافي لتعميم النتائج.

وقد توصلت اغلب الدراسات إلى أن هناك علاقة سالبة (عكسية) بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي كدراسات سيثي وسود (1980)، زاس (1986)، هونسلي (1985)، مرسي (1980)، آل يحي (1989)، ولبنى جديد (2006)، أما دراسة جودري وسبيلبرجر (1981)، والوحشي (1998) فتوصلتا إلى أن هناك علاقة موجبة (طردية) بين قلق

الامتحان والتحصيل الدراسي، وتوصلت دراسة أبو مصطفى (1997) إلى أنه لا توجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي قلق الامتحان في التحصيل الدراسي.

وهناك من الدراسات من لم تقتصر على دراسة قلق الامتحان كعامل مستقل وحيد بل ربطته مع احد العوامل الأخرى التي يمكن أن تؤثر على التحصيل الدراسي، كدراسة سيثي وسود (1980) التي تناولت (تأثير الذكاء وقلق الامتحان على الانجاز الأكاديمي)، ودراسة لبنى جديد (2006) التي تناولت (العلاقة بين أساليب التعلم وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي)، ودراسة زاس (1986) التي تناولت (أثر الضغوط النفسية وقلق الامتحان على العلاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي)، في حين لم نقف على دراسات تناولت الطموح الأكاديمي مع قلق الامتحان كعاملين مستقلين وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، أو أثرهما عليه، عكس الدراسة الحالية، التي ستحاول البحث في اثر تفاعل كل من الطموح الأكاديمي وقلق الامتحان على التحصيل الدراسي.

و قد استخدمت أغلب الدراسات مقاييس لقلق الامتحان مُعدة من قبل كمقياس سبيلجر ومقياس سارسون ومقياس ييل ومقياس محمد شعيب، في حين اعتمدت الدراسة الحالية مقياس قلق الامتحان لسليمة سايجي، المُعد والمطبق في البيئة الجزائرية، والذي يلم بجوانب قلق الامتحان المختلفة لأنه يقيس أربعة أبعاد تتمثل في البعد الفسيولوجي والمعرفي والسلوكي والانفعالي، ولقد اتبعت أغلب الدراسات المنهج الوصفي، في حين ستعتمد الدراسة الحالية المنهج السببي المقارن، كما استخدمت أغلب الدراسات في معالجة بياناتها، معاملات الارتباط، ومعامل (ت) لدراسة الفروق، في حين تعتمد الدراسة الحالية على تحليل التباين الثنائي لأنها تبحث عن أثر التفاعل بين الطموح الأكاديمي وقلق الامتحان على التحصيل الدراسي.

6- فرضيات الدراسة:

انطلاقاً من أهداف الدراسة وأهميتها وكذا ما تم عرضه من دراسات سابقة تمت

صياغة الفرضية العامة التالية:

- لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتفاعل ما بين مستوى الطموح الأكاديمي، ومستوى قلق الامتحان على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

ويتم اختبار هذه الفرضية عن طريق اختبار الفرضيتين الفرعيتين التاليتين:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ذوي الطموح الأكاديمي المرتفع، و متوسط درجات التحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي الطموح الأكاديمي المنخفض.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ذوي قلق الامتحان المرتفع، والتلاميذ ذوي قلق الامتحان المنخفض.

الفصل الثاني :

مستوى الطموح الأكاديمي

تمهيد

- 1- مفهوم الطموح ومستوى الطموح.
- 2- النظريات المفسرة لمستوى الطموح.
- 3- أنواع الطموح.
- 4- مصادر مستوى الطموح.
- 5- العوامل المؤثرة في مستوى الطموح.
- 6- قياس مستوى الطموح.

خلاصة

تمهيد:

يعتبر الطموح موضوع من المواضيع الهامة التي اهتم بها الباحثين والعلماء كسمة شخصية يتسم بها كل فرد وتختلف بين الأفراد من فرد إلى آخر حسب الأهداف والغايات والظروف المحيطة بهم، وتختلف حتى بين الجماعات، وتعتبر من العوامل التي تجعل الأداءات والأعمال مختلفة بينهم، وهي دليل على اختلاف الأمم والشعوب وتصنيفهم إلى مستويات مختلفة حسب ما وصلوا إليه من تقدم ورقي وازدهار.

والطموح الأكاديمي نوع من أهم أنواع الطموح وهو يخص الجانب الدراسي للتلاميذ و يلعب دورا هاما في تحديد الملامح المستقبلية لهم، وسيتم التطرق في هذا الفصل لمستوى الطموح، حيث سيتم تناول تعريفات الطموح ومستوى الطموح، وأهم النظريات المفسرة له، وأهم مصادره وأنواعه، والعوامل المؤثرة فيه وطرق قياسه.

1- مفهوم الطموح ومستوى الطموح: يعرف الطموح لغة واصطلاحا كالاتي:

1-1- التعريف اللغوي للطموح:

جاء في لسان العرب عن الطموح في فعل "طَمَحَ" و"طَمَّحَ" مِثْلُ الْجَمَّاحِ، وَطَمَّحَتِ الْمَرْأَةُ مِثْلُ جَمَّحَتِ، فَهِيَ طَامِحٌ أَي تَطْمَحُ إِلَى كُلِّ الرَّجَالِ، وَطَمَّحَ بِبَصَرِهِ يَطْمُحُ طَمَّحًا أَي شَخَّصَ، وَأَطْمَحَ فَلَانٌ بَصَرَهُ أَي رَفَعَهُ، وَرَجُلٌ طَمَّاحٌ أَي بَعِيدُ الطَّرْفِ، وَطَمَّحَ بِبَصَرِهِ إِلَى الشَّيْءِ أَي ارْتَفَعَ، وَالطَّمَّاحُ الْكَبِيرُ وَالْفَخْرُ لارْتِفَاعِ صَاحِبِهِ، وَبِحَرِّ طَمُوحِ الْمَوْجِ أَي مُرْتَفِعِهِ.

(ابن منظور، 1993، ص103)

1-2- التعريف الاصطلاحي لمستوى الطموح: توجد العديد من التعريفات نورد منها ما

يلي:

اختلفت الآراء ووجهات النظر في تعريف مستوى الطموح تعريفا دقيقا، فهناك من عرفه كسمة في الفرد، وهناك من عرفه كعامل داخلي في الفرد، وهناك من عرفه من حيث انه استعداد نفسي للفرد، ويوجد من عرفه من حيث انه الميول والاتجاهات الايجابية للفرد، كما

يوجد من عرفه على أنه الأهداف التي يرغب الفرد في الوصول إليها، وفي ما يلي سنعرض أهم هذه التعريفات:

يعرف هوبي¹ (1930) Hoppi مستوى الطموح بأنه: "أهداف الشخص أو غاياته أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة" (عبد الفتاح، 1984، ص10).

ويتبين لنا من هذا التعريف أنه لا يشتمل على مستوى الطموح وأنه يتكلم عن الطموح فقط، كما أنه يضع توقعات الغير حول أداء الفرد ضمن طموحاته، في حين أن هذه التوقعات تبقى مجرد آراء خارجية ولا تعبر عن طموح الفرد، لأن طموح الفرد يعني توقعاته هو في حد ذاته لما سيكون عليه أداءه وما يريد الوصول إليه.

ويعرفه فرانك (1930) Frank بأنه: "مستوى الإجابة المقبل في واجب مألوف يأخذ الفرد على عاتقه الوصول إليه بعد معرفة مستوى إجابته من قبل في ذلك الواجب".

(عبد الفتاح، 1984، ص10)

نلاحظ من هذا التعريف أن فرانك تحدث عن مستوى الطموح وربطه بخبرات الفرد السابقة حول الأداء التي ينطلق منها في تحديد مستوى الأداء الذي سيقوم به مرة أخرى، في حين أن الأداء يمكن أن يكون جديدا ولأول مرة وهذا ما لم يراعيه فرانك.

ولقد حدد جاردينر (1949) Gardner مفهوم مستوى الطموح بأنه: "القرار أو البيان الذي يتخذه الفرد بالنسبة لأدائه المقبل". (عبد الفتاح، 1984، ص10)

ويتضح لنا من هذا التعريف أن جاردينر لم يوضح مستوى الطموح، واقتصره في القرار أو البيان الذي يتخذه الفرد بالنسبة للأداء المقبل، ولم يبين من أي ناحية يتم هذا القرار أو على أي أساس يكون مبني.

ومن جهته عرفه كورسيني (1987) Corsiney بأنه: "القوة الدافعة للأشخاص التي يتم اكتسابها من خلال البيئة، ويتم قياسها بالفرق بين المستوى الذي وصل إليه الفرد والمستوى الذي كان يرغب في الوصول إليه". (محمد النوبي، 2010، ص71)

¹ يعتبر هوبي أول من عرف مستوى الطموح في دراسته عن علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح.

يتبين لنا من تعريف كورسيني أنه تكلم عن مستوى الطموح كقوة دافعة وكأنه يتكلم عن الدافعية، في حين أن الطموح قد يكون مجرد هدف نريد الوصول إليه، كما اعتبر أن قياس مستوى الطموح يتم بعد الأداء، في حين أنه يمكن أن يكون قبل الأداء.

أما مورتون دوتش (Deutch (1954) فعرفه بأنه: "الهدف الذي يعمل الفرد على تحقيقه، وأن مفهوم مستوى الطموح يكون له معنى حين ندرك المدى الذي تتحقق عنده الأهداف". (بوندي، 2004، ص44)

يبدو من خلال هذا التعريف أنه تناول الطموح ومستوى الطموح من حيث تحديده للطموح بأنه الهدف، لكن هذا الهدف قد نكون نعمل على تحقيقه كما بين دوتش، كما قد نكون نتمناه ولم نصل إلى مرحلة العمل على تحقيقه ما لم يُبينه، ويبدو أنه شرح مستوى الطموح بالمدى الذي نريد تحقيقه والوصول إليه وأنها نستطيع تحديده بالمرتفع أو المنخفض حين ندرك المدى الذي تتحقق عنده الأهداف، وهذا المفهوم هو الأقرب إلى المفهوم الصحيح.

ويرى دامبو (Dembo (1930) مستوى الطموح بأنه: " مستوى النجاح الذي يتمنى الإنسان الوصول إليه". (وديع شكور، 1989، ص321)

يبدو من خلال هذا التعريف انه يقتصر مستوى الطموح على مستوى النجاح في حين أن الطموح يخص عدة جوانب كالأداء، مستوى الإتيان، وكذلك شخصية الفرد المستقبلية التي يتطلع لها.

وتناولت كاميليا عبد الفتاح (1984) مستوى الطموح بأنه: "سمة ثابتة ثباتا نسبيا تُفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي، ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها". (عبد الفتاح، 1984، ص14)

يتضح لنا من تعريف كاميليا عبد الفتاح أنها حاولت أن تغطي كل جوانب الطموح، والعوامل المؤثرة فيه، وتعطي تعريف شامل له.

من خلال كل هذه التعريفات يمكن لنا أن نعرف مستوى الطموح كالتالي:

"هو تلك الحدود² من الأهداف والرغبات والتطلعات والآمال والأمنيات المستقبلية التي يتبناها الفرد للوصول إليها، والتي تخص الجوانب الشخصية أو الأدائية، أو الاتجاهات والميول، أو مستوى النجاح، في مجال أو أكثر من مجالات الحياة، في الكم أو النوع أو كليهما، وقد تعتمد على ظروف وخبرات الفرد، أو تكون أفكار جديدة، وقد تكون ممكنة التحقيق أو غير ممكنة".

2- النظريات المفسرة لمستوى الطموح:

اختلفت تفسيرات الباحثين لمستوى الطموح، حسب الخلفيات والأيدولوجيات المختلفة، وحسب الانتماءات المختلفة لمدارس علم النفس، فكانت وجهات نظرهم وآراءهم متعددة ومتباينة، وفي ما يلي سنستعرض أهم النظريات المفسرة لمستوى الطموح:

2-1 - نظرية "مكدوجل" (W, Mcdougall): يبين وليم مكدوجل حقيقة القصد في سلوك الإنسان من حيث بحثه عن هدف وسعيه لبلوغه وتحقيقه، والنشاط القصدي يراد به النشاط العقلي بادراك موقفي التنبؤ بالنتائج الحادثة والسعي نحو تحقيق هدف مع وجود شعور بالارتياح لبلوغ ذلك الهدف المتوقع وذلك للوصول لتحقيق الذات، بحيث أن هدف الفرد يكون متوقعا من خلال علية غائبة تدفع الفرد نحو بلوغ ذلك الهدف بمنافسته للآخرين في سبيل تحقيق ذاته.

فمكدوجل² صر على حقيقة القصد السيكلوجية من خلال النشاط العقلي المرتبط بالموقف والتنبؤ بالنتائج المتوقعة، والسعي نحو الهدف، والارتياح عند تحقيق ذلك الهدف كعلية غائبة، وهو نوع من العلية يكون السعي فيه نحو هدف متوقع ذو اثر حقيقي على مجرى الأحداث. (محمد النوبي، 2010، ص71)

يتضح لنا من خلال هذه النظرية أن الطموح يتحدد بالنشاط العقلي للفرد وإصراره على تحقيق الهدف المنشود، وثقته وأمله في تحقيق ذلك الهدف من خلال تنبؤه بالنتائج التي يسعى لتحقيقها.

² نعني بالحد أعلى مستوى أو درجة.

2-2 - نظرية "أدلر" (Adler):

يوضح الفريد أدلر أن الطفل الصغير تدفعه رغبة جامحة نحو تحقيق الانتصار و القوة واثبات وجوده، فهذا يحققها عن طريق التفوق العلمي، وهذا يحققها عن طريق الشهرة، وآخر يحققها عن طريق السيطرة على الآخرين. ولذا فانه يتجه بكل قوته للتعويض عن النقص والقصور الذي لديه بصورة قد تؤدي أحيانا إلى تعويض زائد، ولذا يلجا الفرد إلى وسائل ملتوية عند فشله في التعويض عن عجزه البدني أو النفسي، أو إذا تحول ذلك التعويض إلى لهفة مرضية زائدة نحو التفوق ويطلق عليها عقدة التفوق أو عقدة النقص، وهدف ذلك هو حماية الذات. ولذلك فان الشعور بالنقص يندرج تحت الصراع من اجل الرفع ليس بوسائل غير معروفة أو غير مرغوبة. فإذا واجه الطفل ضعفه بتفاؤل وشجاعة، والسعي من اجل الرفع بعمل المجهود اللازم للتعويض، ربما يتحقق المستوى المشبع أو حتى الرفيع من التوافق. إذ انه تم استبدال مفهوم الرغبة في القوة إلى استخدام مفهوم السعي وراء التفوق أو الأفضلية من حيث حصول على القيادة أو تمتعه بمركز مرموق في المجتمع والذي يعني به أدلر سعي الفرد إلى الكمال أو تحقيق الذات ولذا تستحثه دائما تلك الحاجة إلى أن ينمو ويتقدم إلى مستويات عالية. (محمد النوبي، 2010، ص73)

يتبين من خلال نظرية أدلر أنه ربط الطموح بمحاولة الفرد التعويض عن النقص، أو التطلع إلى الرفع والشهرة والارتقاء إلى مستوى أعلى، لكن هذا ليس دائما صحيحا، فهناك من الأفراد من نجدهم في مستويات عليا وضمن طموحاتهم طموحات ذات مستويات دنيا.

2-3 - نظرية "فرويد" (S, Freud): لقد ركز سيجموند فرويد على مراحل النمو الأولى

خاصة الفمية والأوديبية، والتي من خلالها تنمو وتتفاعل شخصية الطفل حاضرا ومستقبلا وقد أكد أن تماسك الشخصية يكمن في قوة البناء الشخصي الداخلي للفرد ومرجع لقوة الأنا لديه، والتي تعمل على رغبات وحفزات الهو من جهة، وضوابط ومعايير الأنا الأعلى من جهة أخرى، إذ أن الأنا تمثل مؤشر الميزان لضمان المحافظة على توازن الفرد، فبقدر واقعية الذات لدى الفرد يتشكل مستوى طموحه تبعا لذلك بالنمط الواقعي في إطار الإدراك الفعلي

لقدراته وإمكانياته واستعداداته، ويتم ذلك بواسطة استغلال قدرة الأنا بصورة إيجابية بدلا من نفاذ طاقتها في مجابهة الطموحات اللاواقعية، والناجمة عن زيادة مساحة رغبات الهو وفرض سيطرتها على الموقف النفسي في صراع الجهاز النفسي لدى الفرد، ولذلك قد يلجا الفرد إلى استخدام ميكانيزمات الدفاع إزاء ذلك، والتي تتباين ما بين الإسقاط والتوحد والتعويض... وكل ذلك مرجعه لمحاولة التنفيس عن الإحباط وعدم القدرة على وضع وإدراك طموح واقعي للنجاح في تحقيق الأهداف والوصول إلى الغايات المنشودة، وبذلك يتم اللجوء للطموح المتاح والذي يكون خيالي ومبالغ فيه ولا يتفق مع قدرات الفرد واستعداداته.

(محمد النوبي، 2010، ص72)

ويتضح من خلال هذه النظرية أن الطموح يتكون من خلال صراعات اللاشعور عند الفرد وإدراكه الفعلي لقدراته وإمكانياته من خلال موازنة الأنا بين رغبات الهو وقيم الأنا الأعلى، ويبدو أن هذه النظرية أهملت خبرات الفرد، واحتكاكه بالواقع والمؤثرات الخارجية التي قد تغير من طموحه أو من مستواه.

2-4- نظرية النمذجة "سكنر" (P,F,Skinner):

يرى بوريس فريدريك سكينر أن الطموح هو تعبير عن فعالية الذات وهو عملية توقع، وهذا التوقع يشير إلى ثقة الفرد في قدرته على أداء سلوك معين. (مظلوم، دس، ص04)

كما يرى أن تصرف الشخص بطريقة مرغوبة في المواقف الاجتماعية تتم من خلال مشاهدته شخصا أو أكثر يمارسون طرق التصرف المرغوبة في مواقف طبيعية، ولذلك فهي تفيد في تغيير السلوكيات غير المرغوبة، ولذلك فإن السلوك المشاهد هو الأساس في التغيير، بالإضافة لدور الأفراد في تنظيم ذلك السلوك الإنساني. (محمد النوبي، 2010، ص70)

ويبدو أن هذه النظرية تتكلم عن التقليد السلوكي والاقتران بالأشخاص وأهملت جانب مهم وهو حاجات الفرد التي تفرض عليه طموحات معينة.

2-5- نظرية القيمة الذاتية للهدف "لاسكالونا" (Escalona):

قدمت اسكالونا (1940) Escalona نظرية القيمة الذاتية للهدف، وتمت الدراسة على يد فستجر بعد ذلك، ثم ادخل عليها **جولد وليفين** تعديلات حيث ربطا هذه الدراسة بفكرة الإطارات المرجعية وذلك على نطاق واسع. وترى اسكالونا انه على أساس القيمة الذاتية للهدف يتقرر الاختيار، والاختيار لا يعتمد على أساس قوة أو قيمة الهدف الذاتية، كما هي فحسب بل يعتمد على القيمة الذاتية بالإضافة إلى احتمالات النجاح والفشل المتوقعة، وفي عبارة بسيطة فان القيمة الذاتية للنجاح أو وزن النجاح تعتبر نتيجة للقيمة نفسها ولاحتمالات النجاح. والفرد يضع توقعات في حدود منطقة قدراته، فمثلا الطفل الصغير لا يحاول عادة أن يرفع حملا يرفعه أبوه، ولكنه يحاول أن يصل مستوى طموح أخيه الأكبر منه. وتحاول هذه النظرية تفسير ثلاث حقائق:

- هناك ميل لدى الأفراد لبيحثوا عن مستوى طموح مرتفع نسبيا.
 - أنه لديهم ميلا يجعل مستوى طموحهم يصل ارتفاعه إلى حدود معينة.
 - الميل لوضع مستوى الطموح بعيدا جدا عن المنطقة الصعبة جدا والسهلة جدا.
- وتقول اسكالونا إن هناك فروقا كبيرة جدا بين الناس فيما يتعلق بالميل الذي يسيطر عليهم ويتحكم فيهم لتجنب الفشل أو للبحث عن النجاح، فبعض الناس يظهرون خوفا شديدا من الفشل فيسيطر عليهم احتمال الفشل، وهذا ينزل من مستوى القيمة الذاتية للهدف (عبد الفتاح، 1984، ص51-52).

يتضح لنا من نظرية اسكالونا أن الفرد لديه طموح يكون مرتفع لكنه محدود، ويسعى الفرد لان لا يكون بسيطا (تافها)، وان لا يكون صعب التحقيق (خياليا)، ونرى أن هذه النظرية اهتمت كثيرا بأهداف الفرد وقيمتها الذاتية ولم تتطرق للعوامل الأخرى المؤثرة في طموحات الفرد.

2-6-6- نظرية المجال "لكيرت ليفين" (Levin):

يبين كيرت ليفين أن فهم سلوك الفرد والتنبؤ به يعتمد على المجال أو الوسط الذي يوجد فيه الفرد، إذ أن لكل فرد مجاله المميز فيه عن غيره. (محمد النوبي، 2010، ص74)
كما يرى ليفين أن هناك عدة قوى تعتبر دافعة وتؤثر في مستوى الطموح منها:
(نايف، 2003، ص31-32)

2-6-6-1 عامل النضج: فكلما كان الفرد أكثر نضجا أصبح من السهل عليه تحقيق أهداف الطموح لديه، وكان اقدر على التفكير في الغايات والوسائل على السواء.
2-6-6-2 عامل القدرة العقلية: كلما كان الفرد يتمتع بقدرة عقلية أعلى كان في استطاعته القيام بتحقيق أهداف أكثر صعوبة.
2-6-6-3 عامل النجاح والفشل: فالنجاح يرفع من مستوى الطموح، والفشل يؤدي إلى الإحباط.

2-6-6-4 نظرة الفرد إلى المستقبل: فهذه تؤثر على ما يتوقع الفرد أن يحققه في مستقبل حياته، وعلى أهدافه الحاضرة.

يتبين لنا من نظرية ليفين أن الوسط أو المجال الذي يكون الفرد أكثر احتكاكا به هو الذي يجعله يميل إلى طموحات معينة دون أخرى، لكن قد يكون الفرد بعيد عن مجال ما، لكنه يطمح طموحات ذات علاقة به، فقد يطمح الفلاح في أن يكون عاملا في مصنع أو تاجر، وقد يطمح البناء في أن يكون فلاح...إلى آخره. كما تكلم ليفين عن العوامل المؤثرة في مستوى الطموح، واقتصرها على الأربع عوامل السابقة الذكر، في حين هناك عدة عوامل سنتطرق لها بالتفصيل في عنصر لاحق.

3- أنواع الطموح:

اختلف الباحثون والعلماء في تحديد أنواع الطموح، كل حسب نظريته الخاصة لها، وحسب الأيديولوجية التي يحملها، فمنهم من ذكر الأنواع في الطموح الواقعي والطموح الخيالي، ومنهم من ذكرها في الطموح الدراسي، المهني، السياسي، والاقتصادي، ومنهم من ذكرها في

الطموح الفردي، العائلي، الاجتماعي، والإنساني، وعلى هذا الأساس يمكن تصنيف أنواع الطموح كالاتي:

3-1-1 - أنواع الطموح من حيث الواقعية: ويمكن تقسيمها إلى طموح واقعي وطموح خيالي:

3-1-1-1 - طموح حقيقي واقعي: وهو الطموح الطبيعي الحقيقي المبني على التقدير الصحيح لما لدى الفرد من إمكانيات تساعده على تحقيقه حتى وإن لقي بعض العوائق من البيئة، ويبقى قادر على تجاوزها لأن إمكانيته تتجاوز متوفرة لديه. (شكشك، 2008، ص163)
يتضح لنا أن هذا النوع من الطموح هو الطموح الواقعي الذي يمكن الوصول إليه وتحقيقه، عند توفر الإمكانيات اللازمة لذلك، ولو بعد انتظار طويل.

3-1-2 - الطموح الخيالي: وهو الطموح الشبيه بالخيالات المرضية التي تدل على رغبة صاحبها في الهروب من واقعه المؤلم. (شكشك، 2008، ص163)

يبدو من هذا النوع انه يعني الطموح إلى أشياء مستحيلة التحقيق أو شبه مستحيلته ، مما يزيد من شقاء أو تعاسة الفرد لعدم تحقيقه ما يسعى إليه، وبالتالي تفاقم حالته المرضية.

3-2-1 - أنواع الطموح من حيث مجالات الحياة: ويمكن ذكرها في ما يلي:

3-2-1-1 - الطموح الدراسي (الأكاديمي): وهذا النوع من الطموح هو الذي يتعلق بالمجال الدراسي، وتوجهات التلميذ الدراسية، ويمتد من الدراسة الابتدائية إلى الدراسة الثانوية، حيث يبدأ التلميذ بالطموح في الانتقال من سنة إلى أخرى، حتى يصل إلى المرحلة الثانوية، وفي سنة اجتيازه للبكالوريا يصبح يطمح الفرد للانتقال إلى الجامعة ومواصلة الدراسة، فهذا الطموح ينمو ويرتقي مع نمو التلميذ، وهو الذي يساعده على التكيف في مختلف مراحل حياته. (وديع شكور، 1989، ص333)

يتضح لنا من هذا النوع أنه هو الذي يجعل التلميذ يسعى و يجتهد لتحقيق النجاح عبر مراحل الحياة الدراسية، وبالتالي يصل إلى مبتغاه، ويكون على الأقل فرد ذو مستوى علمي وثقافي لا بأس به.

3-2-2-2- الطموح المهني: قد تتشكل الأفكار لدى الفرد حول التوجه المهني سواء في مرحلة الدراسة أو بعد إتمام الدراسة، كما أن التوجه المهني قد نجده عند الفرد الذي لم يدرس، كما أن التلاميذ قد يطمحون لمهن ويتطلعون لممارستها في المستقبل، كتطلع التلميذ لان يكون أستاذا في المستقبل، كما أن الطموح المهني قد يبرز فقط في السنة الأخيرة من التعليم الثانوي أو الجامعي عندما يصل الفرد إلى مرحلة معينة من الموازنة بين الواقع والاستعدادات الشخصية. (بوفاتح، 2005، ص142)

يتبين انه يختلف الأفراد في فترة اهتمامهم بالمجال المهني، وانه يتشكل عند الفرد الذي يدرس أو الذي لا يدرس، وان الطموح المهني للتلميذ غالبا ما يكون مرتبطا بمجال التعليم، نظرا لتأثر التلميذ به من خلال محاكاته لواقعه.

3-2-3- الطموح السياسي: يشمل التوجهات الحزبية والنظم السياسية، والقيادة والانتماء السياسي، والرغبة في الفوز في الانتخابات الهامة، وكما أضاف وديع جليل شكور في هذا الصدد انه "في هذا الشكل من الطموح يحدد الطموح مسار الوطن وتحركه ضمن الأسرة الدولية". (وديع شكور، 1989، ص326)

نلاحظ من هذا النوع أن الطموح السياسي هو أساس التنافس السياسي والرغبة في القيادة السياسية، وانه من بين محددات نظام الحكم في الدول والشعوب، وأنه ذو دور هام في صناعة المكانة السياسية للدول.

وللمزيد فان الطموح السياسي يمكن أن يكون طموح في التحرر من هيمنة سياسية ما، كالطموح في التحرر من احتلال أجنبي ما، كما قد يكون طموح في احتلال دولة ما للهيمنة على الثروات الموجودة بها، كما يمكن أن يكون طموح في السيطرة الإقليمية أو الدولية.

