علاقة الدافع للإنجاز وقلق سمة-حالة بالنجاح في امتحان البكالوريا

The relationship of achievement motivation and anxiety state-trait to success in the baccalaureat exam

حداد نسيمة[1,*]، تيلو للونة[2]

[1] جامعة تيزي وزو (الجزائر)، nassima_had2000@yahoo.fr

[2] المدرسة العليا للضمان الاجتماعي (الجزائر)، tilloulallouna@yahoo.fr

تاريخ الاستلام: 2021/06/10 تاريخ القبول: 2021/12/09 تاريخ النشر 2021/11/29

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى إبراز العلاقة بين الدافع للإنجاز، القلق سواء كان قلق حالة أو قلق سمة بالنجاح في امتحان البكالوريا، اعتمدنا المنهج الوصفي الارتباطي للقيام بدراسة طولية تتبعيه (أثناء السنة الدراسية و بعد النجاح في امتحان البكالوريا) لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي، شملت عينة الدراسة 200 تلميذا تتراوح أعمارهم بين 16 و20 سنة،

تم تطبيق مقياس الدافع للإنجاز لهيرمانز ومقياس قلق حالة سمة لسبيلبرجر.

بينت نتائج الدراسة أهمية المتغيرين المدروسين في النجاح المدرسي ما دام فهمهما يمكّن من فهم وتحسين الفعالية الدراسية للمتعلم.

كلمات مفتاحية: دافع إنجاز – قلق سمة حالة – نجاح دراسي- امتحان البكالوريا

Abstract:

This study aimed to determine the relationship between achievement motivation and success in the baccalaureat exam, also the relationship between state-trait anxiety and Success at the same exam, Correlative descriptive design was used to conduct a follow-up longitudinal study (during the school year and after passing the high school exam) for the third year secondary students. The study is conducted on a sample of 200 students aged between 16 and 20 years. Both the Hearmans achievement motivation scale and the Spielberger trait-state anxiety scale were applied. Results confirm the implication of the boths variables in school success and improving the learner's academic effectiveness.

Keywords: achievement motivation- state-trait anxiety- baccalaureat exam- academic success

1. مقدمة

يعتبر النجاح الدراسي أحد المواضيع التي درست بإسهاب من طرف الباحثين، وذلك لما لهذا الموضوع من أهمية بالنسبة للمنظومات التربوية والمجتمعات. إذ درست العلاقة بينه وبين عدة عوامل سواء مرتبطة بالأسرة والمجتمع أو مرتبطة بالمؤسسة التعليمية أو بالتلميذ، ومن بين تلك العوامل الخاصة بالمتمدرس نفسه نجد مفهوم الدافع للإنجاز ومفهوم القلق سواء كان قلق حالة أو قلق سمة.

بينت نتائج الدراسات أنّ الارتفاع في الدافع للإنجاز يسهل النجاح الدراسي والنجاح في الامتحانات، ومن جهة أخرى يقلل من ارتفاع القلق للمستوى الذي يمكنه أن يعمل على عرقلة هذا النجاح، وفسرت هذه العلاقة في كون الدافع إلى الإنجاز هو رغبة في النجاح والتفوق التي تساعد على الثقة بالنفس في اتخاذ الأساليب الفعالة للوصول إلى

*المؤلف المرسل

هذا النجاح، مما يؤدي إلى التقليل من القلق الذي يعيشه التلميذ في المواقف الحياتية بما فيها مواقف التقييم، وينتج عن ذلك حصول التلميذ على نتائج جيدة وتحقيق النجاح بعد ذلك.

أُخذت نتائج دراسة هذه المفاهيم بعين الاعتبار من طرف المؤسسات التربوية بهدف الرفع من نسبة النجاح الدراسي لدى التلاميذ، واعتمدت في المناهج والأنشطة بما فيها الرياضية (عبد اللطيف سحنون وطارق قدور بن دهمة، 2020) والعلاقات الاجتماعية وفي السيرورة التعليمة بكاملها لأجل تنمية الاستقلالية، الرغبة في النجاح، المغامرة المحسوبة، التوجه نحو المستقبل والمثابرة التي تعتبر من الأبعاد الأساسية للدافع للإنجاز، نشير هنا أنّه رغم لما للمؤسسات التربوية من دور في تنمية الدافع للإنجاز (شيماء عبد الرؤوف السيد عبد الرحمن عليوة، 2021) إلا أنّ التربية الأسرية هي الحلقة التي تفسر العلاقة بين الدافع للإنجاز وتطور المجتمعات، إذ أن التربية التي تشجع على الاستقلالية وعلى النجاح في أداء الأعمال عامل هام لتنمية الدافع إلى الإنجاز عند الأطفال، ولما كانت الأسرة لبنة أساسية في المجتمع فإنها تجعل من قيم الإنجاز قيما عليا يسعى المجتمع إلى تحقيقها وينقلها إلى أبنائه على أنها معايير للنجاح و التفوق، الأمر الذي يبرز أهمية الأسرة في تنمية سلوكيات الدافع إلى الإنجاز عند الطفل. وعليه يمكن القول أنّ الدافع للإنجاز والقلق تعتبر من المفاهيم المعتمدة في فهم المردود الدراسي للتلميذ الأمر الذي جعلنا نهتم في البحث الحالي بدراسة العلاقة بين مستويات الدافع إلى الإنجاز وقلق حالة – سمة لدى تلميذ السنة الثالثة ثانوي خلال السنة الدراسية ومتابعة ارتباطها بالنتائج المحصل عليها من طرفه في نهاية السنة الدراسية بعد اجتيازه امتحان البكالوريا.

2. إشكالية الدراسة

يعد موضوع التحصيل الدراسي أو النجاح الدراسي من المواضيع التي حظيت باهتمام الباحثين، فإلى جانب الدراسات التي تناولت علاقة التحصيل الدراسي بالمتغيرات المعرفية (طارق توفيق المصري وعلي فرح أحمد فرح، 2019)، هناك دراسات أخرى اهتمت بالمتغيرات غير المعرفية سواء كانت انفعالية أو دافعية.

استحوذ المجال التربوي على العدد الأكبر من الدراسات حول الدافعية رغم تعدد الميادين العلمية التي درست فيها هذه الأخيرة، و ذلك بهدف معرفة إذا كانت الدافعية شرطا من شروط التعلم (القني عبد الباسط، 2020)، إذ تَبيّن ميدانيا اختلاف بين الطلاب في الإقبال على الدراسة وعلى المواد التعليمية، هذا من جهة ومن جهة أخرى لتحديد أثر بعض الدوافع على التحصيل و النجاح الدراسي (توق محي الدين وعبد الرحمن عدس، 1984، ص. 151)، ومن بين الدوافع التي درست بإسهاب في المجال المدرسي الدافع إلى الإنجاز الذي ظهر منذ الثلاثينات، وأشار الباحث عبد المجيد نشواتي (1987، ص.217) أنه أُعْتُبِرَ حينها "كحاجة من الحاجات النفسية والعالمية المتواجدة عند جميع الناس، وكان هذا في إطار نظرية الشخصية التي طورها Murray". وتجدر الإشارة هنا إلى التمييز الذي وضعه Atkinson (محمد بوفاتح، فاطمة بن إسماعيل، عائشة العيدي، 2019، ص. 70) بين الدافع والدافعية حيث اعتبر الدافع كاستعداد الفرد للمجاهدة والسعي نحو تحقيق هدف معيّن، فالدافع يمثل الرغبة أو الحاجة، أما الدافعية كمفهوم فيطلق على التحقيق الفعلي أو الصريح للحاجة.

توسع بعد ذلك Maccllelandوزملاؤه في دراسة هذا الدافع وتمخضت أبحاثهم عن "تطوير نظرية وتقنية لقياسه، كما افترض Maccllelandأن ارتفاعه بين أفراد المجتمع يساعد على التطوّر الاقتصادي لذلك المجتمع" (فرج محمد سعيد، 1975)، وقد أكدت أعماله المختلفة على أن دافع الإنجاز المرتفع مرتبط بأداء متميز في مجالات مختلفة، و بذلك أصبح ينظر إلى هذا الدافع منذ بداية الخمسينات على أنه "نموذج للدافعية الإنسانية ولم يبق بين طيات كتب علم النفس بل أنتقل إلى مجال الاستعمال اليومي" (Atkinson, 1983)، ووظف لفهم المجال الاقتصادي (بوتيقار ، 2021).

تواصل التنظير في إطار مفهوم الدافع للإنجاز و فتح النموذج النظري الذي قدمه Atkinson و Feather في إطار وضعيات الأداء مجالا جديدا لدراسة هذا الدافع في المجال المدرسي، إذ اعتبر الباحثان أن الفرد في موقف الإنجاز يتجاذبه دافعان، دافع السعي إلى النجاح و دافع الخوف من الفشل، فإذا كان الدافع إلى النجاح أقوى من الدافع إلى اجتناب الفشل فإن نتيجة هذا الصراع تكون دائما إيجابية، حيث ينجذب الفرد إلى تأدية المهمة على أحسن وجه، بينما في الحالة التي يكون فيها دافع اجتناب الفشل أقوى فإن نتيجة الصراع تتمثل في ظهور أقصى قلق وبالتالي تنخفض الدافعية وتكون نتيجة الأداء حينها رديئة (Atkinson, John & Litwin, 1960)، و نشير هنا أنّ الفرض الذي وضعه Atkinson يتماشى مع ما افترضه Maccllelandفي كون الارتفاع في الدافع إلى الإنجاز يسهل الأداء في وضعيات الإنجاز، أما انخفاض هذا الدافع تصاحبه نتائج منخفضة في وضعية الأداء، و قد فسر أتكنسون سبب تدنيه بسيطرة القلق على الفرد في هذه الوضعيات مما يجعل نتيجة عمله منخفضة.

