مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط في المدارس الجزائرية: دراسة مسحية لعينة متكونة من أربع متوسطات بمقاطعة دائرة بوحجارولاية الطارف

Exam anxiety levels among fourth-year middle school students in Algerian schools: A survey study of a sample of four middle schools in the Bouhadjar district of El Tarf province

رقامي نادية*

طالبة دكتوراة، مخبر الجريمة والانحراف- جامعة باجي مختار عنابة

Nadia Reggami

Crime and Deviance Investigation

PhD student, Badji Mokhtar University of Annaba

nadia.reggami@univ-annab.dz

تاريخ الاستلام: 2026/02/07 تاريخ القبول: 2026/06/01 تاريخ النشر: 2026/06/02

- **الملخص:** هدفت الدراسة الحالية الى الكشف عن مستوى التواجد الفعلي لقلق الامتحان لتلاميذ السنة الرابعة متوسط والمقبلين على اجتياز شهادة التعليم المتوسط. انطلاقا من تسجيل مجموعة من الملاحظات الدالة على وجود قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على الامتحانات الرسمية (الرابعة متوسط) حيث عمدت هذه الدراسة إلى البحث في علاقته بمتغير الجنس ومتغير إعادة السنة الدراسية، كون قلق الامتحان من الظواهر النفسية التي تستدعي البحث في حيثياتها من جميع النواحي. حيث تم استخدام المنهج الوصفي المقارن، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (323) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بطريقة مسحية من مجتمع البحث الذي يمثل نفسه عينة البحث وهم أقسام السنة الرابعة متوسط بمتوسطات مقاطعة بوحجار وحمام بني صالح بولاية الطارف ولتحقيق أهداف الدراسة طبق مقياس قلق الامتحان لسارسون كأداة بحث، حيث يختبر التلاميذ الغير معيدين للسنة الدراسية أول امتحان رسمي لهم ويمكن أن يكون له قرار مصيري في مستقبله الدراسي أما التلاميذ المعيدين يختبرون تجربة سابقة وهي الإخفاق في اجتياز الامتحان. وقد أسفرت النتائج عن وجود مستوى قلق الامتحان من فئة المتوسط بأغلبية نسبية مع تسجيل تقدير لا بأس به من قلق الامتحان المرتفع أما قلق الامتحان المنخفض فهو بنسب ضئيلة نسبيا لدى عينة البحث، كما تبين وجود فروق في متوسطات درجات قلق الامتحان تعزى لمتغير النوع لصالح الاناث، مع وجود فروق في متوسطات درجات قلق الامتحان تعزى لمتغير إعادة السنة بين تلاميذ السنة الرابعة المقبلين على امتحانات رسمية وهي شهادة (BEM)، وقد تم مناقشة النتائج في ضوء خصائص عينة الدراسة وكذا الدراسات السابقة. يمكن الاعتماد على هذه الدراسة كدراسة استطلاعية لمشكلة قلق الامتحان

- **الكلمات المفتاحية:** قلق الامتحان، شهادة التعليم المتوسط

- **Abstract:** The current study aimed to reveal the actual level of exam anxiety among fourth-year middle school students preparing for the intermediate education certificate exam. Based on a number of observations indicating the presence of exam anxiety among students preparing for official exams (fourth year of middle school), this study sought to investigate its relationship to the variables of gender and repeating a grade, given that exam anxiety is a psychological phenomenon that warrants investigation from all angles. The descriptive-comparative method

*- المؤلف المرسل

was used, and the study was conducted on a sample of (323) male and female students selected using a survey method from the research population, which is the same as the research sample: fourth-year middle school classes in the middle schools of Bouhadjar and Hammam Beni Saleh districts in El Tarf province. To achieve the objectives of this study the study used Sarason's Exam Anxiety Scale as a research tool. Students not repeating a grade were taking their first official exam, which could be a crucial decision for their academic future, while repeating students were experiencing the prior failure of the exam. The results showed that the majority of the students exhibited moderate levels of exam anxiety, with a relatively small percentage reporting high level. Low levels of exam anxiety were found among the research sample. Differences were also found in average exam anxiety scores based on gender, favoring females, and differences were also found based on whether the student was repeating a grade. The fourth group, those preparing for official exams, specifically the BEM certificate, had their results discussed in light of the study sample characteristics and previous research. This study can be considered a preliminary investigation into the problem of exam anxiety.

- **Keywords:** exam anxiety, intermediate education certificate

- مقدمة:

يعتبر امتحان شهادة التعليم المتوسط من الامتحانات الرسمية في النظام التعليمي الجزائري الذي يؤهل التلميذ للالتحاق بمقعد بيداغوجي بالثانوية اويوجه الى مراكز التكوين المهني والتمهين .وهذه الحتمية التي تفرض على التلميذ زيادة الاجتهاد في طلب العلم والمعارف وبالتالي زيادة الضغط على التلميذ في إبراز مدى قدرته المعرفية على اجتياز هذا الامتحان الرسمي الذي يقترن بفترة المراهقة وما يرافقها من التغيرات المتداخلة في تكوين شخصية التلميذ وكذا نقص الخبرة في التعامل مع الامتحانات الرسمية وهذا يولد نوع من التوتر الذي يرافق استعداد التلميذ لاجتياز هذا الامتحان ويصطلح على تسميته في التراث الادبي النفسي بقلق الامتحان.

وانطلاقا من هذا المبدأ نحاول تقديم رؤية متوازنة نستند فيها إلى الأسس النظرية القوية مع رؤية منفتحة على الجانب التطبيقي هذا الأخير الذي اثبت براعة وهومعيار تقصي في كل البحوث. وسوف نتعرض إلى ظاهرة القلق اثناء الامتحانات الرسمية في الجزائر بمزيد من البحث والدراسة.

- إشكالية الدراسة:

إن النظام التعليمي الجزائري موحد فيما يخص المنهاج والتعليم والتقويم في مسيرة طالب العلم ... وهذا الواقع التعليمي يفرض على التلميذ النجاح في الإمتحانات الرسمية وهي: إمتحان الخامس إبتدائي والرابع متوسط والبكالوريا. من أجل الرقي إلى مراحل تعليمية أكثر تقديرا

في المجتمع وربما تطلب الأمر أكثر من مهارة علمية نوعية مثل (إتقان أكثر من لغة اجنبية، ومستوى تحصيلي مرتفع في التخصص العلمي المتمدرس به التلميد) أو مهارات تدريبية مثل (الحاسوب، والذكاء الإصطناعي) ويمثل إمتحان شهادة التعليم المتوسط من الامتحانات الرسمية التي سوف يؤخد كعينة من الامتحانات الرسمية الأخرى بمزيد من التنقيح والدراسة وصولا الى تاثيره على التلميذ والأسرة التي تستوجب على الإبن الكفاءة والإمتياز والتحصيل العلمي والمعرفي سعيا منها لتحقيق مستقبله المهني دون الدراية بالعوامل المحيطة بالتحصيل الدراسي من المدخلات البيئية أو المدخلات الجسمية أو المدخلات الثقافية أوالمدخلات الإقتصادية أو المدخلات المتعلقة بالمدرسة والمنهاج أو المدخلات النفسية هده الاخيرة نذكر منها القلق الذي يعتري التلاميذ وهومقترن بالإختبارات التحصيلية ويمكن ان يكون اكثر حدة وتاثيرا على أداء التلميد في الاختبارات الرسمية وعليه نجد المصطلح المشتق من القلق وهوقلق الإمتحان (بإعتباره متعلق بموقف الإمتحان فقط وما يحيط به من يوم إعلان رزنامة الإمتحانات إلى غاية إنتهاء آخر إمتحان) وهذا الاخير يكون إنعكاسه على الأداء التحصيلي للطالب.

ويعد بديهيا أن يشعر الإنسان بالتحفيز في المواقف الإمتحانية ولكن التساؤل المطروح هو: لماذا تتشكل الصعوبات التعليمية وينخفض أداء الطالب إذا إرتفع القلق . هنا نتدارك الأمر في أن الدرجة المتوسطة لقلق الإمتحان قد تكون إيجابية ودافعة للتقدم في حين يمكن أن يتعثر الاداء والإنجاز في مقابل الدرجات المرتفعة من قلق الإمتحان تكون سلبية"عامل معسر" وهذا ما اكده (المندلاوي، 2025) من أن مجمل الاحاسيس الايجابية كالاهتمام تعمل على تحفيز قدرة المتعلم ومرونة الدماغ المعرفية وعلى النقيض منها تعتبر المشاعر السلبية كالقلق كعامل مثبط اومعيق وتزيد من الاجهاد وبتالي ضعف الأداء الادراكي والتحصيل الدراسي.