3-2-4- الطموح الاقتصادي: ويخص هذا النوع من الطموح الوضع الاقتصادي أو الحالة الاقتصادية التي يطمح شخص أو جماعة أو مجتمع إلى تغييرها أو مقارنتها مع حالة اقتصادية أخرى، كالطموح في كسب مالي جديد، الطموح في مصادر مالية متعددة، الطموح في زيادة الإنتاج، الطموح في تحسين المكانة الاقتصادية العالمية، الطموح في الأرباح

التجارية، الطموح في البحث عن أسواق اقتصادية جديدة، إلى غيرها من الطموحات والتطلعات الاقتصادية التي تعبر عن الوضعية الاقتصادية للفرد أو الجماعة.

(بوفاتج، 2005، ص142)

يبدو أن الطموح الاقتصادي هو الذي يتضمن الرغبة في تحسين الأوضاع الاقتصادية، وزيادة الاستثمار، وتوفير السلع والخدمات الاقتصادية، والموازنة بين الصادرات والواردات، والرغبة في كسب الأموال، وكل ما له علاقة بالاقتصاد سواء بالنسبة للأشخاص أو الدول. وإضافة إلى هذه الأنواع يمكن أن نضيف كلا من الطموح الرياضي والطموح الثقافي، حيث أن الطموح الرياضي هو الذي يتسم به الرياضيون للتنافس على التكريم والألقاب الرياضية، والرغبة في التألق الرياضي، أما الطموح الثقافي هو الخاص بتطوير الثقافة، والقضاء على العادات والتقاليد الخاطئة، وغرس مقومات الهوية الوطنية، وغرس القيم عن طريق إقامة المهرجانات والحفلات، والتمثيل الفني في الداخل والخارج، والرغبة في التألق الفني من أصحاب الفن، ومحاولة الرقي بالفنون، وكل ماله علاقة بالثقافة.

3-3- أنواع الطموح من حيث عدد الأفراد و الإنتماء: ويمكن حصرها في الأنواع التالية:

3-3-1- الطموح الفردي: وهو الطموح الذي يخص فرد واحد، ويكون في جميع مجالات الحياة سواء كان دراسي أو سياسي، أو مهني، أو رياضي، أو علمي، فكل فرد له مستوى من الطموح خاص به حسب إمكانياته وقدراته، والمجال أو الهوية التي يميل إليها، فمن الأشخاص من يطمح طموحات اقتصادية، ومنهم من يطمح طموحات سياسية وثقافية أو رياضية،... إلى غير ذلك من الطموحات، وقد وضع **يونغ (1961) Young** هذا بأن وصول أي فرد للمراكز الاجتماعية يعود إلى توفره على قدر من الطموح.

(بوفاتج، 2005، ص141)

إذن الطموح الفردي هو الطموح الخاص بالفرد الواحد مهما كان نوعه.

3-3-2- الطموح العائلي: ويتمثل في ما تطمح إليه العائلة من أهداف سواء كانت قريبة

المدى أو بعيدة المدى حيث يشترك كل أفراد الأسرة فيها، ويسعون لتحقيقها عبر فترات من

الزمن حسب أهميتها بالنسبة لهم، وتتباين الطموحات بين الأسر من أسرة لأخرى، حسب الخصائص الاجتماعية والثقافية والاقتصادية لكل أسرة، بالإضافة إلى مكان تواجدها في الريف أو المدينة، في الأحياء الشعبية أو الراقية، كالطموح في تغيير السكن إلى سكن أفضل من المتواجدين فيه، أو الطموح في نجاح دراسي لأفرادها يتبعه نجاح مهني، والالتحاق بأفضل المهن، والطموح في تغيير المكانة الاجتماعية والعائلية للأسرة، والطموح في امتيازات اقتصادية واجتماعية، والطموح في السفر أو التنقل. (بوفاتح، 2005، ص140)

نلاحظ أن الطموح العائلي هو الأهداف والرغبات المشتركة لأفراد الأسرة الواحدة في مجال معين من مجالات الحياة حيث يسعون للوصول إليها وتحقيقها من خلال عملهم ككتلة واحدة.

3-3-3- الطموح الاجتماعي: هو طموحات الشعوب والأمم، والتي تختلف باختلاف الحالة الاقتصادية وباختلاف مستوى التطور والرقى عند كل شعب، فطموحات الشعوب الفقيرة تختلف عن طموحات الشعوب المتقدمة، فالشعوب الفقيرة تحاول تحقيق قدر كافي من العيش ومحدود، بينما كما وضع **انجافيل (Engeovill)** أن "ارتفاع مستوى الطموح تتصف به المجتمعات الحديثة". (وديع شكور، 1989، ص327)

والمجتمعات المتطورة هي التي حققت ضروريات الحياة وأصبحت تبحث عن الكماليات وتطمح إلى مستويات أعلى وأرقى، والشعوب التي تكون في حالة استقرار تطمح إلى تحقيق الأفضل دائماً، والشعوب التي لازالت في طريق النمو لا تزال تفكر في بناء الأسس القاعدية، والقضاء على كل المعوقات والمشكلات التي تحول دون تحقيق الاكتفاء الذاتي مثل محاولة تحقيق الأمن، ومحاولة القضاء على البطالة وتوفير مناصب الشغل، والقضاء على الآفات الاجتماعية، ومحاربة الأمراض والأوبئة، إلى غير ذلك من الضروريات، بينما تتطلع الدول المتقدمة إلى الرقي التكنولوجي والحدثة ومواكبة العصر الحديث في شتى المجالات، وكما سماه حامد زهران **(زيادة التطلع إلى المستقبل والتخطيط له)**.

(بوفاتح، 2005، ص 140)

نلاحظ من هنا أن نوع ومستوى الطموح يختلف بين المجتمعات حسب درجة التقدم أو التخلف الموجود فيها كل مجتمع، وإن الشعوب المتقدمة ذات مستوى طموح أعلى من المجتمعات المتخلفة، نظرا لدرجة التطور التي أصبحت تفرض عليها التفكير في ما هو أحسن مما حققته تلك المجتمعات، بينما تسعى المجتمعات المتخلفة لتحقيق ضروريات الحياة فقط، ونوضح أن مستوى الطموح الذي يراه أبناء دولة متقدمة انه منخفض في دولتهم، قد يبدو مرتفع بالنسبة لأبناء دولة متخلفة.

3-3-4- الطموح الإنساني (العالمي): وهو الذي يعبر عن ما تطمح إليه الإنسانية بشكل عام عبر مختلف أنحاء العالم، والذي يتمثل في ما تتادي به الجمعيات الإقليمية والدولية، الحكومية منها والمستقلة في تحسين وضعية الإنسان الصحية والاقتصادية والنفسية والسياسية، والداعية إلى توفير الغذاء والأمن والسلام والعمل والعدل والمساواة وحرية الرأي وحق التصويت والتعليم، بالإضافة إلى ما تطمح إليه البشر من حماية البيئة من التلوث، والقضاء على الحروب والنزاعات، ونزع الأسلحة الفتاكة، والتخفيف من حدة المجاعة، وتحقيق التقارب بين الشعوب، ويعبر عن هذه الطموحات من قبل الجمعيات والهيئات العالمية، كمنظمة الصحة العالمية، منظمة الزراعة والتغذية، منظمة الثقافة والعلوم (اليونسكو)، منظمة (اليونيسيف)، وغيرها من المنظمات التي تعمل على الوصول بالإنسان إلى سعادته، ورفاهيته، اجتماعيا، واقتصاديا، ونفسيا، وصحيا. (بوفاتج، 2005، ص141)

يبدو أن الطموح الإنساني (العالمي) هو كل ما تشترك فيه البشرية الإنسانية على مستوى العالم من أهداف وطموحات في شتى المجالات، والذي يظهر من خلال مطالب وأهداف المنظمات والجمعيات العالمية، والتي تسعى إلى تحقيق كل ما فيه فائدة لشعوب ومجتمعات العالم.

4- مصادر مستوى الطموح:

إن مستوى الطموح الذي يتمتع به كل فرد، لا يأتي من فراغ، وإنما هناك بعض المصادر هي التي تجعل الفرد يتبنى نوع ما من الطموح، وهي التي تؤثر في مستواه، ويمكن حصرها في الآتي:

3-1- طريقة التعامل بين الفرد والمهمة: يصدر مستوى الطموح من خلال طريقة التعامل

بين الفرد والمهمة، وحركة النشاط التي يتخذها الفرد في تحقيق المهمة. ففي هذا المجال يرتفع مستوى الطموح أو ينخفض بحسب الانجاز الفعلي. (محمد النوبي، 2010، ص24)

يتضح من خلال هذه الطريقة أن الفرد لما يمارس نشاطات ومهام يكتسب خبرات ويُكوّن نظرة حول المستقبل، فهو يكوّن طموحات مستقبلية، وبالتالي النشاطات أو المهام تحدد مستوى الطموح لدى الفرد.

3-2- طريقة التعامل بين الفرد والأسرة والمحيط الاجتماعي: يصدر مستوى الطموح من

خلال طريقة التعامل بين الفرد والأسرة والزملاء والمحيط الاجتماعي عموماً.

(محمد النوبي، 2010، ص24).

يبدو أن إحتكاك الفرد بالمحيط الاجتماعي والزملاء يجعلهم يتبادلون خبرات وتوجهات مهنية وأكاديمية، ويتبادلون الآراء حول المستقبل، فيكوّن الفرد مستوى طموح مستقبلي معين، ويتبين لنا أن توجهات الأسرة وطموحاتها، تؤثر هي الأخرى في طموح الفرد، فانتفاء الفرد لأسرة رياضية قد يكوّن له طموحات رياضية، وانتفاء الفرد لأسرة فنية قد يكوّن له طموحات فنية، وهكذا.

4- العوامل المؤثرة في مستوى الطموح:

تطرق العديد من الباحثين والعلماء للكثير من العوامل التي تؤثر في مستوى الطموح أهمها ما يلي:

5-1- العوامل الفردية (الشخصية): وهي العوامل التي تتعلق بالفرد ذاته وتسهم في تحديد

شخصيته:

5-1-1-1- جنس الفرد: يؤثر جنس الفرد سواء ذكراً أو أنثى في رسم مستوى طموحه، فطموح الذكورة قد يختلف ارتفاعاً أو انخفاضاً عن مستوى طموح الإناث، وقد تلعب التنشئة الاجتماعية دوراً في إبراز دور الجنس في رسم مستوى الطموح، فالآباء في الريف قد لا يقبلون من أبنائهم الذكور الانجاز المنخفض، وقد يقبلون ذلك من الإناث ويرضون منهن مجرد النجاح دون التفوق، إلا أنه مع التقدم الحضاري والثقافي والمجالات المتعددة للمرأة لم يعد هناك فارق جوهري فقط في الطموح ولكن الفارق يكمن في مراتب الطموح فقط. ومن ثم فقد توصل ناصر دسوقي (1991) إلى أن الذكور أعلى طموحاً من الإناث في الجانب الأكاديمي، أما بالنسبة للجانب المهني من الطموح فلا توجد فروق بين الذكور والإناث، واتفق كل من سناء سليمان (1984)، ودانيال (1992)، وفتيحة حسين (1992) إلى أن الطموح الأسري قد يشغل أهم الطموحات، وذلك بتفضيله على الطموح المهني والتعليمي لدى الإناث، بينما أشارت دراسة كل من حمدي حسانين (1977)، أمان محمود (1988)، سيد عبد العظيم (1992)، وعبد الفتاح مطر (1998) إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح، وقد أشارت دراسة السيد فرحات (1982) إلى أن مستوى الطموح لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث. (محمد النوبي، 2010، ص76)

ومن هنا يتضح أنه لم يكن هناك اتفاق على طموحات محددة يتسم بها الإناث وأخرى يتسم بها الذكور، وهذا قد يرجع لاختلاف دور المرأة من مجتمع لآخر، أو اختلاف ثقافة الشعوب، فالمرأة في المجتمعات المحافظة يختلف دورها عن المرأة في المجتمعات الغير محافظة، كما أنه يمكن لمنافسة المرأة للرجال في بعض المجالات أن تُغَوَّ من مستوى طموحاتهم، وما يمكن الإشارة إليه هو أنه لا شك بأن زيادة عدد الإناث على عدد الذكور هو الذي يجعل المرأة تتنافس الرجال في مجالات الحياة.

5-1-1-2- النضج: يختلف مستوى الطموح باختلاف المرحلة العمرية للطفل، فمستوى طموح الطفل يختلف عن مستوى طموح المراهق، ويختلف عن مستوى طموح الراشد، مما يبين أنه كلما كان الفرد أكثر نضجاً، كان في متناوله وسائل تحقيق أهدافه التي يطمح إليها .

ومستوى الطموح ينمو ويتطور بتقدم العمر وهذا النمو قد يكون عرضة للعثرات إذا أعاقته الظروف، كما انه من الممكن أن يكون هذا النمو عرضة للنكوص والإرتداد إذا ما استدعت المواقف ذلك. (محمد النوبي، 2010، ص77-78)

ويتضح من هنا أن الفرد كلما كان أكثر نضجا كلما كان أكثر وعيا بأهدافه وطموحاته، كما أن كل مرحلة عمرية تقتضي حاجات معينة، وبالتالي لكل مرحلة طموحات معينة يتبناها الفرد تبعا للظروف المحيطة به.

5-1-3- الذكاء والقدرات العقلية: يتوقف مستوى طموح الفرد على قدراته العقلية، فكلما كان الفرد أكثر قدرة، استطاع القيام بتحقيق أهداف أكثر صعوبة، ومع تقدم العمر الطفل الزمني تزداد قدراته العقلية، ولذلك فان مستوى الطموح لديه يتغير بتغير عمره الزمني، ومن ثم فان الشخص مرتفع الذكاء يضع لنفسه طموحات أكثر واقعية عكس الشخص منخفض أو متوسط الذكاء، فالشخص الذكي أكثر قدرة على معرفة مواطن ضعفه، أما الأقل ذكاءً يكون طموحه متأثرا بالرغبة وليس بالواقع، كما أن الذكي قادر على فهم قدراته وإمكانياته ورسم مستوى الطموح لنفسه بحيث يتناسب وهذه القدرات، عكس الأقل ذكاءً فهو غير قادر على تحقيق أهدافه، ولذلك فقد يضع لنفسه مستوى طموح يرتفع أو ينخفض كثيرا عما يستطيع تحقيقه بالفعل. (محمد النوبي، 2010، ص77)

يتضح من خلال هذا أن الذكي هو الذي يحسن التخمين في كيفية الوصول إلى الهدف، وفي إمكانية تحقيقه أم لا، وبالتالي تكون طموحاته مبنية على قواعد صحيحة، وتكون في الغالب واقعية ويستطيع تحقيقها، أما الأقل ذكاءً فتكون طموحاته عشوائية، قد ينجح في تحقيقها وقد يفشل في ذلك، كما يتضح من هنا أن طموحات الفرد الذكي التي تكون في الغالب واقعية ويتمكن من تحقيقها، هي التي تجعله ذو مستوى طموح مرتفع، عكس الأقل ذكاء الذي غالبا ما يفشل في تحقيق طموحه.

5-1-4- قيم الفرد: هناك علاقة دينامية بين قيم الفرد ومستوى الطموح، لان القيم تحدد مسار الطموح، حيث أن شعور الفرد بأهمية المكانة الاجتماعية لمهنة ما يجعله يتجه

بطموحه نحوها، ومجرد شعوره بان مجالاً ما لا يتفق وقيمه ومعتقداته التي يؤمن بها سوف يجعله ذلك يصرف النظر عنه، وتفرز الثقافات المختلفة قيماً مختلفة، وتحدد تلك القيم بدورها مسار الطموح، وهذه القيم والمعايير قد تتبع من خلال التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها الفرد، فقد يتجه إلى مجال ما أو يحجم عنه، ومن ثم تؤثر القيم في مستوى طموح الفرد. (محمد النوبي، 2010، ص81-82)

يبدو لنا من خلال هذا أن قيم الفرد تلعب دوراً هاماً في تحديد مستوى الطموح، وهذا من خلال ما تفرضه من توجه إلى مهن دون أخرى والتعلق بها ومحاولة التميز فيها، وبالتالي يرتفع مستوى طموح الفرد، ولأن القيم قد تختلف بين البدو والحضر، وبين الشعوب، فإن مستوى الطموح يختلف تبعاً لاختلاف هذه القيم.

5-1-5- نمط الشخصية:

يؤثر نمط شخصية الفرد على مستوى طموحه وهذا ما أثبتته معظم الدراسات حيث أثبتت أن مستوى الطموح يتحدد بالسمات الشخصية كالثقة بالنفس والانطواء نذكر منها دراسة سيزر (1965) التي أجريت على عدد من الأطفال لمعرفة العلاقة بين مستوى الطموح والثقة العامة بالنفس وتوصل إلى أن المجموعة التي أظهرت مستويات طموح ايجابية كانت ذات واقعية ولديها ثقة كبيرة في النفس، وتوصل إلى أنها مرتفعة التحصيل وناجحة، كما توصل ثروت عبد المنعم (1976) إلى أن الطلبة ذوي مستوى الطموح المرتفع يتميزون بالتكيف والمرح والثقة بالنفس والالتزان مقارنة مع ذوي مستوى الطموح المنخفض. (سهير، 2000، ص188)

كما توصلت كاميليا عبد الفتاح (1961) في دراستها التجريبية للالتزان الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح، إلى أنه توجد فروق بين الأسوياء والصابيين في مستوى الطموح حيث أن طموح الصابيين أقل من طموح الأسوياء. (عبد الفتاح، 1984، ص126)

من هنا يمكن القول أن الشخصية السوية المتزنة التي لا تعاني أي اضطراب نفسي يمكنها وضع أهدافها بطريقة جيدة ومدروسة ويمكنها التحكم فيها، كما يمكنها اتخاذ قراراتها بطريقة واعية وواقعية.

5-1-6- الدوافع والحاجات: غالبا ما يتوقف مستوى طموح الفرد على دوافعه وحاجاته، فان كان وراءه في سعيه للوصول إلى هدفه دافع قوي أو حاجة ملحة، فلن يقف في سبيله أي عامل آخر، فالنجاح كههدف يسعى الفرد لتحقيقه وإشباع حاجته، وبهذا يصبح الفرد أكثر وثوقا في ذاته وقدراته، وحسب دراسات الباحثين والعلماء انه كلما الدافع قويا كان مستوى طموح الأفراد مرتفع. (وديع شكور، 1989، ص339)

من خلال هذا يتضح لنا أن الطموح وراءه دوافع وحاجات هي التي تجعل الفرد يلح على تحقيقها، ويكون هذا الإلحاح حسب حاجة الفرد لما يريد تحقيقه، فإذا كانت الحاجة ضرورية ومهمة للفرد يرتفع مستوى طموحه، وإذا كانت غير ضرورية وغير مهمة فان مستوى طموحه يكون منخفضا.

5-1-7- خبرات النجاح والفشل: يحدد الشعور بالنجاح أو الفشل بعد أداء العمل إلى حد ما الهدف الذي يطمح إليه الفرد في المحاولات اللاحقة، لان الطموحات التي يضعها الفرد تستند إلى الخبرات السابقة والمستوى الذي وصل إليه في مستويات مشابهة. (عبد الفتاح، 1990، ص17)

ويشير ليفين وآخرون أن النجاح يرفع مستوى الطموح، ومعرفة الفرد لدرجة نجاحه يستخدم كدافع للتعلم، والنجاح يجعل الفرد يشعر بنوع من الرضا عن الذات بعكس الفشل الذي يؤدي إلى خفض مستوى الطموح والشعور بالمرارة والإحباط، وكذا مرور الطفل بخبرات مؤلمة من الفشل المتكرر مسالما هادئا بدون أمل في تحقيق شيء، فينخفض بذلك مستوى طموحه، إذ انه باستمرار رافض لوضع أية أهداف يحققها بدعوى انه لا وجود لأهداف طالما لن يحققها، وبالتالي فان ذوي الطموح العالي يميلون إلى النشاط والحيوية والطاقة ويكون

لديهم دافع للنجاح والتفوق، بينما يؤدي ذوو الطموح المنخفض إلى توقع الفشل والخوف منه. (محمد النوبي، 2010، ص ص79-80)

يتضح لنا من هنا أن خبرة النجاح تعني للفرد انه حقق مستوى معين من الطموح، وبالتالي يستطيع الطموح إلى الأفضل (**الرفع من مستوى الطموح**)، أما خبرة الفشل تعني للفرد انه عجز عن تحقيق طموح معين، وبالتالي محاولته مرة أخرى لتحقيق ذلك الطموح والأهداف المسطرة، أو التخلي عنها في حالة الفشل من جديد، ومنه يبقى منخفض الطموح.

5-1-8- نظرة الفرد للمستقبل: تؤثر نظرة الفرد للمستقبل في مستوى طموحه ارتفاعا وانخفاضا، بحيث إذا كانت النظرة متفائلة سيؤدي ذلك إلى رفع مستوى طموحه، وإذا كانت النظرة متشائمة سيؤدي إلى تقليل مستوى طموحه. (محمد النوبي، 2010، ص82)

يتبين لنا أن الفرد الذي تكون نظرتة للمستقبل ايجابية ويكون متفائلا وآملا في مستقبل زاهر، يكون ذو مستوى طموح مرتفع، بينما الفرد الذي تكون نظرتة للمستقبل سلبية ويكون متشائما ويخشى من العواقب، يكون ذو مستوى طموح منخفض.

5-2- العوامل البيئية والاجتماعية:

تعتبر البيئة التي يعيش فيها الفرد والظروف التي تتوفر عليها من العوامل المحددة لشخصية الفرد ومستوى طموحه، لأنها تمثل الوسط الذي يمدد بالقيم بشتى أنواعها، ومن بين هذه العوامل مايلي:

5-2-1- التنشئة الاجتماعية: تلعب الأسرة دورا كبيرا في تشكيل شخصية الطفل فهي أول مؤسسة اجتماعية تهتم بالطفل، ومن خلالها يكتسب العادات والتقاليد، والقيم، واللغة، وطريقة التفكير، ولهذا دور محوري للأسرة، لاسيما أن الخمس سنوات الأولى من حياة الطفل، تكون فيها التنشئة كلها على عاتق الأسرة، وبالتالي فان كيفية معاملة الأسرة للطفل غاية في الأهمية، فإذا كانت الأسرة تشعر الطفل بالود والحب والحنان العاطفي، والراحة والسكينة، وتهتم وتعتني به نفسيا وعاطفيا وعقليا، وتشجعه على سلك الطريق الصواب، وتدفعه للتطلع إلى الأفضل دائما، فان هذا سيرفع من مستوى طموحه، أما إذا استخدمت

الأسرة الأساليب الخاطئة في تربية الطفل من قسوة وضرب وعقاب وتسلب، وإهمال وحرمان، فان ذلك سيؤثر سلبا على شخصية الطفل، وسينشأ منذ صغره يعاني التوترات والصراعات.

وقد أشارت بحوث علم النفس الاجتماعي أن طموح الفرد يتأثر متأثرا مباشرة بالجماعة التي ينتمي إليها، فالفرد ينمو في إطار اجتماعي يشمل الأسرة والمدرسة والأصدقاء، وتؤثر التنشئة الاجتماعية منذ بداية حياته على مستوى طموحه، فنجد أن الأسرة تنمي مستوى طموح الفرد عن طريق دفع أبنائها إلى الجد والاجتهاد، ومن هنا فان الحماية الزائدة من الوالدين قد تؤدي إلى خلق مشاعر الاستسلام، والخوف من المواقف الجديدة، والخبرات الإبتكارية، والتلقائية مما قد يؤدي إلى الخجل والهروب من المواقف الاجتماعية، وعدم القدرة على مواجهة الأعمال الصعبة أو حل المشكلات وهنا نتوقع انخفاضا في مستوى الطموح، وحينما يكون دور الأبوين مشجعا على الاستقلال والسيطرة على البيئة فان الطفل ينشأ على ذات قوية تمكنه من تحقيق النجاح والدخول في المنافسة المرغوبة، وبالتالي نتوقع ارتفاع مستوى طموحه. كما أن الدور الذي تلعبه المدرسة لا يقل أهمية عن الدور الذي تقوم به الأسرة فأسلوب التربية الذي تتبعه المدرسة يؤثر على مستوى طموح التلاميذ. (توفيق شبير، 2005، ص45) كما أن الجو العام للمدرسة وحالة التلميذ الانفعالية تؤثر على تحصيله الدراسي، فشعور الطفل بأنه يكتسب حب المدرسة، وعطفها وشعوره بتقدير زملائه له، وإعجابهم به يزيد من نشاطه وإنتاجه، وبالعكس كثيرا ما يكون توتر العلاقة بين التلميذ ومدرسيه، أو شعوره بأنه ليس محبوبا من الجماعة سببا في كرهه للمدرسة، وانصرافه عن التحصيل، وانخفاض مستوى طموحه. (عبد ربه، 2010، ص66) وكما أن المعلم يكسب تلاميذه المعلومات المختلفة، فانه يكسبهم في نفس الوقت مهارات وقيم وأخلاق، وبما أن شخصية المدرس تنعكس تلقائيا على شخصية تلاميذه، فان مستوى طموح المعلم ينعكس تلقائيا على طموح تلاميذه. (توفيق شبير، 2005، ص46)

من خلال هذا يتضح لنا أن التنشئة الاجتماعية تلعب دورا مهما في تنمية شخصية الفرد وتحديد مكانته في المجتمع، فالتنشئة السوية هي التي تجعل شخصية الفرد شخصية

سوية حيث يكون هذا الفرد يدرك حقوقه وواجباته، ويتطلع لبناء مستقبله بنفسه، وبالتالي يكون ذو مستوى طموح مرتفع، أما التنشئة الاجتماعية الغير سوية هي التي قد تجعل شخصية الفرد شخصية مضطربة، يعيش صاحبها حالة من الصراعات النفسية والانفعالات الغير طبيعية فيكون في حالة من اللاتوافق النفسي مما يجعل مستوى طموحه منخفض.

5-2-2- مهنة الوالدين:

يشير **جانسيس (1982) Jansses** إلى أن مكانة المهنة التي يمتنها الوالدان تلعب دورا مؤثرا في تشكيل مستوى طموح أطفالهما، وان الأبناء الذكور أكثر تطلعا لمهن الآباء، بينما نجد الإناث أكثر تطلعا لمهن الأمهات. (محمد النوبي، 2010، ص87)

يتبين من خلال هذا إن الذكور يتخذون آباءهم قدوة لهم، والإناث يتخذن أمهاتهن قدوة لهن، خاصة إذا كانت المهنة ذات مكانة بالنسبة لهؤلاء الأبناء، مما يزيد من مستوى طموحهم في مجال هذه المهنة، لكن قد يكون مستوى طموح الأبناء معاكسا لطموح الوالدين إذا كانت هذه المهنة لا ترضيهم، وبالتالي ينخفض الطموح في المهنة التي يمتنها الآباء، ويرتفع في مجال مهني آخر.

5-2-3- المستوى الثقافي للأسرة: إن الأسرة التي تتميز بمستوى ثقافي مرتفع يبلغ فيها الأب أو الأم مستوى عالي من التعليم قد تسهم بدورها في رفع مستوى طموح أطفالها. ولذلك فان المستوى الثقافي للأسرة وعاداتها وتقاليدها، والمستوى التعليمي لأفرادها وأنماط سلوكهم المختلفة ودرجة الوعي الثقافي ودرجة تعليم الأم، تلعب جميعها دورا مهما في تحديد مستوى الطموح لدى الفرد. (محمد النوبي، 2010، ص86)

يتضح لنا أن المستوى الثقافي أو التعليمي للأسرة يجعل الوالدين في حالة من الوعي الثقافي للدفع بأبنائها إلى التفكير في المستقبل وتوضيح المعالم المستقبلية، من خلال إرشادها وتوجيهها لأبنائها وإيضاح طرق النجاح وطرق الفشل، مما يساعد أبنائها على التخطيط الجيد واتخاذ القرارات الصائبة، وبالتالي الرفع من مستوى طموحهم للوصول إلى أهدافهم المنشودة.

