جامعة ابن خلدون –تيارت–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر الطور الثاني ل.م.د

في علم النفس المدرسي

قلق الامتحان وأثره على الرسوب المدرسي لدى تلاميذ مرحلة الثانوية

دراسة ميدانية بثانوية نويس عبد القادر خميستي -تيسمسيلت-

إعداد الطلبـــــة:

- معيزي بنت براهيم
- شعبان شاوش مارية

إشـــــــــــراف الأستاذ:

* قاضي مراد

لجنة المناقشة

الأستاذ (ة)	الرتبة	الصفة
. يـــــونس جميلـــــة	أستاذة محاضرة –أ–	رئيســـا
. قاضـــــي مـــــراد	أستاذ مساعد –أ–	مشرفـــا ومقررا
. بودربالـــــة شـــــهرزاد	أستاذة محاضرة –ب–	عضوا مناقشـا

الموسم الجامعي: 2021–2022م

كلمة شكر وتقدير

الحمد لله حمد الشاكرين. والصلاة والسلام على رسولنا الكريم نبينا محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله وأصحابه أجمعين.

نحمد الله حمدا كثيرا ونشكره من فضله الذي منحنا العزم وأعاننا على إنجاز هذا البحث بتوفيقه أما بعد:

نتقدم بالشكر والتقدير إلى كل من مدّ يد العون والمساعدة لإكمال هذا البحث المتواضع

ونخص بالشكر الأستاذ المشرف " قاضي مراد" الذي أكرمنا بتواضعه وحسن تعامله وخلقه وتوجيهاته التي كان لها أبلغ الأثر في تذليل الصعاب وتخطي العقبات.

كما لا يفوتنا أن نتقدم بالشكر والعرفان لجامعة ابن خلدون عامة التي فتحت لنا أبوابها ومكتباتها لمساعدتنا في إنهاء دراستنا وأساتذة قسم العلوم الاجتماعية خاصة فهم المثل الذي يقتدى بهم في العلم والمعرفة.

كما نتوجه بالشكر العميق إلى الأساتذة أعضاء اللجنة التي ستتقدم بكل تقدير لمناقشة عملنا هذا.

إهـــداء

الحمد لله الذي وفقنا لهذا ولم نكن لنصل إليه لولا فضل الله علينا أما بعد:

أهدي ثمرة جهدي المتواضع إلى من حملتني وهنا ووضعتني وهنا.

إلى الصدر الذي يضمني كلما ضاقت بي الدنيا.... إلى التي رعتني حق الرعاية وكانت ندي في الشدائد....إلى التي غمرتني بحنانها وأنارت قلبي بفيض دعائها إليك "أمي."

إلى من شقى من أجل أن يفتح لي درب الحياة....إلى من لم يبخل عليا بشيء احتجته....إلى من انتظر و أمل في هذا النجاح بفارغ الصبر إليك " أبي."

إلى من تقاسمت معهم حلو الحياة ومرها وشاركوني في الأفراح والأحزان إلى من لا تكتمل فرحتي إلا بهم أخواتي وفيهم بنينهم بناتهم.

إلى من ضاقت السطور من ذكرهم فوسعهم قلبي إلى صديقاتي

إلى كل من علمني وساندني ودفعني دفع للجهاد طوال مشواري الدراسي

لو قضيت عمري في الشكر سأقول في آخر المطاف إني لم أوف.

بنت براهيم

إهـــداء

الحمد لله كثيرا وشكر جزيلا على توفيقه لي لانجاز هذا العمل .

أيام مضت من عمري بدأتها بخطوة وها أنا اليوم أقطف ثمار جهدي وسهري مسيرة أعوام كان هدفي فيها واضحا وكنت أسعى كل يوم لتحقيقه والوصول له مهما كان صعبا .

أتقدم بإهداء ثمرة هذا المجهود إلى أغلى ما في الوجود ..أمي..أبي ..اللذان تابعاني طيلة هذا المشوار إلى نهايته.

إلى روحي التي لم أخذل أملها ووفيت بعهدي لها.

إلى أخواتي...أسامة ..هيثم ...أحمد

إلى الأخت التي لم تنجبها أمي ورفيقة دربي "أحلام".

إلى كل فرد من أفراد العائلة.

ألى كل زميلاتي وزملائي من قريب وبعيد

إلى أساتذتي أجلاء.

إلى كل من علمني وساندني ودفعني للجهاد طوال مشواري الدراسي

إلى جميع هؤلاء أهدي هذا العمل المتواضع .

مارية

الملخص :

تهدف الدراسة الحالية للكشف عن الفروق بين قلق الامتحان والرسوب المدرسي لدى تلاميذ مرحلة الثانوية، وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي باستخدام مقياس قلق الامتحان لسارسون المكون من (38) عبارة، تم تطبيقه على عينة تكون من (160) تلميذ وتلميذة بمختلف التخصصات من المرحلة الثانوية اختيرت بطريقة عشوائية منتظمة، من ثانوية نويس عبد القادر بدائرة خميستي ولاية تيسمسيلت، ولتحديد مستوى الدلالة الإحصائية تم الاعتماد على برنامج الحزمة الإحصائية(spss)، حيث توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- توجد فروق ذات دالة إحصائية بين قلق الامتحان والرسوب المدرسي لدى تلاميذ مرحلة الثانوية.
- توجد فروق ذات دالة إحصائية بين قلق الامتحان والرسوب المدرسي تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين قلق الامتحان والرسوب المدرسي تعزى لمتغير التخصص.

Abstract

The current study aims to reveal the differences between exam anxiety and school repetition among secondary school students. The descriptive approach was used using the Sarson Exam Anxiety Scale, which consisted of (38) phrases. It was applied to a sample of (160) male and female students in various disciplines from the secondary stage. It was chosen randomly and systematically, from Nois Abdelkader High School in Khemisti district, Tissemsilt department, to determine the level of statistical significance, the statistical package (SPSS) program was relied upon. The study reached the following results:

- There are statistically significant differences between exam anxiety and school failure among secondary school students.
- There are statistically significant differences between exam anxiety and school failure due to the gender variable.
- No there are statistically significant differences between exam anxiety and school failure due to the variable of specialization.

فهرس المحتويات

المحتويات **الصفحة**

الشكر .....أ

الإهداء ..... ب–ج

الملخص .....د

قائمة المحتويات .....هـ

قائمة الأشكال .....ط

قائمة الجداول .....ي

مقدمة 1

الفصـــــل الأول: الإطار العام للدراسة

1- الإشكالية.....4

2- الفرضيات.....6

3- أهمية الدراسة 7

4- أهداف الدراسة 7

5- التعاريف الإجرائية.....8

6- الدراسات السابقة 8

7- التعقيب على الدراسات السابقة.....16

الفصل الثاني: قلق الامتحان

تمهيد.....20

أولا: القلق 20

1-تعريف القلق 20

2- أنواع القلق 21

ثانيا: قلق الامتحان 23

1- تعريف قلق الامتحان 23

2- تصنيف قلق الامتحان 26
3- مكونات قلق الامتحان 27
4-تفسير قلق الامتحان من وجهات نظر المختلفة في علم نفس التربوي 30
5-أعراض ومظاهر قلق الامتحان 31
6- عوامل المساعدة على ظهور قلق الامتحان 33
7-أسباب قلق الامتحان 34
8- نظريات قلق الامتحان 36
9-خصائص التلاميذ الأكثر عرضة للقلق الامتحان 40
10- مصادر قلق الامتحان.....41
11-الإجراءات والأساليب الإرشادية لخفض قلق الامتحان 41
خلاصة الفصل 44

الفصل الثالث: الرسوب المدرسي

تمهيد.....46
1- تعريف الرسوب.....46
2- المصطلحات المتشابهة مع الرسوب 47
3- آثار الرسوب المدرسي 49
4- مظاهر الرسوب المدرسي 51
5- أسباب الرسوب المدرسي.....53
6- أشكال الرسوب المدرسي 55
7- الاتجاهات المفسرة للرسوب المدرسي 57
8- إحصائيات الرسوب المدرسي لمختلف ثانويات ولاية تيسمسيلت خلال الموسم الدراسي2021/2020 66

9- إحصائيات الرسوب المدرسي لثانويات ولاية تيارت خلال الموسم الدراسي 2021/2020 69
10- الحلول والعلاج لظاهرة الرسوب المدرسي 76
خلاصة الفصل 77

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد 79
أولا: الدراسة الاستطلاعية 79
1- حدود الدراسة الاستطلاعية 80
ثانيا: الدراسة الأساسية 80
1- المنهج 80
2- حدود الدراسة 80
3- عينة الدراسة 80
4- أدوات الدراسة 82
5- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة 84
6- أساليب التحليل الإحصائي 85
خلاصة الفصل 86

الفصل الخامس: عرض تحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد 88
أولا: عرض وتفسير النتائج على ضوء الفرضيات 88
1-عرض نتائج الفرضية العامة 88
2- عرض الفرضية الجزئية الأولى 88
3- عرض الفرضية الجزئية الثانية 89
ثانيا: مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات 90

1- مناقشة الفرضية العامة 90
2- مناقشة الفرضية الجزئية الأولى 92
3- مناقشة الفرضية الجزئية الثانية.....93
خاتمة 95
الاقتراحات.....96
قائمة المصادر والمراجع 97
الملاحق.....105
الملخص

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	المراحل التي يمر بها التلميذ المقبل على الامتحان المؤدية للقلق	29

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	نسبة النجاح في امتحان البكالوريا في بعض السنوات الماضية	13
02	الأسباب التي تقف وراء رسوب التلاميذ لدى التعليم الثانوي	14
03	أوجه الاختلاف والاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة	17
04	التعقيب على الدراسات الخاصة بالرسوب المدرسي	18
05	إحصائيات التلاميذ المقبولين للسنة الثانية ثانوي والراسبين للسنة أولى ثانوي لثانويات ولاية تيسمسيلت خلال الموسم الدراسي 2020/.2021	67
06	احصائيات الرسوب المدرسي للسنة أولى ثانوي جذع مشترك آداب وجذع مشترك علوم بثانويات ولاية تيسمسيلت خلال الموسم الدراسي 2021/2020 .	68
07	إحصائيات التلاميذ المقبولين للسنة الثانية ثانوي والراسبين للسنة أولى ثانوي لثانويات ولاية تيارت خلال الموسم الدراسي 2020/.2021	71
08	احصائيات الرسوب المدرسي للسنة أولى ثانوي جذع مشترك آداب وجذع مشترك علوم بثانويات ولاية تيارت خلال الموسم الدراسي 2021/2020 .	75
09	إحصائيات الرسوب في شهادة البكالوريا لمختلف التخصصات بولاية تيارت خلال الموسم الدراسي 2020/.2021	76
10	خصائص العينة حسب الجنس	81
11	خصائص العينة حسب التخصص	81
12	ميزان تقدير الدرجات على مقياس قلق الامتحان لسارسون	84
13	ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة ألفا كرونباخ	85
14	قيمة T للفروق بين قلق الامتحان والرسوب المدرسي	88
15	قيمة T لدلالة الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان والرسوب المدرسي	89
16	قيمة ANOVA لدلالة الفروق بين التخصصات في قلق الامتحان والرسوب المدرسي	90

مقدمة:

يعد القلق من أهم الموضوعات التي تفرض نفسها دائما على اجتهادات الباحثين باعتباره من أبرز المشكلات النفسية الشائعة، حيث أصبحت ظاهرة ملحوظة بشكل كبير لدى الأفراد نتيجة لضغوط الحياة، إذ تتعدد صوره وتختلف مظاهره باختلاف المواقف التي يتعرض لها الفرد في حياته، ومن بين أشكاله قلق الامتحان فهو في شكله الطبيعي أمر لا مفر منه، وهو يحفز التلميذ للمزيد من الدراسة ويحشد قواه النفسية والذهنية للتركيز على ذلك الخطر ومواجهته بفعالية وتحقيق النتيجة المرغوبة أو الخروج من بأقل الخسائر، ولكن إذا زاد القلق عن حده انقلب إلى ضده ويمكن أن يتحول القلق إلى كارثة حين يدفع بالتلميذ إلى التوتر والدخول في مرحلة النسيان وعدم القدرة على تنظيم الإجابة والتركيز وبالتالي الرسوب، إذ يفسر هذا الأخير ظاهرة لا يمكن أن يخلو الواقع التربوي منها أو يتخلص نهائيا منها، إلا أنها تتفاوت درجة حدتها من مرحلة دراسية إلى أخرى.

وانطلاقا مما تقدم ذكره جاءت دراستنا هذه لمحاولة معرفة أثر قلق الامتحان على الرسوب المدرسي لدى تلاميذ مرحلة الثانوية، ولدراسة هذه المشكلة قمنا بتقسيم الدراسة إلى جانبين جانب نظري وجانب تطبيقي.

الجانب النظري: يحتوي على ثلاثة فصول الآتية:

الفصل الأول: وتم التطرق فيه فيه إلى إشكالية البحث وفرضياتها وأهميتها وأهدافها وتوضيح المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة، الدراسات السابقة المرتبطة، والتعقيب على هذه الدراسات.

الفصل الثاني: المتعلق بقلق الامتحان، بدأنا بالتمهيد مرورا إلى تعريف القلق بأنواعه، ومن ثم تعرف قلق الامتحان، وتفسير قلق الامتحان من وجهات النظر المختلفة في علم النفس التربوي، ثم عرضنا أعراض ومظاهر قلق الامتحان، والعوامل المساعدة على ظهور أعراض قلق الامتحان، ثم أسباب قلق الامتحان، ونظريات قلق الامتحان، كما تطرقنا

إلـى خصـائص التلاميذ الـذين يعـانون مـن قلـق الامتحـان، ومصـادر قلـق الامتحـان، وأخيـرا الإجراءات العملية التعليمية الإرشادية لخفض قلق الامتحان وصولا إلى خلاصة الفصل.

الفصـل الثالـث: فخصصـناه للحـديث عـن الرسـوب المدرسـي فيـه تمهيـد، وتعريـف الرسوب المدرسي، وتعريفات أخرى متعلقة بالرسوب المدرسي، وتطرقنا إلى أسباب الرسوب المدرسـي، ثم أشكال الرسوب المدرسـي، وآثار الرسوب المدرسين ويليها الاتجاهات المفسرة لظـاهرة الرسـوب المدرسـي، وعليـه الإحصـائيات للتلاميذ الراسـبين بولايـة تيسمسيلت للمرحلـة الثانوية، وأخيرا الحلول المقترحة وعلاج الرسوب المدرسي.

أما الجانب التطبيقي فتضمن فصلين كالتالي:

الفصـل الرابـع: تناولنـا فيـه فصـل الإجـراءات التمهيديـة للدراسـة، تمهيـد ثـم المـنهج المستخدمة في الدراسة، الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية، ثم الحدود المكانية والحدود الزمانيـة، وعينـة الدراسـة، وتطرقنـا إلـى أدوات الدراسـة، وأسـاليب التحليل الإحصـائي، وانتهـى بخلاصة لهذا الفصل.

الفصـل الخـامس: وهـو خـاص بعـرض وتحليـل نتـائج الدراسـة، يحتـوي علـى تمهيـد، عرض وتحليل نتائج الفرضيات بدءا بالعامة إلى الفرضيات الجزئية(الأولى والثانية) وبعدها مناقشة وتفسير نتائجها وأخيرا خلاصة الفصل.

وفـي الأخيـر تـم وضـع خاتمـة و تقديم بعـض الاقتراحـات للدراسـة ثـم قائمـة المراجـع والملاحق.

الفصـــــل الأول

الإطار العام للدراسة

1- الإشكالية:

يعد القلق من الانفعالات الأساسية وجزء طبيعي في آليات السلوك الإنساني وشعور طبيعي لابد وان يشعر بيه الشخص، ولكن عند استمرار حالة القلق لفترات طويلة أو أنها تؤثر بالسلب على حياة الإنسان أصبح ذلك مرضا يستحق العلاج، فهو يعتبر أكثر الاضطرابات النفسية حدوثا خاصة لدى الأفراد المتمدرسين حيث يزداد حدوثه في الفترات الانتقالية من العمر من أمثله ذلك دخول الطفل للمدرسة أو الانتقال من الطفولة إلي المراهقة، وقد يكون نتيجة قلق التلميذ على نتائج امتحاناته وهذا ما اسماه العلماء والمختصون في علم النفس بقلق الامتحان الذي يعاني منه الكثير من الطلبة نتيجة الخوف والقلق من الامتحانات الرسمية.

فقلق الامتحان حالة شعورية انفعالية يتميز بالخوف والتوتر، يمس شريحة التلاميذ بمراحل تعليمهم المختلفة، و له انعكاسات سلبية على المستوى النفسي والاجتماعي والدراسي، إذ أنه يرتبط بفترة أداء الامتحان سواء قبل أو أثناء أو حتى بعد الامتحان، حيث أن أعراضه الفيزيولوجية تختلف من تلميذ إلى آخر حسب درجة القلق.

يعرف **عبد الخالق (1987)** قلق الامتحان على أنه نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والتوتر العظيم عند مواجهة الامتحانات . المشار إليه في **(مجاهد ،1996 :10)**.

ويعرفه دوسيك قلق الامتحان dusek (1980): أنه شعور غير سار أو حالة انفعالية تلازمها مظاهر فسيولوجية وسلوكية معينة، وتلك الحالة الانفعالية يخبرها الفرد في الامتحانات الرسمية ومواقف التقييم الأخرى . المذكور في **(إبراهيم، 1995: 3248)**.

لقد تنوعت الدراسات التي تناولت قلق الامتحان كدراسة Wine (1971) المشار إليها في (توفيق، 1986: 161)، إذ أكد من خلال دراسته على مجموعة من الأفراد المرتفعين في قلق الامتحان، بحيث توصل إلى أن التلاميذ القلقون يكونون أكثر اهتماما

بتخوفهم من أداءهم وهذه الأفكار تتداخل مع القدرة على الانتباه، كما تمنع التلميذ من استعمال العمليات المعرفية التي تسهل الأداء أثناء الامتحان، فالتلاميذ القلقين غير قادرين على تذكر أو استعمال المعلومات التي بحوزتهم.

وفي نفس السياق جاءت دراسة " آل يحي" (1989) المذكورة في (المزوغي، 2011: 96) حيث قامت الباحثة بمقياس قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بهدف الكشف عن علاقة قلق الامتحان بالتحصيل الدراسي، وقد أشارت النتائج إلى معامل ارتباط قوي بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي وأنه كلما زادت درجة قلق الامتحان كلما انخفض التحصيل والعكس صحيح.

وعليه فإن قلق الامتحان يؤثر سلبا على المستويات الدراسية للتلاميذ، وذلك نتيجة تخوفهم من الفشل أو تخوفهم من عدم الحصول على نتيجة مرضيه أو لتوقعات الآخرين أو من الرسوب الذي أصبح يعد مشكلة من المشاكل التي يواجهها التعليم بصفة عامة.

فتعتبر ظاهرة الرسوب المدرسي من المشكلات الرئيسية التي تعرقل سير العملية التربوية في الكثير من دول العالم، وخاصة في بلدان العالم الثالث تكاد تكون مسبباتها واحدة مع اختلاف في درجة حدتها وطبيعتها وانعكاساتها بين بلد وأخر وحتى داخل البلد الواحد وتختلف نسبته من نظام لأخر،إذ عرفه محمد مرسي بأن الرسوب هو ازدياد عدد السنوات التي يقضيها التلميذ بالمدرسة فوق العدد القانوني لسنوات المرحلة التعليمية (**عبد المنير، 1998: 150**)

ويع.رفه الباحثون في المعهد الوطني للبحث البيداغوجي بفرنسا،الرسوب المدرسي بأنه تأخر التلميذ بقسم أو قسمين في المدرسة. (**B. Français, 1999:06**)

ومن بين الدراسات التي تناولت موضوع عوامل رسوب التلاميذ وتدني تحصيلهم في الامتحان الدراسة التي أجراها **طناش (2014)** المشار إليها في (**عواد، 2016:204**).

وصنفها إلى ثلاث عوامل عامة تؤثر في التعليم المتوسط والثانوي، وبالتالي ينعكس أثرها على نتائج التلاميذ في الامتحان منها العوامل الاقتصادي، إذ يرتبط التعليم الجيد بالواقع الاقتصادي للمجتمع بشكل عام، فان التلميذ الذي يعيش ظروف اقتصاديه صعبة، فانه لن يستطيع أن يلتحق بمدارس تتضمن تعليما جيدا.

بالإضافة إلى دراسة السهريد(2005) المذكورة في **(عواد، 2016: 241)** التي هدفت إلى التعرف على العوامل الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية المؤثرة في الإخفاق في امتحان الثانوية العامة في البادية الوسطى الأردنية.

وباعتبار أن دراستنا تتعلق بقلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ مرحلة الثانوي ومدى أثره على الرسوب المدرسي نطرح الإشكالية التالية:

-هل توجد فروق ذات دالة إحصائيا بين قلق الامتحان والرسوب المدرسي لدى تلاميذ مرحلة الثانوي؟

وتحددت إشكالية البحث بالتساؤلات الفرعية التالية:

-هل توجد فروق ذات دالة إحصائية بين قلق الامتحان والرسوب المدرسي لدي تلاميذ مرحلة الثانوي تعزى لمتغير الجنس؟

-هل توجد فروق ذات دالة إحصائية بين قلق الامتحان والرسوب المدرسي لدي تلاميذ مرحلة الثانوي تعزى لمتغير التخصص؟

2-فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

- توجد فروق ذات دالة إحصائية بين قلق الامتحان والرسوب المرسي لدي تلاميذ مرحلة الثانوية .

الفرضيات الجزئية:

– توجد فروق ذات دالة إحصائية بين قلق الامتحان والرسوب المدرسي لدي تلاميذ مرحلة الثانوية تعزي لمتغير الجنس.

– توجد فروق دالة إحصائية بين قلق الامتحان والرسوب المدرسي لدي تلاميذ مرحلة الثانوية تعزي لمتغير التخصص.

3- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في ما يلي:

– رصد أهم آليات المستخدمة لمواجهة ظاهرة قلق الامتحان والرسوب المدرسي.

– معرفة حجم خطورة قلق الامتحان وتأثيره على نتائج لدى التلاميذ مرحله الثانوية.

– قلق الامتحان والرسوب المدرسي يدخل ضمن دراسات علم النفس وعلوم التربية يستدعي الدراسة.

– محاولة التعرف على الحالة النفسية للتلاميذ اتجاه الامتحان ونتائجه.

4-أهداف الدراسة:

أ- أهداف ذاتية:

– تم اختيار الموضوع من أجل نيل شهادة الماستر في تخصص علم النفس المدرسي.

– تسليط الضوء على مشكلة قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة الثانوية.

– من أجل التعرف على طرق وأساليب التخلص من قلق الامتحان والرسوب المدرسي واقتراح أهم الحلول للتخلص من هذه الظاهرة.

ب- أهداف موضوعية:

– من اجل إثراء البحث العلمي.

– التدريب على خطوات البحث العلمي.

– انتشار ظاهرة قلق الامتحان والرسوب المدرسي بكثرة وعدم وجود تكفل جدي بهذه الفئة في المدارس.

– إبراز مدى تأثير قلق الامتحان على الرسوب المدرسي.

5– التعاريف الإجرائية:

– **قلق الامتحان:** هو الشعور بالخوف والتوتر والارتباك أثناء الاستجابة لمهام الامتحان، ويمثل أيضا الدرجة التي يتحصل عليها المفحوص أثناء تطبيق مقياس قلق الامتحان لسارسون.

– **الرسوب المدرسي:** هو عدم حصول التلميذ على نتائج تجعله منتقل إلى سنة أخرى، يعني إعادة التلميذ لنفس السنة وبقاءه في نفس الصف وذلك نتيجة للمشكلات النفسية التي يتعرض لها قبل وأثناء وبعد الامتحان.

6–الدارسات السابقة:

❖**الدراسات السابقة الخاصة بقلق الامتحان:**

– **دراسة" الهابط" (1986): بعنوان "قلق الامتحان وعلاقته بالمهارات الدراسية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوي"**: هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي والمهارات الدراسية لدى طلاب مرحلة الثانوية وتكونت عينة الدراسة من (325) طالب وطالبة، منهم (160) طالب و(165) طالبو واستخدم الباحث مقياس قلق الامتحان، وقد استخدم النسب المئوية في تحليل النتائج، وقد أظهرت الدراسة أن البنات تفوقهن على البنين في مقاييس القلق، كما وجد أن هناك علاقة سالبة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى موضوع الدراسة.

– **دراسة "شعيب" (1987): بعنوان" قلق الاختبار وعلاقته ببعض المتغيرات المرتبطة لطلاب وطالبات الثانوية العامة بمدينة مكة المكرمة"**: هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين قلق الامتحان وبعض المتغيرات المرتبطة لطلاب وطالبات الثانوية العامة بمدينة

مكة المكرمة، وتكونت عينة الدراسة من (378) طالبة وطالبا، منهم (181) طالب و(197) طالبة مستخدما في دراسته مقياس قلق الامتحان، واستخدام أساليب بيانية لتحليل البيانات مثل اختبار التات (ت) واختبار تحليل التباين، وقد أظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في قلق الاختبار، كما أظهرت الدراسة أن قلق الاختبار لدى المستويات الاقتصادية والاجتماعية المرتفعة أقل من درجة قلق الاختبار لدى طلاب المستويات الاقتصادية والاجتماعية المنخفضة، كذلك أوضحت الدراسة أن السمات الشخصية العصابية المرتفعة، الانبساطية المنخفضة والتخصص العلمي والأدبي، ووظيفة الأم، المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة ومستوى تعليم الأب من المتغيرات التي تتنبأ بدرجة قلق الاختبار.

– **دراسة "السيد" (1995): بعنوان "قلق الامتحان لدى طلاب الثانوية العامة في النظام القديم والحديث (دراسة مقارنة)"**: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستويات قلق الامتحان لدى طلاب مرحلة الثانوية العامة في النظام القديم ومقارنته بالنظام الجديد، كذلك هدفت إلى التعرف على الفروق بين الجنسين في وجود قلق الامتحان لديهم، وشملت العينة على (502) طالب وطالبة، من الصفين الثاني والثالثة ثانوي في المدارس الحكومية والخاصة بمحافظة الجيزة، وقد استخدم الباحث مقياس قلق الامتحان، وقد استخدم أساليب إحصائية مختلفة مثل اختبار تحليل التباين الأحادي، وقد أبانت الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطلاب في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في مستوى قلق الامتحان، والفروق لصالح طلاب المدارس الخاصة، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى قلق الامتحان، والفروق لصالح الذكور، كما أبانت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطلاب في النظام القديم والنظام الحديث للثانوية العامة في مستوى قلق الامتحان.

