وزارة التعليم العالي والبحث العلمي _ الجزائر _

جامعة أحمد دراية _ أدرار _

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية

قلق الامتحان وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ طور الثالث ثانوي

بثانويات ادرار أنموذجاً

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الطالبات

*رقية بولغيتي

*عائشة دليمي

إشراف الدكتور

مراد سماني

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة
د. بن سالم عيسى	أستاذ محاضر	رئيسا
د. مراد سماني	أستاذ محاضر	مشرفا ومقررا
د. بكراوي عبد العالي	أستاذ محاضر	مناقشا

السنة الجامعية: 2022/2021

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة أحمد دراية- أدرار
المكتبة المركزية
مصلحة البحث الببليوغرافي

Ministry of Higher Education and Scientific Research
University Ahmed Draia of Adrar
The central library

شهادة الترخيص بالإيداع

انا الأستاذ(ة) : بسماتي مراد
المشرف مذكرة الماستر الموسومة بـــ : حالة الاضطرابات وعلاقتها بالأنحية لدى طالبات مرحلة المراهقة
من إنجاز الطالب(ة): بو لفتيت رحمة
و الطالب(ة): دليمي عائشة
كلية : العلوم الانسانية والاجتماعية والعلوم الاسلامية
القسم : العلوم الاجتماعية
التخصص: علم النفس المدرسي
تاريخ تقييم / مناقشة: 2022/05/24

أشهد ان الطلبة قد قاموا بالتعديلات والتصحيحات المطلوبة من طرف لجنة التقييم / المناقشة، وان المطابقة بين النسخة الورقية والإلكترونية استوفت جميع شروطها.
وبإمكانهم إيداع النسخ الورقية (02) والاليكترونية (PDF).

- امضاء المشرف:

ادرار في: 14 MAI 2022

مساعد رئيس القسم:

مساعد رئيس قسم العلوم الإجتماعية
مكلف بالتدريس والتعليم في التدرج
د . عـــزاوي حمـــزة

ملاحظة :لاتقبل أي شهادة بدون التوقيع والمصادقة.

إهداء:

إلى سر نجاحي ونور دربي وسبب فلاحي.

إلى من رضاهما من رضا الرب.

إلى أمي الحنون حفظها الله ، رمز التفاني والإخلاص والعطاء،

نبع المحبة والإيثار والكرم.

إلى أبي الغالي، قدوتي ومثلي الأعلى في الحياة، من علمني كيف أقف بشموخ وبكل ثبات

في الأرض.

إلى من أظهروا لي ما هو أجمل من الحياة إلى إخوتي:

فيصل محمد،عبد الكريم،عبد المنعم، فاطمة، عائشة، حفصة، خديجة.

إلى الكتاكيت صهيب وصفوان.

إلى من كانوا ملاذي وملجئي، إلى من تذوقت معهم أجمل اللحظات

إلى من سرنا سويا ونحن نشق الطريق معا نحو النجاح، إلى كل من التقيت بهم عن

طريق الصدفة ليصبحوا بتلك

الصدفة أعز الناس إلى صديقاتي وزميلاتي: لطيفة، خديجة، فاطمة، ليلى، سمية،

أسماء، رقية، رحمة.

إلى كل من ساعدني من قريب ومن بعيد.

إلى جميع من تلقيت منهم النصح والدعم أهديكم عملي المتواضع هذا.

رقـية

الإهداء:

اهدي ثمرة جهدي إلى الله سبحانه وتعالى والى من أنارت دربي بدعواتها وحنانها إلى

أغلى البشر والدتي أطال الله في عمرها .

والى روح والدي رحمه الله سبحانه وتعالى وتقبله في فسيح جناته والى إخوتي الأعزاء حفظهم الله ورعاهم

والى كل الأصدقاء والزملاء .

والى كل أساتذتي بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والإسلامية بجامعة احمد دراية ادرار .

والى كل من ساعدني من قريب أو بعيد من اجل انجاز هذا العمل .

وفي الأخير ارجوا من الله تعالى ان تجعل عملنا هذا نفعا يستفيد منه الجميع .

عـائـشة

شكر وعرفان

بسم الله الرحمن الرحيم

والصلاة والسلام على أشرف المرسلين

الحمد لله الذي أنار لنا درب العلم والمعرفة وبحمده تتم النعم والشكر

قال تعالى (ولئن شكرتم لأزيدنكم) .

أولا وقبل كل شيء نشكر الله سبحانه وتعالى على كل النعم التي انعم بها علينا

كما نشكره ان أعطانا القوة والعزيمة والصبر وإعانته وتوفيقه لنا في انجاز عملنا المتواضع

وتقديمه بين أيديكم ونتمنى ان يكون في المستوى المطلوب .

أستاذي الفاضل "**سماني مراد**"

شكرا لك من أعماقي قلبنا على عطائك الدائم، ووقفاتك الرائعة

فكلمات الثناء لا توفيك حقك، وكل عبارات الشكر لا تصف مدى امتناننا لك

فقد تعلمنا منك أن للنجاح أسرار، وأن المستحيل يتحقق بعملنا

وأن الأفكار الملهمة تحتاج إلى من يغرسها في عقولنا

فشكرا كثيرا على ما قدمته لنا من جهود قيمة

وجزاك الله كل خير

كذلك الشكر لهيئة المناقشة لقبولهم مناقشة هذا العمل

شكرا لكل من علمنا حرفا في كل الأطوار التعليمية من معلمين وأساتذة

كما لا يفوتنا أن نتقدم بالشكر الجزيل إلى طلبة ثانويات ادرار التي لم يبخلوا علينا بالمعلومات .

شكرا لكم جميعا .

ملخص البحث:

تناول البحث قلق الامتحان وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ طور الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية ادرار وذلك من خلال:

– دراسة العلاقة بين قلق الامتحان والدافعية للإنجاز.

– دراسة الفروق في قلق الامتحان حسب الجنس.

– دراسة الفروق في الدافعية للإنجاز حسب الشعبة.

ولتقييم هذه الدراسة قمنا بتطبيق مقياس قلق الامتحان لسارسون.

وكذلك قمنا بتطبيق مقياس الدافعية للإنجاز لعثمان كمال مصطفى حزين، على عينة مكونة من (60) فردا من تلاميذ طور الثالث ثانوي بادرار. في كل من ثانوية قروط بوعلام، الشيخ بن عبد الكريم المغيلي، بلكين الثاني.

حيث كشفت الدراسة عن النتائج التالية:

- لا توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين قلق الامتحان والدافعية للإنجاز.
- توجد فروق دالة إحصائيا في قلق الامتحان حسب الجنس.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز حسب الشعبة:

فهرس الموضوعات

المحتويات	رقم الصفحة
إهداء	/
كلمة شكر	/
ملخص الدراسة	/
فهرس المحتويات	/
فهرس الجداول	/
فهرس الأشكال	/
مقدمة الدراسة	أ
الجانب النظري	
الفصل الأول: مدخل الدراسة	
إشكالية الدراسة	08
فرضيات الدراسة	10
أسباب اختيار الموضوع	10
أهداف الدراسة	10
أهمية الدراسة	11
التعاريف الإجرائية	11
الفصل الثاني: قلق الامتحان	
تمهيد	
مفهوم القلق	14
أنواع القلق	15
أسباب القلق	17
أعراض القلق	18

النظريات المفسرة للقلق	19
الوقاية من القلق	21
علاج القلق	22
قلق الامتحان	23
مفهوم قلق الامتحان	23
أسباب قلق الامتحان	24
خصائص قلق الامتحان	25
أعراض قلق الامتحان	26
النظريات المفسرة لقلق الامتحان	28
كيفية مواجهة قلق الامتحان	30
بعض الاقتراحات للتعامل مع قلق الامتحان	31
الأساليب الإرشادية لخفض قلق الامتحان	32
علاج قلق الامتحان	33
خلاصة	35
الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز	
تمهيد	
الدافعية	36
تعريف الدافعية	36
بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية	37
وظائف الدافعية	39
أنواع الدوافع	41
تصنيف الدافعية	42
نظريات الدافعية	45
قياس الدافعية	46

الدافعية للإنجاز	50
تعريف الدافعية للإنجاز	50
تطور مفهوم الدافعية للإنجاز	51
أنواع الدافعية للإنجاز	52
مكونات الدافعية للإنجاز	52
خصائص الدافعية للإنجاز	53
معوقات الإنجاز	57
نظريات الدافعية للإنجاز	58
قياس الدافعية للإنجاز	60
خلاصة	64
الجانب التطبيقي	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	
الدراسة الاستطلاعية	67
مكان وزمان إجراء الدراسة	67
خصائص العينة	68
أدوات الدراسة	69
الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة	71
الدراسة الأساسية	80
منهج إجراء الدراسة	80
ظروف إجراء الدراسة	80
خصائص عينة الدراسة	81
الأساليب الإحصائية	83
خلاصة	84

الفصل الخامس: عرض النتائج	
تمهيد	
عرض نتائج الفرضية الأولى	86
عرض نتائج الفرضية الثانية	86
عرض نتائج الفرضية الثالثة	87
خلاصة	89
الفصل السادس: مناقشة النتائج	
تمهيد	
مناقشة نتائج الفرضية الأولى	91
مناقشة نتائج الفرضية الثانية	92
مناقشة نتائج الفرضية الثالثة	94
الاستنتاج العام :	95
الاقتراحات والتوصيات	96
قائمة المراجع	98
الملاحق	106

قائمة الجداول

الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
جدول رقم (01)	يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	68
جدول رقم (02)	يبين توزيع العينة حسب السن	68
جدول رقم (03)	يبين توزيع عينة الدراسة حسب الإعادة	69
جدول رقم (04)	يبين توزيع عينة الدراسة حسب الشعبة	69
جدول رقم (05)	يوضح صدق الاتساق الداخلي لمقياس قلق الامتحان	73
جدول رقم (06)	يوضح صدق الاتساق الداخلي لمقياس الدافعية للإنجاز	76
جدول رقم (07)	يوضح الطريقة المتبعة لحساب معامل الثبات لمقياس قلق الامتحان	79
جدول رقم (08)	يوضح حساب معامل الثبات لمقياس الدافعية للإنجاز	79
جدول رقم (09)	خصائص العينة حسب الجنس	81
جدول رقم (10)	خصائص العينة حسب السن	81
جدول رقم (11)	خصائص العينة حسب الإعادة	82
جدول رقم (12)	خصائص العينة حسب الشعبة	82
جدول رقم (13)	يبين معاملات بيرسون بين قلق الامتحان والدافعية للإنجاز	85
جدول رقم (14)	يوضح دلالة الفروق في قلق الامتحان حسب الجنس	86
جدول رقم (15)	يوضح دلالة الفروق في الدافعية للإنجاز حسب الشعبة	87

قائمة الأشكال:

الرقم	الشكل	الصفحة
1	يوضح طريقة توجيه الدافعية	41
2	يوضح تصنيف ماسلو للدوافع	43

قائمة الملاحق:

الملحق	العنوان	الصفحة
ملحق رقم (01)	استمارة معلومات الاستبيان	106
ملحق رقم (02)	مقياس قلق الامتحان لسارسون	108
ملحق رقم (03)	مقياس الدافعية للإنجاز لعثمان كمال مصطفى حزين	109
ملحق رقم (04)	يبين صدق الاتساق الداخلي لمقياس قلق الامتحان	110
ملحق رقم (05)	يبين صدق الاتساق الداخلي لمقياس الدافعية للإنجاز	111
ملحق رقم (06)	يبين الطريقة المتبعة لحساب معامل الثبات لمقياس قلق الامتحان	112
ملحق رقم (07)	يوضح معامل الثبات لمقياس الدافعية للإنجاز	113
ملحق رقم (08)	يبين معاملات بيرسون بين قلق الامتحان والدافعية للإنجاز	114
ملحق رقم (09)	يوضح دلالة الفروق في قلق الامتحان حسب الجنس	115
ملحق رقم (10)	يوضح دلالة الفروق في الدافعية للإنجاز حسب الشعبة	116

مقدمة

مقدمة:

تعد ظاهرة القلق من الظواهر النفسية الشائعة التي اهتم بها علماء النفس في العصر الحديث، حيث أصبحت ظاهرة ملحوظة بشكل كبير لدى الأفراد نتيجة لظروف الحياة الصعبة والمعقدة، لما ترتب عنها من تغيرات وضغوط جعلت الإنسان يشعر بأن القلق يلازمه في كل جانب من جوانب حياته، غير أن جانبا من هذا القلق يمكن أن يكون خلاقا ايجابيا أما الجانب الأكبر فهو القلق الذي يعصف بدافعية الإنسان وانجازاته وهو ما تجلى أكثر في الجوانب التربوية، وبالأخص في الامتحانات التحصيلية بالنسبة للتلاميذ، هي من المواقف التي يمكن أن تستدعي القلق لهم وهو ما يعرف بقلق الامتحان الذي يتجلى في حالة موقفية مؤقتة بحيث تستشير هذه المواقف في الفرد الشعور بالخوف والهم العظيم عند مواجهة الامتحانات. وهناك العديد من الدراسات التي تناولت قلق الامتحان من بينها :

دراسة هنسلي hunsley (1985) بعنوان العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي حيث تكونت عينة الدراسة من 62 طالبا في السنة الثالثة في مساق القياس النفسي في جامعة "ووتر لو " بأمريكا واستخدم الباحث أداة لجمع البيانات وهي مقياس قلق المعدل مستخدما النسب المئوية ومعاملات الارتباط لاختبار صحة الفروض وأظهرت النتائج أن الطلبة الذين لديهم قلق الامتحان مرتفع كان أدائهم الأكاديمي سيئا في المساق(غربي وآخرون،272:2009)

كما أشارت دراسة بنزيروزدنر(1988) حول قلق وعلاقته بالعديد من المتغيرات مثل الجنس والمواد الدراسية، حيث طبق مقياس حالة– سمة القلق على عينة مكونة من(151) من الذكور(223)من الإناث من طلبة الجامعة، هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين الطلاب الذكور والإناث في الجامعة، وتوصلت النتائج أن الإناث أعلى من الذكور

في سمة–حالة القلق. وفي الدراسة التي قدمها أحمد الخالق وعمر (1988)واستخدم فيها (477)طالبا وطالبة من جامعة الكويت، حيث وجد أن الإناث حصلن على درجة أعلى من الذكور سواء بالنسبة لقلق السمة أو قلق الموت، إلا أنهما كان متشابهين في حالة القلق .وفي دراسة قام بها فاروق عثمان (1993) وجد أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الذكور وعددهم(75) والطالبات الإناث وعددهم (65) في متغيرات القلق العام وسمة وحالة القلق وقلق الحرب وقلق الموت(فاروق السيد عثمان،33:2001)

وتوصل جانيس Janice(1996) في دراسته بعنوان فحص العلاقة بين مستوى قلق الامتحان والأداء الأكاديمي التي أجريت على(103)طالبا وطالبة من المدارس الثانوي الموهوبين أكاديميا،حيث طبق عليهم مقياس قلق الامتحان في بعديه الاضطرابية والانفعالية. وجد أن الطلاب الذين يعانون من قلق الامتحان المرتفع كان أداءهم الأكاديمي منخفض(سليمة سايحي،8:2004/2003).

وأيضا دراسة عبد الناصر غربي(2014) "بعنوان فاعلية برنامج إرشادي في ضوء نظرية "ألبرت أليس" العقلانية الانفعالية السلوكية في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي" ،هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية البرنامج الإرشادي المذكور في خفض مستولى قلق الامتحان لدى الفئات الأربعة المدروسة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وهم التلاميذ الذكور، والتلميذات الإناث، التلاميذ المعيدين، والتلاميذ غير المعيدين. والدراسة أجريت على عينة قوامها(200) فردا، حيث استخدم المنهج التجريبي واعتمد على مقياس قلق الامتحان(من إعداد الباحث)، ومن بين أهم النتائج التي توصل إليها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان(بأبعاده الثلاث) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية، في القياس البعدي، تبعا لمتغير الجنس وإعادة السنة والتفاعل بينهما (رشا جغام،11:2020/2019).

وعلى هذا الأساس فقد أكد العديد من الباحثين أن قلق الامتحان ذو تعبيرا مباشرا عن شدة الدافعية للإنجاز كونها أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية ومكون جوهري في عملية إدراك الفرد وتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وما يحققه من أهداف ولذلك فقد ظهر مفهوم الدافعية للإنجاز كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلك ،وذلك من ستينيات القرن الماضي وحتى العصر الحاضر، إذ اتسع الاهتمام ليشمل دراسة علاقته بمتغيرات نفسية وتربوية.

قام "لوكس"(loucks)(1979)بدراسة الهدف منها التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في دافع الانجاز،تكونت العينة من 146 فردا من طلاب وطالبات كلية الطب،واستخدم مقياس دافعية الانجاز،وكشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا على مقياس دافعية الانجاز بين الطلاب والطالبات لصالح الطالبات(سخسوخ حسان،20:2007/2006).

جاء مصطفى تركي(1988) بدراسة هدفت إلى تحديد معالم الدافعية للإنجاز في المجتمع العربي. حيث تم إلقاء الضوء بين الذكور والإناث م طلبة الجامعة الكويتيين في الدافعية للإنجاز في موقف محايد، وموقف منافس في الثقافة العربي. وتكونت عينة الدراسة من (32) طالبا و(53) طالبة، ممن يدرسون بجامعة الكويت، بلغ موسط أعمارهم (5) و(20) سنة. وتم تطبيق اختبار مهربيان الدافعية للإنجاز في مكان ووقت المحاضرة في ضوء تقسيم أفراد العينة إلى ثلاث مجموعات:

الأولى: طلاب فقط

الثانية: طالبات فقط

الثالثة: طلاب مع طالبات (مختلطة).

ونم تطبيق الاختبار على كل مجموعة من الموقف المحايد، ثم بعد شهر ونصف في موقف المنافسة. وقد وضع الباحث تعليمات محددة لكل من الموقفين. وكشفت نتائج هذه الدراسة عما يأتي:

- لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز في اختلاط أو دون اختلاط.
- لم تتأثر درجات الذكور. والإناث بموقف الإثارة أو المنافسة(عبد اللطيف خليفة،48:2000 - 49).

وتوصل القرش(2012) في دراسة له تحت عنوان: الدافعية للإنجاز وعلاقته بقلق المستقبل لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى. التي هدفت إلى التحقق من وجود علاقة بين الدافع للإنجاز وقلق المستقبل، والتحقق من وجود فروق في الدافع للإنجاز لدى طلاب الجامعة طبقا لكل من المستوى الدراسي(أول-رابع) التخصص(علمي-أدبي)، إمكانية التنبؤ بقلق المستقبل من خلل الدافع للإنجاز لدى طلاب الجامعة بالسعودية، تكونت من (300) طالبا من الكليات العلمية (150) طالبا من الكليات النظرية بجامعة القرى وتم استخدام مقياس الدافع للإنجاز من إعداد د. موسى(1981) مع إجراء بعض التعديلات ليتناسب مع العينة، مقياس قلق المستقبل إعداد أ. د شقير(2005) مع إجراء بعض التعديلات ليتناسب مع العينة. توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى قلق المستقبل لدى طلاب جامعة القرى مرتفعا، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات قلق المستقبل تبعا لكل من متغيري التخصص والمستوى الدراسي، بالإضافة إلى إمكانية التنبؤ بقلق المستقبل من خلال الدافع للإنجاز فكلما زاد الدافع للإنجاز زاد معه القلق تجاه المستقبل(شلهوب،15:2016-16).

كما أشارت صرا دوى (2017) في دراسة لها هدفت إلى الكشف عن الفروق في دافعية للإنجاز لدى طلاب البكالوريا في ضوء متغيرات النوع، التحصيل الأكاديمي، والتخصص العلمي، وتكونت عينة الدراسة من (200) تلميذا وتلميذة، وأسفرت نتائجها عن عدم وجود

فروق دالة إحصائيا في درجات دافعية الانجاز تعزى لمتغير الجنس، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي ولصالح المتفوقين، كما لم تظهر فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير التخصص العلمي(خالد الغامدي،417:2019).

انطلاقا مما سبق، ونتيجة لأهمية موضوع قلق الامتحان وتأثيره في عملية الدافعية للإنجاز.

الدراسة الحالية تحاول الكشف عن طبيعة العلاقة بين قلق الامتحان والدافعية للإنجاز معتمدين في ذلك على المستوى التعليمي النهائي(الطور الثالث ثانوي) مع الأخذ بعين الاعتبار التخصص بأنواعه المختلفة(آداب عربي، علوم تجريبية، لغات أجنبية، تسيير واقتصاد، إضافة إلى الجنس وبما أن البحث سيعتمد على ثلاثة مؤسسات تعليمية سعينا إلى معرفة الفرق بين قلق الامتحان والدافعية للإنجاز لدى طلابهم من خلال موضوع الدراسة.

تم معالجة موضوع بحثنا بناءا على 06 فصول،حيث عرضنا في الفصل الأول(إشكالية البحث– الفرضيات–وأسباب اختيار موضوع البحث–إضافة إلى أهداف وأهمية البحث أخيرا التعاريف الإجرائية للدراسة).

وخصصنا الفصل الثاني: لقلق الامتحان حيث تطرقنا فيه إلى (مفهوم القلق، وقلق الامتحان–والعناصر المنبثقة عنه من أسباب وأعراض وخصائص، وأهم النظريات المفسرة له وكيفية مواجهته إضافة إلى بعض الاقتراحات والأساليب الإرشادية وعلاجه.

أما الفصل الثالث: فقد احتوى على متغير الدافعية للإنجاز حيث تضمن العناصر التالية(تعريف الدافعية والدافعية للإنجاز، أنواعها، مكوناتها وخصائصها والعوامل المؤثرة فيها ومعوقاتها، إضافة إلى أهم نظرياتها،وطرق قياسها). وبذلك نكون قد أنهينا من الإطار

النظري لنلتحق بالجانب التطبيقي ولهذا احتوى الفصل الرابع على: الإجراءات المنهجية والدراسة الاستطلاعية، الأساسية.

والفصل الخامس تضمن: عرض نتائج الدراسة

أما الفصل السادس فقد تضمن مناقشة نتائج الدراسة وكذا الاستنتاج العام متبوعا ببعض الاقتراحات التي تتعلق بموضوع الدراسة وفي الخير قائمة المراجع والملاحق ثم المستخلص من الدراسة.

الفصل الأول:

تقديم البحث:

1-1إشكالية الدراسة

2-1 فرضيات الدراسة

3-1 أسباب اختيار الدراسة

4-1 أهداف الدراسة

5-1أهمية الدراسة

6-1 التعاريف الإجرائية

1-1إشكالية الدراسة:

نظرا لما تحمله الامتحانات التحصيلية من أهمية بالغة في حياة التلميذ الدراسية في مختلف مراحلها ومستوياتها فإن الاهتمام بها خاصة في مجال علم النفس وعلوم التربية كان ضمن أحد العوامل الايجابية والسلبية المؤثرة عليها، ومن بينها العوامل النفسية والانفعالية خاصة قلق الامتحان الذي يعبر عن مشكلة نفسية وانفعالية فردية يمر بها التلميذ خلال فترة الامتحانات، تتمثل في الخوف من موقف الامتحان والخوف من عدم النجاح وخاصة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، لكونها امتحانات مصيرية ومرحلة مهمة حيث يكون لهم النصيب الأكبر من الخوف والانزعاج نتيجة تخوفهم من الفشل أو الرسوب، وعادة ما يترتب على هذه الحالة من نتائج تكون وخيمة في معظم الأحيان مما يؤدي إلى تدني الدافعية وعدم حصول الطالب على ما يحقق فيه غاياته، ويعتبر قلق الامتحان أحد المتغيرات التي تحظى باهتمام الباحثين في هذا المجال لما له من دور فعال في تفسير الكثير من المشكلات التعليمية والتربوية، ويمثل الدافع للإنجاز دورا مهما ومؤشرا مؤثرا على رفع مستوى أداء الفرد. وهناك العديد من الدراسات التي اهتمت بالبحث في العلاقة بين كل من قلق الامتحان والدافعية للإنجاز من بينها نجد:

دراسة صلاح عبد السميع باشا:(2000) التي تأكد وجود فروق بين طلاب التخصص(علوم، آداب)لصالح الطلاب (صلاح باشا،31:2000).

