جامعة وهران 2 محمد بن أحمد

كلية العلـــــوم الاجتماعيـة

قسم: علوم التربية

أطروحـــــــــة

مقدمة لنيل شهادة دكتواره الطور الثالث " ل.م .د" في :علوم التربية

تخصص: علم النفس التربوي

علاقة الضغوط المدرسية والدافعية للإنجاز بقلق الإمتحان لدى تلاميذ التعليم الثانوي

(دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية يغمراسن بن زيان ولاية تلمسان).

مقدمة من طرف الطالبة: لعريبي سارة

أمام أعضاء لجنـــــة المناقشـــــة

أ.د. غيات حياة	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران 2	رئيسا
أ.د. رريب الله محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران 2	مشرفا و مقررا
أ.د. بوقصارة منصور	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران 2	مناقشا
أ.د. محمودي الهواري	أستاذ محاضر أ	المدرسة الوطنية متعددة الخدمات "وهران"	مناقشا
د. بن موسى سمير	أستاذ التعليم العالي	جامعة تيارت	مناقشا

السنة الجامعية: 2025-2026

الإهداء

إلى أمي حياتي وأبي سندي صاحبا الفضل بعد الله وأخي وأخواتي وأزواجهن الذين شددت بهم عضدي

إلى أساتذتي

إلى زملائي

شكر وتقدير

بعد قوله تعالى في محكم تنزيله

بسم الله الرحمن الرحيم

" رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي وأن أعمل صالحا ترضاه "

صدق الله العظيم سورة النمل الآية 19

شيء جميل أن يسعى الإنسان إلى النجاح فيحصل عليه والأجمل أن يتذكر من كان السبب في ذلك، لذلك أشكر الله عز وجل علاه الذي يعود له الفضل والكرم على توفيقه فالحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، ووفاءا وإمتنانا وإيمانا بالفضل لأهل الفضل وإعترافا بالجميل لأهل الجميل أتقدم بجزيل الشكر لوالدي العزيزان اللذان بفضلهما ودعائهما أصبحت إلى ما أنا عليه اليوم، الشكر لأستاذي المشرف أ.د رريب الله محمد على التوجيهات وطول البال والصبر معي إلى أن أتممت هذا العمل، كما أخص بالشكر أيضا إلى أستاذي رئيس مخبر التنمية والتطور بطاهر البشير، وأتقدم بجزيل شكري إلى أعضاء قسم علوم التربية على رأسهم الأستاذ مهدي سويح وخضرة الذين لم يبخلوا علي يوما بالمساعدة.

أخيرا نتوجه بالشكر إلى كل من ساهم معي في مراحل إعداد هذا العمل ولو بجهد بسيط فإلى هؤلاء جميعا شكري ولهم مني جميعا أسمى عبارات العرفان على ما لقيته منهم من إعانة وبذل حتى أصبحت الفكرة حقيقة فجزاهم الله عني خيرا.

الطالبة: لعريبي سارة

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الضغوط المدرسية والدافعية للإنجاز بقلق الإمتحان لدى تلاميذ التعليم الثانوي، والفروق في هذه المتغيرات وفقا للجنس والتخصص الدراسي، ولإختبار الفرضيات تم إعتماد المنهج الوصفي، وتم تطبيق إستبيان الضغوط المدرسية لنظمي ومؤمن أبو مصطفى (2016)، وإستبيان الدافعية للإنجاز (2012)، وإستبيان قلق الإمتحان (2010) كلاهما لبشير معمرية، على عينة قوامها (227) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بتلمسان، وكانت النتائج كما يلي:

– لا توجد علاقة إرتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الضغوط المدرسية والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

– لا توجد علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الضغوط المدرسية وقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

– لا توجد علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للإنجاز وقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

– لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الضغوط المدرسية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس والتخصص الدراسي.

– لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس والتخصص الدراسي.

– لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس والتخصص الدراسي.

وخلصت الدراسة إلى جملة من التوصيات والإقتراحات.

الكلمات المفتاحية: الضغوط المدرسية، الدافعية للإنجاز، قلق الإمتحان، تلاميذ التعليم الثانوي.

Abstract

The current study aimed to investigate the relationship between school pressure, achievement motivation, and exam anxiety among secondary school students, and the differences in these variables according to sex and academic specialization. To test the hypotheses, a descriptive approach was adopted. The School pressure Questionnaire by Nazmi and Mo'men Abu Mustafa (2016), the Achievement Motivation Questionnaire (2012), and the Exam Anxiety Questionnaire (2010), both by Bashir Maamaria, were administered to a sample of 227 third-year secondary school students in Tlemcen. The results were as follows:

- There is no statistically significant negative correlation between school pressure and achievement motivation among third-year secondary school students.

- There is no statistically significant positive correlation between school pressure and exam anxiety among third-year secondary school students.

- There is no statistically significant positive correlation between achievement motivation and exam anxiety among third-year secondary school students.

- There are no statistically significant differences in the level of school-related pressure among third-year secondary school students attributable to sex and academic specialization.

- There are no statistically significant differences in the level of achievement motivation among third-year secondary school students attributable to sex and academic specialization.

- There are no statistically significant differences in the level of exam anxiety among third-year secondary school students attributable to sex and academic specialization.

The study concluded with a set of recommendations and suggestions.

Keywords: school pressures, achievement motivation, exam anxiety, secondary school students.

Résumé

La présente étude visait à examiner la relation entre la pression scolaire, la motivation à la réussite et l'anxiété liée aux examens chez les élèves du secondaire, ainsi que les différences de ces variables selon le sexe et la filière d'études. Une approche descriptive a été adoptée pour tester les hypothèses. Le Questionnaire sur la pression scolaire de Nazmi et Mo'men Abu Mustafa (2016), le Questionnaire sur la motivation à la réussite (2012) et le Questionnaire sur l'anxiété liée aux examens (2010), tous deux de Bashir Maamaria, ont été administrés à un échantillon de 227 élèves de troisième du secondaire à Tlemcen. Les résultats sont les suivants :

- Aucune corrélation négative statistiquement significative n'a été observée entre la pression scolaire et la motivation à la réussite chez les élèves de troisième.

- Aucune corrélation positive statistiquement significative n'a été observée entre la pression scolaire et l'anxiété liée aux examens chez les élèves de troisième.

- Aucune corrélation positive statistiquement significative n'a été observée entre la motivation à la réussite et l'anxiété liée aux examens chez les élèves de troisième.

- Aucune différence statistiquement significative n'a été observée concernant le niveau de pression scolaire chez les élèves de troisième, en fonction du sexe ou de la spécialisation.

- Aucune différence statistiquement significative n'a été observée concernant le niveau de motivation à la réussite chez les élèves de troisième, en fonction du sexe ou de la spécialisation.

- Aucune différence statistiquement significative n'a été observée concernant le niveau d'anxiété liée aux examens chez les élèves de troisième, en fonction du sexe ou de la spécialisation.

L'étude s'est conclue par une série de recommandations et de suggestions.

Mots clés: pressions scolaires, motivation à la réussite, anxiété aux examens, élèves du secondaire

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء.	أ
الشكر والتقدير.	ب
ملخص الدراسة بالعربية.	ج
ملخص الدراسة بالإنجليزية (Abstract).	د
ملخص الدراسة بالفرنسية (Résumé).	هـ
فهرس المحتويات.	و
فهرس الجداول.	م
فهرس الأشكال.	ن
فهرس الملاحق.	س
مقدمة.	01
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
إشكالية الدراسة.	06
فرضيات الدراسة.	12
دوافع إختيار الموضوع.	13
أهداف الدراسة.	13
أهمية الدراسة.	13
التعاريف الإجرائية.	14
حدود الدراسة.	15

فهرس المحتويات

الفصل الثاني: الضغوط المدرسية	
تمهيد.	17
أولا: الضغط	17
1. التطور التاريخي لمصطلح الضغط.	17
2. مفهوم الضغط.	18
3. الضغط وبعض المفاهيم المرتبطة به.	19
4. أنواع الضغوط.	20
5. مصادر الضغوط.	21
ثانيا: الضغوط المدرسية	22
1. تعريف الضغوط المدرسية.	22
2. الأطر النظرية المفسرة للضغوط المدرسية.	23
3. التعقيب على الأطر النظرية المفسرة للضغوط المدرسية.	29
4. أنواع الضغوط المدرسية.	30
5. مصادر الضغوط المدرسية.	31
6. أسباب وعوامل الضغوط المدرسية.	32
7. أعراض الضغوط المدرسية.	38
8. أبعاد الضغوط المدرسية.	39
9. آثار الضغوط المدرسية.	41
10. الفروق بين النوعين الإجتماعيين (ذكور/ إناث) في التعرض للضغوط المدرسية.	43

فهرس المحتويات

11. الفروق بين التخصصين (علمي/ أدبي) في التعرض للضغوط المدرسية.	45
12. خصائص وسمات الأفراد ذوي الضغوط المدرسية المرتفعة والمنخفضة.	47
13. قياس الضغوط المدرسية.	48
14. إدارة الضغوط المدرسية.	50
15. إستراتيجيات وأساليب مواجهة الضغوط المدرسية.	52
خلاصة.	54
الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز	
تمهيد.	57
أولا: الدافعية	57
1. لمحة تاريخية عن تطور مفهوم الدافعية.	57
2. مفهوم الدافعية.	58
3. بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية.	59
4. أنواع الدوافع.	61
5. الأسس والمبادئ التي تقوم عليها الدافعية.	62
ثانيا: الدافعية للإنجاز	63
1. التطور التاريخي لمصطلح الدافعية للإنجاز.	63
2. تعريف الدافعية للإنجاز.	64
3. الأطر النظرية المفسرة للدافعية للإنجاز.	67
4. التعقيب على الأطر النظرية المفسرة للدافعية للإنجاز.	72
5. أهمية الدافعية للإنجاز.	73

6. أنواع الدافعية للإنجاز.	73
7. مستويات الدافعية للإنجاز.	74
8. مكونات الدافعية للإنجاز.	75
9. وظائف الدافعية للإنجاز.	77
10. العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز.	78
11. خصائص وسمات الأفراد ذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة والمنخفضة.	79
12. أبعاد الدافعية للإنجاز.	81
13. الفروق بين النوعين الإجتماعيين (ذكور/ إناث) في مستوى الدافعية للإنجاز.	82
14. الفروق بين التخصصين (علمي/ أدبي) في مستوى الدافعية للإنجاز.	84
15. قياس الدافعية للإنجاز.	86
16. معيقات الإنجاز.	88
17. أسس تنمية دافعية الإنجاز.	88
18. العلاقة بين الضغوط المدرسية والدافعية للإنجاز.	89
خلاصة.	90
الفصل الرابع: قلق الإمتحان	
تمهيد.	92
أولا: القلق	92
1. نشأة مصطلح القلق.	92
2. مفهوم القلق.	93
3. القلق وبعض المفاهيم المرتبطة به.	94

فهرس المحتويات

4. أنواع القلق.	95
5. أسباب القلق.	96
ثانيا: قلق الإمتحان	97
1. تعريف قلق الإمتحان.	97
2. الأطر النظرية المفسرة لقلق الإمتحان.	100
3. التعقيب على الأطر النظرية المفسرة لقلق الإمتحان.	103
4. تصنيف قلق الإمتحان.	103
5. مكونات قلق الإمتحان.	105
6. مستويات قلق الإمتحان.	106
7. أسباب وعوامل قلق الإمتحان.	107
8. مصادر قلق الإمتحان.	111
9. أعراض ومظاهر قلق الإمتحان.	113
10. خصائص وسمات الأفراد ذوي قلق الإمتحان المنخفض والمرتفع.	114
11. الآثار والمخلفات المترتبة عن قلق الإمتحان.	116
12. الفروق بين النوعيين الإجتماعيين (ذكور/ إناث) في التعرض لقلق الإمتحان.	117
13. الفروق بين التخصصين (علمي/ أدبي) في التعرض لقلق الإمتحان.	120
14. قياس قلق الإمتحان.	122
15. مهارات تسيير قلق الإمتحان.	123
16. أساليب التغلب على قلق الإمتحان.	125
17. العلاقة بين الدافعية للإنجاز وقلق الإمتحان.	126

فهرس المحتويات

خلاصة.	127
تعقيب عام.	128
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية	
تمهيد.	130
أولا: الدراسة الإستطلاعية	130
1. أهداف الدراسة الإستطلاعية.	130
2. مراحل الدراسة الإستطلاعية.	131
3. حدود الدراسة الإستطلاعية.	131
4. مجتمع البحث والعينة المستمدة منه.	131
5. أدوات الدراسة الإستطلاعية وخصائصها السيكومترية.	133
6. الخصائص السيكومترية للمقاييس في الدراسة الحالية.	138
7. نتائج الدراسة الإستطلاعية.	143
8. أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة الإستطلاعية.	144
ثانيا: الدراسة الأساسية	144
1. منهج الدراسة الأساسية.	144
2. حدود الدراسة الأساسية.	144
3. عينة الدراسة الأساسية.	145
4. أدوات الدراسة الأساسية.	145
5. أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية.	146
خلاصة.	147

فهرس المحتويات

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد.	149
1. إختبار نتائج فرضيات البحث ومناقشتها.	149
1/ إختبار ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.	149
2/ إختبار ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.	152
3/ إختبار ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.	154
4/ إختبار ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.	157
5/ إختبار ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة.	162
6/ إختبار ومناقشة نتائج الفرضية السادسة.	167
2. ملخص نتائج الدراسة.	172
3. الإسهامات العملية والعلمية للدراسة.	173
1/ الإسهام العملي.	173
2/ الإسهام العلمي.	173
الخاتمة.	176
قائمة المراجع.	180
الملاحق.	212

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	آثار المستوى العالي من قلق الإمتحان.	117
02	العينة الإستطلاعية من حيث النوع الإجتماعي والتخصص الدراسي.	133
03	توزيع فقرات مقياس الضغط المدرسي حسب أبعادها.	134
04	ميزان التقدير الكمي لبدائل مقياس الضغط المدرسي.	134
05	توزيع فقرات مقياس الدافعية للإنجاز حسب أبعادها.	136
06	ميزان التقدير الكمي لبدائل مقياس الدافعية للإنجاز.	136
07	ميزان التقدير الكمي لبدائل مقياس قلق الإمتحان.	137
08	قيمة "ت" بين درجات المجموعتين العليا والدنيا في الضغوط المدرسية.	139
09	معاملات الثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الضغوط المدرسية.	140
10	قيمة "ت" بين درجات المجموعتين العليا والدنيا في الدافعية للإنجاز.	141
11	معاملات الثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الدافعية للإنجاز.	141
12	قيمة "ت" بين درجات المجموعتين العليا والدنيا في قلق الإمتحان.	142
13	معاملات الثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس قلق الإمتحان.	143
14	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب النوع الإجتماعي والتخصص الدراسي.	145
15	نتائج معامل إرتباط الضغوط المدرسية والدافعية للإنجاز.	149
16	نتائج معامل إرتباط الضغوط المدرسية وقلق الإمتحان.	152
17	نتائج معامل إرتباط الدافعية للإنجاز وقلق الإمتحان.	155
18	دلالة الفروق تبعا للنوع الاجتماعي فيما يتعلق بمستوى الضغوط المدرسية.	157
19	دلالة الفروق تبعا للتخصص الدراسي فيما يتعلق بمستوى الضغوط المدرسية.	160
20	دلالة الفروق تبعا للنوع الاجتماعي فيما يتعلق بمستوى الدافعية للإنجاز.	162
21	دلالة الفروق تبعا للتخصص الدراسي فيما يتعلق بمستوى الدافعية للإنجاز.	165
22	دلالة الفروق تبعا للنوع الاجتماعي فيما يتعلق بمستوى قلق الإمتحان.	168
23	دلالة الفروق تبعا للتخصص الدراسي فيما يتعلق بمستوى قلق الإمتحان.	170

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يوضح نظرية سبيلبرجر.	24
02	مراحل الإستجابة للضغوط في نموذج هانز سيلي.	26
03	المقاربات المعرفية المفسرة للضغوط المدرسية.	28
04	يوضح العلاقة بين الحاجة والدافع والباعث.	61
05	مكونات الدافعية للإنجاز عند جيلفورد.	76
06	مكونات الدافعية الإنجاز عند ميتشل.	76

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
01	مقياس الضغوط المدرسية.	213
02	مقياس الدافعية للإنجاز.	215
03	مقياس قلق الإمتحان.	218
04	رخصة مديرية التربية لولاية تلمسان.	220
05	الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.	221
06	نتائج الدراسة الأساسية.	224

مقدمة

تعتبر مرحلة التعليم الثانوي من أهم المراحل التعليمية في حياة المتعلمين، لكونها العتبة الفاصلة التي تحدد مصير ومستقبل الحياة العلمية للتلميذ والتي تتوج في نهايتها بشهادة الباكالوريا، هي مرتبطة بالأداء الدراسي الذي بدوره يقترن بنتائج الإمتحان كوسيلة أساسية لتحديد النجاح أو الرسوب لإجتياز هذه المرحلة، والتي يتحدد بها مستوى الإنتقال إلى المرحلة الجامعية ومن ثم مرحلة التوظيف في المرحلة العملية.

إن هاته الإنتقالات المرحلية التي يعبر على ضوءها التلميذ تعتبر بمثابة عقبات وعراقيل كبرى لا تخلوا من الأزمات لأنها تمر بالأنظمة المدرسية وظروف التمدرس وأنظمة الإمتحانات، إضافة إلى توقعات الأساتذة بما فيها بروتوكولات وتحضيرات تجعل التلميذ في موقف ضاغط.

يواجه التلميذ في حياته الدراسية عددا من المواقف والأحداث الضاغطة التي تعترض مساره الدراسي وتجعله عرضة لكثير من لحظات الإحباط والفشل التي تهدد مستقبله، والتي تعرف بالضغوط المدرسية التي أصبحت من أهم الموضوعات المتداول في الوسط في عصر الثورة التكنولوجية والعولمة.

فسوء علاقة التلميذ بالمدرسة من شأنها التأثير على نتائج التلميذ ونفسيته دون إستثناء، إذ يلاحظ أن تعرض التلميذ إلى الضغط المدرسي أصبح أمرا من الأمور الحتمية التي لا مفر منها.

يعتبر الضغط المدرسي العلاقة الخاصة بين التلميذ والبيئة المدرسية هذه العلاقة التي يقيمها التلميذ أنها تحمل رهان مهم وإدراك لتحديد أو تهديد أو ربح أو خسارة حقيقية أو رمزية، أي أنها تتجاوز كفاءته المعرفية الوجودية والموقفية وتحصيله الدراسي إلى غير ذلك، ومراده كالدعم الإجتماعي وتقدير الذات إلى غير ذلك، والتي تعرض رفاهية التلميذ للخطر.

كما يشير فونتانا إلى أن الضغوط المدرسية تمثل أهم التحديات والمشكلات لما لها من آثار سلبية تهدد كيان التلاميذ حينما تزداد عن مستوى القدرة لتحملها، وخاصة فيما يتعلق بإنجازاتهم.

فالتعامل مع الضغوط يعتمد على قدرة التلميذ في الإستجابة لها، وعليه فوجود قدر معين من الضغط أمر مهم ولكن بما يتناسب وقدرات التلميذ فالإستجابة للضغوط تختلف بإختلاف طبيعتها ومستوياتها وخصائص التلميذ وإمكانياته الشخصية وخبراته، وطبيعة الجو العام والمناخ المدرسي.

ولقد ركزت الدراسات المهتمة بالضغوط في المجال المدرسي على البحث في طبيعتها ومستوياتها وعلاقتها بمتغيرات نفسية أخرى، قصد إيجاد أساليب فعالة لمواجهتها والتكيف معها أو علاجها وإدارتها، وقد تؤثر مستويات الضغوط

المدرسية إيجابا أو سلبا على جوانب متعددة من حياة التلميذ منها الإنفعالية، السلوكية، والعقلية والإجتماعية، وقد يتأثر مستوى الضغوط بدوره بعدة متغيرات منها دافعية الإنجاز، وتعد دافعية الإنجاز أحد الجوانب الهامة في نظام الدوافع الإنسانية، بإعتبارها أحد المتغيرات الأساسية التي تحدد نشاط ما يقوم به الفرد من أداء، كما أنها تعمل على فهم وتفسير السلوك البشري المعقد، إذ تقوم برفع مستوى الأداء وهي العامل الكامن وراء كل ما هو ناجح ومتفوق.

ويشير دافع الإنجاز إلى التغلب على العقبات والمثابرة من أجل أداء المهام الصعبة، كما يظهر الدافع للإنجاز من خلال الرغبة في النجاح وبلوغ الأهداف.

فالدافعية للإنجاز تشير إلى الرغبة في إحراز النجاح والتفوق وتجنب الفشل في مختلف المهام التي تحتاج إلى تقسيم لتحقيق الذات، وهنا تعتبر الدافعية للدراسة مهمة جدا لدى التلميذ حين يحقق من خلالها ذاته وأهدافه وطموحاته ومستقبله الدراسي.

وبالتالي تبرز أهمية الدافعية للإنجاز في كونها عاملا مهما في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، كما تعد مكونا أساسيا في سعيه تجاه تحقيق ذاته وتوكيدها، من خلا ما يقوم بإنجازه، وهذا ما أشار إليه كل من "ماكيلاند وأتكينسون" "بأنها سمة شخصية تدفع الفرد لتحقيق النجاح، حيث أن للفرد حاجة عالية للإنجاز يدفعه ذلك للإنخراط في النشاطات التي يعتقد أنها ناجحة.

كما تتجلى أيضا أهمية الدافعية للإنجاز في المجال الدراسي من حيث أنها هدف تربوي بحد ذاته، ومن حيث أنها تعد من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية/ التعلمية.

لكن في بعض الأحيان نجد أن هناك بعض العوامل والتغيرات والمواقف، والأحداث الحياتية بإمكانها التأثير بالسلب على دافعية الإنجاز لدى التلاميذ بصفة عامة وتلاميذ السنة الثالثة بصفة خاصة كونهم مقبلين على إمتحان نهائي، ما يجعلهم عرضة لمجموعة من التوترات خصوصا بإقتراب موعد الإمتحان وهذا ما يعرف بإسم قلق الإمتحان.

إن التحضير للإمتحان أو مجرد التفكير فيه يرهق التلاميذ ويجعلهم يشعرون بالتوتر ويعيشون في وضعية قلق، ولعل إلتزامات الأسرة من أجل العمل على توفير الوسائل اللازمة لأبنائها قد تكون أحد الأسباب التي تجعل الأبناء يتخوفون أكثر من الفشل والرسوب، هذا ما يشكل إحباطا لهم من جهة وخيبة أمل الأولياء من جهة أخرى، التفكير في هذا وحده كاف لجعل التلاميذ ينظرون إلى الإمتحان نقطة عبور حتمية وهوس عائلي للأولياء.

لذا نجد التلميذ المتمدرس خاصة في المراحل النهائية وبالتحديد المقدمين على إجتياز شهادة الباكالوريا أكثر عرضة للتوترات والتشنجات العصيبة، إضافة إلى معاناتهم من إنعدام الراحة النفسية والإضطرابات في الجوانب المعرفية.

إذ يعتبر قلق الإمتحان حالة تحفيزية مكروهة تحدث في المواقف التي يكون فيها مستوى التهديد للفرد عالي مما ينعكس بالسلب على سلوك الفرد وردود أفعاله في المواقف الضاغطة ما يترتب عليه ضعف في الأداء خاصة عندما يحتاج الموقف تركيزا عالي من الفرد.

تشير بعض البحوث إلى أن لقلق الإمتحان جانب إيجابي إذا كان ضمن حدود معينة، أما إذا تجاوز الحد الأقصى فإنه قد يولد لدى التلميذ إستجابات غير مرضية وبالتالي يعيق قدراته ويضعف من مستوى الأداء لديه ويثبط طاقاته الكامنة، وقد ينعكس هذا على إرتفاع مستوى الضغوط لديهم وإنخفاض في دافعيتهم للإنجاز وبالتالي يؤثر ذلك بالسلب على تحقيق النجاح.

وفي هذا الصدد جاءت هذه الدراسة لإلقاء الضوء على متغير الضغوط المدرسية وعلاقته بمتغيري الدافعية للإنجاز وقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية يغمراسن بن زيان بولاية تلمسان.

ولبلوغ هذا الهدف قامت الطالبة بتقسيم الدراسة الحالية إلى جانبين أساسيين: جانب نظري وجانب تطبيقي يحتوي كل واحد منهما على مجموعة من الفصول التي تسبقها مقدمة والإطار العام للدراسة جاءت النحو التالي:

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة يحتوي على إشكالية الدراسة، فرضياتها، أهدافها، أهميتها، المفاهيم الإجرائية.

الجانب النظري ويضمن ثلاثة فصول هي:

الفصل الثاني: ويتضمن جزأين: الجزء الأول تناول الضغوط بصفة عامة من حيث التعريف، والمفاهيم المرتبطة، وأنواعها ومصادرها، والجزء الثاني تناول الضغوط المدرسية من حيث التعريف، نظرياتها، الأسباب والأعراض، الآثار، إستراتيجيات المواجهة...

الفصل الثالث: كذلك تضمن جزأين: الأول تناول الدافعية من حيث التعريف، والمفاهيم المرتبطة بها، وأنواع الدوافع، والجزء الثاني تناول الدافعية الإنجاز من حيث التعريف، الأنواع، النظريات المفسرة، العوامل، قياس الدافعية للإنجاز...

الفصل الرابع: ويتضمن الجزء الأول الذي تناول القلق نشأته، مفهومه وبعض المصطلحات المرتبطة به، أنواع القلق، أسبابه، أما الجزء الثاني فتناول قلق الإمتحان، مفهومه وأنواعه، مكوناته، النظريات المفسرة، أعراضه، قياسه....

الجانب التطبيقي: ويتضمن فصلين هما:

الفصل الخامس: تناول الإجراءات الميدانية للدراسة بما فيها الدراسة الإستطلاعية والأساسية، والمنهج المستخدم، والعينة، ومجتمع الدراسة، والأدوات المستخدمة في جمع البيانات، والخصائص السيكومترية، والأساليب الإحصائية.

الفصل السادس: تناول عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية، وخاتمة، والإسهامات العلمية والعملية، والتوصيات وبعض الإقتراحات، وأخيرا المراجع والملاحق.

كل هذا سنتناوله بالتفصيل في طيات صفحات البحث.

الفصـــــــــــل الأول

الإطار العام للدراسة

إشكالية الدراسة:

يشهد العالم المعاصر تغيرات متسارعة وتحولات جذرية في مختلف المجالات وقد انعكست هذه التغيرات على النظام التربوي والتعليمي بشكل كبير ومباشر، مما أفرز العديد من التحديات والصعوبات التي واجهت المؤسسات التعليمية بمختلف أطوارها وأسلاكها، وقد أدت هذه التغيرات إلى ظهور العديد من المشكلات النفسية والتربوية لدى المتعلمين وتفاقم الضغوط المدرسية التي أصبحت سمة بارزة في المنظومة التعليمية الحديثة.

وتعتبر المرحلة الثانوية من المراحل التعليمية الحساسة والحاسمة في حياة التلميذ، خاصة السنة الثالثة ثانوي التي تمثل مرحلة إنتقالية هامة نحو الحياة الجامعية والمهنية، حيث يواجه التلاميذ ضغوطا مدرسية متعددة تتمثل في كثافة المناهج الدراسية، وصعوبة المقررات، وتعدد الإختبارات، وضغط الوقت، والمنافسة الشديدة بين الأقران، إضافة إلى توقعات الأهل والمجتمع المرتفعة التي تضع التلميذ تحت ضغط نفسي هائل، ويتفق الباحثون أن الضغوط المدرسية أصبحت من المشكلات المستعصية التي تواجه النظام التعليمي في مختلف دول العالم، وقد أكدت الدراسات الحديثة أن نسبة كبيرة من تلاميذ المرحلة الثانوية يعانون من مستويات مرتفعة من الضغوط المدرسية، وفي هذا الصدد أشارت دراسة "خماد وبن نويوة" (2023) أن الضغوط المدرسية تؤثر سلبا على الصحة النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

وذكر الأهواني (2005) أن الضغوط المدرسية تمثل تهديدا للشخصية وقد ينتج عنها الإبتعاد عن تأدية المهام الصعبة، والشعور بمقدرة ضعيفة لتحقيق الأهداف والنجاح، مما يؤدي إلى نقص الثقة بالنفس والكفاءة الأكاديمية، فقد تظهر الضغوط في شكل إستثارة إنفعالية كالقلق، والإكتئاب وغيرها، والتي لها تأثير في أنماط الوظائف العقلية المعرفية والحسية والعصبية تؤدي إلى خفض وضعف الأداء، فوجود مجموعة من الضغوط النفسية في المجال المدرسي قد يكون لها تأثيرها السلبي في تحفز الطالب على الإنجاز والفعالية.

وتتزامن هذه الضغوط مع فترة المراهقة المتأخرة وما يصاحبها من تغيرات فيسيولوجية ونفسية وإجتماعية، مما يجعل تلاميذ المرحلة الثانوية أكثر عرضة للمشكلات التربوية والنفسية، ويأتي في مقدمتها قلق الإمتحان الذي يعد من أكثر الظواهر إنتشارا بين التلاميذ في الوسط المدرسي خاصة في نهاية المرحلة الثانوية.

ذهب بعض الباحثين التربويين إلى أن قلق الإمتحان يعد من بين أهم المشكلات الدراسية التي يواجهها المدرسون والتربويون والأولياء بصفة عامة، والتلاميذ بصفة خاصة، لذا يجب الإهتمام بها لكونها ظاهرة نفسية مدرسية تعيق أداء التلميذ.

إن قلق الإمتحان يمثل شكلا محددا من القلق المرتبط بمواقف التقييم والإختبارات، حيث تثير هذه المواقف مشاعر الخوف لدى التلميذ عند مواجهة الإمتحانات، وهو حالة من التوتر تصيب التلميذ وتؤثر على عملياته المعرفية، فيعمل من جهة كعامل معيق ومعرقل للسلوك، ومن جهة أخرى قد يدفع الفرد للقيام بسلوكات غير مقبولة في المدرسة كالإعتداء وتخريب ممتلكات المدرسة نتيجة الرسوب والفشل المدرسي المتكرر.

ينشأ قلق الإمتحان من تفاعل عوامل داخلية ذاتية مع عوامل بيئية خارجية، تتعلق العوامل الخارجية بالبيئة المدرسية المثيرة لموقف الإختبار مثل نظام التقييم والإمتحانات، والبيئة الأسرية التي تسهم في تكوين هذا النوع من القلق لدى الأبناء المتمدرسين، وتجتمع هذه العوامل لتدعم المكون المعرفي الذي بدوره يحفز المكون الإنفعالي فتظهر بعض المظاهر النفسية كالخوف والتوتر والإرتباك والعصبية الشديدة، وبعض المظاهر الفيسيولوجية كالإغماء وإرتعاش اليدين، وكلها وسائل توافق سلبية يلجأ إليها التلميذ لتجنب موقف الإمتحان.

يعتبر قلق الإمتحان ظاهرة سلوكية مدرسية تجمع بين النمطين السلوكي الظاهر والمعرفي المستتر، وله جانبين: الأول إيجابي محفز يدفع التلميذ إلى تحقيق أداء أفضل فهو يعمل كدافع وظيفته إستثارة الإستجابات المناسبة لموقف الإمتحان، والثاني سلبي يعيق الفرد عن بلوغ أهدافه، فيعمل كمعرقل لسلوك الفرد ويثير إستجابات غير مناسبة لموقف الإمتحان، وهذا النوع الأخير هو الذي يعتبر مشكلة مدرسية تحتاج إلى رعاية وترشيد نفسي لخفضه والتقليل من تأثيره على مستوى أداء التلميذ، وقد أكدت دراسة "علي محمد وغريب العربي" (2023) أن تلاميذ السنة الثالثة ثانوي يعانون من مستويات مرتفعة من قلق الإمتحان، وأن هذه النسبة تزداد لدى الإناث مقارنة الذكور، كما تزداد لدى تلاميذ التخصص العلمي مقارنة بتلاميذ التخصص الأدبي.

وفي ظل هذه الضغوط والتحديات تظهر أهمية الدافعية للإنجاز كعامل وسيط قد يخفف من حدة هذه الضغوط وتأثيرها على قلق الإمتحان لدى التلاميذ، وحسب "موراي" (1988) الدافعية للإنجاز هي الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح وإنجاز الأعمال الصعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وبأقل قدر ممكن من الجهد والوقت وبأفضل مستوى من التعلم. (مشري، وعزاق، 2021، ص152).

وتعتبر الدافعية للإنجاز من المتغيرات المهمة في العملية التعليمية، حيث تؤثر بشكل مباشر على أداء التلاميذ وتحصيلهم الدراسي وتوافقهم النفسي والإجتماعي، وقد أشارت دراسة "خنيش ليلى" (2015) أنه ذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة يظهرون مستويات أقل من الضغوط وقلق الإمتحان والعكس صحيح.

والفكرة الأساسية في الدراسة الحالية تتمثل في الكشف عن علاقة كل من الضغوط المدرسية والدافعية للإنجاز بقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وقد تناولت مجموعة من الدراسات العلاقة بين المتغيرات الثلاث للدراسة

الحالية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وقد تباينت نتائج هذه الدراسات وأظهرت إختلاف في طبيعة العلاقة بين هذه المتغيرات بإختلاف إرتباطها بمتغيرات أخرى بإختلاف البيئات الثقافية والإجتماعية والتعليمية، وبإختلاف المناهج والأدوات البحثية المستخدمة، وبإختلاف خصائص العينات المستهدفة.

في ما يخص العلاقة بين الضغوط المدرسية والدافعية للإنجاز، فقد أجرى "العربي مداحي وآخرون" (2022) دراسة حول العلاقة بين الضغوط المدرسية والدافعية للتعلم، وتوصلت نتائجها عن وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الضغوط المدرسية والدافعية للتعلم، وفي دراسات أخرى أجراها "الزغبي" (2020) و"النوايسة" (2018) و"العمري" (2012) التي وجدت علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائيا بين الضغوط المدرسية والدافعية للإنجاز، إضافة إلى دراسة "محمودي نايلة" (2017) التي أشارت إلى وجود علاقة عكسية ضعيفة دالة إحصائيا بين الدافعية للإنجاز والضغوط الدراسية، ونجد أيضا دراسة "gadzella" (1991) التي توصلت إلى وجود علاقة بين إدراك الطلاب للمواقف الضاغطة ومصادها المختلفة، كما أظهرت وجود علاقة بين مستويات الضغوط الأكاديمية ودافعية الإنجاز، في حين أجرى "العنزي" (2019) دراسة أشارت إلى ضعف العلاقة بين الدافعية للإنجاز والضغوط المدرسية، ونجد دراسة "عمر حجاج" (2019) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الضغط المدرسي والدافعية للتعلم وتوصلت أهم نتائجها إلى عدم وجود علاقة بين الضغط المدرسي والدافعية للتعلم.

أما بالنسبة للعلاقة بين الضغوط المدرسية وقلق الإمتحان فدراسة "chen & zhang" (2018) أوضحت أن العلاقة بين الضغوط المدرسية وقلق الإمتحان تتأثر بشكل كبير بمتغيرات وسيطية مثل الدعم الإجتماعي وإستراتيجيات المواجهة، وقد تكون ضعيفة أو غير دالة في حال تواجد هذه المتغيرات الوسيطة، ودراسة "العمري" (2019) التي أظهرت عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين الضغوط المدرسية وقلق الإمتحان، ودراسة "محمود وآخرون" (2017) التي أكدت أن العوامل الشخصية والتاريخ الأكاديمي للطالب لهما تأثير أكبر على قلق الإمتحان مقارنة بالضغوط المدرسية، في المقابل أشارت نتائج دراسة "عيسى عقيلة ومحمد سعيد" (2022) إلى وجود علاقة موجبة بين الضغوط المدرسية وقلق الإمتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية، وهذا ما تؤكده دراسة "المالكي" (2020) التي وجدت أن الضغوط المدرسية تفسر حوالي 40% من التباين في مستويات قلق الإمتحان لدى طلاب الثانوية، بالإضافة إلى دراسة "أبو غالي" (2016) والتي أظهرت علاقة إيجابية قوية ودالة إحصائيا بين الضغوط المدرسية وقلق الإمتحان لدى طلبة المرحلة الثانوية، ودراسة "putwain&daly" (2014) التي أشارت إلى وجود علاقة مباشرة بين الضغوط الأكاديمية وإرتفاع مستويات قلق الإمتحان.

وفي ما يخص العلاقة بين الدافعية للإنجاز وقلق الإمتحان فيرى "مصطفى السنباطي وآخرون" (2010) ، و"مرعى المجممى" (2006)، و"غزال وبن زاهي" (2014) في الدراسات التي قاموا بها أنه لا توجد علاقة بين قلق الإمتحان

والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ مرحلة الباكالوريا، أما بخصوص الدراسات التي أشارت إلى وجود علاقة بين قلق الإمتحان والدافعية للإنجاز نجد دراسة "يزيد شويعل" (2017)، ودراسة كل من "خالد الهواش" (2004) و"صبري هاشم" (1995) و"ريم الكريديس" (2000) التي توصلت إلى وجود علاقة إرتباطية بين قلق الإمتحان والدافعية للإنجاز، وهذا ما أكدت عليه دراسة "مرعى المجممى" (2019) التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائيا بين دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الإختبار لدى طلاب المرحلة الجامعية، ودراسة "إيمان العواوي" (2005) التي أكدت على وجود علاقة عكسية بين قلق الإمتحان والدافعية للإنجاز أي أنه كلما إرتفعت الدافعية للإنجاز إنخفض الشعور بقلق الإمتحان.

وأشارت أدبيات البحث إلى وجود عدد من الدراسات التي قامت بدراسة الفروق في ما يخص متغيرات الدراسة الحالية تبعا لمتغير النوع الإجتماعي والتخصص الدراسي، بالنسبة للضغوط المدرسية نجد دراسة كل من" كامل" (2005)، وما جاءت به دراسة "بكير مليكة" (2019) التي أظهرت عدم وجود فروق بين التلاميذ الذكور والإناث في الضغوط المدرسية، نجد أيضا دراسة "ريتز" (2002) التي تشير إلى عدم وجود فروق بين الجنسين بخصوص إدراكهم للضغوط، ودراسة "مدحت سمير" (2002) التي أسفرت نتائجها أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في إدراك ضغوط البيئة المدرسية، في حين أشارت دراسات أخرى إلى وجود فروق في مستوى الضغوط المدرسية تعزى لمتغير النوع الإجتماعي نجد كدراسة "كروم خميستي" (2005) دراسة "محروس الطملاوي" (2016)، التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الضغوط المدرسية، بالإضافة إلى دراسة "الزهيري لمياء" (2012) التي توصلت إلى وجود فروق في مستوى أحداث الحياة الضاغطة بين الذكور والإناث لصالح الضغوط، ودراسة "النيل عمرو وآخرون" (2020) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في ضغوط البيئة المدرسية لصالح الإناث، إضافة إلى دراسة "محمود أبو مصطفى" (2016) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الضغوط المدرسية ولصالح الذكور، ودراسة "الشراب والوادي" (2015) التي أشارت نتائجها إلى أن الطالبات أكثر تعرضا للضغوط المدرسية من الطلاب وعدم وجود فروق في الدرجة الكلية لمقياس الضغوط المدرسية تعزى إلى التخصص الدراسي، ودراسة "جواد والجبوري" (2022)، ودراسة "عبد المعطي" (2022) التي أشارت نتائجها إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير التخصص أدبي/علمي في الضغوط الدراسية، ودراسة "عبيدي سميرة" (2011) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الضغوط المدرسية، وأشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العلميين والأدبين فيما يخص الضغط المدرسي لدى المراهق المتمدرس في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي لصالح التخصص العلمي، نجد كذلك دراسة "بن يوسف وليد" (2021) وكانت النتائج تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الممارسين للنشاطات الرياضية التربوية في الضغط المدرسي داخل المؤسسات التربوية تعزى لمتغير التخصص لصالح شعبة العلوم التجريبية، وأكدت هذا دراسة "المقدادي"

(1998)، ودراسة "محمد عيساوي" (2008)، ودراسة "بلحسيني" (2000) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العلميين والأدبيين في الشعور بالضغط المدرسي.

أما بالنسبة للدراسات التي تناولت الفروق في الدافعية للإنجاز تبعا للنوع الإجتماعي والتخصص الدراسي نجد دراسة "أليس" (2011)، ودراسة "عطية" (2002)، وما جاءت به نتائج دراسة "القطيش" (2017)، بالإضافة إلى ما جاءت به دراسة "صرداوي وعمور" (2017) ودراسة "المطوع" (1996) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير الجنس، ودراسة "إبراهيم جودة" (1994) و"سميرات" (2014) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في الدافع للإنجاز، نجد أيضا دراسة "بن فروج" (2016) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في كل من صدق وثبات إختبار دافعية الإنجاز، في حين أشارت دراسات أخرى كدراسة كل من "عبده" (2003)، ودراسة "تركي مصطفى" (1988)، إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز، كما نجد دراسة "قطامي" (1993) التي أسفرت نتائجها على وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير الجنس في دافع الإنجاز لصالح الذكور، إضافة إلى دراسة "محمود أبو مصطفى" (2016)، ودراسة "شيماء الحلواني" (2021) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدافعية للإنجاز لدى المعلمين في القدس تعزى لمتغير الجنس، وأخيرا دراسة "kanr" (2004) التي توصلت نتائجها إلى أن الإناث أكثر دافعية للإنجاز عن الذكور.

كما نجد دراسة "خويلد أسماء" (2005) التي أظهرت نتائجها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ جدع مشترك آداب الموجهين بغير رغبة وتلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الموجهين بغير رغبة في دافعيتهم للإنجاز، وتشير دراسة كل من "قدوري خليفة" (2019)، ودراسة "العرفاوي ذهبية" (2021)، ودراسة "عياط لمين" (2018) إلى أنه عدم وجود فروق بين التلاميذ ذوي التخصص العلمي والتلاميذ ذوي التخصص الأدبي في دافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وكذا نجد دراسة "بن فروج وبوفاتح" (2017) التي كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق في دافعية الإنجاز تعزى للتخصص الدراسي، كما تبين أيضا في دراسة "مزياني وسيد" (2021) عدم وجود إختلاف في درجات الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير التخصص لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وأيضا دراسة "اليوسف" (2016) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية، في حين نجد دراسات أخرى كدراسة "ملحم والمحرز" (2016) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير التخصص الدراسي، ودراسة "الحرفي لمى" (2014) التي كشفت نتائجها عن وجود فروق بين متوسط درجات الطلبة على مقياس الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير التخصص الدراسي لصالح طلبة الكليات التطبيقية، كذلك نجد دراسة "حنان عبد الرحمن" (2021) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق في أبعاد

الدافعية للإنجاز والدرجة الكلية للمقياس في التخصص لصالح التخصص الأدبي، ودراسة "سهل فريدة" (2009) التي أشارت إلى أن دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية مرتفعة عن دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

أما في ما يخص الدراسات التي تناولت الفروق في قلق الإمتحان تبعا للنوع الإجتماعي والتخصص الدراسي، نجد دراسة "محمد أيلاس" (2016) ودراسة "حنان أبو فودة" (2011) التي أسفرت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في قلق الإمتحان، كما نجد دراسة "غزال وبن زاهي" (2014) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الإمتحان لدى تلاميذ مرحلة الباكالوريا تبعا لمتغير الجنس، ودراسة "طلحه مسعود وآخرون" (2020)، بالإضافة إلى دراسة "الشعراوي جاد" (1995) التي توصلت نتائجهما عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الإمتحان تعزى لمتغير الجنس، في حين نجد دراسات أخرى أشارت إلى العكس كدراسة دراسة "نائل إبراهيم" (2008)، ودراسة كل من "علي محمد وغريب" (2023)، ودراسة "اليامي فهيد" (2018) التي كانت تدل على وجود فروق في متوسطات درجات قلق الإمتحان تعزى لمتغير النوع ولصالح الإناث، ودراسة "عيسى وسعد" (2021) ودراسة "نسيمة ملاك" (2018) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق في قلق الإمتحان بين الذكور والإناث من طلاب المرحلة الثانوية لصالح الإناث، بالإضافة إلى دراسة "بوترة والأسود" (2020) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق في مستوى قلق الإمتحان تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، في حين جاءت دراسة "لموشي حياة" (2016) و"أحمد تركي" (2001) تشير إلى وجود فروق في مستوى قلق الإمتحان لكن تعزى لصالح الذكور.

نذكر أيضا دراسة "الزغبي" (2018) التي بينت نتائجها عدم وجود فروق في قلق الإمتحان وفقا للتخصص علمي/أدبي، وكذا دراسة "شريك ويزة" (2019)، ودراسة "عويضة كامل" (1996) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في قلق الإمتحان تعزى لمتغير التخصص الدراسي لصالح التخصص الأدبي، في حين أشارت دراسة "أبو زيتون" (1988) إلى وجود فروق دالة إحصائيا في قلق الإمتحان تعزى لصالح العلميين، ودراسة "علي وغريب" (2018) التي توصلت أيضا إلى وجود فروق في مستوى قلق الإمتحان يعزى للتخصص العلمي.

ومن هذا المنطلق ونظرا لما له أهمية كبير في فهم ديناميات العلاقة بين هذه المتغيرات الثلاث، وتطوير إستراتيجيات فعالة للتعامل مع الضغوط المدرسية وتعزيز الدافعية للإنجاز وخفض قلق الإمتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وفي ضوء ماسبق، تتبلور إشكالية الدراسة الحالية في محاولة الكشف عن طبيعة العلاقة بين الضغوط المدرسية والدافعية للإنجاز بقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية يغمراسن بن زيان بولاية تلمسان من جهة، وتحديد الفروق في كل من متغيرات الدراسة حسب النوع الإجتماعي والتخصص الدراسي من جهة أخرى، وتسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

– هل توجد علاقة إرتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الضغوط المدرسية والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

– هل توجد علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الضغوط المدرسية وقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

– هل توجد علاقة إرتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للإنجاز وقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

– هل توجد فروق دالة إحصائيا في كل من مستويات متغيرات الدراسة في ضوء إختلاف الجنس والتخصص الدراسي؟

2. فرضيات الدراسة:

– توجد علاقة إرتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الضغوط المدرسية والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

– توجد علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الضغوط المدرسية وقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

– توجد علاقة إرتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للإنجاز وقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

– توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الضغوط المدرسية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس والتخصص الدراسي.

– توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس والتخصص الدراسي.

– توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس والتخصص الدراسي.

3. دوافع إختيار الموضوع:

يخضع إختيار موضوع البحث عادة لمحددات مؤسسية تتمثل في محاور مشروع التكوين في دراسات ما بعد التدرج (الدكتوراه) من ناحية، والتحديات والظواهر التربوية المعاصرة وما يواكبها من تطورات في مجالات علم النفس وعلوم التربية من ناحية أخرى، ومن بين الدوافع الرئيسية التي كانت وراء إختيار الطالبة لهذا الموضوع نذكر:

– أهمية المرحلة الدراسية التي تناولها الموضوع وهي السنة الثالثة ثانوي التي تعتبر مرحلة مصيرية في حياة التلاميذ، حيث تحدد مسارهم الجامعي ومستقبلهم المهني مما يجعلها فترة مليئة بالتحديات النفسية والضغوط الدراسية.

– إنتشار ظاهرة قلق الإمتحان وتزايد الحالات بين تلاميذ المرحلة الثانوية خاصة في السنة النهائية وتأثيرها السلبي على أدائهم الأكاديمي.

– الرغبة في فهم العلاقة التفاعلية بين الضغوط المدرسية والدافعية للإنجاز وقلق الإمتحان وكيف تؤثر كل منهما على الأخرى؟

– ندرة الدراسات وشبه إنعدامها التي تناولت هذه المتغيرات مجتمعة في البيئة سواءا المحلية أو العربية أو الدولية، مما يسهم في سد فجوة معرفية في مجال علم النفس التربوي.

– الإمتثال للإطار الأكاديمي وتلبية المتطلبات الإدارية المحددة ضمن محاور مشروع التكوين في دراسات ما بعد التدرج.

4. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين كل من الضغوط المدرسية والدافعية للإنجاز وقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية يغمراسن بن زيان، مع التأكد من دلالة الفروق الإحصائية في مستويات الضغوط المدرسية والدافعية للإنجاز وقلق الإمتحان بإختلاف الجنس والتخصص الدراسي.

5. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أهمية الموضوع الذي تتناوله حيث يمثل أهميتها النظرية والتطبيقية فيما يأتي:

– الأهمية النظرية:

إن الدراسة الحالية تلقي الضوء على إمكانية الكشف وفهم العلاقة بين الضغوط المدرسية والدافعية للإنجاز وقلق الإمتحان عند شريحة مهمة والمتمثلة في تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وتكتسي الدراسة الحالية أهميتها في كونها تتناول موضوعا حديثا في حدود إطلاع الطالبة وخاصة على المستوى المحلي إذ يتضح لنا من خلال الإطلاع على الدراسات السابقة وعلى الرغم من كثرتها في تناول متغيرات البحث الحالي، إلا أنه لم تجرى دراسة محلية أو عربية تناولت هذه المفاهيم الثلاث مجتمعة.

- الأهمية التطبيقية:

في ضوء ما قد تسفر عنه الدراسة الحالية من نتائج يمكن الإستفادة منها في فهم العلاقة التي تربط المتغيرات الثلاث، كما يمكن توظيف نتائجها من قبل المختصين في مجال علم النفس وعلوم التربية وتكسب أيضا القائمين على العملية التعليمية لوضع البرامج التربوية والإرشاد وبرامج الدعم لمواجهة الضغوط المدرسية والخفض من مستوى قلق الإمتحان وتعزيز الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ بصفة عامة.

6. التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

الضغوط المدرسية: تعرفها الطالبة إجرائيا أنها الدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس الضغط المدرسي المستخدم في الدراسة الحالية والتي تنحصر بين (160-40) درجة.

الدافعية للإنجاز: تعرفها الطالبة إجرائيا أنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ في مقياس الدافعية للإنجاز المستخدم في الدراسة الحالية والتي تنحصر بين (150-0) درجة.

قلق الإمتحان: تعرفه الطالبة إجرائيا أنه الدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس قلق الإمتحان المستخدم في الدراسة الحالية والتي تنحصر بين (40-0) درجة كلما إرتفعت الدرجة الخام إرتفع قلق الإمتحان.

7. حدود الدراسة:

تحددت الدراسة الحالية في تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية يغمراسن بن زيان بولاية تلمسان – الجزائر- خلال السنة الدراسية (2023- 2024).

الفصل الثاني

الضغوط المدرسية

تمهيد:

نال موضوع الضغط إهتمام كبير من قبل الباحثين والمختصين النفسيين والتربويين وذلك لما له من تأثير على الأفراد في جميع جوانب الحياة المختلفة.

وبالرغم من التطور العلمي في جميع المجالات خاصة النفسية إلى أن هذا الموضوع زاد إنتشاره في العصر الحالي، حيث بات الإنسان يواجه شتى أنواع الضغوط الأسرية العمل الشارع إلى أن وصل إلى المدرسة، ويمثل هذا النوع من الضغوط ظاهرة جديدة بالإهتمام والدراسة ويطلق هاته الأخيرة بالضغوط المدرسية وتعد من أحد المشاكل النفسية التي يتعرض لها التلاميذ داخل الوسط المدرسي فماهي الضغوط المدرسية وماهية مسبباتها ونتائجها وإستراتجيات مواجهتها هذا ما سنحاول التطرق إليه خلال هذا الفصل.

أولا: الضغط

1. التطور التاريخي لمصطلح الضغط:

يعد مصطلح الضغط من بين المصطلحات المتداولة بكثرة في الوسط النفسي التربوي والإجتماعي منذ القدم، فأول من إستخدم مصطلح الضغط هو العالم "سوان" عام (1823)، حيث جاء بمصطلح "قرحة الضغط" ثم يليه العالم "داروين" (1872)، الذي قام بوصف ميكانيزمات خوف الإنسان والحيوان (بن يوسف، 2021، ص68).

وفي عام (1928) جاء عالم الفيزياء "والتر كانون"، أول من إهتم بمصطلح الضغط والتوازن الداخلي، وهذا لمعرفة وكيف يدرك الكائن الحي الخطر المحيط به وطريقة الإستجابة إما بالمواجهة أو الهرب التي يسلكها الفرد عند تعرضه للموقف المؤلمة في البيئة، ويشير أيضا إلى إختلال توازن الكائن الحي في حين وجود ضغط لديه (ملاك، 2018، ص32).

وفي عام (1936) أشار العالم "هانز سيلي" إلى أن الأفراد يشتركون في الأعراض التي تصف مرضا ما بالرغم من إختلاف مصادر المرض لديهم ومن هنا أطلق "سيلي" مصطلح "الضغط" الذي أشار إليه بأنه الحالة التي يكون فيها الكائن الحي مهددا بعدم التوازن تحت تأثير العوامل أو الظروف التي تعرض آليته التماثلية للخطر (norbert, 2003, p 256).

وفي عام (1966) أكد "لازاروس" على وجود علاقة تداخل بين الضغط النفسي والقلق الذي إعتبره هذا الأخير نتيجة لوجود الضغط، وهذا ما يدل على العلاقة الثنائية بين الفرد وبيئته، والتي يقدرها بأنها شاقة ومرهقة وأنها تفوق مصادره للتعامل معها، فالنسبة له الضغط نتيجة لتقييم المواقف الخطرة (charron et all, 2007, p178).

أما في عام (1996) ظهر الإهتمام بضغوط العمل حيث قام كل من "كوبر وباين" بجمع وتدوين مجموعة من أعمال بعض الباحثين والدارسين لضغوط العمل والجوانب المعاصرة للحياة العملية ومدى تأثيرها في إنشاء الضغوط، وقد بلغ الإهتمام بضغوط العمل ذروته في (1982)، حيث حازت مؤلفات كل من "بيرجر وبريزنيتر" حول الضغوط مجموعة كبيرة من الدراسات، كما عالجا العمليات السيكولوجية والبيولوجية للضغوط ومسبباتها وكيفية مواجهتها وذلك في كتاب بعنوان مرجع للضغوط (ملاك، 2017، ص33).

كل هذا ساهم في تطوير الجسور بين الحياة النفسية والجسدية، وفهمنا لهذه الظاهرة المعقدة وتأثيراتها على مختلف جوانب حياتنا، وبهذا يمكننا القول إن مفهوم الضغط شهد قفزات ونقلات نوعية وسريعة عبر الزمن، حيث إنتقل من مفهوم فيزيائي بسيط إلى أن صار من أهم المواضيع المتداولة في جميع المجالات.

2. مفهوم الضغط:

يعد مصطلح الضغط من بين المصطلحات المتداولة بكثرة في الوسط خاصة التربوي والنفسي، فقد تعددت الدراسات والبحوث المتعلقة بهذا الموضوع وعلى الرغم من ذلك إلا أنه لازال مفهوم الضغط من المفاهيم الأكثر غموضا، وذلك لإرتباطه بعدة مفاهيم متقاربة المعنى كذلك يرجع إلى إختلاف التوجهات والأطر النظرية لكل باحث في مايلي سيتم عرض مجموعة من التعاريف كالتالي:

أ. لغة:

بالرجوع إلى المعاجم اللغوية نجد أن مصطلح الضغط يعني "التأثير والإكراه، الزحمة والشدة، التضيق والإضطرار" (عريس، 2016، ص58).

وورد في "بن خليفة" (2018، ص98)، الضغوط تشير إلى "معنى الإختناق، والشعور بالضيق والألم، والظلم والشعور الغير المرغوب والغير المحبب وهو في الأصل دال على المعاناة والضيق والإضطهاد".

يعرفه قاموس الخدمة الإجتماعية: "بانها تأثير يتدخل في التوظيف الطبيعي للكائن الحي وينتج عنه بعض التوترات الداخلية المرتبطة بالأعاد البيئية".(Barker, 1996, p288)

ب. إصطلاحا:

تعرفه "شيلي تايلور" (2008، ص334)، بأنه: "خبرة إنفعالية سلبية، يترافق ظهوره مع حدوث إما تغيرات بيوكيميائية وفيسيولوجية، ومعرفية وسلوكية يمكن التنبؤ بها، ويمكن أن تؤدي إلى تغير الحدث الضاغط أو إلى التكيف مع آثاره".

ويعرف أيضا أنه "إستجابة داخلية لما يدركه الفرد من مؤثرات داخلية أو خارجية تسبب تغير في توازنه الحالي" (الميلي وعيساوي، دس، ص75).

أماعن "لازاروس" فيعرف الضغط انه حالة نفسية تنشأ عن تقييم الفرد لقدراته وموارده الداخلية في مواجهة متطلبات البيئة الخارجية (العزيز، 2009، ص24).

وفقا للتعريفات السابقة ترى الطالبة أن الضغط هو مجموعة من الإظطرابات والتغيرات البيولوجية والنفسية الناجمة عن التفاعل بين الفرد وبيئته ويتجلى إما على المستوى الجسدي أو على المستوى النفسي.

3. الضغط وبعض المفاهيم المرتبطة به:

يجب الإشارة إلى أن هناك تقارب بين كل من الضغط وبعض المصطلحات الأخرى، لذا إرتأت الطالبة توضيحا لذلك تجنبا للخلط أو الإلتباس بين المصطلحات وهي كالآتي:

1/ **الضغط والتوتر:** التوتر هو الشعور بالقلق الناتج عن الضغط النفسي وهو يعتبر رد فعل طبيعي للجسم لمواجهة التحديات أو المطالب (هانز سيلي، 1950، ص60).

2/ الضغط والقلق: القلق هو الشعور بالخوف المفرط ويصاحب ذلك أعراض جسدية وعاطفية نتاج الضغوط وهو مصطلح إستخدم للدلالة على الضغوط في القديم (كامل، 2014، ص40).

3/ الضغط والإكتئاب: يقصد به الشعور بالحزن والفراغ المستمر، وفقدان الإهتمام بالأنشطة وصعوبة النوم وتغيرات في الشهية، والشعور بالإرهاق، وفقدان الأمل، والأفكار الإنتحارية (عبد الرحمن، 2012، ص30).

4/ الضغط والإرهاق: الشعور بالتعب الشديد غالبا ما يكون مصحوبا بأعراض جسدية وعاطفية وسلوكية (السعداوي، 2010، ص120).

5/ الضغط والإجهاد: هو الموقف الذي تكون فيه متطلبات البيئة تفوق إمكانات وقدرات الفرد الذاتية، بحيث لايستطيع إنجاز ماطلب منه بالشكل الصحيح بسب الإجهاد الذي يعيشه الناتج عن فسيولوجية الضغط (مطاطي، 2010، ص20).

6/ الضغط والأزمة: هي حدث مفاجئ ومسبب للضغط الشديد تتطلب من الفرد القيام بإستجابات فورية نحوها وقد تؤدي بالفرد إلى معانات من بعض المشاكل النفسية والصحية بعد حدوثها (أحمد حسن، 2006، ص30).

7/ الضغط والإحباط: هو الحالة الإنفعالية والشعور السلبي ينتج عن عدم تحقيق هدف أو توقعات معينة، وقد يرجع الإحباط إلى خصائص متعلقة بالفرد نفسه مثل وجود العاهات، أو قصور في قدراته وقد يكون الإحباط مرتبط بظروف البيئة التي يعيش فيها الفرد.

8/ الضغط والصراع: يشير الصراع إلى حالة من التوتر والقلق تصيب الفرد نتيجة شعوره بوجود تهديد لأهدافه أو إحتياجاته (عبد المنعم، 2019، ص207.203).

يشكل كل من الضغط والمصطلحات السابق ذكرها علاقة متداخلة ومترابطة تؤثر على صحة الفرد النفسية والجسدية لذلك من المهم فهم العلاقة بين هذه المفاهيم وتطوير مهارات التعامل معها بشكل فعال للحفاظ على الصحة العامة.

4. أنواع الضغوط:

تعد الضغوطات ظاهرة طبيعية في حياتنا اليومية، ونختلف في قدرتنا على التعايش معهاووجودها لايعني أنها مرض، بل هو نتاج لتفاعلنا مع مختلف جوانب الحياة (إبراهيم، 1998، ص179).

من بين المنظرين الذين قاموا بتصنيف أنواع الضغوط نجد "هانز سيلي" الذي حددها في أربعة أنواع كالتالي:

1/ **الضغوط الإيجابية:** تحفز على الإنجاز وتنمي الثقة بالنفس تنشط العقل والجسم.

2/ الضغوط السلبية: تحتوي على أحداث مهددة ومؤذية للفرد تسبب مشاعر الخوف والقلق والإحباط تعيق قدرة الفرد على التكيف مع المواقف.

3/ الضغط المرتفع: ينتج عن تراكم الأحداث المسببة للضغط يشير إلى فشل الفرد في التكيف مع تلك الأحداث يؤدي إلى أعراض نفسية وجسدية حادة.

4/ الضغط المنخفض: يشير إلى حالة الملل والضجر التي يعيشها الفرد وهو نتاج إنعدام الإثارة والتحدي ما يشعر الفرد بالإحباط وإنعدام الدافع (السميران والمساعيد، 2014، ص70).

ومن ناحية أخرى قام "كغن" (1991kagan) بتقسيم الضغط إلى ثلاثة أنواع رئيسية:

1/ الضغوط المفاجئة والعنيفة: مثل الكوارث الطبيعية، وتؤثر على جميع من يتعرض لها.

2/ الضغوط الشخصية: مثل فقدان الوظيفة أو وفاة عزيز وهي مهددة للصحة النفسية.

3/ الضغوط البيئية والإجتماعية: مثل الإزدحام والإنتظار في الطوابير، وتختلف شدتها من فرد إلى آخر (بن حميد، 2010، ص21).

5. مصادر الضغوط:

يواجه المراهق المتمدرس مجموعة من الضغوط، الناتجة عن التغيرات الجسدية والنفسية والإجتماعية التي يمر بها خلال هذه المرحلة نذكرها فيما يلي:

1/ الضغوط الأسرية: تشمل هاته الأخيرة

أ. التربية الصارمة: وينتج عنها شعور المراهق بالإحباط وإنعدام الثقة بالنفس خاصة مع غياب الحوار والتواصل الفعال بينه وبين أفراد أسرته.

ب. التفكك الأسري: يؤدي تفكك الأسرة إلى شعور المراهق بعدم الأمان والإستقرار، مما قد يزيد من حدة الضغوط لديه.

ت. المشكلات الأسرية: مثل الخلافات والعنف الأسري تشكل مصدرا كبيرا للضغوط عند المراهق (ساعد، 2010، ص71).

2/ الضغوط المالية والإقتصادية: يواجه الكثير من الأفراد ضغوطا ناتجة عن صعوبة توفير إحتياجاتهم الأساسية والحصول على فرص عمل مناسبة وهذا ما يجعل الفرد محبطا وينعكس هذا على الأبناء (سيد عبيد، 2008، ص30).

5/ الضغوط الإجتماعية: تتمثل في البيئة الإجتماعية التي يعيش فيها الفرد، مثل الأقران، التفاوت الثقافي، صراع الأجيال، إختلاف الميول والإتجاهات، صراع القيم، ضغوط الحياة وأحداثها (محمود، 2006، ص62).

4/ الضغوط الأكاديمية: وتشمل مجموعة من المصادر التي تؤثر على المراهق المتمدرس يمكننا حصرها فيمايلي: الخوف من الفشل الدراسي، عبئ المهام الدراسية، التوقعات العالية، عدم التوافق، صعوبة التكيف مع قوانين المدرسة، العقبات المدرسية، مشاكل التكيف مع الأقران، قلق الإمتحان (جاوش، 2009، ص8).

ثانيا: الضغوط المدرسية

أثار موضوع ضغوط الدراسة إهتمام بعض العاملين في مجال التربية والتعليم، بالرغم من النتائج السلبية التي يخلفها هذا الأخير والتي تظهر على الجانب النفسي للتلميذ وعلى مستوى أدائه من جهة، ومن جهة أخرى يؤثر على عملية التعلم، إلا أنه لم ينل القدر الكافي من الإهتمام من قبل الباحثين ونقص كبير للدراسات فيما يخص هذا الموضوع وفيما يلي سيتم عرض كل ما يخص الضغوط المدرسية.

1. تعريف الضغوط المدرسية:

يعتبر مصطلح الضغوط المدرسية مصطلحا حديث النشأة في علم النفس التربوي وهذا بسبب المخلفات السلبية التي يتركه ومن أهم التعاريف التي تناولت مفهوم الضغط نذكر:

يعرفها "لطفي عبد الباسط" (2009، ص20) الضغوط المدرسية أنها "ظاهرة سيكولوجية الأبعاد تنتج عن مختلف العلاقات النفسية والإجتماعية والظروف البيئية التي يتفاعل معها التلميذ ويدركها على أنها مصدر التوتر والقلق النفسي، بمعنى آخر هو حالة من التوتر والضيق التي يتعرض لها التلاميذ في مختلف المراحل الدراسية، وذلك لعدم ملائمة مطالب المحيط الذي يعيش فيه هؤلاء التلاميذ وقدراتهم وإمكاناتهم".

في حين يعرفها "حتاملة" (2002، ص207) بأنها "ظاهرة سيكولوجية معقدة الإستجابة، وهي ناتجة عن عدم الإتزان بين قدرة الفرد في إدراك وأداء ما مطلوب منه وكيفية التعامل مع هذا المطلوب الذي قد يؤثر سلبا على صحته النفسية وأدائه".

وتعرفها "بدوي زينب" (2002، ص15) الضغط المدرسي "هو عبارة عن مشكلات تنبع من بيئة التلميذ الخارجية، أسرية كانت أم مدرسية تنشأ نتيجة لعدم قدرة التلميذ على مواجهتها".

أما "عبد العظيم" (2006، ص182) يرى أن الضغط المدرسي هو "حالة من عدم التوازن تنشأ لدى التلميذ عندما يقارن بين المواقف البيئية التي يتعرض لها، وبين ما يملك من إمكانات ومصادر شخصية وإجتماعية، يصاحب تلك الحالة أعراض فيسيولوجية نفسية وسلوكية سلبية".

يرى "بيلي" (pilet,2009,p 10) أنها "حالة من القلق العابر يمر بها التلميذ داخل المتوسطة أو الثانوية إثر وقوع حادث داخل هذه المؤسسات، أو وجود مشكلات علائقية بين التلاميذ فيما بينهم، أين يحاول التلميذ المواجهة لكن إمكاناته لا تسمح مايؤدي إلى زيادة التوتر لديه إلى حالة الضعف ثم الأزمة".

ومن منظور آخر يراها "esparbés" أن الضغط المدرسي "هو العلاقة الخاصة بين التلميذ والبيئة المدرسية، هاته العلاقة التي يقيمها التلميذ أنها تحمل رهان مهم وإدراكه لتحد أو تهديد، ربح أو خسارة، حقيقة أو رمزية، أي أنها تتجاوز كفاءته المعرفية، الوجودية والموقفية وتحصيله الدراسي، وموارده كالدعم الإجتماعي، وتقدير الذات، والتي تعرض رفاهية التلميذ للخطر (البكيري وصرداوي، 2020، ص320).

ويرى "الشراب وسعدي" (2015، ص03) "بأنها الصعوبات التي يدركها طالب المرحلة الثانوية مما تسبب له حالة من عدم التوافق مع البيئة الدراسية والإمتحانات". وفي نفس السياق يعرفها" لي" (2014)، "أنها حالة التوتر الناشئة عن المتطلبات والتغيرات الدراسية التي تستلزم نوعا من إعادة التوافق لدى الفرد ومنها، ضغوط التقويم والأساتذة، والمقررات الدراسية والبيئة المادية" (صلاح ثعلب، 2021، ص398).

أما "أحمد نايل" (2009) الضغط المدرسي بأنه "التفاوت الموجود بين مطالب التلميذ، فهو مطالب بأن يحقق النجاح في الدراسة لإرضاء طموحه الشخصي أولا، ورد الجميل لأسرته ثانيا، وقدراته على تحقيق ذلك" (بكير، 2019، ص59).

وتعرف "محمودي نايلة" (2017، ص153) الضغوط الدراسية "هي مجموعة من التوترات والصعوبات والظروف الدراسية التي يواجهها الطالب خلال حياته الدراسية، والتي تؤدي إلى عدم توافقه مع البيئة المدرسية، وصعوبة تكيفه معها، وإلى سوء علاقته برفقائه ومعلميه، وكذلك تحدث الضغوط الدراسية نتيجة صعوبة المقررات الدراسية، وصعوبة الإختبارات وكثرة الواجبات المدرسية.

ومنه تعرف الطالبة الضغوط المدرسية أنها حالة من التوتر والضيق وعدم الإرتياح الذي يعاني منه التلميذ في المدرسة نتيجة إدراكه وتقييمه للموقف الذي يواجهه على انه ضاغط ويفوق قدراته على المواجهة، سوآءا كان هذا الموقف داخليا أو خارجيا والذي يعيق أداءه واهدافه وطموحاته.