5-2-4 - المستوى الاقتصادي والاجتماعي: لكل وسط اجتماعي أساليبه الحياتية المنمطة والمنطقية مع العرف وعادات وتقاليد الجماعة، وتلك الأنماط السلوكية المادية التي تشمل المأكل والملبس والسكن و العادات والتقاليد، وأيضا السمات الرمزية الفكرية القيمة، وتختلف هذه الأدوار من وسط اجتماعي إلى آخر، ويؤثر هذا الاختلاف على شخصيات الأفراد، وبالتالي مستويات طموحهم، ويرجع ذلك للأثر الذي يحدثه ذلك المستوى في تخطيط الفرد وتحديده لأهدافه المستقبلية، ولذلك فإن الأفراد ذوي الانحدار من عائلات مستقرة اجتماعيا واقتصاديا يركزون على أهداف بعيدة المدى، ويقومون بوضع مستويات طموح عالية أكثر من أولئك المنحدرين من أسر غير مستقرة اقتصاديا واجتماعيا، بينما أشار **هاريسون (Harrison)** إلى ارتفاع طموح الطلاب ذوي المستوى الاقتصادي والاجتماعي المتوسط، وان طموحهم أعلى من مستوى قرائهم من ذوي المستوى الاقتصادي والاجتماعي المنخفض. (محمد النوبي، 2010، ص84-85) كما أن المستوى الاقتصادي والاجتماعي المنخفض قد يكون دافعا إلى درجة أعلى من الطموح، لأنه يشد عزيمة الشخص للتحدي، وتجاوز الظروف بالتغلب عليها وإثبات قدراته. (توفيق شبير، 2005، ص46)

من خلال هذا العامل يتضح لنا أن للمستوى الاقتصادي والاجتماعي أهمية كبيرة في تحديد مستوى طموحه، فالمستوى الاقتصادي والاجتماعي العالي قد يكون دافعا بالفرد إلى رفع مستوى طموحه نظرا للإمكانيات والقدرات التي يتوفر عليها، كما قد يكون مؤديا إلى انخفاض مستوى الطموح نظرا لتحقيق مستوى لا بأس به والرضا عنه، هذا من جهة. ومن جهة أخرى المستوى الاقتصادي والاجتماعي المتدني قد يكون دافعا بالفرد إلى رفع مستوى طموحه لمحاولة تجاوز الظروف الاقتصادية والاجتماعية الموجودة فيها، وبالتالي التطلع إلى أفضل ما هو عليه، كما قد يكون المستوى الاقتصادي والاجتماعي المتدني مؤديا إلى انخفاض مستوى الطموح نظرا لعدم توفر الإمكانيات والقدرات اللازمة لتحقيق تلك الطموحات.

5-2-5- الثواب والعقاب: يلعب الثواب (التعزيز) دورا كبيرا في تكرار السلوك وإجادته، فعندما يقوم الطفل الصغير، أو حتى الرجل الكبير بسلوك ما حسن، ونشجعه على هذا السلوك مباشرة بما يتناسب مع شخصيته، فإن هذا سيدفعه إلى تكرار هذا السلوك، وكذلك فإن بإمكاننا رفع مستوى الطموح عن طريق التعزيز، فالطفل الذي تعززه منذ صغره، ونشجعه على القيام بالسلوكات الحسنة، سيحاول دائما أن يأتي بسلوك أفضل من ذلك الذي قد وصل إليه من قبل وهذا ما يساعد بشكل كبير على رفع مستوى الطموح عند الطفل بطريقة مباشرة أو غير مباشرة. (توفيق شبير، 2005، ص44)

يتبين لنا أن الثواب (التعزيز) يعتبر محفز للفرد لتحقيق انجاز عالي وتكرار السلوك الناجح، والتطلع إلى الأداء الأفضل من السابق وبالتالي يرتفع مستوى الطموح لدى الفرد، ومن هنا نفهم أن العقاب يعمل على تثبيط وإيقاف السلوك، وبالتالي فهو يؤدي إلى خفض مستوى الطموح لدى الفرد، ويكون العقاب مفيدا عندما يكون بعد السلوكات الخاطئة للحد منها، بينما العقاب بعد السلوكات الناجحة غير مفيدا ويؤدي إلى اختفائها.

5-2-6- الجماعة المرجعية وتوقعات الآخرين: إن للأفراد والجماعات المرجعية دورا في نمو مستوى الطموح، فكلما كان للفرد إطار مرجعي قريب من مستواه أو اقل يقارن به أدائه، فإنه سيحاول دائما أن يرفع من مستوى طموحه، أي يصنع لنفسه ارتكاز أعلى من الإطار المرجعي الذي يقارن به. (محمد النوبي، 2010، ص85) كما انه للأقران والجماعة المرجعية للفرد تأثير في كثير من النواحي سواء على مستوى الوجدان أو السلوك أو القيم أو الاتجاهات، وكذلك مستوى الطموح. (عبد ربه، 2010، ص68)

فمعرفة التلميذ لمستوى زملائه ومقارنته بمستواه قد يسبب رفع مستوى طموحه، ودفعه للعمل وتعبئة جهوده عند تحقيق هدفه، والتلميذ الذي يقدر لنفسه مستوى أعلى من مستوى زملائه قد يدفعه إلى الكسل والتراخي، لمعرفة ما وصل إليه الأفراد الآخرون، ومن ثم يؤثر على طموحه. (محمد النوبي، 2010، ص85)

من هنا يتبين لنا أن الجماعة التي ينتمي إليها الفرد قد تؤثر على مستوى طموحه خاصة في الأهداف المشتركة كالتحصيل بالنسبة للتلاميذ، فإذا كان هدف التلاميذ هو الانتقال من سنة إلى أخرى فقط، هذا سيجعل مستوى الطموح عند الفرد منخفض، أما إذا كان الهدف هو التفوق فسيخلق هذا نوعا من التنافس، وبالتالي زيادة مستوى الطموح عند الفرد، كما أن مستوى الأداء عند الزملاء في حد ذاته يؤثر على مستوى طموح الفرد، فإذا كان أعلى من أداء الفرد سيجعله يطمح لأن يصبح مستواه متقاربا معهم أو أعلى منهم، وبالتالي يرتفع طموحه، أما إذا كان مستوى أداء جماعته المرجعية متقاربا مع مستواه قد يجعله محافظا على مستوى طموحه، أما إذا كان مستوى أدائهم أقل من مستواه، فقد يتراجع مستوى طموحه.

6- قياس مستوى الطموح:

كانت بدايات قياس مستوى الطموح عن طريق إجراء بعض التجارب المعملية التي يقوم بها الشخص المراد قياس مستوى طموحه، وبدأت تتطور حتى أصبحت تتم عن طريق الأسئلة سواء عن طريق الاستبيانات أو المقابلات، وفيما يلي سنتطرق لأهم طرق القياس:

6-1- التجارب المعملية: (عبد الفتاح، 1984، ص 43-46)

تكون عن طريق تمارين تطبق على الأشخاص شبيهة بالتدريب حيث يوضح فيها للمفحوص طريقة الاستخدام، ثم إعطاه الفرصة ليحرب العمل عدة مرات، وكلما كان هناك شرح تكون الدرجة اكبر، وبعد أن يتدرب الشخص نسأله عن الدرجة التي يتوقع الحصول عليها، ثم تدون إجابته في جدول معد لذلك، وبعد أن يقوم بالأداء الفعلي نسأله عما يظن أن تكون درجته، ثم تدون هذه الدرجة، وبعدها نخبره بالدرجة التي حصل عليها فعلا وتدون في خانة خاصة، وتتكرر هذه العملية عدة مرات، وهكذا يكون هناك درجة طموح ودرجة الحكم عليه، ودرجة الأداء الفعلي. وهناك عدة مقاييس في التجارب المعملية وهي:

6-1-1- إختلاف الهدف: فعندما يسجل الشخص مثلا (49) درجة في الثانية، وكانت درجة طموحه للمحاولة التالية (55) درجة، يطلق على هذا الفرق بين الدرجتين إختلاف

الهدف، وبحسب بطرح الأداء الفعلي في المحاولة الثانية وهي في هذا المثال (49)، من الأداء المتوقع من المحاولة التالية وهي (55)، وتكون موجبة عندما تكون درجة الأداء المتوقع أعلى من درجة الأداء الفعلي، وسالبة إذا كان الأداء المتوقع أقل من الأداء الفعلي، وعلى ذلك فإن اختلاف الهدف في هذا المثال هو (+6).

6-1-2- الإختلاف التحصيلي: ففي المثال السابق طمح الشخص في الحصول على (55) درجة في المحاولة التالية إلا انه حصل على (41) درجة فقط، والفرق بين هاتين الدرجتين هو اختلاف التحصيل الذي يحسب بطرح درجة الأداء المتوقع لمحاولة ما من الأداء الفعلي، وهذا الفرق يكون موجبا إذا كان الأداء الفعلي - أي التحصيلي - لنفس المحاولة أعلى من الأداء المتوقع، وسالبا عندما يكون الأداء المتوقع أعلى من الأداء الفعلي، وفي المثال السابق اختلاف الاختلاف التحصيلي هو (-4).

6-1-3- إختلاف الحكم:

فلو افترضنا أن الشخص بعد أن حصل في المحاولة التالية على درجة تحصيلية قدرها (41)، وسألناه عما سيظن أن تكون عليه درجته في هذه المرة فيقول أنها (45)، فهذا الفرق بين الأداء الفعلي والحكم عليه يسمى اختلاف الحكم وتحسب هذه الدرجة بطرح درجة الأداء الفعلي من درجة الحكم لنفس المحاولة.

هذا الفرق يعتبر موجبا عندما يكون الحكم اعلي من الأداء الفعلي، وسالبا عندما يكون الأداء الفعلي أعلى من الحكم، وفي المثال السابق فإن اختلاف الحكم هو (-4).

6-1-4- الإختلاف الذاتي: هذه الدرجة ادخلها أيزنك، وهي التي يتم الحصول عليها من إضافة اختلاف الحكم إلى اختلاف الهدف وفي رأيه أن هذه الدرجة تعتبر دليلا على الذاتية، والشخص الذي يحصل على اختلاف ذاتي عالي هو شخص لا يستطيع أن يحفظ طموحه وحكمه قريبا من الواقع، بل يطمح إلى الكثير ويسيء تقدير نجاحه، ويفترض أيزنك أن الابتعاد عن الواقع الموضوعي إنما يرجع إلى عوامل ذاتية.

6-1-5- معامَل التذبذب: وهذا المعامل أيضا استخدمه أيزنك، وعرفه بأنه الميل إلى تغيير مستوى الطموح، وبحسب عن طريق جمع المتغيرات في مستوى الطموح خلال الاختبار.

6-1-6- معامَل الاستجابة: وهو من المعاملات التي استخدمها أيزنك، ويقصد به أن الناس تميل إلى رفع مستوى طموحها عقب النجاح، وخفضه عقب الفشل، وتقابل هذه الاستجابات النمطية استجابات لا نمطية حيث ينخفض مستوى الطموح أحيانا بعد النجاح، ويرتفع بعد الفشل، وتكون نسبة الاستجابات النمطية معامَل الاستجابة، ويدل فشل الاستجابات النمطية معامَل في الظهور على وجود الشخص

6-2- القياس عن طريق المواقف الفعلية في الحياة: (عبد الفتاح، 1984، ص 46-50) لقد حاول تشايلد (Child) وزملائه (1954) الربط بين شواهد الحياة اليومية وبين التجارب العملية، ولقد استهدف البحث الإجابة عن السؤال التالي: هل الوسائل التجريبية التي تستخدم في قياس مستوى الطموح قريبة من ظروف حياتنا اليومية حتى نستطيع القول - بشيء من الثقة - أنها تمثل فعلا الأحداث اليومية لحياتنا، ونستطيع بالتالي تعميمها، ونقول أنها تمثل السلوك الفعلي الذي نسلكه، حيث يطلب من كل فرد كتابة ثلاث أحداث وقعت له في حياته، في الحدث الأول يكون قد قابل إحباط شديد لم يوصله إلى هدفه، وفي الحدث الثاني يكون قد قابل شيئا من الإحباط لكنه وصل إلى هدفه، وفي الحدث الثالث وصل إلى هدفه دون إحباط، وبعد ذلك يطلب من المفحوص تقدير اثر الحادثة على مستوى طموحه في ضوء ما يلي:

- هل هي رفعت له لدرجة كبيرة؟

- هل هي رفعت له لدرجة بسيطة؟

- هل هي خفضته لدرجة بسيطة؟

- هل هي خفضته لدرجة كبيرة؟

وإذا لم تتحقق واحدة من هذه التوقعات، فأبي من الآتي يعبر عن أثرها تعبيراً أكثر

تحديداً:

- كانت سترفعه إلا أنك جاهدت لتحقيق الهدف المفضل الذي ليس بعده هدف.
- كانت ستعمل على خفض الهدف إلا أنك جاهدت لتحقيق أقل هدف ممكن.
- يرتبط مستوى الطموح بالحادثة إلا أنها لم تؤثر على مستوى طموحه.
- أن هدف الحادثة لا يمكن مقارنته بأهداف أخرى مشابهة.

وتوصل تشايلد (Child) إلى:

- أن النجاح يؤدي عموماً إلى رفع مستوى الطموح، والفشل يؤدي إلى خفضه، كما بين أن الحادثة ذات الإحباط التام تؤدي إلى خفض مستوى الطموح، والحادثة التي وصل فيها المفحوص إلى هدفه دون إحباط تؤدي إلى رفعه، أما الحادثة التي وصل فيها المفحوص إلى هدفه بعد شيء من الإحباط فإنها تؤدي إلى ارتفاع مستوى الطموح أكثر من خفضه.
- أن الفشل يميل إلى أن يقود الفرد إلى الانسحاب في شكل تجنب الطموح أكثر من النجاح.

وأشار تشايلد (Child) إلى ثلاث أنماط تعتبر انسحاباً من الموقف الأصلي أو تجنباً

له وهي:

- رفض الإجابة عن السؤال؛ وتحدث فقط عند الإحباط الشديد.
- مفهوم مستوى الطموح لا معنى له في ارتباطه بحادثة معينة، ويتكرر هذا النوع في الأحداث ذات الإحباط البسيط المصحوب بالنجاح.
- يكون لمستوى الطموح معناه بالنسبة للحادثة، لكنه لا يؤثر على مستوى الطموح بشكل عام.

كما توصل تشايلد (Child) إلى أن أثر الفشل على مستوى الطموح يتنوع بشدة عن

- أثر النجاح، حيث كلما كان النجاح قوياً أدى ذلك إلى احتمال ارتفاع مستوى الطموح، وكلما كان الفشل قوياً كان هناك احتمال في انخفاض مستوى الطموح.

وحسب سيزر أن الفشل يخلق حالة من التوتر تؤدي إلى التنوع الكبير في مستوى الطموح في حين أن النجاح يرفع مستوى الطموح.

3-6- دراسة الآمال المستقبلية:

يلجا الكثير من الباحثين في قياس مستوى الطموح إلى دراسة الآمال و الطموحات المستقبلية عند الأفراد وهي عبارة عن سؤال ما هي الآمال التي تريد أن تصل إليها، وقد ذكر بعض الباحثين مثل كوب وويلر (Cobb et Willer)، أن هذا النوع من الدراسات يعطي مؤشرا هاما للأهداف البعيدة والقريبة التي يطمح لها الشخص، وتكون هذه الأهداف مختلفة من مرحلة إلى أخرى عبر المراحل العمرية للفرد، ففي مرحلة الطفولة تكون مبنية على الانجاز والقبول الشخصي، أما في مرحلة المراهقة فترتكز على المكانة والمنزلة الاجتماعية والشهرة. (اولغا، 2002، ص73)

من خلال القياس المعتمد على دراسة الآمال المستقبلية يتبين لنا أنها تشمل أسئلة المقابلة وأسئلة الاستبيانات، والتي قد تكون مغلقة أو مفتوحة، حسب الظروف والغايات، فلذلك يمكن أن نستبدل التسمية من دراسة الآمال المستقبلية إلى القياس عن طريق المقابلة أو الاستبيان.

ومن خلال ما سبق يتضح لنا أن قياس مستوى الطموح يتم بعدة طرق، منها الطرق التجريبية، و منها الأسئلة النظرية التي تكون أسئلة للربط بين التجارب والواقع، أو أسئلة حول الآمال المستقبلية للفرد، أو كليهما.

خلاصة الفصل:

تم التطرق في هذا الفصل إلى مستوى الطموح من حيث التعريف والأنواع وطبيعته وأهم الاتجاهات المفسرة له، وكيفية وطرق قياسه، حيث أن التعاريف اختلفت باختلاف نظرة الباحثين للطموح، فمنهم من يرى أنه الأهداف المستقبلية للفرد، ومنهم من يرى أنه الرغبة في التحدي والإنجاز، ومنهم من يرى أنه الآمال والأمنيات المستقبلية للفرد. كما أن الطموح متعدد الأنواع، حسب مجالات الحياة والإمكانات المتوفرة لدى الأفراد، وحسب الانتماء الاجتماعي والإنساني لهم. وأنه للطموح عوامل مؤثرة فيه يمكن أن ترفع أو تخفض من مستواه، منها ما هو شخصي متعلق بالفرد، ومنها ما هو بيئي اجتماعي متعلق بالمحيط الذي يعيش فيه. كما أن قياس مستوى الطموح يتم بعدة طرق، منها الطرق التجريبية وطرق دراسة المواقف الفعلية في الحياة، والطرق المبنية على الأسئلة حول الآمال المستقبلية والتي تتضمن الاستبيانات والمقابلات.

وبهذا يكون الباحث قد أعطى حوصلة حول الفصل الثاني المتضمن مستوى الطموح الأكاديمي، لينتقل إلى الفصل الموالي والذي سيتطرق فيه إلى عامل مهم من العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي ألا وهو قلق الإمتحان .

الفصل الثالث:

قلق الإمتحان

تمهيد

- 1- تعريف قلق الإمتحان.
- 2- نظريات قلق الإمتحان.
- 3- تصنيف قلق الإمتحان.
- 4- مكونات قلق الإمتحان.
- 5- أعراض قلق الإمتحان .
- 6- عوامل قلق الإمتحان.
- 7- قياس قلق الإمتحان.

خلاصة

تمهيد:

تعتبر الإمتحانات من بين المواقف الهامة في المسيرة الدراسية للتلميذ حيث يتم من خلالها الوقوف على المستوى الدراسي له، لكن هناك من العوامل التي قد تؤثر على الأداء في الامتحان، ومن بينها قلق الإمتحان وهو ما سيتم التطرق له في هذا الفصل.

1- تعريف قلق الامتحان:

يعتبر القلق أحد العوامل الانفعالية التي يمكن أن تؤثر على تركيز الأفراد في أداء مهامهم في حياتهم اليومية، وقلق الإمتحان أحد أنواع القلق وهو الذي يمكن أن ينتاب التلميذ أثناء الإمتحان، وبالتالي يمكن أن يؤثر على تحصيله الدراسي، و للتوضيح أكثر سنتطرق لأهم التعاريف التي تناولته:

تعرف موسوعة علم النفس والتحليل النفسي قلق الإمتحان بأنه : "حالة من القلق والتوتر والخوف تصيب الفرد نتيجة تعرضه لموقف اختباري طُبِق عليه ، سواء لنقله إلى سنوات دراسية أعلى ، أو لمعرفة مدى صلاحيته لعمل معين أو غيرها ، ويؤثر ارتفاع مستوى القلق عن الحد المعتدل على خفض درجات الامتحان، حيث يقلل كفاية الفرد في أدائه". (عطاء، 2011، ص3)

يبدو من هذا التعريف أن قلق الامتحان ينحصر في حالة القلق والتوتر والخوف التي تصيب الفرد أثناء الامتحان، ولكن إضافةً إلى الشعور بالتهديد والخوف من عواقب هذا الامتحان.

عرف عبد الخالق (1987) قلق الامتحان بأنه: "نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم العظيم عند مواجهة الإمتحانات. (سايعي، 2004، ص73)

هذا التعريف لم يفسر أسباب الخوف والهم العظيم التي تحدث عنها إلى ماذا تعود، والتي يمكن أن ترجع إلى الخوف من عواقب الامتحان.

عرف **سبيلبرجر (1980) Spelberjer** قلق الامتحان بأنه: "سمة شخصية في موقف محدد يتكون من الانزعاج والانفعال، يطلق عليه في بعض الأحيان قلق التحصيل، وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند مواجهتها، وإذا زادت درجته لدى فرد ما أدت إلى إعاقة أداء الامتحان، وكانت استجابته غير متزنة". (سايحي، 2004، ص73)

هذا التعريف أعطى توضيح أكثر دقة لكيفية تأثير قلق الامتحان على التحصيل الدراسي.

عرف **ماهر الهواري ومحمد الشناوي (1987)** قلق الامتحان بأنه: "الميل للتوتر والكدر والتحفز والهيجان الانفعالي في مواقف الاختبارات بالإضافة إلى انشغالات عقلية سالبة مركزة حول الذات تشتت انتباههم وتتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الاختبار". (العجمي، 1999، ص20)

في هذا التعريف نجده أنه عرف قلق الامتحان بأنه "الميل للتوتر والكدر والتحفز والهيجان الانفعالي... أثناء الاختبار، في حين أنه حالة مفروضة وليست ميل.

عرف **جون (1985) John** قلق الاختبار بأنه: "حالة يمر بها الطالب نتيجة الزيادة في درجة الخوف والتوتر أثناء المرور بموقف الاختبار وكذلك الاضطراب في النواحي الانفعالية والمعرفية والسيولوجية". (العجمي، 1999، ص20)

يبدو أن هذا التعريف وضح الحالة التي يكون عليها التلميذ القلق أثناء الامتحان ووضح الجوانب التي يؤثر عليها الاضطراب.

عرف **سعيد عباس (1995)** قلق الامتحان بأنه: "حالة نفسية أو ظاهرة انفعالية تصيب الطالب خلال الامتحان، وتتشا من تخوفه من الفشل أو الرسوب في الإمتحان، أو

تخوفه من عدم حصوله على نتيجة مرضية له ولتوقعات الآخرين منه، وقد تؤثر هذه الحالة النفسية على العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير والتذكر". (عباس، 1995، ص17)
يتضح أن هذا التعريف أكثر شمولية ودقة من سابقه لأنه ألم بكل جوانب قلق الامتحان.

يقصد علي محمود شعيب (1988) بقلق الامتحان: "تلك الحالة التي يصل إليها الطالب نتيجة الزيادة في درجة التوتر أو الخوف من أداء الاختبار، وما يصاحب هذه الحالة من اضطرابات لديه في النواحي العاطفية والمعرفية، والسيولوجية". (الجلالي، 2011، ص291)
يبدو أن هذا التعريف كذلك لم يوضح إلام تعود أسباب الزيادة في التوتر والخوف من أداء الاختبار.

ومن خلال التعاريف السابقة يمكن تعريف قلق الامتحان كما يلي:

"هو الشعور بالخوف والتهديد قبل وأثناء موقف الامتحان من ما سيفرج عنه هذا الامتحان من نتائج، والشعور بالتوتر، ويصاحبه الإرتباك، وفقدان السيطرة على الأفكار، وبعض التغيرات الفسيولوجية الغير طبيعية، مما قد يجعله غير قادر على تذكر المعلومات واستعادتها بشكل صحيح".

2- النظريات المفسرة لقلق الامتحان:

لقد اختلفت تفسيرات الباحثين والعلماء لقلق الامتحان، حسب الأيديولوجيات والانتماءات المختلفة لمدارس لعلم النفس، وفي ما يلي أهم النظريات المفسرة لقلق الامتحان:
1-2 - نظرية التحليل النفسي: ينظر فرويد (Freud) إلى القلق بأنه عملية من عمليات اللاشعور، فالفرد لا يكون على وعي بمصدره الحقيقي الذي تمتد جذوره إلى تجارب الطفولة المبكرة، لهذا قسم القلق إلى ثلاث أنواع:

1-1-2 - القلق الموضوعي: (قلق الواقع) الذي ينشا من مصادر خطر حقيقية أو مثيرات خارجية في البيئة.

2-1-2- القلق الصابي: يرجع إلى عامل خارجي، وينشأ نتيجة محاولة المكبوتات الإفلات من اللاشعور والنفاد إلى الشعور والوعي.

2-1-3- القلق الأخلاقي: مصدر هذا القلق هو الخوف من تجاوز المعايير الاجتماعية والأخلاقية وما يترتب عليه من شعور بالإثم والخجل. (العجمي، 1999، ص23-24)

يبدو من خلال هذه النظرية أن قلق الامتحان عند التلاميذ الأسوياء يندرج ضمن القلق الموضوعي لأنه يكون نتيجة لمصدر أو مثير خارجي ألا وهو الامتحان، إما عند التلاميذ العصبيين فقلق الامتحان ناتج عن سمة القلق التي يتسم بها هؤلاء التلاميذ، أما عن القلق الأخلاقي فهو خاص بالخوف من تجاوز المعايير الأخلاقية، وأداء الامتحان أو الفشل فيه ليس تجاوزاً للمعايير الأخلاقية، وبالتالي قلق الامتحان لا علاقة له بالقلق الأخلاقي.

2-2- نظرية الجشطلت: ترى النظرية الجشطلتية أن القلق ما هو إلا تعبير عن "جشطلت" أو شكل أي عمل لم يتم، وأضافوا إلى ذلك أن القلق عدم تطابق بين الذات والخبرة فإذا مر الفرد بخبرة ما فإنه يحاول أن يدمجها في ذاته، ولكن ربما لا تتفق هذه الخبرة مع شروط الأهمية عند الفرد وبذلك فإنه لا يستطيع أن يرمز لهذه الخبرة بدقة في الوعي ويحاول تجنبها أو رمزها بشكل مشوه، ونتيجة لذلك فإن حيل الدفاع تكون وسيلة لتجنب القلق الذي ينشأ عن عدم تطابق الخبرة والذات. (العجمي، 1999، ص24)

الملاحظ في هذه النظرية أنها تُرجع أسباب القلق إلى التعبير عن العمل الذي لم يتم، أي أن قلق الامتحان هو تعبير عن الفشل في الإجابة عن الامتحان في وقت سابق، وان التلميذ الذي يتسم بالقلق أثناء الامتحان هو التلميذ الذي لم يستطيع دمج موقف هذا الامتحان في ذاته، وبالتالي يصبح هذا الموقف في كل مرة غير محتمل عند التلميذ مما يثير قلقه.

2-3- النظرية السلوكية: ترى النظرية السلوكية أن القلق سلوك متعلم من البيئة التي يعيش فيها الفرد تحت شروط التدعيم الإيجابي أو السلبي، ووضح سبيلبرجر Spilberger أن القلق ما هو إلا انفعال إنساني ظهر منذ القدم كرد فعل طبيعي وكوسيلة دفاع تكيفيه

تجاه المواقف التي يصادفها الإنسان وتتسم بالخطر، فالنظرية السلوكية تفترض أن التكيف مع المواقف الخاصة بالانجاز أو التي تحدث في المدرسة تثير ردود انفعالية تؤدي إلى القلق، ويتعلم الطفل أن يشعر بالخوف أو القلق في المدرسة بسبب عدد من المثيرات التي تربط بين المدرسة وبعض الأحداث المؤلمة غير السارة. (العجمي، 1999، ص25)

يبدو من خلال هذه النظرية أن قلق الامتحان هو سلوك يتعلمه التلميذ عن غيره من خلال محاكاتهم وتقليدهم، كما يبدو أن قلق الامتحان هو موقف تكيفي للتلميذ مع ظروف الامتحان.

