

أثر التفاعل بين استراتيجيات الدراسة وقلق الامتحان على تحصيل تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط

د. العايب كلثوم

جامعة الجزائر2

ملخص:

تبحث هذه الدراسة في أثر التفاعل بين استراتيجيات الدراسة وقلق الامتحان على تحصيل تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، بل وتهدف إلى تبيان أن الفروق في النتائج الدراسية لتلاميذ المستوى الرابعة متوسط يفسر بالتفاعل بين أنواع استراتيجيات الدراسة " منتظمة ، غير منتظمة " ومستويات قلق الامتحان " مرتفع ، معتدل " وقد توصلت هذه الدراسة إلى أنه:

توجد فروق في النتائج الدراسية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط ترجع إلى تفاعل أنواع استراتيجيات الدراسة "منتظمة ، غير منتظمة" مع مستويات قلق الامتحان "مرتفع ، معتدل"، علما أن المتغير الأكثر بروزا من حيث الفعالية تمثل في عادات الدراسة (المنتظمة) والذي ساهم بشكل فعال في رفع نتائج التلاميذ رغم مستوى شعورهم بقلق الامتحان(مرتفع ، معتدل).

Abstract:

This research is studying the impact of interaction between the study strategies, and exam anxiety on the fourth year students (middle school); and it aims also to show that the differences in the school results of the fourth level students are explained by the interaction between the types of "regular, irregular" study strategies and the levels of exam anxiety "high, moderate".and the study found that:

There are differences in the school results of the fourth middle school students due to the interaction of different types of study strategies "regular, irregular", with the exam anxiety levels (high- moderate) The most prominent variable in terms of efficiency; represent the habits of study (regular)which contributed effectively In raising

students' results despite their level of anxiety about exam (high-moderate)

مقدمة:

يقوم المسؤولون في قطاع التربية بمراجعة سير النظام التربوي وهذا بهدف تحسين المردود الدراسي للتلاميذ للتقليل من نسب الرسوب والتسرب بالتالي من الإهدار التربوي، حيث سجلت عدة إصلاحات تربوية مست كل المستويات التعليمية فيما يتعلق بهياكلها وبرامجها الدراسية.

نهتم في دراستنا هذه بمرحلة التعليم المتوسط التي تشمل أربع سنوات ،تستقبل في هذه المرحلة التلاميذ من 12 سنة إلى 15 سنة ويتحقق فيها قدرا معقولا من التنسيق والتكامل في المناهج والأساليب والأنشطة والتقويم بما يساهم في تكوين قاعدة ثقافية مشتركة تخيم أهداف المجتمع من هذه المرحلة، لا سيما فيما يتصل بربطها بسوق العمل وتأكيدا على المواطنة وتنميتها للجوانب الجسمية والعقلية والنفسية.(اللقائي وآخرون، 2001، ص69)

وتختتم هذه المرحلة بامتحان شهادة التعليم المتوسط ،الذي يعتبر امتحان مصيري يتخوف منه معظم تلاميذ السنة الرابعة متوسط ، كونه يحدد مصيرهم بمواصلة مساهمهم الدراسي والحصول على الشهادات التي تسمح لهم بتحقيق مكانتهم الاجتماعية، وضمان مستقبلهم من خلال نجاحهم والتحاقهم بمرحلة التعليم الثانوي ، كل هذا يفرض عليهم العمل أكثر انطلاقا من تحديد إستراتيجية دراسة لضمان النجاح وهذا بالمراجعة المستمرة والمنظمة وتحضير الدروس، خاصة أنهم يواجهون امتحانات فصلية وسنوية تحسم مصيرهم ، فإما النجاح أو الرسوب.

وتعتبر إستراتيجية الدراسة سلوك إنساني مركب ومتكامل ، تضع في الحسبان جميع متطلبات الموقف الذي ستعالجه ، لأجل تحقيق غرض بخصوصه ، بقليل من الخطأ أو المصادفة . وإستراتيجية الدراسة هي خطة إجرائية تتميز بتكامل مكوناتها من المبادئ والأنشطة والعوامل التربوية ، ويقوم بها نوع محدد من الطلاب لتحقيق نوع محدد من التعلم . (محمد زيدان ، دون سنة، ص19)

نفهم إذن أن استراتيجية الدراسة تعبر عن المبادئ الأساسية والإجراءات والعمليات المطلوبة لكي يحدث تعلم الفرد .(أحمد حسين اللقائي وآخرون، 1999، ص19)

