



جامعة دمشق
كلية التربية
قسم الإرشاد النفسي

المشكلات الدراسية الشائعة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من
التعليم الأساسي في محافظة طرطوس وعلاقتها ببعض المتغيرات

رسالة أعدت لنيل درجة الماجستير في الإرشاد النفسي

إعداد الطالبة
سوسن أحمد عباس

إشراف
الدكتورة عائشة ناصر

المدرسة في قسم الإرشاد النفسي - كلية التربية - جامعة دمشق

1436هـ / 2015 م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ
الرَّحِيمِ

" نَرْفَعُ دَرَجَاتٍ مَّنْ نَّشَاءُ
وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ "

صدق الله العلي العظيم

سورة يوسف: الآية: 76

شكر

وتقدير

الشكر كل الشكر إلى بلدي الحبيب
سورية التي أعتز وأفتخر

أتقدّم بخالص التقدير والامتنان للأستاذة الفاضلة:

الدكتورة عائشة ناصر

التي أعطتني فأجزلت العطاء، لتكرّمها مشكوراً بالإشراف على رسالتي،
والتي كانت خير عونٍ لي بما أفاضت عليّ من علمٍ وتوجيهٍ وتشجيعٍ
متواصلٍ.

كما يسعدني أن أتقدّم بالشكر لأساتذتي الكرام في قسم الإرشاد النفسي
بشكلٍ خاصّ وفي كليّة التربية بشكلٍ عامّ، وأخص بالشكر العميق الدكتورة
صباح السقا التي قدمت لنا الكثير منذ بداية مشوارنا العلمي، و علمتنا
أسمى معاني العطاء، فلها مني جل التقدير والامتنان ما حييت.

كما أتوجّه بالشكر إلى السادة أعضاء لجنة الحكم لتفضّلهم بمناقشة
رسالتي.

فهرس المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
هـ	فهرس الجداول
ي	فهرس الأشكال
الفصل الأول: تعريف بالدراسة	
2	1-1- مقدمة
3	2-1- مشكلة الدراسة
5	3-1- أهمية الدراسة
6	4-1- أهداف الدراسة
6	5-1- أسئلة الدراسة
7	6-1- فرضيات الدراسة
8	7-1- حدود الدراسة
8	8-1- مجتمع الدراسة وعينتها
9	9-1- أدوات الدراسة
9	10-1- تعريفات ومصطلحات الدراسة
الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة	
13	1-2- مفهوم المشكلات الدراسية
16	2-2- مشكلة التأخر الدراسي
16	1-2-2- مفهوم التأخر الدراسي
18	2-2-2- أنواع التأخر الدراسي
19	3-2-2- تشخيص حالات التأخر الدراسي
19	4-2-2- سمات المتأخرين دراسياً
21	5-2-2- عوامل التأخر الدراسي
24	6-2-2- أساليب الأولياء والمعلمين في التعامل مع التلاميذ المتأخرين دراسياً
27	3-2-3- مشكلة القلق الامتحاني
28	1-3-2- مفهوم قلق الامتحان
29	2-3-2- أبعاد قلق الامتحان
30	3-3-2- مكونات قلق الامتحان
31	4-3-2- تفسير قلق الامتحان
32	5-3-2- عوامل قلق الامتحان

34	2-3-6- مظاهر قلق الامتحان
35	2-3-7- دور بعض مؤسسات التنشئة الاجتماعية في التخفيف من قلق الامتحان
36	2-4-4- مشكلة عادات الدراسة الخاطئة
37	2-4-1- مفهوم العادات الدراسية (عادات الاستذكار)
38	2-4-2- أهمية عادات الاستذكار
39	2-4-3- العوامل التي تساعد على الحفظ الجيد
41	2-4-4- عادات الدراسة الخاطئة
42	2-4-5- مظاهر العادات الدراسية الخاطئة
43	2-4-6- أسباب العادات الدراسية الخاطئة
44	2-4-7- الوقاية من العادات الدراسية الخاطئة
45	2-4-8- دور المدرسة في تعديل العادات الدراسية الخاطئة
48	2-5-5- مشكلة ضعف الدافعية للتعلم
48	2-5-1- تعريف الدافعية للتعلم
49	2-5-2- وظائف الدافعية
50	2-5-3- علاقة الدافعية بالتعلم
51	2-5-4- عناصر دافعية التعلم
52	2-5-5- العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم
54	2-5-6- ضعف الدافعية للتعلم
54	2-5-7- عوامل ضعف الدافعية للتعلم
56	2-5-8- الحلول المقترحة لمعالجة مشكلة ضعف الدافعية للتعلم
الفصل الثالث: دراسات السابقة	
61	تمهيد
61	3-1- الدراسات العربية
65	3-2- الدراسات الأجنبية
69	3-3- تعقيب على الدراسات السابقة
الفصل الرابع: منهج الدراسة وإجراءاتها	
71	4-1- منهج الدراسة
71	4-2- مجتمع الدراسة وعينتها

74	4-2-1- خصائص عينة الدراسة
83	4-3- أدوات الدراسة
84	4-3-1- الاستبانة
86	4-3-1-1- صدق الاستبانة
87	4-3-1-2- ثبات الاستبانة
88	4-3-2- المقابلة
88	4-3-3- السجل المجمع (بطاقة التلميذ المدرسية)
88	4-4- إجراءات الدراسة
89	4-5- صعوبات الدراسة
89	4-6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة
الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة وتفسيرها	
91	5-1- عرض نتائج الأسئلة وتفسيرها
91	5-1-1- عرض نتائج السؤال الأول وتفسيرها
93	5-1-2- عرض نتائج السؤال الثاني وتفسيرها
95	5-1-3- عرض نتائج السؤال الثالث وتفسيرها
97	5-1-4- عرض نتائج السؤال الرابع وتفسيرها
100	5-2- عرض نتائج الفرضيات ومناقشتها
100	5-2-1- عرض نتائج الفرضية الرئيسة الأولى ومناقشتها
104	5-2-2- عرض نتائج الفرضية الرئيسة الثانية ومناقشتها
108	5-2-3- عرض نتائج الفرضية الرئيسة الثالثة ومناقشتها
112	5-2-4- عرض نتائج الفرضية الرئيسة الرابعة ومناقشتها
119	5-2-5- عرض نتائج الفرضية الرئيسة الخامسة ومناقشتها
127	5-2-6- عرض نتائج الفرضية الرئيسة السادسة ومناقشتها
134	5-2-7- عرض نتائج الفرضية الرئيسة السابعة ومناقشتها
140	5-3- موجز نتائج الدراسة
143	5-4- التوصيات والمقترحات
144	❖ الملخص باللغة العربية
150	❖ مراجع الدراسة
151	أولاً: المراجع باللغة العربية
157	ثانياً: المراجع باللغة الأجنبية
160	❖ ملاحق الدراسة

161	❖ الملحق رقم (1) الاستبانة
167	❖ الملحق رقم (2) قائمة بأسماء السادة المحكمين
168	❖ الملخص باللغة الأجنبية

فهرس الجداول

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
72	توزع المعلمين في مرحلة التعليم الأساسي (ح2) في محافظة طرطوس حسب المنطقة التعليمية	1
73	توزع أفراد العينة من المعلمين في مرحلة التعليم الأساسي (ح2) وفق التوزيع المناسب للمنطقة التعليمية	2
74	توزع أفراد العينة في مرحلة التعليم الأساسي (ح2) حسب المنطقة التعليمية والجنس	3
75	توزع أفراد العينة في مرحلة التعليم الأساسي (ح2) حسب المنطقة التعليمية ومكان الإقامة	4
76	توزع أفراد العينة في مرحلة التعليم الأساسي (ح2) حسب المنطقة التعليمية والتخصص	5
77	توزع أفراد العينة في مرحلة التعليم الأساسي (ح2) حسب المنطقة التعليمية والمؤهل العلمي	6
79	توزع أفراد العينة في مرحلة التعليم الأساسي (ح2) حسب المنطقة التعليمية وسنوات الخبرة	7
80	توزع أفراد العينة في مرحلة التعليم الأساسي (ح2) حسب المنطقة التعليمية والحالة الاجتماعية	8
82	توزع أفراد العينة في مرحلة التعليم الأساسي (ح2) حسب المنطقة التعليمية والحالة الاقتصادية	9
86	معامل الاتساق الداخلي بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه	10
87	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة	11
88	قيم معامل الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ وإعادة الاختبار	12
92	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والمتوسط المرجح لإجابات المعلمين فيما يتعلق بالكشف عن مشكلة التأخر الدراسي لدى التلاميذ	13
94	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والمتوسط المرجح لإجابات المعلمين فيما يتعلق بالكشف عن مشكلة القلق الامتحاني لدى التلاميذ	14
96	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والمتوسط المرجح لإجابات المعلمين فيما يتعلق بالكشف عن مشكلة عادات الدراسة الخاطئة لدى التلاميذ	15
97	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والمتوسط المرجح لإجابات المعلمين فيما يتعلق بالكشف عن مشكلة ضعف الدافعية للتعلم لدى التلاميذ	16
100	نتائج اختبار T. test للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن المشكلات الدراسية الشائعة تبعاً لمتغير الجنس	17
101	نتائج اختبار T. test للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة التأخر الدراسي تبعاً لمتغير الجنس	18
101	نتائج اختبار T. test للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة القلق الامتحاني تبعاً لمتغير الجنس	19
102	نتائج اختبار T. test للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة عادات الدراسة الخاطئة تبعاً لمتغير الجنس	20

103	نتائج اختبار T. test للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة ضعف الدافعية للتعلم تبعاً لمتغير الجنس	21
104	نتائج اختبار T. test للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن المشكلات الدراسية الشائعة تبعاً لمتغير مكان الإقامة	22
105	نتائج اختبار T. test للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة التأخر الدراسي تبعاً لمتغير مكان الإقامة	23
105	نتائج اختبار T. test للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة القلق الامتحاني تبعاً لمتغير مكان الإقامة	24
106	نتائج اختبار T. test للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة عادات الدراسة الخاطئة تبعاً لمتغير مكان الإقامة	25
107	نتائج اختبار T. test للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة ضعف الدافعية للتعلم تبعاً لمتغير مكان الإقامة	26
108	نتائج اختبار T. test للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن المشكلات الدراسية الشائعة تبعاً لمتغير التخصص	27
109	نتائج اختبار T. test للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة التأخر الدراسي تبعاً لمتغير التخصص	28
109	نتائج اختبار T. test للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة القلق الامتحاني تبعاً لمتغير التخصص	29
110	نتائج اختبار T. test للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة عادات الدراسة الخاطئة تبعاً لمتغير التخصص	30
111	نتائج اختبار T. test للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة ضعف الدافعية للتعلم تبعاً لمتغير التخصص	31
112	الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن المشكلات الدراسية الشائعة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	32
113	نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن المشكلات الدراسية الشائعة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	33
114	الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة التأخر الدراسي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	34
114	نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة التأخر الدراسي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	35

115	الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة القلق الامتحاني تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	36
116	نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة القلق الامتحاني تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	37
117	الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة عادات الدراسة الخاطئة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	38
117	نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة عادات الدراسة الخاطئة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	39
118	الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة ضعف الدافعية للتعلم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	40
119	نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة ضعف الدافعية للتعلم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	41
120	الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن المشكلات الدراسية الشائعة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	42
120	نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة ضعف الدافعية للتعلم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	43
121	الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة التأخر الدراسي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	44
122	نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة التأخر الدراسي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	45
122	الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة القلق الامتحاني تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	46
123	نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة القلق الامتحاني تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	47
124	الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة عادات الدراسة الخاطئة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	48

125	نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة عادات الدراسة الخاطئة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	49
125	الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة ضعف الدافعية للتعلم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	50
126	نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة ضعف الدافعية للتعلم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	51
127	الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن المشكلات الدراسية الشائعة تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية	52
128	نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن المشكلات الدراسية الشائعة تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية	53
128	الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة التأخر الدراسي تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية	54
129	نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة التأخر الدراسي تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية	55
130	الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة القلق الامتحاني تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية	56
130	نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة القلق الامتحاني تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية	57
131	الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة عادات الدراسة الخاطئة تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية	58
132	نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة عادات الدراسة الخاطئة تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية	59
132	الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة ضعف الدافعية للتعلم تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية	60
133	نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة ضعف الدافعية للتعلم تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية	61

134	الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة ضعف الدافعية للتعلم تبعاً لمتغير الحالة الاقتصادية	62
135	نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن المشكلات الدراسية الشائعة تبعاً لمتغير الحالة الاقتصادية	63
135	الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة التأخر الدراسي تبعاً لمتغير الحالة الاقتصادية	64
136	نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة التأخر الدراسي تبعاً لمتغير الحالة الاقتصادية	65
136	الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة القلق الامتحاني تبعاً لمتغير الحالة الاقتصادية	66
137	نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة القلق الامتحاني تبعاً لمتغير الحالة الاقتصادية	67
138	الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة القلق الامتحاني تبعاً لمتغير الحالة الاقتصادية	68
138	نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة عادات الدراسة الخاطئة تبعاً لمتغير الحالة الاقتصادية	69
139	الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة ضعف الدافعية للتعلم تبعاً لمتغير الحالة الاقتصادية	70
139	نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة ضعف الدافعية للتعلم تبعاً لمتغير الحالة الاقتصادية	71

فهرس الأشكال

رقم الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
75	التمثيل البياني لتوزع أفراد العينة في مرحلة التعليم الأساسي (ح2) حسب المنطقة التعليمية والجنس	1
76	التمثيل البياني لتوزع أفراد العينة في مرحلة التعليم الأساسي (ح2) حسب المنطقة التعليمية والإقامة	2
77	التمثيل البياني لتوزع أفراد العينة في مرحلة التعليم الأساسي (ح2) حسب المنطقة التعليمية والتخصص	3
78	التمثيل البياني لتوزع أفراد العينة في مرحلة التعليم الأساسي (ح2) حسب المنطقة التعليمية والمؤهل العلمي	4
81	التمثيل البياني لتوزع أفراد العينة في مرحلة التعليم الأساسي (ح2) حسب المنطقة التعليمية وسنوات الخبرة	5
81	التمثيل البياني لتوزع أفراد العينة في مرحلة التعليم الأساسي (ح2) حسب المنطقة التعليمية والحالة الاجتماعية	6
83	التمثيل البياني لتوزع أفراد العينة في مرحلة التعليم الأساسي (ح2) حسب المنطقة التعليمية والحالة الاقتصادية	7

الفصل الأول

تعريف بالدراسة

مقدمة

- 1-1- مشكلة الدراسة
- 2-1- أهمية الدراسة
- 3-1- أهداف الدراسة
- 4-1- أسئلة الدراسة
- 5-1- فرضيات الدراسة
- 6-1- حدود الدراسة
- 7-1- مجتمع الدراسة وعينتها
- 8-1- أدوات الدراسة
- 9-1- تعريفات ومصطلحات الدراسة

الفصل الأول

تعريف بالدراسة

مقدمة:

تُعَوّل المجتمعات المتقدمة والنامية على مرحلة التعليم الأساسي كركيزة أساسية في تنمية شعوبها، وتعتبرها الحلقة الأهم في تكوين المفاهيم والقواعد الأساسية للعلم والمعرفة، وتنفيذها الدول في سياستها التعليمية بمرحلة التعليم الأساسي لرفد المجتمع بالمخرجات وتوجيهها، فهي تعد المتعلم لمواصلة التعليم بالمراحل اللاحقة أو تهيئته للتدريب من أجل الالتحاق بسوق العمل وفق استعداداته وإمكاناته وكفاياته، وهذا ما أكد عليه المنتدى العالمي للتربية الذي عقد في داكار في إبريل عام 2000 فقد " حدد الأهداف العامة والالتزامات التي تعهدت الحكومات والمجتمع الدولي لتجويد التعليم الأساسي للجميع بحلول عام 2015، حيث أكد الهدف الثاني من أهداف المنتدى على تمكين جميع الأطفال من الحصول على تعليم ابتدائي جيد مجاني وإلزامي بحلول عام 2015 (Unesco,2000,p36).

ويشير واقع التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية إلى ظهور بعض المشكلات التعليمية كغلبة الطابع النظري على النظام التعليمي، وزيادة نسب الرسوب والتسرب، بالإضافة إلى المشكلات الدراسية التي تزيد من نسبة ذلك، وبخاصة في مرحلة المراهقة وتأثيرها على طلاب الحلقة الثانية في نظام التعليم الأساسي من تدني مستوى التحصيل لديهم، وما يزيد ذلك من التأخر الدراسي عندهم وتفاقم ضعف دافعية الإنجاز لديهم متأثرين بالعادات الدراسية الخاطئة التي تنعكس على زيادة القلق في الامتحان. وقد أشار ماركوس (2007) إلى أنّ المقصرين قلقين غير آمنين، ولديهم مستويات عالية من الشك الذاتي ومن التوتر، وبخاصة في مرحلة المراهقة فهم يفقدون أعصابهم بسهولة، ويجادلون ويتحدون، ويلقون اللوم بفشلهم على الآخرين (Marcus, 2007,p198). إلا أنّ المشكلات الدراسية التي يعاني منها طلاب تلك المرحلة واقتربانها مع صراعات نفسية وتآزم مشكلاتهم سواء الدراسية أو الأسرية أو العلاقات الاجتماعية مع الآخرين وتزايد منزلة الأقران لدى المراهقين استدعى دراسة تتفحص مُنضمّنات مشكلاتهم الدراسية لما فيها من أبعاد، وذلك بنظرة تحليلية للعوامل العديدة التي تؤثر فيها وترتبط بها من عمليات تستدعي الأهمية القصوى لدراستها من التأخر الدراسي، التحصيل الدراسي، وضعف دافعية الانجاز، والقلق الامتحاني، وهذا ما يتفق على تفسيره معظم الباحثين في أنه عائد إلى الاختلافات بين القدرة والأداء الفعلي، والفوضوية السلوكية، والعوامل العصبية المعرفية

(Sousa, 2003,p56). وبخاصة في مرحلة المراهقة وآثارها وهذا ما يحتم المعرفة بهذه العوامل وتأثيرها على المستويات المعرفية والشخصية والاجتماعية. ولذلك استدعيّ الإمام بجوانب هذه الدراسة نتيجة لقلّة الدّراسات التي تناولتها بشكلها الشموليّ، وكان من الضروريّ إجراء دراسة تحيط بالجانبين النظريّ والعمليّ منها، ورصد العوامل التي تؤثر في فاعلية العملية التعليمية لطلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، ومعرفة مدى قدرة الجهاز الاداري والتعليمي على تحديد نوع المشكلة والمساهمة في علاجها والتخفيف منها وتفعيل المشاركة مع الأهل في حل تلك المشكلات، وبالتالي دراسة الطرائق والأساليب المناسبة لتفادي مُشكلاتها والوصول بالعملية التعليمية إلى أقصى حد ممكن، وتجديدها لتحقيق عملية التنمية الشاملة في الجمهورية العربية السورية.

1-1- مشكلة الدراسة:

إنّ الشكل النظري التي يتسم به التعليم الأساسي بواقع ما حققه من أهداف وما ترجم من فلسفته قد تعارض مع بعض مبادئه وأركانه الأساسية، مما أدى إلى ازدياد في مشكلاته المتعددة المكونات؛ من ضعف الإعداد والتكوين للمدرّاء والمعلمين، وبخاصة في كيفية تعاملهم مع مرحلة المراهقة نتيجة نقص الكفاءات التي تساهم في فهم متطلبات تلك المرحلة ومهارات هذه المهنة وتوظيفها في فهم مشكلات الطلاب وحسن التعامل معهم، وفي كيفية ربط المادة الدراسية بمشكلات المجتمع. وقد أحسّت الباحثة بهذه المشكلة من خلال عملها كمرشدة نفسية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لكثرة شكاوى المعلمين والادارة من طلاب هذه المرحلة لصعوبة توصيل المعلومة لدى الطلبة وزيادة مشكلاتهم سواء السلوكية منها أو الدراسية، وطلب المعونة في كيفية التعامل معهم وضبط المسار العلمي والتعليمي لديهم لتأثر مستواهم التحصيلي بذلك، ومن خلال قيام الباحثة بدراسة استطلاعية أولية على (50) معلم ومعلمة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس، تم من خلالها اجراء مقابلات مع المعلمين، لتحديد المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً، تبين أن هناك أربعة مشكلات تعد الأكثر شيوعاً لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي هي: التأخر الدراسي، القلق الامتحاني، عادات الدراسة الخاطئة، وضعف الدافعية للتعلم. وقد بينت دراسة باربرا (Barbara, 2005) أنّ "المعلمين يفشلون أحياناً في تحديد ما إذا كان الطلاب قليلي التحصيل في موضوع معين أو في جميع المواد، ومع ذلك تنقسم الآراء بين المربين بخصوص أسباب تدني التحصيل، والمتعلمين ضعيفي الانجاز فيما إذا ما زالوا قادرين على التعلم، ومعرفة ما إذا كان يمكن تحسين حالتهم بمساعدة المدرّسين وأولياء الأمور، والتوجه نحو تصنيف المقصرين إلى أنواع مختلفة مما يمكن أن يؤثر في الحلول التي يقترحونها (Barbara, H.S., 2005, p52) .

ولكن الإشكالية الحقيقية في هذه الدراسة تكمن في تداخل العوامل المؤثرة في إحداث المشكلات الدراسية وآثارها النفسية والاجتماعية والثقافية والشخصية سواءً على الشخص نفسه أو الأسرة أو المجتمع، والتي يمكن تصنيف قصورها بسبب أدوار كل من الأسرة، والمؤسسات التعليمية، ووسائل الإعلام، ومؤسسات المجتمع كما ذكرتها دراسة تشوكو CHUKWU (2009)، وأكدتها دراسة كل من بيكر وسلوزار (Becker & S. Luthar (2010) في "الأبحاث القائمة على استخدام نماذج بيئية لدراسة تأثير العوامل الاجتماعية-الانفعالية التي تقوض الأداء الأكاديمي بمختلف مستوياتها والتي يندمج معها وجهات نظر مختلفة، في نموذج شامل ومتعدد التخصصات من رسمي السياسات والإداريين والمدارس حول العوامل الاجتماعية-الانفعالية التي تؤثر على فرص النجاح الأكاديمي، والتي تعود إلى أربعة مكونات: المدارس، ودعم المعلم، والقيم والأقران، والصحة النفسية (Becker & S. 2010, p193). Luthar) وتؤثر على أداء الإنجاز وبخاصة لدى المراهق مما ينعكس على زيادة القلق الامتحاني عند شريحة كبيرة من طلاب تلك المرحلة الذي يؤثر بدوره على أدائهم المدرسي. كما أكد كل من ايمبوس ووايتميرب (Embse, a & Witmerb (2014) في نتيجة دراستيهما أنّ القلق يؤثر سلباً على أداء الاختبار، وعلى العلاقة بين قلق الامتحان واختبار الأداء، وهذا يزيد من مشكلة ضعف الدافعية للتعلم عند الطلاب، وبحسب دراسة كل من (Lau, K.-L., & Chan, D.W) من خلال "البحوث التي أجريت على الطلاب ضعيفي دافعية الإنجاز، إنّ ذلك ينطوي على تناقض واضح بين الأداء المتوقع والفعلي للطلاب (Lau, Chan, , (2001, p417). كما ذكر يونس من خلال عرض نتائج دراسة العمران على وجود علاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي (نقلاً عن يونس، 2007، ص 164)، ويمكن أن يسهم تأثير هذه العلاقة فيما إذا كانت سلبية في زيادة نسبة التأخر الدراسي، حيث يؤكد سميث (2005) على أنّ هناك مجموعة كبيرة من العوامل التي تؤدي إلى التأخر الدراسي لدى الطلاب سواءً كانت شخصية أم مرتبطة بالبيت والمدرسة، وتتخلص هذه العوامل بعدم وجود الحافز، وتأثير الوالدين، وعدم وجود رعاية للإمكانيات الفكرية، وتضارب القيم، والإعاقة، سوء الحالة الصحية، والخلل الدماغي، أو إصابة الجهاز العصبي، تجارب الحياة، عدم القدرة على توظيف واختيار المؤهلين تأهيلاً عالياً في المدارس" (Smith, 2007, p74)، مما يسبب اضطراب في العادات الدراسية لدى الطلاب وعدم تنظيمها وانخفاض دافعية الإنجاز لديهم، وبذلك تتشابك العوامل وتتداخل لتشكل مجموعة من المعوقات التي تحد من فاعلية التعليم لدى المراهقين وتزيد من مشكلاتهم.

كل ما ذكر سابقاً كان دافعاً ومسوغاً للباحثة للقيام بهذه الدراسة بالإضافة إلى أهمية رصد مرحلة المراهقة المبكرة لكونها مرحلة حرجة تتميز بالتناقضات وعدم الاتزان الانفعالي

والحساسية الزائدة لجميع المؤثرات الخارجية التي تنعكس بدورها على المشكلات الدراسية للمراهق وتزديدها، وبناءً على ذلك يمكن تلخيص مشكلة الدراسة بالتساؤل الآتي:

ماهي المشكلات الدراسية الشائعة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس من وجهة نظر معلمي تلك المرحلة؟ وما تأثير متغيرات مثل: جنس المعلم، مكان إقامته، تخصصه، عمره، مؤهله العلمي، سنوات الخبرة في عمله، حالته الاجتماعية والاقتصادية، في الكشف عن هذه المشكلات وتحديدها؟

2-1- أهمية الدراسة:

تتعلق أهمية الدراسة من أهمية المشكلات الدراسية التي يمكن رصدها في التعليم الأساسي، ودراسة واقعها ومدى انعكاسها على العملية التربوية، ولذلك **تحدد أهمية الدراسة في النقاط الآتية:**

1- أهمية دور المعلم في الكشف عن المشكلات الدراسية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على تحصيلهم الدراسي من خلال الإرشادات والتوجيهات التي يمكن أن يقدمها المعلم للحيلولة دون تفاقم هذه المشكلات.

2- أهمية هذه الدراسة من حيث شمولها لمجموعة من المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً (التأخر الدراسي، ضعف الدافعية للتعلم، عادات الدراسة الخاطئة، القلق الامتحاني)، والتي يعانيها بعض تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس.

3- دراسة تصنيفية لمشكلات مرحلة عمرية هامة في المجتمع السوري (مرحلة طفولة متأخرة ومراهقة مبكرة)، ورصدها من خلال تبيان العوامل المؤثرة في زيادة اضطرابات المراهقين من جهة، وتداخل ظروفهم الشخصية والأسرية والنفسية والمدرسية من جهة أخرى، مما ينعكس على سير العملية التعليمية وإعاقتها، وبالتالي التأثير على الإنتاج العلمي وبناء الموارد العلمية وتأهليها.

4- ما تقدمه هذه الدراسة من بنية معرفية متكاملة بجانبها الكمي والكيفي من حيث مجتمع الدراسة وأهميته لكونه قاعدةً أساسيةً للسنوات الدراسية اللاحقة والمساعدة في رصد مشكلاتها.

5- تعد هذه الدراسة - في حدود علم الباحثة - أول دراسة تدرس عدة متغيرات متعلقة بالمشكلات الدراسية التي تظهر إما مفردة أو مركبة كما تبينها الدراسات السابقة التي تأخذ جزءاً من هذه الدراسة.

6- يمكن أن تُفعل نتائج هذه الدراسة التعاون بين الإدارة المدرسية والمعلمين والمرشد النفسي والاجتماعي والأسرة للتعامل مع مرحلة عمرية هامة مترافقة مع ثورة فكرية ودينية وجسدية وانفعالية قائمة على النزوع لتحقيق الذات واستقلاليتها.

7- يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في التخفيف من حدة المشكلات الدراسية للتلاميذ من خلال لفت نظر القائمين على العملية التعليمية سواء في مديرات التربية أو وزارة التربية لإعداد وبناء برامج إرشادية تُساهم في التخفيف من حدة هذه المشكلات، بما يسهم في تحقيق عملية التنمية الشاملة، والنهوض بواقع العملية التعليمية.

8- يمكن أن تفيد الأخصائيين ومراكز الرعاية النفسية، ورعاية الطفولة في تعرّف درجة شيوع المشكلات الدراسية، الأمر الذي يفيد في التشخيص والإرشاد والعلاج لهذه المشكلات.

1-3- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

1- تحديد المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس.

2- تعرّف درجة شيوع المشكلات الدراسية الشائعة، والأهمية النسبية لكل منها لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس من وجهة نظر معلمي هذه المرحلة.

3- دراسة الفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في قدرتهم على الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً لدى التلاميذ تبعاً لمتغيرات (الجنس، مكان الإقامة، التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية، الحالة الاقتصادية).

1-4- أسئلة الدراسة:

السؤال الأول:

ما درجة شيوع مشكلة التأخر الدراسي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس من وجهة نظر معلمي هذه المرحلة؟

السؤال الثاني:

ما درجة شيوع مشكلة القلق الامتحاني لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس من وجهة نظر معلمي هذه المرحلة؟

السؤال الثالث:

ما درجة شيوع مشكلة ضعف الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس من وجهة نظر معلمي هذه المرحلة؟

السؤال الرابع:

ما درجة شيوع مشكلة عادات الدراسة الخاطئة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس من وجهة نظر معلمي هذه المرحلة؟

5-1- فرضيات الدراسة:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الجنس.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً لدى التلاميذ تبعاً لمتغير مكان الإقامة.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً لدى التلاميذ تبعاً لمتغير التخصص.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً لدى التلاميذ تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً لدى التلاميذ تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية.

7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الحالة الاقتصادية.

6-1- حدود الدراسة:

الحدود الزمانية : تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2014-2015 بين شهري شباط وأيار.

الحدود المكانية: مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس (من الصف الخامس إلى الصف التاسع) والمناطق التعليمية التابعة لها.

الحدود البشرية: المعلمين من الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس.

الحدود الموضوعية: المشكلات الدراسية الشائعة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس من وجهة نظر المعلمين، وتشمل: التأخر الدراسي، القلق الامتحاني، عادات الدراسة الخاطئة، ضعف الدافعية للتعلم.

1-7 مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس، والبالغ عددهم (5791) معلماً ومعلمة وفق احصائيات مديرية التربية للعام الدراسي (2014-2015م) ، موزعين حسب المناطق التعليمية في المحافظة، وفق الآتي: مدينة طرطوس (2593) معلماً ومعلمة، منطقة الدريكيش (449) معلماً ومعلمة، منطقة الشيخ بدر (515) معلماً ومعلمة، مدينة بانياس (843) معلماً ومعلمة، منطقة صافيتا (1052) معلماً ومعلمة، منطقة القدموس (339) معلماً ومعلمة. وقد تمّ تحديد عينة الدراسة، وهي عينة عشوائية طبقية بالاعتماد على قانون العينة الإحصائي، حيث بلغ حجم العينة (360) معلماً ومعلمة، وتمّ توزيعهم على المناطق التعليمية باستخدام التوزيع المتناسب، وذلك وفق الآتي: مدينة طرطوس (161) معلماً ومعلمة، منطقة الدريكيش (28) معلماً ومعلمة، منطقة الشيخ بدر (32) معلماً ومعلمة، مدينة بانياس (53) معلماً ومعلمة، منطقة صافيتا (65) معلماً ومعلمة، منطقة القدموس (21) معلماً ومعلمة، وبالاعتماد على المعاينة العشوائية البسيطة تمت عملية السحب من كل منطقة تعليمية، والتي تمثل طبقة من طبقات المجتمع.

وسيرد في فصل منهج الدراسة تفصيل دقيق لتحديد حجم العينة وتوزيعها على المناطق التعليمية (الطبقات).

8-1- أدوات الدراسة:

شملت أدوات الدراسة:

- 1- استبانة لرصد آراء معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة طرطوس حول المشكلات الدراسية التي يعانيتها التلاميذ، واقتراحاتهم اللازمة للحل والتخفيف منها.
- 2- بطاقة الطالب المعتمدة في وزارة التربية والمُعَمَّمة على مدارس الجمهوريّة العربيّة السوريّة.
- 3- المقابلة.

وسيرد في فصل الدراسة العملية شرح مفصل لأدوات الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها.

9-1- تعريفات ومصطلحات الدراسة:

المشكلات الدراسية: هي "الصعوبات التي تتعلق بالدراسة، وتشمل مشكلات هذا المجال: القلق بسبب الامتحانات والدراسة، مشكلات المذاكرة، الوقت الكافي، الطريقة المفيدة للاستذكار، عدم الميل لبعض المواد الدراسية، والصعوبات الدراسية المختلفة (عقل، 2005، 16).

وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة: بأنها المشكلات الأكثر شيوعاً، والتي يعاني منها تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس، والتي تمّ تحديدها بناءً على دراسة استطلاعية أولية، وبطاقة الطالب المعتمدة (السجل المجمع)، والاستبانة الخاصة بالمشكلات الشائعة، وتشمل هذه المشكلات: القلق الامتحاني، عادات الدراسة الخاطئة، ضعف الدافعية للتعلم، التأخر الدراسي. وهي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في الاستجابة على استبانة المشكلات الدراسية المستخدمة في البحث الحالي.

التعليم الأساسي: ويعرفه اليونسكو على أنه "المجموعة الكاملة للأنشطة التعليمية المندرجة في أطر مختلفة (التعليم النظامي والتعليم غير النظامي)، والرامية إلى تلبية احتياجات التعلم الأساسية، (القراءة والتعلم الشفهي وتعلم الحساب وحل المشكلات)، ومضامين التعلم الأساسية (كالمعارف والمهارات والقيم والمواقف)، والتي ينبغي أن يتعلمها الأفراد لتأمين بقائهم، وتطوير قدراتهم الشخصية، والعيش والعمل بكرامة، والمشاركة في التنمية وتحسين نوعية حياتهم، ومواصلة عملية التعلم، ويشمل التعليم الأساسي: التعليم الابتدائي (المرحلة الأولى من التعليم الأساسي)، والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (المرحلة الثانية). (اليونسكو، 2006، ص347-348).

المراهقة: هي خبرات الفرد النفسية من حدوث البلوغ إلى مرحلة الرشد (الريماوي، 2003، ص33). وتعرف أيضاً بأنها: الميلاد النفسي، وهي الميلاد الوجودي للعالم، الجنسي، وهي الميلاد الحقيقي للفرد كذات فردية، وهي مزاج من شيء في سبيله إلى الخلع والانتهاه، هو الطفولة، ونقيض في سبيله إلى الارتقاء والنماء والرشد (زهرا، 2005، ص340).

القلق الامتحاني: هو القلق الزائد من الامتحانات القادمة، والخوف من التعرض للتقييم، والتخوف بشأن العواقب التي يعاني منها العديد من الطلاب العاديين من الغموض وصعوبة في الفهم أثناء الامتحان (Study Skills Support,2015,p1).

ويعرف إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على البنود الخاصة بالقلق الامتحاني في الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية.

التأخر الدراسي: مشكلة تربوية ونفسية واجتماعية تؤدي إلى إعاقة نمو وتقدم التلاميذ نفسياً واجتماعياً وتربوياً، كما تمثل في الوقت نفسه هدراً في الطاقة البشرية، هذه المشكلة تنتشر بشكل أكبر في مرحلة التعليم الابتدائي على وجه الخصوص، وذلك بحكم استيعاب هذه المرحلة لمعظم الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين الست إلى سبع سنوات، حيث يوجد بين هؤلاء الأطفال نسبة لا بأس بها من الأطفال المتأخرين دراسياً (الزعيبي، 2001، ص213).

ويعرف إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على البنود الخاصة بالتأخر الدراسي في الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية.

الدافعية للتعلم: الدافعية هي القوة الداخلية التي تحرك السلوك وتوجهه لتحقيق غاية معينة، ويشعر بالحاجة إليها وبأهميتها المادية أو المعنوية، وتثار هذه القوة المحركة بعوامل تنتج من الفرد نفسه (خصائصه، حاجاته، ميوله) (أبو جادو، 2000، 324). أما الدافعية للتعلم فهي: الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلم التي تحرك سلوكه وأداءه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين أو غاية معينة (الزعيبي، 2005، ص248).

وتعرف إجرائياً بأنها: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على البنود الخاصة بالدافعية للتعلم في الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية.

عادات الدراسة الخاطئة: الدراسة كمفهوم عام تعني "استخدم العقل في الوصول إلى المعرفة"، حيث تدرس المادة بترؤ وتفحص وتحلل وتراجع التفاصيل بانتباه بهدف التعلم والتذكر، وعندما يتم تحقيق هذه العملية بشكل غير فعال باستمرار نستطيع القول أنه لدى الطالب عادات دراسية خاطئة، وهذه العادات الدراسية الخاطئة تؤدي لضعف في التحصيل الدراسي (العمايرة، 2006، ص60).

وتعرف إجرائياً بأنها: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على البنود الخاصة بالعادات الدراسية الخاطئة في الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية.

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

- 1-2- مفهوم المشكلات الدراسية
- 2-2- مشكلة التأخر الدراسي
 - 1-2-2- مفهوم التأخر الدراسي
 - 2-2-2- أنواع التأخر الدراسي
 - 3-2-2- تشخيص حالات التأخر الدراسي
 - 4-2-2- سمات المتأخرين دراسياً
 - 5-2-2- عوامل التأخر الدراسي
 - 6-2-2- أساليب الأولياء والمعلمين في التعامل مع التلاميذ المتأخرين دراسياً
- 3-2- مشكلة القلق الامتحاني
 - 1-3-2- مفهوم قلق الامتحان
 - 2-3-2- أبعاد قلق الامتحان
 - 3-3-2- مكونات قلق الامتحان
 - 4-3-2- تفسير قلق الامتحان
 - 5-3-2- عوامل قلق الامتحان
 - 6-3-2- مظاهر قلق الامتحان
 - 7-3-2- دور بعض مؤسسات التنشئة الاجتماعية في التخفيف من قلق الامتحان

- 4-2- مشكلة عادات الدراسة الخاطئة
- 1-4-2- مفهوم العادات الدراسية (عادات الاستذكار)
- 2-4-2- أهمية عادات الاستذكار
- 3-4-2- العوامل التي تساعد على الحفظ الجيد
- 4-4-2- عادات الدراسة الخاطئة
- 5-4-2- مظاهر العادات الدراسية الخاطئة
- 6-4-2- أسباب العادات الدراسية الخاطئة
- 7-4-2- الوقاية من العادات الدراسية الخاطئة
- 8-4-2- دور المدرسة في تعديل العادات الدراسية الخاطئة
- 5-2- مشكلة ضعف الدافعية للتعلم
- 1-5-2- تعريف الدافعية للتعلم
- 2-5-2- وظائف الدافعية
- 3-5-2- علاقة الدافعية بالتعلم
- 4-5-2- عناصر دافعية التعلم
- 5-5-2- العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم
- 6-5-2- ضعف الدافعية للتعلم
- 7-5-2- عوامل ضعف الدافعية للتعلم
- 8-5-2- الحلول المقترحة لمعالجة مشكلة ضعف الدافعية للتعلم

الإطار النظري للدراسة

استأثر مجال المشكلات الدراسية باعتباره من بين مجالات التربية والتعليم انتباه واهتمام المتخصصين من الدارسين والباحثين، حيث بات من المؤكد أنّ هذا المجال من أهم مجالات التربية، ذلك أنّ الهدف الرئيسي الذي ترغب فيه كل مؤسسة تعليمية في أي بلد هو وضع صورة تعكس الوضعية المريحة للنظام التعليمي الذي يعبر في مضمونه عن قمة التوازن المدرسي الذي يحكم النظام التعليمي ككل، والذي لا يسوّؤه أي مشكل مهما كان نوعه، ومهما كانت درجته. ولأنّ الواقع الحاصل في المدرسة مليء بأنواع عديدة من المشكلات الدراسية التي توجد لدى بعض التلاميذ، فقد اهتم الباحثون بدراسة هذه المشكلات ووضع الاقتراحات العلاجية المناسبة لها. فقد أكدت دراسة عبد القادر (2003) أنّ مثل هذه المشكلات تمثل معاناة حقيقية تبدو في شكل حالة من سوء التكيف النفسي والمدرسي على حد سواء، حيث قدمت اقتراحات علاجية وخدماتية حسب المستوى الدراسي لوضع حد فاصل بينها وبين تحقيق السلامة المدرسية والصحة التعليمية (تيايبيّة، 2007، ص12).

تعد مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) مرحلة مهمة جداً كغيرها من المراحل التعليمية، وتنتشر في هذه المرحلة العديد من المشكلات الدراسية، وتكتسب هذه المرحلة أهمية كونها تتزامن مع اقتراب مرحلة المراهقة، والتي تعد وحدها مشكلة إذا وجدت وسطاً تغيب فيه الدراية الكافية، وفيها يحدث تغيير في أهداف التلميذ في مجالات النضج الانفعالي العام والنضج الاجتماعي، واستخدام أوقات الفراغ، ومن ثم فإنّ أي خلل على مستوى أهداف التلميذ سوف يؤدي حتماً إلى اضطراب على مستوى اتزان شخصيته، وهنا تجد المشكلات الدراسية مناخاً ملائماً للظهور.

2-1- مفهوم المشكلات الدراسية:

تعرف المشكلة بأنها حالة أو موقف غير مرغوب فيه من قبل المجتمع أو نسبة كبيرة منه، لأنه يحول الفرد أو المجتمع دون الإشباع السوي للحاجات أو تحقيق الأهداف التوافقية، أو يفضي إلى الضرر المباشر أو غير المباشر بأحدهما أو كليهما حالياً أو مستقبلاً (الدلفي، 2001، ص47). أما المشكلات الدراسية فيقصد بها تلك التي يعاني منها التلميذ في المدرسة، وتتضح من خلال تعاملات التلميذ في الوسط المدرسي والمتصلة أساساً بالامتحانات ومراجعة الدروس أو المداومة على الحضور إلى قاعات الدراسة، وتظهر هذه المشكلات في قلق الامتحان، التأخر الدراسي، الغش في الامتحان، صعوبة الاستذكار... إلخ. حيث تسبب لهم ضيقاً وحرماً وتقلل من حيويتهم ونشاطهم وفاعليتهم ونتائجهم (المرجع السابق، ص48).

كما تعرّف المشكلات الدراسية على أنها: "تلك التي تحتاج إلى تدخل الأخصائيين النفسيين والمرشدين لعلاجها، حيث إنّ الخوض في أعماق نفس التلميذ والكشف عن أصول المشكلة يحتاج إلى خبرة هؤلاء الأخصائيين فالتلاميذ الذين يحصلون على مستوى أقل من مستوى قدراتهم العقلية والذهنية لا بد من إزالة معوقاتهم النفسية للتحصيل الدراسي ليرتفع بذلك مستواهم التحصيلي (مختار، 2003، ص106).

ويرى محمود (1998) أنّ المشكلات الدراسية تتمثل في نقص الإرشاد التربوي، العادات الخاطئة في التعلم والدراسة، تخطيط وتنظيم الوقت، السرحان، أحلام اليقظة، العزوف عن تخصص ما، تدني مستوى التحصيل، الاتجاهات نحو الدراسة عدم تقبل التعلم، الغش في الامتحانات وعدم القدرة على تبادل العلاقات الاجتماعية، الرسوب، طي القيد، والتكيف الدراسي (محمود، 1998، ص116-117).

وترى الباحثة أنّ المشكلات الدراسية هي التي ترتبط بالدراسة والتحصيل، مثل الضعف التحصيلي، وانخفاض المعدل الدراسي، وترتبط أيضاً بضعف المهارات الدراسية والدافعية للتعلم وعدم تنظيم الوقت والتأخر الدراسي، ويؤدي الضعف في مهارات الدراسة إلى زيادة مستوى القلق مما يزيد من تشتت التلاميذ أثناء الدراسة، كما أنّ الخوف من الفشل الدراسي يؤدي إلى ضعف التركيز وإهمال الواجبات والخوف الشديد من الامتحان.

وتختلف درجة المشكلات الدراسية باختلاف أنواعها، فمنها ما يحتاج إلى خبرة المعلم للتعامل معها وحلها مادامت في متناول قدرات المعلم، ومنها ما يحتاج إلى خبرة المرشدين والأخصائيين النفسيين لعلاجها عندما تكون مستعصية على الفهم من قبل المعلم، وقد يكون لها انعكاسات سلبية بالنسبة للتلميذ، إذا هي تجذرت في أعماق نفسه وأصبحت هاجساً مروعاً تعرقل تفكيره وانتباهه وتحصيله.

ويمكن توضيح الأسباب الرئيسة للمشكلات الدراسية بالآتي:

- 1- أسباب نفسية: حيث أنّ الحالة النفسية تعد خلفية يقيم عليها التلميذ جميع أنشطته وفي ضوءها يتحدد موقفه الوجداني والعملي في المدرسة.
- 2- أسباب أخلاقية.
- 3- أسباب تتعلق بالإدارة والمناهج الدراسية.
- 4- أسباب تتعلق بأسرة التلميذ: كالمشكلات الاقتصادية التي قد تقابل بعض الأسر والشقاق الذي قد ينشأ بين الوالدين أو بين الأسرة وجيرانها قد يؤثر بشكل مباشر في المشكلات المدرسية التي يجابهها التلميذ.
- 5- أسباب تتعلق بالبيئة المحلية (الزهراني، 2005، ص20).

أما أنواع المشكلات الدراسية فيرى زهران (2001) أنها تتضمن ما يلي:

- 1- صعوبة تركيز الانتباه والسرحان.
- 2- النسيان وضعف الذاكرة.
- 3- الطريقة الخاطئة في الاستذكار.
- 4- عدم القدرة على تخطيط وتنظيم الوقت.
- 5- إضاعة الوقت.
- 6- عدم القدرة على استخدام المكتبة.
- 7- البطء الشديد وعدم المثابرة.
- 8- أحلام اليقظة اثناء الدراسة.
- 9- صعوبة كتابة مذكرات في المدرسة.
- 10- صعوبات التلخيص والحفظ.
- 11- نقص القدرة على التعبير عن النفس في الكلام والكتابة.
- 12- نقص الانضباط في الفصل.
- 13- التأخر الدراسي في مادة أو أكثر.
- 14- عدم القدرة على القراءة الجيدة والبطء فيها.
- 15- عدم التجاوب مع المعلمين.
- 16- عدم عدل المعلمين.
- 17- نقص تشجيع المعلمين.
- 18- تهكم المعلمين.
- 19- الاعتماد على الدروس الخصوصية.
- 20- تمييز المعلمين لبعض التلاميذ دون الآخرين.
- 21- الشك في قيمة المواد التي تدرس.
- 22- القلق والخوف من الامتحانات.
- 23- عدم معرفة كيفية الاستعداد لامتحانات.
- 24- الخوف من الفشل والرسوب.
- 25- الغش في الامتحانات.
- 26- الملل وكره الدراسة.
- 27- الخوف من الكلام أمام الجماعة.
- 28- الشك في قدرة التلميذ على العمل.
- 29- الشك في قدرة التلميذ على التحصيل الدراسي.
- 30- الحاجة إلى المساعدة في اختيار الدراسة.

31- مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو أكثر من اللازم على حساب الدراسة.

32- نقص الإرشاد التربوي (زهران، 2001، ص448).

بناءً على ذلك يمكن القول إن المشكلات الدراسية لا تقتصر على نوع واحد بل هي متفرعة ومتكاملة فيما بينها كل له درجة من التعقيد حسب وضعية الحالة وحسب البنية الشخصية للتلميذ، وكل المشكلات مهما كان نوعها هي عبء ثقيل على الكيان النفسي للتلميذ، يعكر مجرى الحياة الدراسية بكل أطوارها ويفسد كل الآمال المستقبلية.

ونوضح فيما يلي بعضاً من هذه المشكلات، والتي تتمثل بالمشكلات الآتية: التأخر الدراسي، القلق الامتحاني، عادات الدراسة الخاطئة، ضعف الدافعية للتعلم.

2-2- مشكلة التأخر الدراسي:

تعرض مصطلح المتأخرين دراسياً في الأوساط التربوية إلى كثير من سوء الاستعمال، حيث استخدمه التربويون لوصف طائفة من ضعاف العقول، أو مجموعة التربية الخاصة، أو جماعة العاديين الأغبياء، أو الأطفال المتخلفين أو مجموعة الحد الفاصل بين العاديين وضعاف العقول، أو المعوقين أكاديمياً أو تربوياً أو غير ذلك. ويفضل استعمال مفهوم التأخر الدراسي بصورة عامة على كل تلميذ يجد صعوبة في تعلم الأشياء العقلية، وليس من الضروري أن يكون المتأخر دراسياً متخلفاً في كل أنواع النشاط فقد يحرز تقدماً في نواحي أخرى كالتكيف الاجتماعي والرسم والقدرة الميكانيكية. ويختلف التأخر الدراسي عن غيره من المصطلحات، فهو يختلف عن التخلف العقلي الذي يعد أحد أسباب التأخر الدراسي، والتلميذ المتأخر عقلياً هو الذي يكون عمره العقلي أقل من عمره الزمني، ويصعب عليه التفكير المجرد، والتعامل بالرموز والتعلم، كذلك يختلف مفهوم التأخر الدراسي عن مصطلح صعوبات التعلم، حيث نجد في هذا المجال كثيراً من التلاميذ الذين يبدو وكأنهم عاديون تماماً في معظم الظواهر النفسية، إلا أنهم يعانون من عجز واضح في مجال من مجالات التعلم أو أكثر، رغم أنهم عاديون أو ذو ذكاء مرتفع ولا يعانون من أي إعاقات سمعية أو بصرية أو حركية أو انفعالية، ومع ذلك يعاني هؤلاء التلاميذ من صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة.

2-2-1- مفهوم التأخر الدراسي:

ارتبطت مسألة التأخر الدراسي في أذهان المعلمين والوالدين بالمفاهيم الخاطئة، كالغباء والتخلف العقلي، وهذا الحكم هو بطبيعة الحال حكم عشوائي ومتسرع، إذ يمكن أن يفهم التأخر الدراسي عند الطفل على أنه تأخر في التحصيل بالقياس إلى أقرانه لأسباب قد تكون آنية، وربما

يكون لها ما يبررها. فربما يكون التأخر الدراسي ناتجاً عن عجز حسي أو جسمي، أو نقص اجتماعي.

والواقع أنّ ظاهرة التأخر الدراسي ظاهرة معقدة، تختلط فيها العوامل البيئية مع بعض العوامل الاقتصادية والأسرية والمدرسية، وقد تعود إلى التلميذ نفسه عندما يعاني بعض المشكلات التي ينتج عنها التأخر الدراسي (شحيبي، 1994، ص15).

يعد التأخر الدراسي مشكلة تربوية واجتماعية خطيرة، إذ توجد فروق فردية بين الأطفال خاصة في النواحي المعرفية، حيث يمكن تقسيم الأطفال إلى ثلاثة مستويات: متفوقون دراسياً، متوسطون دراسياً، متأخرون دراسياً. وقد تعرض مصطلح (التأخرون دراسياً) في الأوساط التربوية إلى كثير من سوء الاستعمال لدرجة أنّ بعض الباحثين أطلقه وأراد به طائفة من ضعاف العقول، ويعبر عنها الآن بطائفة الضعف العقلي الخفيف أو مجموعة التربية الخاصة، وتتراوح نسبة ذكائهم بين (50 و70%)، وذلك بتكرار استخدام مقاييس الذكاء المقتنة، ويسمى البعض جماعة العاديين الأغبياء أو الأطفال المتخلفين، أو مجموعة الحد الفاصل بين العاديين وضعاف العقول (ناصر، 2006، ص48).