2-4- نظرية التداخل: نتيجة لبحوث ماندلر وساراسون (1952) Sarason & Mandler، وساراسون وآخرون، (1982) Sarason & all، وواين (1981) Wine، قامت نظرية قلق الامتحان، بصفة أساسية عن نموذج التداخل، ورأت أن التأثير الرئيسي للقلق في الموقف الاختباري هو في دخول وتأثير عوامل أخرى، حيث ينتج القلق العالي استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة مثل: عدم التركيز، والميل نحو الأخطاء أو الاستجابات المركزة حول الذات، والتي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة مع المهام الأساسية ذاتها، والتي هي ضرورية للانجاز الطيب في الموقف الاختباري، وأن الآثار السيئة على نموذج التداخل في الامتحانات قد يكون لها تفسير يتصل بالانتباه، إذ يرى واين (Wine) أن التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان يصبحون منشغلين ويقسمون غالبا انتباههم بين الأمور المرتبطة بالمهمة أو الأمور المرتبطة بالذات، في حين أن الأفراد المنخفضين في قلق الامتحان غالبا ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر، ووفقا لوجهة نظر واين (Wine) فإن الانتباه في موقف الامتحان موزع بين استجابات مرتبطة بالمهمة المطلوبة في الموقف الإختباري، واستجابات غير مرتبطة بالمهمة، وهي استجابات القلق، ففي حالة الأفراد ذوي المستويات العالية في قلق الإمتحان تُخصص كمية كبيرة من الإنتباه إلى الإستجابات غير المرتبطة بالمهام المطلوبة، تاركين كمية قليلة من الإستجابات المرتبطة بالمهام ذاتها، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى خفض

الإجاز الأكاديمي لهؤلاء التلاميذ، وبالتالي فنموذج التداخل يفترض أن تأثير قلق الامتحان على الأداء يحدث في موقف الإمتحان نفسه؛ أي أن القلق في أثناء الإمتحان يتداخل مع قدرة التلميذ على أن يسترجع المعلومات المعروفة له، ويستخدمها بطريقة جيدة، والتعامل مع قلق الامتحان حسب هذه النظرية كما يراها لازاروس وديلونجس (1983) delongs & Lazaros تتمثل في أنه ما إن يتعرض التلميذ لموقف امتحان حتى يقوم بعملية تقدير معرفي سلبي يتداخل مع المهام المطلوبة لأداء الإمتحان، وقد قامت دراسات كثيرة من مثلها: دراسات موريس وليبرت (1970) Moris & Liebert، وأيدت نتائجها هذه النظرية. (سايحي، 2004، ص92)

يبدو من خلال هذه النظرية أن استجابات التلاميذ الذين يتسمون بالقلق أثناء الإمتحان لا تكون كلها منصبة حول الإمتحان، بل متداخلة مع استجابات حول الذات وأمور خارجة عن الإمتحان، فيفقد التلميذ التركيز ويصبح غير منتبه، مما يؤدي إلى زيادة القلق عنده.

2-5- نظرية تجهيز المعلومات: وفقا لهذه النظرية يعود قصور التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان حسب بنجامين وزملائه (1981) Benjamin & all إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته؛ أي أنهم يرجعون الإنخفاض في التحصيل الدراسي عند التلاميذ ذوي القلق العالي في موقف الامتحان إلى قصور في عملية التشفير، أو تنظيم المعلومات واستدعائها في موقف الامتحان، وقد حاول كل من بنجامين ومكيشين ولين (1987) Mckeachine & Lin Benjamin & التحقق من فائدة نموذج تجهيز المعلومات في تفسير الانجاز السيئ للتلاميذ أصحاب القلق العالي في الامتحان عن طريق استخدام أسلوب يقيس تنظيم مواد الدراسة للتلاميذ ذوي قلق الامتحان العالي بطريقة مباشرة، وفي موقف حقيقي في قاعة الدراسة، ولقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن التلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحان لديهم قصور في تنظيم المواد الدراسية، مقارنة بالتلاميذ الآخرين ذوي القلق المنخفض؛ أي أن هؤلاء التلاميذ

ليس لديهم القدرة على تنظيم مفاهيم المواد حتى في المواقف غير التعليمية، كما بينت النتائج أيضا أن التنظيم السيئ يرتبط بالانجاز الأكاديمي الضعيف، ولهذا يبدو أن احد أسباب هذا الانجاز السيئ عند التلاميذ المرتفعي قلق الإمتحان يعود إلى عادات دراسية سيئة وقصور في التعلم وتنظيم المواد التي سبقت دراستها. (سايحي، 2004، ص93)

نلاحظ من خلال هذه النظرية أن قلق الامتحان يرجع إلى طريقة تنظيم التلميذ لدروسه وطريقة مراجعتها وحفظ المعلومات واسترجاعها، فكلما كانت هذه العمليات بطريقة عشوائية وغير منظمة كلما كان التلميذ أكثر عرضة لقلق الامتحان.

2-6- نظرية القلق الدافع: تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن الدوافع المرتبطة بموقف الامتحان تعمل على بحث واستثارة الاستجابات المناسبة للموقف، وقد تؤدي في النهاية إلى أداء مرتفع. وبهذا يعمل القلق كدافع وظيفته استثارة الاستجابات المناسبة لموقف الامتحان، ويدعم هذا النموذج وجهة نظر تايلور وسبنس Spence & Taylor التي تقوم على أساس أن القلق خاصية الدافع الذي يوجه السلوك، ويدفع الفرد للعمل والنشاط. وأكد تايلور وسبنس Taylor & Spence في نظريتهما "القلق الدافع" أن شعور التلميذ بالقلق في الامتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين أدائه، فيحصل على درجات مرتفعة. وهذا يعني أن هناك ربطا بين الدافع الذي يدفع الشخص للعمل والنشاط وبين القلق، أي أن الإنسان عندما يكون في موقف إختباري يشعر بالقلق الذي يحفزه على انجاز مهامه بنجاح، وقد أجريت دراسات كثيرة على علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في الامتحان في ضوء مفهوم هذه النظرية، وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة بين القلق وأداء الأعمال؛ أي كلما زاد القلق زاد تحسن الأداء. وأشارت نتائج أخرى إلى وجود علاقة منحنية بين القلق والتحصيل الدراسي في الامتحان؛ أي كلما زاد القلق تحسن التحصيل إلى أن يصل القلق إلى مستوى معين بعده يضعف التحصيل بازدياد القلق.

(سايحي، 2004، ص93-94)

يبدو من خلال هذه النظرية أن قلق الامتحان هو أمر عادي ينتاب كل فرد لكي يساعده على الأداء، لكن في مستوى محدد، وهذا ما أشرنا إليه سابقا بالقلق الميسر .

2-7- نظرية القلق المعوق: تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن شعور التلميذ بالقلق يجعله ينشغل بقلقه أكثر من انشغاله بالإجابة على أسئلة الامتحان فيحصل على درجات منخفضة.

والقلق حسب هذا النموذج يعمل كمعوق لسلوك التلميذ، حيث أنه قد يثير استجابات مناسبة أو غير مناسبة لموقف الامتحان، وقد يؤدي هذا إلى إنخفاض مستوى أداء التلميذ. ويستند هذا النموذج إلى وجهة نظر تشايلد Child، التي تقوم على أن القلق كحافز في موقف العمل، قد يثير استجابات ملائمة للعمل أو استجابات لا علاقة لها بالعمل.

وقد أجريت دراسات كثيرة عن علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في الامتحان في ضوء مفهوم هذه النظرية، ومن أمثلتها: دراسة بروود هيرست (1957) Braud Hurst، ودراسة مونتاكو Montakuo، وأشارت نتائجها إلى أن القلق يعوق التحصيل في الامتحان، وكلما كانت المهمة صعبة كلما زاد القلق وأعاق التلميذ على الأداء. (سايجي، 2004، ص94)

يتضح لنا من خلال هذه النظرية أن قلق الامتحان إذا زاد عن مستوى القلق الدافع أصبح معيقا للأداء مما يؤدي إلى تدني التحصيل الدراسي عند التلميذ، والقلق المعسر حسب هذه النظرية يجعل التلميذ ينشغل بأمر خارجة عن الامتحان مما يجعله مشوش التفكير، وهذا ما يجعله يخفق في الأداء.

3- تصنيف قلق الامتحان:

لقد توصل الباحثون والعلماء إلى أن قلق الامتحان عبارة عن مستويات فهناك مستوى مساعد على التحصيل (ميسر)، وهناك مستوى معيق للتحصيل (معسر):

3-1- قلق الامتحان الميسر: وهو قلق الامتحان المعتدل، ذو التأثير الايجابي المساعد، والذي يعتبر قلقا دافعا يدفع الطالب للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، وينشطه ويحفزه على الاستعداد للامتحانات ويبسر أداء الاختبار. (الصنباطي وآخرون، 2009، ص15-16)

يبدو أن هذا النوع من القلق هو القلق الذي يكون في مجال معين حيث لا يكون منخفضا كثيرا ولا مرتفعا كثيرا، بحيث يكون مساعدا على إثارة العمليات العقلية للتلميذ ومنبها إلى أهمية الامتحان مما يساعده على الأداء الجيد فيه.

3-2- قلق الامتحان المعسر: وهو قلق الامتحان المرتفع، ذو التأثير السلبي المعوق، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والارتعاج والرغبة، ويستثير استجابات غير مناسبة، مما يعوق قدرة الطالب على التذكر والفهم، ويربكه حين يستعد للامتحان، ويعسر أداء الاختبار، وهكذا فان قلق الامتحان المعسر (الزائد أو المرتفع)، قلق غير ضروري ويجب خفضه وترشيده. (الصنباطي وآخرون، 2009، ص16)

يتضح لنا ان هذا النوع من القلق هو الذي يتجاوز مجال القلق الميسر، فيصبح القلق معيقا لأداء التلميذ بسبب التوتر والانفعال وتشويش الأفكار الذي يحدث على مستوى العمليات العقلية.

4- مكونات قلق الامتحان:

يبين الباحثين والعلماء أن قلق الامتحان يتكون من مكونات فرعية في مجملها تشكل قلق الامتحان، وهي:

4-1- الانزعاج: ويشير إلى الانشغال المعرفي الذي يتداخل مع المهمة المطلوب أداءها في موقف الامتحان، حيث يفكر الطالب في عواقب النجاح والفشل، أو مقارنة ما يحصل عليه من درجات بما يمكن أن يحصل عليه الآخرين، أو الشعور بعدم الكفاءة وفقدان الثقة بالنفس، وغيرها من الأفكار التي لا صلة لها بموقف الامتحان، ولذلك يكون تأثير الانزعاج على التحصيل الدراسي سلبيا نتيجة هذا الانشغال المعرفي، ويؤكد ساراسون (1981) Sarason انه بالرغم من أن لأساليب التعلم تأثير واضح على نشاط الفرد المتعلق بالمهمة، إلا أن الانشغال في مواقف الامتحانات يظهر عندما يفقد الطالب الإجابة المطلوبة والخاصة بالمهمة، ولذلك ينشغل بالشكوك الذاتية، ويقلل من قدراته ويشعر بعدم الكفاءة، وتكون هذه الانشغالات مرتفعة لدى ذوي قلق الاختبار المرتفع، ويذكر أحمد عبد الخالق وماية النيال

(1990) أن الطلاب ذوي قلق الإختبار المرتفع تعاق معلوماتهم في مواقف الإمتحانات في الوقت الذي يستطيعون فيه استرجاعها بسهولة، وتسهل عندما يبتعدون عن موقف الامتحان، وان انخفاض تحصيل هؤلاء الطلبة يرجع إلى تأثير التداخل المعرفي، مما يصيب العمليات العقلية لدى هؤلاء الطلاب ببعض التشويه والاضطراب. (الشعراوي، 1995، ص06)

يبدو أن الإنزعاج هو ذلك الإنشغال الذي يترك التلميذ يفكر بعيدا عن الإمتحان، حيث يصبح يفكر في العواقب التي تنجر عنه خاصة في حالة الفشل، مما يجعله يفقد السيطرة على التفكير في الإمتحان وتتداخل أفكاره ويصبح في حالة انزعاج.

4-2- الإنفعالية: وتشير إلى الإثارة الفسيولوجية التي يستشعرها الفرد نتيجة لخطورة الموقف، أي أنها رد فعل من الجهاز العصبي الذاتي ناتجة عن ضغوط الموقف، وتشتمل الانفعالية على: التوتر والعصبية والارتباك، ومن مظاهرها ارتفاع ضربات القلب، زيادة إفراز العرق، اضطراب المعدة وغيرها. (الشعراوي، 1995، ص06)

يبدو أن الانفعالية تشير إلى تلك الحالة الغير عادية التي تصبح باادية على التلميذ والتي تتمثل في التصرفات العشوائية والتغيرات الفسيولوجية الغير طبيعية.

5- أعراض قلق الامتحان:

من أهم أعراض قلق الاختبار التي تظهر على التلاميذ ما يلي:

- التوتر والأرق وفقدان الشهية، وتسلب بعض الأفكار الوسواسية الملحة قبل وأثناء ليالي الامتحان.
- تسارع خفقان قلب الطالب قبل وأثناء الإمتحان مع جفاف الحلق والشفيتين و سرعة التنفس وتصيب العرق وارتعاش اليدين، وبرود الأطراف، وألم البطن، والغثيان، وكثرة التبول.
- شعور التلميذ بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء تأدية الامتحان.
- كثرة تفكير الطالب بالإمتحان، والإنشغال الشديد قبل البدء فيه وأثناءه في النتائج المرتقبة (الإنشغال العقلي في الإمتحان، ونتائج المتوقعة).

- عدم قدرة الطالب على النوم بشكل صحيح وشعوره بالتعب، وقلة التركيز.

(ربيع والغول، 2007، ص57)

يتضح أن أعراض قلق الإمتحان يمكن تصنيفها إلى أعراض فسيولوجية وهي التوتر والأرق وفقدان الشهية، وتسلب بعض الأفكار الوسواسية الملحة في ليالي الإمتحان و تسارع خفقان قلب الطالب قبل وأثناء الإمتحان مع جفاف الحلق والشففتين و سرعة التنفس وتصيب العرق وارتعاش اليدين، وبرود الأطراف، وألم البطن، والغثيان، وكثرة التبول وأعراض نفسية تتمثل في عدم قدرة الطالب على النوم بشكل صحيح وشعوره بالتعب، وقلة التركيز، وأخرى معرفية تتمثل في كثرة تفكير الطالب بالامتحان، والانشغال الشديد قبل البدء فيه وأثناءه في النتائج المرتقبة (الإنشغال العقلي في الامتحان، ونتائج المتوقعة).

6- عوامل قلق الإمتحان:

هناك عدة عوامل يمكن أن تؤدي إلى قلق الإمتحان منها ما يلي:

6-1- نمط الشخصية: قد تكون شخصية التلميذ من الشخصيات القلقة، حيث أن هذه الشخصية عرضة لقلق الامتحان أكثر من غيرها لأنها تحمل سمة القلق، فمن المرجح أن يزيد قلق الامتحان لديها كموقف أكثر من غيره. (ربيع و الغول، 2007، ص59)

يتضح من خلال هذا العامل أن الشخصية القلقة تختلف عن الشخصية العادية في قلق الامتحان، حيث تتسم الشخصية القلقة بسرعة النرفزة والتوتر وبالتالي تكون أكثر تأثراً من الشخصية العادية في مواقف الامتحانات.

6-2- عدم الإستعداد للإمتحان: يعد هذا العامل في كثير من الأحيان من أهم أسباب مرور التلميذ بحالة القلق أثناء الامتحانات، ويتمثل عدم استعداد التلميذ لأداء الامتحانات، بعدم الاستذكار الجيد، وبعدم التهيو النفسي والعقلي، وبعدم تهيئة الظروف والبيئة المنزلية... الخ. (ربيع والغول، 2007، ص59)

يتضح لنا أنه كلما كان التلميذ مستعد للإمتحانات كلما كان أكثر ثقة بالنفس، وأكثر إرادة لتحقيق النجاح مما يجعله بعيد عن التوتر والقلق أثناء الإمتحان.

3-6- الأفكار والتصورات الخاطئة عن قلق الإمتحان: كثيرا ما يحمل التلميذ تصورات خاطئة عن الامتحان وهذه التصورات تقوم على أساس أن الامتحان عبارة عن موقف تهديد للشخصية، وهو المحدد للشخصية، وهو المحدد للمستقبل،... الخ من التصورات، مما يكون سببا في كثير من الأحيان لشعوره بالقلق. (ربيع والغول، 2007، ص59)

ويوضح أبو مرق بان توقع الإخفاق أو الرسوب في المستقبل له تأثير معيق ويؤدي إلى زيادة قلق الاختبار، بينما توقع النجاح له تأثير طيب في مستوى الطموح والنجاح. (أبو مرق، 1988، ص23)

يبدو أن التصورات الخاطئة عن الإمتحان التي يحملها للتلميذ، والتي توجي له بان الامتحان هو الذي يحدد مصيره في المستقبل، وانه لا بديل له سوى النجاح والا سيعيش حياة لا معنى لها، وبالتالي يصبح التلميذ في حيرة من أمره لأنه في مهمة تحديد مصيره مما يزيد من قلقه إزاء الامتحان.

4-6- طريقة إجراء الإمتحانات: تعد طريقة إجراء الامتحانات خاصة في البيئة العربية في الكثير من الأحيان دافعا قويا للشعور بالقلق. فمن المعروف أن طريقة إجراء الامتحانات من حيث طبيعة الأسئلة، وما تحاط به من سرية وتكتم، وانشغال الجميع به، ما يبعث على الرهبة والخوف. (ربيع والغول، 2007، ص59)

يتضح أن طريقة إجراء الإمتحانات وما يتخللها من إجراءات مشددة وتعدد للحراس، والحرص على سرية الأسئلة ووجود سيارات الإسعاف والأمن في بعض الأحيان، يجعل التلميذ يعطي الامتحان أكثر من اللازم، مما يزيد من قلقه إزاء الامتحان.

5-6- عامل الأسرة: الأسرة قد تكون من بين الأسباب التي تؤدي بالتلميذ إلى الشعور بالقلق أثناء الامتحانات، وذلك بفعل ما تستخدمه من أساليب التنشئة التقليدية كالتهديد بالعقاب، أو الحرمان من أمور معينة ما لم ينجح في الامتحان، مما يؤدي إلى خوفه من النتائج السيئة، وبالتالي شعوره بالقلق. (ربيع والغول، 2007، ص59)

يبدو أن تهديد ووعيد الأسرة للتلميذ بالعقاب أو الحرمان من أمور محببة لديه، في حالة الفشل في الامتحان، يجعله أكثر ضغطا وأكثر قلقا عن الامتحان وما سيترتب عن النتائج التي سيتحصل عليها من رد فعل للأسرة خاصة في حالة الفشل.

6-6 - المعلم: يعد المعلم في كثير من الأحيان من أسباب شعور التلميذ بالقلق، وذلك من خلال ما يبثه بعض المعلمين من خوف في أنفس الطلاب من الامتحانات في بعض الأحيان، واستخدامها كوسيلة للعقاب في أحيان أخرى. (ربيع والغول، 2007، ص60) ويشير (أبو مرق) إلى بعض أسباب قلق الامتحان الناتجة عن المعلمين وهي:

- سوء الأساليب المتبعة في تقويم التلاميذ مثل بعض المدرسين الذين لا يطبقون الاختبار سوى مرة واحدة في الفصل الدراسي كله.

- أن بعض المدرسين يستخدمون الاختبارات المدرسية سلاحا يتحكم به في مستقبل المتعلمين بدلا من أن تكون وسيلة لإرشادهم وتوجيههم،

- أن بعض المدرسين يعتبرون الإختبار النهائي هو المعيار في تحديد مستقبل التلاميذ، لذا فهم يخصصون له **50-60%** من الدرجة النهائية مما يؤدي إلى زيادة القلق والتوتر لدى التلاميذ أثناء أداء الامتحان النهائي مما قد يؤدي إلى انخفاض تحصيلهم.

-المبالغة في استخدام الاختبارات المدرسية وفي تكليف التلاميذ بالواجبات المنزلية، مما يعوق إيجاد مناخ اجتماعي إنساني في المدرسة.

- الإختبارات المفاجئة للتلاميذ دون موعد سابق قد يؤدي إلى استثارة قلق الاختبار.

- سوء معاملة المدرس لبعض التلاميذ، فإذا كان المدرس يعتمد على القوة (السلطة) في ضبط تلاميذه وتوجيههم يعتبر مدرسا غير ناجح وعنصرا أساسيا لإثارة القلق، بينما المدرس الذي يستخدم مهاراته كفنان في العلاقات البشرية وكخبير في تنظيم المناهج فانه يجعل التلاميذ يتفألون بالنجاح. (أبو مرق، 1988، ص21-23)

يتضح أن بعض المعلمين يستخدمون التهديد بالامتحانات كسلاح يتحكمون به في التلميذ، مما يجعله يخاف الامتحانات ويكون لديه قلق الامتحان، كما نجد أن بعض

المعلمين يستخدمون الامتحانات نادرا، مما يجعل التلميذ غير معود على الامتحان، لان كثرة الامتحانات قد تجعل التلميذ يألف الموقف ويصبح الأمر عاديا بالنسبة له، كما ان الاختبارات المفاجئة كثيرا ما تترك التلاميذ وتبث فيهم قلق الامتحان، وكذلك المعاملة السيئة من طرف المدرس التي تجعل التلاميذ يخافونه ويخافون امتحاناته.

6-7- مواقف التقويم ذاتها: بمجرد أن يشعر الفرد بأنه موضع تقويم في أي موقف من مواقف الحياة فان ذلك يشعره بالقلق، والتلميذ إذا شعر بأنه موضع تقويم واختبار فان مستوى القلق سيرتفع لديه. (ربيع والغول، 2007، ص60)

يبدو من خلال هذا العامل أن شعور التلميذ بأنه يخضع للتقييم لمعرفة مستواه، يجعله في حالة قلق أثناء الامتحان.

6-8- التعلم الإجتماعي من الآخرين: التلميذ قد يكتسب سلوك قلق الإمتحان من الأفراد الآخرين، وذلك عن طريق تقليد ومحاكاة لنموذج القلقين من التلاميذ وخاصة المؤثرين منهم. (ربيع والغول، 2007، ص60)

يتضح أن التلميذ قد يتعلم سلوك القلق إزاء الإمتحان من غيره من التلاميذ فيصبح واحدا من الذين يتسمون بقلق الإمتحان.

7- قياس قلق الإمتحان:

نشطت البحوث التجريبية حول القلق منذ منتصف القرن العشرين بعد أن نشرت **جانيت تيلور (1951) Janet Taylor** مقياس القلق الصريح، وتركز الإهتمام في تلك الفترة على قياس القلق العام وخاصة في مرحلة الطفولة، إلا أن **نايزوندر (1971) Neighswonder** أوضح أنه بجانب الإهتمام الكبير الذي أبداه الباحثون بالقلق العام ظهر أيضا الإهتمام النسبي بدراسة أنواع أخرى من مثل: قلق الإمتحان كشكل محدد من القلق المرتبط بمواقف التقويم والتقدير.

إذ تشير **ليلى عبد الحميد** إلى أن اهتمام العلماء بقياس قلق الامتحان يعود إلى أهمية هذا العامل الموقف الذي يتدخل في درجة الفرد، ويؤثر في أدائه في مواقف التقويم.

وقد أعدت مقاييس عديدة لقياس قلق الامتحان، وفي معظمها ذاتية التقرير، ومن أشهر هذه المقاييس ما يلي:

- تقرير ذاتي عن قلق الامتحان

- إستبيان **ماندлер وساراسون** لقلق الامتحان (1952)

- مقياس قلق الامتحان للأطفال وضعه **ساراسون** (1960)

- قائمة قلق الامتحان وتعرف أحيانا باسم (مقياس الاتجاه نحو الإمتحان وضعه **سبيلبرجر وآخرون، (spielberger & All)** وقد أعده باللغة العربية أحمد عبد الخالق، وأعده أيضا **نبيل الزهار،** وأعده كذلك **ماهر الهواري ومحمد الشناوي،** وأعدته كذلك **ليلى عبد الحميد،** ويقيس الانزعاج والانفعالية.

أستخدم في عدة دراسات منها: دراسة **عبد الله الصافي (2002)**، ودراسة **سيد محمود الطواب (1992)**.

- إختبار القلق المدرسي للمرحلة الثانوية، من إعداد **حسنين الكامل،** ويتكون من أربعة أبعاد هي: الأعراض الجسمية للقلق، وقلق الامتحان، وعدم الميل الدراسي، والقبول الإجتماعي.
- ومقياس قلق الامتحان وضعه **ساراسون Sarason،** وأعده باللغة العربية أحمد عودة، و**محمود عكاشة،** و**محمود عوض الله،** و**حسن علام،** وكذلك أعده **رشاد دمنهوري،** و**مدحت عبد الحميد.**

- مقياس **سوين** لسلوك قلق الإمتحان.

- مقياس **فريدبين** لقلق الامتحان وضعه **إيزاك فريدمان وجاكوب بينداس**

Friedman & Bendas

ومن مقاييسه الفرعية: الازدراء الاجتماعي والإعاقة المعرفية والتوتر.

- مقياس الإنزعاج - الإنفعالية (حالة قلق الامتحان).

- مقياس قلق الإمتحان وضعه **رشاد دمنهوري،** و**مدحت عبد اللطيف (1990).**

- مقياس قلق الإمتحان، وضعه **إبراهيم يعقوب (1994).**

- مقياس مثيرات قلق الإمتحان من المواد الدراسية، وضعه صالح مرسي (1997)

- مقياس قلق الإمتحان وضعه محمد حامد زهران (1999). (سايجي، 2004، ص95-96)

وأعد علي شعيب قائمة قلق الامتحان، وتتكون من خمسة عوامل هي:

الضغط النفسي للامتحان، الخوف والرغبة من الإمتحان، والخوف من الإمتحانات الشفوية والمفاجئة، والصراع النفسي المصاحب للإمتحان، والإضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للإمتحان.

كما قامت لمعان الجلالي بدراسة بهدف بناء مقياس قلق الإمتحان، وتوصلت إلى وجود خمسة عوامل تضمنها مقياس قلق الإمتحان هي الخوف والإرتباط من ترقب ومواجهة الإمتحان، الإضطرابات الفسيولوجية والنفسية المصاحبة للإمتحان، الضغط النفسي للإمتحان، الإضطرابات النفسية أيام الإمتحانات، واضطرابات العمليات العقلية عند أداء الإمتحان. (الخالدي، 2011، ص131)

يبدو أن الوسيلة الأكثر استعمالاً في قياس قلق الإمتحان هي الإستبيانات والمقاييس، وهذا لأن قلق الإمتحان تغلب عليه الأحاسيس والمشاعر الداخلية، والتي لا يمكن قياسها عن طريق الملاحظة، التي يمكن فقط أن نلاحظ من خلالها الأعراض الفسيولوجية الظاهرة كالعرق والانفعالات والتي لا تكفي لإصدار حكم حول قلق الامتحان، ويصعب قياس قلق الامتحان كذلك بالمقابلة لان المفحوص قد يتحلى بسرية مشاعره ولا يبوح بها، وبالتالي فالاستبيانات تتيح للمفحوص الحرية في الإجابة والتعبير عن مشاعره، لذلك نجدها أكثر استعمالاً في قياس قلق الامتحان.