كما يزودنا الباحث بالإجابة على التساؤل الفرعي الذي مفاده هل الزيادة في قلق الإمتحان مرتبط بالإمتحانات الرسمية. فيستطرد قائلا أن طبيعة الإمتحان نفسه وتفاصيله (الهالة التي تحيط بأي إمتحان) لها دور واضح في زيادة الضغط وبتالي زيادة المشاعر والأحاسيس السلبية من القلق وبالنظر إلى كينونة الإختبارات الحاسمة التي تحدد مستقبل الطالب المهني وربما والحياتي مثل إمتحان الثانوية العامة (البكالوريا) ترتبط بكمية أكبر من القلق، وكلما زاد الغموض في الامتحان من ظروف إجرائه ونوعية الأسئلة الى طريقة الاجابة وكيفية التصحيح (حيث يعتمد في الجزائر إلى تصحيح أوراق الاخبارات الرسمية خارج الولاية الممتحن فيها الطالب) كلما كان القلق أشد حيث تعتبر في مجملها أسئلة خفية يطرحها الطالب بينه وبين ذاته، مما يطرح أهمية القيام بالتدريب والتعرف على الإمتحان وأسلوبه وأسئلته بشكل كاف وصحيح وهنا إشارة اكيدة على برامج التدريب على الامتحانات والتمكن في مهارات الامتحان التي تشمل مهارة المراجعة والإجابة

وغيرها من المهارات وأيضا يطرح أهمية التواصل بين الهيئات المسؤولة عن إعداد الإمتحانات وتحضيرها وإجرائها بين الطلبة ومدى حاجة الطلبة إلى الإرشاد في التعامل الصحيح مع الموقف الامتحاني (الغرير وأبوأسعد، 2009).

كما يمكن أن يتداخل القلق الزائد لدى الفرد في العمليات العقلية للفرد من إستقبال المعلومة وتفسيرها وتحليلها وإسترجاعها من خلال توليد صعوبة على مستوى تشكيل المعلومة ككل وعلى فعالية تنظيم المادة عند التعامل مع المعلومات كما أنه يجعل صاحبه أقل مرونة ويفتقر إلى وسائل متطورة في إدارة القلق (عبدوني وصياد، 2013).

وتعتبر الدرجات العالية من القلق في غاية الخطورة من خلال إعاقة الأداء، فاالقلق يعد مثالا تقليديا لمنحى حرف "u" بالشكل المقلوب بالنسبة للأداء أي أن القلق الخفيف يساعد على التكيف والقلق المفرط ضار (Sheril.johnson. & al, 2016).

والمحتوى التعليمي الذي يفترض أن يتمكن منه الطالب في مستويات معينة من التعليم الجزائري مثل (إمتحان نهاية المرحلة الإبتدائية، إمتحان نهاية المرحلة المتوسطة،إمتحان البكالوريا، إمتحان الماجستير، إمتحان الدكتوراه) يضعه في مواقف ضاغطة وبالتالي مستوى معين من قلق الإمتحان ونختار من الإمتحانات السابقة الذكر الإمتحانات الرسمية للمرحلة المتوسطة "الرابعة متوسط". فهي تجمع بين متغييرين هما فترة المراهقة أغلب الطلاب بين (13إلى 17 سنة) وبين الإمتحان النهائي نلاحظ أثناء فترة الإمتحان شكوى من العصبية الزائدة والصداع والخوف والشعور بالتعب والعجز أمام الكم الضخم من الدروس ويمتد ذلك إلى الشكوى من إضطراب النوم ولأن الطالب يكون قليل الخبرة في التعامل مع الإمتحانات الأساسية يجعله عرضة لقلق الإمتحان.وإجتمعت هذه الأعراض في إضطراب قلق الامتحان الذي تناوبته الكثير من الدراسات السابقة من مثل الدراسة التي تؤكد لنا حقيقة وجود علاقة إيجابية بين الدرجات والعلامات المرتفعة في التحصيل الدراسي والقلق الذي يكون بمستوى خفيف أيضا دلت هذه الدراسات على كون وجود طائفتين من الطلاب مرتفعي القلق يتسمون بالميل إلى العزلة بالمقارنة مع منخفضي القلق الذين يتميزون بالميل إلى الإجتماع والإشتراك في الأنشطة المختلفة كما كان القلق مقرونا بنسبة الذكاء في أن هذه الأخيرة مسؤولة عن مدى القلق لدى الأطفال فإذا كان لديهم قلق شديد ومرتفع فإن ذلك أدى إلى وصولهم إلى تحصيل دراسي تعليمي ومعرفي أفضل بكثير من الأطفال منخفضي القلق حيث كان تحصيل هؤلاء متدنيا جدا (نصر الله، 2010).

وتتفق دراسة (أديب الخالدي، 2003) مع الأعمال السالفة العرض من حيث أن "الطالب المتفوق تحصيليا بأنه يعتمد على نفسه في إنجاز أعماله دون الإستعانة بغيره وله القدرة على

توجيه سلوكه وتحمل المسؤولية ويشعر بقيمته الذاتية، وتقدير الآخرين له كما يشعر بالحرية في التخطيط لمستقبله بنفسه، ويشعر في الوقت ذاته بالإنتماء إلى أسرته فيتمتع بحب والديه ويجد متعة كبيرة في العمل مع زملائه ومدرسيه ولا يميل إلى الإنطواء ولا يستبدل النجاح الواقعي في الحياة والتمتع بالنجاح التخيلي أوالتوهم وما يتبعه من إشباع جزئي غير دائم ولا يشكومن الأعراض العصابية أو أي مظهر من مظاهر الانحراف النفسي (الجيلالي، 2016، ص. 93).

وتورد لنا دراسة (الجيلالي،2008) أن مميزات الطالب المتفوق تحصيليا أنه لا يعاني من مستوى عال من القلق أيام الإمتحانات هنا يتدخل إدراك الطالب المتفوق لحدث الإمتحان على أنه سبيل لتقييم فقط وليس حكم على داته بالسلب أو بالإيجاب من خلال إتمام أعماله بالتنظيم والتخطيط خلال السنة الدراسية، فهويتميز بتقييم صعوبة المواد الدراسية والتهيؤ والإستعداد لها بإتباع طرق عمل دراسية سليمة وهذا ما يجعله لا يعاني من أعراض عصابية أيام الإمتحانات ويكتسي القلق عند هذا الطالب الطابع الموضوعي ويشجعه على الإجتهاد والإستعداد الجيد للإمتحان (الجيلالي، 2010).

وإستقصت دراسة (رشاد صالح دمنهوري، 2002) بعنوان "بعض العوامل النفسية والإجتماعية ذات الصلة بالتوافق الدراسي عند بعض طلاب جامعة الملك عبد العزيز" حدود القلق عند الطلاب وربطته بالتوافق الدراسي الذين يتسمون بقلق أقل هم الاكثر توافقا. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الأكثر توافقا دراسيا وأقرانهم الأقل توافقا في قلق الإمتحان لصالح الطلاب الأكثر توافقا (علي، 2017).

ونعرض ما قدمته دراسة (طارق محمد حمزة ومصطفى حفيظة سليمان، 2007) التي جاءت بعنوان: "قلق الإختبار وعلاقته بالأداء الأكاديمي وبعض المتغيرات الديموغرافية عند طلاب كلية التربية بنزوة"والتي أكدت حقيقة التأثير السلبي لقلق الامتحان على مستوى الأداء الأكاديمي للطلاب (علي، 2017). وفي السياق ذاته كانت دراسة بوتيرة والأسود (2020): حيث وظفت المنهج الوصفي التحليلي، ومقياس قلق الإمتحان كاداة بحث، وأظهرت نتائج دراستهما أن قلق الإمتحان المرتفع موجود وقد تم ربطه بعامل الخوف من الإمتحان وهذا الأخير يظهر عندالإناث أكثر من الذكور (رحماني، وفتال، 2023).

وتناولت دراسة العضيبات (2021) موضوع قلق الإختبار من خلال هدفها المسطر وهوالتعرف على مستوى قلق الإمتحان في مادة الرياضيات وكانت نتائجها تعبر عن إيجابية قلق الإمتحان في مادة الرياضيات بمعدل متوسط إلا أنها تتسارع وتيرته مع قرب وقت الإمتحان ليتحول إلى قلق الإختبار المرتفع (الزهراني، 2025).

ومن إستقراء ما تم عرضه من دراسات وبحوث وتحقق من فرضيات معينة ودحض فرضيات أخرى يمكننا التأكيد على أنه يوجد قلق الإمتحان لدى عينات إختلفت حسب الدراسات من أقسام الإبتدائي إلى الإعدادي أي مايعادل المتوسط في النظام الجزائري إلى الثانوي وحتى الكليات والجامعات توجد علاقة إرتباط بين قلق الإمتحان والتحصيل الدراسي كما كانت المقارنات من خلال المنهج الوصفي التحليلي وإستنتاجات أن قلق الإمتحان أكثر عند الإناث منه عند الذكور، كما تخصصت بعضها في قلق الإمتحان الخاص بمادة معينة مثل الرياضيات، أو دراسته مع متغير عامل الذكاء والإنطواء وربما نتساءل أن كان قلق الإمتحان مرتبط بالسنة الدراسية العادية أو يزيد في الشدة والضغط في الأقسام المعنية بالامتحانات الرسمية (أقسام الرابعة من التعليم المتوسط) وعليه كانت الدراسة الحالية. ويهدف هذا البحث إلى تقصي لحقيقة مستوى قلق الإمتحان في المتوسطات الجزائرية وبالضبط في أقسام الرابعة متوسط ونهدف إلى تحديد مدى إنتشار قلق الإمتحان والتي تطرح التساؤل الرئيسي الآتي:

- ماهو مستوى قلق الإمتحان بين تلاميذ أقسام السنة الرابعة متوسط في المدارس الجزائرية؟
- هل توجد فروق في مستوى قلق الامتحان لدى طلاب السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير النوع (أنثى، ذكر)؟
- هل توجد فروق في مستوى قلق الامتحان لدى طلاب السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير إعادة السنة (معيد، غير معيد).