ويشير محمد مصطفى أبو عليا إلى أن إستراتيجية الدراسة هي تلك الطرق التي يتبعها الطلبة في دراستهم وفي حل مشاكلهم التعليمية التي يواجهونها وتتضمن هذه العادات "تجنب التأخير وطرق العمل". (مصطفى أبو عليا، 1993، ص 147) وفي هذا الصدد أكدت فيوليت فؤاد (1985) أن تحسين عادات الاستذكار واكتساب مهارات

الدراسة يؤدي إلى تحسين اتجاهات الطلاب نحو الدراسة وتحسين أدائهم التحصيلي. (نفس المرجع، 1993، ص 122)

هذا ما يترجم أن مراجعة التلميذ لدروسه باستمرار يجعله يكتشف مهارات جديدة للمراجعة، بالتالي كلما تحسنت طريقة المراجعة والاستذكار كلما تحسن المردود الدراسي. ضف لما سبق فالامتحان عملية تحكم بواسطتها على معارف ومهارات وسمات الشخصية التي تميز فردا معينا لأهداف وصفية تنبؤية أو تشخيصية ، يتحدّد النجاح في الامتحان بعلامة أو مستوى تسجيلي يجب على الفرد أن يتحصل عليها. (Doram et al, 1991, P51) فهو مجموعة من المواضيع التي تقدم للتلميذ لقياس قدراته المعرفية والعقلية ومعرفة مدى استيعابه لما قدم إليه من المعلم، فهذه الوضعية الضاغطة تجعله يتخوف من عدم القدرة على الاستمرارية في المواظبة فتنهال قواه وتضيع ثقته بنفسه ويصبح لا يفكر إلا في عواقب الرسوب، هذا ما يزيده انفعالا ثم ارتباكاً ، كل هذا الضغط يؤثر على التلميذ فينتابه التوتر ويتملكه الخوف فيقع في قبضة قلق الامتحان، الذي يعتبر من العوامل التي تعيق أداء الفرد والتي تؤثر سلبا على الدرجة التي يحصل عليها ، ويؤدي إلى زيادة نسبة الأخطاء. (عيسوي، دون سنة، ص 89)

ويعرف (رشاد منهوري وآخرون، 1990) قلق الامتحان بأنه نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان أو الاختبار، حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالانزعاج والانفعالية وهو حالة انفعالية وجدانية مكدرّة تعترى الفرد في الموقف السابق للامتحان أو في الامتحان ذاته ، وتتسم هذه الحالة بالشعور والتهديد والخوف من الامتحان ومتعلقاته.

ويزداد هذا القلق حدة وشدة عندما يتعلق الأمر بالامتحانات الرسمية كالبيكالوريا أو شهادة التعليم المتوسط ، وهذا ما يحدث مع التلميذ المقبل على اجتياز امتحان مصري كامتحان شهادة التعليم المتوسط أين نجده بالموازاة مع فترة المراهقة التي تعد مرحلة تغيرات في نواحي الحياة النفسية ، حيث يعيش الوضع بكل أبعاده النفسية، الاجتماعية

والعلمية خاصة إذا تعلق الأمر بالحفاظ على التوازن واستغلال القدرات المعرفية إلى أقصى درجة ممكنة ، وإذا كانت نسبة من التلاميذ تتمكن من التكيف مع مواقف الامتحان مباشرة بعد الدخول فيه ، فإن نسبة أخرى قد تجد صعوبات لتحقيق ذلك. أمام هذه الوضعية نتساءل هل هناك عوامل تتدخل للتخفيف من حدة القلق ومن آثاره السلبية على العملية التعليمية من جانب التحصيل والاستيعاب؟ وبالرجوع إلى تراث علم النفس وعلوم التربية ، تبين لنا أهمية العامل البيداغوجي والمتمثل في

استراتيجيات الدراسة والتي تمثل اكتساب مهارات جديدة للدراسة وهذا للمحافظة على المعلومات واستذكارها لأطول مدى في ضوء العوامل المسيرة للتذكر.

وبناء عن ما سبق نحاول طرح مشكلة دراستنا على النحو التالي : هل الفروق في النتائج الدراسية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط يفسر بالتفاعل بين نوع استراتيجيات الدراسة "منتظمة – غير منتظمة" مع مستويات قلق الامتحان "مرتفع – معتدل" ؟
فرضية الدراسة:- توجد فروق في النتائج الدراسية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط ترجع إلى تفاعل استراتيجيات الدراسة بنوعها "منتظمة- غير منتظمة" مع مستويات قلق الامتحان "مرتفع ، معتدل".