خلاصة الفصل :

من خلال هذا الفصل يمكن معرفة أن قلق الإمتحان هو الشعور بالخوف والتهديد من عواقب الإمتحان، ويمكن معرفة أهم النظريات التي تناولته والتي اختلفت في تفسيره حسب الانتماءات والأيديولوجيات التي تحملها، وأنه يصنف إلى نوعين من القلق؛ قلق ميسر وهو الذي يساعد على الأداء الجيد في الامتحان، وقلق معسر وهو الذي يعيق الأداء الجيد في الإمتحان، كما يمكن معرفة مكونات قلق الإمتحان والتي تتمثل في الإنزعاجية وهي تفكير التلميذ الخارج عن الإمتحان، والإنفعالية وهي التصرفات والإنفعالات العشوائية للتلميذ، ويبين هذا الفصل أعراض قلق الإمتحان التي تتمثل في أعراض فسيولوجية وأعراض معرفية وأخرى سلوكية، كما يبين أهم العوامل التي يمكن أن تؤدي إليه والتي تباينت من عوامل شخصية تتعلق بالفرد، إلى أخرى بيئية وأسرية، وكذلك العوامل التعليمية التي تحدث في المدرسة، كما تتضح في هذا الفصل أهم طرق قياس قلق الإمتحان والتي تبيّن من خلالها أن الطريقة الأكثر استعمالاً هي طريقة الإستبيانات والمقاييس.

الفصل الرابع:

التحصيل الدراسي

تمهيد

- 1- تعريف التحصيل الدراسي.
- 2- مستويات التحصيل الدراسي.
- 3- شروط التحصيل الدراسي.
- 4- مبادئ التحصيل الدراسي.
- 5- خصائص التحصيل الدراسي.
- 6- عوامل التحصيل الدراسي.
- 7- قياس التحصيل الدراسي.
- 8- أهداف التحصيل الدراسي.

خلاصة

تمهيد:

يعتبر التحصيل الدراسي من أهم نواتج عملية التقييم والتقويم التي يقوم بها المدرس للوقوف على معارف وقدرات التلميذ ومدى توظيفها في النشاطات وحل المشكلات، وكذلك لمعرفة مدى تحقق الأهداف المسطرة من طرفه أو من طرف الهيئات التربوية، كما يحدد التحصيل الدراسي نجاح أو فشل التلميذ في الانتقال من سنة أو مرحلة إلى السنة أو المرحلة التي تليها، ويساعد أيضا في عملية التشخيص، وكذلك التنبؤ والتخطيط للمستقبل. وسيتم في هذا الفصل تناول بعض جوانب التحصيل الدراسي نظرا لكبر الموضوع وتعدد مجالاته، وعدم القدرة على تغطيتها في فصل واحد.

1- تعريف التحصيل الدراسي:

يعتبر التحصيل الدراسي من أهم المفاهيم المستخدمة بكثرة عند المختصين التربويين، لأنه من خلاله يمكن تقييم التلميذ والعملية التعليمية التعلمية ككل، ولهذا سنتناول أهم تعريفات التحصيل الدراسي.

1-1- لغة: حصل الشيء والأمر خلصه وميزه عن غيره وتحصيل الشيء، تجميعه وتثبيته.

(عبد فليح، 2004، ص72)

1-2- إصطلاحا:

تناول العلماء مفهوم التحصيل الدراسي من وجهات نظر مختلفة، لكن في سياق واحد ألا وهو السياق التربوي، وفي ما يلي أهم التعريفات:

يرى بريسي (pressey) 1959 أن التحصيل الدراسي: "هو الذي يشمل جميع ما يمكن أن يتعلمه التلميذ في مدرسته سواء ما يتصل منها بالجوانب المعرفية أو الجوانب الدافعية أو الجوانب الاجتماعية و الانفعالية". (الجلالي، 2011، ص23)

نلاحظ من خلال هذا التعريف أن بريسي أدم في تعريفه للتحصيل بكل ما يتعلمه التلميذ داخل المدرسة من سلوكيات ومعارف وفي جميع الجوانب.

يعرف **فؤاد أبو حطب 1973** التحصيل الدراسي بأنه: "هو الذي يتمثل في اكتساب المعلومات والمهارات و طرق التفكير وتغيير الاتجاهات والقيم و تعديل أساليب التوافق ويشمل هذا النواتج المرغوبة وغير المرغوبة". (الجلالي، 2011، ص23)

يتضح من خلال هذا التعريف أن التحصيل الدراسي يشمل المعارف والعادات والقيم والميول والاتجاهات وأساليب التوافق وكل ما يستطيع الفرد تعلمه من سلوكيات إيجابية، وليس كما يعتقد البعض أن التحصيل الدراسي ينحصر في المعارف والنقاط فقط.

ويحدد **حسين سليمان قورة 1970** التحصيل الدراسي بأنه: "إنجاز تحصيلي في مادة دراسية أو مجموعة مواد مقدرة بالدرجات، طبقاً للامتحانات المحلية التي تجريها المدرسة". (الجلالي، 2011، ص23)

يبدو أن هذا التعريف غير ملم بما يشمله التحصيل، واقتصره على الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في الامتحان.

كما يعرفه **رجاء محمود أبو علام 1971** بأنه: "مدى استيعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات معينة لمادة دراسية، كما يقاس بالدرجة التي يحصلون عليها في الاختبارات المدرسية العادية وفي نهاية العام الدراسي أو في ضوء الاختبارات التحصيلية المقننة".

(الجلالي، 2011، ص23)

يبدو أن هذا التعريف أكثر توضيح لأنه يبين أن التحصيل الدراسي هو كل ما يتعلمه التلاميذ من خبرات، وبين انه يستدل عليه بالاختبارات المقننة.

ويعرف **قاسم علي الصراف** التحصيل الدراسي بأنه: "المستوى الأكاديمي الذي يحرزه

التلميذ في مادة دراسية معينة بعد تطبيق الاختبار عليه". (الصراف، 2002، ص210)

يبدو أن هذا التعريف اقتصر التحصيل الدراسي على المستوى الأكاديمي الذي أحرزه

التلميذ، في حين أن التحصيل الدراسي يشمل كل ما تعلمه التلميذ من خبرات.

ويعرف **العيسوي** التحصيل الدراسي بقوله: "مقدار المعرفة والمهارة التي حصلها الفرد

نتيجة للتدريب والمرور بخبرات سابقة". (العيسوي، 1974، ص129)

وهذا التعريف يبدو انه أشار إلى أن التحصيل الدراسي هو المعرفة والمهارة وهو بذلك يبين أن التحصيل لا يخص الجانب المعرفي فقط، بل حتى الجانب الأدائي.

ويعرف **مصالح الصالح بأنه:** "هو المعرفة التي تم الحصول عليها أو المهارات التي اكتسبت في إحدى المواد الدراسية، والتي تم تحديدها بواسطة درجات الاختبار من قبل المدرس". (نواف، 2004، ص26)

هذا التعريف بين أن التحصيل يقاس بدرجات الاختبار الذي يضعه المدرس، ولم يبين أن الإختبار يمكن أن يكون أدائي أو كتابي أو شفوي، وهو ما يمكن إضافته. ويعرف **عمر خطاب** خطاب التحصيل الدراسي بأنه: "النتيجة التي يتحصل عليها الطالب من خلال دراسته في السنوات السابقة، أي مجموع الخبرات والمعلومات التي حصل عليها الطالب". (خطاب، 2006، ص201)

يتضح أن هذا التعريف مختصر وشامل لما يعنيه التحصيل الدراسي. ويعرف التحصيل الدراسي في **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي** بأنه: "بلوغ مستوى من الكفاءة في الدراسة سواء في المدرسة أو الجامعة، وتحديد ذلك باختبارات التحصيل المقننة أو تقديرات المدرسين، أو الاثنين معاً". (جاسم محمد، 2004، ص293). يتبين أن هذا التعريف أيضا مختصر وشامل، حيث يختصر التحصيل الدراسي في الكفاءة الدراسية التي يصل إليها التلميذ، و يوضح أنها تقاس بالاختبارات المقننة أو تقديرات المدرسين أو معاً.

ومن خلال كل هذه التعاريف يمكن أن نعرف التحصيل الدراسي كما يلي:
هو كل ما يكتسبه التلميذ من معارف ومعلومات ومهارات وخبرات في حياته الدراسية يُؤسِّد عليه من خلال الاختبارات التحصيلية سواءً الأدائية أو الكتابية أو الشفوية.

2- مستويات التحصيل الدراسي:

يمكن تقسيم مستويات التحصيل الدراسي إلى ثلاث مستويات:

1-2 - التحصيل الدراسي الجيد: يكون فيه أداء التلميذ مرتفع عن معدل زملائه في نفس المستوى وفي نفس القسم، ويتم استخدام جميع القدرات والإمكانيات التي تكفل للتلميذ الحصول على المستوى الأعلى للأداء التحصيلي المرتقب منه، حيث يكون في قمة الانحراف المعياري من الناحية الإيجابية مما يمنحه التفوق على بقية زملائه.

(أبو غريبة، 2008، ص80)

يتضح من خلال هذا المستوى أن التحصيل الدراسي الجيد هو الذي يكون فيه أداء التلميذ مرتفع عن أداء زملائه في نفس المستوى والقسم هذا حسب الاختبارات معيارية المرجح، لكن يبدو لنا انه في الاختبارات محكية المرجح يكون أتقن الأداء بدرجة كبيرة، وأداة التقويم هنا تلعب دورا مهما في تحديد التحصيل الدراسي، لذلك يجب أن تكون تتمتع بالخصائص السيكومترية اللازمة وان تكون شاملة لما درسه التلاميذ، ومرنة عليهم جميعا.

2-2 - التحصيل الدراسي المتوسط: وفي هذا المستوى من التحصيل تكون الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ تمثل نصف الإمكانيات التي يمتلكها، ويكون أداءه متوسط ودرجة احتفاظه واستفادته من المعلومات متوسطة. (أبو غريبة، 2008، ص80)

يُبين لنا هذا المستوى أن التحصيل الدراسي المتوسط هو الذي تكون الدرجة فيه تمثل نصف الإمكانيات، لكن يبدو لنا أنه هو الذي يكون فيه أداء التلميذ في نفس مستوى الأداء الذي من خلاله نعتبر الفرد قد تجاوز الفشل وحقق النجاح، أي في حدود محك النجاح والمستوى المقبول، أو هو الذي تم الحكم عليه في الإختبارات الأدائية من قبل ذوي الاختصاص بالمتوسط، هذا إذا كان الإختبار محكي المرجح. أما إذا كان الإختبار معياري المرجح فالتحصيل الدراسي المتوسط هو تحصيل التلميذ الذي يكون ترتيبه في الوسط ضمن مجموعة التلاميذ المرتبين مثلاً.

2-3 - التحصيل الدراسي المنخفض أو التحصيل الضعيف: حيث يكون أداء التلميذ أقل من المستوى العادي بالمقارنة مع بقية زملائه، فنسبة استغلاله واستفادته مما تقدم من المقرر الدراسي ضعيفة إلى درجة الانعدام. (أبو غريبة، 2008، ص80)

يبدو أن هذا المستوى من التحصيل الدراسي هو الذي يكون فيه مستوى الفرد أقل من مستوى النجاح إذا كان الإختبار محكي المرجع، أما إذا كان الإختبار معياري المرجع فيكون هذا التحصيل عند أصحاب مؤخرة الترتيب.

3- شروط التحصيل الدراسي:

3-1- التكرار: من المعروف أن الإنسان يحتاج إلى التكرار لتعلم خبرة معينة، والتكرار الذي يقصد هنا هو التكرار الموجه المؤدي إلى الكمال وليس التكرار الآلي، فلكي يستطيع الطالب مثلا أن يحفظ قصيدة من الشعر فإنه لابد أن يكررها عدة مرات.

(العيسوي، 2004، ص54)

يتضح من هنا أن التعلم يحتاج إلى التكرار، فالإنسان منذ صغره وهو يتعلم بالمحاولة والخطأ، ويراجع نفسه في الأخطاء حتى يتجاوزها، وهذا ما يتوافق مع نظرية ثرونديك في التعلم عن طريق المحاولة والخطأ، ولذلك يحتاج التلميذ إلى تكرار حل المسائل حتى يستوعب طرق الحل وتكرار المعلومات التي تحتاج إلى الحفظ حتى يحفظها، وتكرار النشاطات حتى يتعلمها،... الخ.

3-2- الإهتمام: يتوقف على قدرة الطالب على حصر الإنتباه وكذلك النشاط الذاتي الذي يبذله المتعلم على مدى اهتمامه بما يدرس، حيث أن حصر الإنتباه يستلزم بذل جهد إرادي وتوفر الإهتمام لدى المتعلم حتى يستطيع الإحتفاظ بالمعلومات وتستقر عناصرها في تنظيم معين. فما ننسأه غالبا ما لا نهتم به، وإثارة الإهتمام لدى المتعلم وضمان استمرار هذا الإهتمام هي من الصعوبات التي تواجه المعلم، ويمكن أن يتغلب على هذه المشكلة لو يستغل نشاط التلميذ الإيجابي ويهتم بطريقة الإستكشاف والتساؤل أكثر من اهتمامه بالتلقين وحشو الأذهان. (العيسوي، 2004، ص54)

الملاحظ من هنا أنه لما يكون التلميذ واعٍ بما يجب أن يقوم به، ولما يكون جديا ولديه رغبة في النجاح، فإنه يكون مهتما ويتابع مَرَّسه في القسم باستمرار وبصغي لكل ما يقوله،

وأنّ المدرس يجب أن يستخدم الأساليب التي تجلب انتباه التلميذ وتجعله متشوق للدرس، مما يجعله مهتماً به ويتابعه.

3-3- فترات الراحة وتنوع المواد: في حالة دراسة مادة أو مادتين في يوم واحد بينت نتائج التجارب أهمية فترة الراحة عقب دراسة كل مادة من أجل تثبيتها والإحتفاظ بها، وبالنسبة لتنوع المواد فإن التلميذ يجب أن يراعي اختيار مادتين مختلفتين في المعنى والشكل فكلما زاد التشابه بين المادتين بطريقة متعاقبة كلما زادت درجة تداخلهما أي؛ طمس إحداها للأخرى، وكلما اختلفت المادتان قّدت درجة التداخل بينهما وبالتالي أصبحت أقلّ عرضة للنسيان. (المليجي، 2004، ص80)

يبدو من هذا الشرط أنه لكي لا يتعب التلميذ أو يمل الدراسة لا بد من وجود فترات من الراحة بين الحصص، وأنّ التلميذ يستطيع ويؤخذ معلوماته بطريقة صحيحة يجب على المدرس أن لا يدرس المواد المتشابهة بطريقة متتالية، وعلى التلميذ أن لا يخلط بينها في طريقة المذاكرة، ويجب أن يباعد بينها، ويراجع بينها مواد أخرى غير مشابهة.

3-4- الطريقة الكلية والطريقة الجزئية: لقد أثبتت التجارب أن الطريقة الكلية أفضل من الطريقة الجزئية في التدريس، حيث تكون المادة المراد تعلمها سهلة وقصيرة، فكلما كان الموضوع المراد تعلمه متسلسلاً تسلسلاً منطقياً، سهلاً بطريقة كلية، فالموضوع الذي يكون ذو وحدة طبيعية يكون أسهل في تعلمه بالطريقة الكلية عن الموضوعات المكونة من أجزاء لا رابطة بينها. (جاسم محمد، 2004، ص55)

يتضح من خلال هذا الشرط أنّ تعلم المادة كوحدة كلية أسهل من تعلم المادة مقسمة إلى أجزاء، لكن هذا لا يصلح مع كل المواد، فالرياضيات يجب أن نتعلمها بالأجزاء.

3-5- التسميع الذاتي: وفيه يسترجع الفرد ما حصله من معرفة ويقف على مواطن الضعف ويصححها. (العيسوي، 2004، ص65)

من الواضح في هذا الشرط أنّ التسميع الذاتي إما يتم أثناء التعلم، أو أثناء المذاكرة لم يجعل التلميذ يؤخذ المعلومات بطريقة جيدة، وبالتالي يسهل عليه استرجاعها.

3-6- الإرشاد والتوجيه: لا شك أن التحصيل القائم على الإرشاد و التوجيه أفضل من التحصيل الذي لا يستفيد فيه الفرد من إرشادات المعلم، فالإرشاد يؤدي إلى حدوث التعلم بمجهود أقل وفي مدة زمنية أقصر مما لو كان التعلم دون إرشاد ويجب أن يراعى فيه مايلي:

- أن تكون الإرشادات ذات صبغة إيجابية لا سلبية.
 - أن يشعر المتعلم بالتشجيع لا بالإحباط.
 - أن تكون الإرشادات موجهة للتلاميذ في المراحل الأولى من عملية التعلم.
 - أن تكون الإرشادات متدرجة.
 - يجب الإسراع في تصحيح الأخطاء حتى لا تثبت في خبرة التعلم (العيسوي، 2004، ص65).
- يتضح أنه من شروط التحصيل الدراسي الجيد أن يتلقى التلميذ الإرشادات والنصائح، وأن تكون منظمة، ومرافقة للتلميذ منذ المراحل الأولى حتى المراحل المتقدمة في حياته الدراسية.

4- مبادئ التحصيل الدراسي:

يقوم التحصيل الدراسي على مجموعة من المبادئ يعتمد عليها الأساتذة من أجل التحصيل الأكاديمي للتلاميذ، ومساعدتهم على الانضباط وتحقيق التفوق و الامتياز ومن بينها:

4-1- الجزاء: أكدت نظريتي الارتباطية والسلوكية أهمية مبدأ ودور الجزاء في التعلم وقدرته على استثارة دافعية المتعلم وتوجيه نشاطاته، وهو يتخذ شكلين إما الثواب أو العقاب، والكل يتفق في الميدان التربوي والنفسي على أهمية الجزاء في دفع التلاميذ نحو الدراسة والإقبال عليها، وهذا يعني أن الثواب الناتج عن النجاح في أي نشاط معين يعمل على توكيد ذلك النشاط، فالتلميذ يقبل على التعلم إذا ما ارتبط بخبرات محببة إلى النفس كالنجاح في الأداء واكتساب تقدير الأستاذ، وفي هذا يكون تحصيله الدراسي جيدا والعكس صحيح،

لذلك على الأستاذ استغلال كل المناسبات المحددة لتعزيز التلميذ في كل مرة يُظهر فيها تحسنا عن الخط القاعدي الذي بدعوا عليه. (برو، 2010، ص210-211)

يبدو من خلال هذا المبدأ أن الثواب أو التعزيز الذي يتبع نجاح التلميذ يشجعه على التحصيل الدراسي الجيد، أما العقاب فيصلح في حالة فشل التلميذ لكن في حدود أن لا يمل التلميذ الدراسة.

4-2- الدافعية: عموما حالة داخلية لدى الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين، والدافعية للمتعلم تختلف باختلاف وجهات النظر، فالسلوكية تعرفها بأنها الحالة الداخلية والخارجية لدى المتعلم التي تحرك سلوكه وأدائه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو هدف معين أو غاية محددة ومعينة، ومن وجهة نظر المعرفية فهي حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وانتباهه وتلح عليه لمواصلة واستمرار الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفية معينة. (برو، 2010، ص210-211)

فالدافعية هي المحرك الداخلي الذي يجعل التلميذ مواظب ومجتهد ومهتم بالدراسة، ويسعى لتحقيق تحصيل دراسي جيد.

4-3- الواقعية: إن العملية التعليمية تعتبر من العمليات الاجتماعية التي تتم في بيئة طبيعية واجتماعية، لذلك يفترض أن تتوفر حجرة الصف على كل الظروف الملائمة، وأن تكون المواد والأنشطة والخبرات الدراسية التي تقدم للتلميذ مرتبطة بحياتهم، وبما يدور حولهم في بيئتهم الاجتماعية، لذا فإن الأخذ بهذا المبدأ من أجل تسهيل عملية التعلم، والوصول بالتلميذ إلى التحصيل الجيد يتطلب تحديد ومراعاة مختلف الظروف البيئية المادية والتربوية المساعدة على تشجيع إمكانات وفرص ظهور سلوك زيادة دافعية التحصيل لدى التلميذ. (برو، 2010، ص213-214)

يتضح من هنا انه يجب أن تحاكي الدروس المقدمة والأمثلة الواقع المعاش للتلميذ، لكي يجعلهم أكثر قدرة على فهم ما يقدم لهم، وبالتالي أكثر قدرة على التحصيل الدراسي.

4-4- الفعالية: تتطلب العملية التعليمية الكفاءة والجهد والعمل الدائم من قبل هيئة التدريس سواء في استراتيجيات وأساليب التدريس أو في إعداد الخبرات التعليمية وتقديمها أو في أساليب التقويم وغيرها، لأن كل مدرس منهم يعتبر وسيطا تربويا مهما يتفاعل معه التلاميذ أطول ساعات يومهم الدراسي، لذلك فهو بإمكانه إحداث التغيرات والتعديلات التي لا يستطيع أحد غيره أن يحدثها، ومنه فإن الأخذ بهذا المبدأ يتطلب من المدرس أن يكون فاعلا ونشطا ومخططا ومنظما ومسهلا ومثيرا لدافعية التعلم عند تلاميذه.

(برو، 2010، ص213-214)

يتضح أنه يجب أن تسود الفعالية عملية التدريس، وان يكون المعلم قادرا على إيصال المعلومة إلى التلميذ في أسرع وقت ممكن وبشتى الطرق الممكنة، مما يسهل عملية التدريس ويساعد على التحصيل الدراسي الجيد.

4-5- التدريب: من المؤكد أن تعلم واكتساب التلميذ للسلوكات المختلفة يتأسس في كثير من الأحيان على كثرة التدريب العملي على أساليب ومهارات وأوجه النشاط المتنوعة، شرط أن يربط هذا التدريب بحاجات التلاميذ وقدراتهم وميولهم ومصادر اهتماماتهم ونواحي نشاطهم، وأن ينتوع بين التدريبات الشفوية والكتابية، لأن كثرة التدريب في الوقت المناسب تعتبر بمثابة تثبيت المعلومات وتحقيق الأهداف المسطرة، ويساعد هذا المبدأ على خلق روح المنافسة وتطوير وتنمية القدرات الخاصة التي تساعد على تنمية الرصيد المعرفي والعلمي للتلميذ وتحسين تحصيله الدراسي. (برو، 2010، ص214)

يتبين لنا أن التدريب على حل المشكلات وعلى النشاطات المتنوعة، يساعد على اكتساب وتنمية المهارات والخبرات، مما يجعل التلميذ يصبح ذو خبرة في حل المشكلات وأداء النشاطات، وبالتالي أكثر قدرة على التحصيل الدراسي الجيد.

4-6- الإهتمام إن الرغبة والميل يولدان في نفس كل تلميذ، ولا شك أن الإهتمام بالتعلم والإقبال على الدراسة والمدرسة، يخلقان فيه النشاط والفاعلية في قول على تعلم ما يميل إليه،

ويبذل فيه الكثير من الجهد برغبة وتشوق، الشيء الذي يساعد على تذليل الصعوبات التي تصادفه، لهذا فالمطلوب من المدرس خصوصاً، العمل على مايلي:

4-6-1- تهيئة جو حجرة الدراسة حتى يجد التلميذ فيها راحته، ما يشجع حاجاته ويؤدي إلى تحقيق رغباته.

4-6-2- الاهتمام بالفروق الفردية بين تلاميذه.

4-6-3- تشجيع التلاميذ على اعتماد المجهود الذاتي باعتباره هو الآخر مبدأ هام من مبادئ التعلم بالعمل. (برو، 2010، ص214-215)

يتضح أنه يجب على المتعلم أن يكون مهتماً وملماً بكل جوانب العملية التعليمية التعليمية، وأن يوفر الجو المناسب لسير العملية، لكي يساعد التلميذ على التحصيل الدراسي الجيد.

5- خصائص التحصيل الدراسي:

للتحصيل الدراسي عدة خصائص يعرف بها، منها مايلي:

5-1- يمتاز التحصيل الدراسي بأنه محتوى منهاج مادة معينة أو مجموعة مواد لكل واحدة معارف خاصة بها.

5-2- يظهر التحصيل الدراسي عادة عبر الإجابات عن الإمتحانات الفصلية الدراسية الكتابية والشفهية والأدائية.

5-3- التحصيل الدراسي يهتم بالتحصيل السائد لدى أغلبية التلاميذ العاديين داخل الصف، ولا يهتم بالميزات الخاصة.

5-4- التحصيل الدراسي أسلوب جماعي يقوم على توظيف امتحانات وأساليب ومعايير جماعية موحدة في إصدار الأحكام التقويمية (أبو أسعد، 2009، ص184).

يتضح من هنا أن التحصيل الدراسي يتميز بأنه خاص بالمحتويات الدراسية للتلميذ، ويُؤدِّىُ ستدل عليه من خلال إجابات التلاميذ على الاختبارات، وأنه يهتم بتحصيل التلاميذ ولا

يهتم بميزاتهم الخاصة، وجاء في الخصائص بأنه أسلوب جماعي، لكنه يمكن أن يكون أسلوباً فردياً.

6- عوامل التحصيل الدراسي:

هناك العديد من العوامل الأساسية التي تؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ، ويمكن توضيح هذه العوامل في النقاط التالية:

6-1- عوامل خاصة بالتلميذ: لكل تلميذ خصائص وظروف معينة يمكن لها أن تغير من تحصيله الدراسي سواء إيجابياً أو سلبياً، ومنها ما يلي:

6-1-1- الذكاء: هو نشاط عقلي عام يتميز بالصعوبة والتعقيد والتجريد والتكيف الهادف والقيمة الاجتماعية والابتكار وتركيز الطاقة ومقاومة الاندفاع العاطفي.

(الجلالي، 2011، ص117)

يتبين أن الذكاء هو النشاط العقلي للفرد وقدرته على حل المشكلات، والتجريد، والتحكم في الانفعالات والعواطف وحسن استغلالها، فالاختلاف في الذكاء له علاقة بالاختلاف في التحصيل، حيث كلما يكون الفرد أكثر ذكاءً، يكون أكثر قدرةً على التحصيل الدراسي.

6-1-2- الذاكرة: عملية عقلية مهمة للبشر، وأكثر أهمية للمتعلمين حيث تقيس نظم الامتحانات في الكثير من الأحيان، كمية ما يتذكره التلميذ من معلومات وكيف يسترجعها ويوظفها. (الجلالي، 2011، ص117)

الملاحظ هنا أن الذاكرة من العمليات العقلية المهمة بالنسبة للفرد، فهي مركز تخزين وتشفير واستدعاء المعلومات، لذلك فهي تساعد التلميذ على استرجاع المعلومات التي درسها خاصة في أسئلة الحفظ.

6-1-3- الإنتباه: هو عملية وظيفية في الحياة العقلية، وهو حالة تركيز العقل أو الشعور حول موضوع معين. (الجلالي، 2011، ص117)

من هنا يتضح أن الإنتباه هو الآخر من العمليات العقلية المهمة، لأنه هو الذي يجعل التلميذ في حالة تركيز ويستوعب ما يقدم له من دروس، وأنه بدون إنتباه لا يمكن للتلميذ أن يتعلم أو يَحْصِلُ شيئاً مما درسه، وبالتالي يكون ضعيف التحصيل الدراسي.

