جامعة الجزائر(2) أبو القاسم سعد الله
كلية العلوم الإجتماعية
قسم علم النفس

استراتيجيات التعلم وعلاقتها بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي

(دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ ثانويات ولاية الوادي)

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم تخصص:
علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة:
حنان دبار

إشراف الأستاذ:
أ.د ناصر الدين زبدي

السنة الجامعية: 2019/2018

الإهداء

أقف وقفة إجلال واحترام وتقدير، أمام والديّ الكريمين معرّفة أن هذا الجهد ما هو إلا دعوات الوالده وعطاء الوالد .

إن من بين لذات الدنيا محطات نقف عندها، لنرد الجميل ولو بكلمة طيبة إلى أشخاص جمعتني بهم محطات هذا الزمن .

إلى من إلتمست فيهم بصيصا من معاني الحب والاخلاص والوفاء، فتعلق بهم قلبي وواصلت الطريق بصحبتهم في زمن كدنا نفقد فيه قيم التضحية .

إلى منبع الألم الذي دفعني لإتمام هذا العمل .

إلى كل من سخرهم الله تعالى كي يكونوا عونا لي، والذين صدق فيهم قوله تعالى: "ويؤثرون على أنفسهم ولو كان بهم خصاصة" .

إلى كل من يؤمن بأن السعادة الحقيقية تكمن في قلب من يشارك الأخرين فرحتهم وهو حزين .

إليكم جميعا أهدي ثمرة جهدي

الباحثة

شكر وعرفان

الحمد لله الذي تدوم بحمده النعم حمدا كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، أحمد حمد العارفين، والشاكرين لفضله، فله الحمد وله الشكر، على توفيقه لإنجاز هذا العمل والذي أسأل الله العظيم أن يجعله عملا خالصا لوجهه، وأن يجعله علما نافعا ينتفع به.

ولا يسعني في هذا المقام إلا أن أتقدم بالشكر الجزيل للصرح العظيم جامعة الجزائر نبراس العلم ومنبره، ولكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، ولقسم علم النفس وعلوم التربية وأتقدم بالشكر الجزيل إلى أستاذي الفاضل الدكتور "ناصر الدين زبدي" المشرف على هذه الرسالة، الذي كان حريصا على إثراء هذا البحث، والذي لم يتوان ولو للحظة واحدة في منحي الكثير من جهده ووقته وعلمه، وسدد لي الخطى وشجعني دوما حتى خرج هذا العمل إلى خير الوجود، فله مني كل الفخر والاعتزاز والاعتراف بالجميل.

كما أتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى أساتذتي الكرام أعضاء لجنة المناقشة الذين تشرفوا بمناقشة هذه المذكرة.

وأتقدم بأسمى أيات الشكر والتقدير والعرفان بالجميل إلى والدي وإخوتي وأخواتي لما تحملوه من مشقة مبذولة من جهد وعناء لمؤازرتي وسدد عملي وتشجيعي في سبيل إنجاز هذا البحث.

وإلى جميع منارات العلم الذين درسوني في جميع المحطات الدراسية.

إلى كل من قدم لي يدالعون والمساعدة من قريب أو بعيد وأخيرا اعتذار لما قد يكون في هذه الدراسة من تقصير أو قصور.

جزاهم الله عني كل خير

الباحثة

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة الموجودة بين إستراتيجيات التعلم وقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وكذلك معرفة الفروق في استراتيجيات التعلم وقلق الامتحان حسب متغيري الجنس والشعبة الدراسية.

ومن أجل التحقق من ذلك اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي(الارتباطي/الفارقي) واستخدمت مقياسين لجمع البيانات، هما: مقياس استراتيجيات التعلم من إعداد الباحثة زهرة حميدة الذي يضم(64) عبارة موزعة على بعدين، وكذلك مقياس قلق الامتحان من إعداد الباحثة المتكون من(36) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد، وطبقت الدراسة الأساسية على عينة مكونة من(300) تلميذا وتلميذة يدرسون في السنة الثالثة من التعليم الثانوي بمختلف ثانويات ولاية الوادي، وللتحقق من صحة الفرضيات تم اعتماد البرنامج الاحصائي(spss) لمعالجة البيانات، وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطيه عكسية بين استراتيجيات التعلم وقلق الامتحان لدى عينة الدراسة.
- عدم وجود فروق بين الجنسين(ذكور/اناث) فيما يخص استراتيجيات التعلم.
- وجود فروق بين شعبتي الدراسة(علمي/ادبي) فيما يخص استراتيجيات التعلم.
- عدم وجود فروق بين الجنسين(ذكور/اناث) فيما يخص قلق الامتحان.
- وجود فروق بين شعبتي الدراسة(علمي/ادبي) فيما يخص قلق الامتحان.

وتم تفسير نتائج الدراسة على ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة، وقد خرجت هذه الدراسة ببعض المقترحات.

Résumé de l'étude:

La présente étude a pour but de connaitre la relation entre les stratégies d'apprentissage et l'anxiété d'examen chez les élèves du 3eme année secondaire, ainsi que la connaissance des différences entre les stratégies d'apprentissage et l'anxiété d'examen en fonction des variables sexe et branche étudiée.

pour vérifier les hypothèses, la chercheuse a basé sur l'approche descriptive (corrélationnelle / différentielle), et pour la collecte des données elle a utilisé deux tests: le test des stratégies d`apprentissage de Zahra Hamida, qui comprend 64 expressions réparties sur deux dimensions, et celui de l'anxiété d'examen, préparé par la chercheuse, qui contient 36 expressions réparties sur trois dimensions.

L`étude principale est appliquée sur un échantillon de 300 élèves de différents lycées d'El oued, pour vérifier les hypothèses, on a utilisé le SPSS afin de traiter les donnes, l`étude a atteint les résultats suivants:

- L'existence d'une relation corrélationnelle inverse entre les stratégies d'apprentissage et l'anxiété d'examen.

- L`absence des différences entre les deux sexe concernant les stratégies d`apprentissage.

- L'existence de différences entre les deux branches (scientifique/ littéraire) concernant les stratégies d`apprentissage.

- L`absence des différences entre les deux sexes concernant l'anxiété d'examen

- L'existence des différences entre les deux branches (scientifiques/ littéraires) concernant l'anxiété d'examen.

- Les résultats de l'étude ont été expliqués à la lumière des cadres théoriques et des études antérieures, et elle a abouti à quelques suggestions.

فهرس المحتويـات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	أ
شكر وعرفان	ب
ملخص الدراسة باللغة العربية	ج
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	د
فهرس المحتويات	هـ
فهرس الجداول	و
مقدمــة	**13**
الجانب النظري **الفصل الأول: مدخل الى الدراسة**	
1- إشكالية الدراسة	**18**
2- فرضيات الدراسة	**25**
3- أهمية الدراسة	**26**
4- أهداف الدراسة	**27**
5- مفاهيم الدراسة	**28**
6- حدود الدراسة	**30**
الفصل االثاني: استراتيجيات التعلم	
تمهيد	**33**
1- مفهوم الاستراتيجية	**34**
2- المفاهيم القريبة من مفهوم استراتيجيات التعلم	**37**
3- العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية والميتا معرفية	**39**
4- أنواع استراتيجيات التعلم	**41**
5- تصنيف استراتيجيات التعلم	**46**
6- خصائص استراتيجيات التعلم الفعالة	**55**
7- شروط وأبعاد الاستراتيجة الجيدة	**56**

8- العوامل المؤثرة في إختيار إستراتيجيات التعلم	**57**
9- أدوار مميزة للمتعلم لإستخدام استراتيجيات التعلم	**59**
خلاصة الفصل	**63**
الفصل الثالث: قلق الامتحان	
تمهيد	**65**
1- مفهوم القلق	**66**
2- مفهوم قلق الامتحان	**69**
3- تصنيفات قلق الامتحان	**72**
4-مكونات قلق الامتحان	**73**
5- أعراض ومظاهر قلق الامتحان	**74**
6- نظريات قلق الامتحان	**76**
7- أسباب قلق الامتحان	**82**
8- الإجراءات العملية التعليمية الإرشادية لخفض قلق الامتحان	**89**
9 - قياس قلق الامتحان	**92**
10- دراسات خاصة بقلق الامتحان	**95**
خلاصة الفصل	**111**
الفصل الرابع: مرحلة التعليم الثانوي	
تمهيد	**113**
1- تعريف التعليم	**114**
2- تعريف التعليم الثانوي	**114**
3- المبادئ العامة لتنظيم شعب التعليم الثانوي العام والتكنولوجي	**115**
4- وظائف التعليم الثانوي	**117**
5- خصائص النظام التعليمي بالجزائر	**119**
6- الأهداف العامة للتعليم الثانوي	**121**
7- أهمية التعليم الثانوي	**122**
8- علاقة التعليم الثانوي بالتعليم العالي	**124**

9- أنماط التعليم الثانوي	**125**
10- مشكلات التعليم الثانوي	**126**
11- نقاط القوة والضعف والتحديات التي تواجه التعليم الثانوي في الجزائر	**127**
12- مظاهر الإصلاح التربوي	**131**
خلاصة الفصل	**135**
الجانب الميداني **الفصل الخامس: منهجية الدراسة**	
تمهيد	**138**
1-منهج الدراسة	**139**
2-الدراسة الاستطلاعية	**140**
3-مجتمع الدراسة	**141**
4-عينة الدراسة	**141**
5-أدوات الدراسة	**143**
6-إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية	**160**
7-أساليب المعالجة الإحصائية	**162**
8-معايرة مقياس قلق الامتحان	**163**
الفصل السادس: تحليل ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	**166**
1-عرض وتحليل نتائج الدراسة	**167**
2- تفسيرومناقشة نتائج الدراسة	**172**
3-استنتاج عام	**190**
خاتمة	**193**
المراجع	**196**
الملاحق	
الملحق رقم 1: قائمة الأساتذة المحكمين	**209**
الملحق رقم 2: مقياس قلق الامتحان (الصورة الأولية)	**210**

الملحق رقم 3: مقياس قلق الامتحان (الصورة النهائية)	**216**
الملحق رقم 4: مقياس استراتيجيات التعلم	**218**

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	الاستراتيجيات فوق المعرفية المستخدمة في غرفة الصف	**43**
02	الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة في غرفة الصف	**45**
03	تصنيف أكسفورد لاستراتيجيات العلم	**51**
04	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس والشعبة	**141**
05	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب كل ثانوية	**142**
06	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس	**142**
07	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الشعبة	**143**
08	توزيع اتجاه بنود مقياس قلق الامتحان	**145**
09	معاملات ارتباط بنود البعد الأول مع الدرجة الكلية للبعد لمقياس قلق الإمتحان	**147**
10	معاملات ارتباط بنود البعد الثاني مع الدرجة الكلية للبعد لمقياس قلق الإمتحان لدى تلاميذ التعليم الثانوي.	**148**
11	معاملات ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقتين ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية	**148**
12	أبعاد مقياس إستراتيجيات التعلم	**150**
13	معاملات الارتباط بين درجة كل بند من البنود والدرجة الكلية أبعاد استراتيجيات التعلم المعرفية	**152**
14	معاملات الارتباط بين درجة كل بند من البنود والدرجة الكلية أبعاد استراتيجيات الميتا معرفية	**154**
15	درجات اتساق البند مع الدرجة الكلية لبعد استراتيجيات التعلم المعرفية	**156**
16	معاملات ارتباط درجة المؤشر بدرجة البعد الذي تنتمي اليه لبعد استراتيجيات التعلم المعرفية.	**157**
17	درجات اتساق البند مع الدرجة الكلية لبعد استراتيجيات التعلم الميتامعرفية	**158**

18	معاملات ارتباط المؤشر بدرجة البعد الذي تنتمي اليه لبعد استراتيجيات التعلم الميتامعرفية	**159**
19	معاملات ارتباط درجة البعد بالدرجة الكلية للإستراتيجيات التعلم ككل	**159**
20	معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي للبعدي مقياس استراتيجيات التعلم	**160**
21	معايرة مقياس قلق الامتحان	**164**
22	دلالة الارتباط بين استراتيجيتي التعلم المعرفية والميتا معرفية وقلق الامتحان لدى تلاميذ الثالثة ثانوي	**167**
23	دلالة الفروق بين متوسطي درجات الجنسين فيما يخص استراتيجية التعلم المعرفية	**168**
24	دلالة الفروق بين متوسطي درجات الجنسين فيما يخص استراتيجية التعلم الميتا معرفية	**169**
25	دلالة الفروق بين متوسطي درجات الجنسين فيما يخص قلق الامتحان	**169**
26	دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ الشعب الدراسية(علمي/أدبي) فيما يخص استراتيجية التعلم المعرفية	**170**
27	دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ الشعب الدراسية(علمي/أدبي) فيما يخص استراتيجية التعلم الميتا معرفية	**171**
28	دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ الشعب الدراسية(علمي/أدبي) فيما يخص قلق الامتحان	**171**

مقدمة

مقدمة:

يعتبر موضوع التعلم من أهم المواضيع التي جذبت اهتمام علماء النفس المعرفيين والتربويين ذلك من خلال الكم الهائل للأبحاث والدراسات التي قاموا بها سابقا، وفي ظل التطور والانفجار المعرفي القوي تغيرت النظرة حول مفهوم التعلم بحيث اهتمت بالجانب الكمي دون الكيفي وظهر ذلك واضحا في التعريف الذي اتفق عليه هؤلاء العلماء للتعلم بأنه تغير في السلوك ناتج عن الخبرة والممارسة أي أن هذا التغير ناتج عن تغير البناء المعرفي للفرد من حيث كم المعرفة وكيفية تنظيمها فقط، ولكن مع تزايد سيادة الاتجاه المعرفي أصبح العلماء يهتمون بوضع تطورات كيفية للتعلم بدلا من التطورات الكمية = مقدار التغير في السلك الملاحظ= أي: التعرف على الفروق الفردية في العمليات المعرفية لتفسير التغير في السلوك الملاحظ بدراسة الأساليب والاستراتيجيات التي يتبعها التلاميذ عند تعاملهم مع المعلومات، وهذا يعد انعكاسا للتطورات الحديثة في مجال علم النفس المعرفي.

وظهر مصطلح استراتيجيات التعلم الذي يعرفه (Buchel): بانه عبارة عن انشطة مخططة تنجز من طرف المتعلم بغرض عقد علاقات بين المعلومات الجديدة وبنية المعارف المكتسبة من قبل، فيركز بذلك على أهمية التخطيط المسبق لها. (Buchel.1990.297).

كما تعد استراتيجيات التعلم مجموعة من العمليات والخطوات التي يمكن أن يستخدمها الفرد لتحسين تعلمه أي لتسيير اكتساب المعلومات وتخزينها والاحتفاظ بها وتوظيفها والاستفادة منها. (Cyr,P. 1998. 30).

وبناء على كل هذا يتضح أن كل تلميذ يستخدم استراتيجيات للمعلومات والمعارف الخاصة به، والتلميذ الجيد هو الذي يبحث عن المعارف ويسعى إلى اكتشافها وتطويرها باستخدامه الجيد لاستراتيجيات التعلم الأكثر فعالية والتي تنمي رغبته للتعلم وبالتالي ترفع من مستوى تحصيله الدراسي في جميع المواد بالرغم من أن هناك عوامل ومتغيرات كثيرة ترتبط بتدني أو ارتفاع مستويات التحصيل مثل الذكاء والدافعية وسمات الشخصية.

تعد الاختبارات من أكثر أدوات القياس شيوعا واستخداما في معظم المؤسسات التعليمية (Anstansi, 1992, 411)، ففي ضوء نتائجها الكمية يتم إصدار الأحكام على تحصيل المنتعلمين واتخاذ القرارات حول مدى فعالية العملية التعلمية – التعليمية. وبالرغم من وجود أدوات قياس أخرى غير الاختبارات كالملاحظات والعروض والتقارير والواجبات

نجد أن الاهتمام بنتائج الاختبارات على أنه محك للحكم على أداء المتعلمين يكاد يكون الاكثر إعتمادا من قبل التربويين والمعلمين والاساتذة الجامعيين.

(الزغول وطلافحة. 2012. 395).

وعلى هذا الاساس، تلعب الامتحانات دورا هاما في حياة التلميذ وهي أحد أساليب التقييم الضرورية إلا أنها قد يرتبط بها ما يجعل منها مشكلة مخيفة ومقلقة. ويتخذ قلق الامتحان أهمية خاصة نظرا لإرتباطه الشديد بتحديد مصير الطالب ومستقبله الدراسي والعملي.

وبناءا على هذا، فإن قلق الامتحان يعتبر من المواضيع المهمة التي تؤثر على الطالب سلبا أو ايجابا، فالقلق الذي يعتري غالبية الطلاب قبل وأثناء الامتحان هو أمر طبيعي وسلوك عرضي مألوف مادام في درجاته المقبولة، ويعد دافعا ايجابيا، وهو مطلوب لتحقيق الدافعية نحو الانجاز المثمر، أما إذا أخذ أعراضا غير طبيعية كعدم النوم وفقدان الشهية وعدم التركيز وكثرة التفكير في الامتحان، وعدم القدرة على استدعاء المعلومات من الذاكرة والانشغال في النتائج المرتقبة فإن هذه الاعراض وغيرها تربك الطالب وتعرقل أداءه المطلوب في الامتحان.

ويتضح مما سبق أن الاهتمام بموضوع قلق الامتحان يزداد لا لكونه موضوع نفسي فقط بل لأنه تعدى ذلك ليصبح شكلا من أشكال الاضطراب. ومن هنا لبد للباحثة أن تلفت الإنتباه إلى أن قلق الامتحان يعتبر أقرب إلى حالة القلق، ويرتبط بسمة القلق، ويعبر القلق عن الحالة التي يصل إليها الطالب نتيجة الزيادة في درجة الانزعاج، والانفعالية من أداء الامتحان، وفي ضوء النظر إلى القلق كحالة أو كسمة، فإن قلق الامتحان يرتبط بقلق الحالة أكثر من إرتباطه بقلق السمة، وعليه يمكن أن يتحول قلق الامتحان كسمة إذا لم نستطع أن نخفض من ذلك القلق ونعمل على ترشيده.

ومن هذا المنطلق، تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على استراتيجيات التعلم وعلاقتها بقلق الامتحان على طلبة السنة الثالثة ثانوي وذلك من خلال بعدي استراتيجيات التعلم والمتمثلة في استراتيجيات التعلم المعرفية والميتامعرفية وعلاقتها بقلق الامتحان ودراسة قلق الامتحان وذلك من خلال تأثير عامل الجنس والشعبة الدراسية.

وقد أنجزت هذه الدراسة بناءا على ما تمليه الدراسات النفسية والتربوية مكونة من جانبين: الاول يتعلق بالاطار النظري للدراسة والثاني يتعلق بالاطار الميداني، ويشتمل كل جانب على عدة فصول.

يتضمن الاطار النظري أربعة فصول، يتعلق الفصل الاول بتقديم مدخل إلى الدراسة حيث سيتم فيه تحديد مشكلة الدراسة وفرضياتها وأهدافها وأهميتها وحدودها، ومفاهيمها الاجرائية،

أما الفصل الثاني فسنتطرق فيه إلى استراتيجيات التعلم وذلك بتسليط الضوء على مفهومها والمفاهيم القريبة منها، ثم التطرق إلى العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية، ثم أنواع الاستراتيجيات، وتصنيفاتها وخصائصها، ومن ثم نوضح شروط وأبعاد الاستراتيجية الجيدة والادوار المميزة للمتعلم لإستخدام استراتيجيات التعلم.

أما الفصل الثالث، فسنتطرق فيه إلى قلق الامتحان، وذلك بتوضيح مفهوم القلق بصفة عامة أولا والفرق بين القلق كحالة والقلق كسمة، ثم إلى قلق الامتحان ثانيا، وذلك من خلال توضيح مفهومه، تصنيفاته ومكوناته، ومن ثم نتطرق إلى أهم أعراضه ومظاهره وسنعرض أهم النظريات المفسرة له وأسباب حدوثه، وتوضيح أهمية الاجراءات العملية التعليمية الارشادية لخفض قلق الامتحان والدراسات الخاصة به.

أما الفصل الرابع فسيكون مخصصا للحديث عن مرحلة التعليم الثانوي، وذلك من خلال تعريف التعليم والتعليم الثانوي، ثم نتناول المبادئ العامة لتنظيم شعب التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ومن ثم نتطرق إلى وظائف التعليم الثانوي وخصائصه مع توضيح أهم الاهداف العامة للتعليم الثانوي، ثم نستعرض أهميته والعلاقة بين التعليم الثانوي والتعليم العالي، ثم نوضح أهم أنماطه ومشكلاته مع توضيح نقاط القوة والضعف والتحديات التي تواجه التعليم الثانوي.

أما الإطار الميداني للدراسة فيشمل فصلين: الفصل الخامس والفصل السادس للدراسة.

يتناول الفصل الخامس الإجراءات المنهجيه للدراسة، وذلك من خلال عرض المنهج المتبع، وأهداف وإجراءات الدراسة الاستطلاعية التي تم القيام بها وأهم نتائجها وما توصلنا إليه من خلالها، ثم نعرض ميدان الدراسة وعينتها، والأدوات المستخدمة في جمع البيانات وإجراءات التطبيق للدراسة الحالية والأساليب الإحصائية المستعملة لتحليلها.

أما الفصل السادس فسيتم فيه عرض النتائج المتعلقة بالإجابة على تساؤلات الدراسة والتحقق من فرضياتها، وذلك بعد عملية جمع وتفريغ البيانات بالأدوات المعتمدة وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

كما يتم فيه مناقشة وتفسير النتائج التي تم التوصل إليها لتساؤلات وفرضيات الدراسة وذلك على ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

وفي أخر الدراسة، نستعرض الاستنتاج العام يتضمن كل النتائج المتوصل إليها، كما سنعرض أهم مقترحات الدراسة لمعالجة المشكلة المطروحة، وأهم الدراسات والأبحاث المستقبلية، وسترفق الدراسة بقائمة المراجع المعتمدة والملاحق.

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

1- إشكالية الدراسة
2- فرضيات الدراسة
3- أهمية الدراسة
4- أهداف الدراسة
5- مفاهيم الدراسة
6- حدود الدراسة

1- إشكالية الدراسة:

نالت استراتيجيات التعلم اهتمام العديد من الباحثين والدارسين في مجال علم النفس التربوي، ويكمن جوهر هذا الاهتمام في التأكيد على أهمية وصول المتعلم إلى حالة تعليمية يكون فيها نشطا وفاعلا وحيويا، وأن المعرفة التي يتعرض لها المتعلم خلال مراحل التعلم المختلفة تتطلب امتلاكه لاستراتيجيات تعلم أو دراسة تعينه على اكتساب أية معلومة أو خبرة معرفية جديدة، وثمة سبب أخر لهذا الاهتمام هو مشكلة الفهم والمعالجة الذهنية للخبرات التعليمية لدى الكثير من الطلبة. وهذا الضعف لا يرتبط بتدني القدرة العقلية (الذكاء) أو مستوى الدافعية نحو التعلم، أو الجهد المبذول من المتعلم، بقدر ما هو انخفاض مستوى وعيهم بأهمية الاستراتيجيات المعرفية في التعلم وممارستها.

(Clift et al. 1990; Wilson. 1988)

ويقاس نجاح عملية التدريس بمدى ما يتحقق من نتاجات تعلميه لدى المتعلم والمقاسة من خلال الاختبارات والمقاييس التحصيلية، لذا يلاحظ اهتمام المتعلمين بتحسين فهمهم واستيعابهم معتمدين على الاستراتيجيات المسؤولة عن تعزيز عملية الاحتفاظ لما يواجهونه من بيانات وخبرات، وتسهيل عمليتي تذكرها واسترجاعها.

ويؤكد ويتروك (Wittrock. 1988) أن التدريس المستند إلى استراتيجيات التعلم وتصميم المواقف والأنشطة التعليمية والتدريبية عليها يحقق هدفا تربويا هاما وهو تعليم كل فرد، ويضيف أنه يتوجب أن يكون هناك فهما ووعيا باستراتيجيات التعلم عندما نقوم بتدريسها، فما نريد تحقيقه هو التركيز على استراتيجيات التعلم وفهمها، بعدها نركز على إمكانية ممارستها من قبل الطلبة.

ويشير الأدب التربوي إلى أن هناك العديد من العوامل المسئولة عن الاستيعاب والاحتفاظ بالخبرات الجديدة، ومنها ما يرتبط بخصائص المتعلم الشخصية كالميول والاهتمامات والدوافع والاتجاهات والقدرات الذهنية، وبعضها الاخر يرتبط بطبيعة المادة التعليمية سواء أكانت سهلة أم صعبة، مألوفة أو غير مألوفة، منظمة أو غير منظمة.

في حين يرتبط بعضها الأخر بأسلوب التعلم، أي كيفية اكتساب الخبرات ومعالجتها من قبل الفرد. (قطامي. 1998).

وهذا ما يؤكده أوزوبل وهانسن (Ausubel & Hanesian. 1978) حيث يفهما أن قدرة المتعلم على الاحتفاظ بالمعلومات وتذكرها تعتمد على أسلوب التعلم والكيفية التي تتم من خلالها المعالجة الذهنية للمعلومات من قبل الفرد.

ويقول اكسفورد (Oxford. 1990) في إحدى كتاباته "إن استراتيجيات التعلم تمكن المتعلم من توجيه ذاته أثناء الدراسة أو مواجهة النص القرائي، والمساعدة في الفهم والاستيعاب الذاتي، كما أنها تساعد المعلم على تطوير إجراءات تدريسية واضحة ومتسلسلة وإيجاد الطالب النشط الحيوي المتفاعل مع الخبرة المعرفية أثناء تعلمه".

ويضيف أن هناك العديد من العوامل المسئولة عن اهتمام المتعلم بإستراتيجية التعلم وممارسته لها، ومنها: درجة وعيه بالإستراتيجية، أسلوب تعلمه، خصائصه الشخصية دافعيته للتعلم، والهدف من التعلم.

وتستند إستراتيجية التعلم الفعالة إلى فكرة مفادها "ينبغي على المتعلم أن يتعرف إلى الإستراتيجية التي يرغب في استخدامها مع تعلمه، وكيفية توظيفها بنجاح وكفاءة عالية، أي الإحاطة أو المعرفة بماهية الإستراتيجية وكيفية استخدامها مع استراتيجيات تعلمية أخرى" (Anderson & Pearson. 1984). وهذا ما يشار إليه (الوعي باستراتيجيات التعلم) والذي يمكن تحديده من أساس بعدين هامين هما: الشعور بأهمية الإستراتيجية، وتكرار استخدامها في مواقف صفية.

كما أن استخدام الإستراتيجية يعتمد على الهدف الذي يراد الوصول إليه من قراءة المادة أو الموضوع سواء أكان للمطالعة أم للامتحان (Winne. 1995). كما تتباين استراتيجيات أو عادات الدراسة لدى الطلبة، فالطالب يستخدم الإستراتيجية التي توصله إلى المعالجة الذهنية للخبرة المعرفية التي يواجهها، وتختلف هذه الاستراتيجيات باختلاف المواد الدراسية ونوعية الخبرات المعرفية التي يراد تعلمها، وعليه فإن الطالب يطور هذه الاستراتيجيات بما يتناسب مع المادة الدراسية. (الخطيب والرفوع، 2007).

ومن هذا المنطلق، تحول الاهتمام الى الكيفية التي يمكن للمتعلمين من خلالها الوصول لاستعمال استراتيجيات تعلم فعالة بغية تحسين أدائهم، واعتبار هذه الاخيرة بمثابة وسائل معرفية قابلة للتجديد والمراقبة وتتميز بالمرونة وبالتالي القابلية للضبط من طرف المتعلمين.

ويظهر أن هذه الاستراتيجيات تلعب دورا مهما في تحفيزانتباه المتعلم وتسهيل تخزين المعلومات والفهم لديه، وتؤدي في النهاية الى تحسين التعلم والاداء في مختلف ميادين التعلم.

كما أشار (Mayer 2000) إلى أن أهمية المكون المعرفي من افتراض مؤداه أن المتعلم الذي يعرف الكثير عن استراتيجيات الذاكرة يمكن أن يكون اتجاها نحو استخدامها مما يؤدي إلى توظيف طاقته المعرفية والتذكرية بفعالية ويمكنه من الانتقاء الجيد لاستراتيجيات التفسير، والاسترجاع الأكثر ملائمة التي يمكن أن تؤدي بدورها إلى المراقبة التنظيم، والتقويم الذاتي المستمر للأداء.

ونظرا لهذا الاهتمام الكبير بنتائج الاختبارات والاعتماد عليها في إتخاذ القرارات المتعلقة بتحصيل المتعلمين وتقييم أدائهم الأكاديمي، فإن حالة من التوتر النفسي والانفعالي تتولد لدى المتعلمين تعرف بقلق الامتحان، بحيث تزداد حدة هذا التوتر باقتراب موعد الامتحان، ويعرف قلق الامتحان على أنه حالة نفسية – انفعالية تؤثر في اتزان المتعلم النفسي وفي قدراته على مذاكرة المادة الدراسية واستدعائها قبل الامتحان وأثناء تقديمه، وهي تترافق بأعراض نفسية وجسدية كالتوتر والانفعال وعدم الاستقرار وسرعة التنفس وزيادة دقات القلب وجفاف الحلق وألام البطن والغثيان وفقدان الشهية والأرق وبرودة الأطراف والتبول وتوارد الأفكار السلبية. (العضايله. 2004. 15).

وعليه فقلق الامتحان يمثل أحد جوانب القلق العام يعكس حالة من حالات القلق تستثار بمواقف الاختبارات وهو يمثل وضعا نفسيا – انفعاليا يعاني منه المتعلمون خلال فترة الامتحانات، ويتبدى في الخوف والفشل وعدم تحقيق النجاح، هذا ويعاني جميع المتعلمين من كلا الجنسين ومن مختلف القدرات العقلية في المستويات التعليمية المختلفة من قلق الامتحان على حد سواء؛ فهو لا يقتصر على فئة عمرية دون الأخرى أو مستوى تعليمي معين دون غيره. (McDonald. 2001. 92).

هذا ويعد قلق الامتحان أمرا طبيعيا وضروريا لتحقيق النجاح والتفوق طالما أن مستواه ضمن الحدود الطبيعية الاعتيادية، حيث يتولد عن قلق الامتحان لدى البعض حالة التحفز والدافعية لاتخاذ إجراءات مناسبة مثل الاستعداد المناسب والتحضير الجيد للامتحان بهدف تجنب الفشل ولكن عندما يتجاوز مستوى القلق الحد الطبيعي، عندها يصبح عائقا يقف في وجه المتعلمين ويؤثر بشكل سلبي في أدائهم العقلي والأكاديمي.

ويعمل كذلك على شل إرادتهم والتأثير في مستوى انتباههم وتركيزهم أثناء معالجة المعلومات، الأمر الذي يتولد عن لجوء بعض المتعلمين إلى الهروب من الموقف أو الغياب عن الامتحان والتذرع بالحجج الواهية كالمرض مثلا وسيلة للدفاع عن الذات أمام الخطر.

ففي هذا الصدد، تؤكد نتائج العديد من الدراسات أن قلق الامتحان يؤثر سلبا في التحصيل الأكاديمي لدى المتعلمين، حيث أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، فهو يؤدي إلى انخفاض أداء الفرد على الاختبارات التحصيلية في المواقف المختلفة.

ولا يقتصر تأثيره السلبي في التحصيل فحسب، بل يمتد ليشمل جوانبا أخرى كالدافعية نحو الانجاز ومفهوم الذات والأنماط الشخصية التكيفية الأخرى. (شكري، 1988. عبده 1984. آغا، 1998. محمود، 1982. الطيب، 1988. Benjamin et al. 1981 818.). كما أنه يتسبب في الغضب والعجز والشك والتوتر. (الحويلة، 2003، 501).

من هذا المنظور، يرى (شعيب، علي محمود علي) أهمية قلق الاختبار تظهر من أهمية المواقف التي يتعرض لها الفرد في المجتمع فالالتحاق بالجامعة، والحصول على الوظيفة المناسبة، والترقي في مجال العمل، ماهي الا نماذج من المواقف التي قد يمر بها الفرد، والتي قد لايحصل عليها إلا بعد اجتيازه الاختبارات الخاصة بها، وقد يعني هذا ضرورة تعرض الفرد لبعض من الاختبارات يتخذ على ضوء نتائجها بعض القرارات الهامة في حياته.

وبناء عليه، أن القلق المصاحب لهذه المواقف إنما يعتمد بدرجة كبيرة على بعض الخصائص التي يتمتع بها الفرد مثل نسبة ذكائه، قدرته على التحصيل، مفهومه عن ذاته مستواه الاقتصادي والاجتماعي، وكذلك مقدار ما لديه من دافعية.

بالإضافة أيضا، إلى هذه العوامل وجد أن قلق الإختبار يتأثر ويرتفع لدى بعض الأفراد من خلال تحديد الوقت اللازم لإنهاء الموقف الإختباري، وكذلك تذكير الفرد بعدد مرات الفشل التي يتعرض لها من قبل.

كما أوضحت هذه الدراسات أيضا أن قلق الإختبار يرتبط بمفهوم الذات حيث أن الفرد الذي يتسم بالقلق المرتفع هو شخص متمركز حول ذاته، وهو شخص أيضا يتسم باللوم الكبير لنفسه من جهة.

ومن جهة أخرى، هناك جملة من العوامل التي تقف وراء توليد قلق الامتحان وتعمل على تفاقمه وتطوره لدى المتعلمين. فالمتعلمون الذين لديهم استعداد نفسي للقلق العام هم عرضة لقلق الامتحان أكثر من غيرهم، كما أن الأفكار الخاطئة التي يحملها المتعلمون عن ذواتهم وقدراتهم وكذلك تصوراتهم الخاطئة عن الامتحانات وعدم الاستعداد الكافي والاستذكار الجيد وخبرات الفشل السابقة من شأنها أن تزيد من قلق الامتحان لديهم.

(الشوبكي، 1991، 85).

ومن الأسباب الأخرى التي تولد قلق الامتحان لدى المتعلمين الممارسات الوالدية وأساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة مثل استخدام العقاب والنقد والضغط الشديد على الأبناء وارتفاع حجم التوقعات الوالدية، والتي قد لا تتناسب مع قدرات الأبناء وإمكانياتهم، إضافة إلى عوامل التعلم الاجتماعي الأخرى والمندمجة مع الأخرين كمحاكاة الشخصيات القلقة في الأسرة والمدرسة.

إضافة لما سبق تعمل عوامل أخرى على تفاقم قلق الامتحان لدى المتعلمين مثل المنافسة الشديدة بين المتعلمين وتراكم المادة الدراسية وصعوبتها والافراط في التأكيد على نتائج الاختبارات من قبل المعلمين في تقييم الأداء الأكاديمي للمتعلمين والتهديد باستخدام الاختبارات كعقاب لهم. (Supon. 2004. 293).

ويؤكد هذا الطرح دراسة (مها العجمي. 2003) وجود علاقة ارتباطيه طردية موجبة بين قلق مستوى الامتحان ودافعية الانجاز، في حين تناقضها دراسة (إبراهيم يعقوب، 1982)، دراسة (أبوصائمة 1991)، دراسة (الصفطي، 1995) التي تؤكد على أنه توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية سلبية بين قلق الامتحان ودافعية الانجاز.

(أبو عزب، 2008).

بينما توصلت دراسة (ريم الكريديس، 2000) إلى وجود علاقة ارتباطيه طردية بين قلق الامتحان ودافعية الانجاز لدى التلاميذ المتمدرسين في التخصص العلمي فقط.

(السنباطي، 2009).

وفي دراسات أخرى تم التطرق لعلاقة قلق الامتحان بمتغيرات دراسية وأكاديمية مختلفة مثل دراسة (الطريري، 1992) التي توصلت إلى وجود علاقة بين المعدل التراكمي وقلق الامتحان، ودراسة (سالم الصقهان، 2005) التي تؤكد على وجود علاقة بين الذات الأكاديمية وقلق الامتحان، بالإضافة إلى دراسة (مجممي، 2006) ودراسة (لبنى جديد

2010) اللتان توصلتا إلى وجود علاقة ارتباطيه بين أسلوب المعالجة العميقة في التعلم وقلق الامتحان.

ومن المتغيرات الأخرى التي تم دراسة ارتباطها مع مستويات قلق الامتحان، متغير التخصص الدراسي (الشعبة الدراسية)، حيث تؤكد بعض الدراسات مثل دراسة (فرح 1993) على وجود ارتباط بين قلق الامتحان والتخصص الدراسي للتلاميذ، من خلال النتيجة التي توصلت إليها، والتي تدل على أن التلاميذ المتمدرسين في التخصصات الأدبية أكثر قلقا في الامتحان من التلاميذ المتمدرسين في التخصصات الأخرى، بينما توصلت دراسة (أبو عزب، 2008) إلى أن التلاميذ المتمدرسين في التخصص العلمي هم الأكثر قلقا من التلاميذ الأدبيين.

وفي دراسات كثيرة أخرى توصل الباحثون إلى عدم وجود فروق في مستويات قلق الامتحان بين التلاميذ المتمدرسين في التخصصات العلمية والتلاميذ المتمدرسين في التخصصات الأدبية، ومن ذلك دراسة (شعيب، 1987) التي تؤكد على أنه لا توجد فروق في قلق الامتحان بين أفراد العينة تعزى لمتغير التخصص.

وتطرقت دراسات أخرى لعلاقة مستوى قلق الامتحان بمتغيرات أسرية واجتماعية، فقد أشارت دراسة (جودت سعادة، 2001) إلى عدم وجود ارتباط بين حجم العائلة ودرجة قلق الامتحان لدى أفرادها المتمدرسين، وعدم وجود ارتباط بين ترتيب التلميذ في العائلة ودرجة قلق الامتحان لديه، بينما توصلت دراسات قليلة ومنها دراسة (السنباطي، 2009) إلى وجود ارتباط بين المتغيرين المذكورين وقلق الامتحان لدى التلاميذ.

ومن خلال ما سبق يتبين أن موضوع قلق الامتحان يعد ذو أهمية كبيرة بالنسبة للمختصين في الشخصية، علم النفس الإكلينيكي، علم النفس التعليمي والمدرسي، باعتباره يمثل حلقة وصل بين علماء النفس الذين يهتمون بالبحوث الأكاديمية، وعلماء النفس الذين يهتمون بالمجالات التطبيقية، مثل المجال الإكلينيكي، العلاجي، والإرشادي.
(يعقوب، 1993، 263).

كما تتأثر درجة الشعور بقلق الامتحان بعامل جنس الفرد، فقد توصلت العديد من الدراسات لوجود فروق في درجة الشعور بقلق الامتحان بين الذكور والإناث، مثل دراسة (العجمي، 1999)، دراسة (الكحالي، 2005)، دراسة (أبوعزب، 2008)، دراسة (السنباطي، 2009)... من الدراسات، التي أثبتت أن درجات قلق الامتحان عند الإناث

تختلف إختلافا ذو دلالة إحصائية عن درجات قلق الامتحان لدى الذكور، بحيث أن درجات الإناث تفوق درجات الذكور في الغالب، وتوصلت دراية (السيد، 1995) إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في درجات قلق الامتحان، لكن النتائج دلت على أن درجات الذكور كانت أكبر من درجات الإناث.

وعلى الرغم من ذلك فإن مجموعة من الدراسات الآخرى، مثل دراسة (بنجامين 1981)، دراسة (هولينجر، 1981)، دراسة (دي روساوباتالونو، 1991) تؤكد عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في درجات قلق الامتحان. (أبو عزب، 2008، 148).

وتبين من خلال دراسات عديدة أخرى أن درجة الشعور بقلق الامتحان تتأثر بعامل قدرات الفرد، حيث تؤكد دراسة (همبري، 1988) على وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين قدرات الفرد ومستويات القلق لديه، بحيث أنه كلما إرتفع مستوى قدرات الفرد كلما إنخفضت مستويات القلق لديه، وتوصلت دراسة (دي روساوباتالونو، 1991) إلى أن الطلبة ذوي القدرة المتوسطة أعلى قلقا من الطلبة ذوي القدرات الاخرى (المنخفضة والمرتفعة).

كما تؤكد دراسة أخرى على أنه توجد علاقة بين قدرات التفكير الإبتكاري وقلق الامتحان، ومن أهمها دراسة (دربلوغ، 1984)، ودراسة (قمحاوي 1955)، دراسة (الطواب 1992)، التي توصلت إلى وجود علاقة إرتباطية طردية موجبة بين مستوى الذكاء ودرجة قلق الامتحان، أي أنه كلما زاد مستوى الذكاء عند الفرد إرتفع معه مستوى قلق الامتحان والعكس بالعكس، في حين توصلت دراسة (همبري 1988) ودراسة (كوك بورن 1994) إلى وجود علاقة إرتباطية عكسية بين مستوى الذكاء ودرجة قلق الامتحان، أي أنه كلما زاد مستوى الذكاء لدى الفرد إنخفض مستوى قلق الامتحان لديه، والعكس بالعكس.
(قمحاوي، 1955).

ومن هذا المنطلق تعتبر استراتيجيات التعلم من المواضيع ذات الاهمية البالغة خاصة في عصرنا الحالي في ظل التغيرات التي طرأت على المناهج الدراسية.

وبناء على ماسبق وفي ظل قلة الدراسات التي تناولت متغيرات بحثنا على حد علم الباحثة أردنا دراسة متغير استراتيجيات التعلم مع قلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي الذين سيتوجهون إلى المرحلة الجامعية إنطلاقا من التساؤلات التالية:

1- هل توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيتي التعلم المعرفية والميتا معرفية وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي؟

ويندرج تحت التساؤل العام تساؤلات فرعية:

2- هل تختلف درجات قياس استراتيجية التعلم المعرفية باختلاف الجنس (ذكور/إناث) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي؟

3- هل تختلف درجات قياس استراتيجية التعلم الميتا معرفية باختلاف الجنس (ذكور/إناث) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي؟

4- هل تختلف درجات قياس قلق الامتحان باختلاف الجنس (ذكور/اناث) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي؟

5- هل تختلف درجات قياس استراتيجية التعلم المعرفية باختلاف الشعبة الدراسية (علمي/أدبي) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي؟

6- هل تختلف درجات قياس استراتيجية التعلم الميتامعرفية باختلاف الشعبة الدراسية (علمي/أدبي) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي؟

7- هل تختلف درجات قياس قلق الامتحان باختلاف الشعبة الدراسية (علمي/أدبي) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي؟

2- فرضيات الدراسة:

1- توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيتي التعلم المعرفية والميتا معرفية وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

2- لا تختلف درجات قياس استراتيجية التعلم المعرفية باختلاف الجنس (ذكور/اناث) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

3- لا تختلف درجات قياس استراتيجية التعلم الميتامعرفية باختلاف الجنس (ذكور/اناث) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

4- لاتختلف درجات قياس قلق الامتحان باختلاف الجنس (ذكور/اناث) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

5- لاتختلف درجات قياس استراتيجية التعلم المعرفية باختلاف الشعبة الدراسية (علمي/أدبي) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

6- لاتختلف درجات قياس استراتيجية التعلم الميتامعرفية باختلاف الشعبة الدراسية (علمي/أدبي) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

7- لاتختلف درجات قياس قلق الامتحان باختلاف الشعبة الدراسية (علمي/أدبي) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

3- أهمية الدراسة:

من المعروف أن معظم المؤسسات التعليمية تعتمد إلى حد كبير على نتائج الاختبارات في تقييم أداء المتعلمين وإتخاذ القرارات المتعلقة بمسائل النجاح والرسوب أو توزيع التلاميذ على التخصصات المختلفة، الامر الذي يؤدي إلى خوف المتعلمين ونفورهم من مواقف الاختبارات واللجوء إلى وسائل دفاعية غير تكيفية مثل الغش أو التغيب عن الاختبارات أو التدرج ببعض الحجج من أجل تأجيل موعد الاختبارات، أو الإلحاح على إعتماد أساليب أخرى غير الاختبارات في التقييم.

وبما أن الاختبارات تبقى أحد الاساليب الرئيسية المعتمدة في التقييم والتي لا يمكن بأي شكل من الاشكال الاستغناء عنها، لذا ينبغي التأكيد على الهدف التعليمي لهذه الاختبارات ومساعدة المتعلمين على التكيف معها، حيث تهيئة المتعلمين وتدريبهم على كيفية الاستعداد لمثل هذه الاختبارات قد يعمل على خفض القلق لديهم، ومن ثم يمكنهم الأداء بشكل أفضل في هذه الاختبارات.

ومن هنا تكمن أهمية الدراسة في تسليط الضوء على فعالية استخدام استراتيجيات تعلم تساعد المتعلمين على خفض قلق الاختبار لديهم.

- الاهتمام بطلبة التعليم الثانوي خاصة المقبلون على شهادة البكالوريا وهذه المرحلة مهمة لأنها تعد مرحلة حاسمة في تحديد مصير التلميذ.
- تستمد الدراسة أهميتها في التأكيد على ايجابية استراتيجيات التعلم ودورها في التخفيف من قلق الامتحان.
- تتمثل أهمية هذه الدراسة في اعتبارها تناولت موضوع جديد على حد علم الباحثة والمتمثل في استراتيجيات التعلم وعلاقتها بقلق الامتحان لدى تلاميذ البكالوريا.
- تبحث هذه الدراسة في الكشف عن مستوى قلق الامتحان

– كما تعد هذه الدراسة مساهمة متواضعة في مجال البحث العلمي، فالنتائج التي ستتوصل لها هذه الدراسة ستكون انطلاقة لبحوث ودراسات أخرى في مجال علم النفس المدرسي كما ستساهم في إثراء المكتبة الجامعية خاصة أمام حداثة الموضوع.

– تظهر أهمية الدراسة كونها تعد نقطة وصل بين علم النفس المدرسي وعلم النفس المعرفي، من خلال محاولة الاستفادة من النظريات الحديثة في مجال علم النفس المعرفي لمعالجة بعض القضايا التربوية والدراسية، والتي من بينها استخدام التلاميذ لاستراتيجيات التعلم الفعالة.

– أما الاهمية التطبيقية لهذه الدراسة تكمن في التعرف على طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم وقلق الامتحان.

4- أهداف الدراسة:

يعتبر موضوع الدراسة الحالية من بين أحدث المواضيع التي لم تعالج سابقا في وطننا العربي في حدود علم الطالبة الباحثة ويهدف من وراءه إلى مايلي:

1- تسليط الضوء على أهم أنواع إستراتيجيات التعلم.

2- مساعدة المشرف التربوي على الوعي بأنواع الإستراتيجيات التي يستخدمها التلاميذ أثناء العملية التعليمية.

3- مساعدة التلاميذ على إستخدام الإستراتيجيات الأكثر فاعلية وتطبيقها.

4- تصميم أداة موضوعية لقياس قلق الامتحان والتحقق من صدقها وثباتها.

5- تهدف إلى تنمية أستقلالية المتعلم عن المعلم وإعتماده على ذاته بمعنى أخر زيادة مشاركة المتعلم في تحمل مسؤوليات تعلمه.

6- تعتبر هذه الدراسة إستجابة للتحول المعاصر نحو الإهتمام بطبيعة العمليات المعرفية لدى الممتحنين.

7- يمكن أن تكون هذه الدراسة نواة أو خطووة على الطريق لدراسات أخرى تحاول الكشف عن العمليات المعرفية المختلفة والمرتبطة بقلق الإمتحان.

8- تعتبر الإستراتيجيات المعرفية من من موضوعات علم النفس المعرفي بالغة الأهمية حيث يمكن تعديل هذه الإستراتيجيات بالتدريبوالممارسة وهذا يعد جوهر عملية التعلم التي ينظر إليها على أنها عملية تغير شبه دائم في إمكانات الفرد ينتج عن الممارسة والتدريب.

9- إعداد مناهج ومحتويات دراسية تأخذ بعين الإعتبار تلك الإستراتيجيات المعرفية الفاعلة والمرتبطة بقلق الإمتحان.

10- إستخدام طرائق تدريس تنمي الإستراتيجيات غير الفاعلة وتزيد من كفاءة الإستراتيجيات الفاعلة والمرتبطة بقلق الإمتحان.

11- قد يسهم الكشف عن طرائق الأداء العقلي للمتعلمين في زيادة الفهم للفروق الفرديه بينهم ودقة التعامل مع هذه الفروق.

12- معرفة الفروق في قلق الامتحان تبعا للمتغير التخصص.

13- معرفة الفروق في قلق الامتحان تبعا للمتغير الجنس.

14- الكشف عن الفروق في استخدام استراتيجيات التعلمتبعا لمتغير التخصص.

15- الكشف عن الفروق في استخدام استراتيجيات التعلمتبعا لمتغير الجنس.

5- مفاهيم الدراسة:

- **استراتيجيات التعلم:**

يعرفها اللقاني (1999) بأنها لفظة استخدمت في الحياة العسكرية وتطورت دلالاتها حتى أصبحت تعني فن القيادة العسكرية وهي عبارة عن مجموعة من الافكار والمبادئ التي تتناول مجالا من مجالات المعرفة الانسانية.

ويعرفها مرسي (1989) نأنها علم التخطيط والتوجيه للعمليات الحربية وهي نمط أو خطة لتحقيق تكامل بين الأهداف.

وتعرف كذلك بأنها طريقة العمل التي يتبعها المتعلم وذلك بتحديد نظام ما على مدى طويل نسبيا للوصول إلى الآهداف المرجوة ولحل مشكلاته التعليمية.

ونقصد بالاستراتيجية في هذه الدراسة مجموعة الطرق والخطط والإجراءات التي يسطرها ويتبعها المتعلم للوصول إلى إدراك المعرفة لتسهيل عملية التعلم في أقل وقت ممكن وبمجهود أقل.

- **الاستراتيجيات المعرفية:**

وتعرف على أنها الخطوات التي يقوم بها المتعلم عند تعامله مع مختلف الأنشطة التعليمية من فهم للمعلومات، تنظيمها، الاحتفاظ بها، وإعادة استخدامها في مختلف الوضعيات وتتضمن ثلاث استراتيجيات فرعية في هذه الدراسة وهي الحفظ- البناء- التنظيم.

وتقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة من خلال إجابتهم على بنود مقياس استراتيجيات التعلم المستعمل في هذه الدراسة.

- **الاستراتيجيات الميتا معرفية:**

وتعرف على أنها الإجراءات العقلية التي يستخدمها المتعلم للتحكم في المعارف المقدمة وهي تتضمن ثلاث استراتيجيات فرعية وهي التخطيط والمراقبة الذاتية والتقويم الذاتي.

- **قلق الامتحان:**

يعرف (لمعان الجيلالي) قلق الامتحان على أنه: "حالة شعور الطالب بالتوتر وعدم الارتياح، نتيجة حصول اضطراب في الجوانب المعرفية، والانفعالية ويكون مصحوبا بأعراض فسيولوجية ونفسية معينة قد تظهر عليه أو يحس بها عند مواجهته لموقف الامتحان أو تذكره له، أو استثارة خبراته للمواقف الامتحانية. (الخالدي ، 2009، 130)

يعرف قلق الامتحان في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي بأنه: "حالة من القلق والتوتر والخوف تصيب الفرد نتيجة تعرضه لموقف اختبار يطبق عليه سواء لنقله إلى سنوات دراسية أعلى، أو لمعرفة مدى صلاحية عمل معين أو غيرها، ويؤثر ارتفاع مستوى القلق عن الحد المعتدل على خفض درجات الامتحان حيث تقليل كفاية الفرد في أدائه.
(عطا الله، 2011، 3)

ويعرف قلق الامتحان اجرائيا:

هو حالة مؤقتة من القلق مرتبطة بمواقف الإمتحان يصل إليها التلميذ نتيجة الزيادة في التوتر والخوف في أداء الإختبار ويصاحب هذه الحالة إضطراب في النواحي الجسمية الفسيولوجية والمعرفية العقلية والنفسية الانفعالية، كما يؤثر قلق الإمتحان على الأداء تأثيرا إيجابيا عندما يكون القلق معتدلا وبالتالي يكون دافعا محفزا ومنشطا للأداء، وسلبيا عندما يكون قلق الإمتحان مرتفعا وبالتالي يكون مهددا ومثبطا للأداء وللموقف الإختباري الأدائي.

ويقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليخا أفراد العينة من خلال إجابتهم على بنود مقياس قلق الامتحان المستعمل في هذه الدراسة.

6- حدود الدراسة:

تتحدد كل دراسة بالموضوع الذي تدرسه بالموضوع الذي تدرسه، والدراسة الموجودة بين أيدينا استراتيجيات التعلم وعلاقتها بقلق الامتحان لدى عينة البحث والمتمثلة في تلميذ السنة الثالثة ثانوي.

كما تتحدد الدراسة أيضا بالعينة المستهدفة والمتمثلة في تلاميذ البكالوريا بالوادي للسنة الدراسية 2017/2016 من مختلف الشعب ومن الجنسين ذكورا وإناثا.

وتتحدد هذه الدراسة أيضا بالأدوات والمقاييس المستخدمة فيها وهي مقياي قلق الامتحان ومقياس استراتيجيات التعلم، كما أن هذه الدراسة محددة بالزمان الذي أجريت فيه وهو الفصل الثاني السنة الدراسية 2017/2016، وكذلك بالمكان والمتمثل في بعض ثانويات ولاية الوادي.

الجانب النظري

الفصل الثاني

استراتيجيات التعلم

تمهيد

1- مفهوم الاستراتيجية

2- المفاهيم القريبة من مفهوم استراتيجيات التعلم

3- العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية والميتا معرفية

4- أنواع استراتيجيات التعلم

5- تصنيف استراتيجيات التعلم

6- خصائص استراتيجيات التعلم الفعالة

7- شروط وأبعاد الاستراتيجة الجيدة

8- العوامل المؤثرة في استراتيجيات التعلم

9- أدوار مميزة للمتعلم لاستخدام استراتيجيات التعلم

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر موضوع استراتيجيات التعلم من أهم المواضيع التي اهتم بها علماء النفس المعرفيين ومن أكثرها حداثة، كونها تهتم بالدور الفعال الذي يقوم به المتعلم من خلال استخدامه للأدوات والوسائل المساعدة على التعلم بنفسه معتمدا على كفاءاته ومهاراته الخاصة بدلا من النظرة الكلاسيكية التي تعتبره مجرد مستقبل غير فعال يقوم بتخزين المعلومات فقط بدلا من توظيفها ومعالجتها معرفيا.

1- مفهوم الاستراتيجية:

حينما نلقي الضوء على مفهوم مثل الاستراتيجية يجب أن نتعرض لأصله اللغوي فكلمة استراتيجية كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية استراتيجوس والتي تعني فن القيادة، ولذا كانت الاستراتيجية لفترة طويلة أقرب ما تكون إلى المهارة التي يمارسها كبار القادة واقتصرت في استعمالاتها على الميادين العسكرية، وارتبط مفهومها بتطورات الحروب، كما تباين تعريفها من قائد لأخر.

وبهذا الخصوص فإنه لابد من التأكيد على ديناميكية الاستراتيجية حيث أنه لا يقيدها تعريف واحد جامع، وقد بدأ استخدام الاستراتيجية في الميادين العسكرية، إلا أن مدلولها قد يختلف من قائد إلى أخر، ومن بلد لأخر، مع اختلاف معانيها. وهذا لكونها فن استخدام الوسائل المتاحة لتحقيق الأغراض أو لكونها نظام المعلومات العلمية عن القواعد المثالية للحروب إلا أنها وبناءا على ما ذكره كمال عبد زيتون (2003) تتفق جميعا في:

أ- اختيار الأهداف وتحديدها.