- **دراسة (1996) Hodge بعنوان "أثر قلق الامتحان على الروح المعنوية لطلبة الثانوية العامة":** هدفت الدراسة لتقصي أثر قلق الامتحان لطلبة الثانوية العامة في مقاطعة وليز الجنوبية، وقد تكونت العينة من (234) طالب ثانوي، وقد استخدم الباحث مقياس قلق الخاص واستبانة الوصف الذاتي، جمع البيانات، وقد استخدم الباحث لاختبار صحة الفروض اختبار التات، واختبار تحليل التباين الأحادي، ولقد أظهرت النتائج أن طلاب الثانوية العامة لديهم درجة كبيرة من القلق التوتر، كما أظهرت أن قلق الامتحان يؤثر تأثيرا كبيرا على مستوى روح المعنوية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

- **دراسة "صالح" (1997) بعنوان "مدى فعالية الإرشاد السلوكي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى الباقين في الإعادة في الثانوية العامة":** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية برنامج إرشادي سلوكي في خفض قلق الامتحان وتحسين مستوى الأداء الدراسي في امتحان آخر العام، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبا، من الباقي للإعادة في الثانوية العامة، قسموا على أربعة مجموعات تجريبية، ومن ثم جمع المعلومات باستخدام قائمة قلق الامتحان واستخدام الباحث النسب المئوية واختبار (ت) واختبار تحليل التباين الأحادي لمعالجة الفروق، وأظهرت الدراسة أنه توجد فروق دالة بين متوسطي درجات أفراد المجموعات التجريبية لصالح الإناث الجمعي المباشر.

- **دراسة (zendner, 2001): بعنوان "أثر قلق الامتحان في التحصيل الدراسي":** هدفت الدراسة إلى إستقصاء أثر قلق الامتحان في التحصيل الدراسي، طبق الباحث مقياس قلق الامتحان لسارسون على عينة من المراهقين المكونة من (416) تلميذ وتلميذة منهم (118) تلميذ في الصف السابع أساسي، و(124) تلميذ في الصف الثامن أساسي و(174) تلميذ في الصف التاسع أساسي، وقد أشارت هذه الدراسة إلى النتيجة التالية:

- وجود ارتباط سالب بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ في المستويات الصفية الثلاثة (السابع، الثامن، التاسع).

– **دراسة "ساعد وردية" (2003): بعنوان علاقة قلق امتحان البكالوريا بالتحصيل الدراسي للتلاميذ** هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قلق البكالوريا والتحصيل الدراسي للتلاميذ، بحيث طبقت الباحثة مقياس قلق الحالة وقلق السمة على عينة من التلاميذ مكونة من (200) تلميذ وتلميذة منهم (94) ذكور و (102) إناث يتوزعون على عدة شعب علمية، وقد أشارت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة إيجابية بين قلق الامتحان والنتيجة المتحصل عليها في البكالوريا، حيث أن تحصيل التلاميذ ذوي قلق الامتحان المرتفع أحسن من تحصيل تلاميذ ذوي قلق الامتحان المنخفض.

- أما فيما يخص العلاقة الإرتباطية بين الجنس والقلق كانت لصالح الإناث أي أن الإناث أكثر قلقا من الذكور.

– **دراسة "تائل" (2008) بعنوان" فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية لمحافظة غزة"**: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر بعض المتغيرات النفسية الديمغرافية على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة في ضوء سبع متغيرات هي الجنس، التخصص، مستوى تعليم الأب، مستوى تعليم الأم، مكان السكن، الترتيب الولادي للطالب، حجم أفراد الأسرة، كما تهدف إلى التعريف على مدى فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح لخفض قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة لمحافظة غزة، وقد تم تطوير استبيان (52) فقرة لقياس مستوى قلق الامتحان الثانوي العام، كما يتم هذا القياس على عينة عشوائية طبقية بلغت (542) طالب وطالبة ومن مدرسة الثانوية العامة بفرعيها الأدبي والعلمي ثم اختبرت من هذه العينة أكثر الطلاب الذين سجلوا أعلى درجات على مقياس قلق الامتحان حيث تم اختيار 30 طالب وتوزعوا على مجموعتين، حيث شملت المجموعة التجريبية 15 طالب وشملت المجموعة الضابطة

15 طالب، وتم تطبق البرنامج الإرشادي عليهم، وقد حاولت الدراسة الإجابة على التساؤلات التالية:

1.ما مستوى قلق لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة غزة.

2.هل يوجد فروق في مستوى قلق الامتحان لدى عينة الدراسة من طلبة الثانوية العامة تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى).

3.هل توجد فروق في مستوى قلق الامتحان لدى عينة الدراسة من طلبة الثانوية العامة تعزى إلى متغير التخصص العلمي.

- دراسة "**خطاب مليكة وخدايم الهوارية**" **(2016) : بعنوان**" **دور قلق الامتحان في ظهور اضطرابات النوم والأحلام**": هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور قلق الامتحان في ظهور اضطرابات النوم ونوعية الأحلام لدى تلاميذ البكالوريا، حيث اعتمدت هذه الدراسة على منهج دراسة حالة، الحالة طبقت علة 6 تلاميذ في ثانوية بلهواري محمد ولاية تيارت وتمثلت نتائج الدراسة في ما يلي:

1.مستوى قلق الامتحان مرتفع بنسب مختلفة تراوحت ما بين (78%) /(87%).

2.ظهرت اضطرابات النوم حيث تراوحت النسب ما بين (67%/75%) المتمثلة في الأرق، المشي، والكلام أثناء النوم، الرعب الليلي، اهتزاز الأرجل.

- دراسة "**عبد الوهاب درنان**" **(2018) بعنوان**" **قلق الامتحان وأثره على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**": هدف هذا البحث لمعرفة العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي، ولقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي وطبقه على عينة مكونة من (200) تلميذ موزعين على ثانويتين بولاية تيارت واعتمدت طالبتين على مقياس قلق الامتحان لحامد محمد زهران المكون من (93) فقرة موزعين على 6 أبعاد توصلت نتائج البحث إلى ما يلي:

1.مستوى قلق الامتحان لتلاميذ السنة ثالثة ثانوي مرتفع.

2.مستوى التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة ثالثة ثانوي منخفض.

3.توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان بين التلاميذ تبعا لمتغير الجنس.

4.توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان بين التلاميذ تبعا لمتغير الشعبة.

❖**الدراسات السابقة الخاصة بالرسوب المدرسي:**

– **دراسة "محمد لحرش" (1998): بعنوان أسباب الرسوب في البكالوريا في رأي الأساتذة والأولياء،** ولقد هدفت هذه الدراسة للتعرف على نسبة النجاح والرسوب في امتحان البكالوريا في بعض السنوات الماضية، وكذا معرفة أسباب الرسوب في امتحان البكالوريا من وجهة نظر الأساتذة والأولياء، وهل هناك فرق بينهما وقد طبقت هذه الدراسة على عينتين وهما: (150) أستاذ و(200) والي تلميذ وقد توصل الباحث من خلال هذه الدراسة إلى ما يلي:

الجدول رقم (01): نسبة النجاح في امتحان البكالوريا في بعض السنوات الماضية

الموسم الدراسي	نسبة النجاح
1970/1969	59.13%
1990/1989	18.22%
1994/1993	15.20%
1995/1994	19.42%
1996/1995	23.07%
1997/1996	26.55%

ولقد توصل الباحث أيضا إلى مجموعة من الأسباب الرئيسية هي:

- عوامل خاصة بالبرنامج الدراسي؛
- عوامل خاصة بالطلبة؛
- عوامل بيداغوجية؛
- عوامل اقتصادية؛

- عوامل خاصة بالأساتذة؛
- عوامل اجتماعية.

كما توصل إلى أن هناك فروق بين الأولياء والأساتذة في العوامل الخاصة بالأساتذة والعوامل الاجتماعية، أما العوامل الأخرى فلا توجد فروق بينهما.

– **دراسة "العايب رابح وبوطوطن العربي" (1998): بعنوان أسباب الرسوب المدرسي لدى تلاميذ الثانويات من وجهة نظر الأساتذة:** هدفت هذه الدراسة للكشف عن أسباب الرسوب المدرسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي ولقد شملت هذه الدراسة عينة مكونة من (111) أستاذ وأستاذة.

ولقد توصل الباحث إلى مجموعة من الأسباب تقف وراء رسوب التلاميذ وهي معروضة في الجدول الموالي .

الجدول رقم (02): الأسباب التي تقف وراء رسوب التلاميذ لدى التعليم الثانوي

الأسباب الأكثر أهمية	%	الأسباب الأقل أهمية	%
اكتظاظ الأقسام	75.97%	الإعاقة الجسدية	78.37%
سوء التوجيه المدرسي	63.06%	اليتم	54.21%
امتداد الضعف المدرسي إلى المراحل التعليمية السابقة	61.21%	سوء الأحوال الصحية	54.05%
عدم وجود تشجيع للأساتذة	59.46%	فقدان لأحد الوالدين	47.74%
المشاكل الاجتماعية للأساتذة	58.53%	عدم تحضير الدروس من قبل الأساتذة	34.23%
الانتقال الآلي	54.36%	الميل المتزايد إلى اللهو	33.33%
عدم اتصال الأولياء بالأساتذة	52.25%	صعوبة التكيف	32.43%

غياب التجهيز الثقافي	51.35%	الحرمان العاطفي	32.43%
التسيير السيئ للمؤسسة التعليمية	45.94%	تغيب الأساتذة	29.72%
شكلية مجالس الأقسام	45.94%	طبيعة أسئلة الفروض والامتحانات	28.82%

– **دراسة (Diaz, 2003)**: دراسة للتعرف على العوامل الشخصية والأسرية والأكاديمية التي تؤثر على تدني التحصيل الدراسي عند الطلبة في المدارس الثانوية في اسبانيا تكونت عينة الدراسة من(1178) طالبا وطالبة ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت استبانة ومقياس الفشل المدرسي.

أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر مباشر لمتغيرات الوالدين، والمستوى الأكاديمي، الجنس، الدافعية ،العلاقات مع الأقران على تدني التحصيل الدراسي عند الطلبة وبالتالي الفشل الأكاديمي.

– **دراسة "قريرة فاتح" (2006): بعنوان" دراسة الرسوب المدرسي في التعليم الثانوي والمتوسط، دراسة ميدانية في ثانويات ومتوسطات مدينة وهران، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجيستير في علم اجتماع التربية، جامعة وهران**" والهدف لماذا ازدادت ظاهرة الرسوب وما هي أسبابها؟ وكانت نسبة العينة 51 متوسطة و27 ثانوية تم اختيارهم عن طريق القصد واعتمدت عن أساليب إحصائية، المقابلة والاستبيان، توصلت إلى تطور ملحوظ لوجود أسباب الرسوب المدرسي بسبب الأسرة وظروفها وكذلك سبب البطالة والفقر هما السبب في الرسوب المدرسي لأن خروج التلميذ إلى العمل.

– **دراسة "قويدري جلول" (2006)**: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل المسببة للرسوب والنتائج المترتبة عنه، وقد صنفت عوامل الرسوب إلى عوامل عائلية كالمستوى المعيشي، التفرقة والتمييز وعدم المساواة بين الأبناء وعدم استقرار الوالدين على أسلوب معين. عوامل مدرسية تكمن في المعاملة التربوية للمعلم بالإضافة إلى عوامل تتعلق بالبرامج

وكثافتها، المناهج وكثافتها، الامتحانات صياغتها ومضامينها، التقويم وأسسه وتقييم أساليه ودقته والأدوات وأجهزة المدرسة.

دراسة (Fonseca conboy,2006): هدفت إلى التعرف على العوامل المؤثرة على رسوب طلبة المدارس الثانوية في المواد العلمية من وجهة نظر الطلبة، تكونت عينة الدراسة من (346) طالب وطالبة من طلبة الصف العاشر (8) مدارس جنوب البرتغال، استخدمت الدراسة الاستبانة لتحقيق أهدافها وأظهرت نتائج الدراسة أن من أهم أسباب فشل الطلبة ورسوبهم في المواد العلمية هو قلة جودة تدريس العلوم، يليه الإعداد السابق للمتعلم، ثم صعوبة المحتوى الأكاديمي، ثم الظروف المادية للمدرسة، ثم تنظيم المدرسة ومدى تعاونها مع أولياء الأمور، وأخيرا تضارب المصالح الخارجية وعدم وجود فروق في التحصيل العلمي على أساس الجنس، وأن (1.35%) من الطلبة يعتقدون أن التعليم الثانوي لا يعدهم للحياة في المجتمع العلمي والتكنولوجي.

7- التعقيب على الدراسات السابقة:

1. تعقيب على الدراسات السابقة الخاصة بقلق الامتحان:

من خلال ما سبق عرضه من الدراسات السابقة والتي أجريت في مختلف المجتمعات تبين لنا أوجه الاختلاف والاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة تتجلى فيما يلي:

الجدول رقم (03): أوجه الاختلاف والاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

من حيث الأهداف	من حيث العينة	من حيث المنهج	من حيث الأدوات	من حيث النتائج
هدفت معظم الدراسات السابقة إلى دراسة العلاقة بين قلق الامتحان وبعض المتغيرات مثل دراسة(المهارات الدراسية والتحصيل الدراسي، بعض المتغيرات المرتبطة بطلاب وطالبات الثانوية العامة، الروح المعنوية) جاء ذلك في دراسة كل من (الهابط 1986) (شعيب 1987) (hodge1996) في حين هدفت دراسة (صالح 1997) إلى معرفة مدى فعالية الإرشاد السلوكي في خفض مستوى قلق الامتحان.	استعانت معظم الدراسات السابقة بعينات كبيرة من الطلبة وهذا في دراسة كل من (السيد 1995) (نائل 2008) (شعيب 1987) عدا دراسة خطاب مليكة وخدايم الهوارية 2016 والتي اقتصرت عينتها على 6 تلاميذ فقط. كما تشابهت أغلب الدراسات السابقة في اختيار كلا الجنسين.	تعددت المناهج في الدراسات السابقة وفقا لطبيعة كل دراسة وأهدافها حيث تشابهت دراستنا الحالية مع دراسة (عبد الوهاب درنان 2018) في اتباع المنهج الوصفي واختلفت مع باقي الدراسات كدراسة (خطاب مليكة وخدايم الهوارية 2016)	طبقت كل الدراسات مقياس قلق الامتحان جاء ذلك في دراسة (الهابط 1986) (شعيب 1986) كما تم تطبيق اختبارات أخرى مثل اختبار ت واختبار تحليل التباين في دراسة كل من (hodge199 ودراسة (صالح 1997) في حين طبق الباحث نائل 2008) برنامج إرشادي لخفض قلق الاختبار.	توصلت الدراسات السابقة على العديد من النتائج أهما دراسة (السيد 1995)وعبد الوهاب درنان 2018)التي توافقت مع الدراسة الحالية من حيث النتائج وهي وجود فروق ذات دالة إحصائية بين الجنسين في مستوى قلق الامتحان وفروق لصالح الذكور واختلفت مع باقي الدراسات.

2. تعقيب على الدراسات السابقة الخاصة بالرسوب المدرسي:

الجدول رقم (04): التعقيب على الدراسات الخاصة بالرسوب المدرسي

من حيث الأهداف	من حيث العينة	من حيث الأدوات	من حيث النتائج
هدفت الدراسات السابقة إلى دراسة أسباب الرسوب المدرسي مثل دراسة (محمد لحرش 1998) (العايب رابح وبطوطن العربي 1998) (دياز 2003) (فونيسكا 2006) (قويدري جلول 2006)	استعانت كل من دراسة (دياز 2006) و(فونيسكا 2006) بعينات من الطلاب باختلاف دراسة (محمد لحرش 1998) (العايب رابح وبوطوطن العربي 1998) التي استعانت بعينة من الأساتذة . أما دراسة (دياز 2006) تميزت عن باقي الدراسات بكبر حجم العينة.	استخدمت الدراسات السابقة الإستبيان منها دراسة (دياز 2006) بالاضافة إلى مقياس الفشل الدراسي، دراسة (قريرة فاتح) بالإضافة إلى المقابلة، أما دراسة (فونسكا 2006) اكتفت بالاستبيان فقط.	اختلفت الدراسات السابقة في نتائجها منها دراسة (لحرش 1998) التي أظهرت أن هناك فروق بين الأساتذة والأولياء في العوامل الخاصة بالأساتذة أما العامل الأخرى فلا توجد فروق بينهما، أما دراسة (قريرة فاتح 2006) أظهرت أن أهم الأسباب هي أسباب الأسرة وظروفها، سبب البطالة والفقر.

الفصـــل الثانـــي

قلق الامتحان

تمهيد:

يعتبر القلق من الموضوعات الهامة في مجالات الدراسات التربوية والنفسية والاجتماعية يعتبر من المفاهيم الأساسية التي تساعد على فهم الأبعاد الشخصية في حالتي السواء واللاسواء، حيث تركزت أبحاث القلق حول القلق العام إلا أنه بالرغم من الاهتمام الكبير الذي أبداه الباحثون بالقلق العام وظهر أيضا الاهتمام النسبي بدراسة أنواع أخرى للقلق كقلق الامتحان وهو عبارة عن مزيج من الأعراض الفسيولوجية من الإثارة والتوتر والأعراض الجسدية جنبا إلى جنب مع القلق والهلع والخوف من الفشل في الكوارث التي تحدث قبل أو أثناء حالات الاختبار وتشير الأبحاث إلى أن المستويات المرتفعة من الضيق العاطفي لها علاقة مباشرة في تخفيف الأداء الأكاديمي ومعدلات التسرب الطلاب الإجمالية الأعلى ويمكن أن يكون لقلق الامتحان عواقب أوسع، مما يؤثر سلبا على التطور الاجتماعي والعاطفي للطالب.

أولا: القلق

1-تعريف القلق:

تمثل الأمراض النفسية التي يتعرض لها الفرد في وقتنا الحاضر ظاهرة جذيرة بالاهتمام وذالك لما تمثله من آثار سلبية على الأفراد في مفاصل الحياة المختلفة فهي تؤثر في صحتهم،النفسية والجسمية وتثير لهم المتاعب وتسبب المعانات لفترات طويلة. **(ماثيوس وموشي، 2016: 09).**

ومن بين هذه الاضطرابات هو القلق فمن غير الممكن أن يعيش الإنسان من دونه، فأصبح القلق ذو انتشار واسع في جميع المجتمعات ولكنه يختلف من شخص لأخر ومن مجتمع لأخر وباختلاف المواقف المسببة له. **(مكنزي، 2013: 01).**

فالقلق من الاضطرابات النفسية الشائعة بين معظم الناس ويوجد عند الفرد السوي وغير السوي في مختلف الأزمنة والمجتمعات فهو يؤثر فيهم ويقلل من قدراتهم على التفاعل ويساهم في النقص بالتركيز والعجز عن الانتباه. **(ألبرت، 2014: 86)**

القلق حالة من عدم الارتياح المصحوبة بتوقع الخطر، توجد في الناس على درجات واختلافات بينهم في الدرجة في النوع.**(التميمي وكاظم،2013: 133-134)**

ويعرفه الغزالي بأنه تألم القلب واحترافية بسبب توقع مكروه في المستقل.**(موصلي وحسين،140:2009)**

2- أنواع القلق:

2-1- القلق الموضوعي:

وهو قلق حقيقي ناتج من موضوع حقيقي وواقع لدى شخص أو يمكن اعتباره رد فعل لموقف معرف.

وفي هذا النوع من القلق يكون مصدره واضح المعالم لدى الشخص ويري فوريد frued أن هذا النوع من القلق هو رد فعل خارجي معروف. **(عثمان،20:2001)**

والقلق الموضوعي هو شعور الفرد وإدراكه لمصدر الخطر حقيقي موجود في البيئة المحيطة به تدفعه إلى محاولة تجنبه أو استعمال وسائل دفاعية للحد من خطورته وتأثيره ففي هذه الحالة يكون مصدر القلق لدى الفرد خارجي نتيجة وجود مثيرات باستطاعته الشعور بها. **(راجع،135:1972)**

2-2- القلق العصابي:

وهو قلق داخلي المنشأ ولا يجد له فرد مبررا موضوعيا أو سببا واضحا وصريحا فهو يتوقع الخطر من أي نشئ ومن مصدر وينتج عنه الشعور بالتوتر المستمر والشعور بالإرهاق والتعب. **(راجع،1972: 494)**

ويشعر الفرد في هذا النوع من القلق بالانفعال الشديد وعدم الاستقرار في جميع نواحي شخصيته ويكون قليل التفاعل مع الآخرين، ويأخذ القلق العُصابي أشكالا عديدة من حيث الشدة فقد يتحول شعور الفرد إلى حالة انفعالية شديدة من الانزعاج والذعر وكذالك فهو يختلف من حيث الفترات طويلة وهذا الشعور من القلق والخوف لدي الفرد يولد لديه الخوف غامض وغير مفهوم ولا يعرف السبب لذلك القلق فلا يستطيع التحكم في قدراته. **(عثمان،2001: 21)**

2-3- القلق الخلقي:

وهو نوع من أنواع الخوف الموضوعي إذ أنه يرتبط بموضوع محدد وواضح المعالم إلا أنه ليس خارجي ويكون مصدره الأنا الأعلى ويظهر في صورة إحساس أنا الأعلى بالذنب أو الخجل الناتج من تهديد الهو والتي تحصل في الحالات المتعلقة بالضمير أو القيم ولتقاليده.

تظهر أعراض هذا النوع من القلق نتيجة الحالات المرتبطة بالذات العليا ،لأنها المسئولة عن ضمان السلوك الجيد للفرد والذي ينسجم مع قيم وتقاليد المجتمع ،وذلك من خلال ما يعرف بالضمير وتمتد جذور هذا النوع من القلق إلى التنشئة الاجتماعية التي يقوم بها الآباء في مراحل الطفولة الأولى،ويحدث القلق الخلقي عندما تكون رغبات الفرد قد تجاوزت مستوى الحكمة الخلقي للفرد بالصواب أو الخطأ فيعاقب فيه الأنا الأعلى والأنا الشعور بالخجل والذنب وعذاب الضمير. **(عبد الله، 20:2007)**

2-4- قلق الحالة:

ويتضمن هذا النوع من القلق على التوتر والخوف ويشمل على تغيرات حركية وفسيولوجية تختلف من حيث الحدة والشدة من وقت لآخر وهي حالة مؤقتة ترتبط بموقف أو حدث معين، وينتهي القلق بزوال المسبب لهذه الحالة، إذ أنه يعد حالة انفعالية مؤقتة وتختلف شدتها من وقت لآخر ومن فرد لآخر. **(النويسة، 161:2013)**

2-5- قلق الامتحان :

وهذا النوع من القلق يصيب الطالب بالتوتر نتيجة للموقف الامتحاني الذي يمر به وهو حالة من شعوره بانعدام الراحة النفسية والتوقع لحدوث العقاب وشعور الطالب بعدم الفائدة والرغبة في الهروب من موقف الامتحان تصاحبه ردود أفعال جسمية وشعور الطالب بالتوتر والخوف من أداء الامتحان أو الاختبار وحدوث اضطرابات في النواحي الفسيولوجية والمعرفية لديه. **(أديب، 2009: 130)**

ثانيا: قلق الامتحان:

1- تعريف قلق الامتحان:

يعتبر قلق الامتحان حالة من عدم الارتياح تظهر عند الطلبة فيقومون باستجابات غير مناسبة مثل التوتر، الخوف من الفشل، وقد تعددت التعريفات التي تناولت قلق الامتحان نجد من بينها:

قلق الامتحان استجابة لخطر مدرك وعدم القدرة على تحمل أو القيام بمهمة ما ومن خصائصه شعور الطالب بأنه غير كفئ وتنقصه الدافعية لإنهاء المهمة التي يعمل بها، ولديه أفكار تنقص من قيمته الذاتية بدرجة كبيرة ويتوقع الفشل وفقدان الاعتبار من الآخرين. **(معالي، 2014 :932)**

سيبلرجر spielbeger (1980) بأنه: "سمة شخصية في موقف محدد يتكون من الانزعاج الانفعال يطلق عليه في بعض الأحيان قلق التحصيل، وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بموقف الامتحان بحيث تشير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند موجهتها وإذا ازدادت درجته لدى الفرد أدى إلى إعاقته عن أداء الامتحان وكانت استجابته غير متزنة". **(الشورحي ودانيال، 2001 :209)**

هذا التعريف يبين أن قلق الامتحان هو استجابة متداخلة مع نشاط معرفي يكون موجه نحو المواقف التقويمية باعتبارها مهددة للذات.

تعريف الجيلالي **(1989)**: بأنه "حالة شعور الطالب بالتوتر وعدم الارتياح نتيجة حصول اضطراب في الجوانب المعرفية والانفعالية، ويكون مصحوب بأعراض فسيولوجية ونفسية معينة قد تظهر عليه أو يحس بها عند مواجهته لموقف الامتحان أو تذكره له أو استشارة خبراته الاختبارية **(سايحي، 73:2004)**

تعريف سارسو **(1960)**: "إن قلق الامتحان هو حالة إحساس الفرد بانعدام الراحة النفسية وتوقع حدوث العقاب يصاحبه شعور فقدان الفائدة والرغبة في الهروب من الموقف مع زيادة ردود أفعال جسمية". **(سايحي، 78:2012)**.

يعرف قلق الامتحان في موسوعة علم نفس والتحليل النفسي بأنه: "حالة من القلق والتوتر والخوف تصيب الفرد نتيجة تعرضه لموقف الاختبار يطبق عليه، سواء لنقله إلى سنوات دراسية أعلى أو لمعرفة مدى صلاحيته لعمل معين أو غيرها، يؤثر ارتفاع مستوى القلق عن الحد المعتدل على خفض درجات الامتحان، حيث يقلق كغاية الفرد من آدئه". **(عطا الله، 30:2011)**

قلق الامتحان حالة انفعالية مؤقتة سببها إدراك المواقف التقويمية على أنها تهديد الشخصية مصحوبة بتوتر وتحفيز وحدة وانفعالية وانشغالات عقلية، سالبة، تتداخل مع التركيز المطلوب إثناء الامتحان، مما يؤثر سلبا على مهام العقلية والمعرفية في موقف الامتحان. **(Spilerger, 1980 : 140)**

ويعرفه أيضا بأنه حالة اكتأب الطالب قبل وأثناء الامتحان نتيجة لبعض الأفكار السلبية التي يحملها عن موقف ألامتحاني وتتضمن تلك الحالة عدد من الأعراض منها المزاجية المتمثلة غب التوتر والمعرفة كصعوبة التركيز والدفعية كتجنب المواقف والرغبة في الهروب من مواقف الحياة والفسيولوجية مثل خفقان القلب وصعوبة التنفس ....الخ. **(نيفين، السيد، 08:2014)**

يعرفه رياض نابل العاسمي: نموذج الانفعال غير ملائم الذي يعطل إمكانية الفرد على النمو، ويصيبه بالتوتر وعدم الاستقرار بشكل لا يترك له طاقة لمواجهة المواقف الصعبة أو التفكير في حلها بصور مناسبة. **(العاسمي،319:2008)**

يعرفه هادي مشعان ربيع وإسماعيل الغول: هو حالة نفسية تتصف بالخوف والتوقع أي أنه حالة انفعالية تصيب بعض الطلاب قبل وأثناء الامتحانات مصحوبة بتوتر وتحفز وحدة انفعالية وانشغالات عقلية سالبة تتداخل مع تركيز المطلوب أثناء الامتحان مما يؤثر سلبا على المهام العقلية في موقف الامتحان. **(مشعان والغول، 65:2007)**

يعرفه واين win: أن الأفراد ذوي قلق الامتحان المرتفع غالبا ما يوزعون انتباههم بين الأمور المرتبطة بالمهمة أو الأمور المرتبطة بالذات على حين إن الأفراد ذوي قلق الامتحان المنخفض غالبا ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوب فقط بدرجة أكبر. **(القمش وخليل، 2009: 257)**

حسب التعريف فإن ذوي قلق الامتحان المرتفع ينتبهون على الأمور المتعلقة بالمهمة والذات، أما ذوي قلق الامتحان المنخفض يركزون على الأمور المتعلقة بالمهام المطلوب بدرجة عالية.