6-1-4- الدافع للإنجاز: هو الرغبة والإستعداد للقيام بعمل معين بأسرع وأحسن ما يمكن ويشمل حرص الفرد على القيام بأشياء معينة على نحو جيد وسريع حيث تتنوع الأشياء التي يمكن أن تشبع هذا الدافع. (الجلالي، 2011، ص117)

يتبين من هذا العامل أن رغبة التلميذ هي التي تجعله أكثر جدية واهتمام بالمادة الدراسية وتدفعه للتحصيل الدراسي، فكلما كانت رغبة التلميذ عالية لدراسة مادة معينة كلما كان تحصيله الدراسي فيها جيداً، والعكس صحيح.

6-1-5- عادات ومهارات الإستذكار: هي مجموعة من العناصر المشتركة وتتمثل في توزيع الوقت، كتابة المذكرات، الإستعداد للإمتحانات، والعادات نحو كل مادة دراسية. (الجلالي، 2011، ص117)

الواضح هنا أن عادات التلميذ وطريقته في تنظيم وقت المذاكرة وكيفية الاستعداد للإمتحان، تؤثر على تحصيله الدراسي، حيث إذا كان التلميذ منظماً لطريقة المذاكرة وكان مهتماً بالمادة الدراسية، ويعطي أهمية للإمتحانات فإن تحصيله الدراسي سيكون لا بأس به دون شك، أما إذا كان يملك عادات خاطئة عن المادة الدراسية وغير منظماً لوقته، فإن هذا سيؤثر سلباً على تحصيله الدراسي.

6-2- البيئة الأسرية: وتتضمن:

6-2-1- المناخ الأسري السائد: وذلك بتوفير مناخ نفسي صحي ملائم بين أفراد الأسرة ويتمثل ذلك في توافقهم وتماسكهم الاجتماعي مع بعضهم البعض، والنظرة الإيجابية للتعليم من قبل الوالدين ، وتشجيعهم على التعلم والتحصيل بمستويات أعلى. (الجلالي، 2011، ص118)

من الملاحظ هنا أن تماسك الأسرة ومرافقتها للتلميذ من خلال تقديم النصائح والإرشادات، وخلق جو اجتماعي مريح يجعله يجتهد من أجل التحصيل الدراسي الجيد.

6-2-2-2- المستوى الإجماعي و الثقافي للأسرة: وله دور كبير في التحصيل الجيد من

حيث توفير المستلزمات الدراسية. (الجلالي، 2011، ص118)

يبدو من هذا العامل أن الأسرة التي تكون ذات مستوى ثقافي واجتماعي لا بأس به أو عالي تحسن التعامل مع التلميذ وتوفر له المستلزمات، لأنها تدرك احتياجات التلميذ، مما يجعل التلميذ يعيش ظروف مناسبة لتحقيق تحصيل دراسي جيد.

6-2-2-3- المستوى التعليمي للوالدين: فكلما كان مستوى الوالدين عاليا ساهم في مستوى

تحصيل دراسي جيد. (الجلالي، 2011، ص118)

يتضح أن المستوى التعليمي للوالدين هو الآخر من بين العوامل المساعدة على التحصيل الدراسي الجيد، لأنهما مرا بتجربة التعليم ويدركان الكثير من الأمور عنها مما يجعلهما أكثر قدرة على مساعدة التلميذ.

6-2-2-4- أساليب التنشئة الوالدية: وما لها من تأثير على تشكيل شخصية الأبناء في

اتجاهات متباينة من السواء واللاسواء. (الجلالي، 2011، ص118)

يتضح أن أساليب التنشئة الوالدية تؤثر على التحصيل الدراسي، لان التربية التسلطية خاصة معاقبة التلميذ في حالة الفشل تجعله يعيش اضطرابات نفسية وقد يمل الدراسة، مما يجعله ضعيف التحصيل، وبالتالي لا بد من تربية سوية لتجنب مثل هذه المشكلات.

6-3- البيئة الدراسية (المدرسية): وتتضمن:

6-3-1- الإدارة المدرسية: وذلك من خلال الأساليب وطرائق التدريس التي تتبعها

المدرسة في الإدارة، ومجموعة الوظائف التي من خلالها يمكن التأثير في سلوك التلاميذ للوصول بهم إلى أفضل المستويات من خلال رفع مستوى تحصيلهم الدراسي عن طريق التوجيه بأساليب تدفعهم إلى التقدم وهذا ما يؤثر بدوره على دافعية التلميذ نحو عملية التعلم بشكل عام. (الجلالي، 2011، ص118)

يتبين من خلال عامل الإدارة المدرسية أن الإدارة التي توفر للتلميذ والمعلم الإمكانات اللازمة لضمان حسن سير العملية التعليمية التعلمية، والتي تخلق لدى التلاميذ جو دراسي

تنافسي، خاصة من خلال تقديم الجوائز للناجحين، تجعل التلميذ محفز من أجل تحصيل دراسي جيد.

6-3-2- دور المعلم في عملية التعلم والتحصيل: وذلك من خلال ما يبذله أثناء العملية التعليمية التعليمية وتفاعله داخل حجرة الدراسة، وكيفية توصيله للمعلومات و المعارف المختلفة. (الجلالي، 2011، ص118)

فالمعلم الفاعل والذي يملك الكفاءة ويستعمل أكثر من طريقة لإيصال المعلومة، والذي يكون مرنا مع تلاميذه، والذي يحسن التعامل مع تلاميذه يجعلهم يهتمون بالدراسة وبالتالي يكون تحصيلهم الدراسي جيد.

6-3-3- المناهج الدراسية: و التي يجب أن تكون مناسبة ومتلائمة مع قدرات المتعلمين وتحاكي الواقع المعاش لكي تقرب لهم الأفكار، ويسهل فهمها. (الجلالي، 2011، ص118)

نلاحظ من هنا أن المناهج الدراسية يجب أن تكون مبنية على أساس فلسفة المجتمع وأن تكون مأخوذة من الواقع المعاش، لأن اختلاف المناهج عن واقع التلميذ تجعله يعيش حالة تناقض بين ما يعيشه وما يدرسه، وهذا ما قد يؤدي إلى نقص الاهتمام بالدراسة، وبالتالي ضعف التحصيل الدراسي.

6-3-4- الزملاء: ولهم دور مهم في العملية التعليمية من خلال التحفيز، أو تثبيط المتعلم لعملية التعلم. (الجلالي، 2011، ص118)

من هنا يتبين أن الزملاء الذين يكونون مجتهدين ويشجعون صديقهم التلميذ على الدراسة، يجعلونه أكثر تحصيل من التلميذ الذي يحاول زملائه إبعاده عن الدراسة، وغرس الأفكار الخاطئة لديه.

7- قياس التحصيل الدراسي:

يقاس التحصيل الدراسي عن طريق الاختبارات التحصيلية وهي أنواع كثيرة وعديدة لكل منها مميزاتا وعيوبها، ومن بين هذه الاختبارات: (حمدان، 2001، ص41)

7-1-1- الإختبارات المقالية: وهي أقدم أنواع الإختبارات ووسائل التقييم المكتوبة وتكون في العادة على نوعين وهما:

7-1-2- الإختبارات المقالية الطويلة: تمتد إجابتها لعشرات الصفحات أو تتعدى في مجملها نصف الصفحة كما في الفلسفة.

7-1-3- الإختبارات المقالية قصيرة الإجابة: أو ذات الإجابة المحدودة والتي تتراوح بين الجملة ونصف الصفحة.

تستخدم الإختبارات المقالية في التربية للكشف عن قدرة التلاميذ على تشكيل الأفكار وربطها وتنسيقها المنطقي معاً بأسلوب لُغوي واضح ومفيد، بالإضافة إلى ذلك فهي تُنمي قدرة الطالب على الإبداع الفكري والنقد وتقييم المعلومات ومفاضلتها، وبصفة عامة عند قيام المعلم بتطوير أسئلة الإختبارات المقالية يجب عليه مراعاة ما يلي:

- أن تكون اللغة واضحة .
- أن ترتبط بالمادة التي يدرسها الطالب .
- أن يحدد الوقت اللازم وعدد الأسطر أو عدد الصفحات .
- أن يطلب من التلاميذ الإجابة على كل الأسئلة ليتمكن المعلم من تكوين حكم صحيح بخصوص قدراتهم الفردية.

7-2- الإختبارات الموضوعية: ويقصد بالموضوعية الإتقان التام في الأحكام، وقد سُميت

بالموضوعية لأننا لو أعطينا أوراق الإجابة عددا من المصححين فإن الإتفاق على الدرجة المعطاة لكل ورقة منها سيكون اتفاقاً لا اختلاف فيه، ولهذه الإختبارات أنواع عديدة منها:

أسئلة التكملة وملء الفراغات، أسئلة الصواب والخطأ، وأسئلة المزوجة التي يتألف السؤال فيها من قائمتين من البنود تحتوي القائمة الأولى على مفردات تدور حولها مشكلة هي

موضوع السؤال، والقائمة الثانية تتضمن مفردات أو عبارات ترتبط كل منها ببند في القائمة الثانية، ويطلب من الطالب أن يجرى عملية التوفيق بين قائمتين باختبار البند في القائمة

الثانية الذي يرتبط مع البند المناسب له في القائمة الأولى. (أبو غربية، 2008، ص51)

3-7- الإختبارات الشفوية: هي إحدى وسائل التقويم المستخدمة على نطاق واسع في المؤسسات التعليمية من قبل المعلمين، وهي تتمثل في قيام المعلم بتوجيه أسئلة معينة إلى التلاميذ خلال الحصة الدراسية تتعلق بموضوعات المادة التي تم دراستها سابقا أو في نفس موضوع الحصة، يجيب عليها التلاميذ شفويا، وتهدف إلى قياس ما تم تحصيله من معلومات أو معارف ويتم إعطاء درجة للتلميذ بناء على إجابته. (ربيع، 2008، ص71)

4-7- إختبارات الأداء: هي الإختبارات التي يقوم فيها الطلبة بأداء مجموعة من العمليات الآلية أو الجسمية تمكن المعلم من تقويمه على أساسها، ويستخدم هذا النوع عادة في المواد تطبيقية والفنية. (ربيع، 2008، ص72)

5-7- الإختبارات المُقننة أو المُعيرة: ونعني بها تلك الإختبارات التي يتم بناءها بطرق معيارية ومبلورة، يقوم ببنائها مختصون في الإختبارات ومواد التخصص المختلفة، من أجل توزيعها وتطبيقها على نطاق واسع في المدارس لمناطق تعليمية مختلفة. (ملحم، 2000، ص25)

يتضح للباحث أنه لقياس التحصيل الدراسي يتم الاعتماد على الإختبارات التحصيلية بأنواعها المختلفة القصيرة والمقالية والأدائية، حسب أهداف القياس، ويتضح ان القياس الموضوعي للتحصيل الدراسي هو الذي يتم عن طريق إختبارات مقننة تتمتع بالخصائص السيكومترية اللازمة من (صدق وثبات).

8- أهداف التحصيل الدراسي:

للتحصيل الدراسي العديد من الأهداف، أهمها مايلي: (الدمهوري، دس، ص215، 216)

1-8- الوقوف على المكتسبات القبلية من أجل تشخيص ومعرفة مواطن القوة و الضعف لدى التلاميذ بغية تحديد الحالة الراهنة لكل واحد منهم تكون منطلقا للعمل على زيادة فاعلية في المواقف التعليمية المقبلة.

2-8- الكشف على المستويات التعليمية المختلفة من أجل تصنيف التلاميذ لمستوياتهم بغية مساعدة كل واحد منهم على التكيف السليم مع وسطه المدرسي ومحاولة الارتقاء بمستواه التعليمي.

- 8-3- الكشف عن قدرات التلاميذ خاصة من أجل العمل على رعايتها، حتى يتمكن كل منهم من توظيفها في خدمة نفسه ومجتمعه معا.
- 8-4- تحديد وضعية أداءات كل تلميذ بالنسبة إلى ما هو مرغوب فيه، أي مدى تقدمه أو تقهقره عن النتائج المحصل عليها سابقا.
- 8-5- توفير التغذية الراجعة بعد اكتشاف صعوبات ما مما يُمْكِن من اتخاذ التدابير والوسائل العلاجية التي تتناسب مع ما تم الكشف عنه من حقائق.
- 8-6- قياس ما تعلمه التلاميذ من أجل اتخاذ قدر ممكن من القدرات المناسبة التي تعود بالفائدة عليهم أولا وعلى مجتمعهم ثانيا.
- 8-7- يُمْكِن المدرسين من معرفة النواحي التي يجب الاهتمام بها والتأكيد عليها في التدريس في مختلف المواد الدراسية المقررة.
- 8-8- تكثيف الأنشطة والخبرات التعليمية المقررة حسب المعطيات المتوفرة من أجل استغلال القدرات المختلفة للتلاميذ.
- 8-9- تحديد مدى فاعلية وصلاحية كل تلميذ لمواصلة تلقي خبراته تعليمية ما.
- 8-10- تحسين وتطوير العملية التعليمية.
- من هنا يتضح أن التحصيل الدراسي يسعى إلى تقييم شامل للعملية التربوية بجميع أبعادها، حيث نقف فيه على مستويات التلاميذ والأساتذة ومدى نجاح البرامج الدراسية، وعلى نقاط القوة والضعف لتعزيز ما يجب تعزيزه، وإصلاح ما يجب إصلاحه.

خلاصة:

في الأخير يمكن القول بأن التحصيل الدراسي هو محصلة الخبرات والمكتسبات التي يتعلمها الفرد في حياته الدراسية، وأنه مستويات (جيد، متوسط، ضعيف)، ولتحقيق تحصيل دراسي جيد هناك عدة شروط يجب على المعلم والمتعلم التقيد بها، كما أن التحصيل الدراسي له مجموعة من الخصائص يتصف بها مثل أنه فصلي، يمثل مجموعة المكتسبات عند التلميذ، معيار تقويمي... الخ، كما أنه يتأثر بعوامل عديدة منها ما هو شخصي متعلق بالتلميذ ومنها ما هو متعلق بالمدرسة ومنها ما هو بيئي اجتماعي، كما أن هناك مبادئ يعتمدها المعلم والمتعلم لتحقيق التحصيل الدراسي، وأن قياس التحصيل الدراسي يتم عن طريق الإختبارات التحصيلية المختلفة الأنواع والأشكال، حسب الأهداف والغايات المرجوة منه.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس:

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

- 1- المنهج.
- 2- حدود الدراسة.
- 3- مجتمع الدراسة.
- 4- عينة الدراسة.
- 5- أدوات الدراسة.
- 6- الأساليب الإحصائية.

خلاصة

تمهيد:

تحتاج دراسة الظواهر الاجتماعية والنفسية إلى إتباع طرق علمية وممنهجة واستخدام أدوات قياس صادقة وثابتة للوصول إلى إجابات موثوق فيها حول المشكلة المطروحة، كما أن إمكانيات الباحث وطبيعة الدراسة تجعله يختار عينات معينة من المجتمع الأصلي للظاهرة المدروسة دون أخرى، كما أن طبيعة الدراسة تجعله يتبع معالجات إحصائية معينة للبحث عن إجابات للمشكلة المطروحة، وللإجابة على إشكالية أثر تفاعل كل من الطموح الأكاديمي وقلق الامتحان على التحصيل الدراسي، اتبع الباحث الإجراءات المنهجية التالية:

1- المنهج:

تم اعتماد المنهج السببي المقارن لأنه منهج يقوم فيه الباحث بملاحظة المتغيرات التابعة (النتائج)، ثم يقوم بملاحظة المتغيرات المستقلة لمحاولة معرفة علاقتها المحتملة وأثارها على المتغيرات التابعة (البشر، 2014، ص04)، و في الدراسة الحالية يقوم الباحث بملاحظة التحصيل الدراسي للتلاميذ، ثم يقوم بملاحظة تفاعل كل من مستوى الطموح الأكاديمي ومستوى قلق الامتحان، و هل له أثر على التحصيل الدراسي.

2- حدود الدراسة: تمثلت حدود الدراسة في:

1-2- الحدود المكانية: تمثلت في ثانوية الشهيد حميمي السعدي الواقعة في حي العقيد عميروش - ببوشقرون.

2-2- الحدود الزمنية: امتدت فترة التطبيق من 2015/02/15 إلى 2015/04/30.

3-2- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لكل التخصصات المتمدرسين خلال السنة الدراسية 2015/2014.

3- مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية الشهيد حميمي السعدي ببوشقرون بالشعبتين العلوم التجريبية والفلسفة، ويقدر عددهم بـ 237 تلميذاً، منهم 115 في شعبة الفلسفة، و 122 في شعبة العلوم التجريبية.

4- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من **118** تلميذا وتلميذة، من مجتمع أصلي يقدر بـ **237** تلميذاً وتلميذة، أي بنسبة **49.78%** وتم اختيارهم عن طريق العينة العشوائية البسيطة، بواسطة عملية القرعة.

5- أدوات الدراسة: طبقا لمتطلبات الدراسة تم الاعتماد على أداتين هما: مقياس قلق الامتحان، ومقياس الطموح الأكاديمي، ولقياس التحصيل الدراسي تم الاعتماد على متوسط معدلي الفصلين الأول والثاني وفيما يلي شرح مفصل لأهم الأدوات:

5-1- مقياس قلق الامتحان:

5-1-1- وصف المقياس: تم استخدام مقياس قلق الامتحان للأستاذة سليمة سايجي والذي يتكون من **82** بندا تقيس سمات قلق الامتحان، يجاب عنه من 3 بدائل وهي: نادرا، أحيانا، غالبا، ويتكون من أربعة أبعاد وهي:

- البعد الأول: المعرفية: ويضم **26** بندا.

- البعد الثاني: الانفعالية: ويضم **24** بندا.

- البعد الثالث: الفسيولوجية: ويضم **18** بندا.

- البعد الرابع: السلوكية: ويضم **14** بندا.

5-1-2- مفتاح تصحيح مقياس قلق الامتحان: يتم تصحيح المقياس من خلال إعطاء

الدرجات حسب الإجابة على البنود كما يلي:

- درجة واحدة (1) عند الإجابة بالبديل نادرا.

- درجتين (2) عند الإجابة بالبديل أحيانا.

- ثلاث (3) درجات عند الإجابة بالبديل غالبا.

وتم تقسيم مستويات قلق الامتحان إلى مستويين حسب الجدول الآتي:

جدول رقم (01) يوضح مستويات قلق الامتحان وتوزيع الدرجات:

الدرجة	مستوى قلق الامتحان
من (82-164)	منخفض
من (165-246)	مرتفع

يمثل الجدول رقم (1) مستويات قلق الامتحان حيث تتراوح درجات منخفي قلق الامتحان بين 82 و 164، ودرجات مرتفعي قلق الامتحان بين 165 و 246.

3-1-5- الخصائص السيكومترية لمقياس قلق الامتحان:

أ- الصدق: قامت عدة مقياس بالتحقق من صدق المحتوى بنوعيه؛ الصدق المنطقي من خلال تعريف قلق الامتحان والأبعاد التي يشملها وصياغة الفقرات التي تغطي كل بعد، والصدق الظاهري من خلال عرض المقياس على مجموعة من المحكمين، والذين حكموا على مدى صلاحيته، كما قامت الباحثة بحساب صدق البناء من خلال حساب العلاقة بين فقرات المقياس بدرجته الكلية والتي تراوحت بين 0.16 و 0.67، حيث وجدت أن العلاقة دالة في معظم الفقرات، كما قامت الباحثة بحساب الصدق التمييزي عن طريق المقارنة الطرفية على عينة تقدر بـ 100 فرد، وذلك بالنسبة للمقياس ككل وأبعاده الأربعة، وقد استخدمت النسبة التائية لحساب دلالة الفروق بين متوسطي الـ 27% الأعلى والأدنى من الوسيط، وهي موضحة في الجدول التالي: (سايجي، 2013، ص 97)

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

جدول رقم (02) يوضح معاملات الصدق التمييزي لمقياس قلق الامتحان.

المستوى الدلالة	قيمة (ت)	القيم الإحصائية		العدد	مجموعات المقارنة	البعد
		ع**	م*			
0.01	20.98	3.42	24.04	27	أعلى من الوسيط	المعرفية
		4.21	41.80	27	أدنى من الوسيط	
0.01	18.46	2.98	62.63	27	أعلى من الوسيط	الانفعالية
		5.09	41.40	27	أدنى من الوسيط	
0.01	23.53	3.64	41.63	27	أعلى من الوسيط	الفسولوجية
		2.16	22.10	27	أدنى من الوسيط	
0.01	22.47	2.21	35.96	27	أعلى من الوسيط	السلوكية
		2.08	22.70	27	أدنى من الوسيط	
0.01	19.60	10.38	198.7	27	أعلى من الوسيط	المقياس ككل
		13.23	134 0	27	أدنى من الوسيط	

يتضح من الجدول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين مجموعة البنود العليا ومجموعة البنود الدنيا من طرفي المقياس وأبعاده، أي أن المقياس يميز بين طرفي الخاصية المقاسة، وبالتالي يتمتع بالصدق التمييزي.

ب-الثبات: قامت مُعدة المقياس بحساب ثبات المقياس بطرق مختلفة منها طريقة إعادة التطبيق حيث أعادت التطبيق بعد ثلاث أسابيع عن التطبيق الأول على عينة تقدر بـ 98 تلميذاً وتلميذة، وكان معامل الثبات يقدر بـ 0,69 عند مستوى دلالة 0,01، وهو دال، كما تم حساب الثبات بدلالة التجزئة النصفية ووجد معامل الثبات يقدر بـ 0,95 عند مستوى دلالة

*تعني م المتوسط الحسابي.
**تعني ع الانحراف المعياري.

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

0,01 حيث يدل على أن المقياس يتمتع بمستوى مرتفع من الثبات، وكما تم أيضا حساب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ حيث وجدت الباحثة معامل الثبات بهذه الطريقة يقدر بـ 0,56 عند مستوى دلالة 0,01.

والجدول رقم (03) يوضح معاملات ثبات قلق الإمتحان:

طريقة الثبات	ن	معامل الثبات	مستوى الدلالة	القرار
ألفا كرونباخ	98	0,65	0,01	دال
إعادة التطبيق	98	0,69	0,01	دال
التجزئة النصفية	98	0,95	0,01	دال

يتضح من خلال هذا الجدول أن كل هذه المعاملات والمحسوبة بطرق مختلفة دالة على ثبات الاختبار عند مستوى الدلالة 0,01، وان معامل طريقة التجزئة النصفية أكثر قوة من باقي العوامل، وكل هذا يدل على أن الاختبار يتمتع بالثبات.

2-5-2- مقياس مستوى الطموح :

2-5-1- وصف المقياس: استخدم الباحث في الدراسة الحالية مقياس (محمد بوفاتح) لمستوى الطموح ويتكون في صورته النهائية من 62 بنداً تقيس أربعة أبعاد وهي النظرة للدراسة الثانوية، والنظرة للتفوق الدراسي والنظرة للدراسة الجامعية وأخيرا النظرة للحياة، وكل بُعد يتضمن عددا معينا من البنود كما يلي:

- البعد الأول: النظرة للدراسة الثانوية: ويضم 12 بندا وهي البنود ذات الأرقام:

(1-5-9-13-17-21-25-29-33-37-41-45).

- البعد الثاني: النظرة للتفوق الدراسي: ويضم 17 بندا وهي البنود ذات الأرقام:

(2-6-10-14-18-22-26-30-34-38-42-46-49-52-55-57-59).

- البعد الثالث: النظرة للدراسة الجامعية: ويضم 14 بنداً وهي البنود ذات الأرقام:
(3-7-11-15-19-23-27-31-35-39-43-47-50-53).

- البعد الرابع: النظرة للحياة: ويضم 19 بنداً وهي البنود ذات الأرقام:
(4-8-12-16-20-24-28-32-36-40-44-48-51-54-56-58-60-61-62).

5-2-2- مفتاح تصحيح المقياس: يعطى المفحوص في كل العبارات الدرجات التالية:

- تنطبق علي دائماً (3) (ثلاث درجات).

- تنطبق علي أحيانا (2) (درجتين).

- لا تنطبق علي أبداً (1) (درجة واحدة).

دلالات الدرجات: الجدول التالي يوضح دلالة الدرجات:

جدول رقم (04): يوضح تفسير الدرجات على مقياس الطموح الأكاديمي:

الدرجة	مستوى الطموح الأكاديمي
من (62-124)	منخفض
من (125-186)	مرتفع

يتضح من الجدول ان منخفضي مستوى الطموح الأكاديمي تتراوح درجاتهم بين (62-

124) درجة، ومرتفعي مستوى الطموح الأكاديمي تتراوح درجاتهم بين (125-186) درجة.

5-2-3- الخصائص السيكومترية لمقياس مستوى الطموح: لتطبيق أي اختبار يجب أن

يتمتع بالصدق والثبات، وفيمايلي الخصائص السيكومترية لمقياس مستوى الطموح

الأكاديمي.

أ- الصدق:

لقد استخدم الباحث (معد المقياس) نوعين من الصدق؛ صدق المحكمين وصدق

المقارنة الطرفية:

- صدق المحكمين :

وقد عُرض الاستبيان على مجموعة من الأساتذة في علم النفس يمثلون عدد من جامعات القطر الجزائري حيث طُلب منهم تحكيم الاستبيان من عدة جوانب وهي : الصياغة اللغوية، عدد البنود، وبدائل الأجوبة.

وكان عدد المحكمين لهذا الإستبيان 10 أساتذة، وكانت نسبة التحكيم للأساتذة حول هذا الاستبيان لكل من التعليمات، البدائل، البنود، المحتوى، والصياغة اللغوية 100% وهي نسبة مرتفعة ومقبولة ولذلك احتفظ الباحث بالاستبيان في صورته الأولى.

- صدق المقارنة الطرفية:

قام الباحث (معد المقياس) بحساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية، حيث كانت قيمة (ت) موضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم (05): يوضح معاملات صدق مقياس مستوى الطموح.

مجموعات المقارنة	* م	** ع	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
27 % ن	165.73	3.5	20.67	2.552	18	دالة عند 0.01
27 % ن	143.36	6.8				

يُلاحظ من الجدول أن قيمة (ت) مرتفعة وأكبر من قيمة ت المجدولة فالاستبيان صادق ويتمتع بقدرة التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها.

*تعني م المتوسطات الحسابية.
**تعني ع الانحرافات المعيارية.

ب- ثبات مقياس مستوى الطموح:

للتوصل إلى ثبات المقياس قام الباحث (معد المقياس) باستخدام طريقة التجزئة النصفية، وتم حساب معامل الثبات عن طريق معامل بيرسون والذي يساوي 0.71 وبعد التصحيح بمعادلة براون وجدت قيمته تساوي 0.83 عند مستوى دلالة 0.01 ويتضح أن قيمة معامل الثبات مرتفعة فتعتبر مقبولة ودالة إحصائياً. (بوفاتح، 2005، ص115)

ومن خلال حساب معاملات الصدق والثبات يمكن القول أن مقياس الطموح الأكاديمي يتمتع بجانب كبير من الصدق والثبات، ومن ثم يمكن الوثوق في النتائج المتحصل عليها بواسطته.