وأيضا دراسة إيمان ناجي قائد العواوي:(2005)إلى التأكيد على أنه توجد علاقة عكسية بين قلق الامتحان والدافعية للإنجاز، أي انه كلما ارتفعت الدافعية للإنجاز انخفض الشعور بقلق الامتحان وأنه لا توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز وقلق الامتحان حسب التخصص الأكاديمي(علمي، أدبي)(نائل إبراهيم،97:2008).

وأشارت دراسة مجمعي(2006)التي هدفت إلى معرفة طبيعة الدافعية للإنجاز وقلق الاختبار في ضوء بعض المتغيرات الأكاديمية على أنه توجد علاقة إرتباطية سالبة دالة

إحصائيا بين دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي بين الطلاب في التخصص العلمي، والطلاب في التخصص الأدبي(مجمعي،2006: 2).

كما توصل"Singh"(2010) في دراسة له إلى أن الإناث أكثر شعورا بقلق الامتحان من الذكور. وهذا ما ذهبت إليه دراسة "mc clure et al"(2011) إلى أن الإناث كن أكثر عرضة للمعاناة من القلق المتعلق بأعمال المدرسة(بندر الشريف،363:2015).

وجاءت أيضا دراسة غزال نعيمة وبن زاهي منصور(2014)بهدف الكشف عن العلاقة الممكنة بين كل من قلق الامتحان والدافعية للإنجاز، وتفحص الفروق الممكن قيامها بين كل من الذكور والإناث، والتخصص العلمي والأدبي. وتوصلت النتائج إلى:

-عدم وجود علاقة بين قلق الامتحان والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ عينة الدراسة:

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ عينة الدراسة تبعا لمتغير كل من الجنس والتخصص(غزال نعيمة وبن زاهيمنصور،399:2014).

وقام الغامدي(2014) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين كل من قلق الاختبار ودافعية الانجاز الدراسي لدى عينة من الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في مرحلة الثانوية بمكة المكرمة. وجاءت نتائج البحث مؤكدة على وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار وبين دافعية الإنجاز الدراسي لدى عينة البحث(علي المجمعي،3275:2019).

بناءا على ما تم ذكره فقد اعتبر قلق الامتحان مشكلة تواجه الكثير من الطلبة، وهو ليس مصدر للتوتر لهم فقط وإنما أيضا للأسرة، وهذا ما قد يؤثر على الدافعية للإنجاز. وعليه يمكن طرح التساؤلات التالية:

-هل هناك علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين قلق الامتحان والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ البكالوريا بثانويات ادرار؟.

-هل هناك فروق دالة إحصائيا في قلق الامتحان حسب الجنس لدى تلاميذ البكالوريا بثانويات ادرار؟.

- هل هناك فروق دالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز حسب الشعبة بثانويات ادرار؟.

1-2الفرضيات:

-توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين قلق الامتحان والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ البكالوريا بثانويات ادرار.

- توجد فروق دالة إحصائيا في قلق الامتحان حسب الجنس لدى تلاميذ البكالوريا.

- توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز حسب الشعبة.

1-3أسباب اختيار موضوع البحث:

1-وجود التلاميذ في فترة عمرية حساسة وهي فترة المراهقة.

2-مستوى قلق الامتحان خاصة عند تلاميذ البكالوريا حسب بعض الدراسات.

3-الرغبة في معرفة أثر قلق الامتحان على مستوى الدافعية للإنجاز.

4-معرفة طرق التعامل مع قلق الامتحان.

1-4الأهداف:

- معرفة ما إذا كان هناك علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين قلق الامتحان والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ البكالوريا.

– معرفة ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيا في قلق الامتحان حسب الجنس لدى تلاميذ البكالوريا.

– معرفة ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز حسب الشعبة.

1-5أهمية البحث:

1- من اجل استفادة العينة المستخدمة وهم الطلبة المقبلين على شهادة البكالوريا من كيفية التخلص من قلق الامتحان.

2- قلة الدراسات التي تبحث عن قلق الامتحان والدافعية للإنجاز حسب إطلاع الباحث.

1-6التعاريف الإجرائية:

1-6-1 قلق الامتحان :

يعرف بأنه" مشاعر الرهبة أو الضيق الانزعاج التي تثيرها خبرة الامتحان وتقترن به، تسبقه تصحبه، فضلا عن ما يرتبط بهذه المشاعر من استجابات فيزيولوجية نابعة عن الجهاز العصبي اللاإرادي(أحمد عبد الخالق،85:2001).

ويعرفه "جون،gohn"(1985)قلق الامتحان بأنه: حالة يمر بها الطالب نتيجة الزيادة في درجة الخوف والتوتر أثناء المرور بموقف الاختبار وكذلك الاضطراب في النواحي الانفعالية والمعرفية والفسيولوجية(عقل محمود عطا،245:2000).

وفي هذا البحث :هو حصول التلميذ المقبل على شهادة البكالوريا على درجة معينة في المقياس المطبق.

1-6-2الدافعية للإنجاز:

تعرف الدافعية للإنجاز على أنها السعي أو الاجتهاد من أجل مستوى من الامتياز أو التفوق(حسين أبو رياش وآخرون،194:2006).

ويعرف الكناني: بأنه سعي الفرد لتركيز الجهد والانتباه والمثابرة عند القيام بالأعمال الصعبة والتغلب على العقبات بكفاءة في أسرع وقت وبأقل جهد وأفضل نتيجة، والرغبة المستمرة في النجاح لتحقيق مستوى طموح مرتفع، والنضال والمنافسة من أجل بلوغ معايير الامتياز(مجدي عبد الله،113:2003).

وفي هذا البحث هي :حصول التلميذ المقبل على شهادة البكالوريا على درجة معينة في المقياس المطبق.

الفصل الثاني:

قلق الامتحان

تمهيد:

2-1القلق

2-1-1 مفهوم القلق

2-1-2 أنواع القلق

2-1-3 أسباب القلق

2-1-5أعراض القلق

2-1-6 النظريات المفسرة للقلق

2-1-7الوقاية من القلق

2-1-8علاج القلق

2-2قلق الامتحان

2-2-1مفهوم قلق الامتحان

2-2-2 أسباب قلق الامتحان

2-2-3 خصائص قلق الامتحان

2-2-4 أعراض قلق الامتحان

2-2-5العوامل المساعدة في ظهور قلق الامتحان

2-2-6النظريات المفسرة لقلق الامتحان

2-2-7كيفية مواجهة قلق الامتحان

2-2-8بعض الاقتراحات للتعامل مع قلق الامتحان

2-2-9الاساليب الإرشادية لخفض قلق الامتحان

2-2-10علاج قلق الامتحان

خلاصة

تمهيد:

يخضع التلاميذ منذ مراحل تعليمهم الأولى إلى عدد كبير من الاختبارات والتقييمات، فالنتائج التي يتحصل عليها التلميذ في الامتحان هي الهدف الأساسي لتقييم وتحديد المستقبل العلمي له. ولهذا فالقلق يزداد مع نهاية الموسم الدراسي. حيث يعد قلق الامتحان أحد أنواع القلق، يصاحب المواقف الاختيارية، الذي يتحكم بدرجة كبيرة في أداء التلاميذ.

وهذا ما سوف نتناوله في هذا الفصل: التعرف على القلق ثم قلق الامتحان وكذا أهم العوامل المساهمة في ظهوره.

2-1-القلق:

2-1-1-مفهوم القلق:

تتعدد التعريفات التي قدمت لمفهوم القلق، وسوف نكتفي بإيراد بعضا من هذه التعريفات:

القلق لغة: هو الانزعاج وقال أقلق الشيء من مكانه، فالقلق لا يستقر في مكان واحد.

اصطلاحا:هو حالت توتر شامل ومستقر نتيجة توقع تهديد خطر قد يحدث ويصحبها خوف غامض وأعرض نفسية وجسمية.

حسب قاموس مصطلحات علم النفس: هو عبارة ضيق يتميز بإحساس بالخوف لكنه مصحوب بالاختناق الضيق المؤلم وخفقان القلب، وأنواع عديدة من الاضطرابات الفسيولوجية(خلافي نورية،2016:21-22).

ويعرفه زهران حامد عبد السلام(1977) فيرى أن القلق: (حالة توتر شامل ومستمر نتيجة خطر فعلي أو رمزي قد يحدث ،ويصطحبها خوف وأعراض تنفسية وجسمية متنوعة).

أما فخري الدباغ(1983) عرفه بأنه:(شعور عام مبهم بالخوف والتوجس والتوتر، دون أدراك لمصدر الخوف، ويكن مصحوب بأحاسيس جسمية تتكرر بين الحين والآخر يشكل في الصدر أو التنفس أو تسرع في نبضات القلب).

وأيضا يعرفه احمد عكاشة على أنه:(شعور عام غامض غير سار بالتوجس والخوف والتحفز والتوتر مصحوب عادة ببعض الأحاسيس الجسمية خاصة زيادة نشاط الجهاز العصبي الإرادي)

من خلال جملة التعاريف السابقة إذن التعريف الشامل والملخص للقلق هو: حالة انفعالية غير سارة ثابتة نسبيا، تتشكل لدى الفرد نتيجة للتهديد، قد يكون داخليا وقد يكون خارجيا، ويتميز بالتوتر نتيجة الشعور بذاك التهديد، وان توقع الخطر قد يكون له مبرراته في الواقع الموضوعي كما يمكنان يكون ذاتيا متوهما، وترافق هذه الحالة أعراض جسمية مزعجة وسلوكات سلبية(زعتر نور الدين،02:2010).

2-1-2-أنوع القلق:

ميز فرويد بين ثلاثة أنواع من القلق وهي القلق الواقعي(الموضوعي)والقلق العصابي، والقلق الخلقي. وهذه الأنواع الثلاثة للقلق لا تختلف فيما بينها اختلافا نوعيا، إذ تشترك كلها في أنها غير مريحة ومؤلمة لكنها تختلف من حيث أصل كل منها." فالقلق الواقعي (الموضوعي)"هو خبرة عاطفية ناتجة من إدراك خطر ما في العالم الخارجي، وهذا الخطر يهدد الشخص بأذى ما، وقد يكون للخطر وإثارة القلق خطر بمعنى أن يرث الفرد ميلا للخوف من أشياء معينة أو في ظروف معينة، أو قد يكونا مكتسبين من خلال تجارب الفرد في الحياة.

أما "القلق العصابNeurotic Anxiety" وهذا النوع من القلق يستثار عن طريق إدراك خطر مصدره الغرائز، ويتخذ ثلاثة أشكال، فهناك النوع الهائم الطليق من التوجس الذي

يتعلق بموضوع مناسب أو غير مناسب من موضوعات البيئة. ثم النوع الآخر الذي يعرف بأنه حالة من الخوف الشديد الغير معقول، وهو يسمى بالخوف المرضي أو الفوبيا وأهم ما يميزه هو ان قوته لا تتناسب مطلقا مع الخطر الحقيقي الذي ينتج من الشيء موضوع الخوف. حيث يكون منبثقا من الهي لا في العالم الخارجي.

أما النوع الثالث فهو استجابات الذعر والهلع وهو صورة متطرفة لرد فعل من طبيعته ان يحدث غالبا في صورة اقل عنفا، وهذا يلاحظ عندما يعمل شخص ما شيئا مخالفا لسلوكه العادي.

وبالنسبة "للقلق الخلق Moral Anxiety"الذي يستثار كأحاسيس إثم أو خجل عند الإنسان عن طريق إدراك خطر مصدره الضمير، فالضمير بصفته الممثل الداخلي لسلطة الوالدين يهدد بعقاب الشخص إذا اقترف أمرا، أو فكر في امر مخالف للأهداف الكمالية، للانا المثالية التي غرسها الوالدان في الشخصية،

فالخوف الأصلي الذي يشتق من القلق هو خوف موضوعي إلا وهو الخوف من الوالدين المعاقبين.

أما "ديفيد شيهان"فقد صنف القلق في نوعين أساسيين هما:

*القلق الخارجي المنشأ: وهو ذلك القلق الذي ينشأ أو ينتج من الخارج ويستطيع الفرد ان يميز دائما مصدرا مقبولا يبرر هذا النوع من القلق عند حدوثه.

*القلق الداخلي المنشأ: وهو ذلك النوع من القلق الذي يولد الشخص ولديه استعدادا وراثيا له، وهو عادة يبدأ بنوبات القلق تأتي دون إنذار أو سبب ظاهر، فيشعر هنا كان الامر يدهمه من داخل جسمه وليس استجابة لوقائع خارجية (أسماء العطي،2006:20-21).

2-1-3-أسباب القلق:

أ-فقدان الشعور بالأمن: يمثل عدم الشعور الداخلي بالأمن سببا رئيسيا للقلق، فالقلق المزمن هو نتيجة لانعدام الشعور بالأمن والشكوك حول الذات، ويمكن ان يتم إسقاط الشعور بالقلق على أي شيء وربطه

ب- الشعور بالذنب: يشعر الأطفال بالقلق الشديد عندما يعتقدون بأنهم قد تصرفوا على نحو سيئ وتزداد المشكلة تعقيدا بشكل خاص، عندما يتكون لدى الطفل إحساس عام بأنه لا يتصرف بالطريقة الصحيحة.

ج-الإحباط المستمر: يؤدي الإحباط الزائد إلى مشاعر القلق والغضب، ولا يتمكن الأطفال في كثير من الحالات من التعبير عن غضبهم بسبب اعتمادهم على الراشدين مما يؤدي إلى شعورهم بالقلق، وينتج الإحباط عن أسباب متعددة: قد يكون لدى الأطفال فكرة عن أنفسهم بأنهم لا يؤدون عملهم بشكل جيد في المدرسة، وفي علاقاتهم مع أصدقائهم وإخوانهم أو مع الكبار(شارلز شيفر وآخرون،2008:119-120-121).

د-التعرض للحوادث والخبرات الحادة(اقتصاديا أو عاطفيا أو تربويا**)**، والخبرات الجنسية الصادمة خاصة في الطفولة والمراهقة.

هـ-مشكلات الطفولة والمراهقة والشيخوخة(حامد زهران،2005:485-486).

و-**الجانب الوراثي والفسيولوجي:** يولد الطفل مزودا باستعداد عام للقلق، وقد دلت الدراسات على وجود تشابه في الجهاز العصبي الإرادي والاستجابة للمنبهات الخارجية والداخلية لدى التوأم <التوأم القلق>،حيث وجدت "سليتر وشيلدز"(1966،1963 م) ان نسبة القلق بين التوأم المتشابهة تصل الى50% أما لدى التوأم غير المتشابهة فتصل إلى 4% فقط.

بالإضافة إلى ذلك فان عدم نضج الجهاز العصبي في الطفولة يعتبر أحد أسباب نشوء القلق لديهم. كما أن الاضطرابات الهرمونية العصبية <هرمونات السيروتونينن والنورادرينالين>تساهم هي الأخرى في إحداث استجابة اقلق(احمد الزعبي،50:2013-51).

2-1-4-أعراض القلق:

أ-البكاء: من أكثر الوسائل شيوعا في تعبير الطفل عن القلق سهولة البكاء وكثرته ويستمر فيه فترة أطول مما ينتظر.

ب-كثرة الحركة وعدم الاستقرار: ان الطفل القلق دائم الحركة دون ان يكون لهذه الحركة هدف واضح، كما هو في نشاط الطفولة عادة.

ج- اضطراب تناول الطعام: ثقل شهية الطفل للطعام، كما يضطرب هضمه فيصيب بالإمساك، وقد يصيب أيضا بقيء لا يرجع إلى سبب عضوي، ويكون سببه حالة الطفل النفسية التي يغلب عليها القلق.

د-اضطراب النوم: الطفل القلق ينام نوما عميقا كعادة الأطفال لكنه كثير الحركة، وأحيانا تنتابه نوبات فزع "الكابوس الليلي"، وهذه كلها تعتبر من مظاهر القلق النفسي للطفل التي تحاول ان تجد له مخرجا في أثناء النوم.

هـ-أعراض جسمية: يظهر القلق النفسي في الأيدي المرتعشة الباردة المبتلة بالعرق، وفي استمرار عادة مص الأصابع، وقرض الأظافر.

و-اضطراب سلوك الطفل: قد يدفع القلق إلى هدوء غير طبيعي، فيضرب الطفل عن اللعب، ويبدو وكأنه مهموم وغير مستمتع بالحياة، وقد يدفعه القلق بان يكون كثير الحركة، غير مستقر كثير الأخطاء في تصرفاته مما يعرضه للعقاب فيزداد قلقه وتزداد حالته غير المستقرة بالتالي(نبيلة الشوريجي،140:2003/2002).

2-1-5-النظريات المفسرة للقلق:

تتعدد النظريات والاجتهادات التي قدمت لتفسير كيفية نشوء القلق وربما كل نظرية لها وجهة نظر في القلق، وسوف نقتصر على إبراز بعض النظريات التي قدمت لأسباب القلق.

ا-**فرويد والقلق:**نستطيع ان نلخص وجهة نظر فرويد(مؤسس مدرسة التحليل النفسي) في القلق في:

*يرى فرويد ان هناك ثلاث أنواع للقلق هي: القلق الواقعي، والقلق الأخلاقي، والقلق العصابي.

*وان الفرد حين يفشل في مواجهة القلق قد يلجأ إلى العديد من وسائل وآليات للدفاع ضد مخاطر القلق.

*وان هناك علاقة وثيقة بين الكبت الجنسي والقلق، وكذلك للصراع الأول بين الطفل وأحد الوالدين من الجنس المخالف.

*كما ربط فرويد بين القلق والحرمان أو التهديد به وبين خطر الاخصاء الذي يثير القلق في المرحلة الأوديبية(القضيبية)،كما ربط بين القلق وبين الخوف من الأنا الأعلى والخوف من نبذ المجتمع.

*كما فرق فرويد بين العصابي أو المرضي والقلق الموضوعي فالأول ينتج من خطر كامن في الدوافع الغريزية الفطرية في حين ان الثاني (أي القلق الموضوعي)يكون ناتجا أو كامنا في العالم الخارجي وحين يدرك الفرد أنه عاجزعن مواجهة أخطار العالم الخارجي فانه يستشعر نوعا من القلق.

ب-اوتورانك ووجهة نظره في أسباب القلق:

يرى اوتورانك ان صدمة الميلاد(عملية الولادة في حد ذاتها) مصدرا لمعظم القلق الذي يشعر به الفرد في مقتبل حياته وعلى أساس التهديد بأنه منفصل عن مأوى الحب والأمن. ويرى(اوتورانك)ان الإرادة أهم قوة حيوية في تكامل الشخصية أو تفككها. وان العصابي شخص معتمد وغير ناضج انفعاليا ولم تتطور إمكانياته من الضبط ومن تأكيد الذات(محمد غانم،2006:45-46).

ج-تفسير القلق عند كارن هورني(1885-1952)

جعلت كارن هورني من مفهوم القلق الأساسي محورا مركزيا لنظريتها وعرفته بأنه شعور الطفل بالوحدة والعزلة وقلة الحيلة في عالم حافل بالعداوة، وتعتقد ان القلق يتولد من تأثير الظروف البيئة والاجتماعية خلال تنشئة الطفل ونموه أكثر مما ينتج عن الصراع والتعارض بين المحفزات والدوافع البيولوجية من جانب والانا الأعلى من جانب آخر كما يذهب إليه فرويد وسمت هذا القلق ب "القلق الأساسي"، وترى هورني ان القلق استجابة انفعالية تكون موجهة إلى المكونات الأساسية للشخصية كما ترى ان القلق يرجع إلى ثلاثة عناصر هي: الشعور بالعجز، الشعور بالعداوة، والشعور بالعزلة وتعتقد هورني ان القلق ينشا من العناصر الآتية:

-انعدام الشعور العاطفي في الأسرة وتفككها وشعور الطفل بأنه شخص منبوذ في المنزل، هذا الشعور هو من أهم مصادر القلق.

-المعاملة التي يتلقاها الطفل لها علاقة بنشأة الطفل، فنوع العلاقة من الأم خاصة لها انعكاس على ظهور حالات القلق عنده.

-البيئة التي يعيش فيها الطفل لها دور وتأثير في نشأة القلق لديه، نظرا للتعقيدات والتناقضات الموجودة فيها، فالقلق له ارتباط بالآخرين ويزداد مع مرور الوقت بسبب التناقضات الموجودة في المجتمع.

د-تفسير القلق عند المدرسة السلوكية:

ترى المدرسة السلوكية ان القلق نتاج التعلم الخاطئ من المحيط الذي يعيش فيه الفرد حيث ان القلق المرضي هو استجابة مكتسبة قد تنتج عن القلق العادي تحت ظروف ومواقف معينة ثم تعمم الاستجابة بعد ذلك، فالقلق إذن عند السلوكيون ما هو إلا استجابة متعلمة وفقا لمبادئ التعلم الإشراطي، ولقد قامت النظرية السلوكية على تحليل السلوك إلى وحدات من المثير والاستجابة، والقلق في التصور السلوكي يمدنا بأساس دافعي للتوافق ما دام أننا نخبره كخبر غير سار، وأي خفض للقلق ينظر إليه كهدف له أهمية، كما ينظر إلى القلق أيضا باعتباره يمدنا بأدلة تستثير ميكانيزمات متعددة للتوافق،فالتعلم الشرطي الكلاسيكي عند "بافلوف"يمدنا بتصور عن اكتساب القلق من خلال العصاب التجريبي(زعتر نور الدين، 10:2010-11-15).

2-1-6-الوقاية من القلق:

يتوقف ذلك على دور الوالدين لتجنب إصابة أطفالهم بالقلق ويتمثل في:

-العمل على توفير المحبة والاهتمام والرعاية، وتشعر ذلك بالأمن والاطمئنان الذي هو الأساس في القضاء على المخاوف والقلق.

-على الوالدين أن يمنحوا أطفالهم الحب والحماية دون إفراط أو تفريط كي يكون لديهم الفرصة للاعتماد على أنفسهم.

-العمل على تشجيع الأبناء على ان يثقوا بأنفسهم وعلى ان يواجهوا مشكلات الحياة بشجاعة وواقعية.

-العمل على مساعدة أطفالهم على فهم ما يحيط بهم من المواقف التي تتطلب منهم حلا، وكثيرا ما يعجزون عن التكيف لها لقلة خبرتهم بالحياة(نبيلة الشوربجي،141:2003/2002).

2-1-7- علاج القلق :

أ-العلاج الدوائي:

(1)الديازيبام(الفاليوم).

(2)التوفرانيل(مضاد الاكتئاب).

(3)الالبرازولام(زاناكس).

(4)بيوسبار.

(5)الكلونازايام.