استعمل أتكنسون اختبار (TAT) لقياس البعد الإيجابي من الدافع إلى الإنجاز والمتمثل في الدافع إلى النجاح، أما البعد السلبي من الدافع إلى الإنجاز والمتمثل في دافع الخوف من الفشل فقد استعمل لقياسه مقياسا طوره Mandler و Sarason بهدف قياس القلق في وضعية الاختبار، وذلك لأن أتكنسون ذهب إلى أن "دافع الخوف من الفشل يتمظهر في وضعيات الإنجاز في شكل أعراض قلق" (Atkinson, 1983) تعرقل العمل الجيد، وتوجهت بذلك الدراسات التي أقيمت في إطار نظرية الدافع إلى الإنجاز إلى:

التحقق من صدق الارتباط السلبي الذي افترضه أتكنسون بين الدافع إلى الإنجاز والقلق، وتوصلت بعض الدراسات إلى نتائج مؤيدة لهذا الفرض مثل:

دراسة Raphelson (1958) (عبد الخالق أحمد محمد، مايسة أحمد النيال، 1991)، دراسة (Atkinson & Litwin, 1960)، دراسة (Simons & Bibb, 1974) (الطواب سيد محمود، 1992)، دراسة (Jindal & Panda, 1982) ودراسة Ray (1983) (رشاد علي عبد العزيز موسى، 1994)، ودراستا أحمد محمد عبد الخالق ومايسة أحمد النيال (1991) و(1992)، بينما توصلت دراسة Saxena (1984) (دسوقي إبراهيم ميرة، 1991) إلى نتيجة مناقضة لفرضية أتكنسون مفادها أن ارتفاع القلق لا يؤثر سلبا في الدافع إلى الإنجاز.

دراسة تأثير الفروق الفردية في الدافع إلى الإنجاز على المردود الدراسي للتلميذ سواء كان كميا (تحصيل دراسي) أم نوعيا (نجاح أو فشل)، وفي هذا السياق بيّن Klinger (1966) (الطواب سيد محمود، 1990) بعد مراجعته لبعض الدراسات السابقة في هذا المضمار- أنّ بعض الدراسات توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين دافع الإنجاز و

التحصيل الأكاديمي الفعلي، في حين نفت دراسات أخرى وجود مثل هذه العلاقة، أما الدراسات التي أقيمت بعد فترة الستينات، فقد توصل معظمها إلى أن الأفراد الذين يتميزون بمستوى عال من الدافع إلى الإنجاز يتحصلون على نتائج مرتفعة في التحصيل الدراسي، في حين ينطبق العكس على الأفراد الذين يتسمون بمستوى منخفض في هذا الدافع، و من بين هذه الدراسات نجد دراسة (Kestenbaum & Weiner , 1970) (رشاد علي عبد العزيز موسى، 1994، ص. 404)، دراسة عبد الرحمان سليمان الطريري (1988)، دراسة سيد محمود الطواب (1990)، كما توصلت (Forner, 1991) إلى أن الدافعية للإنجاز ترتبط بنتائج التلميذ (نجاح-فشل) في امتحان البكالوريا، إذ أن الارتفاع في هذه الدافعية يترتب عنه تأثير تسهيلي في النجاح في هذا الامتحان، وفسرت Forner ذلك باعتبار دافعية الإنجاز مرتبطة ببناء وتحقيق المشاريع، ولما كان النجاح في امتحان البكالوريا مشروعا للتلميذ، فإن دافع الإنجاز المرتفع يحثهم على الاستزادة من نشاطهم التحضيري، وأوضحت فورنر أن تأثير هذا الدافع في النجاح غير مباشر ما دام يؤثر أول الأمر في العمل التحضيري، وفي هذا السياق أكد سليمان الخضري الشيخ وأنور رياض عبد الرحيم (1993) في دراسة لهما أن عادات الاستذكار الجيدة مرتبطة بالدافعية المرتفعة عند الطلبة.

توصلت معظم الدراسات السابقة الذكر إلى أنه في حالة الارتفاع في الدافع إلى الإنجاز يقابله انخفاض في القلق ويترتب عن ذلك تحصيل دراسي مرتفع أو نجاح في الامتحانات المدرسية، بينما المستوى المنخفض من الدافع إلى الإنجاز يقابله ارتفاع في القلق ويترتب عن ذلك تحصيل دراسي منخفض أو فشل في الامتحانات المدرسية.

درس متغيّر القلق في إطار الدافع إلى الإنجاز، كما كانت دراسات أخرى لهذا المتغير تندرج ضمن توجه جديد لنظريات القلق، إذ اهتمت هي الأخرى بتأثير القلق في الأداء سواء كان قلقا عاما يتميز به الشخص (قلق سمة)، أو قلقا مرتبطا بوضعية التقييم ذاتها (قلق الامتحان).

بدأت الدراسات حول قلق الوضعية بأعمال جامعة Iowa الأمريكية حول تأثير القلق في التعلّم، واعتبرت هذه الفئة من الباحثين القلق دافعا للتعلم، وافترضوا أن "الطالب في مواقف التعلم يشعر بالقلق، وهذا الشعور ينمي عنده الدافع للتعلم لأجل تخفيض قلقه والتخلص منه وحسب هذه النظرية فإنه كلما زاد القلق تحسن الأداء" (مرسي كمال إبراهيم، 1982)

عارضت هذه النظرية جماعة أخرى من علماء النفس بجامعة Yale الأمريكية تحت إشراف كل من Mandler وSarason اللذان ذهبا إلى أن الطالب في مواقف الامتحانات إما أن "يظهر دوافع إنجاز العمل فيتحسن أداؤه ويحصل على درجات مرتفعة، أو يظهر دوافع القلق وينشغل بها فيسوء أداؤه، لأن مواقف الاختبار مواقف تقييمية يشعر فيها الطالب بتقييم الآخرين له، ويدرك فيها تهديدا لتقدير الذات وينشغل بهذا التهديد أكثر من انشغاله بالامتحان فيسوء أداؤه ويحصل على درجات منخفضة، وحسب هذه النظرية فإن ارتفاع القلق يؤدي إلى انخفاض أداء الطالب" (أنور رياض عبد الرحيم، 1992).

فسر Spielberger ارتفاع القلق في وضعيات الإنجاز في إطار نظريته القلق حالة – سمة، وذهب إلى أن "الطالب ذا الاستعداد العالي للقلق يتميز بعتبة تنبيه للتهديد منخفضة مما يجعله يدرك التهديد ويشعر بالعجز لمجرد أنه في موقف تقييم، ويسيطر عليه التشاؤم والخوف من الفشل، فيشعر بالقلق- ترتفع عنده حالة القلق – الذي يعوق قدرته على التفكير الموضوعي في أسئلة الامتحان، وبالتالي لا يستطيع الإجابة حتى على الأسئلة السهلة فيحصل على درجات منخفضة" (مرسي كمال إبراهيم، 1982)، واعتبر Spielberger "قلق الامتحان قلق حالة يزداد كلما ارتفع قلق سمة" (علي محمود علي شعيب، 1988).

يمكن استنتاج من خلال نظريات القلق المشار إليها وجهتي نظر مختلفين:

- النظرة الأولى تذهب إلى أن ارتفاع القلق لا يعرقل الأداء بل يسهله، وتذهب النظرة الثانية إلى عكس ذلك، وقد توصلت بعض الدراسات الميدانية إلى إثبات فرض وجهة النظر الأولى مثل دراسة Mazzie (1969) (محمود عطا محمود، 1992)، وأثبتت دراسات أخرى فرض وجهة النظر الثانية مثل دراسة (Alpert & Haber, 1960)، دراسة كمال إبراهيم مرسي (1982)، دراسة Hansley (1985) (الطواب سيد محمود، 1992)، دراسة سيسبان فاطيمة الزهراء (2019)، دراسة فايزة بوترة و الزهرة الأسود (2020).

حيّر هذا التضارب في نتائج الدراسات الميدانية بعض الباحثين، لأن البحوث المعملية أوضحت أنّ "المستويات العالية من قلق الامتحان معرقلة، وغير مرغوبة في المواقف التعليمية" (الطواب سيد محمود، 1992)، مما أدى إلى الاعتقاد في العلاقة المنحنية بين القلق والأداء الدراسي، بمعنى "كلما زاد القلق تحسن التحصيل إلى أن يصل القلق إلى مستوى معين، بعده يضعف التحصيل بازدياد القلق" (عبد الخالق أحمد محمد، 1994)، من خلال هذا يتبيّن أن القلق ليس سلبيا كله كما أنه ليس إيجابيا كله، فالقلق المرتفع جدا سلبي والقلق المنخفض جدا سلبي لأنه قد يؤدي إلى اللامبالاة، إلا أنّ درجة معينة من القلق محبذة لتأدية الأعمال بشكل جيد.

إن التضارب الملاحظ في نتائج الدراسات سواء الخاصة بالدافع إلى الإنجاز أو بالقلق لن يقلل من أهمية المتغيرين بالنسبة للنجاح الدراسي للتلميذ، بل يفرض دراسة المتغيرين في مختلف البيئات ومع مختلف المستويات الدراسية، ففي المجتمع الجزائري وجد Macclleland سنة 1996 في دراسة له خاصة بعدة بلدان (Weiner, 1972) أن المعدل الوطني للجزائر في الدافع إلى الإنجاز سنة 1950 يعادل 0.50، وصنفت بذلك الجزائر بين البلدان المنخفضة في هذا الدافع واحتلت المرتبة قبل الأخيرة بالنسبة للتسعة والثلاثين (39) بلدا التي شملتها الدراسة، وفي دراسة خاصة بالدافعية عند العمال الجزائريين توصل (Douga, 1984) إلى نتائج تبرز التحكم الخارجي عند العمال الذين شملتهم الدراسة بشكل أكبر مقارنة بالعمال في البلدان الأخرى مثل أمريكا واليابان، وفسر ذلك حسب نتائج الدراسات التي أقيمت حول المجتمع الجزائري والتي توصلت إلى أنّ الشخصية الجزائرية لا تركز على الفرد الذي يعتبر ميالا للعائلة ورؤية الحياة على أنها مجموعة من التعقيدات غير المتوقعة، كما وجد أيضا أحمد دوقة أن ذوي التحكم الداخلي أكثر دافعية و يعتقدون أن الجهد أساس الأداء و هذا الأخير يؤدي إلى الإثابة، كما توصل مقدم عبد الحفيظ (1991-1992) إلى أن قيمة الإنجاز عند العينة الجزائرية التي شملتها دراسته احتلت المراتب الأخيرة على سلم Rokeach للقيم

مقارنة بالقيم الأخرى التي يشملها هذا السلم، وإن كانت هذه الدراسات مرتبطة بالجانب الاجتماعي بشكل عام أو بمجال العمل بشكل خاص فإنها لم تتناول بصورة مباشرة المجال المدرسي، غير أنّ الدراسات التي تناولته عديدة منها دراسة مرباح أحمد تقي الدين وبلال نجمة (2018)، دراسة سنوسي زموري ولعزالي صليحة (2020)، دراسة مشري الأخضر وعزاق رقية (2021)، التي توصلت جميعها إلى اعتبار الدافع للإنجاز كمتغير تنبئي للاستثمار المعرفي والنجاح في الوسط المدرسي، ولذلك نتساءل عن العلاقة بين الدافع إلى الإنجاز، القلق كسمة وكحالة (قلق امتحان) والنجاح في امتحان البكالوريا ونطرح بذلك الأسئلة التالية:

هل هناك علاقة بين النجاح في امتحان البكالوريا ومستوى الدافع إلى الإنجاز؟

هل هناك علاقة بين النجاح في امتحان البكالوريا ودرجة ونوع القلق؟

3. الفرضيات

1.3. هناك علاقة بين النجاح في امتحان البكالوريا ودافع إنجاز التلميذ، حيث أنّه كلما كان هذا الدافع مرتفعا لدى التلميذ تمكن من النجاح في هذا الامتحان.