ب- اختيار الأساليب العلمية لتحقيق الأهداف وتحديدها.

ج- وضع الخطط التنفيذية.

د- تنسيق النواحي المتصلة بكل ذلك. (زيتون، 2003).

ولم يعد لاستخدام الاستراتيجية قصور على الميادين العسكرية وإنما امتد ليكون قاسما مشتركا بين كل النشاطات في ميادين العلوم المختلفة.

وانطلاقا من هذا فإن هناك إجماع نسبي بين الباحثين فيما يخص هذه العبارة حتى ولو أن بعض النقاط المتباينة مازالت قائمة وقد جمع لنا لورسي (2007) بعض هذه التعاريف نوردها فيما يلي:

أ- الاستراتيجية هي الإطار المرجعي لقدرات الشخص أي الأسلوب الذهني الذي يختاره الفرد والذي يجد فيه الكيفية الأكثر ملائمة لحل مشكلة ما. (Bruner.1986).

ب- الاستراتيجية هي مجموعة من العمليات المخططة لبلوغ هدف في وضعية تعليمية. (Goupli Lusigan. 1993).

ج- استراتيجية التعلم هي نمط لتطوير النشاط المعرفي إنطلاقا من وصف السلوك الذهنية الفعالة في الوضعيات التعليمية المحددة. وعليه فاستراتيجية التعلم ترتبط بالأسلوب المعرفي

الشخصي الذي يكون ثابتا نسبيا وترتبط كذلك بموضوع التعلم. ومن بين متغيراتها يمكن ذكر درجة التوجيه واستخدام التفاعل الاجتماعي.

د- استراتيجيات التعلم هي وسائل يمكن للتلاميذ أن يستخدموها لاكتساب وإدماج وتذكر المعلومات التي تعلموها. (العنزي، 2007).

هـ- الاستراتيجية هي سلسلة متكاملة نسبيا طويلة ومعقدة من الإجراءات المختارة من أجل تحقيق هدف وجعل الأداء يبلغ المدى القصير. وكل استراتيجية تفترض مسبقا ثلاثة عناصر:

* أن تتوفر عند الفرد جملة من الإجراءات التي يمكن القيام باختيار واحدة منها أو الانتقال ضمنها.

* إجراء انتقال وفق الهدف المتبع وخصائص المهمة أو النشاط ومعرفة الفرد لإمكاناته.

* القيادة والتقويم لسير المسعى. (Fayol et Montiel. 1994).

و- واستراتيجية التعلم هي نشاط خاص موجه بهدف ما. ينهمك فيه المتعلم لتحقيق مهمة معيارية. إنها تتمثل في تحديد أسلوب تعلم التلميذ. (لورسي ، 2007، 201-202)

يشير مصطلح الاستراتيجية عامة إلى جملة من الإجراءات المستخدمة لمعالجة مهمة أو أكثر لتحقيق هدف محدد. (P.Cyr et C.Germain. 1998. 35)

تشير (ربيكا اكسفورد، 1996، 20) إلى أن أصل كلمة استراتيجية مشتق من الكلمة اليونانية استراتيجيا والتي تعني القيادة العسكرية أو فن الحرب بمعنى أن الاستراتيجية تتضمن أفضل قيادة للفصائل أو السفن أو القوات.

ويتضح من ذلك أن السلوك الاستراتيجي يتضمن اختيار الفرد لأفضل الأساليب في مواجهة الموقف المشكل وهناك حقيقة في اتجاه تكوين وتناول المعلومات مؤداها أن المهمة المعرفية يمكن تأديتها بأكثر من طريقة، ومن هنا ظهر مفهوم الاستراتيجية في هذا الاتجاه.

فعندما تقدم المعلومات بتسلسل ما للمفحوص فإن سلسلة عمليات التكوين والتناول لا تكون محددة مسبقا لديه بل إنه يكون قادرا على أن ينتقي تسلسلا ما دون الآخر، ومن جهة أخرى تتسم سعة منظومة تكوين وتناول المعلومات لدى الفرد بالمحدودية وعندئذ يسعى الفرد إلى انتقاء استراتيجية ملائمة للتغلب على محددات المنظومة المعرفية لتكوين وتناول المعلومات لديه.

أي أن استخدام الفرد لاستراتيجية مناسبة يساعد على تقليل العبء الواقع على منظومة التكوين والتناول لديه إلى أقل حد ممكن – وذلك بسبب محدودية سعة هذه المنظومة ولكثرة المثيرات التي يتعرض لها الفرد في لحظة ما – مما يساعد على استغلال إمكانيات هذه المنظومة بأكثر قدر من الكفاءة. (الطيب ورشوان، د.ت)

ويذكر حبيب (1995، 17) أن قاموس (ويستر) يعرف الاستراتيجية بأنها نظام متكامل مسؤول عن وضع الأهداف، واختيار وتكوين الأسلوب أو الطريقة المفضلة، ثم مراقبة الأداء.

وكذا يعرف إبراهيم (2005) الاستراتيجية بأنها مجموعة من القواعد العامة والخطوط العريضة التي تهتم بالوسائل لتحقيق الأهداف المنشودة، كما يعرفها (Stirnberg) بأنها الطريقة التي يختارها الفرد لفهم حل مشكلة محددة.

أما زغبوش (2005) فيرى أن الاستراتيجية هي عبارة عن مجموعة من الإجراءات المنتقاة لبلوغ هدف معين، من أجل استثارة أمثل للكفاءة.

وينظر قلي ومزغيش (د.ت) إلى الاستراتيجية على أنها السلوكات وأنماط التفكير القصدية التي يستخدمها الفرد وتؤثر على اختياراته ومعالجاته وحلوله للموقف أو المشكل أو تفاعله مع البيئة. أما مصطفى (2006) فيرى أن الاستراتيجية هي عبارة عن أنشطة معرفيه وإجرائية ينفذها التلميذ أثناء تعامله مع المادة التي يتعلمها وفقا لدافعيته إلى التعلم.
(مشري ، 2013، 195-196).

هي تجميع منظم لمجموعة من العمليات العقلية تصف طريقة توفيق وتنفيذ الفرد لمجموعة من العمليات الأولية اللازمة لأداء مهمة معينة. (إبراهيم، 1991، 206).

أو هي تكوين فرضي مستنتج عن طريقة الفرد في تجهيز المعلومات المتصلة بالأداء في مهمة معرفية معينة ابتداءا من تقييم المعلومات حتى إنجاز المهمة.
(غنيم، 1994، 153).

ولقد عرف هانت Hunt الاستراتيجية بأنها الطريقة التي يعدل بها الفرد فروضه وخططه للوصول إلى حل المشكلة بأقل جهد. أما برلي Braley فحددها على أنها تكتيك معرفي يستخدمه الفرد في معالجة المعلومات في مواقف حل المشكلات المختلفة. كما يعرفها بونر وأخرون Bruner et al فيشيرون إلى أن الاستراتيجية عبارة عن خطة منظمة

لإحراز المعلومات، وأنه تشير إلى نمط القرارات التي يتخذها الفرد عند اكتسابه أو احتفاظه بالمعلومات أو عند استخدامه لها. (سليمان، 2004، 11).

كما يشير الزيات إلى أن الاستراتيجية المعرفية هي تلك المهارات التي من خلالها يتعلم الفرد كيف يوظف عملياته العقلية المعرفية الداخلية في التعلم والتذكر والتفكير وحل المشكلات. (الزيات، 1995، 325). كما يعرفها على أنها تلك التكتيكات التي يتحكم فيها الفرد شعوريا ويقوم بتوظيفها في التعلم والحفظ والتذكر والتفكير وحل المشكلات وتجهيز ومعالجة المعلومات. (سليمان، 2004، 11).

2- المفاهيم القريبة من مفهوم استراتيجيات التعلم:

تستعمل عدة مفاهيم كمترادفات لمفهوم استراتيجيات التعلم، أو كمصطلحات مختلفة ولكن قريبة منه من حيث المعنى منها: الاستراتيجيات المعرفية، الاستراتيجيات المعرفية للتعلم، استراتيجيات الدراسة، استراتيجيات حل مشكل. وتبين مختلف الدراسات تعقد هذا المفهوم ومدى صعوبة تحديده وتحويله إلى مفهوم إجرائي.

2-1- الاستراتيجيات المعرفية للتعلم:

يستعمل كل من (بانتريش) Pantrich و(قارسي) Garcia (1994) و(ميل) Miles (1988) مصطلح استراتيجيات المعرفية للتعلم، والتي تظهر الجانب الشخصي والداخلي لمفهوم استراتيجيات التعلم ويميزه عن مصطلح طرق التعلم والتي يمثل وصفة خارجية، لكن لا يشمل هذا المفهوم على الاستراتيجيات العاطفية أو الدافعية.

2-2- الاستراتيجيات المعرفية:

تعرف عامة على أنها مجموع معقد نسبيا من الإجراءات المستعملة من طرف الشخص لإنجاز المهمة، حل مشكل أو اكتساب معارف جديدة (Schmek. 1988) فيمكن اعتبارها معارف أدائية حول المعالجة الداخلية للمعلومات.

2-3- استراتيجيات الدراسة:

يستعمل العديد من الباحثين كل من استراتيجيات التعلم واستراتيجيات الدراسة كمترادفات. لكن مصطلح الدراسة يرجع عامة إلى النشاطات المستعملة في التعلم أما مصطلح التعلم فيدل على النتيجة نفسها.

ويـرى (Hrimech. 2000) أنــه يمكــن أن تكــون هنــاك دراســة (مجموعــة مــن السلوكيات) من دون تعلم (نتيجة) وهذا ما يمكن ملاحظته في حالات الفشل المدرسي أو في حالات التعلم بدون دراسة كوضعيات التعلم اللارسمي.

وبما أن الاستراتيجية تتميز بالخاصية الإرادية فإن استراتيجية الدراسة تهدف إلى تعلم معين ككل استراتيجيات التعلم وبالتالي يصبح استعمال مصطلح استراتيجيات التعلم كافي للدلالة على كل نشاط استراتيجي يهدف إلى تعلم معين.

2-4- استراتيجيات حل مشكل:

ينبع هذا المصطلح من الأبحاث الخاصة بحل المشكل في علم النفس وعلوم التربية وفي ميادين أخرى. لكن يرتبط مصطلح المشكل بالرياضيات والفيزياء لكنه أصبح الآن مصطلح عام ليشمل كل وضعية تكيفية، أين يبحث فيها الشخص عن التوازن حاجاته الداخلية وضغوط الوسط الخارجي.

لهذا ينقسم مفهوم المشكل إلى ثلاثة أقسام أساسية حسب Tardif (1992) وضعية البداية الغير مرضية (عدم التوازن)، وضعية الوصول المرغوب فيها أو شكل جديد من التوازن (الهدف الذي يجب الوصول إليه)، وأخيرا طريق يجب إيجاده في فضاء معتاد عليه نسبيا ولكنه (الطريق) يتميز بوجود عراقيل ومجموعة من القواعد والإرغامات التي يجب احترامها.

على هذا يصبح مفهوم استراتيجية حل مشكل عبارة عن عمليات عقلية على المعلومات، والمنفذة إراديا من أجل الوصول إلى هدف حل مشكل في إطار البحث عن التوازن الداخلي فهي وظيفة معرفية ووسيلة سيكولوجية.

وتتمثل سيرورة التعلم هنا في حل مشكل، وتعتبر النشاطات المدرسية التي يقدمها الأستاذ مصادر لعدم التوازن، ويؤدي البحث عن التوازن النفسي، المعرفي والعاطفي الذي فقده الشخص أنيا بسبب متطلبات داخلية أو خارجية (دوافع) إلى تسلسل شخصي في العمليات والذي ينتج عنه تعلم بكيفيات مختلفة، قد يكون من أجل التخلص من تهديد معين (الفشل أو علامة سيئة) أو اكتساب معلومات جديدة (نتيجة الفضول أو الحاجة). وتختلف في الحالتين الاستراتيجيات المستعملة لاستعادة التوازن بسبب البعد العاطفي والدافعي وكذا بسبب اختيار الاستراتيجيات الذي يبين أهمية البعد الميتا معرفي من أجل فهم وتعديل الاستراتيجيات بمختلف أنواعها. مع أنه يوجد ارتباط وثيق بين مصطلح التعلم وحل مشكل

إلا أنه لا يمكن أن يكونا نفس الشيء، لأن بعض أشكال التعلم لا تكون نتيجة لحل مشكل ومن جهة أخرى لا يؤدي بالضرورة كل حل مشكل إلى تعلم.

2-5- الاستراتيجيات الميتا معرفية:

يعبر هذا المصطلح حسب Sant-pierre (سانت بيار، 1991) و Boulet (بولي وآخرون 1996) ومرادفته الميتامكونات حسب Sternberg (ستارنبرغ 1985) أو السيرورات التنفيذية حسب Shacksmith (شاكسميث 1986) عن استراتيجيات من المستوى الثاني والتي تتضمن التخطيط التقييم وتعديل كل من الاستراتيجيات المعرفية العاطفية وتسيير الموارد.

أما استراتيجيات تعديل التعلم (Zimmerman et Martinez-Pons. 1986) أو ما يسمى بالتعديل الذاتي للتعلم فهي مجموعة من النشاطات الموجهة لاكتساب المعارف أو المهارات التي تتطلب المشاركة النشطة للمتعلم في سيرورته التعليمية. يتضمن هذا المصطلح التحكم الداخلي الميتا معرفي. وفي كلا الحالتين فإن المفهومين يعبران عن عمليات عقلية. (عنبر، 2011، 52).

يلاحظ مما سبق أن هناك تقارب بين المفاهيم المذكورة، لكن يبقى أن مفهوم استراتيجيات التعلم هو الأشمل، لأنه يحوي على الاستراتيجيات المعرفية، الميتا معرفية العاطفية ويتضمن كذلك الاستراتيجيات التي تخص وضعيات التعلم بما فيها وضعيات مشكل. كل هذه الاختلافات تظهر أهمية التصنيف الدقيق لاستراتيجيات التعلم.

3- العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية والميتا معرفية:

يشير مفهوم الميتا معرفية إلى قابلية الفرد أو المتعلم أن يكون واعيا أو مراقبا لإجراءات أو فعاليات تعلمه (Peters.2000).

علما أن هناك فرق بين المعرفة من جهة والميتا معرفية من جهة أخرى، فالمهارة المعرفية هي مهارة مطلوبة لأداء المهمة التعليمية، أما المهارة الميتا معرفية فهي ضرورية ومطلوبة لفهم واستيعاب كيفية أداء تلك المهمة.

هناك تكامل بين استراتيجيات التعلم المعرفية واستراتيجيات التعلم الميتا معرفية في مساعدة الفرد على تحقيق أهدافه التعليمية (فهم واستيعاب فقرة، نص...)، بحيث أن الاستراتيجيات التعلم الميتا معرفية تعمل على التأكيد من أنه قد تم تحقيق الهدف بالفعل

وأحيانا تسبق العمليات المعرفية نشاط الميتا معرفية، ويحدث ذلك عندما يفشل الإدراك (أي عندما يدرك الفرد المتعلم أنه لم يفهم ما يقرأ)، فإن ذلك الطريق المسدود ينشط عمليات الميتا معرفية عندما يحاول المتعلم أن يعالج المشكل حتى يفهم ما يقرأه (Robert.M.J, 1993).

كما أنه قد تتداخل الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات الميتا معرفية في استراتيجية واحدة، فمثلا استراتيجية التساؤل تتضمن الاستراتيجيتين معا في آن واحد، فقد تستخدم استراتيجية التساؤل الذاتي أثناء القراءة كطريقة للتعلم وكسب المعرفة، فهي استراتيجية معرفية، أو تستخدم كوسيلة لتنظيم ما قد تم قراءته، أي أنها استراتيجية ميتا معرفية في هذه الحالة، وبالتالي فإن الاستراتيجيتين متكاملتين يعتمد كل منهما على الأخرى فتناول المتعلم إحداهما دون الأخرى يعطي صورة متكاملة عن الموضوع. (بهلول، 2004).

وكمثال لتوضيح العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات الميتا معرفية فالمتعلم يستخدم استراتيجية المراقبة الذاتية أثناء القراءة، هو يغرف أنه لا يعرف أنه لا يفهم ولا يستوعب ما يقرأه (وعي بالعمليات المعرفية)، وهو يعرف أنه سيفهم النص القرائي أحسن إذا قام بعمل عريضة للمفاهيم (استراتيجية معرفية).

والواقع أن هناك تكامل بين الاستراتيجيتين، حيث تستخدم الإستراتيجية المعرفية في مساعدة المتعلم على تحقيق هدف معين (مثل فهم النص القرائي) في حين استراتيجية الوعي بالعمليات المعرفية تستخدم في تأكيد أنه قد تم الهدف بالفعل.

وغالبا ما تسبق الخبرات المعرفية نشاط الوعي بالعمليات المعرفية أو تليه، ويحدث ذلك عندما يفشل الإدراك مثل: (حينما يدرك الفرد بأنه لم يفهم ما يقرأه)، فإن ذلك الطريق المسدود ينشط عمليات الوعي بالعمليات المعرفية عندما يحاول المتعلم معالجة الموقف حتى يفهم. (بوجملين، 2012، 165)

وقد تتداخل الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات الوعي بالعمليات المعرفية في استراتيجية واحدة، فقد ينظر إلى استراتيجية التساؤل على أنها تتضمن الاستراتيجيتين في آن واحد، ويعتمد ذلك على الهدف من استخدامها، فقد تستخدم استراتيجية التساؤل الذاتي عند القراءة كوسيلة لكسب المعرفة، فهي هنا استراتيجية معرفية، أو قد تستخدم كطريقة لتنظيم ما تمت قراءته، وهي هنا استراتيجية وعي بالعمليات المعرفية، ومن ثم فأن الاستراتيجيتين متكاملة وتعتمد كل مع حجم كبير من المعلومات. (بن بريكة ، 2007، 93)

4- أنواع (أنماط) استراتيجيات التعلم:

يشار إلى أن الأدب التربوي المعرفي يتضمن نوعين من استراتيجيات التعلم هما: استراتيجيات التعلم المعرفية واستراتيجيات التعلم الفوق معرفية. وتستند أنماط استراتيجيات التعلم هذه جزئيا إلى النظرية، في حين يستند الجزء الأخر إلى الملاحظة التي يقررها التلاميذ باستخدام المهارات التنفيذية في انشطة التعليم.

أولا- الاستراتيجيات فوق المعرفية:

يشير مصطلح ما فوق المعرفية إلى الضبط الواعي المقصود للأنشطة المعرفية ويطلق عليه ما فوق المعرفية، لأن معناه المحوري هو المعرفة حول المعرفة والتفكير في التفكير ويعتقد أن المهارات ما وراء المعرفية تلعب دورا مهما في أنماط الأنشطة المعرفية بما فيها التواصل الشفوي والقراءة وقراءة الاستيعاب والكتابة واكتساب اللغة والانتباه والإدراك والذاكرة وحل المشكلات والمعرفة الاجتماعية، بالإضافة إلى أشكال متنوعة من التوجيه والضبط الذاتي. (Flavelle. 1985).

وتتطور المهارات فوق المعرفية ببطء، فالأطفال الصغار ليسوا على وعي تام بالعمليات المعرفية المتضمنة في المهمات المتنوعة، وتبدأ هذه المهارات في التطور في الفترة مابين (5-7) سنوات، وتستمر طوال فترة سنوات المدرسة بالرغم من المتغيرات الكثيرة التي تحدث في كل مرحلة عمرية. (Green, Flavelle et Flavelle. 1995)

وبالرغم من أن كثيرا من الطلبة قد يكونون قادرين على استخدام استراتيجيات تعلم فوق معرفية، إلا أنهم قد لا يعرفون أي الاستراتيجيات تساعد التعلم والاسترجاع من الذاكرة طويلة المدى، وربما لا يستخدمون تلك الاستراتيجيات المساعدة (أبورياش، 2007، 25).

وببساطة فإن توليد الاستراتيجية لا يضمن استخدامها حيث أن القصور في استخدام هذه الاستراتيجيات هو الأكثر شيوعا لدى الأطفال الأصغر سنا (Justic et al. 1997) ويبدو أن ذلك نابع من فهم الأطفال لكيفية عمل الاستراتيجية، الأمر الذي يترتب عليه حدوث نتاجات.

تشبه الاستراتيجيات فوق المعرفية العمليات التنفيذية التي تمكن الفرد من تخطيط المهمة وتوقعها، وتقرير مدى النجاح الذي تحقق في تنفيذ الخطط المقترحة، ومن ثم تقويم نجاح التعلم والخطة بعد إتمام أنشطة التعلم.

وتتضمن استراتيجيات التعلم فوق المعرفية تخطيط ومراقبة وتقويم أنشطة التعلم. ويستطيع الأفراد التخطيط في نشاط التعلم باستخدام استراتيجية الانتباه الموجه أو تشجيع أنفسهم على الانتباه إلى مهمة التعلم بينما يتم تجاهل المشتتات.

ويمكن كذلك استخدام استراتيجية الانتباه الانتقالي، أو التركيز على كلمات مفتاحية محددة أو عبارات أو نوع من المعلومات في النشاط التعليمي.

أما في أنشطة الكتابة أو التحدث فيمكن أن يستخدم المتعلم استراتيجية التخطيط التنظيمي عن طريق عمل ملخصات أو بنية معرفية يتم إتباعها من خلال عملية التواصل. وعندما يصبح التعلم ظاهرا وواضحا يمكن للمتعلمين استخدام استراتيجية المراقبة الذاتية للتأكد مما إذا كان التعلم يحقق الأهداف المرجوة أو لا يحققها. والإجراء العادي للقيام بذلك يتم من خلال التوجيه الذاتي للأسئلة بين حين وآخر، حول مدى التقدم الذي يحرزه في عملية التعلم، وعموما فإن الاستراتيجيات فوق المعرفية تميل إلى أن تكون مستقلة عن مهمات التعلم المحددة، ولها مدى واسعا من التطبيقات العلمية. (أبوجادو، 2004).

والجدول رقم (01) يبن عددا من الاستراتيجيات فوق المعرفية مع وصف وتعريف كل منها. (أبو جادو، 2004).

جدول رقم (01): الاستراتيجيات فوق المعرفية المستخدمة في غرفة الصف

الاستراتيجية	وصف الاستراتيجية	تعريف الاستراتيجية
التخطيط – التنظيم المتقدم	– المراجعة الأولية. – القراءة للبحث عن المعلومة – خلاصة الموضوع.	مراجعة الأفكار والمفاهيم الأساسية الواردة في الدرس وتحديد المبدأ المنظم (الفكرة الأساسية).
التخطيط التنظيمي	– تخطيط ما يجب القيام به.	تخطيط كيفية إنجاز مهمة التعلم وتخطيط الأفكار الأساسية.
الانتباه الانتقالي	– الاستماع والقراءة اختياريا. – القيام بعمليات المسح. – إيجاد معلومات محددة.	الانتباه للكلمات المفتاحية والعبارات والأفكار والمؤشرات اللغوية وأنماط المعلومات.
إدارة الذات	– تخطيط متى وأين وكيف تتم عملية الدراسة	اختيار وترتيب الظروف التي تساعد في حدوث عملية التعلم.
المراقبة الذاتية	– التفكير في أثناء الاستماع.	تحقق الفرد من مدى استيعابه
مراقبة الاستيعاب **مراقبة الإنتاج**	– التفكير في أثناء القراءة – التفكير في أثناء الكلام – التفكير في أثناء الكتابة	الاستماع والقراءة، تحقق الفرد من مدى إنتاجه الشفوي والكتابي في أثناء تنفيذ المهمة.
التقويم الذاتي	– التحقق من إنجاز المهمة – إنشاء سجل للتعلم – تأمل ما تم تعلمه	إصدار حكم على مستوى الجودة الذي تم تحقيقه في مهمة التعلم.

ثانيا: الاستراتيجيات المعرفية:

يشير أبو رياش تقع استراتيجيات التعلم المعرفية تحت ثلاث فئات هي: التمرين بالتكرار، والتنظيم والإضافة أو التفاصيل. وتستخدم الفئة الأخيرة لتشير إلى فئة محددة تعني بربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة، وأحيانا تستخدم كفئة عامة الاستراتيجيات أخرى مثل التخيل والتلخيص والاستدلال والتحويل والاستقراء.

إن الاستراتيجيات المعرفية غالبا ما ترتبط بمهمات فردية، فعلى سبيل المثال تستخدم استراتيجية التصنيف أو الوضع في مجموعات في غالب الأحيان في تعلم المفردات أو

تنظيم المفاهيم كما هو الحال في مادة العلوم. في حين غالبا ما تستخدم استراتيجيات أخذ الملاحظات والتلخيص في الاستماع أو الاستيعاب القرائي. أم الاستدلال فهي استراتيجية يمكن أن تستخدم في تعلم المفردات أو القراءة، حيث أن المعلم يستطيع أن يستخدم تلميحات داخلية للمعنى (مثل نهاية الكلمات) أو تلميحات خارجية كما هو الحال في سياق المعنى الذي وردت فيه الكلمة. ويلاحظ أن استراتيجية التفصيل أو الإضافة لها تطبيقات في جميع أنماط محتوى التعلم، كما هو الحال في تعلم مختلف المهارات اللغوية كالاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.

والجدول التالي يبين عددا من الاستراتيجيات المعرفية مع وصف وتعريف كل منها.

جدول رقم (02): الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة في غرفة الصف

الاستراتيجية	وصف الاستراتيجية	تعريف الاستراتيجية
تحديد المصادر	– استخدام المواد المرجعية.	استخدام مواد مرجعية كالمعاجم والموسوعات والمجلات العلمية والإنترنت والكتب المقروءة.
الوضع في مجموعات	– التصنيف. – بناء منظمات بيانية.	تصنيف المفردات والمصطلحات والكلمات أو المفاهيم بناءا على خصائصها.
أخذ الملاحظات	– أخذ ملاحظات حول الأفكار.	تدوين كلمات مفتاحية ومفاهيم في صور لفظية أو شكلية أو رقمية مختصرة.
الإفاضة في المعرفة السابقة	– استخدام ما لديك من معرفة. – استخدام الخلفية المعرفية. – بناء تناظرات.	اختيار وترتيب الظروف التي تساعد في عملية حدوث التعلم
التلخيص	– قول أو كتابة الفكرة الرئيسة.	عمل ملخصات لفظية أو كتابية حول المعلومات التي يحصل عليها المتعلم من خلال الاستماع والقراءة.
الاستنتاج / الاستقراء	– التفكير في أثناء القراءة. – التفكير في أثناء الكلام. – التفكير في أثناء الكتابة.	تطوير قاعدة أو استخدامها لاستيعاب مفهوم أو إتمام مهمة تعلمية.
التخيل	– الاستماع إلى التسجيل الصوتي ذهنيا.	إعادة الاستماع إلى الكلمة أو العبارة أو المعلومة ذهنيا.
الوصول إلى الاستدلالات	– استخدام تلميحات سياقية. – التخمين في السياق. – التنبؤ.	استخدام معلومات في النص لتخمين معاني البنود الجديدة والتنبؤ بالمعلومات القادمة.

(أبو رياش ، 2007، 219).

ويرى (Shipman,S & Shipman): إن الاستراتيجيات المعرفية يدخل فيها جانب الشعور الواعي المنظم والمخطط في تكوين وتناول المعلومات لاتخاذ القرارات وبالتالي الفرد

يعرف ويحدد دلالات استجابات السلوك الصادر منه، وبعد ذلك يدرجها تحت تأثير استراتيجيات التي سوف يستخدمها. (Shipman,S & Shipman. 1985. 229-291).

عرف (Flavell. 1976) مصطلح ما وراء المعرفة بأنه: معرفة الفرد لما يتعلق بعملياته المعرفية ونواتج تلك العمليات والخصائص المتعلقة بطبيعة المعرفة والمعلومات لديه وكل ما يتعلق بها مثل الأولويات الملائمة لتعلم المعلومات أو المعطيات وتستند إلى التقديم النشط وضبط وتنظيم هذه العمليات في ضوء الموضوعات المعرفية أو المعطيات التي تتضمنها عادة لتحقيق قصد أو هدف ملموس. (Flavell. 1976. 232).

كما يضيف (Flavell. 1977) بأنها تمثل تفكير الفرد في عملياته السيكولوجية الأخرى مثل اللغة، والإدراك والذاكرة، وفي العمليات الأخرى أيضا لذا فلها دور هام في العمليات المعرفية الاجتماعية.

ويفرق (Flavell. 1976) بين الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء معرفية حيث أن الأولى ضرورية للقيام بالعمليات المعرفية والثانية ضرورية لمراقبة وتوجيه وتنظيم وتقييم هذه العمليات.

وعلى الرغم من أن معظم أو كل الكتب والمؤلفات التي تتحدث عن ما وراء المعرفة قد أرجعت تاريخ ظهور ما وراء المعرفة إلى (Flavell. 1971) وأن (Vggotsky 1962) قد أشار إلى هذا المفهوم بتسميته آنذاك بالحس التأملي، والتحكم المعرفي المتأني.
(الفرماوي وحسن، 2004، 39-40).

5- تصنيف استراتيجيات التعلم:

لقد اختلف الباحثون في تحديد عدد الانشطة أو العمليات المعرفية المتتابعة التي تتضمنها استراتيجيات ما وراء المعرفة. وهذه السلسلة من العمليات تسهم في تنظيم عملية التعلم وتجعلها أكثر سلامة وفاعلية.

ونذكر على سبيل المثال تصنيف (Sternberg. 1985) وتصنيف (Haller et al. 1988) وتصنيف (Bayer. 1987) وتصنيف (Li. 1992) وتصنيف إكسفورد وتصنيف روبن وغيرهم.

5-1- تصنيف (Sternberg. 1985):

حيث قام بتصنيف هذه العمليات إلى ثلاث فئات رئيسية هي التخطيط والمراقبة والتقويم، وتضم كل فئة من هذه الفئات عددا من العمليات الفرعية التي تمثلت في:

5-1-1- التخطيط:

ويعتبر من أهم العمليات ما وراء معرفية، فالوضع الصحيح والجيد للخطة يضمن السير الفعال نحو إنجاز المهمة وهي تتضمن ثلاث مهام تابعة وهي:

أ- تحديد الهدف المراد تحقيقه تحديدا دقيقا أو الشعور بالمشكلة.

ب- اختيار استراتيجية التنفيذ المناسبة للمهمة المطلوب تنفيذها وتحديد خطواها، وتوقع الصعوبات والعوائق المحتملة أثناء التنفيذ مع تحديد الاساليب والاجراءات للتغلب عليها.

ج- التنبؤ بالمخرجات والحلول المتوقعة.

5-1-2- المراقبة الذاتية أو التحكم:

هي عملية ضبط ومراقبة ذاتية لتنفيذ الخطة المراد إتباعها وتحقيقها سابقا وتشتمل على جانبين هما:

أ- متابعة ما تم إنجازه من الخطة وهذا يتطلب الإبقاء على الأهداف المعرفية في موضع الاهتمام للتحقق من مدى التقدم في العملية المعرفية المراد إنجازها مع الحرص على تحديد الوقت اللازم لإنجاز جزء من المهمة أو الهدف مع معرفة الوقت اللازم للانتقال إلى تنفيذ جزء آخر من المهمة.

ب- النظر فيما سيأتي أو ماهو متوقع بتمييز الصعوبات المعترضة للتمكن من تجاوزها.

(بن شده، 2008، 59).

5-1-3- التقويم الذاتي:

ويقصد به التأكد من مدى تحقق الاهداف المعرفية المحددة سابقا وتشمل على سلسلة من الاجراءات كما أشار إليها جروان (1999):

أ- تقويم مدى تحقق الأهداف المعرفية المخطط لها.

ب- الحكم على كفاءة النتائج أي إعطاء حكم موضوعي حول دقة النتائج.

ج- الحكم على مدى مناسبة وملائمة الاستراتيجيات المستخدمة لإنجاز أو تنفيذ المهمة المعرفية.

د- تقويم مدى فاعلية الخطة وتنفيذها.

5-2- تصنيف (Haller et al. 1988):

وقد صنفها إلى:

5-2-1- اليقظة والوعي:

وتعرف بأنها وعي الفرد لما يوظفه من عمليات عقلية أثناء معالجته للمهمة الملقاة على عاتقه.

5-2-2- التنظيم أو التشريع:

وتعرف بأنها العملية التي تتعلق بإصدار الحكم واتخاذ القرار وسن القوانين وذلك لتلاقي ما يعانيه الفرد من نقص وقصور في معالجة المهمة إن وجد ذلك عن طريق اقتراح طرق تقويمية.

5-2-3- التحكم والضبط:

هي قدرة الفرد على مراقبة نفسه خلال معالجته للمهمة واختبار مستوى أدائه وفحصها لمدى تعلمه لها بغية التعرف على ضعفه وقصوره ونقاط قوته ونجاحه.

(دروزة، 2004 101-102).

5-3- تصنيف (Bayer. 1987):

وقد قسمه إلى ثلاثة أقسام هي:

5-3-1- التخطيط:

هو عملية من عمليات الاستراتيجيات ما وراء معرفية وهي تشبه عملية اليقظة والوعي عند (هيلر) وتعرف بأنها رسام صور مسبقة أو التخطيط للمهمة التي سينخرط بها الفرد المتعلم وتتضمن الأعمال التالية:

أ- تحديد الهدف العام.

ب- الترتيب.

ج- التنبؤ.

د- تحديد ظرف التغلب على الصعوبات.

5-3-2- التحكم:

تشبه عملية التحكم والضبط لدى (هيلر) وتعني مراقبة الفرد لسير اندماجه في المهمة المراد تعلمها وتتضمن الاعمال التالية:

أ- التفكير في الهدف.

ب- التفكير في تحقيق الهدف.

ج- معرفة الاهداف المحققة.

د- تحديد مدى الانتقال من خطوة إلى اخرى.

هـ- اختيار الاستراتيجية.

و- معرفة كيفية التغلب على الصعوبات.

5-3-3- التقييم:

تقابل عملية التنظيم والتشريع لدى (هيلر) وتعني حكم الفرد على مستوى انجازه ومدى تقدمه ونجاحه في العمل وتتضمن مايلي:

أ- تقييم مدى تحقق الهدف.

ب- الحكم على صدق النتائج.

ج- تقييم الأدوات.

د- الحكم على مدى فعالية الخطة.

5-4- تصنيف (Li. 1992):

بحيث افترض وجود خمسة عمليات وهي:

5-4-1-اليقظة والوعي:

تتعلق بوعي الفرد لإدراكه وتفكيره وقدرته ومستوى انتباهه.

5-4-2- التخطيط:

تتعلق بتحديد الاهداف واختيار الاستراتيجيات المناسبة لتحقيقها، وترتيبها وفق أولوية الاستخدام والتنبؤ بالصعوبات التي تعترض تحقيق الهدف وتحديد الطرق والوسائل التي تتغلب عليها.

5-4-3- التحكم:

تتعلق بالتفكير في أهداف المهمة والتفكير في كيفية تحقيقها بترتيب معين بمعنى اخر معرفة إلى أي مدى تتحقق الاهداف الجزئية والمؤدية إلى الهدف الكلي.

5-4-4- المراجعة:

وتتضمن مقارنة الهدف المنشود بما تحقق منه على أرض الواقع ومقارنة الاستراتيجيات التي صمم لاستخدامها بالتي استخدمت فعلا ومقارنة الصعوبات المتنبأ بها بالصعوبات التي واجهها فعلا، ومقارنة النتائج التي حققها بالتي توقعها فعلا.

5-4-5- الملائمة:

وتتعلق بتصحيح الاستراتيجيات الضعيفة التي استخدمت وتبني استراتيجيات أو خطة أكثر مناسبة في المستقبل لتحقيق الهدف عن طريق التجريب والممارس.

5-5- تصنيف اكسفورد:

يذكر كل من سير وجيرمان (1998) أن أعمال اكسفورد تعد من بين أهم الاعمال التي ساهمت في تطوير وتوسيع المعارف في مجال استراتيجيات التعلم بصفة عامه واستراتيجيات تعلم لغة ثانية بصفة خاصه.

لقد قسمت الباحثة الاستراتيجيات إلى قسمين: استراتيجيات مباشرة واخرى غير مباشرة، كما اهتمت أيضا بتقريب وتعميم مفهوم استراتيجيات التعلم خاصة للمعلمين انطلاقا من مسلمة قابلية هذه الاخيرة للتعلم، فاستراتيجيات التعلم بالنسبة لها هي اجراءات تستعمل من طرف المتعلم من اجل تحسين تعلمه، فهي وسلئل لاندماج النشاط والاستقلالية في التعلم. (تيلوين، 2007).

قسم اكسفورد الاستراتيجيات إلى قسمين كبيرين ويتكون كل قسم من مجموعة من الاستراتيجيات والتي تنقسم بدورها إلى استراتيجيات فرعية وكل استراتيجية فرعية تتكون من مجموعة من الاجراءات والتقنيات، ويوضح الجدول رقم (03) أهم الاستراتيجيات المقترحة في تصنيف اكسفورد، فضمن الاستراتيجيات المباشرة نجد تلك المتعلقة بالتخزين ثم المعرفية واستراتيجيات التعويض، أما غير المباشرة فتشمل ما وراء المعرفية والعاطفية والاجتماعية ولكل من هذه الانواع تفرعات كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (03): تصنيف اكسفورد لاستراتيجيات التعلم

	الاستراتيجيات المباشرة	الاستراتيجيات غير المباشرة	
استراتيجية التخزين	خلق روابط ذهنية	تركيز عملية التعلم	استراتيجيات ما وراء المعرفة
	استعمال الصور والاصوات	تخطيط التعلم	
	المراجعة الجيدة	تقويم التعلم	
	استعمال الحركات		
الاستراتيجيات المعرفية	تطبيق وممارسة اللغة	التخفيف من القلق	الاستراتيجيات العاطفية
	ارسال واستقبال الرسائل		
	التحليل والتفكير	التشجيع الذاتي	
	تكوين الابنية العقلية	ضبط العواطف والتحكم فيها	
استراتيجيات التعويض	التخمين أو التوقع الذكي	طرح الاسئلة	الاستراتيجيات الاجتماعية
	تجاوز الاخطاء اللغوية	التعاون مع الاخرين	
		التفتح على ثقافة الغير	

إن هذا التصنيف عرف انتقادا من طرف الباحثين وكذلك المربين لأنه:

- لا يرتكز على نظرية تعلم واضحة.
- لا يسمح بإبراز أي من الاستراتيجيات أكثر فعالية في التعلم.
- كما أنه يخلق توعا من الغموض بسبب التداخل الكبير بين الاستراتيجيات والذي يرجع اساسا لكثرة التفرعات. (تيلوين، 2007).

5-6- تصنيف روبين:

اقترحت تصنيفا لاستراتيجيات التعلم تعكس أو تغطي مختلف الاجراءات الخاصة بتكوين المعرفة المتمثلة في:

أ- الادراك والفهم.

ب- التخزين.

ج- الاسترجاع.

وبهذا فهي تنقسم استراتيجيات التعلم إلى ثلاث أقسام كبيرة تطلق عليها اسم "العمليات" وكل عملية قسمت إلى استراتيجيات وهذه الاخيرة تتضمن مجموعة من الاجراءات أو السلوكيات وهي كالاتي:

1- عمليات الفهم وادراك المعطيات.

2- عمليات التخزين والحفظ.

3- عمليات الاسترجاع واعادة الاستعمال.

ويشير كل من سبر وجيرمان (1998) في نقدهما لهذا التصنيف بأنه: لا يفرق بين الاستراتيجيات المعرفية والما وراء معرفية والعاطفية. (بوزيد، 2010).

5-7- تصنيف أمالو وشامو (O'Mally et Chamot):

5-7-1- استراتيجيات الما وراء معرفية:

وتتمثل في التفكير حول عمليات التعلم بدلية بالتخطيط لعملية التعلم إلى المراقبة والضبط إلى التقويم الذاتي لها وتشمل مايلي:

- التخطيط.
- الانتباه.
- الانتباه الانتقائي.
- الادارة الذاتية.
- التنظيم الذاتي.
- تحديد المشكلة.
- التقويم الذاتي.

5-7-2- الاستراتيجيات المعرفية:

وتتمثل هذه الاستراتيجيات في تفاعل الفرد مع المادة المراد تعلمها وممارستها عقليا أو سلوكيا وتطبيق تقنيات خاصة في تنفيذ نشاطات تعلمها وتشمل مايلي:

- التكرار
- استعمال المصادر
- وضع الملاحظات
- الاستنتاج
- التلخيص

- الترجمة
- تحويل المعارف.

5-7-3- الاستراتيجيات العاطفية والاجتماعية:

وتشمل التفاعل بين المتعلم والاخرين بهدف تحسين التعلم ودعمه وضبط الجانب العاطفي الذي يرافق عملية التعلم وتشمل مايلي:

- طلب التوضيح والشرح والمساعدة.
- التعاون مع الاخرين.
- مراقبة الانفعالات.
- التعزيز الذاتي.

5-8- استراتيجية الحفظ والتذكير:

إن الحفظ والتذكير مهمة ممتدة طوال حياة الانسان فمن خلالها يستطيع الاحتفاظ وتعلم ألاف الحقائق، فهي قدرة عقلية وذهنية تساهم في استعاب الحقائق والمعلومات وجعلها ذات معنى وتخزينها مدة من الزمن ثم محاولة الرجوع إليها واسترجاعها، وقد عرفها **فيو** (1997) بأنها تعني عملية التثبيت التي يقوم بها المتعلم لاسترجاع المعلومات التي يريد الاحتفاظ بها وتخزينها ويكون الاحتفاظ بإعادة القراءة والكتابة.

وقد عرفها **الزيات مصطفى** (1996) على أنها تعني محاولة الفرد تذكر واسترجاع المعلومات التي يتم استقبالها في الذاكرة قصيرة المدى وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى، أي أن المعلومات في بادئ الأمر تكون موجودة في الذاكرة القريبة والمتعلم يريد أن ينقلها من هذه الذاكرة إلى ذاكرة بعيدة وطويلة المدى وهذا ليتمكن من استرجاعها وإعادة احضارها عند الحاجة إليها.

كما جاء على لسان **دنسيو** (1985) بأنها مجموعة من المراحل تقوم بتسهيل عملية اكتساب وتخزين المعلوماتوهي مجموعة من التقنيات يستخدمها التلميذ قصد بلوغ أهداف العملية التعليمية من اكتساب وتخزين والاستغلال الجيد للمعلومات.

ويعرفها كذلك **بنتريش** بأنها عبارة عن طرق يستعملها التلاميذ عندما يكونون بصدد نشاط يتطلب منهم تذكر معلومات معينة مثل الاسماء والتواريخ والقواعد والمعادلات.

5-9- استراتيجية التصنيف:

يقوم المتعلم في هذه الاستراتيجية بتصنيف ووضع المواد والاشياء التي تم وضعها في قوائم ضمن مجموعات بحيث تتضمن خصائصها العامة، وقد أوضحت **قطامي نايفة** أن المتعلم يقوم فيها بوضع بوضع الاشياء في مجموعات والتعرف على الخصائص المشتركة والخصائص المختلفة وأن يلخص ما يمكن ملاحظته. (قطامي، 2001).

وهي محاولة تصنيف المادة موضوع الحفظ في فئة تحتوي على نوع المعلومات المتعلقة بها، بحيث تصبح هذه المعلومات الفئوية المكونة للبناء المعرفي، وهذا قصد تسهيل توظيف المعلومات كلما استدعت الضرورة.

وقد اعتبر **الزيات فتحي مصطفى** أن هذه الاستراتيجية تقترب كثيرا من استراتيجية التنظيم، كما يتمثل في محاولة التلميذ تصنيف المادة موضوع الحفظ في فئة نوع المعلومات المتعلقة بها بحيث تصبح هذه المعلومات وحدات في المجموعات الفئوية المكونة للبناء المعرفي للفرد، وهذا قصد تسهيل المعلومة وتوظيف المعلومات كلما استدعت الضرورة لذلك. (الزيات، 1995).

يساهم التصنيف في جملة من الوظائف أهمها:

- أنها تساعد على تبسيط البيئة ومن ثمة استيعاب معظم محدداتها من خلال عملية التعميم التي تجعلها تكون مفهوم الشجرة.
- التصنيف يساعد على اكتشاف الاشياء المتماثلة.
- يسمح التصنيف بإستخلاص المعاني المرتبطة بالمفاهيم المختلفة.

5-10- استراتيجية البناء:

تعرف استراتيجية البناء بأنها طريقة تعلمية يستعملها التلميذ أثناء تعلمه ترتكز على تأسيس روابط أو علاقات بين المعلومات مثل ربط العضو بالوظيفة.

وهي استراتيجية بسيطة وهناك علاقة بنائية معقدة مثل تأسيس علاقة بين معلومة واخرى موجودة سابقا في التركيب المعرفي له يجد التلميذ نفسه في حاجة إلى ربط المعلومات ببعضا البعض أو يستبدل ويستدل على المعلومات انطلاقا من معلومات اخرى أو أن يتوصل إلى نتائج من خلال بعض المقدمات، كما تعرف بأنها مجموعة طرق تعليمية يستعملها التلميذ أثناء تعلمه تركز على تأسيس روابط أو علاقات بين المعلومات مثل ربط عاصمة ببلدها.

ويبقى أخذ النقاط الهامة من أهم مؤشرات استراتيجية البناء إيجاد تعريف بأسلوب خاص لمفاهيم سبق التعرف والتعرض لها.

وتسمح استراتيجية البناء بإعادة المعارف في الذاكرة طويلة المدى، وقد عرفها **قوبيل** (1989) بأنها طرق تعليمية يستعملها التلاميذ أثناء تعلمهم وهي تركز في تأسيس روابط أو علاقات بين مختلف المعلومات بأسلوب خاص للقيام بإخراج وإستخراج الافكار الاساسية وأخذ النقاط الهامة أثناء الشرح، ويمكن أن تظهر كذلك في تلخيص الدروس وتعريف المفاهيم بأسلوب خاص. (بن زاين، 2008).

5-11- استراتيجية التنظيم:

هل هي معلومات اساسية أو ثانوية بالإضافة إلى تكوين علاقات بين مختلف المعلومات وهذا بهدف تسهيل الاحتفاظ بالمعلومة وإدماجها في بناء معرفي للمتعلم.

إن استراتيجية التنظيم تزيد من مواد التعلم الجديدة معنى وذلك بإضفاء بنياة تنظيمية على الافكار البسيطة والمعقدة، وأما تنظيم المادة والمعلومات فيساعد على تعلم المادة بشكل هرمي ترتيبي. (عدس، 1999)

كما يهدف التنظيم إلى أن المتعلم يقوم بوصل أفكار وموضوعات بفكرة رئيسية، وإعداد الخرائط، وهو إعداد تمثيل أو تصوير بصري أو رسم توضيحي لكيفية ربط الافكار ووضع الخطوط تحت الافكار الاساسية والمفتاحية.

6- خصائص استراتيجيات التعلم الفعالة:

تكون استراتيجية التعلم فعالة إذا اتسمت بالخصائص الست التالية:

6-1 - القابلية للتعميم:

وتشير هذه الخاصية إلى درجة تطبيق استراتيجية التعلم على تنوع واسع من مواقف التعلم.

6-2- المنظور:

وتشير هذه الخاصية أو البعد إلى درجة ملائمة استراتيجية التعلم لتجهيز ومعالجة كميات متنوعة من المعلومات.

6-3- الارتباط المباشر:

وتشير هذه الخاصية أو البعد إلى مدى ارتباط استراتيجية التعلم بصورة مباشرة بتسيير أو تسهيل اكتساب أو تعلم المعلومات الجديدة.

6-4- المستوى:

وتشير هذه الخاصية أو الدور إلى درجة توجيه المتعلم وتجهيزه أو معالجته للمعلومات عند المستوى الإجرائي أو التنفيذي.

6-5- القابلية للتعديل:

وتشير هذه الخاصية إلى درجة قابلية استراتيجية التعلم إلى التعديل أثناء مقابلة متطلبات معينة يقتضيها موقف التعلم.

6-6- الوسيط الشكلي:

وتشير هذه الخاصية أو البعد إلى الحاسة التي تعتمد عليها عمليات التجهيز أو المعالجة لاكتساب المعلومات وإعادة توظيفها. (الزيات، 2004، 432).

7- شروط وأبعاد الاستراتيجية الجيدة:

تتلخص شروط الاستراتيجية الجيدة حسب الزهيري (2008) في النقاط التالية:

- أن تكون شاملة بحيث تتضمن جميع المواقف والاحتمالات المتوقعة في الموقف التعليمي.
- أن تكون الاستراتيجية مرنة وقابلة للتطوير بحيث يمكن استخدامها في مواقف عديدة. وتكون مرتبطة بنواتج التعلم المستهدفة من المقرر الدراسي.
- أن تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، ومراعات الإمكانات المتاحة بالمؤسسة.
- كما يجب أن تهدف الاستراتيجية الجيدة إلى تنمية مهارات التفكير والعمليات العقلية العليا وتحفز التلاميذ على التعلم الذاتي والتعلم للإتقان. (الزهيري، 2008).

كما أن للاستراتيجية أبعاد يمكن من خلالها فهم مدلولها ومراجعتها وما تسعى لتحقيقه، وقد حدد Queen(1988) – الشبول (2005) ثلاثة أبعاد للاستراتيجية تتمثل في الاستراتيجية الرسمية الفاعلة التي تضم ثلاث عناصر رئيسية هي أهداف مهمة يراد تحقيقها إذ أن تطوير الهدف يعد جزءا مكملا لصياغة الاستراتيجية بناءا على سياسات أساسية ترشد وتحدد الاداءات والسلوكيات المختلفة، وأخيرا نتائج الأداءات التي تحقق الأهداف المحددة في ضوء المحددات المتاحة. وتطوير استراتيجيات فاعلة ضمن عدد من المفاهيم والقوى

الرئيسية التي تحقق لها التوازن، إذ أن بعض هذه القوى مؤقت وبعضها الأخر مستمر كما يجب التخطيط الشفاف والدقيق للاستراتيجية الذي يحقق الهدف بعيدا عن الغموض.
(حميدة، 2016، 23).

8- العوامل المؤثرة في إختيار إستراتيجيات التعلم:

وتنقسم العوامل المؤثرة في اختيار الفرد لاستراتيجية تعلم دون أخرى إلى مايلي:

8-1- العوامل الذاتية:

وهي العوامل المتعلقة بالفرد في حد ذاته:

8-1-1- العمر:

إذا ما أجريت دراسة بين الأطفال الذين يدرسون بالمرحلة الابتدائية أو التحضيرية والراشدين في اختيار استراتيجيات التعلم، فإننا نجد بأن الأطفال يعتمدون على الاستراتيجيات الاجتماعية أكثر من الراشدين، بالإضافة إلى أن الأطفال لا يستطيعون استخدام الاستراتيجيات الما وراء المعرفية مقارنة بالراشدين والاستراتيجيات المعرفية العالية المستوى كاستراتيجية الخارطة المفاهيمية التي تتطلب الوصول إلى مراحل متقدمة من مراحل النمو المعرفي.

8-1-2- الجنس:

لم ينل هذا الجانب اهتمام الدراسات والبحوث وقد لاحظ بولتيز (1983) Politez أن الإناث يستعملون الاستراتيجيات الاجتماعية أكثر من الذكور أثناء التفاعل في قاعة الدراسة.

كما أن أكسفورد وإغمان Oxford et Eghman أجريا مقارنة بين الذكور والإناث فتوصلا إلى أن الإناث يستخدمون إستراتيجيات التعلم بكل لأنواعها أكثر من الذكور.
(Paul. C, 1998, 88).

8-1-3- الأسلوب المعرفي للفرد:

يشير الأسلوب المعرفي إلى شكل الأداء المفصل والمميز لدى الفرد في تنظيم مثيرات البيئة التي تحيط به أي أنها تمثل تفضيلات الفرد المعرفية حيث يمكن اعتبارها طرقا متميزة أو عادات لتجهيز المعلومات. ويتضح تأثير الأسلوب المعرفي للفرد في اختيار استراتيجية تعلم دون الأخرى من خلال خصائص كل أسلوب معرفي والتي نحاول أن نوضح البعض منها فيما يلي:

*** أسلوب التحليل – الشمول الإدراكي:**

حيث أن ما يميز الفرد التحليلي هو تركيزه على التفاصيل وشعوره بالراحة أثناء التعامل مع أجزاء المهمة الكلية، أما الفرد ذو الأسلوب الشمولي يجد صعوبة في بناء المواد المفضلة كما أنه يميل إلى الالتزام بتنظيم المادة الموجودة، وعلى ضوء ذلك فإن الأفراد ذو الأسلوب التحليلي يحللون ويفرقون بين مكونات تعقيد المجال الإدراكي، بينما الأفراد ذو الأسلوب الشمولي يستجيبون للمجال الإدراكي بجميع عناصره. (الخولي، 2002، 104). ويؤثر هذا الأسلوب في اختيار استراتيجية التعلم من خلال أن الفرد ذو الأسلوب الشمولي من بين خصائصه الاعتماد على الأخرين أثناء الاستجابة للاختبار فهو يتسم ببعض صفات المعتمدين على المجال الإدراكي وبالتالي فاختباره للاستراتيجيات الاجتماعية والانفعالية سوف يكون أكثر من الفرد ذو الأسلوب التحليلي.

*** أسلوب تحمل/عدم تحمل الغموض الإدراكي:**

يشير بودنر بأن عدم تحمل الغموض هو الميل لإدراك تفسير المواقف الغامضة على أنها مصدر للتهديد، وتحمل الغموض على أنه الميل لإدراك المواقف الغامضة على أنها مرغوبة، وبالتالي فإن الفرد الذي يتحمل الغموض يتصف بالبحث عن الغموض والاستمتاع به والتفوق في المهام، التي تتصف بالغموض. (صحراوي، 2010، 167).

وقد أكد نيمان وكول (1978) Naiman et Coll أن ذوو أسلوب تحمل الغموض يحققون نجاحا كبيرا في استراتيجيات التعلم المباشرة وغير المباشرة وهذا ما أكده أيضا كل من غيس (1981) Reiss ورؤبين (1982) Rubin حيث أنهم أكدوا بأن ذوو تحمل الغموض أكثر استخداما لاستراتيجيات التعلم المتنوعة وذلك من أجل تحقيق هدف التعلم ومواجهة المواقف الغامضة مقارنة بذوو أسلوب عدم تحمل الغموض (cyr,p,1998: 88)

وهناك العديد من أنواع الأساليب المعرفية الأخرى والتي يمكن أن تؤثر على اختيار الفرد لاستراتيجيات التعلم من بينها أسلوب الإعتماد والاستقلال عن المجال الإدراكي، أسلوب التروي، والاندفاع...إلخ.

8-1-4- دافعية الفرد:

ويرتبط ذلك بمستوى الدافعية للتعلم، فكلما زادت الدافعية للتعلم أكثر كلما زاد تعميق الطالب لاستراتيجيات التعلم، بالإضافة إلى اعتماده على استراتيجيات تعلم متنوعة والعكس

حين يكون الطالب لا يمتلك دافعية أو استعداد للتعلم بفضل استخدام أبسط الاستراتيجيات وأكثرها سطحية. (Paul, C, 1998. 88).

8-2- العوامل الخارجية:

هناك عدة عوامل تؤثر على اختيار الفرد لاستراتيجيات التعلم نكتفي بذكر عاملين هما:

8-2-1- المقاربة البيداغوجية:

حيث يؤثر النظام التربوي السائد في المدرسة، منى طرق تدريس ونظم امتحانات وأساليب التدريس المعتمدة من طرف المعلمين على اختيار التلميذ لاستراتيجية دون أخرى فالتلميذ الذي تعود على طريقة التلقين من طرف المعلم في اكتساب المادة التعليمية يفضل استراتيجية التخزين بالحفظ الصم مقارنة باستراتيجيات أخرى تعتمد على الفهم والاستيعاب كاستراتيجية الخارطة المفاهيمية.