ب-العلاج النفسي:

تتعدد صور العلاج النفسي وفقا للمدرسة التي ينتمي إليها المعالج، ومن بينها نجد:

مدرسة التحليل النفسي: حيث يرى فرويد ان السلوك تعبير عن صراعات نفسية داخلية، وهو يعتقد ان كل شخص (يكبت) أو يدفع من الشعور والخبرات المؤلمة والمثيرة للقلق فضلا عن الرغبات والصراعات، وعندما تكبت تصبح هذه الصراعات لاشعورية، ومع ذلك فهي تؤثر في السلوك الشخصي والاجتماعي للأفراد دون أن يكونوا على وعي بالسبب الحقيقي لأفعالهم وأقوالهم ومن ثم يتخلص الهدف من العلاج في جعل ما هو لاشعوري شعوريا ويقع على عاتق المعالج أن يساعد المريض على اكتشاف الذكريات والدوافع والصراعات المكبوتة التي يفترض أنها تحدد سلوك المريض ويجعله المعالج على وعي بها عن طريق استخدام العديد من التقنيات العلاجية(محمد غانم،346:2008).

ج-العلاج السلوكي:حيث نجد العديد من الأساليب العلاجية مثل:

1-**العلاج بالاسترخاء:** وذلك بتعليم الأطفال بأخذ النفس العميق ويجعل عضلاته ويديه تسترخي، وتعليمه كيف يريح المناطق المتوترة في جسمه.

2-استعمال استراتيجيات قمع القلق دع الطفل يفكر وهو مسترخي في مناظر هادئة وسارة كأن يكون على شاطئ البحر.

3-التحدث مع النفس إذا فشل أسلوب الاسترخاء في خفض التوتر فعلى الطفل ان يتحدث مع نفسه حديثا ايجابيا كأن يقول أنا منزعج ولكن الأشياء سوف تتحسن.

4-تشجيع الأطفال على التعبير عن مشاعرهم: وذلك بجعلهم يتحدثون عن مشاكلهم أمام أفراد الأسرة الآخرين، ودعهم يعبروا عن غضبهم . وكذلك فان الألعاب والقصص لها قدرة على خفض القلق والتوتر عند الأطفال(جودة عزت وآخرون،1999:168-169).

2-2-قلق الامتحان:

2-2-1-مفهوم قلق الامتحان:

هناك تعريفات عديدة لقلق الامتحان:

يعرف قلق الامتحان في موسوعة علم النفس والتحليل بأنه حالة من التوتر والخوف تصيب الفرد نتيجة لموقف اختبار يطبق عليه، سواء لتنقله إلى سنوات دراسية أعلى، أو لمعرفة مدى صلاحيته لعمل معين أو غيرها ويؤثر ارتفاع مستوى القلق عن الحد المعتدل على خفض درجات الامتحان حيث يقلل كفاية الفرد في أدائه. (فرج طه وآخرون،03:2003).

وأشار إليه شعيب(1987) بأنه تلك الحالة إلي يصل إليها الطالب نتيجة الزيادة في درجة التوتر أو الخوف من أداء الاختبار، وما يصاحب هذه الحالة من اضطراب لديه في النواحي العاطفية والمعرفية والفسيولوجية(حنان أبو فوده،17:2011).

أيضا عرفه عثمان (2001) إلى مفهوم قلق الاختبار، باعتباره حالة نفسية يمر بها الطالب، وتصاحبها ردود فعل نفسية وجسمية غير معتادة نتيجة لتوقعه الفشل في الاختبار أو سوء الأداء فيه أو الخوف من الرسوب ومن ردود فعل الأهل، أو لضعف ثقته بنفسه، أو لرغبته في التفوق على الآخرين، وأن قلق الاختبار هو نوع من التوتر الذي ينتاب الطالب بسبب الموقف الاختباري.

كما اعتبره زهران(2005) بأنه حالة تتأثر بردود الفعل العاطفية والتي تنتج عن الاستجابات غير المناسبة للمواقف المتصلة بها. وغالبا ما يعبر قلق الامتحان عن حالة موقفية رهينة مثير وهو الاختبار(فرجطه وآخرون،03:2003).

ويعرف أيضا قلق الامتحان على أنه عبارة عن حالة من التوتر الشامل الذي يصيب الفرد ويؤثر على العمليات العقلية مثل الانتباه والتفكير والتركيز والمحاكاة العقلية والتذكر والتي تعد من أهم متطلبات النجاح في الامتحان حيث يستثير موقف الامتحان مشاعر وأحاسيس فردية وذاتية فمشاعر أي طالب تختلف عن مشاعر الطالب الآخر وأحاسيسه ولهذا قد تكون محفزة لطالب ومحبطة لآخر(عمر نصرالله،385:2004).

2-2-2-أسباب قلق الامتحان:

يرى المهتمون في مجال الصحة النفسية والأخصائيون في المجال التربوي أن قلق الامتحان يعزي إلى

العديد من الأسباب لعل من أبرزها التالي:

1-صعوبة الامتحانات والشعور بأن المستقبل يتوقف على الامتحانات.

2-الضغوط المباشرة، حين يتعرض الطالب للتهديد أو يواجه الفشل.

3-محاولة إرضاء الوالدين والمعلمين والمنافسة مع الرفاق.

4-اكتساب قلق الامتحان حين يقترن بمثيرات منفرة مثلا لتقييم الاجتماعي السالب، والمصاحبات

الفسيولوجية غير السارة(قدوري خليفة،225:2015).

5- نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية.

6- نقص الرغبة في التفوق والنجاح

7-وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته.

8- ارتباط الامتحان بخبرة فاشلة ومع تكرار مرات الفشل في حياة الطالب.

9- قصور الاستعداد للامتحان كما يجب.

10- التمركز حول الذات ونقص الثقة بالنفس.

11- الاتجاهات السالبة لدى الطلاب والمعلمين والوالدين نحو الامتحانات.

12- الضغوط البيئية والأسرية لتحقيق مستوى طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب.

13- خبرة المتعلم وتوقع الفشل ونقص السيطرة(نائل أبوغرب،63:2008).

2-2-3-خصائص قلق الامتحان:

- يدرك طلبة الامتحان بأنه صعب ومهدد.

- يرى الطلبة أنفسهم بأنهم غير فعالين ولا مستعدين لأخذ الامتحان.

- يركز الطلبة على توابع غير مرغوبة للقلق أي أنهم يركزون على مظهرهم الشخصي وينسون أداء المهمة.

– يسيطر الشعور بالنقص الذاتي ويكون هذا الشعور قويا بحيث يتداخل مع النشاط المعرفي للمهمة.

– يتوقع الطلبة الفشل وفقدان الاحترام من قبل الآخرين.

–وتشير الدراسات إلى أن قلق الامتحان يظهر في مرحلة مبكرة العمر ربما في سن السابعة ويستمر حتى المراحل الثانوية من المدرسة وتشير التقديرات إلى أن حوالي (30) من طلبة المدارس يعانون من قلق الامتحان (ثائر غباري ،97:2008).

2-2-4-أعراض قلق الامتحان:

يظهر قلق الامتحان كأي نمط من أنماط القلق الأخرى في صورة أعراض نفسية أو بدنية، هذه المؤشرات في حالة تلازمها أو تلازم بعضها تمثل مؤشرا بل دليلا على تشخيص الحالة. وقد حددت

المصادر العلمية هذه الأعراض أو المؤشرات وذلك لاعتبار قلق الامتحان من نوع قلق الحالة تمييزا له عن قلق السمة ومن الأعراض التي تنتاب الفرد أثناء تعرضه لقلق الامتحان ما يلي:

–التوتر والأرق وفقدان الشهية، وتسلط بعض الأفكار الو سواسية قبيل وأثناء ليالي الامتحان.

–كثرة التفكير في الامتحانات والانشغال قبل وأثناء الامتحان في النتائج المترتبة عليها.

–تسارع خفقان القلب مع جفاف الحلق والشفتين وسرعة التنفس وتصبب العرق، وألم البطن والغثيان.

–الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء تأدية الامتحان(منذر الضامن،221:2003).

–الخوف والرهبة من الامتحان والتوتر قبل الامتحان.

-اضطراب العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير.

-الارتباك والتوتر ونقص الاستقرار والأرق ونقص الثقة بالنفس.

-تشتت الانتباه وضعف القدرة على التركيز واستدعاء المعلومات أثناء أداء الامتحان.

-الرعب الانفعالي الذي يشعر فيه الطالب بأن عقله صفحة بيضاء وأنه نسى ما ذاكر بمجرد الاطلاع على ورقة أسئلة الامتحان(محمد زهران،100:2000).

-العامل الفيزيولوجي الذي يعتبر كمسبب لأخطاء معرفية(خزايرية هاجر،2018/2017:31-32-33).

2-2-5-العوامل المساعدة على ظهور قلق الامتحان:

هناك عدة عوامل منها:

- حدة المنافسة بين الطلاب على مستوى القومي والتطلع إلى الفوز بمكان في كليات القمة.

- ميل الأسرة إلى مقارنة الأبناء ببعضهم البعض أو بأبناء الجيران.

- تكدس الفصول الدراسية وازدحام المناهج والمقررات الدراسية بما يفوق قدرة الطالب.

- عادات الطالب السلبية في المذاكرة والاستذكار.

- الاعتماد على الحفظ الآلي والبعد عن الفهم والنقد والتحليل والتركيب والمقارنة والتطبيق واستخلاص النتائج.

- مبالغة وسائل الإعلام بقضية الامتحانات مما ينتقل أثره إلى نفسية الطالب فيصيبهم الخوف

-اعتماد الطلاب على تعاطي المشروبات والمنبهات(عبد الرحمان العيسوي،84:1997).

هناك عوامل وأساليب أخرى تساعد على هذا المشكل وهي مذكورة على النحو التالي:

- وجود جوانب قلق أخرى الفرد.

- عدم الاستعداد للاختبار.

- التصورات الخاطئة عن الامتحان ونتائجه.

- الضغوط الزائدة من الأسرة حول أهمية التفوق ألتحصيلي.

- نظم الامتحانات نفسها.

- خوف الطالب من النتائج السيئة أو من العقاب(احمد أبو اسعد،285:200).

2-2-6-النظريات المفسرة لقلق الامتحان:

1-النظرية المعرفية:

حسب هذه النظرية الجانب المعرفي هو المسؤول عن نقص الأداء عند التلاميذ القلقين في وضعية التقويم، وبالرغم من ان الجانب الانفعالي يظهر عند التلاميذ القلقين لكن بشكل مختلف، هذا يعني أن الانفعالات عند التلاميذ القلقين تكون أقوى واشد مما هي عليه عند التلاميذ غير القلقين.

والصعوبات التي يواجهها التلميذ في وضعية الامتحان والتي تعيق أداءه ناتجة عن عمليات معرفية مختلفة كالانزعاج بسبب الأفكار السلبية التي تدور في ذهن التلميذ وكذلك بسبب مشاكل في الانتباه والتركيز، ويندرج ضمن هذه النظرية المعرفية ما يلي:

أ-النظرية الانتباهية:

حسب واين (1971.1982) وسار سن(1980) أن التلاميذ القلقين يقضون قسطا من وقت الامتحان في التركيز على مثيرات ليست لها علاقة بالمهمة المطلوب انجازها (الامتحان)، فهؤلاء التلاميذ يقضون معظم وقت الامتحان في طرح أفكار نقد ذاته، الإيمان بفرص ظليلة للنجاح في الامتحان، فانتباه التلميذ إذن مقسم بين الأفكار الانتقادية والمهمة الواجب تأديتها والتي في الحقيقة تتطلب كل الانتباه والتركيز.

يمكن تقديم النظرية المعرفية(الانتباهية) لقلق الامتحان في ثلاث محاور أساسية:

.**الوصف الذاتي السلبي:**(أي يتميزون التلاميذ القلقين بنقص الثقة في النفس وفي قدراتهم ومؤهلاتهم، والشعور بعدم الرضى على ما يقدمونه عكس التلاميذ غير القلقين.

.**تقليص الانتباه:** التلاميذ القلقين يوجهون انتباههم نحو أنفسهم عكس التلاميذ غير القلقين الذين يوجهون انتباههم نحو المهمة المطالبين بإنجازها.

.**ارتباط الانزعاج بالمهمة:** بينت دراسات "شبير"(1984)"ووالز"(1994) أن درجة من التركيز حول الذات قد يؤدي إلى خلل وظيفي معرفي الذي قد يسبب صعوبة في استعمال الموارد المعرفية واستخدام المعلومات اللازمة للإجابة على أسئلة الامتحان.

ب- نظرية مشنيوموبولتر: يرى أصحاب هذه النظرية أن التلاميذ القلقين يختلفون عن غيرهم من التلاميذ غير القلقين في حديثهم الداخلي، سلوكهم، وردود أفعالهم، وكل الجانب المعرفي لهؤلاء مختلف عن غيرهم.

بالنسبة "لمشنيوم"الحديث الداخلي للتلاميذ القلقين يكون عبارة عن أفكار شعورية حديثة او يكون منشأ، أي يمكن ان يعبروا عن شعورهم الداخلي بنفس الطريقة.

أما الجانب السلوكي فالتلميذ القلق يختلف عن غيره في طريقة المذاكرة والمراجعة والتحضير للامتحان وحتى في طريقة الإجابة عن أسئلة الامتحان .

2-النظرية الانفعالية:

قلق الامتحان لا يختلف عن الأشكال الأخرى للقلق والفوبيا، إلا ان موضوع الخوف واضح فقلق الامتحان يظهر كرد فعل انفعال أقل شدة من الخوف، بالنسبة للنظرية الانفعالية، قلق الامتحان سببه نشاط كبير للجهاز العصبي الإعاشي فرد فعل الجسم والإعراض المذكورة سابقا هي نتاج نشاط الجهاز العصبي المستقل، أي بصيغة أخرى السلوكات الناتجة عن القلق تعتبر كنتيجة مباشرة للنشاط الفيزيولوجي الذي يعتبر كمسبب لأخطاء معرفية(خزايرية هاجر،2018/2017:31-32-33).

2-2-7-كيفية مواجهة قلق الامتحان:

إذا أردنا أن نطور من مستوى القلق المسهل لتعلم طلبتنا ،علينا أن نشعرهم بأن لديهم فرصة للنجاح ونجعلهم يعتقدون بإمكانية النجاح إذا بذلوا جهدا معينا، وبكلمات أخرى أن نطور لديهم فعالية ذاتية حول المهمات الصفية لذلك فإنه يجب علينا كمعلمين أن نعمل على:

1- وضع توقعات للأداء وأن نأخذ بعض العوامل بعين الاعتبار، كقدرة الطالب ومستوى الأداء السابق.

2- المزاوجة ما بين مستوى التدريس والقدرات والمستويات المعرفية للطلبة ،فعلى سبيل المثال: استخدام المواد الحسية لتعلم الرياضيات للطلبة قبل التفكير المجرد.

3- تعليم استراتيجيات التي تعزز التعلم والأداء مثل: تعليمهم الدراسة الفعالة.

4- تزويدهم بمصادر إضافية تساعدهم في تعلم المواضيع المستهدفة حتى يتقنوا المادة المعينة كالممارسات الإضافية أو التعليم الفردي.

5- تزويدهم بتغذية راجعة حول سلوكيات معينة بدلا من التقويمات العامة لأداء الطلبة.

6- السماح للطلبة بتصحيح أخطائهم(احمد فلاح العلوان،306:2009).

2-2-8-بعض المقترحات للتعامل المباشر مع قلق الامتحان:

أولا قبل الامتحان:

- احصل على قسط من النوم

- تناول وجبة طعام جيدة قبل الامتحان ،أي أنه من الضروري تذكيرك هنا بعدم تناول كمية كبيرة من الطعام وذلك كي لا تشعر بالخمول، وعلى أية حال يجب تناول كمية مناسبة من الطعام تزودك بالطاقة اللازمة للأداء الجيد في أثناء جلسة الامتحان .ومن المهم أيضا تجنب الأطعمة التي تسبب عسر الهضم أو التي تحتاج إلى طاقة كبيرة لهضمها.

- مارس النشاطات الرياضية بهدف خفض التوتر.

- استحم بماء دافئ حيث يساعدك في الاسترخاء الجسدي.

- تأكد من تخصيص وقت كافي للوصول إلى قاعة الامتحان، حيث يؤدي الاستعجال بسب ضيق الوقت والخوف من التأخر إلى الارتباك وارتفاع مستوى القلق.

- من المفيد التوقف عن المذاكرة قبل نصف ساعة من موعد بدء الامتحان وذلك لتوفير الطاقة لجلسة الامتحان نفسها.

- تحدث بشكل ايجابي مع ذاتك وتجنب الحديث السلبي.

ثانيا في جلسة الامتحان:

- اجلس في مكان ترتاح فيه.

- عند استلام ورقة الأسئلة ابدأ أولا بالأسئلة السهلة أو التي تعرف إجابتها ويسهم هذا الإجراء في تعزيز ثقتك بنفسك وخفض مستوى القلق لديك .

- انتبه للوقت وراقب سرعتك في الإجابة عن الأسئلة وذلك لتوزيع الوقت المتاح بشكل ملائم على الأسئلة جميعها .

- لا تفزع إذا رأيت الآخرين منشغلين في الكتابة أكثر منك.ففي بعض الأحيان تحتاج إلى قضاء وقت في التفكير بدلا من الانهماك في الإجابة طوال الوقت،ويؤدي التفكير والتدبر في نوع من الإجابات المطلوبة قبل كتابتها إلى التوصل إلى إجابة صحيحة ودقيقة .

- لا تتوتر إذا أنهى طلبة آخرون الامتحان في وقت مبكر أو إذا أنهى معظم الطلبة الامتحان قبلك، والحقيقة أن إنهاء الامتحان بسرعة قد يؤثر على جودة الأداء ويتسبب في تدني العلامات من جهة أخرى .وتذكر أن لكل طالب سرعته وطريقته الخاصة في الإجابة عن أسئلة الامتحان.

- لا تفزع إذا نسيت إجابة سؤال ما والنصيحة في مثل هذه الحالة هي الانتقال إلى السؤال التالي وقد تتذكر الإجابة أثناء الامتحان (نزيه حمدي،373:2010).

2-2-9-الأساليب الإرشادية للتخفيف من قلق الامتحان:

- العلاج الديني وما يضم من قراءة للأدعية والأذكار وتلاوة القرآن والصلاة.

- الاسترخاء التنفسي والعقلي والعضلي .

-تقليل الحساسية التدريجي.

-العلاج العقلاني الانفعالي.

-العلاج المعرفي.

- التعزيز و تعزيز سلوك عدم الخوف أو القلق من الامتحانات.

- تدريب الطالب على تركيز انتباهه على موفق الاختبار .

-عادات الاستذكار المناسبة قرب الامتحانات.

-تقليل تناول المشروبات المنبهة.

-التوعية بعدم استخدام حبوب السهر(وهي تدخل في المواد المخدرة) وبآثارها الضارة.

- تدريبات للطلاب على كيفية الأداء في الامتحانات .

- توجيه المراقبين في الامتحانات إلى أساليب المراقبة المناسبة وعدم إثارة الخوف في الطلبة(أحمد أبوسعد،2009:284-285).

2-2-10-علاج قلق الامتحان:

- إن معظم الدراسات السابقة التي تناولت قلق الامتحان لجأت إلى استخدام أسلوب الحساسية التدريجي الذي طوره "ولبي " والقائم على أساس مبدأ الاشتراط المضاد أو الكف المتبادل ،واستخدام الاسترخاء العضلي وحده كطريقة للعلاج .

- كذلك فقد دلت نتائج دراسة "الهيفاء أبو غزالة 1978" على فعالية كل من أسلوبي تقليل الحساسية التدريجي (المتضمن الاسترخاء العضلي) وحده في خفض قلق الامتحان وعلى جميع المقاييس المستخدمة بالمقارنة مع المجموعة الضابطة .

- أما عن أسلوب التدرب على التغذية البيولوجية المرتدة فقد أثبتت الدراسات الحديثة فعالية التدريب على العائد البيولوجي في خفض قلق الامتحان أي يعني قدرة الفرد على التحكم في انفعالاته بما ينعكس على خفض عدد من المؤشرات السيكو فسيولوجية لقلق

الامتحان قبل انخفاض توتر عضلة الجبهة وانخفاض ضغط الدم وانخفاض عدد نبضات القلب (صالح الداهري،208:2005).

خلاصة:

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

كما أن لهذا القلق جانبين أحدهما ايجابي ومحفز يدفع الفرد إلى تحقيق أداء أفضل وبهذا فهو يعمل كدافع وظيفته استثارة الاستجابات المناسبة لموقف الامتحان، والجانب الأخر سلبي يعيق الفرد لبلوغ أهدافه .ولهذا فإن هذا النوع من أنواع القلق يحتاج إلى تدخل إرشادي متخصص للتعامل معه وترشيده وعلاجه للتقليل من آثاره على مستوى أداء وإنجاز الفرد.

الفصل الثالث:

الدافعية للإنجاز

تمهيد :

3-1: الدافعية

1. تعريف الدافعية3-1-

3-1-2. بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية

3-1-3. وظائف الدافعية

3-1-4. أنواع الدوافع

3-1-5تصنيف الدافعية

3-1-6. نظريات الدافعية

3-1-7. قياس الدافعية

3-2: الدافعية للإنجاز

3-2-1. تعريف الدافعية للإنجاز

3-2-2. تطور مفهوم الدافعية للإنجاز

3-2-3. أنواع الدافعية للانجاز

3-2-4. مكونات الدافعية للانجاز

3-2-5. خصائص الدافعية للإنجاز

3-2-6. العوامل المؤثرة في دافعية الانجاز

3-2-7. معوقات الإنجاز

3-2-8 . نظريات الدافعية للانجاز

3-2-9. قياس الدافعية للانجاز

خلاصة

تمهيد:

تعد الدافعية هي محرك الذي يثير الأفراد للقيام بفعل ما، والدافعية من المفاهيم الأساسية في علم النفس والتي بات البحث فيها مهم جدا، كما أنها تعتبر من الشروط الأساسية التي تتوقف عليها العملية التعليمية سواء كان ذلك من ناحية الحصول على المعرفة أو من ناحية إنجاز عمل، ولهذا وعلى هذا الأساس صرفنا النظر في فصلنا هذا إلى تعريفها وإلقاء الضوء على أهم جوانبها.

1.3: الدافعية

تعريف الدافعية :3 . 1 . 1.

الدافعية حالة من الاستثارة أو التنبيه داخل الكائن العضوي : الإنسان والحيوان، وتثير هذه الحالة تغيرات داخلية أهمها التوتر العضلي والنفسي. كما تحرك هذه الحالة الكائن للقيام بأنواع معينة من السلوك في اتجاه معين يعمل على إنها التوتر أو خفضه، أي أنها تؤدي إلى سلوك باحث عن هدف، فالدافعية إذن حالة استثارة داخلية تعمل على تحريك السلوك وتنشيطه وتوجيهه. ومن ناحية أخرى فالدافعية تثير حالة نقص تخل بتوازن الكائن العضوي، فيعمل على استثارة هذا التوازن الذي اختل.

والدافعية مفهوم عام، وتكوين فرضي لا يشاهد، ولا يقاس بطريقة مباشرة، ولا يشير إلى حالة محددة بشكل مباشر، بل يستنتج من السلوك، ويستدل عليه من المواقف المختلفة والمؤشرات العديدة التي تكشف عنه وتشير إليه. ومع ان الدافعية لا تشاهد، تأكد ان مستوى الدافع يرتفع، ويزداد ضغطه على الكائن العضوي كلما طال الزمن المنقضي في حالة حرمان،كما يزداد مستوى الدافع كلما أصبح الهدف أكثر جاذبية. وينظر إلى الدافعية أيضا أنها حالة اختزال للحافز، كاختزال دافع الجوع، أي تخفيضه وإشباعه والتخلص من

إلحاح الحاجة إلى الطعام، وبذلك تتحقق استعادة الاتزان الفيزيولوجي أو النفسي أو الاجتماعي في دوافع أخرى.(احمد عبد الخالق، 2004: 45، 46).