تحديد المفاهيم:

1- تعريف قلق الامتحان: يعرفه " ليندا دافيدوف " بأنه ذلك الشعور المرتبط بقرب موعد الامتحان وهو الذي يدفع التلميذ إلى أن يمتلك أفكار الفشل فيعتبره الرعب فيخاف من الرسوب حتى لو كان مستعدا وتكون ثقته بنفسه مضطربة ولا يقوى على العمل.(ليندا دافيدوف، 1976، ص499)

أما إجرائيا فهي الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ عند استجابته على مقياس قلق الامتحان للباحث "محمد حامد زهران" ، بحيث حددت مستويات القلق بالاعتماد على الأسلوب الإحصائي والمتمثل في الارباعيات اذ رتبت درجات القلق تصاعديا ثم حصرناها كما يلي:

- الأرباعي الأول (Q1) ممثلة للقلق المنخفض "والتي تم الاستغناء عنها".

- الأرباعي الثاني والثالث (Q2) و (Q3) ممثلة للقلق المعتدل.

- الأرباعي الرابع (Q4) ممثلة للقلق المرتفع.

وعليه قدر عدد التلاميذ المحصورين في كل أرباعي بـ 25 % أي 57 تلميذ في المستوى المرتفع، و114 تلميذ في المستوى المعتدل، علما أن عينة الدراسة بلغت 230 تلميذ.

2-تعريف عادات الدراسة: هي مجمل الوسائل التي يستعملها التلميذ لاكتساب واستيعاب واسترجاع المعارف التي تعلمها. (VIAU,1997,79)

ويعرفها "حامد أحمد زهران" أنها عملية هامة تصاحب التلميذ طوال حياته الدراسية وهي تحتاج إلى تخطيط على مستوى اليوم و الأسبوع وعلى مستوى الفصل الدراسي وعلى مستوى العام الدراسي كله، حتى يصل إلى أعلى درجات التحصيل وبالتالي تحقيق النجاح والتفوق. (حامد محمد زهران، 2000، ص183)

أما إجرائيا فهي الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ عند استجابته على مقياس عادات الدراسة للباحث "مصطفى أبو عليا"، حيث حددت مستويات عادات الدراسة باعتماد متوسط الدرجات على المقياس، إذ كلما تحصل التلميذ على درجة أكبر أو تساوي 125 اعتبر من ذوي عادات الدراسة المنتظمة (الفعالة)، وكلما تحصل على درجة أقل من 125 اعتبر من ذوي عادات الدراسة غي المنتظمة (غير فعالة).

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: يندرج هذا البحث ضمن البحوث الوصفية التي تهدف إلى دراسة المواضيع بوصف وتحليل المكونات الخاصة بها و أيضا بدراسة العلاقات التي قد تتواجد بين هذه المكونات. (Robert,1982)

عينة الدراسة: تتميز عينة البحث بكون أفرادها من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، تتراوح أعمارهم ما بين 15 و16 سنة، تم أخذهم من أربع (4) متوسطات تابعة لدائرة باب الوادي. ولاختيار عينة البحث تم الاعتماد على العينة العشوائية البسيطة لأن استخدامها يعني أن لكل فرد من أفراد المجتمع فرصة متساوية لاختياره في العينة، وعليه تم عن طريق القرعة اختيار (4) أربع متوسطات من بين (26) متوسطة وقد تم أخذ جميع التلاميذ المتمدرسين بأقسام السنة الرابعة في هذه المتوسطات، حيث بلغ عددهم (230) تلميذا و تلميذة والجدول الموالي يبين لنا عينة الدراسة:

جدول رقم (1): توزيع عينة الدراسة على المتوسطات.

عدد التلاميذ المتوسطات	ذكور	إناث	المجموع
متوسطة محمد بوراس	38	43	81
متوسطة نهج عنابة	13	29	42
متوسطة طاع الله	21	31	52
متوسطة وريدة مداد	22	33	55
المجموع	94	136	230

أدوات الدراسة: لقد اعتمدنا في هذه الدراسة على المقاييس التالية:

1- مقياس قلق الامتحان:

أعدّ المقياس "محمد حامد زهران، 2000" بالاعتماد على أهم مقاييس قلق الامتحان المتواجدة. تبلغ عدد عباراته (93) عبارة موزعة على ستة مقاييس فرعية هي:

✓ رهبة الامتحان: تتضمن الخوف من الامتحان وتوقع صعوبة الأسئلة ورهبة الملاحظين والمراقبين وقصور مراجعة المقررات ونقص الاستعداد للامتحان، والإصابة بالصداع والعصبية والنسيان أثناء الامتحان والنظر إلى الامتحانات على أنها تهديدا دائما، والشعور بخيبة الأمل وتوقع الرسوب والفشل.