وقد لاحظ في هذا الإطار كل من شامو وكول (1987) أن بعض المتعلمين يستعملون استراتيجيات التعلم التي يستخدمها معلميهم أثناء تقديم الدرس.

8-2-2- مهمة التعلم:

حيث أن طبيعة المهمة تفرض على الفرد استخدام استراتيجية دون الأخرى فاستراتيجية إعادة صياغة النص تناسب مهمة فهم نص مقروء ولا تناسب مهمة حل مسألة رياضية مثلا.

وقد لاحظ باليستوك Bailystok (1979) أن المتعلمين يستخدمون استراتيجيات متنوعة حسب اختلاف المهمات مثل: التصحيح الذاتي الذي يستخدم أكثر في التعبير الكتابي والشفوي والمطالعة. (Cyr.P, 1998, 93).

9- أدوار مميزة للمتعلم لاستخدام استراتيجيات التعلم:

وقد حدد Philipps (1995) ثلاث أدوار مميزة للمتعلم في الفكر البنائي هي:

9 -1- المتعلم الفعال:

يوضح التفكير البنائي أن اكتساب المعرفة والفهم يتوقف على نشاط المتعلم حيث يناقش ويحاور، ويضع فرضيات ويستقصي ويأخذ وجهات النظر المختلفة بدلا من أن يسمع ويقرأ ويقوم بالأعمال الروتينية، فالفرد يبني المعرفة ولا يكتسبها بصورة سلبية من الآخرين.

وهذا الافتراض يشتمل على عدة نقاط هامة تتصل بعملية اكتساب المعرفة وهي أن يبني المعرفة الخاصة به بنفسه، أي أنه يكون نشطا وفعالا أثناء عملية التعلم، فالمعنى يتشكل داخل عقل المتعلم نتيجة لتفاعل حواسه مع العالم الخارجي، فالمفاهيم والأفكار والمبادئ تنتقل من فرد لآخر كما هي.

وعليه فالمتعلم يبني معنى ذاتيا من خلال تلك المعلومات، ولذلك فإننا لا نستطيع أن نضيع الأفكار في عقول التلاميذ بل يجب أن يبنو المعاني الخاصة بهم.

(السيد والباز، 2008).

ويضيف مكسي (2005) أن توظيف استراتيجيات التعلم يتيح الفرصة للمتعلم ليكون استراتيجية تعلمه بنفسه مما يدفعه للمشاركة في اتخاذ قرارات تعلمه فيصبح فعال وإيجابي في تخطيط تعلمه، ومثل هذا التكوين يؤدي إلى تطوير كل العمليات العقلية.

(مكسي، 2005).

ويرى كل من Tobias (1994) و Anderson & Hidi (1992) أن التلاميذ المهتمين بالموضوع يقومون بقراءته يعالجون معلوماته بفعالية، ويوضح كل من Reisberg & Heuer (1992) أنه يسهل على التلاميذ استرجاع المعلومات ذات المحتوى الانفعالي أكثر من المعلومات التي تخلو من المحتوى الانفعالي، وبشكل عام يتعلم التلاميذ أفضل عندما يكون تعلمهم الصفي ليس معرفيا فقط ولكن انفعاليا أيضا.

ويضيف Thompson & Thompson (1989) أن حل المشكلة يكون أسهل ويستمتع التلاميذ بحلها عندما ترافق الحلول الناجمة غالبا بمشاعر من السعادة، على العكس يشعر التلاميذ بالإحباط والقلق عندما يفشلون في المهمة وبشكل خاص عندما تبدو سهلة بالنسبة لهم ويورطون مشاعر كراهية تجاهها، ويرى كل من Stdolsky Salk & (1991) Glaessner بأنه يتطلب منا معرفة أثر القلق على التعلم وأداء التلاميذ.

(العلوان 2009).

9-2- المتعلم الاجتماعي:

يشير التفكير البنائي أن المعرفة والفهم يبنيان اجتماعيا، فالمتعلم لا يبدأ ببناء المعرفة بشكل اجتماعي بطريق الحوار مع الآخرين، وإنما يستخدم المتعلم أفكاره السابقة في فهم واستيعاب الخبرات الجديدة عن طريق التواصل الاجتماعي مع الآخرين.

فالفرد لا يبني معرفته عن العالم المحيط من خلال الأنشطة الذاتية، ولكن المعرفة يتم بناؤها من خلال التفاوض الاجتماعي مع الآخرين في بيئة تعاونية، فمن خلال مناقشة الفرد لما وصل إليه من معاني مع الآخرين تتعدل هذه المعاني لدى الفرد في ضوء ما يسفر عنه التفاوض بينه وبينهم.

9-3- المتعلم المبدع:

ينادي التفكير البنائي بأن المعرفة والفهم تتضمن إبداعا ولا يتوقف الإبداع على دور المتعلم النشط فقط، فالتعليم من وجهة النظر نفسها يتطلب مشاركة التلاميذ واندماجهم في بناء المعنى، وهذا يتطلب استخدام طرق جديدة من المعلم. فبدلا من أن ينظر للتلاميذ كمستقبلين سلبيين للمعرفة، يجب أن ينظر إليهم كبنائيين نشطين للمعرفة.

وبهذا الخصوص يقترح التفكير البنائي ثلاث نقاط أساسية وصريحة حول ممارسة التعليم أولا أن يهدف التعليم إلى فهم التلاميذ للمعرفة بدلا من تركيزها على السلوكيات الظاهرة تركز على العمليات المفاهيمية، فالمعرفة شبكة من الأبنية المفاهيمية وبالتالي لا يمكن أن تنتقل باستخدام الكلمات لأنها يجب أن تكون مبنية داخل عقل المتعلم كفرد.

إذن التعليم هو نشاط اجتماعي يتضمن تلاميذا ينوي المعلم أن يؤثر فيهم وبالمقابل فإن التعلم هو نشاط خاص بالمتعلم، وحتى يقود التعليم إلى التعلم فعلى المعلم أن يمتلك فكرة عن الأفكار التي يحملها التلميذ حول المحتوى قبل البدء بالتعلم وعن كيفية ربط هذه الأفكار مع بعضها البعض.

وبهذا المعنى يؤكد التفكير البنائي أن المعرفة تكمن في الأفراد وهي بذلك تنظيم شخصي وعملية ذاتية جدا يعدل فيها كل شخص ما لديه من معرفة بشكل مستمر ونشط كل يوم في ضوء الخبرات الجديدة. وبهذا لا يمكن نقل المعرفة من المعلم للتلاميذ باستخدام طرق تعليمية تعلمية تقليدية، وعليه يفترض المدخل البنائي في التفكير أن لدى التلاميذ هدفا للتعلم، وأنهم ينخرطون في بناء المعاني والخبرات التعلمية، فالتعلم الجماعي الذي يناقش به مجموعات صغيرة من التلاميذ ويجدون من خلاله سياقات ممكنة لحل مشكلة يشجع بقوة من البنائيين. (السيد والباز، 2008).

كما توضح Britt-Mari (1993) ضرورة إشراك المتعلم في عملية صنع المعنى من خلال توفير مايلي: متعة في التعلم، الدافعية، التفاعل المعرفي العاطفي، إثارة الدافعية الذاتية، توفير الحرية المعرفية والعاطفية كشرطين للدافعية الذاتية (Britt-Mari. 1993).

ويؤكد Derry (1998) أن الخطة التي يقوم بها المعلم لتنفيذ هدف تعليمي هي الاستراتيجية التعليمية، وقد تكون الاستراتيجية سهلك أو مركبة، كما أن الاستراتيجيات تعتمد على تقنيات ومهارات عدة يجب أن يتقنها المعلم عند توجيهه للعمل الميداني مع المتعلمين.
(حميدة، 2016، 26).

خلاصة الفصل:

وخلاصة لما سبق يجب اعتبار التلميذ محور العملية التعلمية ويفترض أن يكون عنصرا نشطا يمارس فعل التعلم ولا يمارس عليه فعل التعليم فحسب، ويكون ذلك إما باكتسابه تلقائيا لبعض الاستراتيجيات المتعلقة باكتساب المعارف القاعدية والتي تتمثل خاصة في إستراتيجية الحفظ والتذكر، وإما بتعلمه الاعتماد على الاستراتيجيات الأكثر تعقيدا مثل استراتيجيات المعرفية إلى جانب استراتيجيات الميتامعرفية بمختلف أقسامها إذ تعلق الأمر بالمعارف الأكثر تعقيدا والتي لا تتطلب مجرد حفظ المعلومة واسترجاعها آليا، وعلى عاتق المعلم تقع مسؤولية تعليم الطفل. ومن هذا المنظور على المعلم ليس فقط تقديم مركبات وخطوات الإستراتيجية ومساعدتهم على فهم لماذا وكيف تعمل هذه الأخيرة، ولكن عليه أيضا إسنادهم في معالجة المعلومة والشرح الواضح للاستراتيجيات المعرفية والميتا معرفية، وحثهم على اكتساب الاستقلالية في استخدام هذه الاستراتيجيات.

الفصل الثالث

قلق الإمتحان

تمهيد

1- القلق

2- مفهوم قلق الامتحان

3- تصنيفات قلق الامتحان

4- مكونات قلق الامتحان

5- أعراض ومظاهر قلق الامتحان

6- نظريات قلق الامتحان

7- أسباب قلق الامتحان

8- الإجراءات العملية التعليمية الإرشادية لخفض قلق الامتحان

9- قياس قلق الامتحان

10- الدراسات الخاصة بقلق الامتحان

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد القلق من الموضوعات ذات الأهمية في علم النفس بفروعه المختلفة بإعتباره الإنفعال الأساسي الذي يقف خلف العديد من الإضطرابات النفسية وخاصة الذهنية منها والقلق إنفعال إنسان له درجات متنوعة وله أثار عديدة.

كما تعد ظاهرة القلق ظاهرة مرضية كثيرة الإنتشار في المجتمعات الحديثة، نتيجة الظروف التي يعيشها الكثير من أفراد المجتمعات المختلفة.

ويعتبر القلق لب وصميم الصحة النفسية فهو أساس جميع الأمراض النفسية، وهو أيضا أساس جميع الإنجازات الإيجابية في الحياة، فهو بإتفاق جميع مدارس علم النفس الأساس إختلالات الشخصية وإضطرابات السلوك ولكنه في الوقت ذاته الركيزة الأولى لكل الإنجازات النظرية. (موسى، دت، 273).

وعليه أصبح القلق عنوانا للعديد من الدراسات النفسية، سواء تلك التي تهتم بالسلوة المضطرب لدى الفرد، أو تلك التي ترتبط بالتحصيل والإمتحان وكشكل محدد من القلق المرتبط بمواقف الإمتحانات والتقويم، وأكدت الكثير من الدراسات بأن القلق يؤثر على الفرد في مواقف الإمتحان، ويتمثل ذلك في شعوره بالتوتر والخوف والإرتباك أثناء الأستجابة لمهام أداء الإمتحان.

ويلعب قلق الإمتحان دورا مهما في تحصيل التلاميذ أو أدائهم في موقف الإمتحان حيث تتوقف طبيعة هذا الأداء حسب مستوى القلق، وهذا ما أكده Dedson et Yerkes بقولهما بأن" إثارة القلق عندما تكون منخفضة أو غائبة فإن أداء الفرد يكون ضعيفا، وإذا كان أداء الفرد قويا جدا فإن الأداء يتدهور". (كفافي وأخرون، 1990، 580).

لذا يتم التطرق في هذا المقام لموضوع القلق بصفة عامة، ثم لقلق الإمتحان، وذلك من خلال مفهومه، تصنيفه، مكوناته وأهم مسبباته وسماته، كما تتم دراسة النظريات المفسرة لقلق الإمتحان، ثم قياسه.

1- مفهوم القلق:

إتفق كثير من الباحثين في وصفهم لهذا العصر بأنه عصر القلق، حيث أضحى القلق عنوانا للعديد من الدراسات النفسية سواء تلك التي تهتم منها بالسلوك المضطرب لدى الإنسان أو تلك التي تتصل لديه بالحاجة إلى الإبتكار والإبداع، ومن ثم إختلفت تعريفات القلق وتعددت بحسب توجهات المنظرين والباحثين، وفيمايلي بعض التعريفات للقلق.

1-1- مفهوم القلق لغة:

يعرف القلق لغويا بأنه" من قلق والقلق هو الإنزعاج، ويقال بات قلقا وأقلقه غيره والقلق لا يستقر في مكان واحد". (إبن منظور 1986، 323).

كما جاء في المعجم الوسيط الصادر عن مجمع اللغة العربية، قلق يقلق قلقا، لم يستقر في مكان واحد. وقلق الشخص، لم يستقر على حال واحدة، وأقلق الهم فلانا، أي أزعجه...إلخ، وقد أقر مجمع اللغة العربية أستخدام القلق بوصفه حالة إنفعالية تتميز بالخوف. (غيث، 2006، 146).

ويعرف أيضا بأنه حالة من الإضطراب والإنزعاج، ومن الناحية الإبتمولوجية ترجع كلمة قلق (anxiété) إلى الكلمة اللاتينية (anxietas) التي هي حالة من الوهن والخور والخوف والترقب. (الحنفي، 2003، 497).

1-2- مفهوم القلق إصطلاحا:

يعرف معجم علم النفس القلق "بأنه حالة إنفعالية تتميز بالإحساس بالحيرة، وعدم الأمن وإضطراب نفسي وجسمي، وترقب خطر غير محدد مع الإحساس بعدم القدرة على مواجهته". (Syllami, 1980, 19)

تعريف عبد المطلب القريطي فإنه حالة إنفعالية مركبة غير سارة تمثل إتلافا أو مزيجا من مشاعر الخوف المستمر والفزع والرعب والإنقباض والهم نتيجة توقع شر وشيك الحدوث أو الإحساس بالخطر والتهديد من شيء ما غامض يعجز المرء عن تبيينه وتحديده على نحو موضوعي، وقد يكون مبعث هذا الخطر التهديد الذي يؤدي بالفرد إلى القلق داخليا كالصراعات أو الأفكار المؤلمة أو خارجيا كالخشية من شرور مرتقبة ككارثة طبيعية أو وجود عائق خارجي يؤدي إلى الإحباط. (القريطي، 1998، 121).

ويعرفه "سارلزد سبيلبرجر" بأنه حالة وسمة، فالجانب الأول يشير إلى القلق بإعتباره حالة إنفعالية مؤقتة، أو حالة الكائن الإنساني التي يتسم بها داخليا، والجانب الثاني هو القلق

بإعتباره سمة، وهو يشير إلى الإختلافات الموجودة بين الأفرادفي إستعداداتهم الشخصية وطرق إستجابتهم للمواقف التي يدركونها على أنها مهددة، من خلال إرتفاع أعراض القلق لديهم. (غزال، 2004، 75).

كما يعرفه فرويد أنه نوع من الإنفعال المؤلم يكتسبه الفرد خلال المواقف التي يصادفها، فهو مختلف عن الشعور بالإحباط أو الغضب أو الغيرة وذلك لما يسببه من تغيرات جسمية داخلية يحس بها الفرد وأخرى خارجية تظهر بوضوح على ملامح وجهه. (فرحات، 2015).

ويرى خيرى حافظ (1980) القلق "بأنه شعور بالخوف من المستقبل والمخاطر التي يمكن أن تواجهه فيه وينشأ هذا القلق عندما يكون الواقع الذي يعيش فيه غير مشبع لرغباته ومحبط له كما ينشأ عندما تكون الظروف المحيطة به ليست في جانبه، لذلك يكون القلق إنذار بخطر محتمل وفي هذا الإطار فإن القلق هنا قلق سوي". (مرسي، 2002، 95)

يرى عبد الغفار (1976) القلق أنه "خبرة انفعالية غير سارة يعاني منها الفرد عندما يشعر بخوف أو تهديد من شيء دون أن يستطيع تحديده تحديدا واضحا" وغالبا ما تصاحب هذه الحالة بعض التغيرات الفسيولوجية. (حسين، 2007، 14)

هو نوع من عدم الراحة الذهنية، أو نوع من الخوف من شر مرتقب، أو أنه ظاهرة توحي بعدم الاستقرار أو هو نوع من الهواجس التي يتعرض لها الإنسان بين حين وآخر أو هو نوع من الكرب ينبع من الاضطرابات من داخل حياة الإنسان. (سليم، 2002، 430)

نستنتج من التعريفات السابقة التي وردت النقاط التالية:

*القلق هو خوف ينتج عن توقع الفرد تهديدا موجها للذات.

*القلق خوف غامض وأسبابه غير معروفة.

*القلق ينتج عن عملية إنفعالية معقدة لها جوانب شعورية مثل الخوف والتهديد والعجز وجوانب لا شعورية وتتمثل في عدم معرفة الفردلمصدر التهديد.

*القلق حالة إنفصالية الصفة تضغط علينا من الداخل، فالقلق من هذه الناحية يحمل الصفة التي يحملها الغضب والخوف والحزن والفرح.

*القلق يعتبر أساس الأمراض النفسية

* يكون القلق حالة عامة وسمة سائدة في هذه الحالة يعتبر القلق عادي، ويكون خاصا حين يرتفع، وفي هذه الحالة ينظر إليه على أنه غير طبيعي ولا سوي.

1-3- الفرق بين حالة القلق وسمة القلق:

القلق مثله مثل الإحباط والصراع عملية نفسية شائعة بين جميع الناس وكلنا يعاني منه في بعض المواقف، أي أنه خبرة يومية حياتية عند الإنسان في جميع الأعمال وهذا ما يقودنا إلى التفرقة بين نوعين من القلق النوع الأول هو القلق كحالة أو حالة القلق Anxiété State والنوع الثاني القلق كسمة أو سمة القلق Anxiété Trait.

ولقد قام "**سبيلبرجر Spielberger**" بتطوير هذين المفهومين حيث ميز بين القلق كحالة والقلق كسمة، فيعرف القلق كحالة بأنها رد الفعل للانفعالات أو المشاعر غير السعيدة للضغوط الخاصة إن كل شخص يخبر حالة القلق من وقت لأخر، وعرف القلق كسمة بأنها الفروق الفردية بين الإفراد للاستجابات للقلق والتي تبدو في رؤية العالم كشيء مهدد وخطر وأنها تكرار لحالة القلق لفترة أطول من الزمن. (عبد السلام، 2009، 22).

كما أن حالة القلق هي عبارة عن حالة انفعالية غير سارة تتسم بمشاعر ذاتية من التوتر والخشية والكدر أو الهم وإثارة الجهاز العصبي اللاإرادي أو المستقبل وتحدث حالة القلق عندما يدرك الشخص مثيرا معينا أو موقفا على أنه يمكن أن يحدث الأذى أو الخطر أو التهديد بالنسبة له وتختلف حالة القلق في الشدة وتتغير عبر الزمن بوصفها دالة لكمية مواقف المشقة أو الإنعصاب التي تقع على الفرد وتضغط بشدة عليه.

بينما سمة القلق تشير إلى فروق فردية ثابتة نسبيا في الاستهداف للقلق بوصفه سمة في الشخصية أو لا تظهر سمة القلق مباشرة في السلوك، وإن كان يمكن استنتاجها من تكرار ارتفاع درجة حالات القلق لدى الفرد عبر الزمن وشدة هذه الحالة.

كما أن الأشخاص ذوي الدرجة المرتفعة في سمة القلق كالعصبيين مثلا، قابلون لإدراك العالم على أنه خطر مهدد أكثر وأن الأفراد ذوي الدرجة المرتفعة في سمة القلق هم أكثر الأفراد الذين تهاجمهم المواقف العصبية ويميلون إلى أن يخبروا الإرجاع الخاص بأنه القلق وهي إرجاع ذات شدة مرتفعة وتكرار عبر الزمن بالمقارنة إلى الأشخاص ذوي الدرجات المنخفضة في سمة القلق. (غانم، 2004، 41).

ولقد أشار "**كاتل Cattel 1978**" إلى أن حالة القلق تتغير بحسب المواقف وأن التباين بين تلك المواقف أكثر ارتفاعا من التباين بين الأفراد وأن التباين بين الأفراد أكثر ارتفاعا من التباين بين المواقف حيث أن حالة القلق تكون مؤقتة وتختلف من لحظة لأخرى وسرعان ما تزول هذه الحالة بزوال مصدر التهديد وأن سمة القلق عامل مشبع بمتغيرات

شخصية (وهي الميل للحيرة، الارتباك، ضعف الانا والشعور بالذنب) وتوجد سمة القلق أي الاستعداد للقلق عند جميع الناس بدرجات متفاوتة (مرتفعة، متوسطة، منخفضة) وعلى هذا الأساس فإن حالة القلق هي رد فعل انفعالي يحدث عندما يدرك الفرد موقفا بأنه خطر حقيقيا أم لا ويشتمل على انفعالات القلق والتوتر والاضطراب والنشاط الزائد في الجهاز العصبي.

وتتحدد شدة الشعور بالقلق ومدة استمراره بناءا على مقدار الخطر الذي يدركه الفرد واستمراره في تقدير الموقف كمصدر خطر بينما سمة القلق تعبر عن نفسها في شدتها وتكرار مرات حدوث القلق كحالة ولهذا فإن الأفراد ذوي حالة القلق المرتفع هم أكثر عرضة لأن يصبح القلق عندهم سمة مميزة في عديد من المواقف. (مرغني، 2009، 52).

كما يمر التلاميذ خلال مراحل دراستهم بعدة مواقف ووضعيات تستثير قلقهم وتزيد من شدته ومن بينها فترات الامتحانات ويعتبر قلق الامتحان حالة انفعالية غير سارة لها أعراض فيزيولوجية وسلوكية تنتاب الفرد في أي موقف اختباري أو موقف يقيم فيه الفرد وقد عرفه **سيبر (1980) Seiber** "بأنه حالة خاصة من القلق العام ويشير إلى الاستجابات السلوكية والفسيولوجية التي تصاحب اهتمام حول توقع الفشل". (العايب، 2010، 21).

أما **سراسن (1980) Sarason** فيعرفه بأنه "مجموعة من الاستجابات الخاصة بمجموعة معينة من المثيرات التي ارتبطت بخبرة الفرد عن التقويم والاختبار".

ومنه فأن القلق عبارة عن حالة انفعالية يعيشها التلميذ في موقف الامتحان نظرا لتخوف الطالب من الفشل أو الرسوب في الامتحان، أو عدم الحصول على نتائج مرضية له ولتوقعات الآخرين، مما يجعل هده الحالة النفسية قد تؤثر في العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير وعدم التوافق الدراسي والاجتماعي مع نفسه والآخرين من زملاء، معلمين إداريين. (محمود، 1992، 211).

2- مفهوم قلق الإمتحان:

تلعب الإمتحانات دورا هاما في حياة التلاميذ وهي أحد أساليب التقييم الضرورية إلا أنها قد يرتبط بها ما يجعل منها مشكلة مخيفة ومقلقة، ويتخذ قلق الإمتحان أهمية خاصة نظرا لإرتباطه الشديد بتحديد مصير التلميذ ومستقبله الدراسي والعلمي، ومكانته في المجتمع ولذلك فهو يعتبر دراسة حقيقية لكثير من التلاميذ، ولهذا السبب إهتم الأخصائيون والباحثون في هذا المجال بدراسة قلق الإمتحان، وفيمايلي بعض التعريفات لقلق الإمتحان:

يعتبر "سارسون" أول من أطلق مصطلح "قلق الإمتحان" وكان ذلك في سنة 1952 مع "ماندلر" وهو يعرف قلق الإمتحان بأنه شعور التلميذ بالتهديد والتوتر في مواقف معينة لها علاقة بالإمتحان.

كما يعرف قلق الإمتحان بأنه شعور المتعلم بالتوتر والإنزعاج من الأرقام وحل المسائل الرياضية ذات العلاقة بمناحي الحياة اليومية أو الأكاديمية.

(غربي، 2013، 113).

كما يعتبر القلق حالة إنفعالية وجدانية مكدرة تعتري الفرد قبل الإمتحان أو أثناء أداءه، بحيث تتسم بالشعور بالتوتر والتهديد والخوف من الإمتحان، ويطلق عليه قلق الحالة زهو قلق خارجي المنشأ. (عثمان، 2001، 80).

ويعرف جون 1985، قلق الإمتحان: بأنه حالة يمر بها التلميذ نتيجة الزيادة في درجة الخوف والتوتر أثناء المرور بموقف الإختبار وكذلك الإضطراب في النواحي الإنفعالية والمعرفية والفسيولوجية.

ويعرف سبيلبير قلق الإمتحان بأنه "سمة شخصية في موقف محدد ويتكون من الإنزعاج والإنفعالية، ويعرف الإنزعاج بأنه إهتمام معرفي يتمثل في الخوف من الفشل بينما الحالة الإنفعالية هي ردود أفعال الجهاز العصبي الأوتونومي ويمثل هذين المكونين (الإنزعاج) و(الإنفعالية) أبرز عناصر قلق الإمتحان. (الداهري، 2005، 207).

وتحدد الجيلالي مفهوم قلق الامتحان على أنه: "حالة شعور الطالب بالتوتر وعدم الارتياح، نتيجة حصول اضطراب في الجوانب المعرفية، والانفعالية ويكون مصحوبا بأعراض فسيولوجية ونفسية معينة قد تظهر عليه أو يحس بها عند مواجهته لموقف الامتحان أو تذكره له، أو استثارة خبراته للمواقف الامتحانية. (الخالدي ، 2009، 130).

يعرف قلق الامتحان في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي بأنه: "حالة من القلق والتوتر والخوف تصيب الفرد نتيجة تعرضه لموقف اختبار يطبق عليه سواء لنقله إلى سنوات دراسية أعلى، أو لمعرفة مدى صلاحية عمل معين أو غيرها، ويؤثر ارتفاع مستوى القلق عن الحد المعتدل على خفض درجات الامتحان حيث تقليل كفاية الفرد في أدائه.

(عطا الله، 2011، 3)

ويقصد (شعيب، 1988) بقلق الامتحان بأنه 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 والفسيولوجية. (الجلالي، 2011، 291).

قلق الامتحان: حالة نفسية تتصف بالخوف والتوقع أي انه حالة انفعالية تعتري بعض الطلبة قبل وأثناء الامتحانات مصحوبة بتوتر وتحفز وحدة انفعال وانشغالات عقلية سالبة تتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الامتحان مما يؤثر سلبا على المهام العقلية في موقف الامتحان ويعود سببها إلى أن الطالب يدرك موقف التقييم (الامتحان) على أنه موقف تهديد للشخصية. (أبو أسعد، 2009، 283-284)

قلق الامتحان هو حالة نفسية تتصف بالخوف والتوقع، أي أنه حالة انفعالية تصيب بعض الطلاب قبل وأثناء الامتحانات مصحوبة بتوتر وتحفز وحدة انفعال وانشغالات عقلية سالبة تتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الامتحان، مما يؤثر سلبا على المهام العقلية في موقف الامتحان. (مشعان والغول، 2007، 56)

هو نوع من القلق المرتبط بمواقف الاختبار بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم العظيم عند مواجهة الاختبارات. (عبد الخالق، 1987، 32)

لذا فأن قلق الإمتحان هو حالة خاصة من القلق العام، يتميز بالضيق والتبرم المتعلق بدخول الإمتحان، ويمكن أن يكون حافزا أو معوقا للأداء يحث التلميذ على الإنجاز بشكل جاد في الإختبار، بينما يتدخل القلق المعوق ليؤثر سلبا على أداء الطالب، وغالبا ما يصاحب هذا القلق درجة عالية من الوعي بالذات، والإحساس بالعجز، مما يؤدي إلى أداء منخفض في الإمتحان. (العاسمي، 2012، 10).

حيث يرى " العيسوي" أن الإمتحان يحدث رهبة عند التلاميذ، ولابد أن يشعر إزائه بالقلق، لأنه حتى إذا لم يمنع التلميذ نهائيا من تأدية الإمتحان، فهو يقلل من نتيجة المعدل الذي يطمح أليه، ويعتبره سببا في تدني التحصيل الدراسي، لأن التلميذ لا يستطيع الإستذكار، وينسى كل المعارف عند شعوره بالتوتر والقلق. (العيسوي، 1999، 432).

ويتضح من خلال التعاريف السابقة أن قلق الامتحان شكل خاص من القلق العام يعيشه التلميذ في وضعية الامتحان ويتصف بـ:

- حالة انفعالية تجاه الضغوط الناتجة عن مواقف التقويم.
- إدراك للمواقف التعليمية على أنها مواقف مهددة له.

– تقليل كفاية الفرد في أدائه.

ويكون مصحوبا بـ:

– اضطرابات في النواحي العاطفية والمعرفية والفيسولوجية.

– انعدام الراحة النفسية وتوقع العقاب.

– الخوف والهم العظيم.

– هو نوع من القلق العام يرتبط بموقف الإمتحان، حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالإنزعاج والإنفعالية.

– هو سمة في الشخصية تظهر في المواقف التقويمية.

– هو حالة إنفعالية وجدانية مكدرة تعتري الفرد في الموقف السابق للإمتحان، أو في موقف الإمتحان ذاته.

– تتسم حالة القلق بالشعور بالتوتر والخوف والتهديد من الإمتحان وتوابعه.

– يوجد القلق بدرجات متفاوتة بين الأفراد.

– ترتبط درجة الشعور بقلق الإمتحان بعوامل عديدة منها:

مستوى الذكاء، مستوى التحصيل، طريقة الدراسة، الإستعداد للإمتحان.

– يكون القلق إيجابيا ومحفزا للأداء وميسرا له عندما يكون معتدلا.

3- تصنيفات قلق الإمتحان:

3-1- القلق الميسر:

وهو قلق الاختبار المعتدل، ذو التأثير الإيجابي المساعد، والذي يعتبر قلقا دافعيا يدفع الطالب للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، وينشطه ويحفزه على الاستعداد للامتحانات وييسر أداء الاختبار.

لذا يعتبر أمرا طبيعيا فلا يؤثر على أداء التلميذ وخاصة في موقف الإمتحان وإنما يسرع عملية التعلم إذا أصبح في مستوى القلق الدافعي لذلك.

وعلى هذا الأساس نرى أن القلق يؤثر تأثيرا إيجابيا في التعلم، حيث يميل بعض العلماء إلى إعتبار القلق مرادفا للإهتمام الشديد والعمل المجهد للتعلم، وبهذا المعنى يميلون إلى جعل القلق عنصرا من عناصر التشويق، لأنه حين يجهد التلميذ نفسه في سبيل التعلم

فإنه يكون في حالة توتر وضعف نفسي، وذلك بسبب تركيز الطاقة المطلوبة لهذه الفاعلية التعليمية، وهنا يسمى القلق بالقلق الدافعي أو الإيجابي لعملية التعلم. (أبو عزب، 2008)

3-2- القلق المعسر:

وهو قلق الاختبار المرتفع، ذو التأثير السلبي المعوق، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة، ويستثير استجابات غير مناسبة، مما يعوق قدرة الطالب على التذكر والفهم، ويربكه حين يستعد للامتحان، ويعسر أداء الاختبار، وهكذا فإن قلق الاختبار المعسر (الزائد أو المرتفع)، قلق غير ضروري ويجب خفضه وترشيده. (السنباطي، د.ت،16)

كما يرى "واين" أن التلاميذ ذوي قلق الإمتحان المرتفع يوزعون إنتباههم بين الأمور المرتبطة بالإمتحان، والأمور المرتبطة بالذات، أما "بنجامين" ورفاقه فيؤكدون على أن هذا النوع من القلق يعود إلى مشكلات في تعلم المعلومات، أو في تنظيمها، أو مراجعتها قبل الإمتحان، أو إستدعائها في موقف الإمتحان ذاته، أي أنهم يرجعون الإنخفاض في التحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي قلق الإمتحان المرتفع إلى عمليات الترميز أو تنظيم المعلومات وإستدعائها في موقف الإمتحان. (القمش، 2007، 257).

4- مكونات قلق الامتحان:

يشير المهتمين في هذا المجال إلى أن قلق الإمتحان يتضمن مكونين أساسيين هما كالأتي:

4-1- المكون المعرفي أو الانزعاج:

والذي يتمثل في انشغال الفرد بأدائه المعرفي (في جوانب أخرى غير الأداء المطلوب منه) ويتضمن الانزعاج أيضا التفكير في تبعات الفشل، وإدراك الذات والوعي بها بشكل مبالغ فيه وبخاصة في موقف الامتحان الفعلي، ومن مظاهر الانزعاج المتصل بقلق الامتحان ما يلي، توقع العقاب، الخشية من فقدان المكانة والتقدير.

(أبو عزب، 2008، 59).

4-2- المكون الانفعالي:

وله جانبان وجداني وفيزيولوجي فأما الجانب الوجداني فيشير إلى الشعور بالأسى والضيق والتوتر والمشاعر غير السارة أو الهلع الذاتي من أداء الامتحان، على حين ينتج الجانب الفيزيولوجي عن التنبه الراجع إلى الجهاز العصبي اللاإرادي أو المستقبل، والذي

يحدث أثناء موقف الامتحان، ومن مظاهر هذا التنبه زيادة إفراز العرق وبخاصة في اليدين ارتفاع معدل النبض، وازدياد عدد مرات التنفس، وغير ذلك من الأعراض النفسية والجسمية. (عبدالخالق، 2006، 87).

5- أعراض ومظاهر قلق الإمتحان:

يتميز قلق الإمتحان بأعراض ومظاهر مختلفة ترتبط فيما بينها بدرجات متفاوتة، وبديهي أنه كلما إستطاع الباحثون تمييز هذه الأعراض والمظاهر بعضها عن بعض كلما مكن ذلك من التعمق أكثر في فهم الظاهرة العامة. هكذا يمكن التمييز بين الأفراد ذوي الدرجة العالية والمنخفضة في قلق الإمتحان من خلال هذه المظاهر.

5-1- الأعراض الجسمية:

يذكر "عكاشة (1992)" أن الأعراض الجسمية هي أكثر أعراض القلق النفسي شيوعا حيث أن جميع الأجهزة الحشوية في الجسم متصلة وتتغذى بالجهاز العصبي اللإرادي الذي يحركه الهيبوثلاموس المتصل بمراكز الإنفعال. فقد يؤدي الإنفعال إلى تنبيه هذا الجهاز وظهور أعراض عضوية في أحشاء الجسم المختلفة، كما إلى أن المريض قد يكبت الإنفعال ولا يبدي سوى الأعراض العضوية.

وتتصل هذه الأعراض والمظاهر بالعديد من الأجهزة الجسمية الوظيفية ومنها:

- أعراض مرتبطة بجهاز القلب الدوري: آلام عضلية من الناحية اليسرى من الصدر خفقان القلب وسرعة دقاته، إرتفاع ضغط الدم.

- أعراض مرتبطة بالجهاز الهضمي: فقدان الشهية، عسر الهضم، صعوبات البلع، الشعور بغصة في الحلق وأحيانا الغثيان والقيء أو الإسهال أو الإمساك، المغص الشديد، نوبات القيء التي تتكرر كلما تعرض الفرد لإنفعالات معينة حيث يكون القيء علامة رمزية على الإحتجاج على موقف ما.

والجدير بالذكر أن الخلل في الوظائف المعدية قد يؤدي إلى قرحة في المعدة.

- أعراض مرتبطة بالجهاز التنفسي: ضيق الصدر وعدم القدرة على أستنشاق الهواء، سرعة التنفس والنهجان، وربما أدت سرعة التنفس إلى طرد ثاني أوكسيد الكربون وتغير حموضة الدم وقلة الكالسيوم النشيط في الجسم مما يعرض الفرد للشعور بتنميل في الأطراف وتقلص العضلات والدوار والتشنجات العصبية وربما الإغماء.

– أعراض مرتبطة بالجهاز العضلي والحركي: الألام العضلية بالساقين والذراعين، والظهر والرقبة، الإعياء والإنهاك الجسدي، التوتر والحركات العصبية، الرعشة وإرتجاف الصوت وتقطعه.

– أعراض مرتبطة بالجهاز البولي التناسلي: كثرة التبول والإحساس بإلحاحه لا سيما عند الإنفعالات الشديدة وفي المواقف الضاغطة. (مرغني، 2009، 58).

5-2- الأعراض السلوكية:

تتمثل الأعراض السلوكة فيمايلي:

– الرغبة في جلب إنتباه الأخرين.

– السلبية في التعامل مع الأخرين.

– القيام بأفعال متهورة.

– الإندفاع.

– الإنطواء. (يعقوب، 2013، 158).

5-3- الأعراض النفسية:

حسب محمد حمدي الحجار فإن الأعراض النفسية هي:

– الشعور بالعصبية.

– الشعور بالخوف.

– فقدان السيطرة على الذات.

– الخوف من وقوع كارثة.

– نقص الثقة في النفس.

– الشعور بالضغط النفسي للامتحان والعصبية الشديدة أثناء الامتحانات.

– الخوف والرهبة من الامتحانات سواءً كان الامتحان شفويا أو تحريريا أو مفاجئا.

– الرعب الانفعالي الذي يشعر التلميذ بأن عقله صفحة بيضاء وأنه نسى ما ذاكره بمجرد الاطلاع على ورقة الأسئلة، أو بمجرد توجيه سؤال شفوي إليه.

– الاهتمام الزائد والشك أثناء التحصيل الدراسي خلال العام.

– الإحساس الدائم بالتوتر. (محدب، 2001).

5-4- الأعراض المعرفية:

تتمثل الأعراض المعرفية فيمايلي:

- الهم وسوء الفهم للمهمة.
- عدم ملاحظة الأخطاء وإنسداد الأفكار والنسيان.
- قصر السمع وضعف التركيز والرجوع إلى نفس الأفكار والأفكار غير ذات الصلة بالمهمة وعدم وضوحها.

وأضاف إلى ذلك (دفمبارش 1980) تمركز الإنتباه حول الذات أو التوقع السلبي للأداء.

- توقع تقديرات منخفضة، أو الرسوب في الامتحان وتشتت الانتباه.
- ضعف القدرة على التركيز، واستدعاء المعلومات أثناء أداء الامتحان.
- اضطراب العمليات العقلية كالانتباه، والتركيز، والتفكي.
- وجود تداخل معرفي يتمثل في أفكارٍ سلبيةٍ غير مناسبة عن الامتحانات
- نقص إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات. (زهران، 2000، 94)

6- نظريات قلق الإمتحان:

6-1- النظرية المعرفية:

اقترح الباحث (**Schwarzer**) واخرين نموذجا لتفسير قلق الامتحان والذي يشرح من خلاله المراحل التي الطالب المقبل على اجتياز الامتحان، والموصلة للقلق، تمثلت فيما يلي:

مرحلة التحدي:

يتغلب الفشل على الطالب، غير أن هذا الأخير يحتفظ بالثقة في قدرته على مواجهة الوضعية.

مرحلة التهديد الأولى:

تظهر هذه المرحلة عندما يدرك الطالب أن المهمة المطلوبة منه صعبة جدا، فيشعر بالتوتر والقلق، لكنه يبقي الثقة في نفسه ويواصل نشاطه.

مرحلة التهديد الثانية:

شعور الطالب بالقلق يجعله غير متأكد من قدرته على مواصلة النشاط، فيبدأ يشك في إمكانياته وأدائه، بالتالي يكون تفكيره محصورا في الفشل والتخوف منه، هذا التفكير يرهقه ويوصله إلى فقدان التحكم.

مرحلة فقدان التحكم:

وفيها يشعر الطالب بعدم القدرة على التحكم في الوضع، وبالتالي يوقف جهده ولا يواصل النشاط المطلوب منه، الأمر الذي يجعل الفشل يظهر (Dovero. 1997. 136) أم فيما يخص مواجهة قلق الامتحان، إقترح كل من (Rust & Schermer) نموذجا متضمنا أربع مركبات لإستراتيجيات المقاومة، والمتمثلة في:

- التحكم في الخطر:

يقصد بها اهتمام الطالب بتنظيم وقت المراجعة قبل الامتحان، كما يعدل في سلوكه باستراتيجيات متنوعة كالنوم باكرا، التقليص من الوقت المخصص للهوايات، تخطيط وقته التركيز أثناء الدرس، تحضير ملخصات. فهذه الاستراتيجيات تمكنه من تحسين مستواه لكنها تتطلب تخصيص لها الوقت الكافي قبل الامتحان، حتى يتمكن من التحكم في الخطر.

- قمع القلق:

هنا يحاول الطالب التخفيض الذاتي للقلق، بإقناع نفسه أنه ليس قلقا وأنه ينجح دائما في الامتحانات. هذه المحاولات بإمكانها التعديل المؤقت في القلق، كما يحاول الفرد إعادة تقييم الوضعية بأفكار ايجابية، كأن يقول أن هذه المسابقة ليست مهمة جدا وأن الفشل ليس له نتائج سلبية، كما يحاول قمع القلق بأفكار مثل: لا أفكر في البكالوريا، ولا يوجد دواعي للقلق. فهذه الاستراتيجيات من شأنها التقليص من القلق.

- التحكم في الوضعية:

إذا كان الطالب غير محضر لمواجهة الامتحان، فسيتجنبه بعدة وسائل منها: الغش أثناء الامتحان، أو التمارض، أو نسيان الاستيقاظ باكرا. فهذه الاستراتيجيات توصل الطالب إلى التحكم في الوضعية، لكنها غير مكيفة، لأنها توصل الفرد إلى إنتاج حلول وتطبيقات بالمواجهة، بل تتضمن التجنب. (خطار، 2008، 86).

- التحكم في القلق:

هنا تظهر إستراتيجية التعامل الموجهة لتخفيض القلق، والتي تسمح بمواجهة الامتحان، بحيث تجعل الفرد يشعر بالقدرة على المواجهة لمطالب الامتحان، بتوفير إمكانية تسيير القلق، وإمكانية إعادة التقييم المعرفي للتمكين من تحسين مستواه.

تناولت الآراء النظرية ذات التوجه المعرفي، قلق الامتحان موضوعا لها بالتحليل والتفسير، معتبرة إياه ذا تأثير سلبي على الجانب النفسي والمعرفي للطالب، بحيث يجعله

يشك في قدرته، ويخشى الفشل ويبني تصورات سلبية حول اعتقاده لذاته ولقدراته، بالتالي يفسر الوضع بأفكار غير منطقية. وهذا ما تؤكده النتائج التي توصل إليها كل من (Schermer– Rust – Schwarzer) الذين يرون أن القلق يبدأ بالظهور تدريجيا والتغلب عليه يتوقف على استعداد الطالب، واعتقاده في قدرته على التحم والتزامه لأداء المهمة رغم درجة صعوبتها.

6-2- النظرية الإنفعالية:

إن قلق الإمتحان لا يختلف عن الأشكال الأخرى للقلق والفوبيا إلا بموضوع الخوف وشدة النشاط العصبي الإعاشي، فقلق الإمتحان كرد فعل إنفعالي أقل شدة. بالنسبة للنظرية الإنفعالية قلق الإمتحان سببه نشاط كبير للجهاز العصبي الإعاشي فرد فعل الجسم والأعراض المذكورة سابقا هي نتيجة نشأة الجهاز العصبي أي بمعنى أخر السلوكيات القلقية معتبرة كنتيجة للنشاط العصبي الودي،

أما الإحساسات الذاتية للقلق فهي نابعة من إرتفاع نشاط الجهاز العصبي الإعاشي فهذا الأخير هو المسؤول عن قلق الإمتحان من جهة وعن نقص أداء التلاميذ القلقين من جهة أخرى، هذا النقص في أداء التلاميذ للمهام المطلوبة (الإجابة في الإمتحان) هي نتيجة مباشرة للنشاط الفيزيولوجي الذي يصبح كمسبب للأخطاء المعرفية (العيسوي، 1997، 87).

6-3- النظرية السلوكية:

يرى السلوكيون أن الأفراد يستخدمون إستراتيجيات تكيفية منها إيجابية ومنها سلبية لدى تفاعلهم مع الأوساط المحيطة بهم وما تفرضه عليهم من ضغوط ومشكلات، وقلق الإمتحان إستراتيجية سلبية تتمثل في الإنسجاب النفسي والجسدي مع الوضع المثير تتبدى في أنماط سلوكية متنوعه مثل التعرق وزيادة إفراز الأدرينالين والبكاء وعدم القدرة على مسك القلم والكتابة والتشنج. (عصفور، 1994، 54).

6-4- نموذج ضعف المهارات:

من الباحثين المؤيدين لهذا الإتجاه في تفسير قلق الإمتحان Culler et Holahan (1980) اللذين يريا أن ضعف الأداء في الإمتحانات يرجع أسايا إلى التحضير غير الفعال الذي يسببه الفقر في السلوك الدراسي.

فالتلاميذ المتميزون بفقر المهارات والعادات الدراسية يدركون تماما ضعف تحضيرهم للإمتحان مما ينتج عنه توقعات ذاتية منخفضة للنجاح. هذا ما يزيد في القلق الممرتبط

بالإمتحان الذي بدوره يعرقل الأداء. وعليه، عندما يشعر أو يدرك التلاميذ أن مهاراتهم الدراسية غير كافية، يمكن أن يعانوا من القلق وبالتالي يضعف أداؤهم. فالتلاميذ ذوو الدرجات العالية في قلق الإمتحان لهم مهارات دراسية أقل مقارنة بذوي الدرجات المنخفضة في قلق الإمتحان، مما ينتج عنه عدم جاهزيتهم للإمتحانات.

ليس من توجه نظري يستطيع أن يلم بالطبيعة المعقدة والمتعددة الأوجه لقلق الإمتحان بما في ذلك الظاهرية والسوابق النمائية والإرتباطات والنتائج والتدخلات العلاجية. يبدو أن النماذج التفسيرية الحالية قادرة على إخضاع أجزاء فقط من البحوث المتاحة، لكن لا أحد من هذه النماذج قادر على شموله لجميع البحوث الجارية.

ونظرا لطبيعة تعدد المتغيرات لقلق الإمتحان وتنوع قنواته التعبيرية وكثرة أسبابه ونتائجه، يبدو من المنطقي القول أنه يستلزم عدة ميكانيزمات عوضا عن واحد حتى نفهم قلق الإمتحان.

ومع ذلك، هناك حاجة ماسة لنماذج أكثر شمولية وتكاملا لقلق الإمتحان تغطي عددا أكبر من جوانب مجاله وتجمع الكثير من الأطر النظرية. (بوالطمين، 2003)

6-5- نظرية التداخل:

توصل الباحث واين (1971) Wine من خلال أعماله إلى أن الأفراد المرتفعين في قلق الامتحان يستجيبون لظروف التقييم المتعلقة بالامتحان باجترار التخوف من تقييم الذات وهذا لا يوجه الانتباه للمتغيرات المرتبطة بالمهمة، وأن الأفراد يختلفون في الكيفية التي يطورون بها أفكارهم في المواقف الإختبارية وذلك باختلاف مستوى قلق الاختبار لديهم.

فحسب نموذج التداخل (INTERFERENCE MODEL) الذي اقترحه واين أن القلق أثناء الاختبارات (كقلق حالة) يتدخل مع قدرة الطلاب على استرجاع واستخدام المعلومات التي يعرفونها جيدا. (زايد، 2003، 172).

فالطلبة القلقون غير قادرين على تذكر أو استعمال المعلومات التي يمتلكونها، وهذا راجع إلى فشلهم في تركيز انتباههم في المهمة نظرا للتداخل الذي يحدث لهم بسبب الأفكار الدخيلة التي تدور حول خيبة الأمل.

لقد أكد ماندلر سنة 1975 ما توصل إليه واين، بحيث وجد أن انخفاض الفعالية الوظيفية في ظروف الضغط والقلق تنتج عن استعمال الفرد مصادر معرفية محدودة من جهة أولى، وعن علامات أو إشارات مرتبطة بالوضعية من جهة ثانية، وعن العلامات أو

الإشارات الناتجة عن اللادافعية من جهة ثالثة، وكل هذا يؤدي إلى عدم القدرة على تحليل المعلومات.

ذكر جالونك وآخرون (JALENQUES et al. 1992) إلى أن نتائج أبحاث واين أشار إليها بعض الباحثين في كون القلق يحدث كفا على المستوى المعرفي.

أشار كابلان وشتاين (KAPLAN et STEIN. 1984) إلى أنه يمكن الاستفادة من نموذج التداخل لواين في دراسة أثر قلق الاختبار القبلي على عادات الاستذكار، بحيث أوضح الباحثان أنه: "يمكن أن يتداخل القلق مع التعلم والاستذكار بصفة خاصة إدا كانت المادة جديدة ومعقدة، فإن مقدارا من القلق يمكن أن يكون ضروريا ليجعلك تقوم باستذكارها لساعات أطول، لكن إذا وجد قلق كبير جدا، فإنه يمكن أن تجد نفسك تقرأ نفس الصفحة مرارا وتكرارا دون القدرة في الواقع على فهم المادة"، حيث يتفق ذلك مع قانون يركس–ددسن. (زايد، 2003، 172).

6-6- نظرية القلق الدافع:

تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن الدوافع المرتبطة بمواقف الامتحان تعمل على حث واستثارة الاستجابات المناسبة للموقف، وقد تؤدي في النهاية إلى أداء مرتفع.

وبهذا يعمل القلق كدافع وظيفته استثارت الاستجابات المناسبة لموقف الامتحان.

ويدعم هذا النموذج وجهة نظر تايلور وسبنس Taylor et Spence التي تقوم على أساس أن للقلق خاصية الدافع الذي يوجه السلوك، ويدفع الفرد للعمل والنشاط.

(الصفطي، 1995، 75)

وأكد تايلور وسبنس Taylor et Spence في نظريتهما "القلق الدافع" أن شعور التلميذ بالقلق في الامتحان صفة حسنة تدفع إلى تحسين أدائه، فيحصل على درجات مرتفعة. (مرسي، 1982، 159).

وهذا يعني أن هناك ربطا بين الدافع الذي يدفع الشخص للعمل والنشاط وبين القلق أي أن الإنسان عندما يكون في موقف اختباري يشعر بالقلق الذي يحفزه على إنجاز مهامه بنجاح. (إسماعيل، 1994، 52).

وقد أجريت دراسات كثيرة عن علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في الإمتحان في ضوء مفهوم هذه النظرية، وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة بين القلق وأداء الأعمال، أي كلما زاد القلق زاد تحسن الأداء.

وفسر الباحثون هذه العلاقة في ضوء نظرية هل في خفض الدافع. وأشارت نتائج أرى إلى وجود علاقة منحنية بين القلق والتحصيل في الإمتحان، أي كلما زاد القلق تحسن التحصيل إلى أن يصل القلق ألى مستوى معين من بعده يضعف التحصيل بإزدياد القلق. وفسر الباحثون هذه العلاقة بنظرية هب في علاقة الدافع بالأداء، والتي تقول أن المستوى الأمثل للدافع هو الوسط. (مرسي، 1982، 160).

6-7- 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.

(مرجع سبق ذكره، 159).

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

ويستند هذا النموذج إلى وجهة نظر تشايلد chaild، التي تقوم على أن القلق كحافز في موقف العمل، قد يثير إستجابات ملائمة للعمل أو إستجابات لا علاقة لها بالعمل.

(الصفطي، 1995، 75).

وقد أجريت دراسات كثيرة عن علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في الإمتحان في ضوء مفهوم هذه النظرية، ومن أمثلتها: دراسة برود هيرست Braud hurst (1957)، ودراسة مونتاكو Montaquo، وأشارت نتائجها إلى أن القلق يعوق التحصيل في الإمتحان، وكلما كانت المهمة صعبة كلما زاد القلق وأعاق التلميذ على الأداء. (مرسي، 1982، 160).

من خلال عرض هذه النظريات يتضح وجود تعارض قائم بينها. فكل واحدة تركز على حانب معين، وتهمل الجوانب الأخرى. فنظرية التداخل تركز على العلاقة بين الفلف والإنتباه أما الثانية فتركز غلى العلاقة بين القلق وقصور تجهيز المعلومات، أما الثالثة فسرت القلق كدافع للأداء والإنجاز، والرابعة فسرت القلق كمعوق للأداء خاصة في المهمات الصعبة.

إلا أنه في الحقيقة هذه النظريات مكملة لبعضها البعض في تفسير قلق الإمتحان الذي يعتبر دافعا عندما يكون معتدلا ومتوسطا، ويكون معوقا إذا كان مرتفعا، حيث يحدث تداخل بين التقييم السلبي للذات وموقف الإمتحان وبين أداء المهمة، فيتشتت الإنتباه وينعدم التركيز ويحدث الفشل في أداء المهمة. بالإضافة إلى العادات الدراسية السيئة، والتي تؤدي بدورها إلى قصور في تعلم المعلومات وتنظيمها ومراجعتها وإستدعائها في موقف الإمتحان.

7- أسباب قلق الإمتحان:

7-1- مستوى الذكاء:

يبدوا أن مستوى قلق الإمتحان يتحدد حسب درجة الذكاء، حيث بينت نتائج بعض الدراسات وجود إرتباط سلبي بين قلق الامتحان والذكاء.

ومن أهمها ما توصلت إليه دراسة فيشر وأوري (1973) Fisher et Awery من نتائج، تتمثل في إنخفاض قدرات التلاميذ. (أحمد، 1989، 78).

كما توصلت زيف وديم (1967) Ziv et Dem من خلال دراستهما التي تهدف إلى دراسة العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي مع أخذ بعين الإعتبار عامل الذكاء إلى أن هناك علاقة عكسية بين القلق والذكاء، إلا أنها لم تكن ذات دلالة إحصائية.

(حداد، 2001، 113).

وتوصل أيضا الكيال (1967) من خلال دراسته التي أجريت على طلبة جامعة دنفر لغرض قياس القلق في علاقته بطبيعة الحالة الذهنية. طبقت الدراسة على عينة تتكون من 81 طالبا صنفوا من خلال هذه الدرجات إلى مجموعتين: مرتفعة ومنخفضة في القلق.

طبق الباحث إختبار القلق الصريح لتايلر، ومسائل جرات الماء للكون (ثلاث جرات بأحجام مختلفة) يطلب ملؤها، بحيث يتم الحصول على مقدار معين من الماء في ثلاث جرات، وذلك لقياس المرونة الذهنية، أي طريقة حل هذه المسائل الحسابية.

توصلت الدراسة إلى عدم وجود فرق بين ذوي القلق العالي والمنخفض في الحلول المعطاة رغم أن ذوي القلق المنخفض كانوا ذوي مرونة أكثر مقارنة بذوي القلق المرتفع.

(الكيال، 1990).

كما هدفت دراسة مازي (1969) إلى معرفة العلاقة بين قلق الإمتحان والتحصيل وشملت عينتها 96 طالبا تم تقسيمهم حسب درجات الذكاء إلى أربع مجموعات، وتم

إستخدام مقياس الكلية الأمريكية لقياس الذكاء، وقيس القلق بواسطة إختبار قلق الإمتحان وقد أظهرت النتائج أن أداء التلاميذ منخفضي الذكاء. (دوكم، 1996، 15).

من خلال هذه الدراسات يتضح أن الذكاء يرتبط سلبيا مع قلق الإمتحان وإيجابيا مع التحصيل الدراسي. وعليه يعتبر هذا العامل مؤثر بدرجة ما في قلق الامتحان تجعلنا نثبته بقياسه عند أفراد العينة.