2. الأطر النظرية المفسرة للضغوط المدرسية:

تعددت النظريات التي تناولت موضوع الضغط في المجال المدرسي، وذلك وفق الأطر النظرية التي إتبعها كل باحث لدراسة هذا الموضوع، والتي تختلف فيما بينها، وفيما يلي سيتم عرض أهم هذه التناولات النظرية:

1/ النظرية الإدراكية لسبيلبرجر:

تعتبر هاته النظرية مقدمة ضرورية لفهم الضغوط، فقد أقام "سبيلبرجر" نظرية في القلق على أساس التميز بين القلق كسمة والقلق كحالة.

وفي الإطار المرجعي للنظرية إهتم بتحديد طبيعة الظروف البيئية المحيطة والتي تكون ضاغطة ويميز بين حالات القلق الناتجة عنها (مغزى، 2018، ص659).

أشار "سبيلبرجر" إلى مفهوم الضغط بأنه "الإختلاف في الأحوال والظروف التي تتسم بدرجة ما من الخطر الموضوعي"، كما أشار "هيل" (2002)، إلى أن هذه النظرية ترتكز على المتغيرات التي لها علاقة بالموقف الضاغط وإدراك التلميذ لها (دايلي، 2013، ص76).

وقد حدد "سبيلبرجر" مفهوم الضغوط في ثلاثة أبعاد الأول مصدر الضغط وهو ينطلق من خلال مثير يشكل تهديدا أو خطرا إما نفسيا أو جسديا، والثاني هو إدراك الفرد لهذا المثير، والثالث إستجابة الفرد لهذا المثير ويكون على شكل رد فعل مناسب ومرتبط بهذا المثير، ومن هنا ترتبط شدة رد الفعل بشدة المثير ومدى إدراك الفرد لها (عبد المحسن،2012، ص 19).

وهذا ما سنوضحه في الشكل الموالي:



الشكل رقم(01): يوضح النظرية الإدراكية لسبيلبرجر

المصدر: من إعداد الطالبة

2/ نظرية والتر كانون الفيسيولوجية (نموذج المواجهة والهرب):

يعتبر "كانون" من الأوائل الذين إستخدموا مفهوم الضغط كما أنه أول من حدد مفهوم التوازن الداخلي للجسم، حيث بينت دراساته أن مصادر الضغوط الإنفعالية كإستجابة الجسم للخوف والألم والغضب، تسبب تغيرا في الوظائف

الفيسيولوجية أبرزها الأدرينالين فهي تعتبر إستجابة فيزيولوجية للتكيف مع الجهد المبذول أو الهروب أثناء الموقف الضاغط(lazrus et folkman,1984,p 201)

إذ كشفت تجارب وأبحاث "كانون" عن وجود ميكانيزمات وآليات في الجسم البشري تمكنه من التوازن، أي القدرة على مواجهة التغيرات التي تواجهه ثم الرجوع إلى حالة التوازن إما العضوي أو الكيميائي، فور إنتهاء الموقف الضاغط أو المسبب لهذه التغيرات (عسكر، 2003، ص42).

لذلك فإن أي موقف أو مثير خارجي يمكنه أن يحدث خلل في التوازن إذا فشل الجسم في الإستجابة له، وهذا ما يراه "كانون" ضغطا يواجه الإنسان، والذي قد يؤدي إلى مشكلات جسدية إذا كانت درجة إختلاف التوازن العضوي للجسم عالية (يخلف، 2001، ص47).

وعليه يمكننا قول إن نظرية كانون جاءت لتظهر دور الضغط في الإثارة الفيزيولوجية والتي هي واضحة خلال عمل الجهاز العصبي أثناء مواجهة المواقف الضاغطة، ليصل الجسم أخيرا لمرحلة التوازن.

3/ نظرية هانز سيلي:

يعتبر "هانز سيلي" من أهم الرواد الذين إرتبط إسمهم بموضوع الضغط وكان الأب الروحي لهذه النظرية، حيث قدم العديد من الدراسات والتجارب، ويعود الفضل لصياغة هذه النظرية وكل هذه التجارب إلى تخصصه الدراسي، فقد إختص في مجال الطب التجريبي (الأعصاب والفيسيولوجيا) في جامعة مونتريال (برجان، 2012، ص45).

وبناءا على هذه الفكرة قام "سيلي" بتطوير نظريته حول الضغط، من وجهة نظر فيسيولوجية إنطلاقا من مسلمته أن الضغط متغير غير مستقل وهو إستجابة لعامل ضاغط، أي أن الضغط إستجابة غير محددة للجسم نحو أي موقف يواجهه وهذا ما أطلق عليه (زملة التكيف العام)، حيث أن رد الفعل الدفاعي يزداد مع التعرض المستمر أو المتكرر للضغوط.

(gerard et al,1999,p 84)، وهي عبارة عن نظام دفاعي أو رد فعل منتظم يقوم به الجسم لمواجهة أي حدث يشكل تهديدا للفرد وهذا بغية الحفاظ على الكيان والحياة والإتزان وفي هذا الإطار تمر زملة أعراض التكيف العام عبر أربعة مراحل هي:

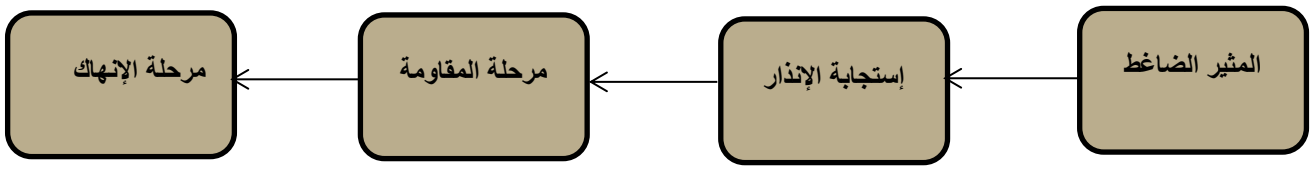
أ. المرحلة الأولى: إستجابة الإنذار (رد الفعل الإنتباهي): وتشمل هذه المرحلة تغيرات بنائية وتشريحية في الجسم وكذلك الطريقة التي يستدعي بها الجسم لكل قواه الدفاعية لمواجهة الموقف الضاغط، وهذا كله يسمى بالإنتاج المتزايد

للطاقة (عبدلي، 2012، ص48)، وعندما يتخلص الفرد من الموقف الضاغط فإن جسمه يعود إلى مستوى منخفض من الإثارة وهذا ما يسمى بالتوازن الداخلي.(Loo, 2003, p6)

ب. المرحلة الثانية: المقاومة: يؤدي التعرض المستمر للموقف الضاغط إلى العجز عن المواجهة والإستمرار في المقاومة، وتصبح طاقة جسمه على التكيف منهكة، ما يؤدي إلى إضطراب التوازن الداخلي وبالتالي مزيد من الإفرازات الهرمونية التي بدورها تتسبب في إضطرابات عضوية، وهذا ما يسمى بالإنهاك والإستنزاف نتيجة فشل المقاومة (مغزى، 2018، ص658).

ت. المرحلة الثالثة: الإنهاك: هذه المرحلة تعقب مرحلة المقاومة، وهي تدل على فشل الجسم في مقاومة الضغوط، حيث يصبح الفرد عاجزا عن التكيف والإستمرار في المقاومة ويكون جهازه المناعي ضعيفا، بمعنى تلاشي ميكانيزمات التكيف (قاسم، 2001، ص117).

ويمكن توضيح ما سبق في الشكل التالي:



الشكل رقم (02) يوضح مراحل الإستجابة للضغوط في نموذج هانز سيلي

المصدر: من إعداد الطالبة

نظرية "سيلي" ماهي إلا تناول فيزيولوجي لمفهوم الضغط ودوره في إحداث العديد من الإستجابات المختلفة، وكذلك الآثار الناجمة عنها، حيث قام بتفسير أعراض إستجابة الفرد للمواقف الضاغطة ماهي إلا رد فعل للجسم ومحاولة المقاومة والتكيف مع الموقف الذي يعيشه، وهي تمر بثلاثة مراحل وهي مرحلة الإنذار، المقاومة، والإنهاك (عكاشة، 2014، ص243).

4/ نظرية التقييم المعرفي للازاروس:

يعد التناول المعرفي مخالفا عن جميع النظريات السابق ذكرها التي تحصر الضغط في مثير وإستجابة، بل يتعدى الإتجاه المعرفي ذلك، حيث يصف التفاعل القائم بين المثير الضاغط وإدراك الفرد له بمعنى الضغط عند "لازاروس" هي علاقة تأثير وتأثر بين الفرد وبيئته (يخلف، 2001، ص51).

حسب نظرية "لازاروس" لا يمكن فهم طبيعة الضغط دون الرجوع إلى المكون المعرفي الكامن وراء تفسير الفرد للموقف أو الحدث الذي يتعرض له، بمعنى أن الضغوط تتوقف على الطريقة التي يدرك و يقيم بها الفرد ذاته و الضروف المحيطة به، حيث يتم الموقف الضاغط وفقا للإمكانات الجسدية و العوامل الشخصية و الإجتماعية و كذلك العوامل التي لها علاقة بالموقف الضاغط عينه، كما أن للفروق الفردية دخل في تقييم الموقف الضاغط، لذلك فإن ما يعتبر حدثا ضاغطا بالنسبة لشخص ما ليس بالضرورة يكون موقفا ضاغطا عند شخص آخر (benjamin, 2002, p59).

وقد حدد "لازاروس" ثلاث عمليات أساسية لتفسير الحدث الضاغط:

أ. عملية التقييم الأولي: بمعنى الفرد عندما يتعرض لموقف ضاغط فإنه يقوم بمعالجة معرفية لما يتعرض له من حيث إمكانية الضرر والتأثير الذي قد يواجهه، أما إذا كان التقييم حسب إيجابية أو سلبية الموقف الضاغط، فقد يشكل هذا الموقف تهديدا أو إنذارا أو تحديا (الرشيدي، 1999، ص69).

ب. عملية التقييم الثانوي: من خلال هذه العملية يقوم الفرد بتقييم لمصادر قوته وقدراته ومحاولة تحديد الآليات المناسبة لمواجهة الموقف الضاغط والتغلب عليه (laurancine, 2001, p86).

ت. إعادة التقييم: هي عملية يقوم من خلالها الفرد بإعادة النظر في الطريقة التي يدرك ويواجهه بها الموقف الضاغط، وهذا نتيجة تحصله على خبرات جديدة تخص الموقف الضاغط، إذ يقوم بتغيير تقييمه ويعيد النظر في إستجابة المواجهة (pieer, et henri, 1999, p97).

5/ نظرية العجز المكتسب لسيجلمان:

برزت نظرية العجز المكتسب "لسيجلمان" من خلال تجاربه في السبعينات حين إستخدم مفهوم العجز المكتسب، حيث يشير هذا المفهوم إلى فكرة حدسية تتضمن الإعتقاد بأنه لا شيء مما يفعله المرء سيهم، وأن أفعاله عبثية (maier, & seligman,2016,p 350).

ومن خلال تجاربه مع الكلاب عزز "سيجلمان" نظريته حول العجز المكتسب عندما وجد نتائج متكررة للخمول والعجز، بإستخدام هذه النتائج حول العجز المكتسب، طور سيجلمان نظريته للشخصية التي تستخدم أسلوبين تفسيريين، المتفائل

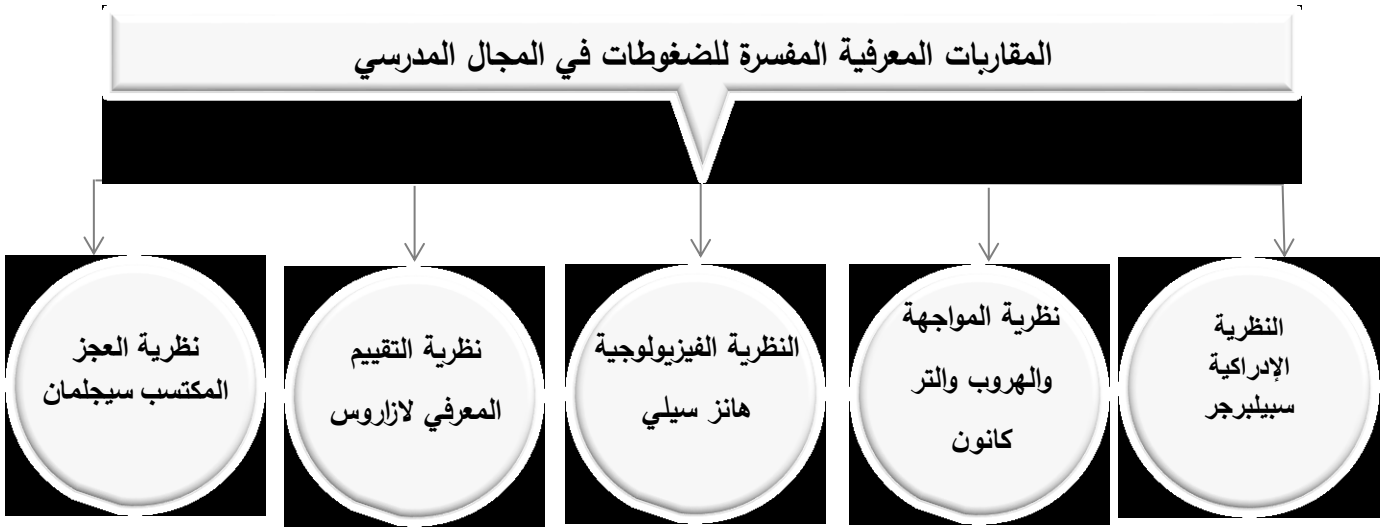
والمتشائم، وبشكل أساسي إذا تبنى الشخص أسلوبا تفسيريا متفائلا فإنه سيمنع العجز، أما إذا تبنى أسلوبا تفسيريا متشائما فسوف ينتشر العجز في جميع جوانب حياته (schultz, 2009, p372).

عادة ما يرى الأشخاص المتفائلين مشاكل حياتهم أنها مؤقتة ومحددة وخارجية، بينما يرى الأشخاص المتشائمين مشاكل حياتهم إلى أنها دائمة وشاملة وداخلية.

يرتبط النمط التفسيري المتفائل بمستويات أعلى من الدافع والإنجاز والعافية البدنية، بالإضافة إلى مستويات أقل من أعراض الإكتئاب (knowles, 2018, p3).

يسلط نموذج العجز المكتسب الضوء على دور التفسير في كيفية تأثير الأحداث الضاغطة على صحة الفرد النفسية، ويشير النموذج إلى أن الأفراد الذين يفسرون الأحداث الضاغطة والمؤلمة في حياتهم بطريقة سلبية، تجعلهم يبالغون في تقييم الأحداث والمواقف إما يشعرهم بعدم القدرة على مواجهتها مايؤدي بهم إلى الشعور باليأس وللامبالاة وإنخفاض تقدير الذات ونقص الدافعية والإكتئاب (segelman, 1975, p49).

هذه الأساليب التفسيرية مهمة عندما يتعلق الأمر بتحدد شخصية الفرد، كما يمكن ان يكون لها تأثير على صحته.



الشكل رقم (03) يوضح المقاربات المعرفية المفسرة للضغوط المدرسية.

المصدر: من إعداد الطالبة

3. التعقيب على الأطر النظرية المفسرة للضغوط المدرسية:

ترى الطالبة من خلال النظريات السابق ذكرها، أنها فسرت الضغط في المجال المدرسي فحسب "سبيلبرجر" في نظريته الإدراكية أن المواقف والمثيرات سواءا الداخلية، (مشاعر، تفكير في المستقبل)، أو خارجية، (مدرسية، علاقات، أسرة)، والتي يدركها انها ضاغطة تولد له التوتر وعدم الإرتياح وبالتالي تجعله يشعر بالتهديد وعدم التوازن بينه وبين نفسه وبينه وبين بيئته فتجعله يسعى خلف العودة إلى حالة التوازن، وما ردود الأفعال الفيسيولوجية والإنفعالية إلا نتيجة لتأثير الضغوط في نظرية "والتر كانون وهانز سيلي" فقد ركز "والتر كانون" على أن الضغوط ماهي إلا إستجابة لأحداث مهددة تأتي من البيئة، أما هانز سيلي فنظريته رائدة وساهمت بشكل كبير في فهمنا للضغوطات لكنها تواجه بعض الإنتقادات لتركيزها على الأعراض الفيسيولوجية وإهمالها للعوامل النفسية والإجتماعية بمعنى أنها قد أغفلت دور العمليات المعرفية في الإستجابة للضغوط كما أنها أغفلت العوامل الإجتماعية والبيئية في إحداث هذه الضغوط أما عن "لازاروس" في نظريته للتقييم المعرفي فيرى أن إدراك الفرد وتفسيراته للمواقف الضاغطة هي التي تقوم بتحديد الضغط عينه، فالعوامل العقلية والمعرفية هي الأساسية في تفسير الضغوط، لأن الضغط عملية تفاعلية بين الفرد وبيئته، يعني عملية تأثير وتأثر، وفيما يخص "سيجلمان" في نظريته العجز المكتسب فقد إستخدم هذا المفهوم من خلال تجارب، حيث أشار إلى أن الإشتراك والإلتزام بين إدراك الفرد للموقف الضاغط مع إعتقاده أنه غير قادر على التحكم فيه ومواجهته، يجعله يشعر بالعجز وتدني تقدير الذات لديه، لذا تجده دائما يتوقع الفشل لأنه يشعر أن ما تعرض له من فشل سابقا وعدم القدرة على المواجهة سيستمر معه في المستقبل، فيجعله في حالة من اليأس والسلبية، بالتالي إنخفاض تقدير الذات، التعرض للكآبة، وإنخفاظ دافعية الإنجاز وهذا ما يولد لدية ما يسمى بالضغط المدرسي، الذي بإمكانه أن يخلق مجموعة من المشاكل المدرسية الأخر كالتسرب الدراسي والفشل والرسوب في المدرسة، هذا ما جعل الباحثين في هذا المجال والقائمين على النظريات المفسرة للضغط تتفق في مبادئها لكن تختلف في تفسير ذلك، فمنهم من ركز على الجانب الفيسيولوجي ومنهم من ركز على الجانب العقلي الإدراكي بينما هناك من حددها على أساس المثيرات الخارجية المحيطة بالفرد، وهذا ما تجده في نظرية "والتر كانون" ومنهم من فسرها على أساس الإستجابة وهناك من جمع بين الإثنين (المثير والإستجابة) وهذا ما ركز عليه "سبيلبرجر".

✓ **تنطلق** الدراسة الحالية من نظرية التقييم المعرفي التي وضعها "لازاروس" وهي تعتبر إطارا نظريا شاملا لفهم التفاعلات المعقدة بين الضغوط المدرسية والدافعية للإنجاز وقلق الإمتحان التي تقوم على مبدأين أساسيين:

التقييم الأولي: يقوم الفرد بتقييم الموقف لتحديد ما إذا كان يشكل تهديدا أم تحديا في السياق المدرسي "يقيم التلميذ الإمتحانات والضغوط المدرسية كتهديد يؤدي لقلق الإمتحان أو تحد يعزز الدافعية".

التقييم الثانوي: يقيم الفرد مدى قدرته على التعامل مع الموقف والموارد المتاحة له "يؤثر على مستوى الدافعية للإنجاز ودرجة قلق الإمتحان".

بمعنى أن هذا النموذج يسمح بفهم الكيفية التي يتفاعل بها الفرد مع المواقف الضاغطة، حيث ترى أن التوتر أو الضغط لا يعتمد فقط على طبيعة الحدث الخارجي، بل على تقييم الفرد الذاتي لهذا الحدث وموارده الداخلية والخارجية للتعامل معه، ترى أن القلق ينتج عن تقييم التلميذ للحدث (الإمتحان) على أنه تهديد يتجاوز موارده وقدراته، وبالتالي فإن الضغوط المدرسية تؤثر سلبا على هذا التقييم مما يزيد من حدة قلق الإمتحان، بينما تلعب الدافعية للإنجاز دورا تعديليا قد يخفف من هذا الأثر.

ويمكن تفسير هذا أيضا من خلال النظرية المعرفية "لسبيبرجيلر" والتي تميز بين القلق كحالة مؤقتة مرتبطة بمواقف معينة، وكسمة ثابتة في الشخصية، وتفترض النظرية أن قلق الإمتحان هو نتيجة لتفاعل عوامل خارجية كالمواقفق الضاغطة مع عوامل داخلية مثل التقدير الذاتي والدافعية، ووفقا لهذا المنظور فإن الضغوط المدرسية تمثل مثيرات بيئية قد تسهم في رفع مستوى إدراك التهديد لدى التلميذ مما يؤدي إلى شعوره بالقلق، في المقابل تؤثر الدافعية للإنجاز في الطريقة التي يقيم بها التلميذ الموقف التعليمي، فالدافعية العالية قد تقلل من القلق من خلال تعزيز الثقة بينما الدافعية الضعيفة قد تزيد منه، تلائم هذ النظرية فهم الظاهرة المراد التعرف عليها خلال الدراسة الحالية خاصة عند عينة المراد التعامل معها خلال البحث التالي بإعتبارهم تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الذين وهي فئة تواجه ضغوطا متزايدة مرتبطة بالإستعداد للإمتحانات النهائية مما يجعلهم أكثر عرضة لقلق الإمتحان.

وعليه فإن الخطوة التي قامت بها الطالبة بتبني النظريتين السابقتا الذكر والإعتماد عليهما وفر إطارا نظريا متكاملا لفهم العلاقة المعقدة بين الضغوط المدرسية والدافعية للإنجاز وقلق الإمتحان وفق ما يتماشى مع أهداف الدراسة الحالية.

4. أنواع الضغوط المدرسية:

يمكننا تقسيم الضغوط الدراسية إلى نوعين أو شكلين هما: ضغط مدرسي إيجابي وضغط مدرسي سلبي:

1/ الضغط المدرسي الإيجابي (الجيد): إلى جانب الضغط المدرسي الإيجابي نضع دافعية الطالب والرغبة في النجاح والتفوق، وكذلك ردود الفعل الإيجابية التي تحدث عند مواجهة موقف محفز، الإهتمام الإبداع، تجاوز الذات، المثابرة، بالتالي هنا يلعب الضغط المدرسي دورا إيجابيا في تحفيز دافعية التلميذ.

2/ الضغط المدرسي السلبي (السيء): إلى جانب الإجهاد المدرسي السلبي نضع قلق وتوتر التلميذ، الخوف من الرسوب والفشل، هذه المجموعة من ردود الأفعال التي تجعل المواقف الصعبة أكثر حدة وأكثر صعوبة وتولد الأفكار المظلمة وصعوبة التركيز إلى غير ذلك (les vasseur, 2012, p3).

لذا بإمكاننا القول أن للضغط المدرسي شكلين أو إتجاهين في حياة التلميذ المدرسية، شكل إيجابي يحفز إجهاد التلميذ ويزيد من دافعيته نحو الإنجاز من أجل بلوغ الهدف وتحقيق النجاح، وشكل سلبي يجهد التلميذ وينقص من دافعيته نحو الإنجاز ويعرقله عن بلوغ الهدف والنجاح.

5. مصادر الضغوط المدرسية:

يمكننا حصرها فيما يلي:

1/ ضغوط البيئة المدرسية: وتشمل مجموعة من العوامل داخل حيز المدرسة والتي يتفاعل معها خلال اليوم الدراسي، حيث تعتبر المدرسة أهم مصادر الضغط المدرسي للتلميذ فيما ترتبط عادة بتدني مستوى التحصيل في مواد معينة وبالعلاقة مع المعلمين والأقران، والتركيز الزائد على التفوق الدراسي، والتقييم بناءا على النتائج المتحصل عليها خلال الإمتحانات، كما تعد الرغبة في تحقيق النجاح وأخذ علامات وتقديرات جيدة من مصادر الضغوط المدرسية الشائعة لدى التلاميذ (مشري، 2016، ص10).

2/ قلق الإمتحان كمصدر للضغوط المدرسية: يعد قلق الإمتحان من المشكلات النفسية الشائعة التي يعاني منها التلاميذ خلال مسارهم الدراسي، وتختلف طريقة تعامل التلاميذ مع ذلك، فمنهم من يتكيف بشكل إيجابي من خلال وضع خطط وتنظيم وقتهم والتركيز على الدراسة، بينما يعاني البعض الآخر من صعوبة التركيز والأرق وإضطرابات الجهاز الهضمي، تلعب طبيعة الإمتحانات دورا هاما في زيادة أو تقليل حدة القلق لدى التلاميذ، فكلما زادت صعوبة الأسئلة وأهمية الإمتحان إزداد شعور التلميذ بالقلق مثال الإمتحانات النهائية، لذلك من المهم تحضير التلاميذ جيدا للإمتحانات من خلال تدريبهم على أساليب التعامل مع التوتر وتنظيم الوقت وتقنيات الإسترخاء كما يجب على المعلمين والهيئات التعليمية التواصل مع التلاميذ وتحضيرهم نفسيا لتقليل من الشعور بالضغط والقلق وهذا يتوقف بالأساس على مستشار التوجيه.

3/ النظام التربوي كمصدر للضغوط المدرسية: يشكل النظام التعليمي في بعض الأحيان مصدرا للضغوط المدرسية التي يعاني منها التلاميذ وتعود هاته الأخيرة إلى أساليب المعاملة كالعقاب، الضرب، التي يلجأ إليها بعض القائمين على العملية التعليمية وتزداد حدة هذه الضغوط مع شعور التلميذ بأنه مجبر على الحضور إلى المدرسة والخضوع

لقواعدها ونظمها دون وجود خيارات أخرى غيرها، كما أن لأسلوب المعاملة الذي يستخدمه المعلم داخل القسم أو الأسلوب الذي يتبعه مدير المؤسسة له دور في نشأة الضغوط المدرسية لدى التلاميذ خاصة إذا كان الأسلوب المتبع إستبداديا ومتسلطا ويجعل حريات التلاميذ مقيدة (النوايسة، 2013، ص49-55).

حسب (بن عباد، وعيسو، 2021، ص11) يشكل النظام المدرسي ضغطا من جانب آخر ويتمثل في صرامة الإدارة والنظام المدرسي وعدم وجود ليونة في التعامل مع التلاميذ، كذلك تطبيق العقوبات بالنسبة للمخالفين للنظام الإداري وهذا ما يجعل التلميذ في ضيق وقلق يؤدي به إلى عدم مسايرة مساره التعليمي وإلى التسرب والفشل المدرسي.

4/ الأسلوب الخاطئ في التعامل مع الأبناء: يقع العديد من الأهالي في خطأ التعامل الغير لائق والغير مناسب مع أبناءهم من خلال التركيز المفرط على المقارنات والدرجات العالية، دون مراعاة الفروق الفردية وتنوع القدرات والمواهب لذلك وجب على أولياء الأمور تبني أسلوب تربوي سليم وإيجابي يركز على التشجيع، الدعم على تطوير القدرات والتعزيز الإيجابي، بهذا الشكل يساعد الأولياء على تطوير مهارات أبنائهم وتحقيق إمكاناتهم الكاملة (مغازي، 2004، ص34).

5/ ضغوط المناهج والمقررات الدراسية: تشمل كل ما يتعلق بالمناهج التربوية والمقررات الدراسية، فالتلميذ يشعر بالإحباط والتوتر كلما أحس بخلل في المناهج الدراسية وعدم تطابقها مع المجال التطبيقي وعدم توافقها مع قدراته العقلية (بن عباد، وعيسو، 2021، ص11).

6.أسباب وعوامل الضغوط المدرسية:

لابد من تشخيص ومعرفة أسباب وعوامل الضغط المدرسي لدى التلميذ وهذا بغية معرفة طريقة التعامل معها، يمكننا تقسيم عوامل الضغط المدرسي إلى نوعين:

النوع الأول داخلية: وهي عبارة عن متغيرات النفس الداخلية والتي تسبب لهم توترا، وقلقا، مايؤثر على أدائهم وسلوكهم. **النوع الثاني خارجية:** وهي تتمثل في المتغيرات البيئية الخارجية المحيطة بالتلميذ والتي يتفاعل معها ويدركها على أنها ضغوط، ما يؤثر على حالته الإنفعالية (مشري، 2016، ص2).

يمكننا تصنيف عوامل الضغط المدرسي فيما يلي:

1/ العوامل الذاتية: وهي أحد أهم الأسباب التي تؤدي إلى ظهور الضغوط عند التلاميذ وتكون مرتبطة بخصائص ومكونات شخصيتهم، أي أن لكل فرد ردة فعل وإستجابة مختلفة مقارنة مع أقرانه وهذا نتيجة الفروق الفردية، وتحدث

هذه الأخيرة خاصة في المرحلة النهائية مرحلة المراهقة التي لاشك بأنها فترة مضطربة تمثل فترة عواطف وتوترات بالنسبة للتلاميذ، خلالها تحدث تغيرات جسمية، إنفعالية، نفسية، جنسية ومعرفية، حيث يجب على المراهق التكيف مع هذه التغيرات ما يشكل لديه الحدث الضاغط الذي يؤدي إلى القلق والضيق (حسين طه، وحسين سلامة، 2006، ص201).

إضافة إلى عوامل التوتر في فترة المراهقة نجد الحياة العاطفية التي ما تكون غالبا مصدرا للضغط والتوتر، تتميز هاته الأخيرة بالإرتباط المتبادل بين شخصين، كالصداقة والحب والإعجاب، فمثلا الصديق يمثل للطرف الآخر مصدر إستماع أو إنصات فهو يفهمه يشاركه أفراحه أحزانه إن حدث أي خلل في هذه المرحلة يؤدي إلى إضطرابات توتر وإنزعاج بالتالي ضغوطات (arezki, 2010, P165).

يشهد المراهق المتمدرس في هذه الفترة تطورا كبيرا، حيث يبدأ في رسم ملامح مستقبله، وهذا مايعرف بالمشروع الشخصي وهو يمثل عملية بناء واعية لمستقبل أفضل، يأخذ فيها بعين الإعتبار تجاربه السابقة وحالته الراهنة وأهدافه المستقبلية، ومع ذلك قد يتعرض هذا المشروع لعقبات أبرزها الإجتماعية وطموحات الأهل التي قد تتعارض مع رغبات المراهق المتمدرس وتعيق تقدمه وتخلق ضغطا لديه (المشيخي، 2009، ص48).

وإضافة إلى ما سبق توجد مجموعة من العوامل الفردية التي تؤدي إلى تفاقم الضغط المدرسي، من بينها نجد التفكير السلبي المبالغ فيه، النقد الذاتي، الشعور بعدم الكفاءة، إنخفاض الثقة بالنفس، بالإضافة إلى ذلك تساهم المشكلات الصحية كضعف البصر أو الإعاقة الجسدية في زيادة الشعور بالضغط لدى التلاميذ (العايب، 2015، ص47).

كما نشير أيضا إلى سوء التكيف المدرسي، فغالبا ما يشعر التلميذ بالتوتر والضيق في حالة عدم تكيفه مع المواقف التعليمية والدراسية الجديدة كالزملاء والمعلمين والمشكلات الدراسية التي تواجهه وتؤثر عليه بشكل أو بآخر (محمد عطية، 2001، ص23).

يتأثر تكيف التلميذ مع بيئة المدرسة بمجموعة من العوامل المتداخلة، بعضها داخلي كالخصائص الشخصية والبعض الآخر خارجي كبيئة الأسرة والمدرسة، فالأسرة تمثل الركيزة الأولى لتكوين شخصية التلميذ بينما تلعب المدرسة دورا حاسما في تنمية قدراته الفكرية والعاطفية والإجتماعية وتزويده بالمعارف اللازمة للإندماج في المجتمع (شاهين، 1999، ص11).

سنتطرق إلى العاملين السابقين (الأسرة، والمدرسة) بالتفصيل فيمايلي:

2/ العوامل الأسرية: يمكن للعلاقات الشخصية أن تكون سببا من أسباب الضغط المدرسي كيف ذلك؟ بإعتبار الأسرة أول مؤسسات التنشئة الإجتماعية، فهذا يعني أن لها أثر كبير على سلوكات أفرادها سواءا بالإيجاب أو بالسلب فكثيرا ما نجد بعض الأسر يسودها جو نفسي مشحون وخلافات تعيق آداء دورها ووظيفتها بشكل صحيح وسليم، ما ينعكس على شخصية أطفالهم ما يجعلهم في صراع داخلي وضغوطات التي بدورها تؤدي إلى بعض السلوكات المنحرفة (عبد الوهاب، 1999، ص700).

ومن بين الأسباب الأسرية التي تؤدي إلى الضغوط لدى الأبناء نجد:

أ. أساليب المعاملة الوالدية: ويقصد بها كل سلوك أو طريقة صادرة عن أحد الأولياء أو كليهما تجاه أطفالهم أثناء تفاعلهم معهم في مختلف مواقف الحياة اليومية (راجح بركات، 2000، ص18).

إن الأساليب المختلفة التي يتعامل بها الأولياء مع أبناءهم، تنعكس إما بالسلب أو الإيجاب على سلوكات أبناءهم بل وتلعب دورا في ظهور الضغط المدرسي لديهم أو العكس التخفيف من شدته.

فإذا كانت المعاملة التي يتلقاها الطفل مبنية على التآزر والمحبة فينشأ لديه مجموعة من المشاكل النفسية والصراعات الداخلية التي تؤدي إلى التوتر والضيق وتولد لديه مشاعلر القلق والضغوطات (عبد العزيز، 2008، ص390).

إن للسلوك الأسري تأثير كبير على ظهور الضغط المدرسي لدى الطفل المتمدرس، وهذا ما أكد عليه الباحث "كريستن بونوا" (benoit,2007,p 140) في قوله "إن للسلوك الأسري أثر بالغ على ظهور الضغط المدرسي لدى التلميذ".

ب. توتر العلاقات والصراعات الوالدية: تمثل الأسرة الملجأ الآمن والملاذ الوحيد للراحة والإستقرار والشعور بالأمن والسكينة، وكل مايقدمه الآباء لأبناءهم سواءا صغيرا او كبيرا لتوفير حاجات أطفالهم خاصة توفير جو من الهدوء والراحة التي تخفض من طاقة التوتر الخارجية لديهم، فالتوافق الأسري يؤدي إلى نمو الأطفال بشكل سليم والعكس صحيح فكلما زادت الصراعات بين الوالدين تؤدي إلى توليد إضطرابات سلوكية وقلق وتوتر لدى أبناءهم ما يعود بالسلب على مردودهم الدراسي (الخميستي، 2000، ص181).

هذا يعني أن الجو الأسري المضطرب والغير مستقر يعتبر مصدرا للضغط لدى الأبناء ما يجعلهم غير قادرين على العطاء وتقديم الأفضل ومواجهة صعوبات الحياة وأحداثها المختلفة (gerard, 2009, p122).

وعليه يمكننا القول أنه كلما ساد الأسرة جو نفسي مليء بالراحة والإستقرار كلما ساهم ذلك في توافق أفرادها النفسي خاصة أطفالهم المتمدرسين، يساهم ذلك أيضا في تكيفهم مع المحيط الإجتماعي والمدرسي.

ت. حجم الأسرة وطبيعة السكن: عدد أفراد الأسرة يلعب دورا كبيرا في توليد الضغوط لدى أفرادها، فمثلا الأسرة الصغيرة التي تضم الوالدين والأطفال يكون فيها مجال التواصل جيدا، لكن إذا زاد عدد أفراد العائلة فينقص هذا التواصل مما يؤدي إلى الإهمال الوالدي وذلك لصعوبة الإهتمام بجميع أفراد الأسرة وتلبية حاجياتهم، وهذا ما يؤثر على سلوكات الأبناء ويشكل لديهم ضغوطات بسبب التغيرات التي تطرأ على الأسرة كزيادة أفرادها (أسعد وطفة، 1995، ص64).

أما بالنسبة لنوع المسكن فذلك له أثر كبير في توليد الضغط لدى الأطفال، فضيق المسكن وعدم توفر أبسط أمور العيش فيه وعدم توفير حياة كريمة، يؤثر على سكينة وهدوء هذا البيت ما يؤدي إلى نشوب الصراعات بين أفراده والشعور بالتوتر والضغط (حسين طه، وحسين سلامة، 2006، ص185).

وعليه فإن زيادة عدد أفراد الأسرة والظروف السكنية الغير ملائمة يؤثر على إستمرارية العلاقات الأسرية وذلك حصيلة عدم إشباع الحاجات وتلبيتها، ما يتسبب بخلق الضغط لأطفالها وهذا ما ينعكس بالسلب على إنتاجهم الدراسي.

3/ العوامل الإقتصادية: يعتبر الوضع الإقتصادي للأسرة أحد أهم العوامل المسببة للضغط المدرسي فتدهور الوضع المادي يؤدي إلى عدم قدرة الأهل على توفير حاجيات أطفالهم، فكما هو معروف أن أصحاب الدخل المرتفع لا يقارنون مع أصحاب الدخل المحدود و المنخفض فهم لا يحضون بنفس فرص العيش، ولهذا يعتبر الفقر مشكلة تعود بالسلب على الأشخاص، إذ لا يستطيعون توفير أبسط مستلزمات حياتهم عامة و حاجاتهم الدراسية بشكل خاص، ما يجعلهم في وضع صعب أقصى أهدافهم سد حاجات الأسرة على حساب مستقبلهم الدراسي والعلمي، وذلك بإستغلال وقتهم في العمل خارج أوقات دراستهم، وعلى هذا الحال يقل تركيزهم و إهتمامهم بدراستهم (parent, et rousseau, p10).

4/ العوامل الإجتماعية: ورد في (عبد الدايم، 1987، ص34) أنها متعلقة بخصائص وتوجهات التلميذ التي لا يمكننا الإستهانة بها في مسار حياته الدراسية، وسلوكاته وعلاقاته وتفاعلاته، وقد تكون هذه التوجهات تتوافق مع متطلبات المسار الدراسي وقد يحدث العكس وتكون معارضة وغير متوافقة، وهذا ما يؤدي إلى التعثر الدراسي والضغط، ما يجعل التلميذ في حالة من التوتر وعدم الإرتياح نتيجة الإحباط، أو التأثر السلبي من المحيطين به معلمين، أقرانه ...، وكل هذه المعاملات و المشاكل تساهم بطريقة أو بأخرى في خلق الضغط المدرسي لديه.

5/ العوامل المدرسية: تعد المدرسة البيئة الأساسية الثانية للطفل بعد عائلته، حيث يقوم فيها التلاميذ بتنمية قدراتهم المعرفية وكفاءاتهم كذلك تعمل على مساعدة التلميذ ببناء أفكاره ومعتقداته التي لها دور كبير في حياته لأنها مسؤولة على تحديد نموه وإختياراته المستقبلية (الدردير، 2005، ص100).

ودور المدرسة لا يتوقف عند هذا الحد فهي لا تقتصر على تلقين التلاميذ المعارف والمعلومات فقط بل يمتد دورها إلى جوانب أخرى أهمها الإجتماعية والشخصية، وهذا ما يهدف إلى إعداد نشئ سليم، سلوكيا وخلقيا (bauer,2010,p 10).

هذا لا يعني أن المدرسة ليس لها تأثير سلبي على التلميذ وهذا بسبب بعض العراقيل والمعيقات مثلا نجد، (توتر العلاقة بين التلميذ والمعلم أو التلاميذ فيما بينهم، صعوبة المناهج، الأسلوب الإداري المتسلط، البيئة المدرسية، نظام الإمتحانات)، كل هذه الأمور بإمكانها أن تقف مواجهة لتقدم التلميذ وتكامل شخصيته من جميع النواحي والجوانب العقلية العاطفية والمدرسية، الإجتماعية، وهذا مايؤدي إلى شعور التلميذ بالنفور من المدرسة وعدم إحساسه بالإنتماء إليها ما يولد لديه ضغطا وتوترا إزاء المدرسة والتعلم (مشعان،2003،ص 188).

ومن بين أهم الأسباب المؤدية للضغط داخل المدرسة نذكر:

أ. سوء التكيف المدرسي: يعتبر التكيف المدرسي من أهم الأساسيات التي تسعى العملية التربوية إلى تحقيقها حيث يعرفه كل من "العتيبي والقصاص" (2019، ص69) بأنه "مدى قدرة الطالب على تحقيق حاجاته التعليمية في ضوء متطلبات الجو المدرسي أكاديميا وإجتماعيا، وهو أحد المعايير التي يقيم بها سلوك المتعلمين في المدرسة.

لكن قد يجد التلميذ نفسه في موقف يجعله عاجزا على تحقيق هذه المتطلبات وهذا يطلق عليه بسوء التكيف، هذا الأخير يشعره بالتوتر وهذا ما يسمى بالضغط المدرسي (محمد عطية، 2001، ص23).

وهناك نوعين من سوء التكيف المدرسي:

1/ سوء التكيف مع العمل المدرسي: وهو يأخذ شكل الفشل أو الرفض هذا النوع يسبب الشعور بالعجز ويثبط التلميذ ليقوده بشكل أو بآخر رفض العمل المدرسي.

2/ سوء التكيف مع المجموعة: يرتبط هذا النوع بحالة الشخص الذي يجيد صعوبة في التأقلم سواءا مع أقرانه أو المعلم أو يقبلونه لكنه يتردد (pierre,2003,p 155).

ب. العلاقة بين المعلم والتلميذ: حسب "سيلون دوبيت ومارتوسيلي" أن المدرسة لا تختزل في فصل دراسي فقط وإنما هي عبارة عن مجموعة من العلاقات أهمها العلاقة بين المعلم والتلميذ، تسمح العلاقة الجيدة القائمة بين التلميذ ومعلمه إلى أن يكون أكثر راحة في المدرسة والعلاقة السيئة تسبب له التوتر والضغط، فكما هو معروف أن معظم الأطفال حرصين على الذهاب إلى المدرسة، ليس للفصول الدراسية وإنما لوجود زملاء الدراسة أي أقرانهم والعاملين هناك خاصة المقربين لهم ومحبيهم (pilet, 2009, p6).

ت. علاقة التلميذ بالأقران: تعتبر جماعة الأقران التي تتشكل بناءا على عوامل مشتركة مثل العمر أو المكان أو الطبقة الإجتماعية، مؤثرا قويا في حياة التلميذ فالتفاعلات التي تحدث داخل هذه الجماعة تساهم في تشكيل شخصيته وسلوكه، يمكن لهذه الجماعة أن تلعب دورا إيجابيا من خلال تعزيز الشعور بالإنتماء والمسؤولية وتطوير المهارات الإجتماعية، إلا أنها قد تؤدي أيضا إلى سلوكيات سلبية مثل العدوان والإنعزال، خاصة إذا كان التلميذ يشعر بالضغط للتكيف مع معايير الجماعة أو يواجه صعوبات في التواصل مع أقرانه (العايب، 2015، ص58).

ث. طرق التدريس: من المألوف لدينا وما هو شائع بيننا أن نشاط المعلم يرتكز على تقديم المعارف ونشاط التلميذ هو إعادة إنتاج هذه المعارف بطريقته الخاصة وحفظها بشكل آلي، ما حصر مفهوم التدريس في نقل المعلومات.

هذه الطرق التقليدية الغير مثيرة للإهتمام والتي لا تجلب إنتباه التلميذ، تدفعه إلى أن يصبح مشوشا، وهذا ما يسبب له التوتر لأن الطريقة التي لا تهم التلميذ قد تكون مصدرا لضغوطه المدرسية (saint onge, 2000, p3).

ج. طرق التقييم: للمؤسسة التعليمية يد في حالة التوتر والضغط الذي يعيشه التلميذ وهذا من خلال مجموعة من القيود التي تفرضها عليه، كالإمتحانات، التقييم، وبالتالي يمكن أن يشكل كشف النقاط المدرسي عندما لا يكون جيدا وحسب توقعات التلميذ وعائلته، حدثا في حياة التلميذ وتؤول إلى تحديات وعقبات تتخلل المسار الدراسي للتلميذ (maurice, 2011, P68)

ح. الشرود الذهني: ورد في (ثائر حسن، ومحمد باقر،2023، ص332) بأنه "ضعف القدرة على تركيز الإنتباه ومواصلته في موضوع ما وسهولة إنصراف الذهن للتفكير بأمور أخرى لا علاقة لها بالموضوع المراد التركيز عليه"، وهذا ما يعيق فعالية سير العملية التربوية وإنزعاج التلاميذ الذي يولد لديهم ضغوطات مدرسية.

خ. نظام الإمتحانات: لا شك أن نظام الإمتحانات وما يحيط بها من ظروف نفسية وإجتماعية تؤثر على أداء التلاميذ وسلوكهم، فلقد أصبحت الإمتحانات من المصادر التي تولد الشعور بالضغط بسبب جعلها المعيار الوحيد الذي يتم به تقييم أداء التلميذ، يرى العديد من الباحثين أن التركيز الزائد على الدرجات والإمتحانات في العملية التعليمية يمثل ضغطا كبيرا على التلاميذ، هذه الضغوطات تنبع من عدة عوامل منها، ربط العلامة بتقييم شخصية التلميذ من قبل المدرس وتأثيرها على الدافع والتحصيل الدراسي، بالإضافة إلى طبيعة الإمتحانات المصيرية التي تزيد القلق والتوتر لدى التلاميذ، يؤدي هذا الضغط إلى نتائج عكسية، حيث قد يركز التلميذ على الحفظ والتذكر على حساب الفهم والإستيعاب مما يعيق قدرته على تحقيق أهدافه التعليمية (العايب، 2015، ص60).

في ضوء ما تم عرضه سابقا يمكننا القول أن أسباب وعوامل الضغط المدرسي عديدة ومتنوعة فمنها الذاتية وهي النابعة من شخصية التلميذ وذاته وهي مرتبطة بقدراته ومهاراته الفردية، ومنها الأسرية حيث يكون للأسرة يد في تربية وإعداد نشأ أو فرد سوي أو غير سوي كما يمكن أن تكون سببا في ضغوط أطفالها بسبب الخلافات والنزاعات، ويوجد كذلك الأسباب المدرسية والتي تساهم بدورها في حدوث الضغط المدرسي بشكل كبير وقد تكون سببا في التفاعلات السلبية بين التلاميذ والمعلمين أو التلاميذ فيما بينهم، وهناك أسباب إقتصادية كالمستوى المادي والمعيشي للأسرة، كل هذا يشعر التلميذ بالعزلة والنقص مما يؤدي إلى إرتفاع مستوى القلق والضغط لديه وبالتالي تنعكس على تعليمه.

7. أعراض الضغوط المدرسية:

تسبب شدة الضغوط والتعرض المتكرر لها إلى ظهور كثير من التأثيرات السلبية على شخصية الفرد، فلا شك أن الفرد عندما يكون واقعا تحت تأثير الضغط أو حين تفاعله ومواجهته لموقف جديد يكون مختلفا من جميع النواحي، أظهرت الدراسات النفسية والتربوية أن للضغط المدرسي عدة أعراض مختلفة ومتنوعة يمكننا تصنيفها إلى الفئات التالية: "الفيسيولوجية والمعرفية والعاطفية والسلوكية والأداء الأكاديمي"، سيتم عرضها بالتفصيل فيما يلي:

1/ الأعراض الفيسيولوجية: ردود فعل الجسم هي الأسهل في التعرف عليها وتتمثل في الصداع، التوتر على مستوى العضلات، تسارع معدل ضربات القلب والتنفس، التعرق الناجم عن إرتفاع مستوى ضغط الدم، الرغبة في التبول، آلام المعدة الناتجة عن تقلص العضلات (بهاء الدين، 2008، ص32).

2/ الأعراض المعرفية: يؤثر الضغط المدرسي أيضا على التفكير عندما يواجه التلاميذ عراقيل، يتوجه البعض إلى المبالغة في تقدير الصعوبة، فسرعان ما يشعرون بالتعب وإستحواذ الأفكار السلبية والتشائم وتوقع الأسوأ كذلك يمكن للضغط التأثير على الذاكرة ويمنع تركيز التلميذ، ويجعل عملية إتخاذ القرار أكثر صعوبة ويسبب الأرق، بالإضافة إلى تدهور القدرة على التخطيط والتنظيم، تداخل الأفكار والشرود الذهني (عقون، 2012، ص52).

3/ الأعراض الإنفعالية العاطفية: يمكن أن يكون الضغط المدرسي مصدر للعديد من المشاعر بعضها يظهر فجأة مثلا: الغضب، الخوف يمكن ان يكون من الصعب السيطرة عليها، والبعض الآخر مثل التهيج، نفاذ الصبر، يمكن أن يبدأ تدريجيا ويؤثر على نوعية حياة التلميذ (les vasseur, 2012, p14).

4/ الأعراض السلوكية: يمكن أن يقود الضغط المدرسي التلميذ إلى نمط وعادات مختلفة عن السابق على سبيل المثال، إضطرابات في النوم والأكل، العدوانية، سرعة الإنفعال، العنف، الشعور بالفراغ (بوفاتح، 2005، ص68).

5/ أعراض الأداء الأكاديمي: الضغط المدرسي له تأثير كبير على الأداء الأكاديمي ويكون من ناحيتين إيجابية وسلبية كيف ذلك؟ فمثلا من خلال موقف إمتحاني يكون الجسم مستعدا خاصة عن طريق الإفرازات الهرمونية لمواجهة الموقف أو تجنبه، الأمر الذي يؤدي إلى فكرة الضغط إما الجيد أو السلبي، الضغط الإيجابي ضروري لأننا نحتاجه لتعبئة كل طاقتنا لتكون فعالة فكريا وجسديا، ومن ناحية أخرى عندما نعتقد أننا لسنا قادرين على مواجهة الموقف فحينها يكون الضغط مرتفعا جدا، حيث يتم حظر جميع قدراتنا وبالتالي لا يمكننا حل المشكل ومواجهة الموقف ما يؤدي إلى دوامة الفشل الأكاديمي حتمية لا محال منها (maurice,2011,p 21).

لذا فإن الضغط المدرسي له تأثير على الأداء الأكاديمي للتلميذ، يمكن أن يكون إيجابيا لأنه يسمح بتعبئة كل طاقته لتحقيق النجاح، ومن ناحية أخرى يمكن أن يؤثر على حياة التلميذ بطريقة سلبية يؤدي به إلى الرسوب الأكاديمي.

من خلال ما سبق ذكره يمكننا القول أن الضغط المدرسي مشكلة كبيرة لها تاثير سلبي على حياة التلاميذ الصحية ونتاجهم الأكاديمي، لذا من المهم على التلاميذ وأولياء الأمور الحرص على التعرف على أعراض الضغط المدرسي والبحث على المساعدة في حالة التشخيص المبكر لهذا الوضع.

8. أبعاد الضغوط المدرسية:

الضغوط المدرسية جاء في تعريفها، أنها حالة من التوتر والقلق التي يشعر بها التلميذ نتيجة شعوره بعدم قدرته على تلبية المتطلبات المدرسية أو تحقيق التوقعات الملقاة على عاتقه، تتعدد مصادر هذه الضغوط وتتنوع مما يؤثر بشكل كبير على أداء التلميذ وصحته النفسية، يمكن تقسيم هذه الضغوط إلى عدة أبعاد سنتناولها بالتفصيل:

1/ ضغوط العلاقات الإجتماعية: تتعلق هاته الأخيرة بالجوانب الإجتماعية للتلميذ، فالطفل او التلميذ ليس بصفحة بيضاء كما هو شائع لأنه يحمل خصائص وتوجهات وخبرات لا يمكننا الإستهانة بها خلال مساره الدراسي، قد تكون هاته الخصائص والتوجهات متوافقة مع متطلبات الحياة المدرسية وتوقعاتها وهذا ما يوفر له ركائز النجاح، وقد يحدث العكس عندما تكون التوجهات معارضة لمتطلبات وتوجهات الحياة المدرسية مايجعل التلميذ يشعر بالدونية وبالتالي تؤثر عليه سلبا ما يؤدي إلى التعثر وسوء التوافق الدراسي والضغوطات (حجازي، 2004، ص225).

2/ ضغوط البيئة المدرسية: إن عمل المدرسة لا يقتصر فقط على تلقين وتعليم المهارات والمعارف فحسب، وإنما هي عبارة عن مجتمع صغير يتفاعل فيه العناصر ويؤثر كل في الآخر، فالبيئة المدرسية بما تحويه من زملاء، معلمين، علاقات، موظفين، تجهيزات، مناهج، إمتحانات، كل هذا يمثل نوعا من الضغط كيف ذلك؟ يحس التلميذ بالضيق والتوتر من قلة توفر الإمكانات المادية والمعنوية في المدرسة، كما أن زيادة أعداد التلاميذ الإكتظاظ وضيق الأقسام،

ونقص التهوية والإضاءة وكثرة الصخب والإزعاج، وسوء المعاملة وقلة الوسائل كلها عوامل تؤدي إلى الضغط المدرسي (محي الدين، 2005، ص6).

3/ ضغوط المواد الدراسية: أشار كل من "الداهري والكبيسي" (1999، ص125) إلى أن بعض التلاميذ ينفرون من بعض المواد الدراسية المعينة لسبب وجود إتجاهات سلبية نحو المادة الدراسية، أو المعلم أو طريقة التدريس ونقل المعلومة، مثال تعتبر مادة الرياضيات والعلوم من أبرز المواد التي بإمكانها إحداث ضغط لعدد كبير من المتعلمين مقارنة بغيرها من المواد الأخرى، فالتلاميذ اللذين يكون لديهم صعوبة تحصيل في هذه المواد وفهمها وحل مسائلها ليس لديهم القدرة على إستدعاء وتطبيق المعادلات الفيزيائية، هذا ما يشعرهم بالإحباط والضغط، لهذا تمثل الرياضيات بصفة خاصة مشكلة كبيرة يعاني منها العديد من التلاميذ وهذا ما يسمى مؤخرا بقلق الرياضيات.

4/ ضغوط الواجبات المنزلية: تعتبر الواجبات المنزلية والأنشطة اللاصفية من أهم الوسائل التي لها دور هام في تعزيز التعلم، لكن الإفراط فيها قد يؤدي إلى نتائج عكسية، فالتراكم الكبير للواجبات يزيد من مستوى الضغوط لدى التلاميذ مما يؤثر سلبا على دافعيتهم ورغبتهم في التعلم (العزاوي، 2014، ص8).

كما أنها تعكس مدى شعور التلميذ بالعبء والثقل الملقى على عاتقه، والتوتر بسببها ورؤيته لها بأنها مضيعة للوقت والجهد وهي عبارة عن تكرار آلي لما هو موجود في المنهاج، الكتاب، وشعوره بعدم نفعها وهي غير مناسبة لقدراته، ولم تكتفي عند هذا القدر بل أصبحت تشكل ضغطا عليهم وعلى آبائهم لأن معظم التلاميذ يعتمدون على أولياءهم لحل الواجبات والمسائل المنزلية، خاصة في المراحل الأولى ما يجعل التلاميذ في خمول وفي حالة الإتكالية والإعتماد ما يضعف ثقتهم بأنفسهم، كذلك عندما تصبح الواجبات المنزلية تفوق قدرة التلميذ العقلية والمهارية فإن ذلك يجعله عرضة للإضطرابات والمشكلات النفسية على رأسها الضغط المدرسي (dimitri,2009,p 93).

5/ ضغوط الإمتحانات: إن نظام الإمتحانات وما يحيط بها من ظروف نفسية وإجتماعية أصبحت تؤثر على نفسية وأداء التلاميذ وسلوكاتهم، فباقتراب أجال الإمتحانات أصبح التلميذ يشعر بنوع من التهديد والخطر الذي يجعله في حالة من التوتر والضيق، فلد آلت الإمتحانات تمثل المعيار الوحيد الذي يقيم أداء التلاميذ الذي أصبح جل تركيزه على الحفظ دون الفهم (الأهواني، 2005، ص177).

حيث صارت هاته الأخيرة تمثل غاية بدلا من أن تكون وسيلة لقياس القدرات والمهارات، فهي تشكل الآن هاجسا يلاحق التلميذ طول السنة الدراسية الذي آل بحال التلميذ إلى الذعر والخوف والتوتر وهذا ما سمي بالضغط المدرسي (نجاتي محمد، 2005، ص8).

6/ الخوف من الفشل: الخوف من الفشل الدراسي أحد الأسباب المؤدية إلى الضغوطات لدى التلاميذ حيث يؤدي الخوف وإلى الفشل و هو بدوره يؤدي إلى إنخفاض صورة الذات لدى التلميذ، ما يشعره بالنقص والإحباط، وبحثا عن التقدير الذاتي يلجأ التلميذ الذي تعرض للفشل دراسيا خاصة المراهقين و المقبلين على الشهادات النهائية كشهادة الباكالوريا إلى ممارسة بعض السلوكات الشاذة كالعدوانية العنف وهذا إن دل على شيء دل على إرتفاع مستوى الضغط لديه، بمعنى أن الخوف من الفشل أو الفشل بحد ذاته يجعل التلميذ في دوامة من الضيق و التوتر التي تؤثر عليه سلبا وهذا مايؤدي إلى ما يسمى بالضغط المدرسي (طه حسين، وسلامة حسين، 2006، ص193).

9. آثار الضغوط المدرسية:

تشير العديد من الدراسات والبحوث النفسية إلى أن الضغوط المدرسية تؤثر سلبا على حياة الفرد من نواحي شتى النفسية، الفيزيولوجية، المعرفية، الإجتماعية، السلوكية، الإنفعالية، والمدرسية، بناءا على ما سبق سنعرض أهم الآثار الناجمة عن الضغط المدرسي والمتمثلة فيمايلي:

1/ الآثار النفسية: تؤكد جل الدراسات النفسية على أن الضغوط المدرسية لها أثر سلبي كبير على التلميذ ويظهر ذلك من خلال إختلال الآليات الدفاعية وتدميرها، حيث يتميز التلميذ وهو في حالة من الضغط بسرعة الإنفعال، والشعور بالقلق والتوتر، ويصاحب ذلك عدم الثقة والخوف والخجل من الآخرين وكراهيتهم، نقص الدافعية، نقص التركيز، بمعنى أن الضغط يؤثر على الطريقة التي يفكر بها التلاميذ ويشعرون بها (الباهي حسن، 2002، ص205).

2/ الآثار الفيزيولوجية: إن الضغوط التي يتعرض لها الفرد تحدث تغيرات في وظائف الأعضاء وإختلال في الإفرازات الغددية، إضطرابات كل من الجهاز العصبي والهضمي، ومن الآثار الفيزيولوجية الناتجة عن الضغوط المدرسية نجد: ضيق التنفس، الكوليسترول، الرعشة والغثيان (السيد خليفة، وعلي عيسى، 2008، ص40).

وقد صنف "هاريس وناثان" الآثار الفيزيولوجية في سبعة أنواع وهي كالتالي: أمراض عضلية، أمراض التنفس، الأمراض القلبية والوعائية، الأمراض الجنسية، إضطرابات الغدد، أمراض المعدة (العايب، 2015، ص63).

3/ الآثار المعرفية: للضغوط المدرسية تأثير كبير على البناء المعرفي والوظائف العقلية للفرد حيث تظهر عليه هذه العلامات: نقص الإنتباه، وضعف التركيز وبالتالي تظهر عنده ضعف الملاحظة، ضعف القدرة على الإستدعاء والإسترجاع، إضافة إلى النسيان، عدم القدرة على إتخاذ القرارات وبالتالي تضعف قدرة التلميذ على مواجهة المشاكل وحلها وصعوبة معالجة المعلومات وتركيبها، إضطراب التفكير وعدم القدرة على السيطرة عليه حيث يكون التفكير نمطي وجامد بمعنى عدم قدرة التلميذ على الإبتكار والإبداع (طه حسين، وسلامة حسين، 2006، ص44).

4/ الآثار الإجتماعية: تعتبر من أكبر المؤثرات السلبية على حياة التلميذ وتشمل نقص ثقته بالآخرين وبالتالي تؤدي إلى إنهاء العلاقات، الإنسحاب، العزلة، الشعور بالتعاسة، والفشل والهروب من المواقف وعدم القدرة على مواجهتها، عدم القدرة على القيام بأداء الواجبات والهروب من تحمل المسؤولية (الغرير، وأبو أسعد، 2009، ص52).

ضف إلى ما سبق ذكره نجد أن التلميذ الذي يعيش تحت الضغط المدرسي يظهر عليه: السلوك العدواني، القلق، الإنفعالية، التوتر، الإندفاعية، وهذا ما يؤثر بالسلب على علاقاته مع الآخرين وأسرته، وكل المحيطين به خاصة في بيئة المدرسة، وبالتالي ينتج عن ذلك سوء التكيف الإجتماعي(Turcotte, 1988, p75) .

5/ الآثار السلوكية: تظهر على التلميذ الذي يعيش ضغط مدرسي آثار سلوكية تحدث تغيرات على مستوى تصرفاته عاداته وأسلوبه في المعاملة وردود أفعاله نجد منها: القيام بإستجابات سلوكية غير مرغوبة، وإضطرابات لغوية كالتأتأة والتلعثم، إضطرابات النوم والطعام وإهمال الصحة (مجلي شايع، 2011، ص208).

كما تظهر عليه آثار سلوكية أخرى نجد: إضطرابات الكلام، العصبية، الوقاحة، ظهور السلوك العدواني والعنف، إنخفاض مستوى أداء التلميذ ومردوديته وإنتاجيته المدرسية، إضافة إلى الإنحرافات السلوكية كالتدخين والتعاطي (شيخاني، 2003، ص18).

6/ الآثار الإنفعالية: تؤثر الضغوط المدرسية على مزاجية التلميذ، فالحدث السار يستدعي مزاج إيجابي الذي يجعله في حالة من السرور والسعادة والإستمتاع، في حين وجود حدث سلبي يجعل التلميذ يمر بفترة من المعاناة التي تؤدي به إلى ظهور مجموعة من الأعراض من أهمها: القلق والإحباط، الوسواس القهري، جلد الذات، الشعور بالعجز وعدم قدرته على القيام بأي نشاط، عدم القدة على ضبط النفس والسيطرة عليها، الإنفعالات الحادة (منصوري، 2017، ص166).

7/ الآثار المدرسية: يتعرض التلميذ لعدة مشكلات في حياته الدراسية ما تسبب له ضغطا مدرسيا، هذا الأخير يترك مخلفات تؤثر بشكل كبير على مستوى أداء التلميذ ونشاطه الأكاديمي وحتى على مستوى تحصيله ومن أهم هذه المخلفات نجد: عدم القدرة على تخطيط وتنظيم الوقت، الصعوبة في الحفظ، القلق والتوتر من الإمتحانات، الخوف من الرسوب (الجولاني، 1999، ص47).

كل هذا يؤدي بالتلميذ إلى: التسرب المدرسي، سوء التكيف، الرسوب الدراسي، إنخفاض نسبة الأداء والتحصيل لديه (محمد ناصر، 2006، ص15).

10. الفروق بين الجنسين (ذكور/إناث) في التعرض للضغوط المدرسية:

إن الفروق فيما يتعلق بالجنس (ذكور/ إناث) تعد من المشكلات التي واجهت الطالبة في الدراسة الحالية، حيث جاءت نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بهذا الموضوع متناقضة ولازال الموضوع لم يحسم بعد ومن إستقراء البحوث والدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين نلاحظ أنها إنقسمت إلى فئتين: الفئة الأولى توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث فيما يخص الضغوط المدرسية، بينما الفئة الثانية توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الضغوط المدرسية وجاءت هاته الدراسات على النحو التالي:

أ/ الفئة الأولى: وتشمل الدراسات التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الضغوط المدرسية وهي:

– دراسة "العربي مداحي وآخرون" (2022) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في الضغوط المدرسية.

– دراسة "كروم خميسي" (2005) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الضغوط لصالح الذكور.

– دراسة "الزهيري لمياء" (2012) التي توصلت إلى وجود فروق في مستوى أحداث الحياة الضاغطة بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

– دراسة "النيل عمرو وآخرون" (2020) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في ضغوط البيئة المدرسية لصالح الإناث.

– دراسة "محروس الطملاوي" (2016) التي جاءت نتائجها تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط المدرسية بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

– دراسة "محمود أبو مصطفى" (2016) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الضغوط المدرسية ولصالح الذكور.

– دراسة "الشراب والوادي" (2015) التي أشارت نتائجها إلى أن الطالبات أكثر تعرضا للضغوط المدرسية من الطلاب.

– دراسة فائق سلوى (2018) التي أسفرت نتائجاها عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الضغط المدرسي لصالح الذكور.

– دراسة "العربي مداحي" (2019) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في الضغوط المدرسية.

ب/ الفئة الثانية: وتشمل الدراسات التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الضغوط المدرسية وهي:

– دراسة كل من "عبيدي سميرة" (2011) ودراسة "كامل" (2005)، حيث أظهرت نتائجهما عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الضغوط المدرسية تبعا للجنس.

– دراسة "مدحت سمير" (2002) وأسفرت نتائجها أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في إدراك ضغوط البيئة المدرسية.

– دراسة "بكير مليكة" (2019) التي تبينت أنه لا توجد فروق بين التلاميذ الذكور والإناث في الضغوط المدرسية.

– دراسة "ريتز" (2002) التي تشير إلى عدم وجود فروق بين الجنسين بخصوص إدراكهم للضغوط.

– دراسة " بكير مليكة " (2019) التي أسفرت نتائجها أنه لا توجد فروق بين بين التلاميذ الذكور والإناث في الضغوط المدرسية.

إستنادا على أغلب الدراسات السابقة والبحوث ترى الطالبة فيما يتعلق بالفروق بين النوعين في التعرض للضغوط المدرسية فلا يوجد أدنى شك أن الإناث أكثر تعرضا للضغوط مقارنة بالذكور، ويمكن تفسير ذلك إلى التغيرات الجسمية والتباين في السمات والخصائص الشخصية لكلا الجنسين، فمثلا نجد مستوى هرمون التستوستيرون عند الذكور يميل إلى الإرتفاع ما يساعدهم على التعامل مع الضغوط بشكل أفضل، في حين نجد الإناث يتعرضن إلى تغيرات هرمونية وجسدية خلال فترة المراهقة مما قد يزيد شعورهن بالضغط، قد تقلق بعض الفتيات من تغير شكلهن أو جسمهن في فترة البلوغ، وهذا ما أشار إليه " طه حسين " (2003، ص204) يرى أن البلوغ عند الذكور هو عبارة عن مصدر للقوة الجسمية والإجتماعية، بيمنا يكون البلوغ عند الإناث مصدر للقلق والضغط خاصة بسبب التغيرات الجسدية والنفسية التي يمررن بها، وهذا ما أكدته المراجعة المنهجية التي أجرتها جامعة كامبردج (2019) التي توصلت إلى أن هناك مؤشرات كثيرة تشير إلى أن الإناث أكثر عرضة للإصابة بالضغوط الدراسية مقارنة بالذكور وقد حددت هذه المراجعة أن هذا راجع إلى العديد من العوامل التي قد تساهم في ذلك بما فيها نجد: التوقعات الإجتماعية والثقافية، التغيرات الهرمونية، الضغوط الإجتماعية والأكاديمية.

كما نجد أن الإناث يفكرن في تكوين مستقبلهن من خلال وضع خطط وأهداف مستقبلية، والعمل الجاد من أجل تحقيقها وهذا بسبب التوقعات الإجتماعية والثقافية التي تواجهها الإناث وتفرض عليهن كأن يتوقع منهن أن يكن مجتهدات وناجحات في المدرسة، وأن يكن أمهات وزوجات مثاليات في المستقبل، في هذا السياق نجد دراسة أجرتها جامعة كاليفورنيا (2017) التي كانت نتائجها تشير إلى أن الإناث أكثر عرضة للإصابة بالضغوط الأكاديمية مقارنة مع الذكور، كما أن الإناث كن أكثر عرضة للقلق بشأن واجباتهن المدرسية وإختباراتهن، وهن أكثر من تعرضن للضغط من أجل النجاح في المدرسة.

بمعنى أن مستوى إرتفاع الضغوط لدى الإناث أكثر من الذكور بسبب الأعباء الكثيرة الملقاة على عاتقهن من طرف المحيطين بهم والمجتمع خاصة العربي مقارنة بالذكور الذين لديهم مساحة أكبر من الحرية التي تسمح لهم بمواجهة الضغوط وإفراغها بصورة أفضل، في هذا السياق نجد دراسة أجرتها جامعة هارفارد (2018) التي كانت أهم نتائجها وجود فروق بين الجنسين في التعرض للضغوط تعزى لصالح الإناث، لأنهن أكثر من أبدين شعورهن بالضغط من المدرسة والقلق بشأن آدائهن ومستقبلهن.

مما سبق نخلص القول إلى أن تعرض الإناث للضغوط أكثر من الذكور خاصة في الطور الثانوي راجع إلى سببين، الأول هو الإنتقال إلى مرحلة المراهقة وكما هو معروف أن الإناث في هذه الفترة يكن أكثر حساسية وقلقا نتيجة توقعات المجتمع تجاههن، عكس الذكور التي تمثل لديهم مرحلة المراهقة فترة نشاط وحيوية، أما السبب الثاني فهو راجع إلى عملية التنشئة الإجتماعية لكلا الجنسين، حيث ينشأ الذكور في بيئة تشجعهم على القوة والإنجاز والتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم، بينما الإناث يترعرعن في بيئة تجعلهن خاضعات لأوامر الغير والإعتمادية والعجز والسلبية.