وهذا يولد الفرضيات التالية:

- لتلاميذ أقسام السنة الرابعة متوسط مستويات مختلفةمن قلق الإمتحان على مقياس قلق الإمتحان.
- لا توجد فروق في مستوى قلق الامتحان لدى طلاب السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير النوع (أنثى، ذكر).
- لا توجد فروق في مستوى قلق الامتحان لدى طلاب السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير إعادة السنة (معيد، غير معيد).

- **أهمية الدراسة:** تنبثق أهمية الدراسة من خلال طبيعة الموضوع المعالج محل البحث والتقصي والمتعلق بمشكلة قلق الإمتحان على إعتبار أنها من المشكلات التربوية في نظامنا التعليمي الجزائري الذي تتفاعل فيه كل المركبات من سن المراهقة الحساس إلى أهمية شهادة التعليم المتوسط في المسار التعليمي للتلميذ بحيث نسعى للوقوف على الخطة المسقبلية فيما يخص قلق الإمتحان

من خلال تبصير القائمين على العملية التعليمية بأهمية الموضوع وفتح باب البحث والتقصي عن الحلول الناجعة من أجل ترشيده.

I.تحديد مفاهيم الدراسة:

1. مفهوم قلق الامتحان:

1-1- التعريف اللغوي: القلق (لغة):مشتق من الفعل قلق.. معناه الاضطراب والانزعاج وعدم الثبات الانفعالي عدم الاستقرار في مكان واحد، مع شعور الهم، ويعرفه ابن منظور (1999) بأنه من الفعل قلق معناه اضطرب ولم يسكن، وهويعكس تغير من وضعية مستقرة إلى نقيضها المظطربة ومعناه الخوف وعدم الاطمئنان الذي يصيب الطالب في المواقف التقييمية (ابن منظور، 1999). والامتحان هو اختبر مقدار الشيء.

1-2- التعريف الاصطلاحي: القلق هوعبارة عن "حالة من التوتر الجسمي والنفسي في أن واحد تتميز بالخوف غير المحدد الذي تتراوح درجته بين الحيرة والفزع وبعض الانطباعات الجسمية المؤلمة مثل ضيق التنفس وهي من الحالات المألوفة في أنواع الذهان (مثل الكآبة) والعصاب (الوهن النفسي) وعصاب القلق...الخ، والقلق (العصاب) يقصد به نوع من أنواع العصاب يتميز باساس دائم من الحصر تتشبث به بعض نوبات القلق الشامل يكون لها سبب موضوعي (السالمي، وأخرون، 1998، ص ص.197- 198).

1-3- التعريف الاجرائي: قلق الامتحان يقصد به الدرجات التي يتحصل عليها تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط على مقياس قلق الامتحان. ويمكن الاستدلال على هذا النوع من القلق من خلال الدرجة العالية التي يتحصل عليها الفرد في مقياس قلق الامتحان (لصاحبه سارسون) هذا الأخير الذي يقيس البعد المعرفي في 23 عبارة والبعد الجسمي في 11 عبارة والبعد السلوكي في 4 عبارات واعتمادا على مدى الدرجات الذي يتراوح بين (38-152) كحد أقصى وأدنى.

ويصنف مستوى القلق اعتمادا على المجموع الكلي وفق: (75) درجة فما دون قلق منخفض واعتبار من (76-104) درجة تصنف كقلق متوسط أما أكثر من (105) درجة تصنف كقلق مرتفع. كما تباحث العديد من العلماء في الموضوع المشتق من القلق العام وهو قلق الإمتحان من أمثال: ماندلر Mandeler Spielberger.Wine.Sarason. علي محمود شعيب، لمعان الجلالي. وسوف نستعرض مفاهيم القلق عند بعض الباحثين حسب أقدمية الدراسة والبحث في هذا المجال إتفقا كل من (ماندلر، وساراسون، 1952) على تحديد قلق الإمتحان بأنه "حالة إحساس الفرد بإنعدام الراحة النفسية وتوقع حدوث العقاب يصاحبه الشعور بفقدان الفائدة، ورغبته في الهروب من الموقف الإمتحاني مع زيادة في ردود الأفعال الجسمية" (الجلالي، 2010، ص.291).

أما (واين، 1971) فيرى أنه نوع من الإستجابات العاطفية المتداخلة مع النشاط المعرفي وهنا يشير الباحث إلى الإختلاط في المعالجة المعرفية على مستوى العقل (يحدث تشويه في المعالجة المعرفية للمعلومات) إتجاه المواقف التقويمية بإعتبار الإمتحان مصدر تهديد للذات وليس موقف تقييمي فقط (الجلالي، 2010).

ونستند إلى تعريف (دوسيك،1980) لقلق الإمتحان بأنه "شعور غير سار، أوحالة إنفعالية تلازمها مظاهر فسيولوجية وسلوكية معينة وتلك الحالة الإنفعالية يختبرها الفرد في الإمتحانات الرسمية ومواقف التقييم االأخرى" (سايحي، 2012، ص. 76).

كما يعرف فيصل الزراد قلق الإمتحان بأنه "نوع من القلق المرتبط بمواقف الإمتحان ويتسم بالتوتر والإنزعاج فيشعر الطالب بالتهديد لذاته ولا يعتبر الموقف الإمتحاني كتقييم لمعارفه المكتسبة فقط، فيرافقه شعور بالخوف والقلق إذا تواجد بدرجات مرتفعة فتؤثر في أداء التلميذ وإجابته عن أسئلة الإمتحان وغالبا ما يسوء أداء الفرد ويحصل على درجات منخفضة (الزراد، 1984، ص. 64). أما مي محمد موسى فتصفه بأنه شعور بالضيق يسبق الامتحان اواثناء اجرائه يتزامن مع خفقان القلب وكثرة التفكير وبتالي تحدث الاعاقة في الأداء الجيد للاختبار (موسى، 2016).

ويضيف حامد زهران تعريفا لقلق الإمتحان على أنه: مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس قلق الإمتحان (الدرجة الكلية) ويحتكم الى تمكن الطالب أو فقدانه لمجموعة مهارات أداء الامتحان التي في غيابها يستجيب بطريقة غير موضوعية وإعتبار مواقف الإمتحان مهددة وتثير الإنزعاج والإضطراب ومعاناة رهبة الإمتحان والإرتباك والتوتر أثناء الإمتحان (زهران، 2000)؛ ويضيف (زهران، 2005) هو الجمع بين شعور القلق والتوتر اللذان يعمل الطالب على ربطهما بالامتحان وليس ظهوره مقتصر على الطالب بل على الأسرة أيضا ويقترح ترشيده من أجل الأداء الجيد، وهناك من الباحثين من يفسر لنا بأن القلق الذي يعتريك عندما تتقدم لإجتياز إمتحان ما يتصف بمجموعة من الأعراض النفسية والفسيولوجية مما نستدل على هذه الحالة بقلق الإمتحان ويمكننا ذكر بعض هذه الأعراض كالآتي:

- الشعور بالنقص وكثرة التفكير في الاخفاقات، الشعور بالقيئ والإغماء والإسهال مع إحساس بالأرق والكوابيس
- الخبرات السلبية في الماضي وإعتقادات خاطئة عن الإمتحانات بأنها تهدف إلى تصنيف الطالب سيئ اوحسن، كما نلاحظ إنخفاض أداء الطلاب على الإمتحان مما يعكس تحصيل دراسي ضعيف. وهذا بالمراعاة مع مسيرة الطالب الجدية في الاقبال على الدراسة.

- قلة التركيز والشرود والنسيان وصعوبة في الحفظ. حدوث اضطراب على مستوى العمليات العقلية والمعرفية.

1- 4- نواع قلق الامتحان: انطلاقا من ماهية القلق بصفة عامة التي تعتبر إشارة إلى وجوب التأهب والاستعداد للخطر نجد أن قلق الامتحان هو نذير وإشارة مهمة ونافعة للذات من أجل أن تتبنى المسار الأدائي الصحيح ويمكننا تميز نوعين من القلق وهما:

1-4 -1- قلق الامتحان الميسر: بعبارة أخرى القلق المحمود أو المعتدل وهو يعمل كمحرك يدفعنا نحو تطوير من ذواتنا بالعمل والدراسة ومواجهة المواقف التقييمية أو الفجائية بنوع من التسلح بالخبرات الايجابية والمعارف لمواجهته بنجاح. وبدلك نشعر أن إحساس قلق الدافع ضروري من أجل نمونا وتحقيق غاياتنا وأهدافنا في الحياة دون التهرب أو الإفراط في القلق. بالجد والاجتهاد. ويمكننا أن نوضح بأنه توجد مستويات مثالية للقلق والتي تعمل على تحفيز الطالب من أجل الإستعداد الجيد للإمتحان من خلال المراجعة والإجتهاد والتركيز أثناء الإجابة على ورقة الإمتحان وفق تحليل منطقي للموقف التقييمي. كما أن القلق يختبره الناس بدرجات متفاوتة من حيث الشدة والمظاهر السلوكية فطالما بقي في مجال وعي الشخص ومعرفته فيدفعه إلى تهيئة طاقاته من أجل التصدى للمثيرات بنجاح فهوقلق خارجي المنشا أو طبيعي (الحريري، 2011).