ويمكن تعريف التأخر الدراسي بأنه: "التحصيل المتدني للتلميذ بما يتناسب وقدراته واستعداداته للدراسة، والتي تكون متوسطة، بالمقارنة مع زملائه الذين يناظرونه في العمر الزمني. وبمعنى آخر، فإنه إذا تبين من خلال تطبيق اختبارات القدرات العقلية، واختبارات الاستعداد للدراسة على التلميذ، أنّ قدراته واستعداداته جيدة، وأنّ تحصيله المدرسي متدنٍ، فإنه يعد متأخراً دراسياً، أما إذا تبين أنّ قدراته العقلية أقل من المتوسط، وكان تحصيله الدراسي كذلك، فإنه لا يمكن عده متأخراً دراسياً، بل يُحتمل أنه يعاني صعوبات في التعلم، أو بطناً فيه أو إعاقةً عقليةً بسيطة" (حمدان، 1996، ص57-61).

ويقصد به "الحالة التي يتمتع بها التلميذ بمستوى ذكاء عادي على الأقل، وقد تكون لديه بعض القدرات والمواهب التي تؤهله للتميز في مجال معين من مجالات الحياة، برغم ذلك يخفق في الوصول إلى مستوى تحصيلي يتناسب مع قدراته أو قدرات أقرانه وقد يرسب عاماً أو أكثر في مادة دراسية أو أكثر" (عواد، 2006، ص14).

وهو "تأخر في التحصيل بالقياس إلى الأقران فيرتبط التأخر الدراسي بقصور وانخفاض في نسبة الذكاء، حيث تقع ضمن هذه الفئة الحدية، كما أنهم يختلفون في كثير من خصائصهم عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم" (خلف الله، 2004، ص289).

ويعرفه علماء النفس التربوي بأنه: "حالة من التأخر أو النقص في التحصيل يرجع لعوامل جسمية أو عقلية أو انفعالية أو اجتماعية، بحيث تنخفض نسبة تحصيل التلميذ دون المتوسط

العادي، أي حصوله على درجات منخفضة في الاختبارات التحصيلية بصورة عامة، إلا أن التأخر المؤقت البسيط لا يدل على وجود تخلف دراسي" (عواد، 2008، ص31).

ويرى بعض المربين الربط بين مستوى تحصيل التلميذ ومستوى ذكائه، ويرون أن المتأخر دراسياً هو الذي يحقق في التحصيل مستوى دون المستوى الذي يلائم استعداداته العقلية (داوود، 2003، ص4). وموضوع التأخر الدراسي (التحصيلي) دقيق وحساس ويتعلق بمستقبل الأبناء وحياتهم الاجتماعية والمهنية واستقرارهم النفسي أو اضطرابهم في الطفولة وفي الشباب (الحويج، 2003، ص1).

وتعد مشكلة التأخر الدراسي من المشكلات التي حظيت باهتمام وتفكير الكثير من التربويين أنفسهم باعتباره مصدراً أساسياً لإعاقة النمو والتقدم للحياة المتجددة (عبد الله، 2004، ص4-5). كما أن النجاح التربوي للتلاميذ الذين لديهم صعوبات يمثل تحدياً لهم وللأشخاص الذين يحيطون بهم (الأهل، المدرسين، التوجيه، الإدارة...)، إذ أن الوصول إلى هذا الهدف لن يكون ممكناً إلا إذا التزم مجموع العاملين في الحقل التربوي بمساعدة هؤلاء التلاميذ على النجاح. مما سبق يمكن القول أن التأخر الدراسي يشير إلى انخفاض أو تدني نسبة التحصيل الدراسي للتلميذ سواء أكان كلياً أو جزئياً مقارنةً بزملائه العاديين في صفه الدراسي، دون المستوى العادي المتوسط لمادة دراسية أو أكثر نتيجة لأسباب متنوعة، منها ما هو مرتبط بالتلميذ، ومنها ما يتعلق بالبيئة الاجتماعية أو الأسرية أو الدراسية.

2-2-2- أنواع التأخر الدراسي:

للأغراض التربوية عُرّف التأخر الدراسي على أساس انخفاض الدرجات التي يحصل عليها التلميذ بالاختبارات الموضوعية التي تقام له، ولهذا صُنّف التأخر الدراسي في أنواع منها:

1- **التأخر الدراسي العام:** وهو الذي يكون في جميع المواد الدراسية ويرتبط بالغباء إذ تتراوح نسبة الذكاء بين 70 و 85%.

2- **التأخر الدراسي الخاص:** وهو الذي يكون في مادة أو مواد بعينها فقط، كالحساب مثلاً، ويرتبط بنقص القدرة.

3- **التأخر الدراسي الدائم:** حيث يقل تحصيل التلميذ عن مستوى قدرته على مدى فترة زمنية.

4- **التأخر الدراسي الموقفي:** وهو الذي يرتبط بمواقف معينة بحيث يقل تحصيل التلميذ عن مستوى قدرته بسبب خبرات سيئة مثل موت أحد أفراد الأسرة.

5- **التأخر الدراسي الحقيقي:** وهو تأخر يرتبط بنقص مستوى الذكاء والقدرات.

6- **التأخر الدراسي الظاهري:** هو تأخر زائف غير عادي يرجع لأسباب غير عقلية وبالتالي يمكن علاجه (ناصر، 2006، ص50-51).

2-2-3- تشخيص حالات التأخر الدراسي:

يعد الاكتشاف المبكر لحالات التأخر الدراسي مهماً حتى يكون الأمل في نجاح العلاج قوياً، ذلك لأنّ الطفل حينما يقترب من مرحلة المراهقة تشتد حساسيته ويقارن بين نفسه وبين رفاقه من التلاميذ العاديين. فإذا أهمل الطفل المتأخر إلى السن الحادية عشر أو بعدها، فإنّ تأخره يسبب له متاعب كثيرة، كما يجعل علاجه أمراً مستعصياً.

وطرق التشخيص وتقنياته متعددة، وهناك مجموعة من الخطوات لتشخيص التأخر الدراسي يمكن إيجازها بالآتي:

- 1- يعتمد تشخيص التأخر الدراسي على فريق من الباحثين يتكون أساساً من الأخصائي النفسي والمدرسي والأخصائي الاجتماعي، مع الاستعانة بالوالدين.
 - 2- تتضمن دراسة حالة المتأخر دراسياً أساليب التنشئة، والاتجاهات الوالدية نحو الطفل والتعليم ومدى ملاءمة المناهج وطرق التدريس والإمكانيات المادية الموجودة في المدرسة لقدرات التلميذ، ومدى إشباعها لحاجاته وميوله.
 - 3- دراسة المستوى التحصيلي والمستوى العقلي للتلميذ.
 - 4- دراسة الصحة العامة للتلميذ، وإجراء الاختبارات والفحوص الطبية على جميع أعضاء ووظائف الجسم والحواس.
 - 5- دراسة العوامل البيئية المحيطة بالتلميذ، والتي تؤثر على قدراته التحصيلية ومنها التنقل من مدرسة إلى أخرى والغياب والهروب من المدرسة والمناخ المدرسي والأسري.
 - 6- بحث المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة ومدى تأثيره على قدرة الطفل على الاستفادة مما يتلقى في المدرسة.
- وتعد خطوات التشخيص السابقة ضرورية وهامة للتعرف على حالات التأخر الدراسي، ولكنها تتطلب إمكانيات مادية وبشرية، وهي مرتبطة بشكل عام بتوجهات النظم التربوية واستراتيجيتها في هذا المجال، كما أنّ استخدام الروايز والاختبارات النفسية يعد من الوسائل المساعدة في تحديد التأخر الدراسي ومن بينها على الخصوص اختبارات الذكاء، اختبارات القدرات واختبارات التكيف الشخصي والاجتماعي (مراد، 2012، ص85-86).

2-2-4- سمات المتأخرين دراسياً:

- يمكن حصر سمات المتأخرين دراسياً في الجوانب الآتية:
- 1- **السمات الجسمية:** يظهر الأطفال المتأخرون دراسياً تبايناً في نموهم الجسمي مقارنة مع الأطفال العاديين، فهم أقل طولاً، وأثقل وزناً، وأقل تناسقاً، كما ويحتمل انتشار ضعف السمع

وعيوب الكلام وسوء التغذية، ومرض اللوزتين، والغدد، وعيوب الإبصار أكثر من العاديين، ويذكر فيذرستون (Featherston) إنَّ أهم ما يميز المتأخرين دراسياً من الناحية الجسمية هو نموهم بالنسبة للمتوسط منهم، فهم أقل من أقرانهم العاديين طولاً، وأثقل وزناً، ويعانون من ضعف السمع، وصعوبة النطق، وسوء التغذية، وضعف الشم، والتذوق، والبصر، ويلاحظ أن كثيراً منهم أصيب ببعض الأمراض قبل دخولهم المدرسة.

2- السمات العقلية: منها ضعف الذاكرة والتشتت، وفي الغالب يميل المتأخر دراسياً إلى الأشغال اليدوية، فلا طاقة له على حل المشكلات العقلية أو المسائل التي تتطلب تفكيراً مجرداً. وأكثر ما يميز المتأخرين هو عدم القدرة على التركيز، والانتباه، والتفكير المجرد، والربط بين حل المشكلات والحركات العصبية، والبرودة، وإتباع أهداف أكاديمية خارج نطاق قدراتهم، وأنهم أقل نضجاً، وأقل ثقة بالنفس، وأقل جدية في اهتماماتهم.

3- السمات الانفعالية: المتأخرون دراسياً يميلون إلى العدوان على السلطة المدرسية، ويتسمون بالاكئاب والقلق، ويسترسلون في أحلام اليقظة، ويعانون من اضطراب انفعالي. وتشير الأبحاث إلى وجود عادات سلوكية منتشرة بين المتأخرين دراسياً نتيجة الاضطرابات الانفعالية خاصة في هذه المرحلة الأساسية الدنيا، كالتبول اللاإرادي، وقضم الأظافر، كما يتميزون بالاتجاهات السلبية نحو المجتمع، وذلك نتيجة للإحساس بالفشل، والشعور بالنبذ من المدرسة والمنزل والأقران، مما يؤدي إلى عدم تقبل الذات، ثم الإحباط واليأس، أما التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع يتميزون بأنهم أكثر استقراراً في عواطفهم، وانفعالاتهم من ذوي التحصيل المنخفض. ويشير ولارد (Willard) إلى أن التلاميذ المتأخرين يتميزون بعدد من السمات الانفعالية منها: عدم الاستقرار الانفعالي، والخجل والخوف، والانسحاب والمسايرة، والقدرات المحددة في توجيه الذات، والانطواء والكسل الذي قد يرجع إلى الانطواء الاجتماعي.

4- السمات الاجتماعية: يعتبر الشعور بالدونية والانسحاب، والشعور بالعداء والاعتراض، من أهم السمات الشخصية والاجتماعية للمتأخرين دراسياً، ومن السمات الاجتماعية أيضاً عدم الاهتمام بالعادات والتقاليد، ولا يشعرون بالولاء للجماعة، ولا يتحملون المسؤولية، صداقاتهم متقلبة لا تدوم كثيراً، وهم أقل تكيفاً مع الرفاق والمجتمع، تنقصهم سمات القيادة، ويسهل انقيادهم نحو الانحراف، وتقلبهم من الوجهة الانفعالية يزيد من فرص انحرافهم (حسين، 2012، ص7).

مما سبق نجد أن أهم سمات التلاميذ المتأخرين دراسياً البطء في تعلم بعض المواضيع الدراسية أو كلها، ويزداد تأخرهم كل سنة مقارنة مع زملائهم المتفوقين، وباستطاعتهم إنهاء المرحلة الأساسية وحتى الثانوية، لكن عدداً كبيراً منهم يترك المدرسة ويلتحق ليعمل خارجها، ويعيش حياة عادية، والمشكلة تظهر أثناء وجودهم في المدرسة فقط، أما خارج المدرسة فهم عاديون متكيفون في ممارسة حياتهم.

2-2-5- عوامل التأخر الدراسي:

يرجع التأخر الدراسي إلى مجموعة من العوامل المتداخلة المترابطة في كثير من الأحيان، حيث يكون السبب مساعداً لوجود سبب أو أسباب أخرى، وقد يكون التأخر بسبب أحد هذه العوامل أو أكثر، وقد يكون التأخر أنياً يمكن معالجته، وهذا هو الغالب، وقد يكون دائماً لا يمكن علاجه، ومن أهم الأسباب ما يلي:

أولاً: عوامل ذاتية شخصية، وتشمل:

1- عوامل صحية جسمية: إنّ الضعف الصحي العام، وسوء التغذية يؤديان إلى الفتور الذهني، والعجز عن التركيز، وهذا يؤثر على التحصيل اللغوي، كما أنّ بعض العاهات الجسمية عند الطفل مثل ضعف البصر أو طوله أو قصره وضعف السمع وغيرها، يقلل من قدرته على بذل الجهد في الدراسة. وقد يصاب الطفل ببعض الاضطرابات في أجهزة الكلام وأجهزة النطق الأخرى، مما يعرضه إلى السخرية من زملائه وأفراد أسرته، و يشكل عقبة أمام تحصيله الدراسي. أما الأمراض الأخرى الدائمة مثل فقر الدم (الأنيميا) وضعف النمو الحركي، وإصابات المخ التي تؤثر في بعض القدرات الخاصة، الكساح، أمراض القلب، فهي تؤثر في تحصيل الطفل الدراسي، وقد تسبب له تأخراً دراسياً سواء أكان مؤقتاً يمكن علاجه أو دائماً لا يمكن علاجه (شقيير، 2000، ص90).

2- عوامل عقلية إدراكية: معظم الأطفال في الصفوف الأساسية متوسطون في الذكاء، ونسبة قليلة منهم متفوقون، ونسبة أخرى متأخرون دراسياً. وعلاقة الذكاء بالتحصيل المدرسي كبيرة في المرحلة الأساسية الدنيا، والعلاقة بينهما واضحة، إن عدم التركيز أو نقصانه، أو تدني درجات الذكاء، تعد من الأسباب المهمة للتأخر الدراسي. ورغم وجود معامل ارتباط بين التحصيل الدراسي والمستوى العالي للذكاء، فإنّ التنبؤ بالتحصيل الدراسي صعب جداً لتداخل العديد من العوامل، فقد يكون الطفل فاطر الحماسة للدراسة، وشارد الذهن بسبب المشاكل التي يتعرض لها، ربما يكون ضمن جماعة ثقافية دنيا وينظر للتضامن الجماعي نظرة اعتبار وتقدير أكثر من نظرتة للتحصيل الدراسي، وأحد هذه العوامل أو كلها سيكون له الأثر الفعال في ضعف تحصيله الدراسي بالرغم من نسبة الذكاء المرتفعة. أما في النواحي الإدراكية، فإننا نجد أنّ الأطفال ضعاف البصر، قد يظل بعضهم بعد معالجة الضعف بالنظارة الطبية، ضعيف البصر، وهناك ارتباط ما بين التأخر في القراءة وضعف البصر، وقد يظهر هذا الضعف في التمييز بين كلمات متشابهة في التركيب مثل كان وكال، بات، فات. كما أنّ الضعف في التذكر البصري يعوق النمو القرائي، وكذلك الضعف السمعي، لأنّ الطفل في هذه الحال لا يستطيع التمييز بين الكلمات المتشابهة في النطق مثل يصوم، يسوم، صوص، سوس. والضعف في أي من الفنون

اللغوية: الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، يؤثر بعضه البعض، فالطفل الذي لديه صعوبة في الكلام، يجب صعوبة في تعلم القراءة (الترتير، 2003، ص28).

3- عوامل نفسية: توجد عدة عوامل نفسية تعرقل الأطفال الأصحاء والأذكياء في المدرسة بما يتفق مع مستواهم، فالطفل الحساس، الفلق يجد صعوبة في مجابهة الموقف والمشكلات الجديدة، حيث يرجع قلق الأطفال أحياناً إلى تعرضهم لأنواع من الصراعات والمشاكل الأسرية، أو صراعات نفسية بداخلهم، والتوتر والصراع والعدوانية اللاشعورية تجاه أحد الوالدين أو كليهما، حيث تظهر صورة عدوانية نحوها تخيب آمالهما فيه، وتحدث هذه الظاهرة عادةً لدى بعض التلاميذ الذين اعتادوا النجاح والتفوق في بعض الأحيان، ثم يتوالى رسوبهم وفشلهم بصورة فيها ما يشبه الإصرار. والطفل الذي يتعرض لهذه المشاكل قد يجد بيئة مدرسية مهددة، خاصة إذا اتخذ المعلم موقف المعاقب المتسلط، ولم يقد دور الموجه للأطفال، والمعين لهم على التغلب على الصعوبات المدرسية، وقد يجد بعض الأطفال في بعض الدروس مصادر قلق وقد تشتت انتباههم، وتمنعهم من متابعة دروسهم، مما يسبب تأخرهم وزيادة قلقهم. وقد لا يبلغ الطفل مستوى من النضج الانفعالي يلئم التحاقه بالمدرسة، وما يرتبط به من اعتماد على النفس، وتحمل المسؤولية، وتفكير للمستقبل، وهذا يحدث للأطفال الذين يلقون حماية زائدة، وضماناً مبالغاً فيه، يعوق نموهم، ويصعب عليهم الحياة المدرسية، لأنها تتطلب بذل الجهد والتوافق (مجيد، 2008، ص251).

ثانياً: عوامل منزلية، وتشمل:

1- عوامل اقتصادية: مما لا شك فيه أنه يوجد علاقة بين مستوى دخل الأسرة وبين درجة التحصيل، حيث توفر الأسرة الجيدة الدخل المواد التثقيفية، والوسائل المناسبة التكنولوجية الحديثة التي تساعد التلميذ على التطور والارتقاء. في حين قد يضطر الطفل المحتاج للتغيب عن المدرسة، أو عدم الدراسة والقيام بالواجبات، حتى يتمكن من العمل ليساعد أسرته الفقيرة. كما أنّ الآباء ذوي الدخل المرتفع يوفرون لأبنائهم جميع وسائل الراحة، مما يتسبب في هدوء نفسي للطفل، وهذا يساعد على التركيز والانتباه، بعكس الطفل الفقير الذي يسرح ذهنه دائماً ليفكر بقطعة حلوى يشتريها أو قلماً أو دفترًا يملكه زميله مما يتسبب في تأخره دراسياً في الغالب (الترتير، 2003، ص29).

وبشكل عام إنّ الحالة الاقتصادية للأسرة حسنةً أو سيئةً، لها دور مهم في هذه الظاهرة، فحياة المعيشة المعتدلة والمتعارف عليها تستطيع أن تمهد مجالاً مناسباً لإرشاد التلاميذ وتربيتهم، أما أحوال المعيشة المتدنية فقد تؤثر في المستوى الدراسي لهم، وهذا الأمر يصدق على التلاميذ الأذكياء والحساسين بصورة جيدة، فهؤلاء يعرفون وضع أبويهم ويعرفون عذاب معيشتهم، فكل

فكرهم ينصرف إلى التفكير بهذه المسائل فلا يستطيعون التوجه إلى دروسهم، كذلك يجب أن يقال إن الإفراط في الثراء، وكثرة الألعاب والنزهات واللعب بهذه الألعاب والأدوات المتنوعة، تسبب انجذاب التلميذ إليها وبالتالي إهماله للدراسة وتأخره.

2- عوامل أسرية: إن سوء التكيف الأسري واتجاهات الوالدين التربوية الخاطئة، وتحميل التلميذ فوق طاقته وقدراته الدراسية، ومقارنته دائماً بزملائه الأفضل منه دراسياً، والإسراف في متابعته، قد تؤثر سلباً على مستواه من الناحية الدراسية. أما في المدرسة فنجد من عوامل التأخر أو عكسه: المعلم والمنهج وأسلوب التدريس والرفاق، فعدم كفاية التدريس والجو الاجتماعي المدرسي غير المناسب، وعدم تكيف التلميذ فيه، تؤثر سلباً على تحصيله الدراسي (ناصر، 2006، ص51). كما أن الصورة التي يكونها الفرد عن أسرته تبعاً لموقعه في الأسرة والظروف التي ينشأ عليها، من حيث الوضع الثقافي للأهل وترتيبه بين أخوته أو كونه وحيداً أو من حيث هو ذكر أم أنثى، والخلافات المستمرة بين الوالدين والعلاقات المشحونة بالتوتر والانفعالات، قد يولد عنده إحساساً بعدم تقدير الذات وعدم الثقة بالنفس، وترزعع صورة الأب، وتعطيل حاجته إلى الشعور بالحماية والحنان، وبالتالي ينعكس ذلك على مستوى تحصيله الدراسي وتأخره (مهنا، 1999، ص 284).

ثالثاً: عوامل مدرسية:

تتمثل العوامل المدرسية في كل ماله علاقة بالمدرسة من برامج تربوية وطرق تدريس والمشرفين على التدريس، والوسائل التعليمية... الخ. وفي هذا السياق هناك عاملان أساسيان يساهمان في التأخر الدراسي، هما:

1- عدم كفاية التدريس: إن ضعف التدريس وخاصة في المراحل التعليمية الأولى يؤدي إلى عدم إتقان التلميذ للمهارات الأساسية في المادة، فسوء التدريس من طرف المعلم يؤدي إلى تخلف التلميذ في المادة الدراسية.

2- الجو الاجتماعي المدرسي: إن الجو المدرسي الذي يتسم بالتقبل ويتيح الفرص للتلاميذ لإشباع حاجاتهم وإشعارهم بالتفوق والنجاح يزيدهم ثقة بأنفسهم ويوقظ فيهم الحماس والأمل. أما إذا اضطرت علاقة التلميذ بالآخرين من مدرسين وتلاميذ فإن ذلك يؤثر سلباً في تحصيله وبمعنى آخر إن عجز التلميذ عن التكيف مع عناصر المجال المدرسي يؤثر على أدائه المدرسي (مراد، 2012، ص 83-84).

3- نظام التقويم: قد ترتبط ظاهرة التأخر الدراسي عند عدد من الأطفال بشكل رئيسي بعملية التقويم التربوي، التي تعد من المهام الأساسية لعمل المعلم ولإدارة المدرسية، وغالباً ما يلجأ المعلمون إلى إجراء الامتحانات من أجل الوصول إلى معلومات وملاحظات عن حالة الأطفال

من حيث مستوياتهم التحصيلية ومدى استيعابهم للمادة التعليمية المعطاة لهم والتعرف فيما بعد عن استعداداتهم العقلية والمزاجية والتنبيؤ بقدراتهم وفرزهم إلى فئتين رئيسيتين هما أطفال عاديون في تعلمهم، وأطفال غير عاديون (أبو الهيجاء، 2001، ص171).

4- سوء التوجيه المدرسي: إنّ التلميذ الذي يوجه إلى التخصص أو الشعبة التي لا يرغب فيها وليس له الإمكانيات والقدرات اللازمة لمواصلة دراسته فيها يدفع به إلى الفشل، وبالتالي إلى التسرب وترك مقاعد الدراسة. وفي هذا السياق يرى زهران (2005) أنّ استغلال الميول والرغبات واحترامها في عملية التوجيه أمر ضروري وشرط أساسي لنجاح العملية التربوية، وضمان تحصيل دراسي جيد ومقبول النتائج (زهران، 2005، ص30).

5- ضعف الأساسيات: يقصد بالأساسيات المعارف السابقة الضرورية لتعلم مادة معينة، حيث إنّ عدم التمكن من التعلم السابق يؤثر سلباً على التعلم اللاحق، والمعلمون يجب أن يكونوا حريصين جداً عند تدريس هذه الأساسيات، ويجب أن لا ينتقل التلاميذ إلى الصفوف التالية إلا بعد التمكن من هذه الأساسيات (محمد الصادق، 2001، ص216).

مما سبق يمكن القول إنّ أجواء المدرسة تسهم إلى حد بعيد في دفع الطفل إلى التحصيل والتقدم، وبالمقابل تعمل على تنفيرهم وتأخرهم إذا أسئى استخدام الطرق التربوية السليمة، والمنهج المدرسي الذي يهتم بميول ورغبات الأطفال ويشبع حاجاتهم ويسهم في تقدمهم.

2-2-6- أساليب الأولياء والمعلمين في التعامل مع التلاميذ المتأخرين دراسياً:

تعد الأسرة والمدرسة من العوامل المؤثرة في سلوك التلميذ، وذلك من خلال اتخاذ الأساليب المناسبة للتعامل مع التلاميذ المتأخرين دراسياً، ويكون من خلال التفاعل مع هؤلاء التلاميذ بشكل مباشر عن طريق تشجيعهم لتحسين تحصيلهم، وتجنب استخدام العبارات القاسية والألفاظ المحبطة (الزين، 2004، ص50).

يلعب الوالدان والمعلمون دوراً كبيراً في شخصية الطفل وتوكيد ذاته، حيث أنّ هناك مجموعة من الأساليب التي يمكن استخدامها من قبل الأولياء والمعلمين في التعامل مع التلاميذ المتأخرين دراسياً، وتتمثل هذه الأساليب بالآتي:

2-2-6-1: أساليب الأولياء في التعامل مع التلاميذ المتأخرين دراسياً:

إنّ تربية الأطفال من أولويات الأسرة في حياتها، حيث يبذل الآباء قصارى جهدهم لهذا الأمر ويقدمون الكثير لتعلم أبنائهم، ويزداد دور الأسرة إذا ما عرفت أنّ ابنها متأخر في دراسته، فتسارع وبالتعاون مع المدرسة إلى اتخاذ أساليب مناسبة لإزالة عثرة ابنها.

وإذا ما كشفت الأسرة أنّ ابنها متأخر في دراسته، فمن المسؤولية الملقاة عليها أن تبادر لعلاج ذلك وتساعد على التحصيل الجيد، والوقوف إلى جانبه ويكون ذلك من خلال اتباع مجموعة من الخطوات تتمثل بـ:

1- مساعدته في الواجب المدرسي: بحيث أنّ الأسرة الحريصة على نجاح ابنها، تعمل على تأمين جو هادئ ومريح يساعد على كتابة واجبه المدرسي، حيث تجلس الأم أو الأب بجواره لمساعدته، وتشرح له الغامض، وتسهل له الصعب، وترشده إلى أفضل الطرق للقيام بواجبه من تلقاء نفسه.

2- مساعدته في التحضير للامتحان: فإذا كان التلميذ متأخراً في دراسته، ولا يندفع لتحصيل العلم من ذاته، فألزمه بتخصيص وقت للاستذكار وتحضير الدروس، وهذا الإلزام لا يكون بمنع الطفل من اللعب والفسح بل عليه أن يوازن بينهما، ويجب أن تكون بينك وبين ابنك علاقة دافئة، حكيمة تدفعه إلى الانتظام في الاستذكار، وتتيح له طرح الأسئلة عليك، والطلب منك المساعدة، ومن الواجب أن تقف الأسرة إلى جانب ابنها في أشهر الامتحانات، فتساعده في إجراء مراجعة عامة وتشرح له ما كان غامضاً.

3- الدروس الخصوصية: قد يكون الوالدين أو أحدهما ليس لديه خبرة في تحسين تحصيله الدراسي، أو أن يكون أحدهما أو كلاهما مشغول بحيث لا يتاح له الجلوس مع ابنه ومساعدته، عند ذلك لا بدّ من درس خصوصي، ولاسيما إذا كان الطفل مقصراً في دراسته، وليس لديه اندفاع ذاتي نحو التعلم، حيث أنّ الهدف من تلقي الدرس الخصوصي هو تقوية التلميذ دراسياً، وتجاوزه لمستواه المتدني.

4- تحفيز التلميذ على الدراسة: فالتحفيز هو ما يولد لدى الإنسان الدافع نحو العمل، وهو الذي يدفع التلميذ إلى الدراسة، ويكون التحفيز مادياً أو معنوياً أو كليهما، فالأسرة إذا أرادت أن تشجع ابنها على الدراسة تحفزه بالثناء عليه إن أجاد في تحصيله العلمي، وإذا ما قام بنشاط دراسي وحده أو مع زملائه تبدي إعجاباً به، فإذا ما شعر الطفل أنه قدم شيئاً يعجب الأهل يُنشطه لتقديم شيء جديد أفضل مما سبق.

5- تواصل الأسرة مع المدرسة: يتم هذا التواصل عادةً عن طريق زيارة يقوم بها الأب أو الأم إلى المدرسة، وفي هذه اللقاءات تقدم المدرسة للأهل صورة واضحة عن حالة ابنهم، ويتبادل الطرفان الرأي حول أسباب تدني مستوى الطفل الدراسي، ويجدر بولي التلميذ أن يحسن لقاء المعلم في وقت يسمح للمعلم أن يتحدث معه بحرية بعيداً عن التلاميذ، ولا يكتفي الولي بلقاء واحد بل يتردد في سبيل رفع المستوى التعليمي لديه (الخميسي، 2014، 117-124).

وعليه يمكن القول أن من واجب الأسرة التي يعاني ابنها من تأخر دراسي أن تحاول فهم ما يعانيه، وذلك من خلال التعرف على أسباب هذا التأخر، ومساعدته على تجاوز تقصيره، ويكون

ذلك باستعمال الأساليب المناسبة لمساعدته على تحسين تحصيله والوقوف إلى جانبه من خلال مساعدته في القيام بواجباته وتحفيزه والاتصال الدائم بالمدرسة من أجل التعاون بينها وبين المعلم في مساعدة التلميذ المتأخر على تحسين مستوى تحصيله.

2-2-6-2: أساليب المعلمين في التعامل مع التلاميذ المتأخرين دراسياً:

من الواجب التعامل مع المتأخرين دراسياً معاملة تتناسب مع مستواهم الدراسي، ويكون ذلك من خلال معرفة المعلم لموطن الصعوبة التي يعاني منها التلميذ، وتتمثل أساليب المعلمين بمايلي:

1- مراعاة الفروق الفردية: بحيث يجب على المعلم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ خصوصاً في المرحلة الابتدائية، فالتلميذ حديث التعلم يحتاج من المعلم إلى الصبر وسعة الصدر لتكرار الشرح مرة ومرتين وثلاثة، والمعلم الذي يسمع منهم جميعاً ويعطي لكل واحد منهم الفرصة، ويهتم بتشجيعهم (الجرحاوي، 2002، ص63).

2- التعرف إلى أسباب وعوامل التأخر الدراسي: مثل عدم تنظيم الوقت وحل الواجبات، أو ضعف المتابعة المنزلية، أو وجود ظروف تمنعه من الدراسة، أو لأسباب تتعلق بالمعلم أو المنهج الدراسي وغير ذلك (غزال، 2007، ص228).

فالمعلم له دور كبير في تشخيص هذا الفشل والتعرف إلى أسبابه، لأنه إذا عرف السبب بالتأكد ستكون النتيجة إيجابية لصالح التلميذ (الجرحاوي، 2002، ص65).

وكذلك يؤثر المعلم تأثيراً كبيراً على مواصلة حضور التلاميذ وانتظام دوامهم المدرسي من خلال بناء علاقة ودية معهم، وذلك من خلال السلوك المناسب الذي يجب أن يكون داخل الفصل بحيث يعتبر التعزيز من أهم مبادئ تعديل السلوك من حيث كونه عملية تؤدي من خلالها النتائج المترتبة على السلوك إلى زيادة تكراره مستقبلاً، وقد يشمل التعزيز تقديم معزز ايجابي عند حدوث السلوك مباشرة ويسمى بالتعزيز الايجابي (عواد، 2008، ص17).

3- العقاب: يعتقد الكثير من الباحثين أنّ غياب العقاب في المدارس يؤدي إلى العديد من الممارسات اللااجتماعية للتلاميذ، ويؤدي إلى السلوكيات اللاتكيفية التي تعيق العملية التربوية، بحيث يميل العديد من المعلمين إلى التهديد والوعيد واستخدام الشدة والعنف، مما قد ينتج عنه قلق مستمر مدى الحياة وانخفاض الروح المعنوية للتلميذ، ويجب أن يكون العقاب هو إصلاح التلميذ ليعود إلى جادة الصواب، ولذا من الأفضل أن تتم العقوبة بعيداً عن أنظار التلميذ، كما لا يفضل إنقاص ما حصل عليه التلميذ من درجات في الامتحان، أو إجباره على الاعتذار العلني أمام تلاميذ صفه، وعليه يجب على المعلم أن لا يبالغ في درجات العقاب، أو تكراره حتى

يفقد قيمته، فقيمة العقاب تتمثل في أن يؤدي مباشرة إلى تغيير الاستجابة بالقدر الذي يسهم فيه تقدم التلميذ وتحسن سلوكه (عواد، 2008، ص101).

وترى الباحثة ان العقاب يحقق نتائج إيجابية إن تم استخدامه بطريقة تربوية هادفة تتطلب الوعي والحرص الشديد من المعلم، فقد يكون العقاب بالحرمان من الأنشطة المدرسية المحببة للطالب، أو بعض المكافآت المادية والمعنوية التي قد يحظى بها زملاؤه من الأساليب الناجعة في تعديل سلوكيات الطالب المدرسية، شريطة أن تمارس في الوقت المناسب وبشكل هادف وواضح.

4- دينامية الجماعة: تتيح عقد اللقاءات التشجيعية للمعلمين بشكل منظم أن يتفاعل التلاميذ مع بعضهم وتقوى صلاتهم وتعاونهم في القيام بأعمال مشتركة، وهذا من شأنه أن يسهل مهمتهم في تدريسهم والتعامل مع تلاميذهم، ويهدف التعلم التعاوني إلى نتائج إيجابية من خلال اكتساب مهارات التواصل وزيادة الاحترام والتسامح وتنامي شعور التقدير الذاتي وزيادة إنتاجية الفصل الدراسي، ويتحقق بذلك مبدأ حق التلميذ في التعلم مهما اختلف عن أقرانه (عواد، 2008، ص107).

5- التجاهل: يتمثل التجاهل في عدم إغارة أي انتباه لمشاكل السلوك، بحيث يمكن تجاهل معظم سلوك الصف وخاصة عندما يزول سريعاً ولا يؤثر على سير الدرس، أما إذا كان غير ذلك فيحتاج الأمر إلى تدخل المعلم، فالمعلم الذي يتصف بمستوى عال من التحمل للسلوكيات غير التكيفية هو الأقدر على استخدام أساليب تربوية تزيد من تحصيل التلاميذ ويقلل من السلوكيات غير المرغوبة (عواد، 2008، ص111).

مما سبق نجد أنه يتوجب على المعلم استخدام أساليب تربوية وعلمية بشكل مدروس وموجه مع التلاميذ المتأخرين دراسياً، وذلك من أجل تحسين مستوى تحصيلهم، وتختلف أساليب تعامل المعلمين بين الصحيحة كمساعدة التلميذ ومكافأته إذا أنجز شيئاً، والخاطئة كالعقاب أو عدم إغارة أي أهمية للتلميذ المتأخر.

3-2- مشكلة القلق الامتحاني:

يعد القلق من مظاهر العصر الحديث الذي يصاحبنا في حياتنا اليومية سواء أكان في مجال الدراسة أم العمل أم في حياتنا الاجتماعية أو الأسرية، ويتعرض الإنسان للقلق بمختلف صورته وأشكاله أثناء قيامه بمتطلبات الحياة اليومية الأساسية، وقد يكون ذلك القلق عادياً أو خفيفاً يساعد الفرد على تنشيط مراكزه العصبية ويزيد من قدرته على التركيز والتميز والانتاج واتخاذ القرارات المناسبة خلال المواقف الحقيقية المختلفة، إلا أنّ بعض أنواع القلق قد تؤدي إلى اختلال توازن الفرد بحيث يعقب ذلك أعراض جسدية وانفعالية ونفسية تؤثر سلباً على تواقفه، كما

يعد القلق من المقومات الأساسية للصحة النفسية ومن الانفعالات الأساسية التي تصيب الإنسان، ويشكل القلق قاسماً مشتركاً في كل الاضطرابات النفسية ويعد من المشكلات الشائعة الظهور لدى كثير من الناس اذ تتعدد صورته وتختلف مظاهره ويظهر عند الإنسان دون سبب واضح وينتهي بالشخص إلى عجز بالغ يعوقه عن النهوض بأعباء الحياة ومسؤولياتها الطبيعية ويعرض الصحة النفسية للخطر (العلوش، 2004، ص41).

ولقد أدرك علماء النفس منذ الخمسينيات أهمية دراسة العلاقة بين القلق والتعلم، وكشفت كثير من نتائج الدراسات أنّ بعض التلاميذ ينجزون أقل من مستوى قدراتهم الفعلية في بعض المواقف التي تتسم بالضغط والتقويم كمواقف الامتحانات وأطلقوا على القلق في هذه المواقف تسمية قلق الامتحان Test Anxiety باعتباره يشير إلى نوع من القلق العام الذي يظهر في مواقف معينة مرتبطة بمواقف الامتحانات والتقويم بصفة عامة، حيث نجد التلاميذ في هذه المواقف يشعرون بالاضطراب والتوتر والضييق (الضامن، 2003، ص220).

وتلعب الامتحانات دوراً هاماً في حياة التلاميذ وهي: سلسلة من العمليات التي تسمح بتحديد حالة تطور المتعلم في مراحل معينة من تدرج تعلمه، يتم ذلك بواسطة فروض شفوية أو مكتوبة أو عملية جزئية أو نهائية، فردية أو جماعية، موضوعية أو مقالية (صالح، 2010، ص46). ويتخذ قلق الامتحان أهمية خاصة، نظراً لارتباطه الشديد بتحديد مصير التلميذ ومستقبله الدراسي والعملي، ومكانته في المجتمع، ولذلك فهو يعتبر مشكلة حقيقية لكثير من التلاميذ وأسرهم أيضاً، بل وبالنسبة للمجتمع، مما حدا بكثير من الأخصائيين في هذا المجال للاهتمام بدراسة قلق الامتحان (زهران، 2000، ص95).

وتعتبر مشكلة قلق الامتحان من أهم وأعقد المشاكل النفسية التي تواجه ليس فقط التلميذ، ولكن أيضاً تواجه الأسرة بأكملها، فالضغوط النفسية التي تقع على عاتق أبنائها التلاميذ سواء أكانت ضغوطاً أسرية متمثلة في رغبة الأسرة في تفوق أبنائها وحصولهم على أعلى تقدير، أو ضغوطاً مدرسية متمثلة في المناهج المدرسية ونظم الامتحانات، والتفاعل القائم بين التلميذ والمعلمين والزملاء، والحرص على عدم الفشل، وارتفاع مستوى طموح الفرد، كل هذه الضغوط تتجسد في مشكلة قلق الامتحان، ومن الجدير بالذكر، أنه لا يوجد بيت من البيوت يخلو من مشكلة القلق الناشئ عن الامتحانات، وخصوصاً إذا كانت هذه الامتحانات تحدد مستقبل الإنسان وما تسببه من توتر لجميع أفراد الأسرة (الطيب، 1994، ص390).

2-3-1- مفهوم قلق الامتحان:

إنّ من أكثر أشكال القلق التي يتعرض لها تلاميذ المدارس في فترات الامتحانات، ما يسمى بقلق الامتحان، وهذا الشكل من القلق لاقى اهتماماً كبيراً من قبل الباحثين، وذلك لما له من

تأثير سلبي على قدرات التلاميذ، ومستوى تحصيلهم الدراسي ولما يولده القلق من استجابات غير مناسبة نحو واجبات التلاميذ داخل موقف الامتحان. وقلق الامتحان عبارة عن حالة انفعالية عابرة لا تتسم بالمشاعر الموضوعية، حيث يسيطر على الفرد في مواقف الامتحانات نوع من خوف مرتقب مع توتر، وارتفاع في نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي.

يعرف قلق الامتحان بأنه: "حالة شعور التلميذ بالتوتر وعدم الارتياح نتيجة حصول اضطراب في الجوانب المعرفية والانفعالية، ويكون مصحوباً بأعراض فيزيولوجية ونفسية معينة قد تظهر عليه أو يحس بها عند مواجهته لمواقف الامتحان أو تذكراً لها أو استثارة خبراته للمواقف الاختبارية (دوكم، 1996، ص10).

وهو: "نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان، حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعوراً بالانزعاج والضيق، وهو حالة انفعالية وجدانية مكدره تعترى الفرد في الموقف السابق للامتحان، أو موقف الامتحان ذاته وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر والخوف من الامتحان" (زهران، 2000، ص96)

وهو: "سمة شخصية في موقف محدد ويتكون من الانزعاج والانفعالية، ويعرف الانزعاج بأنه اهتمام معرفي يتمثل في الخوف من الفشل بينما الحالة الانفعالية هي ردود أفعال الجهاز العصبي الأوتونومي ويمثل هذين المكونين (الانزعاج) و(الانفعالية) أبرز عناصر قلق الامتحان (الداهري، 2005، ص207).

ويعرفه البعض على أنه يشير إلى "الاستجابات النفسية والفيزيولوجية التي يربطها الفرد بخبرات الامتحان، فهو عبارة عن حالة خاصة من القلق العام الذي يتميز بالشعور العالي بالوعي بالذات مع الإحساس باليأس الذي يظهر غالباً في الإنجاز المنخفض للامتحان وفي كل المهام المعرفية والأكاديمية بصفة عامة (الضامن، 2003، ص221).

يتضح مما سبق إنّ قلق الامتحان عبارة عن شكل خاص من أشكال القلق العام يعيشه التلميذ في وضعية الامتحان، ويتصف بأنه:

1- حالة انفعالية تجاه الضغوط الناتجة عن حالة التقويم.

2- إدراك للمواقف التقويمية بأنها مهددة للفرد.

ويكون مصحوباً بانعدام الراحة النفسية وتوقع العقاب، الرغبة في الهروب من الموقف، الخوف والهم العظيم، ردود أفعال نفسية وفيزيولوجية، واضطراب في الجوانب المعرفية.

2-3-2- أبعاد قلق الامتحان:

يمكن تصنيف قلق الامتحان من حيث تأثيره على مستوى أداء الفرد لواجباته ومهامه في الامتحان إلى قلق الامتحان الميسر، وقلق الامتحان المعسر:

1- قلق الامتحان الميسر:

وهو قلق الامتحان المعتدل، ذو التأثير الإيجابي المساعد، والذي يعتبر قلقاً دافعياً يدفع التلميذ للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، وينشطه ويحفزه على الاستعداد للامتحانات وييسر أداء الامتحان.

2- قلق الامتحان المعسر:

وهو قلق الامتحان المرتفع، ذو التأثير السلبي المعوق، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرغبة، ويستثير استجابات غير مناسبة، مما يعوق قدرة التلميذ على التذكر والفهم، ويربكه حين يستعد للامتحان، ويعسر أداء الامتحان، وهكذا فإن قلق الامتحان المعسر (الزائد أو المرتفع)، قلق غير ضروري ويجب خفضه وترشيده (صالح، 2010، ص52).

2-3-3- مكونات قلق الامتحان:

يشير المهتمون في هذا المجال إلى أن قلق الامتحان يتضمن مكونين أساسيين هما، كالتالي:

1- المكون المعرفي: أو الانزعاج، حيث ينشغل الفرد بالتفكير في تبعات الفشل، مثل فقدان المكانة والتقدير، وهذا يمثل سمة القلق.

2- المكون الانفعالي: أو الانفعالية، حيث يشعر الفرد بالضيق والتوتر والهلع من الامتحانات، وبالإضافة إلى مصاحبات فيزيولوجية، وهذا يمثل حالة القلق.

يشير ليبيرت وموريس بينا أنه يوجد عاملان لقلق الاختبار، هما:

1- الاضطرابية (المكون العقلي الذي يؤثر على أداء الفرد) فهي المسؤولة عن تقليص الأداء لدى الفرد بما تبعته في كثير من الأحيان من استجابات لا تكون مناسبة.

2- الانفعالية: وهي رد الفعل المباشر للضغط النفسي الذي يستثيره الموقف.

في حين يرى فيليبس وآخرون أن قلق الامتحان يتكون من عاملين رئيسيين هما:

1- القلق: نقص الثقة بالنفس.

2- الانفعالية: وهي الاستجابات غير الإرادية المصاحبة للموقف (مراد، 2002، ص246).

وبضيف زهران أن هناك خمسة عوامل خاصة بقلق الاختبار، وهي كالتالي:

- 1- الخوف والرغبة من الاختبار.
- 2- الضغط النفسي.
- 3- الخوف من الاختبارات الشفوية المفاجئة.
- 4- الصراع النفسي المصاحب للاختبار.
- 5- الاضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للاختبار (زهران، 2000، 47).

2-3-4- تفسير قلق الامتحان:

هناك وجهات نظر في علم النفس التربوي فسّرت قلق الامتحان، ومنها:

1- وجهة النظر المعرفية: لقد حاولت كثير من النظريات الحديثة تفسير الإنجاز السيئ المرتبط بالقلق العالي للامتحان، ورأت أنّ التأثير النسبي للقلق في الموقف الاختباري هو دخول عوامل أخرى، حيث ينتج القلق العالي من استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة، مثل عدم التركيز، أو الاستجابات المركزة حول الذات التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها، والتي هي ضرورة للإنجاز الجيد في الموقف الاختباري، ولعل هذا يتماشى مع وجهة نظر واين Wine حيث يرى أنّ الأفراد ذوي القلق العالي للامتحان يوزعون انتباههم على الأمور المرتبطة بالمهمة والأمور المرتبطة بالذات، في حين أنّ الأفراد ذوي القلق المنخفض للامتحان غالباً ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر. أما كولر وهولاهان Culler & Holahan فقد درسوا القدرة العقلية وعادات الدراسة في الإنجاز الأكاديمي، وقد وجد الباحثان أنّ لدى التلاميذ أصحاب القلق العالي في الامتحان قدرات منخفضة وعادات دراسية سيئة، وعلى هذا فإنّ جزءاً على الأقل من الإنجاز الأكاديمي السيئ لهؤلاء التلاميذ ربما يعود إلى معرفة أقل بالمواد الدراسية.

2- وجهة نظر معالجة المعلومات: قدم بنجمين وزملاؤه نموذج معالجة المعلومات والذي يزودنا بمفاهيم مفيدة في تحليل موقف الامتحان، ووفقاً لهذا النموذج يعود قصور التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها، أو مراجعتها قبل الامتحان، أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته، أي أنهم يرجعون الانخفاض في التحصيل عند التلاميذ ذوي القلق العالي في موقف الامتحان إلى قصور في عمليات الترميز أو تنظيم المعلومات واستدعائها في موقف الامتحان.

3- وجهة النظر السلوكية: يرى السلوكيون أنّ الأفراد يستخدمون استراتيجيات تكيفية منها إيجابية ومنها سلبية لدى تفاعلهم مع الأوساط المحيطة بهم وما تفرضه عليهم من ضغوطات ومشكلات، وقلق الامتحان استراتيجية سلبية تتمثل في الانسحاب النفسي والجسدي من الوضع

المثير تتبدى في أنماط سلوكية متنوعة مثل التعرق وزيادة إفراز الأدرينالين والبكاء وعدم القدرة على مسك القلم والكتابة، والتشنج (أبو عزب، 2008، ص 60-61).

2-3-5- عوامل قلق الامتحان:

ترجع أسباب قلق امتحان إلى الأمور الآتية:

1- المستوى الاقتصادي الاجتماعي: يتأثر قلق الامتحان بالمستويات الاقتصادية الاجتماعية للأفراد، فالأفراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية الاجتماعية الدنيا تكون درجاتهم في مقياس قلق الامتحان أعلى من درجة الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية الاجتماعية العليا. فالأسرة الفقيرة التي لا تتمتع بالاستقرار المادي والمعنوي تحرص على دفع أولادها للتعليم دفعاً ينعكس على نفسياتهم، كما أنها تفتقر إلى منهجية تنظيم أوقات المذاكرة لأبنائها أو عدم استغلال الوقت المدرسي بشكل كاف، كما أنّ الأم الأمية وغير العاملة تساهم في زيادة درجة قلق الامتحان لدى أبنائها، كونها لا تستطيع أن تواكب حياة أبنائها التعليمية، ولا خطوة المرحلة التي يتقدمون إليها.

2- الخوف من الفشل (الرسوب) الدراسي: يشكل الفشل (الرسوب) الدراسي عاملاً أساسياً من عوامل الإحباط لدى التلاميذ، فالخوف منه يؤدي إلى الوقوع في صراعات تؤدي إلى القلق، وذلك نظراً لما يعيشه المتعلم من جو شبيه بحالة الطوارئ، لأنه يُرغم على استيعاب ما درسه في فصل أو سنة، وعلى تقديم حساب دقيق عنه، فعليه الاجتهاد والسهرة، فلا لعب ولا زيارات، مما يُثير لديه الضيق والكبت والحصر.

3- الضغوط الأسرية والمدرسية: يعد تعزيز الخوف من الامتحانات من قبل الأسرة وفق أساليب التنشئة التقليدية والتي تستخدم العقاب من العوامل التي تؤدي إلى خوف التلميذ من النتائج السيئة للامتحان، فاستخدام الآباء أساليب التهديد والوعيد لأبنائهم بهدف تحقيق نتائج تتفق مع رغباتهم دون إدراكهم أنّ ذلك يترك آثاراً سيئة على شخصية أبنائهم تنعكس سلباً على مدى توافقهم، فيتجه الطفل إلى تلبية مطالب والديه وتوقعاتهما نحوه خوفاً من سلوكياتهم الراضية لخبرة الفشل لديه، بعدها يبدأ الطفل بمقارنة تحصيله مع تحصيل الأطفال الآخرين مما يدفعه إلى زيادة التنافس والضغط حتى يصبح أداؤه أفضل من أداء الآخرين، وهكذا تبدأ لديه مشكلة قلق الامتحان. أيضاً تثير مواقف المعلمين قلق الامتحان بسبب تشابه المثيرات بين المعلمين والوالدين، فكل من الوالد والمعلم يمنح المكافأة والعقاب ويفيّم التلميذ، لذا فعلاقة الطفل بالأسرة قبل المدرسة، ونظرة الأسرة للتعليم ومستوى التحصيل الذي تتوقعه من الطفل، وكذلك علاقة التلميذ بالمعلم وما يبثه من خوف في نفوس التلاميذ من الامتحانات، واستخدامها كوسيلة للعقاب في بعض الأحيان، ومقدار السلطة التي تمارس عليه في المدرسة بالإضافة إلى مواقف التقويم

ذاتها؛ بحيث أنه إذا شعر الفرد بأنه موضع تقويم واختبار فإنّ مستوى القلق سيرتفع لديه، كل ذلك يؤثر على موقف التلميذ من الامتحان ومستوى تخوفه منه.

4- المناهج وطرائق التدريس: فكثافة المواد والتحضيرات المتتالية التي جعلت من الامتحان غاية في ذاته، وثقل المواد الدراسية وصعوبة استيعابها مع استخدام طرق في التدريس أقل ما يمكن أن يقال عنها أنها تقليدية وجامدة، تبعث على النفور وتزيد من نسبة تشتت الانتباه لدى التلميذ، وتباين المعلمين فيما بينهم في توصيل المعلومات التي قد تختلف في معناها من واحد إلى آخر، ثم يأتي يعد ذلك التوصيات والقرارات الإدارية التي تجعل من المدرسة شبه محتشد يتم التركيز فيه كثيراً على صف التلاميذ المقبلين على الامتحانات بالمزيد من دروس الدعم والشروحات التي تؤكد في كل مقام على أهمية هذه الامتحانات، ما يزيد بلا شك من حدة هذا القلق في نفوس التلاميذ وخوفهم من الامتحان.