11. الفروق بين التخصصين (علمي/أدبي) في التعرض للضغوط المدرسية:

بـالإعتماد على ما سبق من الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع الفروق بين العلمين والأدبيين في الضغوط الدراسية ترى الطالبة فيما يتعلق بهذا الموضوع أن أغلب الدراسات جاءت لصالح العلميين في مقياس الضغط المدرسي وهذا ما أشارت إليه مجموعة من الدراسات على رأسها:

– دراسة "عبيدي" (2011) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الضغط المدرسي والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها وجود فروق دالة إحصائيا في مقياس الضغط المدرسي لصالح التخصص العلمي، وأرجعت سميرة السبب في النتيجة المتوصل إليها كون أن العلميين مطالبين بالإجتهاد أكثر وذلك لإعتقادهم بصعوبة التخصص العلمي ما يجعلهم يبذلون جهدا أكثر لنيل معدل أعلى فتلاميذ الأقسام العلمية يحتاجون

إلى المواظبة والمثابرة ويحتاجون إلى قدرات تفكير عالية ويجب أن يكون لديهم إستعداد كبير، إضافة إلى كثافة البرنامج المقرر لهذه الشعبة يعتبر بحد ذاته ضغطا (بوبشيت الجوهر، 2008، ص188).

– دراسة بن يوسف وليد (2021) النشاطات الرياضية وعلاقتها بالتقليل من الضغط المدرسي وسلوكيات العنف بين التلاميذ داخل المؤسسة التربوية وكانت النتائج تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الممارسين للنشاطات الرياضية في الضغط المدرسي تعزى لمتغير التخصص لصالح العلميين وأرجع السبب كون العلميين مطالبين بالإجتهاد أكثر ذلك إنطلاقا من فكرة شعبة العلوم تتطلب مهارات تحليلية عالية وهذا ما يجعلهم في موقف ضغط.

– دراسة " المقدادي " (1998) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين العلميين والأدبيين في الشعور بالضغط المدرسي لصالح العلميين، وسبب هاته النتائج راجع كون العلميين يتوجهون إلى هذا التخصص فقط بغية إرضاء رغبة أهاليهم ظنا منهم أن مناصب العمل المستقبلية كلها تعطى للشعب العلمية وهذا ما جاء كذلك في دراسة محمد عيساوي (2008).

كل ما سبق تناوله لا يعني أنه لا توجد دراسات أشارت إلى عدم وجود فروق بين التخصصين علمي وأدبي أهمها:

– دراسة "جواد والجبوري" (2022) التي أشارت نتائجها إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير التخصص (أدبي/علمي) في الضغوط الأكاديمية.

– دراسة "عبد المعطي" (2022) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين ذوي التخصص العلمي والأدبي في الضغوط الدراسية.

– دراسة "محمد شاهين" (2023) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس الضغوط الأكاديمية وذلك تبعا للتخصص الأكاديمي (علمي/أدبي).

– دراسة كل من "سليمات" (2008) و"العناني" (2008) التي أكدت على عدم وجود فروق في الضغوط المدرسية بين تلاميذ مختلف الشعب.

– دراسة " الشراب والوادي " (2015) التي أكدت على عدم وجود فروق بين العلميين والأدبيين في الضغوط المدرسية، فسرو ذلك إلى أن الضغوط التي يعاني منها كلتا الشعبتين راجع إلى الواجبات المقدمة لكلا التخصصين إضافة إلى القانون الداخلي المطبق على كليهما، إضافة إلى أساليب التقويم المتبعة، وأخيرا التفكير في المستقبل.

لكن هذا لا يمنع أن أغلب الدراسات جاء لصالح العلميين وربما هذا راجع كون أن البرنامج والمقررات المقدمة لهاته الشعبة تكون كثيفة خاصة المواد التي تتطلب قدرات ومهارات كالفيزياء والرياضيات مقارنة مع ما يقدم في هاتين المادتين للشعب الأدبية، وللتأكد من ذلك تنصح الطالبة بإجراء المزيد من البحوث والدراسات فيما يتعلق بموضوع الضغوط الدراسية.

12. خصائص وسمات الأفراد ذوي الضغوط المدرسية المرتفعة والمنخفضة:

تختلف خصائص الأفراد اللذين يعانون من ضغوط مدرسية مرتفعة عن أولئك اللذين يتمتعون بمستوى منخفض من الضغوط فيما يلي سيتم عرض بعض الخصائص التي تميز كل فئة:

1/ سمات ذوي الضغوط المدرسية المرتفعة:

بشكل عام يميل التلاميذ الذين يعانون من ضغوط مدرسية مرتفعة إلى:

أ. **القلق الشديد:** التوتر المستمر بشأن أدائهم المدرسي ويميلون إلى التفكير في الأسوأ.

ب. **صعوبة في التركيز:** يجدون صعوبة في التركيز على الدراسة بسب الأفكار المزعجة والقلق.

ت. **مشاكل في النوم:** يعانون من الأرق وصعوبة في النوم بسب التوتر.

ث. **تغيرات في المزاج:** يمرون بتقلبات مزاجية كبيرة، وقد يشعرون بالإستثارة الإنفعالية كالاكتئاب أو العصبية، وهذا ما يؤثر على أنماط الوظائف العقلية المعرفية والحسية والعصبية.

ج. **التشاؤم:** يرون الأمور بشكل سلبي ويعتقدون بأنهم غير قادرين على تحقيق النجاح والكفاءة الأكاديمية، ونقص الثقة بالنفس.

ح. **مشاكل جسدية:** قد يعانون من مشاكل جسدية مثل الصداع وآلام المعدة نتيجة للضغوط المدرسية.

خ. **العزلة الإجتماعية:** يميلون في فالب الأحيان إلى تجنب التفاعل مع الآخرين.

د. **تقدير الذات المنخفض وإنخفاض الدافعية:** قد يشعرون بعدم الكفاءة وعدم القيمة، كما أنهم يفقدون الدافع للدراسة والأنشطة الأخرى، وقد ينتج عنها الإبتعاد عن تأدية المهام الصعبة والشعور بمقدرة ضعيفة لتحقيق الاهداف والنجاح، وخفض وضعف الأداء والفعالية (عايد محمد، 2022، ص97).

2/ سمات ذوي الضغوط المدرسية المنخفضة:

على النقيض يميل التلاميذ الذين يعانون من ضغوط مدرسية منخفضة إلى:

أ. النظرة الإيجابية والتفاؤل: غالبا ما يكون لديهم نظرة إيجابية تجاه المدرسة والدراسة، ويشعرون بالتحفيز والرغبة في الإنجاز والتحدي والتعلم.

ب. الهدوء: يتميزون بالهدوء والسيطرة على مشاعرهم.

ث. مهارة إدارة الوقت: يتمتعون بمهارات جيدة في تنظيم الوقت وإدارة المهام، يخططون لأوقاتهم بشكل جيد ويوزعون أعمالهم بفعالية دون الشعور بالضغط.

ج. مهارة حل المشكلات: يمتلكون القدرة على مواجهون المشكلات والتحديات بطريقة منطقية وهادئة ويبحثون عن حلول إبداعية.

ح. مهارة التواصل الجيد: يمكنهم التواصل بوضوح مع المعلمين والزملاء، ما يساعدهم في الحصول على المساعدة والدعم اللازمين.

خ. الثقة بالنفس والدعم الإجتماعي: يؤمنون بقدراتهم ويشعرون بالرضا عن أنفسهم، ويحظون بالدعم العائلي والأصدقاء مما يوفر لهم بيئة آمنة ومشجعة.

د. المرونة العالية: يستطعون التكيف مع التغيرات والتحديات التي تواجههم في بيئة المدرسة.

ذ. توقعات واقعية: يضعون لأنفسهم توقعات واقعية، ولا يضعون ضغوطا غير ضرورية على أنفسهم.

13. قياس الضغوط المدرسية:

تؤثر الضغوط المدرسية بشكل كبير على الأداء الأكاديمي للتلميذ وعلى صحته النفسية لذا فإن قياس هذه الضغوط يعد خطوة أساسية لفهمها، من أهم الأدوات التي يمكن إستخدامها لقياس الضغوط المدرسية نجد:

– مقياس الضغط المدرسي للباحث المصري " لطفي عبد الباسط إبراهيم" أعده سنة (2009) يتكون المقياس من 55 عبارة يرى بأنها تمثل مصدرا للضغوط المدرسية موزعة على 7 أبعاد (عبيدي، 2016، ص142).

– مقياس الضغط المدرسي المستخدم في الدراسة الحالية من إعداد الدكتور " نظمي عودة أبو مصطفى والأستاذ مؤمن نظمي ابو مصطفى" سنة (2016) يتكون المقياس 40 عبارة موزعة على خمسة أبعاد على النحو التالي الخوف من الفشل، الإمتحانات، الواجبات المنزلية، المواد الدراسية، البيئة المدرسية (أبو مصطفى، 2016، ص104).

– مقياس الضغوط المدرسية أعده "جيان دونغ سان" (2011) ترجمه الباحث " مداحي العربي وآخرون " في دراستهم (2022) علاقة الضغوط المدرسية بالدافعية للتعلم لدى تلامذة الثانوية، يتكون المقياس من 16 عبارة موزعة على ستة أبعاد على النحو التالي الإتجاه نحو الدراسة والنقاط، القنوط، العبء المدرك، توقعات الذات، توقعات الآخرين، ضغوط الدراسة (مداحي وآخرون، 2022، ص214).

– مقياس الضغوط المدرسية " لأميرة السيد منصور" يتكون من 57 عبارة تهدف إلى معرفة وجهة نظر المفحوصين فيما يخص أبعاد المقياس التي تتضمن خمسة أبعاد المرتبطة بالمدرسة، الزملاء، المعلمين، الإمتحانات.

– مقياس الضغط المدرسي " لعبدي سميرة " (2011) الذي طبقته على البيئة الجزائرية بعد إعدادها للمقياس في دراستها الضغط الدراسي وعلاقته بسلوك العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس.

إضافة إلى ما سبق توجد مقاييس أخرى لقياس الضغوط النفسية المدرسية نجد أهمها:

– مقياس " محمد بوفاتح " (2012) لتقدير الضغط النفسي المدرسي للتلاميذ يسعى هذا المقياس لقياس الضغط النفسي المدرسي عند تلاميذ الثانوية يتكون المقياس من 66 عبارة تقيس ستة أبعاد.

– مقياس مواجهة الضغوط الدراسية (2019) من إعداد "حسام فهمي وآخرون" يتكون من 30 فقرة.

– مقياس الضغوط النفسية المدرسية "لمحمود محي الدين" (2005) يتكون المقياس من 110 عبارة موزعة على عشرة أبعاد.

– مقياس " إسماعيل بن خليفة " (2018) يتكون المقياس من 40 فقرة.

– مقياس الضغوط النفسية المدرسية للباحث "عمر إسماعيل علي" (1999) جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة.

– مقياس الضغوط النفسية المدرسية "العمري مرزوق" (2012) ضمن دراسته الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي ومستوى الصحة النفسية (بن خليفة، 2018، ص205).

14. إدارة الضغوط المدرسية:

من الطبيعي أن يتعرض كل شخص منا إلى مواقف ضاغطة سوآءا بجانبها الموجب أو بجانبها السالب، فالضغط جزء لا يتجزأ من الحياة، بالرغم من تأثيره السلبي على صحتنا النفسية والانفعالية، لكن الأهم من هذا هو إدراكنا وتفسيرنا لهاته الضغوط وكيفية التعامل معها والتحكم فيها، ويتوقف هذا على خبراتنا الشخصية ومهاراتنا لإدارة هذه الضغوط ما يساعد في التعامل المناسب معها والعمل على خفضها خاصة لدى التلميذ المتمدرس (عبد الغني، 2003، ص9).

ويتم ذلك من خلال أساليب إدارة الضغوط المدرسية التي سنتناولها في هذا العنصر سوآءا على الصعيد الأسري والإجتماعي أو البيئة المدرسية نوجزها فيما يلي:

1/ البيئة الأسرية والإجتماعية: من المتغيرات التي تساعد التلميذ في إدارة المواقف الضاغطة والتغلب عليها نورد:

- بناء علاقات سوية بين أفراد العائلة وإظهار الحب والدفء لبعضهم البعض.
- دعم التلميذ من قبل أفراد أسرته وتعزيز ثقته بنفسه، مع تنمية تقدير الذات الإيجابي لديه والمسؤولية الشخصية.
- تنمية مهارات التلميذ الإجتماعية ومهارات التدير على مواجهة المشكلات وحلها.
- ملائمة توقعات الآباء وطموحاتهم مع قدرات أبناءهم.
- المساندة الإجتماعية من الأسرة والأصدقاء والأقارب.
- تدريب الأبناء على مهارات الاسترخاء والتنفس العميق واتخاذ اللعب وسيلة للتنفيس عن الغضب وتفريغ الطاقة السلبية والضغوط (بن خليفة، 2018، ص136).

كما أشار "مارش" (1992) إلى أن إدارة الضغوط تتطلب التدريب على المهارات الآتية: إعادة البناء المعرفي، التدريب على المهارات الإجتماعية، البحث عن المعلومة، التدريب على الاسترخاء (عبد المقصود، وعثمان، 2007، ص48).

2/ البيئة المدرسية: يمكن خفض وإدارة الضغوط لدى التلاميذ من خلال:

- تشجيع التلاميذ من أجل النجاح ومدى أهميته خاصة لدى التلاميذ اللذين لديهم تجارب فشل أو رسوب.
- تنمية المهارات والمواهب الخاصة عند التلاميذ مع العمل على تعزيز التفاعل الإيجابي لديهم مع أقرانهم.

– توفير بيئة صفية داعمة ومشجعة ومحيط ملائم لتفريغ التلاميذ عما بداخلهم وإبداء أراءهم ومشاعرهم وانفعالاتهم بطريقة إيجابية.

– تنمية مهارة ضبط الذات لدى التلاميذ والتحكم في سلوكهم وردود أفعالهم.

– التنويع في أساليب التدريس التي تشجع التلاميذ على التعلم بالمشاركة والتعلم التعاوني بالإضافة إلى تشجيعهم على التعلم من خلال المحاولة والخطأ.

– تشجيع التلاميذ على بناء علاقات إيجابية مع بعضهم البعض، ومع المعلم.

إضافة إلى ما سبق ذكره أشار المنظرون في مجال علم النفس إلى مجموعة من النماذج لإدارة الضغوط المدرسية فيما يلي سنتطرق إلى أهمها:

أ. نموذج فيزو وجيل (1996):

يهدف هذا النموذج إلى الوقاية من الضغوط قبل حدوثها من خلال تمكين الأفراد من التعامل مع المواقف الصعبة بشكل أفضل، ويتم ذلك عبر عدة خطوات نوردها:

– تحديد المشكلة بوضوح وتقييم ردود الأفعال تجاهها.

– تشجيع الأفراد على طرح أفكارهم ومشاعرهم وتعديل الأفكار السلبية إلى أفكار إيجابية.

– يؤكد النموذج على أهمية توفير بيئة دارسة صحية وداعمة ووضع برامج إرشادية حول كيفية التكيف والتوافق مع الضغوط، مما يساهم في تحسين قدرة الأفراد على إدارة الضغوط والتعامل مع التحديات بشكل أكثر فعالية (طه حسين، وسلامة حسين، 2006، ص 204 –241).

ب. نموذج ميك بوم (1985):

طور ميك بوم ثلاثي المراحل لتدريب الأفراد على إدارة الضغوط يركز هذا النموذج على:

– **التعليم والتوعية:** حيث يتم تعريف الأفراد بطبيعة الضغوط وآثارها السلبية، وتزويدهم بالمعرفة اللازمة لفهم هذه الظاهرة.

– **اكتساب المهارات:** يتم تدريب الأفراد على مجموعة من المهارات والتقنيات كالاسترخاء، والتدريب المعرفي، والتي تساعد على مواجهة الضغوط والتعامل معها.

- **التطبيق العملي:** يتم تطبيق المهارات المتعلمة في مواقف محاكيه للحياة الواقعية، مما يساعد الأفراد على تثبيت المهارات وتطبيقها في حياتهم اليومية.

يهدف هذا النموذج إلى جعل الأفراد قادرين على التعامل مع التحديات التي يوجهونا باستخدام استراتيجيات إدارة الَضغوط المتطورة، ويمكن تطبيق هذا النموذج في بيئات مختلفة بما في ذلك بيئة المدرسة، حيث يمكن للمعلمين والتلاميذ الاستفادة من هذه الاستراتيجيات للتعامل مع الضغوط المدرسية والإجتماعية (عبد المقصود، وعثمان ،2007، ص 48)

يمكننا القول إن إدارة الضغوط هي مهارة يمكن تعلمها وتطويرها من خلال توفير الدعم اللازم والتوجيه المناسب، يمكن للمدرسة والأسرة مساعدة التلاميذ على تطوير هذه المهارة التي ستقيدهم طوال حياتهم.

15. إستراتيجيات وأساليب مواجهة الضغوط المدرسية:

اهتمت بعض الدراسات بالبحث عن أساليب واستراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية وذلك بغية التعامل مع الأحداث والمواقف الضاغطة فقد عرف كل من "ستون ونيل" استراتيجيات المواجهة: "أنها مجموعة من الجهود السلوكية والمعرفية التي يعتمدها الأفراد من أجل خفض مستوى القلق لديهم وكذلك تدني تأثير الموقف الضاغط" (عوض رجب، 2001، ص67).

ومن بين أهم الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها مع التلاميذ لمواجهة الضغوط المدرسية نجد:

1/ استراتيجية حل المشكلات:

هي منهجية منظمة تساعد التلميذ على التغلب على الصعوبات التي يواجها بشكل فعال ودائم، تتضمن هذه الاستراتيجية مجموعة من الخطوات المتسلسلة تبدأ:

- بتحديد المشكلة بوضوح ودقة، ثم جمع المعلومات ذات الصلة وتحليلها بشكل عميق.

- طرح مجموعة من الحلول المحتملة وتقييمها بعناية لاختيار الأفضل.

- تطوير خطة عمل مفصلة وتنفيذها لضمان نجاح الحل.

تكمن أهمية هذه الاستراتيجية في:

- التخلص من الضغط الناتج عن المشكلة.

- إيجاد حلول دائمة بدلا من الحلول المؤقتة.

- اتخاذ قرارات مدروسة بناءا على تحليل دقيق للمعلومات.

- زيادة الثقة بالنفس من خلال القدرة على مواجهة التحديات وحلها (جمعة سيد، 2007، ص49).

2/ تعديل أسلوب الحياة:

يرى "جناز وفرانكلين": أن أسلوب حياة الفرد هو انعكاس لأنماط ثابتة من التفكير والسلوك، تتجلى في جوانب متعددة من شخصيته بدءا من أفكاره ومشاعره وصولا إلى علاقاته الإجتماعية ودوافعه" (الرشيدي، 1999، ص103).

وعليه يشير الباحثان "طه عبد العظيم وسلامة عبد العظيم" إلى أن أسلوب حياة الفرد هو مفهوم ديناميكي يتأثر بالبيئة المحيطة وبالضغوط التي يتعرض لها الفرد، قد يلجأ الفرد تحت تأثير الضغط إلى سلوكيات غير صحية كحل مؤقت، ولكن هذه السلوكيات قد تؤدي إلى مشاكل أكبر على المدى الطويل، ومع ذلك يمكن للفرد أن يستغل هذه الفرصة لإعادة تقييم أسلوب حياته وتبني عادات صحية تساعده على إدارة الضغوط بشكل أفضل وتحقيق التوازن النفسي (بن خليفة، 2018، ص140).

3/ التدريب على الاسترخاء:

يعتبر الاسترخاء تقنية من تقنيات العلاج النفسي الهدف منه الوصول إلى حالة من الهدوء النفسي والجسدي وتحقيق الشعور بالطمأنينة والرفاهية، والتخفيف من حدة التوتر والإجهاد(edmond, 2005, p55) .

يمكننا القول إن التوتر سمة بارزة في عصرنا الحالي، مما يؤثر سلبا على أدائنا في مختلف المجالات، تعلم الاسترخاء والتأمل يمثل استراتيجية فعالة لمواجهة هذا التوتر، فمن خلال التدريب المنتظم على تقنيات الاسترخاء يمكن للأفراد التحول من حالة القلق إلى حالة الاسترخاء خلال دقائق معدودة، لكن هذا التحول يتطلب ممارسة مستمر للوصول إلى هذا، تساهم هاته الأخير على التقليل من الشعور بالتوتر والألم وتحسين القدرة على التعامل مع المواقف الصعبة مما يؤدي إلى حياة أكثر هدوءا وسعادة.

4/ التأمل:

ويقصد به التفكير المطول والعميق، وأخذ الوقت الكافي والتركيز على الأفكار والأشياء، وحسب عالم القلب "بونسن" هو عبارة عن جعل العقل والفكر في حالة من الهدوء التام بعيدا عن ضجيج الحياة، وكل المشاكل التي بإمكانها مواجهة الفرد لمدة تتراوح من 10 دقائق إلى 12 دقيقة (السيد عثمان، 2001، ص103 -105).

5/ إستراتيجية اللعب والممارسة الرياضية:

حسب "أرنود" يعد اللعب ومن الوسائل الفعالة للحد من التوتر والقلق، فهو يساعد على تنظيم التعلم والإبداع، والسيطرة على القلق، وتنمية المهارات الجسدية والعقلية وحل المشكلات وإكتساب الثقة في النفس، أما الرياضة والتمارين فتساهم بشكل كبير في تخفيف الضغوط النفسية.

أما "بياجيه" يرى أن اللعب يرتبط بعمل المعلم، لذا وجب على المعلمين أن يستغلوا حب الأطفال للعب لجعل التعليم تجربة ممتعة ومحفزة، وليس تعليما مفروضا عليه (المرجع السابق، ص149).

6/ إعادة التقييم المعرفي:

ويقصد به إعادة التفكير في الضغوط التي أساسها ومنجمها نفسي، وهذا الأسلوب يقوم على مبادئ وأسس أهمها الإنتقاء الجيد للأفكار والتحكم فيها، كذلك التفسير الإيجابي للأحداث الحياتية وهذا بغية التغلب على الضغط، ببساطة التقييم المعرفي هو طريقة تفكيرنا في كيفية فهم والإستجابة للمواقف الصعبة وحل المشاكل التي نواجهها، ونقوم بتقييم الطرق التي نستخدمها لحلها، وإذ لم تنجح هذه الطرق فإننا نحاول البحث عن طرق جديدة وأكثر فعالية (كامل راتب، 2000، ص210).

خلاصة:

يتفق الباحثون رغم اختلاف أفكارهم و توجهاتهم إلى أن الضغوط المدرسية تشكل عقبة وعائقا لدى التلميذ المتمدرس وهي أكبر التحديات التي يواجها خاصة التلاميذ المقبلين على إجتياز الإمتحانات النهائية، التي تعتبر إمتحانات مصيرية مثل شهادة الباكالوريا لأنها تحدد المسار التعليمي والعملي للتلميذ، تتعدد مصادر هذه الضغوط و تتنوع بدءا من متطلبات الحياة اليومية وصولا إلى الضغوط المدرسية والاجتماعية، يؤثر الضغط المدرسي سلبا على أداء التلاميذ ويحرمهم من تحقيق أهدافهم، لذالك وجب على المختصين والتربويين فهم الأسباب والعوامل المؤدية إلى هذا مع وضع المزيد من الحلول والإستراتيجيات المناسبة لمواجهة الضغوط المدرسية والعمل على توظيفها بشكل ملائم من أجل التخفيف من حدة الضغوط لدى التلاميذ، وتوفير الخدمات التي تتكفل بالتلميذ وتساعده على التوافق مع مختلف

التحديات والإستجابة لمختلف المطالب التي تواجهه خلال مساره المدرسي، بحيث تتظافر جميع الجهود على ذلك والتركيز على الدور المحوري للتلميذ، بغية تحقيق التنمية الشاملة لجميع جوانب شخصيته.

الفصل الثالث

الدافعية للإنجاز

تمهيد:

لطالما تساءلنا عن ذلك الدافع الذي يدفعنا نحو تحقيق أهدافنا، ويحفزنا على بذل الجهد ومواجهة التحديات ويشعرنا بالرضا عند الإنجاز، هذا الدافع ما يطلق عليه علماء النفس بالدافعية التي تعتبر المحرك الذي يثير الأفراد للقيام بفعل ما (شويخي، 2013، ص59).

كما أنها تعتبر من الشروط الأساسية التي تتوقف عليها العملية التعليمية سوآءا كان ذلك بغية الحصول على المعرفة أو إنجاز عمل ما، لذا صرفنا النظر خلال هذا الفصل إلى إلقاء الضوء عليها.

أولا: الدافعية

1. لمحة تاريخية عن تطور مفهوم الدافعية:

لطالما شغل مفهوم الدافعية المذاهب الفلسفية وعلماء النفس على حد السواء، سعيا لفهم ما يدفع الإنسان للسلوك والتصرف بطرق معينة، شهد هذا المفهوم تطورا عبر التاريخ مع ظهور نظريات جديدة وتفسيرات مختلفة لماهية الدوافع وكيفية عملها (زغلول، 2009، ص164).

وورد في "إبن خلدون" (1988، ص345): أن الفلاسفة إهتموا بفهم السلوك البشري وقدموا أفكار حول الدافعية، حيث أكدوا على الجانب العقلاني للنفس البشرية والحرية في الإرادة والإختيار، وقد ميزت بين الإنسان والحيوان على أساس أن الإنسان يحكمه العقل والروح اللذان يسيران سلوكه ودوافعه، في حين يتبع الحيوان غرائزه وفق آلية معينة (الغزالي، 2002، ص123).

أما في القرن 19 شهد هذا العصر ظهور علم النفس الحديث، مع الإهتمام المتزايد بدراسة الدوافع ظهرت نظريات سلوكية مثل نظرية "ثروندايك" التي ربطت الدافع بالتعزيز والعقاب (ثروندايك، 1995، ص156).

وفي القرن 20 برزت نظريات نفسية جديدة مثل نظرية التحليل النفسي "لفرويد" التي نادت بفكرة أن الأفراد يتبعون غرائزهم بطريقة لاشعورية (ماكليلاند، 1970، ص89).

وإستمرت هاته الأفكار حتى القرن 21 إلى يومنا هذا مع ظهور نظريات جديدة وتفسيرات أكثر تعقيدا للسلوك البشري من هذه النظريات نجد السلوكية، المعرفية والإنسانية.

2. مفهوم الدافعية:

لقد إستقطب مفهوم الدافعية الكثير من المهتمين للبحث فيها، لما لها من أهمية في مجالات الحياة المختلفة التعليمية كانت أو المهنية، وعرفها كل حسب توجهاتهم الفكرية والنظرية نذكرها كالآتي:

أ. لغة:

يرجع مصطلح الدافعية (motivation) إلى الأصل اللاتيني لكلمة (mover) التي تعني يدفع أو يحرك (عبد الباقي، دس، ص89). وهي تشير إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق التوازن، وتعمل على تنشيط السلوك وتوجيهه والمحافظة على إستدامته إلى حين إشباع الحاجة أو بلوغ الهدف (govern,2004,p 55).

وفي علم النفس تشمل دراسة الدافعية على محاولة تحديد الأسباب والعوامل المحددة للفعل أو السلوك (رحالي، 2015، ص77).

ب. إصطلاحا:

وتعرف الدافعية "أنها حالة تحدث عند الكائن الحي البشري بفعل عوامل داخلية أو خارجية تثير لديه سلوكا معين وتوجهه نحو تحقيق هدف معين" (الزغلول، 2011، ص162)

وتعرف حسب "pantamalla" (1992): "بأنها الطاقة التي تحركنا" ويرى "peker" (1988): "بأنها منبع الطاقة النفسية الضرورية للتأثير والحركة" (vianin, 2006, p23).

وحسب "جلجل" (2007): تعرف "بأنها حالة إستثارة وتوتر داخلي يتم بمقتضاها إثارة نشاط الكائن الحي وتنظيمه وتوجيهه لبذل أقصى جهد لديه" (جلجل، 2007، ص56).

ويعرفها "بوحمامة" (2009): "هي حالة فيسيولوجية نفسية داخل الفرد تحركه للقيام بسلوك معين في إتجاه معين لتحقيق هدف محدد، وإذا لم يتحقق هذا الهدف يشعر الإنسان بالتوتر إلى حين تحقيقه" (بوحمامة، 2009، ص108).

أما "إدوارد" فيعرفها (2019): "أنها نوعان دافعية داخلية والتي تتمثل في الرغبة في إكمال نشاط معين من أجل الاستمتاع به فقط، ودافعية خارجية فهي الرغبة في إكمال نشاط معين من أجل الحصول على مكافأة ما من مصدر آخر" (ثروت وآخرون، 2019، ص155).

ويعرف الدافع أيضا: "هو حالة داخلية في الكائن الحي تستثير سلوكه وتعمل على إستمرار هذا السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين (عبد الحميد، 2008، ص129).

هي القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية بالنسبة له، وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه (الوهاج، وبورقيبة، 2020، ص110).

3. بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

يجب الإشارة إلى أن هناك تقارب بين كل من الدافعية والحاجة والحافز والباعث، لذا إرتأت الطالبة توضيحا لذلك تجنبا للخلط أو الإلتباس بين المصطلحات وهي كالآتي:

1/ الدافعية والأهداف: تعد الأهداف من بين المفاهيم المرتبطة بالدافعية بحيث أنه عند تحقيق الأهداف يصل الفرد إلى التوازن النفسي والجسمي ويقلل من الحوافز إذن الهدف هو عبارة عن النتيجة الواضحة لأداء مقصود من أجل إشباع الحاجة (بني يونس، 2007، ص47).

2/ الدافعية والحاجة: تشير إلى النقص والشعور بالحرمان من شيء معين والذي يتطلب إستكماله أو زواله جهدا يقوم به الفرد لإستعادة توازنه، بمعنى آخر هي حالة من العوز والإفتقار وإختلال التوازن تقترن بنوع من التوتر والضيق ولا تلبث الحاجة أن تزول متى أردت وهذا يتطلب دافعية (الوافي، 2014، ص72).

3/ الدافعية والحافز: مثيرات تحرك وتنشط السلوك الإنساني وتساعده على توجيه الأداء بهدف إشباع حاجته، وهو كبديل للغريزة يضع الميكانيزمات العصبية في حالة عمل (السلمي، 1992، ص209).

4/ الدافعية والعادة: الكثير يخلط في استخدام المفهومين، فالعادة تشير إلى قوة الميول السلوكية وتتطور نتيجة الدعم وترتكز على السلوك، بينما الدافعية ترتكز على مقدار الطاقة التي تنطوي عليها العادة فوراء كل عادة دافع قوي.

5/ الدافعية والإنفعال: لا يمكننا التمييز أو التباين الدقيق بين الدوافع والإنفعالات، فالإنفعالات تعمل أحيانا كدوافع في توليد الإستجابات الفرق الوحيد بينهما هو أن الإنفعالات تركز على الخبرات الذاتية والوجدانية المصاحبة للسلوك، بينما الدوافع فيكون تركيزها على النشاط الموجه نحو الهدف (خليفة، 2000، ص80،82).

6/ الدافعية والباعث: مجموعة من العوامل البيئية الخارجية وهو حالة من الإثارة التي تعمل على تحفيز وتنشيط دافعية الأفراد (برابح، 2020، ص160).

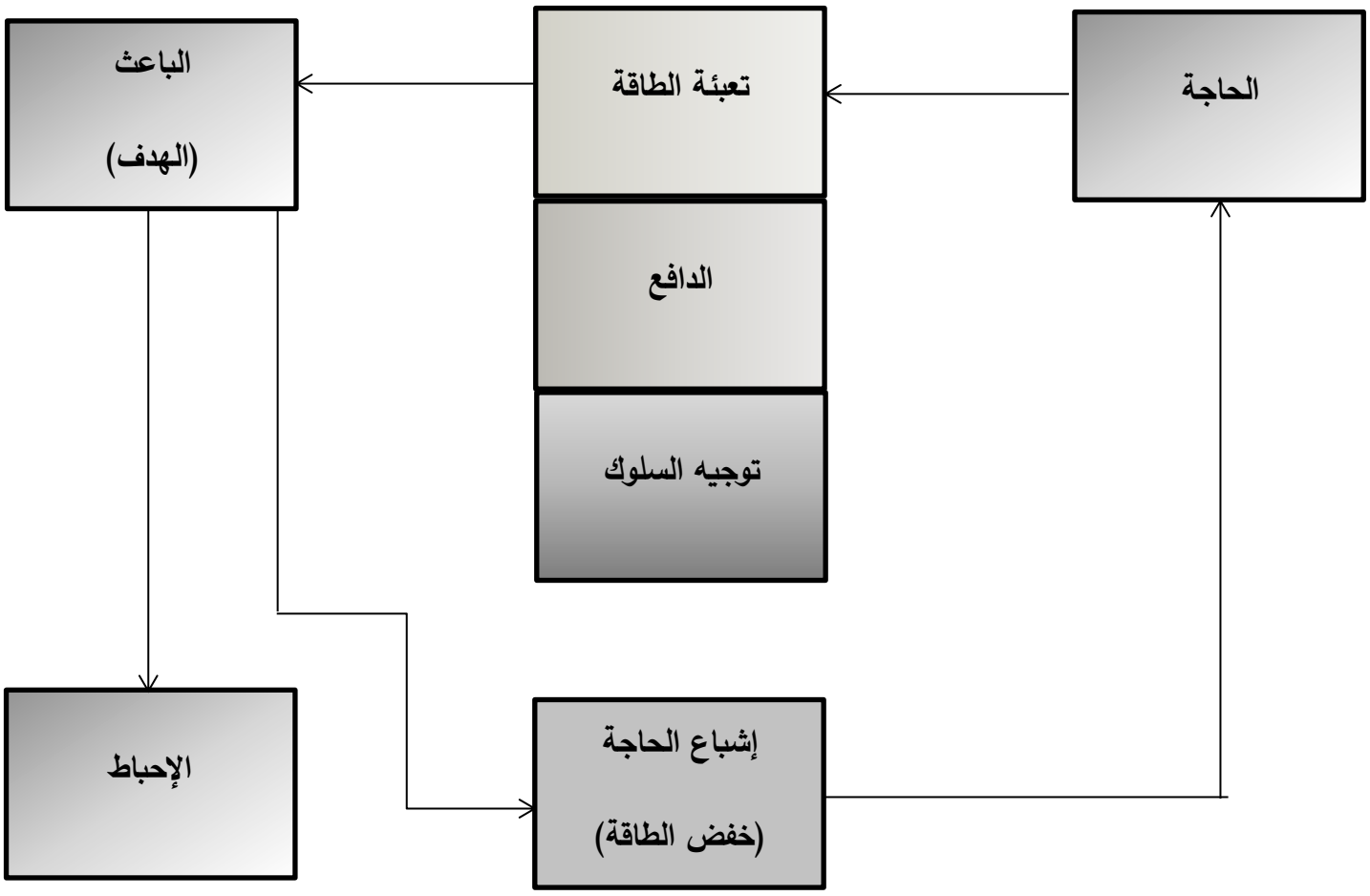
7/ الدافعية والرغبة: تتمثل الرغبة في شعور الفرد بالميل نحو أشخاص أو أشياء معينة وهي تختلف عن الحاجة التي تكون نتيجة الشعور بالنقص أو وجود إضطراب، فالرغبة تسعى لتحقيق لذة بينما الحاجة تسعى لتجنب الألم فالإنسان مثلا: قد يكون في حاجة إلى شيء لكن لا يرغب فيه، بمعنى لا يمكننا التعرف على الرغبة إلا من خلال تجربة الحاجة المعاشة (leifes, et del, 1965, p377).

8/ الدافعية والطموح: يتمثل في تحقيق الفرد للأهداف التي يسعى إليها وللطموح علاقة بالخلفية الأسرية وبالنجاح السابق (أبو علام، 1986، ص201).

9/ الدافع: هو قوة داخلية موجهة تدفع الفرد إلى السلوك الحركي والذهني، أو هو استعداد فطري يستثير سلوك الفرد للأنشطة ويوجهه نحو تحقيق هدف من الأهداف (أحمد إبراهيم، 2007، ص14).

10/ الإنجاز: هو سعي الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة، وتناول الأفكار وتنظيمها مع إنجاز ذلك بسرعة وبطريقة إستقلالية، وتخطي الفرد لما يقابله من عقبات، وبذل الجهد أملا في النجاح (عبد الله، 2010، ص51).

بالرغم من الاختلاف الموجود بين المفاهيم السابق ذكرها إلا أنها مرتبطة ببعضها وتتداخل فيما بينها باعتبار أن كل منهم تسعى إلى تحقيق وإشباع هدف معين الغرض منه الوصول إلى التوازن النفسي والجسمي والتخلص من القلق والتوتر، والشكل الموالي يوضح العلاقة بين المفاهيم السابق ذكرها:



الشكل رقم (04) يوضح العلاقة بين الحاجة والدافع والباعث (ملحم،2006، ص 147).

4. أنواع الدوافع:

يتشكل سلوك الفرد عامة وسلوك التلميذ خاصة من عدة أنواع من الدوافع، قسمت بناءات على النظريات المختلفة فبينما يرى البعض وجود نوعين رئيسيين فقط داخلي وخارجي، يرى البعض الآخر وجود أنواع متعددة، إن حصر الدوافع في المجال الدراسي دونا عن غيره من المجالات يعد أمرا معقدا للغاية، كما أن محاولة تقسيمها إلى فئات مختلفة ليست بالأمر الهين إلا أن هذا التقسيم يساعد على فهمها بشكل أفضل ودراستها بدقة أكبر وهي كالآتي:

1/ الدوافع الداخلية: المقصود بها الدافعية العميقة لدى الفرد وهي شخصية وشعورية وتتعلق بما يحركه وبرغبته الذاتية، وهي أحد أنماط الدافعية حيث يقوم الفرد بنشاط ما أو بتبني سلوك معين بغية التوافق الشخصي ومن أجل الرغبة التي يمثلها (حريم، 2002، ص103).

ومن خصائص الموضوع الذي يثير ويوجه هذه الدوافع الداخلية نجد:

إرتباط الموضوع بحاجات الفرد وميوله وإتجاهاته وقيمه، كون الموضوع ذو صلة وأهمية بحياة الفرد وبقدرته على حل المشكلات (سعداني، 2000، ص116).

من خلال ما سبق توضح للطالبة أن الدافعية الداخلية ترتبط إرتباطا وثيقا بإنجازات التلميذ فهي تحفزهم على التميز وتحقيق الإنجازات، وهذا ما يقلل من قلق الإمتحانات، فمن خلالها يصبحون قادرين على الإبداع وحل مشكلات الإمتحانات بفعالية.

2/ الدوافع الخارجية: تتأثر دوافع التلاميذ خاصة المقبلين على شهادة الباكالوريا بعوامل خارجية مثل الأسرة والمدرسة، الأصدقاء، مما يدفعهم للدراسة بغية الحصول على تقديرات جيدة ومكانة مرموقة في المجتمع وتشمل هذه الدوافع:

أ. **المكافآت:** المادية كالجوائز أو النوعية كالثناء.

ب. **التقدم الدراسي:** الحصول على شهادة تؤهل للتعليم العالي أو وظيفة مناسبة.

ت. **التنافس:** الرغبة في التفوق على الآخرين.

ث. **التحديات:** مثل الإمتحانات النهائية فهي تحفز على الرغبة على التفوق والتميز (fenouillet, et lieury,1996,p 28).

5. الأسس والمبادئ التي تقوم عليها الدافعية:

تستند الدافعية إلى مجموعة من الأسس والمبادئ أهمها ما يلي:

1/ مبدأ الطاقة والنشاط: يشير هذا المبدأ إلى أن الإنسان يمتلك طاقة ونشاط داخلي يدفعه للقيام بأفعال وسلوكيات مختلفة، ويرتبط هذا الأخير بوجود إحتياجات داخلية تسعى إلى الإشباع (الهاشمي، 2006، ص31).

2/ مبدأ الفرضية: يؤكد هذا المبدأ على أن سلوك الفرد لا يكون عشوائيا، بل إنه موجه نحو تحقيق هدف وغاية معينة، بعد تخطيط وتفكير مسبق (الدجاني، 2018، ص78).

3/ مبدأ التوازن: ينطلق هذا المبدأ من فكرة أن الفرد يسعى إلى تحقيق التوازن بين حالته الداخلية وظروفه الخارجية (الهاشمي، 2006، ص31).

4/ مبدأ الحتمية الديناميكية: يشير هذا المبدأ إلى أن الدوافع ليست ثابتة، بل تتغير وتتطور بإستمرار وفقا للظروف المحيطة بالفرد (إيزيس، 2019، ص210).

5/ مبدأ الحاجة والدافع المشبع: يفسر هذا المبدأ العلاقة بين الحاجة والدافع والإشباع، فالحاجات هي الدافع الأساسي للسلوك، والشعور بها يدفع الفرد إلى السبل لإشباعها وعند الإشباع يقل الدافع المرتبط بها (السيد،2022، ص185).

6/ مبدأ جاذبية الدوافع: يؤكد هذا المبدأ على أن قوة الدافع تتحدد بمستوى الجاذبية التي يمارسها الهدف المنشود على الفرد، بمعنى أن الدوافع تتفاوت في قوتها وجاذبيتها (عطية، 2021، ص342).

تشكل هذه الأسس والمبادئ قاعدة لفهم الدوافع الإنسانية، وتساعد على تفسير سلوك الفرد وتوقعاته.

ثانيا: الدافعية للإنجاز

تعد الدافعية للإنجاز من منجزات الفكر السيكولوجي الحديث، ويعد "موراي" أول من أدخل مفهوم الدافع للإنجاز إلى التراث النفسي من خلال دراساته المتعلقة بديناميات الشخصية، مفسرا إياه أنه رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات وممارسة القوى والكفاح أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك (صرداوي، وعمور،2017، ص178).

ويؤكد "سميث" بأن الدافع للإنجاز هو أحد أهم الدوافع التي حددها "موراي" وهو أكثر الدوافع بحثا، فدافع الإنجاز عبارة عن رغبة داخلية تدفع الفرد بإستمرار للسعي نحو تحقيق مستويات مرتفعة من التفوق والأداء والتميز عن الآخرين (jayashree, 2016, p126).

1. التطور التاريخي لمصطلح الدافعية للإنجاز:

يرجع أصل مصطلح "الدافعية للإنجاز" إلى "ألفرد أدلر" الذي إعتبرها دافعا تعويضيا ينشأ من شعور الفرد بالنقص، ورأى "أدلر" أن دافعية الإنجاز تحفز الفرد على السعي للتميز والتغلب على الصعاب، كتعويض عن الشعور بالدونية.

وعلى الرغم من هذه البيانات إلى أن الفضل يرجع لعالم النفس الأمريكي "هانري موراي" في أنه أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز بشكل دقيق (أبو رياش، 2003، ص88).

فقد نبعت بحوث الدافع للإنجاز انطلاقا وبالاعتماد على الدراسات التي قام بها "هانري موراي" وزملائه في الثلاثينات في مجال الشخصية، وهو أول من أسهم إلى إدخال مفهوم الدافع للإنجاز للتراث السيكولوجي وإرساء أسسه النظرية، فهو يعتبر الأب الروحي لنظرية الحاجات.

ومنذ منتصف الخمسينات من القرن الماضي توالت بحوث ودراسات "دافيد ماكليلاند"، قام بتطوير نظرية الدافعية للإنجاز وبعدها أجرى دراسات لقياسها مستخدما إختبار "TAT"، ومع مرور الوقت تطورت نظريات الدافعية للإنجاز لتشمل عوامل أخرى مثل الثقافة والتربية والخبرات الشخصية (بن فروج، وبوفاتح، 2017، ص127).

2. تعريف الدافعية للإنجاز:

الدافعية للإنجاز هي مفهوم نفسي مركب يمكن تعريفها من عدة منظورات وتوجهات وتعددت هاته التعريفات نذكر أهمها تداولا:

عرف "ماكليلاند" الدافعية للإنجاز في (حمدات، 2004، ص89): بأنها "إستعداد ثابت نسبيا في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ النجاح، يترتب عليه نوع من الإشباع، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الإمتياز، أي يقصد بها كفاح الفرد لأداء المهام والأعمال الصعبة على أفضل وجه ممكن.

فقد حدد "ماكليلاند" وزملاءه دافعية الإنجاز بأنها العملية التي يدرك فيها الفرد الإنجاز بمعايير التفوق، وأن يخبر الشعور الطيب أو غير الطيب في مواجهة النجاح أو الفشل في تحقيق هذه المعايير (منسي، والطواب، 2008، ص122).

ويعرف "أتكينسون" الدافعية للإنجاز بأنها: "عبارة عن إستعداد ثابت نسبيا في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد والمثابرة في سبيل غاية معينة، أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع (ناصر، 2009، ص156).

وعرفها "موراي" في (بن عباد، 2002، ص64) بأنها: "سعي الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة والتغلب عليها والإستقلالية في تناول وتنظيم الأفكار، تفوق الفرد على ذاته والتفوق على الآخرين.

فدافع الإنجاز حسب "موراي" هو القيام بالأشياء بشكل سريع وعلى نحو أفضل وتجاوز الصعوبات في النشاطات الصعبة بفعالية والوصول إلى مستويات عالية (rieunier, et raynal,2005,p 239).

وتعرفها "أنور إسماعيل" (2015، ص514) بأنها: "إستعداد الفرد للسعي في سبيل الاقتراب من النجاح وتحقيق هدف معين من الجودة والامتياز وإحساسه بالفخر والاعتزاز عند إتمامه ذلك".

في نفس السياق نجد تعريف "خميس أماني" التي ترى أن الدافعية للإنجاز هي: "إستعداد الفرد للسعي في سبيل التفوق والإقتراب من النجاح والرغبة في الأداء الجيد والمثابرة، والتغلب على الصعوبات وتحقيق هدف معين في مواقف تتضمن مستويات من الإمتياز والتفوق" (خميس، 2020، ص50).

ويرى "محمد جاسم العبيدي" أن الدافعية للإنجاز هي: "مقدار التورع لبذل الجهد لأداء الواجبات والمهمات بصورة جيدة " (مرتضى، 2012، ص233).

ويراها "حنفي عبد الغفار" أنها: "تهيؤ ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مجرى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق نجاح أو بلوغ هدف يترتب عنه نوع من الإشباع، وذلك في المواقف التي تتضمن تقويم الأداء على درجة محددة من الإمتياز" (حمري، 2016، ص123).

يشترك هذا التعريف في العديد من النقاط لما جاءت به بوتري في دراسة (جمعة، 2021، ص759) التي ترى أنها: "عبارة عن محرك ثابت نسبيا في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته لتحقيق غاياته وبلوغ نجاحات تترتب عليه درجة من الإشباع في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء".

وورد في (أبو لطيفة، 2019، ص64) نقلا عن "لكحل" أنها: "عبارة عن إستعداد ثابت نسبيا عند الفرد متفاعل مع احتمالات النجاح والفشل وجاذبية الحافز الخارجي للنجاح.

وذكر في " عيساوي عبد الرحمن" أن الدافع لإنجاز هو: "الرغبة في تحصيل شيء صعب المنال، وإتقان بعض المهارات والتغلب على الموانع والعوائق، كما يمكن تسميته بالسعي نحو التميز والتفوق" (عيساوي، 1972، ص301)

أما "فاروق عبد الفتاح" فيرى أنها: "الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهي هدف ذاتي تنشط وتوجه السلوك، وتعتبر من المكونات الهامة في النجاح المدرسي" (بودربالة، 2011، ص20).

في حين ترى (أبو علام، 2014، ص256) أنه: " يقصد بها حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى من التفوق".

إضافة إلى التعاريف السابقة نضيف أيضا ما يلي:

الدافع للإنجاز هو: "خاصية عقلية وانفعالية ويشير إلى الكفاح والمنافسة من أجل النجاح والتفوق على الآخرين في الأعمال والمهام التي تتضمن درجة من الصعوبة، وذلك بمعدل مرتفع من النشاط وفي أقل وقت ممكن" (الضفيري، 2008، ص39).

يشير "سينيه" إلى أنها: "ذلك الباعث الذاتي والمحرك النفسي الداخلي الذي من شأنه مساعدة الأفراد على مواصلة أعمالهم، وتعزز من تحقيق الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها" (العمري، 2017، ص216).

بينما ورد في (كمور، 2012، ص 334) أنها: "ما يحرك الفرد للقيام بمهماته على أفضل وجه وأن ينجزه بكفاءة وسرعة وبأقل جهد وأفضل نتيجة، وهو إستعداد يتميز بالثبات النسبي للسعي للتحصيل والنجاح، وهذا الاستعداد يضل كامنا في الفرد حتى يستثار بمثيرات في موقف الإنجاز تبين له أن الإرادة هي وسيلة بلوغ الهدف".

ويعرف "جول دنسون" الدافعية للإنجاز أنها: "حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة" (الأزرق، 2000، ص122).

ويرى "هيل جارد وزملاءه" هي: "تحديد الفرد لأهدافه وفقا لمعايير التفوق في إنتاجه وأنجازه" (كمال، 2006، ص90).

الدافعية للإنجاز هي: "رغبة الطالب في إنجاز مهامه الدراسية، على الرغم من العوائق التي تواجهه من أجل الوصول إلى هدف معين في وقت محدد، وهو حافز نحو السعي إلى النجاح وتحقيق النهاية المرغوبة والمأمولة، كما انه دافع للتغلب على الصعاب والانتهاء بسرعة من أداء الأعمال على أفضل وجه" (خلف وآخرون، 2022، ص337).

وهي أيضا: "الرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح فيه، وتتميز هذه الرغبة في الطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة والرغبة الجامحة في العمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلها، وتفضيل المهمات التي تنطوي على المجازفة بدل المهمات التي لا تنطوي على مجازفات" (غباري،2008، ص49).

تمثل الدافعية للإنجاز أحد أهم الجوانب التي توجه سلوك الفرد وتنشطه، كما أنها تعتبر مكون أساسي في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته وبلوغ أهدافه من خلال ما ينجزه من مهام (مصطفى، وعبد الله، 2017، ص99).

تشير الدافعية للإنجاز (الجندي، 2013، ص169) إلى: "رغبة الفرد وطموحه المستمر والثابت وبذل الجهد لتحقيق هدف مماثل لمعايير معينة على أساس مستوى محدد للامتياز، بسرعة ممكنة من أجل الحصول على مستوى عالي من التفوق" (sarangi,2015,p 141).

يرى (الغامدي، 2000، ص21) بأن الدافع للإنجاز: "سمة تفاعلية في الشخصية، تعني إستعداد الفرد للرغبة المستمرة في الإتقان والإمتياز في تحقيق المهام التي يقوم بها، وإنجاز الأعمال والتغلب على العقبات بكفاءة، ويظهر هذا في مستوى الوعي بقيمة الوقت وأهمية الطموح والتوجه المستقبلي والمثابرة للأداء الأفضل" (عبد العليم، 2015، ص188).

تعتبر الدافعية للإنجاز القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد نحو وضع الأهداف والمثابرة وإدراك أهمية الوقت من أجل تحقيقها، وتجاوز الصعاب والعقبات التي تعترضه (عبد الرؤوف، وأبو الحاج، 2023، ص530).

وهذا ما جاء أيضا في (الشربيني، وصالح، 2021، ص650) بأنها: "الانتباه في الموقف التعليمي والاستعداد لتحمل مسؤوليته الدراسية، والسعي والمثابرة نحو التفوق، وتقدير الوقت والتخطيط للمستقبل".

قامت الطالبة بتبني التعريفين السابقين كونهما مناسبان لدراستها حيث أن محتواهما يتضمن أبعاد المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

وحسب "عبد اللطيف خليفة" أنها: "إستعداد الفرد لتحمل المسؤولية والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل" (سليماني، وبلقوميدي، 2022، ص81).

من خلال استعراض التعاريف السابقة تبين للطالبة أن الدافعية للإنجاز هي القوة والطاقة المحركة لسلوك الفرد التي تجعله في حالة إستعداد ورغبة لبلوغ الأهداف التي قام بتسطيرها مسبقا لنفسه عن طريق مثابرته وطموحه العالي، وهذا من أجل الوصول بمستوى أداءه وإنجازه إلى درجات الإمتياز.

وبناءات لما سبق تتبنى الطالبة تعريف "عبد اللطيف خليفة" للدافعية للإنجاز كإطار مفاهيمي لهذه الدراسة لتميزه بأبعاد متعددة لها علاقة بما جاء في المقياس المستخدم في الدراسة الميدانية للدراسة الحالية.

3. الأطر النظرية المفسرة للدافعية للإنجاز:

1/ نظرية ماكليلاند:

لقد كان "موراي" ونظريته الأثر البارز في فكر ماكليلاند والذي تقوم نظريته على مبدأ أن الحاجات هي أكبر القوى الدافعة للسلوك الإنساني (عطية، 2007، ص65).

قدم "ماكليلاند" تفسيرا للدافعية للإنجاز افترض فيه أن هناك إرتباط بين الخبرات السابقة والأحداث الإيجابية، وما يحققه الفرد من نتائج، فإذا كانت مواقف الإنجاز الأولية إيجابية بالنسبة للفرد فإنه يميل للأداء والانهماك في السلوكيات المنجزة، أما إذا حدث نوع من الفشل وتكونت هناك بعض الخبرات السلبية فإن ذلك سوف ينشأ دافعا لتحاشي الفشل (قسوط، وطلعت، 1979، ص 37).

وقد أوضح " كورمان" (1974) أن تصور ماكليلاند للدافعية للإنجاز له أهمية كبيرة لسببين هما:

أ. **السبب الأول:** أنه قدم لنا أساسا نظريا يمكن من خلاله مناقشة وتفسير نمو الدافعية للإنجاز لدى بعض الأفراد، وإنخفاضها لدى البعض الآخر، حيث تمثل مخرجات أو نتائج الإنجاز أهمية كبيرة من حيث تأثيرها الإيجابي والسلبي على الأفراد، فإذا كان العائد إيجابيا ارتفعت الدافعية أما إذا كان سلبيا انخفضت الدافعية للإنجاز، مثل هذا التصور يمكن من خلاله قياس الدافعية لإنجاز الأفراد والتنبؤ بالأفراد اللذين يؤدون بشكل جيد في مواقف الإنجاز مقارنة بغيرهم.

ب. **السبب الثاني:** يتمثل في استخدام "ماكليلاند" لفروض تجريبية أساسية لفهم وتفسير ازدهار وهبوط النمو الاقتصادي في علاقته بالحاجة للإنجاز في بعض المجتمعات والمنطق الأساسي خلق هذا الجانب تم تحديده فيمايلي:

هناك إختلاف بين الأفراد فيما يحققه الإنجاز من خيرات مرضية بالنسبة لهم.

يميل الأفراد ذو الحاجة المرتفعة للإنجاز إلى العمل بدرجة كبيرة في المواقف التالية مقارنة بالأفراد المنخفضين في هذه الحاجة وخاصة في كل من:

– **مواقف المخاطرة المتوسطة:** حيث تقل مشاعر الإنجاز في حالات المخاطرة المحدودة أو الضعيفة، كما يحتمل ألا يحدث الإنجاز في حالات المخاطرة الكبيرة.

– **المواقف التي تتوفر فيها المعرفة بالنتائج أو العادة أو الأداء:** حيث أنه مع إرتفاع الدافع للإنجاز يرغب الشخص في معرفة إمكانياته وقدراته على الإنجاز (بني يونس، 2007، ص80).

– **المواقف التي يكون الفرد فيها مسؤولا عن أدائه:** ومنطق ذلك هو أن الشخص الموجه نحو الإنجاز يرغب في تأكيد مسؤولياته عن العمل لأن للدور الملزم لعمل ما يتسم بعدد من الخصائص فأن الأفراد ذوي الحاجة المرتفعة للإنجاز سوف ينجذبون إلى هذا الدور أكثر من غيرهم، وأوضح «ماكليلاند" في هذا الشأن أن النمو الاقتصادي للأمم يعتمد على الأداء الناجح للدور الملزم، حيث يعتمد نجاح المجتمع وتقدمه على عدد الأفراد الذين ينجذبون إلى الوظيفة الملزمة حيث تعمل المسؤولية أو الإستقلالية في الأداء (خليفة، 2000، ص110).

وقام "ماكليلاند" كذلك بتحليل مماثل لمضمون قراءات الأطفال في الفترة الممتدة من (1925 إلى 1950) في 33 دولة من دول العالم، وتبين له من خلال دراسته العلاقة بين النمو الاقتصادي في هذه الدول ومستويات الحاجة للإنجاز من خلال "achivement imagery" تبين أن ظروف تدريب الأطفال على الإنجاز كانت وراء النمو والازدهار الإقتصادي الذي حدث (خليفة، 1990، ص112).

2/ نظرية أتكينسون:

اتسمت نظرية "أتكينسون" في الدافعية للإنجاز بعدد من الملامح ميزتها عن نظرية "ماكليلاند"، ومن أهم هذه الملامح أنه كان أكثر توجها نحو الدراسات التجريبية للمتغيرات، وبذلك اختلف "ماكليلاند" في اعتماده على المتغيرات الإجتماعية المواكبة للمواقف المختلفة في الحياة، وما يميز نظرية "أتكينسون" أيضا أسسها على ضوء معطيات نظريات الشخصية ومعالم علم النفس التجريبي (الزغلول، والهنداوي، 2015، ص302).

وتقوم هذه النظرية على أساس أن السلوك المرتبط بالإنجاز يتكون من عاملين هما:

أ. الرغبة في النجاح بدرجة تجعل الفرد يتجه نحو الهدف وتتولد هذه الرغبة نتيجة مجموعة من المتغيرات.

ب. الخوف من الفشل مما يجعل الفرد يبتعد عن الهدف نتيجة تجربة سابقة مر بها، وكذلك هذا نتيجة لمتغيرات (الضريبي، 2015، ص81-82).

وقد قدم "أتكينسون" معادلات لشرح هاذين العاملين:

1/ معادلة الميل لتحقيق النجاح:

الميل لتحقيق النجاح: الدافع لبلوغ النجاح، إحتمالية النجاح
قيمة الباعث: **is ps ms ts**

يتضح من خلال هذ المعادلة أن الميل إلى النجاح هو نتيجة العوامل الثلاثة:

أ. عامل الدافع إلى النجاح: (ms) يتم تقديره بواسطة درجة الحاجة للإنجاز على تفهم الموضوع (tat).

ب. عامل احتمالية النجاح: (Ps) اعتقاد الشخص وتوقعه بأنه سوف ينجح في أداء مهمته.

ج. عامل قيمة الباعث في أداء مهمة ما (عبد الواحد،2010، ص391).

2/ الميل لتحاشي الفشل:

معادلة الميل لتحاشي الفشل: الدافعية لتحاشي الفشل	
إحتمالية النجاح	قيمة الباعث للفشل
Pfif	**tap-maf**

اتضح من خلال المعادلة السابقة أن الميل لتحاشي الفشل محصلة لثلاثة عوامل هي:

أ. عامل الدافع لتحاشي الفشل: (maf) تقديره على إختبار القلق (tap) أعده "ماندر".

ب. إحتمالية الفشل: (pf) هي محددة في معلم المواقف التجريبية (خويلد، 2005، ص44).

ت. عامل قيمة الباعث للفشل: (if) باعث قيمة تلبيته لأن الفشل فيها تقدير ناتج أو محصلة الدافع للإنجاز (tr) ويساوي ميل لبلوغ النجاح (is) + الميل لتحاشي الفشل (taf)، (tr = is + taf) (سيد، 2009، ص73).

من خلال ما سبق نستنتج أن جوهرة نظرية "أتكينسون" يتحدد في أن الشخص ذا الدافعية للإنجاز يضع طموحات وأهداف في نطاق الإعتدال، أي أن المخاطرة المعتدلة هي أهم مظهر تعبيري سلوكي يميز ذوي الإنجاز العالي، وفي المقابل نجد ذوي دافعية تجنب الفشل العالية الذين إما يختارون أسهل البدائل أو أصعبها (الزق، 2012، ص243).

3/ نظرية العزو:

تعد نظرية العزو من أكثر النظريات المعرفية التي عالجت موضوع الدافعية نحو تحقيق النجاح وتجنب الفشل، يعد "فريتز هايدر" هو المؤسس لهذه النظرية، ومن أوائل المهتمين بدراسة دوافع الأفراد الكامنة وراء تفسيراتهم السببية، وقد بين أن الأفراد يعزون الأحداث إلى القوى الشخصية أو البيئية أو الإثنين معا، كم أنهم يفسرون عائد السلوك في ضوء هذه الجوانب، يعتبر "هايدر" أن هناك دافعين رئيسيين وراء التفسيرات السببية التي يقدمها الأفراد:

أ. الدافع الأول: حاجة الفرد لتكوين فهم مترابط على العالم المحيط.

ب. الدافع الثاني: حاجة الفرد للتحكم والسيطرة على البيئة وذلك من خلال التنبؤ بسلوكيات الآخرين والسيطرة عليها (شارف، 2018، ص142).

وقد تمت دراسة عمليات العزو السببي في عدة مجالات نذكر منها: الإتجاهات، الإستثارات الإنفعالية إلى غير ذلك، أما بالنسبة للدافعية للإنجاز فقد أوضح كل من"أركيس" و "جارسكي" أن للعزو أهمية بالغة في الدافعية للإنجاز ذلك أن

الأفراد الذين يوجد لديهم دافع للنجاح أكبر من الدافع لتحاشي الفشل يميلون إلى غزو النجاح لأسباب داخلية، وفي المقابل نجد أن الأفراد الذين لديهم الدافع لتحاشي الفشل بدرجة أكبر من الدافع لتحقيق النجاح يميلون إلى غزو النجاح لأسباب خارجية.

خلافا لما جاء به "أتكينسون" فإن "بيرنارد واينير" يقر بأن الفشل في تحقيق الهدف يمكن أن يؤدي إلى ترك العمل، كما يمكن أن يؤدي أيضا إلى إعادة النظر والمثابرة في أداء العمل حتى الوصول إلى الهدف (باهي، وشلبي. 1998، ص40).

ويصنف "واينير" وزملاءه الأسباب التي يعزوها التلاميذ إلى ثلاثة أبعاد رئيسية:

أ. **البعد الأول:** (السببية): الأسباب الداخلية، عوامل لدى الشخص نفسه مع المسببات الخارجية.

ب. البعد الثاني: (الثبات): الأسباب الثابتة أو الدائمة وغير الدائمة.

ت. البعد الثالث: (التحكم): الأسباب التي تخضع للضبط والتي لا تخضع للضبط (القدرة على التحكم) = قادر غير قادر (viau,1994,p 99).

4/ نظرية موراي:

يعتبر "موراي" من منظري نظريات السمات الشخصية ولقد تمكن هو وفريقه عام (1938) من تصميم إختبار إسقاطي هو إختبار تفهم الموضوع، تمكن موراي من بناء نظرية مبدعة عن الشخصية الإنسانية بما أسهم به في فنيات قياس او دراسة فهو يقدم نظريته كصيغة جديدة لنظريته التحليل النفسي في الدافعية (الخيري، 2008، ص37).

و يتفق "موراي" مع "ألبرت" في الإعتقاد بأن الدوافع تمثل أساس المحاولات و المساعي في نظريته الشخصية، و لكنه يفضل قبول رأي "فرويد" القاضي بأننا مدفوعين برغبة في إشباع الدوافع المولدة للتوتر لإزالة التوتر و أطلق عليها الحاجات، و أن الشخصية محددة بطبيعتها بما يصدر عنها من عمليات نفسية مركزها المخ، و هو يعرف الحاجة إلى الإنجاز على أنها قوة فيسيولوجية كيميائية تثار بواسطة عمليات داخلية في الإنسان أو مؤثرات خارجية، و عندما تتأثر هذه الحاجة فإنها تخلق طاقة تحرك السلوك في البيئة بطريقة معينة لإشباعها، و على خلاف "فرويد" فقد قام "موراي" بتوسيع نطاق الحاجات لبيولوجية لتشمل: الجوع، العطش، الجنس، ضيق التنفس، و إزالة الأعضاء الجسمية الغير مريحة، الحاجة إلى تسكين أو تجنب الألم مثل الحرارة و البرودة و الأذى، كما وضع قائمة بالحاجات النفسية (الشرجبي، 2002، ص37).

ويتضح من منظور "موراي" للدافعية ما يأتي:

– التأكيد على أهمية البيئة الإجتماعية التي يعيش فيها الفرد حيث تقوم بتوفير الفرص له التي من خلالها يشبع حاجاته ويظهر هذا في ذكره أن سبل إشباع الحاجة إلى الإنجاز تتحدد على حسب نوعية الميل أو الإهتمام.

– التأكيد على أن للبيئة الإجتماعية دور فعال في إستثارة الحاجة للإنجاز، فهو يؤكد على الدافعية المستثارة وأن الفرد لابد وأن يستثار في وجود الآخرين ليتفوق.

– إهتمامه بقياس دافع الإنجاز، حيث وضع أساسيات إختبار تفهم الموضوع، فقد قرر أن الغرض من هذا الإختبار هو إستثارة الإبداع الأدبي، وبالتالي إستدعاء الخيالات التي تكشف عن العقد المستترة واللاشعورية (دحماني، 2015، ص72).

ونظرا لأهمية الإختبار في فهم وتفسير الكثير من الغموض في شخصية الأفراد، فقد توسعت إستخداماته لاحقا وصولا إلى مختلف المؤسسات التي تحتاج إلى قياس الشخصية الإنسانية والإضطرابات النفسية وخاصة في المراكز العيادية.

وتفيد هذه النظرية مؤسسات العمل وخاصة المؤسسات التربوية في معرفة العوامل التي تعمل على إستثارة الأفراد وإبراز الجانب المجهولة في سلوكاتهم التي تحول دون إبراز قدراتهم مما يوجب على المشرفين القائمين على العمل تكييف وتهيئة مناخ منظم وبيئة عمل مشجعة على الجو التنافسي بين أعضاء فريق العمل لإبراز قدراتهم الإبداعية والإبتكارية بغية الوصول بهم إلى التفوق والنجاح في الأداء (حيدرة، 2018، ص96).

4. التعقيب على الأطر النظرية المفسرة للدافعية للإنجاز:

من خلال عرض النظريات السابقة ترى الطالبة أن أصحاب هذه النظريات اهتموا بتقديم عوامل وأسباب بإمكانها تحريك الدافع لدى الفرد، لكن كل حسب نظرته فمثلا نظرية "ماكليلاند" إهتمت بالحاجات كشرط أساسي لحدوث الدافع، تشترك تقريبا في ذلك مع نظرية "موراي" التي ركزت أيضا على الحاجات كدوافع يجتهد الفرد لإشباعها، بينما ركزت نظرية "أتكينسون" على عاملين وجب توفرهما لحدوث الإنجاز وهما الرغبة في النجاح، والخوف من الفشل، وتتوافق في هذا مع نظرية الغزو، وعلى الرغم من هذا التباين والإختلاف الذي قامت بطرحه هذه النظريات من خلال تفسيرها للدافعية إلا أن هناك أوجه تشابه وقاسم مشترك بينهم ألا وهو: أن الدافع لا بد أن يكون وراءه سبب أو هدف وغاية (الحاجة، الباعث، الحافز، القيمة) لدى الفرد للقيام بسلوك ما.

5. أهمية الدافعية للإنجاز:

تعتبر الدافعية للإنجاز من العوامل النفسية الأساسية المؤثرة على أداء الفرد وتطوره، وتكمن أهميتها في عدة نواح:

– يعد الدافع عنصرا في تحقيق الإنجاز على مختلف المستويات، سواءا على مستوى الفرد أو المجتمع، فالدافعية تجعل الفرد يسارع إلى النجاح والتفوق في مختلف المجالات والأنشطة بينما قد يواجه الفرد قلة الإنجاز في غياب الدوافع، ويذكر كل من (troher et mcconel, 1978) أن الدافع هو القوة وراء الإنجاز، وأنه لايكفي إمتلاك القدرات العقلية فقط للنجاح، فالدافع يؤثر على سلوك الفرد ويوجه طاقاته نحو تحقيق الأهداف والغايات سواءا على المجال الأكاديمي أو في مجالات الحياة المختلفة (معمرية، 2013، ص7).

– تمنح الدافعية للإنجاز المرتفعة للأفراد المثابرة والكفاءة في أشكال مختلفة من الأداء ويصبح لديهم مفهوم مرتفع عن ذواتهم فهم كثيرو الحركة وراغبون في التطور والنمو ولديهم قدرة أكبر على تحمل الضغوط والصعاب ومقاومتها (عبد المقصود، 1991، ص2).

– تظهر أهمية دافعية الإنجاز في كونها تنمي العديد من الخصائص لدى الفرد منها: السعي نحو التفوق، القدرة على تحديد الهدف وإستكشاف البيئة، القدرة على تحمل المسؤولية والتعامل مع الذات، القدرة على التخطيط الجيد وتعديل المسار (اليوسف، 2018، ص361).

يتفق علماء النفس على أهمية ودور الدافعية في تحريك وتوجيه السلوك الإنساني بصفة عامة وفي الإنجاز والتعلم بصفة خاصة فتؤثر الدوافع على العمليات العقلية، فهي بدورها مرتبطة بالتعلم والإنجاز تؤثر وتتأثر به (ناجي،2010، ص25).

– كما تظهر أهمية الدافعية للإنجاز كذلك في كونها توفر التوازن بين جهد العامل وبين ما يحصل عليه من مكافأة وذلك لتحقيق التكامل بين مطالب العاملين وأهداف التنظيم.

– تساهم في رفع وتحسين وزيادة مخرجات الأداء في جميع مجالات الحياة (تقار، 2024، ص68).