✓ ارتباك الامتحان: يتضمن الشعور بالقلق والارتباك ونقص الثقة بالنفس ونقص الثقة بالنفس ونقص الاستقرار، مع سرعة نبضات القلب وتصبب العرق وارتعاش اليدين، الشعور بالإجهاد أثناء الامتحانات والاضطراب عند مراجعة الإجابات مع الزملاء والخوف من أخطاء المصححين والسؤال المستمر على النتيجة. (محمد حامد زهران، 2000، ص106)

✓ توتر الامتحان: يتضمن الشعور بالقلق عند إعلان جدول الامتحان وفقدان الشهية أيام الامتحان والشعور بنسيان كل المقررات، التوتر عند دخول لجنة الامتحان وأثناء الامتحان، صعوبة الكتابة في الامتحان وسوء تنظيم الإجابة.

✓ **انزعاج الامتحان:** يشمل الشعور بالقلق قبل الامتحان والتوتر عند الاستعداد للامتحان، الخوف من قرب وقت الامتحان والفرع طوال أيام الامتحان، الشعور بعدم الارتياح قبل استلام ورقة الأسئلة والانزعاج من تعليمات لجنة الامتحان.

✓ **نقص مهارات الامتحان:** تتضمن قصور مهارات المراجعة ونقص الإعداد والتدريب على الامتحانات ونقص المهارات في توزيع وقت الامتحان، قصور مهارات الإجابة عن الأسئلة والخوف من النتيجة السيئة.

✓ **اضطراب أخذ الامتحان:** يتضمن الأرق ليلة الامتحان وفقدان الشهية صباح يوم الامتحان والتوتر الشديد وارتباك المعدة والرغبة في المقيئ أثناء الامتحان. (نفس المرجع السابق، 2000، ص 106)

* **تقدير الاستجابة على المقياس:** تتراوح قيمة الدرجات على المقياس من 93 درجة كحد أدنى إلى 279 درجة كحد أقصى ، ويجب الأفراد على كل بند بأسلوب التقدير الذاتي وذلك بوضع إشارة (X) أمام إحدى البدائل الثلاث (3) المقترحة و المدرجة في (3) نقاط كما يلي:

- نادرا: تمنح لها 1 نقطة ، - أحيانا: تمنح لها 2 نقاط ، - غالبا: تمنح لها 3 نقاط .

* **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

- **الصدق والثبات:** تم تحديد صدق المقياس بثلاثة أساليب ، وهي " صدق المحتوى " والذي على أساسه تم اختيار العبارات التي وافق عليها (80 %) فأكثر من المحكمين ، و "الصدق العاملي " لتحديد المقاييس الفرعية، وأخيرا " صدق الاتساق الداخلي "، بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجة كل من المقاييس الفرعية، بحيث تراوحت بين 0,72 و 0,86 ، أما الارتباط بين درجات المقياس بعضها ببعض، فقد تراوح بين 0,46 و 0,75 مما يؤكد صدق المقياس

أما الثبات فقد تم تقديره بطريقة " ألفا لكرونباخ " والذي قدر بـ 0.96. (محمد حامد زهران ، 2000، ص 103-120)

وفي بحثنا الحالي تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار على عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ عددها 61 تلميذا وتلميذة ، وحددت فترة زمنية تقدر بأسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني بحيث تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني ، حيث قدرت قيمته بـ 0.96 وهو ما يبين أن المقياس يتميز بثبات قوي.

كما قمنا من خلال درجة الثبات بحساب الصدق الذاتي للمقياس والذي بلغت قيمته (0.97) وهذا ما يدل على أن المقياس صادق.

2- مقياس عادات الدراسة: تم إعداد هذا المقياس من طرف "براون" و"هولتزمان" لكي يساعد المربين والباحثين على فهم ظاهرة عادات الدراسة ومواجهتها، وهو أداة يسهل تطبيقها لقياس عادات الدراسة وكذلك لقياس الدافعية للدراسة، وبعض الاتجاهات نحو الأنشطة المدرسية التي لها أهميتها في داخل الفصل.

تم تعريب المقياس من طرف الباحث "أبوعلام" الذي تضمن في الأصل خمسة (5) أبعاد اقتبس منهم الباحث "مصطفى أبو عليا" سنة 1993 بعدين أساسيين من أبعاد المقياس وهما:

✓ **تجنب التأخير:** يتميز التلاميذ الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا البعد أنهم غالبا ما يتمون واجباتهم المنزلية في الوقت المناسب دون أن يهتم أحد على ذلك حتى لو كان الواجب مملا أو صعبا، ويتميزون بالتنظيم في عملهم المدرسي وغالبا ما يقضون مدة ثلاث أو أربع ساعات في الدراسة والاستعداد يوميا. ويفضلون الدراسة في ظروف قليلة التششت ونادرا ما يتركون واجباتهم حتى اللحظة الأخيرة.