6- الأساليب الإحصائية:

لقد تم الاستعانة في تحليل بيانات الدراسة بتحليل التباين العاملي عن طريق الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 22):

- تحليل التباين العاملي: وهو أنواع، حيث تم استخدام تحليل التباين الثنائي وهو أسلوب إحصائي يستخدم في حالة وجود متغيران مستقلان أو أكثر، ومتغير تابع واحد، ويبحث هذا الأسلوب الإحصائي عن الفروق بين متوسطات درجات مجموعات كل متغير مستقل والذي يطلق عليه الأثر الأساسي على المتغير التابع، بالإضافة إلى بحث أثر التفاعل بين المتغيرين المستقلين على المتغير التابع، فيكون هناك تباين¹ يرجع للمتغير المستقل الأول، وتباين يرجع للمتغير المستقل الثاني، وتباين يرجع للتفاعل بين المتغيرين المستقلين، وتباين الخطأ. (العتيبي، 2013، ص19-20)

وتم استخدام هذا الأسلوب لأنه يناسب الدراسة الحالية، حيث أنها تبحث في أثر التفاعل بين مستوى قلق الامتحان ومستوى الطموح الأكاديمي على التحصيل الدراسي. حيث قد يكون هناك تباين يرجع لمستوى قلق الامتحان، وقد يكون هناك تباين يرجع لمستوى الطموح الأكاديمي، وقد يكون هناك تباين يرجع للتفاعل بين مستوى المتغيرين.

¹نعني بالتباين الاختلاف.

خلاصة:

نستخلص من هذا الفصل أن الباحث استخدم في دراسته المنهج السببي المقارن لأنه المناسب لدراسة أثر تفاعل كل من الطموح الأكاديمي وقلق الامتحان على التحصيل الدراسي، واستخدم مقياسي كل من الطموح الأكاديمي وقلق الامتحان وهما مقياسان يتمتعان بالصدق والثبات ومطبقان في البيئة الجزائرية، ويناسبان عينة الدراسة التي تمّلت في تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية بوشقرون - ببسكرة والمختارة بالطريقة العشوائية البسيطة، ولمعالجة البيانات إحصائياً، استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 22). وبهذا يكون الباحث قد وصل إلى مرحلة مهمة وهي عرض ومناقشة نتائج الدراسة.

الفصل السادس:

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

أولاً: عرض نتائج الدراسة.

1- عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية.

2- عرض نتائج الدراسة على أساس تحليل التباين الثنائي.

ثانياً: مناقشة نتائج الدراسة.

خلاصة

تمهيد:

بعد التّطرق للإجراءات المنهجية للدراسة، وبعد تطبيق أدوات القياس على عينة الدراسة وتحليلها إحصائياً بالاستعانة ب: الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 22)، سنقوم في هذا الفصل بعرض نتائج الدراسة ومناقشتها ومحاولة إعطاء تفسيرات حولها.

أولاً: عرض نتائج الدراسة:

سيتم عرض نتائج الدراسة الحالية على أساس المتوسطات الحسابية ثم على أساس تحليل التباين الثنائي.

1- عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية:

1-1- عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى: تنص الفرضية الفرعية الأولى على أنه: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ذوي الطموح الأكاديمي المرتفع، ومتوسط درجات التحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي الطموح الأكاديمي المنخفض). والجدول الموالي يوضح متوسطات التحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي الطموح الأكاديمي المرتفع والتلاميذ ذوي الطموح الأكاديمي المنخفض.

جدول رقم (06): يوضح متوسطات التحصيل الدراسي لمرتفعي ومنخفضي مستوى الطموح الأكاديمي.

	Moyenne متوسط التحصيل الدراسي	Erreur std الخطأ المعياري	Intervalle de confiance à 95 %	
			Borne inférieure	Borne supérieure
مرتفع	10.847	0.065	10.718	10.975
منخفض	8.571	0.163	8.247	8.894

الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

يتبين لنا من خلال الجدول أن متوسط التحصيل الدراسي بالنسبة لذوي الطموح الأكاديمي المرتفع هو **10.847**، بخطأ معياري **0.065**، ومتوسط التحصيل الدراسي بالنسبة لذوي الطموح الأكاديمي المنخفض هو **8.571**، بخطأ معياري **0.163**.

1-2- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

تنص الفرضية الفرعية الثانية على أنه: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ذوي قلق الامتحان المرتفع، والتلاميذ ذوي قلق الامتحان المنخفض). والجدول الموالي يوضح متوسطات التحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي قلق الامتحان المرتفع وذوي قلق الامتحان المنخفض.

جدول رقم (07): يوضح متوسطات التحصيل الدراسي لمرتفعي ومنخفضي مستوى قلق الامتحان.

	Moyenne متوسط التحصيل الدراسي	Erreur std. الخطأ المعياري	Intervalle de confiance à 95 %	
			Borne inférieure	Borne supérieure
مرتفع قلق الامتحان	8.448	0.146	8.159	8.736
منخفض قلق الامتحان	10.970	0.098	10.775	11.164

يتضح لنا من خلال هذا الجدول أن متوسط التحصيل الدراسي بالنسبة لذوي قلق الامتحان المرتفع هو **8.448**، بخطأ معياري **0.141**، ومتوسط التحصيل الدراسي بالنسبة لذوي قلق الامتحان المنخفض هو **10.97**، بخطأ معياري **0.098**.

الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

1-3- عرض نتائج الفرضية العامة:

تنص الفرضية العامة على أنه: (لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتفاعل ما بين مستوى الطموح الأكاديمي، ومستوى قلق الامتحان على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي)، والجدول الموالي يوضح المتوسطات الحسابية للتحصيل الدراسي للتلاميذ في مختلف حالات التفاعل بين مستويي قلق الامتحان والطموح الأكاديمي.

جدول رقم (08): يوضح المتوسطات الحسابية للتحصيل الدراسي للتلاميذ في مختلف حالات التفاعل بين مستويي قلق الامتحان والطموح الأكاديمي.

	القلق	الطموح	Moyenne المتوسط الحسابي للتحصيل الدراسي	Erreur std. الخطأ المعياري	Intervalle de confiance à 95 %	
					Borne inférieure	Borne supérieure
	مرتفع	مرتفع	9.797	0.089	9.621	9.973
	منخفض	مرتفع	11.896	0.095	11.709	12.084
	مرتفع	منخفض	7.098	0.277	6.549	7.648
	منخفض	منخفض	10.043	0.172	9.702	10.384

من خلال هذا الجدول يتضح أن متوسط التحصيل الدراسي للتلاميذ المرتفعين في كل من الطموح الأكاديمي وقلق الإمتحان يساوي 9.79 بخطأ معياري 0.089، وأن متوسط التحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي الطموح الأكاديمي المرتفع وقلق الإمتحان منخفض يساوي 11.89 بخطأ معياري 0.095. وأن متوسط التحصيل الدراسي للتلاميذ المنخفضين في كل من الطموح الأكاديمي وقلق الامتحان يساوي 10.04، بخطأ معياري 0.172، وأن متوسط التحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي الطموح المنخفض وقلق الامتحان مرتفع يساوي 7.098 بخطأ معياري 0.277.

الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

2- عرض نتائج الدراسة على أساس تحليل التباين الثنائي: لاختبار صحة الفرضيات الفرعية والفرضية العامة تم الاستعانة بتحليل التباين الثنائي. والجدول رقم (09) يوضح قيم (ف):

جدول رقم (09): يوضح قيمة (ف) لإختبار صحة فرضيات الدراسة:

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification
Modèle corrigé	168.575 ^a	3	56.192	146.162	.000
Constante	4704.321	1	4704.321	12236.606	.000
الطموح الأكاديمي	64.630	1	64.630	168.112	.000
قلق الامتحان	79.365	1	79.365	206.441	.000
القلق * الطموح	2.228	1	2.228	5.796	.018
Erreur	40.751	106	.384		
Total	12392.498	110			
Total corrigé	209.326	109			

1- قراءة نتائج الفرضية الفرعية الأولى: تنص الفرضية الفرعية الأولى على أنه: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ذوي الطموح الأكاديمي المرتفع، ومتوسط درجات التحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي الطموح الأكاديمي المنخفض. ومن خلال قراءة نتائج الجدول المتعلقة بمستوى الطموح الأكاديمي نجد أن قيمة (ف) المحسوبة والمقدرة بـ **168.112** دالة عند مستوى دلالة أقل من **0.01** ودرجة حرية **106**، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ذوي الطموح الأكاديمي المرتفع، ومتوسط درجات التحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي الطموح الأكاديمي المنخفض)، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه: (توجد

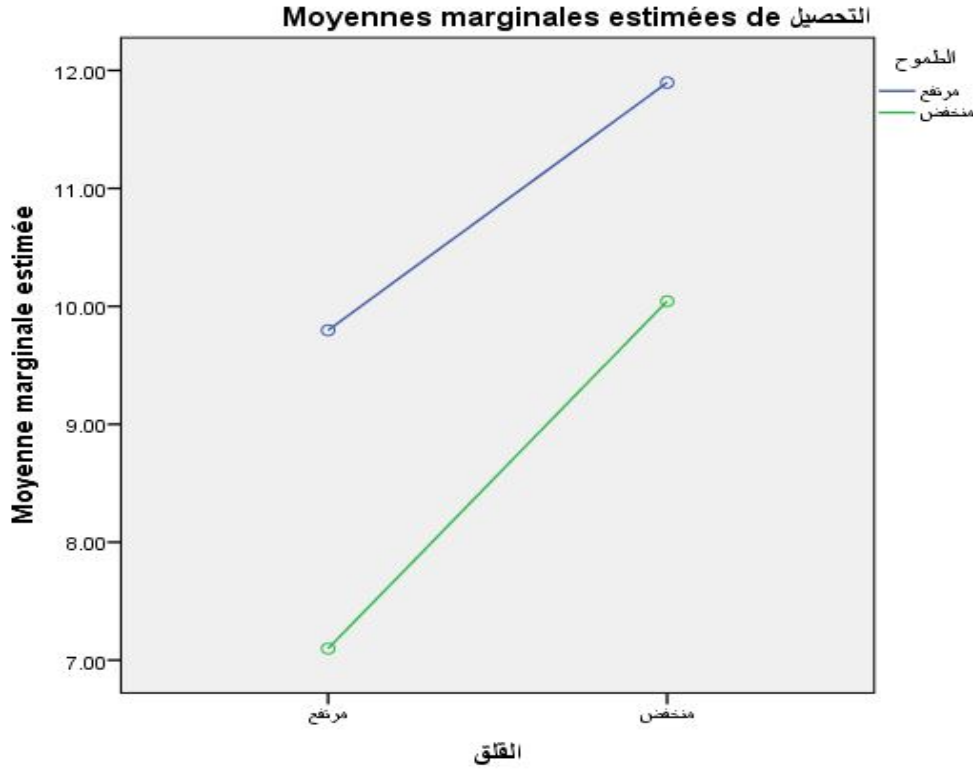
الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ذوي الطموح الأكاديمي المرتفع، ومتوسط درجات التحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي الطموح الأكاديمي المنخفض).

2- قراءة نتائج الفرضية الفرعية الثانية: تنص الفرضية الفرعية الثانية على أنه: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ذوي قلق الامتحان المرتفع، والتلاميذ ذوي قلق الامتحان المنخفض)، ومن خلال قراءة نتائج الجدول المتعلقة بمستوى قلق الامتحان نجد أن قيمة (ف) المحسوبة والمقدرة بـ 206.441 دالة عند مستوى دلالة أقل من 0.01 ودرجة حرية 106، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ذوي قلق الامتحان المرتفع، والتلاميذ ذوي قلق الامتحان المنخفض)، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ذوي قلق الامتحان المرتفع، والتلاميذ ذوي قلق الامتحان المنخفض).

3- قراءة نتائج الفرضية العامة: تنص الفرضية العامة على أنه: (لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتفاعل ما بين مستوى الطموح الأكاديمي، ومستوى قلق الإمتحان على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي). ومن خلال قراءة النتائج المتعلقة بمستويي الطموح الأكاديمي وقلق الامتحان، نجد أن قيمة (ف) المحسوبة والمقدرة 05.796 دالة عند مستوى دلالة أقل من 0.05 ودرجة حرية 106. وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: (لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتفاعل ما بين مستوى الطموح الأكاديمي، ومستوى قلق الامتحان على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي)، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه: (يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتفاعل ما بين مستوى الطموح الأكاديمي، ومستوى قلق الإمتحان على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي). والمنحنى البياني الموالي يعطي توضيح أكثر للنتائج المحصل عليها:

الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة



منحنى بياني رقم (1):

يوضح التحصيل الدراسي للتلاميذ في مختلف حالات تفاعل مستويي الطموح الأكاديمي وقلق الامتحان. من خلال هذا المنحنى البياني يتضح أن: انخفاض تحصيل التلاميذ ذوي القلق المرتفع والطموح الأكاديمي المنخفض. وعند تثبيت مستوى القلق (مرتفع) بينما يحدث تغير في مستوى الطموح الأكاديمي من منخفض إلى مرتفع تزداد درجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، أي أن تأثير قلق الامتحان على التحصيل الدراسي يتأثر بمستوى الطموح الأكاديمي. هذا من جهة ومن جهة أخرى نلاحظ ارتفاع درجات التحصيل الدراسي إلى أعلى مستوى لدى أفراد العينة ذوي القلق المنخفض ومستوى الطموح المرتفع. ويقل التحصيل لدى التلاميذ ذوي القلق المنخفض وطموح منخفض.

ثانياً: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

1- مناقشة الفرضية الفرعية الأولى: من خلال الجدول رقم (06) والجدول رقم (09) وبعد قراءة نتائج الفرضية الفرعية الأولى توصلت الدراسة الحالية إلى أنه: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ذوي

الطموح الأكاديمي المرتفع، ومتوسط درجات التحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي الطموح الأكاديمي المنخفض، وهي تتفق مع دراسات كل من أبوشهبة (1987) التي توصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين الطالبات مرتفعات التحصيل ومنخفضات التحصيل لصالح مرتفعات التحصيل. كما اتفقت مع الدراسات التي تناولت العلاقة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي، والتي توصلت إلى وجود علاقة موجبة بينهما مثل: دراسات كل من رؤوف (1981)، الصالحي (1982)، فلاتة (1985)، وعبد ربه (1995)، واختلفت مع دراسة إبراهيم علي إبراهيم (1994) التي توصلت إلى أنه: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ذوي الطموح المرتفع، ومتوسط درجات التلاميذ ذوي الطموح المنخفض. وكذلك اختلفت مع دراسة حجازي (1987) التي توصلت إلى أنه: لا يوجد تأثير لمستوى الطموح على التحصيل الدراسي.

ويرجع وجود الفروق في التحصيل الدراسي بين المرتفعين والمنخفضين في الطموح الأكاديمي حسب بعض التفسيرات كتفسير أدلر (Adler) الذي أشار إلى أن الإنسان تحركه دوافع اجتماعية في حياته يسعى إلى تحقيقها، من بينها الكفاح في سبيل التفوق. (عبد ربه، 2010، ص73) وأن الطفل تدفعه رغبة جامحة نحو تحقيق الانتصار والقوة وإثبات وجوده. (محمد النوبي، 2010، ص73)

وعلى هذا الأساس فإن الفرد الطموح أكاديمياً يجعله دافع الكفاح نحو التفوق يـُكافح من أجل تحقيق طموحه الأكاديمي فيـُ جيد أداءه في الامتحان، مما يجعل تحصيله الدراسي مرتفعاً، كما أن وجود تلميذ المرحلة الثانوية في مرحلة المراهقة يجعله يحاول إثبات ذاته، خاصة إذا كان وُتفع الطموح الأكاديمي، ومنه سيبدأ أقصى مجهوداته لتحقيق طموحاته الأكاديمية، وهذا ما يجعل تحصيله الدراسي مرتفعاً. أفضط موح المرتفع يؤتي إلى الرغبة الملحّة في النّجاح ممّا يجعل التلميذ يصب اهتماماته حوله، وما يدفعه إلى التحضير الجيد للامتحانات والمذاكرة المنظمة، وكذلك التركيز أثناء الإجابة على الامتحان، كما أن وجود هذا للتلميذ في السنة الثالثة ثانوي التي تعتبر سنة فاصلة بين المرحلة الثانوية والمرحلة

الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

الجامعية، يجعله مصمّم أكثر على النجاح، لأنّه في مرحلة متقدمة من الدراسة وبالتالي يدفعه هذا للأداء الجيد في الامتحان. وكذلك التلميذ المرتفع الطموح الأكاديمي يكون جيداً في اتخاذ قراراته حول الوصول إلى الهدف المنشود، أما التلميذ منخفض الطموح الأكاديمي فيكون غير مبالي بنتائج الامتحان لأن أهدافه محدودة، وقد تكون بعيدة عن المجال الدراسي، ولهذا نجد أنه هناك فروقا بينهما في التحصيل الدراسي.

2- مناقشة الفرضية الفرعية الثانية:

من خلال الجدول رقم (07) والجدول رقم (09) وبعد قراءة نتائج الفرضية الفرعية الثانية توصلت الدراسة الحالية إلى أنه: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ذوي قلق الامتحان المرتفع، والتلاميذ ذوي قلق الامتحان المنخفض). وقد اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي بحثت عن الفروق كدراسة كل من: كمال مرسي (1980)، الوحشي (1998)، ولبنى جديد (2006)، التي أشارت إلى وجود فروق في التحصيل الدراسي بين المرتفعين والمنخفضين في قلق الامتحان. واختلفت مع دراسة أبو مصطفى (1997) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في التحصيل الدراسي بين المرتفعين والمنخفضين في قلق الامتحان، كما نستطيع القول أنّ الدراسة الحالية اتفقت مع بعض الدراسات التي بحثت في العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، كدراسات كل من هونسلي (Hunsley 1985) وزاس (Zais 1986)، واتفقت مع بعض الدراسات التي بحثت في أثر أو تأثير قلق الامتحان على التحصيل الدراسي كدراسات سيثي وسود (Sethi & Sud 1980) وجودري وسبيلبرجر (Gaudry & Spilberger 1981) التي توصلت إلى وجود تأثير لقلق الامتحان على التحصيل الدراسي. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين التلاميذ المرتفعين والمنخفضين في قلق الامتحان يرجعه الباحثون لعدة عوامل. فحسب بنجامين وزملائه (Benjamin & all 1981) يعود قصور التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان أو استدعائها في موقف

الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

الامتحان ذاته؛ أي يُلْمَمُ يُرجعون الانخفاض في التحصيل الدراسي عند التلاميذ ذوي القلق العالي في موقف الامتحان إلى قصور في عملية التشفير، أو تنظيم المعلومات واستدعائها في موقف الامتحان. ووفقا لوجهة نظر واين (wine) فإن الانتباه في موقف الامتحان موزع بين استجابات مرتبطة بالمهمة المطلوبة في الموقف الإختباري، واستجابات غير مرتبطة بالمهمة، وهي استجابات القلق. ففي حالة الأفراد ذوي المستويات العالية في قلق الامتحان تُخصّص كمية كبيرة من الإنتباه إلى الاستجابات غير المرتبطة بالمهام المطلوبة، تاركين كمية قليلة من الاستجابات المرتبطة بالمهام ذاتها، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى خفض الإنجاز الأكاديمي إلى هؤلاء التلاميذ.

ويذكر أحمد عبد الخالق وماية النيال(1990) أنّ الطلاب ذوي قلق الإختبار المرتفع، تعاق معلوماتهم في مواقف الإمتحانات، في الوقت الذي يستطيعون فيه استرجاعها بسهولة، وتسهل عندما يبتعدون عن موقف الامتحان. وأنّ انخفاض تحصيل هؤلاء الطلبة يرجع إلى تأثير التداخل المعرفي، ممّا يصيب العمليات العقلية لدى هؤلاء الطلاب ببعض التشويه والاضطراب. (سايجي، 2004، ص92)

ويعزي الباحث وجود هذه الفروق التحصيل الدراسي بين التلاميذ المرتفعين والمنخفضين في قلق الامتحان، إلى أنّ انخفاض التحصيل الدراسي للتلميذ مرتفع قلق الامتحان إلى انشغاله أثناء الامتحان بأمر خارجة عن الإمتحان، وشعوره بأنّه في موقف تقييمي، حيث يبقى يفكر في عواقب الإمتحان، إضافة إلى إحساسه بأنّه في حالة غير عادية (قلق)، فيُصبح يبتأ بأنّه لن يستطيع الإجابة على الموقف الإختباري وبأنّه قد أضاع وقت الإجابة، وتسيطر عليه أفكار الفشل، وتتداخل معلوماته، هذه الأخيرة التي قد تبقى مخزنة في الذاكرة، ولكن التفكير العشوائي يعيق إستدعائها بشكل صحيح، ولذلك نجد بعض التلاميذ بمجرد الخروج من الامتحان يتذكرون الإجابات الصحيحة.

3- مناقشة الفرضية العامة: من خلال الجدول رقم (09)، والمنحنى البياني السابق، وبعد قراءة نتائج الفرضية العامة توصلت الدراسة الحالية إلى أنه: (يوجد أثر ذو دلالة إحصائية

الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

للتفاعل ما بين مستوى الطموح الأكاديمي، ومستوى قلق الامتحان على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي)، وعزى الباحث وجود هذا الأثر إلى أن قلق الإمتحان عبارة عن توتر وارتباك وتداخل للأفكار، وأن الطموح الأكاديمي عبارة عن أفكار إيجابية تمثل الأهداف الدراسية المستقبلية لتميذ، وتجعل الفرد كما يتذكرها يسعى جاهدا لتحقيقها، لذلك فالتميذ المرتفع الطموح الأكاديمي، قد يكون مُحضراً ومُستعداً للإمتحان بطريقة جيدة لأنه يسعى لتحقيق أهدافه الدراسية، ومنه:

في حالة قلق الامتحان المنخفض والطموح الأكاديمي المرتفع يكون التحصيل الدراسي للتميذ مرتفعاً، لأنه يكون في راحة نفسية أثناء الامتحان، وبالتالي يستطيع استدعاء أفكاره بطريقة منظمة، ومن بين هذه الأفكار، الأفكار المتعلقة بالأهداف الدراسية المستقبلية، التي تدفع التلميذ أكثر للأداء الجيد، خاصة وأنه مُحضّر ومُستعد للإمتحان ومن ثم يدفعه طموحه للعمل أكثر، هذا ما يجعله يُحقق تحصيل دراسي مرتفع.

وفي حالة قلق الإمتحان والطموح الأكاديمي منخفضين معاً، يكون التحصيل الدراسي للتميذ مرتفع لكن أقل منه في الحالة السابقة (قلق الإمتحان منخفض والطموح الأكاديمي مرتفع) لأن التلميذ هنا في راحة نفسية تجاه موقف الإمتحان، حيث يستطيع تذكر الأفكار الموجودة لديه، ونظراً لأن طموحه الأكاديمي منخفض، وبالتالي تكون أهدافه الدراسية محدودة، ولا يمتلك الأفكار الدافعة للأداء الجيد، وتحضيره واستعداده للإمتحان أقل من تحضير التلميذ المرتفع الطموح الأكاديمي، وعليه فهو يتذكر الأفكار التي يمتلكها فقط، والمتعلقة بالإجابة على الأسئلة ومنه يكون أداءه على الإمتحان في حدود الإجابات الموجودة لديه.

أما وفي حالة قلق الامتحان والطموح الأكاديمي مرتفعين معاً، يكون التحصيل الدراسي للتميذ متوسط، لأن قلق الإمتحان المرتفع لديه يؤدي إلى تشويش أفكاره، فيضيع وقته في الإنتقال من فكرة إلى أخرى بطريقة عشوائية مما قد يؤثر بدرجة كبيرة على تحصيله الدراسي بالسلب، ولكن وبما أن مستوى الطموح لديه مرتفع - يعني أنه مستعد للإمتحان، وأنه

الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

يمتلك الأفكار الدافعة للأداء - مما يجعله يتعامل أكثر مع الموقف الإختباري بشكل أفضل من التلاميذ الذين لديهم طموح منخفض وقلق مرتفع.

وفي حالة قلق الإمتحان المرتفع والطموح الأكاديمي المنخفض يكون التحصيل الدراسي للتلميذ منخفضاً لدرجة كبيرة ويُرْجَع الباحث هذا إلى أن قلق الامتحان يؤدي إلى تداخل الأفكار وتشويشها، ويمتزج هذا مع انخفاض طموح التلميذ، ومن ثم يؤثر على استعداداته للإمتحان، وليست لديه الأفكار الدافعة للأداء الجيد، وبالتالي يؤدي قلق الامتحان إلى تشويش أفكاره المخزنة في الذاكرة خاصة المتعلقة بالإجابات ويصعب استدعاءها، ومنه يكون تحصيله الدراسي منخفضاً جداً.

وعموماً نجد أن مستوى قلق الامتحان يؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ، ولكن هذا التأثير يختلف باختلاف مستوى الطموح الأكاديمي لديه، أي عندما يتفاعل مستوى قلق الامتحان (مرتفع/منخفض) مع مستوى الطموح (مرتفع/منخفض) قد يقل أو يزيد من شدة التأثير على التحصيل الدراسي للتلاميذ سواء بالسلب أو الإيجاب وذلك حسب مستويات التفاعل بين المتغيرين.

خلاصة:

من خلال هذا الفصل ومن خلال عرض نتائج الدراسة عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 22)، حيث تم عرض المتوسطات الحسابية وتحليل التباين الثنائي، وإعطاء منحنى بياني يوضح التفاعل بين مستويي الطموح الأكاديمي وقلق الامتحان، توصل الباحث إلى الإجابة عن فرضيات الدراسة، حيث أثبتت الدراسة الحالية أن هناك فروق في التحصيل الدراسي بين المرتفعين والمنخفضين في مستوى الطموح الأكاديمي لصالح مرتفعي الطموح الأكاديمي، وهذا ما فسّر بالاختلاف في الأهداف بين ذوي الطموح الأكاديمي المرتفع وذوي الطموح الأكاديمي المنخفض وبالتالي الاختلاف في السعي والاجتهاد لتحقيقها. كما توصلت الدراسة الحالية إلى وجود فروق في التحصيل الدراسي بين المرتفعين والمنخفضين في قلق الامتحان لصالح منخفضي قلق الامتحان، فسّر بتأثير قلق الامتحان على العمليات العقلية للتلميذ، والتداخل بين الأفكار عند التلميذ مرتفع قلق الامتحان، مما يجعله منخفض التحصيل مقارنة بالتلميذ منخفض قلق الامتحان، وتوصلت الدراسة الحالية إلى وجود أثر للتفاعل بين مستويي قلق الامتحان والطموح الأكاديمي على التحصيل الدراسي، هذا ما فسره الباحث باجتهاد التلميذ المرتفع الطموح الأكاديمي ورغبته في النجاح عكس التلميذ المنخفض الطموح الأكاديمي، وكذلك تأثير قلق الامتحان على العمليات العقلية للتلميذ الذي يختلف حسب اختلاف مستوى الطموح الأكاديمي.

خاتمة:

يمكن القول في الأخير أنه من خلال هذه الدراسة حاول الباحث معرفة أثر تفاعل كل من الطموح الأكاديمي وقلق الإمتحان على التحصيل الدراسي، وذلك بعد أن تم التطرق لمستوى الطموح الذي هو عبارة عن التطلعات والآمال والأهداف المستقبلية للفرد، وأنه تختلف الإتجاهات في تفسيره، وتفسير أسبابه، وهو أنواع متعددة، وله طرق قياس مختلفة منها القياس عن طريق التجارب المعملية، ومنها القياس عن طريق المواقف الفعلية في الحياة، ومنها القياس عن طريق الاستبيانات والمقاييس، وبعد هذا تم التطرق لقلق الإمتحان كذلك، كحالة إنفعالية تعتري الفرد في موقف الإمتحان أو الموقف السابق له وتؤثر على عملياته العقلية، وهناك تفسيرات مختلفة له حسب النظريات التي بحثت فيه، وأنه يتكون من الإنزعاج والإنفعالية التي تنتاب التلميذ أثناء الإمتحان، ويرجع لعوامل عديدة، منها ما هو متعلق بالفرد، ومنها ما هو متعلق بالبيئة، وقياس قلق الإمتحان تُعتبر الإستبيانات أكثر الوسائل استخداماً، لأنها تتيح الفرصة للتلميذ للتعبير عن أحاسيسه التي يشعر بها أثناء الإمتحان.