6. أنواع الدافعية للإنجاز:

تتنوع الدوافع الإنجازية التي تحرك سلوك التلميذ وتوجهه نحو الهدف فمنها:

1/ الدوافع الداخلية: التي تنبع من داخله كرغبته في المعرفة وإشباع فضوله، والشعور بالرضا عن تحقيق الإنجازات، تساهم في بناء قاعدة معرفية قوية، وهي ترتبط إرتباطا وثيقا بإنجازات التلميذ والوعي بالتميز الدراسي.

2/ الدوافع الخارجية: تأتي من البيئة المحيطة، فهي قوة محركة وموجهة للتعلم تستثار من خارج ذات التلميذ، أي تكون بواعث خارجية من بيئته الإجتماعية، الأسرية، المدرسية، ومن أبرز هذه البواعث المكافآت، التقدير الإجتماعي، والتنافس مع الآخرين، تلعب هذه الدوافع مجتمعة دورا حاسما في تحفيز التلميذ وتحقيق نتائج تعليمية أفضل (سعداني، 2000، ص116).

وهناك تقسيم آخر لدافعية الإنجاز وهو الذاتية والإجتماعية حيث ميز "فيروف وشارلز سميث" (1969) نوعين من الدافعية للإنجاز هما:

1/ الدافعية للإنجاز الذاتية: وهي التي تتضمن تطبيق المعايير الشخصية الداخلة في موقف الإنجاز، بمعنى أنها تنبع من داخل الفرد وذلك بالإعتماد على خبراته السابقة، حيث يجد لذة في الإنجاز والوصول إلى الهدف، فيرسم لنفسه من خلال ذلك أهدافا جديدة بإمكانه بلوغها (الزليتني، 2008، ص163).

2/ الدافعية للإنجاز الإجتماعية: و تتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الإجتماعية أي مقارنة أداء الفرد بالآخرين، بمعنى أنها تخضع لمعايير و مقاييس المجتمع و يبدأ بالتكون في سن المدرسة الإبتدائية حيث يندمج الدافع الذاتي والإجتماعي ليشكل دافع إنجاز متكامل ينمو في تقدم السن، وكذلك الإحساس بالثقة في النفس والاستفادة من الخبرات الناجحة للأقران، أي يمكن أن يعمل كلا النوعين في نفس الموقف لكن قوتيهما تختلف وفقا لأيهما أكثر سيادة في الموقف، فإذا كانت دافعية الإنجاز الذاتية لها وزن أكبر وسيطرة في الموقف فإنه غالبا ما تتبعها دافعية الإنجاز الإجتماعي و العكس صحيح (مجدي، 2003، ص36).

7. مستويات الدافعية للإنجاز:

تتنوع مستويات دافعية للإنجاز بين الأفراد وتتأثر بجملة من العوامل الداخلية والخارجية، فمن الناحية الداخلية تلعب الإهتمامات والقيم دورا هاما في توجيه سلوك الفرد ودفعه نحو تحقيق أهدافه، بينما تلعب البيئة الخارجية التي يعيش فيها الفرد دورا هاما في تشكيل دافعيته، حيث تقدم له الفرص والتحديات التي تحفزه على الإنجاز، بمعنى أن خبرة الفرد والظروف الإجتماعية التي يعيشها تحددان مدى تعبئته لطاقته في إتجاه تحقيق الإنجاز أو الإبتعاد عنه (شريك، 2019، ص151).

سنعتمد التقسيم الثلاثي لدافعية الإنجاز والمتداول في أغلب الدراسات وهو كالتالي:

1/ المستوى المرتفع: يعد المستوى المرتفع من دافعية الإنجاز سمة شخصية إيجابية تساهم في تحقيق النجاح والتميز في مختلف مجالات الحياة، لكن زيادة الدافعية فوق حدها الطبيعي قد يعيق الأداء أكثر مما ييسره (توق وآخرون، 2009، ص233).

2/ المستوى المعتدل: يعد المستوى المعتدل من دافعية الإنجاز هو أفضل المستويات للتأدية الفعالة في مختلف المهام والأنشطة، بمعنى أن هذا المستوى يمثل حالة مثالية للتوازن بين الدافع والقدرة على الأداء بشكل فعال دون التعرض للضغوط والتوتر، في هذا المستوى يكون الفرد على درجة مناسبة من اليقظة والإنتباه، يستطيع التركيز وإنجاز مهامه بكفاءة (محي الدين، 1988، ص11).

3/ المستوى المنخفض: يعد المستوى المنخفض من دافعية الإنجاز عقبة كبيرة أمام تحقيق النجاح، خاصة في المراحل الدراسية الهامة مثل شهادة الباكالوريا، في هذا المستوى يعاني التلميذ من ضغوطات نفسية كبيرة تعيق تقدمه وتؤثر على تحصيله الدراسي كما أنها تدني ثقته بنفسه وقدراته وبالتالي يصبح غير مهتم بإظهار أي تميز في آدائه (صحراوي، 2002، ص99).

8. مكونات الدافعية للإنجاز:

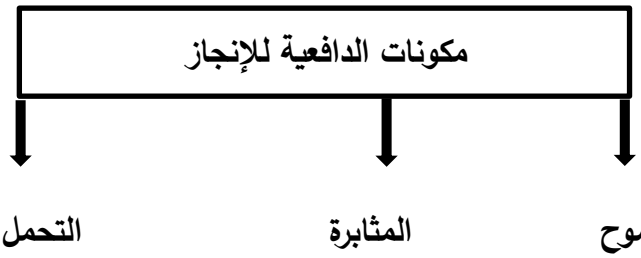
يرى "أوزبل" أن هناك ثلاث مكونات على الأقل لدافع الإنجاز وهي:

1/ **الحافز المعرفي:** الذي يشير إلى محاولة الفرد إشباع حاجاته لأنه يعرف ويفهم، حيث أن المعرفة الجديدة تعين الأفراد على أداء مهامهم بكفاءة أكبر فإن ذلك يعد مكافأة له (قوراري، 2014، ص77).

2/ توجيه الذات: يمثل رغبة الفرد في المزيد من السمعة والمكانة التي يحرزها عن طريق أداءه المميز والملتزم في الوقت نفسه بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها بما يؤدي إلى شعوره بكفايته وإحترامه لذاته.

3/ دافع الإنتماء: بمعناه الواسع الذي يتجلى في الرغبة في الحصول على تقبل الآخرين، ويتحقق إشباعه من هذا التقبل، كدور الوالدين بوصفهما مصدرا أوليا لتحقيق إشباع حاجات الإنتماء ثم يأتي بعد ذلك في الغالب دور المعلم بإعتباره مصدرا آخر لإشباع الدافع للإنتماء (مجدي، 2013، ص240).

أما "عبد الرحمن محمد حسن" نقلا عن "عبد القادر" قد قام بتحديد دافع الإنجاز من خلال ثلاث مكونات المتمثلة فيما يلي:



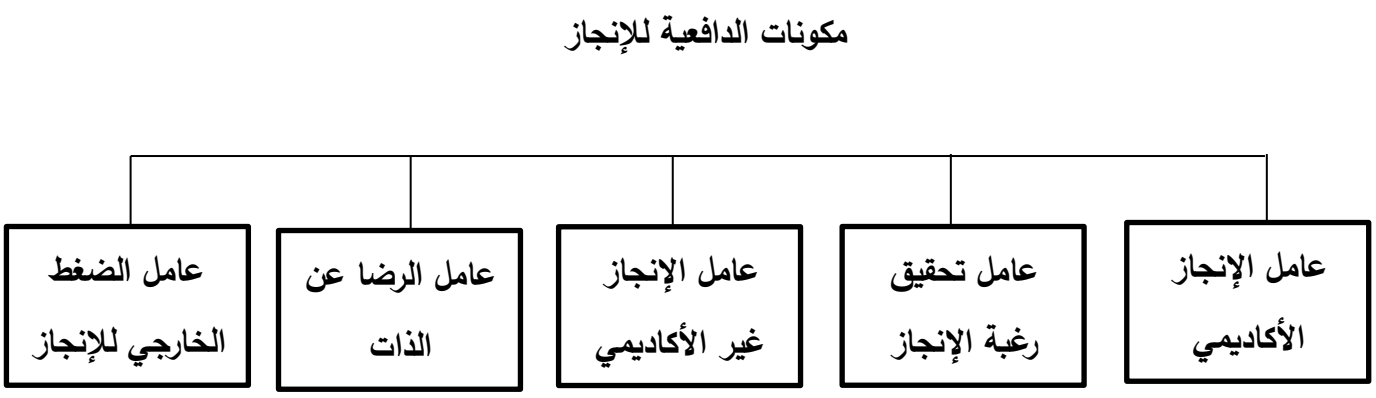
الشكل رقم (05) يوضح مكونات الدافعية للإنجاز عند "جيلفورد" (محي الدين، 1988، ص63).

الطموح العام، النجاح بالمثابرة (بذل الجهد)، التحمل من أجل الوصول إلى الهدف (عبد الرحمن، 2009، ص159).

وحسب "جيلفورد" إنتهى إلى وجود ثلاث مكونات للدافعية للإنجاز والشكل التالي يبين ذلك:

من خلال الشكل السابق نلاحظ أن "جيلفورد" قسم الدافعية للإنجاز إلى ثلاث مكونات أساسية هي الطموح، المثابرة، والتحمل.

أما "ميتشل" "mitchell" توصلت إلى أن دافع الإنجاز يتكون من الأبعاد التالية حسب الشكل التالي:



الشكل رقم (06) يبين مكونات الدافعية للإنجاز عند "ميتشل" (mitchell,1961,p 59).

9. وظائف الدافعية للإنجاز:

تؤدي الدافعية للإنجاز وظائف أساسية في تحديد وتشكيل السلوك يمكننا تلخيصها في النقاط التالية:

- ترفع مستوى أداء الفرد وإنتاجه في مختلف المجالات.

- شرط ضروري لبدأ التعلم.

- توجه السلوك وتنشيطه (عواد، 2012، ص172).

- تؤثر على إدراك المتعلم للمواقف.

- تؤدي إلى حدوث حالة من الإستمتاع عند تحقيق الهدف والشعور بالنجاح.

- تساعد على فهم السلوك الذاتي (السقا، 2018، ص53).

- تجعل الفرد أكثر إندماجا في عملية التعلم.

- تحرر الطاقة الإنفعالية الكامنة في الكائن الحي والتي تثير نشاطا معينا.

- تعمل على توجيه نشاط الفرد نحو الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه والتخلص من التوتر الذي يعيشه وهذا ينطبق على الدوافع الفطرية والمكتسبة، وتعد الأسس الأولى لعملية إكتساب المهارات والتعديل من أنماط السلوك الأولية التي تكمن فيها أسس عملية التعلم (غالب، 1983، ص115).

وهناك من قام بتصنيف وظائف الدافعية للإنجاز على النحو التالي:

1/ وظيفة بعث السلوك وإثارته (الإستثارة والتنشيط): فالدافعية توفر القوة والطاقة التي تحرك السلوك وتدفعه إلى النشاط وبذل الجهد بعد حالة السكون، وتتناسب شدة الدافع طرديا مع درجة النشاط أو مع قدرة الطاقة التي يقوم الفرد بتعبئتها، فكلما طال وقت الحرمان في حالة الدوافع الأولية وأهمية الهدف في حالة الدوافع الثانوية زاد النشاط المبذول من أجل الوصول إلى الهدف وبلوغ الغايات والعكس صحيح (كندي، 2021، ص842).

2/ وظيفة توجيه السلوك: وهذا عن طريق تحديد مساره بين البدائل السلوكية المختلفة، فالدافعية بمثابة البوصلة التي تحدد إتجاه السير للإنسان في طريق سلوكي محدد (الطواب، 1992، ص101).

3/ وظيفة تعزيز السلوك: يقول "عفيف" (2015، ص112): "أنها تعتبر محرك السلوك الفردي في إشباع الرغبات، كما تساعد في إختيار الوسائل المناسبة للإستجابة للحاجة المرغوبة.

4/ وظيفة صيانة السلوك: ويقصد بها المحافظة على ديمومة السلوك من أجل تحقيق المطلوب، أي أنها تجعل من الفرد مثابرا حتى يصل إلى التوازن الذي يسمح له بالبقاء والإستمرار (الزغلول، 2012، ص217).

5/ الوظيفة التفسيرية: وهي حسب "الغامدي" (2009، ص117): "أنها الوظيفة الأساسية للدافعية، فمن خلالها يتم تفسير السلوكيات بمختلف أنواعها.

10. العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز:

تتأثر الدافعية للإنجاز بمجموعة متنوعة من العوامل التي تتداخل فيما بينها ويمكن تصنيفها إلى:

1/ **العوامل الشخصية:** تتأثر الدافعية للإنجاز بعوامل داخلية مثل الإيمان بالنفس، تقدير الذات، الأهداف الشخصية، السمات الشخصية كالمثابرة والعزيمة، فإعتقاد الفرد بقدرته على تحقيق النجاح وتقديره لقيمته وقدراته، إضافة إلى تحديده لأهدافه بشكل واضح وتطويره الذاتي كلها عوامل تدفع الفرد نحو الإنجاز وتساهم في زيادة الثقة بالنفس وبالتالي التفوق وبلوغ الهدف (غباري، 2008، ص254).

2/ **الآباء ودافعية الإنجاز:** حسب (Eccles and Harold 1993) تلعب مشاركة الآباء دورا هاما في إنجاز أبناءهم الأكاديمي ونموهم الإجتماعي والإنفعالي كما أشار (bayer 1995) أن تشجيع الآباء الأكاديمي يدعم نمو أبناءهم المعرفي ويساعدهم على تحقيق نتائج أفضل في الإمتحانات لأن دعم الوالدين وتطلعاتهم مرتبط بإستعداد أولادهم.

أما (Hassler and stage 1992) فيقترحان أن توقعات الآباء العالية تحفز أبناءهم على بذل المزيد من الجهد وتزيد ثقتهم بأنفسهم ودافعيتهم للإنجاز كما أن توقعات الآباء التعليمية تؤثر على طموحات أبناءهم المهنية وخططهم المستقبلية.

في حين أوضح (mau and bikos 2000) أن إدراك المراهقين لدعم آباءهم في التعليم يؤثر بشكل كبير على دافعيتهم أما عن نوعية العلاقة بين الآباء ومدارس أبناءهم تؤثر على نجاحهم (فاضل، 2021، ص163).

بالرغم من ثبوت فوائد مشاركة الآباء في المدرسة، إلا أن الكثير منهم لا يشاركون بشكل فعال، تزداد هذه المشكلة خاصة عند إنتقال الأبناء من الطور الإبتدائي إلى المتوسط والثانوي.

3/ المدرسة ودافعية الإنجاز: أشارت بعض البحوث إلى أهمية المدرسة بالنسبة لدافعية الإنجاز فهي تلعب دورا هاما في تعزيزها من خلال خلق بيئة تعليمية داعمة تشجع على الشعور بالإنتماء والترابط وتوفير فرص لتعلم فعال.

كما أوضح كل من (Wilson 1992) و(esposito 1999) أن بناء علاقات إيجابية بين المعلمين وتلاميذهم وبين التلاميذ فيما بينهم يوفر بيئة تعليمية داعمة تشجع على المشاركة الفعالة والتفاعل وإستخدام إستراتيجيات تعلم فعالة، كما أن إدراك المتعلمين لتوقعات المعلمين العالية منهم لها أثر بالغ في تطلعاتهم الشخصية. (بوجطو، 2008، ص97).

4/ المجتمع والدافعية للإنجاز: تلعب البيئة المحيطة دورا هاما في تنمية الدافع للإنجاز لدى الأفراد وذلك من خلال قصص الأطفال الشائعة التي تشكل ثقافة المجتمع والتي تنمي قيما مثل المثابرة والنجاح.

ومن العوامل الأخرى التي قد تكون مؤثرة في دافعية الإنجاز وسائل الإعلام فهي معززة للدافع للإنجاز مثل التلفزيون والأنترنيت، لكن من خلال محتوى موجه لفئة معينة وهادف، كما أن القيم الثقافية السائدة في المجتمع على توقعات الإنجاز لدى الأفراد وسلوكهم (محمود، 1998، ص16).

ومن جهة أخرى تلعب الطبقة الإجتماعية دورا في توفير الفرص وهذا ما يحفز الدافع، كما ان مهنة الأب لها دور كبير وهذا ما أظهرته دراسة "ترنر" أن مهنة الوالد تؤثر على دافع الإنجاز لدى الأبناء خاصة الوظائف التي تتطلب التعامل مع الناس بمعنى مهنة قيادية تتطلب مسؤولية إستقلالية.

وتؤكد "سعاد سعيد" على أن الفهم الصحيح للمبادئ والقيم الإسلامية يقوي دافع الإنجاز والإيمان بالقدرة على النجاح يحفز على السعي لتحقيق الأهداف والربط بين العمل والعبادة يعطي العمل معنى وقيمة (العبيدي، 2009، ص312).

يتأثر الدافع للإنجاز لدى الفرد بمجموعة من العوامل المتداخلة بما في ذلك التربية، البيئة، الثقافة، الدين، مهنة الوالدين، ولكن من المهم تذكر ان التأثيرات الفردية تلعب دورا هاما أيضا.

وبالتالي المسؤول عن تعزيز دافعية الإنجاز لدى التلاميذ تقع على عاتقه هو أولا ثم الأسرة والإدارة المدرسية والمعلمين.

11. خصائص وسمات الأفراد ذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة والمنخفضة:

1/ سمات ذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة:

الأفراد ذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة يتميزون بمجموعة من الخصائص والسلوكيات التي تميزهم عن غيرهم، هذه الخصائص تساهم بشكل كبير في تحقيق النجاح والتفوق لديهم في جميع مجالات حياتهم، حسب رأي "موراي" فإن الشخص المنجز يتميز بأنه:

– يتسم بالقدرة على التنافس ويتحمل مسؤولية أفعاله، كما أنهم يتوقعون نجاحهم الذي يتوقف على مجهودهم الشخصي.

– يتمتعون بروح التحدي ويسعون دائما إلى تحقيق أهدافهم المسطرة، ويتميزون بالإصرار والطموح العالي ولا يعرفون الإستسلام بسهولة.

– يؤدون أضاءا جيدا وناجحا في معظم المواقف الإختبارية، كما أنهم يتعلمون من أخطائهم ويسعون لتحسين أدائهم (المشعان، 1995، ص115).

– أهدافهم كلها موجهة نحو تحقيق إنجاز عال، كما أنهم يميلون إلى المناصب التي تتطلب روح المبادرة والعمل الجدي، ويتجنبون العمل الروتيني.

– يتحلون بالثقة في النفس وحبهم للعمل الجماعي، بإمكانهم ضبط إنفعالاتهم والتحكم بها.

– الأشخاص ذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة ينتهزون الفرص ويمتلكون العزم والإصرار، ويطمحون إلى واقع أكبر بكثير من قدرتهم فهم يسعون دائما إلى تجاوز حدود قدراتهم.

– يتميزون بالمثابرة والإجتهاد، ويشعرون بالرضا عند تحقيق الأهداف (تبارك، 2018، ص17).

2/ سمات ذوي الدافعية للإنجاز المنخفضة:

الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة غالبا ما يظهرون مجموعة من الخصائص والسلوكيات التي تميزهم عن الآخرين، هذه الأخيرة يمكنها أن تؤثر على أدائهم الأكاديمي والمهني وعلاقاتهم الإجتماعية، ومن أبرز هذه الخصائص نجد:

– يتجنبون التحديات والمهام الصعبة ويفضلون القيام بالمهام السهلة خوفا من الفشل.

– يرفضون النشاطات التي يظنون أنها تفوق قدرتهم على الأداء مقارنة مع غيرهم.

– قلة الثقة بالنفس لايؤمنون بقدراتهم على تحقيق النجاح مما يؤثر سلبا على أدائهم.

– يتجنبون كل ما يتطلب جهد ومثابرة، ويحبطون بشكل سريع عند مواجهة الصعاب حتى لو كانت بسيطة ولا تكلفهم عناءا ومشقة (مرباح، وبن سعد، 2017، ص389).

– يرضون بما هم عليه ولا يسعون إلى تطوير أنفسهم والرفع من مستواهم في أي ناحية من نواحي الحياة، أي يكتفون بإنجاز الحد الأدنى من المطلوب ولا يسعون إلى التميز أو التفوق، او يعتمدون على الآخرين بشكل كبير في إنجاز المهام.

– في غالب الوقت يربطون فشلهم بأسباب خارجية، فالنجاح بالنسبة لهم حظ أو مصادفة وهم ليسوا محظوظين.

– يعانون من صعوبة التركيز والإلتزام بالمهام لفترة طويلة (دحماني، 2015، ص93).

12. أبعاد الدافعية للإنجاز:

كشفت الدراسات عن طبيعة الدافع للإنجاز ووصفته بأنه ذو طبيعة مركبة ويتضمن عدة أبعاد، لكن إختلف الباحثون في تحديدها لذا إنحصرت هذه الأخيرة حسب كل مقياس، في دراستنا هذه إعتمد صاحب المقياس على جملة من الأبعاد وهي:

1/ الشعور بالمسؤولية: وهي إحساس الفرد بالإلتزام تجاه نفسه والآخرين، والسعي لإنجاز المهام بكفاءة وفعالية، وهي تشير إلى الدافع الداخلي للفرد لإنجاز المطلوب وتحقيق الأهداف (المرسي، 2014، ص143).

2/ السعي نحو التفوق والطموح: والمقصود به الرغبة في تحقيق أفضل النتائج والإنجازات، والسعي الدؤوب لتحقيق الأهداف العالية، بمعنى بذل الجهد المتواصل للحصول على تقديرات عالية في الأداء والسعي جاهدا لبلوغ الأهداف المرتقبة (أبو علام، 1986، ص230).

3/ المثابرة: الإستمرار في بذل الجهد حتى في مواجهة التحديات والصعوبات دون الشعور بالملل والإحساس باليأس والتفكير في التراجع والإنسحاب (عطية، 2001، ص242).

4/ الشعور بأهمية الزمن: إدراك قيمة الوقت وإستخدامه بفعالية لتحقيق الأهداف، بمعنى إدراك الفرد بقيمة الوقت أثناء الأداء والرغبة في الإستفادة منه في التخطيط وتنفيذ أهدافه وحرصه على المواعيد دون تهاون وتأخير (المختار، 2003، ص46).

5/ التخطيط للمستقبل: ويتمثل في رسم خطة الأعمال التي ينوي الفرد القيام بها، أي التفكير في المستقبل ووضع خطط لتحقيق الاهداف طويلة المدى (كفافي، 1998، ص120).

13. الفروق بين الجنسين (ذكور/إناث) في مستوى الدافعية للإنجاز:

لقد تعددت الدراسات النفسية والتربوية التي بحثت في موضوع الفروق بين الجنسين في متغير الدافعية للإنجاز ففي هذا السياق نجد:

– دراسة "أليس" (2011) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الدافعية للإنجاز في ضوء متغير الجنس.

– دراسة "عطية" (2002) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في دافعية الإنجاز الدراسي بين الجنسين.

– دراسة "القطيش" (2017) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير الجنس.

– "إبراهيم جودة" (1994) ودراسة "سميرات" (2014) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في الدافع للإنجاز.

– دراسة "بن فروج" (2016) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في كل من صدق وثبات إختبار دافعية الإنجاز.

– دراسة "صرداوي وعمور" (2017) ودراسة "المطوع" (1996) بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى في الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير الجنس.

– دراسة "بلوك" (1981) التي توصلت إلى أن التنشئة الإجتماعية تلعب دورا هاما في توجيه إهتمامات كل من الذكور والإناث ففي حين تشجع المجتمعات الذكور على تنمية مهاراتهم المعرفية لا تحض الإناث بنفس التشجيع (عبد العزيز، 1997، ص190).

– دراسة كل من "عبده" (2003)، ودراسة "يزيد شويعل" (2017) التي أشارت إلى أن الفروق بين الجنسين جاءت لصالح الإناث في الشعور بدافعية الإنجاز.

– دراسة " تركي مصطفى" (1988) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز.

– دراسة " قطامي" (1993) التي أسفرت نتائجها على وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير الجنس في دافع الإنجاز لصالح الذكور.

– دراسة "محمود أبو مصطفى" (2016) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في مقياس دافعية الإنجاز الدراسي ولصالح الإناث.

– دراسة "شيماء الحلواني" (2021) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدافعية للإنجاز لدى المعلمين في القدس تعزى لمتغير الجنس.

وتؤكد "شريم رغدة" على وضوح هذه الفروق من خلال مرحلة المراهقة في حين ترتكز إهتمامات الإناث على إستجابات الآخرين نحوهم خاصة الذكور مما يدفعهن إلى التركيز على المهارات الإجتماعية وإسعاد الآخرين على حساب أهدافهن الشخصية والإنجاز الأكاديمي، نجد الذكور يميلون في نفس المرحلة إلى بذل جهد أكبر في الدراسة سعيا وراء العمل الذي يحقق لهم الدخل المادي (شريم، 2009، ص205).

ويرى "كرو" (1982) في دراسته التي شملت 31 فردا من الجنسين والتي توصلت أهم نتائجها إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز وهذا مالم يتوافق مع دراسة "فاروق عبد الفتاح موسى" 1986 التي طبقت على عينة متكونة من 362 طالب وطالبة وكانت النتائج وجود فروق بين الجنسين في مستويات الدافع للإنجاز لصالح الذكور (الشرقاوي، 1997، ص122).

وورد في (شوقي، 2003، ص6): أن دراسة كل من "حسن علي حسن" (1989)، ودراسة "أحمد عبد الخالق" (1991) التي هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في بعض مقاييس الإنجاز وكانت النتائج تفوق الذكور على الإناث في الميل إلى الإنجاز والشخصية الإنجازية، أرجع "حسن" ذلك إلى شعور المرأة بقلة ثقتها بقدراتها أو قلة سيطرتها على مستقبلها بينما عزا "أحمد عبد الخلق" النتائج إلى شعور الإناث بالحاجة إلى الإنتماء والقبول الإجتماعي أكثر من شعورهن بالحاجة لتحقيق الإنجاز (الشرقاوي، 1997، ص140).

– دراسة "adedeji tella" (2007) التي شملت 450 تلميذ وتلميذة من المرحلة الثانوية وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين الجنسين في دافعية الإنجاز لمادة الرياضيات لصالح الذكور.

– دراسة "بوقصارة" (2007) التي أجريت على عينة من تلاميذ الطور الثانوي وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين الجنسين لكن لصالح الإناث (حمري،2012، ص 58).

من خلال عينة الدراسات التي تم عرضها سابقا تبين الطالبة وجود تباين في نتائج التي توصلت إليها الدراسات فيما يتعلق بوجود فروق بين االنوعين ذكور وإناث في الدافعية للإنجاز ربما هذا راجع لإختلاف طرق البحث، العينات، والثقافات كذلك المجتمعات وما إلى ذلك، كما أرجع كل باحث تلك النتائج لأسباب مختلفة وعوامل متعددة منها التنشئة الإجتماعية والثقافية، ونظرة المجتمع لكلا الجنسين.

لذا لا يمكننا الجزم بوجود فروق بين النوعين في الدافع للإنجاز بالرغم من التباين الموجود في نتائج الدراسات السابق ذكرها والتي أغلبها كانت تشير إلى وجود فروق في الدافعية للإنجاز لصالح الذكور لكن ليس ذلك الإختلاف الواضح والمطلق لذا يلزم إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات لفهم هذه الظاهرة بشكل أفضل.

14. الفروق بين الجنسين (علمي/أدبي) في مستوى الدافعية للإنجاز:

لقد تعددت الدراسات التي تناولت الفروق بين التخصصين العلمي والأدبي، ومن أهم هذه الدراسات نجد:

– دراسة "فريدة سهل" (2009) التي طبقت على عينة بحجم 270 تلميذ وتلميذة من تلامذة السنة الثالثة ثانوي وقد خلصت الدراسة إلى وجود فروق في الدافعية للإنجاز لصالح العلميين (سهل، 2009).

– دراسة الباحث "lapper" (2005) التي سعت إلى تحديد مستوى الدافعية وعلاقتها بمستوى الإنجاز الأكاديمي في ضوء متغيرات الجنس والعمر والعرق والتخصص، والتي طبقت على عينة بلغ عددها 779 طالب وطالبة وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في مستوى الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير التخصص (اليوسف، 2018، ص363).

– دراسة "كمور" (2013) التي هدفت إلى تحديد العلاقة بين الدافعية للإنجاز ومستوى الذكاء الإنفعالي طبقت على عينة بلغ عددها 201 طالب وطالبة جامعيين وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في مستوى الدافعية للإنجاز تعزى إلى التخصص (كمور، 2013).

– دراسة "عبابنة" (1999) التي هدفت إلى تحديد أثر بعض سمات الشخصية على مستوى الدافعية للإنجاز طبقت على عينة حجمها 746 طالب وطالبة من طلبة الباكالوريوس، وكانت النتائج تشير إلى عدم وجود أي أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير التخصص (عبابنة، 1999).

كما أجرت "المومني" (2005) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الدافعية للإنجاز ومركز الضبط لدى طلبة الدراسات العليا تعزى لمتغير الجنس والتخصص والمؤهل العلمي وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق في الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير التخصص (المومني، 2005).

– دراسة "بابيلان" (babelan,210) هدفت إلى الكشف عن دور الذكاء الإنفعالي في التنبؤ بالتحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز لدى الطلبة الدارسين في نظام التعلم عن بعد، أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مقياس الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير التخصص (كمور، 2013، ص332).

– دراسة "ذهبية العرفاوي" (2021) التي هدفت إلى التعرف على الفروق الموجودة في مستوى دافعية الإنجاز بين التلاميذ الموجهين للشعب العلمية والأدبية في السنة الثانية، طبقت على عينة 325 تلميذ وتلميذة وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين التلاميذ الموجهين للشعب العلمية والأدبية (العرفاوي، 2021).

– دراسة "رفقة خليف سالم" (2009) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين فعالية الذات والفرع الأكاديمي بدافعية الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية علجون، حيث كانت أهم نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي تعزى لمتغير التخصص (خليف، 2009).

– دراسة "خويلد أسماء" (2005) التي أظهرت نتائجها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ جدع مشترك آداب الموجهين بغير رغبة وتلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الموجهين بغير رغبة في دافعيتهم للإنجاز.

– دراسة "قدوري خليفة" (2019) التي توصلت نتائجها إلى أنه لا توجد فروق في الدافعية للإنجاز بإختلاف التخصصات.

– دراسة "ملحم والمحرز" (2016) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

– دراسة "الحرفي لمى" (2014) التي كشفت نتائجها عن وجود فروق بين متوسط درجات الطلبة على مقياس الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير التخصص الدراسي لصالح طلبة الكليات التطبيقية.

– دراسة "حنان عبد الرحمن" (2021) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق في أبعاد الدافعية للإنجاز والدرجة الكلية للمقياس في التخصص لصالح التخصص الأدبي.

من خلال ما تم التطرق إليه في الدراسات السابق ذكرها تبين للطالبة أن أغلب الدراسات كانت تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص (علمي/ أدبي) وتفسر الطالبة ذلك ربما إلى تمكن التلاميذ من المواد الأساسية المقررة في كلا الشعبتين، كذلك ربما راجع إلى كفاءة المدرسين وقدرتهم في تبليغ المعلومات بأبسط الأساليب والوسائل لكلا الشعبتين، كما أن لحرية التلميذ في إختيار التخصص المناسب والذي يرغب به دور كبير في نجاحه.

15. قياس الدافعية للإنجاز:

تتنوع طرق وإختبارات قياس دافعية الإنجاز وتصنف كالآتي:

1/ المقاييس الذاتية: تشمل:

– إستبيان دافعية الإنجاز لماكليلاند (1953): يقيس هذا الإستبيان رغبة الفرد في النجاح وتجنب الفشل (maccleland,1953,p 2).

– إستبيان دافعية الإنجاز لتاتام (1989): يقيس هذا الإستبيان دوافع الإنجاز لدى الأفراد في مجالات مختلفة مثل العمل والدراسة والحياة الشخصية (tatham,1989,p 240).

2/ المقاييس الإسقاطية: تشمل:

– إختبار الإنجاز الموضوعي (tat): يقيس هذا الإختبار دوافع الإنجاز من خلال تحليل يرويها المفحوص بناءا على صور يتم عرضها عليها على شاشة لمدة 20 ثانية ثم يطلب منه كتابة قصة تغطي أربعة أسئلة بالنسبة لكل صورة من الصور الأربعة، بعد ذلك يجيب على الأسئلة في مدة لا تزيد عن أربعة دقائق، ويستغرق إجراء الإختبار في حالة إستخدام الصور الأربع حوالي 20 دقيقة (عبد العزيز، 1994، ص21).

– إختبار رسم القصص (dat): يقيس هذا الإختبار دوافع الإنجاز من خلال تحليل رسومات يقدمها المفحوص بناءا على قصص تقرأ عليه (koppitz,1968,p 7).

3/ المقايس السلوكية: تشمل:

– مهام الأداء: تقيس هذه المقاييس دافعية الإنجاز من خلال ملاحظة سلوك الفرد في مواقف تتطلب بذل الجهد وتحقيق الأهداف.

– الألعاب: تقيس هذه المقاييس دافعية الإنجاز من خلال تحليل سلوك الفرد في ألعاب تنافسية.

4/ المقاييس الفيسيولوجية: تشمل:

– معدل ضربات القلب: يمكن إستخدام معدل ضربات القلب لقياس إستجابة الفرد لمواقف تتطلب بذل الجهد وتحقيق الأهداف (lang, et autre, 2007,p 5).

– إستجابة الجلد الكهربائية: يمكن إستخدام إستجابة الجلد الكهربائية لقياس إستثارة الفرد لمواقف تتطلب مجهود (dawson, et autre,2014,p 253).

5/ المقاييس الموضوعية: سعى الباحثون إلى تصميم أدوات أكثر موضوعية لقياس الدافعية للإنجاز، متجنبين الثغرات التي شابت المقاييس الإسقاطية ومن بين هذه الأدوات نجد:

– إختبار الدافع للإنجاز لهيرمانز (1970): يقيس هذا الإختبار جوانب مختلفة لدافع الإنجاز، الطموح، المثابرة، المخاطرة، وسلوك الإنجاز (لعجال، 2014، ص139).

– مقاييس إيزنك وويلسون التوجه نحو الإنجاز (1975): تقيس سبعة توجهات رئيسية للإنجاز، القوة، الإنتماء، المتعة، العدوانية والإستقلالية.

– مقياس راي– لن للدافع للإنجاز (1960): يقيس أربعة دوافع رئيسية، النجاح، الإنتماء، القوة والعدوانية (مجدي، 2003، ص187–188).

– مقياس قشقوش (1975): قام "إبراهيم قشقوش" بتصميم أول أداة عربية لقياس دافع الإنجاز، استند فيها على نفس المفهوم الذي إعتمده "ماكليلاند" وزملاءه عن دافع الإنجاز، وتكون المقياس من 32 عبارة تقيس الدافعية للإنجاز (طبشي،2007، ص 51).

تلاحظ الطالبة مما سبق أن طرق وإختبارات قياس الدافعية للإنجاز تختلف عن بعضها في الدقة والفعالية، لذا يجب إستخدام طرق متنوعة للحصول على نتائج دقيقة مع مراعاة الجوانب الثقافية والإجتماعية عند إستخدام هذه الإختبارات، إضافة أنه لكل من الأساليب سواء الإسقاطية أو الموضوعية أو غيرها مزايا وعيوب وعلى الباحث ألا يقف موقف المفاضلة بين الأساليب في قياس الدافعية للإنجاز ويترك قرار إستخدام الأسلوب دون آخر حسب طبيعة الدراسة والهدف منها.

16. معيقات الإنجاز:

يعد الإنجاز هدفا يسعى إليه الكثيرون، لكن قد يواجه بعض الأشخاص عراقيل تحول بينهم وبينه تحقيقه فيما يلي أهم هذه المعيقات:

1/ توقعات الفشل: تراكمات الإحباطات والفشل قد يدفع الفرد إلى اليأس والتوقف عن المحاولة، وهذا ما أشارت إليه دراسة "ريتشارد دي تشارمز" التي ربطت بين توقعات الفشل والإنجازات المنخفضة لدى الأطفال الفقراء (دافيدوف، وآخرون، 2000، ص71).

2/ الخوف من النجاح: يعرف الدافع لتجنب النجاح بأنه الخوف من النتائج السلبية التي قد يجلبها النجاح، لهذا الغرض قامت "هورنر" بدراسة هذا النوع من الدافع صنفت فيها نتائج دراستها على الطلبة حسب تصورات الخوف من النجاح وكانت في ثلاث مجموعات كالتالي:

أ. يسبب النجاح الخوف من الرفض الإجتماعي.

ب. يسبب النجاح الشعور بالذنب والحزن.

ت. إنكار النجاح أو تشويهه (شوشان، 2009، ص105).

من خلال ما سبق توصلت الطالبة أن هذه المعيقات تختلف في تأثيرها على الأفراد، كما أن للعوامل الشخصية والإجتماعية دور هام في تحديدها وللتغلب عليها يجب فهمها وهو أول خطوة أساسية يجب القيام بها، ثم تغيير الأفكار السلبية وتنمية الثقة بالنفس وبناء بيئة إيجابية.

17. أسس تنمية دافعية للإنجاز:

يرى "ماكليلاند" أن الدافع للإنجاز يكتسب في مرحلة الطفولة، وقد قام بتصميم برنامج قائم على أسس علمية لتنمية الدافعية للإنجاز، وهو يرتكز على أربعة محاور هي:

1/ التعريف بالدافعية للإنجاز: المقصود بها تعرف الأفراد ماذا تعني دافعية الإنجاز وما هي الخصائص الفكرية والنفسية التي يتمتع بها الفرد المنجز عن غيره من ذوي الإنجاز المنخفض، وبهذا يشكل الفرد جملة من الأفكار الإنجازية التي تضعه في موقف إنجازي ولا يحتاج إلى مثيرات لإظهار سلوكه (ربوح، 2017، ص55).

2/ دراسة الذات: الهدف من هذا المحور في البرنامج هو توضيح السلوك الذي يتميز به الفرد المنجز، مع الإشارة إلى القدرات الحقيقية التي يجب إستخدامها أثناء الأداء دون وجود فجوة بين القدرات الحقيقية وما يريد الفرد تحقيقه، حتى لا يصاب بالإحباط والخوف من الفشل.

3/ تحديد الأهداف: مساعدة الفرد على فهم الأهداف وتسطيرها، ومدى التقدم من تحقيق الأهداف الجزئية، وتقييمها كل مرة عن طريق التغذية الراجعة.

4/ التدعيم والمشاركة: تتمثل في العملية التفاعلية بين الفرد وبيئته، بما فيها عائلته، أصدقاءه، ما يجعل الفرد في حالة إحتكاك وتواصل دائم وهذا ما يحسن دوافعه (أبو علام،1986، ص214).

18. العلاقة بين الضغوط المدرسية والدافعية للإنجاز:

تتجلى العلاقة الوثيقة بين الضغط المدرسي والدافعية للإنجاز في طبيعتها المعقدة، حيث يعد هاذين المتغيرين من العوامل الهامة المؤثرة على نتائج التلاميذ وسلوكهم الأكاديمي وقد نالت هذه العلاقة حيزا من الإهتمام عند بعض الباحثين في مجال علم النفس التربوي حيث قامت هاته الدراسات إلى الكشف عن طبيعة العلاقة وتأثيراتها المتبادلة، إنطلاقا من الموروث النظري والدراسات السابق عرضها:

ترى الطالبة أن العلاقة بين الضغط المدرسي والدافعية للإنجاز هي علاقة معقدة وليست مباشرة، أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بينهما في حين أشارت الدراسات الأخرى إلى وجود علاقة سلبية، حيث يمكن للضغط المدرسي المعتدل أن يكون محفزا إيجابيا يدفع التلاميذ نحو تحقيق أهدافهم وتحسين أدائهم الأكاديمي، لكن عنما يتجاوز هذا الضغط المستويات المقبولة فإنه يؤدي إلى نتائج عكسية تتمثل في إنخفاض الدافعية للإنجاز وتراجع الأداء الدراسي، تتأثر هذه العلاقة بعوامل متعددة مثل خصائص التلميذ، ونوعية الضغط المدرسي، والبيئة المدرسية.

فالتلميذ الذي يتعرض لضغط مدرسي شديد قد يشعر بالإرهاق والقلق مما يؤثر سلبا على قدرته على التركيز والتعلم، وبالتالي تنخفض دافعيته للإنجاز ويفقد الحماس للدراسة والتحصيل العلمي.

لذلك يلزم توفير بيئة داعمة وتعليم التلاميذ مهارات التعامل مع الضغوط وهذا ما يخفف من حدة الضغط المدرسي لديهم ويزيد من دافعيتهم للإنجاز.

خلاصة:

في ضوء ما سبق عرضه في الفصل السابق تبين أن متغير الدافعية للإنجاز قد إحتل مكانة بارزة في المجال النفسي والتربوي، وذلك لما له من أهمية كبيرة في حياة الأفراد والمجتمعات، حيث يمكننا أن نتنبأ بسلوك الأفراد من خلال إمتلاكهم للدافعية للإنجاز أو إنعدامها.

كما أن الدافعية للإنجاز تتضح من خلال ما يضعه الفرد لنفسه، من خطط مستقبلة ورسم أهداف، ومواجهة العقبات والصعاب التي تواجهه وتقف بينه وبين تحقيق أهدافه والوصول إلى طموحاته، لذلك الدافعية للإنجاز لا تقتصر على مجال علم النفس أو المجال الأكاديمي، إنما تتجاوز ذلك لتشمل كافة المجالات، كما تبين أن الدافعية للإنجاز تتطلب المثابرة ومهارات من أجل بلوغ الأهداف والغايات وتحقيقها.

الفصل الرابع

قلق الإمتحان

تمهيد:

يعرف العصر الحديث بأنه عصر القلق والتوتر الفردي والجماعي، حيث أصبحت كلمة القلق اسما لظاهرة مرضية تشير إلى خطر يهدد الحضارة من جهة، كما أصبحت هذه الكلمة من جهة أخرى أكثر تداولا، الأمر الذي جعل الباحثين يهتمون بها كمفهوم وكظاهرة سلوكية من حيث أعراضها وعواملها، آثارها وتشخيصها كحالة مرضية، والبحث عن أساليب علاجها.

ولقد زاد الإهتمام في السنوات الأخيرة بالمشكلات النفسية المرتبطة بالمجال الدراسي، ويعتبر قلق الإمتحان أحد مظاهر الإنفعالات السلبية التي لها دور هام في التأثير على مستوى الأداء الأكاديمي للتلاميذ إما بصورة إيجابية تساعد التلميذ على بذل أقصى ما يمكن من جهد، أو بصورة سلبية فيكون قوة دافعة سلبية تسهم في إعاقة أدائه الأكاديمي وتقليل ثقته بنفسه.

يعتبر قلق الإمتحان إحدى المشكلات الدراسية التي تواجه العديد من التلاميذ، وتتمثل في الشعور بالقلق والتوتر قبل وأثناء وبعد الإمتحان، هذا القلق الذي ينتج عن مجموعة من العوامل المتعددة كالضغوط المدرسية وتوقعات الآخرين، ما يؤثر بالسلب على الأداء والتركيز، لذا من الضروري فهم أسبابه وأعراضه وتأثيراته، وهذا ما سوف نتعرض له في هذا الفصل من خلال تقديم نظرة شاملة حول هذا الموضوع، وتزويد التلاميذ بمجموعة من المهارات والإستراتيجيات الضرورية للتعامل معه وكيفية تسييره والتغلب عليه وذلك بهدف تحسين أداءهم وتعزيز ثقتهم بأنفسهم بغية تحقيق التفوق.

أولا: القلق

1. نشأة مصطلح القلق:

لقد نال مفهوم القلق إهتماما كبيرا من قبل الفلاسفة والمختصين النفسيين والمحللين، فكانت الكتابات الأولى عن القلق على يد الفيلسوف الدانيماركي "soren kierkegard"، ذلك في مقالة نشرها عام (1844) بعنوان " مفهوم الفزع "، ميز فيها بين الخوف والفزع بمعنى القلق، وجعل من الخوف شيء موضوعي، والفزع من شيء غير موضوعي (فرج، 2009، ص127).

أما عند المختصين النفسيين فكانت البدايات الأولى لهذا المفهوم في الثلاثينات من القرن العشرين، ويعود فضل ظهور هذا المصطلح "لسيغموند فرويد" الذي كان أحد عناوين كتبه في (1917-1916) و(1933-1932) وكانت هذه البدايات التمهيدية (علي، وشريت، 2004، ص87).

وورد في (الخالدي،2009، ص227): أن "neighswonder" أوضح أنه عام (1950) إلى أوائل السبعينات تم القيام بأكثر من 1500 بحث عن القلق، وإستخدام فيه ما يزيد عن 120 أسلوب لقياسه وتحديده، وإستمرت جهود المهتمين بهذا الميدان وتعددت الطرق والوسائل لما لهذا الموضوع من أهمية بحياة الإنسان وتعقد المطالب الإجتماعية أمامه، فازداد عددها يوما بعد يوم إلى يومنا هذا، حيث توفرت مجموعة كبيرة من المعارف والتجارب، والتي يصعب على الباحث كفرد الإحاطة بها جميعا (سامر، 2002، ص227).

إن الإهتمامات الكبيرة التي أولاها " فرويد" لمصطلح القلق جعل منه الأب الروحي له، وكانت دراساته الأولى في مجال علم النفس، ليأتي وراءه مجموعة أخرى من العلماء والمهتمين وأخذ مصطلح القلق بعد ذلك يتطور شيئا فشيئ.

2. مفهوم القلق:

يعد مصطلح القلق من بين المصطلحات المتداولة بكثرة في الوسط خاصة التربوي والنفسي، فقد تعددت الدراسات والبحوث المتعلقة بهذا الموضوع، لذا سنقوم بعرض أهم التعاريف الشائعة وهي كالتالي:

أ. لغة:

ورد في (فايد، 2001، ص44) حسب المعجم الوسيط: "أن من قلق وقلقا، أي لم يستقر على حال، ومن إضطرب وإنزعج فهو قلق، والمقلاق شديد القلق، ويقال رجل مقلاق وإمرأة مقلاق"

ويعرف أيضا: "بأنه حالة من الإضطراب والإنزعاج والوهن والخوف والترقب" (الحنفي،2003، ص497).

ب. اصطلاحا:

يعرفه القاموس العجمي في (ملاك،2018، ص 83): "بأنه إحساس بشري مرتقب بإنزعاج عميق يصاحبه أعراض جسمية مثل صعوبة التنفس والتعرق ويستثار هذا الإحساس في أغلب الأحيان خلال حالات أو وضعيات مختلفة".

وحسب معجم علم النفس هو: "حالة إنفعالية تتميز بالخوف مما قد يحدث في المستقبل وهي من خصائص مختلف الإضطرابات النفسية" (ضيف،2003، ص14).

وترى (الهاشمي،2018، ص 29) القلق هو: "إنفعال مكتسب وإستجابة إنفعالية غير سارة لخطر فعلي أو رمزي يهدد أمن الشخص وطمأنينته، ويتميز بالتوتر والشعور بالكدر والخوف الغامض من المجهول ويصاحبه إثارة الجهاز العصبي اللاإرادي وبالتالي تظهر التغيرات الفيسيولوجية، خاصة عندما تكون نوبات القلق حادة".

بينما يعرفه "wolkrorobrns" في (المرزوقي،2008، ص36) أنه: "إستجابة ورد فعل داخلي دون وجود سبب خارجي مهدد، بحيث تؤدي هاته الإستجابة إلى إثارة الفرد داخليا".

يعرفه (معمرية، 2007، ص387) أنه: "خبرة ذاتية غير سارة أو شعور عام يتميز بالخوف من شر متوقع والشك والعجز إزاء مصيبة وشيكة الوقوع".

أما "مور" يقول: " القلق هو رد فعل شرطي لمثير مؤلم داخلي أو خارجي، يصاحبه توتر ينتج عن تنبيه أجهزة الجسم ليستجيب الفرد بطريقة تساعده على تجنب هذا المثير أو التخفيف من حدته" (Davison,& neale,1978,p 121).

ويعرفه أيضا: "أنه الخوف من معاناة حالة صدمية، ومن ناحية أخرى هو تعبير عن إفراغات نمائية" (سليمان، 2014، ص160).

ويقول "أحمد عبد الخالق" أنه: "إنفعال غير سار وشعور مكدر بتهديد وعدم الراحة والإستقرار"(سليمان، 2012، ص134).

ورد في (جميل، 2021، ص246) القلق هو: "خبرة إنفعالية غير سارة يشعر فيها الفرد بخوف أو تهديد، لكنه لا يستطيع تحديد مصدر هذا الخوف".

وأخيرا يعرف القلق أنه: "الخوف من المجهول أو الخوف حينما لا يكون هناك شيء محدد مخيف" (إسماعيل، 2010، ص617).

وفقا للتعريفات السابق عرضها تعرف الطالبة القلق بأنه رد فعل لا إرادي يبديه الفرد تجاه موقف يثير الخوف والتوتر، وأيضا هو حالة من الشعور بالخطر تظهر على شكل إستجابة إنفعالية يدركها الفرد كشيء من داخله.

3. القلق وبعض المفاهيم المرتبطة به:

يجب الإشارة إلى أن هناك تقارب بين كل من القلق وبعض المصطلحات، لذا إرتأت الباحثة توضيحا لذلك تجنبا للخلط أو الإلتباس بين المصطلحات وهي كالآتي:

1/ القلق والخوف: يتشابه القلق مع الخوف إلى درجة كبيرة وفي كثير من المظاهر، فلكلاهما إستجابة سلبية تحدث للفرد عند التعرض والشعور بالخطر، يرى المختصين أن الخوف عبارة عن رد فعل لمثيرات خارجية ظاهرة مدركة، بينما يرون القلق أنه شعور مجهول وغامض ذو خوف مستمر مصدره مبهم، تدوم إستجابة القلق فترة طويلة دون الإرتباط بمثير محدد بينما الخوف إستجابته مؤقتة تزول بزوال المثير (علي، وشريت، 2004، ص91).

2/ القلق والفزع: الفزع عبارة عن نوبات تنتج عن الخوف والقلق الشديد المصحوب بمظاهر جسدية، بينما القلق لا يأتي على شكل نوبات ومظاهره نفسية وإجتماعية وجسمية، الفزع يحدث دون سابق إنذار والوصول إلى ذروته لا يتجاوز العشر دقائق، بينما القلق ليس له وقت محدد كما أنه يحدث بسابق إنذار من مثير خارجي (المطيري، 2005، ص282).

3/ القلق والغضب: الغضب حالة من الإنفعال مثله مثل القلق فهما يتشاركان في العديد من الأجهزة سواءا النفسية الإنفعالية المعرفية، والإختلاف بسيط بينهمنا القلق موضوعه داخلي وخارجي، بينما الغضب فموضوعه خارجي دائما، القلق يصيب الفرد وحده لكن الغضب يمس الفرد وقد يتعرض له جميع المحيطين به (دايلي، 2013، ص102).

4. أنواع القلق:

تعددت تقسيمات القلق حسب المواقف الي تثيره لدى الفرد أهمها نجد:

1/ **القلق التحذيري:** يفسره "فرويد" بأنه الأنا الذي يستخدم للتحذير أثناء المواقف الصادمة التي تواجه الفرد، وينشأ هذا النوع منذ الطفولة ويتعلم به الطفل ردود الأفعال المسبقة للحوادث والإستجابة لتوقعاته بالخطر فيكون حذر أو يتجنبها أو يحاول السيطرة عليها وهو ينقسم على النحو التالي:

أ. قلق الأنا: يظهر كلما أحس الفرد بخطر يحوم حوله ويهدد إستقراره، وتستعين الأنا بالقلق مستدعية الدفاعات التي إكتسبتها سابقا ضد ما يهددها من مواقف مشابهة.

ب. قلق الأنا الأعلى: تتم على المستوى اللاشعوري تقوم به الأنا الأعلى محذرة الأنا فيطلق عليه أحيانا بالقلق الخلقي.

2/ القلق التلقائي: هو الذي يقوم به الفرد بشكل تلقائي، عندما تنبهه مشاعره ولا يستطيع عليها ولا يمكنه كبحها (الخالدي، 2009، ص129).

كما أنه يوجد تقسيم آخر للقلق وهو كالآتي:

3/ القلق العادي الموضوعي (السوي): ورد في (كامل، 1991، ص379): هو أحد الوظائف المهمة التي تعمل على بقاء الأفراد وهي تجميع وتجهيز كل ما يملك الإنسان من طاقة جسدية وعقلية لصد الموقف المثير للقلق، وهو رد فعل يتناسب مع الكم والكيف التهديدي ويدفع الفرد لإيجاد طرق يواجه بها التهديد بنجاح.

4/ القلق المرضي: هو إمتداد للقلق الطبيعي، لكنه غير سوي فهو يضعف قدرة الفرد على التعايش وينقص من كفاءته إذ يصبح عنصر مرضي يستنزف طاقته الجسدية والنفسية، ويعمل على عرقلة الفرد من القيام بأعماله والإستمتاع بحياته وهذا النوع يتطلب التدخل الطبي للمساعدة من أجل التخلص منه (عبد الخالق، 2013، ص43).

وهناك من يميز القلق إلى أنواع أخرى نعرضها كالتالي:

5/ القلق الطبيعي أو المعتدل: هو قلق يصاحب الفرد في المواقف التي تبرز وجوده، كالقلق من الإمتحان أو أثناء إستلام وظيفة جديدة وهذا يتم في حدود معقولة ويكون إيجابي لأنه يدفع الفرد إلى التميز مثلا: القلق من الإختبار يجعل التلميذ يذاكر من أجل بلوغ الهدف لكن إذا زاد القلق عن المستوى المطلوب يتحول ذلك إلى حالة أخرى ما يؤدي إلى فشل التلميذ (alamryeen,& baioumy,2020,p 7).

6/ القلق الحاد أو المزمن: إستمرار القلق لدى الفرد بصورة مبالغ فيها ما يجعله غير قادر على التكيف وأداء مهامه، بالتالي يعيق الجسم عن أداء وظائفه الطبيعية ما ينعكس على صحة الفرد بالسلب ويصاب بالعديد من الأمراض العضوية (غانم،2005، ص 89).

7/ قلق السمة: ويقصد به إستعداد طبيعي وإتجاه سلوكي يجعل الفرد قلقا ويعتمد بصورة أساسية على الخبرات الماضية ويشير إلى إستجابة ثابتة نسبيا تميز الفرد عن شخصيات أخرى (عبد الفتاح، 1994، ص50).

8/ القلق حالة: وهو يشير إلى حالة إنفعالية مؤقتة يحس بها الفرد عند إدراكه لموقف يهدد ذاته، كالموت الحرب ...إلخ، فينشط جهازه العصبي اللاإرادي ويشعر بالتوتر ويستعد لمواجهة التهديد (سايحي، 2004، ص66).

5. أسباب القلق:

للقلق عدة أسباب يمكننا تلخيصها في العناصر التالية:

1/ الأسباب الوراثية: أكدت الدراسات وجود صلة قوية بين الوراثة والقلق فحوالي 41% من التوائم المتطابقين يعانون من القلق، مقارنة بنسبة أقل من التوائم الغير متطابقين لأن التوأم المتطابق يتشارك نفس المادة الوراثية، كما أن حوالي

15% من أفراد الأسرة الذين يعانون من القلق يكون لديهم أقارب مصابون بنفس الإضطراب، مما يدل على دور العامل الوراثي في إنتقال القلق بين أفراد العائلة (الزغبي، 2005، ص48).

2/ الأسباب الفيسيولوجية: ينشأ القلق من زيادة نشاط الجهاز العصبي اللإرادي منة خلال إرتفاع نسبة الأدرينالين والنورادرينالين في الدم، فالقلق مرتبط بإضطراب الجهاز العصبي بمعنى تتزايد بتزايد نشاط الجهاز العصبي.

3/ الأسباب النفسية: إن مواقف الحياة الضاغطة والبيئة المشبعة بعوامل الخوف والهم والضغط والوحدة والحرمان تؤدي إلى ظهور القلق لدى الفرد.

4/ الأسباب الإجتماعية: تتمثل في المواقف الحياتية الإجتماعية الضاغطة ومواقف الواقع المتغير والمشاكل الإجتماعية التي يواجهها الفرد وتتصدى له (دايلي، 2013، ص114).

ثانيا: قلق الإمتحان

1. تعريف قلق الإمتحان:

يعتبر قلق الإمتحان إحدى المشكلات التي يواجهها التلاميذ، والتي تظهر في أي وقت من أوقات العام الدراسي كلما أعلن المدرس عن امتحان.

تعريف موسوعة علم النفس والتحليل النفسي: " قلق الإمتحان هو حالة من القلق والتوتر والخوف تصيب الفرد نتيجة تعرضه لموقف إختبار يطبق عليه، سواءا لنقله إلى سنوات دراسية أعلى، أو معرفة مدى صلاحيته لعمل معين أو غيرها، ويؤثر إرتفاع مستوى القلق عن الحد المعتدل على خفض درجات الإمتحان حيث يقلل كفاية الفرد في أدائه" (فرج، وآخرون، 2003، ص276).

يشير (spielberger,1980,p 1) أن قلق الإمتحان: "هو حالة إنفعالية مؤقتة سببها إدراك المواقف التقويمية على أنها مواقف تهديدية للشخص مصحوبة بتوتر وإنفعالية تتداخل مع التركيز المطلوب في الإمتحان الذي يؤثر سلبا على المهام العقلية والمعرفية في مواقف الإمتحان، ويشير أيضا إلى أنه سمة في الشخصية مرتبطة بموقف خاص أو وضعية خاصة، ويظهر حين مواجهة حدث أين يعتبر الطالب أو التلميذ نفسه مهددا" (دوكم، 1996، ص10).

وورد في (مجمجي، 2006، ص2): " قلق الإختبار هو حالة نفسية أو ظاهرة إنفعالية يمر فيها الطالب خلال الإمتحان وتنشأ عن تخوفه من الفشل أو الرسوب فيه، أو تخوفه من عدم الحصول على نتيجة مرضية ولتوقعات الآخرين منه، وقد تؤثر هذه الحالة النفسية على العمليات العقلية كالإنتباه والتركيز والتفكير" (الشوربجي، ودنيال،2001، ص 209).

ويعرفه كل من (عبدوني، وصياد، 2013، ص248) أنه: "حالة شعور الطالب بتوتر وعدم الإرتياح نتيجة حصول إضطراب في الجوانب المعرفية والإنفعالية، ويكون مصحوبا بأعراض فيزيولوجية ونفسية سيئة، وقد تظهر عليه أو يحس بها عند مواجهته لمواقف الإمتحان أو تذكره لها أو إستثارة خبراته للمواقف الإختيارية.

يعرفه "سارسون" في (عليمات، وهواش، 2006، ص210): "أنه الشعور بالتهديد والتوتر في مواقف معينة لها علاقة بالإمتحان"، ويقول أيضا أنه "إستعداد للتعبير عن التمركز حول الذات يؤدي إلى الإستجابة بإستجابات متعارضة عندما يواجه الفرد مواقف التقويم فقط (تركي، 1981، ص34).

يعد قلق الإمتحان جانبا من جوانب القلق العام، فهو قلق موقفي نتيجة حالة الإختبارات، فهو مشكلة نفسية وإنفعالية يمر بها التلاميذ قبل وأثناء وبعد فترة الإختبارات، وتتمثل في الخوف من عدم النجاح، كما أن له تأثير على المستوى العقلي والإنفعالي والجسمي والإجتماعي للتلميذ (زكري، 2021، ص1485).

ورد في (العجمي، 1999، ص20) حسب "جون" قلق الإختبار هو حالة يمر بها الطالب نتيجة الزيادة في درجة الخوف والتوتر أثناء المرور بموقف الإختبار وكذلك الإضطراب في النواحي الإنفعالية والمعرفية والفيسيولوجية (الداهري،2007، ص 207).

يعرفه "عبد الخالق" أنه: " يطلق عليه قلق التحصيل في بعض الأحيان، وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الإختبار بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعور بالخوف والهم عند مواجهتها" (حمزاوي، 2018، ص190).

ويرى "الزهران" أيضا: "أن قلق الإمتحان يشير إلى إنفعال مكتسب مركب من أبعاد هي، رهبة الإمتحان، إرتباك الإمتحان، توتر أداء الإمتحان، إنزعاج الإمتحان، نقص مهارات الإمتحان، إضطراب أخذ الإمتحان (علي، وغريب، 2018، ص81).

يعرفه كل من (المشعان الغول، 2007، ص56) أنه: "هو حالة نفسية تتصف بالخوف، أي أنه حالة إنفعالية تصيب بعض الطلاب قبل وأثناء الإمتحانات، مصحوبة بتوتر وتحفز وحدة إنفعال وإنشغالات عقلية سالبة تتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الإمتحان، مما يؤثر سلبا على المهام العقلية في موقف الإمتحان.

أما (بوترة، والأسود، 2020، ص246) تعرف قلق الإمتحان بأنه: "حالة مؤقتة من القلق مرتبطة بمواقف الإمتحان، يصل إليها التلميذ نتيجة الزيادة في التوتر والخوف من أداء الإختبار، ويصاحب هذه الحالة إضطراب في النواحي الجسمية الفيسيولوجية والمعرفية العقلية والنفسية الإنفعالية، 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".

ويرى "أبو أسعد" (2009، ص283): "قلق الإمتحان هو حالة نفسية من القلق تعتري الأفراد قبل وأثناء أدائهم للإختبارات التحصيلية أو الإختبارات النفسية".

في نفس السياق يقول "عثمان": قلق الإختبار هو حالة نفسية يمر بها الطالب تصاحبها ردود أفعال نفسية وجسمية غير معتادة، نتيجة لتوقعه الفشل في الإختبار أو سوء الأداء فيه أو الخوف من الرسوب ومن ردود فعل الأهل، أو لضعف ثقته بنفسه، أو لرغبته في التفوق على الآخرين، وأن قلق الإختبار هو نوع من التوتر الذي ينتاب الطالب بسبب الموقف الإختباري" (أبو فودة، 2011، ص17).

ورد في " شعيب" (1988، ص101): "الحالة التي يصل إليها الطالب تسمية للزيادة في درجة التوتر والخوف في أداء الإختبار ويصاحب هذه الحالة لديه إضطراب في النواحي العاطفية والمعرفية والفيسيولوجية".

أما (قاسم، 2004، ص473) يعرفه: " أنه رد فعل إنفعالي محتواه الخوف يتناسب مع المثير الذي يستدعي الموقف، وهو حالة عامة تتواجد عند كل الأفراد الذين يخضعون لمثل هذه المواقف الإمتحانية".

حسب (زايد، 2003، ص169): "هو نوع من القلق المرتبط بمواقف الإختبار بحيث تثير شعورا بالخوف والهم العظيم عند مواجهة الإختبارات، وهو مجموعة من الأفكار التي يدركها الطالب حول إنفعالاته كرد فعل عند القيام بموقف الإمتحان ظنا منه أنه سيفشل" (المخلافي، 2008، ص14).

يعرفه (derakshan,& eysenk,2009,p 128): " أنه حالة تحفيزية غير مرغوب بها ومبالغ فيها، تحدث في المواقف التي يكون فيها الفرد في مستوى عالي من التهديد، مما ينعكس بالسلب على سلوك الفرد وردود أفعاله، وبالتالي ينتج عنه ضعف في الأداء خاصة في المواقف الضاغطة.

يعرفه "أبو جبر" (2012، ص11): "أنه حالة نفسية إنفعالية يمر بها الطالب وتصاحبها ردود أفعال نفسية وجسمية غير معتادة نتيجة لتوقعه الفشل من أداء الإمتحان وما يصاحب هذه الحالة من إضطرابات في النواحي العاطفية والمعرفية والفيسيولوجية بالإضافة إلى توقع الفشل في الإمتحان أو سوء الأداء فيه.

وأخيرا قلق الإمتحان هو نوع من القلق المرتبط بمواقف الإمتحان حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالإنزعاج والإنفعال وهو حالة إنفعالية وجدانية مكدرة تعتري الفرد في الموقف السابق للإمتحان ذاته، وتتسم هذه الحالة بالتوتر

الشامل الذي يؤثر على العمليات العقلية لديه كالتذكر والإنتباه والتفكير والتي تعتبر من المتطلبات الرئيسية للنجاح" (مقدم، 2023، ص705).

وتعرف الطالبة قلق الإمتحان أنه شكل من أشكال القلق العام يعيشه التلميذ خلال المرور بموقف الإمتحان، وهو حالة من التوتر والخوف الشديد الذي يشعر به المتعلم قبل وأثناء وبعد الإمتحان، يتميز بأعراض جسدية ونفسية مثل زيادة ضربات القلب والتوتر وصعوبة التركيز.

2. الأطر النظرية المفسرة لقلق الإمتحان:

تعددت النظريات المفسرة لقلق الإمتحان بإختلاف المنظورات النفسية، حيث ركزت الدراسات على فهم طبيعة القلق في المجال المدرسي، وفي هذا العنصر سنقوم بعرض أهم النظريات المفسرة لقلق الإمتحان كالتالي:

1/ النظرية الإنفعالية:

قلق الإمتحان لا يختلف عن الأشكال الأخرى للقلق والفوبيا، إلا أن موضوع الخوف واضح، فقلق الإمتحان يظهر كرد فعل إنفعالي أقل شدة من الخوف.

وبالنسبة للنظرية الإنفعالية قلق الإمتحان سببه نشاط كبير للجهاز العصبي الإعاشي، فرد فعل الجسم والأعراض المذكورة سابقا هي نتاج نشاط الجهاز العصبي المستقل، أي بصيغة أخرى السلوكات الناتجة عن القلق تعتبر كنتيجة مباشرة للنشاط الفيزيولوجي الذي يصبح كمسبب لأخطاء معرفية (ساعد، 2003، ص22).

تقوم النظرية الإنفعالية لقلق الإمتحان على دراسة التأثيرات العاطفية والنفسية للقلق في المواقف الإختبارية، حيث تركز الإستجابات الإنفعالية السلبية التي يواجهها التلاميذ، تظهر هذه النظرية أن القلق يخلق حالة من التوتر النفسي والخوف من الفشل تؤثر بشكل مباشر على القدرات المعرفية، مما يؤدي إلى تشتيت التركيز وصعوبة إسترجاع المعلومات، وتنبع أهمية هذه النظرية من إعتبارها العوامل النفسية والتربوية والإجتماعية المختلفة التي تشكل إستجابة الفرد للضغوط الإمتحانية، مؤكدة على أن القلق ليس مجرد إستجابة آنية بل هو نتاج تراكمي لخبرات وتجارب سابقة تؤثر في الثقة بالنفس والأداء الأكاديمي.

2/ نظرية معالجة المعلومات:

أشار كل من "بينيامين وماكلاتتشي وهولجر" إلى أن الطلبة ذوي قلق الإختبار المرتفع يعانون من مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الإختبار، وهذا يعود إلى إعتمادهم على الحفظ أو إستدعاء هذه المعلومات في موقف الإختبار ذاته (أبو فودة، 2011، ص19).

أي أنهم يرجعون الإنخفاض في التحصيل عند الطلبة ذوي القلق العالي في موقف الإمتحان إلى قصور في عمليات الترميز أو تنظيم المعلومات وإستدعائها وقد حاول كل من "بينجامين ومكشن ولين" تفسير الإنجاز السيء للتلاميذ أصحاب القلق العالي في الإمتحان عن طريق إستخدام أسلوب يقيس تنظيم مواد الدراسة للتلاميذ ذوي القلق العالي بطريقة مباشرة، وفي موقف حقيقي في قاعة الدراسة.

وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي القلق العالي في الإمتحان لديهم قصور في تنظيم المواد الدراسية، مقارنة بالتلاميذ الآخرين ذوي القلق المنخفض، أي أن هؤلاء التلاميذ ليس لديهم القدرة على تنظيم مفاهيم المواد في المواقف غير التعليمية، كما توصلت النتائج أيضا إلى أن التنظيم السيء يرتبط بالإنجاز الأكاديمي الضعيف.

ولهذا يبدو أن أحد أسباب هذا الإنجاز عند التلاميذ ذوي قلق الإمتحان العالي يعود إلى عادات دراسية سيئة، وقصور في تعلم وتنظيم المواد التي سبقت دراستها (الطواب، 1992، ص157).

تركز هذه النظرية على القصور المعرفي للتلاميذ ذوي القلق العالي في معالجة وتنظيم المعلومات الدراسية، توضح النظرية أن هؤلاء التلاميذ يعانون من صعوبات جوهرية في تعلم المواد وترتيبها ومراجعتها، مما يؤثر سلبا على قدرتهم على إسترجاع المعلومات أثناء الإمتحان، يرتبط هذا القصور في التنظيم المعرفي بضعف الإنجاز الأكاديمي، حيث يفتقر التلاميذ ذو القلق العالي إلى مهارات التخطيط والتنظيم الجيد والدراسة الفعالة، مما يجعلهم غير قادرين على تنظيم المفاهيم بشكل منهجي حتى في المواقف غير التعليمية، وبالتالي تقدم هذه النظرية رؤية عميقة للتحديات المعرفية التي يواجهها التلاميذ المتوترون أثناء عملية التعلم والإمتحان.