3 . 1 . 2. بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

3 . 1 . 2 . 1 . الحاجة: هي رغبة طبيعية يهدف الكائن الحي إلى تحقيقها بما يؤدي إلى التوازن النفسي والانتظام في الحياة. وتظهر أهمية الحاجة في حيات الكائن الحي عندما توجد صعوبات أو ظروف تحول دون إشباع هذه الحاجة، إذ يظهر عليه الاضطراب والقلق وعدم الشعور بالسعادة في الحياة.

3 . 1 . 2 . 2 . الميل:الميل مفهوم يشير إلى الأشياء التي نحبها أو نكرهها وإلى الأشياء التي نفضلها أو ننفر منها. وينهي الفرد في معترك حياته حبا أو كراهية لأشياء تدخل في خبراته وهذه الأشياء التي يحبها أو يكرهها لها أثر واضح على سلوكه. فهو يتجنب ما يكره ويميل إلى ما يحب ولذا كان لما يحبه الإنسان أو يكرهه أهمية بالغة في تحديد سلوكه. والطالب الذي يميل إلى درس ما ينزع إلى الانتباه فيه، محاولا أن يلم بجميع جونب الموضوع، ويشعر بمتعة في معالجته في حد ذاته، أو بمتعة فيما يحصل فيه. ولذالك يكون مستوى انتباهه عاليا، ويظل نشاطه مستمرا ودرجة إشباعه عالية.

3 . 1 . 2 . 3 . القيم:القيمة هي توجيه لفئة كاملة من الأهداف التي تعتبر هامة في حياة الفرد ، ويطلق على القيمة اسم هذه الفئة من الأهداف .

3 . 1 . 2 . 4 . الاتجاهات:الاتجاه نحو شيء هو الاعتماد فيه. ويتضمن الاتجاه ثلاثة جوانب أساسية :

أ . **هدف:**هو موضوع الاتجاه ، وهذا الموضوع يرتبط بعوامل معرفية هي ما يفهمه الفرد أو يعرفه عن الموضوع.

ب **. حالة انفعالية وجدانية:** هي الشعور نحوى الموضوع بشعور معين سواء كان هذا الشعور ايجابيا أو سلبيا.

ج . توجيه السلوك:ذلك انه بناء على الحالة الانفعالية لدى الشخص نحو موضوع الاتجاه نجده ينزع إلى القيام بسلوك معين إما مؤيدا أو معارضا له. والاتجاه مثل الدوافع تثير النشاط وتوجهه نحوى هدف معين.

3 . 1 . 2 .5 . الطموح: طموح الطالب هو ما يأمل إلى تحقيقه. ومستوى الطموح يؤثر في درجة نشاط الطالب. فالطالب الذي يطمح إلى الالتحاق بكلية الطب سوف يدرس بجد ليحصل على المجموع الذي يمكنه من ذلك. وللطموح علاقة بالخلفية الأسرية، وبالنجاح السابق. وهناك عوامل كثيرة تؤثر في مستوى الطموح منها:

. توقع النجاح له اثر طيب على مستوى الطموح، في حين ان توقع الفشل له تأثير معوق، ولذلك نجد ان النجاح المادي أو الفشل لهما أثرهما في تحديد مستوى الطموح عقب النجاح أو الفشل.

. كثيرا ما يضع الأفراد غير الآمنين لأنفسهم أهدافا عالية بعيدة ليشعروا بالنجاح حتى ولو أدركوا أنهم عاجزين عن تحقيقها .

. قد يحدد الطالب لنفسه مستوى من الطموح منخفضا، وذلك ليحمي نفسه من الفشل، ذلك انه بتحديده لهدف يعرف انه يستطيع تحقيقه فلا يجازف بتعريض نفسه للفشل.

. كثيرا ما يؤثر أقران التلميذ في تحديد مستوى الطموح، ولذلك نجده يضع لنفسه مستوى من الطموح يلائم معايير الجماعة التي ينتهي إليها(رجاء أبو علام،2004 :252.249).

3 . 1 . 2 . 6 . الحافز: كبديل للغريزة مصطلحا ومفهوما هو ما يضع الميكانيزمات العصبية في حال عمل وإجراء، وهو ما ينشط السلك ويهيئه للعمل.

3 . 1 . 2 . 7. الغرض والباعث: هو الموضوع الخارجي الذي يختزل الحاجة أو يشبعها وهنا يختلف الدافع عن الغرض، فالدافع على تعلم لبعض المسائل الحسابية قد يكون حب استطلاع أو إثبات الذات أما الغرض منه السيطرة على هذه المسائل سيطرة تامة، والباعث: عبارة عن مواقف وموضوعات يحتمل حين الحصول عليها، أن تشبع الظروف الدافعة، فالباعث يختلف عن الدافع، فالدافع داخلي والباعث خارجي، بينما يتفق الباعث والغرض في أن كليهما يتضمن مواقف معينة يتعلمها الشخص وتربطها لإشباع حاجة أو إزالة موقف توتر نفسي(سامي الختاتنة واخرون،2010:212 . 213).

3 . 1 . 3 . وظائف الدافعية:

. تحريك وتنشيط السلوك فمثلا إذا كان أحد الطلاب يحب لعبة كرة السلة فإن هذا الدافع يدفع التلميذ للقيام بحركات جسمية وفكرية من أجل تحقيق هذا الهدف، وكلما كانت الدوافع الخارجية مواتية وتشجع على التعلم فإنه ربما يصل إلى حد إتقان لعبة الكرة.

. توجه الدافعية السلوك نحو تحقيق الهدف، بمعنى أن الدوافع اختيارية فالطالب الذي يتدرب على إتقان مهارة معينة يقوم باستجابات مختلفة وبعد فترة فإن الاستجابات التي أدت إلى إخفاقه لا تعود إلى خفض التوتر والوصول إلى إتقان المهارة.

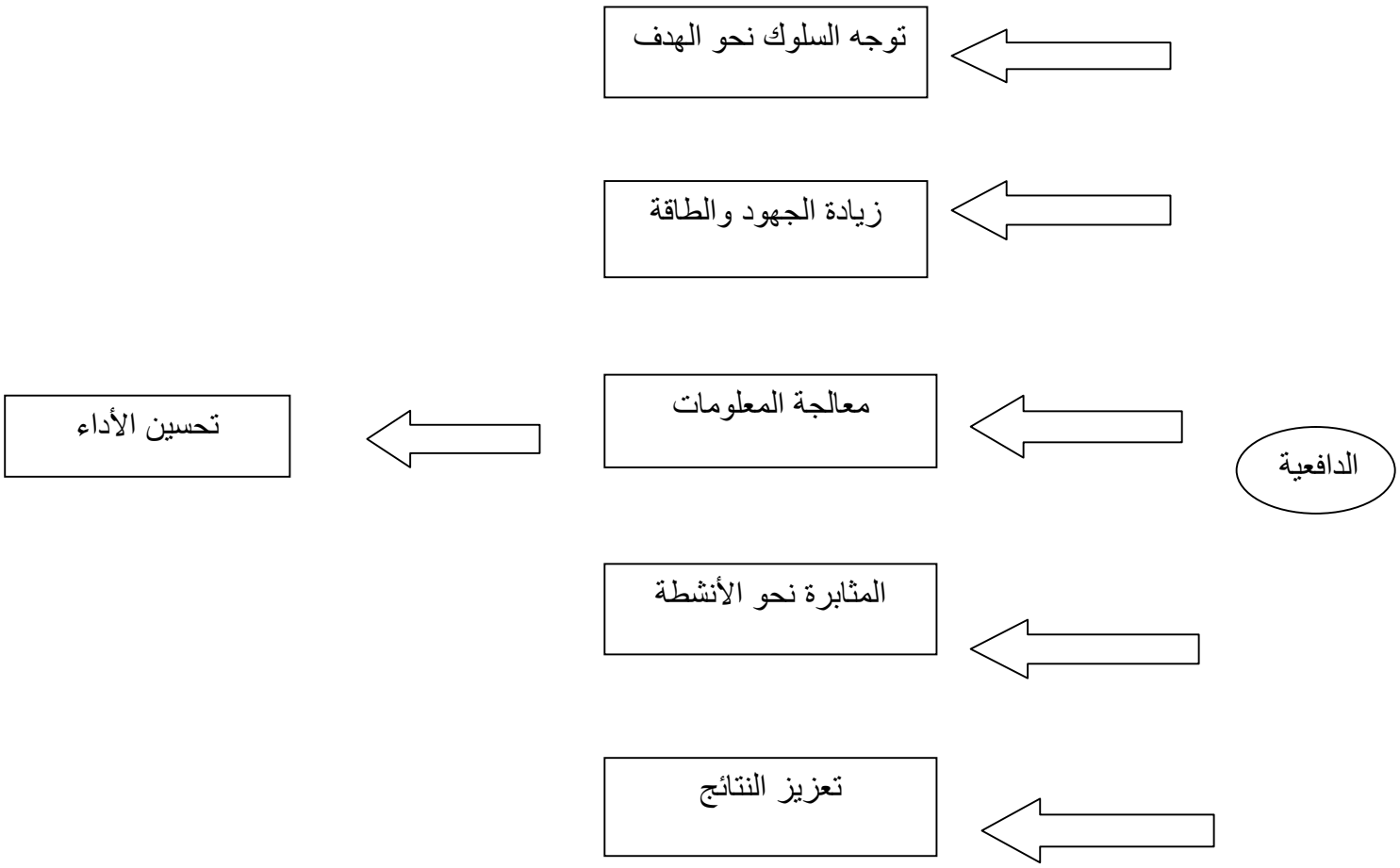
. المحافظة على استمرارية السلوك مادامت الحاجة ليست الأهداف قريبة المدى، فقد نلاحظ كثيرا من الطلاب يتساءلون عن سبب دراسة بعض المواد الدراسية، والسبب يعود لأنهم لا يدركون مدى ارتباط هذه المواد بالمهنة التي تنتظرهم في المستقبل(بيد الهويدي، 2002 :122).

. تشجيع الطلبة على المثابرة والمبادرة نحوى الأنشطة : فالدافعية تحدد الدرجة التي يعمل بها الفرد بشكل مستقل أي بمبادرة منهم، فعادة ما يبادر الطلبة إلى العمل على المهمات التي يريدون فعلا عملها، بالإضافة إلى أنهم يميلون إلى الاستمرار نحوى إنجاز المهمة حتى لو لم يكملوا هذه المهمة أو تعرضوا للإحباط في إنجاز المهمة.

. زيادة من مجهود وطاقة الأفراد المبذولة نحوى هذه الأهداف : فالدافعية تضاعف من مقدار الجهد والطاقة المبذولة من قبل الأفراد نحو أنشطة معينة.

. تشجيع الطلبة على معالجة المعلومات : فمن وجهة نظرية معالجة المعلومات، فالدافعية تؤثر في نوعية وكيفية معالجة الطلبة للمعلومات فالدافعية تجعل الطلبة يظهرون انتباها عاليا، وكما هو معروف فان الانتباه يلعب دورا حرجا في اكتساب المعرفة والمعلومات في كلا من الذاكرة العاملة والذاكرة طويلة وعلاوة على ذلك، يسعى الطلبة المدفوعون للتعلم إلى طلب المساعدة التي يحتاجونها لانجاز مهمة ما ويسألون بعض الأسئلة للتوضيح أو ممارسات عملية إضافية، بالإضافة إلى أن الطلبة ذوي الدافعية العالية يحاولون فهم المواد لتعلمها بشكل ذي معنى أفضل من تعلمها بشكل آلي.

. تؤدي التحسين في الأداء: وسبب وظائف الدافعية توجه السلوك نحو الهدف وتزيد من طاقة وجهد الفرد وتشجعهم على المبادرة والمثابرة ومعالجة المعلومات والتعزيز، فالدافعية في الغالب تؤدي إلى تحسين في الأداء، فإنه من الممكن أن نتوقع بأن معظم طلبتنا سيكون تحصيلهم عالي، المخطط التالي يوضح لنا طريقة توجيهها:



الشكل رقم (01) يبين طريقة توجيه الدافعية (احمد العلوان، 2009 :288)

3 . 1 . 4. أنواع الدوافع:

صنف الباحثين الدوافع إلى فئتين : الأولى : دوافع بيولوجية، والثانية : دوافع نفسية أو اجتماعية، و أطلقوا على الفئة الأولى الدوافع الأولية والفئة الثانية الدوافع الثانوية.

3 . 1 . 4 . 1. الدوافع الأولية (البيولوجية):

وهي دوافع تشترك فيها الكائنات الحية (الإنسان والحيوان)، وهي ذات وظيفة حيوية تعمل على حفظ بقاء الكائن الحي وترتبط بالتكوين الفسيولوجي العضوي مثل : الجوع والعطش والجنس والأمومة والحفاظ على النوع وغيرها من الدوافع الأساسية.

3 . 1 . 4 . 2. الدوافع الثانوية (دوافع نفسية اجتماعية):

وهي دوافع مكتسبة ومتعلمة من البيئة تتأثر بنوعية التنشئة الاجتماعية رغم أنها مبنية على أسس فطرية ومن أمثلتها : الدوافع البيئية والدوافع المادية والدوافع الاجتماعية.

وهذا لا يعني أن الدوافع الأولية هي أكثر أهمية من الدوافع الثانوية، ولكن الدوافع الأولية لها مرتبة الصدارة من حيث الإشباع وأن التفكير في إشباع الحاجات الثانوية يأتي بعد تحقيق درجة معينة من الحاجات البيولوجية (يعقوب نشوان وجميل نشوان، 2004 : 17).

3 . 1 . 4 . 3 . الدوافع الفردية والدوافع الاجتماعية:

المقصود بالدوافع الفردية: محركات السلوك التي لابد منها لضمان حياة الفرد، من غير النظر إلى غيره من الأفراد، ويمكن ان نعتبر جميع الدافع البيولوجية من هذا النوع الفردي، غير ان الدافع الجنسي وهو من أهم الدوافع البيولوجية لا يعتبر من الدوافع الفردية، لأنه يتحقق إلا بوجود الجنس الأخر ولذا يعتبر من الدوافع الاجتماعية.

والدوافع الاجتماعية: هي أكثر الدوافع التي تكتسب بالتعلم أثناء التنشئة الاجتماعية للفرد، وتحت تأثير العوامل الحضارية التي يعيش فيها، هذه الدوافع تتأثر عند وجود الشخص مع مجموعة من الأفراد كالدافع إلى حب التجمع والدافع إلى حب التملك ودافع المشاركة الوجدانية.

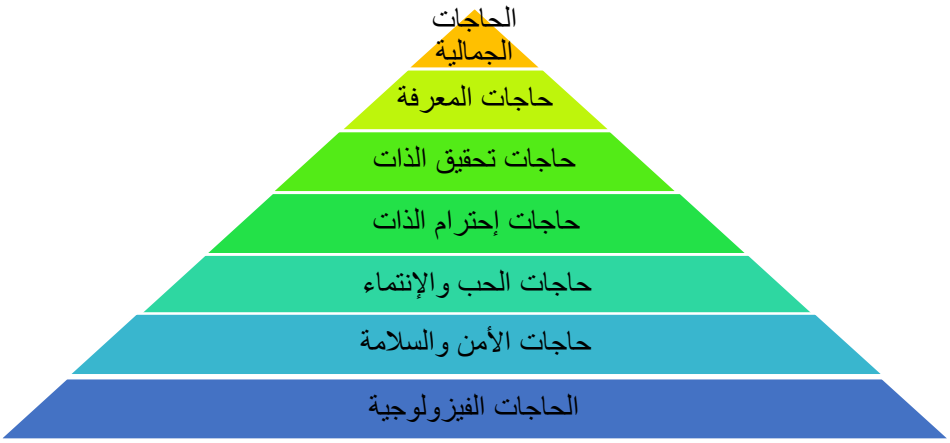
3 . 1 . 4 . 4 . الدوافع الشعورية والدوافع اللاشعورية:

3 .1 . 4 . 1 . الدوافع الشعورية: هي تلك الدوافع التي تدخل في وعي الشخص، وتكون تحت سيطرته وإرادته فيكون قادا على التحكم فيها وعلى توجيهها وعلى تعديلها أو إيقافها أو تأجيل التعبير عنها ...فهي دوافع تحت سيطرة الشخص لأنها خاضعة لعقله الواعي أو عقله الشعوري مثل الإقدام على تناول الطعام أو اختيار التعليم أو المهنة أو الزوجة التي تناسبه، أو تصرف يكون مبنيا على تخطيط وتفكير وإرادة.

3 . 1 . 4 . 2 . الدوافع اللاشعورية: هي تلك الدوافع التي توجد وراء التصرفات التي يأتيها الشخص عند غير قصد أو وعي والتي يجد نفسه قائما بها من غير أن يشعر فهي كثير من الحالات يتصرف الشخص تصرفات لا يدرك لها سببا ولا يعرف لها اثر وتكون في الحقيقة صادرة من أعماق نفسه ومن فعل اللاشعور أو العقل الباطن. كالتعدي غير المقصود أو الحب أو الكراهية لشخص ما من غير سبب وأحلام اليقظة(نبيلة الشوربجي،2003 :69 . 70).

3 . 1 . 5. تصنيف الدافعية:

تم تصنيف الدوافع عند ماسلو على شكل هرم قاعدته الأهداف الأولية أو الفسيولوجية ويتدرج حسب قيمة الدوافع وهي كما يلي:



شكل رقم (2) يوضح تصنيف ماسلو للدوافع(تيسير كوافحة،2004 : 147 . 148).

1 . الحاجات الفسيولوجية: وهي الحاجات التي ترتبط ارتباطا مباشرا بالبقاء والتي تشارك فيها الحيوانات الأخرى، وتشمل هذه الحاجة على الطعام والماء والجنس والإخراج والنوم، وإذا لم تشبع فإنها تسيطر سيطرة كاملة على حياة الفرد.

2 . حاجات الأمن: حيث تشبع الحاجات الفسيولوجية على نحو مرضي تظهر حاجات الأمن كدوافع مسيطرة وهذه تشتمل على الحاجة إلى البنية والنظام والأمن والقابلية للتنبؤ (سامي الختاتنة واخرون،2010 : 214).

3 . حاجات الحب والانتماء:

تعتبر الحاجة إلى الانتباه والنشاط الاجتماعي حاجة رئيسية في هذا الصنف. فالفرد يرغب بعلاقة ودية مع العاملين عموما ويسعى إلى تكوين منزلة اجتماعية محترمة لنفسه بين الجماعة (محمد العبيدي، باسم ولي، 2009 :201).

4 . حاجات احترام الذات: وتشير إلى رغبة الفرد في إشباع الحاجات المرتبطة بالقوة والثقة والجدارة وكفاءته أقدر على التحصيل من الطالب الذي يلازمه شعور الضعف والعجز (فاطمة النوايسة، 2015 : 269).

5 . الرغبة في المعرفة والفهم: شعر ماسلو بأن الرغبة في المعرفة والفهم مرتبطة بإشباع الحاجات الأساسية وما زالت وبعبارة أخرى فإن المعرفة والفهم أداتان تستخدمان لحل المشكلات والتغلب على العقبات وبالتالي إتاحة الفرص لإشباع الحاجات الأساسية.

6 . الحاجات الجمالية: وهي الحاجة إلى أشياء كالنظام والتماثل والبنية وإتمام الفعل التي نراها لدى الراشدين ونكاد نراها شائعة لدى الأطفال أيضا.

7 . تحقيق الذات: إذا أشبعت الحاجات الدنيا إشباعا مناسبا فإن الشخص يصبح في موقف يمكنه من أن يكون أحد الأفراد القلائل الذين يحققون ذاتهم (سامي الختاتنة واخرون،2010 :214 . 215).

3 . 1 . 6. نظريات الدافعية

3 . 1 . 6 . 1 . النظرية السلوكية ل (هل):

قدم عالم النفس السلوكي هل ما يعرف بنظرية خفض الحافز، والتي يرى فيها أنه عندما يشعر الفرد بنقص بعض المتطلبات البيولوجية الأساسية مثل الماء، يتشكل دافع للحصول على هذا المطلب وهو دافع العطش. والحافز هو استثارة أو توتر تحرك سلوك الفرد من اجل إشباع الحاجة، وهناك العديد من الحوافز عند الإنسان مثل الجوع العطش والنوم والجنس، وهذه الحوافز ترتبط بالحاجات البيولوجية للجسم، ولهذا تسمى بالحوافز الأولية.

وهناك حوافز ثانوية لا تشبع حاجة بيولوجية بشكل مباشر لكنها ارتبطت مع الحاجات البيولوجية من خلال عمليات شرطية، والإنسان عادة يقوم بالسلوك الذي من شأنه أن يؤدي إلى خفض الحافز من خلال إشباع الحاجة التي تقف وراءه(سامي الختاتنة واخرون، 2010 : 213).

وقد استخدم هل مصطلح تخفيض أو اختزال الحاجة، وحدد علاقة السلوك بالحاجة حسب النموذج التالي :

حاجة . حافز . سلوك . اختزال الحاجة(تيسير كوافحة،2004: 144).

3 . 1 . 6 . 2 النظرية المعرفية:

يمكن تعريف الدافعية حسب النظرية المعرفية على أنها حالة استثارة داخلية تحرك الشخص المتعلم من أجل استغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشارك فيه من أجل إشباع دوافعه للمعرفة ومواصلة تحقيق ذاته (تيسير كوافحة،2004: 145).

التفسيرات المعرفية تفترض أن الإنسان مخلوق عاقل يتمتع بإرادة تمكنه من اتخاذ القرارات التي يرغب فيها، لذلك تؤكد هذه التفسيرات على مفهوم الدافعية الذاتية المتأصلة فيه، وبذلك يتمتع بدرجة عالية من الضبط الذاتي، وتعتبر طاهرة حب الاستطلاع نوع من الدافعية الذاتية، والتي تمثل دافعا إنسانيا ذاتيا وأساسيا ولدافع حب الاستطلاع أثره الواضح في التعلم والابتكار والصحة النفسية، لأنه يساعد المتعلمين وخاصة الأطفال

على الاستجابة للعناصر الجديدة والغريبة والغامضة، وإبداء الرغبة في معرفة المزيد عن أنفسهم وعن بيئتهم والمثابرة في ذلك، وهي أمور ضرورية لتحسين القدرة على التحصيل (فاطمة النوايسة، 2015 : 268).

3 . 1 . 6. 3 نظرية التحليل النفسي:

تبدأ هذه النظرية بتعريف الدافعية على أنها حالة استثارة داخلية لاستغلال أقصى طاقات الإنسان وذلك من أجل إشباع دوافع هذا الإنسان إلى المعرفة لتحقيق ذاته.

تعود هذه النظرية إلى فرويد والذي نادى بمفاهيم جديدة تختلف عن مفاهيم المدرسة السلوكية أو المعرفية مثل الكبت واللاشعور والغريزة لدى تفسير السلوك السوي وغير سوي.

ترى هذه النظرية أن سلوك الفرد محكوم بغريزة الجنس وغريزة العدوان كما تؤكد هذه النظرية على أن الطفولة المبكرة هي التي تحكم سلوك الفرد في المستقبل حيث تبدأ بأول خبرة وهي خبرة صدمة الميلاد تعني أن الطفل قبل الميلاد نجده يعتمد على والدته في كل شيء وعندما يولد يصاب بصدمة لأنه يجب أن يعتمد على نفسه في الغذاء والإخراج وغير ذلك فيعتبر ذلك صدمة له. كما تطرح هذه النظرية مفهوم الدافعية اللاشعورية لتفسيرات ما يقوم به الإنسان من سلوك دون أن يكون قادرا على تحديد أو معرفة الدوافع الكامنة وراء هذا السلوك(سامي الختاتنة وآخرون،2010 ،214).