7-2- الرسوب:

يؤدي ضعف التحصيل الدراسي في الغالب إلى رسوب التلميذ في المرحلة الدراسية التي لم يحضل فيها على نتائج تحصيلية مقبولة، ويرتبط ضعف التحصيل بمتغيرات عديدة من بينها إرتباطه بقلق الإمتحان، لذا فإنه من الواضح أن التلميذ الذي يكون لديه قلق مرتفع من الإمتحانات، تكون نتائجه الدراسية ضعيفة، وضعف النتائج يؤدي إلى الرسوب، والفشل في إجتياز المرحلة التعليمية، خصوصا إذا كانت الإمتحانات إمتحانات شاملة ومؤهلة لمرحلة تعليمية جديدة، مثل إمتحان الخامسة إبتدائي وإمتحان الرابعة متوسط وخصوصا إمتحان شهادة البكالوريا الذي يؤهل التلميذ للإلتحاق بالجامعة.

وإنطلاقا من الخبرة الشخصية، يؤكد المدرسون ومستشاروا التوجيه والإرشاد المدرسي وحتى بعض الأولياء أن قلق الامتحان لدى التلاميذ الذين يجتازون إمتحانات شهادة البكالوريا لأول مرة يختلف كثيرا في الشدة عن قلق الإمتحان لدى التلاميذ الذين يجتازون إمتحانات شهادة البكالوريا للمرة الثانية أو الثالثة بسبب الرسوب في السنة أو السنوات الماضية.

حيث أن التلميذ المقبل على هذه الإمتحانات لأول مرة يكون قلقه منخفض، إما لعدم مبالاته بما ينتظره، أو لتأكده من نجاحه، أو لعلمه مسبقا أنه لن ينجح في السنة الأولى، أو أن عليه تكرار السنة ليتمكن من إجتيازها، أما التلميذ المعيد فإن قلق الإمتحان لديه يكون مرتفعا أكثر من سابقه لإعتبارات كثيرة (يذكرها الأساتذة والمرشدون والأولياء) من بينها، أن التلميذ المعيد يتحمل عبئا إجتماعيا ثقيلا طوال السنة الدراسية التي يعيدها، ولا يجد ما يبرر به فشله مرة أخرى، كما أن عامل السن بالنسبة للإناث، وعامل الخوف من الطرد من المدرسة للجنسين معا. (غربي، 2013)

تزداد وطأته بالنسبة للتلميذ المعيد للسنة، لذا فأن من النصائح التي يوجهها المرشدون (وحتى المدربون في مجال الرياضة التنافسية) أن على التلميذ أن يبذل كل جهده

في المحاولة الأولى، لأنها أفضل فرصة بالنسبة له، وأنه إذا أعاد المحاولة فإنه لايمكن أن يعيدها بنفس القوة، لأن الجهد الذي بذله في المحاولة الأولى ولم يفلح، سيتبعه، وينقص من قدراته كثيرا.

ومن الناحية التجريبية، فإن من أسباب إرتفاع مستوى قلق الإمتحان لدى التلاميذ، هو إرتباط الإمتحان بخبرة الفشل في حياة التلميذ، وتكرار مرات الفشل. (السنباطي، 2009، 17)

وتشير معظم الدراسات في هذا المجال إلى الإرتباط الدال إحصائيا بالإيجاب بين الرسوب وقلق الامتحان، حيث تؤكد دراسة الأغا (1988) التي حاول الباحث من خلالها دراسة العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وأجراها على عينة من (20) تلميذا وتلميذة بالتساوي، في الصف الثالث الإعدادي، وتوصل من خلالها إلى أن التلاميذ ذوو القلق العالي هم أدنى في تحصيلهم من التلاميذ ذوو القلق المنخفض كما توصل إلى وجود إرتباط سالب بين القلق والتحصيل الدراسي، وهي نفس النتائج التي توصلت لها دراسة العزي وزميلتها (2010) وهي الدراسة التي كانت تتناول موضوع القلق الإجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الخامس في معهدي إعداد المعلمات (نينوى/ الموصل) في مركز محافظة نينوى، والتي توصلت فيها الباحثتان إلى وجود إرتباط سالب بين القلق الإجتماعي والتحصيل الدراسي، أي أنه كلما إنخفض التحصيل الدراسي لأقصى درجاته، التي تسبب الرسوب والفشل في إجتياز السنة الدراسية، كلما إرتفع القلق بأنواعه المختلفة لدى التلاميذ.

7-3- البيئة المدرسية:

تعتبر المدرسة البيئة الثانية بعد الأسرة التي يلتحق بها الطفل، وتتكفل برعايته وفق ضوابط ومعايير المجتمع، فتعمل على تلقينه المعارف وإكسابه المهارات وتدريبه على أنواع مختلفة من السلوك، وتنشأ فيه إتجاهات وقيم جديدة، وتؤهله للتكيف مع البيئة الإجتماعية وإزداد دور وأهمية المدرسة في عصرنا الحالي لما لها من دور حيوي في تكوين شخصية الطفل وفي حياته عامة، ولقد إقتضت ضرورة العصر أن يقضي الفرد أهم مراحل نموه في المدرسة، وأن يشغل معظم وقته اليومي في دراسة المواد وإستذكارها وإنجاز الواجبات المدرسية المنزلية. (القوصي، ب ت، 203).

ذلك أن الإعداد للحياة يتضمن تنشئة الطفل تنشئة سليمة بما يتوافق مع قدراته ورغباته وحاجياته المعرفية والدراسية والمهنية والإجتماعية والشخصية، وبما يضمن له

المشاركة الفعالة في الحياة الإجتماعية، ولا يأتي ذلك إلا من خلال تفاعل التلميذ مع زملاءه ومدرسيه وإدارة المؤسسة والأشياء الأخرى، من برامج ومناهج وكتب ووسائل تعليمية.

يعيش تلميذ المرحلة الثانوية في بيئة مدرسية تعج بكثير من الخصوصيات التي لا نجدها في السنوات السابقة فهو مقبل على إمتحان مصيري في نهاية السنوات الثلاث.

وعلى ضوءه يتحدد مستقبله الدراسي وهذا الحدث ينعكس على حيلة التلميذ في المدرسة وفي البيت، فيعمل بعض التلاميذ على التكثيف من المراجعة والإستذكار حرصا منهم على مضاعفة وزيادة معدلاتهم التحصيلية ويصبح محل إهتمام جميع الأهل والمدرسين على حد سواء، إن هذه النظرة من التلميذ لنفسه أو من حوله تجعله يعيش جوا مشحونا بضغط يسبب له التوتر والقلق بين ما ينتظره وبين ماهو قادر على إنجازه فعلا، فيجد نفسه عاجزا على الموائمة بين الحاجات وتلك الضغوط ويزداد الأمر خطورة إذا علم أن التربية الحالية وطرق التدريس التقليدية تعتمد على التلقين مع إرهاق التلميذ بمواد دراسية كثيرة وضبطه بقوانين مدرسية تقيده من إشباع حاجاته ورغباته وميوله ضمن بيئة مدرسية مغلقة.

وتستعرض الجولاني (1999) أهم المشكلات التي يتعرض لها التلميذ في المدرسة وهي:

أ- عدم القدرة على تخطيط الوقت.

ب- الصعوبة في الحفظ.

ت- عدم القدرة على التعبير عن النفس.

ث- الشك في قدرته على التحصيل الدراسي.

ج- القلق والخوف من الإمتحانات.

ح- الخوف والقلق من الرسوب. (الجولاني، 1999، 47).

وهناك عدة أسباب أخرى تساهم في ظهور القلق عند التلاميذ ككبت مشاعرهم بسبب الرقابة المفروضة عليهم من المدرس والإدارة وطول اليوم الدراسي وما يتخلله من إمتحانات وفروض والعقوبات التي تسلط عليهم بسبب إرتكابهم لمخلات النظام الداخلي للمدرسة واللوم والتوبيخ الذي يوجهه لهم المدرس بسبب سلوكاتهم أو نتائجهم المدرسية، ومحدودية فترات الراحة وأوقات الفراغ، وما ينعكس ذلك على صحتهم الجسدية والنفسية وتذمرهم الشديد من الضغط والنظام الذي يمارس عليهم أثناء دخولهم وخروجهم من المدرسة، وما يعبرون عليه من إتباع القوانين المدرسية، والإلتزام بها طيلة اليوم الدراسي ما يجعل هؤلاء التلاميذ

يتساءلون عن سبب هذا الإنضباط وهذا النظام الداخلي وعن السكوت والصمت داخل حجرة الدراسة.

وتشكل هذه الصعوبات الدراسية على تلميذ المدرسة في مختلف المراحل الدراسية قلقا شديدا، كما يشعر التلاميذ بالخجل من نتائجهم أو مظهرهم أو من سوء علاقاتهم مع زملائهم أو عن طريق حديثهم وكلامهم معهم أو منافستهم دراسيا، وخوفهم الشديد من الرسوب في الإمتحان النهائي الذي يدفعهم إما إلى الكسل واللامبالاة أو إلى الإستعداد الجيد وبذل المزيد من الجهد لتحقيق النجاح، وما ينتاب التلاميذ من خيبة أمل من عجزهم على فهم الدروس والخوف من مجيئها في الإمتحانات.

كما ينزعجون من مواد غير محببة للنفس وكرههم لمدرسي هذه المواد وشعورهم بعدم الراحة والقلق في ساعات هذه المواد. (الطريري، 1994، 47).

7-4- المدرس:

يتفاعل المدرس مع تلامذته يوميا فيؤثر فيهم بما يملك من صفات شخصية ومعرفية وسلوكية وقيادية فإن كان يتصف بالسماحة والإنسانية والمحبة والعلم والكفاءة والحرية والديمقراطية والعدل والإحترام فنجد الجو الذي يسود حجرة الدراسة يتسم بجو من الألفة والتعاون والإنتماء، أما إذا كان المدرس يستعمل أسلوب القسوة والحزم والتشدد في آراءه وأفكاره ويثبط آمال وتطلعات وهمم التلاميذ فإنه يؤدي إلى شعور التلميذ بقلق قوي إزاء حضور دروس هذا المدرس بالذات.

وقد يبالغ المدرس في تسلطه على التلاميذ في همل مواهبهم ويضغط على حريتهم ويعاقبهم ويكثر من أوامره ونواهيه وإملاءاته ومن الحكمة ألا تقيد إرادة المتعلم بكثرة النواهي كقوله لاتتكلم لاتتحرك لاتلتفت لاتسأل هذا لاتفعل هذا ولا تفعل ذاك فيشعر التلاميذ بقلق شديد.

ويرى "بول وتورانس" أن من واجب المدرسين ألا يكونوا متسلطين وأن يقدموا تغذية راجعة لكل تلميذ وأن تكون هذه التغذية واضحة وألا يكون فيها إساءة للتلميذ المخطئ، فقد يرجع رسوب كثير من التلاميذ في الإمتحانات إلى ما يلاقونه من ضغط نفسي متكرر يساهم فيه بشكل كبير مدرسيهم. (بوفاتح، 2005، 58).

7-5- الإستذكار:

يعتبر الإستذكار (المراجعة) من عمليت التعلم الأساسية التي عرفها التلميذ منذ إلتحاقه بالمدرسة، والتي يتوقف عليها نجاحه أو رسوبه في مختلف الإمتحانات، فمهما كانت قدرة التلميذ على الفهم والإستعاب الجيد للمعلومات والدروس، تبقى مراجعتها أمرا ضروريا وحتميا وملازما لعملية التعلم وتصبح عملية المراجعة في السنة الثالثة ثانوي، وسيلة ضرورية لقياس مدى إستعداد التلميذ للإمتحانات وخاصة إمتحان الباكلوريا، ويشرع في المذاكرة مع إنطلاق أول درس من السنة الثالثة ثانوي، وتستمر حتى الإنتهاء من الإمتحان النهائي.

وقد يشعر التلميذ بالملل والضيق منها، ويقع عرضة للضغط النفسي والقلق إذا لم يحسن إتباع قواعدها الصحيحة، حيث يقضي التلميذ وقتا طويلا في المراجعة، وقد يركز ذهنه وطاقته النفسية في الإستذكار ولكنه يفشل في الإستعانة بالطريقة الصحيحة في ذلك بل يتبع طرقا خاطئة، معتقدا أنه يستذكر بالطريقة الصحيحة.

فبعض التلاميذ يجهدون أنفسهم بدنيا ونفسيا في الإستذكار ولا يأخذون قسطا من الراحة فيصابون بالتعب والإعياء والإرهاق والصراع والتوتر وتجعلهم تحت وطأة الضغط النفسي، وقد يكون الوقت الذي يقظيه في المراجعة طويلا جدا، بحيث يتسبب عن ذلك كسل ذهني لا يمكنه من الإنتباه بالقدر اللازم أثناء الحصص المدرسة في اليوم التالي نتيجة إصابته بالإجهاد في الإستذكار لفترة طويلة.

ومن العادات السيئة في الإستذكار والتي تلعب دورا بارزا في ظهور القلق عند التلاميذ تخصيص نهاية العطلة الأسبوعية للإستذكار، ومع كثرة الدروس وتراكمها وأهميتها يشعر التلميذ بالإرتباك نتيجة عدم كفاية الوقت المخصص لمراجعة كل المواد، وبمرور الوقت يكتشف أن وقت المراجعة غير كاف لمراجعة ما ينتظره حتى ولو سهر الليل وذاكر طول النهار، وتكون النتيجة أنه ليس لديه الوقت لتثبيت ما يقرأه في ذاكرته وبذلك يرتبك ويتوتر حين يشعر بأنه لم يذاكر كما يجب. (بوفاتح، 2005، 63).

7-6- التحصيل الدراسي:

يعتبر قلق الامتحان شكل من أشكال المخاوف المرضية التي لها بالغ الأثر على سلوك الفرد ونفسيته وخاصة قرب أو أثناء تأدية الامتحانات، ويرتبط هذا النوع من القلق بمواقف الإختبار، وهو قد يوجد بدرجة مرتفعة فيؤثر على حسن أداء الفرد للامتحان ويسمى حينئذ بالقلق المعطل.

بينما المستوى المعتدل منه يعتبر أمرا طبيعيا فلا يؤثر كثيرا غعلى أداء الفرد في الامتحان ويسمى حينئذ بالقلق الميسر. (عبد الخالق، 1987).

وقد فسر الباحثون العلاقة السلبية بين القلق والتحصيل على أساس أن القلق يشكل حالة من التوتر الشامل التي تصيب الفرد وتؤثر في العمليات العقلية ةالإنتباه والتفكير والتركيز والتذكر والتي تعتبر من متطلبات النجاح في الامتحان وبالتالي فإن حالة التوتر هذه تؤثر في تحصيل التلميذ تأثيرا سلبيا. (أبو صائمة، 1995).

أن أهمية الامتحان بالنسبة للتلميذ تكمن في كونه الأساس الذي يتم بناءا عليه تقرير مصيره وبالتالي كلما زادت أهمية الامتحان إزدادت لديه مظاهر الخوف والرغبة في تجنب الموقف، ومن هنا يمكن أن نفسر غياب بعض التلاميد عن الامتحانات وشعور البعض الأخر بألام في المعدة، وبالتالي فإن حالات التوتر هذه تؤثر في تحصيل التلميذ سلبيا وأشارت أغلب الدراسات التي تناولت العلاقة بين القلق ومستوى التحصيل إلى أن العلاقة بينهما علاقة عكسية أي أنه كلما زاد القلق إنخفض مستوى التحصيل والعكس صحيح وأشارت نتائج أخرى إلى وجود علاقة منحنية بين درجات القلق والتحصيل الدراسي أي كلما زاد القلق تحسن مستوى التجصيل إلى أن يصل القلق إلى مستوى معين بعده يضعف التحصيل بأزدياد القلق وهذا يعني أن تحصيل أصحاب القلق المتوسط أفضل من تحصيل زملائهم أصحاب القلق المنخفض والعالي.

يتبين مما سبق أن ميدان البحث في مجال القلق وعلاقته بالتحصيل مازال مفتوحا وذلك لكون العلاقة بينهما لم تحسم بعد وتحتاج إلى مزيد من البحث وبخاصة أن مجتمعنا له خصوصيته الثقافية والذي يواجه فيه التلميذ العديد من الضغوط والتي من شأنها إثارة القلق لديه وبالتالي ينعكس ذلك في تحصيله الدراسي.

7-7- الجنس:

إذا كان الرجال والنساء يختلفون في ردود أفعالهم لظروف الحياة، فقد يحتاج الباحثون في القلق إلى ضبط متغير الجنس في أبحاتهم، لأن محاولات تطوير التدخلات قد تحتاج أن تكون منسجمة أو على المقاس Reeve(2008) ويميل الإناث إلى الإدلاء بمستويات أعلى في قلق الامتحان مقارنة بالذكور، إلا أن هذه الفروق بين الجنسين لا تترجم إلا فروق موضوعية في الأداء. وتعزى هذه الفروق إلى الإختلاف في خبرات التعرض والتعلم وإلى إمكانية كون الإناث أكثر إرادة للإدلاء بقلقهن. (Zeidner; 2004).

وقد ترجمت العديد من الدراسات هذا القول من خلال النتائج الأمبيريقية التي توصلت أليها في النقطة، حيث أكد تواترها على أن الإناث أكثر قلقا مقارنة بالذكور خاصة في الإنفعالية، إلا أن هذا الإختلاف لم ينعكس على الأداء والتحصيل الأكاديميين.

8- الإجراءات العملية التعليمية الإرشادية لخفض قلق الإمتحات:

يقترح الإخصائيين النفسيين أنه هناك بعض الإجراءات العملية التوجيهية والإرشادية لتخفيض قلق الامتحان وسوف يستعرض الباحث أهم الإجراءات وهي كالأتي:

8-1- تطوير قدرة الفرد على الفهم وحل المشكلات:

- إن فهم الأشياء والذات والآخرين يقدم وقاية ممتازة من القلق.
- معرفة الفرد بالعلاقات السببية الحوادث.
- فهم الذات الجسمية تحمي من القلق حول وظائف الجسم.
- التدرب على إتخاذ القرارات وحل المشكلات والتعامل مع المشكلات، فالتعامل مع التوتر هو نوع من المشكلات.
- التدرب على كيفة طرح البدائل للمشكلة الواحدة مثل:

* ماذا تفعل لو أنك لم تتمكن من فهم الامتحان.
* ماذا تتصرف لو أن صديقا طلب منك عدم تقديم الامتحان.

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

8-2- مساعدة الفرد على الشعور بالأمن والثقة بالذات (أسلوب توكيد الذات):

- تقديم المثيرات التي تؤدي للقلق والخوف بشكل تدريجي.
- تقوية الثقة بالذات على نحو تدريجي خبرات النجاح (زهران، 2000، 230).

8-3- التدرب على الإسترخاء:

- إن القلق والإسترخاء لا يمكن أن يحدثا معا (وهذا ما يسمى بمبدأ البديل المتنافر).
- التدرب على التنفس بعمق وعلى إرخاء العضلات والشعور بالإسترخاء.
- هناك أساليب كثيرة للتدرب على الإسترخاء لكل مجموعة من العضلات في الجسم.
- يمكن أن يسبق الإسترخاء بخطوة يطلب فيها من الفرد أن يتخيل موقفا مثيرا للقلق وبعد ذلك يقوم بالإسترخاء الذي يعمل كمضاد لإستجابة القلق.
- من المفيد إعداد قائمة بالمواقف المثيرة للقلق المراد تخيلها في أثناء الإسترخاء.

8-4- الحديث الايجابي مع الذات:

- تشجيع الأفراد على أن يتوقفوا عن إستخدام التعليقات السلبية للقلق عندما يتحدثون مع أنفسهم.

- تشجيع إستخدام عبارات إيجابية في الحديث مع الذات مثل (صحيح أنني منزعج ولكن الأمور سوف تسير على ما يرام، لا يوجد إنسان كامل، أن تعمل وتبذل جهد أسهل من أن تقلق). ويمكن إستخدامه وحده أو مع الإسترخاء. (رضوان، 2002، 250).

8-5- تقليل الحساسية التدريجي:

وهذه التقنية تستند إلى الفرضية التالية:

بالإمكان محو إستجابة إنفعالية غير مرغوب فيها (كالخوف أو القلق) من خلال إحداث إستجابة مضادة لها، فالإستجابات المتناقضة لايمكن أن تحدث في آن واحد وهذا ما يطلق عليه بالكف المتبادل، فالفرد لايستطيع أن يشعر القلق أو الخوف وهو في حالة إسترخاء تام، إذ أن الإسترخاء يكبح هذه الإستجابات الإنفعالية، وتشمل هذه التقنية على ثلاث مراحل أسلسية:

أ- إعداد هرم القلق لدى المسترشد:

حيث يتخيل المسترشد المواقف التي تبعث على القلق لديه وهو في حالة الإسترخاء التام ويتم ترتيب المواقف بالتسلسل بدأ بأقلها إثارة وإنتهاءا بأشدها إستثارة.

ب- الإسترخاء وتدريب المسترشد عليه.

ج- أقران المثيرات التي تبعث على القلق لدى المسترشد بالإستجابة البديلة للقلق (أي الإسترخاء) أي أن المسترشد يتخيل المواقف تدريجيا بدأ بأقلها إثارة وإنتهاءا بأشدها إثارة وهو في حالة الإسترخاء.

8-6- تقديم المساعدة في الدراسة:

- مراجعة المقرر والأعمال المنزلية قبل الامتحان بأيام.
- تطوير مهارات الدراسة الفاعلة ومهارات الإستعداد للامتحان.
- تقديم أدلة للدراسة تركز على أداء التلاميذ على الجوانب المفتاحية.

(الضامن، 2003، 228).

8-7- تشجيع التعبير عن الإنفعالات (التفريغ الإنفعالي):

- إن تعبير الشخص عن إنفعالاته يعمل كمضاد لحالات القلق.

- من خلال اللعب وتمثيل الأدوار والسيكودراما يمكن أن تحدث عمليات تفريغ إنفعالي.
- إن رواية القصص طريقة فعالة للتعبير عن المشاعر.

8-8- تحسين عادات الدراسة السيئة:

- تحميل التلاميذ المسؤولية والإعتماد عن النفس.
- تدريب الطلبة على إدارة وقت التعلم وتنظيمه وعدم التأجيل.
- تشجيع التلاميذ على البحث والتساؤل والإستكشاف.
- تشجيع التلاميذ على الاختبار والتقويم الذاتي المستمرين.

(عمروني وقدوري، 2015، 227)

8-9- التدريب على مهارات الامتحان:

الامتحان موقف تعليمي لابد من الإهتمام به وإتباع أساليب فعالة عند المذاكرة له من أجل الحصول على مستوى مناسب من التحصيل والنجاح والتفوق، ومن هذا المنطلق يرى المختصين في هذا المجال أنه لابد من إكتساب بعض المهارات وهي المهارات اللازمة لكل تلميذ يتقدم إلى الامتحانات وتسمى هذه المهارات (بمهارات الامتحان) ومن هذه المهارات مايلي:

8-9-1- مهارة المراجعة:

مهارة المراجعة من أهم المهارات التي ينبغي أن يكتسبها أي تلميذ يمر بالامتحانات لأنه من خلالها يسترجع الكثير من المعلومات والبيانات التي مر بها خلال العام الدراسي. ومهارة المراجعة تحتاج إلى التركيز والمتابعة أول بأول ولكي يستطيع التلميذ أن يراجع المراجعة الجيدة لابد أن يسير وفق خطوات معينة من أهمها مايلي:

- تدوين أكثر النقاط أهمية في كراس الملاحظات.
- مراجعة هذه الملاحظات دوريا والتلخيص قدر المستطاع.
- المراجعة حسب الجدول الزمني المحدد.
- تحديد المواد التي تحتاج لمجهود ووقت أكبر في المراجعة ثم البدء بدراستها أولا.
- تجنب أسباب التشتت الذهني أو ضعف الإنتباه أو قلة التركيز أثناء المراجعة.
- المراجعة المنظمة لجميع المواد المقررة ووضع المادة الصعبة مع مادة أقل صعوبة.
- إستخدام الألوان للتأشير على النقاط المهمة. (الداهري، 2005، 220).

8-9-2- مهارة الإستعداد للامتحان:

الإستعداد للامتحان من الأمور المهمة وإن كان التلميذ مقبل على إمتحان مهم يتوقف مستقبله عليه، فلا بدا أن يستعد التلميذ إستعدادا جيدا لهذا الامتحان، ومن أهم خطوات الإستعداد للامتحان مايلي،

- عدم السهر طويلا، لأن السهر يرهق الجسم ويتعبه ويخرج التلميذ عن التركيز في الدراسة.
- الإبتعاد عن شرب المنبهات كالشاي والقهوة لأن مثل هذه المنبهات تأخذ من قدر التلميذ وإستعابه وتركيزه.
- عدم تناول الأقراص المنبهة، فهذه أمور غير طبيعية تدفع التلميذ إلى السهر ومن ثم عدم مقدرة التلميذ على المواصلة في الدراسة، لأن ما بني على شيء صناعي فهو صناعي وبالتالي تكون المذاكرة مصطنعة.
- أخذ قسط وافر من النوم لأن النوم يريح الجسم وكذلك العقل من التفكير وبالتالي يتجدد نشاط الإنسان وتعود إليه حيويته. (الحربي، ب ت، 34).
- المحافظة على وجود حالة من التهيؤ النفسي الطيب للتعامل الجيد والفعال مع موقف الامتحان وكذلك المحافظة على الإتزان الإنفعالي والإبتعاد عن التوتر والقلق.

8-9-3- مهارة أداء الامتحان:

- الجلوس في المكان المخصص بهدوء وكتابة البيانات الشخصية، وإتباع التعليمات التي تلقى على التلميذ من لجنة سير الامتحان.
- الكتابة بخط واضح، وتنظيم ورقة الإجابة، والإلتزام بآداب الامتحان.
- عدم محاولة الغش والمحافظة على الهدوء النفسي التام أثناء الامتحان.
- الامتحان يحتاج نوعا من الإجتهاد والحكمة في التعامل مع ورقة الأسئلة من حيث حسن قراءتها، وحسن إختيار الأسئلة وحسن الإجابة. (زهران، 2000، 287).

9- قياس قلق الامتحان:

كان يحدد قلق الامتحان في بداية عهده مع البحث الأمبريقي على أنه أحادي البعد. وعليه كانت المقاييس المبكرة مثل إستبيان قلق الامتحان Mandler and Sarason (1952) تفترض على أنها أحادية البعد. ومع ذلك، فإن بنود هذه المقاييس كانت تشير إلى

مكونات مختلفة لقلق الامتحان عاطفية ومعرفية وفيزيولوجية، وأن التحاليل العاملية المبكرة بينت بإستمرار أن هذه المقاييس كانت مكونة من أكثر من متغير.

ومن هنا إقترح كل من Liebert and Moris (1967) التمييز بين المكونات العاطفية والفيزيولوجية التي أسماها (الإنفعالية) والمكونات المعرفية التي أسماها (الهم).

اليوم هناك إتفاق مشترك على أن قلق الامتحان يتألف تحديدا مما يلي:

- التوتر العاطفي (الشعور بالإرتباك وعصبي ومتوتر).
- الإستثارة الفيزيولوجية (بما في ذلك أعراضا مثل إرتفاع نبضات القلب والتعرق. ..).
- الإنشغال والهموم المعرفية المرتبطة بتهديد الفشل وعواقبه ونقص الآهلية الشخصية...

.(Pekrun.R. 2001)

ومن ذلك الحين، تم تقديم العديد من التمييزات الإضافية بما في ذلك التفريق الذي قدمه (Spielberger) في مقياسه لقلق الامتحان (TAI) الذي يعتبر من أكثر المقاييس إستخداما لقياس قلق الامتحان عند طلبة الثانوية والكليات، كما ثبت صلاحية تطبيقه على تلاميذ المدارس الابتدائية والمتوسطة. فهو تقرير ذاتي يتكون من 20 بندا أو تصريحا يدلي بها المجيب ليعبر عن درجة إحساسه بأعراض القلق قبل وخلال وبعد الامتحان. يتبع كل تصريح أربعة خيارات (أبدا–أحيانا–غالبا–دائما)، وتتراوح النتيجة بين (20 و80 درجة). كما يعطي المقياس نتيجتين فرعيتين تتمثلان في الهم (الإنشغال) والإنفعالية يتكون كل منهما من ثمانية (08) بنود وتتراوح النتيجة فيهما بين (08 و32). ويعتبر (TAI) مقياس قلق الامتحان الأكثر إستخداما في الولايات المتحدة وترجم إلى أكثر من 20 لغة بما فيها اللغة العربية وقد بلغت مستويات صدقه وثباته في كل هذه الثقافات حوالي 0.90

.(Bushman. 1995. 80–81)

كما عاد (Sarason 1984) وطور مقياسا اخرا من منطلق المعارف الجديدة التي تطورت من خلال البحث الامبيريقي متخليا بذلك عن مقياسه الكلاسيكي الأحادي البعد الذي طوره رفقة (Mandler 1952). ردود الفعل على الاختبارات والمعروف أكثر بالمختصر (Reaction to tests) هو الإسم الذي يعرف به المقياس الذي يتكون من 40 بندا يدلي بها المجيب ليصرح عن مدى تطابق إستجاباته في الامتحان مع محتوى البنود. يتبع كل تصريح أربعة إختيارات تتراوح بين (لا تنطبق علي إطلاقا، تنطبق علي إلى حد ما، تنطبق علي تماما، تنطبق علي جدا)، ضمنه أربعة أبعاد كاملة تمثلت في الهم والتوتر والتفكير

غير ذات الصلة والأعراض الجسدية. يتكون كل مقياس فرعي من 10 بنود وتتراوح النتيجة فيها بين (10 و40)، كما تتراوح النمتيجة الكلية المعبرة عن ردود الفعل على الامتحانات بين (40 و160).

وقد أعدت مقاييس عديدة لقياس قلق الامتحان، وفي معضمها ذاتية التقرير، ومن أشهر هذه المقاييس مايلي:

- تقرير ذاتي عن قلق الامتحان. (زهران، 2000، 102)
- إستبيان ماندلر وساراسون لقلق الامتحان (1952). (حداد، 2001، 106)
- مقياس قلق الامتحان وضعه ساراسون (1960). (الكامل، 1984، 7).
- مقياس قلق الامتحان من إعداد علي شعيب، والذي يتكون من خمسة عوامل هي: الخوف والرهبة من الامتحان، والضغط النفسي للامتحان، والخوف من الامتحانات الشفوية والصراع النفسي المصاحب للامتحان، والإضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للامتحان. (شعيب، 1987، 305).
- قائمة قلق الامتحان Test Anxity Inventory. ويعرف أحيانا بإسم (مقياس الإتجاه نحو الامتحان)، الذي وضعه سبيلبرجر وأخرون. وقد أعده باللغة العربية أحمد عبد الخالق، وأعده نبيل الزهار، وكذلك ماهر الهواري، وأعدته ليلى عبد الحميد، ويقيس الإنزعاج والإنفعالية.

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

- إختبار القلق المدرسي للمرحلة الثانوية، من إعداد حسنين عبد الكامل، ويتكون من أربعة أبعاد هي: الأعراض الجسمية للقلق، وقلق الامتحان، وعدم الميل الدراسي، والقبول الإجتماعي. (الكامل، 1984، 7).
- مقياس قلق الامتحان (The Test Anxiety Scale) TAS وضعه Sarason وأعده باللغة العربية أحمد عودة، ومحمود عكاشة، ومحمود عوض الله، وحسن علام، وكذلك أعده رشاد دمنهوري، ومدحت عبد الحميد. (عوده، 1988، 72).
- مقياس سوين لسلوك قلق الامتحان.
- مقياس فريدبين لقلق الامتحان وضعه إيزاك فريد مان وجاكوب بينداس Friedman & Bendas، ومن مقاييسه الفرعية: الإزدراء والإعاقة المعرفية والتوتر.

- مقياس الإنزعاج- الإنفعالية (حالة قلق الامتحان)
- مقياس قلق الإمتحان وضعه رشاد دمنهوري، ومدحت عبد اللطيف (1990).
- مقياس قلق الإمتحان وضعه إبراهيم يعقوب (1994).
- مقياس مثيرات قلق الامتحان من المواد الدراسية، وضعه صالح مرسي (1997).
- مقياس قلق الإمتحان وضعه محمد حامد زهران (1999). (زهران، 2000، 102).

10- دراسات خاصة بقلق الامتحان:

10-1- دراسة (Sarason, 1957):

بعنوان؛ قلق الامتحان، والقلق العام، والذكاء الأدائي.

هدفت الدراسة لمعاولة التعرف على العلاقة بين القلق العام، وقلق الامتحان، والذكاء الأدائي (التحصيل الدراسي)، لدى عينة من طلبة جامعة (yale).

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، على عينة قوامها (305) طالبا وباستخدام مقياس القلق العام، مقياس قلق الامتحان، معدلات التحصيل الدراسي (الذكاء الأدائي).

وتوصلت الدراسة لوجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية سالبة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية سالبة بين القلق العام والتحصيل الدراسي، وهو ما يدل على أن ارتفاع درجة القلق العام أو قلق الامتحان يؤدي إلى انخفاض في درجة التحصيل الدراسي.

10-2- دراسة (Culler & Holahan, 1980):

بعنوان، قلق الامتحان والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى تخصص علم النفس، جامعة تكساس.

هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى تخصص علم النفس، جامعة تكساس.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، على عينة قوامها (96) طالبا وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وذلك باستخدام مقياس قلق الامتحان، والمعدلات التراكمية للتحصيل الدراسي لطلبة السنة الأولى تخصص علم النفس، جامعة تكساس.

وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية سالبة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، بحيث أن الطلبة الذين حصلوا على درجات قلق الامتحان المرتفع حصلوا بالموازاة مع ذلك على درجات ضعيفة في التحصيل الدراسي، والعكس صحيح.

10-3- دراسة مرسي، كمال (1980):

بعنوان، علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية.

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على العلاقة بين القلق في المواقف الاختبارية ودرجات التحصيل الدراسي.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، على عينة من طلاب المدرسة الثانوية بالكويت، بلغ عددها (370) طالب وطالبة. كما استخدمت الدراسة مقياس (yale) للقلق في المواقف الاختبارية، ودرجات التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية، والانجليزية والرياضيات.

توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا، بين متوسطات درجات مرتفعي القلق ومنخفضي القلق، في تحصيل المواد الدراسية، لصالح منخفضي القلق، وعن وجود ارتباط دال إحصائيا بين درجات القلق، والتحصيل الدراسي، لدى كل من الذكور والإناث.

10-4- دراسة (Roberta, 1983):

بعنوان؛ خفض قلق الامتحان لعينة من طلبة الجامعة السود.

هدفت الدراسة للتحقق من فعالية العلاج العقلاني الانفعالي، والعلاج بالتحصين التدريجي لإزالة الحساسية، في خفض مستوى قلق الامتحان لدى عينة من طلبة الجامعة السود.

استخدمت الدراسة المنهج التجريبين على عينة قوامها (25) فردا من الطلبة السود وذلك باستخدام مقياس قلق الامتحان "سبيلبرجر" والبرنامجين الارشاديين (الأول وفق نظرية العلاج العقلاني الانفعالي، والثاني مستند لنظرية العلاج بالتحصين التدريجي لإزالة الحساسية)

وتوصلت الدراسة إلى فعالية كل من البرنامجين الارشاديين (العلاج العقلاني الانفعالي والعلاج بالتحصين التدريجي لإزالة الحساسية)، نظرا لوجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والبعدي في قلق الامتحانن ببعديه (الانزعاج، والانفعالية)، كما توصلت إلى أن العلاج العقلاني الانفعالي أكثر فعالية من العلاج بالتحصين التدريجي لإزالة الحساسية.

10-5- دراسة الهواري، ماهر محمود- محمد محروس الشناوي (1987):

بعنوان، مقياس الاتجاهات نحو الاختبارات (قلق الاختبارات).

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على العلاقة بين قلق الاختبار، والعادات والاتجاهات الدراسية.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، على عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، قسم علم النفس، بلغ عددها (140) طالبا، من مستويات دراسية مختلفة، اختيرت بطريقة عشوائية. كما استخدمت الدراسة مقياس الاتجاه نحو الاختبارات من إعداد الباحثين، ومقياس العادات والاتجاهات الدراسية، من إعداد عادل الأشول وماهر الهواري.

توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط سالب بين قلق الاختبار، والتكيف الدراسي لدى الطلاب، وعن وجود علاقة ارتباط سالبة وغير دالة إحصائيا، بين قلق الاختبار وكل من العادات والاتجاهات، والتوافق الدراسي.

10-6- دراسة الطريري، عبد الرحمن بن سليمان (1992):

بعنوان: قلق الاختبار لدى طالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية.

هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن بعض التساؤلات حول قلق الاختبار وبعض المتغيرات لدى طالبات الجامعة مثل المستوى الدراسي، والتخصص والمعدل التراكمي.

استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة مكونة من 148 طالبة من تخصصات مختلفة في جامعة الملك سعود بالرياض، وذلك باستخدام مقياس قلق الاختبار (إعداد الباحث)، وقد اعتمد في معالجة البيانات على معامل ألفا كرونباخ، معامل التجزئة النصفية معامل الارتباط بيرسون، تحليل التباين الأحادي والمزودج، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط سلبي بين قلق الاختبار والمعدل التراكمي، ووجود فروق بين الطالبات في المستويات الدراسية فيما يتعلق بقلق الاختبار، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات في قلق الاختبار تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

10-7- دراسة عبادة، أحمد عبد اللطيف (1992):

بعنوان، قلق الاختبار في موقف اختباري ضاغط وعلاقته بعادات الاستذكار والرضا عن الدراسة والتحصيل الدراسي.

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على العلاقة بين قلق الاختبار، عادات الاستذكار الرضا عن الدراسة، والتحصيل الدراسي.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، على عينة من طلاب كلية التربية والعلوم والآداب، يبلغ عددها (100) طالب وطالبة. كما استخدمت الدراسة مقياسا لقلق الاختبار ومقياس عادات الاستذكار، والاتجاهات نحو الدراسة، ترجمة جابر عبد الحميد جابر وسليمان الخضري.

توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط سالبة دالة، بين قلق الاختبار والقدرة التذكرية والتحصيل الدراسي، وإلى وجود فروق دالة احصائيا بين مرتفعي ومنخفضي قلق الاختبار فيما يتعلق بعادات الاستذكار، والرضا عن الدراسة، لصالح منخفضي قلق الاختبار.

10-8- دراسة يعقوب، إبراهيم (1993):

بعنوان؛ البناء العاملي لمقياس سويس لقلق الاختبار لدى عينة من طلبة الصف العاشر بالتعليم الأساسي بالأردن.

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على البناء العالمي لواحد من مقاييس الاختبار وهو مقياس سويس لقلق الاختبار.

استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة مكونة من 332 طالب وطالبة من الصف العاشر منهم 170 طالب و162 طالب تم اختيار مدارسهم وصفوفهم عشوائيا، وذلك باستخدام مقياس "سويس" لقلق الاختبار، مقياس "بيرس هارس" لمفهوم الذات، واعتمد في معالجة البيانات على؛ التحليل العاملي للعوامل الأساسية، معاملات الارتباط، اختبار (ت).

وتوصلت الدراسة إلى أن عدد العوامل التي ساوى جذرها الكامن واحد صحيح أو أكثر عشر عوامل، بما نسبته 58.6 %، وأن عدد العوامل التي أمكن تحديد هويتها وتفسيرها فكانت أربعة عوامل بنسبة تقارب 37.1 من التباين الكلي.

10-9- دراسة قمحاوي، ماهر عبد السلام (1995):

بعنوان؛ علاقة مستوى الذكاء بدرجة الشعور بالقلق إزاء امتحان الدبلوم لدى طلبة كليات المجتمع الخاصة بالضفة الغربية.

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على قوة الارتباط واتجاهه بين درجة الذكاء ودرجة الشعور بقلق الامتحان، والتعرف على مدى تأثير متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي على كل من درجة الذكاء ودرجة الشعور بقلق الامتحان، بالإضافة إلى محاولة التعرف على

علاقة مستويات الذكاء الثلاثة (عال، متوسط، منخفض) بدرجة الشعور بقلق الامتحان لدى كل من الذكور والاناث، والتعرف على تأثير التفاعل بين الجنس والتخصص الأكاديمي على درجة الشعور بقلق الامتحان.

استخدم الباحث المنهج الوصفي، على عينة عشوائية طبقية مكونة من (183) طالبا وطالبة، منهم (112) طالبا، و(71 طالبة)، وكان منهم (92) من طلبة التخصصات العلمية و(91) من طلبة التخصصات الأدبية، وذلك باستخدام اختبار الذكاء العالي (السيد محمد خيري)، ومقياس الاتجاه نحو الامتحان (ليلى عبد الحميد عبد الحافظ)، وتمت معالجة بيانات الدراسة باستخدام تحليل الانحدار، تحليل التباين الأحادي والثنائي، اختبار (ت) للمتوسطات غير المرتبطة.

توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط دال بين درجة الذكاء ودرجة الشعور بقلق الامتحان عند أفراد العينة، وعدم وجود تأثير دال إحصائيا للجنس على درجة الشعور بقلق الامتحان وعدم وجود تأثير دال إحصائيا للتخصص الأكاديمي على درجة الشعور بقلق الامتحان.
كما توصلت الدراسة إلى أن درجة شعور الطلاب بقلق الامتحان لا تختلف باختلاف مستوى الذكاء، ولا تختلف درجة شعور الطالبات بقلق الامتحان باختلاف مستوى الذكاء كذلك بالإضافة إلى عدم وجود تفاعل دال بين الجنس والتخصص الأكاديمي في تأثيره على درجة الشعور بقلق الامتحان، وفي تأثيره على درجة الذكاء.

وتوصلت الدراسة –أيضا– إلى عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في درجة الانزعاج، وعدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الأدبية الذكور في درجة العاطفية، وفي درجة الانزعاج.

10-10- دراسة الشعراوي، علاء جاد (1995):

بعنوان، عادات الاستذكار والأسلوب المفضل في التعلم وعلاقتها بقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية.

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على العلاقة بين قلق الاختبار، وكل من عادات الاستذكار والأسلوب المفضل في التعلم.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، على عينة من طلاب الصف الثاني من التعليم ثانوي، يبلغ عددها (442) طالب وطالبة. كما استخدمت الدراسة مقياسا لقلق الاختبار، ومقياس عادات الاستذكار، ومقياس الأسلوب المفضل في التعلم.

توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في متغيرات الدراسة، ووجود علاقة دالة إحصائيا بين درجات قلق الاختبار، وكل من عادات الاستذكار، والأسلوب المفضل في التعلم.

10-11- دراسة فرح، عدنان محمد- فراس حموري (1997):

بعنوان أثر العلاج النفسي بالقراءة في تخفيض قلق الامتحان لدى طلبة جامعة اليرموك.

هدفت الدراسة إلى محاولة الكشف عن فاعلية استخدام المواد المكتوبة باعتبارها أسلوبا علاجيا، لتخفيض قلق الامتحان لدى طلبة جامعة اليرموك.

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، على عينة مكونة 55 طالبا وطالبة في مرحلة البكالوريوس في جامعة اليرموك، تم اختيارهم قصديا، بناءا على حصولهم على أعلى الدرجات في مقياس "ساراسون" لقياس قلق الاختبار. وقد تم توزيعهم إلى مجموعتين؛ تجريبية (28) ضابطة (27)، وقد استخدمت الدراسة مقياس "ساراسون" لقياس قلق الاختبار، دليل علاج قلق الامتحان.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد المجموعة الضابطة ونتائج أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي، لصالح أفراد المجموعة التجريبية، تعزى بشكل رئيسي لتعرض أفرادها للمعالجة باستخدام اسلوب القراءة.

10-12- دراسة العجمي، مها محمد (1999):

بعنوان العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للبنات بالأحساء.

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على درجة قلق الاختبار لدى طالبات كلية التربية بالأحساء للأقسام الأدبية، والكشف على طبيعة العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي للطالبات كلية التربية، مع اقتراح برامج توجيهية تقدم للطالبات تساعد في التخفيف من حدة هذه الظاهرة أو القضاء عليها.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، على عينة مكونة من 500 طالبة، تم اختيارهن بطريقة عشوائية من كلية التربية للبنات بمحافظة الأحساء (الأقسام الأدبية) بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الباحثة اختبار قلق الامتحان (سبيلبرجر)، ونتائج التحصيل الدراسي وعالجت البيانات المحصل عليها باستخدام النسب المئوية، معامل ارتباط بيرسون.

وتوصلت الدراسة إلى أن قلق الاختبار لدى طالبات (الفرقة1، 2، 3، 4) بكلية التربية للبنات بالأحساء (الأقسام الأدبية) درجته متوسطة، وأنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة (الفرقة1، 2، 3، 4)

10-13- دراسة سايحي، سليمة (2004):

بعنوان؛ فاعلية برنامج إرشادي لخفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

هدفت الدراسة إلى تخطيط وإعداد برنامج إرشادي وتطبيقه على أفراد عينة البحث والتحقق من مدى فاعلية برنامج إرشادي "مهارات الامتحان" في تخفيض مستوى قلق الامتحان لدى عينة من تلميذات السنة الثانية ثانوي، ومن ثم فاعليته في تحسين مستوى التحصيل الدراسي.

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، على عينة تكونت من (28) تلميذة منهن 14 تلميذة في المجموعة الضابطة و(14) تلميذة في المجموعة التجريبية من بعض ثانويات ولاية ورقلة، واستخدمت الدراسة مقياس قلق الامتحان) محمد حامد زهران)، والبرنامج الإرشادي، مقياس المصفوفات المتتابعة المقنن للذكاء (رافن)، استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي (عبدالكريم قريشي)، وتمت معالجة البيانات المحصل عليها باستخدام المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار(ت) ، معامل ألفا كرومباخ.

وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في قلق الامتحان، والتحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعة الضابطة بين نتائجهم في القياسات (القبلي، البعدي، التتبعي) وجود فروق دالة إحصائيا في قلق الامتحان، والتحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية بين نتائجهم في القياسين (القبلي، البعدي)، وعدم جود فروق دالة إحصائيا في قلق الامتحان، والتحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية بين نتائجهم في القياسين (البعدي والتتبعي)

عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد قلق الامتحان، والتحصيل الدراسي بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة، في القياس القبلي، ووجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد قلق الامتحان، والتحصيل الدراسي بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة، في القياسين (البعدي، والتتبعي)

10-14- دراسة الكحالي، سالم بن ناصر بن سعيد (2005):

بعنوان؛ مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان.

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان، ومعرفة الفروق في مفهوم الذات وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي حسب الجنس والتخصص الدراسي.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، على عينة مكونة من 500 طالبا وطالبة، منهم (256) طالبا، و(244) طالبة، وذلك باستخدام مقياس قلق الاختبار "نبيل الزهار"، معدلات التحصيل الدراسي، مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، وتمت معالجة البيانات باستخدام؛ معامل ارتباط بيرسون، اختبار (ت).

وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط سالب بين مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار لدى افراد العينة، ووجود ارتباط سالب بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي، ووجود ارتباط موجب بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات الأكاديمي بين الذكور والإناث وكذلك بين طلبة القسم العلمي والقسم الأدبي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الاختبار بين الذكور والاناث لصالح الإناث، وبين طلبة القسم العلمي والقسم الأدبي لصالح طلبة القسم العلمي.

10-15- دراسة عليمات، محمد- خالد، هواش (2006):

بعنوان: العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان وأثرها على التحصيل في مادة اللغة الانجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق.

هدفت الدراسة إلى التحقق من العلاقة بين دافعية الانجاز وقلق الامتحان، وأثرها على التحصيل في مادة اللغة الانجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، على عينة مكونة من 180 طالبا وطالبة في الصفوف الدراسية (الصف السابع الأساسي والتاسع الأساسي والأول الثانوي)، وذلك باستخدام مقياس دافعية الإنجاز للأطفال والمراهقين، مقياس قلق الامتحان "سارسون"

مقياس التحصيل الدراسي في مادة اللغة الانجليزية، وتمت معالجة البيانات باستخدام المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، تحليل التباين الأحادي، تحليل التباين الثلاثي.

وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى تحصيل الطلبة في مبحث اللغة الإنجليزية يختلف باختلاف مستوى دافعيتهم للإنجاز، وأنه لا يمكن عزو ذلك إلى أي من قلق الامتحان أو المستوى الصفي أو التفاعل بينهم، وتوصلت كذلك إلى أن دافعية الإنجاز لدى الطلبة لا تختلف باختلاف مستوياتهم الصفية، وأن قلق الاختبار يختلف عند الطلبة باختلاف مستوياتهم الصفية ولصالح الصف الأساسي.

10-16- دراسة أبو عزب، نائل إبراهيم (2008):

بعنوان؛ فاعلية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة الفلسطينية، والتعرف على مدى فعالية البرنامج الإرشادي لخفض قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة.

كما هدفت الدراسة للتعرف على أثربعض المتغيرات النفسية والديمغرافية على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة في ضوء سبعة متغيرات وهي: حسب متغير الجنس، التخصص الدراسي، مستويات تعليم الأب، مستويات تعليم الأم، مكان السكن، الترتيب الولادي، وعدد أفراد الأسرة.

استخدم الباحث منهجين في دراسته هما؛ المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي لذا قام باختيار عينة عشوائية طبقية من مجموعة الطلاب ذوي قلق الامتحان المرتفع وبلغ عددهم (542) طالبا، ثم اختار منهم (30) طالبا توزعوا على مجموعتين (15) طالبا في المجموعة التجريبية، و(15) طالبا في المجموعة الضابطة، بمحافظة خان يونس الفلسطينية موزعة على فرعين العلمي والأدبي.

واستخدم لهذا الغرض مقياس قلق الامتحان أعد من طرف الباحث، والبرنامج الإرشادي، وتمت معالجة البيانات باستخدام التكرارات، النسب المئوية، اختبار (ت)، اختبار تحليل التباين الأحادي، اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة البعدية، اختبار ويلكوكسون واختبار مان ويتني.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزى لمتغيرات (الجنس، المستوى التعليمي للأب، مكان السكن، وحجم أفراد العائلة).

كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزى لمتغيرات (التخصص العلمي للطلبة، المستوى التعليمي للأم، والترتيب الولادي للطالب).

وتوصلت الدراسة –أيضا– إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي.

10-17- دراسة صوالحة، أحمد محمد- مريم عسفا (2008):

بعنوان؛ فاعلية استخدام إجراءات التعزيز في خفض مستوى قلق الاختبار في مادة الرياضيات لدى عينة من طالبات الصف السادس في الأردن.

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على فاعلية استخدام إجراءات التعزيز في خفض مستوى قلق الاختبار في مادة الرياضيات لدى أفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد عينة الدراسة في المجموعة الضابطة، والتعرف على فاعلية استخدام إجراءات التعزيز المادي في خفض مستوى قلق الرياضيات لدى أفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية، مقارنة بأفراد عينة الدراسة في المجموعة (التي تلقى أفرادها التعزيز اللفظي)، وكذا محاولة التعرف على فاعلية استخدام إجراءات التعزيز اللفظي في خفض مستوى قلق الرياضيات لدى أفراد عينة الدراسة في المجموعة الضابطة وفي المجموعة التجريبية التي تلقى أفرادها التعزيز المادي.

تم استخدام المنهج التجريبي على عينة تكونت من 60 طالبة من الصف السادس تم توزيع أفراد العينة عشوائيا إلى مجموعتين: الضابطة وتضم 20طالبة، والتجريبية 40 طالبة، كما تم توزيع المجموعة التجريبية عشوائيا إلى مجموعتين فرعيتين؛ مجموعة التعزيز اللفظي تضم 20 طالبة، ومجموعة التعزيز المادي تضم 20 طالبة.

واستخدم في الدراسة مقياس الرياضيات للأطفال (يعقوب وعابد، 1990)، وتمت المعالجة الاحصائية للبيانات باستخدام اختبار (ت)، اختبار "شيفيه" لإجراء المقارنات البعدية، المتوسط الحسابي، والإنحراف المعياري.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لأداء مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) على مقياس قلق الرياضيات تعزى لأثر استخدام إجراءات التعزيز، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لأداء مجموعتي التعزيز (المادي واللفظي) على مقياس قلق الرياضيات.

10-18- دراسة العاسمي، رياض نايل (2008):

بعنوان؛ فاعلية كل من الإرشاد المتمركز على العميل والتحصين التدريجي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية.

هدفت الدراسة إلى محاولة معرفة مدى فاعلية كل من الإرشاد المتمركز على العميل والتحصين التدريجي بمصاحبة الاسترخاء العضلي التخيلي في خفض مستوى القلق الامتحاني والمتغيرات النفسية (مفهوم الذات، القلق كسمة وحالة) والفيزيولوجية (ضغط الدم دقات القلب)، ومعرفة مستوى التحسن الذي طرأ على أفراد المجموعتين التجريبيتين في التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وذلك من خلال تصميم برنامجين إرشاديين لهذه الغاية، وذلك بغرض إظهار الأسلوب الإرشادي الأمثل للتصدي لهذه المشكلة النفسية التي يعانيها العديد من طلبة المرحلة الثانوية، وتوجيه اهتمام المربين وأولياء الأمور إلى ضرورة استخدام الطريقة المثلى.

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي على عينة تكونت من (60) طالباً وطالبة، بواقع (42) طالباً و(18) طالبة بمتوسط عمري قدره (16.4)، تم اختيارهم بناءا على درجاتهم المرتفعة في اختبار القلق الامتحاني المستخدم في هذه الدراسة، وذلك باستخدام قائمة الاتجاه نحو الاختبار "شارلز سبيلبيرجر"، اختبار القلق (سمة- حالة) "شارلز سبيلبيرجر"، مقياس مفهوم الذات، المقاييس السيكوفيزيولوجية، برنامج قائم على الإرشاد المتمركز العميل وبرنامج قائم على فنية التحصين التدريجي المصاحب للاسترخاء العضلي التخيلي والتغذية الراجعة البيولوجية، وتمت المعالجة الاحصائية للبيانات باستعمال النسب المئوية المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار (ت) لدلالة الفروق.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في القلق الامتحاني والقلق (سمة- حالة)، وفي مفهوم الذات بأبعاده الستة بين أفراد المجموعة التجريبية التي تلقت برنامج الإرشاد المتمركز على العميل، وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي، وفي القياس التتبعي، وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في القلق الامتحاني والقلق (سمة ـ حالة) وفي مفهوم الذات بأبعاده الستة وذلك بين أفراد المجموعة التجريبية الثانية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي، وفي القياس التتبعي، وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية الثانية.

وتوصلت الدراسة -كذلك- إلى وجود فروق دالة إحصائياً في دقات القلب وضغط الدم المرتفع والمنخفض بين أفراد المجموعة التجريبية الأولى وأفراد المجموعة التجريبية الثانية في قياس المتابعة، لصالح المجموعة التجريبية الثانية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعة التجريبية الأولى وأفراد المجموعة التجريبية الثانية في القلق الامتحاني والقلق كسمة وحالة في قياس المتابعة، لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

10-19- دراسة السنباطي، مصطفى وآخرون (2009):

بعنوان دافع الانجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة بغزة.

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على طبيعة العلاقة بين دافع الانجاز وقلق الاختبار، وعلى طبيعة العلاقة بين دافع الانجاز والثقة بالنفس، ومحاولة معرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في دافع الإنجاز، وقلق الاختبار، والثقة بالنفس.

تم استخدام المنهج الوصفي، على عينة عشوائية من (600) طالب وطالبة من أصل (300) طالب و(300) طالبة في الثانوية العامة بغزة، وباستخدام اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين، مقياس الثقة بالنفس، ومقياس قلق الاختبار.

وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين دافع الانجاز وقلق الاختبار، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين دافع الانجاز والثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة.

كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في كل من (دافع الانجاز لصالح الإناث، درجة قلق الاختبار لصالح الإناث، وفي الثقة بالنفس لصالح الإناث كذلك).

10-20- دراسة جديد، لبنى (2010):

بعنوان؛ العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم (أسلوب المعالجة السطحية، وأسلوب المعالجة العميقة) وقلق الامتحان وتأثيرهما على درجات التحصيل الدراسي، لدى أفراد عينة البحث.

كما تهدف الدراسة الى الكشف عن الفروق بين الطلاب المرتفعي والمنخفضي قلق الامتحان في درجات أساليب التعلم(أسلوب المعالجة السطحية، وأسلوب المعالجة العميقة) ودرجات التحصيل الدراسي.

حيث تكونت عينة البحث من (264) طالبا، منهم (143) إناث و(121) ذكور وذلك باستخدام اختبار أساليب المذاكرة، اختبار قلق الامتحان، ودرجات التحصيل الدراسي وتمت معالجة البيانات باستخدام المتوسط الحسابي، الانحرافات المعيارية، اختبار (ت)

وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أسلوبي المعالجة العميقة والمعالجة السطحية كأسلوب تعلم، والتحصيل الدراسي،

ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين أسلوب المعالجة العميقة في التعلم، وقلق الامتحان

وجود علاقة ارتباطية عكسية بين قلق الامتحان ودرجات التحصيل الدراسي، بمعنى أنه كلما ارتفع مستوى قلق الامتحان قلت درجات التحصيل الدراسي، والعكس صحيح ووجود فروق في درجات التحصيل الدراسي بين الطلاب مرتفعي قلق الامتحان والطلاب منخفضي قلق الامتحان، لصالح منخفضي قلق الامتحان.

10-21- دراسة الحربي، مقدم ليلى بخيت (2011):

بعنوان؛.فاعلية برنامج إرشادي سلوكي لخفض قلق الاختبار لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة.

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على مدى .فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض قلق الاختبار لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، وذلك من خلال التعرف على الفروق

في مستوى قلق الاختبار للعينة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج، ثم بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج، والتعرف على الفروق في مستوى قلق الاختبار بين العينة الضابطة والعينة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

بالإضافة إلى محاولة التعرف على اختلاف مستوى قلق الاختبار للطلاب والطالبات تبعا لاختلاف (المرحلة الدراسية، الجنس، التخصص، المستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم).

استخدمت الباحثة منهجين هما؛ المنهج التجريبي والمنهج الوصفي، على عينة تكونت من (200) طالب وطالبة في المرحلة الثانوية تخصص (علوم وأداب) تم اختيارهم عشوائيا، وذلك باستخدام مقياس قلق الاختبار (ساراسون)، وقد تمت المعالجة الاحصائية للبيانات باستخدام المتوسط الحسابي، الانحرافات المعيارية، التكرارات، النسب المئوية اختبار (ت)، اختبار (ف)، ومعاملات الارتباط.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات قلق الاختبار للطلاب والطالبات تبعا للصفوف المدرسية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات قلق الاختبار للطلاب والطلبات تبعا لمتغيرات (الجنس، التخصص المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم).

10-22- دراسة المزوغي، ابتسام سالم (2011):

بعنوان الفروق في الذكاء وقلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلبة جامعة السابع من إبريل الليبية.

هدفت الدراسة إلى محاولة معرفة مدى الفروق بين الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي والطلبة منخفضي التحصيل الدراسي، في درجاتهم على اختبار المصفوفات المتتابعة (رافن) وذلك حسب متغير التخصص الأكاديمي (علوم ـ أداب)، ومعرفة مدى الفروق بين الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي والطلبة منخفضي التحصيل الدراسي في مستوى قلق الامتحان.

كما هدفت إلى معرفة الفروق في الذكاء بين الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي ذوي قلق الامتحان المرتفع، والطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي ذوي قلق الامتحان المنخفض ومعرفة الفروق في الذكاء بين الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي ذوي قلق الامتحان المرتفع، والطلبة منخفضي التحصيل الدراسي ذوي قلق الامتحان المنخفض.

استخدمت الباحثة المنهج على عينة من الطلبة قوامها (302) طالبا وطالبة، وتم ترتيبهم ترتيبا تنازليا حسب درجاتهم، وتم أخذ أعلى 20% منهم بوصفهم مرتفعي التحصيل الدراسي، وأدنى 20% منهم بوصفهم منخفضي التحصيل الدراسي، وذلك باستخدام اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري (رافن)، ومقياس الاتجاه نحو قلق الامتحان، وتمت معالجة البيانات باستخدام المتوسط الحسابي، الانحرافات المعيارية، اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات.

وتوصلت الدراسة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي والطلبة منخفضي التحصيل في درجاتهم على اختبار المصفوفات المتتابعة (رافن) ووجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي والطلبة منخفضي التحصيل في مستوى قلق الامتحان.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار المصفوفات المتتابعة (رافن)، بين الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي ذوي قلق الامتحان المرتفع، والطلبة منخفضي التحصيل ذوي قلق الامتحان المنخفض.

تعليق عن الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات التي تناولت موضوع قلق الامتحان، وتعددت، سواء العربية منها أو الاجنبية، وفي هذا المقام اكتفينا بذكر البعض منها فقط، نظرا لكثرة الباحثين الذي تناولوا هذا الموضوع، سواء في شكل رسائل ماجستير، أطروحات دكتوراه، أو غير ذلك من الدراسات الميدانية.

ويظهر من خلال الدراسات التي وردت في هذا السياق أن معظمها اعتمد على المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك بدراسة العلاقة بين متغير قلق الامتحان وبعض المتغيرات الأخرى، كما في دراسة (Sarason, 1957)، ودراسة (الطريري، 1992)، وفي الدراسات الحديثة مثل دراسة (الكحالي، 2005)، ودراسة (المزوغي، 2011)...الخ، كما أن بعض الدراسات الأخرى اعتمدت على المنهج التجريبي، أو شبه التجريبي، وهي تلك الدراسات التي تبحث في طرق علاج وترشيد اضطراب قلق الامتحان بطرق مختلفة، مثل دراسة (فرح 1997)، دراسة (سايحي، 2004)،)... وغيرها، والدراسة الحالية تعتمد المنهج الوصفي الارتباطي).

يرتبط عدد أفراد العينة وطريقة اختيارها، بالمنهج المتبع، وبهدف الدراسة، لذا فإن الدراسات سالفة السرد تباينت في عدد أفراد العينة التي أجريت عليها الدراسة، كما اختلفت في طريقة اختيار كل باحث لعينة بحثه، حيث أن معظم الدراسات الوصفية تختار فيها العينات بالطريقة العشوائية (بأنواعها المختلفة؛ البسيطة، الطبقية، العنقودية...الخ)، ومثل ذلك في دراسة (يعقوب، 1993)، دراسة (قمحاوي، 1995)، . ..الخ، في حين يغلب على الدراسات التجريبية أو شبه التجريبية الإختيار القصدي لعينة البحث، كما تمكنه هذه الطريقة من توزيع العينة إلى مجموعات متجانسة في معظم الخصائص، ومن الدراسات التي اعتمدت هذا النوع من الاختيار، دراسة (Roberta, 1983)، دراسة (فرح، 1997) ودراسة (العاسمي، 2012)، .

وتشير المعلومات المعروضة في الدراسات السابقة أن معظم الدراسات الوصفية اعتمدت على أداة واحدة (قلق الامتحان) أو أداتين على الأكثر، مثل دراسة (الطريري 1992)، دراسة (قمحاوي، 1995)، ...الخ، بينما اعتمدت بعض الدراسات الأخرى الوصفية أو التجريبية الأخرى على مجموعة من الأدوات، مثل دراسة (سايحي، 2004) دراسة (السنباطي، 2007)، ... وغيرها، ويجدر بالذكر أن معظم الدراسات تعتمد على أدوات من إعداد غير الباحثين، ودراسات قليلة فقط تلك التي اعتمد الباحثون فيها على أدوات من إعدادهم، لذا فإن الدراسة الحالية تعتمد على مقياس قلق الامتحان المعدّ خصيصا لإجراء الدراسة، والذي يتوافق مع الأهداف المرجوة منها، بحيث تستند فقرات أبعاده على ثلاث محاور.

وبالنظر إلى النتائج التي توصلت إليها مجموعة الدراسات المعروضة سلفا، يتضح أن أهم نتيجة تتفق فيها معظم الدراسات هي أن قلق الامتحان يرتبط ارتباطا وثيقا بالتحصيل الدراسي، بحيث تشير معظم الدراسات إلى أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين المتغيرين المذكورين، وأن الارتباط بينهما سالب، أي أنه كلما ارتفع قلق الامتحان لدى الفرد ينخفض التحصيل الدراسي، وهي النتيجة التي توصلت لها؛ دراسة (Culler and Holahan, 1980)، دراسة (Roberta, 1983)، (الطريري، 1992)، دراسة (العجمي 1999)، دراسة (المزوغي، 2011)، دراسة (الكحالي، 2005)، دراسة (جديد، 2010).

خلاصة الفصل:

تم التطرق في هذا الفصل إلى ثلاث نقاط رئيسة؛ بحيث تم التطرق في النقطة الأولى إلى موضوع القلق بصفة عامة، من حيث تعريفاته المختلفة، ومظاهره وأنواعه، ثم العوامل التي تتسبب في ظهوره وتفاقمه، وتم التطرق لتلك الأسباب في ضوء النظريات المختلفة التي تفسر القلق، ثم تم التطرق لطرق قياس القلق، لأن عملية قياسه عملية ضرورية وهامة تسبق عملية ترشيده وعلاجه، لذا تناولت الدراسة بعد ذلك الأساليب الارشادية والعلاجية للتخفيف من شدته، وبالتالي التخفيف من ضرره.

وفي النقطة الثانية تم التطرق إلى موضوع قلق الامتحان؛ من حيث مفهومه وتصنيفاته، وتم التطرق للأعراض المصاحبة لقلق الامتحان، والتي تم تصنيفها إلى أعراض جسمية، معرفية (عقلانية)، وأعراض انفعالية، كما تم سرد جملة من الأسباب المختلفة التي يعزى لها ظهور قلق الامتحان لدى الفرد أو تفاقمه، وقد تم تصنيف الأسباب المؤدية لقلق الامتحان، حيث تم ذكر عامل الجنس، والذكاء (الذي يتلازم مع التحصيل الدراسي)، وعامل الرسوب أو إعادة السنة، وهو ما يسمى بالفشل الدراسي، وبعد ذلك تم التطرق إلى أساليب قياسه المختلفة، وفي آخر النقطة الرئيسية الثانية تم عرض جملة من الاجراءات الوقائية والعلاجية المتبعة لخفض قلق الامتحان، وذلك بالاستناد إلى وجهة نظر الدراسة الحالية لاضطراب قلق الامتحان، المعبر عنها من خلال المقياس المعدّ لهذا الغرض، والذي يتكون من ثلاثة أبعاد.

وتم تخصيص النقطة الثالثة في هذا الفصل لعرض بعض الدراسات السابقة، التي تطرقت لموضوع قلق الامتحان، من زواياه المختلفة، وقد بلغ عدد الدراسات المعروضة (23) دراسة، منها الدراسات الوصفية، ومنها التجريبية، وشبه التجريبية، كما أن منها الأجنبية، وأغلبها دراسات عربية، قريبة للبيئة الجزائرية محل الدراسة الحالية.

الفصل الرابع

مرحلة التعليم الثانوي

تمهيد

1-تعريف التعليم

2-تعريف التعليم الثانوي

3-المبادئ العامة لتنظيم شعب التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

4-وظائف التعليم الثانوي

5-خصائص النظام التعليمي بالجزائر

6-الأهداف العامة للتعليم الثانوي

7-أهمية التعليم الثانوي

8-علاقة التعليم الثانوي بالتعليم العالي

9-أنماط التعليم الثانوي

10- مشكلات التعليم الثانوي

11- نقاط القوة والضعف والتحديات التي تواجه التعليم الثانوي في الجزائر

12- مظاهر الإصلاح التربوي

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر التعليم الثانوي في عصرنا الحالي بمثابة العمود الفقري في العملية التعليمية فهو يحتل مكانا وسطا يربط بين التعليم الأساسي والتعليم العالي من جهة أخرى وقد قامت المدرسة الثانوية بشكل عام بتأدية المهمة المنوطة بها لتحقيق الوظيفة التعليمية التي كانت تهدف إليها منذ نشأتها الأولى والرامية إلى تكوين وإعداد أفراد قادرين على تحمل المسؤوليات، فالمنظومة التربوية هي نظام تعليمي تحدد الدولة أهدافه ومبادئه حسب إديولوجيتها، وهو السلاح الفعال للوصول إلى الغايات المنشودة.

فالتعليم الثانوي هو تعليم مفتوح يتصل بجميع المجالات الحيوية في مختلف الميادين وذلك بفضل تنوعه وتعدد شعبه وتخصصاته وقد تأثر بما أفرزته التطورات العلمية والتطبيقات التكنولوجية من مجالات علمية ومهنية تتطلب تخصصات جديدة، وصار بهذا يحمل مفاهيم وتسميات جديدة وتقسيمات جديدة أيضا. (براجل، 1994، 79).

1- تعريف التعليم:

فـي كـل الازمنـة التعلـيم هـو وسـيلة الجماعـات الانسـانية لتحقيـق بقائهـا واسـتمرارها فالتعليم يهتم بإكتساب الانسان اساليب التعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة.

لذا فإن أحد التعريفات المهمة للتعليم:" هو تعديل السلوك الإنساني وتطويره وتغييره نحو الأفضل، وهو عملية لها مراحلها وأهدافها، فالمعرفة أو المهارة أو الأخلاق الحسنة ليست في ذاتها تعليما، ولكنها تدل على أن الفرد مر بمرحلة معينة فتعلم، أما الأصول التي تستند إليها مرحلة التعليم فهي مستمدة من العلوم التي تفيد في فهم جوانبها المختلفة، فالتعليم أسسه إجتماعية وثقافية وأصول نفسية، تاريخية، سياسية وفلسفية".

(ابراهيم، 2001، 248-249).

2- تعريف التعليم الثانوي:

هـي المرحلـة التـي تلـي المرحلـة الأساسية بجميـع أنواعها وفروعها، والمرحلـة الثانويـة تقابل مرحلة المراهقة حسب تقسيم مراحل النمو النفسي للفرد، وبما أن كل مرحلة من مراحل النمو لها ميزات وخصائص تميزها عن غيرها، كذلك الشأن بالنسبة للمراحل التعليمية، فكل مرحلـة تختلـف عـن غيرها بـإختلاف المنـاهج الدراسية والأسـاليب التعليميـة، وغيـر ذلـك مـن نواحي النشاط المدرسي.

والمرحلة الثانوية في النظام التربوي الجزائري تمثل النقطة المركزية للمراحل التعليمية لأن جذورها مغروسة في التعليم الأساسي، وفروعها ممتدة إلى التعليم العالي ومراكز التكوين الأخرى. (زكي، 1973، 14).

لقد شرع في إعادة تنظيم المدرسة الثانوية وفقا لمؤهلات التلاميذ وحاجات المجتمع بنظام يعرف:" المقاربة بالكفاءات".

ويمكن أن نستدل هنا بالمصطلح الذي حددته المنظمة العربية للتربية والثقافة "التعليم الثانوي هو المرحلة الدراسية التي تغطي السنوات الثلاث أ الأربع الأخيرة من التعليم الذي سبق التعليم العالي، ويلتحق بالمدرسة الثانوية الطلبة من فئات العمر 15 إلى 19 عام على الأقل". (المنظمة العربية للتربية والثقافة، 1985، 15).

بمـا أن مؤسسـة التعليم الثـانوي مؤسسـة عموميـة للتعليم، تتمتـع بالشخصـية المعنويـة والإستقلال المالي. (لبصير، 2002، 39).

فالتعليم الثانوي معد لإستقبال التلاميذ بعد نهاية التعليم الأساسي وعادة ما يسمى التعليم ما بعد الأساسي، ينتقل التلاميذ إلى التعليم الثانوي حسب شروط حددت قانونيا.
(زعبوب ، 2010، 187)

هو درجة التعليم ما بين الإبتدائي والعالي وينتهي بشهادة الدروس المعروفة بالباكالوريا. (المنجد الأبجدي، 1986، 623).

كما يعرف بأنه المرحلة الوسطى من التعليم وهي المرحلة التي تلي المرحلة الأولى وتسبق المرحلة العليا وتعرف مرحلة التعليم الثانوي بأنها المرحلة التي تلي مرحلة التعليم الإبتدائي والتعليم الإعدادي والتعليم العالي يستقبل التلاميذ، الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و18 سنة ثلاثة (03) سنوات وتتوج بشهادة الباكالوريا، منتج الناجحين للإلتحاق بالتعليم العالي.

كما يعرفه كل من Karmen Bryner & Jacole Bregman على العموم، التعليم الثانوي يقسم إلى مستويين: المستوى الأول من التعليم الثانوي والمستوى الثاني من التعليم الثانوي، كل واحد منها يقابل فئات عمرية خاصة، وله مميزات بيداغوجية مختلفة، المستوى الأول من التعليم الثانوي يقابل الفئة العمرية (12-15 سنة) المستوى الثاني من التعليم الثانوي (16-19 سنة)، وأغلب المؤسسات التعليمية في هذه المرحلة وبالأخص في المستوى الثاني، تقدم تعليم وتكوين وتقني، يمكن أن تخصص له برامج منفصلة.
(Karmen Bryner & Jacole Bregman, 2003, 5-6).

وفي مرحلة التعليم الثانوي يبدأ تخصص التلاميذ في الجذعين المشتركين، علوم وتكنولوجيا أو أداب.

3- المبادئ العامة لتنظيم شعب التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:

3-1- المبادئ العامة لتنظيم الشعب:

أ- يوجه الطلبة المقبولون في التعليم الثانوي العام والتكنولوجي إلى الشعبة المناسبة لهم.

ب- تستجيب شعب التعليم العام والتكنولوجيا لنمط الإنسجام العمودي بين الجذوع المشتركة في السنة الأولى ثانوي، وشعب التعليم العالي وفق المجالات الكبيرة للتكوين.

ت- أن تراعي هيكلة السنة الاولى في الجامعات وضعية الهيكلة المتبعة في التعليم الثانوي.

ث- تكون المجالات التعليمية التي تتناولها كل شعبة واسعة بالقدر الكافي للاستجابة لمستلزمات التكوين العالي.

ج- يمكن تنظيم جديد لإعادة توجيه الطلبة بين الشعب المتقاربة عند الضرورة.

ح- من الضروري أن يسمح تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بالتكفل بالطلبة الذين يظهرون تفوقا ملحوظا في مادة أو مجموعة من المواد.

(المنشور الوزاري، 2001، 09-10).

3-2- طريقة تنظيم الشعب:

3-2-1- مجموعة الشعب الأدبية:

تتضمن هذه المجموعة شعبتين هما:

- شعبة أداب وفلسفة
- شعبة اللغات الأجنبية

ويوجه إلى إحدى هاتين الشعبتين، طلبة الجذع مشترك أداب وتحضر كل من الشعبتين الطلبة لمتابعة دراستهم العليا في مجالات العلوم الإنسانية والإجتماعية والأداب واللغات. ...الخ

3-2-2- مجموعة الشعب العلمية والتكنولوجية:

تتضمن هذه المجموعة الشعب التالية:

- شعبة علوم تجريبية
- شعبة رياضيات
- شعبة تقني رياضي
- شعبة تسيير وإقتصاد
- شعبتا رياضيات وعلوم تجريبية يغلب عليهما الطابع العلمي
- شعبة تقني رياضي هي موجهة نحو قطاعات الإنتاج، ويتفرع منها كل من الهندسة المدنية والهندسة الكهربائية وهندسة الطرق.
- شعبة تسيير واقتصاد هي شعبة وسط بين الشعب العلمية والأدبية والتعليم فيها موجه إلى قطاع الخدمات.

4- وظائف التعليم الثانوي:

نتطرق إلى وجهة نظر علم النفس التربوي فيما يخص وظيفة التعليم الثانوي بالنسبة للتلاميذ لكي نتعرف إلى مدى أهمية تظافر جهود الاطراف المعنية لإنجاح العملية التعليمية – التربوية في التعليم الثانوي، ويأتي في مقدمة هذه الجهود، جهود مستشار التوجيه المدرسي والمهني يمكن تلخيص وظيفة التعليم الثانوي في تحقيق الاهداف التربوية بالنسبة للتلاميذ في الامور الاتية:

- أن تعود طلابها على العادات الجسمية السليمة حتى يتيسر لهم البناء الجسمي السليم (التربية الرياضية) ذي المناعة ضد الامراض.
- أن تتيح للطلاب فهم دورهم من حيث رجال أو نساء بحيث يتقبل كل من الجنسين حقوقه وواجباته بالنسبة لكونه فردا في مجموع (التربية الوطنية، علم وظائف الاعضاء).
- أن يكتسب الطالب المعارف والمعلومات بطريقة منظمة تتيح له أن يكون فكرة صحيحة عن العالم الخارجي (جغرافيا ودراسة المواد الاجتماعية).
- تصوير الطالب طريقة التفكير العلمي، والتفكير النقدي الذي يساعده على النظرة الموضوعية إلى مشاكل الحياة، وبالتالي العمل على إزالة المعتقدات الفاسدة، والتعصب الاعمى، والتخلص من أساليب التفكير الخرافي أو التواكلي، والعمل على تنمية التفكير النقدي المقارن عن التحيز والآراء وفق الهوى.
- تنمية روح تقدير المسؤولية لدى الطالب، والعمل على أن يدرك ماله من حقوق وما عليه من واجبات.
- العمل على قدح استعدادات الطلاب، وتنمية قدراتهم وذلك عن طريق تنويع التعليم واساليب الدراسة (المدرسة الثانوية الشاملة).
- العمل على أن يفهم الطلبة الفلسفة الاجتماعية والاقتصادية لمجتمعهم.
- أن تعمل المدرسة الثانوية على تعويد طلابها على تذوق النواحي الفنية المختلفة في الموسيقى والادب، والرسم والتصوير، وغيرها من الفنون الجميلة.
- أن يعرف الطلاب الاخطاء المحدقة ببلادهم وأن يفهموا سياسة بلادهم العامة في مجال الصراع الدولي (الجامعة العربية بالمغرب العربي منظمة الوحدة الافريقية – حركة عدم الانحياز للأمم المتحدة). (رابح، 1982، 71).

– أن تساعد المدرسة الثانوية طلابها على اجتياز مرحلة المراهقة بأمن وسلام عن طريق تبصيرهم بالتطورات النفسية والجسمية التي يمر بها الشباب في هذه المرحلة حتى تساعدهم على تكييف أنفسهم بها.

– العمل على إعداد الطلاب للحياة العامة باعتبار مرحلة التعليم الثانوي مرحلة منتهية بالنسبة لمعظم المتعلمين في هذه المرحلة، حتى يستطيع الشباب أن يفهم دوره في هذه الحياة الاقتصادية لبلاده.

– إنماء شعور احترام آراء الغير وتقدير ميولهم وعقائدهم والتعود على الحياة الاجتماعية.

– إنماء الشعور في أنفسهم بأهمية الاسرة وأثرها في تمسك المجتمع، ومعرفة الامور التي تساعد على استقرارها.

– العمل على غرس حب الاطلاع والبحث والميل إلى المعرفة واجادة اللغة العربية.

– الاعتزاز بالشخصية القومية والوطنية لبلادهم بما تعنيه من لغة ودين وتاريخ وثقافة.

(رابح، 1982، 72).

نستنتج من خلال هذه النقاط أن وظيفة التعليم الثانوي لا تتوقف عند حد تلقين المعلومات فحسب، بل تتعدى ذلك إلى محاولة خدمة التلميذ كفرد اولا ثم كمواطن ثانيا وأخيرا كإنسان (على المستوى العالمي الإنساني). كما تشير الاهداف التعليمية للمرحلة الثانوية إلى السعي لإعداد القوة البشرية التي يحتاجها المجتمع لمواصلة نموه وتطوره الحضاري في هذا العصر ومن أبرزها ما يلي:

1– توفير مجالات التخصص الفنية والتقنية والمهنية اللازمة لمقابلة احتياجات المجتمع مع اعداد التلاميذ في تلك التخصصات بالأساليب التربوية التي تمكنهم من الالتحاق بعمل منتج إذا ما قرروا الالتحاق بعالم التشغيل في نهاية المرحلة لثانوية.

2– تقديم تعليم متوازن من الناحيتين النظرية والعلمية، يسمح للطالب بممارسة عمل منتج أو الالتحاق بمؤسسات الدراسة العليا (الجامعات والكليات) وعموما يمكن اعتبار الهدف العام من التعليم الثانوي هو خلق الشخصية السوية والمتزنة، والتي تستطيع عبور مرحلة المراهقة بسلام. (الفالوقي والقذافي، 2002، 206)

إن أهم قضية يواجهها التعليم الثانوي وتحديد مسار اتجاهه ونمط مناهجه وتحدد القائمين على ادارته والمنفذين لسياسته هي: كيفية ايجاد طرق ناجحة لمساعدة هؤلاء

المراهقين في الانتقال السليم من الطفولة والحياة المدرسية إلى نضج جسمي وفكري والارتقاء إلى حياة المجتمع.

وهذا الانتقال السليم لا يتحقق إلا عن طريق مراعات بعض الاهداف الرئيسية الآتية:

1- تمكين التلاميذ من اكتساب المفاهيم العلمية وتسخيرها لخدمة المجتمع.

2- تزويد التلاميذ بالمهارات الفكرية ومناهج البحث العلمي.

3- تحسين القدرات الادائية للتلاميذ واعدادهم مهنيا وتكنولوجيا.

4- تزويد التلاميذ بالمهارات السلوكية والقيم.

5- تنمية تقدير المؤسسة واحترام القانون والقيم.

6- تكوين اتجاهات الشعور بالانتماء والقدرة على التكيف.

(الفالوقي والقذافي، 2002، 206).

وما يلخص بياتريس دوبن B.Daubonne في كتابه: "هل يقدم تعليم واحد للذكور والاناث".

أهداف المدرسة الثانوية فيما يلي:

1- تمكين التلاميذ الناجحين من الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي.

2- تعزيز شخصية التلاميذ وتنمية قدراتهم البدنية والفكرية والمعنوية.

3- تنمية الثقافة العامة والمعارف الاساسية وملكة النقد.

4- تنمية روح الابداع والمهارات العلمية.

5- تنمية روح الشعور بالمسؤولية.

يمكن القول أن التعليم في البلدان العربية يهتم بالتلقين لا بالتفكير، نحن لا نفكر كثيرا، لكننا نلقن كثيرا. (الفالوقي والقذافي، 2002، 124).

5- خصائص النظام التعليمي بالجزائر:

يتميز النظام التعليمي في الجزائر بعدد من الخصائص تبين إتجاهه ومعالمه العامه بحيث يمكن إجمال هذه الخصائص على النحو التالي:

5-1-إنه تعليم مختلط بين البنين والبنات:

إبتداء من مدارس الحضانة ورياض الأطفال حتى الدراسات الجامعية العليا، فأبوابه مفتوحة أمام جميع أبناء وبنات الجزائر، كذلك فإن سلك التعليم مختلط هو الأخر، والإدارة

التربوية مختلطة، والإشراف التربوي مختلط إلى غير ذلك، صحيح أنه توجد بعض المدارس في المرحلة الإبتدائية خاصة بالبنات أو البنين كما توجد بعض المدارس في المرحلة المتوسطة.

وبعض المدارس الثانوية، لا يوجد فيها إختلاط مراعات لبعض الإتجاهات الدينية أو التقليدية لبعض من أباء وأمهات التلاميذ غير أن القاعدة العامة، أو الأغلبية الساحقة من المدارس والمعاهد ومراكز التعليم في الجزائر يجري التعليم فيها مختلطا بين الذكور والإناث في سائر مراحل التعليم، ونفس الشيء في سلك المعلمين والإدارة المدرسية.

(رابح، 1990، 388).

5-2-مجانية التعليم:

والخاصية الثانية للتعليم في الجزائر أنه تعليم مجاني إبتداء من مدارس الحضانة ورياض الأطفال، حتى نهاية الدراسات الجامعية، وتصرف منح الأطفال في المرحلة الإبتدائية الأولى من التعليم الأساسي في المناطق الصحراوية من البلاد تشجيعا للأباء لكي يلحق أبنائهم بالمدارس، كما أن المطاعم المدرسية منتشرة في معظم المدارس الإبتدائية خاصة في الريف والأحياء الفقيرة، وتستفيد منها فئة كبيرة من التلاميذ.

(مرجع سبق ذكره، 389).

5-3-أنه تعليم خاضع للدولة 100 بالمئة:

الخاصية الثالثة للتعليم في الجزائر أنه تعليم يخضع لإشراف الدولة إشرافا كاملا ولمؤسساتها في مرحلة الحضانة ورياض الأطفال فقط.

وقد نصبت المادة العاشرة من مرسوم ميثاق التربية الوطنية على أن:

"النظام التربوي الوطني من إختصاص الدولة، ولا يسمح بأي مبادرة فردية أو جماعية خارج الإطار المحدد بهذا الأمر". (الجريدة الرسمية، عدد 33، المادة العاشرة، 1976، 535).

وقد سارت الجزائر على هذا المنهج وسلكت هذه السياسة التربوية، إلى أن جاءت الإصلاحات السياسية وتحول الجزائر نحو الإنفتاح السياسي والإقتصادي والإجتماعي، مما سمح بإجراء تغيرات عديدة مست قطاعات عدة منها على وجه الخصوص قطاع التربية والتعليم، حيث جرت إتصالات ونقاشات حثيثة حول خوصصة هذا القطاع بعد أن سجلت الجزائر سياسة فعالة نحو خوصصة القطاع الإقتصادي والإنتاجي.

5-4-أن التعليم إجباري للبنين والبنات:

والخاصية الرابعة والأخيرة للتعليم في الجزائر أنه تعليم إجباري لجميع الأطفال ذكور وإناث، إبتداءا من السنة السادسة من العمر إلى نهاية السنة السادسة عشر، وهي نهاية المرحلة الأساسية، وأن لكل جزائري الحق في التربية والتكوين ويكفل هذا الحق بتحقيق المدرسة الأساسية.

(الجريدة الرسمية، عدد33، المادة الرابعة والخامسة عشر، 1976، 535).

ومن خلال هذه الخصائص التي يتميز بها النظام التربوي الجزائري يتضح لنا أن هناك حظوظا متساوية بالنسبة للذكور والإناث سواء في التعليم النظامي الذي يجري في المدارس أو المعاهد، أو في التعليم الموازي الذي يجري عن طريق الدراسة في المركز الوطني للتعليم المعمم الذي توجد له فروع في أغلب المناطق الجزائرية.

6- الأهداف العامة للتعليم الثانوي:

الهدف العام من التعليم الثانوي هو خلق الشخصية السوية المتزنة التي تستطيع عبور مرحلة المراهقة بسلام، وتحدد مسار اتجاهاته ونمط مناهجه، وكيفية إيجاد الطرق الناجحة التي تساعد المراهقين من الانتقال الى النضج، ومن حياة المدرسة الى حياة المجتمع، عن طريق مراعات بعض الاهداف التالية:

1- اكتساب الطلاب المفاهيم العلمية الإنسانية وتسخيرها لخدمة المجتمع.

2- تزويد الطلاب بمهارات فكرية ومناهج البحث العلمي.

3- تحسين مهارات الطلاب اللغوية وقدراتهم الادبية وإعدادهم منها وتكنولوجيا.

4- تزويد الطلاب بالمهارات السلوكية والقيم.

5- تنمية تقدير المسؤولية واحترام القانون والقيم.

6- تكوين اتجاهات الشعور بالانتماء والقدرة على التكيف.

7- تقدير نجاحات الانسان، وقبول مسؤولية المواطنة، وادراك المواقف والاحداث الدولية.

8- اكتساب الطلاب حاسة التذوق الفني وتقدير الجمال.

9- مساعدة الطلاب على معرفة ذواتهم وتقدير الأخرين. (القذافي، 1997، 123-135)

حسب بول فلوكي "Paul Flouque" (1997): التعليم الثانوي يسعى الى تكوين الانسان كإنسان، وليس لوظيفة محددة، وإذا كانت المدرسة الثانوية لا تعطي ثقافة علمية، فعليها ان

تجعل الافكار في حالة تقبل ثقافة من هذا النوع فيما بعد، فهي تحضر المتعلم للحياة الاجتماعية، وبالتالي مساهمته في بناء مجتمعه.

وبصفة عامة فالتعليم الثانوي يهدف إلى "تحقيق النمو المتكامل للطالب، في الإطارين التاليين:

1- الإطار العقلي: يكتسب الطالب المعلومات والمهارات والاتجاهات والعادات والجرأة.

2- الإطار الاجتماعي العام: بحيث تتكامل وتتوازن شخصية الفرد، وإعداد الطالب للحياة العملية في المجتمع، وتنمية الإتجاه العلمي، والالتزام الاجتماعي.

(مطاوع، 1997، 352-353).

أما النظام التربوي الجزائري فحدد أهداف التعليم الثانوي كالأتي:

_ يمنح التعليم الثانوي كل الطلبة بإختلاف شعبهم تكوينا ثقافيا أساسيا، قصد تحقيق أهداف معرفية، ومنهجية سلوكية تسمح لهم باكتساب مهارات تقنية، ويمكن حصر الاهداف المعرفية فيما يلي:

- التحكم في اللغة العربية والتعرف على التراث الثقافي الوطني بأبعاده الثلاثة الإسلام العربية، الامازيغية، والتحكم في الرياضيات، ومعرفة لغتين أجنبيتين على الأقل.

- تربية المواطن وتوعيته بمبادئ حقوق الإنسان، والعدالة الاجتماعية، وواجبات المواطن وتنظيم المجتمع، والتنمية الاجتماعية والاقتصادية.

- يساهم التعليم الثانوي في دعم واكتساب جملة من السلوكيات التي من شأنها أن تساعد على مناهج فعالة بالنسبة للنشاطات التعليمية ولعملية التعلم للوصول إلى تحصيل دراسي جيد.

7- أهمية التعليم الثانوي:

التعليم الثانوي يقابل مرحلة عمرية في حياة الفرد، إذ أنه يغطي مرحلة المراهقة، وهي مرحلة بناء الذات وتكوين الشخصية ذات الإتجاهات والقيم السليمة، وهذه الفترة تمثل:

- مرحلة الإعداد الجاد للمواطن في قيمته، معتقداته، لسلوكه وهويته.

- تحقيق الأهداف الرئيسية للتعليم باعتبار التعليم الثانوي مرحلة إذا اعتبرنا أن المرحلة الأولى من تعليم الفرد (الإبتدائي) تهتم بإمداده بالأساسيات الأولى للتعلم من قراءة، كتابة عمليات حسابية، وأصول الإنتماء والمواطنة، وأن المرحلة الأخيرة من التعليم (الجامعي)

تقتصر على قلة منتقاة، لأسباب علمية، إقتصادية، اجتماعية، وظيفية، وانطلاقا من هذه المعطيات الموضوعية يمكن تحديد أهمية التعليم الثانوي في النقاط التالية:

7-1- المراهقة والتغيرات الجسمية والسلوكية:

على المدرسة الثانوية أن توفر مختلف العوامل التي تساعد على تحقيق مطالب هذه المرحلة، وما يصاحبها من تغيرات أساسية في البناء والإدراك والسلوك، وما يتبعها من متطلبات أساسية لنواحي النمو المختلفة التي تكوم شخصية الفرد، وتحديد سلوكه في هذه المرحلة الحرجة:

7-2- الارتباط بمشكلات المجتمع:

كثيرا ما تتبع مشاكل المراهق من مشكلات المجتمع الذي يعيش فيه، وترتبط ظروفه بأحوال هذا المجتمع، وكل ما يحيط به من أزمات، وما يسوده من فلسفات، وما يطرأ عليه من تغيرات تؤثر على المراهق، وعلى تعليماته، وبالتالي تحصيله الدراسي.

7-3- التنمية الاجتماعية والتطور الحضاري:

التعليم الثانوي يمثل الإعداد للمواطن (المتعلم)، وبناء الأطر الفنية المتوسطة التي تحتاجها التنمية، وتساهم بجدية في تحقيق الأهداف الرئيسية للمجتمع في الرقي والتطور الحضاري. (القذافي، 1997، 122-123).

كما يتصل التعليم الثانوي اتصالا وثيقا بما يسبقه ويلحقه من مراحل التعليم، وهذه الصلة تتطلب الدقة في تخطيط مناهجه، بحيث تلائم مختلف أهداف ومناهج تلك المراحل التعليمية من ناحية، وتناسب ظروف المتعلمين ورغباتهم من ناحية أخرى.

وهذا ما أدى إلى ضرورة إعادة النظر في مختلف المناهج التعليمية في المرحلة الثانوية، وتسطير أهداف تربوية جديدة، أين ينسجم التعليم الثانوي مع التوجيهات الجديدة للبلاد في مختلف الميادين السياسية، الاجتماعية، الاقتصادية والثقافية.

لقد عمد المشرفون عند وضع المناهج الجديدة على مراعات هذه التوجيهات إنطلاقا من المبادئ العامة المستخلصة من النصوص المرجعية للبلاد مثل:

_ بناء الهوية الجزائرية.

_ تكوين نظرة على العالم المتغير، والاهتمام بجميع جوانبه.

_ تنمية القدرة على التأثير والتغيير، كما مست المجالات الأساسية التالية:

- تنمية الشخصية.

- ترقية الفنون.
- التحكم في اللغات.
- توظيف الرياضيات، العلوم والتكنولوجيا في الحياة اليومية.

(القرار الوزاري رقم 50، 2005، 2).

8- علاقة التعليم الثانوي بالتعليم العالي:

من القضايا الأساسية في إصلاح التعليم الثانوي، هو ربط هذه المرحلة بالتعليم العالي، وجعل شعبه وتخصصاته تتلاءم مع تخصصات التعليم العالي، ومع أساليبه ونشاطه التربوي العام، وتبدو ضرورة التوفيق بينهما في بعض الجوانب منها:

1- إعداد المتعلمين إعدادا متكاملا للمهن والوظائف حسب ما يقتضيه المجال العلمي في البلاد.

2- إعدادهم لإكتساب أسس المعرفة التي تمكنهم من التواصل في الخبرة التعليمية، والإنتقال من مستوى أدنى إلى مستوى أعلى من المراحل التعليمية أو في الوظيفة المهنية، والتدريجية بنوع تحصيلي ثابت ومستقر.

إن هذه الأسس المعرفية العلمية تجعل من التعليم الثانوي قادر على متابعة الدراسة العلمية في المستويات العليا، والحقيقة أن نظام التعليم يمثل التعليم العام، وفروعه تمثل الشعب والتخصصات، وهذه الفروع ترتبط إرتباطا وثيقا بمجالين أساسيين هما:

- التعليم العالي.
- الحاجات الاجتماعية الاقتصادية.

فكلما دعت الضرورة أو تطورت الحاجة، أصبح الوضع يتطلب نوعية معينة، أو قدرة خاصة، أو تكوينا محددا، أطلقت الفروع أغصانا جديدة، لكنها تبقى لاصقة ومتصلة بالجذع الاصلي تتغذى منه، ويغذي المجالات المتصلة بها.

إن هذه العلاقة تكون أسلوب يخفف من حدة التوتر القائم بين التعليم والتخطيط الإقتصادي. (براجل، 1991، 222).

9-أنماط التعليم الثانوي:

يتضمن التعليم الثانوي نمطين أساسيين هما: التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي الفني.

9-1-التعليم الثانوي العام:

- يسود هذا النمط في البلاد العربية بشكل عام بإعتباره الممر الحقيقي الذي لابد من العبور به للوصول إلى مرحلة التعليم العالي.

- تسير الدراسة في هذه المرحلة وفق الأساليب التقليدية التي تعتمد على الدراسة النظرية وتقديم الحقائق العلمية وفق منهج موحد ومعمم على كل المدارس سواء في الريف أو الحضر، وللكتاب المدرسي دور رئيسي في سير العملية التعليمية بصفته المرجع الأساسي لأي مادة دراسية.

- يخضع طلاب السنة الأولى من التعليم الثانوي في لأغلب الأقطار العربية إلى الدراسة بالجذع المشترك التي تؤدي إلى توجيههم حسب إختيارهم أو إجباريا إلى الشعب المختلفة في السنة الثانية التي تستمر سنتين.

- ويستمد النظام التعليمي العربي من نموذجين، النموذج البريطاني والنموذج الفرنسي وذلك حسب المؤثرات الثقافية ومخلفات الإستعمار.

- يخضع 90 بالمئة من الطلاب لنمط التعليم الثانوي العام، بينما 10 بالمئة فقط مقيدون بالنمط التعليمي الفني. (جمعون، 2000، 87).

9-2-التعليم الثانوي الفني:

تشير اللوائح الخاصة بالتعليم الثانوي الفني أن أهدافه هي تحقيق مايلي:

-إيجاد توازن داخلي بين إعداد الطلبة في أنماط التعليم المختلفة.

-تكوين إطارات فنية مدربة على ممارسة العمل الفني واليدوي.

-مقابلة متطلبات الحاجة وخطط التنمية الإجتماعية والإقتصادية.

-توسيع قاعدة إختيار أمام الطالب عن طريق تنويع التعليم حتى يتجه كل طالب إلى النمط الذي يساير ميوله وإتجاهاته وإستعداداته. (نفيسة، 2000، 88).

10-مشكلات التعليم الثانوي:

يتعرض التعليم الثانوي للعديد من المشكلات سواء بالدول المتطورة أو الدول النامية نتيجة الضغوط التي تواجهه سواء من الناحية الكمية أو الكيفية.

10-1-الضغوط الكمية:

وتشمل التدفق الهائل للتلاميذ على التعليم الثانوي وهذا طبعا راجع للإنفجار السكاني وللطلب الإجتماعي المتزايد لدخول المدارس وكذلك إنشائها.

10-2-الضغوط النوعية:

وتشمل شكل التعليم، نوعية مخرجاته، ومستوى أداءاته القادرة على مواجهة الواقع الحالي والتوسع التكنولوجي والتطور العلمي والتغير السريع وكيفية التكيف مع متطلبات السوق والعمل. (القذافي، 1997، 180).

ومن الأساليب الجوهرية لمشكلات التعليم الثانوي إتباع الأساليب التقليدية الوصفية إذ يرى عدد من الباحثين حسب رمضان القذافي أن هناك طريقة تدريس واحدة وبخاصة في البلدان النامية وهي الطريقة التقليدية التي تعتمد على التلقين والتي لا تلائم سوى الطالب الذي يمكنه التعامل على المستوى المجرد طول الوقت.

هذه الطريقة كانت تولي عملية تلقين المعلومات وحشد العقول بأصناف المعارف التي كان يرى المربون أنذاك فائدتها على حساب النشاطات والمهارات وجوانب النمو المتعددة. (القذافي، 1997، 131).

وقد أشار تقرير اليونسكو لبعض المشكلات التي تواجه التعليم الثانوي في البلاد العربية حيث جاء فيه "التعليم الثانوي هو أيضا يبدو مفتقرا إلى الملائمة والتجاوب مع مطالب المجتمع".

والسبب في ذلك عجز هذا التعليم على إستيعاب كل الراغبين في الإلتحاق به وإرتفاع نسبة المتسربين والمعيدين وتضخم عدد الملتحقين بالتعليم الثانوي العام بالنسبة للملتحقين بالتعليم الثانوي الفني، وعجز الكثير من خريجي المدارس الثانوية على الإلتحاق بالتعليم العالي أو عن مواصلة تعليمه بأساليب ذاتية. وفوق ذلك كله عجزهم عن الإلتحاق بعمل يصلحون له. (القالوفي والقذافي، 1997، 132).

إذن تنحصر مشكلات التعليم الثانوي على العموم في إعتماده على الأساليب التقليدية التي لم تعد قادرة على مواجهة حاجات التلاميذ، كما أن المناهج بحاجة إلى التجديد والتطوير بما يتلائم وإحتياجات الفرد والمجتمع على حد سواء.

11-نقاط القوة والضعف والتحديات التي تواجه التعليم الثانوي في الجزائر:

تبدو الحاجة ملحة لمعرفة نقاط القوة التي يتمتع بها التعليم الثانوي في الجزائر والتي تعد ميزة للمنافسة بها عالميا، ونقاط الضعف المتمثلة في تواضع الإمكانات وقصور الجهود ونقص الكفاءات النوعية.

ونقاط القوة والضعف تشكلان العوامل الداخلية لبيئة النظام التعليمي للمرحلة الثانوية. أما التحديات التي تواجه ذلك النظام كمنطلق ومبرر لدواعي التطور وفرص التجديد والإصلاح فهي التي تشكل العوامل الخارجية لنظام التعليم الثانوي التي ينبغي مراعاتها عند التخطيط الجديد والمدروس.

11-1- أبرز نقاط القوة التي يتمتع بها التعليم الثانوي:

1- سجل نمط الهيكلة المعتمد غلى غرار التوجهات العالمية الكبرى: أولوية الثقافة العامة إدراج البعد التكنولوجي، تأخير التخصص، تقليص عدد الشعب.

2- هدفت إعادة هيكلة مرحلة التعليم الثانوي ما بعد الإلزامي بحيث يقلص التسرب المدرسي، إضافة إلى القدرة على إعادة الامتصاص التدريجي للتسرب المدرسي الواقع في السنوات الماضية وذلك عن طريق إجراءات مناسبة.

3- إن وضع جذع مشترك في السنة الأولى يعمل على تدعيم وتجانس وتعميق مستويات التربية الأساسية وإقامة قاعدة ثقافية عريضة وعامة من المعارف والكفاءات الثابتة التي تمكن المتعلم من الدخول إلى عالم التمهين واختيار مجال الدراسة الأكاديمية والعلمية لتكوين المواطنة. (سليماني، 2013، 180)

4- تنظيم التخصصات خلال السنتين الثانية والثالثة في مجموعات مواد متكافئة ومتوازنة.

5- توفير دراسة مهنية وحرفية من سنتين إلى ثلاث سنوات لخريجي التعليم الأساسي من المعدلات المنخفضة لإكسابهم معلومات ومهارات عملية تؤهلهم لدخول سوق العمل.

6- أدرجت مادة الحاسوب كمادة أساسية مشتركة في الخطط الدراسية، وفي جميع مراحل التعليم وتم التأكيد على التوظيف في التدريس لمختلف المواد الدراسية.

7- سمحت الجذوع المشتركة في السنة الأولى ثانوي بتسهيل المحافظة على الاستمرارية التربوية والبيداغوجية نتيجة للانتقال الموحد بين الأساسي (المميز بتعليم موحد للجميع) والتعليم الثانوي (الذي يقدم من خلال شعبه مسارات متنوعة).

8- تناسق معارف التلاميذ واكتساب مزيد من النضج مما يجعلهم في أحسن وضعية لإثبات الذات في مجال المشروع الشخصي واختيار التوجيه.

9- إن قطاع التعليم العالي قد وضع جهاز تعليم معلوماتي لحاملي شهادة البكالوريا نحو شعبة ابتداء من شعب التعليم الثانوي إلا أنه يعمل بالملمح الوحيد لشعب الطبيعة والحياة الأهمية المفرطة التي يوفرها لها تحجيم شعب التعليم الثانوي.

10- إنشاء جهاز للمتابعة والتقييم الدائم لتنفيذ الإصلاحات التربوية، وكذلك إنشاء مؤسستين وطنيتين الاولى للتشاور والثانية للضبط.

11-2- إبراز نقاط الضعف التي يعاني منها التعليم الثانوي:

هناك العديد من النقاط التي تعد ركائز مشكلات التعليم الثانوي في الجزائر تتمثل فيما يلي:

1- عدم مواكبة كثير من المناهج التعليمية لتطورات العصر وتقنياته وتخلفها عن مجاراة التطورات التي يشهدها الحقل التعليمي على الصعيد الدولي ومتابعتها بانتباه واهتمام، مما يعمق من الهوة الفاصلة بين التعليم في الجزائر والتعليم في العالم المعاصر.

2- عدم توفر البيئة المدرسية في العديد من الثانويات بالجزائر التي تساعد على إنجاح العملية التربوية، سواء تعلق ذلك بالمباني أو التجهيزات الفصلية والمعملية أو بفرض التعبير الحر عن الآراء، والتفكير في استنباط الحلول للمشكلات القائمة على مستوى الإدارات التعليمية. (مرجع سبق ذكره، 181)

3- إن مشكلات التعليم الثانوي في الجزائر تتجسد في مخرجاته واحتياجاته واحتياجات سوق العمل وتدني كفاءته الداخلية والخارجية، كما أن التعليم الثانوي الحالي غير قادر على تحقيق أهدافه فيما يتعلق منها بالإعداد لسوق العمل أو ما يتعلق منها بالإعداد للحياة مما يترتب عليه انتشار ظاهرة التسرب المدرسي من المرحلة الثانوية وهذا ما أكده الرصد الكمي للعديد من أنظمة التعليم الثانوي في الوطن العربي وفي الجزائر خاصة.

4- إن الثنائية الموجودة في التعليم الثانوي بين تعليم العام والتعليم التقني والتكنولوجي مع بداية الالتحاق بهذا التعليم يقوم على أساس الخط المرسوم منذ البداية، نحو أحد هذين

المسارين، بحيث يتعين على التلميذ الانتقال من مسار لأخر، ويلزم الجميع بمسار محدد لا يمكن الخروج عنه مما يحرمه من تعديل خياراته، ويهمل ميوله ورغباته ويحرم المجتمع بالتالي بصورة مبكرة من فرص تنمية مواهب التلميذ وقدراتهم الخاصة.

5- العدول عن التعليم المهني بتغيير التسمية فقط، تعليم تقني ثم تعليم تأهيلي مما رسخ العودة إلى الوضعية السابقة.

6- إنقاص من شعبة تقني رياضي وهجر التلاميذ لها بسبب عدم فعالية التوجيه والتحجيم المطبق مما ترتب عنه ضحالة ترشح العناصر الجيدة في الرياضيات الجامعية.

7- التداخل بين صلاحيات الوزارتين: التعليم والتكوين المهني ووزارة التربية الوطنية.

8- التحجيم الغير متوازن للشعب خاصة بسبب الأهمية القصوى الممنوحة لشعبة العلوم التجريبية رغم فعالية شعب التعليم التكنولوجي التي تلعب دورا مزدوجا مع التعليم المهني.

9- عدم مرونة المعابر إبتداء من الجذوع المشتركة إلى السنة الثانية ثانوي يقع لها انسداد في الاتجاهين على المستوى الداخلي للشعب حتى وإن كانت متقاربة -شعبة رياضيات وتقني رياضي- أو على المستوى الخارجي للشعب المتمثلة في التعليم المهني.

10- تعداد التلاميذ في الشعب التقنية ضئيل قد يصل أحيانا إلى سبعة تلاميذ ورغم ذلك فإن نتائج هذه الأقسام ليست مرضية تماما والاموال المرصودة أكبر بكثير من مثيلاتها في التعليم العام.

11-عدم وجود مقاييس مقنعة لتشخيص واقع التعليم العام ورصد احتياجاته الفعلية للإصلاح حيث يشير التقرير العام لرصد التعليم للجميع (اليونسكو، 2009) "إن عملية قياس نوعية أمر صعب ففي حين تتوفر المؤشرات الكمية فإنه ما من مقياس جاهز للنوعية".

12-تفتقر أساليب التقويم التحصيلي لوسائل أخرى كقياس الاتجاهات الشخصية والسلوكية والعلاقات الاجتماعية والاستعانة بالاستفتاءات والمقابلات والتسجيلات والبطاقات التتبعية إلخ... لكي يكون البرنامج التقويمي جزءا من النظام التربوي، ومن عملية التعلم ذاتها.

13-فلا بد من أن تتوفر في البرنامج التقويمي خصائص منها: الشمولية، سلوكه الشخصي الاجتماعي...، الموضوعية، فعال بحيث يقيس فعلا الوظيفة أو الصفة التي وضع لقياسها ويخضع لجميع شروط الدقة والثبات في قياسه وصادق مع الأهداف الموضوعية.

(مرجع سبق ذكره، 182)

14-استمرارية برامج التقويم وسهولة الاستعمال وقابلية الاستخدام ضمن حدود معقولة من الكلفة والجهد والإمكانات ولا بد للتقويم في النهاية أن يساعد على وضع معايير تصلح للحكم بموجبها على فعالية البرنامج.

15-عدم مواءمة المناهج الدراسية لاحتياجات التلاميذ بحيث لا تنمي التفكير والمهارات والكفاءات المرغوبة ويغلب عليها التركيز على التلقين والحفظ وغياب الإبداع لا يتلاءم مع المتغيرات والتطورات الحديثة.

16-إن المناهج الدراسية لا تستغل التكنولوجيات الجديدة لتعليم العلوم ولا تعالج المشكلات الاجتماعية والبيئية المرتبطة بتطبيقات العلوم والتكنولوجيا كما أن مضامين الكتب منقولة عن النظام الفرنسي دون تكييف.

17-تتمايز أنواع التعليم الثانوي فيما بينها من حيث المكانة الاجتماعية حيث ينظر إلى التعليم المهني نظرة متدنية لأنه يعتبر مرحلة منتهية ولا يتيح الالتحاق بالتعليم العالي.

18-إن استجابة التعليم الثانوي لحاجيات التنمية الاجتماعية والاقتصادية للبلاد لا يمكن أن يقيم جيدا في مرحلة وجود بطالة معتبرة تمس حتى مستويات التأهيل الجامعي بشكل دال ومن جهة أخرى فإن الأقلية التي يقبلها سوق العمل بمستويات التعليم الثانوي تتم بمعزل عن الشعب المتبعة.

19-إن قطاع التكوين المهني يبدو لا تعترضه مشاكل المكتسبات القبلية للمعارف لذى خريجي السنة الثالثة ثانوي الملتحقين بالتكوين (تقني أو تقني سامي) لكن لا يوجد جهاز قانوني يسمح بالتكفل بالتوجيه إلى قطاع التكوين المهني ابتداء من السنة الرابعة متوسط.

20-لا تتلاءم بعض أنماط التعليم الثانوي مع حاجات قطاع التشغيل على غرار ما نجده بالنسبة للأنظمة المجاورة والصديقة التي التي حدد اختيار الشعب حسب النظام الاقتصادي "تجاري سياحي فلاحي صناعي" وسياسة سوق العمل واحتياجات المجتمع سواء المهنية أو الأكاديمية.

21-نقص الانسجام بين هيكلة التعليم الثانوي والمهني لعدم وضوح العلاقة بين الهيكلتين وازدواجية الأهداف بالمقارنة مع الأنظمة الممثلة حدد نمط التمدرس بمجال واحد وهو تربوي كنظام تونس أو فرنسي بين التعليم العام والتعليم المهني أو تعليم شامل يضم مجالين أكاديمي ومهني كما في اليابان. (مرجع سبق ذكره ، 183)

11-3-التحديات التي تواجه نظام التعليم الثانوي في الجزائر:

هناك تحديات متعددة تواجه التعليم الثانوي تجعله غير قادر على الابقاء بمتطلبات هذا العصر المعرفي وملاحقة تغيره ومنها:

1.ضغوط المجتمع المحلي التي تطالب بتطوير كفايات المعلم ومناهج المرحلة الثانوية وفق المواصفات والمعايير الدولية.