2.3. هناك علاقة بين النجاح في البكالوريا ونوع قلق التلميذ ودرجته.

4. أهداف الدراسة

يهدف هذا البحث إلى دراسة العلاقة بين متغير دافعي يتمثل في الدافع للإنجاز والنجاح أو الفشل في امتحان البكالوريا ومن جهة أخرى يهدف إلى دراسة العلاقة بين قلق حالة سمة ونفس المتغيرات السابقة.

5. أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذا العمل في المساهمة في حصر عوامل النجاح في امتحان البكالوريا، نظرا لأهمية هذا الأخير في بناء المشروع المهني للتلميذ والمساهمة في تحقيق فعالية الذات لديه.

6. تحديد المفاهيم

1.6. الدافع إلى الإنجاز Achievement Motivation

أجمع الباحثون على تعريفه "بالرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، ويوصف الأفراد ذوو الدافع العالي إلى الإنجاز بأنهم يميلون إلى بذل الجهد للحصول على النجاح في المواقف المختلفة" (الطواب سيد محمود، 1990)، بالنسبة لدراسة الحالية هو عبارة عن الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس الدافع إلى الإنجاز المستخدم في هذه الدراسة التي تعتمد في تصنيفه إما مع ذوي الدرجة المرتفعة أو الدرجة المنخفضة.

2.6. قلق حالة State Anxiety

يعرفها Spielberger بأنها "حالة انفعالية عارضة أو عابرة للكائن البشري، لا تتسم بالمشاعر الموضوعية التي يعيها الفرد، ويسودها التوتر والخوف من شيء مرتقب، وارتفاع في نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي، كما تختلف حالة القلق في الشدة وتتذبذب عبر الوقت" (مصطفى احمد تركي، 1981).

في هذه الدراسة قلق حالة عبارة عن الدرجة التي يتحصل عليها تلميذ السنة الثالثة ثانوي على مقياس قلق حالة الذي وضعه سبيلبرجر والتي تعتمد في تصنيفه إما مع ذوي الدرجة المرتفعة أو الدرجة المنخفضة في قلق حالة.

6. 3. قلق سمة Trait Anxiety

يتفق كل من (Cattle & Spielberger) على أن سمة القلق تشير إلى "الفروق الفردية المستقرة الثابتة التي تميز الأفراد في الميل إلى الاستجابة للمواقف التي يدركونها على أنها مهدّدة، وسمة القلق تجعل الفرد ميالا لأن يدرك مدى كبيرا من المواقف أو الظروف الغير المهددة موضوعيا على أنها مهددة، فيستجيب لها بردود أفعال غير ملائمة في شدتها لحجم الخطر أو التهديد الموضوعي" (مصطفى أحمد تركي، 1981).

وفي هذه الدراسة قلق سمة عبارة عن الدرجة التي يتحصل عليها تلميذ السنة الثالثة ثانوي على مقياس قلق سمة الذي وضعه سبيلبرجر. والتي تعتمد في تصنيفه إما مع ذوي الدرجة المرتفعة أو الدرجة المنخفضة في قلق سمة.

6. 4. النجاح في امتحان البكالوريا

يعتبر امتحان البكالوريا امتحانا رسميا يجتازه التلميذ المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي في نهاية السنة الدراسية، وهو امتحان وطني لهذه الفئة من التلاميذ بالنسبة لكل شعب التعليم الثانوي والتقني، ويعتبر التلميذ ناجحا إثر تحصله على معدل عام معادل 10/20 أو أكثر.

في هذه الدراسة النجاح في امتحان البكالوريا هو عبارة عن التلميذ الذي نجح فعلا في امتحان البكالوريا، والذي طبقنا عليه أدوات بحثنا أثناء السنة الدراسية ثم تتبعنا نتائجه في نهاية السنة بعد اجتيازه لامتحان البكالوريا وظهور النتائج الفعلية لهذا الامتحان، بمعنى النتائج الفعلية المحصل عليها في نهاية السنة بعد اجتياز امتحان البكالوريا.

7.الإجراءات المنهجية

7. 1. منهج الدراسة

يندرج هذا البحث تحت إطار البحوث المسحية الوصفية التي تهدف إلى دراسة المواضيع بوصف وتحليل المكونات الخاصة بها و أيضا بدراسة العلاقات التي قد تتواجد بين هذه المكونات، فإذا كانت الدراسات الارتباطية أحد أساليب المنهج الوصفي التي تسمح بدراسة العلاقة الارتباطية ومدى هذه العلاقة بشكل كمي بين متغيرات معينة (Robert, 1988) فإن هذا البحث وصفي ارتباطي لأنه يعتمد أساسا على تحليل بعض العوامل النفسية ثم دراسة العلاقات الارتباطية التي قد تكون بينها.

7. 2. مكان الدراسة

أختيرت ثلاث مؤسسات للتعليم الثانوي من بين أربع عشرة (14) ثانوية يشتمل عليها قطاع دائرتي:

بلوزداد ببلدياتها (الحامة، المدنية، المرادية)

سيدي محمد ببلدياتها (سيدي محمد، الجزائر الوسطى)،

تتمثل هذه المؤسسات في، وتجدر الإشارة إلا أن اختيار هذه المؤسسات كان بسبب التسهيلات التي وجدت على مستواها، و عند الاتصال بالثانويات الثلاثة المذكورة اختيرت مجموعة من الأقسام للمستوى النهائي، وذلك بطريقة عشوائية حتى تكون إمكانية الاختيار متاحة لكل التلاميذ المسجلين في الأقسام العادية، وبلغ عدد الأقسام التي تم التطبيق فيها عشرة (10) أقسام، تعاملنا معها أثناء السنة الدراسية ثم رصدنا نتائج امتحان البكالوريا في نهاية السنة الدراسية بالنسبة لكل التلاميذ المشاركين في بحثنا، لذلك تعتبر دراستنا دراسة طولية تتبعنا فيها تلاميذ هذه السنة الدراسية حتى ظهور نتائج امتحان البكالوريا.

3.7. عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من ثلاث ثانويات بالجزائر العاصمة وجدنا تسهيلات في التطبيق الميداني على مستواها، سنعرض خصائصها في الجدول الموالي:

الجدول 1: توزيع افراد عينة البحث حسب الجنس

الجنس	العدد	%
ذكور	42	21
إناث	128	64
المجموع	200	100

بلغ عدد أفراد العينة 200 تلميذا، نسبة الإناث فيها أعلى من نسبة الذكور، يتوزع أفرادها على عدة شعب تعليمية من السنة 3 ثانوي وتتراوح أعمارهم بين 16 و20 سنة، ونشير هنا أننا اعتمدنا العينة الطبقية النسبة ذات الاختيار العشوائي بحيث يكون عدد الذكور المختار في عينة البحث ممثلا لعدد الذكور على مستوى القطاع وكذا الأمر بالنسبة لعينة الإناث.

4.7. أدوات الدراسة

1.4.7. مقياس الدافع إلى الإنجاز: الذي أعده Hearmans سنة 1970، وكيّفه عبد الفتاح موسى (1987) للبيئة العربية، وقد أعتمد Hearmans في صياغة هذا المقياس على الصفات العشرة التي يتميز بها الطلبة المرتفعي التحصيل عن الطلبة المنخفضي التحصيل، وتتمثل هذه الصفات حسب رشاد علي عبد العزيز موسى (1994) فيما يلي:

- مستوى الطموح Aspiration level
- سلوك تقبل المخاطرة Risk taking behaviour
- الحراك الاجتماعي Social mobility
- المثابرة Persistence

- توتر العمل Task tension
- إدراك الزمن Time perception
- التوجه للمستقبل Time perspective
- اختيار الرفيق Partner choice
- سلوك التعرف Recognition behaviour
- سلوك الانجاز Achievement behaviour

يتكون مقياس الدافع للإنجاز من ثمان وعشرين (28) فقرة مرتبة على شكل جملة ناقصة يليها خمس عبارات (أب-جـ-د-هـ) أو أربع عبارات (أ-ب-جـ-د)، ويوجد أمام كل عبارة زوج من الأقواس، وعلى المفحوص أن يختار العبارة التي يرى أنها تكمل الفقرة بوضع علامة (x) داخل القوسين الموجودين أمام العبارة.

يتبع في هذا المقياس طريقة تدرج الدرجات تبعا لإيجابية الفقرة والعبارة، أي أنه في الفقرات الموجبة تعطى العبارات أ-ب-جـ-د-هـ الدرجات: 5-4-3-2-1 على الترتيب. وفي الفقرات السالبة ينعكس الترتيب السابق حيث تعطى العبارات أ-ب-جـ-د- هـ الدرجات: 1-2-3-4-5 على الترتيب وكذلك الحال بالنسبة للفقرات التي تليها أربع عبارات. وطبقا لهذا النظام فإن أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد في المقياس هي مائة وثلاثون (130) درجة، وأدنى درجة تكون مساوية لثمان وعشرين درجة (28).

لتصنيف التلميذ حسب الدرجات المحصل عليها في المقياس إلى مرتفعين ومنخفضين في الدافع للإنجاز قمنا باعتماد الوسيط، حيث في عينتنا وجدنا أنه إذا تحصل التلميذ على درجة أكبر من 94 على المقياس أعتبر من ذوي الدافع للإنجاز المرتفع أما إذا تحصل على درجة أقل من 94 صنف من ذوي الدافع للإنجاز المنخفض.