اعتمادا على الدراسات التي تناولت موضوع قلق الامتحان وعلاقته بالأداء في البيئة المدرسية التي أكدت على أن العلاقة بينهما محنية وتأخد الشكل u بالمقلوب حيث نعتمد في المنحنى على إسقاط القلق المرتفع والمنخفض على حافتي الحرف بينما يكون إسقاط القلق المتوسط وسط الحرف وهذا معناه كلما كان القلق متوسط الحدة كلما كان الطالب أكثر إتزانا وموضوعية في التعامل مع الامتحان وبالتالي الأداء المرتفع. وهو ما أكده (يركس ودودسون، (1908) (dedson & yerkes) في أن إثارة القلق عندما تكون منخفضة أو غائبة فإن أداء الفرد يكون ضعيفا أو غير كافي معناه غياب الدافع للعمل وكذلك فإن الإثارة عندما تكون قوية جدا (قلق الإمتحان مرتفع) فإن الأداء يتدهور (الوحش 1998).

فهو إذن انطلاقا من كونه قلق ميسر فهو معتدل وإيجابي ودافع إلى الإنجاز. ويساعنا على التفاعل الجيد مع الأخطار وفي الاستعداد للإنجاز مهماتنا بشكل الصحيح وموضوعي. فالطالب يعيش الحياة الواقعية من خلال اجتهاده بالاستعداد الجيد لامتحاناته والمراجعة والتخطيط الجيد للامتحان وبالتالي يكون تحصيله مرتفع ويحقق طموحاته في الحياة .

1-4 -2- قلق الامتحان المعسر: ومن صفاته أنه يكون بنسب عالية من مستويات القلق بالإضافة إلى تأثيرها سلبي في توليد نوع من الكف في الدافعية للإنجاز وبالتالي ما ينجر عنها من انخفاض في الأداء التحصيلي. وهو نوع من الإفراط في القلق فيولد أعراض جسمية من توتر الأعصاب

وتشويش في المعالجة الصحيحة للمواقف التقييمية فينشغل الطالب بدفاعات خاطئة ويدق جرس الإنذار والتهديد ويستجيب لذلك بنوع من الذعر والهروب من المواجهة والتفاعل بسلبية مع المواقف التقييمية والمبالغة في الانفعال بحيث يعوق أداء الطالب وبالتالي يكون أداءه التحصيلي منخفض ويشرح ذالك (المندلاوي، 2025). إلى أن تاثير أنماط التفكير السلبي تدعم دائرة القلق وتجعل الطالب القلق يطور تحفيزات معرفية تجعله يفسر المواقف الضاغطة والغامضة على أنها تهديد محتمل ويرجعه إلى أسباب عدة منها نقص المهارات الاجتماعية ونقص كفاءة إدارة الانفعالات.

وهو عكس المستويات العالية والمنخفضة جدا التي تأتي بأداء ضعيف على ورقة الإمتحان حيث أن القلق المرتفع ينشغل الطالب بدفاعات خاطئة وتوتر ومنه يكون أداءه ضعيف وهوكذلك بالنسبة إلى الطالب الذي لا يحركه إنفعاليا الموقف التقييمي فيهمل دراسته بعدم الإجتهاد وبالتالي يكون أداءه ضعيف. إذن بالنسبة إلى قلق الإمتحان لا إفراط ولا تفريط وكل هذا يمكننا من التميز بين نوعين رئيسين من قلق الإمتحانوهذا معناه وجود ذروة تحمل الطالب لنسبة معينة من القلق يكون أدئه مثاليا ثم يتهاوى الأداء مع زيادة نسبة القلق. ويرجع تفسير ذلك إلى عدم القدرة على التركيز والتشتت وفقد القدرة على التحكم الادائي الجسماني والاجتماعي وهي أفكار لاعقلانية عن الإمتحان يغذيها القلق المفرط (عطية، 2008).

2-المقاربات النظرية للقلق الامتحان: إنطلاقا من الفكرة العامة للقلق والذي يهدف الفرد من خلال إستجاباته إلى التكيف وحفاظا على ذاته من الخطر المحتمل، وإحاطة بهذا الخطر الذي يمكن أن يكون في خانة الخطر الحقيقي ويكون القلق كإستجابة إنفعالية موضوعية وفي النقيض من ذلك يمكن أن يكون الخطر غير موجود وإنما في إنفعالية الفرد وبالتالي يكون القلق كإستجابة مرضية.

وإستنادا لما سبق ذكره نجد قلق الإمتحان يضع في صنف القلق الموضوعي والذي تم تفسيره من جهة نظريات علم النفس كالتالي:

2-1- نظرية التحليل النفسي: عندما أعطى "فرويد" تفسير للقلق بأنه خبرة إنفعالية مؤلمة وإشارة إنذار للذات من أجل التسلح بأساليب دفاعية ووقائية ضد هذا التهديد المحتمل وهذا التهديد هو مكبوتات اللاشعور. وفي خضم هذا التفسير نجد "سيغموند فرويد" قد تحدث عن القلق الموضوعي (الواقعي) إنطلاقا من تجربة إنفعالية مؤلمة تنجم عن إدراك خطر فعلي في الواقع المعاش وهو يأخذ دالاته الأساسية من خبرات الفرد السابقة.

كما نجد تحت تسميات أخرى وهو القلق السوي ويقترب من مفهوم الخوف، وهذا يستدعي الإستجابة للتوتر ويدفعه نحو عمل شيء إزاءه، وهذا النوع من القلق يرتبط - بالأنا (عبيد، 2008).

إذن إنطلاقا مما سبق ذكره نجد المدرسة التحليلية أعطت تفسير لقلق الإمتحان الواقعي الدي ينشأ في فترات الإمتحانات التقويمية للتلاميذ (معناه الخطر حقيقي). فيستجب الطلاب وفقا لخبراتهم السابقة عن مواقف الإمتحانات وهي تبدأ بالخوف من الإمتحان وتنتهي بالقلق أما البسيط أو المتوسط أو القوي. كان يكون الطالب غير مستعد (من الحفظ والمراجعة والتمكن من أداء الإمتحان) ويفاجئه المعلم بأن يطلب منهم إجراء إمتحان في مادة ما.

أما "هورني" فترجع القلق إلى ثلاث عناصر أساسية تبنى عليها منشأ القلق وتربطه بمجموعة من العوامل، يمكن أن تكون مشاعر الحرمان، أو المعاملة الوالدية المختلة من التسلط والعدوانية أو يرجعها إلى الظروف البيئية وتعقيداتها وهي (عبيد، 2008): الشعور بالعجز؛ الشعور بالعدوانية؛ الشعور بالعزلة.

فتسمح لنا مقاربة "هورني" من إدراج قلق الإمتحان تحت عنصر الشعور بالعجز حيث يستجيب الطالب بإنه لا يستطيع الحفظ ويعجز عن الفهم ولا يمكنه التذكر ويستجيب بالكف عن الإستعداد وعن أداء الإمتحان بالصورة المطلوبة وكل ذلك مرجعيته إلى قلق الإمتحان.

2-2- النظرية السلوكية: ويعتبر المؤسس الأول لهذا الإتجاه (جون واطسون) في مسيرته البحثية قد إستطاع توليد خوفا لدى الطفل (ابرت) البالغ (11شهر) والذي في عاداته اللعب مع الحيوان ثم عمد (جون واطسن) إلى إقتران رؤية الحيوان مع المثير المنفر والمخيف وهو الصوت المرتفع المفاجئ وبعد حدوث هذا الإشراط إقترن المثير المزعج بالحيوان فتعدت العلاقة إلى خوف الطفل من الحيوان بعدما كان لا يثير خوفه. ومن هذا المبدأ تتطور إشتراطات الإنسان من المواقف المختلفة فربط الطالب الإمتحان بالخوف يصبح يخاف من الإمتحان.

ويرجع أصحاب المدرسة السلوكيةمنشأ القلق إلى إعتبار أنه إستجابات مكتسبة تعلمها الفرد نتيجة الإشراط الكلاسيكي (مثير- إستجابة) معناه رد فعل إنفعالي شرطي، أي أن المثيرات التي عمدت إلى إكتساب الفرد إستجابة معينة مثل إستجابة الخوف والفشل هي خبرات سابقة مر بها الفرد ولدت هذه الإستجابات ويكون التفرقة هنا بالرجوع إلى واقعية المثير وموضوعية الإستجابة. معناه إذا كان المثير فعلي (موضوعي وكانت الإستجابة واقعية معناه شيء عادي أما إذا كان المثير موضوعي وكانت الإستجابة هي القلق فهذا معناه أن الفرد تعلم القلق من الخبرات السابقة والتي غالبا ما تكون سيئة وسلبية، جمعها الطالب مثلا عن الإمتحان فتشكل لديه رد فعل إنفعالي شرطي موسوم بقلق الإمتحان.

وفي هذا السياق نجد دراسات (مندلر وساراسون، 1952) التي حاولت تفسير قلق لإمتحان إنطلاقا من علاقته بالأداء وأرجعت ذلك إلى وجود أن الإستجابات الإنفعالية للطلاب أثناء موقف الإمتحان هي عبارة عن دوافع نفسية متعلمة وهما: دوافع لها علاقة بطبيعة الأداء تكون الإستثارة من خلالها عبارة عن مجموعة من السلوكيات التي تعمل على أنهاء الأداء بالشكل الطبيعي والموفق إلى حد ما. وإما أن تكون دوافع متعلمة مرتبطة بالقلق (البكر، 2014).