3 . 1 . 7. قياس الدافعية:

يمكن تقسيم مقاييس الدافعية إلى فئتين:

1. مقاييس مستوى النشاط العام (المقاييس الفسيولوجية):

ويفترض هنا أن الدوافع القوية تؤدي إلى القلق والتوتر، أي انه كلما زاد إلحاح الدوافع، زاد القلق والتوتر المرتبطان به، أي أن هذه المقاييس تتجه إلى مستوى الاستثارة للكائن

الحي، وذلك من خلال مؤشرات سرعة التنفس ومعدل ضربات القلب والنشاط الكهربائي للمخ وضغط الدم.

وبالطبع يستخدم هذا الأسلوب لقياس الدوافع الفسيولوجية. فسرعة دوران الحيوان في القفص أو الصندوق ترتبط بعدد ساعات الحرمان من الطعام، ومن الواضح أن هذا الأسلوب ملائم للاستخدام سواء مع البشر أو الحيوانات إلا أن المشكلة بالنسبة له هي معامل الارتباط الضعيف الذي وصلت إليه الدراسات بين هذه الأنشطة المختلفة، على الرغم من أن الافتراض الذي يحكم التعامل معها قياسيا، هو أنها تعكس شيئا واحدا هو مستوى الاستثارة في تعبيره عن شدة الدوافع.

2. المقاييس السيكولوجية الموضوعية:

ولها أكثر من أسلوب منها مايلي:

أ . أسلوب التغلب على العقاب: ويستخدم في هذا الأسلوب جهاز معين يسمى "جهاز العقبة " ، ويتكون هذا الجهاز من حجرتين بينهما ممر، وتزود أرضية هذا الممر الموصل بين الحجرتين بشبكة كهربائية أو مادة موصلة للحرارة، ويوضع الحيوان في إحدى الحجرتين، ويحرم من حاجة من حاجاته الفسيولوجية، وتوضع له في الحجرة في الحجرة الأخرى المادة الخاصة بإشباع هذه الحاجة ثم توصل أرضية الممر بمصدر كهربائي أو حراري وتقاس بالتالي شدة الدوافع بقدر الألم الذي يتحمله الحيوان في عبور الممر الكهربائي أو الساخن .

وقد تبين ان الدوافع تختلف في شدتها ، حيث كانت الحاجة إلى الماء أقوى من الحاجة إلى الطعام والأخيرة أقوى من الحاجة الجنسية .

ب– أسلوب التفضيل: ويقوم هذا الأسلوب على أساس افتراض أن الكائن الحي يثار لديه أكثر من دوافع في الوقت نفسه وبالتالي إذا ما أتيحت له فرصة إشباع احد دافعين فقط ،

فإن ذلك يعني أن الدافع المفضل هو الأكثر إلحاحا ، فإذا أخذنا فأر جوعان ونعطيه الخيار بين الطعام العودة إلى صغاره ستتبين أن نتيجة الاختبار هي التي تشير إلى أي الحافزين أقوى.

ج – أسلوب معدل أداء الأفعال المتعلمة: ويقوم هذا الأسلوب على افتراض وجود علاقة إيجابية بين الاستجابة المتعلمة ودرجة دافعية الكائن الحي ، وبالتالي يركز الأسلوب على قياس قوة المتعلمة كما تتمثل في السرعة التي تؤدي بها ومقاومتها للخمود وسعتها

3 –ملاحظة السلوك ودراسة الحالة:

ويلجأ هذا الأسلوب إلى ملاحظة الطريقة التي يسلك بها الأشخاص في مواقف عديدة في حياتهم الفعلية ، وكيفية مواجهتهم لمتطلبات حياتهم وأهم الدوافع التي تثير اهتمامهم وأهمية كل منها بالنسبة له . لكن لنا أن نبين مدا الصعوبة العملية لهذا الأسلوب والمشقة التي يمكن أن تواجه الباحثين الذين يستخدمونه .

4 . مقاييس التقرير الذاتي: وهي أوسع المقاييس انتشارا ولها أكثر من شكل ، كما أن هناك اختبارات شهيرة في هذا المجال لقياس الدافعية العامة نذكر منها ما يلي :

أ . اختبار الدافعية العامة من بطارية جيل فورد للشخصية .

ب . إخبار لين للدافعية

وفي هذين الإستخبارين يختار المبحوث إجابة واحدة للبند نعم أو لا طبقا لتعبير مضمون البند عنه.

ج . اختبار التفصيلات لادواردز وفي هذا الإخبار الذي يمثل 16 حاجة من حاجات موراي يختار المبحوث عبارة واحدة من عبارتين كل منها يعبر عن حاجة معينة، أي أنه يختار العبارة التي تعبر عن حاجة أكثر إلحاحا بالنسبة لها.

كما توجد بعض الاختبارات التي تقيس دوافع محددة نذكر منها ما يلي، وهي جميعها من بطارية كاليفورنيا للشخصية:

– اختبار الدافعية للإنجاز

اختبار الدافعية للاستقلال -

اختبار السيطرة.-

5 . المقاييس الإسقاطية:ويطلب من الشخص في هذا النوع من المقاييس أن يستجيب لمنبه غامض ، على أساس افتراض أن حاجات الشخص النفسية سوف تأثر على الطريقة التي يدرك بها المثيرات الغامضة ، وأنه سوف يسقط دوافعه على هذه المثيرات. ومن أمثلة هذه المقاييس مايلي:

اختبار الروشاخ لبقع الحبر.

اختبار تفهم الموضوع.

في اختبار تفهم الموضوع على سبيل المثال يطلب من المبحوث على أن يقوم بكتابة قصة لبعض الأشكال مرسومة على بطاقات. وهناك يتحدد مستوى إنجاز الشخص طبقا للموضوعات التي أضافها على الصور(ثائر غباري،2008 :58 . 61).

3 . 3 . الدافعية للإنجاز:

3 . 3 . 1. تعريف الدافعية للانجاز:

تعتبر دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية، فهي حالة داخلية تحرك السلوك وتوجهه نحوى هدف ما.

وقد عرف موسى (1990) الدافعية للإنجاز بأنه الرغبة في الأداء الجيد، وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك ويعتبر من المكونات المهمة والأساسية للنجاح الدراسي.

يعرف ماكليلاند وأوتكنسون دافعية الانجاز بأنه " السعي تجاه الوصول إلى مستوى من التفوق أو الامتياز وهذه النزعة تمثل مكونا أساسيا في دافعية الإنجاز، وتعتبر الرغبة في التفوق والامتياز أو الإتيان بأشياء ذات مستوى راقي، خاصية مميزة لشخصية الأشخاص ذوي المستوى المرتفع في دافعية الإنجاز."

ولهذا يعتبر الدافع للإنجاز احد الدوافع المهمة التي توجه سلوك التلميذ خلال سنوات دراسته من أجل تحقيق التقبل أو تجنب عدم التقبل، فهي قوة مسيطرة في حياة التلميذ المدرسية، حيث أن تقبل المعلمين لهم يقوم أساسا على استمرارهم في تحقيق مستوى مرتفع من الإنجاز(احمد الزعبي، 2013: 221).

يعرف "ماكليلاند"(1953) الدافع للانجاز بأنه الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز والتفوق ويقدم لنا في مؤلفه الذي صدر عام 1921 تعريفا آخر، بأنه حاجة الفرد للقيام بمهامه على وجه أفضل مما أنجز من قبل بكفاءة وسرعة، بأقل جهد وأفضل نتيجة، وفي تصوره ان الدافع للإنجاز عبارة عن تكوين فرضي يعني الشعور أو الوجدان المرتبط بالأداء ألتقييمي حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز.

ويعرفه"فاروق عبد الفتاح" بأنه الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط السلوك أو يوجهه، ويعد من المكونات المهمة للنجاح المدرسي.

ويعرفه"مرزوق عبد المجيد" بأنه الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح وإنجاز الأعمال الصعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وبأقل قدر ممكن من الوقت والجهد وبأفضل مستوى من الأداء.

ومن ناحية أخرى يعرفه "الزيات" بأنه دافع مركب يوجه سلوك الفرد كي يكون ناجحا في الأنشطة التي تعد معاير للامتياز، والتي تكون معايير النجاح والفشل فيها واضحة أو محدودة.

وأخيرا يعرفه "الكناني" بأنه سعي الفرد لتركيز الجهد والانتباه والمثابرة عند القيام بالأعمال الصعبة والتغلب على العقبات بكفاءة في أسرع وقت وبأقل جهد وأفضل نتيجة، والرغبة المستمرة في النجاح لتحقيق مستوى طموح مرتفع، والنضال والمنافسة من أجل بلوغ معايير الامتياز.

من خلال جملة التعاريف السابقة إذن التعريف الشامل والملخص للدافعية للإنجاز هو:أن الدافع للانجاز دافع بشري معقد أو مركب يتسم بالطموح والمتعة في المنافسة، والاستقلال، وتفضيل المخاطرة، والحرص على تحقيق الأشياء الصعبة بأقصى سرعة وبقدر الإمكان، أو التحكم في الأفكار مع حسن تناولها وتنظيمها (مجدي عبد الله، 2003 : 112 . 114).

3 . 3 . 2 –التطور التاريخي لمصطلح الدافعية للإنجاز:

يعود استعمال مصطلح دافعية الإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى "أدلر" الذي بين أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، حيث عرض" ليفن" هذا المصطلح في ضوء تناوله لموضوع الطموح، وذلك قبل استعمال "موراي" مصطلح الحاجة للإنجاز وعلى رغم من هذه البيانات المبكرة فإن الفضل يرجع إلى عالم النفس الأمريكي هنري موراي في أنه أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز ثم أتقن "ماكليلاند"استكمال ومواصلة البحوث الميدانية في هذا المجال من خلال الاستعانة ببعض الاختبارات الإسقاطية اختبار تفهم الموضوع وقدموا نظرية لتفسير دافعية الإنجاز (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000 :18 . 19).

3 . 3 . 3. أنواع الدافعية للانجاز:

1 . دافع الانجاز الذاتي:

ينبع داخل الفرد وذلك باعتماد خبراته السابقة، حيث يجد في الإنجاز والوصول إلى الهدف فيرسم لنفسه من خلال ذلك أهدافا جديدة بإمكانه بلوغها بحيث يجد لذة في الإنجاز والوصول إلى الهدف.

2 . دافع الإنجاز الاجتماعي:

يخضع لمعايير ومقاييس المجتمع ويبدأ بالتكوين في سن المدرسة الابتدائية، حيث يندمج الدافعان الذاتي والاجتماعي ليشكل دافع الإنجاز المتكامل ينمو مع تقديم السن وكذا الإحساس بالثقة بالنفس والاستفادة من الخبرات الناتجة للأقران (عبوي منير، 1999 : 163).

3 . 3 . 4مكونات الدافعية للانجاز:

يرى أزيل 1969 أن هناك ثلاث مكونات على الأقل لدافعية الإنجاز نلخصها كالتالي :

1 . الحافز المعرفي: وهو محاولة الفرد إشباع حاجاته بالمعرفة في أن يعرف ويفهم ذلك بأداء مهامه بكفاءة ويعبر عنه بسعي الفرد لإشباع حاجاته من الفهم وحل المشكلات والخبرة تعينه على تحسين الأداء بكفاءة عالية.

2 . توجيه الذات أو تكريس الذات: وهو رغبة الفرد وشعوره بالمكانة و الاحترام عن طريق أدائه المميز والملزم في أن واحد بمعنى رغبة الفرد في الوصل إلى الشهرة والمكانة والمركز الاجتماعي عن طريق أدائه المميز والملتزم بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها.

3 . دافع الانتماء: ويتمثل في سعي الفرد للحصول على الاعتراف والتقدير باستخدام نجاحه الأكاديمي ومختلف الأداء ويأتي هناك دور الوالدين كمصدر أول لإشباع حاجات الانتماء ثم دور الأطراف المختلفة التي يتعامل معها الفرد ويعتمد عليهم في تكوين شخصيته ومن بينهم المؤسسات المختلفة (البار الرميساء،2014 : 76).

3 . 3 . 5. خصائص الدافعية للإنجاز:

أوضح أتكسون أن مؤشرات الدافعية للإنجاز من حيث قوتها أو ضعفها تتمثل في الآتي:

. محاولة الوصول للهدف والإصرار عليه.

. التنافس مع الآخرين وما يعنيه ذلك من سرعة للوصول إلى الهدف، وبذل الجهد، وكما أشار ميهر بأن الدافعية للإنجاز تعني بشكل محدد الجوانب التالية:

. إحساس الفرد بأنه مسؤول عن نتائجه أو مترتبات سلوكه.

. السلوك الذي يحدد في ضوء الامتياز، وهو ما يمكن تقويمه في ضوء النجاح أو الفشل.

ومنه تبين أن الأشخاص المنجزين يتسمون بعدة سمات من أهمها:

. تحمل المسؤولية الشخصية لإيجاد حلول للمشكلات.

. الميل إلى وضع أهداف بعيدة المدى (عبد اللطيف خليفة ، 2000 : 92 . 93).

. يهتم الشخص ذوي الدرجة المرتفعة من الإنجاز بما يؤديه من عمل في حد ذاته أكثر من اهتمامه بأي عائد مادي يعود عليه من إنجاز هذا العمل، وهو دون شك يرغب في الحصول على قدر كبير من المال لكونه مقياسا لدرجة امتيازه في أداء عمله.

. يتميز الأفراد مرتفعي الإنجاز بالثقة العالية بالنفس حيث يميلون للشك في آراء الأفراد الأكثر خبرة منهم ويلتزمون بآرائهم حتى ولو كانوا لا يملكون معرفة معمقة بالموضوع الذي يرون اتخاذ القرار فيه.

. يفضلون المهن المتغيرة والتي تحدث فيها تحديات مستمرة وينفردون من المهن الروتينية.

. يشعرون بالرضا بدرجة كبيرة عند انجاز شيء ما.

. غالبا ما يهتمون بالابتكار والسعي إلى تحقيق الأهداف الطويلة الأجل وهذا لغرض إسعاد الآخرين أو إلحاق الضرر بهم (جمال الدين مرسي، ثابت إدريس، 2002 : 361).

3 . 3 . 6. العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز:

أ . عوامل شخصية:

1 . متغيرات نفسية وعقلية:

. تقدير الذات:

يعتبر مفهوم الفرد وما مدى اعتقاده وثقته واستعداداته وقدراته، وهو ما يطلق عليه تقدير الذات التي تعتبر أحد العوامل الهامة التي تؤثر على سلوك إنجاز الفرد، حيث الاختبار، المثابرة أو الأداء، فالفرد الذي لديه تقدير ذات إيجابي للأداء يتوقع أن يؤيده بقدر كبير من الحماس والمثابرة والثقة بالنفس، أما إذا كانت قدراته لا تسمح له بأداء ذلك فهذا يؤثر سلبا على سلوكه الإنجازى.

. الحاجة والاستعداد للإنجاز:

يمكن أن يتميز السلوك الإنجازى للفرد بدرجة عالية نحو موقف معين مقارنة بموقف آخر، ويتوقف ذلك على قيمة الحافز الذي يحصل عليه في ضوء احتمال النجاح أو الفشل، ومستوى الحاجة إلى الإنجاز يتوقع أن يؤثر في سلوك الفرد، حيث تحمل المبادرة والإقبال عليها وتطوير الأداء (ثائر غباري ، 2008 : 253 . 254).

2 . العوامل الصفية:

1 . الممارسات الصفية للطلبة:

يقوم الطلبة داخل الصف بعدة ممارسات صفية تؤدي إلى تدني مستوى دافعية الإنجاز ونذكر منها مايلي:

. الجو الصفي السائد وما يسوده من علاقات ودية أو محايدة أو قد تكون عدوانية.

. التباين والاختلاف الشديد بين الطلبة في مستوياتهم التحصيلية أو الاقتصادية مع أبناء الطلبة الغنية.

. كذلك التباين في أعمار الطلبة وأجسادهم مما يتيح لمجموعة من الطلبة الفرصة لاستغلال قوتهم والسيطرة على الطلبة ضعاف البنية أو هزيلي الصحة.

. التنظيم الصفي السلبي الذي يعيق حرية الحركة والتواصل بين الطلبة (يوسف قطامي ، 1992 : 173).

. شعور الطلبة بالملل والضجر من الروتين اليومي الدراسي، أي غياب النماذج الحية الناجحة (أبو عواد نوفل، 2011 :186)

2 . ممارسة المعلمين:تبين الدافعية أن:

. عدم سعي المعلم إلى معرفة مستويات الطلبة التحصيلية حتى يحسن من تفاعله معهم بصورة إيجابية ويستطيع مراعاة ذلك في إنجازهم الواجبات وتعلمهم.

. تهاون المعلم في تقديم التعزيزات للطلبة.

. سيطرة الروتين على الأنشطة والإجراءات الصفية.

. الجمود والنظام الشديد في غرفة الصف.

. تركيز المعلمين على قيمة الاستجابات التي يصدرها الطلبة.

. استخدام الامتحانات كأساليب عقاب ومن ثم تعنيف الطلبة على النتائج المتدنية التي يحصلون عليها (ثائر غباري، 2008 :40).

3 . العوامل الأسرية:

تتخذ الأسرة أشكالا متباينة في الثقافات المختلفة، فقد تكزن الأشكال الأسرية التي يكون فيها أحد الوالدين غائبا عن الأسرة ويعيش الابن مع أحدهما أكثر الأشكال الأسرية تأثيرا في الإنجاز، كذلك ترتيب الطفل قي الأسرة دورا هاما أيضا في تحديد مستوى دافعية الإنجاز.

كذلك أساليب التنشئة داخل الأسرة تتأثر إلى حد كبير بقيم الوالدين التي يمثلها آرائهم بمختلف أنواعها، وبالتالي فإن قيم الوالدين تمارس تأثيرا غير مباشر على مستوى دافعية الإنجاز عند الأبناء (محمد فتحي ، فرج الزليتي، 2008 : 189).

. التوقعات المرتفعة أو المنخفضة التي يضعها الآباء : قد يضع الآباء سقفا عاليا لمعايير الإنجاز التي ينبغي لأبنائهم الوصول إليها . وقد يقسو الآباء بشدة على الأبناء ليحققوا الإنجاز ويجعلهم غير مبالغين في التحصيل .

بالإضافة إلى ذلك إن توقعات الوالدين المرتفعة والمبالغ فيها يطور لدى الأطفال خوفا من الفشل يؤدي إلى الإنجاز المنخفض ، كما أن دافع الطفل للإنجاز العالي قد يولد لديه دافعا لتجنب النجاح وهو دافع اجتماعي مكتسب تستثيره المواقف التنافسية عندما يخشى الأفراد أن يجلب لهم نتائج سلبية .

4 **. العوامل الثقافية، البيئية والاقتصادية:** تشير الدراسات التي قام بها ماكليلاند حول العوامل الثقافية والدينية وتأثيرها على دافعية الإنجاز إلى أن قيم الآباء التي يمثلها أداؤهم الديني التي تؤثر تنشئة الطفل، وبالتالي في دافعية الإنجاز لدى الطفل.وتوصل أيضا ماكليلاند عام (1976) في دراسات الدافعية للإنجاز لدى الأفراد في عدة بلدان إلى أن دافعية الإنجاز ترتبط ارتباطا وثيقا بالتطور الاقتصادي للبلد، فدافعية الإنجاز تسيطر في البلدان المتقدمة يرجعون بسبب تضخم وزيادة الإنتاج إلى إنجازاتهم المعتبرة (جوابي لخضر، 2016 :252).

3 . 3 . 7. معوقات الإنجاز:

1 معوقات الفشل:

قد يشكل الفقر في بعض الأحيان عائقا أمام عملية التعليم وبالتالي يمر التلاميذ الفقراء بحالات عديدة من الفشل وبالتالي يتراكم الإحباط المتعلق بالمدرسة. ويكف بعض التلاميذ عن الاشتراك العملي في الدراسة ، ويتوقف الكثيرون عن مجرد المحاولة ربما لشعورهم باليأس مما يجعلهم لا يتصورون أي نتيجة سوى الفشل.

يؤيد عالم النفس "ريتشارد دي تشارمز"فكرة توقعات الفشل ومشاعر اليأس تكمن وراء الانجازات المنخفضة المستوى لكل من الصغار الفقراء.

2 . الخوف من النجاح:

ونلاحظ أن هناك مفهوما متمما للحاجة للإنجاز هو مفهوم "الخوف من الفشل" حيث أننا نجد أن كلا من النجاح والفشل لا يمكن فهمهما بشكل تام إلا في سياق العلاقات بين الأفراد . ففي أي مجموعة ينهض على الإنجاز يكون النجاح هو الوسيلة الفعالة في كسب التقدير والاحترام في حين يؤدي الفشل إلى فقدان الاعتبار والتقدير . وهناك ثلاث أسباب أساسية للخوف من الفشل هي : تضاؤل تقدير الذات ، هبوط قيمة الفرد بصورة عامة وفقدان الجزاء نتيجة للانتقال إلى الإنجاز (جعفر صباح ، 2016 : 144).

3 . 3 . 8 . نظريات الدافعية للإنجاز:

هناك العديد من النظريات التي تناولت الدافعية للإنجاز نذكر منها :

3 . 3 . 8 . 1. نظرية ماكليلاند :اقترح ماكليلاند عام 1967 نظرية في العمل اسماها نظرية الانجاز حيث يعتقد أن العمل في المؤسسة يوفر فرصة الإشباع في ثلاث حاجات هي :

1. الحاجة إلى القوة: وفي رأيه أن الأفراد الذين تكون لديهم حاجة شديدة للقوة يرون المؤسسة فرصة لكسب المركز والسلطة ووفقا لنظريته فإن الأفراد يندفعون وراء المهام التي توفر فرصة لكسب القوة.

2. الحاجة إلى الإنجاز: يرى الأفراد ذوي الحاجة الشديدة للإنجاز أن الالتحاق بالمنطقة فرصة لحل مشكلات التحدي والتفوق.

3 . الحاجة إلى الاندماج / الانتماء الألفة: الأفراد الذين لديهم حاجة شديدة للاندماج والمودة فإنهم يرون في المؤسسة فرصة لتكوين علاقات جديدة، ومثل هؤلاء الأفراد يندفعون وراء المهام التي تتطلب التفاعل مع زملاء العمل كما وجد ماكليلاند أن الأفراد الذين لديهم حاجة شديدة للإنجاز يتحلون بالعديد من الخصائص التي تؤهلهم لتحمل المسؤولية الشخصية في البحث عن الحلول للمشكلات ويرغبون في المخاطرة المحسوسة عن اتخاذ القرارات ووضع الأهداف المعتدلة مع الرغبة في التداول والحصول على المعلومات عن نتائج ما يقومون به من أعمال (عز الله الغامدي،2009 : 111).

3 . 3 . 8 . 2 . نظرية أتكنسون:

اتسمت نظرية "أتكنسون"في الدافعية للانجاز بعدد من الملامح أن أتكنسون أكثر توجها معمليا، وتركيزا على المعالجة التجريبية للمتغيرات، التي تختلف عن المتغيرات الاجتماعية المركبة لمواقف الحياة التي تناولها ماكليلاند. كما تميز أتكسون بأنه أسس نظريته في ضوء كل من نظرية الشخصية وعلم النفس التجريبي.