2.4.7. مقياس حالة -سمة القلق

وضع هذا المقياس في الأصل Spielberger وGorsuch وLushene تحت عنوان state- trait anxiety Inventory : (STAI) وترجمة إلى اللغة العربية عبد الرقيب البحيري (1984)، ويشتمل على مقاييس مختلفين هما:

- مقياس "سمة القلق "الذي يتكون من عشرين (20) عبارة يطلب فيها من الأفراد وصف ما يشعرون به بوجه عام، ويرمز له بـ(ط2).
- مقياس "حالة القلق" الذي يتكون من عشرين (20) عبارة وتطلب تعليمته من المفحوصين الاجابة حسب ما يشعر به الفرد في لحظة معينة من الوقت، ويرمز له بـ (ط1).

يستخدم مقياس قلق حالة-سمة لدراسة ظاهرة القلق لدى البالغين الأسوياء والمرض كما يمكن استخدامه في المجال المدرسي بحيث يسمح بمعرفة الطلبة القابلين للإصابة بالقلق، وبتقويم الذين هم بحاجة إلى الارشاد والتوجيه النفسي. أما مقياس حالة القلق فيعتبر مؤشرا حساسا لتحديد مستوى القلق الوقتي في مواقف ضاغطة، أي في المواقف المثيرة للقلق.

يطبق المقياس بطريقة فردية أو جماعية ويقدم للمفحوص على أنه استبيان للتقدير الذاتي. ثم يقرأ المطبق التعليمة بصوت عال مركزا على أن مقياس "حالة-القلق " يجيب عليه المفحوص حسب ما يشعر به في اللحظة ذاتها، أو حسب ما يشعر به عندما يتصور موقفا معينا (في هذه الحالة الأخيرة تعدل التعليمة حسبما يهدف إليه الباحث). أما "سمة-القلق" فيركز على أن المفحوص يجيب عليها حسب ما يشعر به عامة، وتطبق التعليمة بطريقة ثابتة ولا يغير منها شيء.

يطبق مقياس حالة القلق أولا لأنه حساس ويمكن أن تتأثر درجاته بالحالة الانفعالية إذا سبق بمقياس سمة-القلق. وإذا أثيرت اسئلة من نوع خاص أثناء التطبيق، يفضل ألا تعطى تغيرات معينة بل يذكر المفحوص بالإجابة حسب ما يشعر به عامة أو وفقا لما يشعر به في وقت معين.

يجيب المفحوص على المقياس بوضع إشارة (x) على إحدى النقاط الأربعة المتواجدة أمام كل عبارة والمدرجة على النحو التالي:

* مقياس حالة القلق: مطلقا قليلا أحيانا كثيرا
* .مقياس سمة القلق: مطلقا أحيانا غالبا دائما

ثم تنقط إما 1-2-3-4 على الترتيب أو 4-3-2-1 على الترتيب وهذا حسب مفتاح التصحيح.

تتراوح قيمة الدرجات في المقياس من عشرين (20) درجة كحد أدنى إلى ثمانين (80) درجة كحد أقصى لكل صورة من صورتي مقياس حالة -سمة القلق.

- لتصنيف التلميذ حسب درجات المقياس إلى مرتفعين ومنخفضين في قلق حالة قمنا باعتماد الوسط، فإذا تحصل التلميذ على: - درجة أكبر من 53 على المقياس أعتبر من ذوي قلق حالة المرتفع أما إذا تحصل على درجة أقل من 53 صنف من ذوي قلق حالة المنخفض.

- لتصنيف التلميذ حسب درجات المقياس إلى مرتفعين متوسطين ومنخفضين في قلق سمة قمنا باعتماد الوسيط والرباعيات، فإذا تحصل التلميذ على: - درجة أكبر من 52 على المقياس أعتبر من ذوي قلق سمة المرتفع أما إذا تحصل على درجة أقل من 52 صنف من ذوي قلق سمة المنخفض.

الخصائص السكوميترية للمقياسين: نال مفهوم الدافع للإنجاز ومفهوم القلق اهتماما كبيرا من طرف الباحثين، لذلك أُعتمد مقياس هيرمانز ومقياس سبيلبرجر بشكل واسع لقياس المفهومين سواء في البيئات الأجنبية أو العربية، لذلك درست الخصائص السيكومترية للمقياسين في بلدان مختلفة وحسب مراحل عمرية مختلفة، وقد أكدت نتائج تلك البحوث توصلها لمعاملات صدق والثبات مرتفعة عززت مصداقية وموضوعية المقياسين في قياس ما وضعوا لقياسه، ولا تختلف النتائج التي توصلنا إليها في الدراسة الحالية عن نتائج تلك البحوث من حيث صدق أو ثبات المقياسين.

دراسة الصدق: قمنا فيه بدراسة نوعين من الصدق، الصدق الظاهري والصدق الذاتي.

الصدق الظاهري: قمنا بتطبيق أولي للمقاييس على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بلغ عددهم 77 تلميذ (36 ذكر – 41 أنثى) بهدف التأكد من الفهم اللغوي للمقاييس المستعملة، ثم حصرنا البنود الغامضة من أجل تبسيطها لتصبح واضحة و سهلة الفهم في التطبيق الميداني الفعلي للبحث، بعد ذلك تم توزيع هذه الصيغة المعدلة من المقاييس على10 أساتذة من معهد على النفس قاموا بدراسة الصدق الظاهري للمقاييس واتفق أغلبية الأستاذة في إجاباتهم على أن مفردات المقاييس ملائمة لما تقيسه، وأن التعليمة واضحة، كما أن اسم المقياس مطابق للموضوع الذي يقيسه.

الصدق الذاتي وهو أحد أنواع الصدق الاحصائي التي تعتمد على معامل الثبات حيث يزداد الصدق تبعا لزيادة الثبات. ولهذا الصدق أهمية في تحديد الحد الأعلى لمعامل صدق الاختبار، أي أن الحد الأعلى لمعامل صدق الاختبار يساوي معامل صدقه الذاتي (فؤاد البهي السيد،1978). وفي هذا الصدد تم التوصل إلى أن معامل الصدق الذاتي مقياس الدافع للإنجاز يساوي 0.83، بينما مقياس قلق حالة فيعادل 0.91، ومقياس قلق سمة 0.88، وهي معاملات مرتفعة ودالة إحصائيا. ولما كان الصدق الذاتي مكملا للصدق النظري، فإن النتيجة المتوصل إليها تبين إمكانية استعمال هذه المقاييس مع العينة المدروسة.

دراسة الثبات، لدراسة الثبات طبقت الصيغة المعدلة من المقاييس على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية بوعتورة بالأبيار، وثانوية الإخوة عروج، وخير الدين بربروس بالجزائر الوسطى. وتجدر الإشارة إلى أن اختيار العينة خضع إلى استغلال أوقات فراغ الطلبة كحالة غياب الأستاذ أو قبول هذا الأخير تقديم حصته. كما أنه لم تؤخذ الأقسام التي سبق وأن طبقت فيها المقاييس في المرة السالفة حتى يتم التأكد من أن المقاييس أصبحت مفهومة بالنسبة للتلاميذ.

بلغ عدد المجيبين على مقياس الدافع إلى الإنجاز مائة وثلاثة (103) تلميذ (93 ذكر و64 أنثى) أما مقياس قلق حالة -سمة فيقدر العدد بـ تسعين (90) 46 أنثى و44 ذكر، يتراوح سن أفراد العينة بين 16 و20 سنة، وينتمون إلى عدة شعب من التعليم الثانوي العام. وتم حساب الثبات باعتماد طريقة التجزئة النصفية، التي تقوم بتصنيف بنود المقياس إلى بنود فردية وبنود زوجية ثم يحسب معامل الثبات لنصف المقياس وتستعمل معادلة سبرمان -براون Spearman-Brown التصحيحية للحصول على معامل الثبات الكلي للمقياس- وكانت النتائج المعاملات كما يلي: معامل ثبات مقياس الدافع الإنجاز (0.96) ومعامل ثبات مقياس قلق سمة (0.79) ومعامل ثبات مقياس قلق حالة (0.83). وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة α =0,01.

يلاحظ أن معاملات الثبات المتحصل عليها مرتفعة وهذا يضمن إمكانية اعتماد هذه المقاييس في هذه الدراسة. نشير هنا أنّ المقاييس طبقت بشكل جماعي على تلاميذ الأقسام المختارة عشوائيا وهذا بعد ترتيبها كما يلي: مقياس قلق حالة - مقياس الدافع إلى الإنجاز - مقياس قلق سمة وهذا لغرض تفادي التأثير الانفعالي الذي قد يحدثه مقياس

الدافع إلى الإنجاز أو قلق سمة على مقياس قلق حالة مادام هذا الأخير يطبق عادة قبل مقياس قلق سمة، ومن جهة أخرى بغرض ربح فاصل زمني بين تطبيق كل من مقياس قلق حالة وقلق سمة حتى يتسنى بذلك للتلاميذ الفصل ذهنيا بين ما يشعرون به في الامتحان وما يشعرون به عامة.

4.7. كيفية إجراء الدراسة

طبقت أدوات البحث بشكل جماعي على طلبة أقسام السنة الثالثة ثانوي التابعين لكل من ثانوية عمر راسم، ثانوية الإدريسي وثانوية ابن الناس بالجزائر العاصمة، حيث تم التطبيق الميداني خلال السنة الدراسية (نهاية الفصل الأول) وتم تتبع التلاميذ المشاركون في البحث حتى نهاية السنة بعد اجتيازهم امتحان البكالوريا وذلك بهدف الحصول على نتائجهم في امتحان البكالوريا لذلك تعتبر دراستنا دراسة طولية.

قدمت أدوات البحث للتلاميذ على أنها تستعمل لوصف الذات، مع التأكيد أنّ كل إجاباتهم صحيحة مادامت تعتمد على الكيفية التي يرى بها الفرد نفسه، ثم طلب منهم الاجابة على الورقة الأولى الخاصة بالمعلومات الشخصية مع التأكيد على أهمية كتابة الاسم واللقب لتسهيل الحصول على نتائج امتحان البكالوريا بعد اجتيازه في نهاية السنة الدراسية.