يعرف جون Gohn (1985): أنه "حالة يمر بها الطالب نتيجة الزيادات في درجة الخوف والتوتر أثناء مروره بموقف الاختبار وكذلك الاضطراب في النواحي الانفعالية والمعرفية والفسيولوجية". **(آيت حمود،2010: 16)**

مفهوم قلق الامتحان بشكل عام: قلق الامتحان يشير إلى الاستجابات النفسية والفسيولوجية للمثيرات التي يربطها الفرد بخبرات الامتحان فهو عبارة عن حالة خاصة من قلق العام الذي يتميز بالشعور العالي بالوعي الذات مع الإحساس باليأس الذي يظهر غالبا في الانجاز المنخفض للامتحان وفي كل المهام المعرفية والأكاديمية بصفة العامة. **(الخطيب، 242:2009)**

2- تصنيف قلق الامتحان:

توصلت مجموعة من الدارسات من بينها دراسة (Spielberger, 1962)، ودراسة سار سون (Srason, 1960) وغيرهما أن التلاميذ بصفة عامة الذين يعانون من قلق الامتحان المرتفع كان مستوى أدائهم منخفض وتحصلون على درجات منخفضة ،وذلك عكس على العكس منها عند الطلبة ذوي القلق المنخفض ،وبناءا على ذالك يصنف قلق الامتحان إلى. **(أبو زيتون، 19:1988)**

2-1- قلق الامتحان الميسر: هو قلق معتدل واثر إيجابي المساعد والذي يعتبر قلقا إيجابي يدفع للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، ينشطه ويحفزه على الاستعداد للامتحانات وييسر أداء الامتحان، أي كلما كانت درجة القلق متوسطة وفي حدود المعتدلة كان تأثيرها اقرب إلي التيسير. **(السنباطي وآخرون، د.س: 16)**

2-2- قلق الامتحان المعسر: هو قلق مرتفع ذو اثر سلبي معوق، حيث تتواتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة، ويستثير استجابات غير مناسبة، مما يعوق قدرة التلميذ على التذكر والفهم ،ويربكه حيث يستعد للامتحان ويعسر أداء الامتحان، وهكذا فإن قلق الامتحان المعسر(الزائد أو المرتفع)، قلق غير ضروري ويجب خفضه وترشيده **(السنباطي وآخرون، د.س: 17)**

إذ يعتبر قلق في مواجهة الامتحان من الأمور الطبيعية، قد يتعجب البعض حين يعلم إن قلق أمر إيجابي ومفيد للغاية ،وهذا ما يعرف بالقلق الطبيعي الذي يحدث استجابة لمواجهة المواقف التي تتطلب استعداد إضافيا، من أجل بذل مزيد من الجهد فيجمع من طاقة ويزيد من حالات اليقظة والانتباه والتركيز بما يساعده على انجاز ما هو مطلوب منه، فالطالب الذي يستعد للامتحان فقليل من القلق يدفعه إلى زيادة ساعات الاستذكار والاجتهاد في التحصيل والمراجعة، على عكس من ذلك فإن القلق عندما يزيد عن الحدود المعقولة يتحول إلي حالة مرضية، فبدلا من أن يساعده على الاستعداد يصبح معوق يتسبب في

شذوذ وضعف التركيز والهروب إلى أحلام اليقظة بدلا من المذاكرة، وهذا يؤكد إن القليل من الشيء قد يكون لازما ومفيدا بينما الكثير منه يسبب الضرر. **(الشربيني، 2010 :207-208)**.

3- مكونات قلق الامتحان:

يشير المهتمون في هذا المجال إلى إن قلق الامتحان يتضمن مكونين أساسين هما : المكون الانفعالي، والمعرفي، بالإضافة إلى هاذين ظهرت بعض المكونات الأخرى لقلق الامتحان مثل: مكون الفسيولوجي.

3-1- المكون المعرفي أو الانفعالي:

يعرفه "سيبرجلر 1980 بأنه اهتمام معرفي بالخوف من الفشل والانشغال المعرفي العقلي حول نتائج الإخفاق(الرسوب).

ويمثل في التأثيرات السلبية لهذه المشاعر على مقدرة الشخص على الإدراك السليم للموقف الاختباري والتفكير الموضوعي والانتباه والتركيز والتذكر وحل المشكلة ،فيستغرقه الانشغال بالذات والشك في مقدرته على الأداء الجيد والشعور بالعجز وعدم الكفاءة والتفكير في عواقب الفشل. **(سايحي، 77:2012)**

3-2- المكون الانفعالي:

الانفعالي أو الانفعالية حيث يشعر الفرد بالضيق والتوتر والهلع من الامتحانات وبالإضافة إلى مصاحبة فسيولوجية وهذا يمثل حالة قلق. **(محاسيس، 18:2010)**

ويشير "لبرت وموريس بأنه يوجد عاملان لقلق الاختبار هما:

أ- **الاضطرابية:** المكون العقلي الذي يؤثر على أداء الفرد ،فهي المسؤولية عن تقلص أداء لدى الفرد بما تبعثه في كثير من الأحيان من استجابات لا تكون مناسبة.

ب- الانفعالية: رد الفعل المباشر للضغط النفسي الذي يستثيره الموقف، في حين يري"فليس وآخرون أن قلق الامتحان يتكون من عاملين رئيسين هما:

- القلق: نقص الثقة بالنفس.

-الانفعالية: وهي الاستجابة غير الإرادية المصاحبة للموقف، ويضيف زهران أن هناك خمس عوامل خاصة بقلق الاختبار وهي كالتالي:

1. الخوف والرهبة من الامتحان.
2. الخوف من الاختبارات الشفوية والفجائية.
3. الضغط النفسي للاختبار الفجائية.
4. الضغط النفسي للاختبار.
5. الصراع النفسي المصاحب للاختبار. **(أبو عزب، 60:2008)**

3-3-المكون الفسيولوجي:

يتمثل فيما يترتب على الحالة القلق استثارة وتنشيط للجهاز العصبي المستقل (اللاإرادي)، مما يؤدي التغيرات ردود فعل جسدية مثل :ارتعاش الأيادي الغثيان الألم في الأكتاف والرقبة والإغماء،وجفاف الفم ارتباك المعدة ...إلخ. **(سايحي، 80:2012)**

وتقترح دراسات أخرى كدراسة برتوش وزملائه (Brush gister-kafloivity) ودراسة هولان ندزور (1983Hollands swonth-ahll) إن "الإثارة الفسيولوجية قد لا تختلف بين الذين يعانون من قلق الاختبار لكن ما يختلفون فيه هو إدراكهم ورفعهم لمستوى إلي إثارة لديهم ففي المواقف الاختيارية يميل ذوي الدرجات المرتفعة في قلق الامتحان إلى انشغال بأنفسهم وبردود أفعالهم أكثر من انتباههم لمهمة الإجابة على أسئلة الامتحان. **(سايحي، 28:2012)**

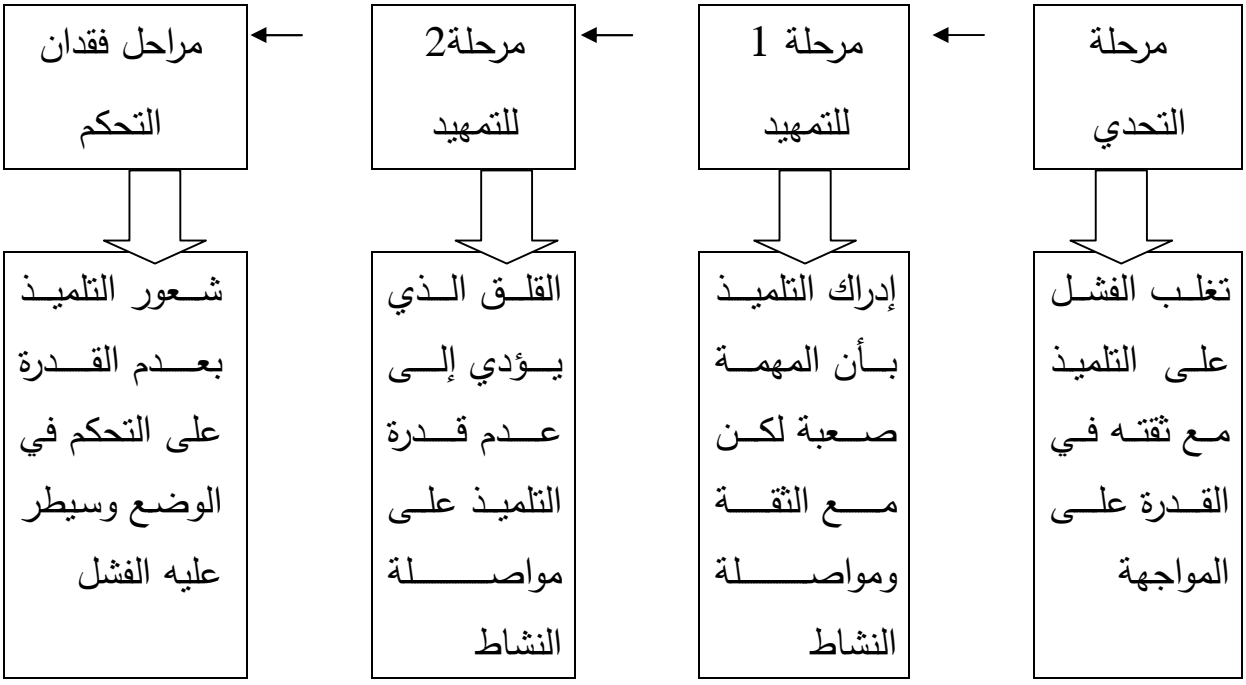
3-4- مكون السلوكي:

يتمثل في انخفاض مستوى مهارات الاستذكار متمثلا في عدم الاستغلال الجيد للوقت الدراسة وقصور في تدوين الملاحظات وإدارة الوقت والاستعداد الجيد الامتحان وكذلك نقص أداء مهارات الامتحان، بحيث اتفقت مجموعة من الدراسات على ذلك من بينها دراسة

(1972zwitmaier) وزكريا أحمد (1986) وماهر الهوا ري ومحمد الشناوي (1987)، حيث أوضحت هذه الدراسات إن التلاميذ الذين لديهم عال في الامتحانات تكون مهارات الاستذكار لديهم ذات مستوي منخفض عن ذوي قلق المنخفض.

ويقدم كولات هولان (Quller–Hollan) تفسير تأثير سلوك الاستذكار على ارتفاع قلق الامتحان الامتحان انخفاض الأداء، إن الطلبة الذين يمتلكون مهارات جيدة في الدراسة والتحضير، يكون قلقهم أقل من مواقف الامتحانات وأن استجابات الانشغال الناشئة في موقف الامتحان، إنما هي نتيجة لكل من القلق المتزايد وعدم الأعداد الجيد للامتحان. **(سايحي، 29:2012)**

ولتوضيح عمل هذه المكونات الأربعة أثناء التعامل مع الامتحان باعتباره من الوضعيات الضاغطة التي يعيشها التلميذ ،من خلال عرض نموذج شغارزار وآخرون مع إدماج مفهوم العجز المكتسب الذي حدده سليغمان seligman لتوضح مراحل التي يمر بها التلميذ المقبل على اجتياز الامتحان والسبة لقلق من خلال الشكل التالي:



شكل رقم(01): يبين المراحل التي يمر بها التلميذ المقبل على الامتحان المؤدية للقلق. (سايحي، 82:2004)

يوضح هذا النموذج عمل المكونات الثلاثة أثناء أداء الامتحان، يحدث إثناء موقف الامتحان التقييم السلبي للموقف، فيدرك على أنه موقف صعب، وتظهر مشاعر القلق والتوتر وبعض المصاحبات الفسيولوجية، وينعكس ذالك على التفكير ويصبح منشغلا بالفشل وهذا ما يؤثر على مهمة الامتحان بحيث لا يكرس الوقت الكافي لأداء المهمة.

4-تفسير قلق الامتحان من وجهات نظر المختلفة في علم نفس التربوي:

4-1- تفسير قلق الامتحان من وجهة النظر المعرفية: لقد حاولت كثير من النظريات الحديثة تفسير الانجاز الشيء المرتبط بالقلق العالي للامتحان وأرت أن التأثير النسبي للقلق في الموقف الاختيارية هو دخول عوامل أخرى، حيث ينتج القلق العالي من استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة، مثل عدم التركيز، أو الاستجابات المركزة حول الذات التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالهمام الأساسية ذاتها، والتي هي ضرورية للانجاز الجيد في المواقف الاختباري، ولعل هذا ما يتماشي مع وجهة نظر وين Wine حيث يرى أن الأفراد ذوي القلق العالي للامتحان يوزعون انتباههم على الأمور المرتبطة بالمهمة والأمور المرتبطة بالذات، في حين إن أفراد ذوي القلق المنخفض للامتحان غالبا ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوب فقط بدرجة لأكبر.

أما كولر وهو لاهان culler-Holahan فقد درس القدرة العقلية وعادات الدراسة في الإنجاز الأكاديمي وقد وجد الباحثان أن لدى الطلبة أصحاب القلق العالي في الامتحان قدرات منخفضة وعادات دراسية سيئة وعلى هذا فإن جزاء على الأقل من الانجاز الأكاديمي السيء لهواء الطلبة ربما يعود إلى معرفة أقل بالمواد الدراسية.

4-2- تفسير قلق الامتحان من وجهة نظر معالجة المعلومات: قدم بنجمين وزملائه نموذج معالجة المعلومات والذي يزودونا بمفاهيم مفيدة في تحليل موقف الامتحان ورفقا لهذا النموذج يعود قصور الطلبة ذوي القلق العالي للامتحان إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها، أو مراجعتها قبل الامتحان، أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته، أي أنهم

يرجعون الانخفاض في التحصيل عند الطلبة ذوي القلق العالي في موقف الامتحان إلى قصور في عمليات الترميز أو تنظيم المعلومات واستدعائها في موقف الامتحان.

4-3- تفسير قلق الامتحان من وجهة نظر السلوكية: يرى السلوكيون أن الأفراد يستخدمون إستراتجيات تكيفيه منها إيجابية ومنها سلبية لدى تفاعلهم مع الأوساط المحيطة بهم وما تفرضه عليهم ومن ضغوط ومشكلات، وقلق الامتحان وإستراتجية سلبية تتمثل في الانسحاب النفسي والجسدي من الوضع المثير تبد في الأنماط سلوكية متنوعة مثل التعرف وزيادة إفراز الأدرينالين والبكاء وعدم القدرة على مسك القلم والكتابة والتشنج .**(عصفور، 54:1994)**

5-أعراض ومظاهر قلق الامتحان:

يتميز الأفراد ذو قلق الامتحان المرتفع بجموعه من الأعراض،منها ما يمكن ملاحظته بالعين المجردة ،ومنها ما يستدل عليه من خلال سلوكيات الفرد، أو من خلال ملاحظة الفروق البيئية بين قدراته المعرفية في القسم، ونتائجه التحصيلية في الامتحان الرسمية وبشكل عام فإن يمكن تصنيف تلك الأعراض كما يلي:

5-1- أعراض نفسية: تتمثل في:

- توتر وخوف وتوتر وشعور بالضيق وعدم الارتياح؛
- أفكار سلبية بالفشل وعدم النجاح وسرعة الاستثارة والغضب؛
- قلة التركيز بسبب الأفكار السلبية المسارعة مما يؤثر على الذاكرة استقبالا وتسجيل أو استعارة؛
- جمود العقل وتوقف التفكير مما يسبب القلق الزائد؛
- فقدان الشهية للأكل واضطراب للنوم؛
- ضعف التركيز وشرود الذهن؛
- الشعور بالخوف من الرسوب؛

-تناقض الثقة بالنفس؛

اليأس وفقدان الأمل؛

-الرعب الانفعالي الذي يشعر به الطالب بأنه عقله صفحة بيضاء ،وأنه نسي ما ذكره بمجرد الاطلاع على ورقة الأسئلة . **(قدوري وعمروني، 224:2015)**

5-2- أعراض جسمية:

- ألم البطن والغثيان وارتعاش اليدين؛
- تسارع وخفقان القلب؛
-جفاف الحلق و الشفتين؛
-سرعة التنفس والأرق؛
-تجنب تصيب. **(أبو أسعد، 284:2009)**

5-3- الأعراض المعرفية:

- عدم الرغبة في الدراسة؛
- تدني التحصيل؛
- ضعف القدرة على الانجاز والعمل؛
- الخوف غير المبرر من المستقبل؛
- الإحساس بعدم الكفاءة؛
- تسليط بعض الأفكار الو سواسية قبل وأثناء وبعد الامتحان؛
- النظر إلى الامتحان على انه موقف صعب مهدد له ومتخذ للقرارات؛
- التركيز على توقع الفشل وعواقبه ،بدل التركيز على الأداء وتحسنه؛
- تشتت الانتباه وضعف القدرة على التركيز واستدعاء المعلومات؛ **(الحربي ،29:2011)**

5-4- الأعراض الانفعالية:

- ارتفاع القلق العام (قلق السمة)؛

– عدم الاستقرار العاطفي؛

– الانطوائية والرهبة والانزعاج؛

– الشعور بالضيق التنفسي الشديد قبل وأثناء تأدية الامتحان؛

– العصبية في التصرفات وعدم الطاعة. **(عباس** وسعيد،**22:1995)**

– يتبين من خلال الأعراض والمظاهر المميزة للأفراد الذين لديهم قلق امتحان من النوع السلبي (المرتفع)؛

– إن قلق الامتحان اضطراب شامل لكل نواحي حياة الفرد حيث يؤثر على النواحي النفسية ويظهر أشكال مختلفة كتناقض الثقة بالنفس اليأس وفقدان الأمل ...وغيرها، أما تأثيره من النواحي المعرفية كالإدراك والانتباه ،والتفكير والتذكر ...إلخ. ويوثر على الفرد من الناحية الجسمية (الفسيولوجية) ويظهر في أشكال مختلفة كالأرق وفقدان الشهية وتصيب العرق...وغيرها، كما أن تأثيراته السلبية تمتد إلى النواحي الانفعالية، بحيث يشعر الفرد بالتوتر والخوف...إلخ وهو ما يؤدي إلى نقص في الأداء العام للامتحان، والذي ينتج عن بعد ذلك ضعف في التحصيل الدراسي. **(غربي، 118:2015)**

6- عوامل المساعدة على ظهور قلق الامتحان:

– **الشخصية القلقة:** هذه الشخصية عرضة للقلق الامتحان أكثر من غيرها لأنها تحمل سمة القلق، فمن المرجح إن يزيد قلق الامتحان لديها كموقف أكثر من غيرها؛

– عدم الاستقرار الطالب للامتحان بعدم الاستذكار الجيد بعدم التهيؤ النفسي وبعدم تهيئة الظروف البيئية والمنزلية؛

– الأفكار والتصورات الخاطئة عن الامتحان وما يترتب عليها من نتائج؛

– طريقة الامتحانات وجرئها ونظمها وربطها بأساليب تبعث على الرهبة والخوف؛

– تعزيز الخوف من الامتحانات من قبل الأسرة وفق أساليب التنشئة التقليدية التي تستخدم العقاب مما يؤدي إلى خوف الطالب من النتائج السيئة؛

– أهمية التفوق الدراسي للطلاب وخاصة لذوي الحساسية منها ،بالإضافة إلي ضغط الأسرة الزائد على الطالب لتحقيقه ذلك؛

– ما يبثه البعض المعلمين من الخوف في أنفس الطلاب من الامتحانات ،واستخدمها كوسيلة للعقاب في بعض الأحيان؛

– مواقف التقييم ذاتها فالإنسان إذا شعر انه موضع تقييم فإن مستوي القلق سيرفع لديه؛

– التعلم الاجتماعي من الآخرين، حيث أن الطالب قد يكتسب سلوك قلق الامتحان، تقليدا ومحاكاة لنموذج القلقين من الطلاب خاصة المؤثرين منهم. **(أبو عزب،62:2008)**

7–أسباب قلق الامتحان:

يعد قلق الموضوعي عند مواجهة المواقف الاختبارية أمر طبيعيا، بل يعد دافعا للانجاز، إلا أن قلق الاختبار الشديد والمعيق للأداء إحدى الحالات النفسية المرضية المرتبطة بأنماط سلوكية سلبية ناجحة عن الخبرات والأحداث والظروف الحياتية اليومية الصعبة بصفة عامة، وبخبرات الفرد السابقة في المواقف الاختبارية خاصة ولذلك فإن يمكن إيجاد أهم أسبابه فيما يلي:

– انخفاض مستوى أدائك في الاختبارات السابقة أو ضعف درجات فيها؛

– أفكار السلبية غير الدقيقة عن نفسك وقدراتك كضعف الثقة بالنفس والشعور بعدم الكفاية

– الشعور بعدم القدرة على السيطرة على الظروف؛

– يمكن أن ينشأ نتيجة لتهديد وإحباط المعلم للطالب؛

– صعوبات القلق أو وضع الطالب في مستوي دراسي أعلى من قدراته؛

– سيطرة التفكير في ردود أفعال الأهل ،وخاصة في حالة التوقعات العالية لهم؛

– الضغط الاجتماعي الناتج عن مقارنة إنجاز الفرد بزملائه وتقويمهم السلبي ،بسبب ضعف درجات الاختبار؛

– يمكن أن يحدث بسب توقيت أو زمن الاختبار،والخوف من عدم إنهاء الاختبار؛

– ضعف الاستعداد للاختبار؛

– التصورات غير الصحيحة لتوقع ما يمكن أن يتناوله محتوى الاختبار الأسئلة وإدارة واستثمار الوقت للاستذكار؛

– قد ينتج عن حشو الدماغ بمعلومات يصعب إدراكها واستعداداتها عند الحاجة. **(كانوري،12:2013–13)**

يرى المهتمون في مجال الصحة النفسية والأخصائيون في مجال التربوي إن قلق الامتحان يرى إلى العديد من الأسباب لعل من أبرزها التالي:

– نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية؛

– نقص الرغبة في النجاح والتفوق؛

– وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها قبل الامتحان أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته؛

– ارتباط الامتحان بخبرة الفشل في حياة الطالب ،وتكرار مرات الفشل؛

– قصور في الاستعداد للامتحان كما يجب،وقصور في مهارات أخذ الامتحان؛

– التمركز حول الذات ،ونقص الثقة بالنفس؛

– الاتجاهات السالبة لدى الطلاب والمعلمين والولدين نحو الامتحانات؛

– صعوبة الامتحانات والشعور بأن المستقبل يتوقف على الامتحانات؛

– الضغوط البيئية وخاصة الأسرية،لتحقيق مستوى طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب؛

– الضغوط المباشر،حيث يتعرض الطالب للتهديد أو يواجه الفشل؛

– محاولة إرضاء الوالدين،والمعلمين والمنافسة مع الرفاق.

– اكتساب قلق الامتحان حيث يقترن بمثيرات منفرة مثل التقييم الاجتماعي السالب، المصاحبات الفسيولوجية غير السارة؛

– العجز المتعلم وتوقف الفشل ونقص السيطرة. **(زهران ،2000: 99)**

وتشير بعض الدارسات التي أجريت حول أسباب الخوف من الامتحانات إلى ما يلي:

- الخوف من المستقبل المجهود نتيجة الرسوب أو عدم الحصول على المعدل.
- الضعف في المواد الدراسية؛
- الخوف من الفشل والخوف من الأهل وكلام الأخريين؛
- الخوف من صعوبة أسئلة،الامتحان ونوعيتها؛
- الخوف من قاعة الامتحان والمرقبين وعدم وجود وقت كاف للاستعداد للامتحان؛
- الخوف من نسيان المعلومات في أثناء أدائه الامتحان؛
- الخوف من أهمية الامتحان ومن الحالة التي تحاط به .**(أبو عزب،2008: 63-64)**

نستخلص إن قلق الامتحانات يكون ناتج عن العديد من الأسباب أهمها التفكير السلبي في الامتحانات والخوف من الفشل والرسوب في الدراسة بالإضافة إلى نقص المعرفة بالمورد الدراسية ،الضغوط الاجتماعية التي تطلب ما فوق قدرات التلميذ لتحقيق النجاح.

8- نظريات قلق الامتحان:

8-1-نظرية التحليل النفسي :

ينظر فوريد freud إلى قلق بأنه من عمليات اللاشعور فالفرد لا يكون على وعي بمصدر الحقيقي الذي تمتد جذوره إلى تجارب الطفولة المبكرة لهذا قسم إلى ثلاثة أنواع.

- **نوع الأول: القلق الموضوعي (قلق الواقع):** ينشأ من مصادر خطر حقيقية أو مثيرات خارجية في البيئة؛
- **نوع الثاني: قلق العصابي:** يرجع إلى عوامل خارجية، ينشأ نتيجة محاولة المكبوتات الإفلات من اللاشعور، ونفاذ إلى الشعور الوعي؛
- **نوع الثالث: القلق الأخلاقي:** مصدره الخوف من تجاوز المعايير الاجتماعية والأخلاقية وما يترتب عليه من شعور بلاثم والخجل. **(ثابت،2014: 53-54)**

من خلال هذه النظرية نستنتج أن قلق الامتحان عند التلاميذ الأسوياء يندرج ضمن القلق الموضوعي، لأنه يكون نتيجة لمصدر أو مثير خارجي وهو الامتحان أما التلاميذ العصبين فالقلق يكون ناتج عن سمة القلق التي تميز هؤلاء التلاميذ بالخوف الأخلاقي فالقلق يكون ناتج عن سمة القلق التي تميز هؤلاء المعايير الأخلاقية وهو غير مرتبط بقلق الامتحان.