5- الشخصية القلقة: هذه الشخصية عرضة لقلق الامتحان أكثر من غيرها لأنها تحمل سمة القلق، حيث يشار إلى أنها سمة ثابتة في الشخصية نسبياً من حيث اختلاف الناس في درجة القلق، ووفقاً لما اكتسبه كل منهم في طفولته من خبرات سابقة، فهي استعداد طبيعي واتجاه سلوكي يجعل الفرد قلقاً ويعتمد بصورة أساسية على الخبرة الماضية. والقلق المثار في هذه الحالة أقرب إلى ان يكون مرتبطاً بشخصية الفرد منه إلى خصائص الموقف الذي حدث فيه القلق، ويترتب على ذلك أنّ التفاوت في درجة هذا القلق يرتبط بمستوى القلق عند الفرد كسمة شخصية.

6- عادات الاستذكار: تلعب العادات السيئة في المذاكرة وعدم اتباع القواعد الصحيحة في ذلك دوراً مهماً في زيادة نسبة القلق لدى التلاميذ الذين يفقدون من سيطرتهم على الأمور وبالخصوص قبل الاختبارات عندما تتراكم الدروس أمامهم، وتكثر الواجبات ويدهمهم الوقت في تحصيل القدر الكافي من الاستيعاب لكل ما درسه حتى يتم امتحانهم فيه، وهو ما يجعلهم يضيعون المزيد من الوقت في محاولات فاشلة لتغطية النقص الذي يواجهونه وإعادة ترتيب دروسهم وجدولهم اليومية.

7- التحصيل والمستوى الدراسي: تُفسر العلاقة السببية بين القلق والتحصيل على أساس أنّ القلق يشكل حالة من التوتر الشامل التي تصيب الفرد وتؤثر في العمليات العقلية كالانتباه والتفكير والتركيز والتذكر والتي تعد من متطلبات النجاح في الامتحان وبالتالي فإنّ حالة التوتر هذه تؤثر في تحصيل التلميذ تأثيراً سلبياً.

8- وسائل الإعلام: تتنافس وسائل الإعلام فيما بينها في تقديم أفضل الطرق للمذاكرة وأقوى البرامج التوعيمية، وأسهل الطرق للحفظ والتذكر، فالكل يُشيع فكرة التنافس ويُحمس التلاميذ على النجاح بطريقته الخاصة، فهذه الصحف اليومية والفضائيات التعليمية، والمسابقات الإذاعية وهو في الحقيقة جهد لا يُبكر في سبيل رفع مستوى تحصيل التلاميذ، ولكنه في الغالب جهد غير

منظم وغير مدروس، ومبالغ فيه وضرره أكبر من نفعه، وخصوصاً إذا لاحظنا مع كل هذه الجهود المبذولة والنفقات المصروفة لا زلنا نسمع عن الرسوب والتسرب والفشل والتأخر الدراسي (نعيمة، 2012، ص72-74؛ سايجي، 2012، ص77-86).

2-3-6- مظاهر قلق الامتحان:

يعد قلق الامتحان من نوع قلق الحالة تمييزاً له عن قلق السمة ومن الأعراض التي تنتاب الفرد أثناء تعرضه لقلق الامتحان ما يلي:

1. التوتر والأرق وفقدان الشهية، وتسلب بعض الأفكار الوسواسية قبيل وأثناء ليالي الامتحان.
2. كثرة التفكير في الامتحانات والانشغال قبل وأثناء الامتحان في النتائج المترتبة عليها.
3. تسارع خفقان القلب مع جفاف الحلق والشفهتين وسرعة التنفس وتصبب العرق، وألم البطن والغثيان.
4. الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء تأدية الامتحان (الضامن، 2003، ص221).
5. الخوف والرغبة من الامتحان والتوتر قبل الامتحان.
6. اضطراب العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير.
7. الارتباك والتوتر ونقص الاستقرار والأرق ونقص الثقة بالنفس.
8. تشتت الانتباه وضعف القدرة على التركيز واستدعاء المعلومات أثناء أداء الامتحان.
9. الرعب الانفعالي الذي يشعر فيه التلميذ بأن عقله صفحة بيضاء، وأنه نسي ما ذاكر بمجرد الاطلاع على ورقة أسئلة الامتحان.
10. وجود تداخل معرفي، يتمثل في أفكار سلبية غير مناسبة عن الامتحانات، ونقص إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات (زهران، 2000، ص100).

وهذه الأعراض والسلوكيات الفيزيولوجية والانفعالية والعقلية تترك التلميذ وتعيقه عن المهام الضرورية للأداء الجيد في الامتحان لكونها مرتبطة بوسيلة التقييم، وقد تكون معززة من قبل الأسرة والمدرسة باعتبار أن نتيجة الامتحان ستؤدي إلى مواقف مصيرية في مستقبل التلميذ. أما العوامل المساعدة على ظهور أعراض حالة القلق، فتتمثل في الآتي:

1. الشخصية القلقة: هذه الشخصية عرضة لقلق الامتحان أكثر من غيرها لأنها تحمل سمة القلق. فمن المرجح أن يزيد قلق الامتحان لديها .. كموقف أكثر من غيرها.
2. عدم استعداد التلميذ لامتحان (بعدم الاستذكار الجيد و التهيؤ النفسي، وبعدم تهيئة الظروف والبيئة المنزلية).
3. الأفكار والتصورات الخاطئة عن الامتحان وما يترتب عليها من نتائج.
4. طريقة الامتحانات وإجراءاتها ونظمها، وربطها بأساليب تبعث على الرهبة والخوف.

5. تعزيز الخوف من الامتحانات من قبل الأسرة وفق أساليب التنشئة التقليدية التي تستخدم العقاب مما يؤدي إلى خوف التلميذ من النتائج السيئة.
6. أهمية التفوق الدراسي للطلاب، وخاصة لذوي الحساسية منهم، بالإضافة إلى ضغط الأسرة الزائد على التلميذ لتحقيقه ذلك.
7. ما يبثه بعض المعلمين من خوف في نفوس التلاميذ من الامتحانات، واستخدامها كوسيلة للعقاب في بعض الأحيان.
8. مواقف التقييم ذاتها فالإنسان إذا شعر أنه موضع تقييم واختبار فإن مستوى القلق سيرتفع لديه.
9. التعلم الاجتماعي من الآخرين، حيث أن التلميذ قد يكتسب سلوك قلق الامتحان، تقليداً ومحاكاة لنموذج القلقين من التلاميذ خاصة المؤثرين منهم (الداهري، 2005، ص207).

2-3-7- دور بعض مؤسسات التنشئة الاجتماعية في التخفيف من قلق الامتحان:

- تساهم بعض مؤسسات التنشئة الاجتماعية كالأُسرة والمدرسة في التخفيف من قلق الامتحان، ويتجلى ذلك من خلال:
- أ- دور الأسرة: بما أن الأسرة هي الحضان الأولى الذي يتلقى الطفل فيه الرعاية والاهتمام، فإنه عليها تقع أكبر المسؤوليات وتحمل عظيم التبعات في سبيل تحقيق الهدوء الإنفعالي والإستقرار النفسي لأبنائها، وهذا في كل مراحل حياتهم، وعبر مختلف محطات تعليمهم، ودورها في التخفيف من قلق الامتحان يبني على قواعد هي:
 - 1- العناية الصحية والجسدية بالمتعلم: من خلال الحرص على كل من المأكل والنظافة الشخصية، والرعاية الطبية، والتغذية الصحيحة، والنوم المتوازن وغيرها من المتطلبات البيولوجية الحيوية الضرورية للنمو ولمواجهة الظروف الخارجية.
 - 2- العناية النفسية: وذلك بتوفير أجواء الهدوء والتفاؤل ونشر روح الدعابة والمرح والترفيه لدى أطفالها، وتشجيعهم على الدراسة من خلال زرع بذور الثقة فيهم وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، فلا تركز إلا على توقع النجاح والتفاؤل به لدى حديثها معهم.
 - 3- العناية الدراسية: وذلك من خلال الحرص المسؤول على التزام الأبناء بجدول الدراسة اليومي دون إفراط أو تفريط، ومتابعة التعليمات دون ضغط أو مراقبة حثيثة مع الحرص على وجود أوقات للراحة والترفيه والتوقف عن الدراسة بالنزهات أو الجولات خارج البيت ولو لفترات قصيرة.

ب- دور المدرسة: والمدرسة باعتبارها ثاني مؤسسات التنشئة الاجتماعية، فهي تتحمل الكثير من المسؤوليات في مساعدة المتعلم على التخلص من هذا الهاجس الذي كثيراً ما يُواجهه لدى دخوله عليها، وذلك من خلال الأطراف الفاعلين فيها وعلى رأسهم:

1- المعلم: وذلك بالعمل الدؤوب على تحسين العلاقات التربوية بينه وبين المتعلمين وترسيخ أجواء الثقة والاحترام المتبادل بين الطرفين، مع التشجيع على التعلم الذاتي والتعاوني والتدريب على المثابرة والإتقان، واعتماد طرق التدريس الفعالة والغير مُجهدة للمعلم والمتعلم على حدٍ سواء، ونشر ما أمكن لثقافة الحرية مقابل المسؤولية بين المتعلمين.

2- جمعية أولياء الأمور: فهي الأخرى تتحمل بعضاً من المسؤولية من خلال التواصل مع المدرسة لفهم حالات الضعف التي يُمكن أن يعاني منها الأبناء وطرق علاجها بالأساليب التي تقترحها المدرسة، وكذلك البقاء على اتصال بإدارة المدرسة من أجل متابعة تقدم الأبناء في تحصيلهم المعرفي والسلوكي، وغيرها من المواضيع ذات الصلة.

3- المرشد المدرسي: باعتباره الشخص المؤهل علمياً لتقديم المساعدة للتلاميذ في التخفيف من قلق الامتحان، فهو يتولى تطبيق جملة من الآليات التي تُساعد على ذلك كالإرشاد الجماعي، وتعليم بعض المهارات الدراسية واستخدام تقنيات فنية معرفية وسلوكية للتخفيف من الضغوط النفسية، وتعزيز الثقة بالنفس لدى التلاميذ الذين يقصدونه لتلقي المساعدة (نعيمه، 2012، ص76-77).

مما سبق يعد قلق الامتحان من المشاكل التي تحتل قائمة الصدارة من بين المشكلات الدراسية التي يواجهها تلاميذ المدارس بصفة عامة، حيث يعتبر وليد عملية التفاعل بين العوامل الشخصية للفرد وبين عوامل الموقف الاختباري، حيث تجتمع هذه العوامل لتدعم المكونات المعرفية التي بدورها تحفز المكونات الانفعالية، وتظهر بعض المظاهر النفسية كنقص الثقة بالنفس والارتباك والخوف والعصبية الشديدة، وبعض المظاهر الفيزيولوجية كالغثيان والإغماء وارتعاش اليدين وكلها وسائل تكيف سلبية يلجأ إليها الفرد لتجنب موقف الامتحان.

4-2- مشكلة عادات الدراسة الخاطئة:

تعد العادات الدراسية أو ما يسميه البعض بعادات الاستنكار مدخلاً مهماً لتحسين الانجاز المعرفي للتلاميذ، ورفع مستوى التفكير الإبداعي بشكل عام، ذلك أنّ تأثيرها لا يتوقف على مجالات العملية التربوية في المدارس فقط، بل يتجاوز ذلك إلى نطاق مجالات حياتية أوسع، لأنّ ما يحصل عليه التلاميذ من معلومات دراسية وما يبلغونه من مستويات تفكير علمي وأهداف تتعلق بالعمليات المعرفية سيكون ذو أثر بالغ في كيفية انجاز الفرد لأهدافه في الحياة

مستقبلاً، فكلما ارتفع مستوى التفكير الإنساني كلما كان الإنسان أكثر قدرة ومهارة على التعامل مع مشكلات الحياة.

إنّ الكثير من التلاميذ في مراحل الدراسة المختلفة قد لا يعرفون كيفية المراجعة الصحيحة، ويستنزفون أوقاتهم دون تحقيق ما يطمحون إليه، ولا يستفيدون مما لديهم من إمكانات جسمية وعقلية ونفسية واجتماعية واقتصادية بشكل صحيح، فتصبح هذه الأمور عادات خاطئة ممارسة من طرفهم مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي وعلى توافقهم النفسي والاجتماعي، وذلك لأنهم لم يتعلموا المهارات اللازمة لذلك، أو لم يشجعوا بما فيه الكفاية لتطبيق مثل تلك المهارات، حيث أنّ عادات الدراسة الصحيحة يجب أن تعلم خلال سنوات الدراسة في المرحلة الابتدائية، ويتم تحسينها وتعديلها خلال المرحلة الثانوية، حيث يتوقع من التلاميذ أن يتحملوا مسؤولية إنجازاتهم الأكاديمية (العزة، 2009، ص389).

2-4-1- مفهوم العادات الدراسية (عادات الاستذكار):

تعد المدارس من المؤسسات التربوية المهمة التي تضطلع بمهمة التربية والتعليم، ونقل الثقافة المتجددة وتوفير الظروف المناسبة لنمو التلاميذ نمواً متوازناً جسدياً وعقلياً ونفسياً واجتماعياً لمساعدتهم في تحقيق التوازن النفسي والاجتماعي وتحقيق أفضل إنتاجية أكاديمية ممكنة. وللعادات الدراسية أهمية بالغة في حياة الطالب الدراسية، حيث يتمكن التلاميذ الذين يتبعون العادات الدراسية الفاعلة من الحصول على علامات مرتفعة والمحافظة عليها، كذلك تمكنهم من الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة طويلة المدى بصورة أفضل مما يتيح لهم فرصة إعادة استخدام هذه المعلومات مراراً وبصور عدة، نظراً لهذه الأهمية للعادات الدراسية فقد تزايد الاهتمام بها منذ الثمانينات من القرن العشرين مع ظهور العديد من المفاهيم في الدراسات والأطر النظرية بأسماء متعددة يقصد بها العادات الدراسية، ومن بين هذه المفاهيم تعلم كيفية التعلم، معرفة كيفية التعرف، واستراتيجيات تقوية الذاكرة واستراتيجيات التفضيل المعرفي، كما تمّ دراستها تحت اسم عادات الاستذكار، و جاءت تحت اسم استراتيجيات التعلم والاستذكار، كما تمّ تسميتها بعادات واتجاهات الاستذكار، وكذلك اتجاهات وطرق الاستذكار (الفتلي، 2013، ص11). ومن ثمّ نجد أنّ هناك تداخلاً بين ثلاثة مفاهيم يقصد بها مهارات الاستذكار هي: المهارة، العادة، والاستراتيجية للاستذكار. فالمهارة كما عرفها كوتريل (Cottrell): هي القدرة على الأداء والتعلم الجيد وقتما تريد، فالمهارة نشاط متعلم يتم تطويره خلال نشاط تدعمه التغذية الراجعة (Cottrell, 1999, p21).

أما العادة: فهي شكل من أشكال النشاط يخضع في بادئ الأمر للإرادة والشعور مع دقة وجودة التعلم لهذا النشاط ليصبح تكراره آلياً ويتحول إلى عادة؛ ومن المحتمل أن تبقى تلك العادة مستمرة بعد أن يخفي الهدف من النشاط الأصلي، ومن ثم فهي نوع من أنواع السلوك المكتسب يتكرر في المواقف المشابهة (الفتلي، 2013، ص11).

أما العادة الدراسية فهي: مجموعة من المهارات التي تمكن التلاميذ من الحصول على المعلومات (قراءة، استماع، تنظيم، فهم، نقد، تحليل وتذكر)، ويتم ذلك بسرعة وكفاية ومن أمثلتها تحديد الأهداف وتنظيم الوقت والقدرة على التذكر والاستماع وتدوين الملاحظات واستخدام مصادر المعلومات واستراتيجية الاستعداد أو اجتياز الاختبارات والاستذكار حسب خطة محددة والتلخيص وكتابة التقارير وأخذ الملاحظات وسرعة القراءة والفهم وتناسبها مع الغرض والمادة (المينزل، 2001، ص217). كذلك تعرف العادة الدراسية بأنها: الممارسات السلوكية التي يستخدمها التلاميذ والمتمثلة في الطرائق والأساليب والاستراتيجيات المختلفة في مذاكراتهم اليومية ومذاكرتهم للامتحان (الصراف، 2002، ص264). وبمعنى آخر فإنّ المواظبة على إنجاز الدروس والواجبات في مواعيدها دون تأخير مع استخدام إجراءات فعّالة تؤدي إلى كفاية عالية في الاستذكار والتحصيل الأكاديمي (فطيم، 2001، ص122).

بناءً على ما سبق يمكن تعريف العادات الدراسية بأنها: الممارسات السلوكية المختلفة التي يتبعها التلاميذ في التحضير اليومي أو الاستعداد والتهيؤ للامتحان سواء كانت إيجابية أم سلبية. توفّر عادات الاستذكار الصحيحة للتلميذ الكثير من الوقت والجهد، وتضمن له استغلال الوقت أحسن استغلال ممكن، كما تضمن له تحقيق أفضل النتائج ليس فقط في التحصيل الأكاديمي قصير الأجل فحسب، بل في مضمار الحياة في الأجل الطويل، فالاستذكار بالمفهوم العام هو عملية السعي الدؤوب المنظم من أجل الفهم، وبالتالي يلعب الاستذكار الدور الأساس في حياة الإنسان المعاصر على وجه الخصوص، فهي تجعل التلميذ يحدد أهدافه بدقة، ويختار الطرق السليمة التي توصله إليها، ويجمع البيانات والمعلومات، ويفصل الحقائق عن الآراء، ويقارن الحقائق ويزن الآراء، للبحث عن الحقيقة والصدق والبرهان في كل شيء يقرؤه، وبذلك فإنّ التلميذ يستخدم كل طاقاته الفكرية في الاستخدام السليم الفعّال الذي يضمن له تحقيق أهدافه المرجوة (ندی، 2007، ص21). وتظهر عادات الاستذكار في سلوك التلميذ عندما يدرس ويحصل ويتعلم ويكتسب معلومات ومعارف وخبرات ومهارات، لكننا نجد أنّ كثيراً من التلاميذ يجتهدون في مذاكرتهم لكنهم لا يحصلون على النتائج التي يرجونها، وذلك لأنهم لا يحسنون تنظيم وقتهم أو لأنهم يستذكرون بطريقة خاطئة.

2-4-2- أهمية عادات الاستذكار:

إنّ فشل معظم التلاميذ لا يعود بالضرورة إلى ضعف قدراتهم العقلية أو نقص في مستوى ذكائهم أو قصورهم في بعض متغيرات شخصيتهم، وإنما قد يرجع إلى افتقارهم مهارات التعلم والاستذكار الصحيحة، وكلما تقدم الفرد بالعمر يصبح أكثر تحملاً للمسؤولية في عملية التعلم (السبيعي، 2006، ص54).

ويمكن القول أنّ أهمية مهارات التعلم والاستذكار تكمن في النقاط الآتية:

- 1- مقاومة مشكلة النسيان والاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة لفترة زمنية أطول.
- 2- سرعة تذكر المعلومات واستدعائها عند الحاجة.
- 3- رفع مستوى الثقة بالنفس والاتجاه الايجابي نحو المواد الدراسية المختلفة، ومن ناحية أخرى نحو المعلم والمدرسة.
- 4- تحقيق النجاح والتفوق الأكاديمي، وبالتالي الشعور بالرضا عن النفس لما يعكسه ذلك من أثر إيجابي على تحصيل التلاميذ، الذي يقيس مدى اكتساب المعرفة والمهارات اللازمة بأبسط الطرائق الممكنة (ندى، 2007، ص23).

2-4-3- العوامل التي تساعد على الحفظ الجيد:

غالباً ما يشار إلى الذاكرة بأنها: القدرة على التمثيل الانتقائي في واحدة أو أكثر من منظومة في الذاكرة، والاحتفاظ بتلك المعلومات بطريقة منظمة فيها، وإعادة كل هذه المعلومات في زمن معين بالمستقبل وذلك تحت ظروف أو شروط محددة (عبد الله، 2003، ص17). حاول العلماء دراسة ظاهرة الحفظ والتذكر وتبين لهم أن هناك أكثر من نوع من الذاكرة يمكن ترتيبها فيما يلي:

1- **الذاكرة الحسية:** تدل الأبحاث الحديثة على أن موقع الذاكرة الحسية في الجسم قد يكون شبكة العين، وهي مرتبطة بمختلف الحواس ووظيفتها الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة لمدة قصيرة جداً، تكفي لمعالجة أكثر للمعلومات، وهناك ذاكرة حسية منفصلة لكل من الحواس الخمس، ولكن يبدو أن جميعها تعمل بالطريقة نفسها، ويمكن القول أنّ عملية حفظ المعلومات واستدعائها تشبه كثيراً عملية معالجة البيانات بالحاسب الآلي، وتسمح لنا الذاكرة الحسية السمعية "باستدعاء" فوري ومحدد.

2- **الذاكرة ذات المدى القصير:** يمكن الاحتفاظ بالمعلومات والبيانات في الذاكرة لفترة أطول، إلا أنها مازالت قصيرة جداً وكثيراً ما تفل ولا تستغرق إلا دقائق معدودة عن ذلك، ولكي يمكن الاحتفاظ بالمعلومات فترات أطول لابد من تكرار المعلومات عدة مرات، وفي هذه الحالة يمكن الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة ذات المدى القصير عدة دقائق. إنّ الذاكرة القصيرة المدى توجد على أنها جهاز لمعالجة ظروف الحياة اليومية التي تتطلب الاحتفاظ بالمعلومات لمدة قصيرة،

وأثبتت بعض التجارب الفيزيولوجية أن الذاكرة القصيرة تعالج المعلومات لمدة تدوم نصف ساعة تقريباً، والذاكرة القصيرة المدى تحتوي على كل الأفكار والمعلومات والخبرات التي مرت بالفرد في أي وقت من الأوقات، لهذه الذاكرة وظيفتين أساسيتين هما: التخزين المؤقت للمعلومات والإدارة الشاملة، أي من خلال التخزين، ويعني اختيار المادة لتبقى مؤقتاً في المخزن الخاص بالذاكرة، ونقل الخبرات ذات المدى الطويل لتسجيلها وسحب المعلومات من أجهزة الذاكرة المختلفة.

3- الذاكرة ذات المدى الطويل: يمكن جهاز الذاكرة طويلة المدى الأفراد من استعادة كم ضخم من المعلومات لمدى أطول قد يستغرق أسابيعاً، وشهوراً، وأعواماً، وفي بعض الحالات بصفة دائمة. ويتم خزن الحقائق والمعلومات والمعاني والمفاهيم فيها بصورة مماثلة للمادة الحقيقية أو بشكل مصغر لها، وكثيراً ما يلجأ الإنسان إلى وسائل متعددة للاحتفاظ بالمعاني والمفاهيم وسهولة استرجاعها. إن الذاكرة طويلة الأمد نظام يثبت معرفة المتعلم أي الفرد بالعالم الذي حوله إذ أنه نظام مؤهل لتخزين كمية هائلة من المعلومات والحقائق والمعاني بشكل يمهد لنا الحياة بأوسع معانيها وعياً وإدراكاً (جودت، 2010، ص135-136).

تتوقف قدرة التلاميذ على الحفظ وتذكر ما يتعلمونه على المناهج الدراسية وعلى طبيعة عملية التدريس، وعلى درجة إتقان ما تعلموه وعلى الفروق الفردية بينهم في الميول والدوافع الأخرى، ومن أهم العوامل التي تساعد على الحفظ الجيد ما يلي:

1- وضوح المعنى لدى المتعلم: يؤدي وضوح معنى المحتوى الذي يتعلمه التلميذ إلى تسهيل الحفظ وإلى تسهيل عملية التذكر، ولوحظ أنّ المفاهيم واضحة المعنى وبخاصة تلك التي ترتبط بالمبادئ العامة أسهل في حفظها من التفاصيل الجزئية غير المفهومة، والتي يحاول التلميذ استظهارها. ولقد أكدت هذه الحقيقة الكثير من الدراسات التي أجريت على طلبة المدرسة، إذ تبين أنه من السهل تذكر المادة الدراسية إذا كان معناها مفهوماً وواضحاً، على عكس المواد الدراسية التي يتكون محتواها من حقائق أو تفاصيل منعزلة عن بعضها البعض فإن نسيانها يكون سريعاً.

2- التنظيم: يساعد التنظيم السليم على حفظ آلاف الحقائق والمفاهيم والمهارات في اللغة والعلوم والاجتماعيات وغيرها من المواد الدراسية التي يتعلمها تلاميذ المدارس على اختلاف أنواعها، ويؤكد العالم النفسي وليم جيمس W. James أن الاهتمام بتنظيم المادة يحقق ربطاً ما بين المعلومات الجديدة والمعارف التي تم اكتسابها.

ويؤدي تعلم قواعد التنظيم إلى التأثير بشكل إيجابي على كمية ونوعية الحفظ، وكلما استخدم التلاميذ طرق تنظيم المادة الدراسية في استذكارهم لها كلما ساعد ذلك على استدعائها بسهولة (جودت، 2010، ص136-137).

3- الإتقان: من السهل نسيان المفاهيم والمهارات التي لا نحفظها جيداً، فالمادة الدراسية التي نريد حفظها وتذكرها لا بد من دراستها مرات متعددة حتى نتقنها، إذ يؤدي التدريب المتواصل على مهارة من المهارات إلى إتقان هذه المهارة وبالتالي إلى استمرار تذكرها، ذلك أن زيادة التعلم واستمراره في موضوع معين يؤدي إلى إتقان هذه الموضوع ويساعد على الحفظ، ويتضح أثر ذلك فيما نجد من مهارات حركية مثل السباحة أو ركوب الدراجة والتي ليس من السهل نسيانها، فالتدريب الزائد يساعد على إتقان المادة إتقاناً دقيقاً (برهم، 2005، ص123).

4- المراجعة: مراجعة المادة أو المواد المتعلقة التي نستذكرها مراجعة منتظمة وعلى فترات يساعد على تقليل نسبة النسيان، وترجع أهمية المراجعة إلى أنها تساعد على تثبيت المادة المتعلمة، ذلك أنّ عوامل زيادة النسيان الأخرى تفعل فعلها فيما ننقن من مفاهيم ومهارات ما لم نراجعها، وتؤدي المراجعة إلى استقرار وثبوت المادة الدراسية، وأول مراجعة للمادة الدراسية يجب أن تتم في نفس يوم دراستها في المدرسة، لأنّ ترك مراجعة المادة الدراسية بشكل مباشر يؤدي إلى حدوث فاقد كبير فيها، ولكي نقلل من أثر هذا الفاقد يحسن مراجعة ودراسة المادة الدراسية أولاً بأول، لأننا إذا تركناها إلى نهاية العام الدراسي أو نهاية الفصل الدراسي فسوف تحصل صعوبة في استرجاعها، ذلك أنّ عوامل النسيان تتدخل في هذه الحالة ويظهر تأثيرها بشكل واضح ومباشر على كمية المادة المتعلمة (عبد الله، 2003، ص 74).

2-4-4- عادات الدراسة الخاطئة:

الدراسة كمفهوم عام تعني استخدام الوظائف العقلية في تحصيل المعرفة، حيث تدرس وتفحص وتحلل، كما تراجع التفاصيل بانتباه، وتقرأ المادة بقصد التعلم والتذكر، وعندما يتم تحقيق تعلم غير فعال أو غير كفؤ باستمرار، نقول أنّ لدى الطفل عادات خاطئة في الدراسة. إنّ الدراسة والواجبات الدراسية التي تعطى للبيت هي مسؤولية التلميذ قبل كل شيء، إذ يمكن لتدخل الأبوين الزائد في ذلك أن يؤدي إلى إعاقة تطور عادات دراسية مستقلة لدى الطفل، كما أنّ الأبوين اللذين يحاولان حصر دراسة الطفل في البيت قد يمنعان دون قصد منهما تطور عادات دراسية جيدة لدى طفلهما، ولذلك ينبغي أن يكون موضوع الواجبات البيتية مسألة بين المعلم والطفل، والاهتمام الزائد والتدخل المبالغ به من قبل الأبوين قد ينطوي على تقليل قدرة الطفل على أن يعمل باستقلال، كما أن إلحاح الأبوين قد يؤدي إلى إدراك الطفل بأنّ الإشراف من قبلهم ضروري للدراسة (العمامرة، 2002، ص60).

يمكن تعريف العادات الدراسية الخاطئة بأنها "عدم استخدام الوظائف العقلية في تحصيل المعرفة حيث لا تدرس المادة بتروٍ وتفحصٍ ولا تحلل ولا تراجع (شعبان؛ تيم، 1999، ص 222).

وتعرّف أيضاً بأنها: عدم التزام التلميذ بالأساليب الملائمة للمراجعة الصحيحة، واتخاذ أساليب خاطئة، حيث نقصد بالمراجعة الصحيحة استخدام الوظائف العقلية في تحصيل المعرفة حيث تدرس المادة بتروٍ وتفحصٍ وتحلل وتراجع، وعندما لا نستعمل الطريقة الصحيحة تنتج عندها عادات خاطئة للمراجعة" (ميخائيل، 1999، ص 89).

ومن العادات الدراسية الخاطئة:

- 1- اختيار أوقات للدراسة غير مناسبة.
- 2- عدم وضع برنامج دراسي (جدول زمني للمذاكرة يومياً).
- 3- عدم القيام بالواجبات الدراسية الخاصة بالتلميذ.
- 4- تأجيل الدراسة إلى ما قبل الامتحانات.
- 5- الاعتماد على الأهل في أداء الواجبات المنزلية.
- 6- السهر إلى وقت متأخر من الليل وأحياناً (السهر وعدم النوم) أيام الامتحانات، مما يجعل التلميذ ينسى كثيراً من المعلومات ويكون في حالة ارتباك شديد نتيجة لتداخل المعلومات.
- 7- عدم إعطاء الجسم حقه من الراحة والنوم نتيجة للإكثار من شرب المنبهات (الشاي والقهوة)، فهي تدفع التلميذ إلى السهر.
- 8- استخدام العقاقير والمنبهات المحظورة التي تؤدي إلى إتلاف خلايا المخ.
- 9- الاستمرار في استذكار مادة بعينها حتى النهاية وعدم التنويع باستذكار مادة علمية مثلاً بجانب مادة أدبية.
- 10- الاستذكار الجماعي يكون في أحيان كثيرة مضيعة للوقت إذا لم يضبط لأنه سوف يمضي الوقت في الأحاديث الجانبية.
- 11- قيام التلميذ باستذكار دروسه وهو مستلق على ظهره، فيغلبه النعاس وينام بعد فترة وجيزة من بدء الاستذكار.
- 12- الانشغال أثناء الدراسة بالاستماع إلى الراديو أو مشاهدة التلفاز أو الانشغال بالجوال.
- 13- الدراسة والاستذكار عن طريق الحفظ بدون الفهم أو قراءة المنهج الدراسي كقراءة قصة أو جريدة يومية بدون عملية إعادة قراءة أو تلخيص (العفنان، 2006، ص 82).

2-4-5- مظاهر العادات الدراسية الخاطئة:

يمكن التعرف إلى العادات الدراسية الخاطئة من خلال مجموعة من المظاهر التي تبدو على التلميذ، ومن بين هذه المظاهر ما يلي:

1- ضعف التحصيل: حيث إنّ أداء التلاميذ ذوي الضعف التحصيلي أدنى من أدائهم المنتبأ به بواسطة اختبارات الذكاء والقدرات، والقاعدة المتعارف عليها هي أنّ التلميذ يعتبر ضعيفاً تحصيلياً إذا كان أداءه أدنى بسنتين من أداء التلاميذ في صفه وتكون توقعاته متدنية.

2- ينشئت انتباههم بسهولة (العمامرة، 2002، ص204).

3- مهاراتهم في القراءة ضعيفة.

4- النوم الكثير في النهار والسهرة طوال الليل من أجل المراجعة.

5- إهمال المراجعة من بداية العام الدراسي وتذكرها عند اقتراب الامتحان أو حتى ليلة الامتحان.

6- استعمال طريقة الحفظ الصم لجميع مواد الدراسة حتى تلك التي تحتاج الفهم أو الحل (الزبادي؛ الخطيب، 2001، ص210).

مما سبق تظهر العادات الدراسية الخاطئة بشكل كبير من خلال سلوكيات التلميذ في الدراسة أو المراجعة، وعليه يجب مراقبة التلميذ من حين لآخر سواء في البيت أو المدرسة وملاحظة ذلك عليه حتى يمكن تصحيحها وتعديلها قبل فوات الأوان.

2-4-6- أسباب العادات الدراسية الخاطئة:

إنّ العادات الدراسية الخاطئة ليست نابعة من فراغ، وإنما هي نتيجة مجموعة من العوامل والأسباب التي تتضافر فيما بينها لتنتج عنها بعض العادات الخاطئة الممارسة من طرف التلاميذ، ومن بين هذه الأسباب ما يلي:

1- **عدم معرفة طرق الاستذكار الجيدة:** في بعض الأحيان لا يعرف التلاميذ كيف يستذكرون دروسهم ربما لأنهم لم يتعلموا مهارات الدراسة الصحيحة من قبل، أو أنهم لم يستوعبوها، أو لم يتوفر لهم الدافعية الكافية لتطبيقها، أو لأنّ عادات الدراسة الخاطئة قد تكونت لديهم نتيجة استخدام أساليب غير صحيحة اكتسبوها من مصادر متعددة، لذا يجب على المربين (المعلم والمرشد النفسي) مساعدة التلاميذ على توضيح الطريقة المثالية للدراسة والتي تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم وتتوافق مع استعداداتهم، وذلك عن طريق اختيار الوقت والطريقة والمكان المناسب (شيفر وملمان، 2006، ص370).

2- **صعوبات التعلم:** إنّ أي شكل من أشكال انخفاض القدرات العقلية هو سبب واضح لمشكلات في التحصيل الدراسي، وهناك سبب آخر أقل وضوحاً إلا أنه أكثر شيوعاً وهو نقص القدرة على التعلم أو ما يسمى بصعوبات التعلم، وربما تكون أنجح الوسائل هنا هي تشخيص

هذه الصعوبات من قبل متخصصين ومحاولة الوصول إلى طرق مناسبة للتعلم، حيث يلاحظ أن التلميذ الذي لديه انخفاض في إحدى القدرات العقلية سوف يستمر في التحصيل المنخفض مهما بذل من الوقت للدراسة والاستذكار خاصة في المواد التي تعتمد على هذه القدرات العقلية. وقد يكون من الأجدى إلحاقه بفصول البرامج المتخصصة المتاحة في بعض المدارس التي يتوفر فيها معلم متخصص في صعوبات التعلم بعد أخذ رأي المختصين (Deese, 2007, p16).

3- المشكلات النفسية: المشكلات النفسية يمكن أن تؤدي إلى صعوبات في الدراسة، فالتوتر الناتج عن الخلافات الأسرية أو الخلافات مع الزملاء يمكن أن تؤدي إلى صعوبة في التركيز، وكذلك الأمر بالنسبة لحالات القلق والحزن وأحلام اليقظة والتعب والمعاناة النفسية والخوف من الفشل والتشاؤم والانسحاب وعدم الحصول على التعزيز اللازم لتثبيت التعليم، كذلك بعض الأنماط التربوية السائدة في الأسرة تؤدي إلى اكتساب عادات دراسية خاطئة تنعكس سلباً على التحصيل. لذلك يتوقع من أولياء الأمور العمل على توفير البيئة الآمنة للطالب في كنف الأسرة وتلبية احتياجاته واستخدام أساليب التعزيز المناسبة عند النجاح أو إشادة المدرسة بالتلميذ سلوكياً وتعليمياً (العمامرة، 2002، ص206).

4- نقص القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات: من الضروري أن يوجد لدى التلميذ أساليب مختلفة لحل المشكلات والتصدي لها عند ظهورها، فعند إهمال هذه المشكلات وعدم إيجاد الحل المناسب لها قد تسبب اكتسابه لعادات دراسية خاطئة. لذلك على أولياء الأمور تعويد أبنائهم من الصغر على التصدي للمشكلات والبحث عن الحلول المناسبة لها وعدم الانسحاب أو الهروب من مواجهتها (العزة، 2009، 391).

5- عوامل مدرسية: ومن هذه العوامل اعتماد النظام داخل المدرسة على الطرق والأساليب التي تشجع على الحفظ والتلقين بدلاً من استخدام القدرات العقلية العليا (التفكير، الاستنتاج، التذكر... إلخ). فيلاحظ أن كثيراً من التلاميذ ينخفض مستوى تحصيله الدراسي نتيجة اعتماد المدرسة أو المعلم على أسلوب الحفظ والتلقين خلافاً لقدرات التلميذ العقلية مثل الفهم والتركيب والتطبيق والتحليل (القدرات العقلية العليا). كذلك من العوامل المدرسية إلحاق التلميذ في فصل يغلب على طلابه انخفاض المستوى التحصيلي، مما يجعل التلميذ يدرس في بيئة غير مشجعة ويتعلم منهم عادات دراسية خاطئة (ندى، 2007، ص72).

2-4-7- الوقاية من العادات الدراسية الخاطئة:

لكل طالب عاداته التي يعتبرها مثالية في التحصيل والإنجاز، يستخدمها لكي يصل إلى أفضل مستوى يرضى به عن نفسه، وتختلف العادات الدراسية باختلاف المواد الدراسية، فاختلاف نوعية الخبرات التي يقوم التلميذ باستذكارها تجعله يعدل ويطور في هذه العادات حتى

تتوافق مع المادة الدراسية. إلا أن درجة الاستيعاب تتوقف على تنظيم عملية الاستذكار والتخطيط المسبق لها، فعن طريق الاستذكار يلم التلميذ بالحقائق العلمية ويتعرف على المعارف بموضوعية ويصل إلى أفضل تفسير للظواهر وأحسن حل للمشكلات التي تصادفه سواء في مجال تخصصه أو أسلوب حياته بشكل عام. ولكي تتحقق هذه الأهداف وتُتبع العادات الدراسية الجيدة والفعالة لا بد من التذكير منذ البداية أنه لا بد من تعليم التلميذ العادات الدراسية المناسبة منذ سنوات دراسته الأولى، حتى يتعلم كيفية أداء واجباته بالطريقة الصحيحة مهما كانت هذه الواجبات بسيطة، فهي تزداد صعوبة كلما تقدم في سنوات دراسته، ومن أجل ذلك لا بد من اتباع الإجراءات الآتية من قبل التلاميذ:

- 1- لا بد أن يعرف التلميذ أن الدراسة هي مسؤولية وأن عدم الدراسة والتهاون في أدائها يؤدي إلى انخفاض تحصيله الدراسي.
- 2- تنظيم بيئة التلميذ الدراسية (غرفة الدراسة) بحيث تُزال كل مشتتات الانتباه، كالمجلات، السجلات، وألعاب الكمبيوتر. إلخ.
- 3- أن ينظم التلميذ وقته ويخصص وقتاً محدداً ويلتزم به، ليتلافى تراكم الواجبات الدراسية.
- 4- أن يكافئ التلميذ نفسه عندما ينجز المهام التعليمية التي خطط لإنجازها.
- 5- أن يستخدم التلميذ طريقة المسح والتساؤل والقراءة والمراجعة والتسميع كأسلوب في الدراسة، فالتلميذ ينبغي عليه في بداية دراسته للمادة التعليمية أن يتصفح العناوين الرئيسية (مسح)، ثم يقوم بتحويل هذه العناوين ورؤوس المواضيع إلى أسئلة (التساؤل)، ثم يبدأ بقراءة المواضيع بحثاً عن إجابات للأسئلة (المراجعة)، وأخيراً يعمل على تسميع المعلومات التي تعلمها وراجعها بصوت مرتفع (التسميع)، بعدها يقوم بتلخيص النقاط البارزة.
- 6- على التلميذ أن يجزئ المادة الدراسية الطويلة إلى وحدات صغيرة بحيث يتمكن من دراستها وفهمها وحفظها ويمارس التدريب المجزأ كل يوم لكي يتمكن من المادة كلها في نهاية الأسبوع.
- 7- أن يستخدم التلميذ الاسترخاء العضلي للتخلص من القلق والتوتر سواء قبل الجلوس للدراسة أو قبل الامتحان (جودت، 2010، ص 11-13).

هذا من جانب التلميذ، أيضاً يقع على عاتق الوالدين والمعلمين والمرشدين في المدارس تعليم التلاميذ العادات الدراسية الصحيحة وتوفير الظروف المناسبة للدراسة والمراجعة، وذلك في مختلف المراحل الدراسية خاصة في المراحل الأولى والتي تعتبر القاعدة الأساسية للتلميذ، وهناك مجموعة من الطرق يمكن من خلالها تعويد التلاميذ أو الأبناء على العادات الدراسية الصحيحة وعدم الوقوع في العادات الدراسية الخاطئة منها:

- 1- توفير أفضل الظروف الدراسية: وذلك من خلال مساعدة التلميذ في اختيار مكان هادئ للدراسة والمحافظة على الضوء بشكل جيد وكذلك مساعدته في التخطيط لأوقات الدراسة وعدم

مشاهدة التلفاز والدراسة في آن واحد، كما يجب تزويده بالمراجع والمجلات وإعطائه تمارين، ثم استراحة ثم الاستماع إلى الموسيقى والاستمتاع بها.

2- التأكيد على التعزيز والإنجاز والاستقلالية: يجب تقديم الاستحسان والمدح والإطراء لللازمين عند قيام التلميذ بالإنجاز والاعتماد على نفسه وإثارة دافعيته نحو الإنجاز.

3- شرح الاتجاه الإيجابي نحو القراءة والدراسة: وذلك من خلال تشجيع الآباء لأبنائهم على الدراسة والابتعاد على التعليقات السالبة والمحبطة لدافعيتهم نحو الدراسة لأن ذلك يشعرهم بالإهانة ويدني من مفهومهم عن ذواتهم ويجب تقديم المساعدة والتوجيه فقط (عبد الهادي؛ العزة، 2004، ص194).

2-4-8- دور المدرسة في تعديل العادات الدراسية الخاطئة:

للمرشد النفسي المدرسي دورٌ مهمٌ في مساعدة التلاميذ على تكوين عادات دراسية سليمة، وعليه أن يبحث أولاً عن التلاميذ الذين ليست لديهم عادات استذكار جيدة ولا يرغبون في الاستذكار لذلك لا يفتحون الكتاب إلا وقت الاختبار، وهذه الفئة وإن كانت قليلة إلا أنها موجودة، لذا على المرشد النفسي أن يبحث عن الأسباب التي أدت إلى ما هم عليه ومنها على سبيل المثال (انخفاض درجة الدافعية نحو الدراسة، ضعف الثقة بالنفس، عدم الاهتمام من الأسرة، التفكك الأسري، الاختيار الخاطئ للتخصص الدراسي، تكوين انطباعات سلبية من المعلمين نحو هذه الفئة مما يؤثر على تعاملهم معهم)، وهذه الفئة غالباً ما يكون مستواها التحصيلي منخفض، لذلك تحتاج إلى جهد أكبر في تحديد المشكلات التي أدت إلى ذلك، وبذل الجهد من المرشد النفسي في تزويدهم بالبرامج المناسبة لحل هذه المشكلات، وتكوين عادات دراسية سليمة (حمدي، 2010، ص363).

ومن أهم الخطوات الإجرائية التي يمكن للمرشد النفسي القيام بها لعلاج هذه المشكلة ما يلي:

- 1- تقديم استبيان للطلاب يهدف إلى التعرف على العادات الدراسية المستخدمة.
- 2- تقديم استبيان لأولياء الأمور يهدف إلى التعرف على العادات الدراسية التي يستخدمها الأبناء.
- 3- تحديد المشكلات الناتجة من تطبيق الاستبيانات على التلاميذ وأولياء الأمور.
- 4- رصد الفئة المستهدفة من خلال تحليل الاستبيانات (القصابي، 2010، ص21-33).
- 5- إعداد برنامج علاجي مقترح لهذه المشكلة يراعى فيه ما يلي:

- أ- العمل على رفع دافعية التلاميذ نحو التعلم، وتنمية الثقة بالنفس لديهم مما قد يساهم في تكوين صورة إيجابية عن ذاتهم.
- ب- تدريبهم على العادات الدراسية السليمة ومنها (اختيار المكان المناسب للاستذكار وتحديد أفضل الأوقات للاستذكار، تنظيم الوقت، تنمية سرعة القراءة، تنمية وتحسين الذاكرة، إعداد جدول للمذاكرة وما إلى ذلك).
- ح- إرشاد المعلمين إلى الاهتمام بهذه الفئة داخل الفصل وخارجه من خلال التشجيع والدعم وبث روح الثقة بالنفس فيهم ، ووضعهم في مكان مناسب في الفصل.
- د- إرشاد أولياء الأمور إلى الاهتمام بالتشجيع وتوفير البيئة المناسبة لأبنائهم، والبعد عن العبارات السلبية، واللوم الزائد، والتذليل الزائد.
- هـ- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وتوجيه كل طالب للطريقة المثلى في الاستفادة من العادات الدراسية السليمة بما يتناسب مع إمكاناته وظروفه الأسرية.
- و- الاستفادة من زملاء التلاميذ خصوصاً المجتهدين دراسياً (النماذج المتميزة) في توضيح العادات الدراسية السليمة، ومساعدتهم على فهم المواد الدراسية.
- ز- تجنب التلاميذ الآثار السلبية لرفاق سوء التي قد يكون لها تأثير على تكوين العادات الدراسية الخاطئة.
- ج- تدريب التلاميذ وإرشادهم مبكراً لاختيار التخصص الدراسي المناسب لهم، مما يساعدهم على حب المواد الدراسية وتوافق ميولهم وقدراتهم مع التخصص الدراسي.
- ط- تنظيم جلسات فردية إضافة للجلسات الجماعية لهؤلاء التلاميذ للحصول على المعلومات التي تساعد في حل مشكلاتهم.
- ي- تزويدهم بنشرات عن كيفية التعامل مع الاختبارات والاستعداد لها.
- 6- تقييم البرنامج من خلال المتابعة الدورية لاختبارات هذه الفئة، والاستفادة من ملاحظات المعلمين والأسرة.
- 7- تطبيق الاستبانة الخاصة بالعادات الدراسية المستخدمة مرةً أخرى بعد تقديم الخدمات الإرشادية.
- 8- استخدام الأساليب الإحصائية في التعرف على أثر البرنامج المنفذ على تعديل العادات الدراسية لهذه الفئة لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي الدرجات، أي الفرق بين تطبيق الاستبانة القبلية والاستبانة البعدية.
- 9- تقويم أثر البرنامج بعد فترة زمنية للتأكد من استمرار استخدام التلاميذ للعادات الدراسية السليمة (الزيادي والخطيب، 2001، ص212).

مما سبق تعد ظاهرة المذاكرة من أكثر المواضيع شيوعاً خاصة في وقت الامتحانات، وتزداد أهميتها لدى التلاميذ لكونها تؤثر على حياة التلميذ من الناحية التحصيلية وانتقاله إلى المراحل والصفوف الأخرى، حيث أنّ اكتساب التلميذ لأساليب المذاكرة والعادات الدراسية الصحيحة يساعده على اتباع طرق سليمة تفيده وتوفر عليه الوقت والجهد، ولذلك فإنّ معرفة هذه الأساليب يعد من أهم الموضوعات التي يتوجب تعريف الطالب بها، وإرشاده إلى الطرق الصحيحة في تتبعها.

2-5-5- مشكلة ضعف الدافعية للتعلم:

تعتبر الدافعية من أهم العوامل التي لها علاقة مباشرة بكيان الفرد مهما كان نشاطه في المجتمع، وهناك علاقة مباشرة بين نجاح التلميذ في الدراسة والدافعية، فهي أهم شرط من شروط التعلم، كما أنّ المتعلم لا يستجيب للموضوع دون وجود دافع معين، حيث تعتبر الدافعية كمحفز أساسي يدفع التلميذ للعمل والمثابرة، كما أنّ له مجموعة من الطموحات والرغبات التي تجعله يختلف عن الآخرين باختلاف بيئته وشخصيته وحياته النفسية والاجتماعية والتي لها دور في بعث الدافعية للتعلم. والدافعية بشكل عام هي حالة لدى الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين.

والدافعية بشكل عام هي: مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن، فالدافع بذلك يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين، وهذا الهدف يكون لإرضاء حاجات داخلية، حيث إنّ الحاجة تنشأ لدى الكائن عند انحراف الشروط البيولوجية أو السيكولوجية المؤدية لحفظ بقاء الفرد، أما الهدف هو ما يرغب الفرد في الحصول عليه (الشربيني؛ دمنهوري ومطحنة، 2008، ص479).

2-5-1- تعريف الدافعية للتعلم:

لقد تعددت تعريفات الدافعية للتعلم، وذلك بسبب اختلاف النظرة لهذا المفهوم وطرق دراسته، وفيما يلي بعض من هذه التعريفات:

تُعرف الدافعية للتعلم بأنها: "حالة داخلية تدفع التلميذ إلى الحرص والمثابرة على بذل الجهد، من أجل تحقيق النجاح الدراسي بدرجة عالية من الإتقان والتفوق، من خلال تنظيم البنية المعرفية للوصول إلى حالة الاتزان المعرفي وتحقيق الاستمتاع بالتعلم (السليم، 2010، ص10).

وهي: "حالة متميزة من الدافعية العامة، تتجسد بوجود رغبة وميل داخلي عند المتعلم لبلوغ أهداف التعلم، والتحسين في مجال الخبرة، عن طريق بذله جهود وعمليات عقلية موجهة لأداء

نشاطات أكاديمية هادفة، والاستمرار في تلك النشاطات حتى تتحقق بحيث يؤدي إشباعها إلى مكافأة ورضا ذاتي (الرافعي، 2009، ص14).

كما تعرف بأنها: "حالة خاصة من الدافعية العامة، وتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم (غباري، 2008، ص50).

ويذكر بأنّ الدافعية هي: "قدرة المتعلم على توليد المعرفة لزيادة قاعدة المعارف لديه، حيث يثمن التعلم من أجل التعلم، باعتباره وسيلة لتحقيق السيطرة على المهمات التعليمية التي تواجهه في المواقف المختلفة (أبو رياش وآخرون، 2006، ص20).

وتعرفها العناني بأنها: حالة داخلية في المتعلم تستثير سلوكه، وتدفعه للاستجابة في الموقف التعليمي وتعمل على استمرار هذا السلوك وهذه الاستجابة حتى يحدث التعلم (العناني، 2005، ص133).

كذلك تعرف الدافعية للتعلم بأنه عبارة عن: "مجموعة من العوامل الداخلية والخارجية التي تدفع المتعلم للاندماج بدرجة عالية من النشاط والرغبة في الاستمتاع بالمهام والخبرات التعليمية الجديدة (Spinath, 2005, p88).

كما تذكر قطامي مجموعة من تعريفات دافعية التعلم هي كالاتي:

- حالة المتعلم الداخلية التي تحرك سلوكه وأدائه، وتعمل على استمرار السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية محددة.
- حالة داخلية تحرك أفكار المتعلم ومعارفه وبناءه المعرفية، ووعيه وانتباهه، وتلح عليه لمواصلة الأداء والاستمرار فيه للوصول إلى حالة توازن معرفية.
- حالة استثارة داخلية، تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك فيه بهدف إشباع دوافعه للمعرفة وتحقيق ذاته.
- حالة داخلية تحث المتعلم على السعي بأي وسيلة ليمتلك الأدوات والمواد التي تعمل على إيجاد بيئة تحقق له التكيف والسعادة، وتجنبه الوقوع في الفشل (قطامي، 2004، ص132-133).

انطلاقاً مما سبق هناك شبه اتفاق حول تعريف الدافعية للتعلم بأنها تعني: حالة داخلية للمتعلم تدفعه للحصول على المعلومات، التي تتناسب والموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط، لتحقيق غرض معين حتى يتحقق التعلم المرغوب.