وتزودنا بالباحثة بإستفاضة من الشرح من خلال أن الدوافع المتعلمة المرتبطة بالقلق تفرز إستثارتين متناسقتين من الأنماط السلوكية وهما: "الجهد المتعلق بالأداء والذي يعمل على إنهاء الأداء وبالتالي خفض القلق، وثانيهما الإستجابات التي تستثار ذاتيا من الفرد ولا علاقة لها بالأداء وتتمثل في شعور الفرد بعدم الكفاية من العجز وفقدان الإحترام للذات والمكانة وتوقع العقاب (البكر، 2014، ص. 22).

وإنطلاقا من الشروحات السابقة يمكننا الاشارة إلى أن قلق الامتحان إذا كانت استجابات الطلاب المتعلمة عن الموقف خاصة بالأداء وأنه عليهم بذل الجهد والتركيز على مطالب المهمة في ورقة الأسئلة وتكثيف المذاكرة والإستعداد الجيد للإمتحان وهنا يعكس لنا القلق الميسر والجيد وفي النقيض من ذلك نجد أنه إذا كانت إستجابات الطلاب المتعلمة عن الموقف الإمتحاني لا تمثل الأداء وهي بعيدة كل البعد عن ما يتوقع منه في مطالب المهمة في ورقة الأسئلة وأرجع ذلك إلى خبرات متعلمة من الخوف من الفشل والرسوب والعجز والكف والهروب فإن الطالب يبتعد عن الأداء الجيد في الإمتحان ويعكس هذا القلق المعسر والذي يحتاج إلى تدخل علاجي.

3- نظرية الدافع: والتي تنظر إلى القلق بإختلاف وظيفته هذه الأخيرة مرتبطة بمستوى القلق، والتي يمكن أن تكون حالة القلق مصاحبة لسلوك الفرد أوقد تكون من دوافع السلوك، فإقترانها بشيء دال في حياة الإنسان تجعل القلق دافع مما يسهل السلوك وبالتالي تتضح الخطوات المؤدية إلى الأهداف المنشودة وبأساليب تتوافق مع الهدف المراد مثلا الإستعداد لموقف الإمتحان، فالطالب يظهر طاقة أكبر ولمدة أطول عما لوكان بدون قلق فاهذا الاخير يعمل كدافع للطالب من أجل الزيادة في ساعات المراجعة وبذل جهد أكبر والصبر على التعب والسهر في الليالي وجمع المعلومات من مصادرها ومن المعلمين قبل الإمتحان وجمع الزاد المعرفي من أجل التسلح لمواجهة الإمتحان بنجاح ففي هذه الحالة يكون دور القلق ميسرا ومؤديا إلى إستجابات مناسبة لموقف الإمتحان لتحقيق أداء مرتفع (الجيلالي، 2016).

ومن النتائج التي توصل إليها أصحاب نظرية الدافع هوعلاقة تأثير القلق على الأداء من خلال علاقة طردية حيث أن الطلاب الذين لديهم قلق الإختبار المرتفع يستثارون عندما ترتبط

إستجابات القلق عندهم بمواقف التقييم فالقلق يتخذ سمة الدافع وذلك يتجسد وفق الآتي: إذا كانت الإستثارة مرتفعة والدافع في مستوى مرتفع ليصبح سلوك الطالب غير سوي ومبعثر ويحدث خلل في الأداء والإنجاز في حين أن الطلاب الموسومين بقلق الإمتحان المنخفض يوافق ذلك مستوى متدنى من الدافع في الإمتحان مما يولد لديهم الشعور بالراحة والهدوء وغياب العراقيل التي تؤثر سلبا على الإنجاز والأداء" (البكر، 2014)

4-2 : النظرية الوجودية: ويرى الوجوديين حسب وجهة نظرهم بأن القلق يتجسد في خبرة وجودية كامنة، مقترنة بالبشر ونشأتهم، وأنه كفاح الفرد ضد العدم والمجهول وما يمكن أن يحدث في المستقبل، تاريخ الفرد حافلا بمواجهات ضد مواقف غامضة ومبهمة، ومهددة له في صراعه من أجل البقاء، فالقلق يدفع الإنسان إلى المثابرة (وهذا يجسد القلق كدافع وهو إيجابي) وبدل النشاط لأجل مواجهة الظروف المختلفة، وهذا يعكس الطالب الذي يشعر بالقلق الدافع في الإمتحان ويجعله ينجز مهماته ويطور من ذاته ولا يقيم الموقف بأنه عائد إلى نشأته وظروف حياته من العوامل ومسببات القلق فيتكون لديه القلق المرتفع.

وعليه فإن مرجعية القلق بالنسبة إلى الوجوديين هي الخوف من الفشل، والإحباط المتكرر، وخبرات حياتية سلبية. ويشير (شيدلتسكي واندلر) إلى أنواع معينة من المواقف التي تكون مسؤولة عن إثارة القلق لدى الفرد كالعلاقات الشخصية والتهديد المادي والغموض وأي شئ أو موضوع مفاجئ ومبهم بالنسبة للفرد (الجلالي، 2016).

2- مرحلة التعليم المتوسط: هي المراحل التعليمة الالزامية التي تتضمن الأقسام الأولى والثانية والثالثة والرابعة متوسط والتي يلتحق بها التلاميذ بعد حصولهم على شهادة التعليم الابتدائي (مستوى الخامس ابتدائي) وتنتهي باجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط. ويعتمد على التقويم البيداغوجي في مرحلة التعليم المتوسط لغاية تقييم مدى اكتساب التلميذ وهو على النحو الأتي:

1-2 التقويم المستمر: هدفه الأساسي الاستمرارية في عملية التقييم وبشكل منتظم ويشمل تقويم نشاطات الطلاب في القسم وخارجه من الانضباط والمواظبة التي تتجسد في حسن السلوك وإحضار الأدوات المدرسية. وهذا يعكس جدية الطالب بالإضافة إلى نقطة متابعة إنجاز الأنشطة وهي عملية نوعية في التقويم المستمر تتشكل من خلال الاستجوابات الكتابية والشفاهية والمشاريع البحثية وتتكلل نتائج التقويم المستمر بعلامة عددية يعتمد عليها لاحقا في احتساب المعدل الفصلي كما ترافقها ملاحظات نوعية وهادفة إما إلى التشجيع إذا كانت النتائج إيجابية وإما إلى معالجة الصعوبات إذا كانت النتائج سلبية.وتضاف إلى أساسيات التقويم الفروض الفجائية وهي إجراء فرض كتابي محروس واحد (01) في كل مادة تعليمية في كل فصل من الفصول الثلاث

خلال العام الدراسي وهي تستبق الاختبارات من ناحية التاريخ إجرائها أو تصحيحها وتخضع لمراقبة الإدارة في تجنب أكثر من فرضين في اليوم.

2-2 الاختبارات الفصلية: وتعني هده الأخيرة بمزيدا من التعزيز من قبل الادارة والاسرة حيث أنها إداريا يجب أن تكون رزنامة الاختبارات خاضعة لمناشير الوزارية لوزارة التربية الوطنية بالجزائر ويتم إعلام أولياء الطلاب بجدولها الزمني من أجل مرافقة أبنائهم وتراعي التوح في المادة التعليمية الفردية للمستوى التعليمي الواحد وهذا سعيا لتحقيق هدف تكافؤ الفرص.

3-2 المعدل الفصلي والمعدل السنوي: ويحتسب المعدل وفق احتساب معدل التقويم المستمر (م. ت. م) ثم المعدل الفصلي لكل مادة (م. ف. م. ت) ثم المعدل الفصلي في كل ثلاثي (م. ف) وأخيرا المعدل السنوي (م.س) خلال نهاية العام الدراسي. ولكون هذا الإجراء بشكل دوري في الأطوار التعليمية الثلاث (الأولى والثانية والثالثة متوسط).

كما يمتحن تلاميذ السنة الرابعة متوسط بامتحان رسمي هو امتحان شهادة التعليم المتوسط (BEM) وهو في الجزائر يكون نهاية مرحلة الطور المتوسط ويعقد نهاية شهر (جوان) من كل سنة دراسية. يكلل من خلاله الناجح بشهادة التعليم المتوسط التي تفتح له الأبواب أمام التعليم الثانوي أو أمام مراكز التكوين المهني (زروق، 2016).

ولقد تميز هذا الطور (السنة الرابعة من التعليم المتوسط) للعام الدراسي: 2026/2025 من المراحل التعليمية في حياة التلميذ بمجموعة من الخصائص والمميزات أبرزها التلاميذ في فترة مراهقة ويحتاجون إلى الدعم والتوجيه ونقص الخبرة الميدانية في الامتحانات الرسمية حيث لم يجتاز هذا الجيل امتحانات الخامس ابتدائي لأخذ الخبرة وهذا راجع إلى الأعراض الجانبية لجائحة كورونا حيث تم انتقال التلاميذ من الطور الابتدائي الى الطور المتوسط استثنائيا باحتساب المعدلات الفصلية.