8-2- النظرية السلوكية:

ترى أن سلوك متعلم من البيئة التي يعيش فيها الفرد تحت شروط الدعم الإيجابي، أو السلبي، ووضع سبليرجر spiberger أن قلق الامتحان ما هو إلا انفعال إنساني ظهر منذ القديم، كردة فعل طبيعة وكوسيلة دفاع تكيفيه اتجاه المواقف التي يصادفها الإنسان وتتسم بالخطر فالنظرية السلوكية تفرض أن التكيف مع الموافق الخاصة بإنجاز أو التي تحدث في المدرسة تثير ردود انفعالية تؤدي إلى القلق ويتعلم الطفل أن يشعر بالخوف أو القلق في المدرسة بسبب عدة من المثيرات تربط بين المدرسة وبعض أحداث المؤلمة غير السارة. **(العجمي، 25:1999)**

إن هذه النظرية ترى أن قلق الامتحان سلوك مكتسب من خلال المحاكاة والتقليد، وهو موقف تكيفي للتلميذ مع ظروف الامتحان.

8-3 -نظرية الجشطالت:

ترى أن القلق ما هو إلا تعبير عن جشطالت أو شكل أي عمل لم يتم، وأضافوا إلى ذالك أن القلق عدم تطابق بين الذات والخبرة فإن مر الفرد بخبرة ما فإن يحاول أن يدمجها في ذاته، ولكن ربما لا تتفق هذه الخبرة مع شروط الأهمية عند الفرد وبذالك فإن لا يستطيع أن يرمز لهذه الخبرة بدقة في الوعي ويحاول تجنبها أو رمزها بشكل موشه، ونتيجة لذلك فإن حيل الدفاع تكون وسيلة لتجنب القلق الذي ينشأ عن عدم تطابق الخبرة والذات. **(ثابت، 2014: 54)**

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

8-4- نظرية التداخل:

جاءت نتيجة لبحوث ماندلر وسار سون Handler et sarson 1952 وسارسون وآخرون **(1972-1980)**، ووايـن wine (1971-1980) قامت بصفة أساسية على نموذج التداخل، ورأت أن التأثير الرئيسي للقلق في الموقف الاختباري هو في دخول وتأثير عوامل أخرى حيث ينتج القلق العالي استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوب مثل عدم التركيز، الميل نحو أخطاء أو استجابات المركزة حول الذات التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها والتي هي ضرورية للانجاز في الموقف الاختباري. **(سايحي، 2004: 92)**

ويرى واين أن التلاميذ ذوي قلق العالي في الامتحان يصبحون منشغلون ويقسمون غالبا انتباههم بين الأمور المرتبطة بالمهمة أو الأمور المرتبطة بالذات، في حين أن الأفراد المنخفضين في قلق الامتحان غالبا ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوب فقط بدرجة أكبر. **(الطواب، 1992:154)**

إن التعامل مع قلق الامتحان حسب هذه النظرية كما يرها لازروس وديلونجيس la zarus et delogs 1983 تتمثل في أنه يتعرض التلميذ لموقف امتحان حتى يقوم بعملية تقدير معرفي سلبي يتدخل مع المهام المطلوبة لأداء الامتحان. **(بدوي، 2015:161)**

من خلال هذه النظرية يبدو إن استجابات التلاميذ الذين يتسمون بالقلق الامتحان لا تكون كلها منصبة حول الامتحان ،بل متداخلة مع الاستجابات حول الذات وأمور خارجية عن الامتحان ما يفقده التلميذ تركيزه ويصبح غير منتبه إلي زيادة القلق لديه.

8-5- نظرية تجهيز المعلومات:

وفقا لهذه النظرية يعود قصور التلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحان حسب بنجامين وزملائه Benjamin et all 1981 إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مرجعتها قبل الامتحان أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته، أي أنهم يرجعون الانخفاض في التحصيل عند التلاميذ ذوي القلق العالي في موقف الامتحان إلى قصور في عمليات "التشفير "أو تنظيم المعلومات أو استدعائها في موقف الامتحان. **(أبو عزب، 61:2008)**

من خلال هذه النظرية نرى أن قلق الامتحان يعود إلى طريقة تنظيم التلميذ لدروسه، ومراجعته وحفظه واسترجاعه المعلومات وكلما كانت هذه العمليات بطريقة عشوائية وغير منظمة كلما كان تلميذ أكثر عرضة للقلق الامتحان.

8-6- نظرية القلق الدافع:

تفسير هذه الأخيرة أن قلق الامتحان على أساس الدوافع المرتبطة بموقف الامتحان وتعمل على أساس حث واستثارة المناسبة للموقف، وقد تؤدي في النهاية إلى الأداء المرتفع، وبهذا يعمل القلق كدافع، وظيفته استثارة الاستجابات المناسبة لموقف الامتحان.

يدعم هذا النموذج وجهة نظر "تايلور"و"سبنس " Taylor & spence في نظريتهما -القلق الدافع- أن شعور التلميذ بالقلق في الامتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين أدائه فيحصل على درجة مرتفعة، وهذا يعني أن الإنسان عندما يكون في موقف اختباري يشعر بالقلق الذي يحفزه على إنجاز مهامه بنجاح.

نستنتج من خلال هذه النظرية أن قلق الامتحان هو أمر عادي يشعر به كل فرد لكي يساعده على الأداء ،لكن في مستوى محدد.

8-7- نظرية قلق المعوق:

تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن شعور التلميذ بالقلق يجعله ينشغل بقلقه أكثر من انشغاله بالإجابة عن أسئلة الامتحان فيحصل على درجات منخفضة، والقلق

حسب هذا النموذج يعمل كمعوق لسلوك التلميذ، حيث أن الانشغال قد يثير استجابات مناسبة أو غير مناسبة لموقف الامتحان وقد يؤدي إلى انخفاض مستوى أداء التلميذ،ويستند هذا النموذج إلى وجهة نظر "تشايلد Child" التي تقوم على أن القلق كحافز في موقف العمل، وقد يثير استجابات ملائمة للعمل أو استجابات لا علاقة لها. **(سايحي،** 2004: 94)

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

9-خصائص التلاميذ الأكثر عرضة للقلق الامتحان:

لقد تبين أن القلق ذات الطابع الاكتئابي تتصدر قائمة الاضطرابات المسجلة لدى التلاميذ خلال فترة الامتحان، وقد تأكد تعدد وتتداخل أسباب الفشل الدراسي عند التلاميذ: فارتباط فشل الدراسي بالمتغيرات والصفات الشخصية كالقدرات العقلية المحدودة والأمراض العضوية والشخصية الهشة، لا يمكن إنكارها، إضافة إلى التفاعل المحيط العائلي والاجتماعي مع المحيط الدراسي لأن مثل هذا يؤثر في الدينامية تلعب دورا هاما في استفعال هذه المشكلات الدراسة.

على الصعيد الشخصي:

- يسبب الفشل الدراسي شرخا حقيقيا في نرجسية التلميذ وعادة ما يعيشه الطالب كحدث مخجل ومهين؛

- يؤدي الفشل الدراسي وهذا الشرخ في النرجسية إلى ظهور آليات وخاصة التثبيط والكف لعدد من الدوافع ومنها المجال الدراسي؛

– إن تكرار مثل هذا الفشل يؤدي إلى تدمير الشخصية الهشة والقلقة، وإلى بروز الصراعات الأوديبية الكامنة والمكبوتة، ويري البعض أن التعطش للمعرفة ينبع من الفضول الجنسي للطفل وأن التأنيب اللاشعوري لهذه الرغبة يؤدي إلى الكبت الذي يعطل من الآليات العقلية؛

– إن التلميذ يحاول في الامتحان تأكد النجاح وإثبات الهوية، والفشل في الامتحان يؤدي إلى انحلال إشكالية الهوية عدم تأكد الذات، خاصة في مرحلة المراهقة لأن مرحلة تأكيد الهوية كما قال "إريكسون: أننا نعلم إن دراسة الابن توقظ عند الآباء مشاكلهم الدراسية القديمة وتحرك رغباتهم وطموحاتهم الشخصية التي لم يتمكنوا من تحقيقها،إن كل فشل للطفل في دراسته هو مصدر قلق الكبير عند الولدين الذين يعتبران الفشل الدراسي تحطيم لمستقبل الابن قد يؤدي إلى شرح فيترأسه بعض الآباء أيضا. **(قاسم، 2012: 134–135)**

10– مصادر قلق الامتحان :

يشير التربويون في هذا المجال إن القلق الامتحان مصادر متعددة منها

– طموحات وتوقعات واهتمامات بالأسرة؛

–استعداد الطالب نفسه؛

–المعلم وطرائق التدريس؛

–طرائق التقويم المتبعة والظروف المحيطة بالامتحانات؛

–عادات الدراسة الجيدة. **(الطيب، 1996: 98)**

11–الإجراءات والأساليب الإرشادية لخفض قلق الامتحان :

تعددت التقنيات وإجراءات الإرشادية المساعدة على خفض قلق الامتحان بحيث تتمثل في الأساليب والتقنيات التالية:

– **تطوير قدرات الفرد على الفهم وحل المشكلات:** حيث أن فهم الذات والآخرين والأشياء يقدم وقاية ممتازة من قلق، ومعرفة الفرد بالعلاقات السببية بين الحوادث وكيفية التدريب على اتخاذ القرارات وحل المشكلات والتعامل مع المشكلات؛

- **مساعدة الفرد على الشعور بالأمن والثقة بالذات:** أسلوب توكيد الذات من خلال تقديم المثيرات التي تؤدي إلى لقلق والخوف بشكل تدريجي؛

- **التدريب على الاسترخاء:** كالتدريب على التنفس بعمق وعلى إرخاء العضلات والشعور بالاسترخاء وهناك أساليب كثيرة للتدريب على استرخاء لكل مجموعة من المجموعات العضلات من الجسم؛

- **تقليل الحساسية التدريجي:** تقوم على فرضية أنه بإمكان محو الاستجابة الانفعالية غير المرغوب فيها (كالخوف والقلق) من خلال استجابة مضادة لها، فالاستجابات المتناقضة لا يمكن أن تحدث في آن واحد وهذا ما يطلق عليه بالكف المتبادل.

فالفرد لا يستطيع أن يشعر بالخوف والقلق وهو في حالة استرخاء يكبح هذه الاستجابات الانفعالية وتشمل هذه التقنية على ثلاثة مراحل. **(أبو عزب،2008:60-65)**

إعداد هرم لقلق الامتحان لدى المسترشد ،حيث يتخيل المسترشد المواقف التي تبعث القلق لديه وهو في حالة استرخاء التام . ويتم ترتيب المواقف تدريجيا بداء بأقلها إثارة انتهاء بأشدها إثارة.

ويتم ترتيب المواقف تدريجيا بداء بأقلها إثارة انتهاء بأشدها إثارة:

- الاسترخاء والتدريب: المسترشد عليه؛

- اقتران المثيرات التي تبعث القلق لدى المسترشد بالاستجابة تدريجيا البديلة للقلق (أي الاسترخاء) أي إن المسترشد يتخيل المواقف تدريجيا بدءا بأقلها إثارة وانتهاء بأكثرها إثارة وهو في حالة استرخاء، بحيث لوحظ أن معظم الدراسات السابقة لجأت إلى استخدام فنية التحصين التدريجي الذي طورها **ولبي (wolpe 1958)** لعلاج قلق الامتحان، ومن هذه الدراسات دراسة أبونتي وابوننتي Apnte (Apponte, 1971)، حيث حاول الباحثان استخدام فنية التحصين التدريجي مع فنية الاسترخاء العضلي وأظهرت النتائج أن فنية

التحصين التدريجي المقترنة بالاسترخاء العضلي أكثر فاعلية من كونها وحدها في التقليل من قلق الامتحان لدى التلميذ. **(عبد القادر وبدر، 17:2001)**؛

- **الحديث الايجابي مع الذات:** تشجيع على استخدام عبارة الذات إيجابية في الحديث مع الذات؛

- **تشجيع التعبير عن الانفعالات:** إن تعبير الشخص عن انفعالاته يعمل كمضاد لحالات القلق، ومن خلال اللعب وتمثيل الأدوار والسيكودراما يمكن أن تحدث عمليات تفريغ انفعالي؛

- **التدريب على مهارات الامتحان:** الامتحان موقف تعليمي لابد من الاهتمام به وإتباع أساليب فعالية عند المذكرة له من أجل الحصول على مستوى مناسب في التحصيل والنجاح والتفوق، ومن هذا المنطلق يري المختصين في هذا المجال أنه لابد من اكتساب بعض المهارات وهي المهارات اللازمة لكل تلميذ يتقدم إلى الامتحانات وتسمي هذه المهارات (بمهارات الامتحان) ومن هذه المهارات ما يلي:

- **مهارة المراجعة:** من أهم المهارات التي ينبغي أن يكتسبها أي متعلم يمر بالامتحانات وتحتاج هذه المهارة إلى التركيز والمتابعة وتكمن أهمية المراجعة في سهولة استحضار المعلومات من الذاكرة، وخاصة أثناء الإجابة عن الأسئلة وتقليل أيضا من رهبة الامتحانات وتعمل على زيادة تقنية التلميذ بنفسه.**(أبو عزب، 2008 :66-67)**؛

- **مهارات الاستعداد للامتحان:** يتم استعداد للامتحان عن المدى البعيد، حيث يحدد التلميذ أهدافه من المذاكرة ويتقن المهارات المختلفة ويحسن قدراته على التركيز ويعد جدول المذاكرة وينفذه، وعلى مدى القريب يراجع التلميذ الملخصات والملاحظات والمخططات لإجابات مختصرة؛

- **مهارات أداء الامتحان:** يقصد بها الالتزام بآداب أداء الامتحان أثناء تواجد التلميذ في قاعة الامتحان ويرتبط الأداء الأكاديمي المرتفع ارتباطا موجبا بالأداء الجيد في الامتحان، وفي نفس الوقت يرتبط الأداء الأكاديمي المنخفض سلبيا بالأداء الجيد في الامتحان.

وما يؤكد ذالك دراسة سناء محمد سليمان (1989) التي تؤكد على ضرورة التدريب على أداء الامتحان. **(سايحي ،2004 :60 -61)**

خلاصة الفصل:

من خلال ما ورد في هذا الفصل يتضح لنا أن قلق الامتحان هو ظاهرة مميزة من القلق، لأنه يحدد مصير التلميذ في حياته الدراسية وتنعكس على أدائه وصحته الجسمية والنفسية والنتائج الوخيمة التي يتحصل عليها.

الفصل الثالث

الرسوب المدرسي

تمهيد:

تعد ظاهرة الرسوب من الظواهر التي ترافق العملية التربوية، وهي ظاهرة عادية مادامت في حدود النسبة الطبيعية لها، ولكن ارتفاعها عن هذه الحدود بصورة ملفتة للنظر يجعلها تشكل مشكلة خطيرة، لا بل كارثة وطنية تستنزف نسبة كبيرة من طاقات المجتمع المادية والبشرية.

1- تعريف الرسوب:

1-1- المعنى اللغوي: رسَبَ، رُسُب، ومنه قولهم رسب في الامتحان أي لم ينجح.**(المنجد، 258:1984)**

1-2- المعنى الاصطلاحي:

- **تعريف** "**إبراهيم عباس قنو**": إن الرسوب هو إعادة التلميذ لسنة دراسية أ أكثر في نفس الفوج، ويترتب على إعادته شغله لمقعد من المقاعد أكثر من مرة، ويكون تخرجه من المدرسة متأخرا عن الموعد المحدد لذلك بعدد سنوات رسوبه. **(ناجي، د.س: 169)**

- **تعريف**" **محمد أرزقي بركان**": الرسوب هو سنة يقضيها الطالب في نفس القسم، وعاملا نفس العمل الذي أداه في السنة الماضية في المدرسة. **(بركاني،29:1991)**

والرسوب أيضا هو أن يعيد الطالب سنة أخرى في الصف الذي كان فيه، وذلك لعدم قدرته على اجتياز الامتحانات، والحصول على درجة النجاح فيها. **(لحرش، 373:1998)**

ويقول "**منير محمد مرسي**": بأن الرسوب هو ازدياد عدد السنوات التي يقضيها التلميذ بالمدرسة فوق العدد القانوني لسنوات المرحلة التعليمية. **(مرسي،150:1998)**

ويعرفه "**الباحثون في المعهد الوطني للبحث البيداغوجي بفرنسا**": الرسوب المدرسي انه تأخر التلميذ بقسم أو قسمين في المدرسة. **(B.Français, 1999 : 16)**

وترى "**marie و pienrr** " الرسوب الدراسي على أنه حقيقة معقدة وإشكالية تشغل الجميع، وأن التلميذ قبل أن يرسب نتنبأ به من خلال تصرفاته أو مظهره وبذلك يكون ذهابه للمدرسة كعدمه. **(marie et pierr, 2005 : 24)**.

عرفه" كارتر كود (Good): بأنه الافتقار إلى النجاح عند بعض التلاميذ في انجاز أو إتمام الواجب الدراسي سواء كان إنجاز وحدة صغيرة كمشروع فردي، أو عند إنجاز وحدة كبيرة كالعمل في المدرسة في موضوع أو صف، وهو يتضمن غالبا عدم تحقيق انتقال التلميذ إلى صف أعلى.(**العكايشي والزبيدي، 36:2005)**

ومن خلال هذه التعاريف نستطيع إعطاء تعريف شامل ودقيق وهو أن الرسوب الدراسي يعني إخفاق التلميذ في الامتحانات السنة الدراسية لعدم إتقانه الحد الأدنى من المهارات والمعارف المتوقع اكتسابها مقارنة مع أقرانه من نفس الصف الدراسي، هذا التعثر يدفعه لإعادة الصف الدراسي حتى يتسنى له استدراك النقائص والانتقال إلى الصف الأعلى، وقد يخفى على الكثيرين أن الرسوب ليس أمرا أنيا ولا وليد ساعته بل إن جذوره تمتد إلى الماضي، وقد يكون للمدرسة أو الأسرة أو المعلمون أو المجتمع دور في رسوب التلميذ، ومن هنا فإن على الأهل أو المسئولين ألا يذهبوا مباشرة إلى تأنيب التلميذ وتذنيبه بل عليهم أن يبحثوا ويتقصوا عن العوامل التي أدت إلى ذلك، لأن ظاهرة الرسوب قد تظهر كنتيجة لمشكلة واحدة وقد تتضافر عدة مشكلات لتؤدي إلى تدني التحصيل العلمي للتلميذ.

2- المصطلحات المتشابهة مع الرسوب:

- **التكرار أو الرسوب المدرسي:** التكرار هو أن يعيد المتعلم نفس السنة الدراسية أكثر من مرة.

ويعرفه" جون ميلادي": أنه فعل متابعة التعليم في مستوى معين للمرة الثانية وعلى العموم هو التلميذ الذي لم يستطيع الوصول إلى المستوى المطلوب للدخول إلى السنة الموالية. **(Jean.milariti,1997 : 383)**

-التخلف الدراسي:

يعرفه" بون برت " أطلق كلمة التخلف في معناها الاصطلاحي: على كل أولئك الذين لا يستطيعون وهم في منتصف الدراسة أن يقوموا بالعمل المطلوب في الصف الذين دونهم مباشرة بمعنى، أن المتخلف هو الذي لا يستطيع أن ينجز عمل دراسي يناسب من هو اقل منه سناً.

-التأخر الدراسي:

يرى"**برسن**" التأخر الدراسي هو عبارة عن عدم التلاؤم والاستعداد الفكري مع متطلبات الدراسة وهكذا نجد" برسن" قد ركز على نقاط أساسية وهي:

- ✓مستوى التلميذ التحصيلي؛
- ✓الاستعدادات الفكرية والعقلية التي تتكون خاصة من الذكاء وعوامل أخرى. **(ميخائيل، 279:1979)**

- التسرب المدرسي:

بعض التلاميذ الذين ينهون دراستهم في غير عدد السنوات المحدد لها إما لأنهم ينقطعون نهائيا عن الدراسة أو لكونهم يعيدون السنة أو سنوات معينة.

- التغيب الدراسي: تعريف" **pierre dubois**": هو ظاهرة ناتجة عن الغياب عن المدرسة باستثناء أيام العطل والأعياد تتحكم فيها مجموعة من المتغيرات المتعلقة بالتلميذ أو المدرسة، أو المحيط الاجتماعي للمدرسة أو التلميذ.

- الفشل الدراسي:

يرى كل من "**جان وجاك 2015**": أن الفشل الدراسي هو عدم التكافؤ في الدراسة ويرجعون ذلك إلى سوء النظام داخل المدرسة مما يؤدي إلى بطئ التعلم للتلميذ.

- الهدر التعليمي:

"**إبراهيم داوود الداوود**": الهدر التعليمي هو نتيجة ضعف العملية التربوية وينشأ عنه مشكلات تربوية، واجتماعية تتمثل في عجز النظام التعليمي عن الاحتفاظ بالملتحقين به كافة لإتمام دراستهم حيث يحدث الرسوب. **(زهرونة، 2018: 16)**

- **الإخفاق المدرسي:** هو حالة من حالات عدم التكيف المدرسي، وبمفهوم أدق هو عدم القدرة على استيعاب المعلومات والمعارف التي تقدم للطلاب وذلك لأسباب ذاتية، بيداغوجية واجتماعية أثرت على قدرات الطلاب، وجعلتهم غير قادرين على استيعاب البرامج التعليمية المقدمة لهم، ومما يضطر بعضهم لإعادة السنة أو الانقطاع النهائي عن الدراسة. **(أورسلات، 147:1994)**

3- آثار الرسوب المدرسي:

تعتبر فئة المتعلمين أن الطلاب والتلاميذ في مختلف المراحل الدراسية الأكثر تأثير بمحيطهم المتواجدون وخاصة في مجال الدراسة، حيث يتعرض التلميذ لعدة مشاكل من بينها الرسوب المدرسي التي تعتبر مشكلة مدرسية واجتماعية تهم الآباء والمدرسين والتلاميذ وكل من لهم صلة بذلك لذا نجم عنها مجموعة من الآثار:

- آثار الرسوب على التلميذ:

يؤثر الرسوب في شخصية التلميذ تأثير غير مرغوب فيه وقد بينت الدراسات في العيادات النفسية على الأطفال الراسبين أن ثقتهم بأنفسهم قد تزعزعت، فإن احترام التلميذ لنفسه قد انهدم، وإن الرسوب غالبا ما يؤدي إلى أضعاف شعوره بالأمن الذي هو من متطلبات الصحة النفسية، وقد يؤدي إلى ازدياد شعوره بالنقص وكثيرا ما يكون من دواعي سوء تكيفه وتلاؤمه مع الأوساط التي يحتك بها، وقد يجره إلى سلوك اجتماعي تعويضي يجعل منه طالبا محتاجا على الإرشاد والتوجيه والعلاج.

- آثار الرسوب على المعلم:

إن المعلم يمكن أن يكون أحيانا عاملا مساهما في الرسوب سواء من خلال علاقته مع التلميذ أو من خلال الطريقة التي ينتهجها في تدريسه أو لجوئه إلى وسائل العقاب المختلفة خاصة وأن التلميذ في هذه المرحلة مراهق وحساس جدا لهذه الوسائل، ويكون بعيد كل البعد وغير مسئول عن رسوبه.

إلا أنه سيتأثر وقد يتضرر بهذه النتيجة السلبية وهذا لأن رسوب التلاميذ يعكس سمة المعلم المهنية والشخصية بالسلب وبالسوء فيتلقى اللوم من طرف الإدارة المدرية والمجتمع كونه غير قادر على أداء واجبه على أتمم وجه، وتبليغ الرسالة التعليمية كما ينبغي، فرسوب التلميذ هو نفس الوقت وبكل تأكد رسوب التعليم المعطى له، والمعلم برسوب تلاميذه يؤدي إلى الشعور بالنقص، وقلة الجدارة أثناء القيام بمهنة التعليم والتربية.

- آثار الرسوب على المدرسة:

للرسوب المدرسي آثار سلبية على الجو العام للمدرة، منها الرسوب، يقلل من القدرة على تنظيم الإعداد الجديد من الطلاب الراسبين في الفصول الأولى، بسبب التضخم والانضباط وهذا نظرا لكثافة الطلاب في الصف مع نقص في عدد المعلمين مع استحالة تطبيق النظام التربوي الداخلي للمدرة بصورة صارمة، أن هذا الأمر يدل على مدى الضرر الذي يلحقه الرسوب بالمدرسة.

- آثار الرسوب المدرسي على النظام التربوي:

لقد كان تقييم فعالية النظام التربوي والتعليم النظامي يعبر عنه بالرسوب، إلا أن هناك جانب لسوء فعالية من هذا النوع من التعليم والذي يمثل في المستوى العلمي العام للتلاميذ والطلبة،وكل من الرسوب والتسرب يشكلان لنا ما يسمى بالأهداف التربوية أن الرسوب مظهر بارز يعاني منه النظام التربوي، لذا وجب القضاء عليه أو التخفيف منه لتجنب الآثار التي يخلفها على الأفراد والمشكلات التربوية التي تنجم عنه

- آثار الرسوب على الأسرة:

تمتد آثار الرسوب لتشمل أسرة التلميذ بالضرر وتكون في صورة الشعور بالقلق والحيرة في حالة إخفاق ابنها فيقلقون على مستقبله، وربما ينساقون إلى التشكك في قدراته، أو مقدار الجهود التي تبذلها المدرة التعليمية، فلجأ معظم الآباء إلى عقد المقارنات المهنية بين الأبناء وأقرانهم.

- آثار الرسوب على المجتمع:

تمتد آثار ظاهرة الرسوب إلى المجتمع بكامله، وذلك لأن كثرة عدد الراسبين والخافقين تعني حرمانه من أفراد وعناصر على مستوى مناسب من الثقافة، والخبرة والنضج، خاصة أن عدد ملحوظا من هؤلاء الراسبين يغادرون المدرسة قبل إتمام المرحلة بسبب إخفاقهم وفشلهم.

ولا بد من أن يبدؤوا حياته حياتهم العملية مبكرين دون أن يبلغوا درجة كافية من النضج، والأمر الذي غالبا ما يحول بينهم وبين تحسين أحوالهم المعيشية، والثقافية في المتقبل وقد يكون عاملا رئيسيا من عوامل ضعف فعالياتهم وإنتاج ينهمك مواطنين ذوي مسؤوليات، كما أن ارتفاع نسبة الرسوب المدرسين المتمدرسين في مرحلة التعليم المتوسط والثانوي يمثل تبذير للقوة البشرية وإهدار للأموال. **(العايبي وبيكي، 2016: 41)**

4- مظاهر الرسوب المدرسي:

- **العقلية:** يلاحظ على التلاميذ ذوي التجارب إخفاق دراسي وضعف القدرة على التركيز وتشتت الانتباه، وضعف التفكير الاستنتاجي وهروب الأفكار، بالإضافة إلى اضطراب الفهم في نقل ما يتعلم من مفاهيم ومعرفة داخل غرفة الصف أو أثناء موقف تعليمي معين إلى مواقف تعليمية واجتماعية أخرى. **(عواد،59:2007)**

هذا ما ذهب إليه دراسة "ستيفن" قدم خصائص لذوي تعثر دراسي تمثلت في إعدام الانتباه وعدم القدرة على التركيز "ضعف الذاكرة". **(شيحمي، 1994: 390)**

– **مظاهر انفعالية:** كشفت نتائج العديد من الأبحاث أن أهم المظاهر الانفعالية التي يعاني منها المتخلفون هي الخجل والخوف إلى القلق وانعدام الأمن وضعف الثقة بالنفس ومشاعر النقص والفشل والعجز، وتميل هذه الفئة إلى العدوان والتمرد على السلطة وأنهم يتصفون باتجاهات سلبية نحو الذات والآخرين.