3/ نظرية التداخل:

نتيجة لبحوث "ماندر وسارسون وواين وآخرون" قانت نظرية قلق الإمتحان بصفة أساسية على نموذج التداخل، ورأت أن التأثير الرئيسي للقلق في الموقف الإختباري هو دخول وتأثير عوامل اخرى، حيث ينتج القلق العالي إستجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة مثل: عدم التركيز، والميل نحو الأخطاء أو الإستجابات المركزة حول الذات، التي تتنافس وتتداخل مع الإستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها والتي هي ضرورية للإنجاز الطيب في الموقف الإختباري (الهواري والشناوي، 1987، ص175).

وعلى هذا يفسر "واين" إختلاف الأفراد مرتفعي ومنخفضي قلق الإختبار إلى إختلاف قدرتهم على تركيز الإنتباه حيث يركز مرتفعوا قلق الإختبار على تقويم أنفسهم، في حين أن الأفراد المنخفضين في قلق الإمتحان غالبا ما يركزون على الامور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر (السيد بكر، 2014، ص24).

وبالتالي فإن نظرية التداخل ترى أن تأثير قلق الإمتحان على الأداء يحدث في موقف الإمتحان نفسه، أي أن القلق في أثناء الإمتحان يتداخل مع قدرة التلميذ على يسترجع المعلومات المعروفة له، ويستخدمها بطريقة جيدة.

والتعامل مع قلق الإمتحان حسب هذه النظرية كما يراها "لازاروس وديلونجس" تتمثل في أنه ما إن يتعرض التلميذ لموقف إمتحان حتى يقوم بعملية تقدير معرفي سلبي يتداخل مع المهام المطلوبة لأداء الإمتحان (السيد بدوي، 2001، ص161).

تركز هذه النظرية على كيفية تأثير القلق العالي على الأداء المعرفي للتلاميذ من خلال عملية التشويش والتداخل الذهني، توضح النظرية أن التلاميذ ذوي القلق العالي يميلون إلى تشتيت إنتباههم بأفكار جانبية مرتبطة بالذات، مما يعيق قدرتهم على التركيز الكامل على المهام الإمتحانية، هذا التداخل الذهني يستهلك جزءا كبيرا من الموارد المعرفية، و يقلل من القدرة على إسترجاع المعلومات وإستخدامها بفعالية، مما يؤدي في النهاية إلى إنخفاض الأداء الأكاديمي، وبذلك تقدم النظرية فهما عميقا للآليات النفسية التي تجعل القلق عاملا معيقا للإنجاز في المواقف الإختبارية.

4/ نظرية القلق الدافع:

تفسر هذه النظرية قلق الإمتحان على أساس أن الدوافع المرتبطة بموقف الإمتحان تعمل على حث وإستثارة الإستجابات المناسبة للموقف، وقد تؤدي في النهاية إلى أداء مرتفع، وبهذا يعمل القلق كدافع لوظيفة إستثارية للإستجابات المناسبة لموقف الإمتحان (سايحي، 2004، ص73).

وهذا ما أكد عليه "سبنس وتايلور" في نظريتهما "القلق الدافع" القائمة على أساس أن شعور التلميذ بالقلق في الإمتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين أدائه فيحصل على درجات مرتفعة (مرسي، 1982، ص159).

وهذا يعني أن هناك رابطا بين دافع الشخص للعمل والنشاط وبين القلق، أي أن الإنسان عندما يكون في موقف إختباري يشعر بالقلق الذي يحفزه على إنجاز مهامه بنجاح (إسماعيل، 1994، ص52).

ترى هذه النظرية أن القلق ليس بالضرورة سلبيا دائما، بل يمكن أن يكون دافعا للإنجاز، في سياق الإمتحانات يعتبر القلق بدرجة معينة محفزا للدراسة والتحضير، هذه النظرية تفترض أن مستوى معين من القلق يساعد التلاميذ على

التركيز والإجتهاد لتحقيق نتائج أفضل، ولكن عندما يتجاوز مستوى القلق الحد المعقول يتحول إلى عائق يؤثر سلبا على الأداء، القلق الزائد قد يتسبب في تشتت الإنتباه، نسيان المعلومات والشعور بالتوتر الذي يعيق التفكير الواضح.

باختصار القلق الدافع يوضح أن هناك علاقة معقدة بين القلق والأداء، المستوى الأمثل من القلق هو الذي يدفعنا إلى بذل أقصى جهدنا، بينما القلق المفرط يعيقنا.

3. التعقيب على الأطر النظرية المفسرة لقلق الإمتحان:

من خلال ما تم عرضه سابقا يتضح لنا أن قلق الإمتحان يتناول عدة نظريات مترابطة تفسر تأثيره على أداء التلاميذ، وإتضح لنا وجود إختلاف وتباين في تفسيرها لظاهرة قلق الإمتحان فلكل نظرية وجهة ما، فتركز على جانب وتهمل جانب آخر فالنظرية الإنفعالية تركز على القلق والجهاز العصبي والنشاط الفيزيولوجي فهي تشير إلى التأثيرات النفسية العميقة للقلق التي تتجاوز مجرد الأداء الأكاديمي، بينما تركز نظرية التداخل على العلاقة بين القلق والإنتباه فهي توضح كيف يعيق القلق العالي التركيز وإسترجاع المعلومات، في حين تركز نظرية معالجة المعلومات على الربط بين القلق وقصور تعلم المعلومات وتجهيزها، أما نظرية القلق الدافع جاء لتفسير القلق كدافع للإنجاز فهي ترى القلق كمحفز إيجابي يمكن أن يدفع التلميذ لتحسين الأداء.

لكن الحقيقة أن هذه النظريات مكملة لبعضها البعض في تفسير ظاهرة قلق الإمتحان الذي يعتبر دافعا للإنجاز في وضعه العادي المعتدل، في حين يكون معيقا للأداء في حاله المرتفع، حيث يحدث تداخل بين التقييم السلبي للذات وموقف الإمتحان وبين اداء المهام، فيتشتت الإنتباه والتركيز بالتالي تكون النتيجة فشل في القيام بالمطلوب، بالإضافة إلى العادات الدراسية السيئة التي بدورها تؤدي إلى إنخفاض مستوى الأداء وتساهم بشكل كبير في التقليل من فرص تعلم المعلومات ومراجعتها وإستدعائها أثناء موقف الإمتحان، وبالتالي فإن القلق ظاهرة معقدة متعددة الأبعاد تتطلب فهما شاملا للتفاعلات النفسية والمعرفية للتلميذ.

4. تصنيف قلق الإمتحان:

يواجه التلاميذ بصفة عامة وتلاميذ السنة الثالثة ثانوي بصفة خاصة نوعين رئيسيين من قلق الإمتحان ويمكن تصنيفه من حيث تفسيره على أدا ء الفرد لواجباته ومهامه في الإمتحان إلى نوعين القلق الميسر يؤدي إلى تحفيز التلميذ وتحسين تحصيله الدراسي، والقلق المعسر يعيق أداء الطالب ويؤدي إلى تحصيل منخفض، قد يظهر القلق كسمة دائمة في شخصية التلميذ (قلق السمة)، أو في مواقف إختبارية محددة فقط (قلق الحالة)، وهذا ما أكده العالمان "هابر وألبرت" في دراستهما حول قلق الإختبار (إسماعيل، 1994، ص50).

1/ قلق الإمتحان الميسر:

وهو قلق الإمتحان الذي يبعث في التلاميذ الإجتهاد والحرص الشديد على الأداء، بينما المستوى المعتدل منه يعتبر أمرا طبيعيا فلا يؤثر كثيرا على أداء الفرد في الإختبار، ولهذا سمي بالقلق الميسر (عبد الخالق، 1987، ص32).

كما يعتبر نوع من القلق المعتدل ذو الأثر الإيجابي المساعد لكونه قلقا دافعيا أي يدفع التلميذ للدراسة والإستذكار والتحصيل المرتفع، وينشطه ويحفزه على الإستعداد للإمتحانات، وييسر آداء الإمتحان، أي كلما كانت درجة القلق متوسطة وفي الحدود المعتدلة كان تأثيرها أقرب إلى التيسير (كفافي وآخرون، 1990، ص581).

قد يعجب البعض حين يعلم أن القلق هنا أمر إيجابي ومفيد للغاية، وهذا ما يعرف بالقلق الطبيعي الذي يحدث إستجابة لمواجهة المواقف التي تتطلب إستعدادا إضافيا، وفائدة القلق في هذه الحالة تكمن في مساعدة الفرد على تهيئة حاله بدنيا ونفسيا لبذل مزيد من الجهد وجمع طاقته، ويزيد من حالة اليقظة والإنتباه والتركيز بما يساعده على إنجاز ما هو مطلوب (الشربيني،2015، ص201).

حسب "جينا أرمينداز" فإن قلق الإمتحان المعتدل مع القدرة على التحكم في الإنفعالات السالبة يؤدي إلى تحسين الأداء في الإمتحان (حياوي، 2018، ص733).

وحسب "واين" فإن قلق الإمتحان المعتدل يزيد من التنافس الإيجابي بين التلاميذ، ويشعرهم بأهمية النجاح والتفوق، فهو يرى أن التلاميذ ذو قلق الإمتحان المعتدل يركزون في الإمتحان على الأمور المرتبطة بالإمتحان فقط (القمش، والمعايطة، 2007، ص257).

2/ قلق الإمتحان المعسر:

هو قلق الإمتحان المرتفع ذو التأثير السلبي المعوق، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والإنزعاج والرهبة ويستثير إستجابات غير مناسبة، مما يعيق قدرة التلميذ على التذكر والفهم ويربكه حين يستعد للإمتحان ويعسر أداء الإمتحان، ولهذا فإن قلق الإمتحان المعسر (السلبي) قلق غير ضروري ويجب خفضه وترشيده (السنباطي وآخرون، 2010، ص16).

وأكد «بينجامين" وزملاءه أن هذا النوع من القلق يعود إلى مشكلات في تعلم المعلومات وتنظيمها أو مراجعتها قبل الإمتحان وإستدعائها في موقف الإمتحان ذاته، أي أنهم يرجعون الإنخفاض في التحصيل الدراسي للطلبة ذوي قلق الإمتحان المرتفع إلى عمليات الترميز أو تنظيم المعلومات وإستدعائها في موقف الإمتحان (القمش، والمعايطة، 2007، ص257).

3/ قلق الإمتحان كسمة وكحالة:

قلق الإمتحان هو حالة نفسية مؤقتة يشعر بها التلميذ عند مواجهة موقف الإمتحان، حيث يصاحبها توتر وتنشيط للجهاز اللاإرادي وهو ليس سمة ثابتة في شخصية الفرد بل يظهر في مواقف محددة كالإمتحانات.

وفقا "لسبيلبرجر" فإن قلق الإمتحان يمثل إستعداد الفرد لإدراك مواقف معينة كالتهديد والإستجابة لها ويرى البعض أن سمة القلق تشترك في تشكيل شخصية الفرد حيث يواجه الاشخاص الذين لديهم مستويات عالية من القلق صعوبات أكبر في مواقف الإمتحان، وطبقا لنظرية القلق كحالة وكسمة والتي ترى أن إثارة حالة قلق الإمتحان تتم بواسطة مثيرات داخلية أو خارجية، تدرك من جانب الشخص كخطر أو تهديد فإن حالة القلق تؤدي إلى أساليب سلوكية دفاعية بهدف خفض حالة القلق الغير سارة (البحيري، 1984، ص4).

وعليه فإن قلق الإمتحان المعسر(المرتفع) يؤثر سلبا على التحصيل الدراسي وفي أداء الإمتحان، مقارنة بالقلق الميسر (المعتدل) لذا هو يستدعي التدخل الإرشادي لخفضه إلى الحد المعقول (الطيب، 1988، ص11).

5. مكونات قلق الإمتحان:

يشير المهتمين بهذا المجال إلى أن قلق الإمتحان يتضمن مكونين أساسين هما (المكون المعرفي، والمكون الإنفعالي) بالإضافة إلى هاذين المكونين ظهرت بعض المكونات الأخرى (الإضطرابية والمكون الفيسيولوجي) فيما يلي سيتم عرضها:

1/ المكون المعرفي (الإنزعاج): يقصد به إنشغال التلميذ بالتفكير بتبعات الفشل وينتج عنه مثل: فقدان المكانة والتقدير وهذا يمثل سمة القلق، وهو يتمثل في التأثيرات السلبية وشعور التلميذ بالعجز وعدم القدرة على التفكير والتركيز، أي أن المكون المعرفي هو مجموعة الأفكار السلبية المتكررة حول عدم القدرة على النجاح أو الخوف من الفشل أو التشكيك في الذات، هذه الأفكار تعمل كمحفزات للقلق وتزيد من حدة الشعور بالتوتر، إضافة إلى التوقعات غير الواقعية للتلميذ كالأداء المثالي في الإمتحان يزيد من الضغط النفسي لديه، التفكير الكارثي التي يتمثل في تخيل سيناريوهات سيئة كالرسوب والفشل في تحقيق الأهداف.

2/ المكون الإنفعالي (الإنفعالية): خلالها يشعر التلميذ بالضيق والتوتر والفزع من الإمتحانات، إضافة إلى مصاحبات فيسيولوجية وهذا ما يمثل حالة القلق، يشعر فيها التلميذ بقلق شديد وتوتر مستمر قبل وأثناء الإمتحان والخوف من المواجهة أو الخوف من الحكم عليه، إضافة إلى الشعور بالإحباط بسبب عدم قدرته على التحكم في مشاعره (الرفاعى، والفضلى، 2013، ص4).

بالإضافة إلى هاذين المكونين يشير " ليبيرت وموريس" أنه يوجد عاملان لقلق الإختبار هما:

أ. **الإضطرابية:** وهي المكون العقلي الذي يؤثر على أداء الفرد، فهي المسؤولة عن تقليص الأداء لدى الفرد حيث تبعث إستجابات لا تكون مناسبة في الكثير من الأحيان ويتمثل في التأثيرات السلبية لمشاعر الفرد التي تجعله عاجزا على الأداء الجيد وعدم الكفاءة (القريطي، 1998، ص121).

ب. **الإنفعالية:** وهي رد فعل مباشر للضغط النفسي يستثيره الموقف ويتمثل في مشاعر الخوف والتوجس والتوتر والهلع الذاتي والإنزعاج (علي محمود، 1997، ص298).

في حين يرى " فيليبس وآخرون" أن قلق الإمتحان يتكون من عاملين رئيسيين هما:

ت. **القلق:** نقص الثقة بالنفس.

ث. **الإنفعالية:** هي الإستجابات اللاإرادية المصاحبة للموقف (بخيت، 1989، ص17).

3/ المكون الفيسيولوجي: يتمثل هذا المكون فيما يترتب عن حالة القلق من إستثارة وتنشيط الجهاز العصبي المستقل (اللاإرادي) مما يؤدي إلى تغيرات فيسيولوجية عديدة كإرتفاع ضغط الدم، زيادة معدل ضربات القلب إلى غير ذلك، يصاحب هذه التغيرات ردود فعل جسدية مثل الغثيان، إرتعاش الأيدي إلى غير ذلك، تتداخل هذه المكونات فيما بينها بحيث يؤثر كل واحد منها على الآخر، يقوم التلميذ من خلالها بتكوين صور غير عقلانية على الإمتحان ويصبح هذا الأخير مصدر تهديد له.

وبالتالي يحدث أثناء مواجهة الموقف الإمتحاني تقييم سلبي للموقف وهذا ما ينعكس سلبا على التفكير وبالتالي يفشل الطالب في مهمة أداء الإمتحان (القريطي، 1998، ص129).

6. مستويات قلق الإمتحان:

لقلق الإمتحان ثلاث مستويات وهي القلق المنخفض والمتوسط والعالي ويتم عرضها كالتالي:

1/ المستوى المنخفض: هو حالة من التنبيه العام للتلميذ فترتفع فطنته وحساسيته للمثيرات الخارجية، في هاته الحالة يكون التلميذ مستعدا لمقاومة الخطر ومواجهة مصادره المحيطة به ولهذا يكون القلق في هذا المستوى إثارة إلى إنذار لخطر على وشك الحدوث (إبراهيمي، 2019، ص132).

يمكننا القول أنه قلق معتدل لانه يكون في مستوى طبيعي يحفز على الدراسة والتركيز يشعر فيه التلميذ ببعض التوتر والقلق لكنه لا يؤثر سلبا على أدائه.

2/ المستوى المتوسط: في هذا المستوى يصبح التلميذ قادرا على السيطرة، حيث يفقد السلوك مرونته تدريجيا، ويسيطر الجمود على تصرفات التلميذ في مواقف الحياة المختلفة، وتكون إستجاباته وردود أفعاله مألوفة وسابقة، وتنخفض لديه القدرة على الإبتكار ويزيد جهده في الحفاظ على سلوكه الحالي (الفايد، 2001، ص146).

في هذا المستوى يبدأ القلق بالتأثير على التركيز والنوم، وقد تظهر بعض الأعراض الجسدية مثل تسارع القلب أو التعرق.

3/ المستوى العالي: في هذا المستوى يحدث إنهيار للنظام السلوكي للتلميذ، ما يجعله ينتكص للأساليب الاولى لمرحلة الطفولة، فيحدث خلل في الإنسجام ويصبح التلميذ غير قادر على التفريق بين المثيرات الضارة والنافعة، ويمكننا ملاحظة ذلك على المصاب بالقلق العصابي فتظهر لديه حالة من الذهول والتشتت والسلوك العشوائي وحتى الكآبة (سخسوخ، 2007، ص141).

هذا المستوى هو أشد مستويات القلق لأنه يؤثر بشكل كبير على الحياة اليومية ويصاحبه أعراض جسدية ونفسية قوية مثل صعوبة التنفس، الأرق، والأفكار السلبية المستمرة.

7. أسباب وعوامل قلق الإمتحان:

يتأثر قلق الإمتحان بمجموعة من العوامل نذكر منها الشخصية القلقة، المستوى الإقتصادي والإجتماعي، التخصص والمستوى الدراسي، الذكاء، الجنس، الفشل، عادات الإستذكار، الضغوط الأسرية والمدرسية، نذكرها بالتفصيل كالتالي:

1/ الشخصية القلقة: هذه الشخصية أكثر عرضة لقلق الإمتحان مقارنة مع غيرها لأنها تحمل سمة القلق فمن المرجح أن يزيد قلق الإمتحان لديها كموقف أكثر من غيرها (الداهري، 2005، ص207).

كما يرتبط قلق الإمتحان كذلك بتكوين الشخصية وحساسيتها وقيمتها وثقتها بنفسها وقدرتها على التنافس وإثبات الذات، فالشخصيات المتوازنة تتعامل بشكل ناجح مع القلق بينما تضطرب الشخصيات الضعيفة أو الغير ناضجة وليس لها طموح (الغرير، 2009، ص225).

2/ المستوى الإقتصادي والإجتماعي: ورد في (sirvasta et al,1980,p 108) هو أحد العوامل التي تؤثر بشكل غير مباشر على مستوى قلق الإمتحان أثناء الإمتحانات، كيف ذلك؟ الأسر ذات الدخل المحدود قد تواجه ضغوطا

مادية تنعكس على أبناءهم المتمدرسين بشكل غير مباشر ما يزيد من شعورهم بالقلق والتوتر وهذا ما أشارت إليه مجموعة من الدراسات أهمها "دراسة سيرفاستا" (1980) المستوى الإقتصادي والإجتماعي والتحصيل الدراسي للفرد التي أشارت نتائجها إلى وجود إرتباط إيجابي بين المستوى الإقتصادي والإجتماعي والتحصيل الدراسي وإرتباط سلبي بدرجة قلق الإمتحان، وهذا ما يتفق كذلك مع "دراسة ويلينج و آخرون" (1984) عن قلق الإمتحان حيث وجدوا أن الأفراد ذو قلق الإمتحان المنخفض هم من أسر ذات مستوى إجتماعي وإقتصادي مرتفع, وفي نفس السياق نجد "دراسة شعيب " (1987) عن قلق الإمتحان وعلاقته ببعض المتغيرات فتوصلت إلى أن ذوي المستوى الإقتصادي المرتفع يحصلون على درجات مرتفعة (willing et al,1983,p 385) .

3/ التخصص الدراسي: تشير الأبحاث إلى أن للتخصص الدراسي دور في التأثير على مستوى قلق الإمتحان حيث أكدت على وجود فروق تعزى لمتغير التخصص (العلمي/أدبي) في التنبؤ بقلق الإمتحان في هذا السياق نجد "دراسة علي شعيب" التي كانت أهم النتائج التي توصلت إليها أن التخصص الدراسي يساهم في التنبؤ بدرجة قلق الإمتحان لصالح التخصص العلمي (شعيب، 1987، ص310).

4/ درجات الذكاء: ورد في (توفيق، 1989، ص78) أن مستوى قلق الإمتحان يتحدد بدرجة ذكاء التلميذ حيث أشارت بعض الدراسات إلى العلاقة السلبية التي تربط بين قلق الإمتحان والذكاء، وهذا ما نجده في "دراسة فيشر وأوري" التي كانت أهم نتائجها إنخفاض قدرات التلاميذ نضيف إلى ذلك "دراسة زيف وديم" (1975) و"دراسة مازي" (1969) وكلا الدراستين أشارت إلى وجود علاقة عكسية بين القلق والذكاء (دوكم،1996، ص 15).

5/ المستوى الدراسي: أظهرت العديد من الدراسات أن قلق الإمتحان ظاهرة شائعة تتزايد حدتها مع تقدم التلاميذ في المراحل الدراسية، ففي حين يلاحظ وجود هذا القلق بشكل عام لدى جميع التلاميذ إلا أنه يزداد تدريجيا مع الإنتقال من مرحلة إلى أخرى، وخاصة المراحل الدراسية العليا، ويعزى ذلك إلى عدة عوامل منها زيادة تعقد وصعوبة المواد الدراسية، إرتفاع التوقعات الأكاديمية، بالإضافة إلى ذلك وعي التلاميذ بأهمية النجاح في الإمتحانات ومدى تأثيرها على مستقبلهم، بمعنى أن مستوى قلق الإمتحان يزداد بإزدياد التقدم بالمستوى الدراسي، نتيجة لزيادة تعقد المهام الخاصة بكل مستوى وزيادة وعي التلاميذ بالمسؤوليات المترتبة على ذلك (ربابعة، 2018،ص8).

6/ الجنس: أثبتت العديد من الدراسات وجود فروق بين الجنسين في قلق الإمتحان، لكن هناك من يرجع هذه الفروق إلى طبيعة تكوين الجنسين وخصائصهما، وما يؤكد هذا القول دراسة "ليندا أيكل" (1965) التي توصلت إلى أن الفروق بين الجنسين في ظاهرة القلق يصعب برهنتها، ومن المتفق عليه عموما أن الإناث يسهل عليهن أكثر من الذكور الإعتراف بالقلق أما الذكور فيصعب عليهم ذلك ظنا منهم أنها شجاعة، وهذا يعني أن الإناث أكثر إرادة في الإستجابة

ب (نعم) في مقاييس قلق الإمتحان، أما الذكور عكس ذلك فهم أقل إستجابة ويجدون صعوبة في الإعتراف بالقلق، لأنهم يرون أنه يضعف ويقلل من ذكورتهم (مغاوري، 1991،ص98).

7/ الفشل الدراسي: تشير العديد من الدراسات إلى وجود علاقة وثيقة بين قلق الإمتحان والفشل الدراسي، فالتلاميذ الذين يعانون من قلق مرتفع يميلون إلى تكرار الفشل والتسرب من المدرسة بشكل أكبر مقارنة مع أقرانهم الأقل قلقا، كما أن تجربة الفشل ذاتها تزيد من مستوى القلق لدى التلميذ، مما يؤدي إلى حلقة مفرغة من الفشل والقلق المتزايد، وهذا ما أشارت إليه كل من دراسة " كلافان ومانشيد " (1983) ودراسة "سارسون وهيل" (1971) ودراسة " كاتل " (1966) ويوجد العديد منها حيث أكدت نتائجها أن قلق الإمتحان ليس مجرد نتيجة للفشل، بل هو عامل مساهم في إستمراره وتفاقمه (إبراهيمي، 2019،ص150- 151).

8/ عادات الإستذكار: أظهرت العديد من الدراسات أن عادات الدراسة تلعب دورا حاسما في تحديد نجاح التلاميذ في الإمتحانات، فالعادات السلبية مثل تأجيل الدراسة أو عدم تنظيم الوقت قد تؤدي إلى إنخفاض مستوى التحصيل حتى لو كان التلميذ يتمتع بقدرات ذهنية عالية، من ناحية أخرى فإن إتباع عادات دراسية جيدة، مثل تحديد أهداف واضحة وتخصيص وقت كاف للدراسة، يمكن أن يساهم بشكل كبير في تحسين الأداء الأكاديمي وهذا ما أشارت إليه دراسة كل من "ويتماير" (1972) ودراسة "دودلي" (1986) أن هناك الكثير من المشكلات الأكاديمية ومشكلات النجاح المدرسي ترتبط بعادات الإستذكار.

يتضح لنا مما سبق أن قلق الإمتحان يرتبط سلبا بعادات ومهارات الإستذكار، بمعنى أن التقيد بعادات دراسية غير فعالة يقلل من فرص النجاح لذا يجب التركيز على تحسين عادات الدراسة وتقنيات الإستعداد للإختبارات للرفع من مستوى الأداء والتحصيل (قدوري، 2017، ص55).

9/ العاملي الأسري والمدرسي: إن الممارسات الوالدية وأساليب التنشئة التقليدية الخاطئة مثل العقاب وممارسة العنف، النقد والضغط الشديد على الأبناء وإرتفاع حجم التوقعات الوالدية التي لا تتناسب مع قدرات أبناءهم وإمكاناتهم، إضافة إلى عوامل التعلم الإجتماعي الأخرى، كلها عوامل تؤدي إلى خوف التلاميذ وتعزيز القلق من الإمتحانات لديهم من قبل الأسرة.

كما أن علاقة التلميذ بالمدرسة خاصة المعلم وما يبثه من خوف تجاه الإمتحان في نفوس التلاميذ وإستخدام أسلوب الإمتحان كوسيلة للعقاب في بعض الأحيان ومقدار السلطة التي تمارس عليه في المدرسة، بالإضافة إلى مواقف التقويم فبطبيعة الحال سيرتفع مستوى القلق لدى التلاميذ ما يؤثر على موقفه من الإمتحان ومستوى تخوفه (الحموري، 1995، ص1-3).

كل هذه العوامل متداخلة فيما بينها لتشكل حالة من القلق التي يعاني منها التلاميذ المقبلين على الإمتحانات خاصة النهائية ما تولد لديهم مخلفات نفسية، جسمية، وعقلية، تعيق إستعدادهم ودافعيتهم نحو النجاح في الإمتحان ما يؤدي بهم آخر المطاف إلى القلق والرسوب أحيانا (الخطايبية وآخرون، 2004، ص132).

ويضيف زهران أن هناك خمسة عوامل خاصة بقلق الإختبار وهي كالآتي:

. الخوف والرهبة من الإمتحان.

. الضغط النفسي للإمتحان.

. الخوف من الإمتحانات الشفوية المفاجئة.

. الصراع النفسي المصاحب للإمتحان.

. الإضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للإختبار (زهران،2000، ص47).

وتشير بعض الدراسات التي أجريت حول أسباب الخوف من الإمتحان إلى ما يلي:

. الخوف من المستقبل المجهول نتيجة الرسوب أو عدم الحصول على معدل.

. الضعف في المواد الدراسية والخوف من صعوبة أسئلة الإمتحان ونوعيتها ونسيان المعلومات.

. الخوف من الفشل ومن الأهل وكلام الآخرين.

. الخوف من قاعة الإمتحان والمراقبين وعدم وجود وقت كاف للإستعداد للإمتحان (قدوري، وتارزولت، 2015، ص225).

كما أشار مجموعة من المختصين في مجال الصحة والتربية إلى أسباب أخرى أبرزها:

. وجود مشكلات في تعلم المعلومات وتنظيمها ومراجعتها قبل الإمتحان أو إستدعائها في موقف الإمتحان ذاته.

. إرتباط الإمتحان بخبرة الفشل في حياة المتعلم وتكرار مرات الفشل.

. عجز المتعلم وتوقع الفشل ونقص السيطرة (ألركابي، 2018، ص341).

. نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية.

. تدني الرغبة في النجاح والتفوق.

. قصور في الإستعداد للإمتحان كما يجب وقصور في مهارات أخذ الإمتحان.

. الضغوط البيئية ومتطلباتها التي لا تتوافق مع التلميذ.

. نقص الثقة والتمركز حول الذات (الشحات، 2011، ص30).

وترى الطالبة أن قلق الإمتحان ينشأ من عدة عوامل متداخلة تشمل الخوف من الفشل، والضغوط العائلية والمجتمعية، ونقص الثقة بالنفس، وضعف الإستعداد، كما تؤثر الخبرات السلبية السابقة والتفكير السلبي في زيادة القلق خاصة عندما يرتبط الإمتحان بقرارات مصيرية تخص مستقبل التلميذ.

8. مصادر قلق الإمتحان:

يشير التربويون والمختصون في هذا المجال أن لقلق الإمتحان مصادر متعددة نذكر أهمها:

1/ طموحات وتوقعات وإهتمامات الأسرة: وتشمل:

أ. الضغط الأكاديمي: قد يضع الأولياء آمالا كبيرة على أبنائهم لتحقيق النجاح الدراسي مما يجعلهم في موقف ضاغط وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة القلق والخوف من الفشل لديهم.

ب. المقارنات الغير عادلة: يقع الأولياء في خطأ مقارنة الأبناء ببعضهم البعض أو بغيرهم من أقرانهم، هذه المقارنة قد تخلق جوا من التنافس الغير صحي وتزيد من الشعور بالنقص والقلق.

ت. عدم فهم وإدراك الضغوط الدراسية: قد لا يفهم بعض الآباء الصعوبات التي يواجهها أبناءهم خلال الدراسة ما يجعلهم يمارسون ضغوطا إضافية عليهم (قدوري، وتارزولت، 2015، ص226).

2/ إستعداد الطالب نفسه: تشمل:

أ. تدني الثقة بالنفس: الشعور بعدم القدرة على النجاح قد يؤدي إلى زيادة القلق والتردد.

ب. سوء إدارة الوقت: عدم تنظيم الوقت وإستعمال جدول أو برنامج زمني جيد وتأجيل كل ما على التلميذ القيام به إلى آخر دقيقة يزيد من توتره وإرتفاع درجة القلق لديه.

ت. الخوف من الفشل: التفكير فيها وحده كافي للوقوع في الأخطاء التي تؤدي إلى الحصول على درجات منخفضة ما يؤدي إلى حالة من الإرتباك والتوتر المستمر.

ث. صعوبات التعلم: هي العقبات (هي إضطرابات تؤثر على قدرة التلميذ كصعوبة الكتابة والقراءة وغير ذلك) التي تواجه التلميذ خلال الدراسة تجعله في حالة إحباط وقلق حيال قدرته على فهم الوحدات التعليمية (الطيب، 1996، ص98).

3/ المعلم وطرائق التدريس: تشمل:

أ. أسلوب التدريس: يلعب أسلوب التدريس دورا هاما في رفع أو خفض القلق لدى التلميذ فمثلا نجد الأسلوب التقليدي الذي يعتمد على التلقين والحفظ يزيد من ضغط التلاميذ ويرفع من قلقهم في الإمتحانات.

ب. العلاقة بين المعلم والمتعلم: الصرامة والتسلط الغير داعم الذي يقوم به المعلم تجاه المتعلم يخلق جوا من الخوف وعدم الثقة في الصف ما يؤثر بالسلب على أداء التلاميذ.

ت. صعوبة المادة الدراسية: عدم القدرة على فهم المادة من قبل التلميذ تجعله يعيش حالة من القلق والإحباط.

4/ طرائق التقويم المتبعة والظروف المحيطة بالامتحانات: تشمل:

أ. نوعية الإمتحانات: طريقة تقديم الموضوع قد تسبب قلقا أثناء إجتياز الإمتحان، قد تكون المواضيع مصاغة بطريقة محدودة تجعل التلميذ لايستطيع التعبير عن أفكاره.

ب. الظروف البيئية: الضوضاء، صغر حجم حجرة الدرس، الإضاءة، وغيرها من العوامل التي قد تؤثر بالسلب على تركيز التلاميذ وتزيد من قلقهم.

ت. الوقت المحدد للإجابة: الشعور بضيق الوقت وعدم كفايته يجعل التلاميذ متوترين وقلقين (قدوري، وتارزولت،2015، ص226).

5/ عادات الدراسة: تشمل:

أ. عدم إتباع عادات دراسية جيدة: عدم وضع برنامج ووقت معين للدراسة وإختيار إستراتيجية الدراسة الفعالة كلها عوامل تساهم في زيادة القلق.

ب. الإرهاق والتعب: عدم الحصول على قسط كاف من الراحة والنوم يؤدي إلى الإرهاق وقلة التركيز والقلق (الطيب،1996، ص98).

9. أعراض ومظاهر قلق الإمتحان:

يعد قلق الإمتحان ظاهرة شائعة يواجهها العديد من التلاميذ في مختلف المراحل الدراسية، يتميز بمجموعة من الأعراض الجسدية والنفسية، المعرفية، الإنفعالية التي تظهر قبل وأثناء فترات الإمتحانات تتجلى فيما يلي:

1/ الأعراض الجسدية: تشمل:

- التوتر العضلي والشعور بالتيبس أو التشنج في العضلات خاصة الرقبة والكتفين.
- الصداع وآلام في الرأس قد تكون خفيفة أو شديدة، بالإضافة إلى الشعور بالدوران أو عدم الإتزان.
- إضطرابات في المعدة وجفاف الفم، والإحساس بالغثيان والرغبة في التقيؤ وفقدان الشهية.
- التعرق الزائد خاصة في راحة اليدين والقدمين.
- الشعور بالتسارع والزيادة في ضربات القلب، إضافة إلى الشعور بضيق التنفس.
- إضطرابات في النوم (أبو أسعد، 2009، ص284).

2/ الأعراض المعرفية: تشمل:

- صعوبة التركيز وتشتت الإنتباه.
- الشعور بفراغ الذهن وعدم القدرة على إسترجاع المعلومات.
- صعوبة في اتخاذ القرارات وإنعدام الثقة بالنفس.
- التفكير السلبي حول القدرة على النجاح والخوف من نسيان المعلومات أثناء الإمتحان.
- تدني التحصيل وعدم الرغبة في الدراسة (الحربي، 2013، ص29).

3/ الأعراض الإنفعالية النفسية: تشمل:

- الشعور بالقلق المستمر والتوتر العصبي قبل وأثناء الإمتحان.

- عدم الإستقرار العاطفي.

- الشعور بالخوف والهلع الشديد من الفشل.

- التهيج والعصبية وصعوبة التحكم في الإنفعالات.

- الشعور بالعزلة والوحدة الإنطوائية والحساسية الزائدة (عباس، 1995، ص22).

4/ الأعراض التجنبية: هي سلوكات تقلل من مستوى القلق مثل:

- عدم الذهاب للمدرسة والتغلب على الإمتحانات.

- الإنشغال بالتلفاز والألعاب وقراءة القصص (الدبيب، 2023، ص333).

5/ الأعراض الإجتماعية:

يميل التلميذ الذي يعاني من قلق الإمتحان إلى العزلة والإنطواء على الذات بعيدا عن المحيطين به أقرانه أسرته، حيث يرى محيطه الإجتماعي مصدرا خطرا مهددا لأمنه وطمأنينته فيكون في حالة دفاع وتأهب غالب الأوقات والمواقف سواءا في المنزل أو خارجا ما يجعله في حالة إضطراب مع الآخرين ويكون دائما معزولا وبعيدا عن التجمعات والتفاعلات الإجتماعية ويظهر عليه عدم القدرة على التكيف مع الظروف والأشخاص والمواقف الاجتماعية، ومن الأعراض الأخرى التي تظهر عليه الإرتباك، التردد، صعوبة إتخاذ القرار، إضطراب العلاقات، إنخفاض الأداء أثناء الإمتحان وقبله (فاضل،2021، ص138).

10. خصائص وسمات ذوي قلق الإمتحان:

تعددت البحوث والدراسات التي أجريت بغية التعرف على الخصائص والسمات التي تميز ذوي قلق الإمتحان المنخفض عن غيرهم من التلاميذ ذوي قلق الإمتحان المرتفع وهي كالتالي:

1/ سمات التلاميذ ذوي المستوى المنخفض (المتدني) من قلق الإمتحان:

ذكر الضامن (2015) مجموعة من الخصائص التي يتمتع بها التلاميذ الذين تقل لديهم نسبة قلق الإمتحان عن غيرهم من التلاميذ وهي:

- يمتلكون إتجاها إيجابيا، أي لديهم أفكار وإعتقادات تمكنهم من حل المسائل بتأني وصبر وتحليل منطقي.

– يهتمون بالتفاصيل الدقيقة حيث أنهم يقرؤون المواضيع أكثر من مرة ويحاولون فهمها ثم حلها بالشكل الصحيح.

– القدرة على التركيز والهدوء أثناء الإختبار.

– الثقة في النفس والقدرات الأكاديمية (ربابعة، 2018، ص11).

– التخطيط المنهجي وذلك من خلال حل المسائل خطوة بخطوة بعيدا عن العشوائية والتشتت، ويبدؤون من السهل إلى الصعب ومن الجزء إلى الكل.

– يتسمون بالتركيز والتفكير الإيجابي ويبتعدون عن كل ما يشغلهم عن مهامهم المطلوبة خاصة المتعلقة بالإمتحان.

– يتسمون بالاستقرار والهدوء النسبي ولا يتأثرون بمواقف الإختبار.

– التنظيم الجيد للوقت والجهد.

– القدرة على إستدعاء المعلومات بكفاءة.

– أداء يعكس مستواهم الحقيقي في الإمتحانات (بوترة، 2021، ص40).

2/ سمات التلاميذ ذوي المستوى المرتفع من قلق الإمتحان:

ذكر غباري وأبو شعيرة (2015) مجموعة من الخصائص التي يمتلكها ويعانون منها التلاميذ الذين لديهم درجة عالية من قلق الإمتحان نذكر منها:

– عدم الإستقرار العاطفي وشدة الحساسية والإنطوائية.

– درجاتهم في كل مقاييس القلق عالية.

– لديهم إفراط في جانب الإضطرابية.

– يتسمون بالتردد وضعف الشخصية والثقة بالنفس، ويشعرون دائما بعدم الرضا.

– لا يتمتعون بالكفاءة ومستوى الأداء لديهم منخفض (إبراهيم وآخرون، 2023، ص698).

وتشير دراسة كل من "سارسون وسبيلبيرجر" (1980) ودراسة "تبيك" (1988) ودراسة "depreeuw"(1984) إلى أنهم يتميزون ب:

– يتوقعون الفشل ويخافون من إنخفاض تقدير الآخرين وإحترامهم لهم.

– يعانون من تشتت الإنتباه والتركيز أثناء الإمتحان ويعانون في غالب الوقت من التوتر في موقف الإمتحان نفسه.

– يغلب عليهم التفكير السلبي في غالبية الوقت يرددون كلمات تعبر عن الفشل مثل لا يمكنني حل الإمتحان، أنا لست مستعدا كفاية، وعبارات أخرى مشابهة.

– هم في مواقف الإختبار غالبا ما يكونون متوترين وخائفين، عصبيين، ومستثارين إنفعاليا، وذلك نتيجة خبرتهم السابقة والتي تؤثر في إنتباههم وتتداخل في تركيزهم أثناء الإختبارات (بن طه، 2002، ص75).

ويذكر "عدنان فرج" و"عدنان عتوم" و"نصر العلي" أن التلاميذ الذين يتميزون بدرجة عالية في قلق الإمتحان يقضون وقتهم قبل وخلال الإمتحان وهم:

– يفكرون في البدائل التي يمكن اللجوء إليها في حالة إخفاقهم في الإمتحان.

– منزعجون حول أدائهم ويفكرون في أداء الآخرين.

– تنتابهم بشكل متكرر مشاعر العجز وعدم الرضا.

– تنتابهم ردود أفعال وأعراض إضطرابات فيزيولوجية مختلفة (رحالي،2015، ص69).

وأضافت "جيرين"green" (1980) من خلال دراستها أن ذوي قلق الإمتحان المرتفع يغيرون إجاباتهم بحجم أعلى مقارنة مع ذوي قلق الإمتحان المنخفض (عودة، 1988، ص70).

ويرى "سارسون " أن الأفراد الذين يعانون من درجة عالية من قلق الإمتحان يتصفون بمجموعة من الخصائص:

– ينظرون إلى الموقف الإمتحاني على أنه موقف صعب، ومهدد لقدراتهم وشخصيتهم.

– يرى التلميذ أنه غير كفئ وغير قادر على القيام بالمهام بالمستوى المطلوب.

– يركزون على الجانب السيئ كالتركيز على العواقب المترتبة عن الفشل بدل العمل على تحسين مستوى أداءهم (كفافي وآخرون، 1990، ص583).

11. الآثار والمخلفات المترتبة عن قلق الإمتحان:

يؤثر المستوى العالي من قلق الإمتحان على التلاميذ ما يترتب عنه مخلفات وآثار سلبية أهمها:

– يؤثر على العمليات العقلية للتلاميذ فيؤثر على الذاكرة وعمليتها الرئيسية ويؤثر على مستوى التذكر والإنتباه والتركيز.

– يؤثر على مستوى الدافعية ما يؤدي إلى تدني مستوى التحصيل والأداء لدى التلاميذ.

– إن تخزين المعلومات وإستدعائها ومعالجتها تتأثر بقلق الإمتحان ما يؤدي إلى صعوبة إنجاز المهام، حيث أن الأشخاص ذوي القلق المرتفع يستقبلون معلومات أقل من ذوي القلق المنخفض.

– كما يترتب عنه ظاهرة فراغ العقل وهي تشير إلى شعور التلاميذ أن عقلهم أصبح فارغا من المعلومات قبل الإمتحانات بأيام قليلة بالرغم من مذاكرتهم الجيدة (مشعان، والغول، 2007، ص58).

والجدول الموالي يوضح آثار المستوى العالي من قلق الإمتحان:

المستوى العالي من قلق الإمتحان	صعوبة الإنتباه للتفاصيل المهمة. ضعف في معالجة المعلومات. عدم القدرة على التعبير عن التعلم والمهارات. تدني في التحصيل الصفي. صعوبة في إستيعاب المفاهيم الجديدة وحل المشكلات.

الجدول رقم (1) يوضح آثار المستوى العالي من قلق الإمتحان (بوترة،2021، ص 45).

12. الفروق بين الجنسين (ذكور/إناث) في التعرض لقلق الإمتحان:

يشكل قلق الإمتحان ظاهرة نفسية متداخلة تتأثر بعوامل متعددة حيث يختلف تأثيره ومظاهره بإختلاف النوع الإجتماعي فيما يلي سيتم عرض أهم الدراسات التي قامت بمحاولة لتفسير الفروق بين الذكور والإناث نجد:

– دراسة "حنان أحمد عبد الله أبو فودة" (2011) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين قلق الإختبار والتحصيل الدراسي لدى الطلبة وأظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لقلق الإختبار تعزى لمتغير الجنس وعزت الباحثة ذلك إلى طبيعة الخوف والرهبة من الإختبار التي عززت مسبقا لجميع التلاميذ بالرغم من إختلاف الجنس، وتوقعهم الفشل في الإختبار أو سوء الأداء أو الخوف من الرسوب وردت فعل الأهل على ذلك، نقص ثقتهم بأنفسهم، كما أرجعت النتيجة أيضا إلى الشعور بأن الإختبار موقف صعب يتحدى إمكانات وقدرات التلاميذ، عدم الإستعداد والتهيئ الكافي للإمتحان، كل هذه عوامل مشتركة بين الإناث والذكور وتلعب دورا فعالا في زيادة قلق الإختبار لديهم (أبو فودة،2011،ص 81).

– دراسة "محمد الطيب" (1988) مستوى قلق الإمتحان بين طلاب كليات جامعة طنطا أشارت نتائج الدراسة إلى زيادة متوسط قلق الإمتحان لدى الإناث مقارنة بالذكور.

– دراسة "مغاوري مرزوق" (1991) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق جوهرية بين الجنسين في قلق الإمتحان لصالح الإناث وتفسر هذه النتاج على أن الإناث يضطرون إلى مواجهة مواقف الإمتحان فإنهن يحاولن حماية أنفسهن من هذه المواقف التي يشعرون بأنها مهددة لذاتهن ويكون ذلك عن طريق التكيف السلبي (رحماني، وفتال،2023، ص 202).

– دراسة "السيد بكر نيفين عبد الرحمن" التي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج معرفي سلوكي في خفض قلق الإختبار وأثره في تحسين بعض مهارات الإستذكار والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية وكانت أهم النتائج المتوصل إليها وجود فروق بين الذكور والإناث في قلق الإختبار لصالح الإناث وهذا راجع إلى كون أن الطالبة مشغولة على مستقبلها التعليمي وبالتالي تزيد عندها حدة القلق والتوتر بالإضافة إلى التنافس بين الطالبات وبالتالي تكثف الجهود في الدراسة كلما قرب موعد الإمتحان، وتقوم بقضاء الكثير من الوقت في المراجعة إضافة إلى التقاليد والعادات التي تفرض عليها الإهتمام بالبيت وأشغاله والمجتمع الذي لا يسمح لها بالخروج من المنزل إلا للضرورة، هذا ما يجعلها تعيش الضغط فيزداد عندها القلق والتوتر بسبب المتطلبات التي تفوق قدراتهن والتي لا يستطعن التوفيق بينها وهنا تزداد شدة القلق خاصة بإقتراب موعد الإمتحان (السيد بكر،2014، ص 54).

– دراسة (راشد،2009، ص 8): قلق الإمتحان وعلاقته بالتفكير العلمي لدى طلبة الجامعة وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في قلق الإمتحان لصالح الإناث ويعود ذلك إلى طبيعة الإناث وحرصهن على النجاح.

– دراسة (شويعل،2017،ص 99): قلق الإمتحان وعلاقته بالدافعية للإنجاز توصلت نتائجها إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح الإناث في الشعور بقلق الإمتحان وتغزو النتيجة كون أن الإناث يشعرن بالخوف من المستقبل أكثر من الذكور، كما أن الرسوب في شهادة الباكالوريا يقلل من فرصهن في الإستقلال، كما هو معروف في مجتمعنا أن الأنثى أكثر حرصا على المستقبل التعليمي من الذكر الذي يعيش في حالة من اللامبالاة بسب الأوضاع السياسية والإقتصادية التي تضع آلاف المتخرجين من الجامعة في قائمة العاطلين، وهذا ما يجعل الذكور في حالة التسرب عن الدراسة وعدم شعورهم بالقلق تجاه مستقبلهم الدراسي، كما أن المجتمع يعطي حرية للذكور ومساحة واسعة مقارنة مع الإناث التي تعيش في فضاء بيئي ضيق، هذا ما يجعلها تحول جل إهتمامها إلى الدراسة بغية التحرر، بالتالي كل هاته العوامل تولد القلق والتوتر لدى الإناث.

– دراسة (تيكاري،2024، ص 503): التي هدفت إلى التعرف على مستوى قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على شهادة الباكالوريا، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الإمتحان تعزى لمتغير الجنس، وفسرت الباحثة النتيجة كون أن كلا الجنسين بدون إستثناء يعيشون نفس ظروف الإمتحان.

– دراسة (وداعي، وتومي،2023، ص 169): هدفت إلى التعرف على مستوى قلق الإمتحان لدى تلاميذ الرابعة متوسط وتوصلت أهم النتائج إلى وجود فروق في مستوى قلق الإمتحان تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، أرجع الباحث السبب إلى التركيبة الفيزيولوجية والهرمونية للإناث حيث يزداد هرمون الأدرينالين لدى الإناث أثناء الإمتحانات وهذا ما يزيد مستوى القلق لديهن، إضافة إلى أن الإناث يحرصن بشدة على النجاح والتفوق في الدراسة لإثبات وجودهن مقارنة مع الذكور اللذين لا يهتمون.

– دراسة "قريشي" (2013) ودراسة "الشمري ومحمود" (2014) كما نجد في نفس السياق دراسة "القبيسي" (2017) ودراسة "إبراهيمي" (2019) كلها هدفت إلى التعرف على مستوى قلق الإمتحان لدى التلاميذ وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى قلق الإمتحان في ضوء متغير الجنس لصالح الإناث.

– دراسة (لموشي،2016، ص 150): هدفت إلى التعرف على العلاقة بين قلق الإمتحان ومستوى الثقة بالنفس لدى التلاميذ المقبلين على إمتحان الباكالوريا، وكذا البحث في طبيعة الفروق حسب الجنس في مستوى قلق الإمتحان وتوصلت النتائج إلى وجود فروق في مستوى قلق الإمتحان تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

من خلال الدراسات السابق عرضها وبالرغم من أن بعض الدراسات أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين والبعض الآخر أشار إلى أن الذكور تفوقوا على الإناث في إرتفاع مستوى القلق لديهم إلا أن معظم الدراسات كانت تشير إلى أن الإناث تعاني من إرتفاع مستوى قلق الإمتحان لديهن أكثر من الذكور وتفسر الطالبة أن هذا راجع إنطلاقا من أن للإناث رغبة في الدراسة والتفوق مقارنة مع الذكور اللذين لا يرون أن النجاح في الدراسة هو الطريق الوحيد لجلب الإستقرار المادي والإجتماعي، بل كثيرا من الذكور يفضلون العمل الخاص كالتجارة ومشاريع خاصة بهم، في حين نجد الإناث يخشون الفشل في دراستهم فليلزمهن الأهل على البقاء في المنزل وبالتالي تذهب أحلامهم سدى، التي أهمها التحرر والإستقلالية والحصول على منصب عمل مرموق كل هاته العوامل تجعلهن يواجهن قلق خاصة بإقتراب موعد الإمتحانات خوفا من الفشل وضياع أهدافهن، بالإضافة إلى كل هذا نرى أن الذكور يتميزون بالقوة والصبر، وعدم إظهار فشلهم وضعفهم مقارنة بالإناث فإن طبيعتهم حساسة ويبدين ضعفهن وخوفهن دون إحراج، كما نجد للبيئة المحيطة دور في الرفع من مستوى قلق الإمتحان لدى الإناث حيث نجد بعض الأسر لا يؤمنون بدراسة ونجاح الفتاة كل إعتقاداتهم تؤمن بأن مكانة المرأة البيت وتربية الأطفال هذا ما يجعل بعض الإناث يقلقن من أجل الدراسة بغية النجاح

في الإمتحان ومحاولة الإستقلال بعيدا عن أسرتهم، ويمكن تفسير ذلك أيضا لطبيعة الأنثى خاصة في مرحلة المراهقة وهي جد صعبة.

13. الفروق بين التخصصين (علمي/أدبي) في التعرض لقلق الإمتحان:

سأقدم خلال هذا العنصر تفسيرا للفروق بين التخصصين العلمي والأدبي من حيث قلق الإمتحان وهذا بالإعتماد على الدراسات السابقة إنطلاقا منها نجد:

– دراسة (علي، وغريب، 2023،ص 140): التي إستهدفت الكشف عن مستوى قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على إجتياز شهادة الباكالوريا وعلاقته بمتغيري النوع والتخصص وتوصلت النتائج إلى وجود فروق متوسطات درجات قلق الإمتحان تعزى لمتغير التخصص لصالح العلمين ويمكن إرجاع سبب النتيجة كون العلميين يعتمدون على مستويات عليا من التفكير في المواد العلمية (فيزياء، رياضيات، علوم)، كما أنهم يسعون للنجاح بمعدلات ممتازة بغية التسجيل في تخصصات جامعية جيدة كالطب والصيدلة هذا ما يجعلهم أكثر إجتهادا وحرصا ما يجعلهم في حالة من القلق والتوتر مقارنة بالأدبيين الذين يعتمدون في غالب الأحيان على الطرق التقليدية كالحفظ كما أن التخصصات الأدبية في الجامعة لا تتطلب معدلات مرتفعة.

– دراسة (بوترة، والأسود، 2020،ص258): التي هدفت إلى التعرف على مستوى قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي في ضوء متغيرات الجنس والتخصص الدراسي وكانت من أهم نتائجها وجود فروق بين التخصصين في مستوى قلق الإمتحان لدى عينة الدراسة تعزى لصالح التخصص الأدبي، وأرجعت أسباب نتائج الدراسة إلى طريقة معالجة المعلومات وإسترجاعها لأن القلق يأثر على العمليات المعرفية وتخزين المعلومات فيشتت إنتباههم، كما يعود أيضا ربما إلى كثافة البرنامج الدراسي للشعب الأدبية الذي يعتمد على الحفظ أكثر من الفهم وهذا ما يقلق التلاميذ الأدبيين، كما ترجع ذلك إلى الإعتقادات والتصورات الخاطئة التي تشغل تفكير التلاميذ الأدبيين بأن فرص النجاح ضئيلة مقارنة بالشعب العلمية وأن نسب تفوق الأدبيين في آخر القائمة مقارنة بالعلميين وتخصصاتهم محدودة في الجامعات وهذا كله يزيد من رفع مستوى قلق الإمتحان لديهم.

– دراسة (قدوري، 2017، ص181): التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين قلق الإمتحان وكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمختلف التخصصات العلمية والأدبية وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الإمتحان تعزى لمتغير التخصص.

– دراسة "شعيب" (1987) التي هدفت إلى معرفة الفروق بين أفراد القسمين العلمي والأدبي في درجة قلق الإمتحان فتوصلت نتائجها إلى أن التخصص يساهم في التنبؤ بدرجة قلق الإمتحان لصالح التخصص العلمي، وفسر النتيجة كون أن بعض التخصصات الدراسية في الثانوية العامة تبدو في نظر طلابها أكثر صعوبة من التخصصات الأخرى، فطلاب الشعب العلمية ينظرون إلى تخصصهم على أنه أصعب من نظيره في الشعب الأدبية.

– دراسة "عويضة" (1996) علاقة قلق الإمتحان بمستوى الأفكار والجنس والتخصص لدى طلبة الثانوية العامة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في درجات قلق الإمتحان تعزى للتخصص الأدبي.

– دراسة (رحماني، وفتال، 2023، ص203): التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين قلق الإمتحان ومستوى الصلابة النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الإمتحان بين التلاميذ حسب التخصص الدراسي لصالح التخصص العلمي، وفسرت سبب النتائج كون العلميين يتعرضون إلى ضغوطات بسبب صعوبة التخصص ومطالبه.

– دراسة (ألركابي، 2018، ص350): هدفت إلى التعرف على درجة قلق الإمتحان لدى طلبة الخامس إعدادي وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى القلق الإمتحاني بين طلاب وطالبات الخامس إعدادي ولصالح التخصص العلمي وهذا راجع إلى أن أفراد العينة من ذوي التخصص العلمي ربما يعانون من صعوبة المواد العلمية التي تتطلب منهم الجهد والمثابرة أكثر من التخصص الأدبي كما أنهم مطالبون بالجانب العملي في المخابر بالإضافة إلى الجانب النظري وهذا الأمر يزيد من الضغوطات نتيجة الجهد الإضافي المبذول والدقة في العمل.

– دراسة "طلحة وآخرون" (2020) هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى قلق الإمتحان لدى تلاميذ الباكالوريا وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها وجود فروق في مستوى قلق الإمتحان في ضوء متغير التخصص لصالح التخصص العلمي.

من خلال الدراسات السابقة الذكر ترى الطالبة أنه يمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى قلق الإمتحان لصالح التخصصات العلمية بعدة عوامل رئيسية: طبيعة المقررات العلمية التي تتطلب فهما عميقا وتركيزا أكبر، حيث يتميز التخصص العلمي بمنهج دراسي دقيق يتطلب تركيز ومجهود، كذلك كثافة الدروس خاصة (الرياضيات، الفيزياء، العلوم)، التي تعتبر من أصعب المواد التي تحتاج قدرات عقلية عالية، إضافة إلى الضغط الأكاديمي المرتفع في هذه التخصصات، والمنافسة الشديدة للحصول على درجات عالية في المواد السابق ذكرها مما يزيد من مستويات القلق لدى التلاميذ، بينما التخصص الأدبي فهو يتميز بوجود منهج دراسي مرن وبرنامج قصير مقارنة مع العلميين.

هذه المقارنة تبقى مجرد آراء وتفسيرات لنتائج الدراسات السابقة وهذا لا ينقص من قيمة كلا التخصصين.

14. قياس قلق الإمتحان:

تعددت البحوث التجريبية والدراسات النفسية حول القلق منذ القرن العشرين وهذا بعد ما قامت "جانت تايلور janet taylor " (1951)، بإعداد مقياس "القلق الصريح" (ولي آغا، 1988، ص10).

وركزت الدراسات في تلك الفترة إهتمامها بقياس القلق العام وخاصة عند الأطفال إلا أن "نايزوندر Neighswonder" (1971) جاء بمنحى آخر لدراسة القلق فأبدى إهتمامه بأنواع أخرى كقلق الإمتحان (علي محمد، 1987، ص297).

في حين أشارت "ليلى عبد الحميد" إلى الإهتمام الذي حاز به متغير قلق الإمتحان من قبل المختصين وعلماء النفس والسبب راجع إلى أهمية هذا المتغير الذي له تأثير كبير على درجات التلاميذ وأدائهم (بن طه، 2002، ص74).

وقد تم إعداد وبناء مقاييس وإختبارات كثيرة لقياس قلق الإمتحان ومن أشهرها نجد:

– إختبار القلق المدرسي للمرحلة الثانوية، من إعداد "حسين الكامل" ويتكون من أربعة أبعاد: الأعراض الجسمية للقلق، قلق الإمتحان، عدم الميل الدراسي، القبول الإجتماعي.

– مقياس قلق الإمتحان وضعه "سارسون" (1960) (الكامل،1984، ص 7).

– مقياس "سبيلبيرجر" أعده هو وزملاءه "لوشين"، و"جورستشي"، "جاكوبز"، و"فاج" ووضعوا قائمة القلق عام (1964) وصدرت (1966) في صورتها الأولى ثم قاموا بتعديلها في (1970) وعرفت بإسم "الصورة" يتكون هذا المقياس من 20 عبارة تقريرية تستهدف مشاعر المبحوث وهو عبارة عن مقياسين واحد يقيس قلق الحالة والثاني يقيس قلق السمة (بن درف، 2018، ص47).

– مقياس قلق الإمتحان وضعه "رشاد دمنهوري ومدحت عبد اللطيف" (1990).

– مقياس قلق الإمتحان من إعداد "إبراهيم يعقوب" (1994).

– مقياس قلق الإمتحان من المواد الدراسية وضعه "صالح مرسي" (1997).

– مقياس قلق الإمتحان وضعه "محمد حامد زهران" (1999) (حامد، 2000، ص102).

– إستبيان "ماندر سارسون" (1952) لقلق الإمتحان (حداد، 2001، ص106).

– مقياس قلق الإمتحان إعداد "علي شعيب" ويتكون من خمسة أبعاد هي: الخوف والرهبة من الإمتحان، الضغط النفسي للإمتحان، الخوف من الإمتحانات الشفوية والصراع النفسي المصاحب لها، الإضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للإمتحان (شعيب، 1987، ص305).

– مقياس "سوين" لسلوك قلق الإمتحان.

– مقياس "فريد بين" لقلق الإمتحان والمعروف ب "test anxiety scale–tas fred".

– مقياس الإزعاج "الإنفعالية "حالة قلق الإمتحان ل "إيزيك وجاكوب" (رحالي، 2015، ص75).

– مقياس قلق الإمتحان إعداد "لمعان مصطفى محمود ألجيلالي" (1989) يتكون المقياس من 44 فقرة (عليج، 2008، ص213).

إضافة إلى ما سبق ذكره هناك أساليب أخرى لقياس قلق الإمتحان يستخدمها العاملون في القطاع التربوي والمدرسي هي:

1/ أسلوب التقرير الذاتي: يتم قياس قلق الإمتحان في هذا الأسلوب عن طريق بوح المفحوص بنفسه عن شعوره تجاه الموقف، وهذا بالإستعانة على مقاييس يجيب عنها بالرغم من سهولة هذا الأسلوب إلا أنه تعرض لإنتقادات كونه لا يستطيع قياس التغيرات التي تطرأ على مشاعر التلاميذ التي يكون فيها القلق حالة مؤقتة وليس دائمة.

2/ قياس الإستجابات الفيسيولوجية: يقاس القلق في هذا الأسلوب من خلال الإستجابات الفيسيولوجية لدى التلميذ كإستجابة الجلد لإفراز العرق، إرتفاع ضغط الدم، تزايد دقات القلب، كذلك لهذا الأسلوب بعض العيوب منها، قد لا يكون دقيقا بسبب تباين درجات الإستجابة بين الأفراد، كذلك يحتاج إلى أشخاص في المجال وأصحاب خبرة للقيام بهذه القياسات ما يكلف مبالغ عالية.

3/ أسلوب الملاحظة المباشر: يتم قياس القلق من خلال الملاحظة المباشرة لسلوك التلاميذ من خلال موقف من المواقف وسرعة إستجابته ومدى تركيزه أو تشتته أثناء عملية التعليم والتعلم من خلالها يمكننا القول إن كان التلميذ يعاني من القلق أولا (غزال، 2016، ص80).

15. مهارات تسيير قلق الإمتحان:

1/ مهارة الإسترخاء العضلي: هو أسلوب إرخاء العضلات وهو يوصف لعلاج التوتر الإنفعالي، خاصة الحالات التي يكون فيها التوتر مصحوبا بقرحة في المعدة أو سرعة نبضات القلب، بمعنى مجموعة من الأنشطة المنظمة والتي تجري

لمدة زمنية محدودة تهدف إلى تعليم التلميذ سلوكا مغايرا لما كان يقوم به من سلوك غير مرغوب به (الزبيدي، وسليمان، 2021، ص666).

2/ مهارة السيطرة على الأفكار السلبية: هي مهارة تتضمن التحكم في الأفكار الخاطئة والسلبية والغير منطقية وإستبدالها بأفكار منطقية وواقعية التي يجب على التلميذ التفكير بها والسعي لتنفيذها بدلا من تأجيلها.

3/ مهارة استبدال الأفكار السالبة بأفكار موجبة: مهارة تتضمن تعديل إتجاهات الأفكار والإفتراضات الغير دقيقة والمشوهة وإستبدالها بأخرى موجبة مع مراقبة التلميذ لذاته وأفكاره ومشاعره وإستجاباته السلوكية والمعرفية وتعديلها بغية زيادة الأداء (شريك، 2017، ص204).

4/ مهارة تسير وإدارة الوقت: مهارة ذاتية تتضمن التخطيط وتسطير الأهداف وقائمة المهام المطلوب أدائها، مع تحديد الوقت الكافي لذلك، وتحديد الأولويات بغية تحقيق الكفاءة والوصول إلى الأهداف المسطرة كتنظيم وقت المذاكرة والمكان، فمهارة التنظيم والتسيير هي من أهم المهارات الإستراتيجية لرفع مستوى الأداء والنجاح.

5/ مهارة المراجعة: وهي المراجعة المنظمة وهي مرتبطة بإدارة وتسيير الوقت لأنها تتطلب إعداد جدول للمذاكرة يشمل جميع المقررات، ويفضل أن تكون المراجعة يومية أو أسبوعية وشاملة، وهذا بغية سهولة إسترجاع المعلومات خاصة أثناء الإجابة عن الأسئلة الإمتحانية، كما أنها تقلل من رهبة الإمتحان وتعمل على زيادة الثقة بالنفس لدى التلاميذ وهي أساس الإستعداد للإمتحان وتخفض من القلق لديه (حامد، 2000، ص134).

6/ مهارة الإستعداد للإمتحان: يتم التحضير للإمتحان على المدى البعيد، حيث يحدد التلميذ أهدافه مسبقا ويتقن المهارات المختلفة ويحسن من مستوى قدراته العقلية كالتركيز، وعلى المدى القريب مراجعة الدروس، القصاصات، التمارين والحلول، التدرب على أسئلة الإمتحان كحل المسائل المشابهة في ضروف تشبه بيئة الإمتحان.

7/ مهارة أداء الإمتحان: الإلتزام بقواعد الإمتحان داخل غرفة الإمتحان هاته الأخيرة مرتبطة بمجموعة من الخطوات على التلميذ تطبيقها، كالإلتزام بالهدوء والصمت أثناء الإمتحان، الإنتباه إلى تعليمات الحراس قبل توزيع أوراق الإمتحانات، كتابة البيانات الشخصية على ورقة الإجابة بالإضافة إلى أهم شيء قراءة آيات قرآنية للراحة النفسية (ديماس، 1999، ص128-155).

8/ مهارة الإجابة: من أهم المهارات ويمكن إكتسابها عن طريق التدريب والممارسة وهي تتطلب القيام بالخطوات التالية: أولا قراءة جميع أسئلة الإمتحان بتمعن وفهم المطلوب بدقة، تصنيف الأسئلة وتقسيمها إلى الأسئلة التي يمكن حلها والأسئلة الصعبة، ثم الإجابة على الأسئلة الإجبارية إن وجدت، وضع خطة للإجابة مع تحديد الأفكار في ورقة الوسخ،

تجنب التكرار والإطناب في الإجابة، التأكد من المدة المطالب إنهاء الإمتحان فيها كل هذا يزيد من ثقة التلميذ لمواصلة الإمتحان ولربح الوقت وأخيرا بعد الإنتهاء مراجعة الأجوبة وبعدها ترك القاعة بعد إنتهاء الوقت (سايحي، 2003، ص62).

16. أساليب التغلب على قلق الإمتحان:

يؤثر قلق الإمتحان على حياة التلاميذ سلبا أو إيجابا في مختلف المستويات الدراسية فإذا إتخذ قلق الإمتحان الإتجاه السلبي يكون له تأثير على أداء التلاميذ ونتائجهم، لذا من الضروري التغلب عليه والتحكم فيه.

ورد في "لخضر" (2019، ص37): أن خفض القلق أصبح من الإهتمامات الأساسية للباحثين بعدما كانوا مهتمين فقط بمعرفتة ومدى تأثيره في الأداء، لكن اليوم زاد الإهتمام بهذا الموضوع وصولا إلى وضع برامج تدريبية وأساليب علاجية لخفضه وترشيده، وكل هاته الأخيرة مبنية على النظرية السلوكية، فهذه الأساليب تعمل على كف إستجابة القلق التي يثيرها الإمتحان وهاته الأساليب هي ثلاثة: تقنية الإسترخاء، التحليل النفسي، العلاج السلوكي القائم على نظرية التعلم، وهناك مجموعة من الأساليب العلاجية تتضمن التدريب على ثبات الذات، والتدريب على الإرشاد الدراسي لخفض درجة القلق من الإمتحان (مليك، 2015، ص29).

كما قام الباحثون والمختصون بإقتراح وسائل مختلفة للتقليل من قلق الإمتحان وإدارة البيئة الخارجية والعوامل الداخلية لذا وجب تبني مجموعة من القواعد الازم إتباعها بغية التغلب على قلق الإمتحان أو التخفيف منه (عينة، 2021، ص87).

1/ العناية الصحية والجسدية بالمتعلم: وهذا من خلال مراعاة التغذية الصحية والنظافة الشخصية والرعاية الطبية والراحة الكافية وغيرها من المتطلبات البيولوجية الضرورية.

2/ العناية النفسية: توفير الجو الملائم المليء بالراحة والهدوء، زرع روح المرح والشجاعة وتعزيز الثقة بالنفس.

3/ العناية الدراسية: وذلك من خلال حرص المسؤول على إلتزام الأبناء بجدول زمني منظم للدراسة اليومية، إخضاعهم للمتابعة والمراقبة مع الحرص على التوازن دون إفراط وتفريط أي بذل المجهود لكن في حدود قدراتهم، كل هذا من مسؤولية الأسرة توفيره لأبناءها المتمدرسين (الجلاد، 2015، ص39).

كما للمدرسة والمعلم دور في تخفيف قلق الإمتحان والتغلب عليه وذلك من خلال مراجعة جدول الإمتحانات وما تشمله من وحدات دراسة وتحديدها للتلاميذ بطريقة غير مباشرة كالقيام بامتحانات تجريبية مشابهة وتوفير جو مشابه

للإمتحانات ما يجعل التلميذ في حالة من التهيء وتقل لديهم الرهبة من الإمتحان، إرشادهم على أسلوب الإجابة والتعامل مع أوراق الإمتحان وكيفية تقسيم الوقت وإدارية ليكون كاف (عمر، 2018، ص62).

ويمكننا تحديد نقاط أخرى للتغلب على قلق الإمتحان:

4/ التدرب على مهارات الإمتحان: ورد في "نعيمة" (2016، ص72): أن التدريب على مهارات الإمتحان من أهم طرق التغلب عليه كما هو معروف أن الإمتحان موقف تعليمي لكنه يتطلب إتباع أساليب فعالة كالمذاكرة والمراجعة التي تساعد التلميذ على إسترجاع المعلومات ومهارة الإستعداد التي هي من الأمور التي يتوقف عندها أداء التلميذ وأخيرا مهارة أداء الإمتحان وهي تطبيق كل ما تم تعلمه سابقا من أساليب إرشادية وكيفية الإستذكار والقيام بالمطوب والتحكم بالنفس، والتعامل بفعالية مع المواقف المثيرة للقلق مع تطبيق التعليمات الملقاة في ورقة الإمتحان.