2-5-2- وظائف الدافعية:

إذا كانت الدافعية وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية فهي تبدو في علاقتها بالسلوك الإنساني، وبالتعلم على وجه الخصوص في الوظائف الآتية:

1- تساعد الفرد (المتعلم) على أن يستجيب لموقف معين ويهمل باقي المواقف الأخرى، كما تجعله يتصرف بطريقة معينة في ذلك الموقف، أي عندما يكون الفرد في حالة توتر فإنه يبحث عن سلوك يجعله يزيل بواسطته هذا التوتر ويختار السلوك الذي يتناسب مع الوضع الاقتصادي والسياسي والاجتماعي الذي يوجد فيه هذا الشخص.

2- تساعد الدافعية على تحصيل المعرفة، المهارات وغيرها من الأهداف، فالمتعلمين الذين يتمتعون بدافعية يتم تحصيلهم الدراسي بفاعلية أكبر، في حين أن المتعلمين الذين ليس لديهم دافعية عالية قد يصبحون مصدر شغب وسخرية داخل الصف.

3- تعمل الدافعية على تحديد مجال النشاط السلوكي، الذي يوجه إليه الفرد اهتماماته من أجل تحقيق أهداف وأغراض معينة، فالسلوك بدون وجود دافع يصبح عشوائياً وغير هادف.

4- تعمل الدافعية على حشد (جمع) الطاقة اللازمة لممارسة نشاط ما، مما يؤدي إلى تنشيط سلوك الفرد ودفعه إلى القيام بعمل من أجل إزالة التوتر وإعادة الجسم إلى الاتزان السابق.

5- تحث الدافعية الكائن الحي (المتعلم) على تكرار السلوك الناجح، وتحاشي السلوك المؤدي إلى العقاب والحرمان، بسبب عمليات التعزيز، إذ يصبح دافع الكائن الحي هو الحصول على الثواب على شكل مادي أو معنوي وتجنب الفشل أو اللوم أو العقاب.

6- تثير الأنشطة التي تتناسب مع المواقف التي يواجهها الفرد، أي يختار الفرد نشاطاً معيناً يتناسب مع الحاجة التي توجد لديه، إمّا بالاتجاه الإيجابي أو الاتجاه السلبي (فروجة، 2011، ص139-140).

مما سبق نجد أن إنّ وظائف الدافعية للتعلم لا تقتصر على استثارة السلوك لدى المتعلم وتنشيطه فحسب، بل تجعله يختار السلوك المناسب وفق الموقف، بالإضافة إلى تحديد اهتماماته وجمع الطاقة اللازمة لممارسة نشاط ما، إذا يمكن القول أنّ الدافعية للتعلم تعمل على توجيه نشاط المتعلم للاستجابة لهدف معين ثم الوصول إلى إشباعه.

2-5-3- علاقة الدافعية بالتعلم:

إن وجود دافعية عند الفرد عامل أساسي في عملية التعلم، وعليه فأفضل المواقف التعليمية هي التي تعمل على تكوين دوافع عند المتعلمين عندما توفر لهم الدروس المختلفة خبرات تثير دوافعهم الحالية، وقد أدرجت التربية الحديثة هذه الناحية الأساسية، وهي أهمية وجود غرض واضح يدفع التلاميذ نحو التعلم، ولذلك فهي تهتم بإتاحة الفرصة أمام التلاميذ لكي يشتركوا فعلياً في اختيار الموضوعات والمشكلات التي تمس نواحي هامة في حياتهم، كما تهتم بإشراكهم فعلياً

في تحديد طرق العمل والدراسة والوسائل ونواحي النشاط التي توصلهم إلى تحقيق الأغراض التي يهدفون إليها. فالمعلم الكفاء هو المعلم الذي يستطيع استغلال دوافع تلاميذه في عملية التعليم وذلك من أجل دفعهم إلى النشاط الذي يؤدي إلى التعلم عن طريق دروس تشكل خبرات مختلفة، لذا على المعلم أن يوجه هذا النشاط ويضمن استمراره حتى يتحقق الهدف الذي يسعى إليه، وتبدو أهمية الدافعية من الوجهة التربوية كونها هدفاً تربوياً في ذاتها، فاستثارة دافعية التلاميذ وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وانفعالية وحركية خارج نطاق المدرسة وفي حياتهم المستقبلية. كما تعتبر الدافعية وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجازات تعليمية معينة على نحو فعال وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة التلميذ على التحصيل، لأنّ الدافعية على علاقة بميول التلميذ وحاجاته فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه وتحثه على المثابرة والعمل بشكل نشيط وفعال، لذا فالدوافع لها أثر كبير في عملية التعلم، فلا تعلم بدون دافعية، لأنّ نشاط الفرد وعمله الناتج في موقف خارجي معين، تحدده الظروف الدافعية الموجودة في هذا الموقف (غباري، 2008، ص34).

مما سبق تعد الدافعية شرطاً أساسياً لنجاح العملية التربوية، فهي القوة التي تساعد وتدفع المتعلم إلى التحصيل الجيد وهي عامل أساسي يمكن به تجسيد ما تم تعلمه في الواقع وذلك عن طريق الاختراعات بصفة عامة والنجاح في مختلف الامتحانات بصفة خاصة، فيمكن أن نصف الدافعية بأنها الانكباب على العمل والإقبال على التحصيل، وتظهر في التفكير في وضع أهداف تعليمية قابلة للتحقق لتذوق فرحة النجاح.

2-5-4- عناصر دافعية التعلم:

إنّ هناك عدّة عناصر تشير إلى وجود الدافعية لدى الفرد، وتتمثل بـ:

1- حب الاستطلاع: الأفراد فضوليون بطبعهم، فهم يبحثون عن خبرات جديدة ويستمتعون بتعلم الأشياء الجديدة، ويشعرون بالرضا عند حل الألغاز وتطوير مهاراتهم وكفائتهم الذاتية، والمهمة الأساسية للتعليم هي تربية حب الاستطلاع عند التلاميذ واستخدامه كدافع للتعلم، فتقديم مثيرات جديدة للطلبة يثير حب الاستطلاع لديهم، كاستثارة الفضول بطرح أسئلة أو مشكلات يبحث عن حلول لها.

2- الكفاية الذاتية: يعني هذا اعتقاد الفرد أن بإمكانه تنفيذ مهمات محددة أو الوصول إلى أهداف معينة، فالتلاميذ الذين لديهم شك في قدرتهم ليس لديهم دافعية للتعلم، ومن مصادر الكفاية الذاتية نجد ما يلي:

- أ- إنجازات الأداء وهي تقسيم المهمة إلى أجزاء.
- ب- الخبرات البديلة.

ج- الإقناع اللفظي.

د- الحالة الفيزيولوجية والشعور بالنجاح أو الفشل.

3- الاتجاه: يعتبر اتجاه التلاميذ نحو التعلم خاصية داخلية ولا تظهر دائماً خلال السلوك الإيجابي لدى التلاميذ وقد يظهر فقط بوجود الدروس.

4- الكفاية: الكفاية هي دافع داخلي نحو التعلم يرتبط بشكل كبير مع الكفاية الذاتية، والفرد يشعر بالسعادة عند نجاحه في انجاز المهمات.

5- الدوافع الخارجية: المشاركة الفعالة تقتضي توفير بيئة استثنائية تحارب الملل، وينبغي على استراتيجيات التعلم أن تكون مرنة وإبداعية وقابلة للتطبيق وأن تبتعد عن الخوف والضغط، كما أنّ للعلامات قيمة جيدة كدافع خارجي والتعزيز شكل آخر من أشكال الدوافع الخارجية، كأن يمنح المعلم شهادة أو تشجيع للتلميذ حين يتقنون التعلم (بن ستي، 2013، ص24-25).

مما سبق نجد أن كل هذه العناصر سواء المتعلقة بالتلميذ أو المحيطة به مثل طرق التدريس عناصر هامة تلعب دوراً فعالاً في إثارة دافعية التلميذ للتعلم، وعلى المعلم أن يوجه هذا النشاط ويضمن استمراره حتى يتحقق الهدف التعليمي.

2-5-5- العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم:

تعتبر الدافعية للتعلم حصيلة عدة عوامل متداخلة ومتفاعلة فيما بينها كالعوامل الاجتماعية والشخصية التي تتوقف عليها قوة الدافعية للتعلم، ويمكن توضيحها بالآتي:

1- العوامل الاجتماعية: تتمثل العوامل الاجتماعية المؤثرة في دافعية الفرد في كل ما يحيط به من قريب أو بعيد؛ فنجد أولاً الأسرة التي تعتبر المدرسة الاجتماعية الأولى للطفل والتي تقوم بتنشئته وتكوين شخصيته وتوجيه سلوكه، ثم المدرسة التي تعتبر الأسرة الثانية له والتي يقضي فيها جزءاً كبيراً من حياته يتلقى فيها أنواع المعرفة، التربية والتعليم (شفيق، 2002، ص143).

إذ يعد التعليم من الطرق الناجحة في تعديل السلوك واكتساب الخصائص السيكولوجية مثل الرغبة في النجاح، المثابرة والتوجه نحو المستقبل. وبما أنّ الدافعية للتعلم من الدوافع المكتسبة، فالجو الأسري السائد يلعب دوراً هاماً في نمو هذا الدافع أو انخفاضه، ولقد توصلت الأبحاث الحديثة إلى إظهار أهمية التنشئة الاجتماعية والمعاملة الوالدية للرفع من دافعية التعلم لدى التلاميذ (عبد اللطيف، 2001، ص156).

فدراسة "تيفين": (1972) أوضحت مدى ارتباط الدافعية بالتنشئة الأسرية التي تشجع على الاستقلال المبكر، وكذلك ارتباطها بالجو الأسري المحفز والمشجع على الطموح المبكر، كما أكد الباحث "روم" أن الأطفال الذين يتصفون بدافعية عالية ينشؤون في أسر تتسم بالتفاعل الإيجابي بين الآباء والأبناء (كامل، 1999، ص28). كما تعمل المدرسة على تعزيز الكثير من القيم

والسلوكيات التي تساهم في تحديد مكونات شخصية المتعلم من خلال المناهج والعلاقات فقد أثبتت دراسات كل من الباحثة "ميوس" (1979) و "ميلن كلاي" (1989) أنّ العلاقة الايجابية (أستاذ، تلميذ) ترفع من مستوى الدافعية للتعلم عند التلميذ في المرحلة المبكرة، ونفس النتائج توصلت إليها دراسات كل من الباحث "وأن نزل" (1995) و "لو بريش" (1996) أن النتائج الخاصة بالدافعية ترتبط بالعلاقة الشخصية بين المدرسين والتلاميذ، كما بينت أن إدراك الدعم أو السند الخاص بالأساتذة مرتبط بنتائج التلاميذ، فالسند المدرك من طرف التلاميذ له علاقة باهتماماتهم المدرسية (عبد اللطيف، 2000، ص157).

أما المستوى الاقتصادي والثقافي للأسرة وعلاقته بالدافعية للتعلم فقد اهتمت به العديد من الدراسات، من بينها دراسة تمت في المجتمع الأمريكي وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباط مرتفعة بين الدافعية للتعلم والمستوى الاقتصادي (كامل، 1996، ص29).

2- العوامل الشخصية: توجد مجموعة كبيرة من العوامل الشخصية ذات الطبيعة النفسية، الاجتماعية، العقلية والجسمية التي تؤثر في الدافعية للتعلم وتؤدي إلى ارتفاع مستوى التحصيل أو تدنيه فمفهوم الذات على سبيل المثال هو الصورة التي يعرفها الشخص عن نفسه من نظرتة لنفسه ومن خلال تعامله مع الآخرين، ومن نظرة الناس إليه، يؤدي إلى التأثير بشكل كبير على ما يبذله الفرد من مجهود للتعلم، وهذا يرتبط بإدراكه لما يحققه هذا المجهود من نتائج مرغوبة (الداهري، 2005، ص185). كما تؤثر طبيعة الشخصية من حيث الانبساط أو الانطواء ومقدار الثقة بالنفس ومستوى الطموح وأسلوب التفكير على اكتساب الدافعية للتعلم، ويختلف الأفراد في دوافعهم للتعلم والنجاح ويتوقف هذا على مفهومهم للذكاء، فإذا اقتنع المتعلم أن الذكاء سمة ثابتة ملزمة لكل فرد سوف تكون لديه دافعية بحكم ثقته بقدراته الفكرية، ويلجأ إلى استعمال كل الوسائل للنجاح، أما إذا لم تكن لديه ثقة في ذكائه فإنه يتجنب كل التحديات والوسائل للنجاح، كما تلعب الانفعالات التي هي عبارة عن استجابات فيزيولوجية ونفسية في الإدراك والتعلم والأداء، دوراً أساسياً حيث ينظر لانفعالات الدافعية الداخلية للتلاميذ في حجرة الدراسة على أنها استجابات قوية لها تأثير الدوافع على السلوك وتقاس إجرائياً بالمدى الذي يجعل التلاميذ يقررون الانفعال السار بطرق معينة تتمثل في حب الاستطلاع والاستمتاع في مقابل الانفعال الغير السار الذي يعبر عن الانفعالات الدافعية الخارجية مثل القلق، الملل (زايد، 2003، ص81-82).

من خلال ما تم تناوله من العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم نجد أنّ هذه العوامل لها دور أساسي وفعال إما في رفع أو تدني الدافعية للتعلم لدى المتعلم، حيث تلعب كل من الأسرة والمدرسة دورها، وذلك على نفسية المتعلم ومن ثم على دافعيته للتعلم.

2-5-6- ضعف الدافعية للتعلم:

يُعرف ضعف الدافعية للتعلم بأنه: السلوك الذي يظهر فيه التلاميذ شعورهم بالملل والانسحاب وعدم الكفاية والسرхан وعدم المشاركة في الأنشطة الصفية والمدرسية، وله مظاهر كثيرة تتمثل بالآتي: تشتت الانتباه، الانشغال بأغراض الآخرين، الانشغال بإزعاج الآخرين حيث يثير المشكلات الصفية، نسيان الواجبات وإهمال حلها، نسيان كل ما له علاقة بالتعلم الصفّي من مواد ومتطلبات من كتب ودفاتر وأقلام، تدني المثابرة في الاستمرار في عمل الواجب أو المهمّات الموكلة إليه، إهمال الالتزام بالتعليمات والقوانين الخاصة بالصف والمدرسة، كثرة الغياب عن المدرسة، كره المدرسة حتى أنه يشعر بعدم ملاءمة المقعد الذي يجلس عليه وبالتذمر من كثرة المواد المدرسية وتتابع الحصص والامتحانات، التأخر الصباحي والتسرب من المدرسة، الفشل والتأخر التحصيلي نتيجة عدم بذلهم الجهد الذي يتناسب مع قدراتهم، عدم الاهتمام كثيراً بالمكافآت التي قد تقدم إليهم.

2-5-7- عوامل ضعف الدافعية للتعلم:

يمكننا حصر أسباب ضعف الدافعية للتعلم في الأبعاد الآتية: التلميذ نفسه، المعلم، الأسرة، البيئة، وفيما يلي توضيح لهذا العناصر وفق الآتي:

أولاً: أسباب تعود إلى التلميذ نفسه:

- 1- عدم توفر الاستعداد للتعلم من ناحيتين: الأولى طبيعية كأن يكون في سن أقل من أقرانه فلا تتوفر لديه الاستعدادات اللازمة للتعلم أو أنّ نموه بطيء بالمقارنة مع أقرانه، أمّا الثانية فخاصة مثل عدم توفر المفاهيم والخبرات القبلية الضرورية للتعلم الجديد.
- 2- عدم اهتمام التلميذ بالتعلم أساساً بالإضافة إلى عدم وضوح ميوله وخطط مستقبله، حيث لا يدرك التلميذ أهمية الاستمرار في التعلم، بل يهتم فقط بالمهنة التي تمنحه راتب مادي يعيش منه بأسرع وقت ممكن.
- 3- غياب النماذج الحية الناضجة ليقلدها التلميذ ويستعين بها.
- 4- الشعور بالضغط النفسي نتيجة القيود والقوانين المفروضة عليه من الخارج.
- 5- عدم إشباع بعض الحاجات الأساسية مثل: المأكل والملبس.

ثانياً: أسباب تتعلق بالأسرة:

- 1- توقعات الوالدين المرتفعة جداً أو الكمالية: عندما تكون توقعات الوالدين مرتفعة جداً فإنّ الأطفال يطورون أنفسهم خوفاً من الفشل ويسجلون ضعفاً في الدافعية.

2- **التوقعات المنخفضة جداً:** قد يقدر الآباء أطفالهم تقديراً منخفضاً وينقلون إليهم مستوى طموح متدن، والآباء في هذه الحالة لا يشجعون الطفل على التحضير وبذل الجهد والأداء الجيد في الامتحانات لأنهم يعتقدون بأنه غير قادر على ذلك.

3- **عدم الاهتمام:** قد يستغرق الآباء بشؤونهم الخاصة ومشكلاتهم فلا يعبروا عن أي اهتمام بعمل الطفل في المدرسة. يضاف إلى ذلك السهر الطويل في غياب الرقابة المنزلية التي تؤدي إلى التأخر الصباحي.

4- **الصراعات الأسرية أو الزوجية الحادة:** قد تشغل المشكلات الأسرية الأطفال ولا تترك لديهم رغبة للنجاح في المدرسة، ويمكن أن تؤدي المشاجرات الحادة أو التوتر المرتفع إلى طفل مكتئب يفتقد لأي ميل للعمل المدرسي، كما أن هذا الطفل لا توجد لديه دافعية لإرضاء الوالدين اللذين يدركهما كمصدر مستمر للتوتر بالنسبة له.

5- **النقد أو النقد المتكرر:** يشعر الأطفال المنبوذون باليأس وعدم الكفاءة والغضب فيستخدمون الضعف التحصيلي والإهمال كطريقة للانتقام من الوالدين.

6- **الوضع الاقتصادي والاجتماعي (تدني دخل الأسرة بشكل كبير):** انهماك رب الأسرة في تحصيل "لقمة العيش"، وبالتالي فهو لا يتابع أولاده في المدارس، لذلك يسبب الوضع الاقتصادي احباطاً للتلميذ وأهله، ويتبسط من عزيمة التلميذ لمتابعة تعليمه.

ثالثاً: أسباب تتعلق بالمدرسة:

للمدرسة دور هام في تقوية أو إضعاف دافعية الطفل للدراسة والتعلم، فالمدرسة أحياناً لا تلبي حاجات الأطفال أو ميولهم الخاصة، وقد لا يجدون في المدرسة ما يجذب انتباههم ويشدهم إليها مما يؤدي إلى انخفاض دافعيتهم للتعلم. وقد تحمل البيئة المدرسية بدءاً من المبنى المدرسي نفسه جزءاً من المسؤولية، إضافة إلى النظام الدراسي بما يضمنه من جدول حصص، وكثرة تقويمات، وتتابع امتحانات وتقادم أساليب، وانعدام هامش الحرية المتاح أمام التلاميذ في ممارسة الأنشطة أو إبداء الرأي في هذا النظام وأساليبه بالإضافة إلى رتابة الجو المدرسي وإحساس التلميذ بأنه في سجن داخل أسوار ورقابة، مما يجعلها جميعاً من أبرز أسباب تدني الدافعية لدى التلاميذ في التحصيل الدراسي.

رابعاً: ممارسات المعلمين:

هناك بعض الممارسات التي يقوم بها بعض المعلمين تسهم في تدني الدافعية، ومنها:

1- عدم كشف المعلم عن استعدادات التلاميذ للتعلم في كل خبرة يقدمها لهم.

2- عدم تحديده للأهداف التي يريد منهم تحقيقها.

- 3- إغفاله تحديد أنواع التعزيزات التي يستجيبون لها حتى يتسنى تفعيل هذه الممارسة لتغذية المتعلم.
- 4- إهمال نشاط التلاميذ وحيويتهم وفاعليتهم والتركيز على الخبرات بوصفها بعداً للاهتمام والتعلم.
- 5- جمود وجفاف في غرفة الصف، سواء بالنسبة للمظهر العام أو بالنسبة لإدارة الصف.
- 6- جمود المعلم في الحصة، وسلبيته وغياب التفاعل الحيوي بينه وبين التلاميذ.
- 7- إهمال بعض المعلمين أساليب تعلم التلاميذ المختلفة والمتباينة، وتعليمهم بأسلوب واحد فقط، وهو ينبع مما يراه المعلم، وغالباً ما يكون أسلوب التلقين والحفظ.
- 8- استخدام العلامات أسلوباً لعقاب التلاميذ، مما يسبب تدني علاماتهم.
- 9- استخدام أنواع قاسية من العقاب كالضرب الشديد.
- 10- التركيز على الدرجات بدلاً من الأفكار واستفادة التلاميذ.
- 11- عدم اتباع المعلم أساليب تعليم وتعلم تثير تفكير التلاميذ، وحب استطلاعهم.
- 12- سيطرة المزاجية على تصرفات بعض المعلمين مع التلاميذ.
- 13- قلة استخدام الوسائل التعليمية التي تثير الحيوية في الصف.
- 14- تدني المستوى العلمي للمعلم ونقص الخبرة لديه يؤثر سلباً على كفايته التعليمية، ولا يمكن بطبيعة الحال تجاهل هذه الخبرة في مجال اهتمام المعلم بتعزيز دافعية التلاميذ (الصفى، 2009؛ قطامي، 2003).

لذلك يجب على المعلم اعتماد استراتيجيات للتدريس وتقديم فرص لانتقال أثر التعلم إلى المتعلمين ومن بين أهم هذه الاستراتيجيات نجد:

- 1- تشجيع المتعلمين للمشاركة بدور إيجابي في التعلم، بإتاحة الفرصة لهم لتطبيق ما تعلموه.
- 2- تقديم المعرفة في صورة قابلة للاستخدام حتى يتمكن المتعلم من تطبيقها في مواقف جديدة.
- 3- تجنب المواقف التي تسبب التوتر مثل الامتحانات الفجائية والأنشطة التي تتطلب مناقشة حادة.
- 4- تهيئة فرص مناسبة للمتعلمين للتحدث عن أنفسهم واهتماماتهم داخل الفصل وخارجه وفي مواقف مخطط لها مسبقاً.
- 5- تهيئة بيئة تعلم توفر فرص النجاح من خلال تحديد أهداف قابلة للإنجاز في وقت مناسب، وتحفيز المتعلمين على بذل الجهد للتغلب عليها (اللبودي، 2005، ص 139-140).

2-5-8- الحلول المقترحة لمعالجة مشكلة ضعف الدافعية للتعلم:

فيما يلي مجموعة من الحلول لمعالجة ضعف الدافعية للتعلم وفق الأبعاد المسببة لها:
التلميذ نفسه، المعلم، الأسرة، البيئة، وذلك وفق الآتي:

أولاً: فيما يتعلق بالتلميذ نفسه:

- 1- ترسيخ أهمية وحب العلم لدى التلاميذ من خلال الإذاعة والإرشاد والتوجيه.
- 2- تفعيل دور الأنشطة اللاصفية والرحلات والمعارض والألعاب الرياضية والمكتبة.
- 3- إعطاء التلميذ قدراً من الحرية يخلصه من الضغط الذي يعيشه.
- 4- مساعدة التلميذ في تحديد هدفه المستقبلي باكراً ليكون ذلك حافزاً له للتعلم.
- 5- إشباع حاجات التلاميذ الأساسية.

ثانياً: فيما يتعلق بالأسرة:

- 1- **تقبل وتشجيع الأهل للطفل:** ينبغي أن يشجع الأهل أبناءهم من عمر مبكر على المحاولة وعلى بذل أقصى جهد مستطاع وعلى تحمل الإحباط، ويتم إظهار التقبل الأبوي للطفل من خلال الثقة به واحترامه والإصغاء له عندما يتحدث، كما يجب تجنب النقد والسخرية، ومساعدة الطفل على تحمل الإحباط وفي جميع الحالات يجب أن يشعر الطفل بأن والديه يتقبلانه حتى لو لم يتمكن من أداء بعض المهمات.
- 2- **تغيير توقعات الكبار من الطفل تغييراً أساسياً:** أن يتراجع الآباء عن توقعاتهم المرتفعة من طفلهم لتصبح عند حدود استطاعة الطفل.
- 3- **مكافأة الاهتمام بالتعلم والتحصيل الأكاديمي الحقيقي:** على الكبار أن يمتدحوا سلوك الأطفال بشكل مباشر. فالنجاح في المهمات الأكاديمية وخصائص الشخصية الإيجابية ترتبط جميعها ارتباطاً مباشراً باهتمام البيت بالإنجاز وحرص الأبوين على مكافأته.
- 4- **استخدام نظام حافز قوي:** إن مكافآت الوالدين للأداء الصفي تترك أثراً واضحاً لدى التلاميذ منخفضي الدافعية، وحتى الانتباه من قبل المعلمين والوالدين يمكن أن يكون مثيراً قوياً للدافعية إذا استخدم بشكل مناسب وصادق. لذا فإن استخدام المكافآت يؤدي إلى تحسين الأداء الأكاديمي إلى الحد الأقصى.
- 5- **اهتمام الوالدين بتعلم ابنهما:** ولعل توفر الفرص للتحدث مع الطفل عما يجري في المدرسة وطلب الأب أو الأم من الطفل أن يزودهما بالمعارف الجديدة التي تعلمها وإبداء فرحتهما وسرورهما بما يقدمه لهما من أبرز وأهم ظواهر اهتمام الوالدين بتعلم ابنهما ومن أهم عوامل إثارة دافعية الطفل وتحريكها.

6- اعتناء الحكومة والجمعيات والمنظمات الأهلية بالعائلات الفقيرة والمعدمة؛ بتقديم الدورات والانشطة، ومساعدتهم على العيش بطريقة سوية من الناحية الاقتصادية والاجتماعية.

ثالثاً: فيما يتعلق بالمدرسة:

1- توسيع المقاصف المدرسية بحيث ينال التلاميذ الراحة أثناء تناول الوجبات والمشروبات خلال الفسحة ويجب إلغاء هذه المقاصف الضيقة والفقيرة، وزيادة أوقات الفسح بحيث يستريح التلميذ من عناء الحصص المتتالية.

2- تفعيل برامج الأنشطة المدرسية، ففي المجال الرياضي مثلاً يمكن العمل بنظام الجو المدرسي الرياضي الذي يمارس فيه التلميذ نشاطه المحبب.

3- إحداث التشويق للطلاب وجذبه إلى المدرسة عن طريق الأنشطة والمسابقات وهامش الحرية الموجهة وإذكاء روح التنافس بين التلاميذ.

4- ربط المنهج بحياة التلميذ اليومية والاجتماعية، وأن يعكس ذلك المنهج تطلعات التلاميذ وآمالهم ويواكب التطورات العلمية.

رابعاً: فيما يتعلق بممارسات المعلمين:

1- البحث عن حاجات التلاميذ الفردية والتخطيط لإشباعها.

2- إثارة فضول المتعلمين وحب الاستطلاع لديهم: ويتم ذلك من خلال تعدد النشاطات مثل طرح الأسئلة المثيرة للتفكير، عرض موقف غامض عليهم، أو تشكيكهم فيما يعرفون وبيان أنهم بحاجة لمعلومات مكملة لما لديهم.

3- إعطاء الحوافز المادية مثل الدرجات أو قطعة حلوى أو قلماً أو بالونة أو وساماً من القماش، والمعنوية مثل المدح أو الثناء أو الوضع على لوحة الشرف أو تكليفه بإلقاء كلمة صباحية.

4- توظيف منجزات العلم التكنولوجية في إثارة فضول وتشويق المتعلم، كمساعدته على التعلم من خلال اللعب المنظم، أو التعامل مع أجهزة الكمبيوتر، فهي أساليب تساهم كثيراً في زيادة الدافعية للتعلم.

5- التأكيد على ارتباط موضوع الدرس بغيره من الموضوعات الدراسية مثل التأكيد على أهمية فهم عملية الجمع لفهم عملية الطرح.

6- التأكيد على أهمية موضوع الدرس في حياة المتعلم.

7- ربط التعلم بالعمل: إذ أنّ ذلك يثير دافعية المتعلم ويحفزه على التعلم مادام يشارك يدوياً بالنشاطات التي تؤدي إلى التعلم.

8- زيادة الفرص التعليمية المؤدية للنجاح.

9- التقرب من المتعلمين وتحبيبتهم في المعلم، فالمتعلم يحب المادة وتزداد دافعيته لتعلمها إذا أحب معلمها.

10- إقامة دورات خاصة بالمعلمين من أجل رفع المستوى الأكاديمي لهم وتزويدهم بالخبرات المناسبة والمعلومات المتعلقة بعلم نفس التعلم (الزعيبي، 2007؛ إبراهيم، 2002).

نلاحظ مما سبق أن دافعية التعلم هي من القضايا المهمة في المواقف الصفية؛ حيث أنّ تدني التحصيل، وتراكم المشكلات الصفية، والاتجاهات السلبية نحو التعلم؛ يمكن أن تكون ناتجة في معظمها عن تدني الدافعية نحو التعلم؛ لذلك فإنّ فهم دور الدافعية نحو عملية التعلم لدى التلاميذ؛ يمكن أن يسهم في ايجاد بيئة صفية مثيرة؛ تجعل الصف والمدرسة بيئة مشوقة، يندمج معظم التلاميذ في نشاطاتها؛ ومن ثم تصبح المدرسة، وما فيها من نشاطات، وخبرات، ومواقف، مكاناً ساراً وممتعاً للتلاميذ، يجذبهم لقضاء معظم أوقاتهم فيها.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

تمهيد

1-3- الدراسات العربية

2-3- الدراسات الأجنبية

3-3- تعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثالث

دراسات سابقة

تمهيد:

تتناول الدّراسات السابقة عرضاً للمشكلات الدراسية التي تُعد مجموعة من السمات التي يتصف بها التعليم الأساسي، ونواتجها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية على المجتمع المتعلقة بعدة جوانب، يظهر فيها دور المدرسة والأسرة و الأقران، والتي تظهر في الدراسات التي أُجريت سواءً في الدّول العربيّة، والأجنبيّة، وذلك للاستفادة منها في وضع تصوّرٍ مقترحٍ للحد من المشكلات الدراسية في مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

3-1- الدراسات العربية:

1- دراسة العجمي، مها بنت محمد (2004)، المملكة العربية السعودية.

العنوان: علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي في المواد التربوية لدى طالبات كلية التربية للبنات بالإحساء.

الأهداف: هدفت الدراسة التعرف إلى علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للبنات بالإحساء، وكذلك التعرف على الفروق بين طالبات الأقسام الأدبية وطالبات الأقسام العلمية في كل من عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة والتحصيل الدراسي.

العينة: تمّ توزيع 500 استمارة على طالبات الفرقة الرابعة بالكلية وكان العائد منها 490 استمارة.

الأدوات: تمّ استخدام مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة، والذي تضمن أربعة أبعاد رئيسية: تجنب التأخير، طرق العمل، الرضا عن التعلم، تقبل التعليم.

النتائج: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين عادات الاستذكار لطالبات الكلية (الأقسام الأدبية والأقسام العلمية) وتحصيلهن الدراسي، واتجاهاتهن نحو الدراسة.

2- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اتجاهات طالبات الكلية (الأقسام الأدبية والأقسام العلمية) نحو الدراسة وتحصيلهن الدراسي.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات الأقسام الأدبية وطالبات الأقسام العلمية في عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة والتحصيل الدراسي لصالح طالبات الأقسام العلمية.

2- دراسة حسان، سخسوخ (2006)، الجزائر.

العنوان: أثر مستوى القلق العام على دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقلياً بمرحلة التعليم الثانوي: مقارنة إرشادية نفس- مدرسية.

الأهداف: هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر مستوى القلق العام على دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين عقلياً بمرحلة التعليم الثانوي.

العينة: تكونت العينة من 105 طالباً من ذوي التحصيل المرتفع، وقد تمّ اختيار العينة وفقاً للخصائص التالية: الجنس، العمر، المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأفراد.

الأدوات: اختبار كاتل للذكاء، اختبار حالة القلق، استمارة دافع الإنجاز.

النتائج: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعة مستوى القلق العام المتوسط ومجموعة مستوى القلق العام المنخفض في دافع الانجاز لدى الطلاب المتفوقين عقلياً بمرحلة التعليم الثانوي.

2- وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعة مستوى القلق العام المتوسط ومجموعة مستوى القلق العام المرتفع في دافع الانجاز لدى الطلاب المتفوقين عقلياً بمرحلة التعليم الثانوي.

3- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعة مستوى القلق العام المرتفع ومجموعة مستوى القلق العام المنخفض في دافع الانجاز لدى الطلاب المتفوقين عقلياً بمرحلة التعليم الثانوي.

4- وجود حاجات إرشادية من خلال الفروق الدالة إحصائياً بين مجموعات مستوى القلق العام المتوسط والمرتفع والمنخفض في دافع الانجاز لدى الطلاب المتفوقين عقلياً بمرحلة التعليم الثانوي.

3- دراسة العصيمي، جزاء بن عبد بن جزاء (2009)، المملكة العربية السعودية.

العنوان: بعض المشكلات النفسية الشائعة لدى طلاب مراحل التعليم العام بمدينة الطائف.

الأهداف: هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات النفسية الموجودة في مراحل التعليم العام (الابتدائي، المتوسط، الثانوي)، والتعرف على أسباب هذه المشكلات من تأخر دراسي وقلق وغيره وكذب وسلوك عدواني وضعف الثقة بالنفس والشعور بالنقص.

العينة: طبقت الدراسة على عينة عشوائية من طلاب المرحلة (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية)، والذين هم في السنة النهائية من كل مرحلة دراسية على عينة من (600) طالب، بواقع (200) طالب في كل مرحلة دراسية.

الأدوات: مقياس المشكلات النفسية من إعداد الباحث.

النتائج: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- 1- وجود فروق بين متوسطات درجات مشكلات الطلاب النفسية في المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة، وكانت الفروق في اتجاه طلاب التعليم الابتدائي.
- 2- وجود فروق بين متوسطات درجات مشكلات الطلاب النفسية في المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية، وكانت الفروق في اتجاه طلاب التعليم الثانوي.
- 3- وجود فروق بين متوسطات درجات مشكلات الطلاب النفسية في المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية، وكانت الفروق في اتجاه طلاب التعليم الثانوي.
- 4- وجود فروق بين متوسطات درجات مشكلات الطلاب النفسية باختلاف الفئة العمرية، وكانت الفروق في اتجاه الفئة العمرية (من 17 سنة فأكثر). وأوصت الدراسة بعلاج المشكلات النفسية للطفل النابعة من الأسرة من خلال الأساليب التربوية الصحيحة، تكوين مراكز تربوية تساعد على رفع مستوى الأسرة من خلال البرامج الإرشادية التي تساعد الوالدين في كيفية التعامل مع أبنائهم وفهم متطلباتهم ومشاكلهم، ورعاية المراهق وفهم حاجاته في إطار تعاون مشترك بين الأسرة والمدرسة حتى يستطيع أن يفهم نفسه ويحقق ذاته في إطار هذه البيئة.

4- دراسة فروجة، بلحاح (2011)، الجزائر.

العنوان: التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي: دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو وبومرداس.

الأهداف: هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التوافق النفسي الاجتماعي ودافعية التعلم لدى المراهقين المتمدرسين في التعليم الثانوي، ودراسة الفروق بين الجنسين في التوافق النفسي الاجتماعي ودافعية التعلم، والتعرف على مختلف المشاكل التي تعيق نجاح الطلاب والمتعلقة بالتوافق، بالإضافة إلى إظهار النواحي التي يمكن أن تؤثر على دافعية المراهق للتعلم.

العينة: تكونت عينة الدراسة الأصلية من 320 مراهقاً في التعليم الثانوي، تمّ الحصول عليها عن طريق مسح 6 ثانويات على مستوى ولاية تيزي وزو وبومرداس، وبلغت عينة الدراسة الفعلية 300 مراهق.

الأدوات: تمّ تطبيق اختبار الشخصية للمرحلة الإعدادية والثانوية لعطية محمود هنا، ومقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي.

النتائج: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- 1- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التوافق النفسي الاجتماعي والدافعية للتعلم لدى المراهقين في التعليم الثانوي.
- 2- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التوافق النفسي والدافعية للتعلم لدى المراهقين في التعليم الثانوي.

3- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التوافق الاجتماعي والدافعية للتعلم لدى المراهقين في التعليم الثانوي.

1- عدم وجود فرق بين الجنسين في التوافق النفسي الاجتماعي ودافعية التعلم.

5- دراسة حسين، إخلاص علي (2012)، العراق.

العنوان: أسباب التأخر الدراسي لدى تلاميذ المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين.

الأهداف: هدفت الدراسة إلى التعرف على أسباب التأخر الدراسي لدى تلاميذ المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين.

العينة: تكونت عينة البحث من 300 معلم ومعلمة ضمن قضاء بعقوبة وقضاء الخالص كونها من الأقضية التي تضم أكبر عدد من المدارس والمعلمين.

الأدوات: تم تطبيق مقياس للتأخر الدراسي من إعداد الباحثة، وتكون المقياس من خمس مجالات هي: العوامل المدرسية، العوامل النفسية، العوامل العقلية، العوامل الجسمية، العوامل الأسرية والاجتماعية.

النتائج: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- حصل مجال العوامل المدرسية على المرتبة الأولى من بين المجالات، مما يدل أن للمدرسة الأثر الكبير على التأخر الدراسي عند التلاميذ.

2- حصل مجال العوامل الأسرية والاجتماعية على المرتبة الثانية، مما يدل على أن هذا المجال له أثر واضح في نجاح وتفوق الطلبة.

3- حصل مجال العوامل العقلية على المرتبة الثالثة والتي أشارت فقراته إلى ضعف العمليات العقلية (الانتباه، الإدراك، التذكر، النسيان)، وضعف القدرة العقلية العامة للذكاء، وهذا مؤشر على أن هذا المجال له أثر على التأخر الدراسي.

4- حصل مجال العوامل النفسية على المرتبة الرابعة، إذ حصلت فقراته على نسب متوسطة كانهدام الدافعية عند الطلبة وانطواء بعض الطلبة على ذواتهم.

5- حصل مجال العوامل الجسمية على المرتبة الخامسة، فقد حصل على نسبة قليلة، كفقرة صعوبة النطق وإصابة بعض الطلبة بأمراض معدية وإصابة بعضهم بفقر الدم، وقد يعود السبب لحصوله على المرتبة الأخيرة نتيجة للتطور العرقي والعلاجي بالنسبة للأدوية والعقاقير، أما بالنسبة لضعف حاسة السمع فقد حصلت على نسبة قليلة ويعود السبب نتيجة للتطور التكنولوجي لمساعدة الطلبة ضعيفي السمع والنطق.

2-3- الدراسات الأجنبية:

1- دراسة واتكين وكاون (Watkins & Tse Kaon, 2004) بعنوان: العلاقة بين العادات الحياتية اليومية والعادات الدراسية، والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات المدارس الثانوية في مدينة هونج كونج.

Daily living and study habits and the academic achievement of secondary school students in Hong Kong.

هدفت الدراسة إلى الوقوف على طبيعة العلاقة بين العادات الحياتية اليومية، والعادات الدراسية، والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات المدارس الثانوية في مدينة هونج كونج، اشتملت عينة الدراسة على (80) طالبة من ذوات القدرات المتوسطة من (6) مدارس من مدارس المرحلة الثانوية بمتوسط عمر زمني (12 سنة وثلاثة أشهر) طبق عليهن اختبار رافن الذي يكشف عن العادات اليومية التي تمارسها الطالبات؛ مثل (الإفطار، التمارين اليومية، وقت النوم، والواجبات المنزلية، ووقت المذاكرة، وأوقات الهاتف، ومشاهدة التلفاز)، وأشارت النتائج إلى أن عبارات مقياس العادات الحياتية اليومية، والعادات الدراسية من حيث الوقت الذي تقضيه الطالبة في أداء الواجبات المنزلية والمراجعة ارتبطت جوهرياً بمستوى التحصيل الدراسي، وأن عدد الساعات التي تقضيها الطالبة في المذاكرة لها دلالة إحصائية على مستوى التحصيل الدراسي.

2- دراسة سيروهي (Sirohi, 2006) بعنوان: مهارات واتجاهات الدراسة لدى منخفضي التحصيل بالمرحلة الثانوية في تركيا.

A Study of Underachievement in Relation to Study Habits and Attitudes.

هدفت الدراسة إلى دراسة مهارات واتجاهات وعادات الدراسة لدى منخفضي التحصيل بالمرحلة الثانوية في المدارس التركية، وتكونت عينة الدراسة من (81) طالباً وطالبةً اختيرت بشكل عشوائي من المدارس التركية. وأظهرت النتائج أن (14.48%) من أفراد العينة يستخدمون مهارات دراسية سيئة، وأنها السبب الرئيس لانخفاض مستوياتهم التحصيلية، كما أظهرت النتائج أن إخضاع الطلاب منخفضي التحصيل والذين يستخدمون مهارات وعادات دراسية سيئة لبرنامج تدريبي معد من قسم التوجيه والإرشاد حول مهارات الدراسة وعاداتها يجنب الطلاب العناصر المشتتة للانتباه ويفيد في تنشيط عمل المخ ويحسن من الأداء التحصيلي للطلاب.

3- دراسة سميث (Smith, 2007) بعنوان: النظر بتجارب الطلاب في التأخر الدراسي والتفوق الدراسي.

Considering the experiences of 'underachieving' and 'overachieving' students.

هدفت الدراسة إلى معرفة ما هو المقصود من مصطلح "التأخر الدراسي"، ومعرفة الطريق لتحديد أو قياس ذلك. وتحديد الطلاب الذين قد يكونون متأخرين دراسياً أو متفوقين دراسياً في الاختبارات الوطنية في نهاية المرحلة الأساسية. طبقت الدراسة على عينة عشوائية من الطلاب من كلا الجنسين في مجموعة من المدارس في فيلادلفيا. ومن نتائج هذه الدراسة وجود اختلافات بين مواقف وتطلعات هؤلاء الطلاب الذين ليس لديهم ما يؤكد ما إذا كانوا من المتأخرين دراسياً أو المتفوقين دراسياً سواء من الذكور أو الإناث، وبالتالي التشكيك في جدوى مفهوم "التأخر الدراسي"، كما أنّ الطلاب الذين تمّ التعرف عليهم في هذه الدراسة من المتأخرين دراسياً غير متجانسين. ومن مقترحات الدراسة فحص ردود فعل الطلاب وتجاربهم من المدرسة عن التأخر الدراسي وتطلعاتهم وقياسها، ومشاركة كل من الكادر الإداري والتعليمي والأهل في التخلص من مشكلة التأخر الدراسي.

4- دراسة كونستانتوبولوس (Konstantopoulos, 2008) بعنوان: تخطي الفجوة بين ضعف و زيادة دافعية الانجاز؟ شواهد من مشروع النجم.

Achievement Gap between Low and High Achievers? Evidence from Project STAR.

هدفت الدراسة التعرف إلى أثر الفصول الصغيرة المختلطة على الطلاب في ضعف أو علو دافعية الانجاز لديهم. طبقت الدراسة على عينة عشوائية على حوالي (11000) من طلاب المدارس الابتدائية الذين شاركوا في التجربة لمدة (4) سنوات في فصول صغيرة (15 طالباً في المتوسط). ومن نتائج الدراسة أنّ كل الطلاب /ذكور وإناث/ استفادوا من التواجد في الفصول الصغيرة، في التخفيض من حجم الفجوة بين الطلاب ذوي الانجازات المنخفضة والعالية. كما أنّ متوسط تحصيل الطلاب في الفصول الصغيرة (15 طالباً في المتوسط) كانت أعلى بكثير مما كانت عليه في الفصول العادية (22 طالباً في المتوسط). مما يزيد من التحصيل الدراسي لجميع الطلاب ويقلل من الفجوة فيما بينهم، وبالتالي يؤدي تخفيض عدد الطلاب في الصف إلى تضيق فجوة الإنجاز مما يؤثر على زيادة التحصيل الدراسي. ومن مقترحات الدراسة تقليل حجم الطبقة لتعزيز التحصيل العلمي للطلاب، وكذلك سعي صانعي السياسات التعليمية والباحثين إلى الاهتمام والتوجه نحو التركيز على حجم الطبقة على التحصيل العلمي للطلاب لما لها من آثار أكاديمية وتأثيرها على الصعيد الوطني.

5- دراسة فيتوروليس وآخرين (Vitoroulis et al., 2012) بعنوان: دعم الأقران وإدراك الوالدين له في علاقته بتقييم المراهقين للدافعية للتعلم الأكاديمي لدى عينات كندية وكوبية وإسبانية من المراهقين.

Perceived Parental and Peer Support in Relation to Canadian, Cuban, and Spanish Adolescents' Valuing of Academics and Intrinsic Academic Motivation.

هدفت الدراسة إلى استكشاف التأثيرات الممكنة للوالدين والأقران على التقدير الأكاديمي للمراهقين ودافعية الانجاز الأكاديمي الجوهرية في ثقافات متفاوتة في التركيز التقليدي على وحدة الأسرة (كوبا وكندا واسبانيا). كما هدفت إلى دراسة التوقعات من دعم الأقران و الوالدين لزيادة دافعية الإنجاز لدى المراهق، وتقييم الأكاديميين لتقدير قيمة التعليم والتحفيز للمراهقين. طُبقت الدراسة على عينة من المراهقين في مدارس (كوبا وكندا واسبانيا). ومن نتائج الدراسة أنّ المراهقين الإسبانين أقل دوافع للإنجاز من أعضاء الجماعات العرقية الأخرى. كما أفادت الدراسة أنّ المشاركين الإسبان كانت توقعات الوالدين لهم أقل بنظر الكنديين والكوبيين، كما أنّ دعم الأقران أقل مما كان بنظر الكوبيين والكنديين. وكذلك فإنّ التقدير الأكاديمي للمراهقين لدافعية الانجاز من خلال الدعم الاجتماعي من الأصدقاء والأهل متأثر بالدوافع الذاتية. ومن مقترحات الدراسة التأكيد بشدة على الدعم من قبل الأهل للحصول على تحصيل أكاديمي عال للمراهقين.

6- دراسة زييسك (Zyśk,2013) بعنوان " أهمية المراهقة وعلاقتها الأخرى الهامة بالفشل الدراسي.

The Significance of Adolescents' Relationships with Significant Others and School Failure.

هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة المراهقة بالفشل الدراسي، والتعرف إلى مدى تأثير المراهقة على العلاقة مع الآخرين، والوقوف على العلاقات المتبادلة بين نوعية علاقات المراهقين مع الآخرين وأهمية تأثيرها على النجاح في مدرستهم. طُبقت الدراسة على عينة نصفها من الإناث، ونصفها الآخر من الذكور، متوسط سنهم كان (14) سنة على ثماني مدارس مختلفة في المدينة البولندية. ومن نتائج الدراسة أن أكثر من مائة من المراهقين يعانون من الفشل في المدرسة (يعني الصف المدرسة 2.9 (FX) أو أقل) و 100 أخرى من المراهقين لا يعانون من أي مشاكل مع التعلم (يعني الصف المدرسة 4.1 (C) أو أكثر). كما أظهرت النتائج أنّ المراهقين بحاجة إلى دعم من الوالدين وتعاون مع الأقران، وكلما زاد الدعم من قبل المعلم لتحقيق النجاح للمراهقين كلما ساعدهم في الحصول على علامات جيدة. كما يجب أن لا يقتصر عمل المدرسين في المدرسة على تعليمهم المهارات الأكاديمية فحسب، بل أن يبينوا لهم كيفية إنشاء علاقات جيدة مع والديهم وأقرانهم والحفاظ عليها. ومن اقتراحات الدراسة التأكيد على الأهمية الكبيرة للدعم الاجتماعي من قبل الآخرين (الآباء والأقران والمعلمين).

7- دراسة جون وتشين (Jun& Chen,2013) بعنوان: "اختلاف المستوى والصف. علاقة الوالدين، والمعلم والأقران في دعم المشاركة الأكاديمية ودافعية الإنجاز لطلاب هونغ كونغ.

Grade-Level Differences Relations of Parental, Teacher and Peer Support to Academic Engagement and Achievement Among Hong Kong Studen.

هدفت الدراسة التعرف إلى العوامل التي تؤثر على التحصيل العلمي للطلاب، وتبيان الاختلافات على مستوى الصف في العلاقات المتصورة للدعم الأكاديمي للطلاب (من قبل الآباء والأمهات والمعلمين والأقران) للتحصيل الدراسي بشكل مباشر وغير مباشر. طُبقت العينة على مدارس من الصف (9-11) من فئة المراهقين وقد استخدم الاستبيان كأداة للدراسة على 270 من مراهقي هونغ كونغ. ومن نتائج الدراسة أن هناك اختلافات هامة ومثيرة للاهتمام على مستوى الصف في العلاقات الأكاديمية للإنجاز القائم على الدعم، على وجه التحديد. كما ارتبط مدى دعم الوالدين بالنظرة السلبية للتحصيل الدراسي، وكان دعم المعلم للطلاب يعد مؤشراً كبيراً على التحصيل الدراسي، كما ينظر إلى دعم الأقران بعلاقة مباشرة أو غير مباشرة كبيرة بالتحصيل لدى الطلاب. وقد تم تفسير هذه النتائج من وجهات نظر ثقافية وتعليمية واجتماعية واقتصادية وتنموية. ومن مقترحات الدراسة تعزيز مصادر معينة من الدعم الأكاديمي للمراهقين في المراحل الدراسية المختلفة، والمشاركة بين (الأهل والمعلمين والأقران) لدعم المستوى الأكاديمي للطلاب من خلال ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لديهم.

8- دراسة هوكنز وج دويسك (Hawkins& j.Doueck, 2014) بعنوان: تغيير الممارسات التعليمية في الفصول الدراسية وربطها بتحسين سلوك ضعيفي الدافعية الانجاز.

Changing Teaching Practices in Mainstream Classrooms to Improve Bonding and Behavior of Low Achievers.

هدفت الدراسة التعرف إلى أثر الأساليب التعليمية على دافعية الانجاز، والسلوك، والترابط الاجتماعي لدى طلبة الصف السابع من ذوي التحصيل المتدني، طُبقت الدراسة على عينة من طلاب الصف السابع في مادة الرياضيات وطُبقت طرائق التعليم التفاعلي، وأساليب التعلم التعاوني على عينتين ضابطة وتجريبية. ومن نتائج الدراسة أن الطلاب ذوي التحصيل المتدني في الفصول التجريبية بينوا مواقف أكثر ايجابية تجاه الرياضيات، والمزيد من الترابط إلى المدرسة، وتوقعات أكبر لمواصلة التعليم، وسوء تصرف أقل خطورة إذا ما قيس بالتعليق والطرده من المدرسة من نظرائهم المنخفضي الدافعية، وإلى مزيد من تحقيق السيطرة حتى نهاية العام الدراسي. ومن مقترحات الدراسة التأكيد على الإدارة الاستباقية للفصول الدراسية، والتغيير في الطرائق التدريسية والممارسات التعليمية، والتعاون بين الإدارة والعاملين في المدرسة.

3-3- تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال المراجعة المتأنية للدراسات السابقة العربية والأجنبية، لوحظ أنّ كل دراسة تناولت المشكلات الدراسية بشكل منفرد، حيث تمّ دراسة كل مشكلة وعلاقتها بتدني التحصيل الدراسي لدى الطلاب، وبعضها الآخر تناول بالدراسة برامج علاجية لحل هذه المشكلات، بينما الدراسة الحالية اعتمدت على أهم المشكلات الدراسية التي يواجهها تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس، والتي تمّ تحديدها بناءً على دراسة استطلاعية أولية مع معلمي هذه المرحلة، وكانت هذه المشكلات: التأخر الدراسي، القلق الامتحاني، عادات الدراسة الخاطئة، ضعف الدافعية للتعلّم. وبناءً على ذلك قامت الباحثة بدراسة تفصيلية لكل مشكلة على حد سواء في الجانب النظري أو الجانب العلمي، سواء من حيث دراسة واقعها، ودور أساليب معلمي مرحلة التعليم الأساسي في الكشف عنها.