2.العولمة بمجالاتها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي تدعو للمنافسة العالمية في المجال المعرفي.

3.الفجوة الكبيرة التي كونها ضعف المخرج التعليمي وعدم استيفائه لمتطلبات سوق العمل.

4.التغير الاجتماعي المتسارع جدا في القيم المجتمعية والمعايير السائدة.

5.الانفجار المعرفي والتقني وتطور وسائل الاتصال وتمكن طلال المرحلة الثانوية من تلك التقنيات لسهولة الحصول عليها وتوافرها في كل مكان.

6.النمو السكاني في الجزائر وزيادة معدل النمو في الفئة العمرية الشبابية الأقل من 24سنة.

7.تعدد وتشعب حاجات المجتمع وتنوعها على نظرته الغير جيدة للتعليم التكنولوجي.

كل ما تقدم يؤكد على أن التعليم الثانوي في كثير من الدول العربية يواجه العديد من المشكلات والتحديات تجعله عاجزا على تلبية احتياجات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية على النحو المطلوب. (مرجع سبق ذكره، 184).

12- مظاهر الإصلاح التربوي:

عرف المجتمع الجزائري تغيرات عميقة، وفتحت طموحات التقدم في ظل الإنفتاح على التكنولوجيا والاتصال، وهذا ما أدى إلى ضرورة إحداث تغيرات، فقامت وزارة التربية الوطنية بتنصيب لجنة وطنية لبناء البرامج التربوية، وذلك لإعادة النظر في المواد الدراسية وكان ذلك في أكتوبر 1998، لتشخيص الوضع الحالي للبرامج والإستعداد لإعادة مناهج على أساس مشاريع تمهيدية للمرج

عية، ووثائق أخرى أعدتها مديريات التربية والتعليم على المستوى الوطني، ومن أهم مظاهر الإصلاح نذكر:

- إستخدام استراتيجية التعليم والتعلم على مبادئ مقاربة التدريس بالكفاءات التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية.

– إقتراح وضعيات ووسائل وأدوات تقديم تنسجم مع خصوصية المادة وطبيعة المعارف والغايات الجديدة للمناهج.

– تحرير المعلم من القيود النمطية، وجعله أكثر حركية، وفتح مجال الإجتهاد والمبادرة والإبداع.

– تمكين المتعلم من التحكم في الكفاءات المكتسبة وتوظيفها بأكثر حظوظ.

(القرار الوزاري رقم 50، 2005، 39).

كما نجد أيضا من مستجدات المناهج، ومن أهم المظاهر الاخرى للإصلاح مايلي:

12-1- الإنتقال من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المنهاج:

لقد ميز الإصلاح الجديد بين مصطلحي "برنامج" و"منهاج"، فالبرنامج يدل على المعلومات والمعارف التي يجب تلقينها للمتعلم خلال فترة معينة، أما المنهاج فهو يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها المتعلم تحت مسؤولية المدرسة، خلال فترة التعليم، أي كل المؤثرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلم خلال الفترة المعينة.

12-2- تطبيق المقارنة عن طريق المقاربة بالكفاءات:

تطبيق منطق المتعلم إلى إستعمال قدراته في تعامله مع الوضعيات الجديدة وربطها مع الوضعيات المعيشة، وما يميز المقاربة هو أنها أساس إدماجي، توازن بين ما هو معرفي وما هو مهاري وسلوكي، والمساهمة في نمو المتعلم، وتكوين شخصية قادرة على أن تعلم نفسها بنفسها مدى الحياة. (عادل، 2003، 18).

12-3- إدماج تكنولوجيات الإعلام الآلي:

الإعلام والاتصال عن طريق الكمبيوتر لغة جديدة وأصبحت أساسية لا يمكن تجاهلها، وأهميتها لا تكمن فقط في التحكم في إستعمال الألة للتحسين التربوي، وتحسين التعليمات المقصودة في هذا الموضوع، بل تغيير دور المعلم في القسم الذي يحتاج إلى كفاءات جديدة تضاف إلى تكوينه القاعدي.

12-4- ترقية أدوار جديدة في خدمة المتعلم:

للمتعلم أدوار جديدة في المدرسة، فليس هو العنصر المتلقي للمعارف دون نشاط فالمقاربة الجديدة تعطيه حتى المشاركة مع المعلم في بناء معارفه ضمن علاقة تفاعلية فالمتعلم يبحث عن المعلومة ويقيمها ويستعملها. (عادل، 2003، 20).

12-5- فتح المدرسة على المحيط:

المقارنة التربوية الجديدة تسعى إلى تمكين المتعلم من اكتساب الكفاءات التي تسمح له في النهاية إلى تحديد مصيره، واختيار مشروعه الفردي عن وعي، أي أنها تمكنه من النضج والاستقلالية بالنسبة للمحيط الذي يعيش فيه.

13-البعد الاستراتيجي للتعليم الثانوي:

يعتبر التعليم مهنة وهو بهذا يصبح من أهم المهن في المجتمعات الحديثة باعتباره أداة فعالة للتحول الاجتماعي ومدخلا طبيعيا لأية تنمية إضافة لكونه يعكس التيارات المؤثرة في المجتمع، فهو على هذا الاساس موجه لتحقيق أهداف المجتمع الواعي بمتغيرات العصر وتحدياته.

والواقع أن الحديث عن التعليم بصفة عامة يقتضي الكلام عن مرحلة التعليم الثانوي باعتبارها مرحلة تنفرد بعديد من المميزات التي تبرز مكانتها وبعدها الاستراتيجي التي نورد منها:

1- يعتبر التعليم الثانوي مرحلة تعليمية للغاية لأن معظم بؤر التوتر الاجتماعي تتكون أثناء فترة المراهقة وهي المرحلة المتميزة من مراحل نمو الانسان التي يقابلها التعليم الثانوي. (طعيمة وآخرون، 2004، 507).

2- تساهم هذه المرحلة في تحقيق الفهم الحقيقي لقيم المجتمع الجديد وكيفية التجاوب مع التطورات التي يمر بها المجتمع، كما أنه يهيئ الشباب لمواصلة الدراسة في التعليم العالي أو التوجيه لميادين الحياة الاجتماعية من خلال تكوين الاطارات المتوسطة وذلك بإتقان المهارات الفنية والاجتماعية لتحقيق التطور في مختلف المجالات. (مطاوع، 1997، 35).

3- يتصل التعليم الثانوي اتصالا وثيقا بما سبقه ويلحقه من مراحل التعليم، تلك الصلة تتطلب الدقة في تخطيط مناهجه حتى تتلاءم مختلف اهداف ومناهج تلك المراحل التعليمية وتظهر تلك الصلة بكون أغلب تلاميذ التعليم الثانوي من خريجي التعليم المتوسط، وتشكل غالبية طلاب التعليم الجامعي من طلبة التعليم الثانوي.

4- ضرورة التكامل بين التعليم العام والتقني والمهني والاهتمام بالتنمية البشرية باعتبارها المحور الاساسي في الاستراتيجيات التربوية.

5- التأكيد على المشاركة المجتمعية في صنع القرارات الخاصة بالتربية والتعليم من كافة فئات المجتمع وعلى مختلف المستويات.

6- اعتبار المدرسة اساس كل تعبير وتطور ينشده المجتمع الحديث.

خلاصة الفصل:

تعد مرحلة التعليم الثانوي حلقة هامة في سلسلة المراحل التعليمية، فيما يبدي المتعلم رغبة في التغيير، وتمتاز بنظام ومنهج خاص وصارم يهدف إلى تكوين جيد للمتعلمين لتمكينهم في نهاية المرحلة الدراسية من اجتياز شهادة الباكالوريا بنجاح والتحاقهم بالتعليم العالي.

كما تتزامن مع فترة تمدرس التلميذ في الثانوية، تغيرات على المستوى الثقافي والعلمي نظرا للمعارف الجديدة التي يتلقاها، ونظرا لاندماجه في جماعات مختلفة، مما يجعل هذه المرحلة الهامة تخضع لعدة إصلاحات تربوية لمواكبة التطور العلمي، وكذلك لإحداث التوافق وتنمية الدافعية للتعلم من خلال مناهج مرتبطة بخبرات التلاميذ، فهم يسعون إلى التحرر من سيطرة الراشد عن طريق في الباكالوريا ودخول الجامعة.

الجانب الميداني

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1- منهج الدراسة

2- الدراسة الاستطلاعية

3- مجتمع الدراسة

4- عينة الدراسة

5- أدوات الدراسة

6- إجراءات تطبيق الدراسة

7- أساليب المعالجة الإحصائية

8- معايرة مقياس قلق الامتحان

خلاصة الفصل

تمهيـد:

إن الهدف من البحوث العلمية بشكل عام يتمثل في الكشف عن الحقائق الكامنة وراء المواضيع التي تعالجها، وتكمن قيمة هذه البحوث وأهميتها في التحكم في المنهجية المتبعة.

وعلى هذا الأساس، وبعد التطرق في الفصول السابقة للمشكلة موضوع الدراسة وإطارها النظري، الذي به أهم ما يتعلق بموضوع الدراسة، نتطرق الآن إلى الجانب التطبيقي الذي يتوقف عله دقة وتفسير النتائج المتحصل عليها في أي دراسة، كما يتبع الباحث في دراسته مجموعة من الخطوات المنهجية، وأول ما نبدأ به المنهج المتبع في الدراسة ثم الدراسة الاستطلاعية وكذلك المجتمع والعينة التي اختيرت للدراسة، وكذا الأدوات المستخدمة في جمع البيانات وإجراءات تطبيق الدراسة، لنبين في الأخير الأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات.

1- منهج الدراسة:

المنهج هو الطريقة المنظمة والتي تتضمن عدة خطوات علمية، يعتمدها الباحث في بحثه بهدف معرفة الحقيقة والإجابة على الأسئلة المطروحة سلفا، وإيجاد الحلول الممكنة لها.

ولكن تختلف المناهج وطرق البحث باختلاف المواضيع لأن طبيعة الموضوع هي التي تفرض على الباحث إتباع منهج معين دون أخر أثناء الدراسة، وبالتالي: "لكل منهج وظائفه وخصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه"

(بوحوش والذنيبات، 1995، 92).

وفي هذا السياق نجد مادلين قراويتز (Madeleine Grawilz) تقول بأن المنهج "يعني مجموع العمليات التي تنطبق عليها أخلاقيات البحث من أجل الوصول إلى الحقائق مهما كانت تباعاتها، وهذا يعد تحليلها وتفسيرها. (Madeleine Grawilz ,1981, 348)

في حين يعرفه جمال زكي المنهج بأنه"الوسيلة التي تمكننا عن طريقها الوصول إلى الحقيقة أو مجموعة من الحقائق في أي موقف من المواقف ومحاولة اختيارها للتأكد من صلاحيتها في مواقف أخرى وتعميمها". (إبراهيم، 2000، 68).

وسعيا لتحقيق أهداف البحث، ارتأينا إتباع المنهج الوصفي الذي يعرف بأنه "طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها عن طريق جمع المعلومات المتقنة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة".

(سلاطنية والجيلاني، 2004، 164).

ومن هذا المنطلق، وتبعا لطبيعة المشكلة المطروحة للدراسة تفرض على الباحث تبني منهج معين دون غيره تبعا لأهدافه التي يسعى لتحقيقها من هذه الدراسة.

ولما كانت الدراسة الحالية تهدف إلى معرفة طبيعة العلاقة بين متغيرا (إستراتيجيات التعلم، وقلق الإمتحان) فإن المنهج الوصفي هو المتهج الملائم لهذه الدراسة، حيث أنه يسمح بمقارنة المتغيرات الأساسية للدراسة (إستراتيجيات التعلم، وقلق الإمتحان) لدى عينة الدراسة. والمتغيرات الوسطية المتمثلة في الجنس، والشعبة. ..إلخ.

وعلى هذا الأساس يمكننا هذا المنهج من التعرف على وجود العلاقة أو عدمها بين متغيرات الدراسة ومؤشراتها وكذا معرفة الفروق بين أفراد مجتمع الدراسة في هذه المتغيرات تبعا لمتغيري الجنس والشعبة. ..إلخ.

ومن خلال ما سبق تندرج الدراسة الحالية ضمن البحوث والدراسات الوصفية التي تهدف إلى دراسة الظاهرة بوصف وتحليل مكوناتها، والكشف عن العلاقات التي قد تكون بين هذه المكونات والفروق التي قد تظهر بين الأفراد.

2-الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية شيئا ضروريا ومرحلة مهمة من مراحل البحث، لا يمكن الاستغناء عنها، فمن خلالها وبناء عليها يشع الطريق أمام الباحث وأمام الصعوبات التي تصادفه وما يظهر من النواحي التي تستوجب التفسير، فإنه يتسنى له القيام بالمراجعة النهائية لخطوات البحث حتى يكون مطمئنا لسلامة التنفيذ، وهي الفرصة الوحيدة للتعديل ولا يتسنى له ذلك بعد التطبيق. (بركات، 1984، 76).

وبناء على ذلك وقبل البدء في إجراءات الدراسة الأساسية حاولنا القيام بدراسة استطلاعية كان الهدف منها:

- تحديد ميدان ومجتمع الدراسة.
- التدريب على استخدام أدوات جمع البيانات والملاحظات والصعوبات التي يمكن مصادقتها عند تطبيقها واستخدامها في الدراسة الأساسية.
- التأكد من صلاحية الأدوات التي يستخدمها لهذه الدراسة.
- تجمع ملاحظات خاصة بالإجراءات التي يمكن إتباعها عند تطبق الدراسة الأساسية
- التمكن من تعديل بعض البنود وصياغتها.
- التحقق من مدى وضوح العبارات ومدى تمكن التلاميذ من فهمها.
- تحديد الفترة الزمنية المناسبة لتطبيق الدراسة الأساسية وعلى العموم، تم من خلال هذه الدراسة الاستطلاعية تحقيق الأهداف المسطرة لها.
- الحصول على بيانات ومعطيات تحدد المجتمع الأصلي للدراسة.

وقد تم إختيار عينة الدراسة الإستطلاعية بالطريقة العشوائية البسيطة حيث بلغ العدد الكلي لعينة الدراسة الإستطلاعية 50 طالبا وطالبة تم سحبهم من شعبتي الأداب والعلوم بثانوية عبد العزيز الشريف بولاية الوادي والجدول الأتي يوضح خصائص العينة الإستطلاعية.

جدول رقم (04): توزع أفراد العينة الإستطلاعية حسب الجنس والشعبة.

التخصص / الجنس	علمي	أدبي	المجموع
ذكور	10	13	23
إناث	15	12	27
المجموع	25	25	50

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 50 تلميذا منهم 23 ذكور والباقي اناث متوزعين على شعبتين علوم تجريبية واداب.

3- مجتمع الدراسة:

تهتم الدراسة الحالية بمعرفة علاقة التفاعل إستراتيجيات التعلم بقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي وذلك بدراسة الفروق في إستراتيجيات التعلم بين التلاميذ بحسب (الجنس، والشعبة)، حيث أجريت هذه الدراسة الميدانية بولاية الوادي، لهذا فقد شمل مجتمع الدراسة تلاميذ بعض ثانويات ولاية الوادي.

4- عينة الدراسة:

تعتبر العينة أساسا جوهريا في كثير من الدراسات النظرية والعملية، لكونها توفر الكثير من الوقت والجهد والمال. ولكي يتم الحكم على الكل باستخدام الجزء، يجب الاهتمام بالطريقة التي يختار على أساسها هذا الجزء للحصول على أدق النتائج.

فالعينة كما يذكر "محمد عبد الحميد": هي جزء من المجتمع الكلي المراد تحديد سماته ممثلة بنسبة مئوية، تم حسابه طبقا للمعايير الإحصائية وطبيعة مشكلة البحث ومصادر بياناته. (عبد الحميد، 1983).

حيث قمنا بتطبيق أدوات الدراسة على عينة مكونة من 300 تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي موزعين على شعبتين العلوم والاداب من بعض ثانويات مدينة الوادي ولاية الوادي، وهي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (05): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب كل ثانوية

الثانوية	العددالاجمالي للتلاميذ	عينة الدراسة	النسبة%
عبد العزيز الشريف	500	99	19.8
بوشوشة	515	97	18.83
19مارس	480	104	21.66
المجموع الكلي	1495	300	20.06

يتضح من الجدول السابق أن العينة الأساسية للدراسة قدرت ب 300 تلميذ وتلميذة من أصل 1495تلميذ وتلميذة بنسبة **20.06%** ، وهي نسبة مناسبة لتمثيل المجتمع الأصلي.

ومن بين الخصائص التي تتصف بها عينة الدراسة، ما توضحه الجداول الاتية:

- **حسب الجنس:** يتوزع أفراد عينة الدراسة حسب جنسهم على الشكل الموضح في الجدول الاتي:

جدول رقم (06): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	عدد التلاميذ	النسبة%
الذكور	137	45.67
الإناث	163	54.33
المجموع الكلي	300	100

يتضح من خلال الجدول السابق أن عدد الإناث أكبر من عدد الذكور حيث بلغ عدد الطالبات 163 طالبة أي بنسبة **54.33%** في حين بلغ عدد الذكور137 طالب أي بنسبة **45.67 %**، فهذه البيانات في الحقيقة تعكس خصائص المجتمع الاصلي للدراسة. فاليوم أصبحت المدارس تضم الأعداد الكبيرة من الإناث مقارنة بالذكور.

- **حسب الشعبة:**

ويمكن توضيح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب نوع الشعبة التي يدرسها التلاميذ في السنة الدراسية 2016/2015 وذلك حسب الجدول التالي:

جدول رقم (07): توزيع عينة الدراسة حسب الشعبة

الشعبة	عدد التلاميذ	النسبة%
علمي	162	54
أدبي	138	46
المجموع الكلي	300	100

يتضح من خلال البيانات الموجودة في الجدول السابق أن الشعب التي تم إختيارعينة الدراسة منها تنقسم الى قسمين، شعبة العلوم التجريبية وشعبة الاداب لكن نلاحظ أن عدد التلاميذ العلمين يفوق عدد التلاميذ الادبين، حيث بلغ عدد العلمين 162 أي بنسبة **54%** في حين بلغ عدد الأدبين 138 أي بنسبة 46% هذا يعني غالبية التلاميذ يتم توجيههم علوم يحبذونها وبها العديد من التخصصات مستقبلا.

5- أدوات الدراسة:

بهدف توفير أكبر قدر من الموضوعية والدقة في هذه الدراسة وبغرض إرساء دعائمها لتحقيق درجة مناسبة من اليقين العلمي، اشتملت الدراسة الحالية على أداتين صنفت على حسب هدف استخدامها إلى:

5-1- مقياس قلق الامتحان:

نظرا لعدم توفر مقاييس بالأبعاد المستخدمة في الأداة تحقق غرض الدراسة الحالية، ظهرت الحاجة لإعداد مقياس يشخص مستوى قلق الإمتحان لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

وعليه تم إعداد المقياس بإتباع الخطوات الأتية:

5-1-1- تحديد الهدف من المقياس:

وهو التعرف على واقع قلق الإمتحان عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ويتحدد بثلاثة أبعاد رئيسية:

-البعد النفسي والإنفعالي

- البعد الجسمي والفسيولوجي

- البعد العقلي والمعرفي

5-1-2- ترجمة المفاهيم والأهداف إلى خصائص محددة:

خلال إعداد بناء مقياس واقع قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تم الإطلاع على الإرث النظري -كخلفية نظرية للدراسة- والدراسات السابقة التي تناولت واقع قلق الإمتحان وذلك بغية تحديد أبعاده.

-الإطلاع على بعض المقاييس المتعلقة بالموضوع ومنها:

*مقياس قلق الإمتحان ل محمد حامد زهران 1999. (سايحي، 2004، 95)

* مقياس قلق الإمتحان لسارسون. (زيادة، 2009، 280)

* مقياس قلق الإمتحان لسبيرجر. (بوالطمين، 2010، 176)

*مقياس مظاهر القلق لدى المراهقين ل الدكتور مجدي محمد الدسوقي (الدسوقي، 1998)

* مقياس مثيرات قلق الإمتحان من المواد الدراسية "صالح مرسي 1997".

(غربي، 2013، 126)

* مقياس نائل إبراهيم أبوعزب. (أبوعزب، 2008)

* مقياس محمود شعيب. (جديد، 2010)

وتمت صياغة فقرات المقياس في صورتها الأولية على (46) فقرة موزعة على الأبعاد التالية أنظر (الملحق رقم 02):

-16 فقرة تعبر على البعد النفسي الإنفعالي

-17 فقرة تعبر على البعد الجسمي والفسيولوجي

-13 فقرة تعبر على البعد العقلي والمعرفي أنظر.

5-1-3- تقدير محك الدرجة على المقياس:

تم تبني بدائل الأجوبة الآتية: دائما -أحيانا -نادرا -أبدا، وأعطيت لبدائل الإجابة درجات متدرجة من 01 إلى 04 بالنسبة للبنود الموجبة والعكس بالنسبة للبنود السالبة كما يوضح الجدول الآتي البنود الموجبة والبنود السالبة وهي:

جدول رقم (08): توزيع اتجاه بنود مقياس قلق الإمتحان

البدائل	أرقام البنود
البنود الموجبة	02، 04، 07، 09، 12، 18، 19، 23، 27، 28، 30، 34، 36، 36، 37، 39
البنود السالبة	01، 03، 05، 06، 08، 10، 11، 13، 14، 15، 16، 17، 20، 21، 22، 24، 26، 29، 31، 33، 32، 35، 38، 40

5-1-4- التعليمات:

ورد في التعليمات بعض البيانات العامة مقدمة إستهلالية، حاولنا من خلالها إعطاء فكرة عامة حول الموضوع، كما وضح الهدف من المقياس وكيفية الإجابة على الفقرات مع إعطاء مثال توضيحي لذلك ثم طمأنة المجيب بأن الإجابات المصرح بها لن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي.

وبعد توزيع الفقرات وإعداد المقياس في صورته الأولية تم التحقق من خصائصه السيكومترية المتمثلة في الصدق والثبات.

تم التحقق من صدق المقياس بإستخدام كل من صدق المحكمين وصدق الإتساق الداخلي، وفيما يلي سيتم عرض النتائج المتوصل إليها:

صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية الخاصة بالتحكيم مع التعاريف الإجرائية للمفاهيم التي تناولها على مجموعة من المحكمين شملت أساتذة في علم النفس وعلوم التربية بتخصصات وبدرجات علمية مختلفة (دكتوراه، أساتذة تعليم عالي) بلغ عددهم 13 أستاذا وتم إسترجاع (08) إستمارات وقد تضمنت عملية تحكيم المقياس الجوانب التالية:

- مدى إنتماء الفقرات للموضوع
- مدى إنتماء الفقرات إلى ذلك البعد، كذلك بدائل الأجوبة كالآتي: دائما-أحيانا -نادرا -أبدا
- تقدير مدى ملائمة التعليمات وبدائل الأجوبة المستخدمة في المقياس.

- تقدير مدى سلامة وملائمة الصياغة اللغوية للفقرات
- إقتراح ما يرى المحكمون أنه مناسب من حذف وإضافة وتعديل.

ومن هذا المنطلق، وبعد حساب النسبة المئوية لكل بند من البنود المتضمنة في المقياس إعتبرنا أن البند صادق إذا إتفق عليه 80% من المحكمين أنه يقيس، حيث جاءت ملاحظات المحكمين بعد عملية التحكيم كالآتي:

- حذف 06 بنود من البنود التي لم تصل نسبتة الإتفاق عليها النسبة المطلوبة، والبنود التي حذفت هي ذات الأرقام التالية: 13/09 في البعد النفسي، 03/01 في البعد الجسمي 07/06 في البعد المعرفي.
- إجراء بعض التعديل في الصياغة اللغوية لبعض الفقرات.أنظر (الملحق رقم 03).

طريقة صدق المفهوم بأسلوب الإتساق الداخلي:

تم حساب صدق الإتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل إرتباط كل فقرة بالبعدالذي تنتمي إليه، وحساب معاملات إرتباط درجات كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس وذلك بعد تطبيقه على عينة الدراسة التي بلغ عدد أفرادها 50 فردا. وفيما يلي سيتم توضيح ماتوصلت إليه الدراسة من نتائج في هذا الصدد:

جدول رقم (09): معاملات الارتباط بين درجة كل بند من البنود والدرجة الكلية للبعد لمقياس قلق الامتحان

الرقم	النفسي الانفعالي	الرقم	الجسمي والفسيولوجي	الرقم	العقلي المعرفي
01	**0.37	15	**0.63	32	**0.67
03	**0.49	16	**0.71	33	**0.58
04	**0.38	17	**0.69	34	*0.32
06	**0.68	18	*0.33	35	**0.63
07	**0.52	19	**0.53	36	**0.49
08	**0.58	30	**0.66	37	/0.21
09	/0.23	21	**0.75	20	**0.51
11	**0.43	22	**0.72	02	/0.16
12	*0.28	23	/0.16	05	**0.66
14	**0.61	24	**0.49	29	**0.66
25	**0.38	26	*0.34	31	**0.68
38	**0.68	27	**0.44		
39	**0.50	28	*0.22		
40	**0.53	10	** 0.71		
		13	** 0.54		

**دال عند مستوى 0.01، *دال عند مستوى 0.05، / غير دال

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن أغلب بنود المقياس كانت صادقة حيث كانت دالة إما عند مستوى 0,05 أو عند مستوى 0,01 ما عدا أربعة بنود كانت غير دالة عند المستويين وهي 09 – 23 – 37 – 02.

كما تم حساب معاملات إرتباط درجات كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يبين النتائج المتحصل عليها:

جدول رقم (10): معامل إرتباط كل بعد بالدرجة الكلية لمقياس قلق الإمتحان لدى تلاميذ التعليم الثانوي

رقم البعد	معامل إرتباط	مستوى الدلالة
1	0.88	0.01
2	0.88	0.01
3	0.70	0.01

يتضح من خلال الجدول السابق أن معاملات إرتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس هي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 وهي قيم جد مرتفعة حيث بلغت 0.88 و0.88 و0.70 للأبعاد الثلاثة على التوالي والدرجة الكلية للمقياس.وعليه يمكن القول أن هذه النتائج تشير إلى صدق المقياس وإتساقه الداخلي وتطمئن لتطبيقه والثقة في أنه يقيس ما وضع لقياسه.ونقول أن فرضية الدراسة تحققت أي يمتلك مقياس قلق الإمتحان مؤشرات صدق مقبولة تتناسب مع خصائص المقياس الجيد بعد تطبيقه على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية.

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية بإستخدام معادلة جيتمان والإتساق الداخلي بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ والجدول التالي يوضح النتائج.

جدول رقم (11):معاملات ثبات مقياس قلق الإمتحان بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

ألفا كرو-نباخ	التجزئة النصفية جيتمان
0.88	0.90

يتضح من الجدول السابق معامل ألفا كرونباخ تقدر ب0.88، والتجزئة النصفية بمعادلة جيتمان 0.90، ومنه نستطيع القول أن المقياس يتمتع بدرجات مقبولة من الثبات.

وتعد قيم معامل الثبات هذه مقبولة حسب المعايير المتعارف عليها، إذأن قيمة (ألفا) المحققة في هذه الدراسة تتناسب مع المحك الذي وضعه كل منUrbina Anastasi (1997) (في: بوقاصرة وزياد، 2015، 36) اللذان يريان أن قيمة (ألفا كرونباخ) يجب أن تتعدى القيمة (0.70).

مما سبق عرضه وتحليله من نتائج حول مؤشرات ثبات مقياس قلق الإمتحان بعد تطبيقه على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية، نستنتج أن المقياس المعتمد في هذه الدراسة يمتلك معامل ثبات مقبول، وهذا يدل أن المقياس يتلاءم وخصائص الإختبار الجيد.

بناء على ماتم عرضه من نتائج الصدق والثبات يمكن القول أن مقياس قلق الإمتحان يحتفظ بخصائص سيكومترية مناسبة بعد تطبيقه على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية.

5-2 - مقياس استراتيجيات التعلم:

5-2-1- صف المقياس:

قامت الباحثة زهرة حميدة ببناء هذا المقياس وذلك بعد مراجعة الاطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت موضوع استراتيجيات التعلم ومختلف المقاييس التي أستعملت فيها.

ومن بين هذه الدراسات اختبار Barche لجرد أساليب التعلم الفردي ومقياس استراتيجيات التعلم المعرفية والميتا معرفية الذي استخدمه اتشي في رسالة الدكتوراه (2012) ودراسة حبيب تيلوين وفريد بوقريرس (2007) ومقياس عبد الرحمان بن بريكة (2007) ومقياس Abedi Harold O Neil-Jamal الذي تمت ترجمته الى اللغة العربية وتقنينه من طرف نصرة محمد عبد الحميد جلبل وأداة ملاحظة الموقف الصفي ل علي محمد علي الزعبي، وغيرها من الدراسات التي بحث أصحابها في هذا الموضوع.

ويتكون مقياس استراتيجيات التعلم في صورته النهائية من (64) عبارة موزعة على بعدين وكل بعد به ثلاث مؤشرات وهي كالاتي: (أنظر الملحق رقم (04)).

- **الاستراتيجيات المعرفية:**

وتعرف على أنها الخطوات التي يقوم بها المتعلم عند تعامله مع مختلف الأنشطة التعليمية من فهم للمعلومات، تنظيمها، الاحتفاظ بها، وإعادة استخدامها في مختلف الوضعيات وتتضمن ثلاث استراتيجيات فرعية في هذه الدراسة وهي الحفظ- البناء- التنظيم.

- **الاستراتيجيات الميتا معرفية:**

وتعرف على أنها الإجراءات العقلية التي يستخدمها المتعلم للتحكم في المعارف المقدمة وهي تتضمن ثلاث استراتيجيات فرعية وهي التخطيط والمراقبة الذاتية والتقويم الذاتي.والجدول الاتي يوضح أبعاد هذا المقياس وأرقام العبارات المكونة لكل بعد.

جدول رقم (12): أبعاد مقياس إستراتيجيات التعلم

الأبعاد		أرقام العبارات	عدد العبارات في البعد
المعرفية	الحفظ	1-2-3-4-5-6	06
	البناء	7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19	13
	التنظيم	20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31	12
الميتامعرفية	التخطيط	32-32-33-34-35-36-37-38-39-40-41	11
	المراقبة الذاتية	42-43-44-45-46-47-48-49-50-51-52-53	12
	التقويم الذاتي	54-55-56-57-58-59-60-61-62-63-64	10

وبعد ترتيب وتنظيم المقياس الذي استخدمته الباحثة في دراستها أخذت بعين الاعتبار ظروف الدراسة وعينة البحث وكذلك البيئة الجغرافية التي أجريت فيها وهذا كله بعد عرضه على مجموعة من المحكمين، وهم أساتذة يملكون الخبرة الكافية والذين لديهم درجات علمية عالية.

يتراوح تقدير الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ بعد التطبيق الميداني للمقياس بين (64-256)، حيث تمنح درجة واحدة للتلميذ الذي أجاب على البند (أبدا) ودرجتان إذا أجاب على البند (نادرا) وثلاث درجات إذا أجاب على البند (أحيانا) وأربعة درجات إذاأجاب على البند (دائما) حيث تبين الدرجة الكلية للمقياس درجة إستراتيجيات التعلم عند التلميذ.

5-2-2- الخصائص السيكومترية لمقياس إستراتيجيات التعلم (المعرفية والميتامعرفية):

✓ **بعد استراتيجيات التعلم المعرفية:**

- **صدق البعد المعرفي:**

قامت الباحثة بإجراء دراسة إستطلاعية على عينة من التلاميذ بالقسم النهائي من ثانوية فخارعبد الكريم بولاية المدية ، حيث كان عددها 100 مراهق متمدرس، وذلك قصد حساب صدق وثبات المقياس.

- **صدق المحكمين:**

والذي يتعلق بمحاولة تحديد مدى كفاية بناء الإختبار بحيث تمثل مفرداته النطاق السلوكي لمهارة أو مجال دراسي معين تمثيلا جيدا، ولذلك يتطلب هذا الجانب من الصدق دون غيره من الجوانب أدلة منطقية وليست إحصائية. لذلك فإن معظم أساليب تقديرصدق المحتوى تعتمد على الأحكام التقيمية لخبراء المواد الدراسية أوالمهتمين بتنمية المهارات والكفاءات التعليمية، حيث يقوم المحكم بتقييم كل مفردة من مفردات الاختبار في ضوء الأبعاد على ميزان التقدير الموضح في الإستمارة وبفضل الإعتماد على أكثر من محكم للحصول على تقديرات متسقة بدرجة أكبر.

وعليه قامت الباحثة بتوزيع مقياس الدراسة على مجموعة من أساتذة علم النفس بجامعة الجزائر لإبداء أرائهم حول مدى مناسبة المقياس للدراسة وكانت النتيجة إتفاق كل الأساتذة على مناسبة الأداة للدراسة كما وجهوا ملاحظات بخصوص صياغة البنود أي اقتراح تعديلات تخص صياغة البنود دون حذف أيا منها.

- **صدق الاتساق الداخلي (صدق اتساق البند مع الدرجة الكلية):**

بعد اجراء التحليل الاحصائي لبيانات الدراسة الاستطلاعية قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للبعد ، بعد الاستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية وعليه تحصلت الباحثة على النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (13):معاملات الارتباط بين درجة كل بند من البنود والدرجة الكلية لبعد استراتيجيات التعلم المعرفية

الرقم	الحفظ	الرقم	البناء	الرقم	التنظيم
01	*0.27	07	**0.41	20	*0.35
02	**0.48	08	**0.62	21	**0.58
03	*0.28	09	*0.29	22	**0.44
04	*0.29	10	**0.50	23	**0.45
05	**0.45	11	**0.47	24	*0.28
06	**0.38	12	**0.52	25	**0.55
		13	**0.41	26	*0.23
		14	**0.41	27	**0.53
		15	**0.44	28	*0.31
		16	**0.52	29	**0.57
		17	**0.30	30	**0.39
		18	**0.39	31	**0.41
		19	*0.35		

**دال عند مستوى 0.01، *دال عند مستوى 0.05، / غير دال

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن بنود البعد المعرفي وتتكون من 31 بندا تمعت بصدق داخلي عالي أي أن الارتباط كان قوي مع الدرجة الكلية للبعد وهذا مايؤكد على صدقه.

ومن خلال كل هذه الاليات التي تم الحساب بها لصدق البعد وكانت كل المعاملات عالية فهي مؤشرات حقيقية على صدق هذا البعد.

- **الصدق التمييزي:**

من خلال النتائج المتحصل عليها والمتعلقة الصدق التمييزي للبنود تبين بأن البنود لها صدق تمييزي، وهذا بعد تطبيق إختبار ت لمعرفة الفروق حيث جاءت هذه القيم دالة مما يعني أن كل البنود لها صدق تمييزي مما يوضح إمكانية تطبيقه في هذه الدراسة.

- **الصدق التلازمي:**

ويمكن حساب معامل الصدق في هذه الطريقة بمعامل الارتباط بين درجات الافراد على الاختباردرجاتهم في الأداء الفعلي في جوانب السلوك التي يقيسها الإختبار وذلك بشرط أن تكون درجات أداء الأفراد الفعلية قد تم جمعها وقت إجراء الإختبارأوقبلها.

وبغرض حساب الصدق التلازمي تم توزيع استمارات على الأساتذة تتضمن أسئلة خاصة بالمقياس المذكوروتخص نفس الطلبة الموزع عليهم المقياس في السابق وهذا طبعا بعد الحصول على المقاييس الموزعة على المتمدرسين وبعد إستكمال النتائج المطلوبة ومعالجتها إحصائيا بواسطة نظام spss قدرت درجة الإرتباط بتطبيق معامل الإرتباط بيرسون بين الإختبار الأول والثاني ب:0.83 عند مستوى الدلالة 0.01 مما يدل أن بعد الإستراتيجيات المعرفية يتمتع بصدق تلازمي عالي وعليه يمكن تطبيقه.

- **ثبات البعد المعرفي:**

نعني بثبات الإختبار أن نتحصل على نفس النتائج أونتائج متقاربة كلما أعيد تطبيقه على نفس المجموعة من الأفراد، أي أننا نتأكد عن طريق ثبات الإختبار أننا نقيس نفس الشيء كلما أعدنا عملية القياس وتوجد عدة طرق لحساب الثبات من بينها تطبيق الإختبار على مجموعة من الأفراد ثم بعد فترة زمنية معقولة نعيد تطبيقة عليهم مرة أخرى تحت نفس الظروف التي طبق فيها المرة الأولى.ولمعرفة ثبات بعد الإستراتيجيات المعرفية استخدمنا طريقة التجزئة النصفية بتطبيق معادلة ألفا كورنباخ وقدر معامل ألفاب:0.88 وعليه يتضح بأن البعد يتمتع بثبات عالي ومنه يمكن تطبيقه في الدراسة.

ومن خلال كل النتائج السابق ذكرها والخاصة بالصدق والثبات استنتجت الباحثة أن بعد الإستراتيجيات المعرفية يتمتع بصدق محتوى، اتساق كل بند مع الدرجة الكلية للبعد صدق تمييزي وتلازمي عالي كما يتمتع بثبات عالي وعليه يمكن تطبيقه.

✓ **بعد استراتيجيات التعلم الميتا معرفية:**

- **صدق البعد الميتا معرفية:**

تأكدت الباحث من مناسبة هذا البعد للدراسة من خلال حساب صدق المحكمين حساب درجة اتساق البند مع الدرجة الكلية للبعد ، الصدق التمييزي والتطابقي والثبات وعليه يتم توضيحها كالتالي:

- **صد ق اتساق البند مع الدرجة الكلية:**

لمعرفة صدق اتساق البند مع الدرجة الكلية لبعد الإستراتيجيات المعرفية تم حساب معامل إرتباط البند مع الدرجة الكلية للبعد وتحصلت الباحثة على النتائج الموضحة في الجدول.

جدول رقم (14): معاملات الارتباط بين درجة كل بند من البنود والدرجة الكلية لبعد استراتيجيات التعلم الميتا معرفية

الرقم	التخطيط	الرقم	المراقبة الذاتية	الرقم	التقويم الذاتي
32	0.48**	43	0.43**	55	0.37*
33	0.46**	44	0.55**	56	0.42**
34	0.44**	45	0.39**	57	0.22*
35	0.58**	46	0.58**	58	0.43**
36	0.57**	47	0.39**	59	0.57**
37	0.39**	48	0.52**	60	0.45**
38	0.41**	49	0.35*	61	0.52**
39	0.40**	50	0.42**	62	0.37**
40	0.43**	51	0.52**	63	0.55**
41	0.35*	52	0.47**	64	0.41**
42	0.44**	53	0.47**		
		54	0.42**		

**دال عند مستوى 0.01، *دال عند مستوى 0.05، / غير دال

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن بنود البعد وتتكون من 33 بندا تمعت بصدق داخلي عالي أي أن الارتباط كان قوي مع الدرجة الكلية للبعد وهذا مايؤكد على صدقه.

- **صدق المحكمين:**

تم توزيع المقياس على مجموعة من الأساتذة المحكمين كما سبق وأن أشارت الباحثة لذلك وعليه تمت موافقة المحكمين على مناسبة المقياس لموضوع الدراسة مع اقتراح تعديلات تخص صياغة البنود.

- **الصدق التمييزي:**

تم أيضا حساب الصدق التمييزي للبنود بتطبيق اختبار"ت" وبينت النتائج أن كل البنود جاءت دالة وبالتالي لها صدق تمييزي هذا مايبين إمكانية تطبيق هذا المقياس في الدراسة.

- **الصدق التلازمي:**

لمعرفة الصدق التلازمي اعتمدت الباحثة نفس الطريقة التي سبق وأن أشارت إليها في مقياس الإستراتيجيات المعرفية؛أي تم توزيع استمارات على الأساتذة لنفس التلاميذ الموزع عليه المقياس واعتمد على تقديرات الأساتذة وفي ضوء النتائج المحصل عليها تم حساب الإرتباط بين نتائج المقياس الأول والمقياس الثاني وعليه قدر معامل الإرتباط بيرسون ب:0.84 عند مستوى الدلالة 0.01 وهوارتباط قوي هذا مايوضح أن بعد الإستراتيجيات المعرفية يتمتع بصدق تلازمي ومنه يمكن تطبيقه.

- **الثبات:**

لمعرفة ثبات الإختبار تم استخدام طريقة التجزئة النصفية وبتطبيق معادلة ألفا كرونباخ وضحت النتائج أن بعد الإستراتيجيات الميتامعرفية يتمتع بثبات عالي حيث قدر معامل ألفا ب:0.90 وهو ثبات عالي وعليه يمكن تطبيقه.

ومن خلال كل النتائج السابق ذكرها والخاصة بالصدق والثبات استنتجت الباحثة أن بعد الإستراتيجيات الميتا معرفية يتمتع بصدق محتوى، اتساق كل بند مع الدرجة الكلية للبعد، صدق تمييزي وتلازمي عالي كما يتمتع بثبات عالي وعليه يمكن تطبيقه في الدراسة.

بناء على ماتم عرضه من نتائج الصدق والثبات يمكن القول أن مقياس إستراتيجيات التعلم ككل (معرفية، وميتامعرفية) والمتكون من 64 بندا يحتفظ بخصائص سيكومترية مناسبة بعد تطبيقه.

وحتى يتسنى للباحثة استخدام هذا المقياس في الدراسة الحالية قامت بإعادة صدقه وثباته من جديد من خلال عدة طرق وهي:

- **الصدق:**

✓ **بعد استراتيجيات التعلم المعرفية**

- **<u>صدق اتساق البند مع الدرجة الكلية</u>:**

جدول رقم (15): درجات اتساق البند مع الدرجة الكلية لبعد استراتيجيات التعلم المعرفية.

الرقم	الحفظ	الرقم	البناء	الرقم	التنظيم
01	**0.55	07	**0.49	20	**0.42
02	**0.51	08	**0.40	21	**0.67
03	**0.57	09	**0.48	22	**0.38
04	**0.71	10	**0.71	23	*0.36
05	**0.51	11	**0.67	24	**0.65
06	*0.36	12	**0.64	25	**0.69
		13	**0.67	26	**0.46
		14	*0.31	27	**0.54
		15	**0.51	28	**0.43
		16	**0.51	29	**0.60
		17	*0.36	30	**0.41
		18	**0.68	31	**0.55
		19	*0.52		

**دال عند مستوى 0.01، *دال عند مستوى 0.05، / غير دال

يتضح من خلال النتائج المدونة في الجدول السابق أن قيمة ارتباط كل بند من بنود بعد استراتيجيات التعلم المعرفية تتراوح مابين 0.31 – 0.69 وهي كلها قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 و0.05 وهذا ما يؤكد للباحث أن لبنود بعد الاستراتيجيات المعرفية اتساق داخلي وهذا مؤشر واضح على صدق البعد.

جدول رقم (16): معاملات ارتباط درجة المؤشر بدرجة البعد الذي تنتمي اليه لبعد استراتيجيات التعلم المعرفية.

رقم المؤشر	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0.75	0.01
02	0.88	0.01
03	0.86	0.01

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيمة ارتباط كل مؤشر من مؤشرات البعد المعرفي بدرجة البعد الذي تنتمي إليه تتراوح ما بين 0.75 إلى 0.86 وكلها قيم دالة عند مستوى الدلالة 0.01

إن هذه القيم تعتبر كلها مؤشرات صحيحة على صدق البعد.

✓ **بعد استراتيجيات التعلم الميتامعرفية:**

- **صدق اتساق البند مع الدرجة الكلية:**

جدول رقم (17): درجات اتساق البند مع الدرجة الكلية لبعد استراتيجيات التعلم الميتامعرفية.

الرقم	التخطيط	الرقم	المراقبة الذاتية	الرقم	التقويم الذاتي
32	*0.31	43	**0.52	55	**0.43
33	**0.48	44	**0.68	56	**0.54
34	**0.71	45	**0.51	57	*0.34
35	**0.42	46	**0.54	58	**0.58
36	**0.50	47	**0.66	59	*0.32
37	**0.73	48	**0.60	60	**0.61
38	**0.61	49	*0.64	61	**0.65
39	**0.43	50	**0.55	62	**0.57
40	**0.48	51	*0.34	63	**0.44
41	**0.43	52	**0.51	64	**0.48
42	**0.40	53	**0.61		
		54	**0.67		

**دال عند مستوى 0.01، *دال عند مستوى 0.05، / غير دال

يتضح من خلال النتائج المدونة في الجدول السابق أن قيمة ارتباط كل بند من بنود بعد استراتيجيات التعلم الميتامعرفية تتراوح مابين 0.31 – 0.73 وهي كلها قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 و0.05 وهذا ما يؤكد للباحث أن لبنود بعد الاستراتيجيات الميتامعرفية اتساق داخلي وهذا مؤشر واضح على صدق البعد.

جدول رقم (18):معاملات ارتباط المؤشر بدرجة البعد الذي تنتمي اليه لبعد استراتيجيات التعلم الميتامعرفية

المؤشر	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التخطيط	0.87	0.01
المراقبة الذاتية	0.90	0.01
التقويم الذاتي	0.85	0.01

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيمة ارتباط كل مؤشر من مؤشرات البعد بدرجة البعد الذي تنتمي إليه تتراوح ما بين 0.87 إلى 0.90 وكلها قيم دالة عند مستوى الدلالة 0.01

جدول رقم (19):معاملات ارتباط درجة البعد بالدرجة الكلية للإستراتيجيات التعلم ككل

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1- الاستراتيجية المعرفية	0.93	0.01
2- الاستراتيجية الميتامعرفية	0.94	0.01

يتضح من خلال النتائج المدونة في الجدول السابق أن قيمة "ت" المعرفية تتراوح مابين 0.93 – 0.94 وهي قيم ذات دلالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 وهذا ما يؤكد لنا أن المقياس يتمتع بصدق عالي.

- **الثبات:**

تم استخراج معاملات ثبات الاختبار بطريقة الاتساق الداخلي لبعدي مقياس استراتيجيات التعلم باستخدام معادلة α لكرونباخ، وفيما يلي عرض النتائج:

جدول رقم (20): معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي للبعدي مقياس استراتيجيات التعلم.

البعد	المؤشر	البنود	α لكرونباخ
المعرفية	الحفظ	06	0.50
	البناء	13	0.79
	التنظيم	12	0.75
	البعد ككل	31	0.86
الميتامعرفية	التخطيط	11	0.70
	المراقبة الذاتية	12	0.82
	التقويم الذاتي	10	0.67
	البعد ككل	33	0.89
استراتيجيات التعلم ككل		64	0.93

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معاملات α لكرونباخ للبعد المعرفي تقدر بين 0.50 و0.75 وهي معاملات قوية علما أن الدرجة الكلية للبعد أيضا درجة مرتفعة وتقدرب 0.86.

أما بالنسبة للبعد الميتامعرفي تقدر معاملات α لكرونباخ بين 0.67 و0.82 وهي معاملات قوية علما أن الدرجة الكلية للبعد أيضا درجة مرتفعة وتقدرب 0.89

أما قيمة معامل α لكرونباخ للمقياس ككل تقدر ب 0.93 وهي درجة مرتفعة، ومنه نستطيع القول أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

6- إجراءات تطبيق الدراسة:

6-1- خطوات تطبيق الدراسة:

بعد التأكد من سلامة وصلاحية الأدوات وتحديد المؤسسات التعليمية لإجراء الدراسة الأساسية، بإتباعنا مجموعة من الخطوات الإجرائية عند تطبيق الأدوات في كل مؤسسة تعليمية من المؤسسات التي شملتها الدراسة وهي:

- لقاء أفراد عينة الدراسة الأساسية في كل مؤسسة من المؤسسات التعليمية الثلاثة لتطبيق الأدوات.

– تم تطبيق الدراسة الميدانية خلال الفترة الممتدة من بداية أفريل إلى بداية ماي سنة (2017) وكان الإشراف على تنفيذ تلك المقاييس من طرفنا وبحضور مساعدين تربويين حرصا منا على جدية التلاميذ أثناء الإجابة، وأبدى المستجيبون خلالها الكثير من التجاوب والانضباط.

– تم تطبيق أدوات الدراسة بصورة جماعية داخل كل قسم.

– تم توزيع الأدوات على التلاميذ مرفقة بورقة البيانات الشخصية والتي تحتوي على الاسم الجنس، القسم، المؤسسة التعليمية، الشعبة الدراسية، وبعده عرضنا عنوان دراسته والهدف منها، وطبيعة مثل هذه المقاييس المطبقة، ثم قرأنا تعليمات الاختبارات وشرحنا طريقة وكيفية الإجابة عليها من خلال مثال توضيحي، وسنعمل على توضيح الكيفية التي تم فيها تطبيق الأدوات كالآتي:

6-1-1- طريقة تطبيق مقياس قلق الامتحان:

بعد توزيع نسخ من مقياس قلق الامتحان على أفراد عينة الدراسة الأساسية بمرافقة مساعد تربوي قرأنا التعليمة وشرحنا كيفية الإجابة، وأنه لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة.

وتتضمن ورقة المقاييس في الجهة اليمنى عبارات وأرقام متسلسلة من 01 إلى 36 ومقابل كل رقم أربع دوائر لوضع علامة (×) داخل الدائرة تحت أي إحتمال من الاحتمالات الأربعة: دائما، أحيانا، نادرا، أبدا.

6-1-2- طريقة تطبيق مقياس استراتيجيات التعلم:

بعد توزيع نسخ من المقياس، قرأنا التعليمة وشرحنا كيفية الإجابة، وقدمنا الاختبار على أساس أداة تقيس مدى تطبيق التلميذ لاستراتيجيات التعلم، وأنه لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة، فالإجابات الصحيحة طالما أنها تعبر عن رأي الفرد بصدق.

وتتضمن ورقة الاختبار في الجهة اليمنى عبارات وأرقام متسلسلة من 01 إلى 64 ومقابل كل رقم بدائل للإجابة: دائما، أحيانا، نادرا، أبدا.

6-2- إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل بالحاسوب الآلي:

استخدم الحاسوب الآلي في تحليل البيانات والوصول إلى النتائج نظرا لتعدد متغيرات الدراسة وانجاز بعض العمليات الرياضية المطلوبة، وقد تطلب ذلك تجهيز البيانات وتفريغها وفق الأساليب المتعارف عليها في نظم الحاسوب لكي تتم عمليات الضبط والمراجعة في كل

خطوة من خطوات التحليل والمعالجة الإحصائية. وقد اتخذت هذه الخطوات الإجراءات التالية:

– تفريغ البيانات الخاصة بكل فرد في استمارة خاصة به تتضمن البيانات الأولية والدرجات المتحصل عليها عن جميع أدوات الدراسة المستخدمة.

– وضع دليل للتمييز (code book) وفيه حولت البيانات إلى رموز رقمية، بحيث تم ترميز فئات المتغيرات مثل المؤسسة التعليمية، الشعبة الدراسية، الجنس، وترميز المتغيرات الأساسية.

وأدخلت جميع هذه البيانات في ذاكرة الحاسوب باستخدام برنامج الرزم الإحصائية لتتم معالجتها إحصائيا.

7– أساليب المعالجة الإحصائية:

حسب عبد الكريم قريشي يرى السيد محمد خيري في كتابه بعنوان "الإحصاء في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية:"أنه لا يمكن لأي باحث أن يستغني عن الطرق والأساليب الإحصائية مهما كان نوع الدراسة التي يقوم بها سواء أكانت اجتماعية أم اقتصادية،ذلك أنها الوسيلة التي تمده بالوصف الموضوعي الدقيق" (قريشي،1988، 197).

يتضح من خلال هذه الفقرة أنه لا يمكن لأي باحث الاستغناء عن الإحصاء في البحث العلمي مهما كان نوع الدراسة،حيث أن الطرق والأساليب الإحصائية تعد بمثابة الأداة التي يستدل بها الباحث ويعتمد عليها من أجل إعطاء البحث الصبغة العلمية.

وبناء على هذا فقد استخدمنا الأساليب الإحصائية التالية:

استخدمت الباحثة برنامج الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لمعالجة فرضيات البحث بالأساليب الإحصائية التالية:

– معامل ارتباط سبيرمان للرتب. للتحقق من صحة الفرضية الأولى.

– اختبار "ت" (t.test) لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين. للتحقق من صحة بقية الفرضيات الأخرى.

8- معايرة مقياس قلق الامتحان:

يعد مفهوم معايير الاختبارات Tests Norms من المفاهيم الأساسية المتعلقة بتفسير درجات الاختبارات مرجعية الجماعة أو المعيار Norm – Referenced Tests، فالدرجة التي يحصل عليها فرد في اختبار ما والتي تسمى الدرجة الخام Raw Score لا يكون لها معنى ويصعب تفسيرها ما لم يتم إسنادها إلى نظام مرجعي Reference System.

تعتمد المعايرة مرجعية الجماعة Group Reference Norm حسب محمود علام (2000) على الجماعة المرجعية التي تستمد منها هذه المعايرة. (علام، 2000، 234)

المعايرة عملية احصائية الهدف منها معرفة مكانة الفرد من بين أفراد العينة، ومن الخطأ تطبيق معايير لمقاييس موضوعة في دول أخرى، كون المعايرة تتأثر باختلاف المكان والزمان.

تمت المعايرة في الدراسة الحالية على مقياس قلق الامتحان، من اعداد الباحثة وطبق على عينة الدراسة الأساسية البالغ عددها (300) ــ من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي ــ المأخوذة من المجتمع المستهدف بطريقة عشوائية وفق الخطوات التالية:

أولا: التأكد من اعتدالية التوزيع من خلال الدرجات الخام للعينة بعد تجميعها على شكل فئات بتطبيق اختبار كولموجورف-سميرنوفKolmogorov-Smirnov Test للتأكد من أن التوزيع طبيعي.

ثانيا: العمل بالتقسيم الخاص بالنسب المتساوية نسب التوزيع الغير طبيعي كون شرط اعتدالية التوزيع لم يتحقق، ولذلك قمنا بتقسيم التوزيع إلى فئات متساوية من حيث عدد الأفراد وعادة ما يقسم الباحث التوزيع إلى عدد فردي من الفئات، كأن نقول:3، 5، 7، .....

ثالثا: اعتمدنا النسب المتساوية في تكوين الفئات، لتصبح قيم (P) المعتمدة في تكوين الفئات الخمس بالترتيب التالي: (1- 0.8 - 0.6 - 0.4 - 0.2) = P.

والجدول الموالي يوضح المعيار الخاصة بتحديد مستويات المقياس:

جدول رقم (21): معايرة مقياس قلق الامتحان

المقياس / المستويات	قلق الامتحان	ت	%
المنخفض	[86 – فأقل]	127	42
المعتدل	[95 – 87]	72	24
المرتفع	[96 – فأكثر]	101	34
	المجموع	300	100

يتضح من خلال الجدول السابق أنه تم تحديد الفئات اعتماد على النسب المتساوية في تكوين الفئات، فنجد أن مستوى قلق الامتحان المرتفع تتراوح درجاتهم ما بين [86 – فأقل] كدرجة خام على مقياس قلق الامتحان، ومستوى قلق الامتحان المعتدل تتراوح درجاتهم ما بين [87 – 95] كدرجة خام على مقياس قلق الامتحان، ومستوى قلق الامتحان المنخفض تتراوح درجاتهم ما بين [96 – فأكثر] كدرجة خام على مقياس قلق الامتحان وحتى نكون اجرائيين أكثر نتبع الآتي:

- التلاميذ، المتحصلون على الدرجة 86 كدرجة خام على مقياس قلق الامتحان فأقل يتميزون بمستوى قلق امتحان منخفض.
- التلاميذ، الذين تتراوح درجاتهم ما بين [87 – 95] كدرجة خام على مقياس قلق الامتحان يتميزون بمستوى قلق امتحان معتدل.
- التلاميذ، المتحصلون على الدرجة 96 كدرجة خام على مقياس قلق الامتحان فأكثر يتميزون بمستوى قلق امتحان مرتفع.