5/ إستراتيجية العلاج بالقراءة: تم إدراجها ضمن أهم الإستراتيجيات التي تعمل على خفض مستوى قلق الإمتحان، ولما لها من فعالية وأثر في علاج القلق كما هو معروف عنها أنها تعتمد على وسائل مختلفة كإستخدام الكتب، المقالات والقصص أو أي عمل مدون لعلاج مشكلة ما أو تعديل سلوك أو تعزيزه وتقويته (الدحادحة، 2014، ص18).

6/ إستراتيجية التنظيم الذاتي: هاته الإستراتيجية تستخدم بشكل خاص لهؤلاء الذين يعانون القلق المرتفع والمرضي من مواقف قلق الإمتحان، بسبب طبيعة المهام الأكاديمية المسببة للضغط ومستوى هاته الإستراتيجية جعل التلميذ يركز الإنتباه بعيدا على المهمة المطلوبة أي تشتيت الإنتباه عن مصدر القلق (عينة، 2021، ص89).

17. العلاقة بين الدافعية للإنجاز وقلق الإمتحان:

تتجلى العلاقة بين الدافعية للإنجاز وقلق الإمتحان في تأثيرهما المتبادل على أداء التلميذ، فمن جهة يؤثر قلق الإمتحان سلبا على الدافعية للإنجاز من خلال تشتيت التركيز وإضعاف القدرة على إسترجاع المعلومات، مما يؤدي إلى تدني مستوى الثقة بالنفس وتوقع نتائج سلبية، وفي المقابل تلعب الدافعية للإنجاز دورا إيجابيا في التخفيف من حدة قلق الإمتحان حيث أن الثقة في القدرات والنجاحات السابقة تعزز الشعور بالكفاءة الذاتية وتقلل من التوتر، بمعنى آخر يمكن أن يؤثر مستوى القلق على الدافعية بشكل إيجابي أو سلبي فالقلق المعتدل يمكن أن يحفز التلميذ ويزيد من دافعيته للإنجاز مما يدفعه للدراسة والإستعداد الجيد، لكن عندما يرتفع مستوى القلق بشكل مفرط فإنه يؤدي إلى إنخفاض الدافعية وتراجع الأداء، حيث يصبح التلميذ منشغلا بمخاوفه وتوتره بدلا من التركيز على التحصيل الدراسي، وبالتالي فإن الوصول إلى المستوى الأمثل من القلق يساعد في تحفيز الدافعية للإنجاز، بينما يؤدي القلق المرتفع إلى إعاقتها.

ويتأثر هذا الترابط بعوامل متعددة مثل مستوى الإستعداد والخبرات السابقة والدعم المتوفر، مما يستدعي تطوير مهارات إدارة القلق ووضع أهداف واقعية مع التركيز على التحضير الجيد لتحقيق التوازن المطلوب.

خلاصة:

من خلال ما تم التطرق إليه وعرضه في هذا الفصل إتضح لنا أن قلق الإمتحان هو مشكلة شائعة تؤثر على العديد من التلاميذ، ومع ذلك يمكننا تسييرها والتغلب عليها من خلال فهم أسبابها والعوامل المؤدية لقلق الإمتحان وتطبيق الإستراتيجيات التي تم عرضها سابقا خلال هذا الفصل، وبالتالي يمكننا تحويل هذا القلق إلى دافع لتحقيق النجاح وبلوغ الأهداف.

" تذكر عزيزي التلميذ أنك تستحق أن تشعر بالهدوء والثقة أثناء الإمتحان، لا تتردد في طلب المساعدة والإستشارة فمع الدعم المناسب يمكنك تحقيق كل ما تصبو إليه ".

تعقيب عام:

تشكل الضغوط الدراسية عاملا مؤثرا بشكل كبير على الدافعية للإنجاز وقلق الإمتحان لدى التلاميذ، فمن جهة قد تحفز الضغوط التلاميذ على بذل المزيد من الجهد لبلوغ الأهداف مما يزيد من دافعيتهم للإنجاز، إلا أن زيادة الضغط قد تؤدي إلى شعور التلاميذ بالإرهاق والإجهاد، مما يقلل من دافعيتهم نحو الإنجاز ويزيد من قلقهم من الإمتحانات، فإذا كانت الضغوط مرتفعة جدا قد تؤدي إلى حلقة مفرغة من القلق المنخفض للدافعية والأداء الضعيف، مما يذيد من الضغوط بدوره.

الضغوط المدرسية هي المحرك الأساسي للتغيرات في الدافعية والقلق، فالدافعية تتأثر بشكل مباشر بالضغوط حيث يمكنها أن تزيد أو تنقص حسب شدة الضغط، كما أن قلق الإمتحان يرتبط إرتباطا وثيقا بالضغوط والدافعية حيث يزيد مع زيادة الضغط وإنخفاض الدافعية، بمعنى آخر الضغوط المعتدلة قد تكون محفزة للدراسة والتفوق فإذا ما زادت الضغوط قد تؤدي إلى التعب وصعوبة التركيز وتقل الرغبة في الدراسة بالتالي إرتفاع مستوى القلق سلبا على الأداء الأكاديمي.

بإختصار الضغوط المدرسية تلعب دورا حاسما في تحديد مستوى دافعية التلميذ وقلقه من الإمتحانات لذا من الضروري تحقيق التوازن المناسب بين هذه العوامل وللوصول إلى ذلك يجب التقيد بمجموعة من المبادئ: كإدارة الوقت، طلب المساعدة من الغير كالمعلمين أو الزملاء، ممارسة الإسترخاء، إضافة إلى ممارسة نمط حياة صحي.

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

تعتبر الدراسة الميدانية أهم الوسائل الضرورية في جمع المعلومات والبيانات حول أي ظاهرة تمثل موضوع الدراسة، وهذا وفق إطار منهجي يسير عليه الباحث حتى يتضمن الدقة والمصداقية للنتائج التي يحصل عليها ومنه تتحدد قيمة البحث، وعليه فعلى الباحث أن يتبع مجموعة من الخطوات العلمية حتى يتمكن من الوصول إلى نتائج دقيقة وقابلة للتعميم، ففي هذا الفصل سنتطرق إلى هذا الجانب بدءا من الدراسة الاستطلاعية وأهدافها ثم مكان وزمان إجراءها ثم عينة الدراسة الإستطلاعية وخصائصها وزمان ومكان إجرائها، والأدوات التي تم إستخدامها والخطوات اللازمة للتحقق من الخصائص السيكوميترية لها، ويليها الدراسة الأساسية والتي تتضمن منهج الدراسة الأساسية ثم مكان وزمان إجرائها، يليها خصائص عينة الدراسة الأساسية، بعدها يأتي أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة.

أولا: الدراسة الإستطلاعية:

تعتبر الدراسة الإستطلاعية خطوة منهجية أساسية أتاحت للطالبة فرصة الإحاطة الشاملة بمختلف جوانب البحث الميداني، وقد ساهمت هذه المرحلة في تحديد التحديات المحتملة التي قد تؤثر على سير الدراسة الأساسية، تم تنفيذ الاستطلاع الميداني وفقا للمتطلبات الإدارية والقانونية المعمول بها، حيث بدأت العملية بالحصول على إذن التدريب الميداني من قسم علوم التربية في جامعة وهران 2، ثم إستصدار تصريح التدريب الميداني من مديرية التربية في ولاية تلمسان، وذلك بهدف تحقيق أهداف الدراسة الإستطلاعية.

1. أهداف الدراسة الإستطلاعية:

تمثلت أهداف الدراسة الإستطلاعية في كل من:

. التعرف على مجتمع وعينة البحث وهذا لتفادي الصعوبات المحتملة التي تواجه الباحث أثناء قيامه بالدراسة الأساسية.

. الإطلاع على ميدان الدراسة.

. الإلمام بواقع مشكلة الضغوط المدرسية والعلاقة التي تربطها بالدافعية للإنجاز وقلق الإمتحان.

. قياس مدى صدق وثبات المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية (الخصائص السيكومترية).

. معاينة تنظيمات وإجراءات التطبيق من حيث مدى تواجد التسهيلات والمساعدات لذلك حددنا مجال ومكان بحثنا في ولاية تلمسان.

. تكوين تصور عام عن الدراسة الأساسية.

1. مراحل الدراسة الإستطلاعية:

قامت الطالبة بإجراء الدراسة الإستطلاعية وفقا لمرحلتين نذكرها بالتفصيل كالآتي:

المرحلة الأولى: (تبني المقاييس: مقياس الضغوط المدرسية، والدافعية للإنجاز، وقلق الإمتحان)

كانت مع بداية شهر فيفري 2023، الهدف منها هو التأكد من مشكلة الدراسة ميدانيا وضبط المتغيرات الأساسية، ولتمكن الطالبة من الحصول على مقياس الضغوط المدرسية والدافعية للإنجاز وقلق الإمتحان قامت بتبني المقاييس وحساب صدقها وثباتها للتأكد من تكيفها مع بيئة عينة الدراسة (تلاميذ السنة الثالثة ثانوي).

المرحلة الثانية: (الدراسة الوصفية):

تم في هذه المرحلة القيام بدراسة وصفية، للتعرف على نوعية العلاقة التي تربط الضغوط المدرسية بكل من متغير الدافعية للإنجاز وقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي، تمهيدا للدراسة الأساسية وذلك حتى تتمكن الطالبة من أخذ تصور عام وشامل قبل القيام بالتطبيق الفعلي للمقاييس.

3. حدود الدراسة الإستطلاعية:

1/ المجال الزماني: لقد إمتدت الفترة الزمنية في تطبيق المقاييس على التلاميذ والعمل على البحث من 10 فيفري 2023 إلى 12 مارس 2023.

2/ المجال المكاني: تم إجراء الدراسة الميدانية على عينة من تلاميذ ثانويتي يغمراسن بن زيان وثانوية أحمد بن زكري بولاية تلمسان– الجزائر.

4. مجتمع البحث والعينة المستمدة منه:

1/ مجتمع الدراسة:

يقصد به تجمع الأشخاص أو الأشياء أو الموضوعات التي تتعلق بها الظاهرة، أو المتغير موضوع الدراسة.

تم تحديد مجتمع البحث غرب منطقة الجزائر، وبالتحديد في ولاية تلمسان، تكون مجتمع الدراسة من ثانويتين (يغمراسن بن زيان وأحمد بن زكري)، والذين يمثلون مجتمع هذا البحث الذي يقدر عددهم ب 740 تلميذ وتلميذة متمدرس بالسنة الثالثة ثانوي في التخصصين العلمي والأدبي.

2/ عينة الدراسة:

يقصد بها مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة، يتم إختيارها بطرق معينة ومختلفة.

في بحثنا هذا وتبعا للإهتمام بمتغيرات الدراسة الحالية أخذنا عينة تتكون من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من ثانوية يغمراسن بن زيان بلغ عددها (50) تلميذ وتلميذة تم إختيارها بطريقة عشوائية، وقد قامت الطالبة بإنتقاء مؤسسة واحدة هي ثانوية يغمراسن بن زيان، وهذا بسبب الصعوبات التي واجهتها الطالبة في المؤسسة الثانية ثانوية أحمد بن زكري إنطلاقا من سوء الإستقبال والتسيير الإداري وصعوبة مقابلة التلاميذ بغية التعرف عليهم وإعطائهم فكرة عن موضوع الدراسة وكيفية الإجابة على المقايس، وصولا إلى ضياع الإستمارات المقدمة من طرف الطالبة عدة مرات وعدم الإستجابة من طرف التلاميذ، الإهمال والتسيب، لذا إكتفت الطالبة بثانوية يغمراسن بن زيان وهذا للتسهيلات التي تلقتها الطالبة من طرف الطاقم الإداري والتربوي وتمكنها من مقابلة التلاميذ وإستجابتهم والتجاوب معها وشرح كيفية العمل معهم.

قد تم تطبيق المقاييس الثلاثة على العينة الآنف ذكرها من كلا الجنسين، أولا تم توزيع (62) إستمارة إسترجعت منها الطالبة (58) إستمارة، بعد فرز المقاييس تبين لنا أنه هناك (8) نسخ من المقاييس تم إلغاؤها (3) منها غير مكتملة الإجابة و(5) إستمارات أخرى تم إلغاؤها بسبب تصنع أفراد العينة في الإستجابة، شطب بعض الإستمارات، إختيار بديلين في نفس الفقرة.

وبهذا بلغ العدد الإجمالي النهائي لعينة الدراسة الإستطلاعية (50) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي موزعين حسب متغير النوع الإجتماعي والتخصص الدراسي كما هو موضح في الجدول الموالي:

جدول رقم (02) يوضح خصائص العينة من حيث النوع الإجتماعي والتخصص الدراسي

	النوع الاجتماعي		المجموع	التخصص الدراسي		المجموع
	إناث	ذكور		علمي	أدبي	
التكرارات	24	26	50	20	30	50
النسبة	%48	%52	%100	%40	%60	%100

بناءا على الجدول رقم (02) تبين لنا أن عينة الدراسة تتكون من (50) تلميذ موزعين بين النوع الإجتماعي بشكل متقارب، حيث يمثل الذكور نسبة (52%) والإناث نسبة (48%)، أما من حيث التخصص الدراسي فيظهر تباين واضح في توزيع التلاميذ، إذ يمثل تلاميذ التخصص الأدبي النسبة الأكبر بواقع (60%)بينما يشكل تلاميذ التخصص العلمي (40%) من إجمالي العينة، هذا التوزيع يعكس ميلا أكبرا نحو التخصصات الأدبية في مجتمع الدراسة مع تقارب نسبي في توزيع النوع الإجتماعي، وهو ما قد يشير إلى توجهات طلابية تفضل المسارات الأدبية عن العلمية، أو قد يعكس سياسة القبول المتبعة في المؤسسة التعليمية المعنية في الدراسة.

5. أدوات الدراسة الإستطلاعية وخصائصها السيكومترية:

نقصد بأدوات الدراسة تلك الوسائل العلمية التي يستخدمها الباحث في عملية جمع المعلومات والبيانات الخاصة بموضوع البحث الذي يقوم به.

حيث إعتمدت الطالبة في هاته الدراسة على مجموعة من الوسائل والمقاييس لجمع المعلومات سنتطرق لها بالتفصيل فيما يلي:

1/ المقابلة: هي أداة من أدوات البحث، يستخدمها الباحث بغرض جمع الأوصاف عن الشخص (المبحوث) الذي تمت مقابلته للوصول إلى تفسير الظاهرة الموصوفة، فهي عبارة عن حوار لفظي مباشر يتم بين الباحث والمبحوث أو مجموعة من الأشخاص من خلال طرح مجموعة من الأسئلة، بهدف جمع المعلومات حول موضوع البحث.

ويذكر في (بوجمعة، 2023، ص112) أنه يمكن تصنيف المقابلات إلى ثلاثة أنواع رئيسية: النوع الأول يعتمد على عدد المشاركين (فردية أو جماعية)، والثاني يرتكز على طبيعة الأسئلة (حرة، موجهة، شبه مقيدة)، والثالث يتعلق بالهدف منها (تشخيصية، إرشادية، إستطلاعية).

أما بخصوص الدراسة الحالية فقد إعتمدت الطالبة على المقابلة الإستطلاعية الجماعية كأداة أساسية لإستطلاع الميدان وللتقرب من عينة الدراسة، حيث تم الإلتقاء بالتلاميذ قبل توزيع الإستمارات وطرح سؤال مفتوح والتعرف على آرائهم وجل الموضوعات المرتبطة بمتغيرات الدراسة، وقد تم الإلتقاء بهم مرة ثانية لتطبيق المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية.

2/ مقياس الضغوط المدرسية: إعداد (د. نظمي عودة أبو مصطفى، وأ. مؤمن نظمي أبو مصطفى 2016)

أ. وصف المقياس: يتكون المقياس من (40) فقرة موزعة على خمس أبعاد كل بعد يحتوي على 8 فقرات موزعين على النحو التالي كما هو موضح في الجدول الموالي:

الأبعاد	الفقرات	المجموع
الخوف من الفشل	36،31،26،21،16،11،6،1	40
الإمتحانات	37،32،27،22،17،12،7،2	
الواجبات المنزلية	38،33،28،23،18،13،8،3	
المواد الدراسية	39،34،29،24،19،14،9،4	
البيئة المدرسية	40،35،30،25،20،15،10،5	

الجدول رقم (03) يوضح توزيع فقرات مقياس الضغط المدرسي حسب أبعادها (أنظر إلى الملحق رقم (1) ص213)

ب. مفتاح تصحيح المقياس:

لتصحيح المقياس تم وضع أربعة بدائل للإجابة على فقرات المقياس علما أن الفقرة (36) من المقياس إيجابية وباقي الفقرات كلها سلبية، وتتراوح درجة الأبعاد بين (32-8 درجة) أما الدرجة الكلية للمقياس فتتراوح بين (160-40 درجة)، والجدول الموالي يوضح بدائل المقياس الأربعة والدرجات المعتمد عليها:

البدائل	دائما	غالبا	نادرا	أبدا
درجة البنود الإيجابية	1	2	3	4
درجة البنود السلبية	4	3	2	1

الجدول رقم (04) يوضح ميزان التقدير الكمي لبدائل مقياس الضغط المدرسي

ت. صدق وثبات مقياس الضغط المدرسي:

قام صاحبي المقياس من حساب صدق البناء للمقياس من خلال تطبيقه على عينة قوامها (50) طالبا وطالبة، وكانت معاملات الإرتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس على النحو التالي: بعد الخوف من الفشل (0.67)، وبعد الإمتحانات (0.86)، وبعد الواجبات المنزلية (0.32)، وبعد المواد الدراسية (0.58)، وبعد البيئة المدرسية (0.45)، وهي دالة إحصائيا عند 0.01، وهذا دليل بأن المقياس يتمتع بمعامل صدق عال.

كما قام صاحبي المقياس أيضا من التحقق من دلالات ثبات المقياس بإستخدام التجزئة النصفية، وكانت معاملات الثبات مرتفعة حيث بلغ معامل الثبات الكلي (0.85)، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات، كما تم حساب الإتساق الداخلي بإستخدام معادلة كرونباخ ألفا وبلغت قيمته (0.95) وهو معامل ثبات عال يشير إلى صلاحية المقياس.

3/ مقياس الدافعية للإنجاز: إعداد (أ. بشير معمرية 2012)

أ. وصف المقياس:

قام الأستاذ بشير معمرية بتقنين مقياس الدافعية للإنجاز من إعداد عبد اللطيف خليفة (2006) على البيئة الجزائرية، كم أنه طرح على عينة تقنين بلغ قوامها (433) فرد من بينهم (209) ذكور و(224) إناث تراوحت أعمارهم بين(15 و49) سنة، وتم سحب العينة من طلاب وطالبات مؤسسات التعليم الثانوي بولاية باتنة، ومن كليات جامعة الحاج لخضر كذلك بباتنة وشملت الطلبة والموظفين والأساتذة ومن مراكز التكوين المهني والشبه الطبي بمدينة باتنة، قام الباحث بتكييف المقياس على البيئة الجزائرية وذلك بتعديل (32) عبارة مع الحفاظ على المعنى كام قام بتغيير عدد فئات الإستجابة إلى أربعة بدائل، حيث يحتوي المقياس على (50) عبارة موزعة على خمس أبعاد كل بعد يحتوي على (10) فقرات موزعين على النحو التالي كما هو موضح في الجدول الموالي:

الأبعاد	الفقرات	المجموع
الشعور بالمسؤولية	46،41،36،31،26،21،16،11،6،1	50
السعي نحو التفوق والطموح	47،42،37،32،27،22،17،12،7،2	
المثابرة	48،43،38،33،28،23،18،13،8،3	
الشعور بأهمية الزمن	49،44،39،34،29،24،19،14،9،4	
التخطيط للمستقبل	50،45،40،35،30،25،20،15،10،5	

الجدول رقم (05) يوضح توزيع فقرات مقياس الدافعية للإنجاز حسب أبعادها (أنظر إلى الملحق رقم (2) ص215)

ب. مفتاح تصحيح المقياس:

لتصحيح المقياس تم وضع أربعة بدائل للإستجابة على فقرات المقياس علما أن عبارات المقياس كلها ذات إتجاه التصحيح الموجب، وتتراوح درجة الأبعاد بين (0– 30 درجة) أما الدرجة الكلية للمقياس فتتراوح بين (150–0 درجة)، والجدول الموالي يوضح بدائل المقياس الأربعة والدرجات المعتمد عليها:

البدائل	كثيرا	متوسط	قليلا	لا
الدرجات	3	2	1	0

الجدول رقم (06) يوضح ميزان التقدير الكمي لبدائل مقياس الدافعية للإنجاز

ت. صدق وثبات مقياس الدافعية للإنجاز:

قام الباحث بحساب الصدق التمييزي للكشف عن الفروق بين المجموعات في درجة الدافعية للإنجاز، وقد جاءت قيم "ت" جميعها دالة عند مستوى (0.01)، أي هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من مجموعتي المرتفعين والمنخفضين للذكور والإناث، وكذلك بين مجموعتي المرتفعين والمنخفضين من الإناث، ومن ثم المقياس يمكنه التمييز بوضوح بين فئات مختلفة مما يجعله صادقا، أما بخصوص الثبات فقد قام صاحب المقياس بحساب الثبات عن طريقة إعادة التطبيق، حيث تم إجراء ثبات المقياس بتطبيقه على عينة من الجنسين، عينة من الذكور تساوي (209) فردا

وعينة من الإناث تساوي (224) فردا، بلغ الفاصل الزمني بينهما أسبوعان، وقد بلغ معامل الثبات بين التطبيقين (0.78 و 0.75) لكل من عينة الذكور والإناث على التوالي.

تبين من معاملات الصدق والثبات التي تم الحصول عليها أن مقياس الدافعية للإنجاز يتميز بشروط سيكوميترية مرتفعة على عينات من البيئة الجزائرية مما يجعله صالحا للإستعمال.

4/ مقياس قلق الإمتحان: (إعداد أ. بشير معمرية 2010)

أ. وصف المقياس:

إستخدم في الدراسة مقياس قلق الإمتحان الذي أعده الأستاذ بشير معمرية والذي يحتوي على (20) عبارة، موجهة للتلاميذ الذين يعانون من قلق الإمتحان، بهدف الإجابة على الفقرات وأمام كل فقرة من فقرات المقياس يوجد ثلاثة إختيارات متفاوتة في الشدة هي على التوالي: لا، قليلا، كثيرا، ويطلب من المفحوص أن يحدد مقدار إنطباق كل فقرة تبعا للقلق الناجم، فكل تلميذ يقرأ المقياس يختار إستجابة من الإستجابات الثلاث لكل فقرة بحيث تمنح لكل فقرة درجة علما أن المقياس لا يحتوي على أبعاد. (أنظر إلى الملحق رقم (3) ص218)

ب. مفتاح تصحيح المقياس:

لتصحيح المقياس تم وضع ثلاثة بدائل للإستجابة على فقرات المقياس علما أن عبارات المقياس كلها ذات إتجاه التصحيح السالب، وتتراوح الدرجة الخام من (0– 40 درجة) كلما ارتفعت الدرجة الخام إرتفع قلق الإمتحان، والجدول الموالي يوضح بدائل المقياس الثلاث والدرجات المعتمد عليها:

البدائل/ الإجابات	لا	قليلا	كثيرا
الدرجات	0	1	2

الجدول رقم (07) يوضح ميزان التقدير الكمي لبدائل مقياس قلق الإمتحان

ت. صدق وثبات مقياس قلق الإمتحان:

قام صاحب المقياس بحساب الصدق التكويني على عينة بلغت (115) فردا (51) من الذكور و(64) من الإناث تراوحت أعمارهم بين (21،17) سنة، أما بخصوص الثبات فقام الباحث بحساب معاملات الإرتباط بإستخدام كارل بيرسون من الدرجات الخام حيث بلغت قيم الثبات عند الذكور (0.678) في قلق الإمتحان والقلق العام، (0.763) في قلق الإمتحان والقلق الدراسي، (0.729) في قلق الإمتحان والقلق الإجتماعي وهو دال إحصائيا عند مستوى الدلالة

(0.01)، فيما يخص الإناث بلغت قيم الثبات عندهن (0.636) في قلق الإمتحان والقلق العام، (0.627) في قلق الإمتحان والقلق الدراسي، (0.630) في قلق الإمتحان والقلق الإجتماعي وهو دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق والثبات.

6. الخصائص السيكومترية للمقاييس في الدراسة الحالية:

1/ صدق وثبات مقياس الضغوط المدرسية:

أ. صدق المقياس:

. **الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية):** يقصد بهذا النوع من الصدق قدرة المقياس على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها، فنقوم بترتيب أفراد العينة الإستطلاعية ترتيبا تصاعديا أو تنازليا ونأخذ الثلث من طرفي الترتيب فتصير للخاصية مجموعتان متطرفتان، فيقارن بينهما بصفتهما مجموعتين متضادتين تقعان على طرف الخاصية

من مواصفات المقياس الجيد إجراء عملية التحليل الإحصائي لفقراته، وإتبعت الطالبة في حسابها للصدق التمييزي الخطوات التالية:

– تحديد الدرجة الكلية لكل إستمارة.

– ترتيب الدرجات تنازليا من أدنى درجة إلى أعلى درجة.

– تقسيم الإستمارات إلى مجموعتين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا حيث قسمت الدرجات إلى 30% (الثلث الأعلى) و30% (الثلث الأدنى)، فأصبح بذلك عدد أفراد كل مجموعة (15) فردا ونفس الشيء كررناه بالنسبة لباقي المقاييس المستخدمة في الدراسة، لكن عند حساب الصدق التمييزي لمقياس الضغوط المدرسية إضطرت الطالبة إلى تغيير عدد أفراد المجموعة من (15 إلى 16) فراد يعني 32% (الثلث الأعلى) و32% (الثلث الأدنى) وذلك بسبب وجود فردين لهما نفس الدرجة، فكما هو معروف عند حساب الصدق التمييزي بإستخدام المجموعتين المتطرفتين يمكن مواجهة حالة تساوي درجات بعض الأفراد ففي هذه الحالة عندما نجد فردين أو أكثر لهم نفس الدرجة عند نقطة القطع بين المجموعتين العليا والدنيا فمن غير المنطقي أخذ بعض الأفراد وترك آخرين لهم نفس الدرجة، لذلك يتم إما تضمين جميع الأفراد ذوي نفس الدرجة أو إستبعادهم جميعا مما قد يؤدي إلى تغير حجم العينة المختارة، لذا قررت الطالبة تضمين الفردين ذوي الدرجات المتساوية و بالتالي أصبح حجم العينة (16 بدل 15) وهذا للحفاظ على الموضوعية في إختيار العينة ولتجنب الإنتقائية التي قد تؤثر على صحة النتائج.

لقياس الصدق التمييزي قامت الطالبة بتوزيع العينة (ن = 50) إلى مجموعتين متطرفتين حيث أن: (ن1 = 16) وهي تمثل نسبة 32% من العينة الكلية وتمتد درجاتها المعيارية من [2.26− ، 0.40−] هذه الفئة تعبر عن ذوي الضغط المنخفض، (ن2 = 16) وهي تمثل نسبة 32% من العينة الكلية وتمتد درجاتها المعيارية من [0.38+ ، 3.76+] وهي تعبر عن ذوي الضغط العالي، بعدها تمت المقارنة بين المجموعتين الطرفيتين ن1 و ن2 بإعتماد أسلوب إحصائي يتمثل في إختبار (ت) لعينتين مستقلتين وكشفت الدراسة على النتائج التالية كما يظهره الجدول الموالي:

المجموعة العليا: تمثل مستوى الضغوط المدرسية المرتفعة.

المجموعة الدنيا: تمثل مستوى الضغوط المدرسية المنخفضة.

الجدول رقم (08) يبين قيمة "ت" بين درجات المجموعتين العليا والدنيا في الضغوط المدرسية

المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	"ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
المجموعة العليا	16	119.43	10.98	8.052	30	0.000	دالة
المجموعة الدنيا	16	91.25	8.68				

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (08) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الطرفيتين حيث بلغ متوسط درجات المجموعة العليا (119.43) وإنحراف معياري (10.98)، أما متوسط درجات المجموعة الدنيا بلغ (91.25) وإنحراف معياري (8.68) على مقياس الضغوط المدرسية، إذ قدرت قيمة "ت" لعينتين مستقلتين ب (8.052)عند درجة حرية (30) ومستوى الدلالة (0.000)، و هذا يشير إلى أن الفرق بين المجموعتين دال إحصائيا حيث أن القيمة أقل من (0.001)، هذه النتائج تؤكد على وجود تمايز واضح بين مستويات الضغط المدرسي العالي والضغط المدرسي المنخفض لدى أفراد العينة.

ومنه يمكننا القول أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق بالتالي فهو يصلح للإستخدام في الدراسة الحالية وتحقيق أهدافها.

ب. ثبات المقياس:

لقد تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقتين الأولى ألفا كرونباخ والثانية التجزئة النصفية على عينة قوامها (50) تلميذ وتلميذة، والجدول الآتي يوضح معلاملات ثبات القائمة المستخدمة:

جدول رقم (09) يوضح معاملات الثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية (يوتمان)

المقياس	معامل الإرتباط ألفا كرونباخ	معامل الإرتباط جوتمان
الضغوط المدرسية	0.81	0.80

من خلال الجدول رقم (09) يتضح أن معامل الإرتباط ألفا كرونباخ يساوي (0.81) وهذا يشير إلى درجة عالية من الثبات الداخلي للمقياس حيث أن القيم التي تتجاوز (0.80) تعتبر ممتازة في البحوث التربوية والنفسية، كذلك نجد معامل الإرتباط جوتمان يساوي (0.80) وهو أيضا يشير إلى درجة عالية من الثبات، إن التقارب بين قيمتي معامل ألفا كرونباخ ومعامل جوتمان يؤكد إستقرار المقياس وإتساقه الداخلي.

هذه النتائج تدل على أن مقياس الضغوط المدرسية المستخدم في الدراسة يتمتع بدرجة عالية من الثبات بمعنى أن هذه المعاملات المرتفعة تدعم صلاحية إستخدام المقياس في الدراسة الحالية. (أنظر إلى الملحق رقم (5) ص221)

2/ صدق وثبات مقياس الدافعية للإنجاز:

أ. صدق المقياس:

. **الصدق التمييزي:** لقياس الصدق التمييزي قامت الطالبة بتوزيع العينة (ن = 50) إلى مجموعتين متطرفتين حيث أن: (ن1 = 15) وهي تمثل نسبة 30% من العينة الكلية وتنحصر درجاتها المعيارية من [3.06- ، 0.22-] هذه الفئة تعبر عن ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة، (ن2 = 15) وهي تمثل نسبة 30% من العينة الكلية وتمتد درجاتها المعيارية من [0.61+ ، 1.48+] وهي تعبر عن ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة، بعدها تمت المقارنة بين المجموعتين الطرفيتين ن1 و ن2 بإعتماد أسلوب إحصائي يتمثل في إختبار (ت) لعينتين مستقلتين وكشفت الدراسة على النتائج التالية كما يظهره الجدول الموالي:

المجموعة العليا: تمثل مستوى الدافعية للإنجاز العالية.

المجموعة الدنيا: تمثل مستوى الدافعية للإنجاز المنخفضة.

الجدول رقم (10) يبين قيمة "ت" بين درجات المجموعتين العليا والدنيا في الدافعية للإنجاز

المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	"ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
المجموعة العليا	15	123.07	123.07	9.28	28	0.000	دالة
المجموعة الدنيا	15	68.67	21.32				

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الطرفيتين حيث بلغ متوسط درجات المجموعة العليا (123.07) وإنحراف معياري (7.80)، أما متوسط درجات المجموعة الدنيا بلغ (68.67) وإنحراف معياري (21.32) على مقياس الدافعية للإنجاز، إذ قدرت قيمة "ت" لعينتين مستقلتين ب (9.28) عند درجة حرية (28) ومستوى الدلالة (0.000)، وهذا يشير إلى أن الفرق بين المجموعتين دال إحصائيا حيث أن القيمة أقل من (0.001)، هذه النتائج تؤكد على وجود إختلاف كبير و ذو دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز العالية والدافعية للإنجاز المنخفضة لدى أفراد العينة.

ومنه يمكننا القول أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق بالتالي فهو يصلح للإستخدام في الدراسة الحالية وتحقيق أهدافها.

ب. ثبات المقياس:

لقد تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقتين الأولى ألفا كرونباخ والثانية التجزئة النصفية على عينة قوامها (50) تلميذ وتلميذة، والجدول الآتي يوضح معلاملات ثبات القائمة المستخدمة:

جدول رقم (11) يوضح معاملات الثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية (جوتمان)

المقياس	معامل الإرتباط ألفا كرونباخ	معامل الإرتباط جوتمان
الدافعية للإنجاز	0.93	0.92

من خلال الجدول رقم (11) يتضح لنا أن المقياس يتمتع بدرجة عالية جدا من الثبات، حيث بلغت قيمة معامل الإرتباط ألفا كرونباخ (0.93) وهي قيمة مرتفعة تدل على إتساق داخلي ممتاز للمقياس، كما بلغت قيمة معامل الإرتباط جوتمان (0.92) وهي أيضا قيمة مرتفعة تؤكد ثبات المقياس، وتشير هاتان القيمتان المرتفعتان إلى أن مقياس الدافعية للإنجاز

يتمتع بدرجة عالية من الدقة والإستقرار في القياس، لذا بإمكاننا القول إن هذه النتائج تؤكد على صلاحية المقياس للتطبيق في الدراسة الحالية. (أنظر إلى الملحق رقم (5) ص221)

3/ صدق وثبات مقياس قلق الإمتحان:

أ. صدق المقياس:

. **الصدق التمييزي:** لقياس الصدق التمييزي قامت الطالبة بتوزيع العينة (ن = 50) إلى مجموعتين متطرفتين حيث أن: (ن1 = 15) وهي تمثل نسبة 30% من العينة الكلية وتنحصر درجاتها المعيارية من [1.96- ، 0.50-] هذه الفئة تعبر عن ذوي قلق الإمتحان المنخفض، (ن2 = 15) وهي تمثل نسبة 30% من العينة الكلية وتمتد درجاتها المعيارية من [0.43+ ، 2.43+] وهي تعبر عن ذوي قلق الإمتحان المرتفع، بعدها تمت المقارنة بين المجموعتين الطرفيتين ن1 و ن2 بإعتماد أسلوب إحصائي يتمثل في إختبار (ت) لعينتين مستقلتين وكشفت الدراسة على النتائج التالية كما يظهره الجدول الموالي:

المجموعة العليا: تمثل مستوى قلق الإمتحان المرتفع.

المجموعة الدنيا: تمثل مستوى قلق الإمتحان المنخفض

الجدول رقم (12) يبين قيمة "ت" بين درجات المجموعتين العليا والدنيا في قلق الإمتحان

المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	"ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
المجموعة العليا	15	27.47	4.61	11.27	28	0.000	دالة
المجموعة الدنيا	15	10.27	3.69				

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين لمرتفعي و منخفضي قلق الإمتحان، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة العليا (27.47) و إنحراف معياري (4.61)، أما متوسط درجات المجموعة الدنيا بلغ (10.27) و إنحراف معياري 3.69 على مقياس قلق الإمتحان، إذ قدرت قيمة "ت" لعينتين مستقلتين ب (11.27) عند درجة حرية 28 ومستوى الدلالة (0.000)، وهذا يشير إلى أن الفرق بين المجموعتين دال إحصائيا حيث أن القيمة أقل من(0.001)، هذه النتائج تؤكد على وجود إختلاف كبير وذو دلالة إحصائية في مستويات قلق الإمتحان لدى أفراد العينة.

ومنه يمكننا القول إن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق بالتالي فهو يصلح للإستخدام في الدراسة الحالية وتحقيق أهدافها.

ب. ثبات المقياس:

لقد تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقتين الأولى ألفا كرونباخ والثانية التجزئة النصفية على عينة قوامها (50) تلميذ وتلميذة، والجدول الآتي يوضح معلاملات ثبات القائمة المستخدمة:

جدول رقم (13) يوضح معاملات الثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية (جوتمان)

المقياس	معامل الإرتباط ألفا كرونباخ	معامل الإرتباط جوتمان
قلق الإمتحان	0.83	0.90

من خلال الجدول رقم (13) يتضح لنا أن المقياس يتمتع بدرجة عالية جدا من الثبات، حيث بلغت قيمة معامل الإرتباط ألفا كرونباخ (0.83) وهي قيمة مرتفعة تدل على إتساق داخلي ممتاز للمقياس، كما بلغت قيمة معامل الإرتباط جوتمان (0.90) وهي أيضا قيمة مرتفعة تؤكد ثبات المقياس، الإرتفاع الملحوظ في قيمة معامل جوتمان مقارنة بمعامل ألفا كرونباخ يدل على إستقرار المقياس وتجانس فقراته بشكل كبير، وتشير هاتان القيمتان المرتفعتان إلى أن مقياس قلق الإمتحان يتمتع بدرجة عالية من الدقة في القياس، لذا بإمكاننا القول أن هذه النتائج تؤكد على صلاحية المقياس للتطبيق في الدراسة الحالية. (أنظر إلى الملحق رقم (5) ص 221)

7. نتائج الدراسة الإستطلاعية:

. التأكد من فهم المفحوصين (التلاميذ) لتعليمات وبنود المقياس وبدائل الإجابة وعبارات المقياس وذلك من خلال إستجابة المفحوصين والتجاوب مع تطبيق المقاييس.

. التأكد من السلامة اللغوية لفقرات المقياس ووضوحها.

. عدم مواجهة صعوبات أثناء تطبيق المقاييس حيث كانت هناك تسهيلات من قبل الأساتذة.

. لم تقم الطالبة بأي تعديلات تخص أدوات الدراسة من حيث التعليمات والبنود وبدائل الإجابة وطبقت المقاييس كما هي حيث طبقت في الدراسة الأساسية في صورتها الأصلية.

8. أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة الإستطلاعية:

تم الإعتماد في الدراسة الإستطلاعية على الرزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (spss) لمعالجة البيانات إحصائيا، بحيث تم الإعتماد على البيانات الإحصائية التالية:

. التكرارات، والنسب المئوية.

. المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية.

. إختبار (ت) لحساب صدق المقارنة الطرفية لأدوات الدراسة.

. معامل الإرتباط ألفا كرونباخ لحساب الثبات لأدوات الدراسة.

. معامل الإرتباط جوتمان للحكم على الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

ثانيا: الدراسة الأساسية:

1. منهج الدراسة:

يندرج هذا البحث ضمن البحوث الوصفية التي تهدف إلى دراسة المواضيع من خلال وصف وتحليل عناصرها، وكذلك دراسة العلاقات المحتملة بين هذه العناصر، يعتمد المنهج الوصفي بشكل أساسي على دراسة الواقعة أو الظاهرة كما هي، ويركز على وصفها والتعبير عنها بطريقة كمية ونوعية، حيث يقدم التعبير النوعي وصفا للظاهرة ويوضح خصائصها، بينما يوفر التعبير الكمي بيانات رقمية توضح حجم الظاهرة ومدى إرتباطها بالظواهر الأخرى.

فقد تم إستخدام المنهج الوصفي لمناسبته للهدف المنشود، حيث تم الإعتماد على هذا النوع لغرض التعرف على العلاقة بين الضغوط المدرسية والدافعية للإنجاز بقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

2. حدود الدراسة الأساسية:

1/ المجال الزماني: لقد إمتدت الفترة الزمنية في تطبيق المقاييس الثلاث على عينة الدراسة والعمل على البحث من 21 أفريل إلى 23 ماي 2023.

2/ المجال المكاني: تم إجراء الدراسة الميدانية بثانوية – يغمراسن بن زيان– بولاية تلمسان.

3. عينة الدراسة الأساسية:

إشتملت عينة الدراسة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من المؤسسة السابقة الذكر، بلغ عدد العينة (227) تلميذ وتلميذة تراوحت أعمارهم ما بين 17 إلى 19 سنة وقد تم إنتقاء عينة البحث بالطريقة العشوائية العرضية من هذه الثانوية، والجدول التالي يوضح توزيع عينة الدراسة حسب النوع الإجتماعي والتخصص الدراسي.

الجدول رقم (14) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب النوع الإجتماعي والتخصص الدراسي

	النوع الإجتماعي		المجموع	التخصص الدراسي		المجموع
	إناث	ذكور		علمي	أدبي	
التكرارات	129	98	227	116	111	227
النسبة	%56.83	%43.17	%100	%51.10	%48.90	%100

يظهر الجدول رقم (14) توزيع عينة الدراسة الأساسية حيث تتكون العينة من (227) تلميذ وتلميذة، من حيث النوع الإجتماعي تشكل الإناث النسبة الأكبر بواقع (56.83%) مقابل (43.17%) من الذكور، مما يعكس إرتفاعا ملحوظا في نسبة التلميذات مقارنة بالتلاميذ، أما من حيث التخصص الدراسي فيلاحظ توزيع متقارب نسبيا بين التخصص العلمي والأدبي مع تفوق طفيف للتخصص العلمي بنسبة (51.10%،) بينما يمثل التخصص الأدبي (48.90%،) تشير هذه البيانات إلى تفضيل متوازن للتخصصات العلمية والأدبية في مجتمع الدراسة، مع إقبال أكثر من الإناث على الدراسة بشكل عام.

4. أدوات الدراسة الأساسية:

بناءا على طبيعة البيانات المراد جمعها، وعلى المنهج المتبع في الدراسة الحالية، والوقت المحدد والإمكانات المتاحة ونتائج الدراسة الإستطلاعية، توصلت الطالبة أن المقاييس المستخدمة في الدراسة الإستطلاعية وبعد التأكد من خصائصها السيكوميترية أنها الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف الدراسة الأساسية وهي كالآتي:

1/ مقياس الضغوط المدرسية إعداد: (د. نظمي عودة أبو مصطفى، وأ. مؤمن نظمي أبو مصطفى 2016).

2/ مقياس الدافعية للإنجاز إعداد: (د. عبد اللطيف خليفة 2006) تقنين (أ. بشير معمرية 2012).

3/ مقياس قلق الإمتحان إعداد: (أ. بشير معمرية 2010).

5. أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية:

تم الإعتماد في الدراسة الأساسية على الرزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (spss) لمعالجة البيانات إحصائيا، بحيث تم الإعتماد على البيانات الإحصائية التالية:

. التكرارات، والنسب المئوية.

. المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية.

. معامل الإرتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين متغيرات الدراسة.

. إختبار (ت) لحساب الفروق في كل من مستويات متغيرات الدراسة حسب النوع الإجتماعي والتخصص الدراسي.

خلاصة:

من خلال هذا الفصل تم عرض أهم الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الحالية حيث تم القيام بتحديد مجتمع الدراسة، كما تم القيام بالدراسة الإستطلاعية بكافة مجرياتها وتم التأكد من الخصائص السيكوميترية للأدوات المستخدمة، وبناءا على النتائج المتوصل إليها تبين أن قيم معاملات الصدق والثبات لمقاييس الدراسة جميعها قيم دالة إحصائيا، وهو ما يؤكد صلاحيتها وجاهزيتها للإستخدام على عينة الدراسة الأساسية، ومن ثم باشرت الطالبة بإجراءات الداسة الأساسية، تم فيها تحديد المنهج وكذلك الأساليب الإحصائية التي تمكننا من تحليل المعطيات وتفسيرها.

الفصل السادس

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد:

تناولت الطالبة في هذا الفصل عرض للنتائج التي خلصت إليها الدراسة الحالية وتحليلها وتفسيرها إنطلاقا من الدراسات السابقة والخلفية النظرية السابقة الذكر في الفصول الأولى، وللتأكد من صحة الفرضيات أو نفيها قامت الطالبة بتحليل كل من نتائج الفرضية الأولى والثانية والثالثة بإستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (spss) بحساب كل من المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية، ومعامل الإرتباط بيرسون ثم مناقشة الفرضيات.

كما قامت الطالبة بتحليل كل من الفرضية الرابعة والخامسة والسادسة والسابعة والثامنة والتاسعة، بحساب كل من المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية، كذلك حساب إختبار (ت) لعينتين مستقلتين ثم مناقشة الفرضيات، ثم الخروج بإستنتاج عام وجملة من الإقتراحات والتوصيات.

1. إختبار فرضيات البحث ومناقشتها:

1/ إختبار ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

✓ **نص الفرضية الأولى:** توجد علاقة إرتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الضغوط المدرسية والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

لإختبار الفرضية الأولى ومعرفة العلاقة بين الضغوط المدرسية والدافعية للإنجاز، قامت الطالبة بحساب معامل الإرتباط بيرسون وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (15) يوضح نتائج معامل إرتباط الضغوط المدرسية والدافعية للإنجاز:

المتغيرات	العينة	قيمة بيرسون	مستوى الدلالة	الدلالة
الضغوط المدرسية	227	- 0.028	0.672	غير دالة
الدافعية للإنجاز	227			

(أنظر إلى الملحق رقم (6) ص224)

تشير النتائج التي يوضحها الجدول رقم (15) إلى وجود علاقة إرتباطية سالبة ضعيفة جدا بين المتغيرين حيث قدر معامل الإرتباط (0.028 −) بين الضغوط المدرسية والدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة التي بلغت (227) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، عند مستوى الدلالة (0.672) وهي قيمة أكبر بكثير من مستوى الدلالة المعتمد عادة (0.05) مما يعني أن العلاقة غير دالة إحصائيا، هذا يدل على أن الفرضية التي تنص على وجود علاقة إرتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الضغوط المدرسية والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لم تتحقق.

وبالرجوع إلى الموروث النظري والدراسات السابقة بالرغم من قلتها، وعلى الرغم من توافق إتجاه العلاقة السالبة مع الأطر النظرية مثل نظرية "الضغط النفسي" ونموذج "يركيس دودسون" التي تفترض أن زيادة الضغوط تؤثر سلبا على الدافعية.

إلى أن ضعف العلاقة وعدم دلالتها الإحصائية يمكن إرجاعه إلى عدة أسباب وعوامل منها: وجود متغيرات وسيطة كإستراتيجيات التكيف والدعم الإجتماعي والسمات الشخصية للتلاميذ، كذلك طبيعة العينة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الذين قد يكون لديهم قدرة أكبر على التكيف مع الضغوط المدرسية، وهذا ما كشفت عنه دراسة المطيري (2021) أن الدعم الأسري يعمل كمتغير وسيط يخفف من أثر الضغوط المدرسية على الدافعية للإنجاز.

إضافة إلى إختلاف نوعية الضغوط حيث أن بعضها قد يكون محفزا (الضغوط الإيجابية)، فضلا عن تأثير العوامل الثقافية والإجتماعية على إدراك التلاميذ للضغوط وتأثيرها على دافعيتهم للإنجاز، وهذا ما أكدته نظرية التقييم المعرفي "لديسي وريتشارد" التي تشير إلى أن تأثير الضغوط يتوقف على كيفية إدراكها، فقد ينظر التلاميذ للضغوط كتحديات تحفزهم نحو الإنجاز.

في نفس السياق نجد "setevenson et harpert" (2006) يريان أن الضغط ذاتي وفردي في نفس الوقت، فالإستجابة نحو الضغط بإمكانها أن تختلف بين فرد وآخر، وهذا يعتمد على كيفية إدراك الأفراد وتعاملهم مع الضغوط، وعليه فإن تقدير بعض الضغوط يمكن أن يأخذ منحى إيجابي أو سلبي إنطلاقا بالدرجة الأولى على النظرة الفردية للشخص، ومقدار الضغط الذي يظهر على شكل أعراض جسدية أو نفسية.

وهذا ما جاءت به نتائج دراسة "العنزي" (2019) التي أشارت إلى ضعف العلاقة بين الدافعية للإنجاز والضغوط المدرسية.

ونجد دراسة "عمر حجاج" (2019) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الضغط المدرسي والدافعية للتعلم وتوصلت أهم نتائجها إلى عدم وجود علاقة بين الضغط المدرسي والدافعية للتعلم، وفسر ذلك إلى أنه ليس بالضرورة كلما زاد

الضغط المدرسي لدى التلاميذ تنخفض معه دافعيتهم، يمكن للضغط أن لا يؤثر على دافعية التلاميذ ربما يرجع ذلك إلى رغبة التلميذ في حد ذاته أو قد يكون السبب وراء الضغوط المدرسية تحصيل حاصل عن الظروف الخارجية والعوامل المحيطة بالتلميذ، منها المعاملة الوالدية أي نوع العلاقة التي تربط التلميذ بأسرته أو التفكير في المستقبل ومرحلة المراهقة وإستقلالية التلميذ ... إلى غير ذلك.

ويمكن تفسير النتيجة أيضا في ضوء خصوصية النظام التربوي الجزائري، بحيث أن تلاميذ السنة الثالثة ثانوي يخضعون لنظام تربوي يشجع المنافسة ويعزز الدافعية للإنجاز رغم الضغوط، كما أظهرته دراسة "بوحفص" (2022) و"بوشلالق" (2016).

كما يمكننا تفسير النتيجة أيضا في ضوء نظرية العزو "لوينر" حيث قد يعزو التلاميذ ضغوطهم لعوامل خارجية مؤقتة لا تؤثر في دافعيتهم.

كما أن الخصائص الثقافية والقيم الإجتماعية المرتبطة بالتعليم في المجتمعات العربية وفقا لدراسة "الشمري والحربي" (2022) يلعب دورا في تعزيز المثابرة رغم الضغوط المدرسية.

تباينت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة "العربي مداحي وآخرون" (2022) التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الضغوط المدرسية والدافعية للتعلم.

ودراسة "الزغبي" (2020) و"النوايسة" (2018) و"العمري"(2012) التي وجدت علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائيا بين الضغوط المدرسية والدافعية للإنجاز.

كما أنها تتعارض مع دراسة "محمودي نايلة" (2017) التي أشارت إلى وجود علاقة عكسية ضعيفة دالة إحصائيا بين الدافعية للإنجاز والضغوط الدراسية.

ونجد أيضا في نفس السياق دراسة "gadzella" (1991) التي توصلت إلى وجود علاقة بين إدراك الطلاب للمواقف الضاغطة ومصادها المختلفة، كما أظهرت وجود علاقة بين مستويات الضغوط الأكاديمية ودافعية الإنجاز.

بالإضافة إلى ذلك نجد نتائج الدراسة الحالية لا تتماشى مع ما توصلت إليه دراسة "خلوفي" (2017) التي كانت تشير إلى وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الضغوط المدرسية والدافعية للتعلم.

كل هذا قد يفسر ضعف العلاقة بين المتغيرين في الدراسة الحالية والتي جاءت نتائجها عكسية لفرضية الدراسة، بالتالي نرفض فرضية البحث ونقبل بالفرضية التي تنص على عدم وجود علاقة إرتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الضغوط المدرسية والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

2/ إختبار ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

✓ **نص الفرضية الثانية:** توجد علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الضغوط المدرسية وقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

لإختبار الفرضية الثانية ومعرفة العلاقة بين الضغوط المدرسية وقلق الإمتحان، قامت الطالبة بحساب معامل الإرتباط بيرسون وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (16) يوضح نتائج معامل إرتباط الضغوط المدرسية وقلق الإمتحان:

المتغيرات	العينة	قيمة بيرسون	مستوى الدلالة	الدلالة
الضغوط المدرسية	227	0.065	0.327	غير دالة
قلق الإمتحان	227			

(أنظر إلى الملحق رقم (6) ص224)

تشير النتائج التي يوضحها الجدول رقم (16) إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة ضعيفة جدا بين المتغيرين حيث قدر معامل الإرتباط (0.065) بين الضغوط المدرسية وقلق الإمتحان لدى عينة الدراسة التي بلغت (227) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، عند مستوى الدلالة (0.327) وهي قيمة أكبر بكثير من مستوى الدلالة المعتمد عادة (0.05) مما يعني أن العلاقة غير دالة إحصائيا، وبالتالي فإن الفرضية التي تنص على وجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الضغوط المدرسية والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لم تتحقق.

ترجع الطالبة نتائج هذه الفرضية إلى عدة عوامل أولها ربما راجع إلى إستقلالية المتغيرين نسبيا، حيث يتأثر قلق الإمتحان بعوامل أخرى أكثر أهمية وتأثير مثل السمات الشخصية والخبرات السابقة في الإمتحانات، بينما الضغوط المدرسية ترتبط بعوامل مختلفة كالعلاقات مع المعلمين والزملاء وحجم المناهج الدراسية، بالإضافة إلى الفروق الفردية

بين التلاميذ في قدرتهم على التعامل مع الضغوط المدرسية فبعضهم يستطيع إدارتها بفعالية دون أن تؤثر على مستوى القلق لديهم.

كما أن وجود متغيرات وسيطة تؤثر في العلاقة بين الضغوط المدرسية وقلق الإمتحان مثل مستوى الدعم العائلي والدعم الإجتماعي، الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتكيف وإستراتيجيات المواجهة الإيجابية التي طورها التلاميذ خلال مسيرتهم الدراسية، قد تخفف من تأثير الضغوط المدرسية على قلق الإمتحان، بالإضافة إلى ذلك قد تكون مصادر قلق الإمتحان داخلية أكثر مما هي خارجية، فقد تكون مرتبطة بالخوف من الفشل والتوقعات الذاتية المرتفعة ولا ترتبط مباشرة بالضغوط المدرسية، كذلك إن طبيعة نظام التقييم والعوامل الثقافية والإجتماعية الخاصة بالبيئة التي أجريت فيها الدراسة وتوقيت إجرائها، كلها عوامل قد تفسر هذه النتيجة الغير متوقعة.

يمكن تفسير هذه النتائج أيضا بالرجوع إلى الخلفية النظرية والدراسات السابقة لكلا المتغيرين، حيث تشير نظرية "لازاروس للضغوط" إلى أن تأثير الضغوط يعتمد بشكل كبير على تقييم الفرد للموقف وإستراتيجيات المواجهة التي يستخدمها ويعتمد عليها، وهذا قد يفسر عدم وجود علاقة قوية بين الضغوط المدرسية وقلق الإمتحان، فقد يكون لدى التلاميذ آليات فعالة تساعدهم على مواجهة الضغوط المدرسية دون أن تنعكس بشكل كبير على قلقهم من الإمتحانات.

كما أن نظرية "سبيلبيرجر لقلق الإمتحان" تميز بين قلق السمة وقلق الحالة، وتوضح أن قلق الإمتحان قد يكون مرتبطا بسمات شخصية ثابتة أكثر من إرتباطه بالضغوط الخارجية المؤقتة.

وتدعم "النظرية المعرفية للقلق" هذا التفسير من خلال تأكيدها على أن الأفكار والمعتقدات السلبية الداخلية هي المحرك الأساسي لقلق الإمتحان وليس بالضرورة الضغوط الخارجية".

وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة "chen & zhang" (2018) التي وجدت أن العلاقة بين الضغوط المدرسية وقلق الإمتحان تتأثر بشكل كبير بمتغيرات وسيطية مثل الدعم الإجتماعي وإستراتيجيات المواجهة، وقد تكون ضعيفة أو غير دالة في حال تواجد هذه المتغيرات الوسيطة.

تتماشي نتائج هذه الدراسة أيضا مع نتائج دراسة "العمري" (2019) التي أظهرت عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين الضغوط المدرسية وقلق الإمتحان، وتتفق أيضا مع دراسة "محمود وآخرون" (2017) التي أكدت أن العوامل الشخصية والتاريخ الأكاديمي للطالب لهما تأثير أكبر على قلق الإمتحان مقارنة بالضغوط المدرسية.

في المقابل تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة "عيسى عقيلة ومحمد سعيد" (2022) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة موجبة بين الضغوط المدرسية وقلق الإمتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية.

في نفس السياق نجد دراسة "سليمة سايحي" (2012) التي أشارت إلى أن ظاهرة قلق الإمتحان تنشأ من التربية الأسرية القائمة على العقاب والتهديد، حيث يسعى الطفل لإرضاء والديه خوفا من رفض فشله، وتتفاقم هذه المشكلة لتمتد إلى البيئة المدرسية بسب تشابه دور المعلم والوالدين في التقييم والعقاب، وتظهر العلاقة بين الضغوط المدرسية وقلق الإمتحان جليا عندما يستخدم المعلمون الإمتحانات كأداة للعقاب ويمارسون السلطة على التلاميذ، مما يولد ضغطا نفسيا ومدرسيا يعزز قلق الإمتحان لديهم.

نجد أيضا دراسة "أبو غالي" (2016) التي أظهرت علاقة إيجابية قوية ودالة إحصائيا بين الضغوط المدرسية وقلق الإمتحان لدى طلبة المرحلة الثانوية، وهذا ما تؤكده دراسة "putwain & daly" (2014) التي أشارت إلى وجود علاقة مباشرة بين الضغوط الأكاديمية وإرتفاع مستويات قلق الإمتحان.

بالإضافة إلى ذلك نجد دراسة "المالكي" (2020) التي وجدت أن الضغوط المدرسية تفسر حوالي 40% من التباين في مستويات قلق الإمتحان لدى طلاب الثانوية.

من خلال الدراسات السابقة والنتائج المتوصل إليها والتي جاءت عكسية لفرضية الدراسة الحالية، نرفض فرضية البحث ونقبل بالفرضية التي تنص على عدم وجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الضغوط المدرسية وقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

3/ إختبار ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

✓ **نص الفرضية الثالثة:** توجد علاقة إرتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية سالبة بين الدافعية للإنجاز وقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

لإختبار الفرضية الثالثة ومعرفة العلاقة بين الدافعية للإنجاز وقلق الإمتحان، قامت الطالبة بحساب معامل الإرتباط بيرسون وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (17) يوضح نتائج معامل إرتباط الدافعية للإنجاز وقلق الإمتحان:

المتغيرات	العينة	قيمة بيرسون	مستوى الدلالة	الدلالة
الدافعية للإنجاز	227	0.009	0.895	غير دالة
قلق الإمتحان	227			

(أنظر إلى الملحق رقم (6) ص224)

تشير النتائج التي يوضحها الجدول رقم (17) إلى عدم وجود علاقة إرتباطية سالبة بين متغيرين الدراسة حيث قدر معامل الإرتباط (0.009) وهو قيمة قريبة جدا من الصفر بين الدافعية للإنجاز وقلق الإمتحان لدى عينة الدراسة التي بلغت (227) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، عند مستوى الدلالة (0.895) وهي قيمة أكبر بكثير من مستوى الدلالة المعتمد عادة (0.05) مما يعني أن العلاقة غير دالة إحصائيا كما أن الإرتباط موجب وليس سالب كما نصت الفرضية البحثية، هذا يدل على أن الفرضية التي تنص على وجود علاقة إرتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للإنجاز وقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لم تتحقق.

وترجع الطالبة السبب إلى ذلك ربما إلى طبيعة المتغيرين في هذه العينة فهما يمثلان ظاهرتين مستقلتين ولا يؤثر أحدهما على الآخر بشكل ملحوظ، كذلك قد يكون هناك تلاميذ ذو دافعية عالية مع مستويات مختلفة من القلق.

كما أن مستوى الدافعية المرتفع لدى العينة بشكل عام مع مستوى قلق منخفض إلى متوسط غير كاف للتأثير سلبا على الدافعية للإنجاز وهذا يدل إلى وجود بيئة تعليمية إيجابية، وهذا ما أكدت عليه نظرية "القلق الدافعي" التي تفترض أن مستوى معتدل من القلق قد يكون مفيدا للأداء والدافعية، يمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية في ضوءها بأن المستوى المعتدل من قلق الإمتحان لدى التلاميذ (المتوسط الحسابي للدراسة الحالية = 20.64) قد لا يؤثر سلبا على دافعيتهم للإنجاز، بل قد يحفزهم على بذل المزيد من الجهد.

كما أنها تتماشى مع نتائج البحوث النفسية التي تشير إلى أن المستوى المتوسط من القلق يعد من الطاقات الدافعة للعمل والأداء والإنجاز، بينما القلق المرتفع يعتبر من المعيقات التي تشل قدرة الطلاب على الإنجاز والأداء وتحقيق الأهداف.

كما لا ننسى الأخذ بعين الإعتبار الفروق الفردية التي يمتلكها التلاميذ لدى العينة الحالية في التعامل مع قلق الإمتحان بطريقة لا تؤثر على دافعيتهم، وهذا ما تؤكد عليه نظرية "الكفاء الذاتية لباندورا" التي تفترض أن الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية العالية يمكنهم الحفاظ على مستويات دافعية مرتفعة بغض النظر عن مستوى القلق، فتصور الفرد لكفاءته يلعب دورا مهما في طموحاته وتوقعاته، وثقته الفرد في قدرته بإمكانها أن تحدد دوافعه وقراراته، وهو ما يتفق مع النتائج الحالية.

إضافة إلى طبيعة نظام الإمتحانات والتقييم في الثانوية التي أجريت فيها الدراسة ربما تكون أقل ضغطا مقارنة بثانويات أخرى ما يجعل العلاقة بين قلق الإمتحان والدافعية للإنجاز غير واضحة.

تتفق نتائج هذ الدراسة أيضا مع ما أشارت إليه نظرية "معالجة المعلومات" التي تنطلق من كون أن الطلاب ذوي مهارات معالجة المعلومات الجيدة قد يتمتعون بدافعية عالية للإنجاز دون أن يتأثروا سلبا بقلق الإمتحان، يمكن أن تكون عينة الدراسة الحالية من هذه الفئة ما يفسر المتوسط المرتفع للدافعية مع عدم وجود إرتباط مع قلق الإمتحان.

في نفس السياق نجد دراسة "مصطفى السنباطي وآخرون" (2010) ودراسة "مرعى المجممى" (2006) التي أشارت بأنه لا توجد علاقة بين قلق الإمتحان ودافعية الإنجاز.

نجد نتائج الدراسة تتفق أيضا مع دراسة "غزال وبن زاهي" (2014) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود علاقة بين قلق الإمتحان والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ مرحلة الباكالوريا.

ولم تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما جاءت به نظرية " القلق المعرفي لسبيلبرجر" التي تفترض وجود علاقة سلبية بين القلق والاداء، حيث يؤدي إرتفاع القلق إلى إنخفاض الدافعية والأداء، فقد قام "سبيلبرجر" (1996) بالعديد من الدراسات التي أوضحت تأثير القلق في التعلم يعتمد على مستوى قدرة الأفراد فالتلاميذ ذو القدرة المرتفعة والقلق المرتفع غالبا ما ينخفض لديهم مستوى الأداء.

كما تباينت نتائج هذه الدراسة مع ما جاءت به نظرية " التداخل لواين " التي تشير إلى أن قلق الإمتحان يتداخل مع الإنتباه والتركيز (العمليات العقلية) مما يؤثر سلبا على الدافعية.

أما بخصوص الدراسات التي جاءت معارضة أيضا لنتائج الدراسة الحالية نجد دراسة "يزيد شويعل" (2017) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة بين قلق الإمتحان والدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المقبلين على إجتياز شهادة الباكالوريا، ودراسة كل من "خالد الهواش" (2004) و"صبري هاشم" (1995) و"ريم الكريديس" (2000) التي توصلت إلى وجود علاقة إرتباطية بين قلق الإمتحان والدافعية للإنجاز.

وهذا ما أكدت عليه دراسة "مرعى المجممى" (2019) التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائيا بين دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الإختبار لدى طلاب المرحلة الجامعية، ودراسة "إيمان العواوي" (2005) التي أكدت على وجود علاقة عكسية بين قلق الإمتحان والدافعية للإنجاز أي أنه كلما إرتفعت الدافعية للإنجاز إنخفض الشعور بقلق الإمتحان.

من خلال النتائج المتوصل إليها والتي جاءت عكسية لفرضية الدراسة الحالية، نرفض فرضية البحث ونقبل بالفرضية التي تنص على عدم وجود علاقة إرتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للإنجاز وقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

4/ إختبار ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

✓ **نص الفرضية الرابعة:** توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الضغوط المدرسية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس والتخصص الدراسي.

لإختبار الفرضية الرابعة قامت الطالبة بالإعتماد على المعالجة الإحصائية t.test لدلالة الفروق، وحساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري حيث تحصلت الطالبة على النتائج التالية:

1. حسب متغير الجنس (ذكور/ إناث):

جدول رقم (18) يبين دلالة الفروق تبعا للجنس فيما يتعلق بمستوى الضغوط المدرسية:

المتغير	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	د. الحرية	"ت" المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة
الضغوط المدرسية	ذكور	98	101.56	16.94	225	0.889	0.375	غير دالة
	إناث	129	99.48	17.85				

(أنظر إلى الملحق رقم (6) ص224)

تظهر النتائج الموجودة في الجدول رقم (18) وجود فرق بسيط في المتوسطين بين الذكور بلغ (101.56) بإنحراف معياري (16.94) والإناث بلغ (99.48) بإنحراف معياري (17.85)، وبلغ عدد الذكور (98) أما الإناث فبلغ عددهن (129)، إلا أن هذا الفرق غير دال إحصائيا، حيث قدرت قيمة "ت" (0.889) عند درجة الحرية (225) بمستوى دلالة

(0.375) وهو أكبر من (0.05)، هذا يدل على أن الفرضية التي تنص على وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الضغوط المدرسية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير النوع الجنس لم تتحقق.

ترجع الطالبة نتائج هذه الفرضية إلى تغير المعايير والأدوار الإجتماعية وحتى النظرة المجتمعية للأنثى في المجتمع الحديث، حيث أعطيت لها الحقوق نفسها التي منحت للذكر خصوصا الحق في الدراسة، ما منحها الفرصة لمجارات النوع الآخر، وصار التحصيل الأكاديمي ذا أهمية متساوية للجنسين (ذكور/ إناث)، أضف إلى ذلك معايشة الجنسين نفس الظروف وإشتراكهما نفس الخصائص النمائية ألا وهي خصائص المراهقة التي تجمع كلاهما.

إضافة إلى أن كلا الجنسين يعيشون في نفس الولاية، ويدرسون في نفس البيئة وحتى نفس القسم ومع نفس الأساتذة، ويخضعان لنظام موحد من مناهج ومتطلبات دراسية ما يجعلهما يواجهان نفس التحديات الأكاديمية.

كما أننا لا ننسى طبيعة المرحلة الدراسية التي تعتبر السنة الثالثة ثانوي وهي مرحلة مصيرية للتلاميذ بغض النظر عن جنسهما، هذا ما يوضح أنهم يتعرضون لنفس الضغوطات المدرسية داخل الثانوية وخارجها لأن كلاهما سيجتازان إمتحان شهادة الباكالوريا، هذا يعني أنهما يواجهان نفس الضغط والقلق بشأن مستقبلهم الأكاديمي.

تشير نتائج الدراسة الحالية إلى أن الضغوط المدرسية في مرحلة السنة الثالثة ثانوي تتجاوز الإختلافات الجندرية، وأن التلاميذ يواجهون تحديات متشابهة بغض النظر عن النوع الإجتماعي.

وهذا ما جاءت به نظرية التقييم المعرفي "لازاروس وفولكمان" التي فسرت الضغوط من منظور تقييم الفرد للموقف وإدراكه لتهديداته وتحدياته، ووفقا لهذه النظرية فإن عدم وجود فروق بين الجنسين (ذكور/إناث) في الدراسة الحالية يمكن أن يعزى إلى تشابه التقييم المعرفي للمواقف المدرسية الضاغطة لدى تلاميذ وتلميذات السنة الثالثة ثانوي، فالضغوط المرتبطة بمصير إمتحان شهادة الباكالوريا والخوف من الفشل وثقل المسؤولية تدرك بنفس القدر لدى الجنسين، مما يتسبب في مستويات متقاربة من الضغط المدرسي لكلاهما.

وتؤكد النظرية "التفاعلية الاجتماعي" على أهمية التفاعل بين الفرد والبيئة في تشكيل الضغوط، وتدعم نتائج الدراسة الحالية هذا الطرح، حيث أن البيئة المدرسية الموحدة والمتطلبات الأكاديمية المتشابهة التي يواجهها التلاميذ من كلا الجنسين تخلق تفاعلات متشابهة مع البيئة المدرسية، وبالتالي مستويات متقاربة من الضغوط المدرسية.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما جاءت به دراسة كل من "عبيدي سميرة" (2011) ودراسة "كامل" (2005)، حيث أظهرت نتائجهما عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الضغوط المدرسية تبعا للجنس.

وتتفق أيضا مع دراسة "مدحت سمير" (2002) التي أسفرت نتائجها أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في إدراك ضغوط البيئة المدرسية، وما جاءت به دراسة "بكير مليكة" (2019) التي تبينت أنه لا توجد فروق بين التلاميذ الذكور والإناث في الضغوط المدرسية.

في نفس السياق نجد أيضا دراسة "ريتز" (2002) التي تشير إلى عدم وجود فروق بين الجنسين بخصوص إدراكهم للضغوط.

وتباينت نتائج الدراسة الحالية مع ما جاءت به النظرية "البيولوجية" التي تشير إلى أن الإختلافات الهرمونية والعصبية بين الذكور والإناث قد تؤثر على إستجاباتهم للضغوط، وهذا ما أكده "سيلي" قائلا إن الإستجابة الفيسيولوجية للضغط قد تختلف بين الأفراد.

وهذا ما أكدته دراسة "العربي مداحي وآخرون" (2022) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في الضغوط المدرسية.

كما لم تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة " كروم خميستي" (2005) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الضغوط لصالح الذكور، بالإضافة إلى دراسة "الزهيري لمياء" (2012) التي توصلت إلى وجود فروق في مستوى أحداث الحياة الضاغطة بين الذكور والإناث لصالح الضغوط.