✓ **طرق العمل:** يتميز التلاميذ الذي يحصلون على درجات مرتفعة على هذا البعد أنهم غالبا يتأكدون من أنهم فهموا جيدا ما هو مطلوب منهم قبل الشروع في إعداد واجباتهم ويعطون عناية خاصة للترتيب، خاصة في الواجبات والتقارير....، و نادرا ما ينتقدون من معلمهم ونادرا ما يكونون قلقين في الامتحانات ولا يجدون صعوبة في تحديد النقاط المهمة أثناء القراءة. (محمد مصطفى أبو عليا، 1993، ص 147-148)

* **تقدير الاستجابة على المقياس:** يتكون المقياس من 50 بندا، حيث يشمل كل بعد على 25 بندا، وتتراوح قيمة الدرجات على المقياس من 50 درجة كحد أدنى إلى 250 درجة كحد أقصى، ويجب الأفراد على كل بند بأسلوب التقدير الذاتي وذلك بوضع إشارة (X) أمام إحدى البدائل الخمسة (5) المقترحة و المدرجة في (5) نقاط كما يلي:

بالنسبة للعبارات الايجابية والتي تبلغ 25 عبارة يتم إعطاء قيم رقمية لسلم متدرج كالآتي:- نادرا: تمنح لها 1 نقطة، - أحيانا: تمنح لها 2 نقاط، بدرجة متوسطة: تمنح لها 3 نقاط، غالبا: تمنح لها 4 نقاط، دائما: تمنح لها 5 نقاط.

أما بالنسبة للعبارات السلبية التي تبلغ أيضا 25 عبارة فتعكس الدرجات.

* **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

- **الصدق والثبات:** لما كان المقياس في صورته الأولية صمم لطلبة الجامعات والثانويات ، فقام الباحث مصطفى أبو عليا بتعديل بعض الصيغ وتبسيط بعض الفقرات لتتلاءم وطلبة المرحلة الأساسية وذلك من خلال تطبيقه على 47 طالبا من الصف التاسع (9) لإبداء الرأي في الفقرات وتحديد الكلمات أو العبارات الغامضة ليصل إلى إعادة صياغتها وفقا لمفاهيم الطلبة ومستوياتهم ، وبذلك اعتمدت الفقرات الفردية لقياس بعد "تجنب التأخير" بينما اعتمدت الفقرات الزوجية لقياس بعد "طرق العمل".

وقد تم تحديد صدق المقياس عن طريق "الصدق التلازمي" بين الدرجة الكلية على المقياس ومعدل درجات التحصيل ، والذي قدر بـ 0.53 وهذا عامل كاف للصدق . أما الثبات فقد تم حسابه بطريقة إعادة الاختبار بحيث قدرت قيمة معامل الارتباط لبيرسون بـ 0.74 وهو معامل يبين أن المقياس يتمتع بثبات عال. (محمد مصطفى أبو عليا ، 1993، ص 143-149-172)

أما في بحثنا الحالي فقد تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية على عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ عددها 61 تلميذا وتلميذة بحيث تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين البنود الزوجية والبنود الفردية ، حيث قدرت قيمته بـ 0.93 وتم حساب معامل الثبات للمقياس ككل باستخدام معادلة سبيرمان براون والذي قدر بـ 0.96 وهذا يدل أن المقياس يتميز بثبات قوي.

كما قمنا من خلال درجة الثبات بحساب الصدق الذاتي للمقياس والذي بلغت قيمته (0.97) وهذا ما يدل على أن المقياس صادق.

3- **النتائج الدراسية:** تم الاعتماد في دراستنا هذه على نتائج التلاميذ أيضا والتي استخرجت من سجلات النتائج حيث تم حساب متوسط المعدلين للفصل الأول والثاني لكل تلميذ.

وبعد الإلمام النظري لمختلف المعطيات التي اعتمدنا عليها في دراستنا قمنا باستغلال نتائج المقياسين ومقارنتها مع النتائج الفصلية للتلاميذ من أجل التحقق من صدق الفرضية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نصّت فرضية الدراسة على أنه توجد فروق في النتائج الدراسية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط ترجع إلى تفاعل استراتيجيات الدراسة بنوعها "منتظمة- غير منتظمة" مع مستويات قلق الامتحان "مرتفع ، معتدل".

وللتأكد من صدق هذه الفرضية قمنا بما يلي:

- حساب المتوسط الحسابي للمجموعات الأربع المبينة في الجدول الموالي:
- جدول رقم(2) يبين الإحصائيات الوصفية الخاصة بالتفاعل ما بين مستويات قلق الامتحان وأنواع عادات الدراسة في تأثيرهما على نتائج التلاميذ.

المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي
قلق مرتفع و عادات دراسية منتظمة	43	12,82
قلق مرتفع و عادات دراسية غير منتظمة	54	8,87
قلق معتدل و عادات دراسية منتظمة	41	11,38
قلق معتدل و عادات دراسية غير منتظمة	33	10,05

- تم تطبيق اختبار F لتحليل التباين لعاملين الذي يبين أثر التفاعل بين مستويات قلق الامتحان وعادات الدراسة وذلك بدلالة الفروق بين متوسط النتائج الدراسية لدى تلاميذ المجموعات الأربع وقد جاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (3) يبين تفاعل مستويات قلق الامتحان مع أنواع عادات الدراسة فيما يخص النتائج الدراسية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	معدل المربعات	F	مستوى الدلالة الإحصائية
ما بين المجموعات	131,69	3	43,89	7,19	دالة عند مستوى 0,05
داخل المجموعات	1025,81	168	6,10		
الكلي	1157,51	171	49,99		

نلاحظ من خلال الجدول رقم(3) أن قيمة F المحسوبة و المقدرة بـ 7,19 دالة عند مستوى 0,05

وهذا يدل أن هناك اختلاف بين متوسط نتائج التلاميذ لدى:

- مجموعة التلاميذ ذوي القلق المرتفع وعادات دراسية منتظمة والذي قدر بـ 12,82.

– مجموعة التلاميذ ذوي القلق المرتفع وعادات دراسية غير منتظمة والذي قدر بـ 8,87.

– مجموعة التلاميذ ذوي القلق المعتدل وعادات دراسية منتظمة والذي قدر بـ 11,38.

– مجموعة التلاميذ ذوي القلق المعتدل وعادات دراسية غير منتظمة والذي قدر بـ 10,05.

هذه النتائج تعكس صدق فرضيتنا أي أن هناك تفاعل بين أنواع عادات الدراسة ومستويات قلق الامتحان فيما يخص النتائج الدراسية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط ، ولتبيان إلى أي مجموعة يرجع الاختلاف أي ما هي المجموعة التي تتميز بأحسن النتائج بدلالة متغيري الدراسة قلق الامتحان ببعديه (المرتفع والمعتدل) وعادات الدراسة ببُعديها (المنتظمة وغي المنتظمة) قمنا بتطبيق قانون SHEFFE للمقارنات المتعددة بين المتوسطات وقد جاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (4) يبين نتائج المقارنة بين المجموعات بقانون SHEFFE

المجموعات	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية CDS	الدلالة الإحصائية
(x1- x2) - قلق مرتفع وعادات منتظمة - قلق مرتفع وعادات غير منتظمة	9,95	5,84	دال
(x1- x3) - قلق مرتفع وعادات منتظمة - قلق معتدل وعادات منتظمة	1,44	1,43	غير دال
(x1- x4) - قلق مرتفع وعادات منتظمة - قلق معتدل وعادات غير منتظمة	2,78	4,72	دال
(x2- x3) - قلق مرتفع وعادات غير منتظمة - قلق معتدل وعادات منتظمة	2,51-	5,82	غير دال

غير دال	7,34	1,18-	(x2- x4) - قلق مرتفع وعادات غير منتظمة - قلق معتدل وعادات غير منتظمة
دال	4,6	1,33	(x3- x4) - قلق معتدل وعادات منتظمة - قلق معتدل وعادات غير منتظمة

يتضح من الجدول رقم (4) أن:

* الفرق في متوسط النتائج الدراسية لمجموعة التلاميذ ذوي القلق المرتفع وعادات منتظمة والمقدّر بـ 12,82 ومتوسط النتائج الدراسية لمجموعة التلاميذ ذوي القلق المرتفع وعادات غير منتظمة و المقدّر بـ 8,87 دال إحصائياً، حيث قدّر هذا الفرق بـ 9,95 وعند مقارنته بقيمة CDs البالغة 5,84 نجده دال، وقد جاء هذا الفرق لصالح المجموعة الأولى ذات القلق المرتفع وعادات منتظمة بالرغم من تواجدهم في نفس درجة الشعور بقلق الامتحان ، وهذا ما يعكس أهمية متغير عادات الدراسة وتأثيرها أكثر من متغير قلق الامتحان على النتائج الدراسية.

* الفرق في متوسط النتائج الدراسية لمجموعة التلاميذ ذوي القلق المرتفع وعادات منتظمة والمقدّر بـ 12,82 ومتوسط النتائج الدراسية لمجموعة التلاميذ ذوي القلق المعتدل وعادات غير منتظمة و المقدّر بـ 10,05 دال إحصائياً، حيث قدّر هذا الفرق بـ 2,78 وعند مقارنته بقيمة CDs البالغة 4,72 نجده دال، وقد جاء هذا الفرق لصالح المجموعة الأولى ذات القلق المرتفع وعادات منتظمة ، وهذا ما يتفق أيضاً مع المقارنة السابقة ذلك أنه بالرغم من شعور المجموعة الرابعة بدرجة القلق المعتدل إلا أن متوسط نتائجهم الدراسية (10,05) أقل من متوسط نتائج المجموعة الأولى (12,82) .