استخدمت أغلب الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت عينة الدراسة في أغلبها عشوائية، أما دراسة الباحثة فقد اعتمدت أيضاً المنهج الوصفي التحليلي، وكانت العينة طبقية عشوائية تمّ تحديدها بناءً على قانون العينة الإحصائي وتوزيعها على طبقات المجتمع (المناطق التعليمية في المحافظة) باستخدام التوزيع المتناسب. أما بالنسبة إلى أدوات الدراسة فكانت في أغلب الدراسات السابقة (استبانة) باستثناء الدراسات التي اعتمدت على برامج علاجية لعلاج المشكلات الدراسية، أما أداة الدراسة الحالية فكانت استبانة للمشكلات الدراسية الأربعة التي تمّ تحديدها، بالإضافة إلى مجموعة من المتغيرات الديموغرافية التي تخص المعلمين. بالإضافة العلمية في هذه الدراسة كونها من أولى الدراسات التي تناولت المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً في محافظة طرطوس، والتي يمكن أن تسهم من خلال النتائج التي سيتم التوصل إليها في وضع مقترحات مناسبة للتغلب على هذه المشكلات حسب درجة شيوعها.

الفصل الرابع

منهج الدراسة وإجراءاتها

- 1-4- منهج الدراسة
- 2-4- مجتمع الدراسة وعينتها
- 1-2-4- خصائص عينة الدراسة
- 3-4- أدوات الدراسة
- 1-3-4- الاستبانة
- 1-1-3-4- صدق الاستبانة
- 2-1-3-4- ثبات الاستبانة
- 2-3-4- المقابلة
- 3-3-4- السجل المجمع (بطاقة التلميذ المدرسية)
- 4-4- إجراءات الدراسة
- 5-4- صعوبات الدراسة
- 6-4- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

الفصل الرابع

منهج الدراسة وإجراءاتها

يتناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها وأدواتها وصدق الأداة، وثبات الأداة والإجراءات، والصعوبات التي واجهت الباحثة، والأساليب الإحصائية.

4-1- منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، للحصول على المعلومات، والآراء المتعلقة بالمشكلات الدراسية، وقد اختير هذا المنهج، لأنه يتيح للباحث أن يسأل عن الظاهرة المدروسة، والظروف التي تحيط بها، ومن ثم تفسيرها لأنّ هذا المنهج يبحث عن معلومات متوافرة عن البحث مستنداً إلى بحوثٍ، ومقالاتٍ، وكتب، وتحليلها، واستخلاص الاحتياجات التعليمية والارشادية والتأهيلية لمجتمع الدراسة، والاستنتاجات المتعلقة بالإجابة عن أسئلة الدراسة، وتحقيق أهدافها، كما أنّه يصلح لدراسة مشكلة البحث في ضوء ما هو كائن، مع شرح، وتفسير لهذا الواقع، وللظروف التي قادت إليه. وهذا ما يؤكد فاعلية المنهج الوصفي التحليلي "دراسة أوصاف دقيقة للظواهر التي من خلالها يمكن تحقيق تقدم كبير في حل المشكلات، وذلك من خلال قيام الباحث بتصوير الوضع الراهن، وتحديد العلاقات التي توجد بين الظواهر في محاولة لوضع تنبؤات عن الأحداث المتصلة" (أبو علام، 2010، ص289). وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لأنه يقوم على رصد المشكلات الدراسية من وجهة نظر المعلمين ونتائجها على نظام التعليم الأساسي وتحديد متغيراتها من خلال:

الجانب النظري: يهدف إلى دراسة المشكلات الدراسية الشائعة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من تأخر دراسي، عادات دراسية خاطئة، القلق الامتحاني، ضعف دافعية الانجاز وآثارها على التلاميذ.

الجانب الميداني: يهدف إلى دراسة آراء معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي حول المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً التي يعانيها تلاميذ الحلقة الثانية (من الصف الخامس إلى الصف التاسع) ورصدها، ودراسة الفروق بين متوسطات درجات المعلمين المتعلقة بهذه المشكلات تبعاً لمتغيرات الدراسة، وذلك بالاعتماد على الأساليب والاختبارات الإحصائية المناسبة.

4-2- مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس، والبالغ عددهم (5791) معلماً ومعلمة، موزعين حسب المناطق التعليمية في المحافظة، وفق الآتي:

الجدول (1) توزع المعلمين في مرحلة التعليم الأساسي (ح2) في محافظة طرطوس حسب المنطقة التعليمية

مدينة طرطوس	الدريكيش	الشيخ بدر	بانياس	صافينا	القدموس	المجموع
2593	449	515	843	1052	339	5791

المصدر: مديرية التربية في محافظة طرطوس، دائرة التخطيط والإحصاء.

ولتحديد حجم العينة اللازم سحبها من مجتمع الدراسة، تمّ الاعتماد على العلاقة الآتية:

$$n = \frac{P \cdot q}{\frac{P \cdot q}{N} + \frac{E^2}{Z^2}}$$

n : حجم عينة البحث.

N : حجم مجتمع البحث.

P : قيمة احتمالية تتراوح بين الصفر والواحد، وتمّ اعتماد $P = 0.50$

E : نسبة الخطأ المسموح به وهو غالباً يساوي $E = 0.05$

Z : الدرجة المعيارية وتساوي 1.96 / عند معامل ثقة 95%

$$n_1 = \frac{(0.5)(0.5)}{\frac{0.25}{5791} + \frac{(0.05)^2}{(1.96)^2}} = 360$$

وهذه المعادلة هي الأساس الذي اعتمدت عليه الباحثة في تحديد حجم العينة العشوائية الطبقية، إذ يتلاءم هذا النوع من المعاينة مع الدراسات الخاصة بالمجتمعات غير المتجانسة التي يمكن تقسيمها من الداخل إلى مجموعات كل مجموعة تتصف بدرجة عالية من التجانس الداخلي، والمبدأ العام للمعاينة الطبقية يقوم على أساس تقسيم المجتمع المدروس إلى طبقات متجانسة داخلياً، وتجري المعاينة داخل كل طبقة بطريقة المعاينة العشوائية البسيطة، أما عدد الوحدات المطلوب سحبها من كل طبقة تتم على النحو التالي:

حجم الطبقة
الجزء من الطبقة = حجم العينة المطلوب × $\frac{\text{حجم المجتمع الأصلي}}{\text{حجم المجتمع الأصلي}}$

وبحساب حجم العينة من المعلمين في كل منطقة تعليمية تمّ الاعتماد على التوزيع المتناسب وفق الآتي:

1- حجم العينة اللازم سحبه من المعلمين في مدينة طرطوس:

$$n_1 = \frac{2593}{5791} \times 360 = 161$$

2- حجم العينة اللازم سحبه من المعلمين في منطقة الدريكيش:

$$n_2 = \frac{449}{5791} \times 360 = 28$$

3- حجم العينة اللازم سحبه من المعلمين في منطقة الشيخ بدر:

$$n_3 = \frac{515}{5791} \times 360 = 32$$

4- حجم العينة اللازم سحبه من المعلمين في منطقة بانياس:

$$n_4 = \frac{843}{5791} \times 360 = 53$$

5- حجم العينة اللازم سحبه من المعلمين في منطقة صافيتا:

$$n_5 = \frac{1052}{5791} \times 360 = 65$$

6- حجم العينة اللازم سحبه من المعلمين في منطقة القدموس:

$$n_6 = \frac{339}{5791} \times 360 = 21$$

بناءً على التوزيع السابق يمكن تلخيص حجم العينة في الجدول الآتي:

الجدول (2) توزع أفراد العينة من المعلمين في مرحلة التعليم الأساسي (ح2) وفق التوزيع المتناسب للمنطقة التعليمية

مدينة طرطوس	الدريكيش	الشيخ بدر	بانياس	صافيتا	القدموس	المجموع
161	28	32	53	65	21	360

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على معطيات الجدول رقم (1)، والتوزيع المتناسب لطبقات المجتمع

بالاعتماد على معطيات الجدول رقم (2) تمّ الاعتماد على العينة العشوائية البسيطة في عملية السحب من كل منطقة تعليمية مع مراعاة متغيرات الدراسة في عملية السحب (الجنس، مكان الإقامة، التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية، الحالة الاقتصادية).

4-2-1- خصائص عينة الدراسة:

تمّ دراسة خصائص عينة الدراسة، وذلك وفق توزيع أفرادها حسب كل متغير من المتغيرات الآتية: الجنس، مكان الإقامة، التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية، الحالة الاقتصادية، حيث تمّ إجراء الجداول التقاطعية بين هذه المتغيرات والمناطق التعليمية: مدينة طرطوس، الدريكيش، الشيخ بدر، بانياس، صافيتا، القدموس.

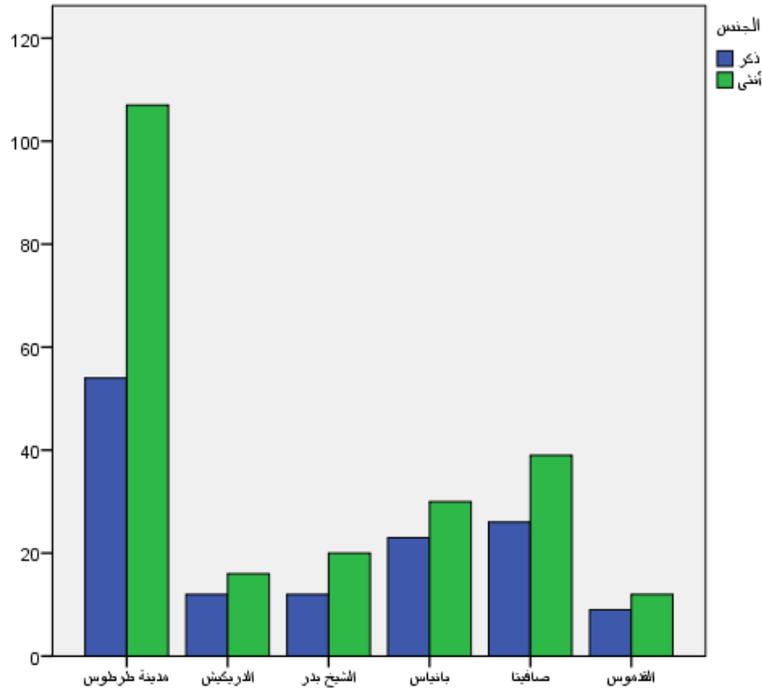
4-2-1-1- توزيع أفراد العينة حسب متغيري المنطقة التعليمية والجنس:

الجدول (3) توزيع أفراد العينة في مرحلة التعليم الأساسي (ح2) حسب المنطقة التعليمية والجنس

Total	الجنس		المنطقة التعليمية * الجنس		
	أنثى	ذكر	العدد	النسبة %	
161	107	54	العدد		المنطقة التعليمية
100.0%	66.5%	33.5%	النسبة %	مدينة طرطوس	
28	16	12	العدد		
100.0%	57.1%	42.9%	النسبة %	الدريكيش	
32	20	12	العدد		
100.0%	62.5%	37.5%	النسبة %	الشيخ بدر	
53	30	23	العدد		
100.0%	56.6%	43.4%	النسبة %	بانياس	
65	39	26	العدد		
100.0%	60.0%	40.0%	النسبة %	صافيتا	
21	12	9	العدد		
100.0%	57.1%	42.9%	النسبة %	القدموس	
360	224	136	العدد		Total
100.0%	62.2%	37.8%	النسبة %		

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول رقم (3) أنّ نسبة أفراد العينة من المعلمين الإناث كانت الأعلى في جميع المناطق التعليمية، وبلغت (66.5%) في مدينة طرطوس، و(57.1%) في الدريكيش، و(62.5%) في الشيخ بدر، و(56.6%) في بانياس، و(60%) في صافيتا، و(57.1%) في القدموس. والشكل البياني الآتي يوضح التمثيل البياني لتوزيع أفراد العينة من المعلمين حسب متغيري المنطقة التعليمية والجنس:



الشكل (1) التمثيل البياني لتوزع أفراد العينة في مرحلة التعليم الأساسي (ح2) حسب المنطقة التعليمية والجنس

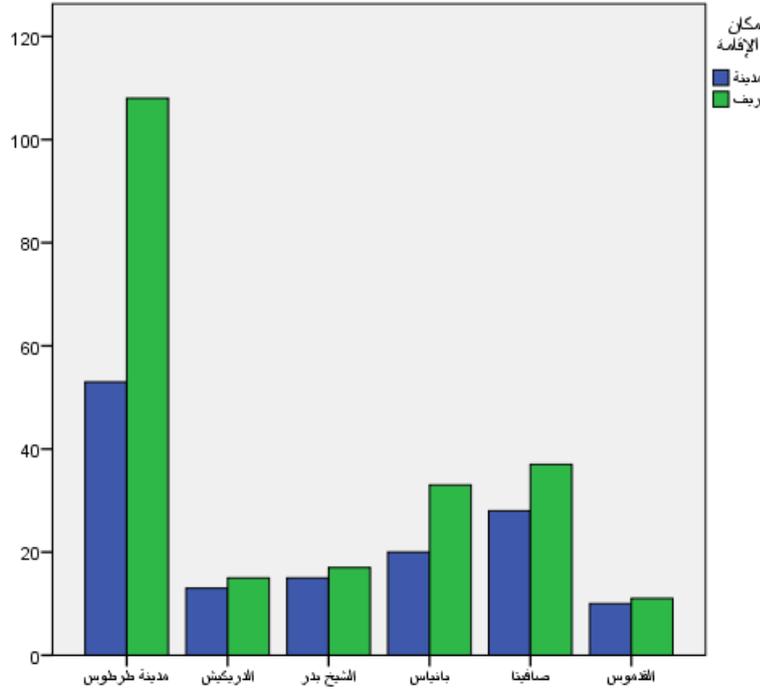
5=2-1-2-2- توزع أفراد العينة حسب متغيري المنطقة التعليمية ومكان الإقامة:

الجدول (4) توزع أفراد العينة في مرحلة التعليم الأساسي (ح2) حسب المنطقة التعليمية ومكان الإقامة

Total	مكان الإقامة		المنطقة التعليمية * مكان الإقامة	
	ريف	مدينة		
161	108	53	العدد	مدينة طرطوس
100.0%	67.1%	32.9%	النسبة %	
28	15	13	العدد	الدريكيش
100.0%	53.6%	46.4%	النسبة %	
32	17	15	العدد	الشيخ بدر
100.0%	53.1%	46.9%	النسبة %	
53	33	20	العدد	بانياس
100.0%	62.3%	37.7%	النسبة %	
65	37	28	العدد	صافيتنا
100.0%	56.9%	43.1%	النسبة %	
21	11	10	العدد	القدموس
100.0%	52.4%	47.6%	النسبة %	
360	221	139	العدد	Total
100.0%	61.4%	38.6%	النسبة %	

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول رقم (4) أنّ نسبة أفراد العينة من المعلمين المقيمين في الريف كانت الأعلى في جميع المناطق التعليمية، وبلغت (67.1%) في مدينة طرطوس، و(53.6%) في الدريكيش، و(53.1%) في الشيخ بدر، و(62.3%) في بانياس، و(62.3%) في صافيتا، و(52.4%) في القدموس. والشكل البياني الآتي يوضح التمثيل البياني لتوزيع أفراد العينة من المعلمين حسب متغيري المنطقة التعليمية ومكان الإقامة:



الشكل (2) التمثيل البياني لتوزيع أفراد العينة في مرحلة التعليم الأساسي (ح2) حسب المنطقة التعليمية والإقامة

4-2-1-3- توزيع أفراد العينة حسب متغيري المنطقة التعليمية والتخصص:

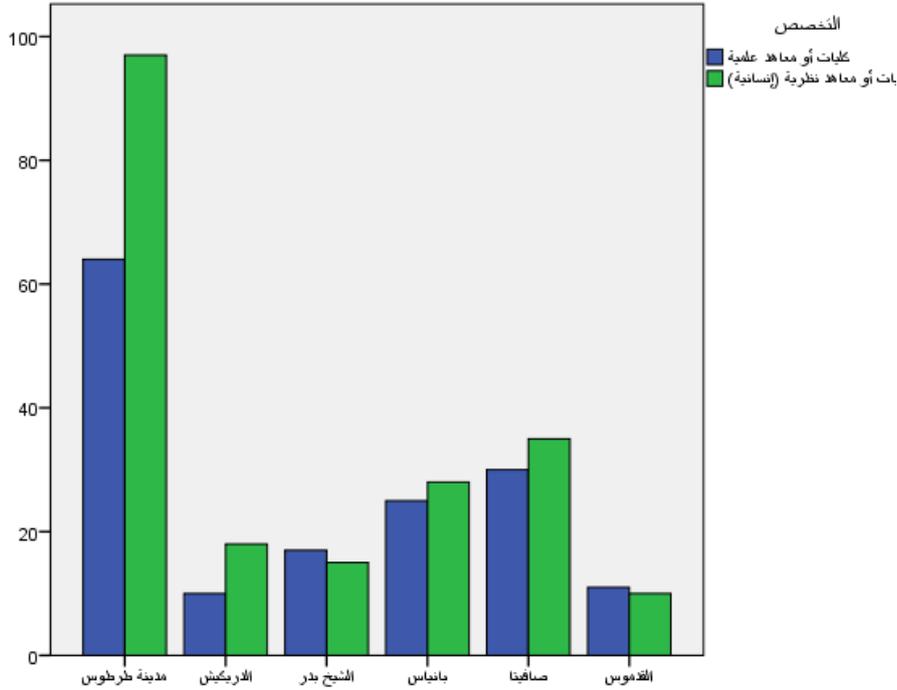
الجدول (5) توزيع أفراد العينة في مرحلة التعليم الأساسي (ح2) حسب المنطقة التعليمية والتخصص

Total	التخصص		المنطقة التعليمية * التخصص		
	كليات أو معاهد نظرية	كليات أو معاهد علمية	العدد	النسبة %	
161	97	64	العدد		المنطقة التعليمية
100.0%	60.2%	39.8%	النسبة %	مدينة طرطوس	
28	18	10	العدد		
100.0%	64.3%	35.7%	النسبة %	الدريكيش	
32	15	17	العدد		
100.0%	46.9%	53.1%	النسبة %	الشيخ بدر	
53	28	25	العدد		
100.0%	52.8%	47.2%	النسبة %	بانياس	
65	35	30	العدد		
100.0%	53.8%	46.2%	النسبة %	صافيتا	

21	10	11	العدد	القدموس
100.0%	47.6%	52.4%	النسبة %	
360	203	157	العدد	Total
100.0%	56.4%	43.6%	النسبة %	

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول رقم (5) أنّ نسبة أفراد العينة من المعلمين من التخصص كليات أو معاهد نظرية كانت الأعلى في المناطق التعليمية: مدينة طرطوس بنسبة (62.2%)، الدريكيش بنسبة (64.3%)، بانياس بنسبة (52.8%)، صافيتا بنسبة (53.8%). بينما كانت نسبة أفراد العينة من المعلمين من التخصص كليات أو معاهد علمية الأعلى في منطقتي الشيخ بدر والقدموس بنسب (53.1% : 52.4%). والشكل البياني الآتي يوضح التمثيل البياني لتوزع أفراد العينة من المعلمين حسب متغيري المنطقة التعليمية والتخصص:



الشكل (3) التمثيل البياني لتوزع أفراد العينة في مرحلة التعليم الأساسي (ح2) حسب المنطقة التعليمية والتخصص

4-1-2-4- توزع أفراد العينة حسب متغيري المنطقة التعليمية والمؤهل العلمي:

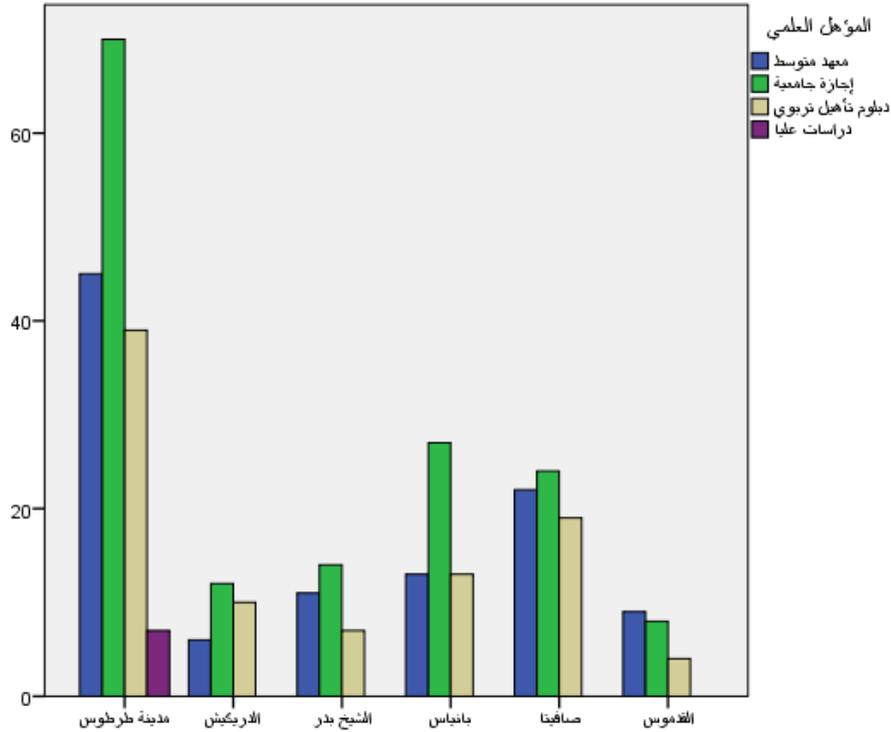
الجدول (6) توزع أفراد العينة في مرحلة التعليم الأساسي (ح2) حسب المنطقة التعليمية والمؤهل العلمي

المؤهل العلمي				المنطقة التعليمية * المؤهل العلمي		
دراسات عليا	دبلوم تأهيل تربوي	إجازة جامعية	معهد متوسط			
7	39	70	45	العدد	مدينة طرطوس	المنطقة التعليمية
4.3%	24.2%	43.5%	28.0%	النسبة %		
0	10	12	6	العدد	الدريكيش	
0.0%	35.7%	42.9%	21.4%	النسبة %		

0	7	14	11	العدد	الشيخ بدر
0.0%	21.9%	43.8%	34.4%	النسبة %	
0	13	27	13	العدد	بانياس
0.0%	24.5%	50.9%	24.5%	النسبة %	
0	19	24	22	العدد	صافيتا
0.0%	29.2%	36.9%	33.8%	النسبة %	
0	4	8	9	العدد	القدموس
0.0%	19.0%	38.1%	42.9%	النسبة %	
7	92	155	106	العدد	Total
1.9%	25.6%	43.1%	29.4%	النسبة %	

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول رقم (6) أنّ نسبة أفراد العينة من المعلمين من المؤهل العلمي إجازة جامعية كانت الأعلى في المناطق التعليمية: مدينة طرطوس بنسبة (43.5%)، الدريكيش بنسبة (42.9%)، الشيخ بدر بنسبة (43.8%)، بانياس بنسبة (50.9%)، صافيتا بنسبة (36.9%). بينما كانت نسبة أفراد العينة من المعلمين من المؤهل العلمي معهد متوسط الأعلى في منطقة القدموس بنسبة (42.9%). والشكل البياني الآتي يوضح التمثيل البياني لتوزع أفراد العينة من المعلمين حسب متغيري المنطقة التعليمية والمؤهل العلمي:



الشكل (4) التمثيل البياني لتوزع أفراد العينة في مرحلة التعليم الأساسي (ح2) حسب المنطقة التعليمية والمؤهل العلمي

4-2-1-5- توزيع أفراد العينة حسب متغيري المنطقة التعليمية وسنوات الخبرة:

الجدول (7) توزيع أفراد العينة في مرحلة التعليم الأساسي (ح2) حسب المنطقة التعليمية وسنوات الخبرة

سنوات الخبرة				المنطقة التعليمية * سنوات الخبرة			
سنوات 1-5	سنوات 6-10	سنة 11-15	أكثر من 15 سنة	العدد	النسبة %	المنطقة التعليمية	
38	68	37	18	العدد	النسبة %		مدينة طرطوس
23.6%	42.2%	23.0%	11.2%	العدد	النسبة %		الدريكيش
4	11	9	4	العدد	النسبة %		الشيخ بدر
14.3%	39.3%	32.1%	14.3%	العدد	النسبة %		بانياس
8	8	10	6	العدد	النسبة %		صافيتا
25.0%	25.0%	31.3%	18.8%	العدد	النسبة %		القدموس
20	18	9	6	العدد	النسبة %		Total
37.7%	34.0%	17.0%	11.3%	العدد	النسبة %		
20	23	10	12	العدد	النسبة %		
30.8%	35.4%	15.4%	18.5%	العدد	النسبة %		
7	5	6	3	العدد	النسبة %		
33.3%	23.8%	28.6%	14.3%	العدد	النسبة %		
97	133	81	49	العدد	النسبة %		
26.9%	36.9%	22.5%	13.6%	العدد	النسبة %		

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول رقم (7) أنّ فئة الخبرة (6-10) سنوات كانت الأعلى في المناطق التعليمية: مدينة طرطوس بنسبة (42.2%)، الدريكيش بنسبة (39.3%)، صافيتا بنسبة (35.8%)، وكانت الفئة (11-15 سنة) هي الأعلى في منطقة الشيخ بدر بنسبة (31.3%)، بينما كانت الفئة (1-5) سنوات هي الأعلى في منطقتي بانياس والقدموس بنسب (37.7%:33.3%). والشكل البياني رقم (5) يوضح التمثيل البياني لتوزيع أفراد العينة من المعلمين حسب متغيري المنطقة التعليمية وسنوات الخبرة.

4-2-1-6- توزيع أفراد العينة حسب متغيري المنطقة التعليمية والحالة الاجتماعية:

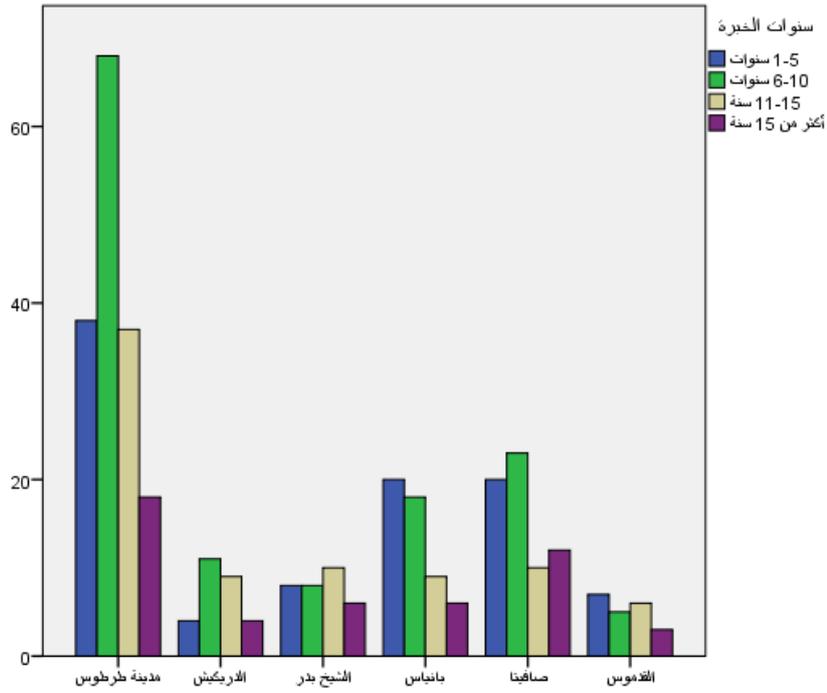
الجدول (8) توزيع أفراد العينة في مرحلة التعليم الأساسي (ح2) حسب المنطقة التعليمية والحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية				المنطقة التعليمية * الحالة الاجتماعية			
أرمل	مطلق	متزوج	عازب	العدد	النسبة %		
2	3	85	71	العدد		المنطقة التعليمية	
1.2%	1.9%	52.8%	44.1%	النسبة %			
1	1	12	14	العدد			
3.6%	3.6%	42.9%	50.0%	النسبة %			
1	1	8	22	العدد			
3.1%	3.1%	25.0%	68.8%	النسبة %			
1	2	27	23	العدد			
1.9%	3.8%	50.9%	43.4%	النسبة %			
2	1	35	27	العدد			
3.1%	1.5%	53.8%	41.5%	النسبة %			
1	1	9	10	العدد			
4.8%	4.8%	42.9%	47.6%	النسبة %			
8	9	176	167	العدد			
2.2%	2.5%	48.9%	46.4%	النسبة %			
				Total			

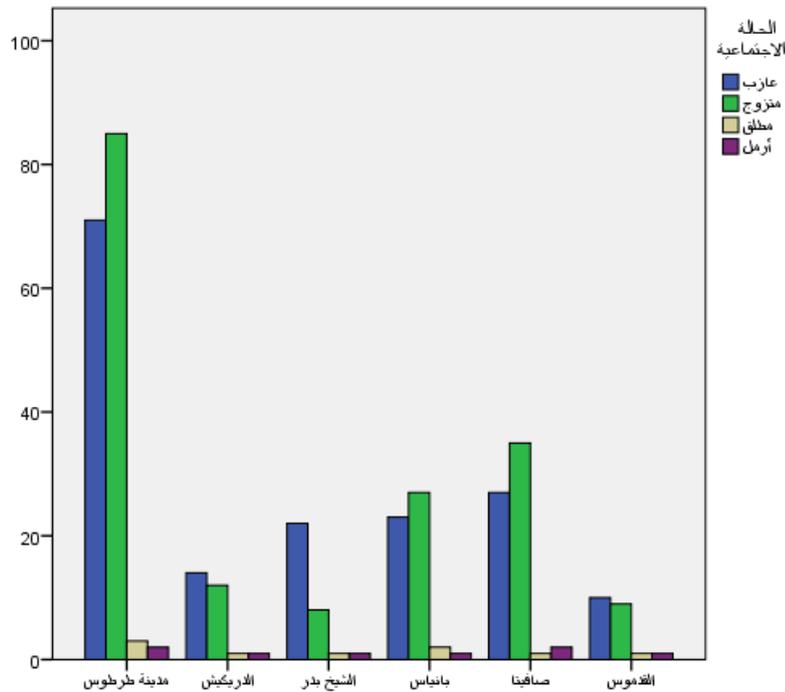
المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول رقم (8) أنّ نسبة المتزوجين من المعلمين كانت الأعلى في المناطق التعليمية: مدينة طرطوس بنسبة (52.%)، بانياس بنسبة (50.9%)، صافيتا بنسبة (53.8%). وكانت نسبة العازبين هي الأعلى في المناطق التعليمية: الشيخ بدر بنسبة (68.8%)، الدريكيش بنسبة (50%)، القدموس بنسبة (47.6%).

والشكل البياني رقم (6) يوضح التمثيل البياني لتوزيع أفراد العينة من المعلمين حسب متغيري المنطقة التعليمية والحالة الاجتماعية.



الشكل (5) التمثيل البياني لتوزع أفراد العينة في مرحلة التعليم الأساسي (ح2) حسب المنطقة التعليمية وسنوات الخبرة



الشكل (6) التمثيل البياني لتوزع أفراد العينة في مرحلة التعليم الأساسي (ح2) حسب المنطقة التعليمية والحالة الاجتماعية

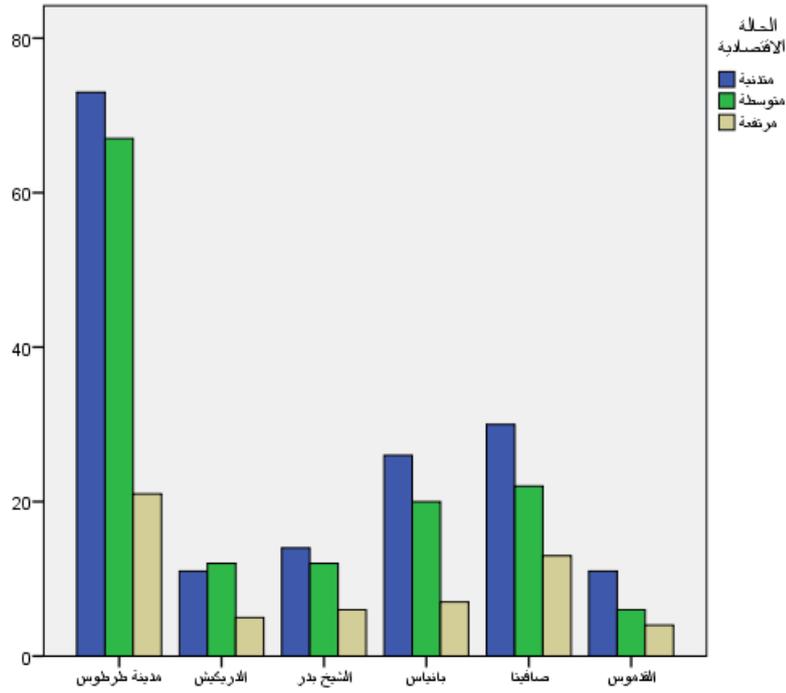
4-2-1-7- توزيع أفراد العينة حسب متغيري المنطقة التعليمية والحالة الاقتصادية:

الجدول (9) توزيع أفراد العينة في مرحلة التعليم الأساسي (ح2) حسب المنطقة التعليمية والحالة الاقتصادية

Total	الحالة الاقتصادية			المنطقة التعليمية * الحالة الاقتصادية	
	مرتفعة	متوسطة	متدنية		
161	21	67	73	العدد	مدينة طرطوس
100.0%	13.0%	41.6%	45.3%	النسبة %	
28	5	12	11	العدد	الدريكيش
100.0%	17.9%	42.9%	39.3%	النسبة %	
32	6	12	14	العدد	الشيخ بدر
100.0%	18.8%	37.5%	43.8%	النسبة %	
53	7	20	26	العدد	بانياس
100.0%	13.2%	37.7%	49.1%	النسبة %	
65	13	22	30	العدد	صافيتا
100.0%	20.0%	33.8%	46.2%	النسبة %	
21	4	6	11	العدد	القدموس
100.0%	19.0%	28.6%	52.4%	النسبة %	
360	56	139	165	العدد	Total
100.0%	15.6%	38.6%	45.8%	النسبة %	

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول رقم (9) أنّ نسبة المعلمين من أفراد العينة الذين حالتهم الاقتصادية متدنية كانت الأعلى في المناطق التعليمية: مدينة طرطوس بنسبة (45.3%)، الشيخ بدر بنسبة (43.8%)، بانياس بنسبة (49.1%)، صافيتا بنسبة (46.2%)، القدموس بنسبة (52.4%). بينما كانت في منطقة الدريكيش النسبة الأعلى هي الحالة الاقتصادية المتوسطة بنسبة (42.9%). والشكل البياني الآتي يوضح التمثيل البياني لتوزيع أفراد العينة من المعلمين حسب متغيري المنطقة التعليمية والحالة الاقتصادية.



الشكل (7) التمثيل البياني لتوزع أفراد العينة في مرحلة التعليم الأساسي (ح2) حسب المنطقة التعليمية والحالة الاقتصادية

3-4- أدوات الدراسة:

تضمنت أدوات الدراسة على الاستبانة، والمقابلة، والسجل المجمع (بطاقة التلميذ المدرسية).

4-3-1- الاستبانة:

يشير (ألين وين) إلى أن عملية بناء أي مقياس يمر بخطوات أساسية هي:

1- التخطيط للمقياس وذلك بتحديد المجالات التي تغطيها فقراته.

2- جمع وصياغة الفقرات لكل مجال.

3- تطبيق الفقرات على عينة ممثلة لمجتمع البحث.

4- إجراء تحليل الفقرات.

وقد اتبعت الباحثة هذه الخطوات في عملية إعداد استبانة (المشكلات الدراسية) من خلال الآتي:

الخطوة الأولى: الاطلاع على المعلومات النظرية والأدوات السابقة التي تناولت موضوع المشكلات الدراسية، وذلك من عدة مراجع عربية وأجنبية، بهدف الاستفادة من هذه المعلومات في بناء أداة البحث، وبناءً على هذه المعلومات تم تحديد أربعة مشكلات سوف تتناولها الباحثة بالدراسة وهي (التأخر الدراسي، القلق الامتحاني، عادات الدراسة الخاطئة، ضعف الدافعية للتعلم) .

الخطوة الثانية: إعداد الاستبانة بصورتها الأولية، حيث تم صياغة مجموعة من العبارات التي تغطي المشكلات التي تم تحديدها مسبقاً مع مراعاة مايلي:

(1) أن تكون العبارة سهلة وواضحة وقصيرة ومفهومة.

(2) الابتعاد عن النفي في صياغة العبارات لتجنب ارتباك المفحوص.

(3) الا تحمل العبارة أكثر من معنى.

(4) مناسبة العبارة من حيث الصياغة للفئة المستهدفة بالدراسة (المعلمين).

بعد ذلك تم تصنيف العبارات التي تندرج تحت كل مشكلة، وحذف المتكرر منها، ليصبح عدد عبارات الاستبانة في صورتها الأولية (92) عبارة تغطي المشكلات الدراسية (التأخر الدراسي، القلق الامتحاني، عادات الدراسة الخاطئة، ضعف الدافعية للتعلم).

الخطوة الثالثة: صلاحية الاستبانة، حيث تم تقديم الاستبانة بصورتها الأولية إلى مجموعة من أساتذة كلية التربية- في جامعة دمشق - كما هو موضح في الملحق رقم (2) وذلك بهدف الحصول على رأيهم فيما يأتي:

(1) مدى انتماء كل فقرة إلى المجال (مجال المشكلة) التي تندرج ضمنها.

(2) مدى وضوح العبارات وخلوها من الغموض.

(3) مدى سلامة الصياغة اللغوية للعبارات.

4) مدى ملاءمة الاستبانة بعباراتها للعينه المختارة للبحث وهي (المعلمين).

وبعد الأخذ برأي المحكمين تم الإبقاء على العبارات التي حصلت على درجة اتفاق عالية (80%)، حيث تم حذف (12) عبارة، بالإضافة إلى أنه تم تعديل صياغة بعض العبارات وإضافة عبارات أخرى.

وبعد ذلك تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغ عددها (30) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بشكل عشوائي وذلك للتعرف فيما إذا كانت هناك عبارات غامضة أو صعبة الفهم، بهدف الوصول إلى الصورة النهائية للمقياس.

وبعد عرض الاستبانة على المحكمين وعلى العينة الاستطلاعية تم الوصول إلى الصورة النهائية للاستبانة، الملحق رقم(1)، والتي تألفت من(80) عبارة، والعبارات موزعة على أربعة مشكلات، حيث تتضمن كل مشكلة (20) عبارة.

اشتملت الاستبانة في شكلها النهائي على قسمين، تضمن القسم الأول المتغيرات الآتية:

- 1- الجنس: ذكر أنثى
- 2- مكان الإقامة: مدينة ريف
- 3- التخصص: كليات أو معاهد علمية كليات أو معاهد نظرية (إنسانية)
- 4- العمر: 20-30 سنة 31-40 سنة 41-50 سنة أكثر من 50 سنة
- 5- المؤهل العلمي: معهد متوسط إجازة جامعية دبلوم تأهيل تربوي دراسات عليا
- 6- سنوات الخبرة: 1-5 سنوات 6-10 سنوات 11-15 سنة أكثر من 15 سنة
- 7- الحالة الاجتماعية: عازب متزوج مطلق أرمل
- 8- الحالة الاقتصادية: متدنية متوسطة مرتفعة
- 9- المنطقة التعليمية: طرطوس بانياس الدريكيش صافيتا الشيخ بدر القدموس

أما القسم الثاني فتضمن المشكلات الدراسية الشائعة، وهي:

البعد الأول: مشكلة التأخر الدراسي للتلاميذ، ويتضمن (20) بنداً.

البعد الثاني: مشكلة القلق الامتحاني للتلاميذ، ويتضمن (20) بنداً.

البعد الثالث: مشكلة عادات الدراسة الخاطئة للتلاميذ، ويتضمن (20) بنداً.

البعد الرابع: مشكلة ضعف الدافعية للتلاميذ، ويتضمن (20) بنداً. (انظر الملحق رقم 1).

وللإجابة على أسئلة الاستبانة تم الاعتماد على مقياس (ليكرت) الخماسي، والمثقل بأرقام تصاعديّة مناسبة لتقدير درجة الموافقة على العبارات الواردة في الاستبانة كما يأتي:

لا ينطبق	ينطبق بدرجة ضعيفة	ينطبق بدرجة متوسطة	ينطبق بدرجة كبيرة	ينطبق بدرجة كبيرة جداً
1	2	3	4	5

واشتملت الاستبانة في صورتها النهائية على (80) بند، ولكل مشكلة دراسية (20) بنداً.

4-3-1-1- صدق الاستبانة:

أ- **صدق المحكمين:** للتحقق من صدق المحكمين لمحتوى بنود الاستبانة، عرضت الباحثة الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من السادة أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق، وذلك ليبدوا ملاحظاتهم عليها، من حيث التعديل أو الحذف أو الإضافة، ومدى انتماء كل بند منها إلى البعد الذي وضعت فيه، واقتراح ما يسهم في إظهار الاستبانة بالصورة القابلة للتطبيق، حيث قامت الباحثة بإجراء التعديل اللازم في ضوء ملاحظات المحكمين، حتى خرجت الاستبانة في صورتها النهائية. (انظر الملحق رقم 2 للوقوف على أسماء المحكمين).

ب- **صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل بند من البنود المكونة لكل بعد، والدرجة الكلية للبعد. والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة وذلك وفق الآتي:

أ- الصدق باستخدام الاتساق الداخلي بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي يندرج تحته:

الجدول (10) معامل الاتساق الداخلي بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه

التأخر الدراسي		القلق الامتحاني		عادات الدراسة الخاطئة		ضعف الدافعية للتعلم	
رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	0.779 ^(*)	1	0.901 ^(**)	1	0.823 ^(*)	1	0.761 ^(*)
2	0.870 ^(**)	2	0.843 ^(**)	2	0.784 ^(*)	2	0.788 ^(*)
3	0.807 ^(*)	3	0.755 ^(*)	3	0.771 ^(**)	3	0.837 ^(**)
4	0.801 ^(*)	4	0.742 ^(*)	4	0.708 ^(**)	4	0.747 ^(*)
5	0.741 ^(*)	5	0.847 ^(**)	5	0.798 ^(*)	5	0.881 ^(**)
6	0.717 ^(*)	6	0.767 ^(*)	6	0.755 ^(*)	6	0.874 ^(*)
7	0.845 ^(**)	7	0.802 ^(**)	7	0.861 ^(**)	7	0.912 ^(**)
8	0.796 ^(*)	8	0.775 ^(*)	8	0.794 ^(*)	8	0.799 ^(*)
9	0.747 ^(*)	9	0.847 ^(**)	9	0.798 ^(*)	9	0.838 ^(*)
10	0.852 ^(*)	10	0.864 ^(**)	10	0.841 ^(**)	10	0.775 ^(*)
11	0.827 ^(**)	11	0.837 ^(**)	11	0.823 ^(**)	11	0.755 ^(*)
12	0.777 ^(**)	12	0.739 ^(*)	12	0.881 ^(**)	12	0.866 ^(*)

(**)	0.884	13	(**)	0.813	13	(**)	0.804	13	(*)	0.703	13
(**)	0.911	14	(**)	0.856	14	(**)	0.821	14	(**)	0.843	14
(*)	0.752	15	(*)	0.744	15	(*)	0.751	15	(**)	0.861	15
(*)	0.761	16	(**)	0.884	16	(*)	0.743	16	(**)	0.937	16
(*)	0.766	17	(**)	0.861	17	(**)	0.813	17	(*)	0.762	17
(*)	0.717	18	(**)	0.841	18	(*)	0.753	18	(**)	0.805	18
(*)	0.742	19	(**)	0.922	19	(*)	0.789	19	(**)	0.916	19
(**)	0.833	20	(**)	0.864	20	(**)	0.842	20	(**)	0.842	20
(*) تعني أن معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة 0.05											
(**) تعني أن معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة 0.01											

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)، ونتائج الدراسة الاستطلاعية.

يبين الجدول (10) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي يندرج تحته موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستويي دلالة (0.05، 0.01)، وهي مقبولة إحصائياً كون قيم معاملات الارتباط أكبر من (0.70)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين بنود الاستبانة تبعاً للبعد الذي تندرج تحته.

ب- الصدق باستخدام الاتساق الداخلي بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للاستبانة:

الجدول (11) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة

معامل ارتباط بيرسون	الأبعاد	
(**)	0.898	الكشف عن التأخر الدراسي للتلاميذ
(**)	0.875	الكشف عن القلق الامتحاني للتلاميذ
(**)	0.855	الكشف عن عادات الدراسة الخاطئة للتلاميذ
(**)	0.876	الكشف عن ضعف الدافعية للتعلم عند التلاميذ

يبين الجدول (11) أن جميع الأبعاد ترتبط ارتباطاً ذو دلالة إحصائية مع الدرجة الكلية للاستبانة، وذلك عند مستوى دلالة 0.01، مما يدل على أن أبعاد الاستبانة تتمتع بدرجة صدق عالية.

4-3-1-2- ثبات الاستبانة:

بهدف التوصل إلى دلالات ثبات الاستبانة وفعاليتها فقررتها، تمّ حساب معامل ثبات الاستبانة بإتباع الطريقتين الآتيتين:

❖ الطريقة الأولى استخدام معادلة "ألفا كرونباخ (Cronbach- alpha):

تمّ حساب الاتساق الداخلي للبنود بين الأبعاد مع بعضها البعض بحسب معامل ألفا كرونباخ لقياس الثبات، والجدول رقم (12) يوضح النتائج، حيث تبين أن معاملات ألفا كرونباخ لكل

الأبعاد هي عالية ومُرضية، حيث تراوحت بين 0.85 و 0.89 مما يدل على ثبات مرتفع للاستبانة.

❖ الطريقة الثانية الثبات بإعادة الاختبار:

بعد تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية أول مرة قامت الباحثة بإجراء التطبيق على العينة نفسها بعد فترة أسبوعين، والجدول رقم (12) يوضح النتائج.

الجدول (12) قيم معامل الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ وإعادة الاختبار

معامل الثبات		عدد البنود	الأبعاد
بطريقة إعادة الاختبار	بطريقة ألفا كرونباخ		
0.854	0.866	20	الكشف عن التأخر الدراسي
0.882	0.891	20	الكشف عن القلق الامتحاني
0.844	0.854	20	الكشف عن عادات الدراسة الخاطئة
0.872	0.869	20	الكشف عن ضعف الدافعية للتلاميذ
0.871	0.884	80	الثبات الكلي

يبين الجدول (12) أنّ أداة الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية، حيث بلغ الثبات العام بطريقة ألفا كرونباخ (0.884)، وبطريقة إعادة الاختبار (0.871).

4-3-2- المقابلة:

من خلال دراسة استطلاعية أولية على (50) معلماً ومعلمة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس، تمّ من خلالها إجراء مقابلات مع المعلمين، لتحديد المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً، وبناءً على نتائج الدراسة الاستطلاعية تمّ تحديد أربعة مشكلات تعد الأكثر شيوعاً لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

4-3-3- السجل المجمع (بطاقة التلميذ المدرسية):

تمّ الرجوع إلى سجلات التلاميذ في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس للتعرف على الوضع الدراسي العام للتلاميذ والمشكلات الدراسية التي يعانون منها، وتمّ ذلك بالتعاون مع إدارة المدارس.

4-4- إجراءات الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرّف المشكلات الدراسية الشائعة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس وعلاقتها ببعض المتغيرات، ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ بناء أداة الدراسة (الاستبانة)، بعد إجراء دراسة استطلاعية أولية على (50) معلم ومعلمة تمّ من خلالها إجراء مقابلات مع المعلمين، بالإضافة إلى مراجعة بطاقة التلميذ للتعرف على وضعه العام في المدرسة.

بناءً على نتائج الدراسة الاستطلاعية تمّ تحديد أربعة مشكلات تعد الأكثر شيوعاً لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وتشمل: التأخر الدراسي، القلق الامتحاني، عادات الدراسة الخاطئة، ضعف الدافعية للتعلم. وبناءً على ذلك تمّ بناء استبانة تتضمن واقع هذه المشكلات وطرق الكشف عنها من قبل معلمي هذه المرحلة التعليمية، ومدى ارتباطها بمجموعة من المتغيرات، حيث تمّ التأكد من صدقها وثباتها، وبعد ذلك تمّ توزيع الاستبانة على (360) معلماً ومعلمة من معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس، وبالاعتماد على البرنامج الإحصائي SPSS.20 تمّ تفرغ النتائج ومعالجتها باستخدام الأدوات الإحصائية المناسبة.

4-5- صعوبات الدراسة:

واجهت الباحثة أثناء سير الدراسة صعوبات عديدة تتعلق في مجملها بالروتين والإجراءات الإدارية أثناء الرجوع إلى سجلات التلاميذ (بطاقة التلميذ المدرسية)، بالإضافة إلى عدم الجدية من قبل بعض المعلمين أثناء ملء الاستبانات، والوقت المستغرق من قبلهم لإعادة الاستبانة إلى الباحثة.

4-6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

اعتمدت الباحثة في تحليل النتائج على الحاسوب باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.20، وأهم القوانين والاختبارات المستخدمة:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية.

2- التكرارات المطلقة والنسبية (العدد والنسبة).

3- اختبار (T) ستودنت للفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين.

4- اختبار تحليل التباين الأحادي *ONE WAY ANOVA*

5- اختبار ليفين لتحديد التجانس بين العينين.

6- اختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

الفصل الخامس

عرض النتائج وتفسيرها

- 1-5- عرض نتائج الأسئلة وتفسيرها
- 1-1-5- عرض نتائج السؤال الأول وتفسيرها
- 2-1-5- عرض نتائج السؤال الثاني وتفسيرها
- 3-1-5- عرض نتائج السؤال الثالث وتفسيرها
- 4-1-5- عرض نتائج السؤال الرابع وتفسيرها
- 2-5- عرض نتائج الفرضيات ومناقشتها
- 1-2-5- عرض نتائج الفرضية الرئيسة الأولى ومناقشتها
- 2-2-5- عرض نتائج الفرضية الرئيسة الثانية ومناقشتها
- 3-2-5- عرض نتائج الفرضية الرئيسة الثالثة ومناقشتها
- 4-2-5- عرض نتائج الفرضية الرئيسة الرابعة ومناقشتها
- 5-2-5- عرض نتائج الفرضية الرئيسة الخامسة ومناقشتها
- 6-2-5- عرض نتائج الفرضية الرئيسة السادسة ومناقشتها
- 7-2-5- عرض نتائج الفرضية الرئيسة السابعة ومناقشتها
- 3-5- موجز نتائج الدراسة
- 4-5- التوصيات والمقترحات

الفصل الخامس

عرض النتائج وتفسيرها

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لإجابات أفراد العينة من المعلمين فيما يتعلق بالكشف عن المشكلات الدراسية الشائعة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس، أما معيار الحكم على متوسط الاستجابات وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي:

طول الفئة = درجة الاستجابة العليا - درجة الاستجابة الدنيا/عدد فئات الاستجابة

$$\text{طول الفئة} = 5 - 1 = 4$$

وبناءً عليه تكون فئات الدرجات وفق مقياس ليكرت على النحو الآتي:

المجال (مقياس ليكرت)	درجة الموافقة (الرأي)
1 - 1.8	لا ينطبق
1.81 - 2.60	ينطبق بدرجة ضعيفة
2.61 - 3.40	ينطبق بدرجة متوسطة
3.41 - 4.20	ينطبق بدرجة كبيرة
4.21 - 5	ينطبق بدرجة كبيرة جداً

فإذا وقعت قيمة المتوسط الحسابي ضمن المجال (1-1.8) فهي تقابل شدة الإجابة (لا ينطبق) على مقياس ليكرت، وإذا وقعت قيمة المتوسط الحسابي ضمن المجال (1.81-2.60) فهي تقابل شدة الإجابة (ينطبق بدرجة ضعيفة)، وإذا وقعت قيمة المتوسط الحسابي ضمن المجال (2.61-3.40) فهي تقابل شدة الإجابة (ينطبق بدرجة متوسطة)، وإذا وقعت قيمة المتوسط الحسابي ضمن المجال (3.41-4.20) فهي تقابل شدة الإجابة (ينطبق بدرجة كبيرة)، وإذا وقعت قيمة المتوسط الحسابي ضمن المجال (4.21-5) فهي تقابل شدة الإجابة (ينطبق بدرجة كبيرة جداً).