قرأت التعليمية الخاصة بكل مقياس وتبين كيفية الإجابة بمثال توضيحي مستمد من كراسات التعليمات التي وضعها الباحث المترجم للمقياس. ثم تتم الإجابة تدريجيا من طرف التلاميذ ولا ينتقلون إلى صفحة جديدة قبل الانتهاء من الإجابة على كل ما تحويه الصفحة التي بين أيديهم، ونشير هنا أنّ الطلبة لم يطرحوا أثناء هذا التطبيق أسئلة تدل على عدم فهمهم لأدوات البحث، بل عبر بعضهم عن عدم قدرته على اختيار ملائم لما يشعر به وفي هذه الحالة لم تتقيد الباحثة بأي رأي وكانت الإجابة: أجب حسب ما تشعر به عامة أو وفقا لما تشعر به في الامتحان بالنسبة لمقياس قلق حالة سمة، وأجب حسب ما تراه يتناسب وتفكيرك الشخصي في حالة مقياس الدافع للإنجاز.

بعد تنقيط المقاييس والتحصيل على درجات التلاميذ فيما يخص كل من الدافع للإنجاز وقلق سمة-حالة، قمنا بتصنيفهم إلى مستويات مرتفع، منخفض ومتوسط اعتمدنا بعض الأساليب الإحصائية التي سنشرحها بالتدقيق في العنصر الموالي.

5.7. المعالجة الإحصائية

لتحليل نتائج البحث اعتمدنا عدة أساليب إحصائية للتحقق من الفرضيتين، بالنسبة للفرضية الأولى قمنا بتصنيف أفراد عينة البحث إلى فئتين، فئة الناجحين وفئة غير الناجحين في امتحان البكالوريا، ثم قمنا بحساب المتوسط الحسابي لدرجات الدافع للإنجاز المحصل عليها بالنسبة للفئتين، بعد ذلك قمنا بحساب معامل الارتباط الثنائي الأصيل (r,p,b) لدراسة الارتباط بين متغيرين أحدهما كمي (درجات الدافع للإنجاز) والأخر نوعي (النجاح والفشل).

بالنسبة للفرضية الثانية قمنا بحساب الوسيط لتصنيف أفراد العينة إلى فئتين منخفض ومرتفع في القلق:

- منخفضين في قلق حالة تحت درجة 53.
- مرتفعين في قلق حالة فوق درجة 53.
- منخفضين في قلق سمة تحت درجة 52.
- مرتفعين في قلق سمة فوق درجة 52.

حُددت بعد ذلك نسبة النجاح على مستوى كل فئة من الفئتين السابق ذكرهما وأعتمد اختبار Z لدراسة الفروق بين نسبة النجاح في الفئة الأولى والثانية.

تبقي لنا المستوى المتوسط من القلق فاعتمدنا الإرباعيات لتصنيف أفراد العينة إلى ثلاث فئات مرتفع – متوسط - منخفض في كل من قلق حالة-سمة، ثم استخدم بعد ذلك اختبار X^2 الذي يدرس العلاقة بين متغيرات نوعية تصنيفية لهدف فهم استقلالية أو عدم استقلالية النجاح عن مستويات القلق.

8. عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

1.8. نتائج الفرضية الأولى

تناولت هذه الفرضية العلاقة بين النجاح في البكالوريا ودافع إنجاز الشخص، للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام معامل ارتباط الثنائي الأصيل (R.P.B) الذي يستعمل لدراسة العلاقة بين متغير كمي (درجات الدافع للإنجاز) ومتغير نوعي (النجاح في البكالوريا)، إذ صنّف أفراد العينة إلى ناجحين أو راسبين في البكالوريا، ثم أعتمد عدد الأفراد على مستوى هاتين الفئتين لحساب متوسط الدافع للإنجاز لدى كل فئة ثم حساب معامل ارتباط الثنائي الأصيل، وخلص التحليل الاحصائي إلى النتائج المعروضة في الجدول الموالي:

الجدول 2: العلاقة بين الدافع إلى الانجاز والنجاح في امتحان البكالوريا

المجموعات	العدد	متوسط الدافع للإنجاز	RPB	مستوى الدلالة
النجاح	95	89.18	0.38	0.05
رسوب	105	89.10		

يلاحظ من خلال الجدول2 أن المتوسط الحسابي للدافع إلى الإنجاز عند فئة الناجحين في امتحان البكالوريا مساو لـ98,18، وهو متوسط مرتفع إذا ما قورن بالمتوسط الحسابي لفئة الراسبين في امتحان البكالوريا والمساوي لـ89,10، مما يبيّن أن فئة الناجحين في امتحان البكالوريا يتميّز أفرادها بدرجات مرتفعة في الدافع إلى الإنجاز، بينما فئة الراسبين في شهادة البكالوريا فإن الأفراد المشكلين لها يميلون إلى التحصل على درجات منخفضة في هذا الدافع، وتدل هذه النتيجة على وجود علاقة بين الدافع إلى الإنجاز والنجاح في امتحان البكالوريا، أي أن احتمالية النجاح في امتحان البكالوريا تكون كبيرة عند التلاميذ الذين يتميزون بدافع إنجاز عال مقارنة بأولئك الذين لهم درجات منخفضة في نفس الدافع، ونشير هنا أنّ هذه العلاقة تتأكد من خلال معامل الارتباط المساوي لـ 0,38 والذي له دلالة إحصائية عند مستوى دلالة0,05 وذلك باعتماد اختبار Z، وبمعنى آخر الفرق بين المجموعتين فرق حقيقي إذ

كلما كان الدافع إلى الإنجاز مرتفعا عند التلميذ كانت إمكانية النجاح أكبر والعكس صحيح، وبالتالي من خلال النتائج المتوصل إليها تحققت هذه العلاقة على مستوى العينة المدروسة أي تحققت فرضية البحث.

تتماشى النتيجة التي تم التوصل إليها من خلال هذا البحث في إطار الفرضية الأولى والنتيجة التي توصل إليها (Claes, 1976)الذي أكد العلاقة الايجابية بين الدافع إلى الإنجاز والنتائج الدراسية للتلاميذ، كما تتماشى أيضا ونتائج الدراسة التي قام بها فتحي مصطفى الزيات (1988) على تلاميذ المستوى الثانوي إذ وجد أن ذوي الذكاء المتوسط يتميزون بدافع إنجاز مرتفع وهذا ما يفسر ارتفاع نتائجهم الدراسية، أما دسوقي إبراهيم ميرة (1991) فقد توصل إلى نتيجة مشابهة في دراسة له، إذ وجد أن نتائج التلميذ في نهاية السنة تكون جيدة كلما كان الدافع إلى الإنجاز مرتفعا، وهذا ما يؤكد العلاقة بين الدافع إلى الإنجاز والتحصيل الدراسي، وفي نفس السياق توصل حسن عبد الرحمن حسن علي (1992) في دراسة خاصة بتلاميذ الثانوية إلى علاقة ارتباطية موجبة 0,243 ضعيفة ولكن دالة إحصائيا بين الدافع إلى الإنجاز والتحصيل الدراسي.

إن الدراسات التي توصلت إلى النتيجة التي تم تحققها في البحث الحالي درست العلاقة بين الدافع إلى الانجاز والتحصيل الدراسي كمعدلات يتحصل عليها التلميذ خلال امتحانات دورية عادية، بينما الدراسة الحالية درست هذه العلاقة الارتباطية في إطار النجاح (متغير نوعي) في امتحان البكالوريا، وبالتالي سواء درست العلاقة الارتباطية بين دافع إنجاز ومعدلات دراسية (متغير كمي) أو نجاح في امتحان (متغير نوعي)، فإن النتيجة قد لا تختلف مادام النجاح في امتحان البكالوريا يحدّد بمعدلات معينة، ولا يقبل التلميذ إلا أذا تحصل على ذلك المعدل، وبالتالي كلما ارتفع المعدل تحقق النجاح في حين أن الارتفاع في الدافع إلى الإنجاز يسهل التحصّل على معدلات دراسية مرتفعة وإحراز النجاح.

فسرت العلاقة بين الدافع إلى الانجاز والنجاح من خلال تأثير هذا الدافع في الجانب التحضيري للامتحان، وبالرجوع إلى إجابات العينة الحالية على استبيان الدافع إلى الانجاز (البنود المرتبطة بالعمل المدرسي) لوحظ أن التلاميذ الناجحين يميلون إلى اختيار الاجابات التي تدل على أنهم ينظمون أوقات المراجعة، ويرون أن بذل الجهد ضروري للنجاح، كما يرون أيضا أنهم مسئولون عن النتائج التي يتحصلون عليها، وهذا يبيّن أنّ النجاح بالنسبة لهم هدف لابد من تحقيقه وأنهم لن يتمكنوا من ذلك إلا ضمن برنامج عملي وحياتي يسهل تحقيق النجاح، في حين أن اختيارات التلاميذ الراسبين للإجابة على البنود تدل على ضعف اهتمامهم بالدراسة وبذل الجهد للنجاح.

2.8. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

تنص هذه الفرضية على وجود علاقة بين النجاح في امتحان البكالوريا ونوع قلق الشخص ودرجته حيث أنّ:

- نسبة الناجحين في امتحان البكالوريا من فئة المنخفضين في قلق سمة تكون أكبر من نسبة الناجحين من فئة المرتفعين في درجة هذا النوع من القلق.

- نسبة الناجحين في امتحان البكالوريا من فئة المنخفضين في درجة قلق حالة تكون أكبر من نسبة الناجحين من فئة المرتفعين في درجة هذا النوع من القلق.

- نسبة الناجحين في امتحان البكالوريا من فئة المتوسطين في درجة قلق حالة –سمة تكون أكبر من نسبة الناجحين من فئة المنخفضين أو المرتفعين في هذا النوع من القلق.

قمنا بالتحقق من هذه الفرضية بدراسة الفرق بين نسب النجاح في المستويات الثلاثة من القلق مرتفع – متوسط – منخفض وسنعرض النتائج المحصل عليها كما يلي:

◄ الفرق بين نسبة النجاح عند مُسْتَوَيَيْ قلق سمة مرتفع -منخفض: قمنا باعتماد الوسيط لتصنيف أفراد العينة إلى فئتين:

- منخفضين في قلق سمة تحت درجة 52.
- مرتفعين في قلق سمة فوق درجة 52.