التلاميذ: هم مجموعة الذكور والإناث المسجلين في الرابعة متوسط والتي تتراوح أعمارهم مابين (13.14.15.16.17 سنة والذين يزاولون دراستهم بالمدارس الحكومية وبالضبط أقسام السنة الرابعة متوسط. وتبين أن لديهم مستويات قلق في الامتحان. وهذا بعد الإجابة على مقياس قلق الامتحان حيث وجد تصنيف التلاميذ بين قلق (المرتفع والمتوسط والمنخفض).

II - الجانب الميداني للدراسة:

1-2- المنهج: المنهج المتبع في الدراسة هوالمنهج الوصفي المقارن وهو المنهج الأمثل لهذه الدراسة ولتلائمه مع طبيعة دراستنا الحالية التي تهدف إلى استقصاء الميدان ومسح المدارس المعنية (الإكماليات) لتحديد نسبة إنتشار الظاهرة هومنهج بحثي لوصف ظاهرة كما هي في الواقع دون

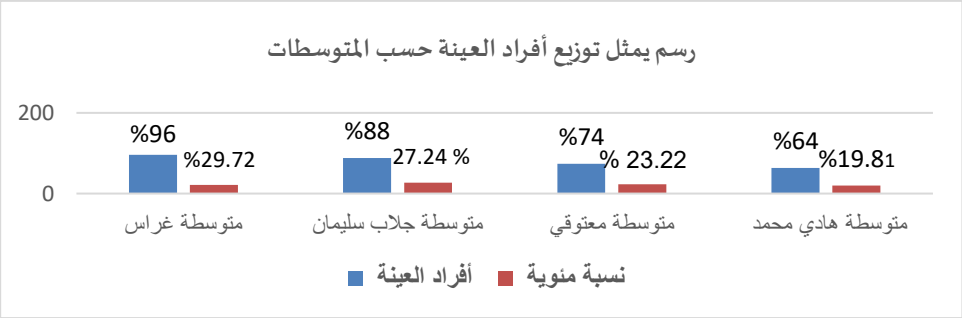
تدخل أو تغيير من الباحث على توظيف المنهج الوصفي وكذلك الى مقارنة الفروق في متوسطات متغير (ذكور وإناث. ومعيدي السنة أو غير معيدين) بين مجموعات تلاميذ السنة الرابعة متوسط بهدف ايجاد الفروق بينهم دون أن نتدخل في تشكيل هده المجموعات وهي الغاية من هذا المنهج. ويمكننا تعريف المنهج الوصفي بأنه منهج علمي أو طريقة لوصف الظواهر المدروسة وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات معينة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة معناها المعالجة تكون كمية للبيانات المتحصل عليها من عينة الدراسة ومجتمع البحث (بوراس، 2023، ص. 186).

2-2- مجتمع وعينة الدراسة: بما أننا قمنا بمسح شامل لأفراد عينة الدراسة الأصلية البالغ عددهم (450) تلميذ من السنة الرابعة من التعليم المتوسط بمقاطعة دائرة بوحجار ولاية الطارف للعام الدراسي (2026/2025) فإن مجتمع الدراسة هو نفسه عدد أفراد العينة وهي نفسها عينة الدراسة. أما من كانت لهم استجابة على استمارات مقياس قلق الإمتحان. فكان عددهم الاجمالي (323) تلميذ حيث رفض البعض منها والبالغ عددهم (127) تلميذ بالموازاة مع (127) استمارة ملغاة وهذا لنقص اكتمالها أو إعطاء معلومات شخصية خاطئة عن التلميد أو إتلاف الاستمارات وعدم القدرة على استرجاعها في الوقت المحدد وكانت المتوسطات المعنية هي: متوسطة جلاب سليمان، متوسطة هادي محمد، ومتوسطة غراس عبد الكريم، ومتوسطة معتوقي محمد). حيث تم اختيار العينة لأقسام السنة الرابعة المقبلين على الامتحانات الرسمية.

2-2- طريقةاختيار العينة: تكونت عينة البحث من مجتمع البحث البالغ عددهم (323) تلميذ وقد اختيروا بالطريقة المسحية من طلاب السنة الرابعة متوسط في المدارس الحكومية الجزائرية التابعة لمديرية التربية والتعليم بمقاطعة دائرة بوحجار ولاية الطارف للعام الدراسي (2026/2025). والذي بلغ عددهم (323) طالب ممن كانت لهم استجابة على استمارات مقياس قلق الامتحان.

جدول رقم (01) يوضح عدد التلاميذ حسب المتوسطات والنسبة المئوية لكل متوسطة

التلاميذ/// المتوسطة	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
متوسطة جلاب سليمان (ببلدية حمام بني صالح ببوحجار	88	%.2724
متوسطة غراس عبد الكريم ببوحجار	96	%29.72
متوسطة معتوقي محمد ببوحجار	75	%.2322
متوسطة هادي محمد ببوحجار	64	%.1981



الشكل رقم (01) يوضح توزيع أفراد العينة حسب المتوسطات

جدول رقم (02) يوضح عدد التلاميذ الذين استجابوا لمقياس قلق الامتحان مقارنة بالعدد الإجمالي

التلاميذ//// المتوسطة	العدد الإجمالي	العدد المستجيب للبحث	النسبة المئوية
متوسطة جلاب سليمان (ببلدية حمام بني صالح ببوحجار	88	88	%100
متوسطة غراس عبد الكريم ببوحجار	135	96	%71.11
متوسطة معتوقي محمد ببوحجار	123	75	% 60.98
متوسط هادي محمد ببوحجار	104	64	% 61.54

- **توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس:**

جدول (03) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

	الذكور	النسبة المئوية %	الإناث	النسبة المئوية %	المجموع	النسبة المئوية %
عينة الدراسة	144	%44.58	179	%55.41	323	%100

3-الحدود المكانية والزمانية:

3-1-الحدود المكانية: تم إجراء هذه الدراسة بأربعة (04) متوسطات، بمقاطعة بوحجار ولاية الطارف بالجزائر.

3-2-الحدود الزمانية: حيث تم هذا البحث خلال الأسبوع الأول من شهر ديسمبر قبل امتحانات الفصل الأول للسنة الدراسية: 2026/2025

4- أداة الدراسة: استخدمت هذه الدراسة مقياس نفسي لقياس التدرج في قلق الامتحان (سارسون). والمتكون من (38) بندا وعلى البدائل الموضوعة للإجابة وفقها هي (أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة).

وصف مقياس سارسون لقلق الامتحان (Sarasin ,1958 ; Sarson & Gollip,1980): هو الأداة المستخدمة في هده الدراسة والذي أعده الدكتور (تشارلز سارسون,1958)، وأحدث عليه تعديلات سنة (1980) من طرف (تشارلز د. سارسون، وليونارد وجوليب) وضم هذا التعديل مسمى جديد هو "مقياس سارسون وجوليب لقلق الإمتحان". ويتضمن هذا المقياس ثلاثة أبعاد وهي:

1- البعد المعرفي (تأثيراته على الجانب المعرفي والإدراكي للطالب) ويشمل العبارات رقم: (1-2-4-7-10-12-14-15-17-18-20-21-22-23-25-28-29-30-31-32-33-36-38).

2- البعد السلوكي (الاستجابات السلوكية الأكثر شيوعا) ويشمل العبارات رقم (3-11-24-27).

3- البعد الجسماني (الاستجابات الفيزيولوجية على جسم الطالب) ويشتمل العبارات رقم (5-6-8-9-13-16-19-26-34-35-37).

طريقة الاجابة على مقياس قلق الامتحان: تكون الإجابة على المقياس وفق الآتي:

- إذا شعر المفحوص (الطالب) أن العبارة تتماشى وتتلاءم مع شعوره بشدة يضع علامة (إكس) تحت العمود الموسوم بـ (أوافق بشدة).

- إذا شعر المفحوص (الطالب) أن العبارة توافق إحساسه يستجيب بوضع علامة (إكس) تحت العمود الموسوم بـ (أوافق).

- إذا شعر المفحوص (الطالب) أن العبارة لا تتلاءم مع إحساسه، ولا يشعر بها في الامتحان يضع علامة (إكس) تحت العمود الموسوم بـ (لا أوافق).

- إذا شعر المفحوص (الطالب) أن العبارة لا تتوافق مع شعوره نهائيا يضع علامة (إكس) تحت العمود الموسوم بـ (لا أوافق بشدة).