كما أشارت دراسة "سلطان 1979" أن نسبة السلوك العدواني ترتفع مع عينة التلاميذ الراسبين وتقل مع عينة التلاميذ المتفوقين. **(عشور،2013:55)**

– **المظاهر الاجتماعية:** يمكن حصر هذه المظاهر في: عدم تحمل المسؤولية وعدم التكيف الأكاديمي، والاجتماعي، سلوك انطوائي، التمرد على السلطة الأبوية والدراسية هذا ما أشارت إليه كل من دراسة "سيل وبيرت" أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتصفون بمجموعة من الخصائص تتمثل في:

- ✓ سرعة الانفعال والغضب؛
- ✓ البلاء والخمول؛
- ✓ ضعف الثقة بالنفس؛
- ✓ الانسحاب والعدوان نحو الذات والآخرين؛
- ✓ عدم تأدية الواجبات الدراسية. **(الكاشف، 1994:380)**

– **المظاهر السلوكية:** هدفت دراسة" نظمى أبو مصطفى" إلى التعرف على أبرز المظاهر السلوكية لدى المتأخرين دراسيا، حيث تم اعتماد الأساتذة في رصد المظاهر السلوكية، أسفرت الدراسة إلى أن المظاهر السلوكية لهذه الفئة تمثلت في:

- ✓ عدم المشاركة في الأنشطة المدرسية اللاصفية؛
- ✓ عدم المشاركة في الدراسة أثناء الدرس؛
- ✓ عدم القدرة على إبداء الرأي؛
- ✓ التردد في اتخاذ القرارات. **(نظمي، 1999:120)**

5- أسباب الرسوب المدرسي:

لا يمكن لنا أن نحصى أسباب الرسوب لأنها متعددة ومتشابهة وإن كان بعضها متشابها ومشتركا بين فئات التلاميذ في خطوطها العريضة لأن الكثير منها يختلف من تلميذ لآخر نظرا لاختلاف العوامل والظروف، وإذا علمنا أن أسباب الرسوب والضعف في التحصيل الدراسي لا تخلوا أن تكون وراثية أو راجعة للبيئة التي يعيش فيها التلميذ، ويعود الرسوب إلى عوامل متعددة تتفاوت في قوتها وتأثيرها منها:

✓ **الأسباب الذاتية:** وهي التي نجدها تتصل بالتلميذ كالتخلف العقلي، ضعف الجهاز العصبي، ضعف أو عجز في أجهزة الكلام والنطق، الخوف وعدم الثقة بالنفس، الإصابة بعاهات أو تشوهات جسمانية تشعر التلميذ بالإهانة والسخرية والتي تجعل التلميذ يتهرب من المدرسة.

كما أن بعض الأمراض يكون لها أثر سيء على السمع والنطق ومن خصائص التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعليم:

- النشاط الزائد؛
- الاندفاع والتدهور؛
- الفشل في المواد الدراسية؛
- ضعف التعبير اللغوي؛
- ضعف في الحركات الصغيرة والكبيرة؛
- اضطرابات الانتباه والذاكرة القصيرة والبعيدة؛
- عدم الاستقرار العاطفي؛
- الاضطرابات العصبية. **(قوادري، 2006)**

✓ **الأسباب العائلية:** الواقع أن للأسرة مساهمة كبيرة في رسوب أبناءها ويكون ذلك في الحالات التالية:

- انخفاض المستوى المعيشي وضعف الداخل اليومي للعائلة، يكون وقع تأثير أكثر ذا كان شعور التلميذ بالعبء والإهانة إضافة إلى احتياج عدد أفراد الأسرة الكبيرة والمسكن الضيق والغير المناسب، وأسباب غير ملائمة للدراسة والتحصيل؛
- الوضع المضطرب بسبب الصراعات وسوء التفاهم بين الأولاد وبين أفراد الأسرة يكون له تأثير سلبي على التحصيل التلميذ الدراسي مردوده العلمي. **(ميخائيل، 270:1979)**
- تدليل الأبناء الزائد والخضوع لكل مطالبهم بدون توجيه أو رقابة، والقيام بالأعمال والواجبات المدرسية نيابة عنه تولد له الأنانية ويصبح شخصية إتكالية غير قادرة على القيام بالوظائف النفسية؛
- التفرقة والتمييز بين الأبناء وعدم المساواة بينهم والخروج عن الطاعة؛
- عدم استقرار الوالدين على أسلوب معين من المعاملة أي التذبذب بين التساهل في العقاب أو القسوة؛ كل هذه العوامل لها تأثير على التحصيل الدراسي.

✓**الأسباب المدرسية:** وهي أسباب التي تنحصر في المدرسة كعدم كفاءة المدرسين التربويين أو المنهاج الدراسي غير المكيف مع التلاميذ أو تكدس الفصول وازدحامها مما يصعب معه مراعاة الفروق الفردية.

– التمييز والتفرقة بين التلاميذ من الطرف المعلم وعدم إجازتهم حسب أعمالهم وجهودهم؛

– البرامج وكثافتها والمناهج وكيفيتها والامتحانات وصياغتها ومضامينها والتقييم وأساليبه ودقته؛

– بعد المدرسة عن مقر مسكن التلميذ مما يتعبه ويرهقه وكذلك صعوبة التنقل إليها مما يؤثر كل ذلك على تحصيله الدراسي؛

– توزيع التلاميذ في القسم من حيث الذكاء والنشاط والاجتهاد تجعل المعلم في غالب الأحيان والأوقات يتعامل مع الفئات الذكية والأكثر نشاطا ويميل الفئة الباقية مما يسبب لها القلق وعدم الشعور بالذات وعدم الاطمئنان فتلجأ إلى الركون.

✓ **الأسباب الاجتماعية:**

كما يقال المرء ابن بيئته فإن كان التلميذ في بيئته اجتماعية وسيئة فلا شك إنها تؤثر سلبا على مستواه الدراسي وكذلك جماعة رفاق السوء سلوكهم وتنقل العدوى إليه، كما أن نظرة التلميذ للمؤسسة التربوية والتعليم سبب ذهاب هيبتهما ومكانتهما التربوية والعملية لانتقاد المجتمع لها وتصعير دورها في مجالات الحياة.

كذلك حال بالنسبة للتقليل من قيمة وشأن المعلمين بصفة خاصة وإهدار كرامتهم وحقوقهم وطبقة المثقفين ذوي المستويات العالية والشهادات الرفيعة بصفة عامة وحالة التهميش والإقصاء والبطالة التي يعانون منها.

كل هذه الأسباب وغيرها من العوامل والمعاملات لها تأثيرها السلبي على التحصيل الدراسي للتلميذ وتجعله لا يبالي بالعلم والتعليم لا يحترم المؤسسة التربوية والمعلم. **(قوادري، 2006)**

6- أشكال الرسوب المدرسي:

- طوعي كونه يخدم مصلحة التلميذ وعادة يتخذ هذا القرار من قبل أولياء الأمور وخاصة في الصفوف الأولى من الدراسة لقلة المدارس التي تدرس مستويات أعلى من الصفوف وخاصة في بعض الدول النامية؛

- طوعي ويعكس تصورات الأسرة عن التلميذ بأنه لم يتعلم الكثير في السنة السابقة وهو الأكثر شيوعا في البلدان النامية خاصة المناطق التي تقل فيها نسبة حضور التلميذ للمدرسة لأن الدراسة في المدارس متقطعة أو بسبب العمل بدلا من الذهاب للمدرسة؛

- طوعي شائع في المناطق التي تستخدم في المدرسة لغة مختلفة عن اللغة التي يستخدمها التلميذ من اكتساب الطلاقة في لغة التعليم ليتسنى له مواصلة تعليمه بكفاءات؛

- يحدث في الصفوف في البلدان التي تطلب اجتياز امتحانات التأهل للتعليم وما بعده وهذا إما أن يؤدي ذلك لتسرب التلميذ من المدرسة وبالتالي التحاقهم بسوق العمل ومتابعة

التدريب المهني أو الاستعداد لإعادة الامتحان أو إعادة الصف السابق نموذج غير طوعي يتخذ من قبل المدرسة بدلا من التلميذ أو أسرهم، حيث الحضور للمدارس إلزامي حتى مراحل المراهقة، لذا ينصح التلميذ الفاشلون لإعادة الصف وهذا النوع عادة ينتشر في البلدان المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية؛

بالنظر إلى أشكال الطوعية السابقة للرسوب المدرسي نجد أن بعضها كالنوعين الأول والثاني يمارس إلى الآن، حيث يقوم بعض أولياء الأمور باتخاذ القرار، إعادة الصف لأبنائهم والذين سجلوا قبل السادسة وهو من الذي اعتمدته بعض الدول للقبول للالتحاق بالدراسة في الصف الأول الابتدائي كالأردن مثلا، اعتقادا منهم أن الطفل لن يستطيع مجاراة زملائه الأكبر منه سنا، وبالتالي يؤثر ذلك على مستوى تحصيله الأكاديمي مما قد يدفعهم لاتخاذ هذا القرار، وقد لاحظنا من خلال خبرتنا التعليمية العلمية أن وجهة النظر هذه غير دقيقة، وقد أيد بعض الأكاديميين التربويين هذا الأمر، وأن هناك بعض الطلبة يتخرجون بتفوق، على الرغم من أن أعمارهم أصغر من بقية زملائهم.

أما النوع الآخر الطوعي الذي يتعلق بأسباب مرتبطة بغياب التلميذ أما الأسباب صحيحة وبالتالي التحاق التلميذ بالعمل لمساعدة أفراد أسرته، مما يؤثر سلبا على تقدمه الدراسي والتحصيل فإن هذا النوع يمكن قبوله أذا إن الغياب المتكرر يعوق فعلا قدرة التلميذ على التحصيل الأكاديمي، ويقوده عادة إلى الرسوب أو عدم القدرة على مجاراة زملائه في الصفوف لاحقة إذا ما رفع تلقائيا، لذا إعادته للصف، أفضل تربويا من ترفعيه تلقائيا أن النتائج المترتبة على إعادته للصف أقل من ترفعيه لصف لاحق دون ان تحقق الأهداف المرجوة من الدراسة للصف.

كما نلاحظ أن الشكل الثالث غالبا يوجد لدى بعض التلاميذ الذين يعيشون في بلدان أجنبية لفترات قد تستمر سنوات عدة وتكون لغتهم العربية ضعيفة، لذا عندما يلتحقون في المدارس الحكومية يجدون صعوبة في الاندماج ومجاراة زملائهم بسبب عدم تمكنهم من

اللغة التي يدرسون بها، لذا يفضل أن تجيل هؤلاء في مدار تدر بلغتهم التي يتقنونها مع متابعة تعليمهم اللغة العربية مثلا يتقنونها كبقية الزملاء ليتسنى لهم مجاراة زملائهم في الدراسة، فلا تكون اللغة عائقا أمامهم وقد لمت ذلك من خلال خبرتي العلمية في المدارس والجامعات، حيث يعاني هؤلاء الطلبة من القدرة على تحقيق متطلبات النجاح في المواد.

وبالنسبة للشكل الرابع فهذا مرتبط غالبا في الدول التي نفرض امتحانات للتأهل للتعليم وما بعده امتحان العامة، حيث يعجز التلميذ عن تحقيق متطلبات نجاحهم فينتجون لسوق العمل مباشرة أو التدريب المهني، ويغضون الطرف عن إعادة الامتحان أو تكرار الصف.

أما الشكل الأخير فغير موجود في مدارسنا وإنما محصور في الدول التقدمة كالولايات المتحدة.

نستنتج أن أشكال الرسوب عديدة منها تساعد التلميذ في التسرب من خلال الوالدين منها من خلال التلميذ لكسب العيش ومنهم من قبل المدرسة وهكذا....الخ وهي كلها أشكال الرسوب المدرسي. **(رضا محمد، 2014: 312)**

7- الاتجاهات المفسرة للرسوب المدرسي:

يميز المختصون في علوم التربية بين الأسباب العامة للرسوب وبين الأسباب الخاصة بكل بيئة، فالأسباب العامة هي تلك التي تتحدث عنها المدارس الفكرية والفلسفية المختلفة ويمكن تعميمها على كل الأنظمة التعليمية في أي دولة من الدول وفي أي وقت من الأوقات، أما الأسباب الخاصة فهي تلك المتعلقة بضعف الكفاءة الداخلية والخارجية للنظام التعليمي وهي تختلف باختلاف الأنظمة التعليمية وتعود بالأساس إلى النقائص والعيوب في البرامج الدراية وأساليب التدريس ونقص استعمال الوسائل التعليمية الحديثة وضعف نظام التوجيه والإرشاد المدرسي.

إن البحث في العوامل المؤدية إلى الإخفاق المدرسي والرسوب يؤدي بنا حتما إلى الغوص والتنقيب في الدراسات والبحوث التربوية التي أجريت في مختلف البلدان والتي تناولت هذه الظاهرة، لذلك فمن الوهلة الأولى نلاحظ اختلافات جوهرية في تحديد الأسباب والعوامل المؤدية إلى فشل الطلاب ورسوبهم دراسيا باختلاف المدارس الفلسفية والاتجاهات الفكرية لهؤلاء الباحثين ولكن يمكننا تعميم هذه الأسباب على جميع المستويات الدراسية في كل الأنظمة التعليمية، ويمكننا في هذا الإطار تحديد ثلاثة اتجاهات:

1. الاتجاه النفسي: يركز أصحاب هذا الاتجاه على أهمية دراسة الفروق الفردية بين التلاميذ، ودورها في النجاح أو الفشل وهذه الفوارق بين الأفراد قد تكون نفسية أو عقلية أو جسدية، ويمكن قياس هذه القدرات باستعمال أدوات ووسائل مباشرة خاصة عند قياس الطول أو الوزن أو باستعمال وسائل وطرق غير مباشرة خاصة فيما يتعلق بقياس القدرات العقلية كالذكاء مثلا. خاصة مع تطور مقاييس الذكاء ويمكن اعتبار مقياس (stanford-binet) من أكثر اختبارات الذكاء شيوعا واستخداما وانتشارا فهو يقيس الذكاء عند الأفراد من سنتين حتى سن الرشد وهناك أيضا اختبار wechsler للأطفال والراشدين ويستخدم هذا الاختبار لقياس القدرات العقلية عند المتعلم والتنبؤ بقدرته في النجاح أو الرسوب في الدراسة.

ويصف التلاميذ إلى متفوقين ومتوسطين ومتأخرين طبقا للدرجات المعيارية التي يتحصلون عليها في اختبارات الذكاء. واعتبر العديد من العلماء أن مستوى ذكاء الفرد يتحدد وفقا لعامل الوراثية بالدرجة الأولى وتأثير العوامل البيئية بالدرجة الثانية وعلى هذا الأساس فإن النجاح المدرسي أو الإخفاق يتوقف على مستوى ذكاء الفرد وفطرته الطبيعية وبرز هنا مصطلح اللاعدالة الطبيعية ليشير إلى أن الأطفال غير متساوون في القدرات الطبيعية والوراثية، وعموما فاختبارات الذكاء صممت أساسا لقياس القدرات العقلية اللازمة للتحصيل المدرسي والأكاديمي فهي صالحة في مجال التنبؤ بالتحصيل المدرسي، حسب النظم القائمة لهذا التحصيل، وتعتبر مسالة الوراثة والبيئة ودورهما في تحديد درجة الذكاء عند المتعلم من

المسائل العلمية التي أثارت جدلا كبيرا، خاصة مع نشر جنسن لمقالته عن دور البرامج التربوية التعويضية لمساعدة الأطفال المتأخرين دراسيا، حيث بين عدم جدواها مشيرا إلى أن الفروق الفردية بين التلاميذ في الذكاء والتحصيل تعود بالدرجة الأولى إلى العوامل الوراثية بنسبة80% بينما العوامل البيئية لا تساهم إلا بنسبة 20%.

إن البحوث العلمية التي حاولت تفسير أثر الوراثة في الذكاء تعود إلى سنة 1869 عند صدور كتاب (العبقرية الوراثية) للباحث (golton) حيث توصل إلى وجود ارتباط إيجابي بين ذكاء الأطفال وذكاء آبائهم، وقد أيده الكثير من الباحثين منهم: Etzenck Jensen،(1969.1971) وعلى الرغم من أهمية هذه الحقائق إلا أن الوراثة الجيدة تترافق عادة بشروط بيئة جيدة. وقد استغل علماء الاجتماع نتائج هذه البحوث ليركزوا على علاقة المستوى الثقافي والتعليمي للآباء بنجاح أبنائهم أو رسوبهم في الدراسة. وهناك تعريف يجمع بين البيئة والوراثة في الذكاء، حيث يعرفه wechsler بأنه "القدرة الكلية على التفكير العاقل والسلوك الهادف ذي التأثير الفعال في البيئة". وقد ساهمت اختبارات الذكاء في مساعدة المعلم على التنبؤ ببعض الأنماط السلوكية لدى طلابه، كالنجاح أو الرسوب الأمر الذي يجعله أكثر فعالية معهم، ولكن ينبغي الإشارة إلى استحالة الاعتماد كليا على درجات الطلاب في اختبارات الذكاء للتنبؤ بنجاحهم المدرسي أو إخفاقهم وينبغي كذلك الاهتمام بمسألة تحسين الشروط التعليمية بالاعتماد على العوامل البيئية المؤثرة.

إن مسألة التكيف المدرسي من القضايا التي تناولها علماء النفس بالدراسة لكونها ترتبط بالتحصيل الدراسي، وعلى هذا الأساس لا يمكننا الاعتماد على نتائج روائز الذكاء لوحدها للحكم على التلاميذ بالفشل أو النجاح، وهناك دراسات تفيد أن تلاميذ ذوي معادلة ذكائية تفوق بكثير (110) ولكنهم يعانون من صعوبات مدرسية جمة في التكيف بينما نرى تلاميذ ذوي نسبة ذكائية منخفضة لا يجدون أي صعوبة في التكيف. وبين الباحثان (محمد أحمد، أحمد عودة، 2001) في دراسة ميدانية لهما عن التكيف وعلاقته بالتحصيل الدراسي،

ووجد أن هناك عوامل أخرى مؤثرة على التحصيل والنجاح في الدراسة منها الدافعية والحماس والجهد والمثابرة.

ولقد أخذت الأبحاث النفسية في المجال المدرسي منحنى آخر، خاصة مع ارتفاع نسبة الرسوب والتسرب عند فئة التلاميذ الذين لا يعانون من مشاكل ذهنية ومستوى ذكائهم عادي، لذلك اهتم علماء النفس بدراسة الدوافع والاهتمامات والميول والاتجاهات والقيم ومستوى الطموح عند الفرد وعلاقة هذه العوامل بنجاح الفرد في دراسته أو رسوبه.

إن تدني الدافعية للتعلم من أسباب الرسوب والإخفاق عند الأغلبية العظمى من التلاميذ خاصة أولئك الذين لا يعانون من أي تأخر ذهني، فكثيرا ما نجد تلاميذ متفوقين في درجة ذكائهم إلا أن نقص الدافعية عندهم نحو المدرسة يؤدي بهم في نهاية المطاف إلى الإخفاق والرسوب في كثير من الأحيان التخلي عن الدراسة، لهذا انصبت العديد من البحوث النفسية في البحث عن العوامل المثبطة لعزيمة المتعلمين، فالمقاربة السلوكية وعلى رأسه (skinner) ترجع تدني الدافعية عند المتعلمين إلى نقص التشجيع من المدرس أو إلى العقوبات الجسدية أو السيكولوجية. بينما يرى أصحاب المقاربة الإنسانية بأن قيام المؤسسة التربوية على مبادئ إنسانية تمكن من تحسين الإحاطة بالمواد المدرسية والأداء الفكري بوجه عام وتشجع التلاميذ على التواصل فيما بينهم وتحفزهم على العمل الدراسي والمثابرة نحو النجاح، ولقد اهتم علماء النفس بإجراء دراسات لمعرفة أثر التحفيز على التحصيل الدراسي للتلميذ، فوجدوا أن تحفيز التلاميذ وإثارة دافعتهم نحو التعلم المدرسي يؤدي إلى تحسين المردود الدراسي وتحقيق النجاح، وأن الرسوب في الدراسة كثيرا ما يرتبط بنقص الدافعية وعد الاهتمام.

لقد أشار عمر عبد الرحيم، إلى خصائص التلميذ متدني التحصيل الدراسي وهي:

– يكون في معظم حالاته متساهل في كل شيء حتى في الأمور الأساسية والضرورية بالنسبة له؛

– يقف في معظم حالاته موقف المدافع عن نفسه وعما يقوم به من أعمال بسبب عد الثقة والقدرة على الإنجاز؛

– ومن صفاته البارزة أنه منقاد للغير ولا يوجد لديه الاعتماد على النفس وروح المبادرة الذاتية؛

– يمكن استفزازه بسهولة لذا فهو يثور في وجه الآخرين بسرعة ويكون التغير لديه سريع حيث يتحول من وضع لآخر بأبسط ما يكون؛

– عدواني وسلبي وغريب الأطوار يبدوا عليه الضجر بسرعة وهذا يعني عدم الثبات في الأعمال التي يقوم بها؛

– يهتم بغيره أكثر من اهتمامه بشؤونه الخاصة؛

– يكبت عواطفه ومشاعره حتى لا يظهر بمظهر الضعفاء؛

– يبدوا عليه الحزن والتشاؤم والقلق الزائد لأبسط الأسباب؛

– كثير الشك والريب، مفكر وكتأمل في نفس الوقت كما اهتم علماء النفس بدراسة أثر التعب المدرسي على نجاح الطالب في دراسته، فالظروف الأسرية المتدنية وسوء التغذية وبعد المدرسة عن المنزل، بالإضافة إلى طول اليوم الدراسي وكثافة البرامج والحجم الساعي، كلها عوامل تؤدي إلى تعب التلميذ، بحيث يبدي عدم الرغبة في الدراسة وعدم القدرة على التركيز والاستيعاب.

2. الاتجاه السوسيولوجي:

اهتم الكثير من المفكرين وفلاسفة التربية بالعوامل الاجتماعية كالظروف الاقتصادية للأسرة ومستواها التعليمي والثقافي وما تعكسه من آثار نفسية، صحية واجتماعية على الطلاب ومدى تأثيرها في رسوبهم أو نجاحهم، وبرزت تيارات متصارعة فيما بينها ليس بهدف تشخيص علمي دقيق للرسوب المدرسي وكيفية مواجهته، وإنما لتحديد دور النظام المدرسي من خلال المدرسة كمؤسسة تعكس السياسة العامة للدولة والمجتمع، وبالتالي فكل

تيـار يـدافع علـى وجهـة نظـره فـي تنظـيم المدرسـة وجعلهـا أداة ووسـيلة لتنظـيم المجتمـع، فالمدرسـة فـي رأيهم هـي نظـام مصـغر للمجتمـع بفئاتـه وطبقاتـه المتصـارعة، بـل هـي صـورة مطابقة للمجتمع، فهي جزأ لا يتجزأ من الوضع الاجتماعي، وما دامت المدرسة غير منعزلة عن المجتمع فهي إذن مدرسة النخبة القائمة على الاختيار والتصنيف وبالتالي فالعلاقة بين المدرسة والرسوب المدرسي علاقة وطيدة.

ومع تداعيات الثورة الفرنسية وظهور إيديولوجية تنادي بتكافؤ الفرص جاء الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادرة عن الجمعية العامة للأمم المتحدة في 1948/12/10، حيث تؤكد المادة 26 من هذا الإعلان: حق كل شخص في التربية والتعليم الذين يجب أن يكون مجانيين على الأقل فيما يخص المرحلة الابتدائية والتربية الأساسية. ومع بداية الخمسينيات سادت فكرة ديمقراطية التعليم، حيث فسح المجال لأعداد كبيرة من التلاميذ للالتحاق بالمدارس.

وذلك بغض النظر عن الانتماء الاجتماعي والاقتصادي لهؤلاء التلاميذ، وظهر مفهوم القدرة والاستحقاق كأساس للنجاح بدلا من مفهوم الموهبة، تلاميذ موهوبين ينجحون وتلاميذ غير موهوبين يرسبون.

إن الدراسات السوسيولوجية التي قام بها (passron Bourdieu) في الفترة من 1964إلى 1970 على الطلاب في الجامعات، بينت عن طريق الإحصائيات الرسمية علاقة الانتماء المهني والاجتماعي للأولياء بنجاح أو رسوب أبنائهم، فنسبة الرسوب مرتفعة جدا لدى الطلاب الذين ينتمون للفئات المهنية والاجتماعية السفلى كالفلاحين والعمال بينما ترتفع نسبة النجاح لدى الطلاب الذين ينتمون لفئات مهنية واجتماعية عليا كأبناء الإطارات العليا ويفسر (PASSRON BOURDIEU) ذلك بإعادة الإنتاج التي تقوم به المدرسة من خلال التصنيف واللامساواة الاجتماعية.

إذا فالاتجاه السوسيولوجي يؤكد على دور كل من المجتمع وكذلك المدرسة كمؤسسة تربوية في نجاح التلاميذ أو رسوبهم، وهنا برزت أعمال عديدة تحلل دور العوامل الاجتماعية ومدى مساهمتها في النجاح أو الرسوب بالإضافة إلى دور ممثلي النظام المدرسي، وأصبح ينظر للرسوب على أساس أنه ظاهرة سوسيو- مدرسية. ولقد تلقى تفسير الاتجاه السوسيولوجي للعوامل المؤدية إلى الإخفاق الدراسي على أساس الانتماء الاجتماعي والاقتصادي والتمييز الطبقي انتقادات حادة، كون المجتمعات الحديثة توفر فرص تعليمية متكافئة لكافة شرائح المجتمع وأن المبدأ الأساسي للنجاح الدراسي هو مبدأ الجدارة والاستحقاق، ويستدل هؤلاء على رأيهم لكون العديد من أبناء الطبقات الفقيرة حققوا نجاحا دراسيا ومهنيا باهرا.

وعلى هذا الأساس جاءت دراسات وأبحاث بنتائج معاكسة ومغايرة تماما،ففي دراسة على المجتمع الأردني قام (ناصر، 1982) اختيار عينة من 896 طالب وطالبة من مختلف مناطق المملكة الأردنية لإجراء بحث ميداني للتعرف على أثر الخلفية الاجتماعية والاقتصادية التي يأتي بها الطالب في تحصيله الأكاديمي في الجامعة، وتوصل إلى نتيجة وهي أنه ليس هناك علاقة بين مهنة ولي الأمر وكل من النجاح في الثانوية العامة وكذلك النجاح في نهاية السنة الثانية جامعي.