الفصل الخامس

عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة

2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

3- استنتاج عام

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد التطرق في الفصل السابق إلى مختلف الإجراءات المنهجية للدراسة، وبعد جمع البيانات وتصنيفها وترتيبها، سنحاول في هذا الفصل عرض وتحليل النتائج المحصل عليها من خلال المعالجة الإحصائية لها وكذالك مناقشتها وتفسيرها في ضوء الإطار النظري للدراسة وبناء على الدراسات السابقة وأدبيات الموضوع.

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى:

- توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيتي التعلم المعرفية والميتا معرفية وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

ويندرج تحت الفرضية الأولى الفرضيتين الجزئيتين التاليتين:

- ترتبط رتب درجات استراتيجية التعلم المعرفية برتب درجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

- ترتبط رتب درجات استراتيجية التعلم الميتا معرفية برتب درجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي. يمكن عرضهما بالجدول الآتي:

جدول رقم (22): دلالة الارتباط بين استراتيجيتي التعلم المعرفية والميتا معرفية وقلق الامتحان لدى تلاميذ الثالثة ثانوي

المتغيرات		العينة n	معامل الارتباط r_s	قيمة z المحسوبة	قيمة z المجدولة	الدلالة الاحصائية
استراتيجية التعلم المعرفية	قلق الامتحان	300	-0.13	-2.24	±1.96	دال عند α=0.05
استراتيجية التعلم الميتا معرفية			-0.12	-2.07		

يتبين من الجدول السابق أن قيمة معامل ارتباط سبيرمان للعلاقة بين استراتيجية التعلم المعرفية وقلق الامتحان هي: r_s= -0.13 وهي قيمة ارتباطية ضعيفة وسالبة وتدل على وجود علاقة عكسية بين المتغيرين، بدليل أن قيمة اختبار Z المحسوب المقدر (-2.24) أكبر من قيمة اختبار Z المجدولة المقدر (-1.96)، وكذلك قيمة معامل ارتباط سبيرمان للعلاقة بين استراتيجية التعلم الميتا معرفية وقلق الامتحان هي: r_s= -0.12 وهي قيمة ارتباطية ضعيفة وسالبة وتدل على وجود علاقة عكسية بين المتغيرين، بدليل أن قيمة اختبار Z المحسوب المقدر (-2.07) أكبر من قيمة اختبار Z المجدولة المقدر (-1.96) أي أن التغير في تباين رتب درجات قياس كل من استراتيجيتي التعلم المعرفية والميتا معرفية

لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي يؤدي إلى تغير نسبي ولو ضعيف في تباين رتب درجات قياس قلق الامتحان.

1-2- عرض نتائج الفرضية الثانية: لا تختلف درجات قياس استراتيجية التعلم المعرفية باختلاف الجنس (ذكور/اناث) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

جدول رقم (23): دلالة الفروق بين متوسطي درجات الجنسين فيما يخص استراتيجية التعلم المعرفية

المتغيرات		العينة n	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري S	متوسط الفروق	قيمة f لتجانس التباين	قيمة اختبار t_c	df	الدلالة الاحصائية
استراتيجية التعلم المعرفية	ذكور	137	93.30	10.36	1.58	2.82	1.21	298	غير دال
	إناث	163	91.71	11.98		غير دال			

قيمة t_t المجدولة (±1.97)

يتبين من الجدول السابق أن متوسط الفروق بين متوسط درجات الذكور (93.30)= $\bar{X}$ ومتوسط درجات الإناث (91.71)= $\bar{X}$ على مقياس استراتيجية التعلم المعرفية (1.58) غير دال إحصائيا، مما يدل على أن اختلاف الجنسين (ذكور/إناث) لا يؤدي إلى التباين في درجات قياس استراتيجية التعلم المعرفية لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

1-3- عرض نتائج الفرضية الثالثة: لا تختلف درجات قياس استراتيجية التعلم الميتا معرفية باختلاف الجنس (ذكور/اناث) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

جدول رقم (24): دلالة الفروق بين متوسطي درجات الجنسين فيما يخص استراتيجية التعلم الميتا معرفية

المتغيرات		العينة n	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري S	متوسط الفروق	قيمة f لتجانس التباين	قيمة اختبار t_c	df	الدلالة الاحصائية
استراتيجية التعلم الميتامعرفية	ذكور	137	101.24	10.16	1.74	5.87	1.34	298	غير دال
	إناث	163	99.50	12.37		دال			

قيمة t_t المجدولة (±1.97)

يتبين من الجدول (24) أن متوسط الفروق بين متوسط درجات الذكور (101.24)= $\bar{X}$ ومتوسط درجات الإناث (99.50)= $\bar{X}$ على مقياس استراتيجية التعلم الميتا معرفية (1.74) غير دال إحصائيا، مما يدل على أن اختلاف الجنسين (ذكور/إناث) لا يؤدي إلى التباين في درجات قياس استراتيجية التعلم الميتا معرفية لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

1-4- عرض نتائج الفرضية الرابعة: لا تختلف درجات قياس قلق الامتحان باختلاف الجنس (ذكور/اناث) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

جدول رقم (25): دلالة الفروق بين متوسطي درجات الجنسين فيما يخص قلق الامتحان

المتغيرات		العينة n	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري S	متوسط الفروق	قيمة f لتجانس التباين	قيمة اختبار t_c	df	الدلالة الاحصائية
قلق الامتحان	ذكور	137	86.62	17.03	-3.01	0.85	-1.58	298	غير دال
	إناث	163	89.63	15.87		غير دال			

قيمة t_t المجدولة (±1.97)

يتبين من الجدول السابق أن متوسط الفروق بين متوسط درجات الذكور (86.62)= $\bar{X}$ ومتوسط درجات الإناث (98.63)= $\bar{X}$ على مقياس قلق الامتحان (3.01-) غير دال

إحصائيا، مما يدل على أن اختلاف الجنسين (ذكور/إناث) لا يؤدي إلى التباين في درجات قياس قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

1-5- عرض نتائج الفرضية الخامسة: لا تختلف درجات قياس استراتيجية التعلم المعرفية باختلاف الشعبة الدراسية (علمي/أدبي) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

جدول رقم (26): دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ الشعب الدراسية (علمي/أدبي) فيما يخص استراتيجية التعلم المعرفية

المتغيرات		العينة n	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري S	متوسط الفروق	قيمة f لتجانس التباين	قيمة اختبار t_c	df	الدلالة الاحصائية
استراتيجية التعلم المعرفية	علمي	162	89.15	11.55	-7.15	1.47	-5.76	298	دال عند α=0.00
	أدبي	138	96.30	9.63		غير دال			

قيمة t_t المجدولة (±2.60)

يتبين من الجدول السابق أن متوسط الفروق بين متوسط درجات تلاميذ الشعب العلمية (89.15)= $\bar{X}$ ومتوسط درجات تلاميذ الشعبة الأدبية (96.30)= $\bar{X}$ على مقياس استراتيجية التعلم المعرفية (7.15-) فروق جوهرية ودالة إحصائيا، مما يدل على أن اختلاف تلاميذ الشعب الدراسية (علمي/أدبي) يؤدي إلى التباين في درجات قياس استراتيجية التعلم المعرفية لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

1-6- عرض نتائج الفرضية السادسة: لا تختلف درجات قياس استراتيجية التعلم الميتامعرفية باختلاف الشعبة الدراسية (علمي/أدبي) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

جدول رقم (27): دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ الشعب الدراسية (علمي/أدبي) فيما يخص استراتيجية التعلم الميتا معرفية

المتغيرات		العينة n	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري S	متوسط الفروق	قيمة f لتجانس التباين	قيمة اختبار t_c	df	الدلالة الاحصائية
استراتيجية التعلم الميتامعرفية	علمي	162	98.07	11.24	-4.82	0.05	-3.72	298	دال عند α=0.00
	أدبي	138	102.90	11.14		غير دال			

قيمة t_t المجدولة (±2.60)

يتبين من الجدول السابق أن متوسط الفروق بين متوسط درجات تلاميذ الشعب العلمية (98.07)= $\bar{X}$ ومتوسط درجات تلاميذ الشعبة الأدبية (102.90)= $\bar{X}$ على مقياس استراتيجية التعلم الميتا معرفية (4.82-) فروق جوهرية وداله إحصائيا، مما يدل على أن اختلاف تلاميذ الشعب الدراسية (علمي/أدبي) يؤدي إلى التباين في درجات قياس استراتيجية التعلم الميتامعرفية لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

1-7- عرض نتائج الفرضية السابعة: لا تختلف درجات قياس قلق الامتحان باختلاف الشعبة الدراسية (علمي/أدبي) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

جدول رقم (28): دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ الشعب الدراسية (علمي/أدبي) فيما يخص قلق الامتحان

المتغيرات		العينة n	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري S	متوسط الفروق	قيمة f لتجانس التباين	قيمة اختبار t_c	df	الدلالة الاحصائية
قلق الامتحان	علمي	162	90.83	16.49	5.60	0.29	2.97	298	دال عند α=0.00
	أدبي	138	85.23	15.94		غير دال			

قيمة t_t المجدولة (±2.60)

يتبين من الجدول (28) أن متوسط الفروق بين متوسط درجات تلاميذ الشعب العلمية (90.83)= $\bar{X}$ ومتوسط درجات تلاميذ الشعبة الأدبية (85.23)= $\bar{X}$ على مقياس قلق الامتحان (5.60) فروق جوهرية وداله إحصائيا، مما يدل على أن اختلاف تلاميذ الشعب الدراسية (علمي/أدبي) يؤدي إلى التباين في درجات قياس قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

2-1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الاولى على أنه توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيتي التعلم المعرفية والميتا معرفية وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

وتوضح البيانات الواردة في الجدول رقم (22) أي أن التغير في تباين رتب درجات قياس كل من استراتيجيتي التعلم المعرفية والميتا معرفية لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي يؤدي إلى تغير نسبي ولو ضعيف في تباين رتب درجات قياس قلق الامتحان.

وباعتبار أن العديد من الدراسات أكدت على الدور الايجابي لإستراتيجية التعلم الصحيحة التي يتبعها المتعلم في رفع مستوى تحصيله الدراسي (Brown, 1968 Holtzman et)، جابر عبد الحميد جابر (1984)، أبو العزائم ولطفي فطيم (1988) سناء محمد سليمان (1988)، السيد عبد القادر زيدان (1990)؛ لذا نجد العديد من الجامعات في البلدان المتطورة قامت بإعداد برامج لتنمية إستراتيجية طلبتها الدراسية سيما المتأخرين منهم، وتم تشجيعهم على الانضمام إلى هذه البرامج، وأشارت النتائج إلى زيادة مستوى تحصيلهم، وقد بينت بعض الدراسات أن هذه النتائج لها تأثير مفيد بعد سنتين من إتمام التدريب، كما وجدت علاقة ارتباط موجبة بين نسبة ذكاء المتعلمين من جهة، ورغبتهم في تحسين إستراتيجيتهم من جهة أخرى وتحسين نتائجهم في الامتحانات.

(فاروق صادق وعبد المنعم حوطة، 1983)

كما فرق كل من Paris et Lipson et Wixson (1983) بين وعي الطلبة باستراتيجيات التعلم واستخدام هذه الاستراتيجيات، أي بين النظرية والتطبيق؛ ويعني ذلك أنه لابد من تعليم الطلبة المعلومات عن هذه الاستراتيجيات، وكيف يمكنهم ضبط وتنظيم العمليات العقلية في آن واحد. (محمد المصري، 2009)

فقد أكدت دراسات كل من الباحثين Gustom (1999) et Fishe-Beeth (1998) et Taylor (1993) et Giaser (1990) أن استخدام المتعلمين لاستراتيجيات الوعي بالعمليات المعرفية يزيد من وعيهم بما يدرسونه ومن إمكانية تصحيح التصورات الخاطئة للبنية المعرفية ويساعد على انتقال أثر التعلم، وينمي مهارات التنظيم الذاتي لعملية التعلم، مع تسهيل عملية استخدام المعرفة الإجرائية والتوضيحية في تكوين معاني تساعد على حل المشكلات. (سلامة عقيل سلامة المحسن، 2006).

كما أكد بعض التربويين على أن تطوير إستراتيجية المتعلم الدراسية وتنمية الوعي بالعمليات المعرفية، سيؤدي حتما إلى التفوق الدراسي، فالذين يتفوقون في اختبارات الاستراتيجيات المعرفية، واستراتيجيات الوعي بالعمليات المعرفية، يتفوقون في تحصيلهم الدراسي وهذا يؤثر إيجابا على مستوى دافع الانجاز لديهم.

(سناء محمد سليمان، 1989، 39).

إلا أن بعض الباحثين شك في إمكانية تطوير إستراتيجيات المتعلم، ووعيه بعمليات المعرفية، باعتبار أنها شخصية وأن لكل متعلم استراتيجيات خاصة به.

(فاروق صادق وعبد المنعم حوطة، 1983، 170).

ولعل مثل هذه النتيجة يمكن تفسيرها بحيث يرتفع مدى ممارسة استراتيجيات التعلم بارتفاع وعيهم بأهميتها، وأن الوعي باستراتيجيات التعلم يساعد الطلبة على ممارستها، أي كيفية الدراسة من خلالها، وتقليل الجهد الدراسي المبذول للحصول على المعرفة والمعلومة المطلوبة مما يعطي أهمية للوعي باستراتيجيات التعلم ويعود بالنفع على ممارستها.

وتؤكد مشاهدات الباحثين بأن الطلبة يمارسون نفس العادات الدراسية في تعلمهم للمواد الدراسية مع وجود الاختلاف الواضح في الاستيعاب وتمثل الخبرات المعرفية المتوافرة.

كما أن كلا الجنسين من الفرعين الأدبي والعلمي يتشابهون في الطموح والنجاح والحماس الذي يكون لديهم، وخصوصا في بداية الدراسة للمرحلة الثانوية فهم يشتركون في الكثير من الخصائص والتي منها استراتيجيات التعلم.

وتتفق النتيجة السابقة مع نتائج العديد من الدراسات ومنها (الوهر وبطرس، 1999 حمود، 1999؛ الخطيب والرفوع، 2007؛ زيدان، 1990؛ بدير، 1990؛ Gibney. 1991; Child. 1977)، والتي أشارت بياناتها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات (عادات) الدراسة تعزي إلى الجنس والتخصص، في حين تعارضت مع نتائج

دراسة (الشناوي، 1998)، والتي أشارت بياناتها إلى وجود فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات الدراسة تعزى إلى الجنس والتخصص.

كما يؤكد خزام وعيسان (1994) بدراسة هدفت إلى معرفة الاستراتيجيات التعليمية (المعرفية، الميتا معرفية، الوجدانية) التي يوظفها الطلبة الجامعيون في دراستهم في ضوء متغيرات الجنس والتخصص والاندماج في الدراسة الجامعية. تكونت عينة الدراسة من (234) طالبا وطالبة في جامعة السلطان قابوس، وتم تطبيق استبيان الاستراتيجيات التعلمية.

أشارت النتائج إلى أن مقدار التشابه في استراتيجيات التعلم بين الجنسين أقل من الاختلاف، وأن التشابه في استراتيجيات التعلم من التخصصات الدراسية (العلمية والأدبية) أكبر من الاختلاف، كما أن مقدار التشابه والاختلاف في استراتيجيات التعلم بين الطلبة الجدد والطلبة المتوقع تخرجهم متساوي.

إضافة الى ذلك نجد دراسة التي قاما بها الزغول والزغول (2002) فقد هدفت إلى الكشف عن الاستراتيجيات التي يستخدمها طلبة جامعة مؤته في تعزيز قدراتهم على الاحتفاظ بالمعلومات (وضع الخطوط تحت الأجزاء المهمة، تحديد الفكرة الأساسية، ربط الأفكار المادة الواحدة، وغيرها) لتسهيل عملية تذكرها. تكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة. وتم تطبيق استبيان استراتيجيات تعزيز الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة. أشارت النتائج إلى أن أكثر الاستراتيجيات شيوعا هي ابتكار أمثلة على المادة، التسميع للمعلومات، وضع المادة في مخططات تنظيمية، وربط أفكار المادة مع بعضها.
(بشارة والغزو، 2008، 1759، 1760)

كما اختلفت مع دراسات أخرى حيث يبين سراسن وزملاؤه أن وضعية الامتحان وضعية تهديد للمتعلم، وأن قلق الامتحان (قلق حالة) يتميز بسلبية أكثر في الأداء والنجاح.

كما إن نموذج التداخل لواين (Wine, 1971) يظهر أن القلق أثناء الامتحانات (قلق حالة) يتداخل مع قدرات الطلاب على استرجاع واستخدام المعلومات. فالطلبة القلقون غير قادرين على تذكر واستعمال المعلومات التي يمتلكونها، وهذا راجع إلى الفشل في تركيز الانتباه في المهمة نظرا للتداخل الذي يحدث بسبب الأفكار الدخيلة التي تدور حول خيبة الآمل.

في حين يرى نموذج عجز المهارات التعليمية لكولر وهولاهان (Culler et Holahan, 1980) أن الطلبة الذين كانت نتائجهم الدراسية ضعيفة تميزوا بدرجات مرتفعة من القلق.

وعلى هذا الاساس وضح غروس (Gross, 1990) أن التلاميذ القلقون يفشلون في استعمال المهارات الدراسية اللازمة من حيث توجيه الانتباه للمعلومات الهامة واستيعابها أو تقييم مستوى تعلمهم تقييما ذاتيا. ويشير نفس الباحث إلى أنه قد يتكون لدى المتعلم القلق اعتقاد بأن نتائجه الدراسية في انخفاض دائم ومستمر، وأن هذا الأمر يجعله يتوقع أداءات ضعيفة في الامتحانات المستقبلية.

ويرى بنجامين (Benjamin) أن النتائج الدراسية الضعيفة للمتعلمين ذوي القلق المرتفع تعود أساسا إلى صعوبات في تعلم المعلومات أو في تنظيمها أو في استدعائها واستذكارها قبل الامتحان.

من خلال ما تقدم يمكن القول أن درجات القلق المرتفعة تعرقل الأداء الدراسي الجيد وأنه كلما زاد القلق انخفض التحصيل الدراسي، وهذا ما يبن العلاقة العكسية بين القلق والأداء والتحصيل الدراسيين.

كما أجرى وتمان (Wittman, 1985) دراسة لتقصي أثر التدريب على استراتيجيات معرفية، وأخرى متعلقة بالوعي بالعمليات المعرفية في تحسين فهم القراءة، فقد قارن الباحث بين التدريب المعرفي وبرنامج تعليم الفهم التقليدي في ضوء تأثيرهما النسبي على فهم القراءة، وذلك على عينة بلغ عددها 63 تلميذا في الصفين الخامس والسادس، وقد أظهر تحليل البيانات وجود ارتباط دال بين أداء التلاميذ على الاستراتيجيات المعرفية ومقاييس فهم القراءة وذلك من خلال القياس القبلي، وكذلك دلت النتائج عن عدم وجود ارتباط بين توظيف الوعي بالعمليات المعرفية.

يؤكد أيضاً محمد صلاح الدين سالم (2006) دراسة تناولت موضوع فعالية استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية في تنمية استيعاب القواعد النحوية. توصلت النتائج إلى فعالية تدريب التلاميذ على استخدام إستراتيجية التعلم المعرفية وما وراء المعرفية في تنمية استيعابهم للقواعد النحوية. وأن الدمج بين استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية يساعد التلاميذ في اكتساب المعلومات الجديدة والاحتفاظ بها، وفي زيادة الوعي بعمليات التعلم، وتدريب التلاميذ على ممارسة التفكير المسموع أثناء التعلم.

بالإضافة إلى دراسة ولاء أحمد غريب (2006) التي تناولت موضوع فعالية استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية في تحسين الفهم القرائي وعلاقته بالتحصيل في مادة الفلسفة لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إل تزويد القائمين على المناهج التعليمية بمعلومات عن طبيعة الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية في الكتب المدرسية.

المعرفية وتشمل الاستراتيجيات المعرفية مهارات التنبؤ بالاعتماد على المعرفة السابقة وأخذ الملاحظات واعداد الملخص، والترجمة، والاستنتاج، وتحليل النص.

.(Oxford, 1990; Numrich, 1989)

وتعد هذه الاستراتيجيات ذات أهمية كبيرة للأداء الأكاديمي في الغرفة الصفية، إذ يمكن تطبيقها على مهمات الذاكرة البسيطة كاسترجاع بعض الكلمات أو المعلومات، أو على الذاكرة الأكثر تعقيدا التي تتطلب استيعاب المعلومات كفهم أجزاء النص (Pintrich, 1999; Pintrich and Garcia, 1991). ولقد صنف وينستين وماير (Weinstein et Mayer, 1986) الاستراتيجيات المعرفية إلى ثلاث مجموعات رئيسية: التسميع (التكرار)، والتفصيل، والتنظيم. وتتضمن استراتيجية التسميع استخدام مساعدات التذاكر أو ترديد كلمة ما بصوت مرتفع. وتتضمن استراتيجيات التفصيل تلخيص المادة التي تم تعلمها، وأخذ الملاحظات، وتفسير الأفكار للاخرين، وطرح واجابة أسئلة حول النص.

أما استراتيجيات التنظيم فتتضمن استنتاج الفكرة الرئيسية من النص، وتحديد الخطوط العريضة للنص ليتم تعلمها.

2-2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه لا تختلف درجات قياس استراتيجية التعلم المعرفية باختلاف الجنس (ذكور/اناث) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي..

وتوضح البيانات الواردة في الجدول رقم (23) أن اختلاف الجنسين (ذكور/إناث)لا يؤدي إلى التباين في درجات قياس استراتيجية التعلم المعرفية لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي

وتتفق هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات من بينها (Child, 1977؛ جابر وآخرون، 1985؛ بدير، 1990؛ زيدان، 1990؛ خزام وعليان، 1994؛ حمود، 1999 الوهر وبطرس، 1999؛ Gibney, 1991 ؛ الخطيب والرفوع، 2007) إلى أنه لا توجد

فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات وعادات الدراسة أو التعلم تعزى بالجنس والتخصص. في حين أظهرت دراسة (الشناوي، 1998) وجود فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات (عادات) الدراسة تعزى بالجنس والتخصص. كما تؤكد دراسة (القطاونة والقطاونة، 2006) إلى أن الطلبة يقدرون درجة وعيهم بأهمية استراتيجيات القراءة وممارستهم لها بدرجة مرتفعة، وفي نفس السياق، أشارت دراسة (Serage, 2000) إلى أن الطلبة حققوا أعلى درجات الوعي باستراتيجيات تعلم القراءة على إستراتيجيتين هما: تدوين الملاحظات وإثارة الأسئلة، واحتلت أقل درجات الوعي على إستراتيجية التقويم الذاتي. (بشارة والغزو، 2008، 1761)

كما أكد ماير (Mayer, 1990) أن تأثيرات إستراتيجيتين لمراقبة الفهم على الوعي بفهم القراءة في أثناء قراءة نص تفسيري لدى طلاب الصفين الثالث والخامس، كما هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات المراقبة في تحصيل فهم القراءة، ودراسة أثر الجنس، واختيرت عينة الدراسة عشوائيا من أربع مدارس ابتدائية وبلغ عددها 51 تلميذا من الصف الثالث و57 تلميذا من الصف الخامس، وأسفرت النتائج على انخفاض أداء الإناث عن الذكور في الوعي بفهم القراءة.

وعلى هذا الاساس ، وضح إبراهيم فيصل الراشد (1993) دراسة تناولت موضوع: أثر النمط المعرفي وبعض استراتيجيات التعلم فوق المعرفية في تعلم طلبة الصف الثامن الأساسي للمعرفة بمستوى اكتساب المفاهيم وتفسير الظواهر وحل المشكلات. تتلخص مشكلته في: استقصاء أثر النمط المعرفي وأثر بعض استراتيجيات التعلم فوق المعرفية (رسم خريطة المفهوم، والكشف المعرفي) في تعلم الصف الثامن الأساسي حيث أظهرت نتائج الدراسة تفوق استراتيجيات التعلم فوق المعرفية.

[كما تؤكد منى حسن (2005) عند حديثها عن الاستراتيجيات المعرفية أشارت الى وجود فروق فردية في الاستراتيجيات المعرفية بين الافراد، فبعض الاستراتيجيات التي يملكها البعض تكون أفضل منها لدى البعض وهذه الفروق ترجع الى مستوى التعليم والتفكيرلديهم ولذا فإن التحدي الذي يواجه التربية اليوم هو كيف نحسن أونزيد من فعالية إستجابة الفرد في التعليم والتفكير، والتذكر وحل المشكلات وفي الاستراتيجيات المعرفية معا.

وفي نفس السياق يذكر (Sternberg, 1980) أن هناك عدة مصادر للفروق الفردية في معالجة المعلومات هي: المكونات أوالعمليات ذاتها، وقاعدة التوليف بين المكونات

وترتيب مكونات التجهيز أو المعالجة والاستراتيجيات المعرفية وعملية التمثيل المعرفي للفرد]. (حميدة، 2016، 199)

2-3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة لا تختلف درجات قياس استراتيجية التعلم الميتا معرفية باختلاف الجنس (ذكور/اناث) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

وتوضح البيانات الواردة في الجدول رقم (24) أن اختلاف الجنسين (ذكور/إناث) لا يؤدي إلى التباين في درجات قياس استراتيجية التعلم الميتا معرفية لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (الامارة، 1988؛ السامرائي، 1994؛ حمادي، 1997) من ذلك يتضح أن للتخصص أثر على الإستراتيجية التي يستخدمها الطالب، إن طلبة القسم العلمي يلجئون إلى تكوين فكرة عامة عن المواد التي يدرسونها، كما أنهم يقومون بربط المعلومات القديمة بالمعلومات الجديدة. وهم يتميزون بأنهم يركزون على هدف الموضوع الذي يقرءونه، وهؤلاء الطلبة يحاولون وضع المعلومات في مجموعات، كما أنهم يستخدمون التلخيص لفهم المادة وهذا ما يساعدهم في الوصول إلى الاستنتاجات بدون مشقة. أما طلاب القسم الإنساني فإنهم يركزون على تجزئة الموضوع واستظهاره على ظهر قلب، ويفتقرون إلى التوجه نحو الموضوع كوحدة متكاملة، ويحفظون التفاصيل أكثر من الحقائق العامة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (رمضان، 1990).

كما توضح أيضا، دراسة شروق كاضم ، أن الطلبة يستخدمون استراتيجيات مختلفة في التعلم، فطلبة القسم العلمي من الذكور والإناث يستخدمون الإستراتيجية الشاملة بينما طلبة القسم الإنساني من الذكور والإناث يستخدمون الإستراتيجية الجزئية. (كاظم، د.ت)

وتؤثر معرفة الطلبة ما وراء المعرفية واستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفية تأثيرا كبيرا في تحصيلهم (Shang, 2010) إذ يرى شاموت وكوبر (Chamot et Kupper, 1989) أن استراتيجيات ما وراء المعرفية تتضمن التفكير حول عملية التعلم، والتخطيط للتعلم ومراقبة عملية التعلم، وتقويم كيفية عملية التعلم. وقدم بنترش (Pintrich, 1999) نموذجا للاستراتيجيات ما وراء المعرفية تكون من ثلاثة أنواع من الاستراتيجيات: التخطيط والمراقبة، والتنظيم. وتتضمن أنشطة التخطيط وضع أهداف للدراسة، وتصفح النص قبل قراءته، وطرح الأسئلة قبل قراءة النص. وتساعد أنشطة التخطيط المتعلمين على تنشيط

معرفتهم السابقة. وجعل عملية تنظيم موضوعات النص واستيعابها أكثر سهولة. وتعد إستراتيجية المراقبة مظهرا مهما للتعلم المنظم ذاتيا وتتضمن أنشطة المراقبة تركيز الانتباه أثناء القراءة، وطرح القارئ بعض الأسئلة على نفسه حول موضوعات النص لفحص مدى استيعابه للنص (Pintrich, 1999). وتتضمن عملية التنظيم بعض الأنشطة كطرح الأسئلة لمراقبة استيعاب الطلبة، والبطء في القراءة عندما تزداد صعوبة النص، ومراجعة مواد الامتحان. وتشير الدراسات أن جميع هذه الاستراتيجيات تعزز عملية القراءة من خلال تصحيح سلوك الطلبة الدراسي ومعالجة عجزهم في فهم قراءة النص.

(العلوان والمحاسنة، 2011، 401)

2-4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه لا تختلف درجات قياس قلق الامتحان باختلاف الجنس (ذكور/اناث) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي

وتوضح البيانات الواردة في الجدول رقم (25) على أن اختلاف الجنسين (ذكور/إناث)لا يؤدي إلى التباين في درجات قياس قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي

تتفق نتائج الفروق بين الجنسين في متغيرات قلق الامتحان لصالح البنات مع نتائج الكثير من الدراسات منها: (Sharma et al. 1983) (Speilberger. 1980) وعبادة والزهار (1987) ودراسة أونر وكوماك (1987) ودراسة عبادة (1989).

وتعني هذه النتائج أن الإناث لديهن قدرة أقل من الذكور على مواجهة مواقف الامتحان والتي عادة ما يصاحبها قلق وانفعالية تؤثر في مواجهة الطالبة في التكيف المناسب مع موقف الامتحان، وفي هذا الصدد تحاول الإناث حماية أنفسهن من هذه المواقف التي يشعرن بأنها مهددة لذواتهن عن طريق التكيف السلبي، وذلك باللجوء إلى الشعور بالخوف الشديد ويرافق هذا مظاهر انفعالية، مثل الصداع، ألام في المعدة الإغماء، النسيان...، وهذه وسائل تكيف سلبي يلجأن إليها لتساعدهن على تجنب مواقف الامتحان.

أما متغير الاضطراب فكان من أقل متغيرات قلق الاختبار تأثرا بعامل الجنس، ويمكن تفسير ذلك في ضوء طرق التنشئة الاجتماعية وأساليبها حيث الاهتمام غير العادي بالامتحانات والاستعدادات التي قد تتم داخل الأسرة قبل الامتحانات مما يكون لدى هؤلاء

التلاميذ جانب معرفي مهم تجاه هذه الامتحانات ويتبلور الجانب المعرفي في صورة اضطراب وخوف من الامتحانات، وفي هذا الصدد لا تفرق الأسر بين البنين والبنات.
(أديبي، 2001، 107)

قام لنج (Ling. 1985) بتطبيق مقياس قلق الامتحان على عينة من الذكور والإناث من طلاب الجامعة، وتم استخراج خمس عوامل عن طريق تقنية التحليل العاملي، وتبين أن عامل الخوف من الامتحان أكثر العوامل تشبعا لعينة الإناث، وعامل كراهية ونقد الامتحان أكثر العوامل تشبعا لعينة الذكور، وأن الإناث أكثر قلقا من الامتحان من الذكور.

قام هارفيل (Harvill. 1986) بدراسة الفروق بين الذكور والإناث من طلاب كلية الطب، وتم تطبيق اختبار قلق الامتحان لسبيلبرجر على عينة البحث، فانتهت النتائج إلى أن الإناث تحصلن على درجات مرتفعة في اختبار قلق الامتحان من الذكور.

قامت سوا ولافلير (Sowa et Lafleur. 1986) بدراسة أثر النوع في علاقته بقلق الامتحان، وأداء الامتحان والشعور بالذات على عينة من الذكور والإناث من طلاب الجامعة، وقد بينت النتائج أن الإناث تحصلن على درجات مرتفعة من الشعور بالذات والقلق الاجتماعي وأداء الامتحان بالمقارنة إلى درجات الذكور.

نرى أن تساوي الفرص بين الجنسين للالتحاق بمقاعد الدراسة والتعليم والحصول على نفس المعارف الأكاديمية والخبرات العلمية والحصول على نفس الشهادات والمؤهلات العلمية وإمكان الالتحاق بنفس الوظائف، جعل الذكور والإناث يسيران في نفس خط النمو والنضج النفسي والاجتماعي.

والحقيقة أن مرحلة التعليم الثانوي تعتبر مرحلة تحول هامة في حياة الشباب من الجنسين وتعد سنوات الدراسة في الثانوية فترة نمو نفسي اجتماعي هامة، حيث يسهم المناخ والجو الدراسي السائد فيها دورا هاما في نمو الشخصية والسلوك الدراسي.

فالثانوية مؤسسة تعليمية تعد أبناءها للاستعداد إلى مرحلة التعليم الجامعي.

إلا أن نتائج دراسات أخرى وجدت فروقا بين الجنسين في القلق (قلق حالة–سمة) مثل دراسة بتال وكبديا (Patal et Kapadia, 1985) حول القلق لدى الأطفال والمراهقين في ضوء بعض المتغيرات، إذ توصلت النتائج إلى أن الإناث أكثر قلقا من الذكور.

ودراسة لينغ (Ling, 1985) التي توصلت إلى أن الإناث أكثر قلقا من الامتحان من الذكور، ودراسة سينغ وكور (Singh et Kour, 1985) التي تمت على عينة من الطلاب

الجامعيين، وتوصل الباحثان إلى أن الإناث أكثر قلقا وأكثر دافعا للانجاز وانطوائية من الذكور.

ودراسة هارفيل (Harvill, 1986) التي تمت للبحث عن الفروق بين الذكور والإناث من طلاب كلية الطب، حيث تم تطبيق اختبار قلق حالة لسبيلبرجر على العينة، وانتهت النتائج إلى أن الإناث تحصلن على درجات مرتفعة في قلق حالة (قلق الامتحان) عن الذكور.

ودراسة فان دورنن (Van Dornen, 1986) التي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين في الاستجابات الفيزولوجية للتوتر الحادث في الحياة، وبعد تطبيق اختبار القلق على عينة من الذكور والإناث من طلاب الجامعة في موقفين مختلفين هما: الموقف الضابط ويمثل في هذه الدراسة اليوم الدراسي العادي، في حين يمثل الموقف التجريبي يوم الامتحان. وبينت القياسات الفيزولوجية ارتفاعها خاصة في الموقف التجريبي، وهذه بالمقارنة إلى الى الموقف الضابط، وأن الإناث أكثر طلبا للإسعافات الأولية أثناء الامتحان.

ودراسة بوكيليو وزملائه (Bouckelew et al, 1986) التي بينت نتائجها أن الإناث أكثر قلقا من الذكور وأن مستوى أدائهن أقل منهم، ودراسة هال وكوشران (Hale et Cochran, 1986) التي كشفت عن وجود فروق بين الجنسين في مستويات القلق وأن الذكور أكثر قلقا من الإناث، ودراسة برنشتين وكارميل (Bernstein et Carmel, 1986) التي توصلت- بعد تطبيق اختبار قلق حالة- سمة على عينة من الذكور والإناث من طلاب كلية الطب- إلى أن للذكور درجات منخفضة في سمة القلق عن الإناث، ودراسة سوا ولافلور (Sowa et Lafleur, 1986) التي بينت نتائجها أن للإناث درجات مرتفعة في القلق الاجتماعي وقلق الامتحان وأداء الامتحان بالمقارنة إلى الذكور.

ودراسة ميتشيل وعبوط (Mitchell et Abott, 1987) التي تمت للبحث عن الفروق بين الجنسين في ضوء بعض أعراض القلق لدى عينة من تلاميذ المدارس الثانوية بكينيا، وانتهت النتائج إلى أن الإناث أكثر قلقا من الذكور. (نزيم صرداوي، 2008 247-248)

وهذا ما أشار إليه تعريف إبراهيم (1982) للقلق حالة الذي عرفه بأنه عبارة حالة طارئة انتقالية أو وقتية في الكائن الحي تتذبذب من وقت لأخر، ويزول بزوال التغيرات التي تبعثه. (عثمان، 2006، 9)

كما أثبتت عدة دراسات ارتفاع معدل متغيرات قلق الامتحان في مرحلة التعليم الثانوي مقارنة بمرحلة التعليم الجامعي، ومن هذه الدراسات: (Speilberger. 1980)، وشارما وآخرون (Sharma et al. 1983) عدا متغير الاضطراب حيث جاء معدله أكبر في مرحلة التعليم الجامعي، ودراسة الهوراوي والشناوي (1987) حيث جاءت مرحلة التعليم الجامعي أقل المراحل من حيث معدل قلق الامتحان.

ويمكن تفسير ارتفاع معدلات قلق الامتحان في مرحلة التعليم الثانوي في ضوء النقاط التالية:

– خصائص النمو الانفعالي لمرحلة المراهقة المناظرة للصفوف النهائية بمراحل التعليم العام حيث يزداد العنف وعدم الاستقرار، والقلق ومشاعر الذنب والتمركز حول الذات كلما تقدم المراهق في المرحلة بالإضافة إلى المشكلات الانفعالية التي قد يعاني منها الطالب في هذه المرحلة (إسماعيل، 1985)، وينعكس هذا بالطبع على متغيرات قلق الامتحان.

– أساليب التنشئة الاجتماعية في الأسر، والتي تتميز في الكثير من الاحيان بالحرص الزائد والضغوط المستمرة في سبيل الحصول المجموع التحصيلي وخاصة عند التقدم التلميذ في نهائيات مرحلة التعلم وخاصة مرحلة التعليم الثانوي.

أهمية مرحلة التعليم الثانوي، حيث يزداد قلق الاختبار، لما لهذه المرحلة من أهمية في حياة التلميذ وتحديد مستقبله الجامعي. (أديبي، 2001، 105)

كما تؤكد النتائج الذي توصل إليها كل من (Dusek. 1980), (Lin, Bronzaft. 1972), (Gjesm. 1972), (Manley. 1972), (Morris. 1976), (Payne. 1983) حيث لم يتوصل هؤلاء الباحثون إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة قلق الامتحان رغم تفوق الإناث عن الذكور في قيم متوسط قلق الامتحان وتشير هذه النتيجة إلى أن موقف القلق الذي يتعرض له طلاب وطالبات الثانوية عند مواجهة الاختبار لا يختلف تأثيره باختلاف عامل الجنس حيث يواجهه الذكور كما يواجهه الإناث، وقد يعود تفوق الإناث على الذكور في قلق الامتحان إلى بعض العوامل المرتبطة بتنشئتين مثل الحساسية والعاطفة الزائدة التي قد تكون أحد المحركات التي قد تستثير قلق الامتحان. وقد تبدو هذه النتيجة واقعية لمل نلمسه من ارتفاع درجة القلق لدى كل الطلاب والطالبات على حد سواء حينما يواجهون بخطر الامتحانات وما يصاحبها من حالة مؤثرة. (شعيب، د.ت، 308)

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من الأحمد (2001) وغراب (2000) وعثمان (1993) وعيسوي وعبد الحميد (1989) في عدم وجود فروق أو تأثير دال تبعا لمتغير الجنس في حالة القلق.

وتؤكد هذه النتيجة.أن عامل الجنس من العوامل المرتبطة بالفرد ارتباطا وثيقا، بحيث تؤثر بشكل مباشر وعميق على شخصيته، وعلى سلوكياته وتصرفاته، ويختلف الأثر الذي يتركه الاختلاف في الجنس من مجتمع لآخر، لأن تأثير عامل الجنس له ارتباط وثيق بالصورة الاجتماعية للذكر والأنثى، وبعادات المجتمع وتقاليده، كما أن عامل الجنس يرتبط بديانة المجتمع ومعتقداته.

ومن ناحية أخرى فإن عامل الجنس يرتبط بالناحية الفسيولوجية والبيولوجية، حيث أن بيولوجية الذكر تختلف اختلافا كبيرا على بيولوجية الأنثى، سواء عند الانسان أو عند غيره من الكائنات الحيوانية الأخرى، وعلى اعتبار أن القلق عموما، وقلق الامتحان (المدروس في هذا السياق) له أعراض ومظاهر فسيولوجية، فإن تلك الأعراض تختلف –لا محالة– باختلاف جنس الفرد، ويكون اختلافها في الشدة، أو في المدة، أو في عدد التكرار، كما أن مسببات القلق تختلف اختلافا واضحا بين الذكور والإناث، وذلك بحسب اختلاف أدوارهم الاجتماعية.

ومن الناحية التجريبية؛ أثبتت عدة دراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان، وفي غيره من المتغيرات المشابهة، بين الذكور والإناث، ففي دراسة (العاسمي 2012)، التي تتمحور حول فاعلية كل من الإرشاد المتمركز على العميل والتحصين التدريجي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية، توصل الباحث إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث، وكذلك دراسة (السنباطي، 2009)، التي تبحث في موضوع دافع الانجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في قلق الامتحان، وحتى في المتغيرين الآخرين، دافع الانجاز والثقة بالنفس.

(غربي، 2013، 121)

2-5 مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

لا تختلف درجات قياس استراتيجية التعلم المعرفية باختلاف الشعبة الدراسية (علمي/أدبي) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

وتوضح البيانات الواردة في الجدول رقم (26) أن اختلاف تلاميذ الشعب الدراسية (علمي/أدبي) يؤدي إلى التباين في درجات قياس استراتيجية التعلم المعرفية لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

كما أشار Mayer (2000) إلى أن أهمية المكون المعرفي من افتراض مؤداه أن المتعلم الذي يعرف الكثير عن استراتيجيات الذاكرة يمكن أن يكون اتجاها نحو استخدامها مما يؤدي إلى توظيف طاقته المعرفية والتذكرية بفعالية ويمكنه من الانتقاء الجيد لاستراتيجيات التفسير، والاسترجاع الأكثر ملائمة التي يمكن أن تؤدي بدورها إلى المراقبة التنظيم، والتقويم الذاتي المستمر للأداء.

كما فرق كل من Paris et Lipson et Wixson (1983) بين وعي الطلبة باستراتيجيات التعلم واستخدام هذه الاستراتيجيات، أي بين النظرية والتطبيق؛ ويعني ذلك أنه لابد من تعليم الطلبة المعلومات عن هذه الاستراتيجيات، وكيف يمكنهم ضبط وتنظيم العمليات العقلية في آن واحد. (محمد المصري، 2009) فقد أكدت دراسات كل من الباحثين Gustom (1999) et Fishe-Beeth (1998) et Taylor (1993) et Giaser (1990) أن استخدام المتعلمين لاستراتيجيات الوعي بالعمليات المعرفية يزيد من وعيهم بما يدرسونه ومن إمكانية تصحيح التصورات الخاطئة للبنية المعرفية ويساعد على انتقال أثر التعلم، وينمي مهارات التنظيم الذاتي لعملية التعلم، مع تسهيل عملية استخدام المعرفة الإجرائية والتوضيحية في تكوين معاني تساعد على حل المشكلات.

(سلامة عقيل سلامة المحسن، 2006).

وقد وضح رشيد الخديمي (2003) أن الحديث عن تعلم الاستراتيجيات المعرفية يقودنا ألى الحديث عن كيفية إكساب المتعلم مجموعة من الإجراءات الذهنية ومدى قدرته على الاختيار الملائم والفعال من بينها لانجاز مهمة معينة. وكذا قدرته على تحويل الإجراءات إلى وضعية تعلميه أخرى ولن يتأتى ذلك إلا إذا كان المتعلم قادرا على التصرف الواعي واستخدام استراتيجيات فعالة بدلا من التصرف الآلي؛ أي كيف يمكن للفرد أن يستخدم إجراءات ذهنية بشكل واعي وتلقائي عندما يواجه مشكلة معينة. (رشيد الخديمي، 2003).

2-6 مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

لا تختلف درجات قياس استراتيجية التعلم الميتامعرفية باختلاف الشعبة الدراسية (علمي/أدبي) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

وتوضح البيانات الواردة في الجدول رقم (27) مما يدل على أن اختلاف تلاميذ الشعب الدراسية (علمي/أدبي) يؤدي إلى التباين في درجات قياس استراتيجية التعلم الميتامعرفية لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

تتفق هذه النتائج مع دراسة بن بريكة (2007) أن عددا من الباحثين أكدوا أن مهارات الوعي بالعمليات المعرفية تساعد المتعلم على أن يكون نشطا وفعالا خلال عمليات حل المشكلة، إضافة إلى أن هناك ارتباطا قويا بين مهارات الوعي بالعمليات المعرفية والأداء الأكاديمي. فالطلاب الذين يمتلكون هذه المهارات أفضل من أقرانهم الذين يفتقرون إليها.

كما كشف (2003) Livingston أن مهارات ما وراء المعرفة تؤثر تأثيرا قويا وناقدا في التعلم الناجح الكفء؛ لأنها مهمة جدا لكل من الطالب والمعلم، كما تجدر الإشارة إلى تميز الطلاب ذوي التفكير الأعلى بمهارات ما وراء معرفية أعلى

لقد إهتمت دراسة **أوبتز (1990)** بمعرفة فاعلية إستراتيجيات الميتامعرفية في تنمية مهارة التعلم والتي تركز على تحديد الفكرة الرئيسية في النص، وهذه الإستراتيجية تكونت من مجموعة من الأسئلة يطرحها الطالب على نفسه قبل قراءة النص وأثناء القراءة وبعد القراءة مما يجعل التلميذ أكثر إندماجا مع المادة المقروءة، وقد كشفت هذه الدراسة عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة بالإظافة إلى زيادة إتجاهاتهم المعرفية إتجاه الإستراتيجية المقترحة وإظهار عزمهم على تطبيقها في المستقبل.

ولقد اشارت دراسة أليمولا وبولوا (Alaivemola & Bello 1990) إلى تأثير الاستراتيجيات الميتا معرفية الواضح في خفض قلق الطلاب الدراسي في مادة العلوم.

وأكد بيلد وويثرو (Peled & Wittroh 1990) على أن استخدام الاستراتيجيات الميتا معرفية يساعد على تنمية قدرة المتعلم على تمثيل المفاهيم والمبادئ وتحويلها إلى معنى يستخدم في التوصل إلى حلول مناسبة للمشكلات.

كما أكد جليسر (Glaser 1990) على الدور المهم للاستراتيجيات الميتا معرفية في تنمية مهارات كل من التنظيم والتوجيه الذاتي لعملية التعلم، وتسهيل عمليات تخطيط المعرفة الإجرائية واستخدامها، واستخدام المعرفة التوضيحية في تكوين المعاني التي تستخدم في حل المشكلات اليومية.

وأكدت دراسة جينستون (Gunstone 1993) على أهمية استخدام التلاميذ للاستراتيجيات الميتا معرفية في زيادة وعيهم بما يدرسونه.

واهتمت دراسة فيلد هوسين (Feldhusen 1995) بتناول أثر مهارات الميتا معرفية في تنمية التفكير الابتكاري وحل المشكلات، وقد توصلت النتائج إلى فعالية المهارات الميتا معرفية في تنمية التفكير الابتكاري وحل المشكلات.

واستهدفت دراسة أيندي (Ehindi 1996) تنمية الوعي بالميتا معرفية عند طلاب الكليات حيث تلقوا تعليمات وتدريبات في مهارات الميتا معرفية في مجال القراءة والكتابة واوضحت النتائج أنه هناك فعلا زيادة في الوعي بالميتا معرفية في مجال القراءة والكتابة.

ولقد اجريت العديد من الدراسات التي اهتمت باستخدام استراتيجيات الميتا معرفية في مجال تدريس العلوم منها دراسة سلمان ودانا (Silman & Dana 1996) التي توصلت إلى أن الاستراتيجيات الميتا معرفية تنمي وعي معلم العلوم أثناء إعداده للدروس، وأوصت بضرورة تشجيع المعلمين على استخدام الاستراتيجيات حتى يستطيعوا تعليمها لتلاميذهم.

واشارت دراسة جورجي (Gourgey 1998) إلى أن التنظيم الذاتي بعملياته المختلفة يمكن أن يساهم في تكوين المهارات الأساسية في قراءة الرياضيات مثل (تحديد الهدف، فهم المعنى، عمل استنتاجات، ايجاد العلاقات).

فهو يعين على تحديد غاية المشكلة وهدفها وفهم المفاهيم وتطبيق المعلومات ورعاية التقدم نحو الحل، واكدت النتائج على دمج الميتا معرفية بمهاراتها المختلفة في مجال القراءة وتعليم الرياضيات يمثل أهمية كبيرة في مجال تدريس الرياضيات.

واستهدفت دراسة ستلمان (Stillman 1998) التعرف على العلاقة بين تطبيق الرياضيات في حياتنا اليومية والميتا معرفية لدى طلاب الثانوية، وأكدت نتيجة الدراسة على أن تدريس مهارات الميتا معرفية يحدث أثرا فعالا في التحصيل المعرفي ويساهم في عملية تطبيق الرياضيات في الواقع اليومي للطلاب.

ولقد اعتمدت دراسة تايلور (Tylor 1999) على حقيقة مهمة هي أن العديد من الطلاب لديهم معتقدات خاطئة عن عمليات التعلم، واكدت الدراسة على أن الوعي بالمهارات الميتا معرفية يتيح لهم الفرصة لفحص مفاهيمهم الخاطئة عن التعلم، وعلى أن الميتا معرفية بمهاراتها المختلفة تتيح لهؤلاء الطلاب فرصة تكوين عادات جديدة للفكر، وفرصة تكوين عادات جديدة للعقل، كما يسمح لهم بأن يكونوا معتمدين على أنفسهم في عملية التعلم.
(بوجملين، 2013، 45-46).

ولقد أشارت نتائج دراسة **أليفمولا وبولوا (1990)** إلى تأثير الإستراتيجيات الميتامعرفية الواضح في خفض قلق التلاميذ في مادة العلوم.

وأكد **بيلد وويثرو (1990)** على أن إستخدام الإستراتيجيات الميتامعرفية يساعد على تنمية قدرة المتعلم على تمثيل المفاهيم والمبادئ وتحويلها إلى معنى يستخدم في التوصل إلى حلول مناسبة للمشكلات.

كما أكد **جليسر (1990)** على الدور المهم للإستراتيجيات الميتامعرفية في تنمية مهارات كل من التنظيم والتوجيه الذاتي لعملية التعلم، وتسهيل عمليات تخطيط المعرفة الإجرائية وإستخدامها، وأستخدام المعرفة التوضيحية في تكوين المعاني التي تستخدم في حل المشكلات اليومية.

2-7- مناقشة نتائج الفرضية السابعة:

تنص الفرضية السابعة على أنه لا تختلف درجات قياس قلق الامتحان باختلاف الشعبة الدراسية (علمي/أدبي) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي

وتوضح البيانات الواردة في الجدول رقم (28) على أن اختلاف تلاميذ الشعب الدراسية (علمي/أدبي) يؤدي إلى التباين في درجات قياس قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة عثمان (1993) التي أظهرت أن طلبة القسم الأدبي أكثر من القسم العلمي في حالة القلق.

وهكذا تفترض الدراسة الحالية أن قلق الامتحان قد يرجع أحد أسبابه إلى سوء الاستعداد وعدم التحضير الجيد للامتحان من قبل المتعلمين نتيجة افتقارهم إلى توظيف استراتيجيات استذكار فعالة، إذ نجد أن العديد من المتعلمين لا يوظفون استراتيجيات تعليمية مناسبة، حيث يتساءل المتعلمون حول المادة الدراسية وطبيعة أسئلة الامتحان، وما هي القضايا الأساسية موضع التركيز في الامتحان، وكيفية التعامل مع نتائج الامتحان، وكذلك كيفية التحضير للامتحان؟ مما يدل على أن مثل هذه المسائل تثير لديهم القلق.

ففي هذا الصدد تظهر نتائج دراسة (Supon. 2004. 293; Synder. 2004, 33) إمكانية التقليل من قلق الامتحان لدى المتعلمين من خلال تدريبهم على كيفية المذاكرة والاستعداد للامتحان ممثلا ذلك في تدريب المتعلمين على كيفية أخذ الملاحظات ومراجعتها ووضع هيكل تنظيمي للخطوط العريضة في المادة الدراسية وتدريبهم كذلك على مهارات

التعامل مع أشكال الاختبارات المختلفة، وتعريضهم إلى سلسلة من الاختبارات القصيرة وكيفية وضع الأهداف والأسئلة حول المادة الدراسية.

وتأكيدا لذلك يرى المختصون في علم النفس التعليمي من أمثال جانيه وأوزبل وبرونر وسكاندورا وريغليوث أن تعريف المتعلمين بالأهداف التعليمية يعد أحد المداخلات الرئيسية لعملية التدريس الفعالة، ويؤكد هؤلاء العلماء ضرورة الإعداد والتخطيط المسبق لصياغة الأهداف بعناية ودقة وإبلاغ المتعلمين بها، على اعتبار أنها تمثل الخبرات والنتاجات التعليمية المنوي تحقيقها لديهم بعد المرور بالموقف التعليمي وعلى أساسها يتم تقييم أدائهم الأكاديمي. إن معرفة المتعلمين بالأهداف التعليمية يوجه انتباههم إلى الدور المطلوب منهم خلال العملية التعليمي– التعلمية ويثير لديهم الدافعية نحو التعلم وتوظيف استراتيجيات التعلم والتفكير المناسبة التي تساعدهم في تحقيق هذه الأهداف. (Reigeluth. 1983 187) (الزغلول وطلافحة والمحاميد، 2012، 404)

كما تؤكد أيضا دراسة ليلي المقبل حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في مستوى قلق الامتحان بين الجنسين من التخصص العلمي والأدبي في السنة الثالثة ثانوي واستخدمت الباحثة مقياس قلق الامتحان من إعدادها، وتوصلت الدراسة إلى أنه لا يوجد فرق ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ التخصص العلمي "ذكور" وبين تلاميذ التخصص العلمي "إناث" على مقياس قلق الامتحان، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ التخصص الأدبي "ذكور" وبين تلاميذ التخصص الأدبي "إناث" على مقياس قلق الامتحان، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ التخصص العلمي "إناث" وبين تلاميذ التخصص الأدبي "إناث" على مقياس قلق الامتحان، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ التخصص العلمي "ذكور– إناث" وبين تلاميذ التخصص الأدبي "ذكور– إناث" على مقياس قلق الامتحان.

وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة الأحمد (2001) في عدم وجود تأثير دال لمتغيري التخصص العلمي في حالة القلق، ودراسة غراب (2000).

ويعزو الباحث السبب في عدم وجود فروق بين طلبة الكليات العلمية والأدبية، إلا أن توزيع مقاييس هذه الدراسة كان يتزامن مع بداية الفصل الدراسي الثاني وتم تطبيق الدراسة في مدة محدودة وهذا يعني نفس الفترة، بحيث أنه لم يكن هناك اختلاف فيما يتعرض له الطلاب من ضغوط، ترجع أحيانا للعبء الدراسي أو حتى ضغوط الامتحانات وما ينجم

عنها من قلق وقد تعزي زيادة القلق عند القسم العلمي، بسبب طبيعة المواد العلمية وتعقيداتها وفي المقابل طلاب الكليات الأدبية يسعون إلى تعبئة الفراغ الناجم عن تدني تحصيلهم علميا أو حتى لشعورهم بالنقص أحيانا، فالهموم لا تختلف بينهم، وبالتالي لا يختلف القلق باختلاف التخصص.

وفي دراسات كثيرة أخرى توصل الباحثون إلى عدم وجود فروق في مستويات قلق الامتحان بين التلاميذ المتمدرسين في التخصصات العلمية والتلاميذ المتمدرسين في التخصصات الأدبية، ومن ذلك دراسة (شعيب، 1987) التي تؤكد على أنه لا توجد فروق في قلق الامتحان بين أفراد العينة تعزى لمتغير التخصص.