1-5- عرض نتائج الأسئلة وتفسيرها:

1-5-1- عرض نتائج السؤال الأول وتفسيرها:

ينص السؤال الأول على ما يلي: ما درجة شيوع مشكلة التأخر الدراسي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس من وجهة نظر المعلمين؟ للإجابة على السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية على كل بند من بنود بعد مشكلة التأخر الدراسي كما يوضح الجدول رقم (13):

الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والمتوسط المرجح

لإجابات المعلمين فيما يتعلق بدرجة شيوع مشكلة التأخر الدراسي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي

الرقم	البنود	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية %
1	نموه الجسمي دون المتوسط بصورة عامة.	360	3.1972	.85270	63.944
2	قصوره في تعلم اللغة العربية واضح.	360	3.3056	.91473	66.112
3	مدّة انتباهه قصيرة.	360	2.9917	.88468	59.834
4	ضعيف في عمليات التمييز والتحليل العقلية.	360	3.0056	.86721	60.112
5	قدرته على التعميم والتفكير دور المتوسط بكثير.	360	3.0417	.87423	60.834
6	انتقال التعليم محدود لديه.	360	2.9556	.81660	59.112
7	ضعيف ضعفاً واضحاً في تقدير نفسه ومعرفة قوته وضعفة والحكم على أعماله.	360	2.9472	.90402	58.944
8	يستطيع القيام بما يقوم به التلاميذ العاديين لكنه يكون دونهم سرعة وكفاءة.	360	3.2444	.83879	64.888
9	يعتقد بأنّ عدم قدرته على التعلم يرجع إلى عامل الحظ وليس إلى جهده الخاص.	360	3.2972	.83482	65.944
10	يندفع ويتصرف بانفعال عاطفي دون استخدام الأساليب العقلية في إصدار الأحكام.	360	3.1250	.48307	62.5
11	لديه فقدان أو ضعف ثقة بالنفس.	360	3.0972	.83382	61.944
12	لديه قدرات محدودة في توجيه الذات، و التكيف مع المواقف الجديدة أو المتغيرة.	360	3.9583	.24965	79.166
13	يتميز بالانسحاب من المواقف الاجتماعية والانتواء.	360	2.9028	.92564	58.056
14	يتميز بالكسل الذي يعود على الإضراب والانتقال.	360	3.1639	.97222	63.278
15	لديه صعوبة في تطبيق ما يتعلمه في أحد المواقف في مواقف أخرى مشابهة.	360	2.8750	.86719	57.5
16	لديه قدرة محدودة على التفكير الابتكاري والتحصيل.	360	2.9333	.87299	58.666
17	يتصف بضعف الذاكرة ومحدوديتها في تذكر الأشياء.	360	2.7583	.84110	55.166
18	عدم القدرة على التفكير المجرد أو استخدام الرموز.	360	3.2444	.78913	64.888
19	يفشل في الانتقال من فكرة إلى أخرى.	360	3.2111	.83417	64.222
20	السرعة في الوثوب إلى النتائج دور الدراسة أو التمحيص.	360	3.1611	.93917	63.222
	المتوسط المرجح (المثقل)	360	2.9858	.49395	59.716

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول رقم (13) أنّ المتوسط المرجح لمشكلة التأخر الدراسي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة طرطوس من وجهة نظر المعلمين بلغ (2.9858)، وهو يقع ضمن المجال (2.61-3.40)، ويوافق فئة ينطبق بدرجة متوسطة بناءً على معيار الحكم على متوسط الإجابات وفق مقياس ليكرت المذكور آنفاً. أما الأهمية النسبية لهذه البنود فقد حققت أدنى نسبة لها (55.166%) للبند رقم (17)، والمتضمن أنّ "التلميذ يتصف بضعف الذاكرة ومحدوديتها في تذكر الأشياء"، بينما كانت أعلى نسبة (66.112%) للبند رقم (2)، والمتضمن "قصور التلميذ واضح في تعلم اللغة". وهذا يدل على أنّ تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس يعانون من مشكلة التأخر الدراسي بدرجة متوسطة، وبأهمية نسبية بلغت (59.716%).

وتفسر الباحثة انتشار هذه المشكلة بدرجة متوسطة بسبب مجموعة من العوامل التي فرضتها الظروف الحالية تتلخص في ازدياد أعداد الطلاب ضمن الصفوف الدراسية وعدم قدرة المعلم على إعطاء العملية التعليمية ما تستحق من اهتمام، بالإضافة إلى انشغال الطلاب بهواجس وهموم حياتية ومستقبلية تعيق تحصيلهم الدراسي.

5-1-2- عرض نتائج السؤال الثاني وتفسيرها:

ينص السؤال الثاني على ما يلي: ما درجة شيع مشكلة القلق الامتحاني لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس من وجهة نظر المعلمين؟ للإجابة على السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية على كل بند من بنود بعد مشكلة القلق الامتحاني كما يوضح الجدول رقم (14):

الجدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والمتوسط المرجح لإجابات المعلمين فيما يتعلق بدرجة شيوع مشكلة القلق الامتحاني لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي

الرقم	البند	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية %
1	يشعر التلميذ بالآلام (أو مغص) في معدته أثناء الامتحان.	360	3.1250	.92229	62.5
2	تشتد حالات الصراع الشديد للتلميذ عند قرب الامتحان.	360	3.2444	.92698	64.888
3	تزداد حالة التعرق الشديد للتلميذ أثناء الامتحان.	360	3.3778	.77175	67.556
4	يشعر التلميذ بالبرودة الشديدة في جسمه أثناء الامتحان.	360	3.1083	.71920	62.166
5	تتأزر الرغبة في القياء عند التلميذ أثناء أداء الامتحان.	360	3.3000	.96108	66
6	تكثر حالات الرعشة والرجفة في يدي التلميذ خلال أدائه الامتحان.	360	3.2528	.90802	65.056
7	يشعر التلميذ بالملل والانزعاج أثناء الامتحانات.	360	3.1500	.90403	63
8	يشعر التلميذ بالغضب الشديد أثناء أدائه الامتحان.	360	3.1128	.82089	62.256
9	يفقد التلميذ السيطرة والتحكم في انفعالاته وقت الامتحان.	360	2.9278	.95311	58.556
10	تزداد حساسية التلميذ عند اقتراب موعد الامتحان.	360	2.9889	.78630	59.778
11	يشعر التلميذ بعدم الرغبة في التحدث للآخرين مع قرب موعد الامتحان.	360	3.1361	.89960	62.722
12	يشعر التلميذ بفتور في علاقاته الشخصية مع زملائه أثناء فترة الامتحان.	360	3.1056	.99580	62.112
13	يستثار التلميذ لأنفه الأسباب مع قرب الامتحان.	360	3.1694	.90211	63.388
14	تتداخل الموضوعات في ذاكرة التلميذ لحظة استلام الأسئلة الامتحانية.	360	3.1972	.98314	63.944
15	ينسى الموضوعات التي فهمها لحظة استلام الأسئلة الامتحانية.	360	3.2389	.81878	64.778
16	يرتبك حين يقترب منه المدرّس (المراقب) وقت الإجابة في الامتحان.	360	3.3194	.78215	66.388
17	يعصب عليه تذكر المادة طيلة زمن الامتحان رغم استيعابه لها.	360	2.8861	.76833	57.722
18	يكثّر من الالتفات حول نفسه دون ارادته في القاعة الامتحانية.	360	2.9167	.73036	58.334

57.778	.72664	2.8889	360	19	يتردد في تسليم الدفتر الامتحاني رغم انتهائه من الإجابة.
67.342	.73036	3.3671	360	20	يتحرى الإجابة الصحيحة بمجرد مغادرته قاعة الامتحان.
59.152	.37734	2.9576	360		المتوسط المرجح (المثقل)

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول رقم (14) أنّ المتوسط المرجح لمشكلة القلق الامتحاني لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة طرطوس من وجهة نظر المعلمين بلغ (2.9576)، وهو يقع ضمن المجال (2.61-3.40)، ويوافق فئة ينطبق بدرجة متوسطة بناءً على معيار الحكم على متوسط الإجابات وفق مقياس ليكرت المذكور آنفاً. أما الأهمية النسبية لهذه البنود فقد حققت أدنى نسبة لها (57.778%) للبند رقم (19)، والمتضمن أنّ "التلميذ يتردد في تسليم الدفتر الامتحاني رغم انتهائه من الإجابة"، بينما كانت أعلى نسبة (67.342%) للبند رقم (20)، والمتضمن أنّ التلميذ يتحرى الإجابة الصحيحة بمجرد مغادرته قاعة الامتحان". وهذا يدل على أنّ تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس يعانون من مشكلة القلق الامتحاني بدرجة متوسطة، وبأهمية نسبية بلغت (59.152%).

وتعتقد الباحثة أن انتشار هذه المشكلة بدرجة متوسطة يعود إلى عوامل أسرية في مقدمتها توقعات الأهل المرتفعة التي تثقل كاهل الطالب بأعباء نفسية تحول العامل التحفيزي إلى معوق للأداء الفكري يحول دون استثمار إمكانات الطالب الفعلية، وبعض الأخطاء في الإدارة المدرسية التي قد تصور الموقف الاختباري على أنه موقف مشكل.

5-1-3- عرض نتائج السؤال الثالث وتفسيرها:

ينص السؤال الثالث على ما يلي: ما درجة شيوع مشكلة عادات الدراسة الخاطئة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس من وجهة نظر المعلمين؟ للإجابة على السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية على كل بند من بنود بعد مشكلة عادات الدراسة الخاطئة كما يوضح الجدول رقم (15):

الجدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والمتوسط المرجح

لإجابات المعلمين فيما يتعلق بدرجة شيوع مشكلة عادات الدراسة الخاطئة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي

الرقم	البنود	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية %
1	يقوم التلميذ بمراجعة سريعة للمادة قبل دخوله إلى الامتحان.	360	3.2861	.81812	65.722
2	يفكر التلميذ في حياته العائلية أثناء المراجعة.	360	3.1306	.77044	62.612
3	لا يضع التلميذ جدول زمني منظم لما سيتم مراجعته.	360	3.0722	.74254	61.444
4	يستخدم طريقة التخمين أحياناً في الامتحان.	360	3.3333	.69619	66.666
5	يتناول التلميذ المنشطات أثناء المراجعة.	360	3.0833	.96672	61.666
6	يشعر التلميذ بالملل عند إقباله على المراجعة.	360	2.9528	.73359	59.056
7	يسهر التلميذ لساعات متأخرة من الليل قصد المراجعة.	360	3.2132	.75456	64.264
8	يبدأ التلميذ بالمواد المعتمدة على الحفظ أثناء المراجعة.	360	3.2000	.93463	64
9	يعتمد التلميذ على القراءة الصامتة أثناء المراجعة.	360	3.2833	.85933	65.666
10	يقوم التلميذ بالمراجعة المتواصلة دون أن يتخللها فترات راحة.	360	3.1806	.76275	63.612
11	لا يهتم التلميذ بالإضاءة عند المراجعة.	360	2.8111	.77055	56.222
12	يفضل التلميذ المراجعة في وضعية الاستلقاء للنوم.	360	3.1417	.79863	62.834
13	لا يجهز التلميذ المكان الذي يذاكر فيه.	360	3.1139	.67036	62.278
14	لا يستحضر التلميذ إلقاء المعلم ومعلوماته أثناء المراجعة.	360	3.1667	.25639	63.334
15	يفضل التلميذ المراجعة بجانب المسجل أو الراديو.	360	3.1444	.32913	62.888
16	يفضل التلميذ الجو الدراسي المفعم بالحركة أثناء المراجعة.	360	3.2167	.57598	64.334
17	لا يعتمد التلميذ على تكرار المعلومات أثناء المراجعة.	360	3.1667	.93523	63.334
18	يدرس التلميذ جزءاً من المادة المقررة فقط.	360	3.1389	.31954	62.778
19	يرجع التلميذ المراجعة لأيام قليلة قبل الامتحان مباشرة.	360	2.9417	.74410	58.834
20	يدرس التلميذ من أجل الامتحان فقط.	360	2.9056	.79691	58.112
	المتوسط المرجح (المثقل)	360	3.1685	.36424	63.370

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول رقم (15) أن المتوسط المرجح لمشكلة عادات الدراسة الخاطئة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة طرطوس من وجهة نظر المعلمين بلغ (3.1685)، وهو يقع ضمن المجال (2.61-3.40)، ويوافق فئة ينطبق بدرجة متوسطة بناءً على معيار الحكم على متوسط الإجابات وفق مقياس ليكرت المذكور آنفاً. أما الأهمية النسبية لهذه البنود فقد حققت أدنى نسبة لها (56.222%) للبند رقم (11)، والمتضمن أن "التلميذ لا

يهتم بالإضاءة عند المراجعة"، بينما كانت أعلى نسبة (66.666%) للبند رقم (4)، والمتضمن "أنّ التلميذ يستخدم طريقة التخمين أحياناً في الامتحان". وهذا يدل على أنّ تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس يعانون من مشكلة عادات الدراسة الخاطئة بدرجة متوسطة، وبأهمية نسبية بلغت (63.370%).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بسبب افتقار الطالب إلى مهارات الدراسة الفعالة منذ سنوات دراسته الأولى، وإعطاء المعلم الأولوية لموضوع التحصيل على حساب تعلم واكتساب العادات الدراسية السليمة.

4-1-5- عرض نتائج السؤال الرابع وتفسيرها:

ينص السؤال الرابع على ما يلي: ما درجة شيوع ضعف الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس من وجهة نظر المعلمين؟ للإجابة على السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية على كل بند من بنود بعد مشكلة ضعف الدافعية للتعلم كما يوضح الجدول رقم (16):

الجدول (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والمتوسط المرجح

لإجابات المعلمين فيما يتعلق بدرجة شيوع مشكلة ضعف الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي

الرقم	البند	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري النسبية %	الأهمية النسبية %
1	يشعر التلميذ بالسعادة عندما يكون في المدرسة.	360	2.8667	.81910	57.334
2	يفضل التلميذ القيام بالعمل الدراسي ضمن مجموعات من الزملاء على أن يقوم به منفرداً.	360	3.1500	.74126	63
3	يستمتع التلميذ بالأفكار الجديدة التي يتعلمها في المدرسة.	360	2.9139	.65481	58.278
4	لدى التلميذ نزعة إلى ترك المدرسة.	360	3.1417	.89221	62.834
5	يجب التلميذ القيام بمسؤولياته في المدرسة بغض النظر عن النتائج.	360	3.1500	.92910	63
6	يواجه التلميذ المواقف الدراسية بمسؤولية تامة.	360	3.1183	.89616	62.366
7	يصعب على التلميذ الانتباه لشرح الدرس ومتابعته.	360	3.1639	.97793	63.278
8	يتجنب التلميذ المواقف المدرسية التي تتطلب تحمل المسؤولية.	360	3.1333	1.02013	62.666
9	يشعر التلميذ بالضيق أثناء الواجبات المدرسية التي تتطلب العمل مع الزملاء في المدرسة.	360	2.8417	.72898	56.834
10	يشعر التلميذ باللامبالاة أحياناً فيما يتصل بأداء الواجبات المدرسية.	360	2.9861	.76361	59.722

59	.69839	2.9500	360	يشعر التلميذ بالرضا عندما يقوم بتطوير معلوماته ومهاراته المدرسية.	11
58.888	.60841	2.9444	360	يحرص التلميذ على التقيد بالسلوك الذي تتطلبه المدرسة.	12
64.5	.89998	3.2250	360	يحرص التلميذ على تنفيذ ما يطلب منه المعلمون والوالدين بخصوص الواجبات المدرسية.	13
62	.96513	3.1000	360	يشعر التلميذ بأنّ الالتزام بقوانين المدرسة يخلق جوّاً دراسياً مريحاً.	14
54.388	.81535	2.7194	360	يقوم التلميذ بكثير من النشاطات المدرسية والاجتماعات الطلابية.	15
58.166	.77886	2.9083	360	يصعب على التلميذ تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في المدرسة.	16
54.778	.86313	2.7389	360	لدى التلميذ رغبة قوية للاستفسار عن المواضيع في المدرسة.	17
59.912	.68487	2.9956	360	سرعان ما يشعر التلميذ بالملل عندما يقوم بواجباته المدرسية.	18
63.666	.94986	3.1833	360	يتعاون التلميذ مع زملائه في حل واجباته المدرسية بما يعود عليه بالمنفعة.	19
63.388	.94510	3.1694	360	يقوم التلميذ بتنفيذ ما يطلب منه في نطاق المدرسة.	20
56.650	.45300	2.8325	360	المتوسط المرجح (المثقل)	

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول رقم (16) أنّ المتوسط المرجح لمشكلة ضعف الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة طرطوس من وجهة نظر المعلمين بلغ (2.8325)، وهو يقع ضمن المجال (2.61-3.40)، ويوافق فئة ينطبق بدرجة متوسطة بناءً على معيار الحكم على متوسط الإجابات وفق مقياس ليكرت المذكور آنفاً. أما الأهمية النسبية لهذه للبيانات فقد حققت أدنى نسبة لها (54.388%) للبند رقم (15)، والمتضمن أنّ "التلميذ يقوم بكثير من النشاطات المدرسية والجمعيات الطلابية"، بينما كانت أعلى نسبة (64.5%) للبند رقم (13)، والمتضمن "أنّ التلميذ يحرص على تنفيذ ما يطلبه منه المعلمون والوالدين بخصوص الواجبات المدرسية". وهذا يدل على أنّ تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس يعانون من مشكلة ضعف الدافعية للتعلم بدرجة متوسطة، وبأهمية نسبية بلغت (56.650%).

وتعود هذه النتيجة برأي الباحثة إلى اعتماد المعلم الوسائل التعليمية التقليدية التي تفتقر إلى إثارة فضول المتعلمين، وعدم تقديم التغذية الراجعة في الوقت المناسب، وإرجاء المكافآت التي تلعب

دوراً مهماً في توليد الدافعية للتعلم، بالإضافة إلى انشغال الأسر ضمن الظروف المعيشية الصعبة بتأمين حاجيات الحياة الأساسية على حساب الاهتمام بالوضع التعليمي للأبناء.

يتبين من النتائج السابقة أنّ المتوسط المرجح لمشكلة التأخر الدراسي بلغ (2.9858) الذي يقابل شدة الإجابة "ينطبق بدرجة متوسطة" على مقياس ليكرت، وأنّ الأهمية النسبية لهذه المشكلة بلغت (59.716%). بينما بلغ المتوسط المرجح لمشكلة القلق الامتحاني بلغ (2.9576) الذي يقابل شدة الإجابة "ينطبق بدرجة متوسطة" على مقياس ليكرت، وأنّ الأهمية النسبية لهذه المشكلة بلغت (59.152%). وبلغ المتوسط المرجح لمشكلة عادات الدراسة الخاطئة (3.1685) الذي يقابل شدة الإجابة "ينطبق بدرجة متوسطة" على مقياس ليكرت، وأنّ الأهمية النسبية لهذه المشكلة بلغت (63.370%). بينما بلغ المتوسط المرجح لمشكلة ضعف الدافعية للتعلم (2.8325) الذي يقابل شدة الإجابة "ينطبق بدرجة متوسطة" على مقياس ليكرت، وأنّ الأهمية النسبية لهذه المشكلة بلغت (56.650%).

وبترتيب هذه المشكلات وفق أهميتها النسبية يتبين أنّ درجة شيوع المشكلات الأربعة بالترتيب:

- 1- مشكلة عادات الدراسة الخاطئة: المتوسط المرجح (3.1685)، الأهمية النسبية (63.370).
- 2- مشكلة التأخر الدراسي: المتوسط المرجح (2.9858)، الأهمية النسبية (59.716).
- 3- مشكلة القلق الامتحاني: المتوسط المرجح (2.9576)، الأهمية النسبية (59.152).
- 4- مشكلة ضعف الدافعية للتعلم: المتوسط المرجح (2.8325)، الأهمية النسبية (56.650).

ويمكن تفسير هذه النتائج بأنّ طلابنا في مراحلهم التعليمية يفتقدون مهارات الدراسة الفعّالة، حيث لا يتم إكسابهم هذه المهارات، ولا يتم الاهتمام بهذا الأمر في مناهجنا التعليمية في المراحل الدراسية المختلفة، وكذلك لا تسهم الأسرة بهذا، فهي تركز على موضوع التحصيل الدراسي المرتفع، ولا تهتم بالمهارات اللازمة، وأهمها مهارات الدراسة الفعّالة. وشيوع مشكلة عادات الدراسة الخاطئة يسهم بدوره في إبراز مشكلة التأخر الدراسي وشيوعها أيضاً. أما مشكلة القلق الامتحاني فهي أقل شيوعاً بدرجة طفيفة لأنها مشكلة ترتبط بمراحل دراسية أعلى وهي الصف التاسع، والبيكالوريا التي ترتبط بموضوع مستقبل الشاب الدراسي والمهني، تليها في درجة الشيوع مشكلة ضعف الدافعية للتعلم وهي بالترتيب النهائي لأنّ أغلب أفراد المجتمع في العصر الحالي يلحّون على تعليم أبنائهم، وبالتالي يقومون بكل ما من شأنه رفع دافعية الطالب للتعلم في المراحل الدراسية المختلفة.

2-5- عرض نتائج الفرضيات ومناقشتها:

5-2-1- عرض نتائج الفرضية الرئيسة الأولى ومناقشتها:

تنص الفرضية الرئيسة الأولى على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الجنس.

لاختبار هذه الفرضية تمّ تطبيق اختبار T. test للفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين وغير متساويتين بالحجم، وفق الآتي:

جدول (17) نتائج اختبار T. test للفرق بين متوسطات درجات معلمي

الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن المشكلات الدراسية الشائعة تبعاً لمتغير الجنس

t-test for Equality of Means			Levene's Test		الاتجاه الاستجابية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	
القرار	مستوى الدلالة	درجات الحرية	قيمة T.test	مستوى الدلالة						قيمة F
لا توجد فروق	0.211	358	1.253-	0.342	0.906	متوسطة	0.374	2.951	136	ذكر
						متوسطة	0.378	3.005	224	أنثى

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول (17) أنّ قيمة المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين الذكور بلغت (2.951)، وهي تقابل شدة الإجابة (ينطبق بدرجة متوسطة) على مقياس ليكرت، كما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لإجابات المعلمات الإناث (3.005)، وهي تقابل شدة الإجابة (ينطبق بدرجة متوسطة) على مقياس ليكرت. وبلغت قيمة مستوى الدلالة 0.342 وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدل على تساوي التباين بين المجموعتين (الذكور والإناث)، أي تجانسهما. ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروقاً بين المعلمين الذكور والإناث نلاحظ أن القيمة المحسوبة بالقيمة المطلقة $t=1.253$ وهي أصغر من القيمة الجدولية (1.96) المأخوذة من جداول توزيع Z، كما أنّ مستوى الدلالة 0.211 أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبناءً عليه نرفض الفرضية الرئيسة الأولى، ونقبل الفرضية البديلة، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha=0.05$ بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الجنس.

يتفرع عن الفرضية الرئيسة الأولى الفرضيات الفرعية الآتية:

الفرضية الفرعية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة التأخر الدراسي لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الجنس.

لاختبار هذه الفرضية تمّ تطبيق اختبار T. test للفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين وغير متساويتين بالحجم، وفق الآتي:

جدول (18) نتائج اختبار T. test للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة التأخر الدراسي تبعاً لمتغير الجنس

t-test for Equality of Means			Levene's Test		الاتجاه	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	
القرار	مستوى الدلالة	درجات الحرية	قيمة T.test	مستوى الدلالة						قيمة F
لا توجد فروق	0.110	358	1.604-	0.889	0.019	متوسطة	0.493	2.932	136	ذكر
						متوسطة	0.492	3.018	224	أنثى

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول (18) أنّ قيمة المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين الذكور بلغت (2.932)، وهي تقابل شدة الإجابة (ينطبق بدرجة متوسطة) على مقياس ليكرت، كما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لإجابات المعلمات الإناث (3.018)، وهي تقابل شدة الإجابة (ينطبق بدرجة متوسطة) على مقياس ليكرت. وبلغت قيمة مستوى الدلالة 0.889 وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدل على تساوي التباين بين المجموعتين (الذكور والإناث)، أي تجانسهما. ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروقاً بين المعلمين الذكور والإناث نلاحظ أن القيمة المحسوبة بالقيمة المطلقة $t = 1.604$ وهي أصغر من القيمة الجدولية (1.96) المأخوذة من جداول توزيع Z، كما أنّ مستوى الدلالة 0.110 أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبناءً عليه نرفض الفرضية الفرعية الأولى، ونقبل الفرضية البديلة، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة التأخر الدراسي لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الجنس.

الفرضية الفرعية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة القلق الامتحاني لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الجنس.

لاختبار هذه الفرضية تمّ تطبيق اختبار T. test للفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين وغير متساويتين بالحجم، وفق الآتي:

جدول (19) نتائج اختبار T. test للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة القلق الامتحاني تبعاً لمتغير الجنس

t-test for Equality of Means			Levene's Test		الاتجاه	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	
القرار	مستوى الدلالة	درجات الحرية	قيمة T.test	مستوى الدلالة						قيمة F
لا توجد فروق	0.323	358	0.991-	0.551	0.356	متوسطة	0.375	2.932	136	ذكر
						متوسطة	0.378	2.973	224	أنثى

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول (19) أنّ قيمة المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين الذكور بلغت (2.932)، وهي تقابل شدة الإجابة (ينطبق بدرجة متوسطة) على مقياس ليكرت، كما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لإجابات المعلمات الإناث (2.973)، وهي تقابل شدة الإجابة (ينطبق بدرجة متوسطة) على مقياس ليكرت. وبلغت قيمة مستوى الدلالة 0.551 وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدل على تساوي التباين بين المجموعتين (الذكور والإناث)، أي تجانسهما. ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروقاً بين المعلمين الذكور والإناث نلاحظ أن القيمة المحسوبة بالقيمة المطلقة $t = 0.991$ وهي أصغر من القيمة الجدولية (1.96) المأخوذة من جداول توزيع Z ، كما أنّ مستوى الدلالة 0.323 أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبناءً عليه نرفض الفرضية الفرعية الثانية، ونقبل الفرضية البديلة، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة القلق الامتحاني لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الجنس.

الفرضية الفرعية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة عادات الدراسة الخاطئة لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الجنس.

لاختبار هذه الفرضية تمّ تطبيق اختبار $T. test$ للفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين وغير متساويتين بالحجم، وفق الآتي:

جدول (20) نتائج اختبار $T. test$ للفرق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة عادات الدراسة الخاطئة تبعاً لمتغير الجنس

t-test for Equality of Means			Levene's Test		اتجاه الاستجابة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	
القرار	مستوى الدلالة	درجات الحرية	قيمة T.test	مستوى الدلالة						قيمة F
لا توجد فروق	0.763	358	0.302-	0.554	0.368	متوسطة	0.360	3.161	136	ذكر
						متوسطة	0.367	3.173	224	أنثى

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول (20) أنّ قيمة المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين الذكور بلغت (3.161)، وهي تقابل شدة الإجابة (ينطبق بدرجة متوسطة) على مقياس ليكرت، كما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لإجابات المعلمات الإناث (3.173)، وهي تقابل شدة الإجابة (ينطبق بدرجة متوسطة) على مقياس ليكرت. وبلغت قيمة مستوى الدلالة 0.554 وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدل على تساوي التباين بين المجموعتين (الذكور والإناث)، أي تجانسهما. ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروقاً بين المعلمين الذكور والإناث نلاحظ أن القيمة المحسوبة بالقيمة المطلقة $t = 0.302$ وهي أصغر من القيمة الجدولية (1.96) المأخوذة من جداول توزيع Z ، كما أنّ مستوى الدلالة 0.763 أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبناءً عليه نرفض الفرضية الفرعية

الثالثة، ونقبل الفرضية البديلة، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة عادات الدراسة الخاطئة لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الجنس.

الفرضية الفرعية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة ضعف الدافعية للتعلم لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الجنس.

لاختبار هذه الفرضية تمّ تطبيق اختبار T. test للفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين وغير متساويتين بالحجم، وفق الآتي:

جدول (21) نتائج اختبار T. test للفرق بين متوسطات درجات معلمي

الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة ضعف الدافعية للتعلم تبعاً لمتغير الجنس

t-test for Equality of Means			Levene's Test		الاتجاه	الانحراف	المتوسط	العدد	الجنس	
القرار	مستوى الدلالة	درجات الحرية	قيمة T.test	مستوى الدلالة	قيمة F	الاستجابة	المعياري	الحسابي		
لا توجد فروق	0.174	358	-1.362	0.782	0.077	متوسطة	0.452	2.790	136	ذكر
						متوسطة	0.451	2.857	224	أنثى

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول (21) أنّ قيمة المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين الذكور بلغت (2.790)، وهي تقابل شدة الإجابة (ينطبق بدرجة متوسطة) على مقياس ليكرت، كما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لإجابات المعلمات الإناث (2.857)، وهي تقابل شدة الإجابة (ينطبق بدرجة متوسطة) على مقياس ليكرت. وبلغت قيمة مستوى الدلالة 0.782 وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدل على تساوي التباين بين المجموعتين (الذكور والإناث)، أي تجانسهما. ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروقاً بين المعلمين الذكور والإناث نلاحظ أن القيمة المحسوبة بالقيمة المطلقة $t = 1.362$ وهي أصغر من القيمة الجدولية (1.96) المأخوذة من جداول توزيع Z، كما أنّ مستوى الدلالة 0.174 أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبناءً عليه نرفض الفرضية الفرعية الرابعة، ونقبل الفرضية البديلة، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة ضعف الدافعية للتعلم لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الجنس.

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق بين الجنسين في الكشف عن المشكلات الدراسية الشائعة لدى التلاميذ لكون قدرة المعلم على ملاحظة طلابه واكتشاف مشكلاتهم يعود إلى مهارات خاصة موجودة لديه ذكراً كان أم أنثى، ولا يتفاوت المعلمون إلا بقدر درجة الاهتمام بالعملية التعليمية والمزايا الشخصية والمهنية التي يتمتع بها المعلم على اختلاف جنسه.

5-2-2- عرض نتائج الفرضية الرئيسة الثانية ومناقشتها:

تنص الفرضية الرئيسة الثانية على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً لدى التلاميذ تبعاً لمتغير مكان الإقامة. لاختبار هذه الفرضية تم تطبيق اختبار T. test للفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين وغير متساويتين بالحجم، وفق الآتي:

جدول (22) نتائج اختبار T. test للفروق بين متوسطات درجات معلمي

الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن المشكلات الدراسية الشائعة تبعاً لمتغير مكان الإقامة

t-test for Equality of Means			Levene's Test		الاتجاه الاستجابة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	مكان الإقامة
القرار	مستوى الدلالة	درجات الحرية	قيمة T.test	مستوى الدلالة					
لا توجد فروق	0.868	358	0.166	0.099	2.738	متوسطة	2.990	139	مدينة
						متوسطة	2.983	221	ريف

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول (22) أن قيمة المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين المقيمين في المدينة بلغت (2.990)، وهي تقابل شدة الإجابة (ينطبق بدرجة متوسطة) على مقياس ليكرت، كما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين المقيمين في الريف (2.983)، وهي تقابل شدة الإجابة (ينطبق بدرجة متوسطة) على مقياس ليكرت. وبلغت قيمة مستوى الدلالة 0.099 وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدل على تساوي التباين بين المجموعتين (المدينة والريف)، أي تجانسهما. ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروقاً بين المعلمين المقيمين في المدينة والريف نلاحظ أن القيمة المحسوبة $t = 0.166$ وهي أصغر من القيمة الجدولية (1.96) المأخوذة من جداول توزيع Z، كما أن مستوى الدلالة 0.868 أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبناءً عليه نرفض الفرضية الرئيسة الثانية، ونقبل الفرضية البديلة، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً لدى التلاميذ تبعاً لمتغير مكان الإقامة.

يتفرع عن الفرضية الرئيسة الثانية الفرضيات الفرعية الآتية:

الفرضية الفرعية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة التأخر الدراسي لدى التلاميذ تبعاً لمتغير مكان الإقامة.

لاختبار هذه الفرضية تمّ تطبيق اختبار T. test للفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين وغير متساويتين بالحجم، وفق الآتي:

جدول (23) نتائج اختبار T. test للفرق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة التأخر الدراسي تبعاً لمتغير مكان الإقامة

t-test for Equality of Means			Levene's Test		اتجاه الاستجابة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	مكان الإقامة	
القرار	مستوى الدلالة	درجات الحرية	قيمة T.test	مستوى الدلالة						قيمة F
لا توجد فروق	0.580	358	0.554-	0.104	2.661	متوسطة	0.520	2.967	139	مدينة
						متوسطة	0.477	2.997	221	ريف

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول (23) أنّ قيمة المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين المقيمين في المدينة بلغت (2.967)، وهي تقابل شدة الإجابة (ينطبق بدرجة متوسطة) على مقياس ليكرت، كما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين المقيمين في الريف (2.997)، وهي تقابل شدة الإجابة (ينطبق بدرجة متوسطة) على مقياس ليكرت. وبلغت قيمة مستوى الدلالة 0.104 وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدل على تساوي التباين بين المجموعتين (المدينة والريف)، أي تجانسهما. ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروقاً بين المعلمين المقيمين في المدينة والريف نلاحظ أن القيمة المحسوبة بالقيمة المطلقة $t = 0.554$ وهي أصغر من القيمة الجدولية (1.96) المأخوذة من جداول توزيع Z، كما أنّ مستوى الدلالة 0.580 أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبناءً عليه نرفض الفرضية الفرعية الأولى، ونقبل الفرضية البديلة، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة التأخر الدراسي لدى التلاميذ تبعاً لمتغير مكان الإقامة.

الفرضية الفرعية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة القلق الامتحاني لدى التلاميذ تبعاً لمتغير مكان الإقامة.

لاختبار هذه الفرضية تمّ تطبيق اختبار T. test للفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين وغير متساويتين بالحجم، وفق الآتي:

جدول (24) نتائج اختبار T. test للفرق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة القلق الامتحاني تبعاً لمتغير مكان الإقامة

t-test for Equality of Means			Levene's Test		اتجاه الاستجابة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	مكان الإقامة	
القرار	مستوى الدلالة	درجات الحرية	قيمة T.test	مستوى الدلالة						قيمة F
لا توجد فروق	0.934	358	0.083	0.089	2.900	متوسطة	0.409	2.959	139	مدينة
						متوسطة	0.356	2.956	221	ريف

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول (24) أنّ قيمة المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين المقيمين في المدينة بلغت (2.959)، وهي تقابل شدة الإجابة (ينطبق بدرجة متوسطة) على مقياس ليكرت، كما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين المقيمين في الريف (2.956)، وهي تقابل شدة الإجابة (ينطبق بدرجة متوسطة) على مقياس ليكرت. وبلغت قيمة مستوى الدلالة 0.089 وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدل على تساوي التباين بين المجموعتين (المدينة والريف)، أي تجانسهما. ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروقاً بين المعلمين المقيمين في المدينة والريف نلاحظ أن القيمة المحسوبة $t = 0.083$ وهي أصغر من القيمة الجدولية (1.96) المأخوذة من جداول توزيع Z ، كما أنّ مستوى الدلالة 0.934 أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبناءً عليه نرفض الفرضية الفرعية الثانية، ونقبل الفرضية البديلة، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة الفلق الامتحاني لدى التلاميذ تبعاً لمتغير مكان الإقامة.

الفرضية الفرعية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة عادات الدراسة الخاطئة لدى التلاميذ تبعاً لمتغير مكان الإقامة. لاختبار هذه الفرضية تمّ تطبيق اختبار $T. test$ للفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين وغير متساويتين بالحجم، وفق الآتي:

جدول (25) نتائج اختبار $T. test$ للفرق بين متوسطات درجات معلمي

الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة عادات الدراسة الخاطئة تبعاً لمتغير مكان الإقامة

t-test for Equality of Means			Levene's Test		الاتجاه	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	مكان الإقامة
القرار	مستوى الدلالة	درجات الحرية	قيمة T.test	مستوى الدلالة					
لا توجد فروق	0.188	358	1.319	0.491	0.476	متوسطة	3.200	139	مدينة
						متوسطة	3.148	221	ريف

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول (25) أنّ قيمة المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين المقيمين في المدينة بلغت (3.200)، وهي تقابل شدة الإجابة (ينطبق بدرجة متوسطة) على مقياس ليكرت، كما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين المقيمين في الريف (3.148)، وهي تقابل شدة الإجابة (ينطبق بدرجة متوسطة) على مقياس ليكرت. وبلغت قيمة مستوى الدلالة 0.491 وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدل على تساوي التباين بين المجموعتين (المدينة والريف)، أي تجانسهما. ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروقاً بين المعلمين المقيمين في المدينة والريف نلاحظ أن القيمة المحسوبة $t = 1.319$ وهي أصغر من القيمة الجدولية (1.96) المأخوذة

من جداول توزيع Z ، كما أنّ مستوى الدلالة 0.188 أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبناءً عليه نرفض الفرضية الفرعية الثالثة، ونقبل الفرضية البديلة، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة عادات الدراسة الخاطئة لدى التلاميذ تبعاً لمتغير مكان الإقامة.

الفرضية الفرعية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة ضعف الدافعية للتعلم لدى التلاميذ تبعاً لمتغير مكان الإقامة.

لاختبار هذه الفرضية تمّ تطبيق اختبار T. test للفرق بين متوسطي عيّنتين مستقلتين وغير متساويتين بالحجم، وفق الآتي:

جدول (26) نتائج اختبار T. test للفرق بين متوسطات درجات معلمي

الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة ضعف الدافعية للتعلم تبعاً لمتغير مكان الإقامة

t-test for Equality of Means			Levene's Test		اتجاه	الانحراف	المتوسط	العدد	مكان
القرار	مستوى الدلالة	درجات الحرية	قيمة T.test	مستوى الدلالة	قيمة F	الاستجابة	الحسابي		الإقامة
لا توجد فروق	0.975	358	0.032	0.139	2.196	متوسطة	2.833	139	مدينة
						متوسطة	2.831	221	ريف

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول (26) أنّ قيمة المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين المقيمين في المدينة بلغت (2.833)، وهي تقابل شدة الإجابة (ينطبق بدرجة متوسطة) على مقياس ليكرت، كما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين المقيمين في الريف (2.831)، وهي تقابل شدة الإجابة (ينطبق بدرجة متوسطة) على مقياس ليكرت. وبلغت قيمة مستوى الدلالة 0.139 وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدل على تساوي التباين بين المجموعتين (المدينة والريف)، أي تجانسهما. ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروقاً بين المعلمين المقيمين في المدينة والريف نلاحظ أن القيمة المحسوبة $t = 0.032$ وهي أصغر من القيمة الجدولية (1.96) المأخوذة من جداول توزيع Z ، كما أنّ مستوى الدلالة 0.975 أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبناءً عليه نرفض الفرضية الفرعية الرابعة، ونقبل الفرضية البديلة، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة ضعف الدافعية للتعلم لدى التلاميذ تبعاً لمتغير مكان الإقامة.

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق بين المدرسين في الكشف عن المشكلات الدراسية تعود لمتغير مكان الإقامة لكون مكان الإقامة ريفاً كان أم مدينة لا يؤثر على تفاعل المدرس مع الطلاب

وتقييمه لمشكلاتهم الدراسية، لأن الخدمات المتوفرة في الريف حالياً تتيح الفرصة لأي شخص للحصول على المعلومات والثقافة التي تسهم في تطوير شخصيته بكافة أبعادها، ولم تعد هناك فروقاً ومزايا يفرضها مكان الإقامة على الأفراد باختلاف مستوياتهم العلمية.

5-2-3- عرض نتائج الفرضية الرئيسة الثالثة ومناقشتها:

تنص الفرضية الرئيسة الثالثة على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً لدى التلاميذ تبعاً لمتغير التخصص.

لاختبار هذه الفرضية تم تطبيق اختبار T. test للفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين وغير متساويتين بالحجم، وفق الآتي:

جدول (27) نتائج اختبار T. test للفرق بين متوسطات درجات معلمي

الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن المشكلات الدراسية الشائعة تبعاً لمتغير التخصص

t-test for Equality of Means			Levene's Test		الاتجاه	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	التخصص	
القرار	مستوى الدلالة	درجات الحرية	قيمة T.test	مستوى الدلالة						قيمة F
لا توجد فروق	0.777	358	0.283-	0.589	0.292	متوسطة	0.385	2.979	157	علمية
						متوسطة	0.372	2.991	203	نظرية

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول (27) أنّ قيمة المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين من التخصص كليات أو معاهد علمية بلغت (2.979)، وهي تقابل شدة الإجابة (ينطبق بدرجة متوسطة) على مقياس ليكرت، كما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين من التخصص كليات أو معاهد نظرية (2.991)، وهي تقابل شدة الإجابة (ينطبق بدرجة متوسطة) على مقياس ليكرت. وبلغت قيمة مستوى الدلالة 0.589 وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدل على تساوي التباين بين المجموعتين (علمية ونظرية)، أي تجانسهما. ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروقاً بين المعلمين من التخصص علمي ونظري نلاحظ أن القيمة المحسوبة بالقيمة المطلقة $t = 0.283$ وهي أصغر من القيمة الجدولية (1.96) المأخوذة من جداول توزيع Z، كما أنّ مستوى الدلالة 0.777 أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبناءً عليه نرفض الفرضية الرئيسة الثالثة، ونقبل الفرضية البديلة، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً لدى التلاميذ تبعاً لمتغير التخصص.

يتفرع عن هذه الفرضية الفرضيات الفرعية الآتية:

الفرضية الفرعية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة التأخر الدراسي لدى التلاميذ تبعاً لمتغير التخصص.

لاختبار هذه الفرضية تمّ تطبيق اختبار T. test للفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين وغير متساويتين بالحجم، وفق الآتي:

جدول (28) نتائج اختبار T. test للفرق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة التأخر الدراسي تبعاً لمتغير التخصص

t-test for Equality of Means			Levene's Test		الاتجاه	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	التخصص	
القرار	مستوى الدلالة	درجات الحرية	قيمة T.test	مستوى الدلالة	قيمة F	الاستجابة				
لا توجد فروق	0.442	358	0.769-	0.843	0.044	متوسطة	0.496	2.963	157	علمية
						متوسطة	0.492	3.003	203	نظرية

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول (28) أنّ قيمة المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين من التخصص كليات أو معاهد علمية بلغت (2.963)، وهي تقابل شدة الإجابة (ينطبق بدرجة متوسطة) على مقياس ليكرت، كما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين من التخصص كليات أو معاهد نظرية (3.003)، وهي تقابل شدة الإجابة (ينطبق بدرجة متوسطة) على مقياس ليكرت. وبلغت قيمة مستوى الدلالة 0.843 وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدل على تساوي التباين بين المجموعتين (علمية ونظرية)، أي تجانسهما. ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروقاً بين المعلمين من التخصص علمي ونظري نلاحظ أن القيمة المحسوبة بالقيمة المطلقة $t = 0.769$ وهي أصغر من القيمة الجدولية (1.96) المأخوذة من جداول توزيع Z، كما أنّ مستوى الدلالة 0.442 أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبناءً عليه نرفض الفرضية الفرعية الأولى، ونقبل الفرضية البديلة، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة التأخر الدراسي لدى التلاميذ تبعاً لمتغير التخصص.

الفرضية الفرعية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة القلق الامتحاني لدى التلاميذ تبعاً لمتغير التخصص.

لاختبار هذه الفرضية تمّ تطبيق اختبار T. test للفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين وغير متساويتين بالحجم، وفق الآتي:

جدول (29) نتائج اختبار T. test للفرق بين متوسطات درجات معلمي

الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة القلق الامتحاني تبعاً لمتغير التخصص

t-test for Equality of Means	Levene's Test	الاتجاه	الانحراف	المتوسط	العدد	التخصص
------------------------------	---------------	---------	----------	---------	-------	--------

القرار	مستوى الدلالة	درجات الحرية	قيمة T.test	مستوى الدلالة	قيمة F	الاستجابة	المعياري	الحسابي		
لا توجد فروق	0.684	358	0.408-	0.518	0.419	متوسطة	0.390	2.948	157	علمية
						متوسطة	0.367	2.964	203	نظرية

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول (29) أنّ قيمة المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين من التخصص كليات أو معاهد علمية بلغت (2.948)، وهي تقابل شدة الإجابة (ينطبق بدرجة متوسطة) على مقياس ليكرت، كما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين من التخصص كليات أو معاهد نظرية (2.964)، وهي تقابل شدة الإجابة (ينطبق بدرجة متوسطة) على مقياس ليكرت. وبلغت قيمة مستوى الدلالة 0.518 وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدل على تساوي التباين بين المجموعتين (علمية ونظرية)، أي تجانسهما. ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروقاً بين المعلمين من التخصص علمي ونظري نلاحظ أن القيمة المحسوبة بالقيمة المطلقة $t = 0.408$ وهي أصغر من القيمة الجدولية (1.96) المأخوذة من جداول توزيع Z، كما أنّ مستوى الدلالة 0.684 أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبناءً عليه نرفض الفرضية الفرعية الثانية، ونقبل الفرضية البديلة، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة القلق الامتحاني لدى التلاميذ تبعاً لمتغير التخصص.

الفرضية الفرعية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة عادات الدراسة الخاطئة لدى التلاميذ تبعاً لمتغير التخصص.

لاختبار هذه الفرضية تمّ تطبيق اختبار T. test للفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين وغير متساويتين بالحجم، وفق الآتي:

جدول (30) نتائج اختبار T. test للفرق بين متوسطات درجات معلمي

الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة عادات الدراسة الخاطئة تبعاً لمتغير التخصص

t-test for Equality of Means			Levene's Test			اتجاه	الانحراف	المتوسط	العدد	التخصص
القرار	مستوى الدلالة	درجات الحرية	قيمة T.test	مستوى الدلالة	قيمة F	الاستجابة	المعياري	الحسابي		
لا توجد فروق	0.570	358	0.568	0.764	0.090	متوسطة	0.365	3.180	157	علمية
						متوسطة	0.364	3.158	203	نظرية

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول (30) أنّ قيمة المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين من التخصص كليات أو معاهد علمية بلغت (3.180)، وهي تقابل شدة الإجابة (ينطبق بدرجة متوسطة) على مقياس ليكرت،

كما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين من التخصص كليات أو معاهد نظرية (3.158)، وهي تقابل شدة الإجابة (ينطبق بدرجة متوسطة) على مقياس ليكرت. وبلغت قيمة مستوى الدلالة 0.764 وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدل على تساوي التباين بين المجموعتين (علمية ونظرية)، أي تجانسهما. ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروقاً بين المعلمين من التخصص علمي ونظري نلاحظ أن القيمة المحسوبة $t = 0.568$ وهي أصغر من القيمة الجدولية (1.96) المأخوذة من جداول توزيع Z، كما أنّ مستوى الدلالة 0.570 أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبناءً عليه نرفض الفرضية الفرعية الثالثة، ونقبل الفرضية البديلة، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة عادات الدراسة الخاطئة لدى التلاميذ تبعاً لمتغير التخصص.

الفرضية الفرعية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة ضعف الدافعية للتعلم لدى التلاميذ تبعاً لمتغير التخصص.

لاختبار هذه الفرضية تمّ تطبيق اختبار T. test للفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين وغير متساويتين بالحجم، وفق الآتي:

جدول (31) نتائج اختبار T. test للفرق بين متوسطات درجات معلمي

الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة ضعف الدافعية للتعلم تبعاً لمتغير التخصص

t-test for Equality of Means			Levene's Test		الاتجاه الاستجابية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	التخصص
القرار	مستوى الدلالة	درجات الحرية	قيمة T.test	مستوى الدلالة					
لا توجد فروق	0.824	358	-0.223	0.498	متوسطة	0.462	2.826	157	علمية
					متوسطة	0.446	2.837	203	نظرية

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول (31) أنّ قيمة المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين من التخصص كليات أو معاهد علمية بلغت (2.826)، وهي تقابل شدة الإجابة (ينطبق بدرجة متوسطة) على مقياس ليكرت،

كما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين من التخصص كليات أو معاهد نظرية (2.837)، وهي تقابل شدة الإجابة (ينطبق بدرجة متوسطة) على مقياس ليكرت. وبلغت قيمة مستوى الدلالة 0.498 وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدل على تساوي التباين بين المجموعتين (علمية ونظرية)، أي تجانسهما. ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروقاً بين المعلمين من التخصص علمي ونظري نلاحظ أن القيمة المحسوبة بالقيمة المطلقة $t = 0.498$ وهي أصغر من القيمة الجدولية (1.96) المأخوذة من جداول توزيع Z ، كما أن مستوى الدلالة 0.824 أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبناءً عليه نرفض الفرضية الفرعية الرابعة، ونقبل الفرضية البديلة، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة ضعف الدافعية للتعلم لدى التلاميذ تبعاً لمتغير التخصص.

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق بين المعلمين في الكشف عن المشكلات الدراسية تعود لمتغير التخصص لكون المعارف المقدمة للمعلم في الكليات والمعاهد باختلاف تخصصاتها العلمية و الأدبية يرتبط تأثيرها في العملية التعليمية بقدرة المعلم على استخدام هذه المعارف واستثمارها بما يخدم عملية التفاعل مع الطلاب واستنباط مشكلاتهم، وليست الفروق في نوعية العلوم المعتمدة في المؤسسات التعليمية التي تعد المعلم، علمية كانت أم أدبية، هي المعيار في الحكم على جودة أداء المعلم ضمن المدرسة وتفاعله مع طلابه، واستبيان مشكلاتهم.