ووضع "أتكنسون" نظرية الدافعية للإنجاز في إطار منحى التوقع . القيمة ، متبعا في ذلك توجهات كل من تولمان وكورت ليفن وافترض دور الصراع والحاجة للإنجاز، والخوف من الفشل.

كما قام بإلقاء الضوء على العوامل المحددة للانجاز القائم على المخاطرة. وأشار إلى أن مخاطرة الإنجاز في عمل ما تحددها أربعة عوامل: منها عاملان يتعلقان بخصال الفرد، وعاملان يرتبطان بخصال المهمة أو العمل المراد إنجازه (عبد اللطيف خليفة، 2000 : 112).

3 . 3 . 8 . 3 . نظرية التنافر المعرفي: تؤكد نظرية التنافر المعرفي التي طورها "فستينغر"(1956)أن دافعية الأفراد نحو تحقيق التوازن والانسجام المعرفي تنشأ كنتيجة لعدم الانسجام أو التوازن المعرفي وأن مثل هذه الحالة تحدث عندما تلزم الفرد نفسه بعمل ما يتناقض مع معتقداته واتجاهاته وعاداته السلوكية، الأمر الذي يؤدي إلى حدوث حالة من التنافر المعرفي، وعليه يسعى الفرد جاهدا للتخلص من التنافر كأن يقنع نفسه بأن ما سيقوم به من أعمال وأفعال هي بحد ذاتها مفيدة وتتحقق أهدافه لذا يلجئ جاهدا إلى إيجاد المبررات التي تؤكد أن هذه الأعمال لا تتناقض مع معتقداته واتجاهاته (عماد الزعول وعلى الهنداوي،2015 : 302).

3 . 3 . 8 . 4 . النظرية المعرفية: تفترض هذه النظرية أن الكائن البشري مخلوق عاقل ذو إرادة حرة في اتخاذ القرارات الواعية على النحو الذي يرغب فيه لذلك تفسر على أساس أن النشاط السلوكي كفاية في ذاته وليس كوسيلة وتنشئة تفسيراتها على أن النشاط العقلي للفرد يزوده بدافعتيه متأصلة فيه كالقصد والنية والتوقع (علي وادي وإخلاص الجنابي، 2005 :48).

3 . 3 . 9. قياس الدافعية للإنجاز:

يتم قياس الدافعية للإنجاز بطريقتين:الطريقة الإسقاطية،والاستخبارات وتتضمن الطريقة الأولى اختبار تفهم الموضوع من وضع مواري. وهي طريقة إسقاطية للتميز بين المستويات المختلفة للحاجة للإنجاز حيث يواجه الفرد الذي يطبق عليه هذا الاختبار بصور غامضة، غير واضحة ويطلب منه أن يحكي قصة عنها. وقد أعتقد موراي أن

الأفراد،وهم ينسجون القصص يسقطون حاجاتهم ومخاوفهم وآمالهم وصراعاتهم على صفات الشخصيات المعروضة عليهم، ومن ثم فإن موراي يفترض أن هذه القصص أو الأوصاف التي يشير إليها الفرد تكشف عن الحاجة للإنجاز لديه.

وقد قام علما النفس:ماكليلاند،أتكنسون،كلارك، لويل بتعديل اختبار تفهم الموضوع لقياس دافع الإنجاز، ووضع ماكليلاند ومعاونوه محكات دقيقة لتصحيح تقديم هذا النوع من التخيل.

وهذا الاختبار الإسقاطي معقول ومنطقي ودقيق، يفي بالغرض منه إطار حدود معينة فقد حصلت مجموعة مختلفة من علماء السلوك متبعين قواعد ماكليلاند لدافع الإنجاز يقيس ما وضع لقياسه، فمن المحتمل أن يظهر الأفراد اللذين ينسجون قصصا تحتوي على قدر كبير من خيال الإنجاز علامات على حاجاتهم لتحقيق التفوق في مجالات أخرى مثل المدرسة، ومع فإنه من الصعوبة بمكان تحقيق هذا التفسير باستخدام قصة واحدة. ومن الممكن أن يعكس الخيال كلا من الخبرات الشخصية السابقة أو الرغبات أو المخاوف، ولكنه قد لا يعكس الدوافع. بالإضافة إلى ذلك، يظهر الاختبار تميزا داخليا يجب أن نكون مدركين له ونظرا لأنواع المواقف المستخدمة لاستثارة الحاجة للتفوق، كذلك طرز الصورة المستخدمة لتقدير الحاجة،يكون مقياس ماكليلاند أكثر صلاحية لاكتشاف دافع الإنجاز في الجوانب العلمية والعقلية، وتلك الخاصة بالإنجازات الموجهة لتحقيق المهن الخاصة بأفراد الطبقة المتوسطة. ولا تقيس النسخة المعدلة لاختبار تفهم الموضوع الحاجة للإنجاز القائمة على العلاقة بالآخرين.

أما الطريقة الثانية فهي طريقة الاستخبارات. وهنا نتناول بالشرح ثلاثة مقاييس تستخدم لقياس دافع الإنجاز، والمحك في اختيارنا لهذه المقاييس الثلاثة هو أنها مقاييس في متناول الباحثين، تم تقنينها على عينات مصرية وكان لها معاملات ثبات وصدق مرتفعة تسمح باستخدامها باطمئنان، وهذه المقاييس الثلاثة هي:

1 . مقياس (راي . لن) للدافع للإنجاز :

وضع "لن" هذا المقياس عام 1960 وطوره "راي" في السبعينات ويتكون من (14) سؤالا يجاب عنها ب نعم ولا، وللتحكم في وجهة الاستجابة بالإيجاب تم عكس مفتاح تقدير الدرجات في نصف عدد العبارات. والدرجة القصوى هي(42) وللمقياس ثبات يزيد على (70) في سبع دول تتحدث بالإنجليزية وله معاملات صدق الاتساق عن نظرياتها في المقاييس الطويلة، ويرى "راي" على صدقه واستخراج معايير له في أربع دول. وقد ترجم أحمد عبد الخالق هذا المقياس، وأجريت له التصويبات والمراجعات والتعديلات المناسبة. وحسب ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الدافع للإنجاز وذلك بقسمته إلى نصفين، ووصل معمل الثبات إلى (69)، وذلك بعد تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان براون.

2 . استخبار الدافع للإنجاز:

حاول "هرمانس"(1970)بناء استخبار الدافع بعيدا عن نظرية أتكسون وذلك بعد أن حصر المظاهر المتعلقة بهذا التكوين. وقد أنتقى منها الأكثر شيوعا على أساس ما أكدته البحوث المتمثلة في مستو الطموح، السلوك المرتبط بقبول المخاطرة، الحراك الاجتماعي، المثابرة، توتر العمل، إدراك الزمن، التوجه نحوى المستقبل/ اختيار الرفيق، سلوك التعرف، سلوك الإنجاز.

ويتكون الاستخبار من (29) عبارة متعددة الاختيار. وقد قام رشاد عبد العزيز، وصلاح أبو ناهية (1987) بترجمة الاستخبار وتقنينه على عينة مصرية من الطلبة والطالبات، وقد وصل معامل ثباته بطريقة إعادة التقدير إلى 68 . : 83 .

لعينتي الذكور والإناث من طلاب الجامعة على التوالي أما صدقه فقد قام الباحثان بتطبيق استخبار الدافع للإنجاز ومقياس التوجه نحوى الإنجاز من إعداد أيزنك وويلسون

(1975)على العينتين السابقتين ذاتهما من الذكور والإناث، وكان معامل الارتباط بين المقياسين 78 . : 80 . لعينتي الذكور والإناث على التوالي، وفي دراسة أخرى استخدم فيها المقياس ذاته موسى سنة (1990) تم إعادة حساب ثبات الاستخبار وصدقه بالطريقة والمحك السابقين كليهما ووصل معامل الثبات إلى 84 ، 81 لعينتي الذكور والإناث على التوالي ، ووصل معامل الصدق إلى 76 : 78 لعينتي الذكور والإناث على التوالي. ويتضح مما سبق أن لاستخبار الدافعية للإنجاز خصائص سيكومترية مرضية من حيث الثبات والصدق.

3 . مقياس التوجه نحو الإنجاز:

وقد أعده أيزنك ويلسون (1975) ضمن استخبار يتضمن سبعة مقاييس فرعية تقيس المزاج التجريبي / المثالي. ويتكون المقياس من (30) بندا يجاب ب، نعم ، غير متأكد ، لا، وقد ترجم كاتب هذه السطور هذا المقياس وأجرى له التعديلات المناسبة، وتم حساب معاملات ثباته وصدقه بطريقة التحليل العاملي وذلك في دراستين اختلف فيهما عدد أفراد العينات، ففي الدراسة الأولى، كان (ن = 200) لكل من الذكور والإناث من المرحلة الجامعية، وصل معامل الثبات العاملي إلى 77 ، : 71 ، لكل من عينتي الذكور والإناث على التوالي. ووصل الصدق العاملي إلى 87 ، : 83 ، . لكل من عينتي الذكور والإناث على التوالي مما يشير إلى أن مقياس التوجه نحوى الإنجاز هو مقياس على درجة مرضية من الثبات والصدق (مجدي عبد الله، 2003 : 121 . 124).

خلاصة:

من خلال ما تم التطرق إليه حول الدافعية بصفة عامة والتي تعتبر المحرك والموجه لسلوك الفرد لتحقيق هدف أو غاية ما ، والدافعية للإنجاز بصفة خاصة وتعتبر هذه الأخيرة أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية التي يسعى من خلالها إلى تحقيق التفوق والامتياز من اجل الوصول إلى نوع من التوازن النفسي والاجتماعي و إزالة حالة التوتر والقلق التي يعيشها الفرد ، لذلك اهتم الباحثون بدراستها في مختلف المجالات نظرا لأهميتها ليس فقط في المجال النفسي ولكن أيضا في العديد من المجالات والميادين التطبيقية والعلمية كالمجال الاقتصادي والمجال الإداري والمجال الأكاديمي. حيث يعد الدافع للإنجاز عاملا مهما في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، كما يعتبر مكونا أساسيا في تحقيق ذاته وتوكيدها.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع :

الدراسة الميدانية

تمهيد.

أولا : الدراسة الاستطلاعية

1 . أهداف الدراسة

2 . مكان وزمان إجراء الدراسة

3 . خصائص العينة

4 . أدوات الدراسة

5 . الخصائص السيكومترية لأدوات القياس

ثانيا : الدراسة الأساسية

1 . منهج الدراسة

2 . مكان إجراء الدراسة

3 . ظروف إجراء الدراسة

4 . خصائص عينة الدراسة

5 . الأساليب الإحصائية

تمهيد:

إن الدراسة الاستطلاعية في البحث لها ميزة وأهمية مهمة جدا، إذ من خلالها يتمكن الباحث بدقة وعمق من دراسة جوانب وتفاصيل البحث والمجال الزمني والمنهج المتبع

،والخصائص السيكومترية، والهدف من الإجراء وتطبيق الدراسة الأساسية، والشكل الأعم هو التعرف على طبيعة المجتمع وعينة البحث.

أولا : الدراسة الاستطلاعية:

1): أهداف الدراسة الاستطلاعية:

يمكن أن نختصر الدراسة الاستطلاعية في بعض النقاط الأساسية وهي:

أ . أفراد العينة وخصائصها، والمنهج المتبع في دراستها.

ب . التأكد من توفير متغيرات الدراسة في عينة البحث.

ج . التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات القياس مع صدق وثبات المقاييس المعتمدة.

د . التأكد من الفرضيات، وهل هي قابلة للتجريب، ويمكن قياسها.

2):مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في ولاية ادرار، ابتداء من الاثنين 7 فيفري 2022 إلى غاية يوم الأحد 13 فيفري من العام نفسه، على عينة ممثلة في 30 تلميذا من تلاميذ الطور الثانوي، في كل من ثانوية قروط بوعلام وثانوية الشيخ بن عبد الكريم المغيلي وثانوية بلكين الثاني،منها 13 استمارة بثانوية قروط بوعلام، و8 استمارة بثانوية الشيخ بن عبد الكريم المغيلي، و9 استمارة بثانوية بلكين الثاني، وقد اختيرت العينة بطريقة عشوائية.

3)خصائص العينة:

اشتملت الدراسة على 30تلميذا، منهم 8 ذكورا، و22 إناثا، وكان اختيارهم بطريقة عشوائية، موزعين على 4 تخصصات وهي: آداب وفلسفة، ولغات أجنبية، وعلوم تجريبية وتسيير واقتصاد، وقد تم كذلك إدراج مميزات العينة حسب المتغيرات الفردية المستهدفة، وهي: الجنس، السن، الإعادة، الشعبة ويمكن وصف العينة حسب الآتي:

أ. جدول رقم (01) يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس :

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	8	%26.66
إناث	22	%73.33
المجموع	30	%100

يتبين من خلال الجدول أن عدد الإناث أكبر من عدد الذكور، بحيث نجد نسبة الإناث بلغت 73.33%، ونسبة الذكور بلغت 26.66%.

ب . جدول رقم (02) يبين توزيع العينة حسب السن :

السن	التكرار	النسب المئوية
17 . 18 سنة	20	%66.66
19 . 20 سنة	10	%33.33
المجموع	30	%100

يتبين لنا من خلال الجدول ان نسبة الفئة من 17سنة إلى 18سنة تحصلت على اكبر نسبة مئوية، قدرت ب 66.66%، وتليها الفئة من 19سنة إلى 20 سنة بنسبة 33.33%.

ج--جدول رقم (3) يبين توزيع عينة الدراسة حسب الإعادة:

الإعادة	التكرار	النسب المئوية
نعم	6	%20
لا	24	%80
المجموع	30	%100

يتبين لنا من خلال الجدول السابق أن عدد التلاميذ المعيدين هو 6 وبلغت نسبتهم حوالي20%، أما التلاميذ الغير معيدين فعددهم24 وقدرت نسبتهم حوالي 80%، وهم أكبر فئة.

د-جدول(4) يبين توزيع عينة الدراسة حسب الشعبة:

الشعبة	التكرار	النسب المئوية
آداب عربي	8	%26.66
لغات أجنبية	7	%23.33
تسيير واقتصاد	9	%30
علوم تجريبية	6	%20
المجموع	30	%100

يتبين لنا من خلال الجدول رقم(4) ان اكبر نسبة كانت 30% في شعبة تسيير واقتصاد، وتليها نسبة 26.66% في شعبة الأدب العربي، وتليها نسبة23.33% في شعبة اللغات الأجنبية، وبعدها نسبة 20% في شعبة علوم تجريبية.

4-أدوات الدراسة:

لدراسة أي ظاهرة لابد من أداة قياس مناسبة لتحقيق النتائج المرجوة، وقد استخدم في هذه الدراسة أداتين لقياس متغيرات الدراسة المتمثلة في قلق الامتحان والدافعية للإنجاز.

1-مقياس قلق الامتحان لسارسون:

- عدد فقرات المقياس (38) .

. العلامة الكلية للمقياس تتراوح (38 . 152) على اعتبار ان التقدير من (1) إلى (4)، وهناك في حالة شطب البنود (2، 3، 9، 20) تصبح من (33 . 132) .

. الأوزان على الفقرات المقياس للحصول على الدرجة الكلية .

. أوافق بشدة (4) درجات .

. أوافق (3) درجات

. لا أوافق (2) درجات

. لا أوافق بشدة (1) درجة

. الدرجات على الفقرات المقياس للحصول على الدرجة الكلية .

. اعتبر الدرجة (95) فما فوق تمثل قلقا منخفضا ، وأشير هنا في حالة حذف الفقرات المذكورة أعلاه وكون الدرجة القصوى هي (132) فيمكن اعتبار درجة (84) فما فوق تمثل قلقا مرتفعا، والدرجة ما دون (84)تمثل قلقا منخفضا على اعتبار ان (95 ÷ 152) تعادل (63 بالمئة) . (احمد أبو اسعد ، 2009 : 170).

إجراء التطبيق:يعتمد على الخطوات التالية:

1 . بعد استراحة المفحوص ، نشرح الهدف من الاختبار والمتمثل في تكوين فكرة عن تصرف هذا الشخص في حالة تعرضه لوضعية محبطة ، أو ضاغطة ، كما نشجعه على التفكير بدقة ، في نوع المواقف المقلقة قبل إجاباته .

2 . يمكن أن نقدم للمفحوص نسخة نكتب فيها مسبقا اسمه ، أو نقدم له النسخة ونطلب منه أن يملا كل البيانات الشخصية الخاصة به .

3 . التأكد من أن المفحوص قد قرأ وفهم كل التعليمات ، وعند الضرورة تقرأ التعليمات والعبارات للمفحوص ، إذا كان التطبيق جماعيا بصوت مرتفع .

4 . التأكد من أن المفحوص قد قرأ كل التعليمات وفهمها ، ثم يبدأ بالإجابة بوضع علامة (×) حول الدرجة التي تناسبه من بين الدرجات الاربعة .

5 . إذا قرر المفحوص تغيير إجابته ، لا نمحو الإجابة الأولى ، بل على المفحوص أن يضع دائرة على الإجابة الخاطئة ، ويضع علامة (×) مرة أخرى على الإجابة المختارة (سماني مراد، 2012 : 78)

خطوات عملية التفريغ :

التفريغ يكون عن طريق الأرقام (1 ، 2 ، 3 ، 4) .

التفريغ يتم في برنامج spss .

طريق إدخال المعلومات في برنامج spss: ويكون أولا عن طريق إدخال المعلومات الشخصية (الجنس،السن ،معيد أو غير معيد ،الشعبة)،وفي التفريغ نستعمل الأرقام كرموز ، وهي كالتالي :

. الجنس : (1) ذكر ، (2) أنثى .

. السن :من(17 . 18) (1) ، ومن(19-20) (2).

- الإعادة: نعم(2)، لا (1).

-الشعبة: آداب عربي(3)، لغات أجنبية(4)، تسيير واقتصاد(2)، علوم تجريبية(1).

ثانيا : مقياس دافعية الانجاز :

. وصف المقياس .

تم صياغة مفردات المقياس في ضوء مصادر المعرفة السابقة وبناء على التعريفات الإجرائية لكل بعد من أبعاد المقياس حيث بلغ في صورته الأولية (40) مفردة ، وقد صيغت عبارات المقياس بلغة عربية سهلة وواضحة ، غير موحية أو مزدوجة المعنى ، واختار ثلاث بدائل (تنطبق ، تنطبق إلى حد ما لا تنطبق) ليمثل بدائل الاستجابة ، ويعزي اختيار هذا الشكل لتجنبه الصعوبات التي تثيرها أشكال الاستجابات الأخرى .

تصحيح المقياس :

تم التصحيح وفقا للبدائل الموجودة (تنطبق ، تنطبق إلى حد ما ، لا تنطبق) تحصل الدرجات الايجابية منها على الدرجات (3. 2. 1) على التوالي ، أما العبارات السلبية فتتبع عكس هذا التدريج ، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (24 . 72) درجة ، تدل الدرجة المرتفعة على معدل مرتفع من دافعية الانجاز ، والعكس صحيح ، ولا يوجد هناك وقت محدد للإجابة على هذا المقياس .

الصورة النهائية للمقياس:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (24) عبارة موزعة على أربعة أبعاد فرعية تتعلق بدافعية الانجاز بعضها ايجابي والآخر سلبي، وأمام كل عبارة ثلاث بدائل (تنطبق ، تنطبق إلى حد ما) يختار المفحوص أحداها عند الاستجابة، ويعطى البديل الأول

تنطبق (3) درجات، تنطبق إلى حد ما (2)، لا تنطبق (1)، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (24 . 120) درجة، تدل الدرجة المرتفعة على معدل مرتفع من دافعية الانجاز، وتدل الدرجة المنخفضة على معدل منخفض من دافعية الانجاز، وليس هناك وقت محدد للإجابة على هذا المقياس(عثمان مصطفى حزين، 2016: 58. 69).

5)الخصائص السيكومترية لأدوات القياس:

بعد الانتهاء من الدراسة الاستطلاعية ثم حساب الهدف والثبات للتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات القياس.

5-1/ صدق الاتساق الداخلي لمقياس إستراتيجية حل المشكلة:وهو الذي يوضح علاقة كل فقرة بقياسها، ولقد تم الاعتماد على معامل بيرسون لتوضيح هذا الاتساق.

جدول رقم(5)يوضح صدق الاتساق الداخلي لمقياس قلق الامتحان:

الرقم	الفقرات	صدق معامل الارتباط لبيرسون	مستوى الدلالة
1	اشعر بالضيق عند كل سؤال يطرحه المعلم علي ليتأكد من مدى استفادتي وتعلمي.	0.24	0.05
2	اشعر بالقلق حول ما إذا كنت سأرفع من صفي الحالي إلى الصف الذي يليه في نهاية العام.	0.58	0.01
3	اشعر بالتوتر إذا ما طلب مني المعلم الوقوف والقراءة بصوت مرتفع .	0.34	0.01
4	عندما يطلب مني المعلم حل بعض المسائل على اللوح فإنني أتمنى بيني وبين نفسي ان يطلب ذلك من غيري .	0.47	0.01

5	اثناء نومي احلم كثيرا بالامتحانات.	0.22	0.08
6	تزداد دقات قلبي عندما يقترب عندما موعد امتحاني.	0.63	0.01
7	اشعر بالقلق الشديد عند استعدادي للنوم نتيجة تفكيري بما سيكون عليه أدائي في الامتحانات غدا.	0.59	0.01
8	ترتجف يدي التي اكتب بها عندما يطلب مني المعلم الكتابة على اللوح أمام طلاب صفي.	0.43	0.01
9	اشعر بالتوتر عند اقتراب موعد الامتحان بدرجة أكثر من زملائي.	0.60	0.01
10	عندما أكون في البيت وأفكر في دروس الغد اشعر بالخوف من أنني سوف أعطي إجابات خاطئة.	0.57	0.01
11	إذا تغيبت عن المدرسة نتيجة مرض اشعر بان أدائي للواجبات المدرسية سوف يكون اقل درجة من الطلاب الآخرين.	0.30	0.01
12	عندما أفكر بدروس اليوم التالي اشعر بالقلق بان أدائي في بعض الدروس سوف لا يكون مقبولا.	0.45	0.01
13	اشعر بالغثيان والارتجاف أو الدوار يسأل المعلم سؤالا بهدف تحديد مدى ما تعلمت الدرس.	0.51	0.01
14	اشعر بالارتباك والتوتر إذا وجه المعلم لي سؤالا وأجبت عليه إجابة خاطئة.	0.43	0.01
15	اشعر بالخوف من كل موقف فيه امتحان .	0.73	0.01
16	اشعر بضيق شديد قبل دخولي الامتحان.	0.64	0.01

17	بعد الانتهاء من الامتحان اشعر بالتوتر حول أدائي في هذا الامتحان.	0.39	0.02
18	اشعر أحيانا ان أدائي في الامتحان الذي قدمته كان سيئا مهما كنت قد استعددت له.	0.22	0.08
19	اشعر ان يدي ترتجف أثناء الامتحان .	0.43	0.01
20	أخاف من الفشل في أدائي إذا ما علمت ان المعلم سيعطينا امتحانا.	0.50	0.01
21	اشعر أنني أنسى في الامتحانات كثيرا من المعلومات التي كنت أتذكرها قبل بدئه.	0.41	0.01
22	أتمنى لو أنني لا اشعر بضيق من الامتحان بهذه الدرجة.	0.67	0.01
23	اشعر بالقلق إذا اخبرنا المعلم انه يريد ان يعطي الامتحان.	0.39	0.02
24	اشعر بان أدائي سوف يكون سيئا أثناء الإجابة على الامتحان.	0.45	0.01
25	أخاف أحيانا عندما أكون في طريقي إلى المدرسة ان يعطينا المعلم امتحانا فجائيا.	0.45	0.01
26	اشعر بصداع شديد قبل وأثناء الامتحان.	0.53	0.01
27	خوفي من الرسوب يعوق في الامتحان.	0.56	0.01
28	اشعر بالقلق أثناء إعلان المعلم كم تبقى من الوقت لانتهاء الامتحان.	0.52	0.01
29	اشعر بالخوف أثناء انتظار توزيع أوراق أسئلة	0.71	0.01

	الامتحان.		
30	اشعر بالقلق أثناء الامتحان بان لا يكفي الوقت للإجابة .	0.45	0.01
31	اشعر بالقلق اثناء الانتظار بدخول قاعة الامتحان.	0.51	0.01
32	اشعر بالخوف من المدرسة لأنها تذكرني بالامتحانات.	0.51	0.01
33	اشعر بعدم الارتياح اثناء تحدث الطلاب في الساحة عن امتحان قادم.	0.53	0.01
34	يزداد إفراز العرق في يدي أو وجهي اثناء الامتحان.	0.44	0.01
35	اشعر بالتوتر والارتباك اثناء استعدادي لامتحان يومي .	0.64	0.01
36	غالبا ما اشعر بالقلق عند استعدادي للامتحانات قبل موعده بيوم .	0.58	0.01
37	اشعر دائما بالتوتر والارتباك عند استعدادي للامتحان النهائي.	0.52	0.01
38	اشعر بالقلق عند استماعي للمعلم وهو يعلن عن مواعيد الامتحانات القادمة.	0.54	0.01

يتبين لنا من خلال الجدول السابق ان معاملات الارتباط لمقياس قلق الامتحان كانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة0.5 ،0.01 ، وهي معاملات تعد مرتفعة ومقبولة كما يمكن القول أن نسبتها معقولة جدا،وبالتالي يمكن الاعتماد عليها.