في نفس السياق نجد دراسة "النيل عمرو وآخرون" (2020) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في ضغوط البيئة المدرسية لصالح الإناث، ودراسة "محروس الطملاوي" (2016) التي جاءت نتائجها تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط المدرسية بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

إضافة إلى دراسة "محمود أبو مصطفى" (2016) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الضغوط المدرسية ولصالح الذكور، ودراسة 'الشراب والوادي" (2015) التي أشارت نتائجها إلى أن الطالبات أكثر تعرضا للضغوط المدرسية من الطلاب.

من خلال النتائج المتوصل إليها والتي جاءت عكسية لفرضية الدراسة الحالية، نرفض فرضية البحث ونقبل بالفرضية التي تنص على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الضغوط المدرسية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث).

2. حسب التخصص الدراسي (أدبي/علمي):

جدول رقم (19) يبين دلالة الفروق تبعا للتخصص الدراسي فيما يتعلق بمستوى الضغوط المدرسية:

المتغير	النوع الاجتماعي	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	د. الحرية	"ت" المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة
الضغوط المدرسية	أدبي	111	99.91	19.09	225	- 0.395	0.693	غير دالة
	علمي	116	100.83	15.81				

(أنظر إلى الملحق رقم (6) ص224)

يظهر الجدول رقم (19) نتائج إختبار مستوى الضغوط المدرسية تبعا لمتغير التخصص الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وتشير البيانات إلى أن المتوسط الحسابي للتخصص الأدبي بلغ (99.91) بإنحراف معياري قدره (19.09) حيث بلغ حجم العينة (111) تلميذا، أما بخصوص المتوسط الحسابي للتخصص العلمي بلغ (100.83) بإنحراف معياري قدره (15.81) حيث بلغ حجم العينة (116) تلميذا، وقدرت قيمة "ت" المحسوبة (0.395 -) عند درجة حرية (225) بمستوى دلالة (0.693)، وهي قيمة أكبر من (0.05) مما يشير إلى أن الفروق غير دالة إحصائيا، ما يعني أن فرضية الدراسة لم تتحقق.

يمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية إلى طبيعة النظام المدرسي والتعليمي الموحد الذي يخضع له جميع التلاميذ بغض النظر عن تخصصهم مما يجعلهم يعيشون نفس البيئة المدرسية ويتعرضون لنفس مصادر الضغط الإداري والتنظيمي، إضافة إلى ضغوط الإمتحانات والتقييم التي يواجهها كلا تلاميذ التخصصين فهي متشابهة فيما يتعلق بالإمتحانات والتقييمات المستمرة خاصة في هذه المرحلة التي تعتبر سنة مصيرية تحدد مستقبلهم الأكاديمي.

كما أننا لا ننسى الضغوط الإجتماعية التي يتعرض لها جميع التلاميذ بغض النظر عن تخصصهم، فهي ضغوط متعلقة بتوقعات الأسرة والمحيطين حول ضرورة النجاح والتفوق خاصة عندما يتعلق الأمر بالشهادة لا سيما شهادة الباكالوريا.

والجدير بالذكر التوازن في صعوبة المناهج رغم إختلاف طبيعة المواد الدراسية، إلا أن كلا التخصصين يتضمن مواد تحتاج جهد وتركيز، فالتخصص العلمي يتطلب قدرات تحليلية ومهارات رياضية، بينما التخصص الأدبي يتطلب قدرات لغوية وتحليلية أيضا.

وهذا ما أشار إليه "لازاروس" في نظريته التي تؤكد أن الضغوط ليست ناتجا عن الأحداث نفسها بل عن تقييم الفرد لها وقدرته على التكييف معها، فقد يكون تلاميذ كلا التخصصين يقيمون ضغوط الدراسة بنفس الطريقة ولديهم إستراتيجيات تكيف متقاربة ومتشابهة، في نفس السياق نجد نظرية "سيلي" التي تشير إلى أن جميع الأفراد يمرون بنفس مراحل الإستجابة للضغط (الإنذار، المقاومة، الإنهاك) بغض النظر عن مصدر الضغط، مما قد يفسر تشابه إستجابات التلاميذ من كلا التخصصين.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة "الشراب والوادي" (2015) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق في الدرجة الكلية لمقياس الضغوط المدرسية تعزى إلى التخصص الدراسي.

نجد في نفس السياق دراسة "جواد والجبوري" (2022) التي أشارت نتائجها إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير التخصص (أدبي/علمي) في الضغوط الأكاديمية.

كما نجدها تتفق مع نتائج دراسة "عبد المعطي" (2022) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين ذوي التخصص العلمي والأدبي في الضغوط الدراسية.

وتتماشى أيضا مع نتائج دراسة "محمد شاهين" (2023) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس الضغوط الأكاديمية وذلك تبعا للتخصص الأكاديمي (علمي/أدبي).

وقد أكدت بعض الدراسات الأخرى على عدم وجود فروق في الضغوط المدرسية بين تلاميذ مختلف الشعب وهذا ما أشارت إليه دراستي كل من "سليمات" (2008) و"العناني" (2008).

ونجدها تتفق في جانب من جوانب دراسة "بن يوسف وليد" (2021) التي بينت نتائجها عدم وجود فروق بين شعب العلميين والأدبيين والرياضيات في مستوى الضغط المدرسي لدى بعض أبعاد مقياس الضغط المدرسي.

لم تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة "عبيدي سميرة" (2011) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العلميين والأدبين فيما يخص الضغط المدرسي لدى المراهق المتمدرس في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي لصالح التخصص العلمي.

كما نجد في نفس السياق دراسة بن "يوسف وليد" (2021) وكانت النتائج تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الممارسين للنشاطات الرياضية التربوية في الضغط المدرسي داخل المؤسسات التربوية تعزى لمتغير التخصص لصالح شعبة العلوم التجريبية.

وأكدت هذا دراسة "المقدادي" (1998) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين العلميين والأدبيين في الشعور بالضغط المدرسي لصالح العلميين، وهذا ما جاء كذلك في دراسة "محمد عيساوي" (2008)، ودراسة "بلحسيني" (2000) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العلميين والأدبيين في الشعور بالضغط المدرسي.

وهذا ما أكد عليه "لازاروس" قائلا " أنه ليس بالضرورة ما يراه ويقيمه شخص ما ضغطا يراه الآخر ضغطا".

من خلال النتائج المتوصل إليها والتي جاءت عكسية لفرضية الدراسة الحالية، نرفض فرضية البحث ونقبل بالفرضية التي تنص على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الضغوط المدرسية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي (أدبي/علمي).

5/ إختبار ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

✓ **نص الفرضية الخامسة:** توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس والتخصص الدراسي.

لإختبار الفرضية الخامسة قامت الطالبة بالإعتماد على المعالجة الإحصائية t.test لدلالة الفروق، وحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري حيث تحصلت الطالبة على النتائج التالية:

1. حسب الجنس (ذكور/إناث):

جدول رقم (20) يبين دلالة الفروق تبعا الجنس فيما يتعلق بمستوى الدافعية للإنجاز:

المتغير	االجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	د. الحرية	"ت" المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة
الدافعية للإنجاز	ذكور	98	98.42	24.47	225	0.557	0.578	غير دالة
	إناث	129	96.64	23.28				

(أنظر إلى الملحق رقم (6) ص224)

تظهر النتائج الموجودة في الجدول رقم (20) وجود فرق بسيط في المتوسطين بين الذكور بلغ (98.42) بإنحراف معياري (24.47) والإناث بلغ (96.64) بإنحراف معياري (23.28)، وبلغ عدد الذكور (98) أما الإناث فبلغ عددهن

(129)، إلا أن هذا الفرق غير دال إحصائيا، حيث قدرت قيمة "ت" (0.557) عند درجة الحرية (225) بمستوى دلالة (0.578) وهو أكبر من (0.05)، هذا يدل على أن الفرضية التي تنص على وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس لم تتحقق.

تفسر الطالبة سبب النتائج المتوصل إليها راجع إلى أن كلا الجنسين (ذكور/إناث) يخضعون لنفس الظروف وكلاهما سيجتازان شهادة الباكالوريا، فدافعية الإنجاز بوصفها حالة داخلية تحرك الإنسان وتستثيره بغض النظر عن الجنس وتعتبر طموح يدفع الفرد للمثابرة من أجل بلوغ الهدف، والتلاميذ في هذه الحالة هدفهم الوحيد والرئيسي إجتياز الإمتحان والنجاح في الباكالوريا، والتفوق وإبراز قدراتهم وصولا إلى تحقيق رغبتهم بالإنتقال إلى الجامعة والحصول على نتائج مرضية لهم ولأهلهم، فمن خلال هذا التعريف الذي يدل على أن الدافعية هي تلك الرغبة في تحقيق هدف ما والدافعية القوية التي يتمتع بها كل الأفراد هي عامل أساسي في عدم وجود فروق بين الجنسين.

بمعنى آخر أنه يوجد لدى التلميذ في مرحلة السنة الثالثة ثانوي ما يدفعه للإنجاز، ألا وهو إجتياز إمتحان التعليم الثانوي والإنتقال للمرحلة الجامعية، وهي المرحلة التي يحلم بها كل تلميذ مهما كان جنسه، وهذا ما نراه من خلال مكونات الدافع للإنجاز والمتمثل في الطموح الأكاديمي، فالدافع هنا يتشابه لكل الأنواع وهو النجاح.

كما تعكس نتائج الدراسة الحالية التحولات الجذرية في المفاهيم الإجتماعية والثقافية المتعلقة بالجنسين، فقد إختلفت الصورة المعاصرة بشكل جوهري عن المفاهيم التقليدية التي سادت في العقود الماضية في السابق.

وكما أشارت دراسة "هورنر" (1968) أنه كانت هناك حواجز إجتماعية وثقافية واضحة تحد من طموحات الأنثى، حيث إعتبرت الدراسة أن يتعلمن مبكرا أن المنافسة لا تتوافق مع الهوية الأنثوية وأنها مجال مخصص للذكور، وقد تجلى ذلك في مفهوم "الخوف من النجاح" الذي طورته "هورنر" والذي يعكس الصراعات النفسية للأنثى في المجتمعات التقليدية.

ومع التطورات المتسارعة في مختلف مجالات الحياة تغيرت المفاهيم بشكل جذري، حيث صارت الأنثى قادرة على المنافسة في جميع المجالات وزال مفهوم الحواجز التقليدية.

يؤكد الباحثون "بلومن" و"ليافيت" و"بيز" (1997) على هذا التحول مشيرين إلى أن الأنثى لم تعد مقيدة بالأدوار التقليدية، ولم تعد المنافسة إحتكارا على الذكور، بل أصبحت الأنثى قادرة على التأثر بالنماذج الإيجابية للإنجاز والمنافسة.

هذا التحول أدى إلى تقارب ملحوظ في مستويات الدافعية للإنجاز بين الذكور والإناث، حيث لم تعد هناك فروق جوهرية في الطموح والقدرة على النجاح والإنجاز، وأصبحت الفرص متاحة بشكل متساو للجنسين في مختلف المجالات.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما جاءت به دراسة كل من "أليس" (2011)، "عمور وحيتامة" (2020) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الدافعية للإنجاز في ضوء متغير الجنس، كذلك دراسة "عطية" (2002) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في دافعية الإنجاز الدراسي بين الجنسين.

وتوافقت أيضا مع ما جاءت به نتائج دراسة "القطيش" (2017) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير الجنس، ونتائج "إبراهيم جودة " (1994) و"سميرات" (2014) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في الدافع للإنجاز.

نجد أيضا دراسة "بن فروج" (2016) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في كل من صدق وثبات إختبار دافعية الإنجاز، بالإضافة إلى ما جاءت به دراسة "صرداوي وعمور" (2017) ودراسة "المطوع" (1996) بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى في الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير الجنس.

تعارضت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من "عبده" (2003) ودراسة "يزيد شويعل" (2017) التي أشارت إلى أن الفروق بين الجنسين جاءت لصالح الإناث في الشعور بدافعية الإنجاز.

نجد دراسة "تركي مصطفى" (1988) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز، ودراسة "قطامي" (1993) التي أسفرت نتائجها على وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير الجنس في دافع الإنجاز لصالح الذكور.

إضافة إلى دراسة "محمود أبو مصطفى" (2016) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في مقياس دافعية الإنجاز الدراسي ولصالح الإناث، ودراسة "شيماء الحلواني" (2021) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدافعية للإنجاز لدى المعلمين في القدس تعزى لمتغير الجنس.

ونجد أيضا دراسة "kanr" (2004) التي توصلت نتائجها إلى أن الإناث أكثر دافعية للإنجاز عن الذكور.

وكذا دراسة كل من "المصري وعلي فرح" (2020) التي كشفت نتائجها عن وجود أثر للنوع الاجتماعي في دافعية الإنجاز لصالح الإناث.

من خلال النتائج المتوصل إليها والتي جاءت عكسية لفرضية الدراسة الحالية، نرفض فرضية البحث ونقبل بالفرضية التي تنص على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث).

2. حسب التخصص الدراسي (أدبي/علمي):

جدول رقم (21) يبين دلالة الفروق تبعا للتخصص الدراسي فيما يتعلق بمستوى الدافعية للإنجاز:

المتغير	النوع الإجتماعي	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	د. الحرية	"ت" المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة
الدافعية للإنجاز	أدبي	111	96.54	23.65	225	0.538 –	0.591	غير دالة
	علمي	116	98.24	23.95				

(أنظر إلى الملحق رقم (6) ص224)

يظهر الجدول رقم (21) نتائج إختبار مستوى الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير التخصص الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وتشير البيانات إلى أن المتوسط الحسابي للتخصص الأدبي بلغ (96.54) بإنحراف معياري قدره (23.65) حيث بلغ حجم العينة (111) تلميذا، أما بخصوص المتوسط الحسابي للتخصص العلمي بلغ (98.24) بإنحراف معياري قدره (23.95) حيث بلغ حجم العينة (116) تلميذا، وقدرت قيمة "ت" المحسوبة (0.538 –) عند درجة حرية (225) بمستوى دلالة (0.591)، وهي قيمة أكبر من (0.05) مما يشير إلى أن الفروق غير دالة إحصائيا، ما يعني أن فرضية الدراسة لم تتحقق.

يمكن إرجاع نتائج الدراسة الحالية إلى مجموعة من الأسباب أهمها، تشابه البيئة التعليمية والظروف الدراسية التي يعيشها جميع التلاميذ بغض النظر عن تخصصهم الدراسي، إضافة أن لدافعية الإنجاز عوامل أخرى مشتركة بإمكانها أن تتأثر بها غير التخصص الدراسي مثلا نجد الخلفية الأسرية ومستوى الطموح الشخصي، والتشجيع من الأساتذة والتي قد تكون متشابهة بين طلاب التخصصين.

وقد يرجع ذلك إلى أن الدافعية للإنجاز غير مرتبطة برغبة التلميذ نحو تخصص ما، قد نجد الكثير من التلاميذ وجهوا نحو تخصصات دراسية لا يرودونها إلا أنهم تمكنوا من التأقلم معها والنجاح فيها، ولم تحبطهم عدم رغبتهم للتخصص عن تحقيق الإنجاز، في حين نجد تلاميذ آخرين رغم إختيارهم للتخصص والتوجه برغبة لدراسته إلا أنهم فشلوا في تحقيق الإنجاز، ومن هنا نلتمس أن ليس للتخصص الدور الوحيد في تحقيق الدافعية.

كما لا ننسى دور المرحلة العمرية، فتلاميذ السنة الثالثة ثانوي في مرحلة متقاربة من النمو النفسي والمعرفي مما قد يؤدي إلى تقارب في مستويات الدافعية، كما أن جميع تلاميذ عينة الدراسة بغض النظر عن تخصصهم العلمي أو الأدبي يستعدون لإمتحان نهائي، مما قد يخلق مستوى متقارب من الدافعية.

وهذا ما تؤكد عليه نظرية "ماكيلاند" ترى أن الدافع للإنجاز يتأثر بعوامل إجتماعية وثقافية وشخصية أكثر من أي شيء آخر، وأشار أيضا إلى أن الإنجاز هو الأداء في ضوء مستوى الإمتياز والتفوق أو الرغبة في النجاح والسعي للحصول عليه وهو شعور يمكن تعلمه وتنميته للأفراد، وهذا ما أكدته نتائج الدراسة الحالية فهي لم ترتبط أكثر بالتخصص الدراسي، كما يمكن أن تلاميذ عينة الدراسة لكلا التخصصين الرغبة في النجاح فبطبيعة الحال لكلاهما هدف واحد التحصل على شهادة الباكالوريا.

في نفس السياق نجد نظرية "لكارل روجرز" التي تفترض أن الدافعية ترتبط بتحقيق الذات والنمو الشخصي وهي عوامل قد تتجاوز التخصص الدراسي، وتعتمد على خصائص الفرد الشخصية والإجتماعية.

بالإضافة إلى ما أشارت إليه نظرية "القيمة المتوقعة" التي تفترض أن الدافعية للإنجاز تتأثر بتوقعات النجاح والقيمة المرتبطة بالمهمة، وجوهر النظرية هو أن الدافع لإختيار سلوك معين يحدد من خلال الرغبة في النتيجة، ومن الممكن أن تكون هذه التوقعات والقيم والرغبة في النجاح متشابهة لدى تلاميذ كلا التخصصين في ظل نظام تعليمي موحد.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة "خويلد أسماء" (2005) التي أظهرت نتائجها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ جدع مشترك آداب الموجهين بغير رغبة وتلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الموجهين بغير رغبة في دافعيتهم للإنجاز.

كما نجد دراسة "قدوري خليفة" (2019) التي توصلت نتائجها إلى أنه لا توجد فروق في الدافعية للإنجاز بإختلاف التخصصات، ودراسة "العرفاوي ذهبية" (2021) التي توصلت من خلالها إلى أنه لا توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين التلاميذ الموجهين للشعب العلمية والتلاميذ الموجهين للشعب الأدبية في السنة الثانية ثانوي.

في نفس السياق نجد دراسة "عياط لمين" (2018) التي أشارت نتائجها أنه لا توجد فروق بين التلاميذ ذوي التخصص العلمي والتلاميذ ذوي التخصص الأدبي في دافعية الإنجاز، وكذا نجد دراسة "بن فروج وبوفاتح" (2017) التي كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق في دافعية الإنجاز تعزى للتخصص الدراسي.

كما تبين أيضا في دراسة "مزياني وسيد" (2021) عدم وجود إختلاف في درجات الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير التخصص لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وهذا ما يتماشى أيضا مع دراسة "اليوسف" (2016) التي أشارت إلى عدم

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية.

في حين لم تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة "ملحم والمحرز" (2016) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

نجد أيضا دراسة "الحرفي لمى" (2014) التي كشفت نتائجها عن وجود فروق بين متوسط درجات الطلبة على مقياس الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير التخصص الدراسي لصالح طلبة الكليات التطبيقية.

في نفس السياق نجد دراسة "حنان عبد الرحمن" (2021) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق في أبعاد الدافعية للإنجاز والدرجة الكلية للمقياس في التخصص لصالح التخصص الأدبي.

ولم تتماشى أيضا مع دراسة "سهل فريدة" (2009) التي توصلت إلى أن دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية مرتفعة عن دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

بالإضافة إلى دراسة "قطاف وبوراس" (2021) التي أشارت إلى وجود فروق بين متوسطات الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

من خلال النتائج المتوصل إليها والتي جاءت عكسية لفرضية الدراسة الحالية، نرفض فرضية البحث ونقبل بالفرضية التي تنص على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي (أدبي/علمي).

6/ إختبار ومناقشة نتائج الفرضية السادسة:

✓ **الفرضية السادسة:** توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس والتخصص الدراسي.

لإختبار الفرضية السادسة قامت الطالبة بالإعتماد على المعالجة الإحصائية t.test لدلالة الفروق، وحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري حيث تحصلت الطالبة على النتائج التالية:

1. حسب الجنس (ذكور/إناث):

جدول رقم (22) يبين دلالة الفروق تبعا للجنس فيما يتعلق بمستوى قلق الإمتحان:

المتغير	االجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	د. الحرية	"ت" المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة
قلق الإمتحان	ذكور	98	20.10	7.06	225	- 0.924	0.356	غير دالة
	إناث	129	21.05	8.03				

(أنظر إلى الملحق رقم (6) ص224)

تظهر النتائج الموجودة في الجدول رقم (22) وجود فرق بسيط في المتوسطين بين الذكور بلغ (20.10) بإنحراف معياري (7.06) والإناث بلغ (21.05) بإنحراف معياري (8.03)، وبلغ عدد الذكور (98) أما الإناث فبلغ عددهن (129)، إلا أن هذا الفرق غير دال إحصائيا، حيث قدرت قيمة "ت" (0.924 –) عند درجة الحرية (225) بمستوى دلالة (0.356) وهو أكبر من (0.05)، هذا يدل على أن الفرضية التي تنص على وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس لم تتحقق.

ترجع الطالبة سبب النتائج الحاصلة إلى مجموعة من العوامل المهمة، أولها التشابه المتزايد في الظروف النفسية والإجتماعية، حيث أصبحت البيئة التعليمية أكثر تجانسا وتأثيرا لكلا الجنسين (ذكور/ إناث). وما يؤكد ذلك قول "لندا أيكل" (1965) "بأن الفروق بين الجنسين في ظاهرة القلق يصعب برهنتها" (سايحي،2012، ص 80).

كما يمكن إرجاع السبب إلى تغير الأدوار الإجتماعية والنظرة الخاصة بالأنثى (نفس الشيء مع الضغوط المدرسية)، فلم تعد هناك حواجز بين الذكور والإناث في الوصول إلى المراكز المرموقة.

ويمكن أن تكون بسبب إصرار كلاهما على حد السواء على تحقيق النجاح والمثابرة للتفوق في إمتحان شهادة الباكالوريا، فتولد لديهم قلق إمتحاني بشتى أنواعه ومستوياته ويبقى يلازمهم طيلة فترة التحضير للإمتحان وأثناءه وصولا إلى القلق ما بعد الإمتحان، كما نجد أغلبية التلاميذ ذكور وإناث في هذه المرحلة التعليمية لديهم مبتغى مشترك وهو التعليم الجامعي والتحرر من الضغوطات الأسرية والمدرسية، فكلا الجنسين يواجهان نفس الضغوط التعليمية والتوقعات الإجتماعية ويتأثران بشكل متساو في الخوف من الفشل فمشاعر الخوف هي سمة مشتركة بينهما والرغبة في تحقيق النجاح الأكاديمي.

تلعب العوامل الشخصية والفردية دورا أكبر من الجنس في تحديد مستوى القلق، حيث تتشابه آليات التعامل مع التوتر والإستراتيجيات الدراسية للتعامل مع قلق الإمتحان لدى الذكور والإناث.

وبالتالي فإن قلق الإمتحان ظاهرة نفسية معقدة تعتمد على التركيبة النفسية والوجدانية والذكاء العاطفي أكثر من إعتمادها على الجنس.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما جاءت به دراسة "شريك ويزة" (2019) التي كانت تشير نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في قلق الإمتحان تعزى لمتغير الجنس.

في نفس السياق نجد دراسة "محمد أيلاس" (2016) ودراسة "حنان أبو فودة" (2011) التي توصلت نتائجهما إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في قلق الإمتحان.

كما نجد دراسة "غزال وبن زاهي" (2014) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الإمتحان لدى تلاميذ مرحلة الباكالوريا تبعا لمتغير الجنس.

تتماشى نتائج الدراسة الحالية أيضا مع دراسة "طلحة مسعود وآخرون" (2020) التي كانت نتائجها تدل على عدم وجود فروق في قلق الإمتحان في ضوء متغير الجنس(إناث/ذكور).

بالإضافة إلى دراسة "أبو زيتون" (1988)، كذلك دراسة "الشعراوي جاد" (1995) التي أسفرت نتائجهما عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الإمتحان تعزى لمتغير الجنس.

في حين لم تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة "يزيد شويعل" (2017) التي جاءت تشير إلى أن الفروق بين الجنسين جاء لصالح الإناث في الشعور بقلق الإمتحان، كما نجد دراسة "نائل إبراهيم" (2008) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الإمتحان لدى طلبة الثانوية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

كذلك جاءت معارضة لنتائج دراسة كل من "علي محمد وغريب" (2023)، ودراسة "اليامي فهيد" (2018) التي كانت تدل على وجود فروق في متوسطات درجات قلق الإمتحان تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

بالإضافة إلى دراسة "بوترة والأسود" (2020) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق في مستوى قلق الإمتحان تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، في حين جاءت دراسة "حياة لموشي" (2016) و"أحمد تركي" (2001) التي أشارت نتائجهما إلى وجود فروق في مستوى قلق الإمتحان لكن تعزى لصالح الذكور.

كما أننا نجد دراسة "عيسى وسعد" (2021) ودراسة "نسيمة ملاك" (2018) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق في قلق الإمتحان بين الذكور والإناث من طلاب المرحلة الثانوية لصالح الإناث.

من خلال النتائج المتوصل إليها والتي جاءت عكسية لفرضية الدراسة الحالية، نرفض فرضية البحث ونقبل بالفرضية التي تنص على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث).

2. حسب التخصص الدراسي (أدبي/علمي):

جدول رقم (23) يبين دلالة الفروق تبعا للتخصص الدراسي فيما يتعلق بمستوى قلق الإمتحان:

المتغير	النوع الإجتماعي	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	د. الحرية	"ت" المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة
قلق الإمتحان	أدبي	111	19.78	6.93	225	-1.659	0.098	غير دالة
	علمي	116	21.46	8.18				

(أنظر إلى الملحق رقم (6) ص224)

يظهر الجدول رقم (23) نتائج إختبار مستوى الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير التخصص الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وتشير البيانات إلى أن المتوسط الحسابي للتخصص الأدبي بلغ (19.78) بإنحراف معياري قدره (6.93) حيث بلغ حجم العينة (111) تلميذا، أما بخصوص المتوسط الحسابي للتخصص العلمي بلغ (21.46) بإنحراف معياري قدره (8.18) حيث بلغ حجم العينة (116) تلميذا، وقدرت قيمة "ت" المحسوبة (1.659-) عند درجة حرية (225) بمستوى دلالة (0.098)، وهي قيمة أكبر من (0.05) مما يشير إلى أن الفروق غير دالة إحصائيا، ما يعني أن فرضية الدراسة لم تتحقق.

ترجع الطالبة النتيجة المتوصل إليها في الدراسة الحالية إلى عدة عوامل متكاملة، فبالرغم من إختلاف المواد الدراسية لكلا التخصصين إلا أن المحفزات المسببة للقلق متشابهة لدى كل التلاميذ، بما فيها (الخوف من الفشل، قلة الوقت، صعوبة الأسئلة والمنافسة على المقاعد الجامعية)، إضافة إلى كون هذه المرحلة الدراسية مصيرية للجميع.

كما أن تطبيق أنظمة الدراسة والإمتحانات يؤدي إلى إستجابات متشابهة، يضاف إلى ذلك التوقعات الإجتماعية العالية والصور النمطية حول صعوبة إمتحان الباكالوريا وإنتشار ثقافة التحضير للإمتحانات وأساليبها التي تتخطى حدود التخصصات، ونذكر أيضا تقارب مستوى الدعم الإجتماعي والأسري والمدرسي المقدم لجميع التلاميذ.

ويمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية في ضوء الموروث النظري وبالرجوع إلى مكونات قلق الإمتحان الذي يتكون من عنصرين أساسيين هما مكون "الإنزعاج" ومكون "الإنفعالية"، في هذا السياق بإمكاننا القول أن تلاميذ كلا التخصصين يعانون من نفس المستويات التقريبية من الإنزعاج المعرفي والإنفعالات السلبية المرتبطة بالإمتحانات، فالمكون المعرفي للقلق (الأفكار السلبية حول الفشل والنتائج الغير مرضية) هو قاسم مشترك بين كل التلاميذ سواء العلميين أو الأدبيين، نظرا لتشابه السياق الإمتحاني وأهمية النتائج بالنسبة لمستقبلهم الأكاديمي.

كما يمكننا تفسير النتائج وفقا لنظرية التفسير المعرفي ترى "ألبرت إليس" أن القلق ينتج عن الأفكار اللاعقلانية والمعتقدات الخاطئة، ويمكن تفسير النتائج الحالية بأن التلاميذ في كلا التخصصين لديهم نفس المستوى من الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالإمتحانات مثل التفكير السلبي والتصورات الخاطئة عن الإمتحان (إذا فشلت في الإمتحان فستتوقف حياتي أو يجب أن أنجح بمعدل عال جدا وإلا فأنا فاشل) وغيرها من الأفكار المشابهة والتي قد تكون منتشرة بشكل متساو بين تلاميذ التخصصين.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما جاءت به دراسة "غزال وبن زاهي" (2014) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الإمتحان لدى تلاميذ مرحلة الباكالوريا تبعا لمتغير التخصص الدراسي، وتتماشى أيضا مع دراسة "الزغبي" (2018) التي بينت نتائجها عدم وجود فروق في قلق الإمتحان وفقا للتخصص (علمي/أدبي).

في نفس السياق نجد دراسة "مرعى المجممى" (2006) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في قلق الإختبار تبعا للتخصص العلمي، ودراسة "يزيد شويعل" (2017) التي تبين من خلالها أنه لا توجد فروق في قلق الإمتحان تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي.

جاءت نتائج الدراسة الحالية معاكسة لما جاءت به دراسة "شريك ويزة" (2019) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في قلق الإمتحان تعزى لمتغير التخصص الدراسي لصالح التخصص الأدبي، ودراسة "عويضة كامل" (1996) التي توصلت إلى وجود فروق في درجات قلق الإمتحان تعزى للتخصص لصالح التخصص الأدبي.

بالإضافة إلى نتائج دراسة "أبو زيتون" (1988) التي توصل من خلالها أنه توجد فروق دالة إحصائيا في قلق الإمتحان تعزى لصالح العلميين، ودراسة "علي وغريب" (2018) التي توصلت أيضا إلى وجود فروق في مستوى قلق الإمتحان يعزى للتخصص العلمي.

ونجد أيضا دراسة "الحلو منصور" (1997) التي أشارت نتائجها أن ذوي الإختصاص العلمي هم أعلى في قلق الإمتحان من ذوي الإختصاص الإنساني.

من خلال النتائج المتوصل إليها والتي جاءت عكسية لفرضية الدراسة الحالية، نرفض فرضية البحث ونقبل بالفرضية التي تنص على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي (أدبي/علمي).

2. ملخص نتائج الدراسة:

أعدت الدراسة الحالية بهدف الكشف عن علاقة الضغوط المدرسية والدافعية للإنجاز بقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية يغمراسن بن زيان بولاية تلمسان، مع إلقاء الضوء على دلالات الفروق في كل من مستويات متغيرات الدراسة تعزى لمتغير الجنس والتخصص الدراسي.

فبعد عرض وتحليل النتائج ومناقشتها بالإعتماد على المعطيات النظرية ومختلف الدراسات المنجزة من طرف الباحثين التي لها صلة بمتغيرات الدراسة، وكذا ما تم التوصل إليه من خلال الدراسة الميدانية التي أجريت ضمن هذه الدراسة، قد توصلت الطالبة إلى إستخلاص جملة من النتائج التي نوجزها فيما يلي:

1. لا توجد علاقة إرتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الضغوط المدرسية والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

2. لا توجد علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الضغوط المدرسية وقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

3. لا توجد علاقة إرتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للإنجاز وقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

4. لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الضغوط المدرسية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير النوع الجنس والتخصص الدراسي.

5. لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير النوع الجنس والتخصص الدراسي.

6. لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس والتخصص الدراسي.

3. الإسهامات العملية والعلمية للدراسة:

1/ الإسهام العملي للدراسة:

النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة ستساعدنا على تحسين الوضع المعنوي والنفسي والدراسي للتلاميذ وتعرفهم على أهم الأساليب التي يلجؤون لها في مواجهة كل من الضغط الدراسي وقلق الإمتحان وتعزيز الدافعية كتطوير مهارات إدارة الوقت، وإستراتيجيات إدارة الضغوط والقلق وزيادة الدافعية للإنجاز.

وقد كان الهدف الأسمى للدراسة هو تقديم خدمة توعية للتلاميذ من كلا الجنسين وجميع التخصصات بحيث سلطنا الضوء على فئة مهمة من المجتمع بإعتبارها مستقبل البلاد، كما حاولنا لفت الإنتباه إلى هذه الفئة من خلال التقرب إلى المسؤولين التربويين على رأسهم مديرة ثانوية يغمراسن بن زيان ومستشاري التوجيه وإلى كل من له علاقة ومحاولة تنبيههم ليوجهوا إهتماماتهم نحو هذه الفئة الحساسة خاصة تلاميذ الأقسام النهائية بإعتبارهم مقبلين على شهادة التعليم الثانوي.

2/ الإسهام العلمي للدراسة:

تمثل الإسهام العلمي للدراسة الحالية في إثراء البحث العلمي من خلال التطرق إلى شريحة مهمة المتمثلة في تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، أما بالنسبة للإسهام العلمي الذي قدمه الجانب النظري فقد أقيمت العديد من الدراسات فيما يخص موضوع الدافعية للإنجاز وقلق الإمتحان لكن لم تتعدد الدراسات التي تناولت موضوع الضغوط الدراسية، كما أن الدراسة الحالية حسب معلومات الطالبة تعتبر الأولى من نوعها التي جمعت بين المتغيرات الثلاث.

وفي الأخير وبعد ما تم التوصل إليه في الدراسة الحالية نقدم فيما يلي مجموعة من التوصيات التي من الضروري لفت الإنتباه إليها والمتمثلة في:

– من الضروري توفير وتفعيل الخدمات الإرشادية التربوية النفسية داخل المؤسسات التعليمية بشكل دائم ومستمر، ودعم وتعزيز دور المرشدين التربويين من خلال تزويدهم بمعرفة عملية حول الآليات التي تربط هذا النوع من المتغيرات.

- إقامة الندوات والمؤتمرات التوعوية التي تهتم بقضايا المراهقين المتمدرسين.

- العمل على تحسين البيئة المدرسية من جميع الجوانب.

- تطوير برامج تدريبية للأساتذة لمساعدتهم على خلق بيئة داعمة تقلل من الضغوط والقلق وتعزز الدافعية.

- إقتراح أساليب تقييم بديلة قد تقلل من قلق الإمتحان مع الحفاظ على المعايير الأكاديمية.

- تكييف وتطوير أدوات قياس مناسبة للبيئة المحلية لتقييم مستويات الضغط والدافعية والقلق.

- توضيح أهم آليات إشراك الأسرة في دعم التلميذ وتوعيتهم بأهمية التخفيف من الضغوط والقلق لدى أبنائهم والتركيز على تعزيز دافعيتهم للإنجاز ودعمهم بدلا من مقارنتهم مع الآخرين.

- وضع برتوكولات للتدخل المبكر فيما يخص التلاميذ المعرضين لإرتفاع مستويات القلق وإنخفاض الدافعية.

- إعادة تنظيم الجداول الدراسية بما يسمح بفترات راحة كافية.

الخـــــــــاتمة

الخاتمة:

فـي ختام دراستنا الحالية التي سعت إلى الكشف عن العلاقة بين الضغوط المدرسية والدافعية للإنجاز بقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، والذي يعتبر موضوع بالغ الأهمية يرتبط بمرحلة حساسة في المسار التعليمي للتلاميذ، فالسنة الثالثة ثانوي تمثل محطة مصيرية يتعرض فيها التلاميذ لضغوطات متعددة المصادر، وتتطلب منهم دافعية مرتفعة للإنجاز في ظل مستويات متفاوتة من قلق الإمتحان.

انطلقت الدراسة الحالية من فكرتين أساسيتين وجهتها العمل البحثي منذ البداية، حيث تمثلت الفكرة الأولى في جمع المادة العلمية ودراسات وإهتمامات الباحثين ببعض العوامل الموجهة لسلوك المتعلم الدراسي، والتي لها علاقة بنتائج تحصيلهم الأكاديمي، وهي الضغوط المدرسية والدافعية للإنجاز وقلق الإمتحان.

أما الفكرة الثانية فتجسدت في الإختلاف الذي ظهر بين الباحثين في تفسيراتهم وتناولاهم النظرية وطروحاتهم حول متغيرات الدراسة والنتائج التي تم التوصل إليها.

ومن هذا المنطلق إتجهت الدراسة الحالية ميدانيا للإجابة على مجموعة من التساؤلات التي تضمنتها إشكالية الدراسة حول العلاقة بين الضغوط المدرسية والدافعية للإنجاز بقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي أولا، ودراسة الفروق في مستويات المتغيرات الثلاث وفق الجنس والتخصص الدراسي ثانيا، ودراسة الموضوع من جميع جوانبه النظرية وتحليل عناصره إنطلاقا من المنهجية التي تم على أساسها تحديد مجتمع ومنهج الدراسة وعينتها الإستطلاعية والأساسية، وأدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجتها ميدانيا وإحصائيا.

وتظهر أهمية الدراسة الحالية كونها تناولت متغيرات ذات تأثير بين على النتائج الدراسية للتلاميذ والتي لها دور في تفسير سلوك المتعلم من حيث النجاح أو الفشل في المجال الدراسي، وتحديد مستقبله وتحقيق طموحاته بالحصول على شهادة الباكالوريا، وذلك تمهيدا لحياته الجامعية من جهة والمهنية من جهة أخرى.

تشكل الضغوط المدرسية عائقا أمام تلميذ الباكالوريا على مدار العام الدراسي، سواءا نشأت هذه الضغوطات من المحيط الأسري أو البيئة المدرسية، قد تحول بينه وبين تحقيق طموحاته وتطلعاته وغاياته المستقبلة.

عندما يتعرض التلميذ إلى مستويات عالية من الضغط المدرسي أثناء سعيه لإتمام مهامه الدراسية المختلفة والإستمرار فيها ومواجهته للعقبات والتحديات داخل وخارج المؤسسة، مع إصراره على التفوق وإنجاز مشروعه التعليمي، فإن ذلك يمكن أن يؤثر بشكل مباشر على دافعيته للإنجاز وتوازنه النفسي.

وفي المقابل فإن إمتلاك التلميذ لدافعية إنجاز عالية تظهر من خلال تكريس الجهد اللازم لإتمام النشاطات الدراسية المتنوعة بمثابرة وعزيمة قوية، والتصدي للصعوبات والعقبات التي تواجهه سواءا داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها، والعزم على النجاح وبلوغ أهدافه الأكاديمية يسهم في تعزيز إستقراره النفسي ويمكنه من تجاوز وتصدي الضغوط المدرسية التي تعترضه.

كما أن المستوى المنخفض من قلق الإمتحان يجعله يتقبل إمتحان الباكالوريا والنظر إليه بكل عزيمة وتفاؤل والتحضير له بشكل جيد، والذي بدوره يسهم بشكل كبير في الحصول على الشهادة والإلتحاق بالمقاعد الجامعية.

والثانوية بإعتبارها مؤسسة تعليمية مجبرة على توجيه أنظارها واهتماماتها في مساعدة المتعلم خاصة تلاميذ السنة ثالثة ثانوي بإعتبارهم شريحة حساسة بحاجة إلى رعاية وإرشاد خاص في كيفية مواجهة الضغوط المدرسية قصد رفع دافعيتهم للإنجاز وتحقيق مستوى معتدل ومقبول من قلق الإمتحان الملائم والإيجابي ما يخلق توازن من جميع الجوانب.

وبالرغم من عدم تحقق أي فرضية من الفرضيات التي تم طرحها في الدراسة الحالية وأخذت النتائج منحى آخر، وبالمقارنة مع نتائج دراسات مشابهة، ربما السبب راجع لعدة عوامل أهمها (إختلاف عينة الدراسة وإختلاف البيئة، المقاييس المستخدمة وحتى الظروف التي أجريت فيها الدراسة وطبقت فيها المقاييس، والأساليب الإحصائية إلى غير ذلك)، إلا أن هذا لا يعني فشل البحث بل يفتح آفاقا جديدة له ويدعو إلى إعادة التفكير في الإفتراضات السائدة حول العلاقة بين الضغوط المدرسية والدافعية للإنجاز بقلق الإمتحان.

ومن هذا المنطلق وفي ضوء إختلاف النتائج المتوصل إليها في الدراسة الميدانية مع مجموعة من الدراسات الأخرى، وأثناء إعداد الدراسة الحالية أثار الطالبة عدة متغيرات ذات علاقة بمتغيرات البحث الحالي وبعض التساؤلات التي تحتاج إلى المزيد من الدراسات، فقد قامت الطالبة بإقتراح بعض البحوث التي تستحق أن يتم إجراءها منها:

1. فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي للتخفيف من حدة الضغوط المدرسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

2. فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتنمية دافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

3. فاعلية برنامج معرفي سلوكي للتخفيف من مستوى قلق الإمتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

4. دراسة العلاقة بين الضغوط المدرسية والدافعية للإنجاز بقلق الإمتحان لدى عينة من طلاب الجامعة.

5. دراسة تبحث عن الإختلاف بين فئات الضغوط المدرسية والدافعية للإنجاز وإن كان يرافقه إختلاف في مستويات قلق الإمتحان لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية.

6. إجراء دراسات تتبعية لمراقبة تطور العلاقة بين المتغيرات الثلاث عبر السنوات الدراسية.

7. إجراء دراسات مقارنة بين مختلف التخصصات الدراسية وتأثيرها على العلاقة بين متغيرات الدراسة الثلاث

المـــــــــــراجع

قائمة المراجع:

➢ المراجع العربية:

1. إبراهيم بن درف. (2018). الخصائص السيكومترية لمقياس سبيلبرجر "سمة القلق وحالة القلق" الصورة (ي) لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي بمدينة مستغانم. رسالة ماجيستير منشورة. كلية العلوم الإجتماعية. جامعة وهران 2. الجزائر.
2. إبراهيم عبد الرحيم إبراهيم، وتاج السر أمونة، وطلحة السماني أحمد زيتونة. (2023). فاعلية برنامج إرشادي معرفي لخفض قلق الإمتحان لدى عينة من طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية بولاية الخرطوم محلية سوبا والشهداء. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية. 4 (1). 960- 719.
3. إبراهيم عبد الستار. (1998). الإكتئاب، إضطرابات العصر الحديث، فهمه وأساليب علاجه. علم المعرفة. سلسلة عالم المعرفة. العدد 239.
4. إبراهيمي رشيد. (2019). إقتراح برنامج إرشادي رياضي لخفض مستوى القلق أثناء إختبارات التربية البدنية وإنعكاسها على مستوى الأداء الرياضي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي "دراسة ميدانية لبعض ثانويات ولاية الجلفة مقاربة ذات بعد نفسي تربوي". أطروحة دكتوراه. معهد التربية البدنية والرياضية. جامعة الجزائر (3).
5. إبن خلدون. (1988). المقدمة. ط 1. دار المعرفة للنشر والتوزيع. بيروت. لبنان.
6. أبو أسعد أحمد عبد اللطيف. (2009). الإرشاد المدرسي. ط 1. دار الميسرة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
7. أبو جبر جهاد حسين. (2012). التحصيل الدراسي في ضوء قلق الإمتحان ودافعية الإنجاز والجنس لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بئر السبع. رسالة ماجيستير منشورة. كلية التربية. جامعة اليرموك.
8. أبو رياش حسين. (2003). الدافعية والذكاء العاطفي. ط 1. دار الفكر. مصر.
9. أبو زيتون موسى. (1988). العلاقة بين قلق الإمتحان والتحصيل الدراسي العام لدى طلبة مدارس محافظة إربد. رسالة ماجيستير غير منشورة. جامعة اليرموك. أربد. الأردن.
10. أبو عزب نائل إبراهيم. (2008). فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الإختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة. رسالة ماجيستير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين.
11. أبو علام إبراهيم. (1986). علم النفس التربوي. د ط. دار النهضة العربية. لبنان.
12. أبو علام رجاء محمود. (1986). علم النفس التربوي. ط 4. دار القلم للنشر والتوزيع. الكويت.
13. أبو علام رجاء محمود. (2014). التعلم أسسه وتطبيقاته. ط 1. دار الميسرة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

14. أبو فودة، حنان أحمد عبد الله. (2011). العلاقة بين قلق الإختبار والتحصيل الدراسي لدى الطلبة. رسالة ماجيستير منشورة. كلية العلوم التربوية والنفسية. جامعة عمان العربية.
15. أبو لطيفة لؤي حسن محمد. (2019). مستوى الطموح وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة. مجلة الشمال للعلوم الإنسانية. 4 (2). 53- 86.
16. أبو مصطفى محمد محمود سالم. (2016). فاعلية الذات كمتغير وسيط في العلاقة بين الضغوط المدرسية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة خان يونس. رسالة ماجيستير. كلية التربية. جامعة الأقصى.
17. أحمد إبراهيم سعد. (2007). دافعية الإنجاز (دراسة تنموية). ط 2. مكتبة النهضة المصرية. القاهرة.
18. أحمد حسن عماد. (2006). مدى فعالية برنامج تدريبي في خفض الضغوط النفسية لدى طلاب الجامعة وأثره في مهارات الإستذكار والتحصيل الأكاديمي. مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط. 22 (01). 02 – 112.
19. أحمد عبد الرحمن حنان. (2021). التعليم الإلكتروني وعلاقته بالدافعية للإنجاز والتوافق الدراسي لدى عينة من طلبة الجامعة. كلية الدراسات الإنسانية. جامعة الأزهر. (27). 1894- 1998.
20. الأزرق عبد الرحمن صالح. (2000). علم النفس التربوي للمعلمين. ط 1. دار الفكر العربي مكتبة طرابلس العلمية. لبنان.
21. أسعد وطفة علي. (1995). علم الإجتماع التربوي. د ط. منشورات جامعة دمشق للنشر والتوزيع. دمشق.
22. إسماعيل سميحة عبد الفتاح. (1994). أثر ممارسة أنماط من الأنشطة الرياضية على القلق كحالة وكسمة. المجلة المصرية للدراسات النفسية بالقاهرة. (9). 49- 70.
23. إسماعيل صالح عبد الرحمن. (1994). قلق الإمتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي والجنس والعمر لدى طلبة المدراس الثانوية في محافظة الزرقاء. رسالة ماجيستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية. عمان. الأردن.
24. إسماعيل محمد عما الدين. (2010). الطفل من الحمل إلى الرشد. ط 1. دار الفكر ناشرون وموزعون. دب.
25. ألركابي صبري عبد الله كاظم. (2018). درجة قلق الإمتحان لدى طلبة الخامس الإعدادي في أداء الإختبار. مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الإجتماعية (بحوث العلوم النفسية والتربوية). ج3 (30). 337- 353.
26. أنور إسماعيل تهاني. (2015). دراسة مقارنة في دافع الإنجاز الدراسي بين الطالبات المتزوجات وغير المتزوجات في كلية التربية للعلوم الإنسانية لجامعة البصرة. مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الإجتماعية. (20). السنة السابعة. 510- 529.

27. الأهواني حسين هاني. (2005). مصادر الضغوط النفسية الدراسية وعلاقتها بفعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة والأزهرية "دراسة مقارنة". مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر. 24 (128).17-220.

28. إيزيس عبد المسيح. (2019). علم النفس التربوي. ط 3. دار الفكر العربي. لبنان.

29. أيلاس محمد. (2016). تقدير الذات وعلاقته بقلق الإمتحان عند تلميذ السنة ثالثة ثانوي. مجلة جسور المعرفة. 2 (6). 167- 183.

30. باهي حسن مصطفى، وحشمت حسين أحمد. (2002). المرجع في علم النفس الفيزيولوجي- نظريات، تحليلات، تطبيقات -. ط 1. مكتبة الأنجلو المصرية. مصر.

31. باهي حسن مصطفي، وأمينة إبراهيم شلبي. (1998). الدافعية نظريات وتطبيقات. ط 1. مركز الكتاب للنشر. القاهرة.

32. البحيري عبد الرقيب أحمد. (1984). إختبار حالة وسمة القلق للكبار. د ط. مكتبة النهضة المصرية. القاهرة. مصر.

33. بخيت عبد الرحيم. (1989). قلق الإمتحان "المفهوم، العلاج، والقياس". ط 1. دار النهضة المصرية. القاهرة.

34. بدوي زينب عبد العليم. (2002). النموذج السببي للعلاقات بين الإنبساطية والعصابية والمستوى الإجتماعي والإقتصادي ودافعية الإنجاز والضغوط الاكاديمية على طلاب الجامعة، مصر. مجلة كلية التربية. (26) ج 3. 10- 78.

35. بدوي منى حسن السيد. (2001). أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطالب على فعالية الذات. المجلة المصرية للدراسات النفسية.11 (29). 151- 200.

36. برابح نعيمة. (2020). جودة الحياة وعلاقتها بالتفكير الإبتكاري ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. أطروحة دكتوراه منشورة. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة المسيلة. الجزائر.

37. برجان سعاد. (2012). أهمية فعالية الذات في إدارة الضغوط الدراسية وتحقيق التوافق النفسي الإجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. رسالة ماجيستير. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة الجزائر.

38. بكير مليكة. (2019). المرونة النفسية وعلاقتها بالضغوط المدرسية لدى التلاميذ المترشحين لإمتحان الباكالوريا. مجلة دفاتر البحوث العلمية. 7 (1). 48- 74.

39. لبكيري عبد الحفيظ، وصرداوي نزيم. (2020). الضغوط النفسية المدرسية لدى التلاميذ المقبلين على إمتحان شهادة الباكالوريا – دراسة ميدانية بثانوية ولاية سطيف -. جامعة مولود معمري. تيزي وزو الجزائر. مجلة دراسات نفسية وتربوية. 13 (4). 316 – 337.

40. بن حميد السهلي عبد الله. (2010). أساليب مواجهة الضغط النفسي لدى الشباب من المرضى المترددين على مستشفى الطب النفسي بالمدينة المنورة وغير المرضى. أطروحة دكتوراه. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

41. بن خليفة إسماعيل. (2018). التوافق الدراسي وعلاقته بالضغوط النفسية المدرسية وجودة الحياة لدى تلاميذ التعليم الثانوي. أطروحة دكتوراه. كلية العلوم الإجتماعية. جامعة أبو القاسم سعد الله. الجزائر.

42. بن طه الصافي عبد الله. (2002). الفروق في القابلية للتعلم الذاتي وقلق الإختبارات ومستوى الطموح بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضيه بالصف الأول الثانوي. مجلة العلوم الإجتماعية مجلس النشر العلمي جامعة الكويت. 30 (1). 69- 96.

43. بن عباد فتحي، وعيسو عقيلة. (2021). الضغوط النفسية المدرسية لدى التلاميذ المقبلين على إمتحان شهادة الباكالوريا. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية. (13). (2). 1- 14.

44. بن عباد قدور هوارية. (2002). التوافق العام لدى متربصي التكوين المهني وعلاقته بالدافعية للإنجاز. رسالة ماجيستير. كلية العلوم الإجتماعية. جامعة وهران. الجزائر.

45. بن فروج هشام. (2016). دراسة بعض الخصائص السيكومترية لإختبار دافعية الإنجاز في ضوء متغيرات المستوى الدراسي والتخصص الدراسي والجنس. رسالة ماجيستير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة. الجزائر.

46. فروج هشام، وبوفاتح محمد. (2017). دافعية الإنجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة الأغواط. مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية. 9 (28). 125- 138.

47. بن يوسف وليد. (2021). النشاطات الرياضية التربوية وعلاقتها بالتقليل من الضغط المدرسي وسلوكيات العنف بين التلاميذ داخل المؤسسات التربوية – دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية سطيف -. أطروحة دكتوراه. معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية. جامعة محمد بوضياف. المسيلة. الجزائر.

48. بني يونس محمد محمود. (2007). سيكولوجية الدافعية والإنفعالات. ط 1. دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة. الأردن.

49. بهاء الدين ماجدة. (2008). الضغط النفسي مشكلاته وأثره على الصحة النفسية. ط 1. دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان.

50. بوبشيت الجوهر بنت إبراهيم. (2008). المشكلات الأكاديمية التي تواجه طالبات كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل من وجهة نظرهن. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. 20. (1). 175- 241.

51. بوترة فايزة. (2021). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض مستوى قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي "دراسة شبه تجريبية بمتقنة كركوبية خليفة الرباح ولاية الوادي". أطروحة دكتوراه منشورة. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة الشهيد حمة لخضر. الوادي. الجزائر.

52. بوترة فايزة، والأسود الزهرة. (2020). قلق الإمتحان وعلاقته ببعض المتغيرات لدى تلاميذ الثالثة ثانوي دراسة ميدانية بمتقنة كركوبية خليفة – الرباح – الوادي. مجلة العلوم النفسية والتربوية. 6 (3). 242- 260.

53. بوجطو فاطمة الزهراء. (2008). أثر السمات الشخصية والنفسية على الدافعية للإنجاز لدى المراهقين المتمدرسين. رسالة ماجيستير. كلية العلوم الإجتماعية. جامعة البويرة. الجزائر.

54. بوجمعة محمد الأمين. (2023). معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية وآليات تحسين مهاراتها (من وجهة نظر أساتذة اللغات الأجنبية بمتوسطات ولاية تلمسان). أطروحة دكتوراه منشورة. كلية العلوم الإجتماعية. جامعة وهران 2 محمد بن أحمد. الجزائر.

55. بوحفص بن كريمة. (2022). دافعية المعلمين للإنجاز في ظل نمط الإشراف التربوي دراسة ميدانية بمدينة ورقلة. مجلة الواحات للبحوث والدراسات. 15 (2). 237- 252.

56. بوحمامة محمد جيلالي. (2009). الدافعية والتعلم. مجلة التربية. سبتمبر 38 (170). 158- 178.

57. بوحوش عمار، والذنيبات محمد محمود. (2007). مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث. ط4. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر.

58. بودربالة شهرزاد. (2011). الدافعية للإنجاز، القلق والتحصيل الدراسي لدى تلامذة الثانوية. رسالة ماجيستير. كلية العلوم الإجتماعية. جامعة وهران. الجزائر.

59. بوفاتح محمد. (2005). الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. رسالة ماجيستير. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة ورقلة.

60. تركي مصطفى أحمد. (1981). قلق الإمتحان بين القلق كسمة والقلق كحالة. مجلة كلية العلوم الإجتماعية. جامعة الكويت. 9 (3).

61. تركي مصطفى أحمد. (1988). الدافعية للإنجاز عند الذكور والإناث في موقف محايد وموقف منافس. مجلة العلوم الإجتماعية. 157- 179.

62. تقار مبروك. (2024). أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الإبتدائي دراسة ميدانية على أساتذة ولاية المغير. أطروحة دكتوراه منشورة. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة محمد خيضر. بسكرة. الجزائر.

63. توفيق أحمد زكريا. (1989). دراسة تأثير القلق في التحصيل الدراسي لدى الطلاب ذو قدرات عقلية مختلفة درجات الذكاء. مجلة علم النفس. الهيئة المصرية العامة للكتاب بالقاهرة. (10). 77- 87.

64. توق محي الدين وآخرون. (2009). أسس علم النفس التربوي. ط 2. دار الفكر العربي. الأردن.

65. تيكاري نصيرة. (2024). قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على شهادة الباكالوريا في ضوء متغيري الجنس والإعادة. مجلة جسور المعرفة. 10 (1). 497- 505.

66. ثائر حسن زينب، ومحمد باكر نداء. (2023). الشرود الذهني لدى طلبة المرحلة الثالثة في كليات التربية. مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية. 48 (1). 329- 347.

67. ثروت مها أحمد، ومحمد أمين زينب، والسيد الحسني نادية، ومحمد العربي زينب. (2019). المقررات الإلكترونية وعلاقتها بتنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوي وفق أسلوبهم المعرفي. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية كلية التربية النوعية. (22). 144- 162.

68. ثورندايك. (1995). قوانين التعلم. ط 2. دار المعرفة للنشر والتوزيع. الإسكندرية. مصر.

69. جاوش الباوي. (2009). مصادر الضغط النفسي لدى الأطفال كما يدركها الأطفال وكما يدركها المعلمون. مجلة علوم إنسانية. 42 (7). 1- 26.

70. الحلو بثينة منصور. (1997). قلق الإمتحان لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية الأداب. (87). 279- 296.

71. الجلاد ربا أحمد علي. (2015). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي في خفض قلق الإمتحان والإكتئاب لدى طلبة الثانوية العامة في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات العليا.

72. جلجل محمد نصرة. (2007). أثر التدريب على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي لدى طلاب شعبة معلم الحاسب الآلي. مجلة البحوث النفسية التربوية. (1). 157- 322.

73. جمعة سيد يوسف. (2007). إدارة الضغوط. ط 1. مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث في العلوم الهندسية. كلية الهندسة. جامعة القاهرة. مصر.

74. جمعة صالح ليلى. (2021). أثر إستخدام نموذج لاند البنائي لتنمية بعض عادات العقل والدافعية للإنجاز في مادة العلوم بالمرحلة الإعدادية. المجلة التربوية. 22 (89). 732- 798.

75. جميل حافظ أبو فاخر ياسمين. (2021). القلق وعلاقته بالطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة دراسات تربوية وإجتماعية. 27 (2). 240- 274.

76. الجندي إيمان. (2013). ضغوط الوالدين وعلاقتها بالدافعية للإنجاز. مجلة علم النفس. 26 (52). 128- 171.

77. الجولاني عمر فايدة. (1999). تشخيص وعلاج المشكلات الإجتماعية والنفسية. د ط. مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية. القاهرة.

78. حامد زهران محمد. (2000). الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية. ط 1. عالم الكتب. القاهرة. مصر.

79. حتاملة مازن رزق. (2002). مصادر الضغط لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك –دراسة تحليلية–. مجلة العلوم التربوية والنفسية. كلية التربية. جامعة البحرين. 3 (4). 209

80. حجاج عمر. (2019). الضغط المدرسي وعلاقته بالدافعية للتعلم دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية بوجمعة قرمة غرداية. مجلة الواحات للبحوث والدراسات. 12 (2). 553– 581.

81. حجازي مصطفى. (2004). الصحة النفسية من منظور دينامي تكاملي للنمو في البيت والمدرسة. ط 2. المركز الثقافي العربي. الدار البيضاء. المغرب.

82. حداد نسيمة. (2001). علاقة الدافع للإنجاز والقلق بالنجاح في إمتحان الباكالوريا. رسالة ماجيستير غير منشورة. كلية العلوم الإجتماعية. جامعة الجزائر.

83. الحربي ليلى مقبل بخيت. (2013). فعالية برنامج إرشادي سلوكي لخفض قلق الإختبار لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنور. رسالة ماجيستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة طيبة. السعودية.

84. الحرفي لمى. (2014). الأمن النفسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة جامعة دمشق. مجلة جامعة البعث. 36 (8). 91– 118.

85. حريم حسين. (2002). السلوك التنظيمي سلوك الأفراد والجماعات. د ط. دار زاهر للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

86. حسين، جواد نبأ محسن، وجبر الجبوري كاظم. (2022). الضغوط الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة إشراقات تنموية. (31). 372– 408.

87. الحلواني، شيماء محمد فهمي. (2021). دافعية الإنجاز لدى المعلمين بمنطقة القدس وفق نظرية مكليلاند وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 5 (33). 37–20.

88. حمدات محمد حسن. (2004). السلوك التنظيمي والتحديات المستقبلية في المؤسسة التربوية. ط 1. دار وفاء. الإسكندرية. مصر.

89. حمري سارة. (2016). الضغط النفسي وتقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى طلبة المدارس التحضيرية. أطروحة دكتوراه منشورة. كلية العلوم الإجتماعية. جامعة وهران 2. الجزائر.

90. حمري صارة. (2012). علاقة تقدير الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلامذة الثانوية. رسالة ماجيستير منشورة. كلية العلوم الإجتماعية. جامعة وهران. الجزائر.

91. حمزاوي زهية. (2018). فاعلية الإسترخاء التصاعدي لجاكبسون في التخفيف من قلق الإمتحان لدى الطالبات المقبلات على إمتحان شهادة الباكالوريا دراسة ميدانية لأربع حالات بثانوية الأمير عبد القادر مستغانم. مجلة دراسات نفسية وتربوية. 11 (2). 182- 198.

92. الحموري فراس أحمد مصلح. (1995). أثر العلاج بالقراءة في تخفيض قلق الإمتحان. رسالة ماجيستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة اليرموك. الأردن.

93. الحنفي عبد المنعم. (2003). الموسوعة النفسية، علم النفس والطب النفسي. ط 2. مكتبة مدبولي. القاهرة.

94. الخالدي أديب محمد. (2009). المرجع في الصحة النفسية نظرية جديدة. ط 1. دار وائل. عمان. الأردن.

95. الخطايبية ماجدة، والطويسي أحمد، والسلطاني عبد الحسين. (2004). التفاعل الصفي. د ط. دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

96. خلف محمد رحاب، ويوسف محمد وليد، وعزت ذكي نسرين. (2022). بيئة تعلم إلكترونية قائمة على محفزات الألعاب وأثرها في تنمية الإنخراط في التعلم وبقاء أثره لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية منخفضي ومرتفعي الدافعية للإنجاز. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية. 8 (43). 319- 375.

97. خلوفي سهام. (2017). الضغوط الدراسية وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية. مج 5 (12). 187- 196.

98. خليف سالم رفقة. (2009). علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية علجون. مجلة البحوث التربوية والنفسية. 6 (23). 134- 169.

99. خليفة عبد اللطيف محمد. (1990). الإنفعالات علم النفس العام. مكتبة غريب للنشر والتوزيع. القاهرة.

100. خليفة عبد اللطيف محمد. (2000). الدافعية للإنجاز. د ط. دار غريب للنشر والتوزيع. القاهرة.

101. خماد محمد، وبن نويوة سعيد. (2023). الضغوط النفسية والمدرسية وعلاقتها بمستوى الصحة النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية. مجلة العلوم الإنسانية. 34 (2). 527- 542.

102. خميس محمد عثمان أماني. (2020). فاعلية إستخدام ملف الإنجاز على دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال. المجلة التربوية. كلية العلوم والدراسات الإنسانية. جامعة عبد الرحمن فيصل. المملكة السعودية. (74). 42- 61.

103. الخميسي سلامة السيد. (2000). التربية والمدرسة والمعلم "قراءة إجتماعية ثقافية". د ط. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر. الإسكندرية.

104. خنيش ليلى. (2015). الضغوط النفسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز وقلق الإمتحان. مجلة الدراسات والبحوث الإجتماعية. جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي. (12). 100- 113.

105. خويلد أسماء. (2005). الدافعية للإنجاز في ظل التوجيه المدرسي بالجزائر دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي بمدينة ورقلة. رسالة ماجيستير منشورة. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة ورقلة. الجزائر.

106. الخيري حسن بن حسين. (2008). الرضى الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى عينة من المرشدين المدرسين بمراحل التعليم العام بمحافظتي الليث والقنفذة. رسالة ماجيستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم االقرى المملكة العربية السعودية.

107. دافيدوف ليندا، والطواب سيد، ومحمود عمر، وأبو حطب فؤاد. (2000). الشخصية الدافعية والإنفعالات. الدار الدولية للإستثمارات الثقافية. ط 1. القاهرة. مصر.

108. الداهري صالح حسن. (2005). مبادئ الصحة النفسية. ط 1. دار وائل. عمان. الأردن.

109. الداهري صالح حسن، والكبيسي وهيب مجيد. (1999). علم النفس العام. ط 1. دار الكندي للنشر والتوزيع. الأردن.

110. دايلي ناجية. (2013). الضغط النفسي لدى المرأة المتزوجة العاملة في الميدان التعليمي وعلاقته بالقلق دراسة ميدانية بولاية سطيف. رسالة ماجيستير غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة محمد لمين دباغين. سطيف2. الجزائر.

111. الدبيب محمد أحمد. (2023). قلق الإمتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية وعلاقته بالتحصيل. مجلة جامعة بني وليد للعلوم الإنسانية والتطبيقية. (3). 329- 343.

112. الدجاني عفاف محمد. (2018). النظرية البنائية في الدافعية. ط 2. دار المعرفة الجامعية. لبنان.

113. الدحادحة باسم محمد علي. (2014). أثر العلاج بالقراءة في خفض قلق الإمتحان وتحسين مستوى التوافق النفسي لدى الطلبة القلقين بسلطنة عمان. مجلة دراسات نفسية وتربوية. المجلد 12. 17- 42.

114. دحماني فاطمة. (2015). الدافعية للإنجاز وعلاقتها بالرضا الوظيفي عند موظفي مديرية أملاك الدولة بمنطقة تامنغست دراسة ميدانية. رسالة ماجيستير. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة الجزائر 2. الجزائر.

115. الدردير أحمد عبد المنعم. (2005). الجوانب الإجتماعية في التعلم المدرسي "مقدمة نظرية وتطبيقات". ط 1. عالم الكتب. القاهرة.

116. دوكم عبده مجاهد أنيسة. (1996). أثر المعرفة السابقة بطبيعة أسئلة الإختبار على قلق الإختبار والتحصيل. رسالة ماجيستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس. مصر.

117. ديماس محمد. (1999). أسرار التفوق الدراسي. د ط. دار الجزم. بيروت.

118. راجح بركات أسيا بنت علي. (2000). العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والإكتئاب لدى بعض المراهقين والمراهقات المراجعين لمستشفى الصحة النفسية بالطائف. رسالة ماجيستير. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

119. راشد محمد عدي. (2009). قلق الإمتحان وعلاقته بالتفكير العلمي لدى طلبة الجامعة. مجلة البحوث التربوية والنفسية. (21). 1- 12.

120. ربابعة هشام عبد الحافظ. (2018). المرونة النفسية وعلاقتها بقلق الإختبار لدى طلبة الجامعة الأردنية. رسالة ماجيستير منشورة. كلية التربية. جامعة اليرموك. إربد. الأردن.

121. ربوح محمد. (2017). دافعية الإنجاز وعلاقتها بالمكانة الإجتماعية عند الرياضي المعاق حركيا دراسة ميدانية لبعض نوادي الجزائر العاصمة لألعاب القوى. رسالة دكتوراه منشورة. معهد التربية البدنية والرياضية. المعالمة زرالدة. الجزائر.

122. رحالي حمزة. (2015). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بقلق الإمتحان والدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي "دراسة ميدانية بولاية المسيلة". رسالة ماجيستير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية والعلوم الإسلامية. جامعة الحاج لخضر. باتنة. الجزائر.

123. رحماني جمال، وفتال صليحة. (2023). قلق الإمتحان وعلاقته بالصلابة النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. مجلة العلوم النفسية والتربوية. 9 (1). 194- 206.

124. الرشيدي هارون توفيق. (1999). الضغوط النفسية طبيعتها نظرياتها برنامج لمساعدة الذات في علاجها. د ط. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.

125. الرفاعي تغريد حميد، والفضلي فضيلة جابر. (2015). العلاقة بين عادات العقل وقلق الإختبار عند طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت ضمن متغيرات مختارة. مجلة دراسات الطفولة. 18 (69). 1- 33.

126. زايد نبيل محمد. (2003). الدافعية والتعليم. ط 1. مكتبة النهضة المصرية للتوزيع. القاهرة.

127. الزبيدي هيثم أحمد، وسليمان هند أحمد. (2021). أثر البرنامج العلاجي بإستخدام تقنية الإسترخاء العضلي لتخفيض قلق الإمتحان. مركز البحوث العلمية المؤتمر العلمي الدولي التخصصي الخامس. 659- 688.

128. الزغبي محمد أحمد. (2005). مشكلات الأطفال السلوكية. ط 1. دار الفكر. سوريا.

129. الزغبي نزار محمد. (2018). قلق الإختبار وعلاقته بالتمثيل المعرفي لدى طلاب الثانوية العامة التوجيهي بلواء الكورة في الأردن. مجلة جامعة القدس المفتوحة للدراسات التربوية والنفسية. 10 (27). 248- 266.

130. الزغلول عماد الدين عبد الرحيم، والهنداوي علي فالح. (2015). مدخل إلى علم النفس. ط 5. دار الكتاب الجامعي. لبنان.

131. الزغلول عماد عبد الرحيم. (2009). مبادئ علم النفس التربوي. ط 1. دار الميسرة. الأردن.

132. الزغلول عماد عبد الرحيم. (2011). مبادئ علم النفس التربوي. ط 3. دار الميسرة. الأردن.

133. الزغلول عماد. (2012). مبادئ علم النفس التربوي. ط 2. دار الكتاب الجامعي للنشر. القاهرة.

134. الزق أحمد يحي. (2012). علم النفس. ط 2. دار الميسرة. عمان.

135. زكري علي محمد. (2021). الإتجاه نحو مقرر القياس النفسي وعلاقته بقلق الإختبار ودافعية الإنجاز لدى طلبة برنامج دبلوم الإرشاد الأسري بجامعة المجمعة. المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج. عدد ديسمبر. ج 3 (92). 1452- 1517.

136. الزليتي محمد فتحي فرج. (2008). أساليب التنشئة الإجتماعية ودوافع الإنجاز. د ط. إصدار مجلس الثقافة العام. ليبيا.