5-2-4- عرض نتائج الفرضية الرئيسة الرابعة ومناقشتها:

تنص الفرضية الرئيسة الرابعة على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً لدى التلاميذ تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

لاختبار هذه الفرضية تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA:

جدول (32) الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن المشكلات الدراسية الشائعة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

تحليل التباين الأحادي					
مستوى الدلالة	قيمة F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
.000	72.483	6.468	3	19.403	التباين بين المجموعات
		.089	356	31.766	التباين داخل المجموعات
			359	51.169	التباين الكلي
الإحصاءات الوصفية					
الاتحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الفئة		
.13297	2.7495	106	معهد متوسط		
.26919	2.9340	155	إجازة جامعية		

دبلوم تأهيل تربوي	92	3.2825	.44992
دراسات عليا	7	3.8286	.23416
المجموع	360	2.9861	.37754

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول رقم (32) أن قيمة مؤشر الاختبار $F = 72.483$ وهي أكبر من القيمة الجدولية (2.60) المأخوذة من جداول توزيع F عند درجتي حرية (3، 356)، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.000 أصغر من مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي فإننا نقبل الفرضية الرئيسية الرابعة، أي هناك فروقاً بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن المشكلات الدراسية الشائعة لدى التلاميذ تبعاً لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى دلالة 0.05، ولتحديد مصادر الفروق باستخدام المقارنات البعدية، تم استخدام اختبار شيفيه وفق الآتي:

جدول (33) نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين متوسطات درجات معلمي

الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن المشكلات الدراسية الشائعة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي (I)	المؤهل العلمي (J)	الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	مستوى الثقة 95%	
					أدنى قيمة	أعلى قيمة
معهد متوسط	إجازة جامعية	-.18442*	.03765	.000	-.2585-	-.1104-
	دبلوم تأهيل تربوي	-.53294*	.04256	.000	-.6167-	-.4492-
	دراسات عليا	-1.07904*	.11657	.000	-1.3083-	-.8498-
إجازة جامعية	معهد متوسط	.18442*	.03765	.000	.1104	.2585
	دبلوم تأهيل تربوي	-.34852*	.03931	.000	-.4258-	-.2712-
	دراسات عليا	-.89462*	.11542	.000	-1.1216-	-.6676-
دبلوم تأهيل تربوي	معهد متوسط	.53294*	.04256	.000	.4492	.6167
	إجازة جامعية	.34852*	.03931	.000	.2712	.4258
	دراسات عليا	-.54610*	.11712	.000	-.7764-	-.3158-
دراسات عليا	معهد متوسط	1.07904*	.11657	.000	.8498	1.3083
	إجازة جامعية	.89462*	.11542	.000	.6676	1.1216
	دبلوم تأهيل تربوي	.54610*	.11712	.000	.3158	.7764

*. The mean difference is significant at the 0.05 level

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول (33) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين فئة المؤهل العلمي (دراسات عليا)، وكل من فئات المؤهل (دبلوم تأهيل تربوي، إجازة جامعية، معهد متوسط)، وهذه الفروق لصالح فئة المؤهل العلمي (دراسات عليا). كذلك هناك فروقاً دالة إحصائياً بين فئة المؤهل العلمي (دبلوم تأهيل تربوي)، وكل من فئتي المؤهل (إجازة جامعية، معهد متوسط)، وهذه الفروق لصالح فئة المؤهل (دبلوم تأهيل تربوي)، أيضاً هناك فروقاً دالة إحصائياً بين فئة المؤهل (إجازة جامعية)، وفئة المؤهل (معهد متوسط)، وهذه الفروق لصالح فئة المؤهل (إجازة جامعية). وهذا يدل على أنه بارتفاع المؤهل العلمي لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تزداد قدرتهم على الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً لدى التلاميذ.

يتفرع عن هذه الفرضية الفرضيات الفرعية الآتية:

الفرضية الفرعية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة التأخر الدراسي لدى التلاميذ تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

لاختبار هذه الفرضية تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA: جدول (34) الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة التأخر الدراسي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

تحليل التباين الأحادي					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
التباين بين المجموعات	23.885	3	7.962	44.489	.000
التباين داخل المجموعات	63.708	356	.179		
التباين الكلي	87.593	359			
الإحصاءات الوصفية					
الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
معهد متوسط	106	2.7250	.32236		
إجازة جامعية	155	2.9226	.42675		
دبلوم تأهيل تربوي	92	3.3261	.51358		
دراسات عليا	7	3.8643	.35322		
المجموع	360	2.9858	.49395		

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول رقم (34) أن قيمة مؤشر الاختبار $F = 44.489$ وهي أكبر من القيمة الجدولية (2.60) المأخوذة من جداول توزيع F عند درجتي حرية (3، 356)، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.000 أصغر من مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي فإننا نقبل الفرضية الفرعية الأولى، أي هناك فروقاً بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة التأخر الدراسي لدى التلاميذ تبعاً لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى دلالة 0.05، ولتحديد مصادر الفروق باستخدام المقارنات البعدية، تم استخدام اختبار شيفيه وفق الآتي:

جدول (35) نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين متوسطات درجات

معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة التأخر الدراسي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي (I)	المؤهل العلمي (J)	الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	مستوى الثقة 95%	
					أعلى قيمة	أدنى قيمة
معهد متوسط	إجازة جامعية	-.19758*	.05332	.000	-.3024-	-.0927-
	دبلوم تأهيل تربوي	-.60109*	.06028	.000	-.7196-	-.4825-
	دراسات عليا	-1.13929*	.16509	.000	-1.4640-	-.8146-
إجازة جامعية	معهد متوسط	.19758*	.05332	.000	.0927	.3024
	دبلوم تأهيل تربوي	-.40351*	.05568	.000	-.5130-	-.2940-
	دراسات عليا	-.94171*	.16346	.000	-1.2632-	-.6202-
دبلوم تأهيل تربوي	معهد متوسط	.60109*	.06028	.000	.4825	.7196

	إجازة جامعية	.40351*	.05568	.000	.2940	.5130
	دراسات عليا	-.53820*	.16586	.001	-.8644-	-.2120-
دراسات عليا	معهد متوسط	1.13929*	.16509	.000	.8146	1.4640
	إجازة جامعية	.94171*	.16346	.000	.6202	1.2632
	دبلوم تأهيل تربوي	.53820*	.16586	.001	.2120	.8644

*. The mean difference is significant at the 0.05 level

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول (35) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين فئة المؤهل العلمي (دراسات عليا)، وكل من فئات المؤهل (دبلوم تأهيل تربوي، إجازة جامعية، معهد متوسط)، وهذه الفروق لصالح فئة المؤهل العلمي (دراسات عليا). كذلك هناك فروقاً دالة إحصائياً بين فئة المؤهل العلمي (دبلوم تأهيل تربوي)، وكل من فئتي المؤهل (إجازة جامعية، معهد متوسط)، وهذه الفروق لصالح فئة المؤهل (دبلوم تأهيل تربوي)، أيضاً هناك فروقاً دالة إحصائياً بين فئة المؤهل (إجازة جامعية)، وفئة المؤهل (معهد متوسط)، وهذه الفروق لصالح فئة المؤهل (إجازة جامعية). وهذا يدل على أنه بارتفاع المؤهل العلمي لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تزداد قدرتهم على الكشف عن مشكلة التأخر الدراسي لدى التلاميذ.

الفرضية الفرعية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة القلق الامتحاني لدى التلاميذ تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

لاختبار هذه الفرضية تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA:

جدول (36) الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة القلق الامتحاني تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

تحليل التباين الأحادي					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
التباين بين المجموعات	16.073	3	5.358	54.426	.000
التباين داخل المجموعات	35.044	356	.098		
التباين الكلي	51.116	359			
الإحصاءات الوصفية					
الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الاتحراف المعياري		
معهد متوسط	106	2.7486	.19216		
إجازة جامعية	155	2.9045	.30400		
دبلوم تأهيل تربوي	92	3.2288	.42866		
دراسات عليا	7	3.7357	.18867		
المجموع	360	2.9576	.37734		

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول رقم (36) أن قيمة مؤشر الاختبار $F = 54.426$ وهي أكبر من القيمة الجدولية (2.60) المأخوذة من جداول توزيع F عند درجتي حرية (3، 356)، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.000 أصغر من مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي فإننا نقبل الفرضية الفرعية الثانية، أي هناك فروقاً بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة القلق الامتحاني لدى التلاميذ تبعاً لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى دلالة 0.05، ولتحديد مصادر الفروق باستخدام المقارنات البعدية، تم استخدام اختبار شيفيه وفق الآتي:

جدول (37) نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين متوسطات درجات

معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة القلق الامتحاني تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي (I)	المؤهل العلمي (J)	الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	مستوى الثقة 95%	
					أدنى قيمة	أعلى قيمة
معهد متوسط	إجازة جامعية	-.15593*	.03954	.000	-.2337-	-.0782-
	دبلوم تأهيل تربوي	-.48022*	.04471	.000	-.5681-	-.3923-
	دراسات عليا	-.98713*	.12244	.000	-1.2279-	-.7463-
إجازة جامعية	معهد متوسط	.15593*	.03954	.000	.0782	.2337
	دبلوم تأهيل تربوي	-.32429*	.04129	.000	-.4055-	-.2431-
	دراسات عليا	-.83120*	.12123	.000	-1.0696-	-.5928-
دبلوم تأهيل تربوي	معهد متوسط	.48022*	.04471	.000	.3923	.5681
	إجازة جامعية	.32429*	.04129	.000	.2431	.4055
	دراسات عليا	-.50691*	.12301	.000	-.7488-	-.2650-
دراسات عليا	معهد متوسط	.98713*	.12244	.000	.7463	1.2279
	إجازة جامعية	.83120*	.12123	.000	.5928	1.0696
	دبلوم تأهيل تربوي	.50691*	.12301	.000	.2650	.7488

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول (37) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين فئة المؤهل العلمي (دراسات عليا)، وكل من فئات المؤهل (دبلوم تأهيل تربوي، إجازة جامعية، معهد متوسط)، وهذه الفروق لصالح فئة المؤهل العلمي (دراسات عليا). كذلك هناك فروقاً دالة إحصائياً بين فئة المؤهل العلمي (دبلوم تأهيل تربوي)، وكل من فئتي المؤهل (إجازة جامعية، معهد متوسط)، وهذه الفروق لصالح فئة المؤهل (دبلوم تأهيل تربوي)، أيضاً هناك فروقاً دالة إحصائياً بين فئة المؤهل (إجازة جامعية)، وفئة المؤهل (معهد متوسط)، وهذه الفروق لصالح فئة المؤهل (إجازة جامعية). وهذا يدل على أنه بارتفاع المؤهل العلمي لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تزداد قدرتهم على الكشف عن مشكلة القلق الامتحاني لدى التلاميذ.

الفرضية الفرعية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة عادات الدراسة الخاطئة لدى التلاميذ تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

لاختبار هذه الفرضية تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA:

جدول (38) الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة عادات الدراسة الخاطئة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

تحليل التباين الأحادي					
مستوى الدلالة	قيمة F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
.000	40.282	4.024	3	12.071	التباين بين المجموعات
		.100	356	35.559	التباين داخل المجموعات
			359	47.630	التباين الكلي
الإحصاءات الوصفية					
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الفئة		
.20164	3.0028	106	معهد متوسط		
.28886	3.1145	155	إجازة جامعية		
.44741	3.3918	92	دبلوم تأهيل تربوي		
.19303	3.9357	7	دراسات عليا		
.36424	3.1685	360	المجموع		

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول رقم (38) أن قيمة مؤشر الاختبار $F = 40.282$ وهي أكبر من القيمة الجدولية (2.60) المأخوذة من جداول توزيع F عند درجتي حرية (3، 356)، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.000 أصغر من مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي فإننا نقبل الفرضية الفرعية الثالثة، أي هناك فروقاً بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة عادات الدراسة الخاطئة لدى التلاميذ تبعاً لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى دلالة 0.05، ولتحديد مصادر الفروق باستخدام المقارنات البعدية، تم استخدام اختبار شيفيه وفق الآتي:

جدول (39) نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين متوسطات درجات معلمي

الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة عادات الدراسة الخاطئة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي (I)	المؤهل العلمي (J)	الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	مستوى الثقة 95%	
					أعلى قيمة	أدنى قيمة
معهد متوسط	إجازة جامعية	-.11169*	.03983	.005	-.1900-	-.0333-
	دبلوم تأهيل تربوي	-.38902*	.04503	.000	-.4776-	-.3005-
	دراسات عليا	-.93288*	.12334	.000	-1.1754-	-.6903-
إجازة جامعية	معهد متوسط	.11169*	.03983	.005	.0333	.1900
	دبلوم تأهيل تربوي	-.27733*	.04159	.000	-.3591-	-.1955-
	دراسات عليا	-.82120*	.12212	.000	-1.0614-	-.5810-
دبلوم تأهيل تربوي	معهد متوسط	.38902*	.04503	.000	.3005	.4776
	إجازة جامعية	.27733*	.04159	.000	.1955	.3591

	دراسات عليا	-.54387*	.12392	.000	-.7876-	-.3002-
دراسات عليا	معهد متوسط	.93288*	.12334	.000	.6903	1.1754
	إجازة جامعية	.82120*	.12212	.000	.5810	1.0614
	دبلوم تأهيل تربوي	.54387*	.12392	.000	.3002	.7876

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول (39) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين فئة المؤهل العلمي (دراسات عليا)، وكل من فئات المؤهل (دبلوم تأهيل تربوي، إجازة جامعية، معهد متوسط)، وهذه الفروق لصالح فئة المؤهل العلمي (دراسات عليا). كذلك هناك فروقاً دالة إحصائياً بين فئة المؤهل العلمي (دبلوم تأهيل تربوي)، وكل من فئتي المؤهل (إجازة جامعية، معهد متوسط)، وهذه الفروق لصالح فئة المؤهل (دبلوم تأهيل تربوي)، أيضاً هناك فروقاً دالة إحصائياً بين فئة المؤهل (إجازة جامعية)، وفئة المؤهل (معهد متوسط)، وهذه الفروق لصالح فئة المؤهل (إجازة جامعية). وهذا يدل على أنه بارتفاع المؤهل العلمي لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تزداد قدرتهم على الكشف عن مشكلة عادات الدراسة الخاطئة لدى التلاميذ.

الفرضية الفرعية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة ضعف الدافعية للتعلم لدى التلاميذ تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

لاختبار هذه الفرضية تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA:

جدول (40) الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين متوسطات درجات

معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة ضعف الدافعية للتعلم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

تحليل التباين الأحادي					
مستوى الدلالة	قيمة F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
.000	72.940	9.348	3	28.044	التباين بين المجموعات
		.128	356	45.626	التباين داخل المجموعات
			359	73.670	التباين الكلي
الإحصاءات الوصفية					
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الفئة		
.21135	2.5217	106	معهد متوسط		
.31740	2.7942	155	إجازة جامعية		
.52327	3.1832	92	دبلوم تأهيل تربوي		
.28991	3.7786	7	دراسات عليا		
.45300	2.8325	360	المجموع		

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول رقم (40) أن قيمة مؤشر الاختبار $F = 72.940$ وهي أكبر من القيمة الجدولية (2.60) المأخوذة من جداول توزيع F عند درجتي حرية (3، 356)، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.000 أصغر من مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي فإننا نقبل الفرضية الفرعية الرابعة، أي هناك فروقاً بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة

طرطوس في الكشف عن مشكلة ضعف الدفاعية للتعلم لدى التلاميذ تبعاً لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى دلالة 0.05، ولتحديد مصادر الفروق باستخدام المقارنات البعدية، تم استخدام اختبار شيفيه وفق الآتي:

جدول (41) نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين متوسطات درجات معلمي

الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة ضعف الدفاعية للتعلم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي (I)	المؤهل العلمي (J)	الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	مستوى الثقة 95%	
					أدنى قيمة	أعلى قيمة
معهد متوسط	إجازة جامعية	-.27250*	.04512	.000	-.3612-	-.1838-
	دبلوم تأهيل تربوي	-.66145*	.05101	.000	-.7618-	-.5611-
	دراسات عليا	-1.25687*	.13971	.000	-1.5316-	-.9821-
إجازة جامعية	معهد متوسط	.27250*	.04512	.000	.1838	.3612
	دبلوم تأهيل تربوي	-.38896*	.04712	.000	-.4816-	-.2963-
	دراسات عليا	-.98438*	.13833	.000	-1.2564-	-.7123-
دبلوم تأهيل تربوي	معهد متوسط	.66145*	.05101	.000	.5611	.7618
	إجازة جامعية	.38896*	.04712	.000	.2963	.4816
	دراسات عليا	-.59542*	.14036	.000	-.8715-	-.3194-
دراسات عليا	معهد متوسط	1.25687*	.13971	.000	.9821	1.5316
	إجازة جامعية	.98438*	.13833	.000	.7123	1.2564
	دبلوم تأهيل تربوي	.59542*	.14036	.000	.3194	.8715

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول (41) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين فئة المؤهل العلمي (دراسات عليا)، وكل من فئات المؤهل (دبلوم تأهيل تربوي، إجازة جامعية، معهد متوسط)، وهذه الفروق لصالح فئة المؤهل العلمي (دراسات عليا). كذلك هناك فروقاً دالة إحصائياً بين فئة المؤهل العلمي (دبلوم تأهيل تربوي)، وكل من فئتي المؤهل (إجازة جامعية، معهد متوسط)، وهذه الفروق لصالح فئة المؤهل (دبلوم تأهيل تربوي)، أيضاً هناك فروقاً دالة إحصائياً بين فئة المؤهل (إجازة جامعية)، أنه بارتفاع المؤهل العلمي لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تزداد قدرتهم على الكشف عن مشكلة ضعف الدفاعية للتعلم لدى التلاميذ.

وتفسر الباحثة ازدياد قدرة المعلم على الكشف عن المشكلات الدراسية بارتفاع مؤهله العلمي لأنه وخلال سنوات الدراسة الجامعية يتلقن المعلم من المعارف النظرية والمهارات العملية ما يكسبه القدرة والكفاءة على ممارسة العملية التعليمية بإتقان، وهذا ما ينطبق على دراسة الدبلوم والدراسات العليا التي تزود المعلم بالخبرات العملية التي تؤهله للتعامل مع الطلاب بمهنية عالية وتمكنه من تعرف مشكلاتهم والبحث عن أنجع الحلول لها.

5-2-5- عرض نتائج الفرضية الرئيسة الخامسة ومناقشتها:

تنص الفرضية الرئيسة الخامسة على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً لدى التلاميذ تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

لاختبار هذه الفرضية تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA:

جدول (42) الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين متوسطات درجات

معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن المشكلات الدراسية الشائعة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

تحليل التباين الأحادي				
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F
التباين بين المجموعات	11.264	3	3.755	33.494
التباين داخل المجموعات	39.906	356	.112	
التباين الكلي	51.169	359		
الإحصاءات الوصفية				
الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
سنوات 1-5	97	2.8213	.24395	
سنوات 6-10	133	2.9138	.25624	
سنة 11-15	81	3.0671	.42141	
أكثر من 15 سنة	49	3.3747	.48559	
المجموع	360	2.9861	.37754	

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول رقم (42) أن قيمة مؤشر الاختبار $F = 33.494$ وهي أكبر من القيمة الجدولية (2.60) المأخوذة من جداول توزيع F عند درجتي حرية (3، 356)، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.000 أصغر من مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي فإننا نقبل الفرضية الرئيسية الخامسة، أي هناك فروقاً بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن المشكلات الدراسية الشائعة لدى التلاميذ تبعاً لمتغير سنوات الخبرة عند مستوى دلالة 0.05، ولتحديد مصادر الفروق باستخدام المقارنات البعدية، تم استخدام اختبار شيفيه وفق الآتي:

جدول (43) نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين متوسطات درجات معلمي

الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة ضعف الدافعية للتعلم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة (I)	سنوات الخبرة (J)	الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	مستوى الثقة 95%	
					أعلى قيمة	أدنى قيمة
سنوات 1-5	سنوات 6-10	-.09255*	.04470	.039	-.1805-	-.0046-
	سنة 11-15	-.24587*	.05039	.000	-.3450-	-.1468-
	أكثر من 15 سنة	-.55348*	.05868	.000	-.6689-	-.4381-
سنوات 6-10	سنوات 1-5	.09255*	.04470	.039	.0046	.1805
	سنة 11-15	-.15331*	.04719	.001	-.2461-	-.0605-
	أكثر من 15 سنة	-.46093*	.05595	.000	-.5710-	-.3509-
سنة 11-15	سنوات 1-5	.24587*	.05039	.000	.1468	.3450
	سنوات 6-10	.15331*	.04719	.001	.0605	.2461
	أكثر من 15 سنة	-.30762*	.06059	.000	-.4268-	-.1884-
أكثر من 15 سنة	سنوات 1-5	.55348*	.05868	.000	.4381	.6689
	سنوات 6-10	.46093*	.05595	.000	.3509	.5710
	سنة 11-15	.30762*	.06059	.000	.1884	.4268

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول (43) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين فئة الخبرة (أكثر من 15 سنة)، وكل من فئات الخبرة (11-15 سنة، 6-10 سنوات، 1-5 سنوات)، وهذه الفروق لصالح فئة الخبرة (أكثر من 15 سنة). كذلك هناك فروقاً دالة إحصائياً بين فئة الخبرة (11-15 سنة)، وكل من فئتي الخبرة (6-10 سنوات، 1-5 سنة)، وهذه الفروق لصالح فئة الخبرة (11-15 سنة)، أيضاً هناك فروقاً دالة إحصائياً بين فئة الخبرة (6-10 سنوات)، وفئة الخبرة (1-5 سنوات)، وهذه الفروق لصالح فئة الخبرة (6-10 سنوات)، وهذا يدل على أنه بارتفاع عدد سنوات الخبرة لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تزداد قدرتهم على الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً لدى التلاميذ.

يتفرع عن الفرضية الرئيسية الخامسة الفرضيات الفرعية الآتية:

الفرضية الفرعية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة التأخر الدراسي لدى التلاميذ تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

لاختبار هذه الفرضية تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA:

جدول (44) الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة التأخر الدراسي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

تحليل التباين الأحادي					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
التباين بين المجموعات	12.286	3	4.095	19.361	.000
التباين داخل المجموعات	75.306	356	.212		
التباين الكلي	87.593	359			
الإحصاءات الوصفية					
الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
سنوات 1-5	97	2.7995	.37524		
سنوات 6-10	133	2.9252	.41339		
سنة 11-15	81	3.0654	.54427		
أكثر من 15 سنة	49	3.3878	.56886		
المجموع	360	2.9858	.49395		

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول رقم (44) أن قيمة مؤشر الاختبار $F = 19.361$ وهي أكبر من القيمة الجدولية (2.60) المأخوذة من جداول توزيع F عند درجتي حرية (3، 356)، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.000 أصغر من مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي فإننا نقبل الفرضية الفرعية الأولى، أي هناك فروقاً بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة

طرطوس في الكشف عن مشكلة التأخر الدراسي لدى التلاميذ تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ولتحديد مصادر الفروق باستخدام المقارنات البعدية، تم استخدام اختبار شيفيه وفق الآتي:

جدول. (45) نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين متوسطات درجات

معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة التأخر الدراسي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة (I)	سنوات الخبرة (J)	الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	مستوى الثقة 95%	
					أعلى قيمة	أدنى قيمة
سنوات 1-5	سنوات 6-10	-.12570*	.06141	.041	-.2465-	-.0049-
	سنة 11-15	-.26595*	.06923	.000	-.4021-	-.1298-
	أكثر من 15 سنة	-.58827*	.08061	.000	-.7468-	-.4297-
سنوات 6-10	سنوات 1-5	.12570*	.06141	.041	.0049	.2465
	سنة 11-15	-.14024*	.06482	.031	-.2677-	-.0128-
	أكثر من 15 سنة	-.46257*	.07686	.000	-.6137-	-.3114-
سنة 11-15	سنوات 1-5	.26595*	.06923	.000	.1298	.4021
	سنوات 6-10	.14024*	.06482	.031	.0128	.2677
	أكثر من 15 سنة	-.32232*	.08324	.000	-.4860-	-.1586-
أكثر من 15 سنة	سنوات 1-5	.58827*	.08061	.000	.4297	.7468
	سنوات 6-10	.46257*	.07686	.000	.3114	.6137
	سنة 11-15	.32232*	.08324	.000	.1586	.4860

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول (45) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين فئة الخبرة (أكثر من 15 سنة)، وكل من فئات الخبرة (11-15 سنة، 6-10 سنوات، 1-5 سنوات)، وهذه الفروق لصالح فئة الخبرة (أكثر من 15 سنة). كذلك هناك فروقاً دالة إحصائياً بين فئة الخبرة (11-15 سنة)، وكل من فئتي الخبرة (6-10 سنوات، 1-5 سنة)، وهذه الفروق لصالح فئة الخبرة (11-15 سنة)، أيضاً هناك فروقاً دالة إحصائياً بين فئة الخبرة (6-10 سنوات)، وفئة الخبرة (1-5 سنوات)، وهذه الفروق لصالح فئة الخبرة (6-10 سنوات). وهذا يدل على أنه بارتفاع عدد سنوات الخبرة لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تزداد قدرتهم على الكشف عن مشكلة التأخر الدراسي لدى التلاميذ.

الفرضية الفرعية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة القلق الامتحاني لدى التلاميذ تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

لاختبار هذه الفرضية تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA:

جدول. (46) الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين متوسطات

درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة القلق الامتحاني تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

تحليل التباين الأحادي					
مستوى الدلالة	قيمة F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
.000	21.197	2.582	3	7.747	التباين بين المجموعات
		.122	356	43.369	التباين داخل المجموعات

التباين الكلي	51.116	359		
الإحصاءات الوصفية				
الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
سنوات 1-5	97	2.8237	.27680	
سنوات 6-10	133	2.9008	.28808	
سنة 11-15	81	3.0117	.41835	
أكثر من 15 سنة	49	3.2878	.47997	
المجموع	360	2.9576	.37734	

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول رقم (46) أن قيمة مؤشر الاختبار $F = 21.197$ وهي أكبر من القيمة الجدولية (2.60) المأخوذة من جداول توزيع F عند درجتي حرية (3، 356)، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.000 أصغر من مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي فإننا نقبل الفرضية الفرعية الثانية، أي هناك فروقاً بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة القلق الامتحاني لدى التلاميذ تبعاً لمتغير سنوات الخبرة عند مستوى دلالة 0.05، ولتحديد مصادر الفروق باستخدام المقارنات البعدية، تم استخدام اختبار شيفيه وفق الآتي:

جدول (47) نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين متوسطات درجات

معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة القلق الامتحاني تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة (I)	سنوات الخبرة (J)	الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	مستوى الثقة 95%	
					أعلى قيمة	أدنى قيمة
سنوات 1-5	سنوات 6-10	-.07704	.04660	.099	-.1687	.0146
	سنة 11-15	-.18802*	.05253	.000	-.2913	-.0847
	أكثر من 15 سنة	-.46404*	.06117	.000	-.5843	-.3437
سنوات 6-10	سنوات 1-5	.07704	.04660	.099	-.0146	.1687
	سنة 11-15	-.11098*	.04919	.025	-.2077	-.0142
	أكثر من 15 سنة	-.38700*	.05833	.000	-.5017	-.2723
سنة 11-15	سنوات 1-5	.18802*	.05253	.000	.0847	.2913
	سنوات 6-10	.11098*	.04919	.025	.0142	.2077
	أكثر من 15 سنة	-.27603*	.06317	.000	-.4003	-.1518
أكثر من 15 سنة	سنوات 1-5	.46404*	.06117	.000	.3437	.5843
	سنوات 6-10	.38700*	.05833	.000	.2723	.5017
	سنة 11-15	.27603*	.06317	.000	.1518	.4003

*. The mean difference is significant at the 0.05 level

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول (47) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين فئة الخبرة (أكثر من 15 سنة)، وكل من فئات الخبرة (11-15 سنة، 6-10 سنوات، 1-5 سنوات)، وهذه الفروق لصالح فئة الخبرة (أكثر من 15 سنة). كذلك هناك فروقاً دالة إحصائياً بين فئة الخبرة (11-15 سنة)، وكل من فئتي الخبرة (6-10 سنوات، 1-5 سنة)، وهذه الفروق لصالح فئة الخبرة (11-15 سنة)، لكن لم نلاحظ فروقاً دالة إحصائياً بين فئة الخبرة (6-10 سنوات)، وفئة الخبرة (1-5 سنوات)، وهذا

يدل على أنه بارتفاع عدد سنوات الخبرة لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تزداد قدرتهم على الكشف عن مشكلة التأخر الدراسي لدى التلاميذ.

الفرضية الفرعية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة عادات الدراسة الخاطئة لدى التلاميذ تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

لاختبار هذه الفرضية تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA:

جدول (48) الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة عادات الدراسة الخاطئة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

تحليل التباين الأحادي					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
التباين بين المجموعات	8.527	3	2.842	25.877	.000
التباين داخل المجموعات	39.103	356	.110		
التباين الكلي	47.630	359			
الإحصاءات الوصفية					
الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
سنوات 1-5	97	3.0634	.25047		
سنوات 6-10	133	3.0782	.28593		
سنة 11-15	81	3.2296	.39479		
أكثر من 15 سنة	49	3.5204	.45230		
المجموع	360	3.1685	.36424		

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول رقم (48) أن قيمة مؤشر الاختبار $F = 25.877$ وهي أكبر من القيمة الجدولية (2.60) المأخوذة من جداول توزيع F عند درجتي حرية (3، 356)، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.000 أصغر من مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي فإننا نقبل الفرضية الفرعية الثالثة، أي هناك فروقاً بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة عادات الدراسة الخاطئة لدى التلاميذ تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

عند مستوى دلالة 0.05، ولتحديد مصادر الفروق باستخدام المقارنات البعدية، تم استخدام اختبار شيفيه وفق الآتي:

جدول (49) نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين متوسطات درجات معلمي

الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة عادات الدراسة الخاطئة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة (I)	سنوات الخبرة (J)	الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	مستوى الثقة 95%	
					أدنى قيمة	أعلى قيمة
سنوات 1-5	سنوات 6-10	-.01479-	.04425	.738	-.1018-	.0722
	سنة 11-15	-.16623*	.04988	.001	-.2643-	-.0681-
	أكثر من 15 سنة	-.45701*	.05809	.000	-.5712-	-.3428-
سنوات 6-10	سنوات 1-5	.01479	.04425	.738	-.0722-	.1018
	سنة 11-15	-.15143*	.04671	.001	-.2433-	-.0596-
	أكثر من 15 سنة	-.44221*	.05538	.000	-.5511-	-.3333-
سنة 11-15	سنوات 1-5	.16623*	.04988	.001	.0681	.2643
	سنوات 6-10	.15143*	.04671	.001	.0596	.2433
	أكثر من 15 سنة	-.29078*	.05998	.000	-.4087-	-.1728-
أكثر من 15 سنة	سنوات 1-5	.45701*	.05809	.000	.3428	.5712
	سنوات 6-10	.44221*	.05538	.000	.3333	.5511
	سنة 11-15	.29078*	.05998	.000	.1728	.4087

*. The mean difference is significant at the 0.05 level

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول (49) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين فئة الخبرة (أكثر من 15 سنة)، وكل من فئات الخبرة (11-15 سنة، 6-10 سنوات، 1-5 سنوات)، وهذه الفروق لصالح فئة الخبرة (أكثر من 15 سنة). كذلك هناك فروقاً دالة إحصائياً بين فئة الخبرة (11-15 سنة)، وكل من فئتي الخبرة (6-10 سنوات، 1-5 سنة)، وهذه الفروق لصالح فئة الخبرة (11-15 سنة)، لكن لم نلاحظ فروقاً دالة إحصائياً بين فئة الخبرة (6-10 سنوات)، وفئة الخبرة (1-5 سنوات)، وهذا يدل على أنه بارتفاع عدد سنوات الخبرة لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تزداد قدرتهم على الكشف عن مشكلة عادات الدراسة الخاطئة لدى التلاميذ.

الفرضية الفرعية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة ضعف الدافعية للتعلم لدى التلاميذ تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

لاختبار هذه الفرضية تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA:

جدول (49) الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين متوسطات درجات

معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة ضعف الدافعية للتعلم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

تحليل التباين الأحادي					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
التباين بين المجموعات	18.397	3	6.132	39.496	.000
التباين داخل المجموعات	55.273	356	.155		
التباين الكلي	73.670	359			

الإحصاءات الوصفية			
الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
سنوات 1-5	97	2.5985	.32656
سنوات 6-10	133	2.7511	.29526
سنة 11-15	81	2.9617	.49163
أكثر من 15 سنة	49	3.3031	.54375
المجموع	360	2.8325	.45300

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول رقم (50) أن قيمة مؤشر الاختبار $F = 39.496$ وهي أكبر من القيمة الجدولية (2.60) المأخوذة من جداول توزيع F عند درجتي حرية (3، 356)، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.000 أصغر من مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي فإننا نقبل الفرضية الفرعية الرابعة، أي هناك فروقاً بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة ضعف الدفاعية للتعلم لدى التلاميذ تبعاً لمتغير سنوات الخبرة عند مستوى دلالة 0.05، ولتحديد مصادر الفروق باستخدام المقارنات البعدية، تم استخدام اختبار شيفيه وفق الآتي:

جدول (51) نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين متوسطات درجات معلمي

الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة ضعف الدفاعية للتعلم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة (I)	سنوات الخبرة (J)	الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	مستوى الثقة 95%	
					أدنى قيمة	أعلى قيمة
سنوات 1-5	سنوات 6-10	-.15267*	.05261	.004	-.2561-	-.0492-
	سنة 11-15	-.36327*	.05931	.000	-.4799-	-.2466-
	أكثر من 15 سنة	-.70461*	.06906	.000	-.8404-	-.5688-
سنوات 6-10	سنوات 1-5	.15267*	.05261	.004	.0492	.2561
	سنة 11-15	-.21060*	.05554	.000	-.3198-	-.1014-
	أكثر من 15 سنة	-.55193*	.06585	.000	-.6814-	-.4224-
سنة 11-15	سنوات 1-5	.36327*	.05931	.000	.2466	.4799
	سنوات 6-10	.21060*	.05554	.000	.1014	.3198
	أكثر من 15 سنة	-.34133*	.07131	.000	-.4816-	-.2011-
أكثر من 15 سنة	سنوات 1-5	.70461*	.06906	.000	.5688	.8404
	سنوات 6-10	.55193*	.06585	.000	.4224	.6814
	سنة 11-15	.34133*	.07131	.000	.2011	.4816

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول (51) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين فئة الخبرة (أكثر من 15 سنة)، وكل من فئات الخبرة (11-15 سنة، 6-10 سنوات، 1-5 سنوات)، وهذه الفروق لصالح فئة الخبرة (أكثر من 15 سنة). كذلك هناك فروقاً دالة إحصائياً بين فئة الخبرة (11-15 سنة)، وكل من فئتي الخبرة (6-10 سنوات، 1-5 سنة)، وهذه الفروق لصالح فئة الخبرة (11-15 سنة)، أيضاً هناك فروقاً دالة إحصائياً بين فئة الخبرة (6-10 سنوات)، وفئة الخبرة (1-5 سنوات)، وهذه الفروق لصالح فئة الخبرة (6-10 سنوات)، وهذا يدل على أنه بارتفاع عدد سنوات الخبرة لدى

معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تزداد قدرتهم على الكشف عن مشكلة ضعف الدافعية للتعلم لدى التلاميذ.

وتقصر الباحثة وجود فروق بين المدرسين في الكشف عن المشكلات الدراسية تعود لسنوات الخبرة بأن ما يكتسبه المعلم من معارف ومهارات خلال سنوات تدريسه تصقل شخصيته المهنية، وتجعله أكثر احساساً بالطالب، وأكثر وعياً بمشكلاته الدراسية وحتى الشخصية، وأكثر مهارة في التعامل مع هذه المشكلات وتلافيها.

5-2-6- عرض نتائج الفرضية الرئيسة السادسة ومناقشتها:

تنص الفرضية الرئيسة الأولى على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية.

لاختبار هذه الفرضية تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA:

جدول (52) الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين متوسطات درجات

معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن المشكلات الدراسية الشائعة تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية

تحليل التباين الأحادي					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
التباين بين المجموعات	5.949	3	1.983	15.610	.000
التباين داخل المجموعات	45.221	356	.127		
التباين الكلي	51.169	359			
الإحصاءات الوصفية					
الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
عازب	167	3.1228	.45189		
متزوج	176	2.8749	.24003		
مطلق	9	2.7528	.17284		
أرمل	8	2.8438	.37826		
المجموع	360	2.9861	.37754		

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول رقم (52) أن قيمة مؤشر الاختبار $F = 15.610$ وهي أكبر من القيمة الجدولية (2.60) المأخوذة من جداول توزيع F عند درجتي حرية (3، 356)، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.000 أصغر من مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي فإننا نقبل الفرضية الرئيسة السادسة، أي هناك فروقاً بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن المشكلات الدراسية الشائعة لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية عند مستوى دلالة 0.05، ولتحديد مصادر الفروق باستخدام المقارنات البعدية، تم استخدام اختبار شيفيه وفق الآتي:

جدول (53) نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين متوسطات درجات معلمي

الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن المشكلات الدراسية الشائعة تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية (I)	الحالة الاجتماعية (J)	الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	مستوى الثقة 95%	
					أعلى قيمة	أدنى قيمة
عازب	متزوج	.24790*	.03850	.000	.1722	.3236*
	مطلق	.36998*	.12196	.003	.1301	.6098*
	أرمل	.27900*	.12899	.031	.0253	.5327*
متزوج	عازب	-.24790*	.03850	.000	-.3236-	-.1722*
	مطلق	.12208	.12180	.317	-.1175-	.3616
	أرمل	.03111	.12884	.809	-.2223-	.2845
مطلق	عازب	-.36998*	.12196	.003	-.6098-	-.1301*
	متزوج	-.12208-	.12180	.317	-.3616-	.1175
	أرمل	-.09097-	.17318	.600	-.4316-	.2496
أرمل	عازب	-.27900*	.12899	.031	-.5327-	-.0253*
	متزوج	-.03111-	.12884	.809	-.2845-	.2223
	مطلق	.09097	.17318	.600	-.2496-	.4316

*. The mean difference is significant at the 0.05 level

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول (53) أن هناك فروقاً دالة إحصائية بين فئة الحالة الاجتماعية (عازب)، وكل من فئات الحالة الاجتماعية (متزوج، مطلق، أرمل)، وهذه الفروق لصالح فئة الحالة الاجتماعية (عازب). وهذا يدل على أن معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (العازبين) أقدر على الكشف عن المشكلات الدراسية الشائعة لدى التلاميذ.

يتفرع عن الفرضية الرئيسية السادسة الفرضيات الفرعية الآتية:

الفرضية الفرعية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة التأخر الدراسي لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية.

لاختبار هذه الفرضية تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA:

جدول (54) الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين متوسطات

درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة التأخر الدراسي تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية

تحليل التباين الأحادي					
مستوى الدلالة	قيمة F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
.000	9.738	2.214	3	6.643	التباين بين المجموعات
		.227	356	80.950	التباين داخل المجموعات
			359	87.593	التباين الكلي
الإحصاءات الوصفية					
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الفئة		
.55750	3.1249	167	عازب		
.39137	2.8827	176	متزوج		
.31863	2.6444	9	مطلق		
.49839	2.7375	8	أرمل		
.49395	2.9858	360	المجموع		

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول رقم (54) أن قيمة مؤشر الاختبار $F = 9.738$ وهي أكبر من القيمة الجدولية (2.60) المأخوذة من جداول توزيع F عند درجتي حرية (3، 356)، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.000 أصغر من مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي فإننا نقبل الفرضية الفرعية الأولى، أي هناك فروقاً بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة التأخر الدراسي لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية عند مستوى دلالة 0.05، ولتحديد مصادر الفروق باستخدام المقارنات البعدية، تم استخدام اختبار شيفيه وفق الآتي:

جدول (55) نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين متوسطات درجات

معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة التأخر الدراسي تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية (I)	الحالة الاجتماعية (J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
عازب	متزوج	.24218*	.05151	.000	.1409	.3435*
	مطلق	.48041*	.16318	.003	.1595	.8013*
	أرمل	.38735*	.17258	.025	.0479	.7268*
متزوج	عازب	-.24218*	.05151	.000	-.3435-	-.1409*
	مطلق	.23823	.16296	.145	-.0823-	.5587
	أرمل	.14517	.17238	.400	-.1938-	.4842
مطلق	عازب	-.48041*	.16318	.003	-.8013-	-.1595*
	متزوج	-.23823-	.16296	.145	-.5587-	.0823
	أرمل	-.09306-	.23171	.688	-.5487-	.3626
أرمل	عازب	-.38735*	.17258	.025	-.7268-	-.0479*
	متزوج	-.14517-	.17238	.400	-.4842-	.1938
	مطلق	.09306	.23171	.688	-.3626-	.5487

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول (55) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين فئة الحالة الاجتماعية (عازب)، وكل من فئات الحالة الاجتماعية (متزوج، مطلق، أرمل)، وهذه الفروق لصالح فئة الحالة الاجتماعية (عازب). وهذا يدل على أن معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (العازبين) أقدر على الكشف عن مشكلة التأخر الدراسي لدى التلاميذ.

الفرضية الفرعية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة القلق الامتحاني لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية.

لاختبار هذه الفرضية تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA:

جدول (56) الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين متوسطات

درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة القلق الامتحاني تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية

تحليل التباين الأحادي					
مستوى الدلالة	قيمة F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
.000	10.054	1.331	3	3.993	التباين بين المجموعات
		.132	356	47.124	التباين داخل المجموعات
			359	51.116	التباين الكلي
الإحصاءات الوصفية					
الاتحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الفئة		
.44226	3.0695	167	عازب		
.27354	2.8673	176	متزوج		
.22913	2.7667	9	مطلق		
.40356	2.8250	8	أرمل		
.37734	2.9576	360	المجموع		

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول رقم (56) أن قيمة مؤشر الاختبار $F = 10.054$ وهي أكبر من القيمة الجدولية (2.60) المأخوذة من جداول توزيع F عند درجتي حرية (3، 356)، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.000 أصغر من مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي فإننا نقبل الفرضية الفرعية الثانية، أي هناك فروقاً بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة القلق الامتحاني لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية عند مستوى دلالة 0.05، ولتحديد مصادر الفروق باستخدام المقارنات البعدية، تم استخدام اختبار شيفيه وفق الآتي:

جدول (57) نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين متوسطات درجات

معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة القلق الامتحاني تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية

الحالة (I) الاجتماعية	الحالة (J) الاجتماعية	الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	مستوى الثقة 95%	
					أعلى قيمة	أدنى قيمة
عازب	متزوج	.20213*	.03930	.000	.1248	.2794*
	مطلق	.30279*	.12450	.016	.0579	.5476*
	أرمل	.24446	.13168	.064	-.0145-	.5034
متزوج	عازب	-.20213*	.03930	.000	-.2794-	-.1248*
	مطلق	.10066	.12434	.419	-.1439-	.3452
	أرمل	.04233	.13152	.748	-.2163-	.3010
مطلق	عازب	-.30279*	.12450	.016	-.5476-	-.0579*
	متزوج	-.10066-	.12434	.419	-.3452-	.1439
	أرمل	-.05833-	.17679	.742	-.4060-	.2893
أرمل	عازب	-.24446-	.13168	.064	-.5034-	.0145

	متزوج	-.04233-	.13152	.748	-.3010-	.2163
	مطلق	.05833	.17679	.742	-.2893-	.4060

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول (57) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين فئة الحالة الاجتماعية (عازب)، وكل من فئات الحالة الاجتماعية (متزوج، مطلق)، وهذه الفروق لصالح فئة الحالة الاجتماعية (عازب). وهذا يدل على أن معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (العازبين) أقدر على الكشف عن مشكلة القلق الامتحاني لدى التلاميذ.

الفرضية الفرعية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة عادات الدراسة الخاطئة لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية.

لاختبار هذه الفرضية تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA:

جدول (58) الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة عادات الدراسة الخاطئة تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية

تحليل التباين الأحادي					
مستوى الدلالة	قيمة F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
.000	11.121	1.360	3	4.081	التباين بين المجموعات
		.122	356	43.548	التباين داخل المجموعات
			359	47.630	التباين الكلي
الإحصاءات الوصفية					
الاتحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الفئة		
.43233	3.2817	167	عازب		
.25928	3.0673	176	متزوج		
.19913	3.0444	9	مطلق		
.25062	3.1688	8	أرمل		
.36424	3.1685	360	المجموع		

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول رقم (58) أن قيمة مؤشر الاختبار $F = 11.121$ وهي أكبر من القيمة الجدولية (2.60) المأخوذة من جداول توزيع F عند درجتي حرية (3، 356)، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.000 أصغر من مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي فإننا نقبل الفرضية الفرعية الثالثة، أي هناك فروقاً بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة عادات الدراسة الخاطئة لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الحالة

الاجتماعية عند مستوى دلالة 0.05، ولتحديد مصادر الفروق باستخدام المقارنات البعدية، تم استخدام اختبار شيفيه وفق الآتي:

جدول (59) نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين متوسطات درجات معلمي

الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة عادات الدراسة الخاطئة تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية (I)	الحالة الاجتماعية (J)	الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	مستوى الثقة 95%	
					أعلى قيمة	أدنى قيمة
عازب	متزوج	.21441*	.03778	.000	.1401	.2887*
	مطلق	.23729*	.11968	.048	.0019	.4727*
	أرمل	.11299	.12658	.373	-.1360-	.3619
متزوج	عازب	-.21441*	.03778	.000	-.2887-	-.1401*
	مطلق	.02289	.11953	.848	-.2122-	.2580
	أرمل	-.10142-	.12644	.423	-.3501-	.1472
مطلق	عازب	-.23729*	.11968	.048	-.4727-	-.0019*
	متزوج	-.02289-	.11953	.848	-.2580-	.2122
	أرمل	-.12431-	.16995	.465	-.4585-	.2099
أرمل	عازب	-.11299-	.12658	.373	-.3619-	.1360
	متزوج	.10142	.12644	.423	-.1472-	.3501
	مطلق	.12431	.16995	.465	-.2099-	.4585

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول (59) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين فئة الحالة الاجتماعية (عازب)، وكل من فئات الحالة الاجتماعية (متزوج، مطلق)، وهذه الفروق لصالح فئة الحالة الاجتماعية (عازب). وهذا يدل على أنّ معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (العازبين) أقدر على الكشف عن مشكلة عادات الدراسة الخاطئة لدى التلاميذ.

الفرضية الفرعية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة ضعف الدافعية للتعلم لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية.

لاختبار هذه الفرضية تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA:

جدول (60) الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة ضعف الدافعية للتعلم تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية

تحليل التباين الأحادي					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
التباين بين المجموعات	10.517	3	3.506	19.761	.000
التباين داخل المجموعات	63.153	356	.177		
التباين الكلي	73.670	359			
الإحصاءات الوصفية					
الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الاتحراف المعياري		
عازب	167	3.0150	.52137		
متزوج	176	2.6821	.30205		
مطلق	9	2.5556	.28000		

أرمل	8	2.6438	.45311
المجموع	360	2.8325	.45300

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول رقم (60) أن قيمة مؤشر الاختبار $F = 19.761$ وهي أكبر من القيمة الجدولية (2.60) المأخوذة من جداول توزيع F عند درجتي حرية (3، 356)، كما أنّ قيمة مستوى الدلالة 0.000 أصغر من مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي فإننا نقبل الفرضية الفرعية الرابعة، أي هناك فروقاً بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة ضعف الدافعية للتعلم لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية عند مستوى دلالة 0.05، ولتحديد مصادر الفروق باستخدام المقارنات البعدية، تمّ استخدام اختبار شيفيه وفق الآتي:

جدول (61) نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين متوسطات درجات معلمي

الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة ضعف الدافعية للتعلم تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية (I)	الحالة الاجتماعية (J)	الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	مستوى الثقة 95%	
					أعلى قيمة	أدنى قيمة
عازب	متزوج	.33287*	.04550	.000	.2434	.4223*
	مطلق	.45941*	.14413	.002	.1760	.7429*
	أرمل	.37122*	.15244	.015	.0714	.6710*
متزوج	عازب	-.33287*	.04550	.000	-.4223-	-.2434*
	مطلق	.12655	.14394	.380	-.1565-	.4096
	أرمل	.03835	.15226	.801	-.2611-	.3378
مطلق	عازب	-.45941*	.14413	.002	-.7429-	-.1760*
	متزوج	-.12655-	.14394	.380	-.4096-	.1565
	أرمل	-.08819-	.20466	.667	-.4907-	.3143
أرمل	عازب	-.37122*	.15244	.015	-.6710-	-.0714*
	متزوج	-.03835-	.15226	.801	-.3378-	.2611
	مطلق	.08819	.20466	.667	-.3143-	.4907

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول (61) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين فئة الحالة الاجتماعية (عازب)، وكل من فئات الحالة الاجتماعية (متزوج، مطلق، أرمل)، وهذه الفروق لصالح فئة الحالة الاجتماعية (عازب). وهذا يدل على أنّ معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (العازبين) أقدر على الكشف عن مشكلة ضعف الدافعية للتعلم لدى التلاميذ.

وتفسر الباحثة نتيجة هذه الفرضية بسبب انشغال المعلمين المتزوجين بهوموم الحياة اليومية، وتأمين احتياجات الأسرة والأبناء في ظل الظروف المعيشية والاجتماعية الحالية الصعبة، مما

يشكل معوقاً يمنع المعلم من إعطاء الطالب ما يحتاجه من جهد فكري ونفسي للكشف عن مشكلاته المتنوعة لا سيما الدراسية.

5-2-7- عرض نتائج الفرضية الرئيسة السابعة ومناقشتها:

تنص الفرضية الرئيسة السابعة على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الحالة الاقتصادية.

لاختبار هذه الفرضية تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA:

جدول (62) الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة ضعف الدافعية للتعلم تبعاً لمتغير الحالة الاقتصادية

تحليل التباين الأحادي					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
التباين بين المجموعات	4.325	2	2.162	16.479	.000
التباين داخل المجموعات	46.845	357	.131		
التباين الكلي	51.169	359			
الإحصاءات الوصفية					
الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
متدنية	165	2.8901	.30414		
متوسطة	139	3.0114	.35913		
مرتفعة	56	3.2063	.50228		
المجموع	360	2.9861	.37754		

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول رقم (62) أن قيمة مؤشر الاختبار $F = 16.479$ وهي أكبر من القيمة الجدولية (2.99) المأخوذة من جداول توزيع F عند درجتى حرية (2، 357)، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.000 أصغر من مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي فإننا نقبل الفرضية الرئيسة السابعة، أي هناك فروقاً بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن المشكلات الدراسية الشائعة لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الحالة الاقتصادية عند مستوى دلالة 0.05، ولتحديد مصادر الفروق باستخدام المقارنات البعدية، تم استخدام اختبار شيفيه وفق الآتي:

جدول (63) نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين متوسطات درجات معلمي

الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن المشكلات الدراسية الشائعة تبعاً لمتغير الحالة الاقتصادية

الحالة الاقتصادية (I)	الحالة الاقتصادية (J)	الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	مستوى الثقة 95%	
					أدنى قيمة	أعلى قيمة
متدنية	متوسطة	-.12135*	.04170	.004	-.2034-	-.12135*
	مرتفعة	-.31617*	.05602	.000	-.4263-	-.31617*
متوسطة	متدنية	.12135*	.04170	.004	.0393	.12135*
	مرتفعة	-.19483*	.05733	.001	-.3076-	-.19483*
مرتفعة	متدنية	.31617*	.05602	.000	.2060	.31617*
	متوسطة	.19483*	.05733	.001	.0821	.19483*

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول (63) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين فئة الحالة الاقتصادية (مرتفعة)، وكل من فئتي الحالة الاقتصادية (متوسطة، متدنية)، وهذه الفروق لصالح فئة الحالة الاجتماعية (مرتفعة). كذلك هناك فروقاً دالة إحصائياً بين فئة الحالة الاجتماعية (متوسطة)، والحالة الاجتماعية (متدنية)، وهذه الفروق لصالح فئة الحالة الاجتماعية (متوسطة)، وهذا يدل على أنه بارتفاع مستوى الحالة الاقتصادية لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تزداد قدرتهم على الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً لدى التلاميذ.