طريقة التصحيح على مقياس قلق الامتحان (سارسون): المقياس رباعي متدرج تتمايز درجاته من (4) درجات إذا وافق الطالب على العبارة بوضع علامة (إكس) في خانات (أوافق بشدة) والدرجة (3) إذا كانت الإجابة تندرج تحت مسمى (أوافق) والدرجة (2) إذا كانت الإجابة بعلامة (إكس) تحت عمود (لا أوافق) والدرجة (1) إذا كانت الإجابة تحت عمود (لا أوافق بشدة). والجدول الآتي يوضح طريقة تصحيح مقياس قلق الامتحان سارسون

جدول رقم (04) يوضح طريق التصحيح المعتمد على مقياس سارسون لقلق الامتحان

	مقياس قلق الامتحان سارسون			
البدائل	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
تقدير العبارة	04	03	02	01

4- عرض النتائج ومناقشتها:

الفرضية الأولى: تلاميذ السنة الرابعة متوسط يعانون من درجات متنوعة من القلق. وللإجابة على هذا التساؤل اعتمدنا إلى توظيف المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والجدول الموالي يورد لنا المزيد من التوضيحات

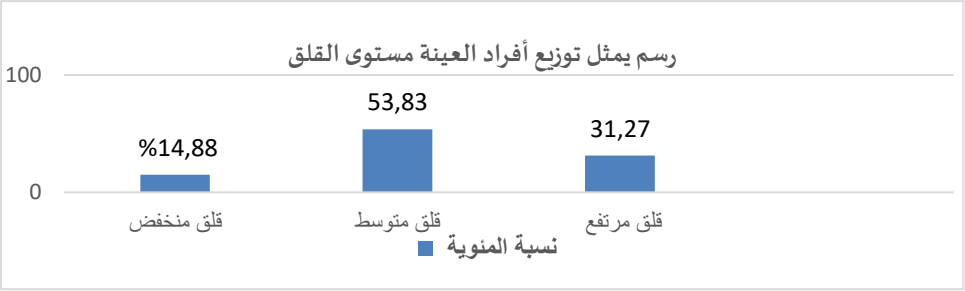
جدول رقم (05) نتائج اختبار مستوى القلق لدي العينة المدروسة

المتغير	العينة(ن=323)		فرق المتوسط	قيمة ت المحسوبة	درجة df الحرية	Sig الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
قلق الامتحان	58.49	48.22	87.10	38.2	4.28	0.001 دال إحصائيا عالية جدا

ويمكننا أن ندعم ذالك بنتائج تطبيق اختبار سراسون على عينة الدراسة والخروج بمستويات معينة من قلق الامتحان وفق:

جدول رقم (06) نتائج اختبار مستويات القلق الامتحان

مستويات القلق	عـدد العينـة	التكرارات	النسبـة المئويـة
قـلق مرتفـع	323	101	%31.27
قـلق متـوسط	323	174	%53.88
قـلق منخفـض	323	48	%14.88



الشكل رقم (02) يبين توزيع مستويات القلق عند أفراد العينة

بعد اعتمادنا لتصنيف قلق الامتحان انطلاقا من المجموع الكلي وفق (75) درجة فما دون قلق منخفض واعتبار من (76-104) درجة تصنف كقلق متوسط أما أكثر من (105) درجة تصنف كقلق مرتفع وعليه. نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسطات الحسابية كانت لصالح قلق الامتحان لمتوسط المقدر بـ 53.83% مقارنة بقلق المرتفع 31.27% أما قلق الامتحان المنخفض

فقدر بـ 14.88%.ويمكن أن نعزى الارتفاع المسجل لقلق الامتحان المرتفع المتمثل في 31.27% وهي نسبة لا يستهان بها لدى عينة الدراسة كون فترة التطبيق كانت حساسة جدا فهو الأسبوع الأول من شهر ديسمبر والسابق لأيام الاختبار حيث أخر متوسطة كان التطبيق قبل الاختبار بيومين فقط فهم منشغلين بالمراجعة ووضع خطط لها والأسئلة التي يمكن أن تأتي في ورقة الامتحان وسعيا منهم لتجميع أراء المعلمين حول طبيعة الامتحان وقرب الامتحان مع إحساسهم أنهم غير مؤهلين بعد ويلزمهم وقت أكبر للمراجعة. والهالة التي تحيط بهده السنة من أن كل امتحان حتى الفصلي مهم في مسيرة الطالب في نهاية العام الدراسي الدي يمكن أن ينتقل إلى التعليم الثانوي أو يرسب.

كما أن المقاربات النظرية التي تجعل من مرجعية قلق الامتحان هو الخوف من الفشل وخبرات الماضي التي تحاصر تفكير التلميذ كلما أعلن عن موعد الامتحان. فالعقل اللاواعي يعلن انذارات لإخراج المشاعر المكبوتة حسب الوجهة التحليلية أما الاتجاه السلوكي فيرجعه إلى التعلم الخاطئ في الاشتراطات بحث قرن التلاميذ الامتحان بكل شيء ضاغط ومقلق ويستدعي التأهب. أما التشويه المعرفي فهو يحدث على مستوى الفكر وعملياته العليا حيث أن الاتجاه المعرفي يعمل على تصحيح الفكر المشوه واستبداله فكر سليم وواقعي.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (مهوب الوحش 1991) ودراسة (محمد علي وغريب العربي 2023) التي أقرت بأن قلق الامتحان لدى المقبلين على شهادة البكالويا (امتحان رسمي) يرتفع مع قرب موعد الامتحان. ودراسة (زيندر، 2001) التي هدفت إلى استقصاء أثر قلق الامتحان في التحصيل وأسفرت أن هناك ارتباط سالب بين قلق الامتحان والتحصيل. (العبهول،2021). كما دعمت نتائجنا أبحاث (جينا ارمنبدريز,1998) في أن قلق الامتحان يستحب فيه الاعتدال لأن هذا الأخير يساعد على القدرة في التحكم في الانفعالات السلبية ومنه التحسن في أداء الطالب (زهران، 2000).

2.عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها: والتي صيغت على النحو الآتي: لا توجد فروق في مستوى قلق الامتحان لدى طلاب السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير النوع (أنثى، ذكر). ومن أجل التحقق من صحة هذه الفرضية فقد تم استخدام اختبار (ت) للفرق بين المتوسطين للعينتين المستقلتين، لاختبار الفرضية التي مفادها: لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى قلق الامتحان بين الذكور والإناث في عينة الدراسة. تم استخدام (ت).

جدول رقم (07) نتائج إختبارات(ت) للفروق في قلق الإمتحان حسب متغيير الجنس "الذكور، الإناث"

المتغير	الذكور(ن=144)		الإناث(ن=179)		فرق المتوسط	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية df	الدلالة Sig
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
قلق الامتحان	90.90	21.43	97.61	19.95	87.10	37.56	4.18	0.001 دال إحصائيا عالية جدا

لاختبار الفرضية التي مفادها: لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى قلق الامتحان بين الذكور والإناث في عينة البحث.تم استخدام (ت) لمجموعتين مستقلتين لحساب الفروق بين متوسطات درجات مستوى قلق الامتحان لدى أفراد عينة البحث ترجع أو تعزى إلى المتغير المستقل وهو الجنس , فمن خلال الجدول أعلاه نستنبط أن متوسط قلق الامتحان عند الإناث يساوي (97 %) بينما متوسط قلق الامتحان لدى الذكور يساوي (90 %) ويلاحظ تقارب في القيمة مع تسجيل انحراف معياري لدرجات الذكور والإناث في مستوى قلق الامتحان يساوي (21.73%-19.95%) على التوالي وهذا تؤكد على ميزة التجانس في الدرجات.

أما قيمة اختبار (ت) تساوي (-2.94) % وهي أقل من مستوى الدلالة (0.01) % ومن هنا فإننا نقبل الفرضية البديلة التي تفيد بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان بين الذكور والإناث. وندحض الفرضية الصفرية التي تفيد بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى).

وتعتبر أسباب ارتفاع القلق عند الإناث هي تنشئة الأنثى في الوطن العربي والتي تفرض عليها الاعتناء بذاتها وتحمل مسؤولية الدراسة وحتمية النجاح والتفوق دون مراعاة للقدرات الفردية والعقلية للفتاة. حيث أكدت دراسة "هورتر" التي أجريت على مراهقين وخلصت إلى أن 65 بالمائة من قصص البنات و10 بالمائة من قصص الذكور تحتوي على مخاوف من النجاح وما يترتب عنه (الشيخ، 2004). التي وهي تتوافق مع دراسات كل من عبد الرحمان البطيحي (1991)، وعبد الرزاق البوني (2005)، ودراسة سبيلبرجر (1980) التي أشارت جميعها إلى أن الإناث كن أعلى من الذكور في مستوى قلق الامتحان وجاءت كدالك دراسة مغاوي في السياق ذاته تدعم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في مستوى قلق الامتحان لصالح الإناث (شريك، 2017).

جدول رقم (08) نتائج اختبارات(ت) للفروق في قلق الامتحان حسب متغير إعادة السنة: معيد، غير معيد

الإعادة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسط	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية df	مستوى الدلالة Sig
غير معيد	226	100.13	22	5.73	2.15	321	0.032 دال إحصائيا
معيد	97	94.40	21.78				

من خلال الجدول رقم (08) نجد أن متوسط قلق الامتحان لدى الطلبة المعيدين قد بلغ 94.40 % بينما نجد نظيره من الطلبة الغير معيدي للسنة الرابعة متوسط يساوي (100.13 %) كما أن الانحراف المعياري لدى عينة البحث المعيدين والغير معيدين في مستوى قلق الامتحان قد كانت وفق (21.78. 22 %) وبالترتيب وهذا يدل على تجانس درجاتهم وقيمة (ت) قد عادلت (2.15%) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01%). أما حجم الأثر (d =0.26 %) وتأثير من متوسط إلى صغير. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (صالح أحمد، 1999) ونتائج دراسة (فوزية إبراهيم، 2015) في عدم وجود فروق في قلق الامتحان لدى طلاب السنة الثانية ثانوي تعود لمتغير إعادة السنة الدراسية وهذه الأخيرة على ارتباط بقلق الامتحان ومنه ينجر عنها ضعف في التحصيل وندعم كذلك بدراسة (إبراهيم وآخرون، 2023) التي أفضت إلى غياب الفروق بين المجموعتين (معيد وغير معيد) في متغير قلق الامتحان. كما أن سن المفحوصين كونهم في فترة مراهقة ويحتاجون إلى التوجيه في الجدية في الامتحانات بصفة خاصة وإلى الدراسة بحكمة بصفة عامة. كما أن نقص الخبرة يجعلهم معرضين للقلق سواء المعيدين أو غير المعيدين والتي سبق وخاضت تجربة فاشلة تجعلها قلقة على إعادة التجربة السلبية وما يرافقها من رد فعل الأسرة على هذا الإخفاق وترافقه تلك النظرة المشبعة بخبرات الفشل والإخفاق ونقص التمكن والقلة الكفاءة فتتضافر جميعا في تكوين مصادر قلق الامتحان. والغير معيد يتملكه الخوف من أن يفشل في الامتحان فكلا الفئتين لديهم نفس الهم وهوقلق الامتحان ورهبته والاستغراق السلبي في حيثيات الامتحانات.