وإذا كانت أغلب الدراسات االغربية قد أشارت أثر المستوى التعليمي للوالدين وارتباطه إيجابي بنجاح وتفوق الأبناء دراسيا، إلا أن هناك دراسات عربية جاءت بنتائج عكسية ومنها دراسة(زيد الدباس، 1979) أعدت على المجتمع الأردني لمعرفة أثر الظروف الاجتماعية والاقتصادية للطلبة المتفوقين في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة، حيث وجد أن المستوى التعليمي للطالب لا يتأثر بمستوى الوالد التعليمي في الأغلب يكون تعليم والد ووالدة الطالب المتفوق دون المرحلة الابتدائية.

وهناك دراسة للدكتور "رشدي عبده حنين" توصل من خلالها إلى عدم وجود ارتباط بين المستوى الدراسي للأبناء ونجاحهم والمستوى الاقتصادي للأسرة، وتوصل إلى أن فقر الأسرة وضعف مستواها الاقتصادي والاجتماعي يكون في كثير من الأحيان حافزا لبدل المزيد من الجهد والنجاح في الدراسة والوصول إلى أعلى المراكز الاجتماعية.

3. الاتجاه البيداغوجي:

يعتقد العديد من المختصين والمشتغلين في الميدان التربوي أنه يمكن اعتبار حجم ظاهرة الرسوب والتسرب من بين المؤشرات الهامة على ضعف أو نجاعة النظام التربوي في أي دولة من الدول، فارتفاع حجم الرسوب والتسرب مؤشر على وجود خلل في النظام التعليمي يتطلب التدخل العاجل للتشخيص وإيجاد الحلول، ومن هنا نجد كل الدول تقوم من حين لآخر بمراجعة شاملة لنظامها التعليمي في جميع المستويات.

إن نظام المدرسة في كثير من الأحيان يكون سببا في ازدياد حجم الرسوب وحتى التخلي عن الدراسة، فالتأطير البيداغوجي المسير للمؤسسة قد يكون دون المستوى المطلوب، ومحتويات البرامج الدراسية التي تعد بطريقة عشوائية استعجاليه دون مراعاة خصائص المتعلمين النفسية والاجتماعية، بالإضافة إلى نقص الكفاءة لدى العديد من المدرسين وممارستهم لسلوكيات غير تربوية داخل الفصول الدراسية، كلها عوامل تؤدي إلى ضعف التحصيل لدى التلاميذ ورسوب العديد منهم.

وتشير العديد من الدراسات إلى أن اتجاهات التلاميذ السلبية نحو المدرسة والتي تكون نتيجة عن الخبرات الغير سارة التي يواجهها المتعلم في حياته المدرسية، والمتعلقة بالمعلم والمنهاج أو طبيعة النظام المدرسي قد تؤدي في كثير من الأحيان إلى ظواهر مختلفة كالغياب عن المدرسة والرسوب والتسرب.

يضيف (فؤاد أبو حطب وأمال صادق، 1983): أن البنية المدرسية ليست مكانا يتم فيه تعلم المهارات الأكاديمية فحسب وإنما هي مجتمع صغير يتفاعل فيه الأعضاء ويؤثر

بعضهم في بعض، فالعلاقات الاجتماعية بين الطلاب والمعلم والطلاب بعضهم بعضا تؤثر تأثيرا كبيرا في الجو الاجتماعي لحجرة الدراسة وهذا يؤثر بدوره في نواتج التعلم.

ويذكر (jognson, 1979) أن للبيئة المدرسية السلبية دلالات تبدو على الطالب التابع لها وهي ممثلة فيما يلي:

– عدم إنجاز ما توكل غليه من أعمال مدرسية؛

– الهروب والتغيب المستمر عن المدرسة؛

– مستوى منخفض لطموحات الطالب؛

– عداء نحو المسئولين في المدرسة يأخذ شكل رفض التعاون في أي عمل متعلق أو مرتبط بالمدرسة، ومما لا شك فيه أن كل هذه الدلالات تؤدي إلى الإخفاق سواء بالرسوب أو التخلي نهائيا.

إن المعيار الأساسي والوحيد للحكم على التلاميذ إما بالنجاح وإما بالرسوب هو نظام الامتحانات الذي يعتمد على إعطاء التلاميذ درجات، ولقد وجهت اتهامات لنظام التقويم المعمول به في مدارنا على أنه تقويم غير موضوعي يتأثر بالعديد من العوامل من بينها نظرة الأستاذ للتلميذ وطبيعة العلاقة الموجودة بينهما، حيث تشكل إطارا مرجعيا عند تصحيح الأستاذ لأوراق الامتحان، وعلى هذا الأساس فإن ذاتية الأستاذ تتدخل بشكل كبير أثناء عملية التقييم، ويكون التلميذ ضحية. (حديد،2010: 170– 184)

8- إحصائيات الرسوب المدرسي لمختلف ثانويات ولاية تيسمسيلت خلال الموسم الدراسي2021/2020:

الرقم	الثانوية	حصيلة نتائج السنة أولى ثانوي				
		عدد التلاميذ المسجلين	عدد التلاميذ المقبولين إلى السنة الثانية	نسبة القبول	مجموع الإعادة	نسبة الإعادة
1	**ثانوية محمد بونعامة**	**268**	**204**	**76.12%**	**43**	**16.04%**
2	**ثانوية عبد الحميد مهري**	**212**	**153**	**72.17%**	**59**	**27.83%**
3	**ثانوية محمد بلال**	**297**	**188**	**63.30%**	**97**	**32.66%**
4	**ثانوية احمد بن بلة**	**167**	**102**	**61.08%**	**35**	**20.96%**
5	**ثانوية رابح بطاط**	**156**	**108**	**69.23%**	**42**	**26.92%**
6	**ثانوية أول نوفمبر**	**117**	**60**	**51.28%**	**9**	**7.69%**
7	**ثانوية 11 ديسمبر**	**195**	**134**	**68.72%**	**45**	**23.08%**
8	**ثانوية المصالح الوطنية**	**314**	**246**	**78.34%**	**51**	**16.24%**
9	**ثانوية الديلمي بوراس**	**154**	**76**	**49.35%**	**33**	**21.43%**
10	**ثانوية الإخوة معقب**	**147**	**89**	**60.54%**	**51**	**34.69%**
11	**ثانوية نويس ع القادر**	**145**	**65**	**44.83%**	**53**	**36.55%**
12	**ثانوية محمد بوضياف**	**154**	**104**	**67.53%**	**28**	**18.18%**
13	**ثانوية ترقو أحمد**	**115**	**82**	**71.30%**	**28**	**24.35%**
14	**ثانوية الشيخ حجاز**	**309**	**236**	**76.38%**	**32**	**10.36%**
15	**ثانوية بشير بومعزة**	**235**	**141**	**60.00%**	**66**	**28.09%**
16	**ثانوية أحمد سراي**	**201**	**92**	**45.77%**	**55**	**27.36%**
17	**ثانوية سعد دحلب**	**203**	**127**	**62.56%**	**60**	**29.56%**
18	**ثانوية ابن خلدون**	**138**	**116**	**84.06%**	**7**	**5.07%**
19	**ثانوية الشاذلي بن جديد**	**311**	**219**	**70.42%**	**38**	**12.22%**

20	**ثانوية العقيد لطفي**	**144**	**132**	**91.67%**	**22**	**15.28%**
21	**ثانوية محمد مالك**	**185**	**104**	**56.22%**	**39**	**21.08%**
22	**ثانوية مفدي زكرياء**	**176**	**118**	**67.05%**	**39**	**22.16%**
23	**ثانوية ع المجيد مزيان**	**145**	**81**	**55.86%**	**58**	**40.00%**
24	**ثانوية برج الأمير ع القادر**	**154**	**89**	**57.79%**	**34**	**22.08%**
25	**ثانوية أحمد بربارة**	**160**	**104**	**65.00%**	**52**	**32.50%**
26	**ثانوية هواري بومدين**	**204**	**149**	**73.04%**	**40**	**19.61%**
27	**ثانوية بودرنان الجيلالي**	**330**	**243**	**73.64%**	**53**	**16.06%**
	المجموع	**5336**	**3562**	**66.75%**	**1169**	**21.91%**

جدول رقم (05): يمثل إحصائيات التلاميذ المقبولين للسنة الثانية ثانوي والراسبين للسنة أولى ثانوي لثانويات ولاية تيسمسيلت خلال الموسم الدراسي 2021/2020.

الرقم	الثانوية	جذع مشترك علوم وتكنولوجيا			جذع مشترك آداب		
		عدد التلاميذ المسجلين	عدد التلاميذ المقترحين للإعادة	نسبة الإعادة	عدد التلاميذ المسجلين	عدد التلاميذ المعيدين	نسبة الإعادة
1	**ثانوية محمد بونعامة**	169	28	16.57%	99	15	15.15%
2	**ثانوية عبد الحميد مهري**	117	29	24.79%	95	30	31.58%
3	**ثانوية محمد بلال**	164	54	32.93%	133	43	32.33%
4	**ثانوية احمد بن بلة**	87	17	19.54%	80	18	22.50%
5	**ثانوية رابح بطاط**	83	17	20.48%	73	25	34.25%
6	**ثانوية أول نوفمبر**	48	5	10.42%	69	4	5.80%
7	**ثانوية 11 ديسمبر**	102	8	7.84%	93	37	39.78%
8	**ثانوية المصالح الوطنية**	166	24	14.46%	148	27	18.24%
9	**ثانوية الديلمي بوراس**	78	15	19.23%	76	18	23.68%

10	ثانوية الإخوة معقب	72	26	36.11%	75	25	33.33%
11	ثانوية نويس ع القادر	77	29	37.66%	68	24	35.29%
12	ثانوية محمد بوضياف	82	20	24.39%	72	8	11.11%
13	ثانوية ترقو أحمد	62	21	33.87%	53	7	13.21%
14	ثانوية الشيخ حجاز	139	18	12.95%	170	14	8.24%
15	ثانوية بشير بومعزة	120	40	33.33%	115	26	22.61%
16	ثانوية أحمد سراي	131	47	35.88%	70	8	11.43%
17	ثانوية سعد دحلب	112	27	24.11%	91	33	36.26%
18	ثانوية ابن خلدون	74	6	8.11%	64	1	1.56%
19	ثانوية الشاذلي بن جديد	174	26	14.94%	137	12	8.76%
20	ثانوية العقيد لطفي	86	13	15.12%	58	9	15.52%
21	ثانوية محمد مالك	116	36	31.03%	69	3	4.35%
22	ثانوية مفدي زكرياء	114	30	26.32%	62	9	14.52%
23	ثانوية ع المجيد مزيان	92	34	36.96%	53	24	45.28%
24	ثانوية برج الأمير ع القادر	106	23	21.70%	48	11	22.92%
25	ثانوية أحمد بربارة	81	18	22.22%	79	34	43.04%
26	ثانوية هواري بومدين	117	24	20.51%	87	16	18.39%
27	ثانوية بودرنان الجيلالي	188	35	18.24%	142	18	12.68%
المجموع		2957	670	22.66%	2379	499	20.98%

جدول رقم(06) يوضح احصائيات الرسوب المدرسي للسنة أولى ثانوي جذع مشترك آداب وجذع مشترك علوم بثانويات ولاية تيسمسيلت خلال الموسم الدراسي 2021/2020 .

9- إحصائيات الرسوب المدرسي لثانويات ولاية تيارت خلال الموسم الدراسي 2021/2020:

الرقم	الثانوية	حصيلة نتائج السنة الأولى ثانوي				
		عدد التلاميذ المسجلين	عدد التلاميذ المقبولين إلى السنة الثانية	نسبة القبول	مجموع الإعادة	نسبة الإعادة
1	**ثانوية ابن رستم- تيارت**	275	144	52.36%	122	44.47%
2	**ثانوية أفلح عبد الوهاب- تيارت**	316	153	48.42%	144	46.17%
3	**ثانوية الرائد سي الزوبير- تيارت**	220	129	58.64%	89	41.10%
4	**ثانوية محمد بن عبد الكريم- تيارت**	307	150	48.86%	104	35.94%
5	**ثانوية بلهواري محمد- تيارت**	418	230	55.02%	120	28.86%
6	**ثانوية محمد ديب-تيارت**	282	167	59.22%	80	29.91%
7	**ثانوية بن مستورة العربي- تيارت**	197	144	73.10%	51	25.03%
8	**ثانوية بن نقادي قدور-تيارت**	170	66	38.82%	99	58.01%
9	**ثانوية حيرش محمد-تيارت**	261	202	77.39%	52	20.28%
10	**ثانوية محمد بوضياف- تيارت**	258	153	59.30%	81	31.98%
11	**ثانوية أحمد مدغري-تيارت**	366	169	46.17%	163	47.89%
12	**ثانوية بعمر بوجمعة كارمان- تيارت**	313	212	67.73%	96	29.94%
13	**ثانوية غافول صحراوي-تيارت**	379	173	45.65%	88	23.05%
14	**ثانوية باي بوزيد- تيارت**	387	160	41.34%	197	50.98%
15	**ثانوية عفان الطاهر -واد الطلبة**	208	122	58.65%	60	29.44%
16	**ثانوية عماري ع القادرر-زعرورة**	225	102	45.33%	113	53.21%
17	**ثانوية جبار عائشة -تيارت**	243	126	51.85%	113	47.59%
18	**ثانوية مشري ميسوم- الرحوية**	205	112	54.63%	74	33.24%

19	ثانوية بن سنوسي ابراهيم- الرحوية	260	187	71.92%	50	15.43%
20	ثانوية علي ابن ابي طالب –مشرع الصفا	336	238	70.83%	91	27.45%
21	ثانوية ثابت أمحمد –جسلالي بن عمار	93	59	63.44%	34	33.42%
22	ثانوية ابن علي الونشريسي –مهدية	326	194	59.51%	111	34.02%
23	ثانوية الإخوة يعمر –مهدية	250	193	77.20%	50	20.09%
24	ثانوية الأخوين فارلو –مهدية	315	205	65.08%	95	29.54%
25	ثانوية قاسيمي الحسني محمد كمال-ع دزاريت	114	80	70.18%	11	10.12%
26	ثانوية بوشارب الناصر –السوقر	365	256	70.14%	29	7.14%
27	ثانوية الرائد زكريا مجدوب –السوقر	399	227	56.89%	158	41.38%
28	ثانوية قاديري خالد- السوقر	375	159	42.40%	193	51.45%
29	ثانوية بخالد خالد-السوقر	309	161	52.10%	132	47.23%
30	ثانوية بوطالب محمد- السوقر	193	128	66.32%	58	29.78%
31	ثانوية العقيد لطفي- الوقر	252	177	70.24%	58	23.12%
32	ثانوية الشيخ بوعمامة- عين الذهب	334	220	65.87%	71	20.95%
33	ثاموية سليمان بن حمزة- عين الذهب	329	203	61.70%	105	31.82%
34	ثانوية طارق بن زياد- فرندة	294	115	52.72%	127	44.64%
35	ثانوية عقبة بن نافع- فرندة	299	200	66.89%	96	33.01%
36	ثانوية الشادلي قادة- فرندة	259	215	83.01%	44	20.00%
37	ثانوية العربي بلخير- فرندة	278	196	70.50%	69	24.69%
38	ثانوية شبايكي ع القادر- قصر الشلالة	487	294	60.73%	150	31.26%
39	ثانوية أحمد زبانا- قصر الشلالة	240	161	67.08%	40	17.49%
40	ثانوية لبقع لخضر- قصر الشلالة	187	110	58.82%	40	20.13%
41	ثانوية أحمد بن بلة- قصر الشلالة	262	192	73.28%	70	27.25%

42	ثانوية ديدوش مراد– زمالة الأمير ع القادر	419	333	79.47%	77	18.28%
43	ثانوية العقيد عميروش– عين كرمس	437	329	75.29%	79	16.92%
44	ثانوية مقدم النعيمي– سيدي عبد الرحمان	196	140	71.43%	56	28.09%
45	ثانوية عداوي الحبيب– مدريسة	221	164	74.21%	52	23.58%
46	ثانوية بوتخيلي مبارك– مدريسة	153	81	52.94%	62	43.14%
47	ثانوية محبوبي محمد– حمادية	375	126	33.60%	0	0.00%
48	ثانوية سعد دحلب– الرشايقة	213	130	61.03%	63	28.74%
49	ثانوية العقيد لطفي– تخمارت	335	142	42.39%	182	54.06%
50	ثانوية بن براهيم الزهرة– تخمارت	263	153	58.17%	85	31.82%
51	ثانوية بلخير الشيخ– عين الحديد	338	162	47.93%	153	45.94%
52	ثانوية أحمد حطاب– لوهو	226	98	43.36%	110	46.59%
53	ثانوية طبوش محمد– ملاكو	235	102	43.40%	103	44.01%
54	ثانوية زغلول يوسف– واد ليلي	215	158	73.49%	53	20.73%
55	ثانوية الحاج بن علة– سيدي علي ملال	218	105	48.17%	100	42.81%
56	ثانوية مولود قاسم– الدحموني	232	147	63.36%	75	31.43%
57	ثانوية الأمير ع القادر– الدحموني	208	140	67.31%	54	25.47%
58	ثانوية شباح محمد– عين بوشقيف	230	148	64.53%	42	19.96%
59	ثانوية لعروسي العربي– سيدي الحسني	121	60	49.59%	58	47.89%
60	ثانوية زايش ع القادر– توسنينة	206	85	41.26%	104	52.67%
61	ملحقة مغيلة	101	78	77.23%	17	16.81%
	المجموع	16528	9805	59.32%	5253	32.08%

جدول رقم(07) يوضح إحصائيات التلاميذ المقبولين للسنة الثانية ثانوي والراسبين للسنة أولى ثانوي لثانويات ولاية تيارت خلال الموسم الدراسي 2021/2020.

الرقم	الثانوية	جذع مشترك علوم وتكنولوجيا			جذع مشترك آداب		
		عدد التلاميذ المسجلين	عدد التلاميذ المعيدين	نسبة الإعادة	عدد التلاميذ المسجلين	عدد التلاميذ المعيدين	نسبة الإعادة
1	ثانوية ابن رستم- تيارت	150	65	43.33%	125	57	45.60%
2	ثانوية أفلح عبد الوهاب- تيارت	176	72	40.91%	140	72	51.43%
3	ثانوية الرائد سي الزوبير- تيارت	116	34	29.31%	104	55	52.88%
4	ثانوية محمد بن عبد الكريم- تيارت	203	60	29.56%	104	44	42.31%
5	ثانوية بلهواري محمد- تيارت	224	60	26.79%	194	60	30.93%
6	ثانوية محمد ديب-تيارت	173	40	23.12%	109	40	36.70%
7	ثانوية بن مستورة العربي- تيارت	105	40	38.10%	92	11	11.96%
8	ثانوية بن نقادي قدور-تيارت	83	40	48.19%	87	59	67.82%
9	ثانوية حيرش محمد-تيارت	137	18	13.14%	124	34	27.42%
10	ثانوية محمد بوضياف- تيارت	157	46	29.30%	101	35	34.65%
11	ثانوية أحمد مدغري-تيارت	233	83	35.62%	133	80	60.15%
12	ثانوية بعمر بوجمعة كارمان- تيارت	194	64	32.99%	119	32	26.89%
13	ثانوية غافول صحراوي- تيارت	213	52	24.41%	166	36	21.69%
14	ثانوية باي بوزيد- تيارت	195	82	42.05%	192	115	59.90%
15	ثانوية عفان الطاهر -واد الطلبة	127	34	26.77%	81	26	32.10%
16	ثانوية عماري ع القادرر-	133	49	36.84%	92	64	69.57%

	زعرورة						
17	ثانوية جبار عائشة –تيارت	142	55	38.73%	101	57	56.44%
18	ثانويـــة مشـــري ميســـوم– الرحوية	132	57	43.18%	73	17	23.29%
19	ثانويـة بـن سنوسـي ابـراهيم– الرحوية	162	50	30.86%	98	0	0.00%
20	ثانوية علي ابن ابـي طالـب – مشرع الصفا	178	38	21.35%	158	53	33.54%
21	ثانوية ثابت أمحمد –جسـلالي بن عمار	66	27	40.91%	27	7	25.93%
22	ثانويـة ابـن علـي الونشريسـي –مهدية	181	62	34.25%	145	49	33.79%
23	ثانوية الإخوة يعمر –مهدية	133	25	18.80%	117	25	21.37%
24	ثانوية الأخوين فارلو –مهدية	179	61	34.08%	136	34	25.00%
25	ثانوية قاسيمي الحسني محمد كمال–ع دزاريت	67	5	7.46%	47	6	12.77%
26	ثانويـــة بوشـــارب الناصـــر – السوقر	223	24	10.76%	142	5	3.52%
27	ثانوية الرائد زكريا مجدوب – السوقر	246	83	33.74%	153	75	49.02%
28	ثانوية قاديري خالد– السوقر	187	79	42.25%	188	114	60.64%
29	ثانوية بخالد خالد–السوقر	209	72	34.45%	100	60	60.00%
30	ثانويـــة بوطالـــب محمـــد– السوقر	99	40	40.40%	94	18	19.15%
31	ثانوية العقيد لطفي– الوقر	175	40	22.86%	77	18	23.38%
32	ثانوية الشيخ بوعمامة– عين الذهب	176	47	26.70%	158	24	15.19%
33	ثامويـة سـليمان بـن حمـزة– عين الذهب	169	60	35.50%	160	45	28.13%

34	ثانوية طارق بن زياد- فرندة	174	64	36.78%	120	63	52.50%
35	ثانوية عقبة بن نافع- فرندة	181	52	28.73%	118	44	37.29%
36	ثانوية الشادلي قادة- فرندة	175	20	11.43%	84	24	28.57%
37	ثانوية العربي بلخير- فرندة	134	28	20.90%	144	41	28.47%
38	ثانوية شبايكي ع القادر- قصر الشلالة	293	85	29.01%	194	65	33.51%
39	ثانوية أحمد زبانا- قصر الشلالة	146	20	13.70%	94	20	21.28%
40	ثانوية لبقع لخضر- قصر الشلالة	110	30	27.27%	77	10	12.99%
41	ثانوية أحمد بن بلة- قصر الشلالة	158	39	24.68%	104	31	29.81%
42	ثانوية ديدوش مراد- زمالة الأمير ع القادر	244	46	18.85%	175	31	17.71%
43	ثانوية العقيد عميروش- عين كرمس	283	59	20.85%	154	20	12.99%
44	ثانوية مقدم النعيمي- سيدي عبد الرحمان	90	20	22.22%	106	36	33.96%
45	ثانوية عداوي الحبيب- مدريسة	118	27	22.88%	103	25	24.27%
46	ثانوية بوتخيلي مبارك- مدريسة	102	36	35.29%	51	26	50.98%
47	ثانوية محبوبي محمد- حمادية	208	00	0.00%	167	00	0.00%
48	ثانوية سعد دحلب- الرشايقة	126	42	33.33%	87	21	24.14%
49	ثانوية العقيد لطفي- تخمارت	178	104	58.43%	157	78	49.68%
50	ثانوية بن براهيم الزهرة- تخمارت	149	53	35.57%	114	32	28.07%
51	ثانوية بلخير الشيخ- عين	190	77	40.53%	148	76	51.35%

	الحديد						
52	ثانوية أحمد حطاب- لوهو	152	80	52.63%	74	30	40.54%
53	ثانوية طبوش محمد- ملاكو	130	55	42.31%	105	48	45.71%
54	ثانوية زغلول يوسف- واد ليلي	137	48	35.04%	78	5	6.41%
55	ثانوية الحاج بن علة- سيدي علي ملال	140	75	53.57%	78	25	32.05%
56	ثانوية مولود قاسم- الدحموني	139	50	35.97%	93	25	26.88%
57	ثانوية الأمير ع القادر- الدحموني	109	39	35.78%	99	15	15.15%
58	ثانوية شباح محمد- عين بوشقيف	134	13	9.70%	96	29	30.21%
59	ثانوية لعروسي العربي- سيدي الحسني	60	25	41.67%	61	33	54.10%
60	ثانوية زايش ع القادر- توسنينة	127	55	43.31%	79	49	62.03%
61	ملحقة مغيلة	42	7	16.67%	59	10	16.95%
المجموع		9572	2913	30.43%	6956	2339	33.63%

جدول رقم(08) يوضح احصائيات الرسوب المدرسي للسنة أولى ثانوي جذع مشترك آداب وجذع مشترك علوم بثانويات ولاية تيارت خلال الموسم الدراسي 2021/2020 .

السنة الثالثة ثانوي	التلاميذ المسجلون			التلاميذ الراسبين في امتحان شهادة البكالوريا					
	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	النسبة	الإناث	النسبة	الذكور	النسبة
آداب وفلسفة	3127	2111	1016	1280	40.93%	738	34.95%	542	53.34%
لغات أجنبية	1341	967	374	301	22.45%	178	18.40%	123	32.88%
تسيير واقتصاد	1881	682	699	642	46.49%	261	38.26%	381	54.50%

علوم تجريبية	3915	2573	1342	1670	42.66%	924	35.91%	746	55.58%
رياضيات	187	114	73	28	14.97%	12	10.52%	16	21.91%
تقني رياضي هندسة ميكانيكية	379	120	259	127	31.51%	25	20.83%	102	39.38%
تقني رياضي هندسة كهربائية	248	92	156	78	31.45%	17	18.47%	61	39.10%
تقني رياضي هندسة مدنية	542	282	260	144	26.57%	51	18.08%	93	35.76%
تقني الرياضي هندسة الطرائق	148	96	52	59	39.86%	29	30.20%	30	57.69%
مجموع التقني	1317	590	727	408	30.98%	122	20.67%	286	39.33%
المجموع	11268	7037	4231	4329	38.42%	2235	31.76%	2094	48.42%

جدول رقم(09) يوضح إحصائيات الرسوب في شهادة البكالوريا لمختلف التخصصات بولاية تيارت خلال الموسم الدراسي 2020/.2021

10- الحلول والعلاج لظاهرة الرسوب المدرسي:

- دور الأخصائي الذي يتمثل دوره للإرشاد الجماعي، والذي يكون من خلال الحصص وإرشادية ومن خلال الإرشاد الفردي (دراسة حالة) أو الإرشاد الجماعي لمجموعة من التلاميذ يعانون من نفس المشكلات؛

- دور المدرسة الذي يلتزم أن يشعر بها التلميذ بالأمن والبعد عن الخطر واحترام شخصيته وتقدير ذاته. من خلال خلق علاقات سليمة إيجابية مابين التلاميذ والمعلمين وبذالك يستطيع تفريغ همومه ومشاركته عن طريق اشتراك التلاميذ في ألعاب جماعية وفردية؛

- العمل بروح الفريق الواحد ويكون ذالك من خلال تعاون من خلال تعاون وتكامل الأدوار بين المعلمين والإدارة والمرشد والأهل والتلاميذ، وهذا يتطلب إدارة واعية وراشدة ومتفهمة ومتعاونة لاحتياجات التلاميذ؛

– القيام بدراسات من حين لأخر لتوفير قاعدة معلومات إحصائية عن نسب وأسباب الرسوب في التعليم؛

– مساعدة التلاميذ الذين يعانون من ضعف في التحصيل العلمي أو صعوبة في بعض المواد؛

- توعية أولياء الأمور بأهمية اتصالهم بالمدرسة ومواصلة الزيارات للتعرف على أحوال مستوي تحصيل أبناءهم؛

– مراعاة الظروف الصحية لدى التلاميذ والتي توثر سلبا على أدائهم وتحصيلهم الدراسي.