جدول رقم (6) صدق الاتساق الداخلي لمقياس الدافعية للإنجاز :

الرقم	الفقرات	معامل الارتباط لبيرسون	مستوى الدلالة

1	لا أترك عمل اليوم إلى الغد.	0.05	0.69
2	اشعر بالكسل كلما ذهبت للعمل .	0.15	0.22
3	عندي قدرة كبيرة على الصبر.	0.02	0.84
4	أفضل الأعمال التي تتطلب بذل جهد كبير.	0.09	0.48
5	أسعى لإنهاء العمل بإتقان.	0.18	0.14
6	انصرف إلى أي عمل آخر عندما أجد العمل الذي أقوم به صعبا.	0.37	0.04
7	اشعر بالملل والتعب بعد فترة قصيرة من بداية العمل.	0.29	0.02
8	أحاول التفوق على الزملاء في العمل.	0.25	0.04
9	أتوقف عن إتمام ما أقوم به من عمل عندما تواجهني مشكلات وصعوبات.	0.37	0.03
10	الفوز وحده هو هدفي من المنافسات.	0.33	0.01
11	أحاول تجنب المشكلات في العمل.	0.40	0.01
12	أتجنب تحمل المسؤوليات.	0.21	0.10
13	أقوم بعمل الأشياء قبل التفكير بها جديا.	0.06	0.62
14	أتجنب تحدي الآخرين في عملي على مهمة ما.	0.14	0.28

15	أحاول إضاعة الوقت حتى ينتهي وقت العمل.	0.33	0.01
16	أبذل جهدا محدودا في تحقيق هدف ذي قيمة.	0.54	0.01
17	اعمل ساعات إضافية لإتمام العمل الذي يعطى لي.	0.07 -	0.57
18	أبدا بالأعمال الصعبة أولا ثم الأعمال الأقل صعوبة.	0.20	0.12
19	أنجز الأعمال الموكلة إلي بشكل متقن.	0.18	0.14
20	أسعى لإنجاز العمل في الوقت المحدد له.	0.56	0.01
21	احرص على القيام بعمل كل ما يطلب مني مهما كانت درجة صعوبته.	0.42	0.01
22	أسعى نحوى النجاح لأنه يحقق لي الاحترام.	0.42	0.01
23	انجاز العمل هو معياري للنجاح.	0.42	0.01
24	أخطائي في العمل تؤدي بي إلى الإحباط.	0.31	0.01

من خلال الجدول يتضح لنا أن معامل الارتباط الكلي لمقياس الدافعية للإنجاز كانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.01) و(0.05)، وهي معاملات جد مرتفعة ومقبولة ويمكن التأكد من صدقها بنسبة معقولة.

5-3/ ثبات مقياس قلق الامتحان:

جدول رقم(7) يوضح الطريقة المتبعة لحساب معامل الثبات لمقياس قلق الامتحان:

مقياس قلق الامتحان	قلق الامتحان	الطريقة	معامل الثبات
		الفاكرومباخ	0.74
		جوتمان	0.72

يتضح لنا من خلال الجدول السابق أن معاملات الثبات المتحصل عليها من خلال استخدام طريقة الفاكرومباخ وجوتمان قد قدرت ب0.74و0.72وهي معاملات دالة إحصائيا مما يدل على أن مقياس قلق الامتحان المطبق في دراستنا ثابت، ويتمتع بقدر كبير من الاستقرار في نتائجه.

5-3-2/ ثبات مقياس الدافعية للإنجاز:

يهدف إلى التأكد من ثبات مقياس الدافعية للإنجاز، وذلك بتطبيق معادلتي الفاكرومباخ و جوتمان،وتم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول رقم (8) يوضح حساب معامل الثبات لمقياس الدافعية للإنجاز:

المقياس	قيمة الفاكرومباخ	جوتمان
الدافعية للإنجاز	0.61	0.58

من خلال الجدول يتضح معاملات الثبات المتحصل عليها باستخدام طريقة الفاكرومباخ و جوتمان وصلت إلى 0.61 و 0.58 وهي مرتفعة نسبيا وعليه يمكن الاعتماد على نتائجها.

ثانيا الدراسة الأساسية :

بعد الحساب والتأكد من صدق وثبات أداتي القياس المطبقة في الدراسة الاستطلاعية . مقياس قلق الامتحان ومقياس الدافعية للإنجاز . أصبح المقياسين جاهزين للتطبيق في الدراسة الأساسية.

1 . منهج الدراسة:

تختلف مناهج البحث باختلاف المواضيع المدروسة للوصول إلى الحقيقة ، وبما أن موضوع البحث هو الذي يحدد المنهج المناسب له ، فقد اعتمدنا من خلال دراستنا هاته على المنهج الوصفي لأنه يسمح لنا بدراسة ووصف وتحليل متغيرات الدراسة بالنسبة لأفراد عينة البحث (تلاميذ البكالوريا) ، كما أن المنهج الوصفي يهدف إلى معرفة وجود علاقة أو عدمها بين متغيرين أو أكثر في أداة الدراسة ، ولقد تم الاعتماد في هاته الدراسة على مقياس قلق الامتحان ومقياس الدافعية للإنجاز .

2 . مكان وزمان إجراء الدراسة:

تم إجراء الدراسة الأساسية ف تلاميذ البكالوريا على ي الفترة الممتدة ما بين 20 فيفري 2022 إلى غاية 28 فيفري 2022 ، وذلك بعد الكشف عن نتائج الدراسة الاستطلاعية ، والتأكد من صدق وثبات المقياس .

أما الجانب التطبيقي ، فقد تم إجراؤه في ثانويات ولاية ادرار ، وهي كالتالي:

. ثانوية القروط بوعلام . ثانوية بلكين الثاني . ثانوية الشيخ بن عبد الكريم الماغيلي .

3-ظروف إجراء الدراسة الأساسية :

كانت عملية إجراء الدراسة في الميدان عن طرق توزيع مجموعة من الاستمارات على تلاميذ البكالوريا في الثانويات المذكورة أعلاه،حيث قمنا بتوزيعها على أفراد العينة ،

وعددها 60 استمارة من كل مقياس ، وقد وزعت على الثانويات في فترات متفاوتة ، على أن يحدد موعد التسليم في ظروف يومين أو ثلاث أيام .

4 . خصائص عينة الدراسة الأساسية :

تم إجراء الدراسة على عينة قوامها 60 تلميذا منهم 16ذكرا بنسبة 26.66%، و44أنثى بنسبة 73.33% من مختلف الشعب الموجودة وهي موزعة كالتالي:

أ) جدول رقم (9) خصائص العينة حسب الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	16	%26.66
أنثى	44	%73.33
المجموع	60	%100

يوضح الجدول السبق أن عدد الإناث يفوق عدد الذكور ، بحيث أن عدد الإناث 44 بنسبة 73.33%، أما عدد الذكور، فهو1620 بنسبة26.66%.

ب) جدول رقم (10) خصائص العينة حسب السن:

السن	التكرار	النسب المئوية
من17-18سنة	43	%71.66
من19-20سنة	17	%28.33
المجموع	60	%100

يتضح من خلال الجدول السابق أن عدد التلاميذ الذين تنحصر أعمارهم ما بين 17و 18سنة قدرت بنسبة 71.66%، تفوق عدد التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم ما بين 19 و20 سنة، التي قدرت بنسبة 28.33%.

ج) جدول رقم(11) خصائص العينة حسب الإعادة:

الإعادة	التكرار	النسب المئوية
نعم	14	%23.33
لا	46	%76.66
المجموع	60	%100

يتضح لنا من خلال الجدول السابق أن عدد التلاميذ الغير معيدين مرتفعة بلغت 46 وقدرت بنسبة76.665، اما التلاميذ المعيدين بلغ عددهم 14وقدرت بنسبة 23.33%، وهي نسبة ضئيلة.

د-جدول رقم (12) خصائص العينة حسب الشعبة:

الشعبة	التكرار	النسب المئوية
آداب عربي	15	%25
لغات أجنبية	15	%25
تسيير واقتصاد	15	%25
علوم تجريبية	15	%25
المجموع	60	%100

يتبين لنا من خلال الجدول السابق أن عدد التلاميذ كانت متساوية في كل من الشعب آداب عربي ولغات أجنبية وتسيير واقتصاد وعلوم تجريبية ، بلغ عددهم 15تلميذا من كل شعبة، وعليه فقد قدرت النسب المئوية ب25%.

5 . الأساليب الإحصائية :

اعتمد الباحث في معالجة هذه الدراسة على نوعين من الأساليب الإحصائية .

النوع الأول : الإحصاء الوصفي ، ويتضمن الأساليب التالية :

. التكرارات

. النسب المئوية .

. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية .

النوع الثاني : الإحصاء الاستدلالي ، وفيه استخدم الباحث :

. معادلة الفاكرومباخ .

. معامل الارتباط بيرسون .

. تحليل التباين .

. جوتمان

وقد تم الاعتماد على برنامج المعادلة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (spss . 25).

خلاصة:

يعد هذا الفصل نظرة شاملة ألمت بمنهجية البحث، حيث تم التطرق في هذا الفصل إلى الدراسة الاستطلاعية بكل خطواتها، وعرض تفاصيل الدراسة الأساسية من حدود وعين الدراسة وكذا المنهج المتبع، متغيرات البحث، الأدوات المتبعة والأساليب الإحصائية التي فرضتها علينا طبيعة الموضوع.

الفصل الخامس:عرض النتائج

تمهيد .

1 . عرض نتائج الفرضية الأولى .

2 . عرض نتائج الفرضية الثانية .

3 . عرض نتائج الفرضية الثالثة

تمهيد :

في هذا الفصل نقوم بتفريغ النتائج وعرضها ،بالإضافة إلى ترتيبها وتنظيمها في برنامج (spss 25) ،وهي كما يلي :

. عرض نتائج الفرضية الأولى :

للتأكد من صحة الفرضية الأولى التي تتمثل في وجود علاقة دالة إحصائيا بين قلق الامتحان والدافعية للإنجاز ، لدى تلاميذ طور الثالثة ثانوي لولاية ادرار ، وقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون كما هو مبين في الجدول التالي :

جدول رقم (13) يبين معاملات بيرسون بين قلق الامتحان والدافعية للإنجاز :

قلق الامتحان	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
الدافعية للإنجاز	0.21	0.09

يتبين من خلال الجدول عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين قلق الامتحان والدافعية حيث قيمة معامل الارتباط بيرسون قدرت ب 0.21 وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.09 .

2 . عرض نتائج الفرضية الثانية :

تنص الفرضية على وجود فروق دالة إحصائيا في قلق الامتحان حسب الجنس لدى تلاميذ البكالوريا .

للتأكد من صحة الفرضية الثانية، تم استخدام اختبارات كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (14) يوضح دلالة الفروق في قلق الامتحان حسب الجنس :

العينة	الذكور 16		الإناث 44		قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
قلق الامتحان	93.38	10.26	95.64	21.21	0.40	58	0.02	دال

يتضح من خلال الجدول السابق وجود فروق دالة حسب الفروق بين الجنسين في مقياس قلق الامتحان ، حيث إن قيمة "ت " في المجموع الكلي لمقياس قلق الامتحان قدرت 0.40 وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.02.

3-عرض نتائج الفرضية الثالثة :

تنص الفرضية على وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز حسب الشعبة لدى تلاميذ البكالوريا.

وللتأكد من صحة الفرضية الثالثة، تم استخدام تحليل التباين البسيط كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول رقم (15) يوضح دلالة الفروق في الدافعية للإنجاز حسب الشعبة:

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
الدافعية للإنجاز	بين المجموعات	34.05	3	11.350	0.317	0.81	غير دال
	داخل المجموعات	2003.600	56	35.779			
	المجموع	2037.65	59				

يتضح من خلال الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز حسب الشعبة ، حيث أن قيمة " ف" قدرت ب 0.317 وهي غير دالة عند مستوى الدلالة 0.05، ومن هذا المنطلق ، نقول بعدم تحقق الفرضية ، ونفرض الفرضية البديلة القائلة بوجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز حسب الشعبة لدى أفراد العينة .

خلاصة:

قمنا في هذا الفصل بعرض النتائج المتوصل إليها في ضوء المعالجة الإحصائية للبيانات والتحقق من الفرضيات بتطبيق نظام SPSS 25 وعليه يفتح المجال لمناقشة النتائج.

الفصل السادس:

مناقشة النتائج

تمهيد

1 . مناقشة نتائج الفرضية الأولى

2 . مناقشة نتائج الفرضية الثانية

3 . مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

تمهيد:

وفي هذا الفصل سوف نحاول تناول مناقشة نتائج الفرضيات، ومقارنة النتائج مع الدراسات السابقة .

1 . مناقشة نتائج الفرضية الأولى :

و تنص هذه الفرضية الأولى على أنه لا توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين قلق الامتحان والدافعية للإنجاز . وأظهرت النتائج من خلال الجدول رقم (13) تبين أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين قلق الامتحان والدافعية للإنجاز هي(0.21)، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.09)وعليه نقبل بالفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين قلق الامتحان والدافعية للإنجاز، ونرفض فرضية البحث التي تنص على أنه توجد علاقة بين قلق الامتحان والدافعية للإنجاز.

وعليه فإن النتيجة المتوصل إليها اتفقت مع دراسة غزال نعيمة وبن زاهي منصور(2014) التي تهدف عن الكشف عن العلاقة الممكنة بين كل من قلق الامتحان والدافعية للإنجاز، وتكون عينة الدراسة من (120) طالب وطالبة وقد تم تطبيق استبيان قلق الامتحان لنبيل الزهار ومقياس الدافعية للإنجاز ل هومنز سنة (1971) حيث توصلت إلى عدم وجود علاقة بين قلق الامتحان والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ عينة الدراسة(غزال نعيمة وبن زاهي منصور،97:2008).

كما جاءت مخالفة للعديد من الدراسات من بينها نجد:

دراسة الغامدي(2014) التي توصلت إلى وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والدافعية للإنجاز الدراسي لدى عينة الدراسة(علي المعجمي،3275:2019).

وكذلك دراسة إيمان ناجي وقائدالعواوي (2005)التي توصلت إلى أنه توجد علاقة عكسية بين قلق الامتحان والدافعية للإنجاز(نائل إبراهيم،97:2008).

وأيضا دراسة هنسلي(1985) التي تناولت العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي حيث تكونت عينة الدراسة من 62 طالبا وطالبة، واستخدم مقياس قلق المعدل، وتوصل إلى أن الطلبة الذين لديهم قلق الامتحان مرتفع كان أدائهم الأكاديمي سيئا في المساق(غربي وآخرون،272:2009).

بالإضافة إلى دراسة جانيس(1996)التي تناولت فحص العلاقة بين مستوى قلق الامتحان والأداء الأكاديمي التي أجريت على (103) طالب وطالبة، حيث طبق عليهم مقياس قلق الامتحان في بعديه الاضطرابية والانفعالية ،وتوصل إلى أن الطلاب الذين يعانون من قلق الامتحان المرتفع كان أدائهم الأكاديمي منخفض(سليمة سايحي،2003-2004 :8).

2 . مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

حيث تنص الفرضية الثانية على وجود فروق دالة إحصائيا في قلق الامتحان حسب الجنس ، حيث يوضح لنا الجدول رقم (14) قيمة " ت " المقدرة ب (0.40) في المجموع الكلي لمقياس قلق الامتحان وبدرجة حرية بلغت (58)، وبالتالي فهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.02) وجاء الفرق لصالح الإناث بمتوسط حسابي بلغ(95.64)وهو أعلى قيمة مقارنة مع الذكور(93.38). وهذه النتيجة تؤكد على أن الإناث أكثر شعورا بقلق الامتحان من الذكور، وعليه نقبل بفرضية البحث التي تنص على أنه توجد فروق في قلق الامتحان حسب الجنس، ونرفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لاتوجد فروق في قلق الامتحان حسب الجنس. ويمكن تفسير ذلك نظرا لخوف الإناث من المستقبل أكثر من الذكور، ويلاحظ في مجتمعنا أن الإناث أكثر حرصا على المستقبل التعليمي من الذكور الذي يعيش في حالة اللامبالاة في معظم الأحيان، وهذا ما يجعل الذكور في حالة عزوف عن الدراسة كما أن زيادة نسبة القلق عند الإناث يرجع إلى أنها مطالبة بأدوار وأعمال منزلية، الأمر الذي يضيق من هامش الوقت لديها وهو ما يزيد من حدة قلق الامتحان مع اقتراب الاختبارات بالإضافة إلى أن العادات والتقاليد الاجتماعية

تعطي للذكر حرية التصرف، وبالتالي يكون لديه بيئة واسعة يستطيع من خلالها التنفيس على ذاته عكس الأنثى نظرا لضيق فضائها البيئي يجعلها تحول اهتمامها بالدراسة وهذا ما يولد القلق.

وقد اتفقت هذه الفرضية مع دراسة بنزيروزدنر(1988) حول القلق وعلاقته بالعديد من المتغيرات مثل الجنس والموارد الدراسية ، حيث طبق مقياس حالة سمة القلق على عينة مكونة من (151) من الذكور و (223) من الإناث، وتوصلت النتائج إلى أن الإناث أعلى من الذكور في حالة القلق كسمة.

وكذا دراسة أحمد عبد الخالق عمر(1988) حيث توصل إلى أن الإناث حصلن على درجة أعلى من الذكور سواء بالنسبة لقلق السمة أو قلق الموت(فاروق السيد عثمان،33:2001).

واتفقت أيضا مع دراسة Singh(2010)حيث توصل إلى أن الإناث أكثر شعورا بقلق الامتحان من الذكور. وهو ما ذهبت إليه دراسة mc clure et al(2011) إلى أن الإناث كن أكثر عرضة للمعانات من القلق المتعلق بأعمال المدرسة(بندر شريف،363:2015).

وتعارضت هذه الفرضية مع نتائج دراسة عبد الناصر غربي (2014) التي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج إرشاديفي خفض قلق الامتحان لدى الفئات الاربعة المدروسة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وهم التلاميذ الذكور والتلاميذ الإناث والمعيدين والغير معيدين والدراسة أجريت على عينة قوامها (200)فردا، واعتمد على مقياس قلق الامتحان من إعداد الباحث و توصل إلى أنه لا توجد فروق دالة ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي تبعا لمتغير الجنس(رشا جغام،2019-2020: 11).

وأيضا دراسة "غزال نعيمة " التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى تلاميذ عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس.

3 . مناقشة نتائج الفرضية الثالثة :

وتنص الفرضية وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز حسب الشعبة .

وأكدت نتائج الدراسة في الجدول رقم (15) عكس ذلك ، بحيث ترى المتوسطات الحسابية للمقياس عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز حسب الشعبة ، بحيث بلغت قيمة " ف"ب (0.317) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.81) وعليه نقبل بالفرضية الصفرية والتي تنص على أنه لا توجد فروق في الدافعية للإنجاز حسب الشعبة، ونرفض فرضية البحث التي تنص على أنه توجد فروق في الدافعية للإنجاز حسب الشعبة. ويمكن تفسير ذلك أن جميع أفراد الشعب لديهم الرغبة في النجاح والحصول على شهادة البكالوريا ، فمن خلال التعريف الذي يدل على أن الدافعية هي تلك الرغبة في تحقيق هدف ما ، والدافعية القوية التي يتمتع بها أفراد كل شعبة ، هما العامل الأساسي في عدم وجود فروق بينهم.

وتتفق هذه الفرضية مع دراسة صرا دوي (2017) التي هدفت إلى الكشف عن الفروق في دافعية الإنجاز لدى طلاب البكالوريا في ضوء متغيرات النوع، التحصيل الأكاديمي، التخصص العلمي على عينة تكونت من (200) تلميذ وتلميذة وتوصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص(خالد بن عبد الرزاق الغامدي،417:2019).

وكذا دراسة علي بن محمد (2006) حيث توصل إلى أنه لا توجد فروق حسب التخصص الأكاديمي(مجمعي،2:2006).

كما تعارضت هذه الفرضية مع دراسة صلاح عبد السميع باشا (2000) التي تأكد على وجود فروق بين الطلاب (علمي أدبي) لصالح الطلاب(صلاح باشا،31:2000).

الاستنتاج العام :

نستنتج من خلال الدراسة الحالية والتي مفادها دراسة قلق الامتحان وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى طلاب البكالوريا والتي هدفت إلى :

1) . معرفة ما إذا كانت هناك علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين قلق الامتحان والدافعية للإنجاز لدى طلاب البكالوريا بثانويات ولاية ادرار .

2) . معرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا في قلق الامتحان حسب الجنس .

3) . معرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز حسب الشعبة .

وذلك باستخدام المنهج الوصفي وتطبيق أداة القياس الدراسية المتمثلة في مقياس قلق الامتحان لسارسون،ومقياس الدافعية للإنجاز لعثمان كمال مصطفى حزين ، على عينة مكونة من (60) طالب وطالبة من تلاميذ البكالوريا وبعد المعالجة الإحصائية للنتائج المتحصل عليها توصلنا إلى :

1. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان ودافعية الانجاز لدى طلبة البكالوريا.

2 . توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيقلق الامتحان حسب الجنس.

3 . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا في دافعية الإنجاز حسب الشعبة.

الاقتراحات والتوصيات:

من خلال عرض النتائج ومناقشتها يوصى الباحث ببعض النقاط الأساسية والتي يراها مهمة في إجراء دراسة قلق الامتحان وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ طور الثالث ثانوي وهي:

1 . القيام بأبحاث ودراسات حول قلق الامتحان .

2 . القيام بأبحاث حول دعم الدافعية .