ومن المتغيرات الأخرى التي تم دراسة ارتباطها مع مستويات قلق الامتحان، متغير التخصص الدراسي (الشعبة الدراسية)، حيث تؤكد بعض الدراسات مثل دراسة (فرح 1993) على وجود ارتباط بين قلق الامتحان والتخصص الدراسي للتلاميذ، من خلال النتيجة التي توصلت إليها، والتي تدل على أن التلاميذ المتمدرسين في التخصصات الأدبية أكثر قلقا في الامتحان من التلاميذ المتمدرسين في التخصصات الأخرى، بينما توصلت دراسة (أبو عزب، 2008) إلى أن التلاميذ المتمدرسين في التخصص العلمي هم الأكثر قلقا من التلاميذ الأدبيين. (سايحي سليمة، 2004)

3- الاستنتاج العام:

إن الهدف من البحث في موضوع استراتيجيات التعلم هو الوصول إلى العلاقة بين استراتيجيات التعلم وقلق الامتحان وبعض المتغيرات الوسطية التي تعتبر كمؤشرات لها الدور في التعرف على هذه الاستراتيجيات في التخفيف من حدة قلق الامتحان، حيث انتهت هذه الدراسة بمجموعة من النتائج تم تفسيرها في ضوء الدراسات السابقة الموجودة والإرث النظري المتاح لنا. ويمكن توضيح ما انتهت إليه الدراسة فيما يلي:

استهدفت الفرضية الأولى في هذه الدراسة الارتباط الموجود بين استراتيجيات التعلم وقلق الامتحان، توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيتي التعلم المعرفية والميتا معرفية وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي أي أن التغير في تباين رتب درجات قياس كل من استراتيجيتي التعلم المعرفية والميتا معرفية لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي يؤدي إلى تغير نسبي ولو ضعيف في تباين رتب درجات قياس قلق الامتحان، وقد جاءت النتيجة مؤيدة للفرضية، تتفق هذه النتيجة مع الكثير من الدراسات.

أما الفرضية الثانية فقد نصت على لا تختلف درجات قياس استراتيجية التعلم المعرفية باختلاف الجنس (ذكور/اناث) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي مما يدل على أن اختلاف الجنسين (ذكور/إناث)لا يؤدي إلى التباين في درجات قياس استراتيجية التعلم المعرفية لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي، وهذه النتيجة عكس الفرضية وهي تختلف مع الكثير من الدراسات وتتفق مع البعض منها.

أما الفرضية الثالثة ونصها لا تختلف درجات قياس استراتيجية التعلم الميتا معرفية باختلاف الجنس (ذكور/اناث) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي مما يدل على أن اختلاف الجنسين (ذكور/إناث)لا يؤدي إلى التباين في درجات قياس استراتيجية التعلم الميتا معرفية لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.وهي نتيجة عكس الفرضية، كما تتفق مع الكثير من الدراسات العربية.

أما الفرضية الرابعة فقد استهدفت لا تختلف درجات قياس قلق الامتحان باختلاف الجنس (ذكور/اناث) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي مما يدل على أن اختلاف الجنسين (ذكور/إناث)لا يؤدي إلى التباين في درجات قياس قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

وهي نتيجة عكس الفرضية، كما تتفق مع الكثير من الدراسات العربية والغربية.

أما الفرضية الخامسة نصها لا تختلف درجات قياس استراتيجية التعلم المعرفية باختلاف الشعبة الدراسية (علمي/أدبي) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي

مما يدل على أن اختلاف تلاميذ الشعب الدراسية (علمي/أدبي) يؤدي إلى التباين في درجات قياس استراتيجية التعلم المعرفية لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي. وهذه النتيجة عكس الفرضية حيث تتفق مع الكثير من الدراسات العربية والغربية أيضا.

أما الفرضية السادسة نصها لا تختلف درجات قياس استراتيجية التعلم الميتامعرفية باختلاف الشعبة الدراسية (علمي/أدبي) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي

مما يدل على أن اختلاف تلاميذ الشعب الدراسية (علمي/أدبي) يؤدي إلى التباين في درجات قياس استراتيجية التعلم الميتامعرفية لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي. وهذه النتيجة عكس الفرضية حيث تتفق مع الكثير من الدراسات العربية والغربية أيضا..

أما الفرضية السابعة لا تختلف درجات قياس قلق الامتحان باختلاف الشعبة الدراسية (علمي/أدبي) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي مما يدل على أن اختلاف تلاميذ الشعب الدراسية (علمي/أدبي) يؤدي إلى التباين في درجات قياس قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.. وهذه النتيجة مؤيدة للفرضية حيث تتفق مع الكثير من الدراسات العربية والغربية أيضا.

حيث ركزت جهود الكثير من الباحثين في العقود الأخيرة على دراسة استراتيجيات التعلم، وأثبتت دراساتهم أهمية اكتساب الطالب لاستراتيجيات تعلم فعالة، تسمح له ببذل جهدا أقل ومردود أكثر وتخفف قلقه في الامتحان وتنمي فيه روح البحث وطلب المعرفة وبالتالي الكثير من الطلبة لا يحققون نتائج جيدة ليس لأنهم لا يبذلون الجهد الكافي، بل لأنهم يتبعون استراتيجيات تعلم خاطئة، ولا يحسنون تنظيم الوقت.

كما ركز الاتجاه المعرفي جعل المتعلم أكثر استقلالية في تعلمه وجعله محور العملية التعليمية، ومن اجل تحقيق ذلك من الضروري عدم الاكتفاء بالنتائج التي يظهرها المتعلم في نهاية تعلمه، بل لا بدأ من الاهتمام بالعمليات المعرفية التي تقود الفرد لبلوغ تلك النتائج. وبالتالي عندما تكون لدى التلميذ إستراتيجية فعالة تساعده في التخفيف من قلق الامتحان.

ومن هذه الدراسة تبين لنا مدى أهمية استراتيجيات التعلم المعرفية والميتا معرفية، بحيث يمكن الاعتماد عليها في التخفيف من قلق الامتحان لدى التلاميذ وذلك بإعداد برنامج

تدريبي يساعد في التخفيف من قلق الامتحان ويساهم في تفعيل الاستراتيجيات بحكم التلاميذ يمرون بمرحلة حرجة وهي مرحلة البكالوريا جسر العبور إلى الجامعة.

كما تعتبر هذه النتائج بمثابة انطلاقة جديدة للبحث في تناول مثل هذه المتغيرات في حدود دراسة مغايرة وذلك لتتضح الرؤى للقراء ويزيد من اثارة اهتمامهم، ومن خلال هذه النتائج يمكن معرفة مستوى قلق الامتحان عند التلاميذ من خلال ما يمتلكونه من استراتيجيات تعلم فعالة فإذا كان التلميذ يتمتع إستراتيجية تعلم فعالة فهي بدورها تخفض من مستوى قلق الامتحان لديه، أما إذا كان لا يمتلك إستراتيجية تعلم فعالة فيرتفع مستوى قلق الامتحان لديه.

خاتمة

بعد إتمام مناقشة النتائج المتوصل إليها في دراستنا هذه انطلاقا من الموروث النظري والدراسات السابقة التي وظفت في هذا الموضوع والتي مست مختلف المتغيرات اتضح أن لاستراتيجيات التعلم الأهمية البالغة في مسيرة تعلم التلميذ، وعليه فأهمية تعلم الطلبة لإستراتيجية تعلم فعالة يمكن من مساعدتهم على تطوير طرق فعالة للتعامل مع الكم الهائل من المعلومات المتراكمة بالإضافة إلى عمليات التفكير الخاصة به، تعتبر هدفا رئيسيا للنظام التربوي، سوف تتزايد أهميتها بشكل كبير في المستقبل. وبالتالي عندما تكون لدى التلميذ إستراتيجية تعلم فعالة تمكنه من التخفيف من قلق الامتحان.

كما تبين من خلال النتائج أيضا أن قلق الامتحان يختلف باختلاف الجنس، وهذا ما يؤكد التغير الاجتماعي الحاصل اليوم، فحرص الأنثى على تحقيق النجاح والتركيز على الدراسة لاقترانها بالمكانة والتقدير الاجتماعي المؤسس على نجاحها في الدراسة وحصولها على شهادة البكالوريا التي تعتبر أهم انجاز في حياتها المدرسية من خلال التوقعات الأسرية وحتى الاجتماعية.

بالإضافة إلى أن قلق الامتحان لا يختلف باختلاف الشعب وهذا ناتج على أن التلاميذ يمرون بنفس المرحلة وهي مرحلة الإعداد والتحضير لشهادة البكالوريا وبالتالي يعيشون مرحلة ضغط وقلق بنفس الوتيرة.

بناءا على النتائج المتوصل إليها في هذه الأطروحة، أرادت الباحثة أن تقدم مجموعة من الاقتراحات التي تراها وحسب وجهة نظرها مهمة ومفيدة للتلاميذ والمتمثلة فيما يلي:

الاقتراحات:

– إعداد برامج للتوعية الأسرية في مجالات توفير الجو المناسب للابناء، وذلك فيما يتعلق بعملية الاستذكار، وأساليب التعامل مع الأبناء أثناء المواقف الاختيارية الضاغطة حتى تحد من قلق الاختبار.

– استخدام طرق التدريس الحديثة التي تتناسب مع تنمية القدرات للتلاميذ وتساعدهم على تكوين عادات استذكار تتناسب مع هذه القدرات وتحد من قلق الاختبار لديهم.

– مراعاة الموقف الاختباري الضاغط الخاص بالتلاميذ وذلك من قبل الأساتذة والإدارة والأسرة.

– أن يكون الاختبار وسيلة لتقويم التلاميذ وليس غاية في حد ذاته.

– القيام بحصص إعلامية تهدف إلى إبراز دور الاستراتيجيات في عملية التعلم ودورها الفعال في حل المشكلات المدرسية وتحقيق النجاح والتفوق.

تفعيل الحصص التحسيسية التي تقدم من طرف مستشاري التوجيه لتحسين طرق التعلم والتحصيل والاستذكار.

عقد ندوات تربوية إرشادية داخل وخارج المؤسسات وهذا بهدف توجيه التلاميذ والأساتذة والأولياء فيما يتعلق بكيفية إعداد التلاميذ للامتحان وضرورة توفير ظروف أسرية مناسبة.

– إجراء دراسات تهتم بدراسة استراتيجيات التعلم مع متغيرات اخرى في بيئات مختلفة.

– بناء برنامج إرشادي للتخفيف من قلق الامتحان باستخدام استراتيجيات تعلم فعالة.

قائمة المراجع

إبراهيم، لطفي عبد الباسط (1991). **شكل ومحتوى الاداء العقلي المعرفي**، دراسة تجريبية. بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر. الجمعية المصرية للدراسات النفسية، 30 /04 سبتمبر 1991. مكتبة الانجلو المصرية.

إبراهيم، مجدي عزيز (2005). **التفكير في منظور تربوي**. سلسلة التفكير والتعليم والتعلم. القاهرة. عالم الكتب.

إبراهيم، محمد يعقوب. (1995).التنبؤ بقلق الرياضيات لدى الأطفال من متغيرات نفسية أخرى. **مجلة دراسات.الجامعة الاردنية للعلوم الانسانية بعمان**.المجلد 22.العدد 6. 3243 -3268

إبراهيم، مروان عبد الحميد. (2000).**أسس البحث العلمي**. ط1.الاردن. مؤسسة الوراق.

ابن المنظور، أبو الفضل جمال الدين. (1986).**لسان العرب**.الجزء الثاني. بيروت.دار بيروت.

أبو صائمة، عائدة عبد الله (1995). **القلق والتحصيل الدراسي "دراسة نقدية"**. عمان. المركز الوطني للخدمات الطلابية.

أبوجادو، صالح محمد علي (2004). **علم النفس التطوري الطفولة والمراهقة**. عمان. دار المسيرة.

أبورياش، حسين محمد (2007). **التعلم المعرفي**. الطبعة الاولى. عمان. الاردن. دار المسيرة.

أبوعزب، نائل ابراهيم (2008). **فعالية برنامج ارشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الاسلامية. غزة.

أديبي، عباس عبد علي (2001). قدرات التفكير الابتكاري في علاقتها بعادات الاستذكار وقلق الاختبار لدى طلاب التعليم الثانوي والجامعي، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** جامعة البحرين، 2 (03). 78-113.

الأغا، كاظم ولي (1988). القلق والتحصيل الدراسي، دراسة تجريبية مقارنة لعلاقة القلق بالتحصيل الدراسي لدى الذكور والإناث من طلاب المرحلة الإعدادية في دولة الإمارات العربية المتحدة. **مجلة جامعة دمشق**. 1 (14). 9- 37.

إكسفورد، ريبكا. ترجمة وتعريب: محمد، دعور السيد (1996). **إستراتيجيات تعلم اللغة.** مصر. مكتبة الأنجلو المصرية.

بركات، محمد خليفة. (1984). **مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس.** الكويت. دار القلم.

بشارة، موفق والغزو، ختام (2008). مدى وعي طلبة الثانوية العامة بأهمية استارتيجيات التعلم وممارستهم لها. **مجلة جامعة النجاح،** المجلد 22 (06)، 1752-1778.

بن بريكة، عبد الرحمان (2007). **العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الانجاز المدرسي لدى طلبة المدارس العليا للاساتذة (في مدينة الجزائر).** أطروحة دكتوراه منشورة. جامعة الجزائر2. الجزائر.

بن شدة، مليكة (2008). **علاقة استراتيجيات التعلم بالتحصيل الدراسي في مادة الفرنسية كلغة ثانية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي أداب.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الوادي. الجزائر.

بن عبد السلام، عبد الله (2009). **القلق وعلاقته بصعوبة القراءة عند تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بمنطقة تمنراست الكف المعرفي نموذجا.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر2. الجزائر.

بهلول، ابراهيم أحمد (2004). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ماوراء المعرفة في تعليم القراءة. **مجلة القراءة والمعرفة.** العدد 30. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.

بوالطمين، سمير (2010). **دراسة العلاقة بين دافعية الانجاز والتحكم المدرك وقلق الامتحان واستراتيجيات التعامل والتحصيل الدراسي عند الطلبة المقبلين على شهادة البكالوريا.** أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة الجزائر. الجزائر.

بوجملين، حياة (2012). **العلاقة بين الدافع للانجاز، نمط الاهداف التعليمية واستراتيجيات لتعلم (المعرفية والميتامعرفية).**أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة الجزائر2. الجزائر.

بوحوش، عمار والذنيبات محمد محمود. (1995).**مناهج البحث العلمي وطرق اعدادالبحوث.الجزائر**.ديوان المطبوعات الجامعية.

بوزيد، عائشة (2010). **علاقة أنماط الدافعية للتعلم باستراتيجيات التعلم (المعرفية والماوراء معرفية).** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر. الجزائر.

بوفاتح، محمد (2005). **الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**. جامعة ورقلة. الجزائر.

بوقاصرة، منصور وزياد رشيد. (2015).الخصائص السيكومترية للنسخة الجزائرية لمقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. **مجلة العلوم النفسية والتربوية**.1 (01).

تيلوين، حبيب وبوقريرس، فريد (2007). **الدافعية واستراتيجيات ماوراء المعرفية في وضعية التعلم**. ضمن سلسلة دراسات تربوية. وهران. الجزائر. دار الغرب.

جديد، لبنى. (2010).العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي.مجلة **جامعة دمشق**. (26).93-123.

غيث، سعاد. (2006).**الصحة النفسية للطفل**.عمان الأردن.دار صفاء.

الجلالي، لمعان مصطفى. (2011).**التحصيل الدراسي**.ط1.الاردن. دار المسيرة. الخالدي أديب محمد. (2009).**المرجع في الصحة النفسية نظرية جديدة**.ط1.عمان. دار وائل.

الجولاني، نادية عمر (1999). **تشخيص وعلاج المشكلات النفسية والاجتماعية**. القاهرة. مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية.

حبيب، مجدي عبد الكريم (1995). **دراسات في أساليب التفكير**. القاهرة. مكتبة النهضة المصرية.

حداد، نسيمة (2001).**علاقة الدافع للانجاز والقلق بالنجاح في امتحان البكالوريا**.رسالة ماجستيرغير منشورة.قسم علم النفس وعلوم التربية.جامعة الجزائر.

الحربي، ليلى مقبل بخيث (بدون تاريخ). **فعالية برنامج إرشادي سلوكي لخفض قلق الاختبار لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة**. رسالة ماجستير. كلية التربية. قسم علم النفس التربوي جامعة طيبة. المملكة العربية السعودية.

الحفني، عبد المنعم (2003).**الموسوعة النفسية علم النفس والطب النفسي**.ط2. القاهرة. مكتبة مدبولي.

حميدة، زهرة (2016). **علاقة استراتيجيات التعلم والفاعلية الذاتية بكفاءة الأداء في ظل المقاربة بالكفاءات (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الثانوية بولاية المدية)**. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة الجزائر. الجزائر.

خطار، زهية (2007). **إعداد وتطبيق برنامج إرشادي جماعي لمواجهة ضغط التحضير لامتحان البكالوريا (بحث تجريبي مع طلبة الاقسام النهائية)**. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة الجزائر2. الجزائر.

الخولي، هشام محمد (2002). **الاساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس**. القاهرة. دار الكتاب الحديث.

الداهري، صالح حسن (2005). **مبادئ الصحة النفسية**. الطبعة الاولى. عمان. الاردن. دار وائل. عصفور، وصفي عصفور. (1994). **نماذج من الاختبارات والمقاييس**. عمان. الأردن. معهد لتربية، اليونسكو.

دروزة، أفنان (2004). **أساسيات في علم النفس التربوي. استراتيجيات الادراك وممنشطاتها كأساس للتصميم، التعليم**. دراسات وبحوث وتطبيقات. عمان. الاردن. دار الشروق.

رضوان، عبد الكريم سعيد (2002). **القلق لدى مرضى السكر بمحافظة غزة وعلاقته ببعض المتغيرات**. رسالة ماجستيرغير منشوره. كلية التربية. الجامعة الاسلامية. غزة.

زايد، نبيل محمد (2003). **الدافعية والتعلم**. ط1. القاهرة. مكتبة النهضة العربية. يعقوب فتيحة. (2013). **الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى التلاميذ غير المتوافقين والمتوافقين دراسيا بمرحلة التعليم الثانوي**. أطروحة دكتوراه غيرمنشورة. قسم علم النفس وعلوم التربية. جامعة الجزائر.

زغبوش، بن عيسى (2005). استراتيجيات التعلم وتعلم الاستراتيجيات. منشورات مركز الابحاث والدراسات النفسية والاجتماعية. فاس: كلية الاداب والعلوم الانسانية– ظهر المهراز. التمدرس واكتساب المعارف. **مجلة دفاتر**. (3). 57–86.

الزغلول، عماد عبد الرحيم وطلافحة، فؤاد طه والمحاميد، شاكر عقيلة (2012). أثر استخدام استراتيجية التعرف بالأهداف السلوكية والتدريب على كيفية وضع الأسئلة في خفض قلق الاختبار لدى المتعلمين، **مجلة جامعة دمشق**. 28 (01). 393–417.

زهران، محمد حامد (2000). **الارشاد النفسي المصغر**. الطبعة الاولى. القاهرة. مصر. عالم الكتب.

زهران، محمد حامد. (2000).**الارشاد المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية**.ط1. القاهرة. عالم الكتب.

الزهيري، ابراهيم عباس (2008). **خطة لاستراتيجيات التعليم والتعلم وفقا لمتطلبات الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.** مركز ضمان الجودة. جامعة حلوان.

الزيات، فتحي مصطفى (1995). **الاسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات.** الطبعة الاولى. جامعة المنصورة.

زيادة، أحمد رشيد عبد الرحيم. (2009). **دليل الارشاد النفسي.**عمان.الاردن. مؤسسة الوراق.

زيتون، كمال عبد الحميد (2003). **التدريس نماذجه ومهاراته.** القاهرة. لم الكتاب.

سايحي، سليمة. (2004).**فاعلية برنامج ارشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي**، رسالة ماجستير غير منشوره.جامعة ورقلة.الجزائر.

سلاطنية، بلقاسم والجيلاني جسان. (2004).**منهجية العلوم الاجتماعية.** الجزائر.دار الهدى.

سليم، مريم. (2002).**علم النفس النمو**.الطبعة الاولى. بيروت، لبنان.دارالنهضة العربية.

حسين، طه عبد العظيم. (2007).**العلاج النفسي المعرفي مفاهيم وتطبيقات.** ط2. الاسكندرية. دار الوفاء.

سليمان، سليمان محمد (2004). الاستراتيجيات المعرفية المرتبطة بالقدرة على التفكير الابتكاري لدى عينة من طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية.** جامعة عين شمس. 28 (02). 09-45.

سليمان، سناء محمد. (1989).دراسة عادات الاستذكار ومهاراته لدى بعض تلاميذ المدرسة الابتدائية.**مجلة علم النفس**.الهيئة المصرية العامة للكتاب.العدد 11.

سليماني، صبرينة. (2013). واقع وتحديات الاصلاح التربوي في التعليم التكنولوجي بالجزائر، **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية**، جامعة الوادي، العدد الثالث.

سميحة، عبد الفتاح اسماعيل (1994). أثر ممارسة أنماط من الأنشطة الرياضية على القلق كحالة وكسمة. **المجلة المصرية للدراسات النفسية بالقاهرة.** العدد 09. 49-70.

السنباطي، السيد مصطفى والعقباوي، أحلام عبد السميع وعلي، عمر إسماعيل (د. ت). **دافع الانجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس.** (نت).

السنباطي، السيد مصطفى وعمر إسماعيل علي وأحلام العقباوي (2009). **دافع الانجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار، ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية.** 1- 58.

السيد، محمود الفرحاتي والباز، حسن أحلام (2008). **التكوين العقلي المعرفي للمتعلم – المعايير وتحقيق الجودة.** الإسكندرية. دار الجامعة الجديدة للنشر.

الصافي، عبد الله بن طه (2002).الفروق في القابلية للتعلم الذاتي وقلق الاختبار ومستوى الطموح بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضيه بالصف الاول ثانوي.**مجلة العلوم الاجتماعية**، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، 30 (01). 69-96.

صحراوي، نزيهة (2010). **علاقة ماوراء المعرفة وفعالية البنية المعرفية باستراتيجيات التعلم المعرفية لدى الطلبة الجامعيين (دراسة ميدانية على طلبة علم النفس).** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر2. الجزائر.

صرداوي، نزيم (2008).**المحددات غيرالذهنية للتفوق الدراسي: دراسة مقارنة بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.** أطروحة دكتوراه غيرمنشورة. قسم علم النفس وعلوم التربية. جامعة الجزائر.

الصفطي، مصطفى محمد (1995). قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الانجاز لدى عينات من طلاب المرحلة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية ودولة الامارات العربية المتحدة (دراسات عبر ثقافية). **مجلة دراسات نفسية رابطة الاخصائين النفسانيين المصريين.** 5 (01). 71-103.

الضامن، منذر عبد الحميد (2003). **الارشاد النفسي.** الطبعة الاولى. الكويت. مكتبة الفلاح.

الطريري، بن سليمان (1994). **الضغط النفسي، مفهومه، تشخيصه، طرق علاجه ومقاومته.** مطابع شركة الصفحات الذهبية. المملكة العربية السعودية.

الطواب، سيد محمود (1992).قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين.**مجلة العلوم الاجتماعية**، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت.20 (4/3). 149- 183.

الطيب، عصام علي ورشوان، ربيع عبده (دون سنة نشر). **علم النفس المعرفي. الذاكرة وتشفير المعلومات.** عالم الكتب.

العاسمي، رياض نايل (2012). **فاعلية كل من الإرشاد المتمركز على العميل والتحصين التدريجي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية**. تاريخ النشر: 2012/9/19. تاريخ الزيارة: 2016/10/.3 موقع موسوعة الارشاد النفسي والتربوي. (http://www.eawraq.com/news.php?action=view&id=364)

العايب، كلثوم (2010). **أثر التفاعل بين القلق حالة وسمة والفاعلية الذاتية على الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط**. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس وعلوم التربية. جامعة الجزائر.

عبد الحميد، محمد. (1983). **تحليل المحتوى في بحوث الاعلام**.ط1. الرياض. دار الشروق.

عبد الخالق، أحمد محمد (1987). **قلق الموت**. الكويت. المجلس الوطني للثقافة والفنون والاداب.

عبد الخالق، أحمد محمد (2006). **مبادئ التعلم**. ط.1. الإسكندرية. دار المعرفة الجامعية.

عبده مجاهد دوكم، أنيسة (1996).**أثر المعرفة السابقة بطبيعة أسئلة الاختبار والتحصيل**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس.

عثمان، عايد محمد (2006). **درجة القلق لدى طلبة جامعة الضفة الغربية في فلسطين علاقتها ببعض المتغيرات**، رسالة ماجستير غير منشورة، المركز الفلسطيني للإرشاد.

عدس، عبد الرحمان (1999). **علم النفس التربوي (نظرة معاصرة)**. الطبعة الثانية. عمان. دار الفكر.

العرابي، يسر، محمد رضا عبد الله (2007). **فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفية في تدريس العلوم في تنمية التحصيل الابتكاري لتلاميذ المرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، الأردن.

علام، محمود صلاح الدين (2000). **القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة)**، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.

العلوان، أحمد فلاح (2009). **علم النفس التربوي تطوير المتعلمين**. الطبعة الاولى. عمان. الاردن. دار الحامد.

العلوان، أحمد والمحاسنه، رنده (2011)، الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**. 7 (4). 399-418.

عمروني، حورية تارزولت وقدوري، خليفة (2015). **ظاهرة قلق الامتحان بالمرحلة الثانوية، أسبابها، تناولاتها النظرية، الاجراءات العملية التعليمية الارشادية لخفض قلق الامتحان**. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة ورقلة. العدد 18. 221-229

عنبر، نصيرة (2011). **استراتيجيات التعلم وعلاقتها بالكفاءات المهنية في وضعية التكوين المهني. دراسة ميدانية حول المتربصين في تسيير الموارد البشرية بالمعهدين المتخصصين للتكوين المهني ببومرداس والجزائر العاصمة**. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة الجزائر2. الجزائر.

العنزي، عطاء الله (2007). **استراتيجيات تعليم مادة الكيمياء وأثرها على بعض صعوبات التعلم عند الطلاب (دراسة ميدانية بمحافظة رفحاء بالمملكة العربية السعودية)**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر2. الجزائر.

العيسوي، عبد الرحمان. (1997).**علم النفس النمو**. مصر. دار المعرفة.

العيسوي، عبد الرحمن محمد (1999). **القياس والتجريب في علم النفس والتربية**. الإسكندرية مصر. دار المعرفة الجامعية.

غانم، محمد حسن (2004). **الأمراض النفسية**. الاسكندرية. المكتبة المصرية للطباعة والنشر والتوزيع.

غانم، محمد حسن (2004). **مناهج البحث في علم النفس**. الاسكندرية. المكتبة المصرية للطباعة والنشروالتوزيع.

غربي، عبد الناصر (2013). **فاعلية برنامج إرشادي في ضوء نظرية "ألبرت إليس" العقلانية الانفعالية السلوكية في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (دراسة شبه تجريبية في ثانوية حساني عبد الكريم بولاية الوادي)**. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح – ورقلة. الجزائر.

غزال، عبد الفتاح (2004). **المشكلات التعليمية**. القاهرة مصر. مؤسسة طيبة للنشر.

العزي، لمياء حسن عبدالقادر ودعاء أياد سعدو الخشاب (2010). القلق الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الخامس في معهدي إعداد المعلمات (نينوى/ الموصل). **مجلة دراسات تربوية**. (9). 183- 206.

غنيم، محمد أحمد ابراهيم (1994). استراتيجيات أداء المهام العددية للطلاب "مرتفعي/ منخفضي" قلق الاختبار. **مجلة كلية التربية** ببنها. 147-174.

فرحات، أحمد (2015). **قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الثقة بالنفس ومستوى الطموح لدى عينة من الطلبة الجامعيين نظام (ل م د) في الجزائر**. أطروحة دكتوراه غيرمنشورة. قسم علم النفس وعلوم التربية. جامعة الجزائر.

الفرماوي، حمدي علي ورضوان، وليد (2004). تدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية على الميتاقرائية (نموذج إجرائي مقترح للميتاقرائية). **المجلة المصرية للدراسات النفسية.** العدد 42. المجلد 14.

قدوري، يوسف (2008). **إدراك المعاملة الوالدية وعلاقتها ببعض السمات الانفعالية لدى المراهق المتمدرس**. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس وعلوم التربية. جامعة الجزائر.

قريشي، عبد الكريم. (1988).**علاقة الاختلاط في التعليم بالتوافق الشخصي والاجتماعي لطلاب المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة عين شمس.

القريطي، عبد المطلب أمين (1998). **الصحة النفسية**. القاهرة. دار الفكر العربي.

القطامي، يوسف (2013). **استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية**. الطبعة الاولى. عمان. الاردن. دار المسيرة.

قلي، عبد الله ومزغيش، بخليفة (دون سنة نشر). **استراتيجيات التعلم**. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. (www.ifpé.edu.dz)

القوصي، عبد العزيز (بدون تاريخ). **أسس الصحة النفسية**. المكتبة المصرية. القاهرة.

كاظم، شروق (دون سنة نشر). قياس استارتيجية التعلم لدى طلبة الجامعة. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**. جامعة بغداد. العدد 11.

الكامل، جسين. (1984).**اختبار القلق المدرسي للمرحلة الثانوية**.القاهرة، مصر.مكتبة النهضة المصرية.

الكبال، دحام. (1990).**علاقة القلق بالترتيب الذهني (بحث تجريبي)**.ط1.بيروت.المؤسسة الجامعية للدراسات والنشروالتوزيع.

كفافي، علاء الدين واخرون (1990).بناء مقياس القلق الرياضي.**مجلة دولية**.كلية التربية.جامعة قطر.العدد 7. 573-635.

لورسي، عبد القادر (2007). **صعوبات بناء المفهوم العلمي نوعية الاستراتيجيات المستخدمة مع تلاميذ التعليم المتوسط.** أطروحة دكتوراه غير منشورة. قسم علم النفس. جامعة الجزائر2. الجزائر.

محدب، رزيقة (2011). **الصراع النفسي الاجتماعي للمراهق المتمدرس وعلاقته بظهور القلق (حالة – سمة).** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة تيزي وزو. الجزائر.

محمد شعيب، علي (1987). قلق الاختبار وعلاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بطلاب الثانوية العامة بمدينة مكة المكرمة. **مجلة دراسات تربوية،** رابطة التربية الحديثة بالقاهرة.2 (08).297-320.

محمود، عطا محمود (1992). الممارسات السلوكية الشائعة للمدرسين في إدارة الفصل وقلق الامتحان وعلاقتها ببعض المتغيرات. **المجلة التربوية.** المجلد السادس العدد23.

مرسي، كمال ابراهيم (1982).علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند المدارس الثانوية.**مجلة دراسات، كلية التربية،** جامعة الملك سعود بالرياض.المجلد 04. 159-175.

مرسي، مرسي أبوبكرمحمد. (2002).**أزمة الهوية في المراهقة والحاجة للارشاد النفسي.** د.ط. القاهرة. مكتبة النهضة.

مرغني، وفاء (2009). **دور العلاج النفسي الجماعي في التخفيف من حدة القلق والاكتئاب عند المعاقين حركيا والمصابين بتقرحات جلدية (دراسة حالة).** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر2. الجزائر.

المزوغي، إبتسام سالم (2011). الفروق في الذكاء وقلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي منطلبة جامعة السابع من أبريل الليبية. **المجلة العربية لتطوير التفوق.** جامعة الجبل الغربي. ليبيا. 2 (2). 83-111.

مشري، سلاف (2012). **الاختبار الدراسي كمصدر للضغط النفسي وعلاقته بتشكل هوية الأنا واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ظل التوجه الجامعي في الجزائر.** أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة. الجزائر.

مشعان، هادي ربيع والغول، اسماعيل محمد. (2007).**المرشد التربوي.ودوره الفاعل في حل مشاكل الطلبة.**ط1.الاردن.دار عالم الثقافة.

المصري، محمد. (2009).العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الاسراء الخاصة.**مجلة جامعة دمشق**.المجلد 25 العدد3/4. 341-370.

مكسي، محمد (2005). **الاستراتيجيات التعليمية – التعليمة والكفايات – طرائق – تقنيات الكتب المدرسية الجديدة**. الطبعة الاولى. توب إيدشيون.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (دون تاريخ). **سيكولوجية الفروق بين الجنسين**. المجلد العاشر. القاهرة. مؤسسة مختار للنشر والتوزيع.

المراجع باللغة الأجنبية:

Britt-mari Barth (1993). **Le savoir en construction université de Genève - faculté de psychologie et des sciences de l'éducation-** Sciences de l'éducation, laboratoire de recherche innovation- formation- éducation. Paris.

Bruner, s.j (1986) **the act et discovery hawrd educational**, review val 13, G B.

Carrell, I (1989). **Métacognitive Awareness** and **Second Language Reading**. **The modern language journal**, 73-121

Culler R.E., Holahan C.J. (1980), **Test anxiety and academic performance**: The effects of study-related behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 72 (1) , pp. 16-20.

Cyr, Paul (1998) .**Les stratégies d apprentissage, clé internationale**: Paris.

Dovero, (1997), **anixete aux exam ensures**. P 132- 142.

Fayof, R and Monteil, n. (1994). **Analys and discrimination of students learning during science classes**. J, rst.val3.

Flavell, j. (1985) **Cognitive development**, **2nd ed**. **Englewood Cliffs**, **N.J.** : Prentice-Hall, 338 pages

Groupil, G. et Lusignan, G. (1993). Apprentissage et enseignement en milieu Scolaire. Boucherville**: Craétan Morin ,éditeur .**

Hrimech, M. (2002). **Stratégies d'autoformation et apprentissage informel dans trois organisations modernes**. In Carré, Ph. et Moisan, A. (dir.). La formation autodirigée : aspects psychologiques et pédagogiques (171-191). Paris : l'Harmattan.

Miles, c, (1988) **cognitive learning strategies, implication for college practice. In** . C. E weinstein, e. T Goetz, et p.a Alexandre eds learning and study strategies : issues in assessment and evaluation San Diego, academic press.

Oxford, R (1990) **language learning strategies, what**. Every teacher should know. Now York, newbury house publishers.

Pekrun, R, (2001). Test anxiety and academic. In international encyclopedia of facial and behavioral sciences. Neil, j. **Smelser, Paul b. Baltes . Palo alto and Berlin**, pp 15610/15614.

Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1994). **Self-regulated learning in college students: Knowledge, strategies, and motivation**. In P. R. Pintrich, D. R. Brown, & C. E. Weinstein (Eds.), *Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie* (pp. 113-133). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Poulet,A ;Savoie -Zajc, L.et J, Chevrier.(1996).**Le Stratégies à L'université du Québec, Presses** de L'université du Québec.

Reigeluth, **C. M.** (**1983**). **Instructional-design theories** and **models**: **An overview** of **their current**. **status**. Hillsdale, N.J.: **Lawrence Erlbaum Associates**.

Schmeck ,R.R.(1988) **Learning Strategy and Learning Style** . New York Plenum Press.

Shipman,s, et shipman, (1985) cognitive styles , some conceptual and appliad issues published by American **education research association review of research in education 21**.

Sillamy, n. (1980), **dictionaire de psycologie**, Paris,p. U.f

Sternbery, R.J. (1985).**Beyond IQ: A diarchic theory of human intelligence**. New York : Cambridge University Press.

Tardif, J. (1992). **Pour un enseignement stratégique**, L'apport de la psychologie cognitive. Montréal Les éditions Logiques.

Whyte, **S**. (**1993**). **Metacognitive protocols**: A **tool** for **second language research**. **Paper presented** at the **27th**. **Annual** TESOL Convention, **Atlanta**,**GA**.

zeidner, m, (2004) , test anxiety. In: encyclopedia of applied psychology, Charles D. **Spielberger, academic press ,USA**, pp 545-556

Zimmerman, b. J.s martinez pons m. (1986). Development of a structured interview for assisting student use of self- regulated learning strategies. **American educational research journal**, 23 (4) p. 614-628.

Bruner, J. S. 1986. Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge, MA: Harvard University Press.

الملاحق

ملحق رقم 01: قائمة الاساتذة المحكمين

إسم ولقب الأستاذ	الرتبة العلمية	التخصص	الجامعة
نادية بوضياف بن عموش	أستاذة التعليم العالي	علوم التربية	جامعة قاضدي مرباح –ورقله
سلاف مشري	أستاذ محاضر(أ)	علم النفس المدرسي	جامعة حمه لخضر –الوادي
الزهرة الأسود	أستاذ محاضر(أ)	علم التدريس	جامعة حمه لخضر –الوادي
فارس أسعادي	أستاذ محاضر(أ)	تسيير الموارد البشرية	جامعة حمه لخضر –الوادي
ربيعة جعفور	أستاذ محاضر(أ)	علم النفس الإجتماعي	جامعة قاضدي مرباح –ورقله
شوقي ممادي	أستاذ محاضر(أ)	علم التدريس	جامعة حمه لخضر –الوادي
عبد الناصر غربي	أستاذ محاضر(أ)	علم النفس المدرسي	جامعة حمه لخضر –الوادي
زواري أحمد خليفة	أستاذ محاضر(أ)	علم النفس المدرسي	جامعة حمه لخضر –الوادي

ملحق رقم 02: مقياس قلق الإمتحان (الصورة الاولية)

جامعة الجزائر(2)

الأستاذ(ة) الكريم(ة):..... تحية طيبة وبعد:

يسرني أن أضع بين يديك مقياس قلق الإمتحان في صورته الأولية الذي تم إعداده في إطار تحضير شهادة الدكتوراه،تخصص علم النفس المدرسي تحت عنوان: **إستراتيجات التعلم وعلاقتها بقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**

نرجوا منكم التكرم بالإطلاع على بنود المقياس وإفادتنا بملاحظاتكم حول الأتي:

مدى إنتماء الفقرات للموضوع-

- مدى إنتماء الفقرات إلى ذلك البعد، كذلك بدائل الأجوبة كالآتي: دائما-أحيانا -نادرا -أبدا
- تقدير مدى ملائمة التعليمات وبدائل الأجوبة المستخدمة في الإستبيان
- تقدير مدى سلامة وملائمة الصياغة اللغوية للفقرات
- تقديم أي ملاحظات أخرى.

التعريف الاجرائي لقلق الامتحان: هو حالة مؤقتة من القلق مرتبطة بمواقف الإمتحان يصل إليها التلميذ نتيجة الزيادة في التوتر والخوف في أداء الإختبار ويصاحب هذه الحالة إضطراب في النواحي الجسمية الفسيولوجية والمعرفية العقلية والنفسية الانفعالية ، كما يؤثر قلق الإمتحان على الأداء تأثيرا إيجابيا عندما يكون القلق معتدلا وبالتالي يكون دافعا محفزا ومنشطا للأداء ، وسلبيا عندما يكون قلق الإمتحان مرتفعا وبالتالي يكون مهددا ومثبطا للأداء وللموقف الإختباري الأدائي.

<u>تعليمة المقياس</u>

الجنس:.....

الشعبة:.....

معيد /غيرمعيد:.....

أخي التلميذ، أختي التلميذة...

نرجو أن تجيب على هذا الاستبيان بكل صراحة وصدق.

واعلم أخي التلميذ، أختي التلميذة أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي الاجابة التي تعبر بها عن رأيك بصراحة.

كما أن إجاباتك ستحضى بالسرية التامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

المطلوب:

ضع علامة (×) في خانة واحدة من الخانات الأربعة المعروضة في الجدول، أمام كل بند من بنود المقياس وذلك في خانة (دائما، أو أحيانا، أو نادرا،أبدا).

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

-الان اقلب الورقة واشرع في الاجابة-

مثال توضيحي:

البند	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
أشعر بالخوف من كل موقف فيه إمتحان				

	البعد الاول: الجانب النفسي والإنفعالي: ويتضمن الإستجابات الإنفعالية السلبية كالخوف من الإمتحان والقلق والإرتباك وتوقع الفشل والرسوب والشعور بالعصبيه الزائدة والغضب الشديد، كما يتضمن مجموعة من الإستجابات الإنفعالية الإيجابية كالدافعية للتعلم والشعور بالانجاز	من حيث القياس		من حيث الصياغة		التعديـــــل المقتــرح
		يقيس	لايقيس	ملائمة	غير ملائمة	
01	أصاب بالإرتباك قبل الإمتحان					
02	أشعر بالقلق الشديد قبل الإمتحان					
03	أشعر بالتوتروالإضطراب أثناء أدائي للإمتحان					
04	ظروفي جيدة ومتاحة تسمح لي بالاستعداد الجيد للإمتحانات					
05	أتحكم في أنفعالاتي وقت الامتحانات					
06	أشعر بعدم الراحة أثناء الإمتحان					
07	تصرفاتي تكون عادية أثناء الامتحان					
08	لدي استعداد نفسي لمواجهة الامتحان					
09	أشعر بأن أدائي سوف يكون سيئا أثناء الإمتحان					
10	أكون في حالة ترو(عدم استعجال)أثناء أدائي للامتحان					
11	يقلقني الشك في قدرتي على الإجابة عن بعض أسئلة الإمتحان					
12	أفقد السيطرة على التحكم في إنفعالاتي وقت الإمتحان					
13	أشعر بالعصبية الزائدة أثناء إجابتي في الإمتحان					
14	أشعر بالتأهب (الاستعداد الكافي)في فترات الامتحان					
15	أعتبرالامتحان هودافع لنجاحي					
16	أشعر بالضيق النفسي الشديد قبل الإمتحان					

	من حيث		من حيث	

		القياس		الصياغة		التعديـــــل المقتـــــرح
	البعد الثاني: الجانب الجسمي:ويتضمن مجموعة من التغيرات الجسدية السالبة كفقدان الشهية للطعام وإرتباك المعده والرغبة في القيء، وتصبب العرق، وسرعة دقات القلب، وإرتعاش اليدين، والشعور بالتعب الجسمي وتقلص العضلات، كما يتضمن مجموعة من التغيرات الجسدية الايجابية كزيادة درجة اليقظة والنشاط الجسمي	يقيس	لايقيس	ملائمة	غير ملائمة	
17	أصاب بالأرق وعدم الراحة في النوم وقت الإمتحان					
18	تكون سرعة ضربات قلبي عادية وقت الامتحانات					
19	أتناول الاكل أيام الامتحان					
20	تتزايد سرعة دقات قلبي عند أداء الإمتحان					
21	أتصبب عرقا عندما لا أعرف الإجابة في الإمتحان					
22	أشعر بالتعب الشديد أيام الإمتحان					
23	أشعر بالراحة في نوم وقت الامتحان					
24	أصاب بالغثيان والقيئ أيام الإمتحان					
25	أشعر بالرعشة والإرتجاف في يداي أثناء أداء الإمتحان					
26	شدة توتري أثناء الإمتحان تحدث ألام في المعدة					
27	أشعر بتقلص العضلات أثناء أداء الإمتحان					
28	أشعربدرجة يقظة عالية أثناء أدائي للامتحان					
29	أصاب بفقدان الشهية للطعام أيام الإمتحان					
30	أشعربنشاط جسمي ملائم لأداء الامتحان					
31	أشعر بألام في المعدة قبل الإمتحان					
32	صحتي البدنية تساعدني على تجاوزالقلق أثناء الامتحان					
33	أشعربالاسترخاء أثناء أدائي للامتحان					

		من حيث القياس		من حيث الصياغة		التعديـــــل المقتـــــرح
		يقيس	لايقيس	ملائمة	غيرملائمة	
	البعد الثالث: الجانب العقلي والمعرفي: ويتضمن مجموعة من العمليات العقلية والمعرفية السلبية كالشعور بالنسيان وعدم القدرة على التركيز وتشتت الإنتباه وصعوبة التذكر وصعوبة في التفكير، وعدم القدرة على إعطاء الاجابات الصحيحة كمايتضمن مجموعة من العمليات العقلية والمعرفية الايجابية كالاستعداد العقلي والتثبت من المعلومات عن طريق الاسترجاع العقلي لها					
34	أشعر بصعوبة في التركيز أثناء الإمتحان					
35	أعاني من النسيان أثناء أداء الإمتحان					
36	أجد صعوبة في إعطاء الاجابات الصحيحة أثناء أداء الإمتحان					
37	أجد صعوبة في إستيعاب دروسي أيام الإمتحانات					
38	أجد صعوبة في التفكير السليم أثناءأداء الإمتحان					
39	أشعر بعدم القدرة على إستذكاربعض المعلومات وقت الإمتحان					
40	أحس بأنني كفء على زملائي أثناء أدائي للإمتحانات					
41	ثقتي التامة بنفسي تزيد من تركيزي أثناء الامتحانات					
42	أشعر أن تفكيري مشوش أثناء الإمتحان					
43	يمكنني استرجاع معلوماتي بسهولة وقت الامتحان					

44	يتشتت إنتاهي عندما يعلن الحارس عن الوقت المتبقي للإمتحان					
45	يكفيني الوقت لأتثبت من معلوماتي أثناء الامتحان					
46	أكون في كامل الاستعداد العقلي يوم الامتحان					

ملاحظات أخرى

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الرتبة العلمية للمحكم:.....

التخصص الدقيق:.....

المهنة الحالية:.....

مكان العمل:.....

ملحق رقم 03: مقياس قلق الامتحان (الصورة النهائية)

العبارة	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
01 أصاب بالإرتباك قبل الإمتحان				
02 أكون مستعدا ذهنيا يوم الامتحان				
03 يقلقني الشك في قدرتي على الإجابة عن بعض أسئلة الإمتحان				
04 ظروفي جيدة ومناسبة تسمح لي بالاستعداد الجيد للإمتحانات				
05 أعاني من النسيان أثناء أداء الإمتحان				
06 أشعربعدم الراحة أثناء الامتحان				
07 تصرفاتي تكون عادية أثناء الامتحان				
08 أشعر بأن أدائي سوف يكون سيئا أثناء الإمتحان				
09أكون في حالة عدم استعجال أثناء أدائي للامتحان				
10 أشعر بألام في المعدة قبل الإمتحان				
11أشعر بالعصبية الزائدة أثناء إجابتي في الإمتحان				
12أشعر بالاستعداد الكافي في فترات الامتحان				
13أصاب بالغثيان والقيئ أيام الإمتحان				
14 أشعر بالضييق قبل الامتحان				
15أشعر بالتعب أيام الإمتحان				
16تتزايد سرعة دقات قلبي عند أداء الإمتحان				
17 أتصبب عرقا عندما لا أعرف الإجابة في الإمتحان				
18أشعر بنشاط جسمي ملائم لأداء الامتحان				
19أشعر بالراحة في النوم أيام الامتحانات				
20يتشتت إنتاهي عندما يعلن الحارس عن الوقت المتبقي للإمتحان				
21أشعر بالإرتجاف في يداي أثناء أداء الإمتحان				
22شدة توتري أثناء الإمتحان تحدث ألام في المعدة				
23 أشعربدرجة يقظة عالية أثناء أدائي للامتحان				
24أصاب بفقدان الشهية للطعام أيام الإمتحان				
25 أعتب رالامتحان هو دافع لنجاحي				
26أشعر بتقلص العضلات أثناء أداء الإمتحان				
27صحتي البدنية جيدة تساعدني على تجاوز القلق أثناء الامتحان				
28أشعر بالاسترخاء أثناء أدائي للامتحان				

29 أشعر بصعوبة في التركيز أثناء الإمتحان				
30تكون سرعة ضربات قلبي عادية وقت الامتحانات				
31 أجد صعوبة في إعطاء الاجابات الصحيحة أثناء أداء الإمتحان				
32 أجد صعوبة في إستيعاب دروسي أيام الإمتحانات				
33أجد صعوبة في التركيز أثناء أداء الإمتحان				
34 ثقتي بنفسي تزيد من تركيزي أثناء الامتحانات				
35أشعر أن تفكيري مشوش أثناء الإمتحان				
36يمكنني تذكر معلوماتي بسهولة وقت الامتحان				
37يكفيني الوقت لمراجعة ورقة الامتحان				
38 أشعر بالتوتر أثناء أدائي للإمتحان				
39 أتحكم في أنفعالاتي وقت الامتحانات				
40أشعر بالقلق الشديد قبل الامتحان				

ملحق رقم 04: مقياس استراتيجيات التعلم

الرقم	العبارة	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
01	عند التعامل مع المعلومات الجديدة ألخصها بطريقتي الخاصة حتى أستطيع حفظها.				
02	أكرر المعلومات الواجب حفظها بصوت مرتفع عدة مرات لكي ترسخ في ذهني.				
03	أتحصل على نقاط مرتفعة في المواد التي تطلب الحفظ.				
04	أضع الدروس في شكل مخططات حتى يسهل حفظها.				
05	أجيد توظيف الخبرات التي سبق حفظها في مواقف جديدة.				
06	أحاول دائما الربط بين مكتسباتي الجديدة والقديمة.				
07	أقوم بإستخراج الكلمات الغامضة في الدروس وأعيد كتابتها بطريقة واضحة.				
08	عند المراجعة أطرح على نفسي الأسئلة لأتأكد من مدى إستعابي للمعلومات.				
09	أعيد صياغة المعلومات التي يقدمها الأستاذ بأسلوبي الخاص.				
10	من عادتي إعادة تلخيص الدروس بطريقتي الخاصة حتى أستطيع الإحتفاظ بها.				
11	أجد متعه عندما أقوم بكتابة الدرس بطريقتي الخاصه.				
12	لدي قدرة على أعادة تطوير وبناء الأفكار التي تعرض علينا في القسم.				
13	عندما يكلفني الأستاذ بمهام مدرسية فإنني أستثمر مكتسباتي السابقة لإنجاز المهمة.				
14	أقارن بين خبراتي القديمة والجديدة ثم أدمجها في خبرة جديدة.				
15	عند تكليفي بمهام مدرسية أحاول توظيف مكتسباتي السابقة.				
16	أحاول دائما تطوير الأفكار التي أستخلصها من مختلف المواد.				
17	أحاول أعادة بناء المعلومات الموجودة في مختلف المواد وأربط بينها.				
18	أحاول دائما إبراز شخصيتي في عرض المعلومات.				
19	أقوم بتجزئة المادة المدرسية إلى أجزاء قبل مراجعتها.				
20	أضع مخططا لأي درس حتى يسهل علي حفظه.				

21	أستخرج النقاط الأساسية عند التعامل مع أي نشاط مدرسي.				
22	أثناء تحضير الدرس أقوم بتدوينأو كتابة النقاط الأساسية.				
23	عند مراجعة دروسي أقوم بتسطير المفاهيم الغامظة.				
24	أنظم الدروس بطريقتي الخاصة حتى يسهل علي الإحتفاظ بها.				
25	عندما أكلف بمهام فإنني أرتبها من السهل ألى الصعب حتى يسهل علي حلها.				
26	عند تعاملي مع المعلومات الجديدة فإنني إقوم بقراءة خاطفة أولا ثم أقوم بتنظيمها حسب فهمي.				
27	أكتب يوميا في مذكرتي المفاهيم الجديدة التي تعلمتها.				
28	أنظم المادة الدراسية في أشكال حتى يسهل علي الإحتفاظ بها وتذكرها.				
29	عند قيامي بأي نشاط فإنني أعيد قراءة الأفكار التي كتبتها قبل عرضها.				
30	عند المراجعة أقوم بتقسيم الدروس في مجموعات حسب صعوبتها وأهميتها.				
31	أحدد دائما ماهو المطلوب مني قبل الشروع في العمل.				
32	أحدد الهدف من كل عمل حتى يسهل علي تحقيقه.				
33	أضع الأفكار الأساسية التي سأتناولها في مخطط قبل كتابتها في فقرة.				
34	عند شروعي في حل الأنشطة المدرسية أسأل نفسي ماذا يجب عليا فعله حتى أحقق الهدف المطلوب.				
35	عندما أكلف بأي نشاط فإنني أسأل نفسي ما هو مطلوب مني أستطيع تحديد خطة عمل.				
36	أضع كل درس في شكل حتى يسهل علي إستعابه.				
37	بعد المراجعة يمكنني وضع مخطط للمفاهيم التي فهمتها والمفاهيم التي لم أفهمها.				
38	قبل الشروع في أي عمل أضع مخططا للأهداف الواجب تحقيقها والإجراءات اللازمة لتحقيق ذلك.				
39	أراجع دائما حسب الرزنامة التي أحضرها مسبقا وحسب أهمية المادة والمفاهيم المكتسبة.				

40	عندما أتعامل مع الأنشطة المدرسية أقوم بتخطيط النشاط تخطيطا أوليا.				
41	أضع مخططا تمهيديا يتضمن المفاهيم التي تعلمتها خلال اليوم لكل مادة تحضيرا لإمتحان البكالوريا.				
42	أستطيع شرح طريقة تفكيري عند تكليفنا بأي عمل.				
43	عند تعلم خبرات جديدة أقوم بطرح أسئلة على نفسي حتى أتأكد من مدى فهمها.				
44	أسيطر على تفكيري أثناء إنجاز المهام حتى أستطيع تغيير الطريقة إن إلتزم الأمر ذلك.				
45	أسأل نفسي في كل حصة هل إستوعبت أم لا.				
46	أحاول دائما تحديد العقبات التي تحول بيني وبين نجاحي في تحقيق المطلوب مني.				
47	أركز إنتباهي على الخطوات التي أقوم بها لحل أي مهمة أكلف بها.				
48	لدي القدرة على التحكم في طريقة تفكيري أثناء إنجاز مختلف الأنشطة.				
49	في القسم وقبل عرض الإجابة أقوم بمراجعتها للمرة الأخيرة تفاديا لما قد يوجد من أخطاء.				
50	أراجع نفسي دائما في الطريقة التي أتبعها عند تكليفي بمختلف المهام.				
51	أستطيع مناقشة طريقة تفكيري عند إنجاز مختلف المهام المدرسية.				
52	عندما أجد المهام التي أكلف بها صعبة فإنني أحاول التفكير فيها بطريقة مختلفة حتى أتمكن منها.				
53	أفكر مليا في طريقتي هل هي فعالة وهل وفقت في أختياري.				
54	لا يهمني تقديم الإجابة الصحيحة بقدر مايهمني أن أكون واعيا بما أقدم.				
55	أحرص على تصحيح أخطائي بعد تقديم الحل من طرف الأستاذ				
56	أقارن أعمالي بالأعمال التي قدمها زملائي.				
57	أحاول دائما تحديد نقاط قوتي وضعفي في أي نشاط وفي أي				

	مادة ومع أي أستاذ.				
58	أدقق دائما في الخطوات التي أتبعها في كل نشاط.				
59	أسأل نفسي في كل خطوة هل ما أقوم به يوصلني للحل المطلوب أم عليا بذل المزيد من الجهود.				
60	في نهاية كل حصة أسأل ما الذي تعلمته اليوم وما الذي بقي غامضا في ذهني.				
61	أسأل نفسي هل ما أدرسه في المقرر له علاقة بالهدف الذي سطرته مسبقا.				
62	عندما أتعامل مع مختلف الوضعيات أسأل نفسي ما الذي أعرفه عن الموضوع.				
63	عند التعامل مع مختلف الوضعيات أكتب قائمو بالصعوبات التي واجهتني والمكتسبات التي حققتها.				
64	لدي ذاكرة قوية للإحتفاظ بكل المعلومات في كل المواد.				