* الفرق في متوسط النتائج الدراسية لمجموعة التلاميذ ذوي القلق المعتدل وعادات منتظمة والمقدّر بـ 11,38 ومتوسط النتائج الدراسية لمجموعة التلاميذ ذوي القلق المعتدل وعادات غير منتظمة و المقدّر بـ 10,05 دال إحصائياً، حيث قدّر هذا الفرق بـ 1,33 وعند مقارنته بقيمة CDs البالغة 4,6 نجده دال، وقد جاء هذا الفرق لصالح

المجموعة الأولى ذات القلق المعتدل وعادات منتظمة ، وهذا ما يعكس دائما التأثير الايجابي والفعال لعادات الدراسة المنتظمة على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط.

منه نستنتج أن في تفاعل كل من عادات الدراسة (منتظمة – غير منتظمة) ومستويات القلق (مرتفع- معتدل) هناك تأثير على النتائج الدراسية، إلا أن المتغير الأكثر بروزا من حيث الفعالية تمثل في عادات الدراسة (المنتظمة) والتي تتطلب ايلائها أهمية كافية من طرف الطاقم التربوي والأولياء.

تفسير نتائج الدراسة:

أسفرت نتائج التحليل الإحصائي أن هناك تفاعل بين عادات الدراسة "منتظمة- غير منتظمة" ومستويات القلق "مرتفع - معتدل" فيما يخص النتائج الدراسية ، حيث ظهر التأثير الفعال لعادات الدراسة على النتائج الدراسية بالرغم من المستوى المرتفع لقلق الامتحان وأيضا المستوى المعتدل منه، هذا ما يفسر أنه مهما كانت درجة الشعور بقلق الامتحان لدى التلاميذ إلا أن عادات الدراسة المنتظمة تخفض من حدتها وأثارها السلبية على أداء التلميذ لأن-عادات الدراسة المنتظمة- تبعث في التلميذ الثقة بالنفس والطمأنينة وتجعله يتحكم نوعا ما في ارتبائه وقلقه يوم الامتحان.

فطيلة السنة الرابعة متوسط يتعلم التلميذ ويكتسب مهارات دراسية ويتنازل عن أخرى نظرا لعدم استفادته منها خلال الفصول الدراسية، إذ كلما كانت نتائج جهده المبذول وتعبه في المراجعة غير كافية حاول مجددا تغيير طريقته بالاستفادة من الأخطاء السابقة. وهذه المحاولات في التغيير والتجديد في عادات الدراسة تمكنه من اكتساب مهارات وعادات منتظمة، تضمن له النجاح في امتحان شهادة التعليم المتوسط والتي تجعله يتحكم في توتره وقلقه لأنه متمكن من المعلومات التي بحوزته ويجيد توظيفها بطريقة منتظمة.

وعليه ونظرا لأهمية عادات الدراسة وتأثيرها الايجابي على النتائج الدراسية لا بد من أخذها بعين الاعتبار من طرف الأساتذة وأولياء التلاميذ.

وفي هذا الصدد أشار العديد من الباحثين لضرورة الاهتمام بعادات الدراسة من بينهم فيوليت فؤاد(1985) التي بينت أن تحسين عادات الاستذكار واكتساب مهارات الدراسة يؤدي إلى تحسين اتجاهات الطلاب نحو الدراسة وتحسين تحصيلهم الدراسي.(أحمد عبادة ،2001)

كما دعت الباحثة (1995) ATIDES بشدة إلى ضرورة تدريس مهارات الدراسة والتحصيل للطلاب الذين يعانون منها، وهذا ما توجي إليه الباحثة (1994) PEOLO أي ضرورة إرشاد الدراسة للطلاب الذين يعانون من مشكلات دراسية. فالتأكيد عليها وتبنيها من الناحية العلمية جد مهم من أجل التعامل وتدعيمها وتحسينها خاصة وأنها متعلمة ويمكن التعامل معها والتأثير فيها مع المعلمين عامة والمرشدين خاصة، لأنها يمكن أن ترفع من المستوى التحصيلي للطلبة. (مصطفى أبو عليا، 1993، ص 122-123)

أما دراسة كل من (محروس الشناوي و ماهر محمود الهواري، 1987) التي طبقت على 70 طالبا جامعيًا والتي هدفت إلى بحث العلاقة الإرتباطية بين القلق أثناء الامتحان و عادات الاستذكار و قد فقد أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية بين قلق الامتحان و عادات الاستذكار، لكنها لم تكن ذات دلالة إحصائية وقد فسّر الباحثان هذه النتائج بأنه كلما ارتفع القلق كلما كانت عادات استذكار الطلبة سيئة ما ينعكس سلبا على مردودهم الدراسي.