حُددت بعد ذلك نسبة النجاح على مستوى كل فئة من الفئتين السابق ذكرهما وأعتمد اختبار Z لدراسة الفرق بين نسبة النجاح في المجموعة الأولى والثانية، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول 3: الفرق بين نسبة النجاح عند المرتفعين والمنخفضين في قلق سمة

المجموعات	العدد	عدد الناجحين	Z	الدلالة الإحصائية
قلق سمة منخفض	104	61	3.38	0.01
قلق سمة مرتفع	96	35		

يظهر من خلال الجدول3 أن قيمة Z تساوي3,38، وبالرجوع إلى جدول Z فإن Z_0 المحسوبة لها دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,001 ، إذ أن Z المجدولة تساوي 2,326 وبالتالي هناك فرق بين نسبة النجاح عند المرتفعين والمنخفضين في قلق سمة، وحسب هذه النتيجة فإن فرضية البحث تحققت بالنسبة لمتغير قلق سمة أي أن نسبة النجاح عند المنخفضين في قلق سمة أكبر من نسبة النجاح عند المرتفعين في هذا القلق.

◄ الفرق بين نسبة النجاح عند مُسْتَوَيَيْ قلق حالة مرتفع -منخفض: أُعتمد الوسيط لتصنيف أفراد العينة حسب درجاتهم في قلق حالة إلى فئتين:

- منخفضين في قلق حالة تحت درجة 53.
- مرتفعين في قلق حالة فوق درجة 53.

حددت بعد ذلك نسبة الناجحين على مستوى كل فئة، واعتمد اختبار Z لدراسة الفرق بين نسبة النجاح في المجموعة الأولى والثانية وكانت النتائج كما يلي:

الجدول 4: الفرق بين نسبة النجاح عند المرتفعين والمنخفضين في قلق حالة

المجموعات	العدد	عدد الناجحين	Z	مستوى الدلالة
قلق حالة منخفض	138	79	1.4	غير دال
قلق حالة مرتفع	62	29		

يظهر من خلال الجدول 4 أن قيمة Z تساوي 1,4، وهي قيمة غير دالة في مستوى دلالة 0,05 ، بمعنى أن الفرق بين نسبة النجاح عند المرتفعين والمنخفضين في قلق حالة غير دال إحصائيا أي أن النسبتان متساويتان، وحسب هذه النتيجة المتوصل إليها فإن فرضية البحث لم تتحقق بالنسبة لمتغيّر قلق حالة، وبالتالي نسبة النجاح عند المنخفضين في قلق حالة ليست أكبر من نسبة النجاح عند المرتفعين في هذا النوع من القلق.

◄ الفرق في النجاح بين مستويات قلق مرتفع -متوسط-منخفض: أُعتمدت الإرباعيات لتصنيف أفراد العينة إلى ثلاث فئات مرتفع – متوسط - منخفض في كل من قلق حالة-سمة، ثم استخدم بعد ذلك اختبار X^2 لدراسة استقلالية أو عدم استقلالية النجاح عن مستويات القلق وكانت النتائج كما يلي:

الجدول 5: العلاقة بين مستويات القلق منخفض -متوسط -مرتفع والنجاح في امتحان البكالوريا

المتغيرات	قلق حالة				قلق سمة			
	منخفض	متوسط	مرتفع	المجموع	منخفض	متوسط	مرتفع	المجموع
ناجح	33	55	07	95	31	56	12	99
راسب	13	63	29	105	15	55	31	101
المجموع	46	118	36	200	46	111	43	200
قيمة X^2	20,14				12,36			
الدلالة	0,01				0,01			

يظهر من خلال الجدول رقم (5) أن قيمة X^2 بالنسبة لقلق حالة تساوي 20,14 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0,01 ، وهذا يعني أن النجاح أو الرسوب في امتحان البكالوريا غير مستقل عن مستويات قلق حالة أي يتأثر بها، و بالنظر إلى خانات جدول X^2 الخاصة بالنجاح يلاحظ أن نسبة الناجحين الذين يتميزون بقلق متوسط تقدر بـ 57.89%، في حين أن نسبة الناجحين الذين يتميزون بقلق حالة منخفض تقدر بـ 34,73% بينما نسبة الناجحين

الذي يتميزون بقلق حالة مرتفع فتقدر بـ7,36%، ومن خلال هذا يمكن القول أنّ نسبة النجاح تقل كلما ارتفع القلق وأن أكبر نسبة نجاح كانت عند ذوي قلق حالة متوسط.

يظهر من خلال الجدول أنّ قيمة X^2 الخاصة بقلق سمة تساوي 12,36 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0,01 ، بمعنى أن النجاح أو الرسوب في امتحان البكالوريا متأثر بمستويات قلق سمة، ومن خلال خانات جدول X^2الخاصة بقلق سمة يظهر أن نسبة النجاح عند الذين يتميزون بقلق سمة منخفض تقدر بـ 31,31% في حين تقدر بـ 56،56% عند الذين يتميزن بقلق سمة متوسط وبـ 12،12% عند الذين يتميزون بقلق سمة مرتفع، وبهذا يمكن القول أن نسبة النجاح عند ذوي قلق سمة مرتفع - منخفض ضعيفة إذا ما قورنت بنسبة النجاح عند ذوي قلق سمة متوسط، واعتمادا على هذه النتائج يمكن استخلاص أن الفرضية الخاصة بوجود فرق بين مستويات القلق مرتفع -متوسط -منخفض في النجاح لصالح ذوي القلق المتوسط قد تحققت، وكخلاصة للنتائج المتوصل إليها على مستوى هذه الفرضية توصلنا إلى أنّ نسبة النجاح عند المنخفضين في قلق سمة أكبر من نسبة النجاح عند المرتفعين في نفس القلق، كما توصلنا إلى أنه ليس هناك فرق بين نسبة النجاح عند المرتفعين والمنخفضين في قلق حالة، ومن جهة أخرى وجدنا فرقا بين مستويات القلق (سمة -حالة) مرتفع- متوسط- منخفض في النجاح لصالح ذوي القلق المتوسط، و حسب النتائج المتوصل إليها فإن هذه الفرضية تحققت جزئيا.

استعملت الدراسات التي تناولت العلاقة بين قلق سمة والمردود الدراسي للتلميذ إما مقياس القلق العام أو مقياس قلق سمة لدراسة هذا المتغيّر، وفي هذا الصدد توصل الباحثان (Alpert & Haber, 1960) إلى ارتباطات غير دالة إحصائيا بين مقاييس القلق العام ومقاييس الأداء الأكاديمي، وفسرا ذلك بكونها أقل تنبؤا بالأداء إذا ما قورنت بالمقاييس الخاصة، بمعنى أن مقاييس قلق سمة أقل تنبؤا بالأداء المدرسي مقارنة بمقاييس قلق الامتحان، أما (Spielberger, 1962) في دراسة له على مائتين وسبعة وستين (267) تلميذا متمدرسا بالمستوى الثانوي وجد أن القلق يؤثر سلبا في النتائج الدراسية وكانت F مساوية لـ 5,48 ودالة إحصائيا (p>0,025)، كما وجد أن القلق يتفاعل والقدرة الدراسية "scholatic Ability" في التأثير على النتائج الدراسية المتحصل عليها، و عليه فإن نتيجة سبيلبرجر تحققت في البحث الحالي وهي أن العلاقة بين قلق سمة ونتائج التلميذ (نجاح) سالبة ودالة إحصائيا أي كلما ارتفع القلق انخفضت النتائج الدراسية، و في نفس السياق توصل الكيال (1967) في دراسة أجراها على واحد و ثمانين (81) طالبا جامعيا إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا بين ذوي القلق العالي والمتدني في الحلول المعطاة لبعض الأسئلة، أما الأسئلة الأخرى فكان ذوي القلق المتدني أكثر مرونة إلا أن الفرق بين المجموعتين لم يكن ذا دلالة إحصائية، وأرجع هذه النتيجة إلى نقائص الاختبارات وفارق السن بين المجموعتين.

توصل (Hountras & Scharf, 1970) إلى نتيجة مخالفة لنتيجة الكيال ومتوافقة ونتيجة البحث الحالي، إذ وجدا أن التلاميذ المنخفضين في الانجاز (التحصيل) أكثر قلقا ولهم مركز تحكم خارجي، أي يفسرون تدني مردودهم الدراسي بعوامل خارجة عن تحكمهم الشخصي، أما (Ziv & Diem, 1975) في دراسة لهما على عينة من الأطفال (306 طفل) فقد توصلا إلى إثبات العلاقة العكسية بين القلق والنجاح الدراسي، أي كلما كان القلق مرتفعا كانت

النتائج منخفضة وهذه النتائج تتوافق ودراسة كمال إبراهيم مرسي (1981) التي وجد من خلالها أن المتأخرين دراسيا أعلى في الاستعداد للقلق، و نشير هنا أنّ أغلبية نتائج الدراسات السابقة قد أكدت على أنّ المنخفضين في قلق سمة أحسن تحصيلا مقارنة بالمرتفعين في هذا القلق، والفارق الوحيد بينها والدراسة الحالية أنه تمت دراسة التحصيل كمعدلات بينما في الدراسة الحالية أُعتمد النجاح أو الرسوب في امتحان البكالوريا كمؤشر للتحصيل، و بالتالي يمكن القول أن التحصيل سواء دُرس كمتغير كمي (معدلات) أو متغير نوعي (نجاح) يتأثر بمستويات قلق سمة.

أما فيما يخص الدراسات التي تناولت القلق المرتبط بوضعية الامتحان في علاقته بالنتائج الدراسية فقد أُعتمدت فيها مقاييس قلق امتحان أو قلق حالة، منها دراسة Mandler وSarason (1952) التي أجرياها على طلبة جامعيين وتوصلا فيها إلى أنّ الطلبة ذوي قلق امتحان مرتفع يستجيبون لوضعيات الامتحان باستجابات غير مرتبطة بالمهمة مما يؤدي إلى انخفاض أدائهم مقارنة بالأفراد الذين يتميزون بقلق امتحان منخفض، أما (Alpert & Haber, 1960) فقد وجدا أنّ مقاييس القلق المرتبط بوضعية الامتحان ترتبط ارتباطا دالا إحصائيا و مقاييس الأداء الأكاديمي، في حين وجد إبراهيم مرسي (1982) في دراسة على عينة من تلاميذ المستوى الثانوي (370 تلميذ) علاقة سالبة بين القلق النوعي (قلق امتحان) والقلق العام (قلق سمة) والتحصيل الدراسي، إلاّ أنّ معاملات الارتباط الخاصة بمقياس قلق الامتحان أعلى من مقياس القلق العام.