137. الزهيري، لمياء قيس سعدون محمود. (2012). المرونة النفسية وعلاقتها بأحداث الحياة الضاغطة لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية والعلوم الإنسانية. جامعة ديالى. العراق.

138. ساعد شفيق. (2010). مصادر الضغط النفسي وإستراتيجيات المواجهة لدى المراهقيين- دراسة ميدانية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية بولاية بسكرة. رسالة ماجيستير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة محمد خيضر. بسكرة. الجزائر.

139. ساعد وردية. (2003). علاقة قلق إمتحان البكالوريا بالتحصيل الدراسي للتلميذ. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الإجتماعية والعلوم الإنسانية. جامعة البويرة. الجزائر.

140. سامر جميل رضوان. (2002). الصحة النفسية. ط 1. دار الميسرة. عمان. الأردن.

141. سايحي سلمية. (2004). فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. رسالة ماجيستير منشورة. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة ورقلة. الجزائر.

142. سايحي سليمة. (2012). قلق الإمتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ. مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية. 1 (7). 74- 89.

143. سخسوخ حسان. (2007). أثر مستوى القلق العام على دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي "مقاربة إرشادية نفس– مدرسية". رسالة ماجيستير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية والعلوم الإسلامية. جامعة الحاج لخضر. باتنة. الجزائر.

144. سعداني محمد الطيب. (2000). الدافعية والنجاح المدرسي. د ط. المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر. دمشق.

145. السعداوي مصطفى. (2010). الإجهاد النفسي فهمه والتغلب عليه. ط 1. دار الشروق.

146. سعيد، عقيلة نجمة عيسى، وسعيد، سعد خديجة محمد. (2021). الضغوط المدرسية وعلاقتها بقلق الإمتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية. المجلة الليبية العالمية. (52). 1– 34.

147. السقا عبد الله غسان عبد الله. (2018). الأمن النفسي والإتجاه نحو المخاطرة وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى رجال الإعلام. رسالة ماجيستير. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة.

148. السلمي علي. (1992). إدارة الموارد البشرية. ط 2. مكتبة الغريب. القاهرة.

149. سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم. (2012). علم النفس الشخصية (الشخصية في سواءها وإنحرافها). ط 1. مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع. دب.

150. سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم. (2014). الشخصية الإنسانية وإضطراباتها النفسية رؤية في إطار علم النفس الإيجابي. ط 1. الوراق للنشر والتوزيع. دب.

151. سليماني فاطمة الزهراء، وبلقوميدي عباس. (2022). العلاقة بين النسق القيمي، مركز الضبط والدافعية للإنجاز: بناء نموذج مفترض. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية. 14 (2). 77– 90.

152. سميرات عاطف سمر. (2014). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة للقيادة التحويلية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو عملهم. مجلة دراسات العلوم التربوية. المجلد 41. 513– 536.

153. السميران تامر حسين علي، والمساعيد عبد الكريم عبد الله. (2014). سيكولوجية الضغوط النفسية وأساليب التعامل معها. ط 1. دار مكتبة الحامد للنشر والتوزيع. عمان.

154. السنباطي مصطفى السيد، وعلي عمر إسماعيل، والعقباوي أحلام عبد السميع. (2010). دافع الإنجاز وعلاقته بمستوى قلق الإختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة دراسات تربوية ونفسية كلية التربية. الزقازيق بمصر. (68). 337– 389.

155. سهل فريدة. (2009). أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. رسالة ماجيستير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة أبو القاسم سعد الله. ال جزائر2.

156. السيد بكر نيفين عبد الرحمن محمد. (2014). فاعلية برنامج سلوكي في خفض قلق الإختبار وأثره في تحسين بعض مهارات الإستذكار والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية بأسيوط. رسالة دكتوراه منشورة. كلية التربية. جامعة أسيوط.

157. السيد خليفة وليد، وعلي عيسى مراد. (2008). الضغوط النفسية والتخلف العقلي على ضوء علم النفس المعرفي المفاهيم، النظريات، الرامج. ط 1. دار الوفاء.

158. سيد عبيد ماجدة بهاء الدين. (2008). الضغط النفسي ومشكلاته وأثره على الصحة النفسية. ط 1. دار الصفاء للنشر والتوزيع. عمان.

159. السيد عثمان فاروق. (2001). القلق وإدارة الضغوط النفسية. دار الفكر العربي. القاهرة. مصر.

160. السيد مرفت محمد. (2022). مقدمة في علم النفس. دار المعرفة الجامعية. لبنان.

161. سيد نوال. (2009). الضغط النفسي وتأثيره على الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المقبلين على إمتحان الباكالوريا. رسالة ماجيستير منشورة. كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية. جامعة الجزائر.

162. شارف خوجة مليكة. (2018). مصادر الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز لدى المدرسين الجزائريين. أطروحة دكتوراه. كلية العلوم الإجتماعية. جامعة أبو القاسم سعد الله. الجزائر.

163. شاهين، سارة محمد سيد محمد. (2023). اليقظة العقلية وعلاقتها بالضغوط الأكاديمية ومستوى الطموح لدى طلاب الجامعة وفقا للنوع والتخصص الأكاديمي. مجلة البحث في التربية وعلم النفس. 38 (4). 431- 482.

164. شايع مجلي عبد الله. (2011). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طلبة كلية التربية بصعدة. جامعة عمران. دمشق.

165. الشحات مجدي محمد أحمد. (2011). أثر برنامج تدريبي في عادات الإستذكار على كل من قلق الإختبار المعرفي والتحصيل الدراسي. مجلة كلية التربية. جامعة دمنهور. (1). 20- 80.

166. الشراب عبد الله عادل، وسعدي أكرم وادي. (2015). مصادر الضغوط المدرسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي العام لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء عدد من المتغيرات، المؤتمر العلمي الدولي الثاني بعنوان التعليم في فلسطين، تحديات العصر وأفاق المستقبل.

167. الشرجبي، مراد عبد الغني أحمد نعمان. (2002). دافعية الإنجاز لدى عمال المصانع في اليمن وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة ماجيستير غير منشورة. كلية الآداب. جامعة صنعاء. اليمن.

168. الشربيني زينب حسن، وصالح ميسون عادل منصور. (2021). أثر إختلاف نمط تقديم محفزات الألعاب الإلكترونية (الشارات وقوائم المتصدرين) القائمة على تحليلات التعلم لتنمية مهارات برمجة الروبوت التعليمي

والدافعية للإنجاز لدى طلاب برنامج STEM بكلية التربية. المجلة الدولية للتعليم الإلكتروني. 4 (3). 607- 708.

169. الشربيني لطفي. (2015). الدليل إلى فهم وعلاج القلق. د ط. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع. دسوق.

170. الشرقاوي أنور محمد. (1997). الدافعية والإنجاز الأكاديمي والمهني وتقويمه. د ط. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.

171. شريك ويزة. (2017). مستوى قلق الإمتحان لدى التلميذ المراهق "دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية بومرداس". مجلة أبحاث نفسية وتربوية. 9 (1). 191- 213.

172. شريك ويزة. (2019). قلق الإمتحان وعلاقته بالثقة بالنفس ودافعية الإنجاز الدراسي دراسة ميدانية لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. أطروحة دكتوراه منشورة. كلية العلوم الإجتماعية. جامعة أبو القاسم سعد الله. ال جزائر2.

173. شريم رغدة. (2009). سيكولوجية المراهقة. د ط. دار الميسرة. عمان.

174. الشعراوي، علاء محمود جاد. (1995). عادات الإستذكار والأسلوب المفضل في التعلم وعلاقتهما بقلق الإختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة. (29). 10- 34.

175. شعيب علي محمد. (1987). قلق الإختبار وعلاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بطلاب الثانوية العامة بمدينة مكة المكرمة. مجلة دراسات تربوية رابطة التربية الحديثة بالقاهرة. 5 (9). 297- 320.

176. شعيب علي محمود علي. (1988). قائمة قلق الإختبار لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. مجلة رسالة الخليج العربي. س8 (25). 95- 118.

177. الشوربجي عباس، ودانيال عفاف. (2001). العلوم السلوكية. ط 1. مكتبة النهضة المصرية. مصر.

178. شوشان عمار. (2009). النمط القيادي لمديري الثانويات وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى الأساتذة. مذكرة ماجيستير. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة الحاج لخضر. باتنة. الجزائر.

179. شوقي إبراهيم عبد الحميد. (2003). الدافعية للإنجاز وعلاقتها بكل من توكيد الذات وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من شاغلي الوظائف المكتبية. المجلة العربية للإدارة. 23 (1). 1- 41.

180. شويخي أمال. (2013). نمط التوجيه الجامعي وعلاقته بالدافعية للإنجاز "دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة تلمسان". رسالة ماجيستير غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإجتماعية. جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان. الجزائر.

181. شويعل يزيد. (2017). قلق الإمتحان وعلاقته بالدافعية للإنجاز "دراسة ميدانية على التلاميذ المقبلين على إجتياز إمتحان شهادة الباكالوريا". المجلة الجزائرية للطفولة والتربية. 4 (6). 87- 106.

182. شيخاني سمير. (2003). الضغط النفسي، طبيعته، أسبابه، المساعدة الذاتية. ط 1. دار الفكر العربي. لبنان.

183. شيلي تايلور. (2008). علم النفس الصحي. ط 1. بدعم من جامعة عمان الأهلية. الأردن.

184. صحراوي وافية. (2002). قيم العمل والدافعية للإنجاز لدى إطارات المؤسسات الجزائرية. مذكرة ماجيستير غير منشورة. كلية العلوم الإجتماعية. جامعة أبو القاسم سعد الله. الجزائر.

185. صرداوي نزيم، وعمور ربيحة. (2017). الفروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين التلاميذ المتفوقين والتلاميذ المتأخرين دراسيا من السنة الثالثة ثانوي. مجلة العلوم النفسية والتربوية. 4 (1). 174- 193.

186. صلاح ثعلب صبرين. (2021). التنبؤ بشرود الذهن (التلقائي/المعتمد) في بيئة التعلم الإفتراضية من خلال التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا والضغوط الدراسية لدى طالبات جامعة القصيم. المجلة المصرية للدراسات النفسية. 31 (113). 384 – 452.

187. الضريبي عبد الله محمد. (2015). دافعية الإنجاز وعلاقتها بقلق الإختبار والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة البيضاء. مجلة تنمية الوارد البشرية. 1 (10). 71- 108.

188. الضفيري فهد عايد. (2008). أساليب التعلم والدافعية للإنجاز لدى طلاب فائقي ومتوسطي التحصيل في المرحلة الثانوية بدولة الكويت. رسالة ماجيستير. كلية الدراسات العليا. جامعة الخليج العربي. البحرين.

189. ضيف شوقي. (2003). معجم علم النفس والتربية. الجزء الأول. مجمع اللغة العربية. مصر.

190. طبشي بلخير بن الأخضر. (2007). الإتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقتها بالدافعية للإنجاز دراسة ميدانية بمعهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم بورقلة. رسالة ماجيستير منشورة. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة. الجزائر.

191. طلحة مسعود، وسلطاني أسماء، وبدران دليلة. (2020). دور التعليم الإلكتروني في التخفيف من قلق الإمتحان لدى تلاميذ الباكالوريا في ظل إنتشار وباء كوفيد -19- "دراسة ميدانية". مجلة آفاق للعلوم. 5 (4). 235- 246.

192. الطملاوي محروس. (2016). التفكير الإيجابي وعلاقته بالضغوط المدرسية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة البحث العلمي في التربية. (50).

193. طه حسن عبد العظيم. (2006). إستراتيجيات إدارة الضغوط التربوية النفسية. ط 1. دار الفكر. عمان.

194. طه حسين عبد العظيم. (2003). إدارة الضغوط التربوية النفسية. ط 1. دار الفكر. الأردن.

195. طه حسين عبد العظيم، وسلامة حسين عبد العظيم. (2006). إدارة الضغوط التربوية والنفسية. ط 1. دار الفكر. عمان. الأردن.

196. الطواب سيد محمود. (1992). قلق الإمتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة بين الجنسين. مجلة العلوم الإجتماعية مجلس النشر العلمي. 20 (3،4). 149- 183.

197. الطيب محمد عبد الظاهر. (1988). دراسة لمستوى قلق الإمتحان بين طلاب كليات جامعة طنطا. مجلة علم النفس الهيئة المصرية العامة للكتاب. (6). 11- 19.

198. الطيب محمد عبد الظاهر. (1996). مشكلات الأبناء. ط 2. المعرفة الجامعية. القاهرة. مصر.

199. العايب كلثوم. (2015). دور المحددات الشخصية والمعرفية في إدارة الضغط المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. أطروحة دكتوراه. كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإجتماعية. جامعة أبو القاسم سعد الله. ال جزائر2.

200. عايد محمد العنزي ريم. (2022). الضغوط النفسية وجودة الحياة المدرسية (المفهوم وإستراتيجيات المواجهة). مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس. ج (3). (46). 93 -130.

201. عبابنة محمد فلاح يوسف. (1999). مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها ببعض سمات الشخصية. رسالة ماجيستير غير منشورة. كلية التربية والفنون. جامعة اليرموك. إربد. الأردن.

202. عباس سعيد رنا محمد. (1995). أثر قلق الإمتحان في التحصيل الدراسي العام لدى طلبة الصف الثاني ثانوي في المدارس الحكومية في مدن نابلس، طولكرم وقليقيلية. رسالة ماجيستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة النجاح الوطنية. فلسطين.

203. حيتامة العيد، وعمور ربيحة. (2021). الذكاء الإنفعالي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين. مجلة الروائز. 5 (2). 95- 105.

204. قطاف محمد، وبوراس محمد. (2021). دافعية الإنجاز الدراسي عند الطلبة وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية والأكاديمية، دراسة ميدانية لطلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية بجامعة الأغواط وطلبة المدرسة العليا للأساتذة طالب عبد الرحمن بالأغواط. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية. 22 (2). 49- 68.

205. المصري طارق توفيق، وعلي فرح أحمد. (2020). دافعية الإنجاز وعلاقتها بالذكاء الإستراتيجي لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 28 (3). 260- 289.

206. عبد الباقي صلاح الدين محمد. (د س). السلوك الإنساني في المنظمات. د ط. الدار الجامعية للنشر والتوزيع. الإسكندرية.

207. عبد الحميد العناني حنان. (2008). علم النفس التربوي. ط 4. دار الصفاء للنشر والتوزيع. عمان.

208. عبد الخالق أحمد محمد. (1987). قلق الموت. ط 1. عالم المعرفة. الكويت.

209. عبد الخالق رؤوف أمل إبراهيم. (2013). قلق التفاعل. ط 1. دار صفاء. عمان.
210. عبد الدايم، السيد عبد السلام. (1987). "إتجاهات طلاب وطالبات دور المعلمين نحو العلم وعلاقتهما ببعض المتغيرات". رسالة ماجيستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الزقازيق. مصر.
211. عبد الرحمن حسن محمد. (2009). علم النفس الصناعي. د ط. مؤسسة رؤيا للطباعة والنشر والتوزيع. الإسكندرية.
212. عبد الرحمن نادية. (2012). الإكتئاب فهمه وعلاجه. ط 2. دار المعارف.
213. عبد الرؤوف محمد صالح، وأبو الحاج خالد عادل ناجي. (2023). العلاقة بين تنظيم الذات والدافعية للإنجاز لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في محافظة غزة. المجلة الإفريقية للدراسات المتقدمة في العلوم الإنسانية والإجتماعية. 2 (1). 524- 544.
214. عبد العزيز موسى رشاد علي. (1994). علم النفس الدافعي. د ط. دار النهضة العربية. القاهرة.
215. عبد العزيز موسى رشاد علي. (1997). سيكولوجية الفروق بين الجنسين. د ط. مؤسسة مختار للنشر والتوزيع. القاهرة.
216. عبد العزيز موسى رشاد علي. (2008). سيكولوجية القهر الأسري. ط 1. عالم الكتاب. القاهرة.
217. عبد العليم محمد عبد الله تامر. (2015). إستراتيجية مقترحة قائمة على البنائية الإجتماعية في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير الزمني والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الإجتماعية. (71). 178- 221.
218. عبد الغني سرور سعيد. (2003). مهارات مواجهة الضغوط وعلاقتها بكل من الذكاء الوجداني ومركز التحكم. مجلة مستقبل التربية العربية. 9. (29).
219. عبد الفتاح إسماعيل سميحة. (1994). أثر ممارسة أنماط من الأنشطة الرياضية على القلق كحالة وكسمة. المجلة المصرية للدراسات النفسية بالقاهرة. (9). 49- 70.
220. عبد الله منصور. (2010). الدافعية للإنجاز والمدرسة. د ط. دار العهد للنشر والتوزيع. بيروت.
221. العمري، مرزوق بن أحمد عبد المحسن. (2012). الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي ومستوى الصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث. رسالة ماجيستير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.
222. عبد المعطي، السعيد عبد الخالق. (2022). دور الذكاء الإنفعالي كمتغير وسيط بين تأثير الضغوط الدراسية على الإليكسيثيميا لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الإرشاد النفسي. ج 1 (72). 433- 486.

223. عبد المقصود أماني، وتهاني عثمان. (2007). الضغوط الأسرية والنفسية والأسباب والعلاج. ط 1. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة. مصر.

224. عبد المقصود هانم علي. (1991). الأسلوب المعرفي (الإعتماد – الإستقلال) عن المجال الإدراكي وعلاقته بالدافعية للإنجاز. مجلة رسالة الخليج العربي. (39). 87– 108.

225. عبد المنعم أحمد عادل. (2019). علم النفس الإيجابي إطار نظري وتطبيقي. ط 1.

226. عبد الواحد سليمان. (2010). صعوبات التعلم الإجتماعية والإنفعالية. د ط. دار أيتراك. القاهرة.

227. عبد الوهاب أماني. (1999). الشعور بالأمن النفسي وعلاقته ببعض أساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ المدرسة الإبتدائية. المؤتمر السنوي السادس. دار المنظومة. القاهرة.

228. عبدلي، خالد محمد عبد الله. (2012). الصلابة النفسية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجيستير. كلية العلوم الإجتماعية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

229. عبدوني عبد الحميد، وصياد نعيمة. (2013). برنامج إرشادي لتعديل خصائص نمط سلوك (أ) في تخفيض قلق الإمتحان لدى عينة من طلاب الباكالوريا. مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية. (10). 245– 259.

230. عبيدي سميرة. (2011). الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس (15–17) سنة، دراسة ميدانية على عينة تلاميذ السنة الأولى ثانوي بولاية بجاية نموذجا. رسالة ماجيستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة تيزي وزو. الجزائر.

231. عبيدي سميرة. (2016). الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي بولاية بجاية). مجلة سلوك مخبر تحليل المعطيات الكمية والكيفية. جوان (3).126– 149.

232. العبيدي محمد جاسم. (2009). علم النفس التربوي وتطبيقاته. د ط. دار الثقافة. عمان.

233. العتيبي عويض معيض، وخضر محمود القصاص. (2019). درجة التفاعل الصفي وعلاقتها بالتكيف المدرسي لدى الطلاب الموهوبين بمحافظة الطارق. المجلة العلمية للبحوث والنشر العلمي. كلية التربية. 35 (11). 23 – 92.

234. العجمي محمد مها. (1999). العلاقة بين قلق الإختبار والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للبنات بالأحساء. مجلة رسالة الخليج العربي. 20 (72). 15– 52.

235. العرفاوي ذهبية. (2021). الفروق في الدافعية للإنجاز بين التلاميذ الموجهين للشعب العلمية والأدبية في السنة الثانية ثانوي– دراسة ميدانية بثانويات ولاية بومرداس. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. 6 (1). 889– 912.

236. عريس نصر الدين. (2016). إستراتيجيات تكييف أطباء مصلحة الإستعجالات في وضعيات الضغط النفسي. أطروحة دكتوراه. كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية. جامعة تلمسان. الجزائر.

237. العزيز أحمد نايل. (2009). التعامل مع الضغوط النفسية. ط 1. دار الشروق للنشر والتوزيع. الأردن.

238. عسكر علي. (2003). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها. ط 3. دار الكتاب الحديث. الكويت.

239. عطية عمر. (2002). دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية من الجنسين دراسة إرتقائية مقارنة. رسالة ماجيستير غير منشورة. جامعة عين شمس. مصر.

240. عطية محمد. (2001). دوافع الإنجاز لدى طلبة الجامعة. مجلة جامعة عين شمس للعلوم التربوية. 22 (2). 235– 252.

241. محمد عطية نوال. (2001). علم النفس والتكيف النفسي والاجتماعي. ط 1. دار القاهرة للنشر والتوزيع. مصر.

242. عطية محمود. (2007). علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق. د ط. مكتبة النهضة المصرية. القاهرة.

243. عطية نوال إبراهيم. (2021). علم النفس العام. ط 4. دار الشروق. مصر.

244. عفيف حافظ زيدان. (2015). التفكير الإستدلالي وعلاقته بالدافعية نحو تعلم العلوم لدى طلبة الصف الخامس في محافظة طولكرم. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. 4 (7). 107– 121.

245. عقون أسيا. (2012). الضغط النفسي المهني وعلاقته بإستجابة القلق لدى معلمي التربية الخاصة. رسالة ماجيستير. كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية. جامعة فرحات عباس. سطيف.

246. عكاشة أحمد. (2014). علم النفس الفيسيولوجي. د ط. دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية. مصر.

247. علي صبرة محمد، وشريت أشرف محمد عبد الغني. (2004). الصحة النفسية والتوافق النفسي. د ط. دار المعرفة الجامعية. مصر.

248. علي محمد، وغريب العربي. (2018). قلق الإمتحان وعلاقته بتقدير الذات بأبعاده لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. مجلة التنمية البشرية. (10). 76– 94.

249. علي محمد، وغريب العربي. (2023). مستوى قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على إجتياز إمتحان شهادة الباكالوريا دراسة مقارنة في ضوء متغيري النوع والتخصص. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية. 15 (2). 129– 142.

250. علي محمود شعيب. (1997). قلق الإختبار وعلاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بطلاب الثانوية العامة بمدينة مكة المكرمة. مجلة دراسات تربوية. رابطة التربية الحديثة بالقاهرة. ج 8 (2). 296- 320.

251. عليج خضر ألجميلي علي. (2008). أثر العلاج الواقعي في خفض قلق الإمتحان لدى طلاب كلية التربية جامعة الموصل. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية. 5 (2). 205- 225.

252. عليمات محمد منيزل، وهواش خالد خليف. (2006). العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الإمتحان وأثرها في التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 7 (3). 202- 222.

253. عمر، عيسى علي منال. (2018). فاعلية برنامج إرشادي نفسي لخفض قلق الإمتحان وتعزيز الثقة بالنفس لدى طالبات جامعة البارحة بالمنطقة الجنوبية بالمملكة العربية السعودية "دراسة ميدانية لطالبات السنة التحضيرية". أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية الأداب. جامعة النيلين. السودان.

254. العمري محمد نادية. (2017). التكيف الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر. (173). 211- 257.

255. عواد فتحي أحمد. (2012). إدارة الأعمال ووظائف المدير في المؤسسات المعاصرة. د ط. دار الصفاء. عمان. الأردن.

256. عودة أحمد سليمان. (1988). أثر تغير الإجابة في إختبار من متعدد على العلامات وعلاقته بقلق الإختبار وصعوبة الفقرات. مجلة الدراسات الجامعة الأردنية للعلوم الإنسانية. 15 (1).

257. عوض رجب رئيفة. (2001). ضغوط المراهقين ومهارات المواجهة. د ط. مكتبة النهضة المصرية. القاهرة.

258. عويضة كامل محمد. (1996). علم النفس الإجتماعي. ط 1. دار الكتب العلمية. لبنان. بيروت.

259. عياط لمين. (2018). التوجيه المدرسي وعلاقته بمستوى الطموح والدافعية للإنجاز لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة الأغواط. أطروحة دكتوراه منشورة. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة. الجزائر.

260. عيساوي عبد الرحمن محمد. (1972). علم النفس في الحياة المعاصرة. د ط. دار المعارف للنشر والتوزيع. القاهرة.

261. عينة فتيحة ناريمان. (2021). فاعلية برنامج إرشادي قائم على نظرية كوباز لتنمية الصلابة النفسية وخفض قلق الإمتحان لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي "دراسة شبه تجريبية بثانوية نوراني بالجلفة". أطروحة دكتوراه منشورة. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة زيان عاشور. الجلفة. الجزائر.

262. غالب مصطفى. (1983). علم النفس التربوي. د ط. مكتبة الهلال للنشر والتوزيع. بيروت.

263. الغامدي عبد الله. (2000). الفروق في مفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة المراهقين المحرومين من الأسرة وغير المحرومين في محافظة جدة. رسالة ماجيستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى. السعودية.

264. الغامدي، غرم الله بن عبد الرزاق. (2009). التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة. أطروحة دكتوراه منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

265. غانم محمد حسن. (2005). الأمراض النفسية والعلاج الإسلامي. ط 1. لوران. الإسكندرية.

266. غباري ثائر أحمد. (2008). الدافعية النظرية والتطبيق. ط 1. دار الميسرة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

267. غربي عبد الناصر. (2014). فاعلية برنامج إرشادي في ضوء نظرية "ألبرت أليس" العقلانية الإنفعالية السلوكية في خفض قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. أطروحة دكتوراه منشورة. كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة. الجزائر.

268. الغرير أحمد نايل، وأبو أسعد أحمد عبد اللطيف. (2009). التعامل مع الضغوط النفسية. ط 1. دار الشروق للنشر والتوزيع. الأردن.

269. غزال نعيمة. (2016). أثر تقنية العصف الذهني في خفض مستوى قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي "دراسة شبه تجريبية ببعض ثانويات مدينة ورقلة". أطروحة دكتوراه منشورة. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة. الجزائر.

270. غزال نعيمة، وبن زاهي منصور. (2014). علاقة قلق الإختبار بالدافعية للإنجاز دراسة ميدانية لدى تلاميذ مرحلة الباكالوريا من التعليم الثانوي بمدينة ورقلة. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية. 6 (16). 399- 407.

271. الغزالي. (2002). إحياء علوم الدين. ط 4. الدار الكتب العلمية. بيروت. لبنان.

272. فاضل سعدية. (2021). أنماط التفكير وعلاقتها بقلق الإمتحان والدافعية للإنجاز دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ المقبلين على إجتياز إمتحان الباكالوريا. أطروحة دكتوراه. كلية العلوم الإجتماعية. جامعة أبو القاسم سعد الله. الجزائر.

273. فايد حسين علي. (2001). الإضطرابات السلوكية تشخيصها، أسبابها، علاجها. ط 1. مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع. القاهرة.

274. الفايد عبد اللطيف حسن. (2001). الإضطرابات السلوكية تشخيصها أسبابها وعلاجها. ط 1. جامعة حلوان. القاهرة.

275. فرج عبد القادر طه، وكامل مصطفى عبد الفتاح، وحسين محمد عبد القادر، وقنديل شاكر عطية. (2003). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. ط 2. دار غريب. القاهرة.

276. فرج عبد اللطيف حسين. (2009). الإضطرابات النفسية. ط 1. دار حامد. عمان.

277. فونتانا ديفيد. (1994). الضغوط النفسية: ترجمة حمدي علي الفرماوي، وأبو سريع عبد الله رضا. مكتبة الأنجلو. القاهرة. مصر.

278. قاسم محمد عبد الله. (2001). مدخل إلى الصحة النفسية. ط 1. دار الفكر للطباعة والنشر. حلب.

279. قاسم محمد عبد الله. (2004). مدخل إلى الصحة النفسية. ط 3. دار الفكر. عمان. الأردن.

280. قدوري خليفة. (2017). قلق الإمتحان وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لولاية الوادي "دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية الوادي". أطروحة دكتوراه. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة. الجزائر.

281. قدوري خليفة. (2019). الرضا عن التوجيه الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. مجلة الآداب والعلوم الإجتماعية. 12 (1). 132- 154.

282. قدوري خليفة، وتارزولت حورية. (2015). ظاهرة قلق الإمتحان بالمرحلة الثانوية أسبابها، تناولاتها النظرية، الإجراءات العملية التعليمية الإرشادية لخفض قلق الإمتحان. مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية. (18). 221- 229.

283. القريطي عبد المطلب أمين. (1998). في الصحة النفسية. ط 1. دار الفكر العربي. القاهرة. مصر.

284. قشوط إبراهيم، وطلعت منصور. (1979). الدافعية للإنجاز وقياسها. ط 1. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.

285. القطيش، أحمد حسين الشرفات. (2017). مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي الصفوف الثلاث الأولى في مدارس البادية الشمالية الشرقية. مجلة الدراسات والبحوث الإجتماعية.8 (1). 211- 225.

286. القمش مصطفى نوري. والمعايطة خليل عبد الرحمن. (2007). الإضطرابات السلوكية والإنفعالية. د ط. دار الميسرة. عمان. الأردن.

287. قوراري حنان. (2014). الضغط المهني وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى أطباء الصحة العمومية دراسة ميدانية على أطباء الصحة العمومية الدوسن. رسالة ماجيستير. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة محمد خيضر. بسكرة. الجزائر.

288. كامل أحمد سهير. (1991). قلق الشباب (دراسة عبر حضارية في المجتمعين المصري والسعودي). مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية. (1) ج 3. 387- 414.

289. كامل أحمد عادل. (2014). إضطرابات القلق فهمها وعلاجها. ط1. مكتبة الأنجال.

290. الكامل حسنين. (1984). إختبار القلق المدرسي للمرحلة الثانوية "كراسة تعليمات". ط 1. مكتبة النهضة المصرية دار الميسرة للنشر والتوزيع. القاهرة.

291. كامل راتب أسامة. (2000). تدريب المهارات النفسية تطبيقات في المجال الرياضي. ط 1. دار الفكر العربي. القاهرة.

292. خميستي كروم. (2005). الضغط النفسي وعلاقته بالعنف المدرسي لدى تلاميذ الثانويات دراسة ميدانية بولاية الأغواط. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإجتماعية. جامعة منتوري. قسنطينة. الجزائر.

293. الكريديس، ريم بنت سالم علي. (2000). قلق الإختبار وعلاقته بالدافعية للإنجاز وبعض المتغيرات لدى طالبات كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الإبتدائية بالرياض. رسالة ماجيستير غير منشورة. كلية التربية. المملكة العربية السعودية.

294. كفافي علاء الدين أحمد. (1990). بناء مقياس قلق القلق الرياضي. مجلة حولية كلية التربية جامعة قطر. السنة السابعة (4). 583- 573.

295. كفافي علاء الدين، وصلاح الدين وفاء، وروبي أحمد عمر سليمان. (1990). بناء مقياس للقلق الرياضي. مجلة حولية. كلية التربية. قطر. السنة السابعة. (7). 575- 635.

296. كفافي محمد عبد العزيز. (1998). التوجيه النفسي والتربوي. د ط. دار المعارف. مصر.

297. كمال طارق. (2006). أساسيات علم النفس التربوي. د ط. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.

298. كمور ذاكر ميماس. (2012). الدافعية للإنجاز وعلاقتها بمستوى الذكاء الإنفعالي لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة/ فرع الأردن. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. 1 (2). 321- 354.

299. كندي فوزي مفتاح. (2021). إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى طالبات قسم التربية الخاصة بكلية العلوم الإنسانية للبنات بالجامعة الأسمرية الإسلامية بليبيا. مجلة الجامعة الأسمرية العلوم الشرعية والإنسانية. 34 (4). 836- 852.

300. لبكيري عبد الحفيظ. (2021). الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالدافع للإنجاز والتوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على إمتحان الباكالوريا دراسة ميدانية بولاية سطيف. أطروحة دكتوراه منشورة. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة مولود معمري. تيزي وزو. الجزائر.

301. لخضر ضيف. (2019). العلاقة بين قلق الإمتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي "دراسة وصفية لعينة من تلاميذ إبتدائية قنداز أعمر – البويرة –. رسالة ماجيستير غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة أعلي محمد أولحاج. الجزائر.

302. لطفي عبد الباسط إبراهيم. (2009). مقياس ضغوط الدراسة. مكتبة الأنجلو المصرية. مصر. القاهرة.

303. لعجال سعيدة. (2014). الفروق في أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بكل من الإتجاه نحو مادة الرياضيات ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي دراسة مقارنة بين التلاميذ المتفوقين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في الرياضيات ببعض المدارس الإبتدائية –بمدينة المسيلة–. رسالة ماجيستير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية والعلوم الإسلامية. جامعة الحاج لخضر. باتنة. الجزائر.

304. لموشي حياة. (2016). قلق الإمتحان وعلاقته بالثقة في النفس لدى التلاميذ المقبلين على إمتحان الباكالوريا. مجلة الآداب والعلوم الإجتماعية. 9 (1). 142– 156.

305. ماكيلاند. (1970). الدافع للإنجاز. ط 1. دار الكتاب العربي. بيروت. لبنان.

306. مجدي أحمد محمد عبد الله. (2003). السلوك الإجتماعي وديناميكيته محاولة تفسيرية. ط 1. دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية. مصر.

307. مجدي أحمد محمد عبد الله. (2013). علم النفس الصناعي بين النظرية والتطبيق. د ط. دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية.

308. المجممى، علي بن محمد المرعى. (2006). دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الإختبار وبعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين في جازان. رسالة ماجيستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

309. المجممى، علي بن محمد المرعى. (2019). علاقة دافعية الإنجاز الدراسي بقلق الإختبار لدى طلاب المرحلة الجامعية. المجلة التربوية. (68). 3266– 3295.

310. محمد ناصر أماني. (2006). التكيف المدرسي للمتفوقين والمتأخرين تحصيلا في مادة الفرنسية وعلاقته بالتحصيل الدراسي في هذه المادة. رسالة ماجيستير. كلية التربية. جامعة دمشق. سوريا.

311. محمد، عبد الوهاب حمزة طارق، ومصطفى سليمان حفيظة. (2007). قلق الإختبار وعلاقته بالأداء الأكاديمي وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلاب كلية التربية بنزوى. مجلة علم النفس. (75). 132– 151.

312. محمود عبد القادر. (1998). دار أستان في دوافع الإنجاز وسيكولوجية التحديث للشباب الجامعي. د ط. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.

313. محمود عبد المنعم أمال. (2006). الإرشاد النفسي الأسري مواجهة الضغوط النفسية لدى أسر المتخلفين عقليا. مكتبة زهراء الشرق. مصر.

314. محمودي نايلة أمال. (2017). الضغوط الدراسية كمتغير معدل للعلاقة بين الفعالية الذاتية والدافعية للإنجاز دراسة ميدانية على تلاميذ المستوى الثانوي بولاية البويرة. أطروحة دكتوراه منشورة. كلية العلوم الإجتماعية. جامعة أبو القاسم سعد الله. الجزائر 2

315. محي الدين حسين أحمد. (1988). دراسات في الدوافع والدافعية. د ط. دار المعارف. القاهرة.

316. محي الدين سعيد محمود. (2005). مصادر الضغوط النفسية الدراسية وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر.

317. المختار محمد إسماعيل. (2003). الإدارة الفعالة للوقت. د ط. دار المعرفة. مصر.

318. المخلافي عبد الحكيم. (2008). قلق الإمتحان وعلاقته بمهارات التعلم لدى الطلبة دراسة مقارنة على عينة من طلبة جامعة صنعاء ودمشق. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة دمشق.

319. مداحي العربي، وبوقصارة منصور، وحمادي صارة. (2022). علاقة الضغوط المدرسية بالدافعية للتعلم لدى تلامذة الثانوية. مجلة أنسنة للبحوث والدراسات. مج 13 (1). 208- 224.

320. مداحي العربي. (2019). علاقة الضغوط النفسية والتفاعل الصفي بالدافعية للتعلم على ضوء إستراتيجيات التصرف لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي. أطروحة دكتوراه منشورة. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة وهران2. الجزائر.

321. مدحت سمير. (2002). ضغوطات البيئة المدرسية لدى عينة من تلاميذ المعاهد الإبتدائية الأزهرية وعلاقتها بتوافقهم النفسي. رسالة ماجيستير غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة، الدراسات النفسية الإجتماعية. عين الشمس. مصر.

322. مرباح تقي الدين أحمد، وبن سعد أحمد. (2017). الفروق في أبعاد الدافعية للإنجاز وفقا لإرتفاع وإنخفاض الذكاء الوجداني دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الأغواط. مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية. (31). 385- 404.

323. مرتضى زكرياء. (2012). مشكلات التأخر الدراسي. ط 5. عين شمس عالم الكتاب للطباعة والنشر. د ب.

324. المرزوقي جاسم محمد عبد الله. (2008). الأمراض النفسية وعلاقتها بمرض العصر السكر دراسة إستطلاعية لمعرفة مدى تأثير الأمراض النفسية على مستوى السكر في الدم لدى مرضى السكر. ط 1. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع. العامرية إسكندرية.

325. مرسي كمال إبراهيم. (1982). علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية. مجلة دراسات. كلية التربية. جامعة الملك سعود بالرياض. مج 4. 159- 175.

326. المرسي منى مختار. (2014). دافعية الإنجاز لدى العادين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم. مجلة بحوث التربية النوعية. 17 (3). 139- 160.

327. مزياني فزية، وسيد نوال. (2021). الفروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي. مجلة آفاق للبحوث والدراسات. 4 (2). 433- 452.

328. مشري الأخضر، وعزاق رقية. (2021). الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ التعليم الثانوي دراسة ميدانية ببعض ثانويات بلدية الجلفة. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية. 13 (1). 149- 158.

329. مشري سلاف. (2016). الضغط النفسي في المجال المدرسي، المفهوم، المصادر، وإستراتيجيات المواجهة. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية بجامعة باب الواد. 29 (1). 3- 16.

330. مشعان ربيع هادي. (2003). الإرشاد التربوي تطبيقاته وأدواته. ط 1. دار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع. الأردن.

331. الشهابي، سلوى فائق عبد. (2018). الضغط المدرسي وعلاقته بالتمرد النفسي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية. مجلة الآداب. كلية التربية الأساسية. جامعة الكوفة. 1 (127). 493- 520.

332. مشعان ربيع هادي، والغول إسماعيل محمد. (2007). المرشد التربوي ودوره في حل مشاكل الطلبة. د ط. دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع. عمان.

333. المشيخي، غالب بن محمد علي. (2009). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف. أطروحة دكتوراه. كلية التربية. جامعة أم القرى.

334. مصطفى عافية عزة عبد الرحمن، وعبد الله أحمد إيمان أحمد. (2017). تقييم إستخدام التطبيقات الذكية على العنف المدرسي والدافعية للإنجاز لدى التلميذات ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية. مجلة الطفولة والتربية. (30). 88- 144.

335. مطاطي موسى. (2010). ضغوط العمل وعلاقتها بالتوافق المهني. رسالة ماجيستير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة منتوري. قسنطينة. الجزائر.

336. المطوع محمد حسن. (1996). التوازن النفسي لطلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية وعلاقته بالدافع للإنجاز والإتجاه نحو الإختبارات وتقدير الذات بجامعة الملك سعود. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية. مج 8 (1). 176- 243.

337. المطيري معصومة سهيل. (2005). الصحة النفسية. ط 1. مكتبة الفلاح. الكويت.

338. معمرية بشير. (2007). بحوث ودراسات في علم النفس. ط 1. منشورات الجبر. الجزائر.

339. معمرية بشير. (2013). سيكولوجية الدافع إلى الإنجاز. سلسلة الكتاب الإلكتروني. العدد (30). إصدارات شبكة العلوم النفسية العربية.

340. مغازي جمال. (2004). القلق وتوتر الإمتحان. مجلة رسالة الإسلام التربوية. (13). المملكة العربية السعودية.

341. مغاوري عبد الحميد مرزوق عيسى. (1991). الفروق بين الجنسين في قلق الإختبار. مجلة التربية المعاصرة مركز الكتاب للنشر بمصر الجديدة. (19). 93- 102.

342. مغزى أميمة. (2018). المقاربات النظرية المفسرة للضغوط النفسية. مجلة علوم الإنسان والمجتمع. 7 (27). 647 – 667.

343. مقدم صافية. (2023). دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في التخفيف من قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي. مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية. 8 (2). 701- 713.

344. ملحم دعاء، والمحرز هناء. (2016). مستوى الذكاء وعلاقته بالدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي. مجلة جامعة البعث. 38 (42). 11- 41.

345. ملحم سامي محمد. (2006). سيكولوجية التعلم والتعليم – الأسس النظرية والتطبيقية -. ط 2. دار الميسرة. الأردن.

346. مليك إبتسام. (2015). قلق الإمتحان وعلاقته بدافعية التعلم لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. "دراسة ميدانية بمنطقة تقرت". رسالة ماجيستير غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة. الجزائر.

347. منسي محمود عبد الحليم، والطواب سيد محمود. (2008). مدخل إلى علم النفس التربوي. د ط. مركز الإسكندرية للكتاب. مصر.

348. منصوري مصطفى. (2017). الضغوط النفسية والمدرسية وإستراتيجية مواجهتها. ط 1. دار أسامة للنشر والتوزيع. الأردن. عمان.

349. المومني عاطف قتيبة. (2005). العلاقة بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة اليرموك. رسالة ماجيستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة اليرموك. إربد. الأردن.

350. الميلي عبد القادر، وعيساوي بشير. (د.س). خدمة الفرد في حالات الضغوط النفسية. الكتاب الحديث للنشر والتوزيع.

351. ناجي جواد شوقي. (2010). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال. ط 1. دار الحامد للنشر والتوزيع. الأردن. عمان.

352. ناصر عبد الرحمن. (2009). تدني الإنجاز المدرسي. د ط. دار الفكر للنشر والتوزيع. عمان.

353. نجاتي محمد عثمان. (2005). الكف والعرض والقلق. ط 3. دار الشروق. القاهرة.

354. نسيمة ملاك. (2018). الضغط النفسي وقلق الإمتحان وعلاقة كل منهما بظهور السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي دراسة ميدانية في ولاية تيزي وزو –نموذجا–. أطروحة دكتوراه منشورة. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة مولود معمري. تيزي وزو. الجزائر.

355. النوايسة فاطمة عبد الرحيم. (2013). الضغوط والأزمات النفسية وأساليب المساندة. ط 1. دار المناهج للنشر والتوزيع. عمان.

356. النيل عمرو، ومتولي عبد الباسط، وخضر عادل. (2020). ضغوط البيئة المدرسية وعلاقتها بمستوى الشعور بالصحة النفسية لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. مج 4 (18). 133– 158.

357. هاشم محمود صبري. (1995). العلاقة بين مستوى القلق والدافع للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية. جامعة الزقازيق بمصر. (6). 223– 267.

358. الهاشمي حنة. (2018). أثر ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية على التقليل من قلق الإمتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. مجلة العلوم الإجتماعية جامعة الأغواط. 7 (29). 120– 126.

359. الهاشمي لوكية جابر نصر الدين. (2006). مفاهيم أساسية في علم النفس الإجتماعي. د ط. دار الهدى للنشر والتوزيع. عين مليلة. الجزائر.

360. هانز سيلي. (1950). علم النفس الفيسيولوجي للإجهاد. ط 1. مكتبة النهضة المصرية.

361. الهواري ماهر محمود، والشناوي محمد محروس. (1987). مقياس الإتجاه نحو قلق الإختبارات "معايير ودراسات إرتباطية". مجلة رسالة الخليج العربي. كلية العلوم الإجتماعية. جامعة الملك سعود. (22). 171– 196.

362. هواش خالد. (2004). العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الإختبار وأثرها في التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 7 (3). 18– 66.

363. الوافي عبد الرحمان. (2014). مدخل إلى علم النفس. د ط. دار هومة للنشر والتوزيع. الجزائر.

364. وداعي مبروك، وطيب تومي. (2023). مستوى قلق الإمتحان لدى تلاميذ الرابعة متوسط "دراسة ميدانية". مجلة البحوث التربوية والتعليمية. 12 (1). 155– 172.

365. ولي آغا كاظم. (1988). القلق والتحصيل الدراسي "دراسة ميدانية تجريبية مقارنة" لعلاقة القلق بالتحصيل الدراسي لدى الذكور والإناث من طلاب المرحلة الإعدادية في دولة الإمارات العربية المتحدة. مجلة جامعة دمشق للعلوم الإنسانية. 4 (14) ج1. 9- 37.

366. الوهاج ربيع، وبورقيبة داوود. (2020). مفهوم الذات وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. مجلة الأكاديمية للدراسات الإجتماعية والإنسانية. 12 (2). 108- 116.

367. اليامي، محمد حسين فهيد. (2018). مستوى قلق الإختبار لدى طلبة المدارس الثانوية في تعليم مدينة نجران وسبل التغلب عليه. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 26 (6). 456- 481.

368. يخلف عثمان. (2001). علم نفس الصحة، الأسس النفسية والسلوكية للصحة. د ط. دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع. الدوحة قطر.

369. اليوسف رامي محمود. (2016). الدافعية للإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ضوء عدد من المتغيرات. مجلة دراسات العلوم التربوية. 1-25.

370. اليوسف رامي محمود. (2018). الدافعية للإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ضوء عدد من المتغيرات. مجلة دراسات العلوم التربوية الجامعة الأردنية. 45 (2). 360- 374.

371. حيدرة وحيدة. (2018). محددات الرضا الوظيفي وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني "دراسة ميدانية بمراكز التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ببعض الولايات الجزائرية". أطروحة دكتوراه منشورة. كلية العلوم الإجتماعية. جامعة عبد الحميد بن باديس. مستغانم. الجزائر.

➢ المراجع الأجنبية:

1. Alamryeen maen hani mofleh, & baioumy nachaat abdelaziz. (2020). « Text anxiety : types causes and effects on psychology and academic achievement of secondary education students ». Malasian journal for islamic studies. 4 (2). 1- 12.
2. Arezki Dalila. (2010). « La psychologie de développement l'enfant et de l'adolescent au service des parents des enseignants ». Ed l'odyssé. Tizi ouzou.
3. Barker robert. (1996). Social work dictionary. 2nd.e.d.n.a.s.w. silvor spring press.
4. Bauer Alain. (2010). Mission sur les violences en milieu scolaire les sanctions et la phase de la famille rapporte remise aux ministres de l'éducation national. Paris.
5. Benjamin, s. (2002). Prévenir le stress et les risques psychosociaux aux travail. Paris.
6. Benoit Christine. (2007). Mon stress et celui des autres. Ed saint augustin. France.
7. Charron camilo, et all. (2007). La psychologie de A a Z. dunond. Paris.

8. Davison g, et Neale j. (1978). Abnormal psychology an expérimental clinical approach new York. John wiley et sons.
9. Dawssan, & schell, & filion. (2014). The électrodermal system and human behavior. In handbook of psychophysiology. Cambridge university press. 249- 282.
10. Derakshan, n, & Eysenck, m. (2009). Anxiety processing efficiency and cognitive perfomance : new developments from attentional control theory. European psychologist journal. 14 (2). 168- 176.
11. Dimitri Birnard. (2009). L'aide de la scolarité par le pnl, comprendre et résoudre les difficultés. De book 2 éd. Paris.
12. Edmond M. (2005). Le guide pratique des nouvelles thérapies. Paris.
13. Eggen, p, & kauchack, d. (2004). Educational psychology : Windows on classrooms. 6th Ed. New jersey. Pearson.
14. Esparbès pistre, et bergonnier Dupuy, et gazenave tapie. (2015). « Le stress scolaire au collège et au lycée : différences entre filles et garçons ». Journal éducation et francophonie. 43 (2). 87- 112.
15. Fenouillet, et lieury. (1996). Motivation et réussite scolaire. Donod. Paris.
16. Gerard antoine, et all. (1999). 100 fiches pour connaitre la psychologie. Paris.
17. Gerard ; s. (2009). L'approche thérapeutique de la famille. 5 éd. Ed Masson. Paris.
18. Govern, MH. (2004). Empathie a social psychological approach. Tomolinson.
19. Jayashree sontakke. (2016). « Achivement motivation and emotional intelligence : acorrelational study ». The international journal of indian psychology. 3 (2). Issue 2. 125- 128.
20. Knowles. (2018). Martin selgman the implication of learned helplessnes and explanatory style on personality stetson university. Journal of personality and social psychology. 6 may. 2 – 10.
21. Koppitz. (1968). The thematic, apperception test. An introduction. Grune & Straton.
22. Kval, steinar. (1983). The qualitation reserch interview : a phenomenological and a hermeneutical mode of understanding. Journal of phenomenological psychology. Vol 14(n 14). 171- 196.
23. Lang, & Brady, & fitzsimons. (2007). Attention and human behavior : aphsiological perspective. Psychological. Reviw 114 (1), (3).

24. Laurancine, piquemal vieu. (2001). Le coping une ressource à identifier dans le soin infirmier. Ed association de recherch en soins infirmiers. 4(n67). 84 – 98.
25. Lazarus, et folkman. (1984). Stress et société. Ed massou. Paris.
26. Leifes, j, Delay, j. (1965). Psychologie éducation. Fernand mothan. Pari.
27. Les Vasseur Caroline. (2012). « Gestion du stress ». Genévrière bergeron. Montréal.
28. Loo, p. (2003). Le stress permanant (realisation d'adaptation de l'organisation aux aléas existentiel). 3eme éd. Edition masson.
29. Maccleland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). The achievement motive. Appleton-Century-Crofts. New York. https://doi.org/10.1037/11144-000.
30. Maier s, f, & seligman, m, e. (2016). Learned helplessness at fifty insights from neuroscience. Psychological. Riview. 123(4). 349 – 367.
31. Maurice tubina. (2011). "Déstressons le stress de l'école jusqu'à l'Université". Af pssu. Paris.
32. Mitchell. (1961). An analysis of the factorial dimension of the achivement motivation construct. Journal of educational psychology. 52 (4). 179- 187.
33. Norbert sillamy. (2003). Dictionnaire de psychologie. La rousse. Paris.
34. Parent claudier, et rousseau Michael. (2008). Visage de la parentalité. 4 éd. Ed presse de l'Université. Canada.
35. Pierr loo, et henri loo. (1999). Le stress permant reaction adaptation de l'organisme a leasextentiel. 2eme éd. Masson. Paris.
36. Pierre costin. (2003). Les conduites à risque à l'adolexence. Armand colin. Paris.
37. Pilet jean luc. (2009). Drame au milieu scolaire. Protocole pour evaluer.
38. Rieunier, et Raynal. (2005). Pédagogie dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive. 5eme éd. E ; éditeur, Ed.
39. Saint onge Michele. (2000). Moi j'enseigne mais eux apprend t ils ?. 1 éd. Agora. Canada.
40. Sarangi. (2015). Achivement motivation of the high scool students, a case study among different communities of goalpara distvict of Assam. Jurnal of education and practice. 6 (19). 140-145.
41. Schultz, d p, & schultz, s e. (2009). Martin seligman learned helplessness and the optimistic/pessimisstic explanatory style, ind, p, schultz theories of personality tenthed belmont : wods worsh cengage learning. 369 – 378.

42. Sigelman. (1975). Helplessnes on depression, development, and death. Treeman. San francisco.
43. Sirvasta, et al. (1980). Examination anxiety and academic achievment a fonction in socio-economy. Status psychological studies. 25 (2).108
44. Spielberger, C, D. (1980). Test Anxiety Inventory: Preliminar Professional Manual. Consulting Psychologist Press. Palo Alto.CA. (28).
45. Stevenson, A, & harper, S. (2006). Workplace stress and the student learning experience. Quality assurance in education. 14 (2). P167- 178.
46. Tatham. (1989). The motivation profile, a new approach to assessing individu al motivation. Organizational behavior and human decision processes. 44 (2). 235- 259.
47. Turcotte. (1988). Qualité de vieau travail antistress et créativité. Edition du renouveau pédagogique. Canada.
48. Vianin piere. (2006). La motivation scolaire de Buech. 1er éd. Larcier. Brucselles.
49. Viau relland. (1994). La motivation en contexte scolaire. Renouveau pédagogique. Canada.
50. Willing, et al. (1983). Socio-cultural and educational correlates of success failure attribution and evaluation anxiety in school setting for black hispanic and onglo children. Amirican educational rechearch journal. 20 (3). 385.

المـــــــــــلاحق

الملحق 01

مقياس الضغط المدرسي ل أ.د نظمي عودة أبو مصطفى وأ مؤمن نظمي أبو مصطفى

الجنس:

التخصص العلمي:

تعليمات: فيما يلي مجموعة من العبارات توضح الصعوبات التي تواجهك أثناء الدراسة والمطلوب وضع علامة (+) أمام العبارة التي تراها بأنها تصف درجة موافقتك عليها.

م	العبارات	دائما	غالبا	نادرا	أبدا
01	أشك في قدرتي على تحمل الفشل في دراستي				
02	أشعر بالإرتباك عندما يقترب موعد الإمتحانات				
03	أشعر بالإرهاق لكثرة الواجبات المنزلية				
04	أشعر بعدم الرغبة في دراسة بعض المباحث الدراسية				
05	أتضايق من الروتين اليومي في المدرسة				
06	أحاول تجنب الفشل في دراستي				
07	أعاني من التوتر الشديد أثناء فترة الإمتحانات				
08	أكره طول الواجبات المنزلية				
09	أجد صعوبة في تلخيص بعض الوحدات من الكتب الدراسية				
10	أشعر بالضيق من عدم نظافة المدرسة				
11	أشك في قدرتي على إنجاز ما أكلف به				
12	أشعر أن أدائي في الإمتحانات سيئا				
13	أجد صعوبة في فهم بعض الواجبات المنزلية				
14	أحتاج إلى مساعدة الآخرين في شرح بعض المباحث الدراسية				
15	أتضايق من عدم وجود أنشطة لا منهجية في المدرسة				
16	أشعر أني متردد خوفا من الفشل في دراستي				
17	أشعر بعدم القدرة على التركيز وقت الإمتحانات				
18	أتضايق من الواجبات المنزلية غير الهادفة				
19	أشعر بالملل عند قراءة بعض المباحث الدراسية				
20	أعاني من مشاجرة الطلاب مع بعضهم البعض في القسم				

21	أعتقد أن عدم كفاءتي مسؤولة عن فشلي في دراستي				
22	أثور لأتفه الأسباب وقت الإمتحانات				
23	أشعر بالضيق أثناء القيام بالواجبات المنزلية لعدم إقتناعي بها				
24	أعاني من إستذكار بعض المعلومات الدراسية				
25	أتضايق من عدم نظافة الأقسام الدراسية وجدرانها				
26	أخاف مواجهة الآخرين إذا فشلت في دراستي				
27	أفقد السيطرة في التحكم بإنفعالاتي وقت الإمتحانات				
28	أتضايق من عدم تحديد المعلم للواجبات المنزلية بصورة دقيقة				
29	أجد صعوبة في فهم بعض المواضيع المقررة				
30	أتضايق من عدم التهوية الكافية في القسم				
31	أخاف من الفشل حينما أتنافس مع الآخرين				
32	أشعر بالعضب الشديد أثناء أدائي للإمتحانات				
33	أرى أن الواجبات المنزلية هدر للوقت				
34	أجد صعوبة في الحصول على مراجع للمباحث الدراسية				
35	أعاني من إزدحام الأقسام بالطلاب				
36	أعتقد أن الفشل يزيدني تصميما على النجاح				
37	أشعر بالإنزعاج الشديد أثناء فترة الإمتحانات				
38	أشعر بالملل عند القيام بالواجبات المنزلية				
39	أتضايق من كثرة الدروس التعويضية				
40	أعاني من الإضاءة غير الملائمة في الأقسام				

الملحق 02

إستبيان الدافعية للإنجاز لمحمد عبد اللطيف خليفة تقنين الدكتور بشير معمرية:

الجنس:

التخصص العلمي:

تعليمات: فيمايلي مجموعة من العبارات يمكن أن تصف مشاعرك وأفكارك وتصرفاتك، إقرأ كل عبارة على حدا وحدد مدى إنطباقها عليك بوضع علامة (+) في الخانة المناسبة.

م	العبارات	لا	قليلا	متوسطا	كثيرا
01	أفضل القيام بما أكلف به من اعمال على أكمل وجه				
02	أشعر أن التفوق هدف في حد ذاته				
03	أبذل جهدا كبيرا حتى أصل إلى ما أريد				
04	أحرص على تأدية الأعمال في مواعيدها				
04	أفكر في المستقبل أكثر مما أفكر في الماضي والحاضر				
06	أحب أداء الأعمال التي تتسم بالتحدي والصعوبة				
07	من الضروري أن أحصل على أعلى التقديرات وأحسن النتائج				
08	المثابرة شيء هام في أدائي لأي عمل من الأعمال				
09	أحدد ما أفعله وفق جدول زمني				
10	أفكر في إنجازات المستقبل				
11	أكون حساسا جدا إذا فشلت في أداء عمل ما				
12	أحب الأعمال التي تتطلب المزيد من التفكير والبحث				
13	عندما أبدأ في عمل ما أجد أنه من الضروري الإنتهاء منه				
14	أحرص على الإلتزام بالمواعيد التي أرتبط بها مع الآخرين				
15	أشعر أن التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتفادي الوقوع في المشكلات				
16	أرى أن العمل الجدي هو أهم شيء في الحياة				
17	أشعر بالسعادة عند معرفتي لأشياء جديدة				
18	عندما أفشل في عمل ما أبقى أحاول حتى أتقنه				
19	عندما أحدد مواعد للعمل أتخلى عن مشاغل وظروف أخرى				

20	من الضروري الإعداد والتخطيط المسبق لما سنقوم به من أعمال				
21	ألتزم بالدقة في أدائي لأي عمل من الأعمال				
22	أحاول دائما الإطلاع والقراءة				
23	أشعر بالسعادة عندما أفكر في حل مشكلة ما لفترات طويلة				
24	المحافظة على المواعيد شيء له الأولوية بالنسبة لي				
25	أتجنب الفشل في أعمالي لاني أخطط لها قبل البدء فيها				
26	أتضايق إذا أنجزت شيئا ما بطريقة رديئة				
27	أشعر أن ما تعلمته لا يكفي لإشباع رغباتي في المعرفة				
28	أتفانى في حل المشكلات الصعبة مهما تطلبت من وقت				
29	عندما أحدد موعدا فإني أحضر في الوقت المحدد بالضبط				
30	أفضل التفكير في إنجازات بعيدة المدى				
31	أعطي إهتماما وتركيزا عاليا للأعمال التي أقوم بها				
32	أسعى بإستمرار لتحسين مستوى أدائي				
33	إن الإستمرار في بذل الجهد لإنجاز الأعمال شيء مهم للغاية				
34	أتعامل مع الوقت بجدية تامة				
35	أتجنب الإهتمام بالماضي وما فيه من احداث				
36	أفضل الأعمال التي تحتاج إلى جهود كبيرة				
37	أرى أن البحث بإستمرار عن المعرفة الجديدة هو السبيل إلى تطوري				
38	المثابرة وبذل الجهد هما أنسب الطرق لحل المشكلات الصعبة				
39	أنظم أعمالي وفق توزيعي للوقت				
40	يزعجني الأشخاص الذين لايهتمون بالمستقبل				
41	أداء الأعمال والواجبات له قيمة كبيرة عندي				
42	أستزيد من المعلومات والمعارف بإستمرار				
43	أشعر بالرضا عند بذل الجهد لفترة طويلة في حل المشكلات التي تواجهني				
44	يزعجني أن يتأخر أحد عن موعده معي				
45	أشعر بالسعادة عندما أخطط للأعمال التي أنوي القيام بها				

46	أحب قضاء وقت الفراغ في القيام ببعض المهام لتنمية مهاراتي وقدراتي				
47	أستمتع بالموضوعات والأعمال التي تتطلب إبتكار حلول جديدة				
48	أفضل التفكير بجدية لساعات طويلة				
49	أتجنب زيارة أحد إلا بموعد سابق				
50	التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتوفير الوقت والجهد				

الملحق **03**

إستبيان قلق الإمتحان للدكتور بشير معمرية

الجنس:

التخصص العلمي:

تعليمات: فيمايلي مجموعة من العبارات إقرأ كل عبارة على حدا وحدد مدى إنطباقها عليك بوضع علامة (+) في الخانة المناسبة.

م	العبارات	لا	قليلا	كثيرا
01	تقلقني الإمتحانات			
02	تتوتر أعصابي في فترة الإمتحانات			
03	أنسى أثناء الإمتحانات كثيرا من المعلومات التي كنت ذاكرتها جيدا			
04	بعد خروجي من الإمتحان يتخيل لي أني وقعت في أخطاء أثناء الإجابة			
05	قبل الدخول إلى الإمتحان أشعر أني لن أستطيع الإجابة على الأسئلة			
06	أشعر أثناء الإمتحان بالألم في معدتي			
07	يصيبني الخوف من الإمتحان قبل الدخول إليه			
08	يصيبني قلق شديد عندما أعلم بظهور نتائج الإمتحانات			
09	تقل شهيتي إلى الطعام أثناء فترة الإمتحان			
10	يزداد قلقي وإضطرابي كلما إقترب موعد الإمتحانات			
11	ترتعش يداي أثناء الكتابة في الإمتحانات			
12	أصاب بعسر الهضم في فترة الإمتحانات			
13	أخشى الإمتحانات أكثر من أي شيء آخر			
14	يصيبني قلق شديد من الإمتحانات المفاجئة			
15	يدق قلبي بعنف بمجرد دخولي إلى الحجرة التي يجري فيها الإمتحان			

16	قبل أن تبدأ الإمتحانات أفكر في الهروب منها			
17	تفكيري في أن درجاتي سوف تكون ضعيفة يؤثر على تركيزي في الإمتحان			
18	أصاب بصداع أثناء فترة الإمتحانات			
19	أكون عصبيا تجاه الإمتحان حتى لو كنت مستعدا جدا لأدائه			
20	أحاول أن أسيطر على قلقي أثناء الإمتحان ولكني لا أستطيع			

الملحق **04**

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية تلمسان
مصلحة التكوين و التفتيش
الرقم: 30 /م.ت.ت/2022

تلمسان في: 2 نوفمبر 2022

مدير التربية

إلى

الطالب(ة): لعربي سارة

جامعة وهران 02

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

الموضوع: ب/خ القيام بدراسة ميدانية.

المرجع طلب جامعة وهران 02،كلية العلوم الاجتماعية قسم علوم التربية المؤرخة في 2022/10/27.

بناء على الطلب المذكور في المرجع أعلاه، و في ظل احترام النظام الداخلي للمؤسسات التربوية ، نعلمكم بموافقتنا وبترخيصنا لكم للقيام بهذه الدراسة الميدانية على مستوى المؤسستين التاليتين :

- **ثانوية يغمراسن بن زيان –تلمسان**
- **ثانوية أحمد بن زكري – تلمسان**

وذلك خلال الفترة التالية : 2023/01/08 إلى 2023/05/26

و عليه المطلوب منكم الاتصال بمديري المؤسستين المعنيتين و التنسيق معهما لإجراء هذه الدراسة.

ملاحظة: تعتبر هذه المراسلة بمثابة ترخيص للدخول إلى المؤسسة المذكورة أعلاه .

مدير التربية

مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة
التكوين والتفتيش
معاريف عبد القادر

بشلاغم عائشة

مديرية التربية لولاية تلمسان –مصلحة التكوين و التفتيش

رقم الهاتف /الفاكس 043418908 البريد الالكتروني: Serviceformation13000@gmail.com

الملحق **05**

Tableau croiséالجنس * التخصص

			التخصص	
			أدبي	علمي	Total
الجنس	ذكور	التكرارات	15	11	26
		% من المجموع	30,0%	22,0%	52,0%
	اناث	Effectif	15	9	24
		% du total	30,0%	18,0%	48,0%
Total		Effectif	30	20	50
		% du total	60,0%	40,0%	100,0%

Statistiques descriptives

Ecart type	Moyenne	Maximum	Minimum	N	
7,50186	18,7400	37,00	4,00	50	قلق
				50	N valide (liste)

Statistiques de groupe

	مستوىالقلق	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
قلق	مرتفع قلق	15	27,4667	4,61158	1,19070
	منخفض قلق	15	10,2667	3,69298	,95352

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
قلق	Hypothèse de variances égales	1,229	,277	11,275	28	,000	17,20000	1,52545	14,07527	20,32473
	Hypothèse de variances inégales			11,275	26,724	,000	17,20000	1,52545	14,06853	20,33147

كرونباخ ألفا الثبات

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,831	20

Echelle : ALL جوتمان النصفية التجزئة

Statistiques de fiabilité

Lambda	1	,790
	2	,844
	3	,831
	4	,713
	5	,821
	6	,909
Nombre d'éléments		20

Statistiques de groupe

	مستوىالضغط	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الضغط	عال ضغط	**16**	**119,4375**	**10,98465**	2,74616
	منخفض ضغط	16	91,2500	8,68332	2,17083

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الضغط	Hypothèse de variances égales	,249	,621	**8,052**	30	,000	28,18750	3,50056	21,03841	35,33659
	Hypothèse de variances inégales			8,052	28,482	,000	28,18750	3,50056	21,02240	35,35260

الضغط الثبات

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,810	40

جوتمان

Lambda	1	,789
	2	,834
	3	,810
	4	,555
	5	**,808**
	6	.
Nombre d'éléments		40

Statistiques de groupe

T	Ecart type	Moyenne	N	مستوىالدافعية	
9.27	7,80537	123,0667	15	مرتفعة دافعية	الدافعية
	21,32291	68,6667	15	منخفضة دافعية	

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الدافعية	Hypothèse de variances égales	9,622	,004	**9,279**	28	,000	54,40000	5,86282	42,39055	66,40945
	Hypothèse de variances inégales			9,279	17,686	,000	54,40000	5,86282	42,06696	66,73304

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,936	50

Statistiques de fiabilité

Lambda	1	,917
	2	,940
	3	,936
	4	,893
	5	,927
	6	.
Nombre d'éléments		50

الملحق 06

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
الضغوط	100,3789	17,45683	227
الدافعية	97,4097	23,76404	227

Corrélations

		الضغوط	الدافعية
الضغوط	Corrélation de Pearson	1	-,028
	Sig. (bilatérale)		,672
	N	227	227
الدافعية	Corrélation de Pearson	-,028	1
	Sig. (bilatérale)	,672	
	N	227	227

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
الضغوط	100,3789	17,45683	227
القلق	20,6388	7,62459	227

Corrélations

		الضغوط	القلق
الضغوط	Corrélation de Pearson	1	,065
	Sig. (bilatérale)		,327
	N	227	227
القلق	Corrélation de Pearson	,065	1
	Sig. (bilatérale)	,327	
	N	227	227

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
الدافعية	97,4097	23,76404	227
القلق	20,6388	7,62459	227

Corrélations

		الدافعية	القلق
الدافعية	Corrélation de Pearson	1	,009
	Sig. (bilatérale)		,895
	N	227	227
القلق	Corrélation de Pearson	,009	1
	Sig. (bilatérale)	,895	
	N	227	227

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	t test
الضغوط	ذكور	98	101,5612	16,93716	
	اناث	129	99,4806	17,85449	

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الضغوط	Hypothèse de variances égales	2,041	,154	,889	225	,375	2,08060	2,34030	-2,53111	6,69232
	Hypothèse de variances inégales			,895	214,214	,372	2,08060	2,32345	-2,49914	6,66035

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الدافعية	ذكور	98	98,4184	24,47171	2,47202
	اناث	129	96,6434	23,27881	2,04959

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الدافعية	Hypothèse de variances égales	,732	,393	,557	225	,578	1,77496	3,18926	-4,50968	8,05959
	Hypothèse de variances inégales			,553	203,371	,581	1,77496	3,21118	-4,55651	8,10643

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
القلق	ذكور	98	20,1020	7,06595	,71377
	اناث	129	21,0465	8,02619	,70667

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
القلق	Hypothèse de variances égales	2,109	,148	-,924	225	,356	-,94447	1,02203	-2,95844	1,06950
	Hypothèse de variances inégales			-,940	220,100	,348	-,94447	1,00441	-2,92397	1,03502

Statistiques de groupe

	التخصص	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الضغوط	أدبى	111	99,9099	19,08857	1,81181
	علمي	116	100,8276	15,80934	1,46786

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الضغوط	Hypothèse de variances égales	,982	,323	-,395	225	,693	-,91768	2,32220	-5,49372	3,65837
	Hypothèse de variances inégales			-,394	213,720	,694	-,91768	2,33179	-5,51393	3,67858

Statistiques de groupe

	التخصص	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الدافعية	أدبي	111	96,5405	23,64886	2,24465
	علمي	116	98,2414	23,94654	2,22338

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الدافعية	Hypothèse de variances égales	,067	,796	-,538	225	,591	-1,70084	3,16029	-7,92838	4,52670
	Hypothèse de variances inégales			-,538	224,773	,591	-1,70084	3,15941	-7,92669	4,52502

Statistiques de groupe

	التخصص	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
القلق	أدبي	111	19,7838	6,93267	,65802
	علمي	116	21,4569	8,17886	,75939

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
القلق	Hypothèse de variances égales	4,497	,035	-1,659	225	,098	-1,67311	1,00847	-3,66036	,31414
	Hypothèse de variances inégales			-1,665	221,800	,097	-1,67311	1,00482	-3,65333	,30710