إضافة لما سبق يستوجب منا أيضا أن لا نغفل أهمية الشعور ولو بدرجة قليلة من القلق لتحريك سلوك المتعلم نحو الأداء الجيد والنجاح الدراسي، إذ في هذا الصدد توصلت دراسة بترسون (1977)، Peterson، إلى أن قدرا ضئيلا من القلق ضروري لنجاح التلميذ في حين أن القلق المرتفع يعيق نجاح هذا الأخير. (VIAU، 1994: 22)

أما دراسة هولاهان وكولر (1980)، Holahan et Kullor، التي أجريت على 65 طالبا من ذوي القلق المرتفع و 31 طالبا من ذوي القلق المنخفض فقد توصلت إلى أن درجات الطلبة في الامتحانات كانت أعلى عند منخفضي القلق بينما كانت منخفضة عند التلاميذ ذوي القلق المرتفع. (فيولا الببلاوي، 1982)

من خلال ما تقدم إذن نستنتج أن لإستراتيجية الدراسة أهمية كبيرة وأثر بالغ على تحصيل التلميذ كونها تزوّده بعدة مهارات "مهارة تحديد الأهداف ، مهارة الاستفادة من الحصص التعليمية، مهارة التخطيط ، مهارة تنظيم الوقت ، مهارة تلخيص الدروس" (محمد حامد زهران ، 2000، ص 125-128)، الأمر الذي يجعل التلميذ المقبل على الامتحان يكون مسلحا بمعارف منظمة ومرتبّة وقليلًا ما تختلط عليه الأمور، ويكون قادرا على التركيز والتحكم في مشاعر قلق الامتحان ومنه الحصول على أعلى النتائج الدراسية ،عكس التلميذ الذي يقبل على الامتحان وهو غير منظم لأفكاره وغير محضر نفسه

للامتحان ولم يتدرب على المهارات الدراسية الكافية ، بالتالي سوء التنظيم وعدم التمكن من تسيير الوقت، ما يزيد من اضطرابه يوم الامتحان ويزيد قلقه وتوتره ، مما ينعكس سلبا على تحصيله الدراسي .

المراجع المعتمدة في الدراسة :

- قائمة المراجع باللغة العربية:

- 1- أحمد حسين، اللقائي و علي أحمد، الجمل.(1999).معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس القاهرة، عالم الكتاب، الطبعة الثانية.
- 2- أحمد، عبادة.(2001). المذاكرة الصحيحة : طريقك إلى التفوق .القاهرة ، مركز الكتاب للنشر، دون طبعة.
- 3- عبد الرحمان ، عيسوي.(دون تاريخ).القياس والتجريب في علم النفس وعلوم التربية. لبنان ، دار النهضة، دون طبعة.
- 4- فيولا، الببلاوي.(1982).الشخصية و تعديل السلوك ، مجلة عالم الفكر، المجلد 13 ، العدد 2، ص45.
- 5- ليندا، دافيدوف.(1976).مدخل إلى علم النفس. لبنان، دار مكجر وهيل للتوزيع، الطبعة الثانية.
- 6- محمد حامد، زهران.(2000). الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية.القاهرة ، مكتبة عالم الكتب . الطبعة الأولى.
- 7- محمد، زيدان .(دون سنة).الصعوبات المدرسية عند الطفل. مصر، مكتبة النهضة المصرية، دون طبعة.
- 8- محمد ، محروس الشناوي و ماهر محمود، الهواري.(1987).مقياس الاتجاه نحو الاختبارات.مجلة الخليج العربي، العدد 22 ، ص 171-196.
- 9- محمد مصطفى، أبو عليا .(1993).أثر برنامج إرشادي جمعي علاجي في عادات الدراسة على تحصيل طلاب الصف التاسع، مجلة جامعة الملك سعود العلوم التربوية ،السعودية، مجلد 5، ص 122-172.

- قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

- 10- Doram, R.(1991).Dictionnaire de psychologie, imprimerie de presse universitaire de France : Vendôme.
- 11- Robert, M.(1982).Fondement et étapes de la recherche scientifique en psychologie. Paris : Maloine éditeur.
- 12-Viau ,R ,(1994). La motivation en contexte scolaire . Canada : édition du renouveau pédagogique.