كما تم التطرق للتحصيل الدراسي وهو مُحصلة الخبرات والمكتسبات التي يتعلمها الفرد في حياته الدراسية، وتم التطرق لمستوياته (جيد، متوسط، ضعيف)، والشروط التي يجب على المعلم والمتعلم التقيد بها للتحصيل الجيد، والخصائص التي يتصف بها، وكذلك العوامل العديدة التي يمكن أن تؤثر عليه، والتي نجد منها ما هو شخصي متعلق بالتلميذ ومنها ما هو متعلق بالبيئة الخارجية كالأُسرة والمدرسة والظروف المحيطة، كما أن هناك مبادئ يعتمدها المعلم والمتعلم لتحقيق التحصيل الدراسي الجيد، ويقاس التحصيل الدراسي عن طريق الإختبارات التحصيلية المختلفة الأنواع والأشكال، حسب الأهداف والغايات المرجوة منها.

ومن خلال إجراء الباحث لهذه الدراسة على عينة عشوائية من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية بوشقرون - ببسكرة، واعتماداً على مقياسي مستوى الطموح الدراسي ومستوى قلق

الإمتحان، واتباع المنهج السببي المقارن في طريقة البحث، واعتمادا على أسلوب تحليل التباين العاملي في التحليل الإحصائي للبيانات، توصل الباحث إلى أن الطموح الأكاديمي وقلق الامتحان من بين أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، حيث بينت الدراسة الحالية أن الطموح الأكاديمي المرتفع يدفع التلميذ إلى التحصيل الدراسي الجيد، واتفقت مع بعض الدراسات ذات الصلة، كما بينت أن قلق الامتحان يؤدي إلى إعاقة أداء التلميذ مما يجعله منخفض التحصيل الدراسي، واتفقت مع بعض الدراسات أيضا، وبينت الدراسة الحالية أن للتفاعل بين مستوى قلق الإمتحان ومستوى الطموح الأكاديمي أثر على التحصيل الدراسي للتلميذ، حيث **ينخفض التحصيل الدراسي كلما زاد مستوى قلق الامتحان في حالة تغير الطموح الأكاديمي من مرتفع إلى منخفض أو في حالة ثباته في أي مستوى من المستويات، ويزداد التحصيل الدراسي كلما انخفض مستوى قلق الإمتحان في نفس الحالات بالنسبة لمستوى الطموح الأكاديمي (في حالة تغيره من مرتفع إلى منخفض أو في حالة ثباته في أي مستوى من المستويات)، ويزداد التحصيل الدراسي للتلميذ كلما زاد مستوى الطموح الأكاديمي، في حالة تغير قلق الامتحان من مرتفع إلى منخفض أو في حالة ثباته في أي مستوى من المستويات، وينخفض التحصيل الدراسي للتلميذ كلما انخفض مستوى الطموح الأكاديمي في نفس الحالات بالنسبة لقلق الإمتحان (في حالة تغيره من مرتفع إلى منخفض أو في حالة ثباته في أي مستوى من المستويات)، وفسر الباحث أثر التفاعل بين المستويين بأن الطموح الأكاديمي عبارة عن أفكار إيجابية حول الأهداف والتطلعات والآمال المستقبلية الدراسية تدفع التلميذ للإجتهد ومحاولة تحقيق أهدافه مما يرفع من تحصيله الدراسي ، وفسر قلق الإمتحان بأنه تداخل لأفكار التلميذ وتشويش لمعلوماته مما يعيقه في عملية استرجاعها، والإجابة عن الإمتحان، وهذا ما يؤدي إلى انخفاض تحصيله الدراسي.**

وبهذا يكون الباحث قد أجاب عن تساؤلات الدراسة الحالية.

المراجع

قائمة المراجع:

- 01- إين منظور، دس، لسان العرب، دط، المجلد7، دار صادر، بيروت، لبنان.
- 02- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف، 2009، الإرشاد المدرسي، دط، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- 03- أبو طالب، محمد بن علي محمد، 1989، دراسة مقارنة لمفهوم الذات ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي، مذكرة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، مكة، المملكة العربية السعودية.
- 04- أبو عذب، نائل إبراهيم، 2008، فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلبة المرحلة الثانوية لمحافظة غزة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، غزة، فلسطين.
- 05- أبو غريبة، إيمان، 2008، القياس و التقويم التربوي، ط1، دار البداية، عمان، الأردن.
- 06- أبو مرق، جمال زكي عبد الله، 1988، دراسة العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، إشراف علي محمود شعيب، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- 07- أبو ندي، خالد محمود، 2004، التفكير الإبداعي وعلاقته بكل من الغزو السببي ومستوى الطموح لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- 08- البشر، منال محمد ناصر، 2014، منهج البحث الوصفي السببي المقارن، موقع إدارة بإبداع، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
- 09- الجلاي، لمعان مصطفى، 2011، التحصيل الدراسي، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن.

- 10- الجلاي، لمعان مصطفى، 2011، التحصيل الدراسي، ط2، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- 11- الخالدي، أديب محمد، 2009، المرجع في الصحة النفسية، ط3، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
- 12- الدمنهوري، رشاد صالح، دس، التنشئة الاجتماعية و التأخر الدراسي، دط، دار المعرفة الجامعية، دب.
- 13- الشعراوي، علاء محمود جاد، 1995، عادات الاستذكار والأسلوب المفضل في التعلم وعلاقتها بقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، العدد29، المنصورة، الأردن.
- 14- الصراف، قاسم علي، 2002، القياس و التقويم في التربية و التعليم، د ط، دار الكتاب الحديث، الإمارات.
- 15- الصنباطي، السيد مصطفى، عمر، إسماعيل علي، العقباوي، أحلام عبد السميع، 2009، دافع الانجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية، دب.
- 16- العتيبي، أحمد أشرف عواض، 2013، دراسة تقويمية لصحة استخدام اسلوب تحليل التباين في رسائل الماجستير والدكتوراه في كلية التربية في جامعة ام القرى، رسالة ماجستير (منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- 17- العجمي، مها محمد، 1999، دس، العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي، رسالة الخليج العربي، العدد72، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- 18- العيسوي، عبد الرحمان، 2004، علم النفس التربوي، ط1، دار النهضة، لبنان.
- 19- المزوغي، ابتسام سالم، 2011، الفروق في الذكاء وقلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد الثاني، العدد03، جامعة السابع ابريل ليبيا.

- 20- المليجي، حلمي، 2004، علم النفس المعرفي، دط، دار النهضة، لبنان.
- 21 - أولغا، قندلفت، (2002)، التعليم المهني وعلاقته بمستوى الطموح وتنمية القدرات المهنية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة دمشق.
- 22- برو، محمد، 2001، أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، دط، دار الأمير، دب.
- 23- بن زعموش، نادية بوضياف، وبن عمارة، سميرة، 2014، الأمراض المزمنة وإدارة ضغوط قلق الامتحان، مجلة دراسات نفسية وتربوية، عدد 12 جوان، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة ورقلة، الجزائر.
- 24- توفيق شبير، توفيق محمد، 2005، دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الإسلامية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، غزة، فلسطين.
- 25- جاسم محمد، محمد، 2004، علم النفس التربوي و تطبيقاته، ط1، مكتبة دار الثقافة، عمان.
- 26- جديد، لبنى، دس، العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي، المجلد 26، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
- 27- حمدان، محمد زياد، 2001، تقييم التعليم و التحصيل، دط، دار التربية الحديثة، دط.
- 28- خطاب، عمر، 2006، مقاييس في صعوبات التعلم، ط1، مكتبة المجتمع العربي، الأردن.
- 29- ربيع، هادي مشعان، القياس و التقويم في التربية و التعليم، دط، دار المسيرة، عمان، الأردن.

- 30- ربيع، هادي مشعان، والغول، إسماعيل محمد، 2007، المرشد التربوي ودوره الفاعل في حل مشاكل الطلبة، ط1، دار عالم الثقافة للنشر، عمان، الأردن
- 31- سايحي، سليمة، 2004، فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، رسالة ماجستير (منشورة)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ورقلة، الجزائر.
- 32- سايحي، سليمة، 2013، مقياس قلق الامتحان، د ط، دار بطوطة، عمان، الأردن.
- 33- سعيد عباس، رنا محمد، 1995، أثر قلق الامتحان في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني ثانوي في المدارس الحكومية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة النجاح، فلسطين.
- 34- سهير، كامل أحمد، (2000)، أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، مصر.
- 35- شكشك، أنس، 2008، علم النفس العام، ط1، دار النهج للدراسات والنشر والتوزيع، حلب، سوريا.
- 36- عبادة، عبد اللطيف أحمد، 1989، قلق الاختبار في موقف اختبائي ضاغط وعلاقته بعادات الاستذكار والرضا عن الدراسة والتذكر والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة البحرين، رسالة ماجستير (غير منشورة)، البحرين.
- 37- عبد ربه، علي شعبان، 2010، الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصريا، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- 38- عبد فليح، فاروق، 2004، معجم المصطلحات التربوية، د ط، دار الوفاء، دب.
- 39- عطالله، مصطفى خليل محمود، 2011، الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات إدارة قلق الامتحان لدى عينة من طلاب الجامعة، كلية التربية، جامعة المنيا، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، عدد 4 أكتوبر.

- 40- علي إبراهيم، إبراهيم، دس، العلاقة بين الطموح الأكاديمي وأساليب المعاملة الوالدية والتحصيل الدراسي، العدد 10، كلية التربية، جامعة قطر.
- 41- قماوي، ماهر محمد زكي عبد السلام، 1995، علاقة مستوى الذكاء بدرجة الشعور بالقلق إزاء امتحان الدبلوم لدى طلبة كليات المجتمع الخاصة بالضفة الغربية، مذكرة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة النجاح، فلسطين.
- 42- كاميليا، عبد الفتاح، 1984، مستوى الطموح والشخصية، ط2، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- 43- محمد النوبي، محمد علي، 2010، التنشئة الأسرية وطموح الأبناء العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 44- محمد النوبي، محمد علي، 2010، مقياس مستوى الطموح لذوي الإعاقة السمعية والعاديين، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 45- مظلوم، علي حسين، دس، مستوى الطموح الأكاديمي وعلاقته بحواث الحياة الضاغطة لدى طلبة الجامعة، مجلة جامعة بابل، العلوم الإنسانية، المجلد 18، العدد 1.
- 46- ملحم، سامي محمد، 2000، القياس و التقويم في التربية والتعليم ، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- 47- نايف، نضال سمير ابراهيم، 2003، الامن الوظيفي وعلاقته بمستوى الطموح لدى المدراء العاملين في مقرات وزارات السلطة الفلسطينية واثر بعض المتغيرات الديمغرافية عليهما، مذكرة ماجستير (غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- 48- نواف، أحمد، 2008، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية ، ط1، دار المسيرة، الأردن.

الملاحق

ملحق رقم 01

جامعة محمد خيضر - بسكرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

استبيان مستوى الطموح الأكاديمي:

الاسم:.....اللقب:.....

السنة:.....القسم:.....الشعبة:.....

الجنس: ذكر أنثى

تعليمات ملء الاستبيان : أخي التلميذ ، أختي التلميذة:

أمامك (ي) مجموعة من العبارات أو الجمل التي تدور حول مستوى الطموح الأكاديمي. نريد معرفة رأيك (ي) في كل منها علما أنه لا توجد عبارة صحيحة و أخرى خاطئة ، فأجابتك (ي) تعبر عن مشاعرك (ي) و أحاسيسك (ي) ووجهة نظرك (ي) الشخصية الواقعية و لا تتأثر بإجابات زملائك (ي) والآخرين . نطلب منك (ي) قراءة كل العبارات بتمعن قبل الإجابة عنها ثم تحدد إجابتك (ي) على كل منها بكل صدق و صراحة و موضوعية وذلك بوضع علامة (√) في الخانة المناسبة.

- فإذا كنت (ي) موافق(ة) بشدة على العبارة فضع (ي) علامة (√) في الخانة: (تنطبق علي دائما)

- فإذا كانت العبارة تنطبق عليك (ي) بدرجة متوسطة فضع (ي) علامة (√) في الخانة (تنطبق علي أحيانا)

- فإذا كنت معارضا بشدة على العبارة فضع علامة (√) في الخانة : (لا تنطبق علي أبدا).

نرجو أن تجيب على جميع العبارات و لا تترك عبارة فارغة و تأكد من سرية معلوماتك وأنها لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي ونشكرك مسبقا على تعاونك معنا.

مثال توضيحي:

العبارة	لا تنطبق علي أبدا	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي دائما
أطمح للوصول إلى الجامعة		√	

العبرة	لا تنطبق علي أبدا	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي دائما
1-أفضل الحصول على عمل عوض مواصلة الدراسة.			
2-أسوء لعائلتي إذا رسبت في البكالوريا .			
3-إن الجامعة أفضل مكان لتجسيد أفكارى المستقبلية.			
4-أرى أن الدراسة لا قيمة لها في المجتمع.			
5-أنا راض عما حققته من مستوى دراسي.			
6-أدرس وأتأبر لأحقق النجاح الدراسي.			
7-أتطلع لتحقيق إنجاز عمل دراسي جامعي ذي أهمية علمية.			
8-أحتقر الطالب المنسحب من التعليم.			
9-أرى أن إمكانياتي الدراسية لا تسمح لي بالتفكير في الدراسة.			
10-أحب أن أقدم أفضل عمل مدرسي في القسم.			
11-أرغب في الالتحاق بتخصص دراسي جامعي هام.			
12-ثققتي في نفسي كبيرة لتحقيق ما أسعى إليه.			
13-أركز على الزمن الحاضر أفضل من لي من الاهتمام بالمستقبل.			
14-رسوبي في الامتحان لا يقلل من طموحاتي الدراسية.			
15-أتشوق للاستماع لأحاديث التخصصات الجامعية.			
16-أحب مشاهدة وسماع الحكايات والقصص التي تروي حياة العلماء والأبطال والمشاهير والزعماء.			
17-يصعب عليّ تقرير ما أفعله بعد النجاح في البكالوريا.			
18-أرتاح عندما أجيب عن الأسئلة التي يعجز عنها زملائي في القسم.			
19-أطمح في الإحراز على مستوى دراسي أعلى مما أنا عليه.			
20-يعجبني الشخص الناجح في حياته العملية.			

			21-أتوقع أن ألتحق بالتكوين المهني في نهاية السنة الدراسية.
			22-نتائج الامتحانات تدفعني للتطلع للمستقبل.
			23-الدراسة الجامعية تشجعي على تحقيق أهدافي الدراسية.
			24-أتمنى أن أكون شخصا مهما في المجتمع.
			25-أتضايق من حديث الزملاء عن الدراسة.
			26-نجاحي في دراستي أسمى هدف في حياتي.
			27-الدراسة الجامعية تضمن لي مستقبلا زاهرا.
			28-تحقيق طموحاتي من أهم الأهداف في حياتي.
			29-لا أعير أدنى اهتمام لنصائح الأهل المتعلقة بالدراسة.
			30-تزعجني النتائج المدرسية الضعيفة في تحقيق مستوى دراسي عال.
			31-أهتم بسماع أخبار الطلبة المتفوقين في الجامعة.
			32-أجد متعتي في إنجاز البحوث التي تتعلق بالعلماء والرواد.
			33-أعتقد أن المستوى النهائي لا يجعلني محظوظا.
			34-أترقب نتائج الفروض والامتحانات بشغف كبير.
			35-الدراسة الجامعية تسمح لي بالحصول على مراكز اجتماعية مرموقة.
			36-كثيرا ما أجسد آفاقي في رسومات وأشعار وألعاب.
			37-لا تهمني البكالوريا بقدر ما يهمني الحصول على المستوى النهائي.
			38-أطالع وأتابع باهتمام كبير حصاد الجوائز العلمية.
			39-أرى أن الجامعة مفتاح الحياة.
			40-أحاول أن أقوم بتجسيد تطلعاتي المستقبلية في حياتي المدرسية والاجتماعية.

			41-أهتم بتكوين صداقات داخل الثانوية على المثابرة في الدراسة.
			42-أنجز الواجبات المنزلية بملل.
			43-الدراسة الجامعية تمكنني من الاطلاع على أحدث ما وصلت إليه الحضارة العالمية.
			44-أرى أن التفكير في المستقبل سابق لأوانه.
			45-لا أبالي بما يوفره لي التعليم الثانوي من مزايا.
			46-تعاليق الأستاذ لا تحفزني على العمل المميز.
			47-الدراسة الجامعية تدعم معارفي العلمية وأفكاري المستقبلية.
			48-أحرص على تحقيق ما وصل إليه غيري من نجاحات في شتى مجالات الحياة.
			49-أفضل المجيء للقسم بدون تحضير مسبق للدرس.
			50-الدراسة الجامعية تساعدني على الالتحاق بأفضل الأعمال.
			51-أفريقي في الحياة محدودة.
			52-لا أبذل جهدا في التحضير للامتحانات.
			53-الدراسة الجامعية تؤهلني لاتخاذ قرارات واعية.
			54-أمل أن أقدم ثمار نجاحي لخدمة المجتمع.
			55-لا أحتمل سماع خبر رسوبي في امتحان البكالوريا.

			56- انظر للمستقبل بتفاؤل كبير .
			57- لا أتعب من الجد والاجتهاد في دراستي .
			58- أسعى أن أحقق أعمالاً متميزة في حياتي .
			59- أسعى للالتحاق بالجامعة ولو أعدت امتحان البكالوريا أكثر من مرة .
			60- أتطلع لممارسة عدة وظائف في المستقبل .
			61- أرغب أن أسمو بحياتي إلى أعلى المراتب .
			62- أهمل الأعمال التي لا أحقق فيها كفاءة عالية .

ملحق رقم 02

جامعة محمد خيضر - بسكرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

مقياس مستوى قلق الامتحان:

الاسم:.....اللقب:.....

السنة:.....القسم:.....الشعبة:.....

الجنس: ذكر أنثى

تعليمات ملء الاستبيان : أخي التلميذ ، أختي التلميذة:

أمامك (ي) مجموعة من العبارات أو الجمل التي تدور حول مستوى قلق الامتحان.

نريد معرفة رأيك (ي) في كل منها علما أنه لا توجد عبارة صحيحة وأخرى خاطئة، فإجابتك (ي) تعبر عن

مشاعرك (ي) وأحاسيسك (ي) وحالتك (ي) الشخصية الواقعية و لا تتأثر بإجابات زملائك (ي) والآخرين .

نطلب منك (ي) قراءة كل العبارات بتمعن قبل الإجابة عنها ثم تحدد إجابتك (ي) على كل منها بكل

صدق وصراحة وموضوعية وذلك بوضع علامة (√) في الخانة المناسبة.

-فإذا كنت (ي) موافق(ة) بشدة على العبارة فضع (ي) علامة (√) في الخانة: (غالبا)

-فإذا كانت العبارة تنطبق عليك (ي) بدرجة متوسطة فضع (ي) علامة (√) في الخانة (أحيانا)

-فإذا كنت (ي) معارض(ة) بشدة على العبارة فضع (ي) علامة (√) في الخانة : (نادرا).

نرجو أن تجيب (ي) على جميع العبارات و لا تترك (ي) عبارة فارغة و تأكد (ي) من سرية معلوماتك (ي)

وأنها لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي ونشكرك (ي) مسبقا على تعاونك (ي) معنا.

مثال توضيحي:

العبارة	غالبا	أحيانا	نادرا
ارتبك أثناء الامتحان	√		

الرقم	الفقرات	غالبا	أحيانا	نادرا
1	أعتقد أن الآخرين سوف يصابون بخيبة أمل في عندما أفشل في الامتحان.			
2	أتوقع أن يكون أدائي سيء لهذا الامتحان.			
3	أنا مشغول البال بسبب عدم حصولي على تقدير جيد في الامتحان.			
4	أشعر بالخوف من الفشل في الامتحان بالرغم من استعدادي الجيد له.			
5	كلما اقترب موعد الامتحان أزداد ارتياحا.			
6	أشعر بالقلق الشديد عند الاستعداد لامتحان مهم.			
7	أشعر بضيق التنفس أثناء الامتحان.			
8	أشعر بجفاف في الفم والحلق أثناء تأدية الامتحان.			
9	تتسارع دقات قلبي أثناء توزيع أوراق أسئلة الامتحان.			
10	أكثر شيء يهددني أن تأتي أسئلة الامتحان من المحاور التي لم أراجعها.			
11	تسرعي في قراءة ورقة الأسئلة يجعلني ارتكب أخطاء كثيرة أثناء تأدية الامتحان.			
12	سوء تنظيم الوقت أثناء الامتحان يسبب لي الفشل فيه.			
13	تفكيري في النقطة يعيق أدائي في الامتحان.			
14	أثناء أدائي للامتحان أنشغل بالتفكير في الآخرين حين يرون نتائجي.			
15	أتوقع نسيان الكثير من المعلومات أثناء أدائي للامتحان.			
16	أشعر أن أعصابي مشدودة في أثناء الامتحان.			
17	تقل شهيتي للطعام خلال فترة الامتحانات.			
18	أصاب بنوبات الإسهال قبل وبعد الامتحان.			

			19	تنتابني نوبات من الدوار أو الإغماء أثناء الامتحان.
			20	عند وجودي في قاعة الامتحان لا أستطيع قراءة ورقة الأسئلة بدقة.
			21	سوء إدارتي للوقت يجعلني لا أنهي المراجعة للدخول للامتحان.
			22	أجهد نفسي كثيرا في المراجعة عندما يقترب موعد الامتحانات.
			23	أعتقد أنني لا أملك الكفاءة اللازمة لتحقيق النجاح في الامتحان.
			24	أبالغ في تخيلاتي حول صعوبة الامتحان.
			25	أجد نفسي مشغولا بمدى تفوق أقراني عني أثناء الامتحان.
			26	أشعر بحيرة شديدة عند انتظار نتائج الامتحان.
			27	أؤثر كثيرا بسبب إحساسي بأن الوقت لا يكفيني للإجابة عن أسئلة الامتحان
			28	أنزعج عندما يتحدث زملائي في الساحة عن الامتحانات
			29	أشعر بالتعب والإعياء الجسمي في أيام الامتحانات
			30	يصيبني الأرق الشديد خلال أيام الامتحانات
			31	كلما اقترب موعد الامتحان تضطرب معدتي ويصيبني المغص
			32	أجد صعوبة في تنظيم ورقة الإجابة عن أسئلة الامتحان
			33	أثناء أدائي للامتحان أنشغل بالتفكير في الآخرين حين يرون نتائجي
			34	أتوقع نسيان الكثير من المعلومات أثناء أدائي للامتحان
			35	قبل انتهاء الامتحانات لا أستمتع بأي شيء
			36	أشعر بنقص الثقة بالنفس أثناء الإجابة على أسئلة الامتحان
			37	بعد الانتهاء من الامتحان لا أستطيع إيقاف قلبي عليه

			يتصبب عرقي عندما أتقدم لامتحان مهم	38
			ترتعش يداي أثناء الإجابة على أسئلة الامتحان	39
			أشعر بصداع شديد قبل وأثناء الامتحان	40
			أغير الورقة الإجابة عدت مرات أثناء تأدية الامتحان	41
			كثيرا ما أستبدل الجواب الصحيح بالخطأ وأنا متأكد من ذلك	42
			أضيع الكثير من فرص الإجابة على الأسئلة السهلة بسبب سوء توزيع الوقت أثناء الامتحان	43
			أنا مشغول بأن يظن المدرس أنني طالب ضعيف المستوى	44
			يعاق تركيزي بمجرد التفكير في احتمال رسوبي في الامتحان	45
			أفكر فيما سيحصل لي عندما أفضل في الامتحان	46
			أشعر بالإحباط عندما لا أوفق في الإجابة عن أسئلة الامتحان	47
			أتسرع كثيرا في تحديد السؤال الذي سأبدأ به الإجابة	48
			أثناء أدائي للامتحان أجد نفسي أفكر بأشياء لا علاقة لها بالمادة التي أمتحن فيها	49
			بعد انتهاء الامتحان أسترجع كل المعلومات التي فقدتها سابقا	50
			أنا لا أستطيع إيقاف تفكيري في نتائج الامتحان بعد الانتهاء منه مباشرة	51
			أشعر بالضيق عندما أراجع إجابتي على أسئلة الامتحان	52
			أرتبك كثيرا كلما أعلن الاستاذ الحارس عن الوقت المتبقي	53
			أعاني عدم الاستقرار في مقعدي أثناء تأدية الامتحان	54
			أهز رجلي كثيرا وأنا أنتظر توزيع أوراق الامتحان	55
			في أثناء الامتحان أشعر بالغثيان (القيء)	56
			أشعر ببرودة أثناء تأدية الامتحان	57
			من عيوبي أنني لا أستطيع تنظيم جدول المذاكرة لأستعد للامتحان	58
			أراجع وأنا في طريقي للمؤسسة لأداء الامتحان	59

			ينشغل بالي بمدى إتقاني للإجابة على الأسئلة بعد الانتهاء من الامتحان	60
			بعد خروجي من الامتحان أعتقد أن إجابتي على الأسئلة كانت كلها خاطئة	61
			قبل دخولي قاعة الامتحان ينتابني الشعور بأنني لن أجيب عن كل الأسئلة	62
			ينقلب مزاجي خلال أيام الامتحان	63
			ألوم نفسي أثناء الامتحان عن الوقت الذي أضعته دون استذكار	64
			أميل إلى الانعزال عن الغير عندما يقترب موعد الامتحانات	65
			أصاب باصفرار الوجه خلال فترة الامتحان	66
			أشعر أن وزني يتناقص خلال فترة الامتحان	67
			ترتفع حرارة جسمي كلما واجهت صعوبة في الإجابة على أسئلة الامتحان	68
			تتداخل أفكارني قبل دخولي للامتحان وكأنني لم أراجع شيئاً	69
			تراودني ذكريات مزعجة عن الرسوب في امتحان سابق أثناء الامتحان	70
			قبل بداية الامتحان تمر بخاطري أفكار بأنني لن أستطيع إكماله	71
			يزيد ضغطي عندما يحدث تشويش داخل قاعة الامتحان	72
			أستيقظ عدة مرات ليلة الامتحان	73
			أشعر أن أيام الامتحانات طويلة	74
			عندما أجيب على أسئلة الامتحان يصيبني النسيان المفاجئ لبعض المعلومات المهمة التي راجعتها	75
			أفكر كثيراً في رد فعل أسرتي عندما أرسب في الامتحان	76
			تشغلني طموحات والرد في أشياء الامتحان	77

			أكرر النظر في ساعتني أثناء تأدية الامتحان	78
			يثير أعصابني التأخير في توزيع أسئلة الامتحان	79
			ألوم نفسي عن الأخطاء التي أرتكبها في الامتحان	80
			أجد صعوبة في التعبير عن أفكارني أثناء الامتحان	81
			ألجأ إلى استرجاع قدر كبير من المعلومات في الدقائق الأخيرة قبل الامتحان	82