– سوء التوجه والذي يؤدي بدوره إلى الرسوب؛

– –إيلاء مكاتب الإرشاد والتوجيه النفسي أهمية كبيرة للاهتمام بمشكل التلاميذ النفسية كضعف الثقة بالنفس والخجل والارتباك؛

– –توجيه التلاميذ إلى كيفية استثمار الوقت؛

– –تهيئة الأجواء النفسية التي تبعد الخوف من الامتحانات عن التلاميذ.**(وناس وآخرون،37:2010)**

خلاصة الفصل:

إن الرسوب مشكلة تربوية، اقتصادية واجتماعية ونفسية أيضا، ومهما كان السبب في الرسوب والإعادة فإن أغلب التربويون أجمعوا على أنه ليس هناك حل نهائي لهذه المشكلة التربوية المتعددة الأبعاد والجذور، فالعلاج يتطلب إعادة تقويم النظام التربوي ككل من خلال الأهداف وإمكانية تحقيقها وطبيعة المناهج ومدى مناسبتها وطرق وأساليب التدريس وأساليب التقويم المتبعة، وكذلك دراسة الظروف الاجتماعية والاقتصادية ذات التأثير المباشر على النظام التربوي للتلميذ.

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد :

بعد عرضنا للجانب النظري من الدراسة وتحددت أبعاد كل من المتغيرين قلق الامتحان والرسوب المدرسي، يأتي الجانب الميداني للبحث والذي يرتبط ارتباطا وثيقا بالجانب النظري، إذ أنه لا يمكن التوصل لاقتراحات وحلول بناءة للمشكلة المطروحة إلا بعد إجراء الجانب الميداني للدراسة.

وللقيام بذالك يجب الاعتماد على العديد من الإجراءات المنهجية التي تتعلق بالبحث من اعتماد منهج معين يناسب طبيعة الموضوع بالإضافة إلى تحديد مجالات الدراسة، وبالتالي اختيار عينة الدراسة، الأدوات المستخدمة لجمع البيانات، وكذا الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة الموضوع، وهذا ما سيتم تناوله من خلال هذا الفصل.

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية بأنها: "تلك الدراسة التي تهدف إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي. **(مروان، 2000: 83)**

إن الهدف من الدراسة الاستطلاعية هو التأكد من ملائمة مكان الدراسة للبحث، ومدى صلاحية الأداة المستعملة لجمع معلومات حول موضوع البحث، حيث تعتبر الدراسة الاستطلاعية التي قمنا بها بمثابة الخطوة الأولى للإلمام بكل جوانب الموضوع، فبعد اختيار موضوع البحث المتمثل في قلق الامتحان وأثره على الرسوب المدرسي لدى تلاميذ مرحلة الثانوية الذي يطبق على تلاميذ الطور الثانوي، استوجب علينا التوجه إلى ثانوية نويس عبد القادر بدائرة خميستي ولاية تيسمسيلت ومن أجل التقرب من العينة التي نريد دراستها قمنا بمقابلة مع مستشارة التوجيه بالثانوية وألمتنا بجميع المعلومات التي تخدمنا في موضوع بحثنا وتم بعدها تحديد فترة التربص.

1- حدود الدراسة الاستطلاعية:

- الحدود الزمانية: من 10 مارس إلى 12 مارس 2022.

- الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في ثانوية نويس عبد القادر بدائرة خميستي ولاية تيسمسيلت

ثانيا: الدراسة الأساسية:

1- المنهج :

نظرا لطبيعة الدراسة فقد اخترنا استخدام المنهج الوصفي، الذي يصف ظاهرة محل الدراسة كما هي في الواقع، وذالك بجمع الحقائق والبيانات ومن ثم تصنيفها وتحليها للوصول إلى نتائج وتعليمات فيما يخص موضوع الدراسة ويهدف المنهج الوصفي بصفة عامة إلى التعرف على الحقائق ويستنتج منها علاقات بين الظواهر المدروسة.

بما أن هذه الدراسة تبحث في قلق الامتحان وأثره على الرسوب المدرسي لدي تلاميذ مرحلة الثانوية ،فهذا ما دفعنا إلى اختيار المنهج الوصفي.

2- حدود الدراسة الأساسية:

- **الحدود المكانية:** قمنا بدراسة ميدانية "في ثانوية نويس عبد القادر "ببلدية خميسيتي تيسمسيلت، الكائن مقرها بحي النصر.

- **الحدود الزمانية:** من 15 مارس 2022 إلى 31 مارس 2022

3- عينة الدراسة :

هي مجموعة جزئية من المجتمع الأصلي تحمل نفس خصائصه وصفاته محل الدراسة، وهي انعكاس شامل له. **(العساف،2006)**

تم تحديد عينة الدراسة بثانوية "نويس عبد القادر بخميستي ولاية تيسمسيلت" أقسام العلمي والأدبي حسب متغير الجنس والتخصص.

أ- عرض عينة الدراسة حسب متغير الجنس:

الجدول رقم (10) يوضح خصائص العينة حسب الجنس

الجنس	تكرار	النسبة
ذكر	**67**	**%41.9**
أنثى	**93**	**%58.1**
المجموع	**160**	**%100**

نلاحظ من خلال الجدول أن عدد الإناث بلغ 93.بنسبة 58.1% أما عدد الذكور بلغ 67 بنسبة 41.9%

ب-عرض عينة الدراسة حسب متغير تخصص الدراسة:

الجدول رقم (11) يوضح خصائص العينة حسب التخصص

التخصص	التكرار	النسبة
جذع مشترك آداب	17	%10.7
جذع مشترك علوم	23	%14.5
لغات أجنبية	20	%12.6
آداب وفلسفة	18	%11.3
التسيير والاقتصاد	30	%18.9
تقني رياضي	19	%11.9
علوم تجريبية	25	%15.7
الرياضيات	8	%4.4
المجموع	**160**	**%100**

نلاحظ من خلال الجدول أن تخصص تسيير واقتصاد الذي بلغ عددهم 30 تلميذ بنسبة 18.9%، ثم تخصص العلوم تجريبية الذي بلغ عددهم 25 تلميذ بنسبة 15.7%،

وكذلك جذع مشترك علوم بلغ عددهم 23 تلميذ بنسبة 14.5% وتليها لغات أجنبية بلغ عدد تلاميذها 20 تلميذ بنسبة 12.6%، أما بالنسبة لكلا من التقني رياضي وجذع مشترك آداب وآداب وفلسفة والرياضيات بلغ عددهم 19، 17، 18، 07 بنسبة (11.9%) (10.7%) (11.3%) (4.4%).

4- أدوات الدراسة :

4-1- المقابلة: يوضح (Robert kahn) بأن المقابلة بمفهومها العام تعني مجموعة أعمال الاتصال الشخصي وأوجه نشاطه التي يكون فيها الشخص في مركز الطالب لمعلومات من شخص آخر ويكون هذا الشخص الأخير في مركز المعطى والمزود لتلك المعلومات للشخص الأول.**(ربحي وعليان، 102:2000)**

قد قمنا بمقابلة نصف موجهة مع مستشارة التوجيه بثانوية نويس عبد القادر بخميستي ولاية تيسمسيلت وكان الهدف منها الحصول على معطيات وبيانات تخص موضوع الدراسة.

4-2- الملاحظة: حسب "كارتر جود" فهي الوسيلة التي يحاول بها التحقق من السلوك الظاهري للأشخاص وذلك بمشاهدتهم بينما هم يعبرون عن أنفسهم في مختلف الظروف والمواقف التي اختيرت لتمثل ظروف الحياة العادية، أو لتمثل مجموعة خاصة من العوامل **(مروان،176:2000)**

لاحظنا عند إجراء دراستنا بثانوية نويس عبد القادر والتي كانت قبل فترة الامتحانات حدوث بعض الظواهر السلوكية، حيث شاهدنا العديد من الإغماءات للتلاميذ وعدم القدرة على التنفس والصراخ والبكاء وذلك نظرا لاقتراب موعد الامتحان.

وبعد توزيع المقياس لاحظنا تجاوب التلاميذ مع فقرات المقياس والتشاور فيما بينهم حول الإجابة.

4-3- مقيـاس قلـق الامتحـان سارسـون: هـو مقيـاس قلـق الامتحـان وصـفه العـالم "سيموريرنار سارون" من أجل قياس درجة قلق الامتحان لدى التلاميذ، ويتكون هذا المقياس من (38) فقرة يعر بها التلاميذ عن ما شعر أو بما يفكر فيه في مواقف معينة، مع العلم بأنه ليس هناك إجابات صحيحة وخاطئة، بحيث تقتضي أجوبة متدرجة من حيث الشدة في الموافقة على تلك العبارات. (الختاتنة، 2013: 65)

تعليمة المقياس: يتضمن هذا الاختبار مجموعة من العبارات حول ما تفكر به أو تشعر به في مواقف معينة علما بأن مشاعر كل إنسان تختف عن مشاعر الآخر، لذا فإنه ليس هناك إجابات صحيحة وإجابات خاطئة لأن كل إجابة تعبر عن مشاعرك وأحاسيسك الخاصة.

أرجو أن أؤكد على المعلومات التي تجمع عن استجابتك لهذا الاختبار ما هي إلا لأغراض التشخيص الذاتي فقط لمعرفة درجة القلق لديك أو لكل من حولك.

اقرأ/ اقرئي كل عبارة من العبارات وضع/ وضعي إشارة(×) في المكان التي تشعر انه يمثل مشاعرك وأحاسيسك الحقيقية .

- **كيفيـة جمـع البيانـات:** قمنـا بتوزيـع مقيـاس قلـق الامتحـان "لسارسـون" علـى أفـراد العينـة المتكونـة من (160) تلميذا للسنوات الثلاثة من الطور الثانوي، ومن خلال التوزيع لاحظنا تفاعل أفراد عينة الدراسة مع بنود المقياس والتشاور فيما بينهم، حيث لم يجد أفراد العينة صعوبة في الإجابة عن بنود المقياس ومع حرصهم على إتباع التعليمات الواردة في المقياس، وهذا ما توصلنا إليه من خلال إجاباتهم فقد اتسمت بالدقة والوضوح.

- **طريقة تصحيح المقياس:** يتضمن هذا المقياس **(38)** فقرة ،العلامة الكلية للمقياس تتراوح بين **(38-152)** على اعتبار أن التقدير من **(01)** إلى **(04)**، وأوزانه كالتالي:

- أوافق بشدة **(04)** درجات؛
- أوافق **(03)** دراجات؛
- لا أوافق **(02)** دراجات؛

- لا أوافق بشدة **(01)** درجات؛

- تجمع الدرجات على فقرات المقياس للحصول على الدرجة الكلية .

جدول رقم (12) يوضح ميزان تقدير الدرجات على مقياس قلق الامتحان لسارسون

مقياس قلق الامتحان سارسون				
ميزان العبارات	**أوافق بشدة**	**أوافق**	**لا أوافق**	**لا أوافق بشدة**
تقدير العبارات	**4**	**3**	**2**	**1**

وبذلك فإن (152) هي اكبر درجة و (38) درجة هي أصغر درجة.

وعليه إذا تحصلنا على(75) درجة فما دون فإن درجة القلق طبيعية

وإذا تحصلنا على من (76) إلى (104) درجة، فإن القلق متوسط.

وإذا تحصلنا على أكثر من (105) درجة، فإن درة القلق مرتفعة وذلك يستدعي المتابعة والعلاج.

5- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

- صدق المقياس:

قامت الباحثة "**ميرفست موسى محاسيس** " بالتحقق من دلالة صدق المقياس من خلال:

- **صدق المحكمين:** حيث تم عرض المقياس من يحملون درجة الدكتوراه في الإرشاد والتوجيه وعلم النفس التربوي، حيث بلغ عددهم 10 من جامعة مؤتة.

- تم التحقق من صدق البناء الداخلي للمقياس حساب معاملات الارتباط بين درجة الفرد.

- ثبات المقياس الحالي:

حساب الثبات:

جدول رقم (13) يوضح ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة ألفا كرونباخ.

	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ
قلق الامتحان	**38**	**0.96**

نلاحظ من خلال الجدول رقم(09) أن مقياس قلق الامتحان يتمتع بدرجة عالية من الثبات التي تقدر ب 0.96 بطريقة ألفا كرونباخ مما يدل على صلاحيته للقياس.

6- أساليب التحليل الإحصائي :

استخدمت في هذه الدراسة مجموعة من التقنيات الإحصائية من خلال برنامج (spss)أي الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية.

تعريف spss: هو برنامج يقوم بالتحليلات الإحصائية البسيطة والمعقدة للبيانات، خاصة في حالة عينة كبيرة. **(الزغبي،21:2008)**

ولقد تطلبت عملية التحليل الإحصائي لنتائج التقنيات التالية :

- معامل الارتباط الفا كرونباخ .
- النسب المئوية؛
- المتوسط الحسابي؛
- الانحراف المعياري؛
- اختبار t لعينتين مستقلتين؛
- اختبار تحليل تباين Anova.

خلاصة الفصل:

استناد إلى ما سبق يتضح لنا أن الإجراءات المنهجية من أهم،مراحل البحث العلمي التي يعتمد عليها الباحث في دراسته، فهي تمكنه من عرض خطوات الدراسة ،كما أنها تقوم بتحويل المعلومات النظرية إلى معلومات إحصائية ،فقد تم التعرف في هذا الفصل على المنهج الوصفي والأدوات في الدراسة، كما تم التعرف بعينة الدراسة وطريقة اختيارها،إلى جانب التعرف على الخصائص السيكومترية لهذا المقياس والتطرق إلى إبراز الأساليب الإحصائية.

الفصل الخامس

عرض تحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد:

بعد التطرق إلى إجراءات الدراسة الأساسية وبعد جمع البيانات وتحليلها بواسطة الأساليب الإحصائية، سنتناول في هذا الفصل عرض نتائج المتحصل عليها في هذه الدراسة، بحسب ترتيب الفرضيات في الفصل الأول.

أولا: عرض تحليل النتائج على ضوء الفرضيات:

1-عرض نتائج الفرضية العامة:

تنص الفرضية العامة على: توجد فروق ذات دالة إحصائية بين قلق الامتحان والرسوب المدرسي لدى تلاميذ مرحلة الثانوي".

وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

يوضح الجدول رقم (14) قيمة T لدلالة الفروق بين قلق الامتحان والرسوب المدرسي

	متوسط حسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	اختبار t	مستوي الدلالة sig
قلق الامتحان	93،24	27،94	157	93، 41	0،01

نلاحظ من خلال الجدول انه المتوسط الحسابي لقلق الامتحان قدر ب 93،24 بانحراف معياري 27،94، وقد قدرت قيمة T للفروق بين قلق الامتحان والرسوب المدرسي ب41.93 وقد قدرت القيمة الاحتمالية 0.01 وبالتالي هي أقل من مستوى الدلالة 0.05 وعليه نقول أنها تحققت الفرضية التي تنص على أنها توجد فروق ذات دالة إحصائيا بين قلق الامتحان والرسوب المدرسي لدي تلاميذ مرحلة الثانوية .

2- عرض الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على: توجد فروق ذات دالة إحصائية في قلق الامتحان ما بين التلاميذ تعزى لمتغير الجنس.

لاختبار الفرضية تم حساب دلالة الفروق بين الجنسين (ذكور، إناث) باستخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين.

وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (15) قيمة T لدلالة الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان والرسوب المدرسي

	المتوسط الحسابي	الانحراف	درجة الحرية	اختبار "ت"	مستوى الدلالة sgn
ذكر	98.10	31.46	156	1.86	0.02
أنثى	89.75	24.71			

نلاحظ من خلال الجدول السابق انه قدر المتوسط الحسابي للذكور 98.10 وبانحراف معياري 31.46 وفي الحين يقابله المتوسط الحسابي عند الإناث 89.75 وبانحراف معياري 24.71 أما قيمة "T" للفرق بين الجنسين (ذكور، إناث) قد قدرت ب 1.86 وقيمة احتمالية ب0.02 وبالتالي هي أقل من مستوى الدلالة 0.05، وعليه نقول أنها تحققت الفرضية التي تنص على أنه توجد فروق ذات دالة إحصائيا بين قلق الامتحان والرسوب المدرسي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

3- عرض الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائيا بين قلق الامتحان والرسوب المدرسي تعزى لمتغير التخصص.

لاختبار الفرضية تم حساب دلالة الفروق بين التخصصات (ج م آ، ج م ع، لغات أجنبية، آداب وفلسفة، تسيير واقتصاد، تقني رياضي، علوم تجريبية، رياضيات) باستخدام تحليل التباين Anova" .

وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

يوضح الجدول رقم(16) قيمة Anova لدلالة الفروق بين التخصصات في قلق الامتحان والرسوب المدرسي:

	F	درجة الحرية	مستوى الدلالة
خارج المجموعات	1.80	157	0.09
داخل المجموعات			

من خلال الجدول المبين أعلاه،قدرت القيمة المحسوبةF ب :1.80 وقيمة احتمالية ب0.09 فهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي فهي غير دالة إحصائيا وعليه نقبل الفرضية الصفرية الذي ينص على عدم وجود فروق بين قلق الامتحان والرسوب المدرسي تعزى لمتغير التخصص، بمعنى لا توجد فروق بين التخصصات في قلق الامتحان.

ثانيا: مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات:

1- مناقشة الفرضية العامة:

نلاحظ من خلال الجدول رقم (14) الذي يوضح قيمة "ت" بين قلق الامتحان والرسوب المدرسي حيث قدرت قيمة "ت" لحساب الفروق ب 41.93، وكذلك تحصلنا على متوسط حسابي لقلق الامتحان 93.24 عند مستوى الدلالة 0.01 التي تعتبر قيمة ذات دالة إحصائيا، تثبت على أنه توجد فروق ذات دالة إحصائيا بين قلق الامتحان والرسوب المدرسي.

نستنتج من خلال النتائج المتحصل عليها تأكيد العلاقة بين قلق الامتحان كمتغير نفسي من المتغيرات الشخصية وظهور العديد من الاضطرابات السلوكية والنفسية عند التلاميذ ومنها الرسوب المدرسي، وهذا ما أكدت عليه دراسة "الهابط" (1986) عندما ربط

وأكد على وجود علاقة سالبة بين قلق الاختبار والتحصيل المدرسي المؤدي إلى الرسوب المدرسي.

وقد توافقت دراستنا الحالية مع دراسة "zeidner" (2001) التي كانت بعنوان أثر قلق الامتحان في التحصيل الدراسي، حيث أظهرت النتائج وجود ارتباط سالب بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ في مستويات الصفية الثلاثة (السابع، الثامن، التاسع) وعليه نستنتج أن كلما زاد قلق الامتحان انخفض التحصيل الدراسي المؤدي إلى الرسوب، وقد يرجع لعدة أسباب منها أسباب مدرسية المتمثلة في كثرة البرامج الموجهة للتلاميذ وتصورات خاطئة عن الامتحان ونتائجه وكذلك سوء التوجيه المدرسي، أما الأسباب الأسرية تتمثل في عدم اهتمام الوالدين أثناء الامتحانات وعدم إرشاده وتوجيهه وتنبيهه، وأيضا المتطلبات الوالدية التي تطالب التلميذ بتحقيق نتائج دراسية جيدة، وهذا ما يشكل عبئ وضغط على نفسية التلميذ، ويجعله فاقد للثقة في نفسه وفاقدا للتركيز المطلوب أثناء الامتحان، وهذا ما أكدت عليه دراسة "قويدري جلول" (2006) التي صنفت عوامل الرسوب إلى عوامل عائلية كالمستوى المعيشي، التفرقة والتمييز وعدم المساواة بين الأبناء وعدم استقرار الوالدين على أسلوب معين. عوامل مدرسي تكمن في المعاملة التربوية للمعلم بالإضافة إلى عوامل تتعلق بالبرامج وكثافتها، المناهج وكثافتها، الامتحانات صياغتها ومضامينها، التقويم وأسسه وتقييم أساليبه ودقته والأدوات وأجهزة المدرسة.

واختلفت دراستنا الحالية مع دراسة"ساعد وردية" (2003) بعنوان علاقة قلق امتحان البكالوريا بالتحصيل الدراسي للتلاميذ والتي توصلت نتائجها إلى أن تحصيل التلاميذ ذوي قلق الامتحان المرتفع أحسن من تلاميذ ذوي قلق الامتحان المنخفض.

ومن بين النظريات التي توافقت مع دراستنا الحالية نظرية " قلق المعوق "التي تفسر قلق الامتحان على أساس أن شعور التلميذ بالقلق يجعله ينشغل بقلقه أكثر من انشغاله بالإجابة عن أسئلة الامتحان فيحصل على درجات منخفضة،والقلق حسب هذا النموذج يعمل

كمعوق لسلوك التلميذ، حيث أن الانشغال قد يثير استجابات مناسبة أو غير مناسبة لموقف الامتحان وقد يؤدي إلى انخفاض مستوى أداء التلميذ،ويستند هذا النموذج إلى وجهة نظر "تشايلد " Child " التي تقوم على أن القلق كحافز في موقف العمل،وقد يثير استجابات ملائمة للعمل أو استجابات لا علاقة لها. **(رحالي، 2015:72-73)**

نستنتج من خلال هذه النظرية أن قلق الامتحان إذا زاد عن مستوى القلق الدافع أصبح معيقا للأداء مما يؤدي إلى تدني التحصيل الدراسي عند التلميذ والقلق المعسر حسب هذه النظرية يجعل التلميذ ينشغل بأمور خارجية عن الامتحان مما يجعله مشوش التفكير ،وهذا ما يؤدي به إلى الرسوب.

2- مناقشة الفرضية الجزئية الأولى: تنص الفرضية على أنه توجد فروق ذات دالة إحصائية بين قلق الامتحان والرسوب المدرسي تعزى لمتغير الجنس، من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (15) أن المتوسطات الخاصة بمقياس قلق الامتحان التي كانت تساوي عند الذكور ب 98.10 والإناث ب 89.75، وأنه قد قدرت قيمة "ت" للفروق بين الجنسين (ذكور، إناث) ب: 1.79 وقيمة احتمالية 0.02 وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05، وعليه نقول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين قلق الامتحان والرسوب المدرسي تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور، وهذا راجع إلى أن الذكور أكثر قلقا من الامتحان عن الإناث وهذا ما يؤثر على تحصيلهم الدراسي، حيث يكون التحصيل الدراسي عند الإناث أعلى من الذكور بحيث كلما زادت شدة قلق الامتحان كلما أثر سلبا على التعلم، والذي يمكن تفسيره على أن القلق يشكل حالة من التوتر الشامل الذي يصيب الذكور أكثر نظرا أن استجاباتهم لا تكون كلها منصبة حول الامتحان بل متداخلة حول الذات وأمور خارجية عن الامتحان كتفكيرهم الزائد نحو المستقبل مقارنة بالإناث،ولديهم ميول حول الربح السريع، وهذا ما يفقدهم التركيز ويصبحوا غير منتبهين مما يؤدي إلى زيادة القلق لديهم، وهذا ما أدى إلى وجود فروق بينهما، وهذا ما أكدت عليه دراسة "السيد"(1995)التي

توصلت على أنه توجد فروق بين الجنسين في قلق الامتحان كانت لصالح الذكور أي أن الذكور أكثر قلقا من الإناث.

حيث اختلفت الدراسة الحالية مع النتيجة التي توصل إليها" ساعد وردية" (2003) في دراسته التي هدفت إلى معرفة الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان وكانت النتائج على أنه توجد علاقة إرتباطية بين الجنس والقلق كانت لصالح الإناث أي أن الإناث أكثر قلقا من الذكور.

ونستنتج من خلال إحصائيات الرسوب المدرسي لمختلف ثانويات ولاية تيارت لمستوى الثالثة ثانوي أن نسبة الرسوب المدرسي تختلف بين الجنسين في الموسم الدراسي 2021/2020، حيث قدرت نسبة الرسوب عند الذكور ب 48.42% مقابل 31.76% عند الإناث.

ومن هذا الفرق في نسب الرسوب بين الجنسين يفسر مباشرة أن معدل الرسوب أكبر عند الذكور مقارنة بالإناث في المستوى الثالثة ثانوي.

وفي هذه الحالة يكون الرسوب طريقا أو بداية للتسرب المدرسي حيث نجد الذكور في أغلب الأحيان يضطرون إلى مغادرة مقاعد الدراسة، ومزاولة الحياة العملية، أو تأدية واجب الخدمة الوطنية وغيرها بدلا من الإعادة في نظرهم لربح الوقت، في حين أن الإناث يرون أن الإعادة أفضل بكثير من المكوث بالبيت.

3- مناقشة الفرضية الجزئية الثانية:

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (16) أن قيمة f قدرت ب1.80 و القيمة الاحتمالية 0.09، والتي أكبر من مستوى الدلالة 0.05، وعليه نقول لا توجد فروق بين قلق الامتحان والرسوب المدرسي تعزى لمتغير التخصص.

نستنتج أن تلاميذ المرحلة الثانوية بثانوية نويس عبد القادر المتواجدة بدائرة خميستي ولاية تيسمسيلت لا يتمايزون ولا يختلفون في متغير قلق الامتحان نظرا لأن متغير

التخصص لا يعتبر معيارا أو مقياسا لظهور بعض الاضطرابات الناتجة عن القلق وهذه المعطيات أكدت عليها دراسة" شعيب" (1987) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دالة إحصائيا بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في قلق الاختبار.

توافقت دراستنا مع دراسة" علي مرعي مجممي" (2006) التي هدفت إلى معرفة الفروق في الشعب الدراسي (علمي/ أدبي) في قلق الامتحان من خلال تطبيق مقياس قلق الامتحان، حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في مستوى قلق الامتحان بين الطلاب في الشعب العلمية والطلاب في الشعب الأدبية.

اختلفت دراستنا مع الدراسة التي توصل إليها "عبد الوهاب درنان" (2018) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان بين التلاميذ تبعا لمتغير الشعبة.