تبيّن هذه النتيجة أنّ قلق حالة أكثر ارتباطا بنتائج التلميذ من قلق سمة، وهي لا تتفق والنتيجة المتوصل إليها في البحث الحالي كما لا تتماشى والنتيجة التي توصل إليها محمد محروس محمد الشناوي وماهر محمود الهواري (1987) على عينة من طلبة جامعيين (70 طالب) والمتمثل في وجود علاقة ارتباطية سالبة (-0,213) وغير دالة إحصائيا بين قلق الامتحان والتحصيل، وفسرا هذه النتيجة بصغر حجم العينة، وتوصل عدنان عابد وإبراهيم يعقوب (1990) في دراسة على عينة من الجامعيين أيضا (415 طالب) إلى وجود ارتباط سالب (-0,49) بين درجات الطلبة على مقياس قلق الرياضيات وتحصيلهم في هذه المادة، هذا يبين أنّه كلما كان المقياس متخصصا كانت الارتباطات أكثر دلالة إحصائية.

أجرى (Gross, 1990)دراسته على طلبة جامعيين (80 طالبا) أثناء أدائهم للامتحان، وتوصل إلى عدم ارتباط قلق حالة بالأداء في الامتحان وفسر الباحث هذه النتيجة بالفرصة التي قدمت للطلبة في إلغاء بعض بنود الامتحان التي يجدونها صعبة مما أدى إلى خفض قلقهم أثناء هذا الامتحان، أما الارتباط بين قلق سمة والأداء في هذا الامتحان لم يكن ذا دلالة إحصائية $p < 0,05$، $r = -0,29$ to $r = 0,18$، أما (Williams, 1991)في دراسة له وجد أنّ تلاميذ المستوى الثانوي الذين يتميزون بإنجاز عال يظهرون مستويات منخفضة من قلق الامتحان (انشغاليه) أي الأفكار السلبية التي قد تعرقل عملهم أثناء الامتحان، وهذه النتيجة تتوافق ونتيجة سيد محمود الطواب (1992) على عينة جامعية (400 طالب) إذ وجد علاقة عكسية سالبة (-0,67) بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي ومعامل الارتباط دال إحصائيا في مستوى دلالة $\alpha = 0,001$ كما تتوافق ونتيجة دراسة مرزوق عبد المجيد مرزوق (1993) على مائة وثمانين (180) تلميذ تتراوح أعمارهم بين 15 و17 سنة، إذ أثبت العلاقة العكسية (-0,24) بين قلق الاختبار ونتائج

الامتحانات وكان معامل الارتباط دالا إحصائيا في مستوى دلالة0,01 = α، وأكد أيضا أن قلق الاختبار لا يساعد على استخدام إستراتيجيات معرفية مناسبة كما لا يساعد على تنظيم العمل المدرسي بشكل جيد، وقد وجد جمال العيسوي وحسن محمد ثاني (1996) معامل ارتباط سالبا (0,329-) ودالا إحصائيا بين قلق حالة والأداء الشفهي لواحد وأربعين (41) طالبا بكلية المعلمين، في حين أن معامل ارتباط قلق سمة (0,078) لم يكن دالا إحصائيا وفسر الباحث ذلك بشعور أفراد العينة بالأمن اتجاه المستقبل.

بيّنت الدراسات التي تناولت علاقة قلق الامتحان بالنتائج الدراسية العلاقة السلبية بين قلق الامتحان والنتائج التي يتحصل عليها التلميذ في هذا الامتحان، إلا أن بعضها وجدت معاملات ارتباط غير دالة إحصائيا وذلك نظرا لمتغيرات أثرت في النتائج المتحصل عليها ميدانيا، وفي إطار الدراسة الحالية كانت العلاقة بين قلق حالة والنجاح في البكالوريا غير دالة إحصائيا وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن إجابة التلاميذ على مقياس قلق حالة لم يكن في يوم امتحان البكالوريا أي في وضعية امتحان حقيقي، وما دامت الدراسات السابقة قد بينت أن قلق سمة يؤثر في قلق حالة في التأثير على النتائج الدراسية فقد تم التوصل أيضا إلى علاقة دالة إحصائيا بين قلق سمة ونتائج البكالوريا، وقد تعود عدم الدلالة الاحصائية بين قلق حالة والنجاح في البكالوريا إلى مدى أهمية الامتحان ذاته عند أفراد العينة، ومقارنة بهذه النتيجة فقد توصل عبد الرحمن عيسوي (دون تاريخ) في دراسة أجراها على عينة مصرية ولبنانية إلى أن 88,89 % من العينة المصرية و73,95 % من العينة اللبنانية يشعرون بقلق امتحان، في حين أن عينة الدراسة الحالية نجد فقط 69 % من مجموع العينة يتميزون بقلق حالة مرتفع.

أما فيما يخص الفرضية التي تنّص على أنّ التلاميذ الذين يتميزون بقلق حالة -سمة متوسط ينجحون أكثر في امتحان البكالوريا فقد تحققت على مستوى البحث الحالي، و في هذا السياق توصل محمد يحي زكريا (1983) إلى نتيجة مشابهة وذلك مع عينة من تلاميذ المتوسطات والتي مفادها أنّ ذوي القلق المتوسط أفضل في الأداء الأكاديمي مقارنة بالأفراد المترفعين والمنخفضين في القلق، كما وجد (Adam & van Wieringen, 1988) أن المستويات المتوسطة من قلق الامتحان أدت إلى أداء أكثر فعالية عند الرياضيين مقارنة بالمستويات الأخرى (مرتفع - منخفض)، وبالتالي فإن العلاقة بين القلق والأداء علاقة منحنية، بينما توصل أنور رياض عبد الرحيم) (1992) في دراسة له على عينة من الأطفال إلى أنّ المجموعة التي تتميز بقلق امتحان منخفض كانت أحسن في التفكير الابتكاري مقارنة بالمرتفعين والمتوسطين في قلق الامتحان، وفسر ذلك بكون التفكير الابتكاري (كثرة الأفكار وسهولة استعمالها بشكل جيد) مهمة معقدة وبالتالي كلما زاد القلق تعرقلت، وهذا ما يبين العلاقة العكسية بين القلق والأداء، و من خلال هذه الدراسات يمكن القول أن درجات القلق المنخفضة جدا والمرتفعة جدا تعرقل الأداء الجيد في حين أن هناك مستوى معينا من القلق ضروري لمباشرة أي عمل والاستمرار فيه.

9.خاتمة

يهدف هذا البحث إلى دراسة العلاقة بين الدافع إلى الإنجاز وقلق حالة - سمة وتأثير هذه العلاقة في نتائج امتحان البكالوريا، و قد توصلنا في إطار الفرضية الأولى إلى أنه كلما كان الدافع إلى الانجاز مرتفعا عند التلميذ كانت إمكانية النجاح أكبر والعكس صحيح، و هذا يبيّن أنّ الفرضية الأولى قد تحققت، أما الفرضية الثانية فقد توصلنا من خلالها إلى أنّ نسبة النجاح عند المنخفضين في قلق سمة أكبر من نسبة النجاح عند المرتفعين في هذا القلق، وأنّ نسبة النجاح عند المنخفضين في قلق حالة ليست أكبر من نسبة النجاح عند المرتفعين في هذا القلق، من جهة أخرى وجدنا أنّ نسبة النجاح تقل كلما ارتفع القلق و أن أكبر نسبة نجاح كانت عند ذوي القلق المتوسط، و هذه النتائج تبيّن تحقق الفرضية الثانية جزئيا، و تجدر الإشارة إلى أن متغيرات الدافع إلى الإنجاز وقلق حالة - سمة يمكن اعتبارها مؤشرات فعالة للتنبؤ بمردود التلميذ، إلا أنه بالنسبة لقلق حالة فلا بد من استخدام مقاييس خاصة بقلق الامتحان لأنها أكثر تنبؤا بالأداء المدرسي.

تؤكد النتائج المتوصل إليها في هذا البحث ما ذهبت إليه (WADE, 1981) في كون مقاييس القلق والدافع إلى الإنجاز تظهر إستراتيجيات المقاومة، مادامت المستويات المرتفعة من الدافع إلى الإنجاز تساعد على عمل مدرسي جيّد بحيث تكون استجابات التلميذ في هذه الحالة متوافقة والأداء الجيّد قبل الامتحانات وأثناءها، أما المستويات المرتفعة من القلق فتعرقل العمل الجيد لأن التلميذ المتميز بهذه المستويات له سلوكيات وأفكار تتنافى وما يتطلبه العمل الجيد و بالتالي النجاح. وانطلاقا مما سبق نقترح:

القيام ببحوث خاصة بالدافع إلى الانجاز في مختلف المراحل التعليمية بهدف وضع برامج لتنمية هذا الدافع عند التلاميذ، وذلك لأن الدرجة المرتفعة من الدافع إلى الانجاز ترتبط بالمستوى المنخفض من القلق كما تحسن المردود الدراسي للتلميذ.

التخفيض من قلق الامتحان عند التلميذ وذلك من خلال برامج تدريبية توضع لهذا الغرض.

دراسة العلاقة الارتباطية بين أساليب المعاملة الوالدية في المجتمع الجزائري ومستوى الدافع إلى الدافع إلى الانجاز عند الأبناء، وذلك لكون الأسرة المؤسسة الأساسية التي ينمى على مستواها الدافع إلى الانجاز.

تشخيص التلاميذ الذين يتميزون بدرجة مرتفعة من قلق سمة ومتابعتهم من طرف مختصين نفسيين على مستوى المؤسسات التربوية مادام قلق سمة يؤثر سلبا في النتائج الدراسية كما أنه يزيد من قلق الامتحان.

دراسة التصورات الاجتماعية الخاصة بالنجاح، حتى يتم معرفة مدى أهمية النجاح الدراسي لدى التلميذ الجزائري.

المراجع

البحيري عبد الرقيب أحمد. (1984). *إختبار حالة و سمة القلق للكبار"كراسة التعليمات"*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

الزيات فتحي مصطفى. (1988). دافعية الإنجاز والإنتماء لدى ذوي الإفراط وذوي التفريط التحصيلي من طلاب المرحلة الثانوية. *سلسلة البحوث التربوية و النفسية* (05)، 7-46.

الشناوي محمد محروس، ماهر محمود الهواري. (1987). مقياس الإتجاه نحو الإختبارات (قلق الإختبارات) معايير ودراسة إرتباطية. *رسالة الخليج العربي* (22)، 171-196.

الطواب سيد محمود. (1990). أثر تفاعل مستوى دافعية الإنجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة. *حولية كلية التربية* (05)، 17-50.