خلاصة:

قد تختلف أسباب قلق الامتحان من اجتماع الشخصية غير المستقرة انفعاليا وعمليات التشويه المعرفي والخوف من الفشل أوفترة المراهقة ورحلة البحث عن تقدير الذات للتلميذ أو التلميذة أو أسباب كثيرة. إلا أن المرافقة والتوجيه النفسي ضروريان لتخطي هده الفترة الانتقالية والحساسة بالإرشاد المعرفي لتصحيح الفكر الخاطئ عن الذات وعن المستقبل وبالتهدئة وتجنب

الضغط النفسي من قبل المدرسة والأسرة والمجتمع ككل. ونشر ثقافة التحصيل المرتفع يتأتى من التعامل الجيد مع الامتحان وليس بالتهويل والقلق.

توصيات الدراسة:

أما توصيات الدراسة فجاءت انطلاقا من معضلة قلق الذي يعمل كسلاح ذوحدين فالقلق الخفيف يساعدنا على الاستعداد وتجنب المخاطر والتاهب لها وبتالي التوافق والقلق الشديد يعوق الأداء.

وهذا يدفعنا كهيئة فاعلة في محيط الطلاب الى دق ناقوس الانذار بوجوب ترشيد هذا القلق وهناك العديد من العلاجات النفسية والتي تنطلق من العلاج الفردي بهدف التحكم اكثر في المواقف الى الاعلاج والارشاد الجماعي.ولعلنا نرجح العلاج السلوكي المعرفي كونه من أكثر الأساليب فعالية فباعتباره يشتمل على التعليم النفسي وإعادة البناء المعرفي لفكر الطالب بحيث يقتنع بالافكار الجديدة الايجابية ويتخلى عن الافكار القديمة السلبية كما يوظف الاقتداء والتدريب على المهارات ويمتد الى العلاج الأسري اوالثقافة النفسية للأسرة فالطالب عرض للوالدين.كما يوجد العلاج بالقراءة وباستعمال الحاسب الالي وتوجد برامج خصصت أساسا للطلاب مثل: الإرشاد النفس المصغر للتعامل مع مشكلة قلق الدراسة والامتحان لحامد زهران، وبرنامج تحسين النجاح الأكاديمي للطلاب،عدم اقتصار البرامج الارشادية على الطلبة الدين يظهرون اضطراب نفسي فقط بل جميع الطلبة معنيين بالبرامج الارشادية في التخفيض من القلق الامتحاني والتدريب على التعامل مع الامتحانات.

قائمة المراجع:

- إبراهيم، عبد الرحيم إبراهيم وآخرون. (2023). فاعلية برنامج إرشادي معرفي لخفض قلق الامتحان لدى عينة من طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية. العدد 4(1). السودان: جامعة أفريقيا العالمية ص 719-691.

- ابن منظور. (1999). لسان العرب. دار صادر. (معجم).

- البكر، نيفين عبد الرحمان محمد لسيد. (2014). فاعلية برنامج معرفي سلوكي في خفض قلق الاختبار وأثره في تحسين بعض مهارات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي (رسالة دكتوراه). كلية التربية، جامعة أسيوط. مصر.

- الجيلالي، لمعان مصطفى. (2016). التحصيل الدراسي. الطبعة الثانية. عمان، الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- الحريري رافده والأمامي سمير. (2011). الإرشاد التربوي والنفسي في المؤسسات التعليمية. الطبعة الأولى. عمان، الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع

- الزراد، فيصل خير. (1984). الأمراض العصابية والذهانية والاضطرابات السلوكية. الطبعة الأولى. بيروت لبنان: دار القلم، ص64.

- الزهراني عبد الله احمد مجحود. (2025). الخصائص السيكو مترية لمقياس قلق الاختبار في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الأولى متوسط. المجلة العلمية بكلية الآداب، العدد61 , كلية التربية. السعودية: جامعة الملك سعود ص 312-332.

- السالمي، عبد المجيد وآخرون. (1998). معجم مصطلحات علم النفس. الطبعة الأولى. دار الكتاب المصري. دار الكتاب اللبناني 197

- الشيخ، عبد السلام احمدي (2004). علم النفس في مجال التعليم المدرسي، دون ناشر. جامعة طنطا.

- العبهول، رقية سالم. (2021). النزعة الكمالية وقلق الامتحان لدى الطلاب الموهوبين والعاديين في دولة الكويت. مجلة بحوث. العدد 10. مصر: جامعة عين شمس. ص ص 89-.56.

- الغرير احمد نايل وأبو أسعد، احمد عبد الطيف. (2009). التعامل مع الضغوط النفسية. الطبعة الأولى. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- المندلاوي، علاء عبد الخالق حسين المندلاوي. (2025). استراتيجيات التدريس العصبية المعرفية. الطبعة الأولى. بغداد، العراق: دار السرد للطباعة والنشر والتوزيع.

- المندلاوي، علاء عبد الخالق حسين المندلاوي. (2025). الصحة النفسية المدرسية والعلاج النفسي التربوي. الطبعة الأولى. بغداد العراق: دار السرد للطباعة والنشر والتوزيع.

- الوحش، عبد العزيز مهوب. (1998). قلق الامتحان وأثره على التحصيل الدراسي، مجلة الثقافة النفسية المتخصصة، دار النهضة العربية للطباعة والنشر. العدد (33) /1998، لبنان: بيروت. ص51

- بوراس، منير. (2023) المنهج الوصفي في الدراسات الانسانية والاجتماعية والعلوم القانونية نموذجا، مجلة النبراس للدراسات القانونية، المجلد 06، العدد (04)، الجزائر. ص ص 193-184.

- جونسون شيري وآخرون. (2016). علم النفس المرضي. ترجمة: هادي الحويلة وآخرون. الطبعة الثانية. القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

- رحماني، جمال، فتال صليحة فتال (2023). قلق الامتحان وعلاقته بالصلابة النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. مجلة العلوم النفسية والتربوية، العدد9(1) /2023.الجزائر: جامعة تيزي وزو. ص ص 194-206.

- زروق، عبد القادر. (2016). التقويم التربوي للامتحانات المدرسية. الجزائر: دار هومة.

- زهران، حامد عبد السلام. (2000). الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية. الطبعة الاولى. القاهرة، مصر: عالم الكتب

- زهران، حامد عبد السلام. (2005). الصحة النفسية والعلاج النفسي. الطبعة الرابعة. القاهرة، مصر: عالم الكتاب للنشر والتوزيع وطباعة.

- سايحي، سليمة. (2012). قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد07/2012.الجزائر: جامعة محمد خيضر ببسكرة.

- شريك، ويزة. (2017). مستوى قلق الامتحان لدى التلميذ المراهق. مجلة أبحاث نفسية وتربوية. المجلد العدد (11) أ. الجزائر: جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر2.ص ص191-213.

- عبدوني، عبد الحميد، صياد نعيمة. (2013). برنامج ارشاديلتعديل خصائص سلوك (ا) في تخفيض قلق الامتحان لدى عينة من طلاب البكالوريا. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد (10) /2013.الجزائر: جامعة باتنة. ص ص 245-259.

- عبيد، ماجدة بهاء الدين السيد. (2008). الضغط النفسي. الطبعة الأولى. عمان، الأردن. دار صفاء للنشر والتوزيع.

- عطية، أسماء عبد الله. (2008). الارشادالسلوكي المعرفي لاضطرابات القلق لدى الأطفال. الطبعة الأولى. الإسكندرية، مصر: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.

- علي، مروة حسين، (2017). العوامل النفسية المؤثرة في الأداء الدراسي. الطبعة الأولى. عمان، الأردن: دار أمجد للنشر والتوزيع.

- موسى، مي محمد. (2016). التوجيه والإرشاد النفسي السلوكي. الطبعة الأولى. عمان، الأردن: دار دجلة.

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

-Sarason. I. G (1958). Effects on verbal learning of anxiety, reassurance, and meaningfulness of material. Journal of Experimental Psychology, 56(6), 472-477. Dio .org

-Sarason. I. G (Ed.). (1980). Test anxiety: Theory, research, and application. Lawrence. Erlbaum Associates