نستنتج من خلال إحصائيات الرسوب المدرسي لمختلف ثانويات ولاية تيارت أن نسبة الرسوب المدرسي متقاربة بين التخصصات العلمية والأدبية لمستوى الثالثة ثانوي خلال السنة الدراسية 2021/2020، حيث نجد نسبة الرسوب لتخصص آداب وفلسفة 40.93%، و22.45% للغات الأجنبية و46.49% للتسيير واقتصاد أما العلوم التجريبية فقدرت نسبتها ب42.66% و 14.97% لتخصص الرياضيات، أما بالنسبة لتخصص تقني رياضي فبنسبة 30.98%.

من خلال نسب الرسوب المدرسي لتخصصات المستوى الثالثة ثانوي تبين لنا أنها نسب متقاربة لبعضها ولا يوجد بينها فروق في مستوى الرسوب المدرسي.

خـاتمـــة

خاتمة:

يواجه تلاميذ مرحة الثانوي ضغوطات نفسية تقف عائق أمام مسيرتهم الدراسية، ومن بينها القلق الذي أصبح يؤثر عليهم في موقف الامتحان ويتمثل ذلك في الشعور بالتوتر والخوف والارتباك أثناء الاستجابة لمهام أداء الامتحان، وهذا ما أصبح يعرف بقلق الامتحان، إذ يعتبر حالة نفسية تعتري التلاميذ قبل وأثناء الامتحان وبعد اجتياز الامتحان، حيث تجعل التحصيل الدراسي متدنيا، الذي يؤدي بالتلميذ إلى الرسوب خلال السنة الدراسية فيؤثر سلبا على حاضره ومستقبله النفسي والاجتماعي والاقتصادي والمجتمع الذي يتواجد فيه.

وفي ظل هذه المشكلات حاولنا من خلال هذه الدراسة تسليط الضوء على قلق الامتحان وأثره على الرسوب المدرسي لتلاميذ مرحلة الثانوي، وذلك استنادا على معطيات الدراسة الميدانية توصلنا إلى أنه يوجد فروق ذات دالة إحصائية بين قلق الامتحان والرسوب المدرسي، ويوجد فروق ذات دالة إحصائية بين قلق الامتحان والرسوب المدرسي تعزى لمتغير الجنس، وكذلك وجدنا أنه لا يوجد فروق ذات دالة إحصائية بين قلق الامتحان والرسوب المدرسي تعزى لمتغير التخصص.

وعلى هذا الأساس تثبت نتائج هذه الدراسة أنه حالة نفسية انفعالية يمر بها التلاميذ في المواقف الامتحانية، فيعد أحد العوامل التي تؤثر بالسلب على التحصيل الدراسي للتلاميذ وهذا ما يؤدي بهم إلى الرسوب، حيث أن هذا الأخير يكون في غالب الأحيان طريقا أو بداية للتسرب المدرسي.

خـاتمـــة

الاقتراحات:

في إطار الدراسة التي قمنا بها توصلنا من خلالها إلى نتائج علمية محددة ونظرا لأهمية الموضوع الذي طالما شغل كل مهتم بالتربية والتعليم والمنظومة التربوية ككل لسيما العائلات وقد خرجنا ببعض الاقتراحات التي تفيد أو تكون في صالح التلميذ، الأسرة، وكذا المدرسة:

– تفعيل المرافقة المدرسية بمختلف أشكالها على غرار لجان الاصغاء والمتابعة

– الثقة بالنفس، من يتعد للامتحان من أول العام الدراسي ويتوكل على الله سبحانه وتعالى لا بد أن تتولد لديه الثقة بالنفس.

– في حالة القلق الشديد لدى الطلاب من الامتحانات،من الأفضل استشارة المرشد النفسي، أو الاجتماعي أو التربوي في المدرسة لإعطاء النصح والإرشاد لتخطي حالة القلق الشديد.

– مساعدة التلميذ على فهم ذاته وتحديد نقاط ضعفه.

– التدريب على استخدام المفردات الإيجابية التحفيزية والابتعاد الخطابات السلبية

– القيام ببرامج إرشادية للتخفيف من قلق الامتحان، ورفع مستوى الأداء والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ،وكذا تصحيح الأفكار حوله.

– إجراء دراسات تستهدف إعداد علاجية نفسية من شأنها أن تساهم في الحد من قلق الامتحان لدى التلاميذ نظرا لما يتركه هذا المتغير من تأثيرات سلبية على التلاميذ، والتدريب على مختلف المهارات لزيادة استعدادات التلاميذ لأداء الامتحان وعزيز ثقتهم بأنفسهم وبالتالي تقليل مستوى القلق وزيادة التحصيل الدراسي.

– المساندة الأسرية ودورها في التخفيف من مستوى الامتحان لدى التلاميذ.

– توفير جو عائلي يتسم بالاستقرار والهدوء والشعور بالطمأنينة.

– محاولة الأولياء لعدم فرض طموحاتهم على الابن المقبل على الامتحان دون النظر إلى ميوله ورغباته وإمكانياته، بل مراعاة كل هذا.

.

أولا: الكتب:

1. أبو أسعد ،أحمد عبد اللطيف(2009).**الإرشاد المدرسي**.(ط1).الأردن: دار الميسر

2. أديب محمد، الخالدية (2009).**المرجع في الصحة النفسية** .(ط3). **عمان،الاردن** وائل للنشر.

3. ألبرت ،كارل(2014).**أنماط الشخصية أسرار وخفايا**.(ط1) .ترجمة **حسين** حمزة .**عمان الأردن: دار** كنوز المعرفة للنشر.

4. أورسلات ، رشيدة(1994).**التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم**،(د،ط).البليدة: قصر الكاتب.

5. التميمي، محمود و كاظم ،محمود (2013).**الصحة النفسية مفاهيم نظرية وأسس تطبقية** .(ط1).عمان :دار البيضاء صفاء للنشر والتوزيع.

6. الختاتنة،سامي محسن **(2013).دليل مقياس والاختبارات النفسية والتربوية.** (ط1).عمان الاردن :دار الحامد.

7. الخطيب، عبد الرحمان(2009).**الخدمة الاجتماعية كممارسة تخصصية مهنية في مؤسسات التعليمية**.(ط1).مكتبة الإنجلو المصرية القاهرة .

8. الزغبي، محمد بلال (2008).**النظام الإحصائيSPSS،فهم وتحليل البيانات الإحصائية.(ط3)**.الاردن:دار وائل للنشر.

9. السنباطي،مصطفي وآخرون (د،س).**دافعية الانجاز وعلاقتها بمستوي قلق الامتحان ومستوي الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية .**

10. الشربيني،لطفي(2010).**المرجع الشامل في علاج القلق**.ببيروت ،لبنان :دار النهضة.

11. الشورحي ،عباس و دانيال، عفاف(2001).**العلوم السلوكية** .الجيزة .مكتبة النهضة المصرية القاهرة .

12. الطيب محمد،عبد الظاهر(1996).**مشكلات أبناء**.(ط2). مصر:المعرفة الجامعية القاهرة.

13. العاسمي، رياض نايل (2008).**برامج الارشاد النفسي** .كلية التربوي جامعي ،دمشق.

14. العساف، صالح بن حمد (2006).المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية ،الجزء(01).الرياض: العبيكان.

15. العكاشي،بشرى أحمد والزبيدي، كامل(2005).**أسباب إنخفاض التحصيل الدراسي لدى** طلبة جامعة العراق.جامعة بغداد.

16. القمش، نوري مصطفي وخليل، عبد الرحمان(2009).**الإضطربات السلوكية والانفعالية**.(ط2). عمان :دار المسيرة.

17. المنجد(1984).**اللغة والإعلام**. (ب،ط).بيروت: منشورات دار الشروق.

18. النويسة،فاطمة عبد الرحيم(2013).**الضغوط والأزمات النفسية وأساليب المساندة** .(ط1). عمان،الاردن: دار المناهج للنشر.

19. راجع، أحمد عزت(1972).**أصول علم النفس**.(ط1).القاهرة:المكتب المصري الحديث للطباعة ونشر.

20. ربحي، مصطفي و عليان ،غنيم (2000).**مناهج البحث العلمي النظرية االتطبيقية**.عمان :دار الصفاء للتوزيع .

21. زهران ،حامق عبد السلام(2000).**الإرشاد النفسي المصغر لتعامل مع المشكلات الدراسية**. عالم الكتب القاهرة .

22. شيحمي ،محمد أيوب(1994).**المشكلات والانحرافت الطفولة وسبل علاجها**.(ط1.ببيروت:دار الفكر البناني.

23. عبد الله ،أسماء(2007).**الإرشاد السلوكي المعرفي الاضطرابات القلق لدى الأطفال**.(ط1).الاسكندرية :مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع .

24. عثمان، فاروق(2001).**القلق والإرادة الضغوط النفسية**.(ط1).الفكر العربي للنشر القاهرة.

25. عشور، نادية (2013).**العجز المتعلم وعلاقته بالرسوب وبتحصيل الطلاب**. كلية التربية العدد 16، جامعة قطر.

26. عواد، دياب يوسف(2007).**سيكولوجية التأخر الدراسي نظرة تحليلية علاجية**.(ط1).عمان الأردن: دار المنهاج.

27. قاسم،عبد الله (2012).**مدخل إلى الصحة النفسية**.(ط5). عمان: دار الفكر.

28. كانوري،آدم أحمد عبد القادر (2013).**دليل استرتجيات خفض قلق الاختبار**. المركز الوطني في القياس والتقويم في التعليم العالي.

29. ماثيوس،خبر الد وموشي ،زيدير(2016).**القلق ترجمة معتز سيد عبد الله و وآخرون**.الكويت:عالم المعرفة للنشر والتوزيع.

30. مخائيل، خليل معوض(1979).**القدرات العقلية** .(ب،ط)

31. مرسي ،عبد المنير(1998).**تخطيط التعليم إقتصادية** .(ط1).القاهرة:عالم الكتب.

32. مشعان ،ربيع الهادي والغول ،إسماعيل محمد(2007).**المرشد التربوي ودوروه الفاعل في حل مشاكل الطلبة.(ط1)**.عمان الأردن: دار عالم الثقافة للنشر.

33. مكنزي،كوام الدين(2013).**القلق ونوبات الذعر**.(ط1).ترجمة هلا أمال الدين ، الرياض :دار المؤلف للنشر والتوزيع.

34. موصلي، وداد وحسين، عبد الغني محمود(2009).**الصحة النفسية**.عمان:دار زهران للنشر والتوزيع.

35. ناجي، كمال (ب،س)**بحث الكفاية التعليمية في المدارس**.(ب،ط). قطر: دار العلوم.

36. وناس،خيري وآخرون(2010). **التسرب المدرسي**، الديوان الوطني لتعليم والتكوين عن بعد.

ثانيا: المجلات:

37. إبراهيم، محمد يعقوب(1995).**التنبؤ بقلق الرياضيات لدى الأطفال من متغيرات نفسية أخر**.مجلة دراسات الجامعة الأردنية للعلوم الإنسانية ،العدد06(المجلد 22) ، بعمان.

38. أيت حمود، حكيمة(2010).**أهمية تقدير الذات في** التعامل **مع قلق الامتحان وعلاقتها بالنجاح والرسوب في شهادة الباكالوريا**. مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية،العدد51 .

39. المزوغي ،ابتسام سالم (2011).**الفروق في الذكاء وقلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي** .مجلة العربية لتطوير التفوق ، العدد03(المجلد الثاني)، جامعة السابع أبريل، ليبيا .

40. الطواب ،السيد محمود(1992).**قلق الامتحان والذكاء ومستوي الدراسي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين**.مجلة العلوم الاجتماعية ،االعدد04/03(المجلد 20)، مجلس النشر العلمي الكويت .

41. العجمي، مها محمد(1999).**العلاقة بين قلق الاختبار التحصيل الدراسي** .مكتبة **التربية** العربية **لدول الخليج** ،رسائل الخليج العربي العدد 72.

42. الكاشف، إيمان(1994).**دراسة مقارنة لبعض المشكلات المرتبطة بالتأخر الدراسي في البيئة المشكلات المرتبطة بالتأخر الدراسي في البيئة المصرية** .مجلة كلية التربية الزقازيق القاهرة ،العدد 61 .

43. بدوي، السيد حسن منى(2015).**أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطالب على فاعلية الذات** .مجلة درسات تربوية العدد 26، رابطة التربية الحديثة بالقاهرة .

44. بركاني ، أرزقي محمد (1991).**التسرب المدرسي وعوامله ونتائجه وطرق علاجه**.مقال منشور بمجلة الرواسي،العدد 03،باتنة.

45. توفيق ،زكريا أحمد(1986).**دراسة قلق الاختبار وعلاقته بالمهارات الدراسية والتحصيل الدراسي لدى طلاب مرحلة الثانوية** .كتاب السنوي في علم النفس ، (المجلد الخامس)،ص 150-، مصر 163.

46. حديد، يوسف (2010).**مشكلة الرسوب المدرسي اتجاهاته** .مجلة الواحات للبحوث والدراسات،العدد 10 .

47. رضا محمد ،إيمان علي التميمي (2014).**التنمية والرسوب المدرسي الأسباب والعلاج** .(ط2)،مجلة القدس ، العدد 34.

48. زهرونة، سارة (2018).**العوامل المؤدية إلى الرسوب المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط**.دراسة إستكشافية بمدينة تقرت.

49. سايحي ،سليمة (2012).**قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ** .مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة محمد خضير ،العدد**07**، بسكرة.

50. عبد القادر،أحمد وبدر ،إسماعيل إبراهيم (2001).**فاعلية إستراتجية دراسة للتغلب على قلق الامتحان وتحصيل** لدى **طلاب الجامعة**.مجلة الإرشاد النفسي العدد 1جامعة عين الشمس بالقاهرة .

51. عصفور ،وصفي عصفور(1994).**نماذج من الاختبارات والمقاييس** .تعين دراسي 31. Gc عمان، معهد التربية،الاورنو /اليونيسكو.

52. عطا الله ، خليل مصطفي محمود (2011).**الخصائص السيكومترية لمقياس مهارة وإدارة قلق الامتحان لدي عينة من طلاب الجامعة** .مجلة البحث في التربية وعلم النفس،العدد 04 ،كلية التربية ،جامعة المني ،مصر.

53. عواد، مراد والدعاسين، خالد ومحاسنة، عمر(2016).**أسباب رسوب الطلبة في** امتحان **شهادة الدراسة الثانوية العامة في محافظة لمعان من وجهة نظر المعلمين والمدرسين التربويين**.المجلة الأردنية في العلوم التربية الأردن ،العدد 02(مجلد 12) ص 254-239

54. قدوري، خليفة وعمروني، حورية تارزوليت(2015).**ظاهرة قلق الامتحان بالمرحلة الثانوية** .تناولاتها نظرية الإجراءات التعليمية الإرشادية لخفض قلق الامتحان ،مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ،العدد 18،جامعة الجزائر.

55. معالي، إبراهيم(2014).**أثر برنامج توجيه جماعي** في **تحسين الدافعية للدراسة وخفض قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الأساسية** .مجلة العلوم التربوية ،العدد02 (مجلد 41).

56. نظمي، أبو مصطفي(1999).**المظاهر السلوكية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى المتأخرين،دراسيا**.مجلة كلية التربية النوعية جامعة عين الشمس ،العدد 01 ،القاهرة.

ثالثا: الرسائل الجامعية:

57. أبو زيتون،موسي سليمان صالح(1988).**العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي** العام لدى **طلبة الثانوية العامة**.بمدارس محافظة إربد ،رسالة ماجستير ،غير منشورة جامعة اليرموك إربد الأردن .

58. أبو عزب، نائل إبراهيم (2008).**فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى الطلاب المرحلة الثانوية** .بمحفظات غزة رسائل ماجستير في علم النفس ،إرشادي نفسي ،الجامعة الإسلامية غزة.

59. الحربي ، ليلي مقبل بخيت(2011).**فعالية برنامج إرشادي سلوكي لخفض لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة** .رسالة ماجستير ،جامعة طيبة المملكة العربية السعودية .

60. العايبي ، جهاد و بيكي ، هند (2016).**الظروف الاجتماعية للأسرة وعلاقتها بالرسوب المدرسي** .رسالة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع.كلية العلوم الإجتماعية والانسانية :الوادي .

61. ثابت، محمد (2014).**أثر تفاعل كل من الطموح الأكاديمي وقلق الامتحان على التحصيل الدراسي** .رسالة لنيل شهادة ماستر جامعة خيضر بسكرة .

62. سايحي، سليمة (2004).**فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوي قلق الامتحان لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي**. رسالة ماجستير (منشورة)كلية الآداب والعلوم الإنسانية قسم علم النفس وعلوم التربية جامعة ورقلة .

63. عباس، رنا و سعيد، محمد (1995).**أثر قلق الامتحان في التحصيل الدراسي العام لدى طلبة الصف الثاني في المدرس الحكومية في مدن نابلس،طولكم قلقيلية** .رسالة ماجستير ،الجامعة النجاح الوطنية :فلسطين.

64. غربي ،عبد الناصر(2015).**فاعلية برنامج إرشادي في ضوء نظرية "ألبرت أليس "العقلانية الانفعالية السلوكية في خفض قلق الامتحان لدي تلاميذ سنة الثالثة ثانوي** .رسالة دكتورة غير منشورة.

65. قوادري، جلول(2006).**الرسوب المدرسي وعوامله ونتائجه.** بحث من إعداد المستشار الرئيسي للتوجيه المدرسي والمهني ،الموسم الدراسي 2006-2007/أدرار 2007/04/02 .

66. لحرش ،محمد(1998).**أسباب الرسوب في الباكالوريا في رأي الأساتذة**.جامعة الجزائر ،ج01،نشر وتوزيع دار الحكمة الجزائر.

67. مجاهد ، أنيسة عبده دوكم (1996).**أثر معرفة السابقة بطبيعة أسئلة الاختبار على قلق الاختبار والتحصيل.** رسالة ماجستير (غير منشورة).كلية التربية جامعة عين شمس .

68. محاسيس، مرفت موسي(2010).**الضغوط النفسية وإستراتجيات موجهتها لدى أمهات الاطفال المصابين بمتلازمة داون**.رسالة ماجستير،جامعة فرحات عباس سطيف الجزائر .

69. مروان، إبراهيم عبد المجيد(2000).**أسس البحث العلمي للإعداد الرسائل الجامعية.** مؤسسة الوراق ،عمان،الاردن.

70. نفين، عبد الرحمان و السيد بكو، محمد (2014).**فاعلية برنامج سلوكي في خفض قلق الامتحان وأثره في تحسين بعض مهارات استذكار والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة بأسيوط** .لنيل درجة الدكتورة الفلسفة في التربية تخصص علم النفس تعليمية.

رابعا: المراجع باللغة الأجنبية :

71. B Français (1999) ,**l échec scolaire** ;édition .

72. Jean(1997) **milariti Vocabulaire de éducation**, ère édition ;paris

73. Marie Eve et ;paierre petrin (2005).**le decrochage scolaire**:univarsitie du que bac a ,trois ,fronce.

74. spielperger .CD.(1980) **The TEST Anxiété inventoy** .palo alto .CA : consulting psychologist press inc 26.

الملحق رقم 01

مقياس قلق الامتحان لسارسون

يتضمن هذا الاختبار مجموعة من العبارات حول ما تفكر به أو تشعر به في مواقف معينة علما بأن مشاعر كل إنسان تختلف عن مشاعر الأخر،لذا فإنه ليس هناك إجابات صحيحة وإجابات خاطئة لأن كل إجابة تعبر عن مشاعر وأحاسيس الخاصة .

أرجو أن أؤكد على أن تجمع عن استجابات لهذه الاختبارات ماهي إلا لأغراض التشخيص الذاتي فقط لمعرفة درجة القلق لديك أو لكل من هم حولك.

اقرأ/اقرئي كل عبارة من العبارات وضع /وضعي إشارة (×) في المكان الذي تشعر أنه يمثل مشاعرك وأحاسيسك الحقيقية .

الجنس:

الصف الدراسي :

التخصص:

رقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	أشعر بالضيق عند كل سؤال يطرحه المعلم علي ليتأكد من استفادتي وتعلمي للدرس.				
2	أشعر بالقلق حول ما إذا كنت سأرفع من صفي الحالي إلى الصف الذي يليه في نهاية العام .				
3	أشعر بالتوتر إذا كان ما طلب مني المعلم الوقوف والقراءة بصوت مرتفع .				
4	عندما يطلب مني المعلم حل بعض المسائل على اللوح فإنني أتمني بيني وبين نفسي أن يطلب ذالك من غيري وليس مني .				
5	أثناء نومي أحلم كثيرا بالامتحانات .				
6	تزداد دقات قلبي عندما يقترب موعد الامتحانات .				

7	أشعر بالقلق الشديد عند استعدادي للنوم نتيجة تفكيري بما سيكون عليه أدني في الامتحان غدا .				
8	ترجف يدي التي أكتب بها عندما يطلب من المعلم الكتابة على اللوح أمام طلاب صفي .				
9	أشعر بالتوتر عند اقتراب موعد الامتحان بدرجة أكثر من زملائي الطلاب .				
10	عندما أكون في البيت وأفكر في دروس الغد أشعر بالخوف من أنني سوف يكون أعطي إجابات خاطئة.				
11	إذا تغيب عن المدرسة نتيجة مرض أشعر بان أدائي للوجبات المدرسية سوف يكون أقل درجة من الطلاب الأخريين .				
12	عندما أفكر بدروس اليوم التالي أشعر بالقلق بأنه أدائي في بعض الدروس سوف لا يكون مقبولا .				
13	أشعر بالغثيان والارتجاف أوالد وار عندما يسأل المعلم سؤلا بهدف تحديد مدى ما تعلمت من الدرس .				
14	أشعر بالارتباك والتوتر إذا وجه المعلم إلي سؤالا وأجبت عليه إجابة خاطئة .				
15	أشعر بخوف من كل موقف فيه امتحان.				
16	اشعر بضيق شديد قبل دخولي الامتحان.				
17	بعد انتهاء من الامتحان اشعر بالتوتر حول أدائي في هذا الامتحان.				
18	اشعر أحيانا أن أدائي في الامتحان الذي قدمته كان سيئا مهما كنت قد درست وتحضرت له.				
19	اشعر أن يدي التي أكتب بها أثناء الامتحان أثناء الامتحان ترتجف بعض الشيء .				
20	أخاف من الفشل في أدائي إذا ما علمت إن المعلم سيعطينا امتحانا.				
21	اشعر أنني انسي في الامتحان كثيرا من المعلومات التي كنت أتذكرها قبل بدئه.				
22	أتمني لو أنني لا أشعر بضيق من الامتحان بهذه الدرجة .				
23	اشعر بالقلق إذا اخبرني المعلم انه يريد أن يعطينا امتحانا.				
24	اشعر بأن أدائي سوف يكون سيئا أثناء الإجابة على الامتحان.				

25	أخاف أحيانا عندما أكون في طريقي إلى المدرسة أن يعطينا المعلم امتحانا فجائيا .				
26	أشعر بصداع قبل وأثناء الامتحان.				
27	خوفي من الرسوب يعيق أدائي وتقدمي في الامتحان.				
28	أشعر بالقلق الثناء إعلان المعلم كم تبقي من وقت .				
29	اشعر بالخوف أثناء انتظار توزيع أوراق أسئلة				
30	اشعر بالقلق أثناء الامتحان بأن لا يكفي الوقت				
31	أشعر بالقلق أثناء الانتظار بدخول قاعة الامتحان .				
32	اشعر بالخوف من المدرسة لأنها تذكرني بالامتحانات.				
33	اشعر بعدم الارتياح أثناء تحدث الطلاب في الساحة عن امتحان قادم.				
34	يزداد إفراز العرق يدي أو وجهي أثناء الامتحان .				
35	اشعر بالقلق والتوتر والارتباك أثناء استعدادي لامتحان يومي.				
36	غالبا ما اشعر بالقلق أثناء استعدادي للامتحان قبل موعد بيوم.				
37	اشعر دائما بالتوتر والارتباك عند استعدادي للامتحان النهائي .				
38	اشعر بالقلق عند استماعي للمعلم وهو يعلن عن مواعيد الامتحانات القادمة.				

جامعة ابن خلدون – تيارت

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

تصريح شـرفي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

(ملحق القرار الوزاري رقم 1082 المؤرخ في 2020/12/27 المتعلق بالوقاية ومحاربة السرقة العلمية)

أنا الممضي أدناه،

السيد(ة) .....

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم :..... والصادرة بتاريخ :.....

المسجّل(ة) بكلية :..... قسم : .....

و المكلف بإنجاز أعمال بحث مذكرة التخرج ماستر عنوانها :

.....

.....

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية النزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ .....

إمضاء المعني

جامعة ابن خلدون – تيارت

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

تصريح شـرفي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

(ملحق القرار الوزاري رقم 1082 المؤرخ في 2020/12/27 المتعلق بالوقاية ومحاربة السرقة العلمية)

أنا الممضي أدناه،

السيد(ة) .شيبان شاوشحارية

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 119981271 والصادرة بتاريخ : 2021/03/23

المسجّل(ة) بكلية : العلوم الاجتماعية قسم : العلوم الاجتماعية

و المكلف بإنجاز أعمال بحث مذكرة التخرج ماستر عنوانها :

فقدان الاتجاه وأثره على الرسوب المدرسي

تلاميذ مرحلة الثانوية

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية النزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ .....

إمضاء المعني

تعهد من أجل المصادقة على إمضاء
26 MAI 2022

الملخص :

تهدف الدراسة الحالية للكشف عن الفروق بين قلق الامتحان والرسوب المدرسي لدى تلاميذ مرحلة الثانوية، وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي باستخدام مقياس قلق الامتحان لسارسون المكون من (38) عبارة، تم تطبيقه على عينة تكون من (160) تلميذ وتلميذة بمختلف التخصصات من المرحلة الثانوية اختيرت بطريقة عشوائية منتظمة، من ثانوية نويس عبد القادر بدائرة خميستي ولاية تيسمسيلت، ولتحديد مستوى الدلالة الإحصائية تم الاعتماد على برنامج الحزمة الإحصائية(spss)، حيث توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- توجد فروق ذات دالة إحصائية بين قلق الامتحان والرسوب المدرسي لدى تلاميذ مرحلة الثانوية.
- توجد فروق ذات دالة إحصائية بين قلق الامتحان والرسوب المدرسي تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين قلق الامتحان والرسوب المدرسي تعزى لمتغير التخصص.

Abstract

The current study aims to reveal the differences between exam anxiety and school repetition among secondary school students. The descriptive approach was used using the Sarson Exam Anxiety Scale, which consisted of (38) phrases. It was applied to a sample of (160) male and female students in various disciplines from the secondary stage. It was chosen randomly and systematically, from Nois Abdelkader High School in Khemisti district, Tissemsilt department, to determine the level of statistical significance, the statistical package (SPSS) program was relied upon. The study reached the following results:

- There are statistically significant differences between exam anxiety and school failure among secondary school students.
- There are statistically significant differences between exam anxiety and school failure due to the gender variable.
- No there are statistically significant differences between exam anxiety and school failure due to the variable of specialization.