الطواب سيد محمود. (1992). قلق الإمتحان و الذكاء والمستوى الدراسي و علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين، مجلة العلوم الإجتماعية، المجلد 20، العدد 03، 149-183.

العيسوي جمال مصطفى، حسن محمد ثاني (1996). أثر القلق على مهارات الأداء اللغوي الشفهي لدى طلاب كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم الإجتماعية، 24* (02)، 161-185.

القني عبد الباسط، (2020)، دافعية التعلم ودافعية الإنجاز، مفهوم وأساسيات، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 12، العدد 02، 193-204.

الكيال دحام علي. (1967). *علاقة القلق بالتربية الذهنية -بحث تجريبي- أطروحة ماجستير*. بغداد: دار إستنبي.

أنور رياض عبد الرحيم. (1992). *تأثير ظروف الأداء و قلق الإختبار و الدافعية على الإنتاج الإبتكاري لدى عينة من الأطفال* . قطر: مركز البحوث التربوية.

بوترة فايزة، الزهرة الأسود، (2020)، قلق الإمتحان وعلاقته ببعض المتغيرات لدى تلاميذ الثالثة ثانوي، دراسة ميدانية بمتقنة كركوبية خليفة - الرباح- الوادي، مجلة العلوم النفسية و التربوية، المجلد 06، العدد 03، 242 - 260.

بوتيقار هاجر، (2021)، واقع دافعية الإنجاز للعمال لدى العاملين بالمؤسسة الوطنية تبعا لمجموعة من العوامل الشخصية والمتغيرات الديمغرافية دراسة حالة شركة سونلغاز-فرع سطيف-، مجلة التنظيم والعمل، المجلد 09، العدد 02، 71-90.

بوفاتح محمد، فاطمة بن إسماعيل، عائشة العيدي، (2019)، قياس دافعية الإنجاز بين افختبارات الإسقاطية والسيكومترية مدخل نظري، مجلة العلوم الإجتماعية، المجلد 07، العدد 32، 69-79.

توق محي الدين، عبد الرحمن عدس. (1984). *أساسيات علم النفس التربوي* . إنجلترا: أرجوان وايلي وأبنائه.

حسن عبد الرحمن حسن علي. (1992). دافع الإنجاز و الإستعدادات العقلية و علاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية بدولة الكويت بنظاميها التقليدي والمقررات (دراسة تنبؤية مسحية، معملية). *رسالة دكتوراه في فلسفة التربية*. جامعة المنصورة.

دسوقي إبراهيم ميرة. (1991). علاقة مستوى دافعية الإنجاز ببعض أساليب التفكير. *رسالة ماجستير في التربية "علم النفس التعليمي"* . جامعة طانطا.

رشاد علي عبد العزيز موسى. (1994). *علم النفس الدافعي* . القاهرة: دار النهضة العربية.

زكريا محمد يحيى. (1983). علاقة القلق بالتحصيل الدراسي لدى المراهق الجزائري 15-18 سنة. *رسالة لنيل دبلوم الدراسات المعمقة في علم نفس الطفل والمراهق* . جامعة الجزائر.

سليمان الخضري الشيخ، أنور رياض عبد الرحيم. (1993). *مهارات التعلم والإستذكار وعلاقتها بالتحصيل الذكاء ودافعية التعلم*. جامعة قطر: مرطز البحوث التربوية.

سنوسي زموري ولعزالي صليحة. (2020). دور الدافعية للإنجاز في التنبؤ بمستوى الطموح لدى الطالب الجامعي دراسة ميدانية بجامعة يحي فارس بالمدية. *المدونة، 7* (1)، 137-152.

سيسبان فاطيمة الزهراء، (2019)، قلق الإمتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي، دراسة وصفية لتلاميذ السنة الأولى ثانوي بولاية مستغانم، مجلة التنمية البشرية، مخبر التربية والتطور، المجلد 06، العدد 04، 9-21.

شيماء عبد الرؤوف السيد عبد الرحمن عليوة، (2021)، فعالية برنامج إرشادي إنتقائي عن بعد لتحسين دافع الإنجاز لدى عينة من طلاب الدراسات العليا المتعافين من الإصابة بفيروس كورونا المستجد، المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، المجلد 5، العدد 18، 195-220.

طارق توفيق المصري، علي فرح أحمد فرح، (2019)، دافعية افنجاز وعلاقتها بالذكاء الإستراتيجي لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مجلد 28، عدد 03، 260-289.

عابد عدنان، إبراهيم يعقوب. (1990). مقياس قلق الرياضيات (MARS) الخصائص السيكوميترية للصورة المعدلة و المعربة. *أبحاث اليرموك (سلسلة العلوم الإنسانية و الإجتماعية)، 06* (04)، 145-161.

عبد الخالق أحمد محمد. (1994). الدراسة التطورية للقلق . *حوليات كلية الأداب،جامعة الكويت، الحولية 14، الرسالة 90.*

عبد الخالق أحمد محمد، مايسة أحمد النيال. (1991). الدافع للإنجاز و علاقته بالقلق و الإنبساط. *مجلة دراسات نفسية* (04)، 637-658.

عبد الخالق أحمد محمد، مايسة أحمد النيال. (1992). الدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى عينة من تلاميذ المدارس الإبتدائية و تلميذاتها بدولة قطر (دراسة عاملية مقارنة). *مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، 02*، 167-203.

عبد الرحمان سليمان الطريري. (1988). العلاقة بين الدافع للإنجاز وبعض المتغيرات الأكاديمية والديموغرافية. *حوليات كلية التربية* (06)، 533-569.

علي محمود علي شعيب. (1988). قائمة قلق الإختبار لدى طلاب و طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. *رسالة الخليج* (25)، 95-120.

عيسوي عبد الرحمن. (دون تاريخ). *القياس و التجريب في علم النفس والتربية*. بيروت: دار النهضة العربية.

فاروق عبد الفتاح موسى. (1987). *كراسة تعليمات إختبار الدافع للإنجاز للأطفال و الراشدين* (الإصدار 03). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

فرج محمد سعيد. (1975). *مجتمع الإنجاز (الدوافع الإنسانية للتنمية الإقتصادية). تأليف ماكليلاند* القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

محمود عطا محمود. (1992). الممارسات السلوكية الشائعة للمدرسين في إدارة الفصل و قلق الإمتحان و علاقتها ببعض المتغيرات. *المجلة التربوية، 06* (23)، 211-245.

مرباح أحمد تقي الدين، بلال نجمة. (2018). الفروق في الصلابة النفسية والدافعية للإنجاز لدى عينة من التلاميذ الراسبين في غمتحان شهادة البكالوريا في ضوء متغيري الجنس والتخصص الدراسي. *دراسات في علوم التربية، 1* (4)، 312-340.

مرزوق عبد المجيد مرزوق. (1993). مكونات الدافعية و إستراتيجيات ذاتي التنظيم المرتبطة بالأداء الأكاديمي للطالب داخل الفصل الدراسي. *مجلة كلية التربية ، 06* (1)، 91-129.

مرسي كمال إبراهيم. (1981). علاقة سمة القلق في المراهقة و الرشد بإدراك الخبرات المؤلمة في الطفولة. *مجلة كلية الاداب، 08*، 329-351.

مرسي كمال إبراهيم. (1982). علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية. (جامعة الملك سعود، المحرر) *دراسات مجلة كلية التربية ، 04*، 159-176.

مشري الأخضر وعزاق رقية (2021). الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ التعليم الثانوي دراة ميدانية ببعض ثانويات بلدية الجلفة. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية، 13* (1)، 149-158.

مصطفى احمد تركي. (1981). قلق الإمتحان بين القلق كسمة و القلق كحالة. *مجلة العلوم الإجتماعية* (03)، 27-36.

مقدم عبد الحفيظ. (1991-1992). القيم الإجتماعية في المجتمع الجزائري: دراسة مسحية. *حوليات جامعة الجزائر ، 06* (01)، 09-23.

نشواتي عبد المجيد. (1987). *علم النفس التربوي*. عمان الأردن: دار الفرقان.

Adam, J. J., & van Wieringen, P. C. W. (1988). Worry and emotionality: Its influence on the performance of a throwing task. *International Journal of Sport Psychology*, *19*(3), 211–225.

Alpert, R., & Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *The Journal of abnormal and social psychology*, *61*(2), 207.

Atkinson, John W., & Litwin, G. H. (1960). Achievement motive and test anxiety conceived as motive to approach success and motive to avoid failure. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, *60*(1), 52–63. https://doi.org/10.1037/h0041119

Atkinson, J.W. (1983). *Personality, Motivation, and Action: Selected Papers*. Praeger. https://books.google.dz/books?id=VPpGAAAAMAAJ

Claes, M. (1976). Developing motivation in teenage academic nonachievers. *Revue de Psychologie Appliquée*.

Douga, A. (1984). *A Cross-cultural Study on Expectancy Theory of Work Motivation and Its Relationship to the Locus of Control Concept*. United States International University, School of HUman Behavior, San Diego Campus. https://books.google.dz/books?id=s_iSYgEACAAJ

Forner, Y. (1991). La motivation à la réussite et les examens: L'exemple des épreuves écrites du brevet des collèges. *Enfance, tome 45, n°3, 1991.* https://doi.org/10.3406/enfan.1991.1975

Gross, T. F. (1990). General test and state anxiety in real examinations: State is not test anxiety. *Educational research quarterly*.

Hountras, P. T., & Scharf, M. C. (1970). Manifest anxiety and locus of control of low-achieving college males. *The Journal of Psychology*, *74*(1), 95–100.

Robert, M. (1988). *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*. Édisem. https://books.google.dz/books?id=0ev5GAAACAAJ

Spielberger, C. D. (1962). The effects of manifest anxiety on the academic achievement of college students. *Mental Hygiene. New York*, *46*(3), 420–426.

WADE, B. E. (1981). Highly anxious pupils in formal and informal primary classrooms; the relationship between inferred coping strategies and: ii—classroom behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, *51*(1), 50–57. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1981.tb02454.x

Weiner, B. (1972). *Theories of motivation ; from mechanism to cognition*. Markham Pub. Co.; /z-wcorg/.

Williams, J. E. (1991). Modeling test anxiety, self concept and high school students' academic achievement. *Journal of Research & Development in Education*, *25*(1), 51-57.

Ziv, A., & Diem, J.M. (1975). *Psychopédagogie expérimentale*. Editions ESF.