3 . إجراء دراسات حول الأسباب الكامنة وراء ارتفاع مستوى قلق الامتحان وانخفاض مستوى دافعية الإنجاز للتلاميذ البكالوريا .

4 . إنشاء برامج إرشادية تدعم الدافعية والتقليل من قلق الامتحان .

5 . تقديم النصح والإرشاد للآباء بعدم الضغط على هذه الفئة .

6. أثر قلق الامتحان على دافعية طلاب سنة الثالثة ثانوي .

7. دورات تكوينية لصالح فئة طلاب البكالوريا .

8 . إعداد البرامج التي تساهم في رفع الدافعية والتقليل من قلق الامتحان .

9 . تفعيل الدافعية من خلال تفعيل دور الإرشاد النفسي الأكاديمي في التناوبات

قائمة المصادر والمراجع:

قائمة المصادر والمراجع:

الكتب العربية:

. احمد عبد اللطيف أبو سعد (2009): الإرشاد المدرسي ،دار المسيرة للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى ، عمان

. احمد فلاحي العلوان (2009): علم النفس التربوي . تطوير المعلمين ، دار الحامد للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى ، عمان ، الأردن

. احمد محمد الزعبي (2013): الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية والدراسية عند الأطفال ، دار زهران للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى ، عمان

. احمد محمد عبد الخالق (2001): مبادئ التعلم ، دار المعرفة الجامعية ، الطبعة الثانية ، الإسكندرية

. أسماء عبد الله العطية (2006): الإرشاد السلوكي المعرفي لاضطرابات القلق لدى الأطفال ، مؤسسة حورس الدولية،الإسكندرية

. تيسير مفلح كوافحة(2004): علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة ، دار المسيرة ، الطبعة الأولى ، عمان

. ثائر احمد غباري (2008): الدافعية النظرية والتطبيق ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى ، عمان

. جمال الدين محمد مرسي ، ثابت عبد الرحمان إدريس (2002): السلوك التنظيمي ، الدار الجامعية

. جودة عزت عبد الهادي ، سعيد حسني العزة (1999): مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي ، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى ، عمان

. حامد عبد السلام زهران (2005): الصحة النفسية والعلاج النفسي ، علم الكتب ، الطبعة الرابعة ، القاهرة

حسين أبو باش وآخرون (2006): الدافعية والذكاء العاطفي ، دار الفكر ناشرون وموزعون ، الطبعة الأولى-

. رجاء محمود أبو علام (2004): التعلم أسسه وتطبيقاته ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،الطبعة الأولى ، عمان

. زعتر نور الدين (2010): سلسلة الأمراض النفسية ، الطبعة الأولى

. زهران حامد عبد السلام (2000): الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات المدرسية ، عالم الكتب ، الطبعة الأولى ، القاهرة ،

. زيد الهويدي (2002): مهارات التدريس الفعال ، دار الكتاب الجامعي ، الطبعة الأولى ، العين الإمارات العربية المتحدة

. سامي محسن الختاتنة ،احمد عبد اللطيف أبو اسعد ، وجدان خليل الكرك(2010): مبادئ علم النفس ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الطبعة الأولى ،عمان

. شارلز شيفر وآخرون (2008): مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساندة فيها ، دار الفكر ناشرون وموزعون ، الطبعة الأولى ، الجامعة الأردنية

. صالح حسن الداهري(2005): مبادئ الصحة النفسية ، دار وائل للنشر ، الطبعة الأولى ، عمان الأردن

. صالح محمد علي أبو جادو (1998): علم النفس التربوي ، دار المسيرة ، الطبعة الأولى ، عمان

. عبد الرحمان العيسوي (1997): سيكولوجية الطفولة والمراهقة ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، الطبعة الأولى، بيروت

. عبد اللطيف محمد خليفة (2000): الدافعية للإنجاز ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى ، القاهرة

. عبوي زيد منير(1999): الاتجاهات الحديثة في المنظمات الإدارية ، الشروق للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى ، عمان الأردن

. عقل محمود عطاء حسين (2000): الإرشاد النفسي والتربوي ،دار الخوبجي للنشر والتوزيع ،الطبعة الثالثة،الرياض

. علي احمد وادي وإخلاص احمد الجنابي (2005): أساسيات علم النفس الفسيولوجي ، دار جرير، الطبعة الأولى ، عمان

عماد الدين،عبد الرحيم الزعول،وعلي فالح الهنداوي (2015): مدخل الى علم النفس ، دار الكتاب الجامعي ، الطبعة الخامسة ، لبنان

– عمر عبد الرحيم نصر الله (2010): تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي . أسبابه وعلاجه ، دار وائل للنشر والتوزيع ، الطبعة الثانية ، عمان الأردن

. غربي و آخرون (2009): سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ما قبل التدرج ، ديوان المطبوعات الجامعية الساحة المركزية ، الجزائر

. فاروق عثمان السيد (2001): القلق و إدارة الضغوط النفسية ، دار الفكر العربي ، الطبعة الأولى ، القاهرة

. فاطمة عبد الرحيم النوايسة (2015): أساسيات علم النفس ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان

–فرج عبد القادر طه وآخرون (2003): موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ، دار غريب ، الطبعة الثانية ، القاهرة ، الطبعة 2

. مجدي احمد محمد عبد الله (2003): علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ،

–محمد بكر نوفال ،فريد محمد أبو عواد (2011): علم النفس التربوي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الطبعة الأولى ، عمان

. محمد جاسم العبيدي ، باسم محمد ولي (2009): مدخل إلى علم النفس الاجتماعي ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى ، عمان

. محمد حسن غانم (2006): الاضطرابات النفسية والعقلية والسلوكية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، الطبعة الأولى

. محمد حسن غانم (2008): علم النفس العام ، الدار الأولية للاستثمارات الثقافية ، القاهرة

. محمد فتحي فرج الزليشي (2008):أساليب التنشئة الاجتماعية الأسرية ، دار قباء للطباعة ، القاهرة

. منذر عبد الحميد الضامن (2003): الإرشاد النفسي ، مكتبة الفلاح ، الطبعة الأولى ، الكويت

. نبيلة عباس الشوريجي (2003):المشكلات النفسية للأطفال أسبابها وعلاجها ، دار النهضة العربية ، الطبعة الأولى ، القاهرة

. نزيهة حمدي وآخرون (2010): مشكلات الأطفال وطرق علاجها ، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات ، الطبعة الأولى ، القاهرة

. يعقوب حسن نشوان وجميل عمر نشوان (2004): السلوك التنظيمي في الإدارة والإشراف التربوي ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، الطبعة الثانية ، عمان

المجلات:

. بندر بن عبد الله الشريف (2015) القلق الأكاديمي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة طيبة ، 174 : 363

. جوابي لخضر ، (2016)الضغوط النفسية المدركة وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي ، 15 ديسمبر ، المجلد الأول

. خالد بن عبد الرزاق الغامدي (2019) الدافعية للإنجاز وقلق الاختبار وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى عينة الطلاب في المرحلة الثانوية بمحافظة جدة كلية التربية ، جامعة شقراء العدد الأول ، ج2 يناير

. صلاح عبد السميع باشا (2000) العلاقة بين كل من الدافع للإنجاز تقدير الذات والتحصيل الدراسي ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، مصر ، المجلد (15) ، العدد (03) : 31 . 59

. عثمان كمال مصطفى حزين (2016) ، مقياس الدافعية للإنجاز، مجلة القراءة والمعرفة ، المجلد / العدد ع 151 ، مصر .

. علي بن محمد مرعى المجمعي (ديسمبر 2019) ، علاقة دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار لدى عينة من طلاب المرحلة الجامعية ، المجلة التربوية ، العدد 68 ، المملكة العربية السعودية

. غزال نعيمة ، بن زاهي منصور ، علاقة قلق الاختبار بالدافعية للإنجاز ، دراسة ميدانية لدى تلاميذ مرحلة البكالوريا من التعليم الثانوي بمدينة ورقلة ،جامعة قصدي مرباح مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، العدد 16 سبتمبر 2014 : 399

. قدوري خليفة ، ظاهرة قلق الامتحان بالمرحلة الثانوية مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، جامعة الوادي ، العدد 18 مارس 2015

. قطامي يوسف (1992) ، الدافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر ، مجلة الدراسات ، ط2 ، عمان

رسائل الماجستير و الدكتوراه:

. جعفر صباح (2016) ، أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى طلبة جامعة محمد خيضر ، رسالة دكتوراه ، بسكرة .

. حنان احمد عبد الله أبو فوده (2011)، العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ، رسالة ماجستير ، جامعة عمان العربية .

. خزايرية هاجر (2017 . 2018)،قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ، رسالة ماستر علم النفس العيادي ، جامعة أم البواقي

. خلافي نوريه(2016 . 2017) ، قلق الامتحان وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط ، مذكرة لنيل شهادة ماستر في علم النفس ، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية ، جامعة عبد الحميد بن بأديس مستغانم

. رشا جغام (2019 . 2020)،رسالة ماستر في علم النفس العيادي جامعة محمد بوضياف ، لمسيلة .

-سخسوخ حسان (2006 . 2007)،اثر مستوى القلق العام على دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي ، مذكرة لنيل شهادة ماجستير علم النفس المدرسي ، جامعة باتنة

-سليمة سايحي،(2003 . 2004)،مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير في علم النفس ، فرع علم النفس المدرسي ، جامعة ورقلة

. سماني مراد (2012) ، استراتيجيات التعامل عند الذين يعانون من الاحتراق النفسي لدى الأطباء المقيمين بالمستشفى الجامعية وهران ، مذكرة ماجستير.

. شلهوب ، دعاء جهاد (2016) قلق المستقبل وعلاقته بالصلابة النفسية ، رسالة ماجستير ، جامعة دمشق

. عثمان مريم (2010) ، الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أعوان قسنطينة الحماية المدنية ، جامعة الأخوة منتورى

. عز الله عبد الرزاق بن صالح الغامدي (2009) ، التفكير العقلاني وغير العقلاني مفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينة مكة المكرمة ، جامعة أم القرى ، رسالة دكتوراه في علم النفس ، السعودي

- علي بن محمد الجمعي (2006) ، دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار وبعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين في جازان ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الجامعية أم القرى ، المملكة العربية السعودية

. نائل إبراهيم أبو عزب ، (2008) ، فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية، بغزة فلسطين

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة احمد دراية ادرار كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم : علم النفس المدرسي تخصص علم النفس المدرس

استبيان قياس قلق الامتحان وعلاقته بالدافعية للإنجاز:

السلام عليكم أخي التلميذ (ة) تحية طيبة :

في إطار التحضير لنيل شهادة الماستر علم النفس المدرسي نضع بين أيديكم هذا الاستبيان راجين منكم قراءة كل فقرة بتأني والإجابة عليها بصراحة تامة بوضع علامة(×) في الخانة المناسبة التي تشعر أنها تمثل مشاعرك وأحاسيسك الحقيقية وتأكد أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة وأننا ستسعدنا بإعطائنا رأيك في البحث العلمي، وأن هذه المعلومات التي تجمع منك ما هي إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

الجنس :ذكر ☐ أنثى ☐ السن.....

معيد: نعم ☐ لا ☐

الشعبة: علوم تجريبية ☐ آداب وفلسفة. ☐ تسيير واقتصاد ☐

.لغات أجنبية ☐

اسم المؤسسة:.....

الملحق رقم 01

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	لاأوافق	لاأوافق بشدة
1	اشعر بالضيق عند كل سؤال يطرحه المعلم علي ليتأكد من مدى استفادتي وتعلمي .				
2	اشعر بالقلق حول ما إذا كنت سأرفع من صفي الحالي إلى الصف الذي يليه في نهاية العام				
3	اشعر بالتوتر إذا ما طلب مني المعلم الوقوف والقراءة بصوت مرتفع				
4	عندما يطلب مني المعلم حل بعض المسائل على اللوح فإنني أتمني بيني وبين نفسي ان يطلب ذلك من غيري .				
5	اثناء نومي احلم كثيرا بالامتحانات				
6	تزداد دقات قلبي عندما يقترب عندما يقترب موعد امتحاني				
7	اشعر بالقلق الشديد عند استعدادي للنوم نتيجة تفكيري بما سيكون عليه أدائي في الامتحانات غدا .				
8	ترتجف يدي التي اكتب بها عندما يطلب مني المعلم الكتابة على اللوح أمام طلاب صفي .				
9	اشعر بالتوتر عند اقتراب موعد الامتحان بدرجة أكثر من زملائي.				
10	عندما أكون في البت وأفكر في دروس الغد اشعر بالخوف من أنني سوف أعطي إجابات خاطئة .				
11	إذا تغيبت عن المدرسة نتيجة مرض اشعر بان أدائي للواجبات المدرسية سوف يكون اقل درجة من الطلاب الآخرين .				
12	عندما أفكر بدروس اليوم التالي اشعر بلقلق بان أدائي في بعض الدروس سوف لا يكون مقبولا .				
13	اشعر بالغثيان والارتجاف أو الدوار يسال المعلم سؤالا بهدف تحديد مدى ما تعلمت الدرس .				
14	اشعر بالارتباك والتوتر إذا وجه المعلم لي سؤالا وأجبت علية إجابة خاطئة .				
15	اشعر بالخوف من كل موقف فيه امتحان .				
16	اشعر بضيق شديد قبل دخولي الامتحان .				
17	بعد الانتهاء من الامتحان اشعر بالتوتر حول أدائي في هذا الامتحان .				
18	اشعر أحيانا ان أدائي في الامتحان الذي قدمته كان سيئا				

	مهما كنت قد استعددت له				
19	اشعر ان يدي ترتجف اثناء الامتحان				
20	أخاف من الفشل في أدائي إذا ما علمت ان المعلم سيعطينا امتحانا				
21	اشعر أنني أنسى في الامتحانات كثيرا من المعلومات التي كنت أتذكرها قبل بدئه				
22	أتمنى لو أنني لا اشعر بضيق من الامتحان بهذه الدرجة				
23	اشعر بالقلق إذا اخبرنا المعلم انه يريد ان يعطي الامتحان				
24	اشعر بان أدائي سوف يكون سيئا اثناء الإجابة على الامتحان				
25	أخاف أحيانا عندما أكون في طريقي إلى المدرسة ان يعطينا المعلم امتحانا فجائيا				
26	اشعر بصداع شديد قبل وأثناء الامتحان				
27	خوفي من الرسوب يعوق في الامتحان				
28	اشعر بالقلق اثناء إعلان المعلم كم تبقى من الوقت لانتهاء الامتحان				
29	اشعر بالخوف اثناء انتظار توزيع أوراق أسئلة الامتحان				
30	اشعر بالقلق اثناء الامتحان بان لا يكفي الوقت للإجابة				
31	اشعر بالقلق اثناء الانتظار بدخول قاعة الامتحان				
32	اشعر بالخوف من المدرسة لأنها تذكرني بالامتحانات				
33	اشعر بعدم الارتياح اثناء تحدث الطلاب في الساحة عن امتحان قادم				
34	يزداد إفراز العرق في يدي أو وجهي اثناء الامتحان				
35	اشعر بالتوتر والارتباك اثناء استعدادي لامتحان يومي				
36	غالبا ما اشعر بالقلق عند استعدادي للامتحانات قبل موعده بيوم				
37	اشعر دائما بالتوتر والارتباك عند استعدادي للامتحان النهائي				
38	اشعر بالقلق عند استماعي للمعلم وهو يعلن عن مواعيد الامتحانات القادمة .				

الملحق رقم 02

مقياس الدافعية الانجاز

الرقم	الفقرات	تنطبق	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق
1	لا اترك عمل اليوم إلى الغد			
2	اشعر بالكسل كلما ذهبت للعمل			
3	عندي قدرة كبيرة على الصبر .			
4	أفضل الأعمال التي تتطلب بذل جهد كبير			
5	أسعى لإنهاء العمل بإتقان .			
6	انصرف إلى أي عمل آخر عندما أجد العمل الذي أقوم به صعبا .			
7	اشعر بالملل والتعب بعد فترة قصيرة من بداية العمل .			
8	أحاول التفوق على الزملاء في العمل .			
9	أتوقف عن إتمام ما أقوم به من عمل عندما تواجهني مشكلات وصعوبات .			
10	الفوز وحده هو هدفي من المنافسات .			
11	أحاول تجنب المشكلات في العمل .			
12	أتجنب تحمل المسؤوليات .			
13	أقوم بعمل الأشياء قبل التفكير بها جديا .			
14	أتجنب تحدي الآخرين في عملي على مهمة ما .			
15	أحاو لإضاعة الوقت حتى ينتهي وقت العمل .			
16	ابذل جهدا محدودا في تحقيق هدف ذي قيمة .			
17	اعمل ساعات إضافية لإتمام العمل الذي يعطى لي .			
18	أبدا بالأعمال الصعبة اولا ثم الأعمال الأقل صعوبة .			
19	أنجز الأعمال الموكلة إلي بشكل متقن .			
20	أسعى لانجاز العمل في الوقت المحدد له .			
21	احرص على القيام بعمل كل ما يطلب مني مهما كانت درجة صعوبته .			
22	أسعى نحوى النجاح لأنه يحقق لي الاحترام .			
23	انجاز العمل هو معياري للنجاح .			
24	أخطائي في العمل تؤدي بي إلى الإحباط .			

الملحق رقم 03

	totallong	long1	long2	long3	long4	long5	long6	long7	long8	long9	long10
Corrélation de Pearson	1	0,248	.580**	.341**	.470**	0,223	.633**	.599**	.430**	.601**	.574**
Sig. (bilatérale)		0,057	0,000	0,008	0,000	0,086	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000
N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
		long11	long12	long13	long14	long15	long16	long17	long18	long19	long20
Corrélation de Pearson		.306*	.459**	.517**	.431**	.739**	.641**	.394**	0,222	.434**	.502**
Sig. (bilatérale)		0,017	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,002	0,088	0,001	0,000
N		60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
		long21	long22	long23	long24	long25	long26	long27	long28	long29	long30
Corrélation de Pearson		.518**	.674**	.395**	.452**	.451**	.532**	.566**	.526**	.718**	.453**
Sig. (bilatérale)		0,000	0,000	0,002	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
N		60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
				long31	long32	long33	long34	long35	long36	long37	long38
Corrélation de Pearson				.517**	.513**	.537**	.444**	.649**	.580**	.528**	.545**
Sig. (bilatérale)				0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
N				60	60	60	60	60	60	60	60

الملحق رقم 04

	total mot	mot1	mot2	mot3	mot4	mot5	mot6	mot7	mot8	mot9	mot10
Corrélation de Pearson	1	0,052	0,158	0,026	0,092	0,189	.370**	.295*	.257*	.375**	.330*
Sig. (bilatérale)		0,692	0,228	0,843	0,484	0,148	0,004	0,022	0,047	0,003	0,010
N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

	total mot	mot11	mot12	mot13	mot14	mot15	mot16	mot17	mot18	mot19	mot20
Corrélation de Pearson	1	.402**	0,210	0,065	0,141	.335**	.542**	-0,075	0,203	0,189	.568**
Sig. (bilatérale)		0,001	0,107	0,623	0,281	0,009	0,000	0,570	0,120	0,149	0,000
N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

	total mot	mot21	mot22	mot23	mot24
Corrélation de Pearson	1	.420**	.428**	.425**	.311*
Sig. (bilatérale)		0,001	0,001	0,001	0,016
N	60	60	60	60	60

الملحق رقم 05

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	60	100.0
	Exclue[a]	0	.0
	Total	60	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.742	39

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	60	100.0
	Exclue[a]	0	.0
	Total	60	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Lambda	1	.723
	2	.783
	3	.742
	4	.745
	5	.807
	6	.
Nombre d'éléments		39

الملحق رقم 06

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	60	100.0
	Exclue[a]	0	.0
	Total	60	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.610	25

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	60	100.0
	Exclue[a]	0	.0
	Total	60	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Lambda	1	.585
	2	.671
	3	.610
	4	.658
	5	.699
	6	.926
Nombre d'éléments		25

الملحق رقم 07

Corrélations

		totallong	Totalmot
totallong	Corrélation de Pearson	1	.216
	Sig. (bilatérale)		.098
	N	60	60
Totalmot	Corrélation de Pearson	.216	1
	Sig. (bilatérale)	.098	
	N	60	60

الملحق رقم 08

Statistiques de groupe

	six	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
totallong	ذكر	16	93.38	10.726	2.682
	أنثى	44	95.64	21.214	3.198

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
totallong	Hypothèse de variances égales	4.989	.029	-.406-	58	.686	-2.261-	5.565	-13.402-	8.879
	Hypothèse de variances inégales			-.542-	51.602	.590	-2.261-	4.174	-10.638-	6.115

الملحق رقم 09

ANOVA

totalmot

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	34.050	3	11.350	.317	.813
Intragroupes	2003.600	56	35.779		
Total	2037.650	59			

Coefficients de contraste

	Specialite			
Contraste	علومتجريبية	تسييرواقتصاد	ادابوفلسفة	لغاتاجنبية
1	1	2	3	4

Tests de contraste

		Contraste	Valeur du contraste	Erreur standard	T	Ddl	Sig. (bilatéral)
Totalmot	Suppose l'égalité des variances	1	545.40[a]	8.459	64.475	56	.000
	Ne suppose pas l'égalité des variances	1	545.40[a]	10.282	53.042	20.468	.000

a. La somme des coefficients de contraste n'est pas égale à zéro.

الملحق رقم 10

مستخلص الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية للكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان والدافعية للإنجاز لدى طلاب البكالوريا حيث تمت الدراسة الميدانية بثانويات ادرار على عينة مكونة من (60) طالب من شعبة علوم تجريبية ، آداب وفلسفة ، لغات أجنبية ، تسيير واقتصاد . وبعد تطبيق المقاييس تمت المعالجة الإحصائية للنتائج المتحصل عليها وفق برنامج spss وتوصلنا إلى النتائج التالية :

. لا توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين قلق الامتحان والدافعية للإنجاز .

. توجد علاقة دالة إحصائيا في قلق الامتحان حسب الجنس .

. لا توجد علاقة دالة إحصائيا في دافعية الإنجاز حسب الشعبة .

الكلمات المفتاحية :

قلق الامتحان ، الدافعية للإنجاز ، تلاميذ البكالوريا

Résumé de l'étude :

La présente étude vise à révéler la relation entre l'anxiété des examens et la motivation à réussir chez les élèves du baccalauréat, où l'étude de terrain au lycée d'Adrar a été menée sur un échantillon de (60) élèves du Département des sciences expérimentales, arts et philosophie, langues étrangères, gestion et économie. Après application des normes, les résultats obtenus ont été traités statistiquement selon le programme spss, et nous avons atteint les résultats suivants :

Il n'y a pas de corrélation statistiquement significative entre l'anxiété face aux tests et la motivation à réussir.

Ilexisteune relation statistiquement significative dans l'anxiété des examens selon le sexe.

Il n'y a pas de relation statistiquement significative dans la motivation de réussite par division.

les mots clés :

Anxiété des examens, motivation à réussir, élèves du baccalauréat

Study abstract:

The current study aims to reveal the relationship between exam anxiety and achievement motivation among baccalaureate students, where the field study at Adrar High School was conducted on a sample of (60) students from the Department of Experimental Sciences, Arts and Philosophy, foreign languages, management and economics. After applying the standards, the obtained results were statistically treated according to the spss program, and we reached the following results:

There is no statistically significant correlation between test anxiety and achievement motivation.

There is a statistically significant relationship in exam anxiety according to gender.

There is no statistically significant relationship in achievement motivation by division.

key words :

Exam anxiety, achievement motivation, baccalaureate students