يتفرع عن الفرضية الرئيسية السابعة الفرضيات الفرعية الآتية:

الفرضية الفرعية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة التأخر الدراسي لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الحالة الاقتصادية.

لاختبار هذه الفرضية تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA:

جدول (64) الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين متوسطات

درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة التأخر الدراسي تبعاً لمتغير الحالة الاقتصادية

تحليل التباين الأحادي					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
التباين بين المجموعات	4.693	2	2.347	10.105	.000
التباين داخل المجموعات	82.900	357	.232		
التباين الكلي	87.593	359			
الإحصاءات الوصفية					
الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
متدنية	165	2.8848	.43597		
متوسطة	139	3.0140	.48147		
مرتفعة	56	3.2134	.59905		
المجموع	360	2.9858	.49395		

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول رقم (64) أن قيمة مؤشر الاختبار $F = 19.361$ وهي أكبر من القيمة الجدولية (2.60) المأخوذة من جداول توزيع F عند درجتي حرية (3، 356)، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.000 أصغر من مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي فإننا نقبل الفرضية الفرعية الأولى، أي هناك فروقاً بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة التأخر الدراسي لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الحالة الاقتصادية عند مستوى دلالة 0.05، ولتحديد مصادر الفروق باستخدام المقارنات البعدية، تم استخدام اختبار شيفيه وفق الآتي:

جدول (65) نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين متوسطات درجات

معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة التأخر الدراسي تبعاً لمتغير الحالة الاقتصادية

الحالة الاقتصادية (I)	الحالة الاقتصادية (J)	الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	مستوى الثقة 95%	
					أعلى قيمة	أدنى قيمة
متدنية	متوسطة	-.12918*	.05548	.020	-.2383-	-.0201*
	مرتفعة	-.32854*	.07453	.000	-.4751-	-.1820*
متوسطة	متدنية	.12918*	.05548	.020	.0201	.2383*
	مرتفعة	-.19936*	.07627	.009	-.3494-	-.0494*
مرتفعة	متدنية	.32854*	.07453	.000	.1820	.4751*
	متوسطة	.19936*	.07627	.009	.0494	.3494*

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول (65) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين فئة الحالة الاقتصادية (مرتفعة)، وكل من فئتي الحالة الاقتصادية (متوسطة، متدنية)، وهذه الفروق لصالح فئة الحالة الاجتماعية (مرتفعة). كذلك هناك فروقاً دالة إحصائياً بين فئة الحالة الاجتماعية (متوسطة)، والحالة الاجتماعية (متدنية)، وهذه الفروق لصالح فئة الحالة الاجتماعية (متوسطة)، وهذا يدل على أنه بارتفاع مستوى الحالة الاقتصادية لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تزداد قدرتهم على الكشف عن مشكلة التأخر الدراسي لدى التلاميذ.

الفرضية الفرعية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة القلق الامتحاني لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الحالة الاقتصادية.

لاختبار هذه الفرضية تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA:

جدول (66) الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين متوسطات

درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة القلق الامتحاني تبعاً لمتغير الحالة الاقتصادية

تحليل التباين الأحادي					
مستوى الدلالة	قيمة F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
.000	10.720	1.448	2	2.896	التباين بين المجموعات
		.135	357	48.221	التباين داخل المجموعات
			359	51.116	التباين الكلي
الإحصاءات الوصفية					

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الفئة
.31765	2.8742	165	متدنية
.37015	2.9881	139	متوسطة
.48175	3.1277	56	مرتفعة
.37734	2.9576	360	المجموع

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول رقم (66) أن قيمة مؤشر الاختبار $F = 10.720$ وهي أكبر من القيمة الجدولية (2.99) المأخوذة من جداول توزيع F عند درجتي حرية (2، 357)، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.000 أصغر من مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي فإننا نقبل الفرضية الفرعية الثانية، أي هناك فروقاً بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة القلق الامتحاني لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الحالة الاقتصادية عند مستوى دلالة 0.05، ولتحديد مصادر الفروق باستخدام المقارنات البعدية، تم استخدام اختبار شيفيه وفق الآتي:

جدول (67) نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين متوسطات درجات

معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة القلق الامتحاني تبعاً لمتغير الحالة الاقتصادية

الحالة الاقتصادية (I)	الحالة الاقتصادية (J)	الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	مستوى الثقة 95%	
					أعلى قيمة	أدنى قيمة
متدنية	متوسطة	-.11389*	.04231	.007	-.1971-	-.0307*
	مرتفعة	-.25344*	.05684	.000	-.3652-	-.1417*
متوسطة	متدنية	.11389*	.04231	.007	.0307	.1971*
	مرتفعة	-.13955*	.05817	.017	-.2539-	-.0252*
مرتفعة	متدنية	.25344*	.05684	.000	.1417	.3652*
	متوسطة	.13955*	.05817	.017	.0252	.2539*

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول (67) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين فئة الحالة الاقتصادية (مرتفعة)، وكل من فئتي الحالة الاقتصادية (متوسطة، متدنية)، وهذه الفروق لصالح فئة الحالة الاقتصادية (مرتفعة). كذلك هناك فروقاً دالة إحصائياً بين فئة الحالة الاقتصادية (متوسطة)، والحالة الاقتصادية (متدنية)، وهذه الفروق لصالح فئة الحالة الاقتصادية (متوسطة)، وهذا يدل على أنه بارتفاع مستوى الحالة الاقتصادية لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تزداد قدرتهم على الكشف عن مشكلة القلق الامتحاني لدى التلاميذ.

الفرضية الفرعية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة القلق الامتحاني لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الحالة الاقتصادية.

لاختبار هذه الفرضية تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA:

جدول (68) الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين متوسطات

درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة القلق الامتحاني تبعاً لمتغير الحالة الاقتصادية

تحليل التباين الأحادي					
مستوى الدلالة	قيمة F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
.000	12.754	1.588	2	3.176	التباين بين المجموعات
		.125	357	44.453	التباين داخل المجموعات
			359	47.630	التباين الكلي
الإحصاءات الوصفية					
الاتحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الفئة		
.30346	3.0985	165	متدنية		
.35556	3.1687	139	متوسطة		
.46525	3.3741	56	مرتفعة		
.36424	3.1685	360	المجموع		

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول رقم (68) أن قيمة مؤشر الاختبار $F = 12.754$ وهي أكبر من القيمة الجدولية (2.99) المأخوذة من جداول توزيع F عند درجتي حرية (2، 357)، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.000 أصغر من مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي فإننا نقبل الفرضية الفرعية الثالثة، أي هناك فروقاً بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة عادات الدراسة الخاطئة لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الحالة الاقتصادية عند مستوى دلالة 0.05، ولتحديد مصادر الفروق باستخدام المقارنات البعدية، تم استخدام اختبار شيفيه وفق الآتي:

جدول (69) نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين متوسطات درجات معلمي

الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة عادات الدراسة الخاطئة تبعاً لمتغير الحالة الاقتصادية

الحالة الاقتصادية (I)	الحالة الاقتصادية (J)	الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	مستوى الثقة 95%	
					أعلى قيمة	أدنى قيمة
متدنية	متوسطة	-.07022	.04063	.085	-.1501	.0097
	مرتفعة	-.27562*	.05457	.000	-.3829	-.1683*
متوسطة	متدنية	.07022	.04063	.085	-.0097	.1501
	مرتفعة	-.20540*	.05585	.000	-.3152	-.0956*
مرتفعة	متدنية	.27562*	.05457	.000	.1683	.3829*
	متوسطة	.20540*	.05585	.000	.0956	.3152*

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول (69) أن هناك فروقاً دالة إحصائية بين فئة الحالة الاقتصادية (مرتفعة)، وكل من فئتي الحالة الاقتصادية (متوسطة، متدنية)، وهذه الفروق لصالح فئة الحالة الاقتصادية

(مرتفعة). وهذا يدل على أنه بارتفاع مستوى الحالة الاقتصادية لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تزداد قدرتهم على الكشف عن مشكلة عادات الدراسة الخاطئة لدى التلاميذ. الفرضية الفرعية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة ضعف الدافعية للتعلم لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الحالة الاقتصادية.

لاختبار هذه الفرضية تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA:

جدول (70) الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة ضعف الدافعية للتعلم تبعاً لمتغير الحالة الاقتصادية

تحليل التباين الأحادي					
مستوى الدلالة	قيمة F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
.000	19.736	3.667	2	7.335	التباين بين المجموعات
		.186	357	66.335	التباين داخل المجموعات
			359	73.670	التباين الكلي
الإحصاءات الوصفية					
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الفئة		
.38291	2.7027	165	متدنية		
.41639	2.8748	139	متوسطة		
.57780	3.1098	56	مرتفعة		
.45300	2.8325	360	المجموع		

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول رقم (70) أن قيمة مؤشر الاختبار $F = 19.736$ وهي أكبر من القيمة الجدولية (2.99) المأخوذة من جداول توزيع F عند درجتي حرية (2، 357)، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.000 أصغر من مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي فإننا نقبل الفرضية الفرعية الرابعة، أي هناك فروقاً بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن مشكلة ضعف الدافعية للتعلم لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الحالة الاقتصادية عند مستوى دلالة 0.05، ولتحديد مصادر الفروق باستخدام المقارنات البعدية، تم استخدام اختبار شيفيه وفق الآتي:

جدول (71) نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين متوسطات درجات معلمي

الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الكشف عن مشكلة ضعف الدافعية للتعلم تبعاً لمتغير الحالة الاقتصادية

الحالة الاقتصادية (I)	الحالة الاقتصادية (J)	الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	مستوى الثقة 95%	
					أعلى قيمة	أدنى قيمة
متدنية	متوسطة	-.17209*	.04963	.001	-.2697-	-.0745*
	مرتفعة	-.40709*	.06667	.000	-.5382-	-.2760*
متوسطة	متدنية	.17209*	.04963	.001	.0745	.2697*
	مرتفعة	-.23500*	.06823	.001	-.3692-	-.1008*
مرتفعة	متدنية	.40709*	.06667	.000	.2760	.5382*
	متوسطة	.23500*	.06823	.001	.1008	.3692*

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

يبين الجدول (71) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين فئة الحالة الاقتصادية (مرتفعة)، وكل من فئتي الحالة الاقتصادية (متوسطة، متدنية)، وهذه الفروق لصالح فئة الحالة الاقتصادية (مرتفعة). كذلك هناك فروقاً دالة إحصائياً بين فئة الحالة الاقتصادية (متوسطة)، والحالة الاقتصادية (متدنية)، وهذه الفروق لصالح فئة الحالة الاقتصادية (متوسطة)، وهذا يدل على أنه بارتفاع مستوى الحالة الاقتصادية لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تزداد قدرتهم على الكشف عن مشكلة ضعف الدافعية للتعلم لدى التلاميذ.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة لكون المعلمين ذوي المستوى الاقتصادي المنخفض يمضون معظم الوقت في القيام بالأعمال التي تحسن وضعهم المعيشي، أو في التفكير والانشغال بكيفية تأمين احتياجاتهم بما يتناسب مع دخلهم البسيط وهذا ينعكس سلباً على أدائهم في المدرسة وتفاعلهم مع طلابهم، أما المعلمين من مستويات اقتصادية جيدة فهم بعيدون عن هذه الانشغالات وبالتالي أكثر قرباً من الطلاب وتفرغاً لهم وتحسناً لمشكلاتهم.

3-5- موجز نتائج الدراسة:

1- إن أكثر المشكلات الدراسية الشائعة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس من وجهة نظر المعلمين هي بالترتيب: عادات الدراسة الخاطئة، التأخر الدراسي، القلق الامتحاني، ضعف الدافعية للتعلم.

2- يعاني تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس من مشكلة التأخر الدراسي بدرجة متوسطة، وبأهمية نسبية بلغت (59.716%)، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لجميع بنود مشكلة التأخر الدراسي (2.9858)، وحصلت العبارة "يتصف التلميذ بضعف الذاكرة ومحدوديتها في تعلم الأشياء" على أدنى نسبة، بينما حصلت العبارة "قصور التلميذ واضح في تعلم اللغة" على أعلى نسبة.

3- يعاني تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس من مشكلة القلق الامتحاني بدرجة متوسطة، وبأهمية نسبية بلغت (59.152%)، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لجميع بنود مشكلة القلق الامتحاني (2.9576)، وحصلت العبارة "يتردد التلميذ في تسليم الدفتر الامتحاني رغم انتهائه من الإجابة" على أدنى نسبة، بينما حصلت العبارة "يتحرى التلميذ الإجابة الصحيحة بمجرد مغادرته قاعة الامتحان" على أعلى نسبة.

4- يعاني تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس من مشكلة عادات الدراسة الخاطئة بدرجة متوسطة، وبأهمية نسبية بلغت (63.370%)، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لجميع بنود عادات الدراسة الخاطئة (3.1685)، وحصلت العبارة " لا يتردد التلميذ بالإضاءة عند المراجعة" على أدنى نسبة، بينما حصلت العبارة "يستخدم التلميذ طريقة التخمين أحياناً في الامتحان" على أعلى نسبة.

5- يعاني تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس من مشكلة ضعف الدافعية للتعلم بدرجة متوسطة، وبأهمية نسبية بلغت (56.650%)، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لجميع بنود مشكلة ضعف الدافعية للتعلم (2.83252)، وحصلت العبارة "يقوم التلميذ بكثير من النشاطات المدرسية والجمعيات الطلابية" على أدنى نسبة، بينما حصلت العبارة "يحرص التلميذ على تنفيذ ما يطلبه منه المعلمون والوالدان بخصوص الواجبات المدرسية" على أعلى نسبة.

6- أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً (التأخر الدراسي، القلق الامتحاني، عادات الدراسة الخاطئة، ضعف الدافعية للتعلم) لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، وهذا يدل على أنّ المعلمين لا يختلفون باختلاف جنسهم في الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً لدى التلاميذ.

7- أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً (التأخر الدراسي، القلق الامتحاني، عادات الدراسة الخاطئة، ضعف الدافعية للتعلم) لدى التلاميذ تبعاً لمتغير مكان الإقامة، وهذا يدل على أنّ المعلمين لا يختلفون باختلاف مكان إقامتهم (مدينة، ريف) في الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً لدى التلاميذ.

8- أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً (التأخر الدراسي، القلق الامتحاني، عادات الدراسة الخاطئة، ضعف الدافعية للتعلم) لدى التلاميذ تبعاً لمتغير التخصص، وهذا يدل على أنّ المعلمين لا يختلفون باختلاف تخصصاتهم (علمي، نظري) في الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً لدى التلاميذ.

9- أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً (التأخر الدراسي، القلق الامتحاني، عادات الدراسة الخاطئة، ضعف الدافعية للتعلم) لدى التلاميذ تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وهذه الفروق بين فئة المؤهل العلمي (دراسات عليا)، وكل من فئات المؤهل (دبلوم تأهيل تربوي، إجازة جامعية، معهد متوسط)، لصالح فئة المؤهل العلمي (دراسات عليا). وبين فئة المؤهل العلمي (دبلوم تأهيل تربوي)، وكل من فئتي المؤهل (إجازة جامعية، معهد متوسط)، لصالح فئة المؤهل (دبلوم تأهيل تربوي)، وبين فئة المؤهل (إجازة جامعية)، وفئة المؤهل (معهد متوسط)، لصالح فئة المؤهل (إجازة جامعية). وهذا يدل على أنه بارتفاع المؤهل العلمي لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تزداد قدرتهم على الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً لدى التلاميذ.

10- أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً (التأخر الدراسي، القلق الامتحاني، عادات الدراسة الخاطئة، ضعف الدافعية للتعلم) لدى التلاميذ تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وهذه الفروق بين فئة الخبرة (أكثر من 15 سنة)، وكل من فئات الخبرة (11-15 سنة، 6-10 سنوات، 1-5 سنوات)، لصالح فئة الخبرة (أكثر من 15 سنة). وبين فئة الخبرة (11-15 سنة)، وكل من فئتي الخبرة (6-10 سنوات، 1-5 سنة)، لصالح فئة الخبرة (11-15 سنة)، وبين فئة الخبرة (6-10 سنوات)، وفئة الخبرة (1-5 سنوات)، لصالح فئة الخبرة (6-10 سنوات)، وهذا يدل على أنه بارتفاع عدد سنوات الخبرة لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تزداد قدرتهم على الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً لدى التلاميذ.

11- أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً (التأخر الدراسي، القلق الامتحاني، عادات الدراسة الخاطئة، ضعف الدافعية للتعلم) لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية، وهذه الفروق بين فئة الحالة الاجتماعية (عازب)، وكل من فئات الحالة الاجتماعية (متزوج، مطلق، أرمل)، لصالح فئة الحالة الاجتماعية (عازب). وهذا يدل على أنّ معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (العازبين) أفدر على الكشف عن المشكلات الدراسية الشائعة لدى التلاميذ، وذلك لكونهم أكثر يقظة من باقي الفئات نتيجة عدم انشغالهم بهوم الحياة والأسرة ومشاكلها.

12- أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن

المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً (التأخر الدراسي، القلق الامتحاني، عادات الدراسة الخاطئة، ضعف الدافعية للتعلم) لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الحالة الاقتصادية، وهذه الفروق بين فئة الحالة الاقتصادية (مرتفعة)، وكل من فئتي الحالة الاقتصادية (متوسطة، متدنية)، لصالح فئة الحالة الاقتصادية (مرتفعة). وبين فئة الحالة الاقتصادية (متوسطة)، والحالة الاقتصادية (متدنية)، لصالح فئة الحالة الاقتصادية (متوسطة)، وهذا يدل على أنه بارتفاع مستوى الحالة الاقتصادية لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تزداد قدرتهم على الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً لدى التلاميذ.

4-5- التوصيات والمقترحات:

- 1- التأكيد على أهمية العلاقة بين المعلم و المرشد النفسي والاجتماعي في المدرسة وكذلك أولياء أمور الطلاب، وعقد اجتماعات مستمرة معهم بغرض تنسيق الجهود التي تؤول إلى الفهم الصحيح للمشكلات التي قد توجد لدى التلميذ، والعمل على تحديدها بدقة.
- 2- ضرورة الاستمرار في تأهيل المعلمين والعمل على تدريبهم من خلال التعليم المستمر سواء في الكليات ذات الصلة أو معاهد التدريب، وتحفيزهم على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة التي تتناسب مع المادة العلمية، والأنشطة التي تتضمن شيئاً من المحفزات التعليمية.
- 3- العمل على إعداد برامج إرشادية ودورات تدريبية تنموية لتعديل العادات الدراسية الخاطئة لدى الطلاب وتنمية مهارات الدراسة الفعّالة في جميع المراحل التعليمية.
- 4- إجراء بحوث تتعلق بمعالجة المشكلات الأكثر شيوعاً لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي .
- 5- إجراء دراسات مماثلة على مراحل تعليمية أخرى وفي محافظات أخرى للوقوف على أهم المشكلات الدراسية التي يعانيها التلاميذ لوضع الحلول والبرامج العلاجية المناسبة للتخفيف من حدتها.

الملخص باللغة العربية

تناولت الدراسة المشكلات الدراسية الشائعة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي وعلاقتها ببعض المتغيرات.

مشكلة الدراسة:

أحست الباحثة بالمشكلة من خلال عملها كمرشدة نفسية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لكثرة شكاوى المعلمين والإدارة من طلاب هذه المرحلة لصعوبة توصيل المعلومة لدى الطلبة وزيادة مشكلاتهم سواءً السلوكية منها أو الدراسية. ومن خلال قيام الباحثة بدراسة استطلاعية أولية على (50) معلم ومعلمة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس، تم من خلالها إجراء مقابلات مع المعلمين، لتحديد المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً، تبين أن هناك أربعة مشكلات تعد الأكثر شيوعاً لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي هي: التأخر الدراسي، القلق الامتحاني، عادات الدراسة الخاطئة، وضعف الدافعية للتعلم.

وتلخصت مشكلة الدراسة بالتساؤل الآتي:

ماهي المشكلات الدراسية الشائعة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس من وجهة نظر معلمي تلك المرحلة؟ وما تأثير متغيرات مثل: جنس المعلم، مكان إقامته، تخصصه، عمره، مؤهله العلمي، سنوات الخبرة في عمله، حالته الاجتماعية والاقتصادية، في الكشف عن هذه المشكلات وتحديدتها؟

○ أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى ما يلي:

- 1- تحديد المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس.
- 2- تعرّف درجة شيوع المشكلات الدراسية الشائعة، والأهمية النسبية لكل منها لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس من وجهة نظر معلمي هذه المرحلة.
- 3- دراسة الفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً لدى التلاميذ تبعاً لمتغيرات (الجنس،

مكان الإقامة، التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية، الحالة الاقتصادية).

فرضيات الدراسة:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الجنس.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً لدى التلاميذ تبعاً لمتغير مكان الإقامة.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً لدى التلاميذ تبعاً لمتغير التخصص.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً لدى التلاميذ تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً لدى التلاميذ تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية.

7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الحالة الاقتصادية.

○ منهج وأدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، للحصول على المعلومات، والآراء المتعلقة بالمشكلات الدراسية، وشملت أدوات الدراسة:

1- استبانة لرصد آراء معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة طرطوس حول المشكلات الدراسية التي يعانيها التلاميذ، واقتراحاتهم اللازمة للحل والتخفيف منها.

2- بطاقة الطالب المُعتمدة في وزارة التربية والمُعمنة على مدارس الجمهوريّة العربيّة السوريّة.

○ مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس، والبالغ عددهم (5791) معلماً ومعلمة، موزعين حسب المناطق التعليمية في المحافظة، وفق الآتي: مدينة طرطوس (2593) معلماً ومعلمة، منطقة الدريكيش (449) معلماً ومعلمة، منطقة الشيخ بدر (515) معلماً ومعلمة، مدينة بانياس (843) معلماً ومعلمة، منطقة صافيتا (1052) معلماً ومعلمة، منطقة القدموس (339) معلماً ومعلمة. وقد تمّ تحديد عينة الدراسة بالاعتماد على قانون العينة الإحصائي، حيث بلغ حجم العينة (360) معلماً ومعلمة، وتمّ توزيعهم على المناطق التعليمية باستخدام التوزيع المتناسب، وذلك وفق الآتي: مدينة طرطوس (161) معلماً ومعلمة، منطقة الدريكيش (28) معلماً ومعلمة، منطقة الشيخ بدر (32) معلماً ومعلمة، مدينة بانياس (53) معلماً ومعلمة، منطقة صافيتا (65) معلماً ومعلمة، منطقة القدموس (21) معلماً ومعلمة، وبالاعتماد على المعاينة العشوائية البسيطة تمت عملية السحب من كل منطقة تعليمية، والتي تمثل طبقة من طبقات المجتمع.

○ الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

اعتمدت الباحثة في تحليل النتائج على الحاسوب على استخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.20، وأهم القوانين والاختبارات المستخدمة:

- 1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية.
- 2- التكرارات المطلقة والنسبية (العدد والنسبة).
- 3- اختبار (T) ستودنت للفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين.
- 4- اختبار تحليل التباين الأحادي *ONE WAY ANOVA*
- 5- اختبار ليفين لتحديد التجانس بين العينين.
- 6- اختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

○ نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- إنّ أكثر المشكلات الدراسية الشائعة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس من وجهة نظر المعلمين هي بالترتيب: عادات الدراسة الخاطئة، التأخر الدراسي، القلق الامتحاني، ضعف الدافعية للتعلم.

2- يعاني تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس من مشكلة التأخر الدراسي بدرجة متوسطة، وبأهمية نسبية بلغت (59.716%)، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لجميع بنود مشكلة التأخر الدراسي (2.9858)، وحصلت العبارة "يتصف التلميذ بضعف الذاكرة ومحدوديتها في تعلم الأشياء" على أدنى نسبة، بينما حصلت العبارة "قصور التلميذ واضح في تعلم اللغة" على أعلى نسبة.

3- يعاني تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس من مشكلة القلق الامتحاني بدرجة متوسطة، وبأهمية نسبية بلغت (59.152%)، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لجميع بنود مشكلة القلق الامتحاني (2.9576)، وحصلت العبارة "يتردد التلميذ في تسليم الدفتر الامتحاني رغم انتهائه من الإجابة" على أدنى نسبة، بينما حصلت العبارة "يتحرى التلميذ الإجابة الصحيحة بمجرد مغادرته قاعة الامتحان" على أعلى نسبة.

4- يعاني تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس من مشكلة عادات الدراسة الخاطئة بدرجة متوسطة، وبأهمية نسبية بلغت (63.370%)، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لجميع بنود عادات الدراسة الخاطئة (3.1685)، وحصلت العبارة "لا يتردد التلميذ بالإضاعة عند المراجعة" على أدنى نسبة، بينما حصلت العبارة "يستخدم التلميذ طريقة التخمين أحياناً في الامتحان" على أعلى نسبة.

5- يعاني تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس من مشكلة ضعف الدافعية للتعلم بدرجة متوسطة، وبأهمية نسبية بلغت (56.650%)، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لجميع بنود مشكلة ضعف الدافعية للتعلم (2.83252)، وحصلت العبارة "يقوم التلميذ بكثير من النشاطات المدرسية والجمعيات الطلابية" على أدنى نسبة، بينما حصلت العبارة "يحرص التلميذ على تنفيذ ما يطلبه منه المعلمون والوالدين بخصوص الواجبات المدرسية" على أعلى نسبة.

6- أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً (التأخر الدراسي، القلق الامتحاني، عادات الدراسة الخاطئة، ضعف الدافعية للتعلم) لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، وهذا يدل على أنّ المعلمين لا يختلفون باختلاف جنسهم في الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً لدى التلاميذ.

7- أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً (التأخر الدراسي، القلق الامتحاني، عادات الدراسة

الخاطئة، ضعف الدافعية للتعلم) لدى التلاميذ تبعاً لمتغير مكان الإقامة، وهذا يدل على أنّ المعلمين لا يختلفون باختلاف مكان إقامتهم (مدينة، ريف) في الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً لدى التلاميذ.

8- أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً (التأخر الدراسي، القلق الامتحاني، عادات الدراسة الخاطئة، ضعف الدافعية للتعلم) لدى التلاميذ تبعاً لمتغير مكان التخصص، وهذا يدل على أنّ المعلمين لا يختلفون باختلاف تخصصاتهم (علمي، نظري) في الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً لدى التلاميذ.

9- أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً (التأخر الدراسي، القلق الامتحاني، عادات الدراسة الخاطئة، ضعف الدافعية للتعلم) لدى التلاميذ تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وهذه الفروق بين فئة المؤهل العلمي (دراسات عليا)، وكل من فئات المؤهل (دبلوم تأهيل تربوي، إجازة جامعية، معهد متوسط)، لصالح فئة المؤهل العلمي (دراسات عليا). وبين فئة المؤهل العلمي (دبلوم تأهيل تربوي)، وكل من فئتي المؤهل (إجازة جامعية، معهد متوسط)، لصالح فئة المؤهل (دبلوم تأهيل تربوي)، وبين فئة المؤهل (إجازة جامعية)، وفئة المؤهل (معهد متوسط)، لصالح فئة المؤهل (إجازة جامعية). وهذا يدل على أنه بارتفاع المؤهل العلمي لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تزداد قدرتهم على الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً لدى التلاميذ.

10- أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً (التأخر الدراسي، القلق الامتحاني، عادات الدراسة الخاطئة، ضعف الدافعية للتعلم) لدى التلاميذ تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وهذه الفروق بين فئة الخبرة (أكثر من 15 سنة)، وكل من فئات الخبرة (11-15 سنة، 6-10 سنوات، 1-5 سنوات)، لصالح فئة الخبرة (أكثر من 15 سنة). وبين فئة الخبرة (11-15 سنة)، وكل من فئتي الخبرة (6-10 سنوات، 1-5 سنة)، لصالح فئة الخبرة (11-15 سنة)، وبين فئة الخبرة (6-10 سنوات)، وفئة الخبرة (1-5 سنوات)، لصالح فئة الخبرة (6-10 سنوات)، وهذا يدل على أنه بارتفاع عدد سنوات الخبرة لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تزداد قدرتهم على الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً لدى التلاميذ.

11- أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً (التأخر الدراسي، القلق الامتحاني، عادات الدراسة الخاطئة، ضعف الدافعية للتعلم) لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية، وهذه الفروق بين فئة الحالة الاجتماعية (عازب)، وكل من فئات الحالة الاجتماعية (متزوج، مطلق، أرمل)، لصالح فئة الحالة الاجتماعية (عازب). وهذا يدل على أنّ معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (العازبين) أقدر على الكشف عن المشكلات الدراسية الشائعة لدى التلاميذ، وذلك لكونهم أكثر يقظة من باقي الفئات نتيجة عدم انشغالهم بهوم الحياة والأسرة ومشاكلها.

12- أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس في الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً (التأخر الدراسي، القلق الامتحاني، عادات الدراسة الخاطئة، ضعف الدافعية للتعلم) لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الحالة الاقتصادية، وهذه الفروق بين فئة الحالة الاقتصادية (مرتفعة)، وكل من فئتي الحالة الاقتصادية (متوسطة، متدنية)، لصالح فئة الحالة الاجتماعية (مرتفعة). وبين فئة الحالة الاجتماعية (متوسطة)، والحالة الاجتماعية (متدنية)، لصالح فئة الحالة الاجتماعية (متوسطة)، وهذا يدل على أنه بارتفاع مستوى الحالة الاقتصادية لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تزداد قدرتهم على الكشف عن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعاً لدى التلاميذ.

مراجع الدراسة

مراجع الدراسة

أولاً: المراجع العربية:

1. ابراهيم، مجدي عزيز؛ حسب الله، محمد عبد الحليم (2002)، التفاعل الصفّي: مفهومه، تحليله، مهاراته، عالم الكتب، القاهرة.
2. أبو الهيجاء، فؤاد حسن (2001)، أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
3. أبو جادو، صالح (2000)، علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، عمان، الأردن.
4. أبو رياش، حسين؛ الصافي، عبد الحكيم؛ عمور، أميمة؛ شريف، سليم (2006)، الدافعية والذكاء العاطفي، دار الفكر، عمان، الأردن.
5. أبو عذب، نائل ابراهيم (2008)، فاعلية برنامج إرشادي مقترح لخفض مستوى قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
6. أبو علام، رجاء محمود (2006)، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، الطبعة الخامسة، دار النشر للجامعات، القاهرة.
7. أحلام، مرزوق (2014)، مساهمة الدور التوجيهي والإرشادي لمستشار التوجيه المدرسي في تعديل العادات الدراسية الخاطئة من وجهة نظر تلاميذ السنة الثالثة ثانوي: دراسة استكشافية ببعض ثانويات مقاطعة تقرت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
8. برهم، نضال عبد اللطيف (2005)، المشكلات الصفية، مكتبة المجتمع العربي للنشر، عمان، الأردن.
9. بن ستي، حسينة (2013)، التوافق النفسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بدائرة تقرت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
10. الترتير، إبراهيم عبد الحميد محمد (2003)، أسباب التأخر الدراسي لدى طلبة الصفوف الدنيا في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

11. تيايبيبة، عبد الغاني (2007)، المشكلات الدراسية والسلوكية لدى الفاشلين دراسياً: دراسة ميدانية لعينة من التلاميذ المعيين مرتين في السنة الثالثة ثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الحاج لخضر، ولاية باتنة، الجزائر.
12. الجرحاوي، بركات بن علي (2002)، التأخر الدراسي ودور التربية في تشخيصه وعلاجه، الطبعة الثالثة.
13. جودت، عبد السلام (2010)، أساليب المذاكرة الخاطئة والصحيحة الشائعة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد الثالث، جامعة بابل، 133-157.
14. حسين، إخلص علي (2012)، أسباب التأخر الدراسي لدى تلاميذ المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، مجلة الفتح، العدد 48، شباط، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى.
15. حمدان، محمد زياد (1996)، التحصيل الدراسي، دار التربية الحديثة، دمشق، سورية.
16. حمدي، نزيه (2010)، مشكلات الأطفال وطرق علاجها، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة.
17. الحيلة، محمد؛ مرعي، توفيق (2000)، المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة، عمان، الأردن.
18. خلف الله، سلمان (2004)، الطفولة: المشكلات الرئيسية التعليمية والسلوكية العادية وغير العادية، جبهة للتوزيع والنشر، عمان، الأردن.
19. الخميسي، أحمد حسن (2014)، التأخر الدراسي للأطفال: أسبابه وعلاجه في البيت والمدرسة، دار القلم، الطبعة الأولى، الجزائر.
20. الدايري، صالح حسن (2005)، مبادئ الصحة النفسية، دار وائل، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.
21. الدلفي، محسن علي (2001)، تطور شخصية الإنسان والتعامل مع الناس في ضوء التربية وعلم النفس والاجتماع، دار الفرقان، عمان، الأردن.
22. دوكم، أنيسة عبده مجاهد (1996)، أثر المعرفة السابقة بطبيعة اسئلة الاختبار على قلق الاختبار والتحصيل، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.
23. الرافي، يحيى بن عبد الله (2009)، أثر طريقة التدريس المستخدمة في تنمية الدافعية للتعلم والتحصيل الأكاديمي في مادة علم النفس التربوي لدى عينة من طلاب جامعة الملك خالد، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

24. الريماوي، محمد عودة (2003)، علم النفس الطفولة والمراهقة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.
25. زايد، نبيل محمد (2003)، الدافعية للتعلم، مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.
26. الزبادي، أحمد محمد؛ هشام الخطيب (2001)، مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، الدار العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
27. الزعبي، أحمد محمد (2001)، الأمراض النفسية، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
28. الزعبي، أحمد محمد (2005)، علم النفس النمو، المكتبة الوطنية، عمان، الأردن.
29. الزعبي، أحمد محمد (2007)، مدخل إلى علم النفس، مكتبة الرشيد، الرياض.
30. زهران، حامد عبد السلام (2001)، الصحة النفسية والعلاج النفسي، عالم الكتب الطبعة الثالثة، القاهرة.
31. زهران، حامد عبد السلام (2005)، التوجيه والإرشاد النفسي، عالم الكتب، الطبعة الثالثة، القاهرة.
32. زهران، حامد عبد السلام (2005)، علم النفس الطفولة والمراهقة، جامعة عين شمس، الطبعة الخامسة، مصر.
33. زهران، محمد حامد (2000)، الإرشاد النفسي المصغر، عالم الكتب، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.
34. الزهراني، حسن بن علي بن محمد (2005)، المشكلات النفسية والاجتماعية والتعليمية لدى عينة من طلاب كليات المعلمين المتأخرين في التحصيل الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
35. الزين، نبيلة (2004)، مركز الضبط لدى عينة من الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسياً، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرياح، ورقلة، الجزائر.
36. سايجي، سليمة (2012)، قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ، مجلة العلوم الانسانية، العدد السابع، جامعة محمد خيضر بيسكرة، الجزائر، ص77-86.
37. السليم، ملك بنت محمد حمد (2010)، فاعلية تدريس العلوم وفق التدريس المدمج القائم على نظريتي الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والدافعية للتعلم، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، المجلد (37)، العدد (3)، ص1-37.

38. شحيمة، محمد أيوب (1994)، **مشاكل الأطفال كيف نفهمها؟** مكتبة الطفل النفسية والتربوية، دار الفكر اللبناني، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان.
39. الشربيني، زكريا أحمد؛ دمنهوري، رشاد صالح؛ مطحنة، السيد خالد (2008)، **مسارات إلى علم النفس**، مكتبة الشقري، الرياض.
40. شعبان، كاملة الفرخ؛ تيم عبد الجابر (1999)، **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**، دار صفاء للتوزيع والنشر، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.
41. شفيق، محمد (2002)، **العلوم السلوكية**، دار الهناء، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
42. شقير، زينب محمود (2000)، **كيف نربي أطفالنا**، دار النهضة المصرية، القاهرة، مصر.
43. الشيخ حمود، محمد (1999)، **العادات الدراسية لدى طلبة المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية في مدارس دمشق الرسمية**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 15، العدد الأول، ص 191-225.
44. شيفر، ملان؛ العزة، سعيد حسن (2006)، **سيكولوجية الطفولة والمراهقة**، ترجمة سعيد حسني العزة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.
45. صالح، نعيمة (2010)، **أثر تطبيق برنامج جماعي في تخفيض قلق الامتحان وتغيير عادات المذاكرة والمراجعة لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، الجزائر.
46. الصراف، قاسم (2002)، **القياس والتقويم في التربية والتعليم**، دار الكتاب الحديث، الكويت.
47. الصفي، عاطف صالح (2009)، **المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
48. الضامن، منذر عبد الحميد (2003)، **الإرشاد النفسي**، مكتبة الفلاح، الطبعة الأولى، الكويت.
49. طعيمة، رشدي (1999)، **المعلم: كفاياته، إعداد وتدريبه**، دار الفكر العربي، القاهرة.
50. الطيب، محمد عبد الظاهر (1994)، **مبادئ الصحة النفسية**، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.
51. عبد اللطيف، محمد خليفة (2001)، **الدافعية والتعلم**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.
52. عبد الله، محمد قاسم (2003)، **سيكولوجية الذاكرة**، مطابع السياسة، الكويت.

53. العجمي، مها بنت محمد (2004)، علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي في المواد التربوية لدى طالبات كلية التربية للبنات بالإحساء، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (89)، 1-50.
54. العزة، سعيد حسني (2009)، دليل المرشد التربوي في المدرسة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.
55. العصيمي، جزاء بن عبد بن جزاء (2009)، بعض المشكلات النفسية الشائعة لدى طلاب مراحل التعليم العام بمدينة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
56. العفنان، علي عبد الله (2006)، العادات الدراسية وعلاقتها بالتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، العدد السابع والعشرون.
57. عقل، إياد زكي عبد الهادي (2005)، المشكلات الدراسية التي تواجه طلبة الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية وسبل التغلب عليها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
58. العلوش، بشرى عائد (2004)، قياس القلق الامتحاني لدى طلبة مدارس المتميزين والتميزات في محافظة نينوى، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، المجلد الأول، العدد الرابع، ص 40-60.
59. العميرة، محمد حسن (2002)، المشكلات الصفية: السلوكية والتعليمية والأكاديمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى.
60. العناني، حنان عبد الحميد (2005)، علم النفس التربوي، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة، عمان، الأردن.
61. عواد، يوسف دياب (2006)، التأخر الدراسي: نظرة تحليلية علاجية، دار المناهج للتوزيع والنشر، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.
62. عواد، يوسف دياب (2008)، سيكولوجية التأخر الدراسي، دار المناهج، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.
63. الغامدي، سالم بن علي شبنان (2008)، فعالية دور المرشد المدرسي في مساعدة الطلاب على التوافق مع المتغيرات البيئية في مدينة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
64. غباري، ثائر أحمد (2008)، الدافعية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

65. غزال، عبد الفتاح (2007)، سيكولوجية النمو، دار الناشر، القاهرة، مصر.
66. فروجة، بلحاج (2011)، التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي: دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو وبومرداس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولود معمري- تيزي وزو، الجزائر.
67. القصابي، هلال بن حميد بن أحمد (2010)، فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تحسين عادات الاستذكار لدى الطلاب ضعاف التحصيل، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، قسم التربية والدراسات الإنسانية، جامعة نزوى.
68. قطامي، نايفة (2003)، أثر متغير الجنس، الصف، درجة الضبط في درجة الدافعية للتعلم عند المتفوقين دراسياً في منطقة الأغوار الوسطى، مجلة العلوم التربوية، قطر، العدد الرابع، 52-81.
69. كامل، سهير أحمد (1999)، الصحة النفسية والتوافق، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، مصر.
70. اللبودي، منى إبراهيم (2005)، صعوبات القراءة والكتابة، مكتبة زهراء الشرق، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.
71. مجيد، سوسن شاکر (2003)، مشاكل الأطفال النفسية، دار صفاء، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.
72. محمد الصادق، إسماعيل محمد الأمين (2001)، طرق تدريس الرياضيات: نظريات وتطبيق، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة.
73. محمود، إبراهيم وجيه (2003)، علم النفس التعليمي، شركة الجمهورية الحديثة، الإسكندرية، مصر.
74. محمود، حمدي شاکر (1998)، التوجيه والإرشاد الطلابي للمرشدين والمعلمين، دار الأندلس للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، حائل.
75. مختار، وفيق صفوت (2003)، المدرسة والمجتمع والتوافق النفسي للطفل، دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة.
76. مراد، بوريو (2012)، أثر التعلم التعاوني على التحصيل المدرسي والميول الدراسية لمادة الرياضيات لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً: دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية الطارف، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر.
77. مراد، صالح أحمد؛ سليمان، أمين علي (2005)، الاختبارات والمقاييس في العلوم التربوية والنفسية: خطوات إعدادها وخصائصها، دار الكتاب الحديث، العين.

78. مهنا، عدنان (1999)، *الاضطرابات السلوكية والمدرسية، الريف الثقافية، بيروت، لبنان*.
79. ميخائيل، يوسف أسعد (1999)، *رعاية المراهقين، مكتبة غريب للطباعة والنشر، لبنان*.
80. ناصر، أماني محمد (2006)، *التكيف المدرسي عند المتفوقين والمتأخرين تحصيلياً في مادة اللغة الفرنسية وعلاقته بالتحصيل الدراسي في هذه المادة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق*.
81. ندى، أحمد عبد الله (2007)، *مهارات التعلم والاستذكار لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان للدراسات العليا، عمان، الأردن*.
82. نعيمة، بن رايح (2012)، *فعالية برامج الدورات التدريبية في التقليل من قلق امتحان البكالوريا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر*.
83. وجيه إبراهيم؛ منسي، محمود عبد الحليم؛ صالح، أحمد (2002)، *علم النفس التعليمي، مركز القاهرة للكتاب، القاهرة*.
84. يونس، محمد محمود نبي (2007)، *مبادئ علم نفس النمو، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن*.
85. اليونسكو (2006)، *التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، فرنسا*.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- 86- Barbara, H.S., (2005), **Gifted underachievement: oxymoron or educational enigma**. Prufrock press Inc. Available from:
- 87-Becker Bronwyn E & S. Luthar Suniya,(2010); **Social-Emotional Factors Affecting Achievement Outcomes Among Disadvantaged Students: Closing the Achievement Gap. Educational Psychologist**.
- 88- Deese, James.(2007), **Principles of Psychology**, Allyn and Bacon, Boston.
- 89- HALE, WILLIAM W. III, RAAIJMAKERS, QUINTEN ,MURIS, PETER , van HOOFF, ANNE ,MEEUS, WIM ,(2008); **Developmental Trajectories of Adolescent Anxiety Disorder Symptoms: A 5-Year Prospective Community Study** Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry.
- 90- Hawkins, J. David, J. Doueck, Howard (2014); **Changing Teaching Practices in Mainstream Classrooms to Improve Bonding and Behavior of Low Achievers**. University of Washington. State University of New York at Buffalo..
- 91- Jun, Jennifer – Chen, Li,(2013), **Grade-Level Differences Relations of Parental, Teacher and Peer Support to Academic Engagement and**

Achievement Among Hong Kong Students. Ranking: 2013 SJR (SCImago Journal Rank) Score: 0.587 | 156/273 Developmental and Educational Psychology| 195/490 Psychiatry and Mental Health| 281/1035 Education (Scopus®).

92-d High Achievers? Evidence from Project STAR. Northwestern University.

93- Lau, K.-L., and Chan, D.W., (2001), **Motivational characteristics of under-achievers in Hong Kong.** Educational psychology, 21(4), 417-428.

94- **aming the role of mentoring in assisting underachieving highly-able students achieve their educational potential.** Master of Arts thesis, Dublin City University.

95- Sirohi , V., (2006), **A Study of Underachievement in Relation to Study Habits and Attitudes .** Journal of Indian Education, (56), 14-29.

96- Sousa, D. A., (2003), **How the gifted brain learners.** California: Corwin Press.

97- Spinth, B. & Spinath, F. (2005), **Longitudinal Analysis of the Link Between Learning Motivation and Competence Beliefs Among Elementary School Children,** Learning and Instruction, Vol (15), No (2), 87-102.

98- Study Skills Support,(2015), **Coping with Exam Anxiety.** For more help contact Study Skills Support: studyskills@bbk.ac.uk, 0207 631 6683 www.bbk.ac.uk/studyskills.

99- Tse Kaon., Watkins, D.,(2004), **Daily living and study habits and the academic achievement of secondary school students in Hong Kong.** Perceptual and Motor Skills. 79(1), 231-244.

100- UNESCO, Education for All in the Arab States, **The Arab Framework for Action to Ensure Basic Learning Needs in the Arab States in the Years 2000-2010,** Cairo, Egypt, 24-27 January 2000.

101- Vitoroulis, Irene, H.Schneider, Barry , Vasquez, Consuelo Cerviño , de Toro, Maria del Pilar Soteras,(2012); **Perceived Parental and Peer Support in Relation to Canadian, Cuban, and Spanish Adolescents' Valuing of Academics and Intrinsic Academic Motivation.**

102- Zyśk, Ewa Domagała, (2013): **The Significance of Adolescents' Relationships with Significant Others and School Failure,** Ranking: 2013 SJR (SCImago Journal Rank) Score: 0.587| 156/273 Developmental and Educational Psychology | 195/490 Psychiatry and Mental Health | 281/1035 Education (Scopus®) . The Catholic University of Lublin, Poland.

http://www.prufrock.com/client/client_pages/GCT_articles/Gifted_Under_achievement.cfm [Accessed 31/05/2009].

http://www.selfgrowth.com/articles/Personality_Styles_of_Chronic_Academic_Underachievers.html [Accessed 31/05/2009].

103-Marcus, S.I., (2007), **Personality styles of chronic academic underachievers**. Article base, Available from:

104-Smith, Emma, (2007); **Considering the experiences of ‘underachieving’ and ‘overachieving’ students**. International Journal of Research & Method in Education.

105-Smith, Emma,(2007); **Considering the experiences of underachieving, and overachieving, students**. International Journal of Research & Method in Education.

ملاحق الدراسة

الملحق رقم (1)

جامعة دمشق
كلية التربية
قسم الإرشاد النفسي

استبانة لرصد آراء معلمي الحلقة الثانية من مرحلة
التعليم الأساسي حول المشكلات الدراسية الشائعة التي يعانيها التلاميذ

السادة معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي:

تقوم الباحثة بإعداد دراسة بعنوان: "المشكلات الدراسية الشائعة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس وعلاقتها ببعض المتغيرات"، ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي. بهدف الكشف عن المشكلات الدراسية الشائعة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظرهم، والوقوف على بعض الصعوبات التي تعاني منها بهدف التوصل إلى نتائج تساعدك، وتساعد التلميذ على خلق بيئة تعليمية علمية عالية.

لذلك أضع بين أيديكم هذه الاستبانة، التي تتضمن مجموعة من البنود التي تكشف عن المشكلات التي يعانيها تلاميذك، والتي تمّ تحديدها بأربع مشكلات: التأخر الدراسي، القلق الامتحاني، العادات الدراسية الخاطئة، ضعف الدافعية للتعلم؛ وانطلاقاً من الدور الذي يمكن أن تقوم به في كشف هذه المشكلات وتحديدها، أرجو الإجابة على بنود الاستبانة، علماً أنّ إجابتك موضع السرية التامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرين تعاونكم

الباحثة سوسن عباس

القسم الأول : معلومات عامة:

- 1- الجنس: ذكر أنثى
- 2- مكان الإقامة: مدينة ريف
- 3- التخصص: كليات أو معاهد علمية كليات أو معاهد نظرية (إنسانية)
- 4- العمر: 20-30 سنة 31-40 سنة 41-50 سنة أكثر من 50 سنة
- 5- المؤهل العلمي: معهد متوسط إجازة جامعية دبلوم تأهيل تربوي دراسات عليا
- 6- سنوات الخبرة: 1-5 سنوات 6-10 سنوات 11-15 سنة أكثر من 15 سنة
- 7- الحالة الاجتماعية: عازب متزوج مطلق أرمل
- 8- الحالة الاقتصادية: متدنية متوسطة مرتفعة
- 9- المنطقة التعليمية: طرطوس بانياس الدريكيش صافيتا الشيخ بدر القدموس

القسم الثاني : بنود الاستبانة:

يرجى وضع إشارة (√) تحت الدرجة التي توافق رأيك من الدرجات الخمس الآتية:

لا ينطبق	ينطبق بدرجة ضعيفة	ينطبق بدرجة متوسطة	ينطبق بدرجة كبيرة	ينطبق بدرجة كبيرة جداً
1	2	3	4	5

البعد الأول: الكشف عن التأخر الدراسي للتلاميذ:

الرقم	البند	ينطبق بدرجة كبيرة جداً	ينطبق بدرجة كبيرة	ينطبق بدرجة متوسطة	ينطبق بدرجة منخفضة	لا ينطبق
1	نموه الجسمي دون المتوسط بصورة عامة.					
2	قصوره في تعلم اللغة العربية واضح.					
3	مدّة انتباهه قصيرة.					
4	ضعيف في عمليات التمييز والتحليل العقلية.					
5	قدرته على التعميم والتفكير دون المتوسط بكثير.					
6	انتقال التعليم محدود لديه.					
7	ضعيف ضعفاً واضحاً في تقدير نفسه ومعرفة قوته وضعفه والحكم على أعماله.					
8	يستطيع القيام بما يقوم به التلاميذ العاديين لكنه يكون دونهم سرعة وكفاءة.					
9	يعتقد بأنّ عدم قدرته على التعلم يرجع إلى عامل الحظ وليس إلى جهده الخاص.					
10	يندفع ويتصرف بانفعال دون استخدام الأساليب العقلية في إصدار الأحكام.					
11	لديه فقدان أو ضعف ثقة بالنفس.					
12	لديه قدرات محدودة في توجيه الذات، و التكيف مع المواقف الجديدة أو المتغيرة.					
13	يتميز بالانسحاب من المواقف الاجتماعية والانطواء.					
14	يتميز بالكسل الذي يعود على الإضراب والانتقال.					
15	لديه صعوبة في تطبيق ما يتعلمه في أحد المواقف في مواقف أخرى مشابهة.					
16	لديه قدرة محدودة على التفكير الابتكاري والتحصيل.					
17	يتصف بضعف الذاكرة ومحدوديتها في تذكر الأشياء.					
18	عدم القدرة على التفكير المجرد أو استخدام الرموز.					
19	يفشل في الانتقال من فكرة إلى أخرى.					
20	السرعة في الوثوب إلى النتائج دون الدراسة أو التمحيص.					

البعد الثاني: الكشف عن القلق الامتحاني للتلاميذ:

الرقم	البنود	ينطبق بدرجة كبيرة جداً	ينطبق بدرجة كبيرة	ينطبق بدرجة متوسطة	ينطبق بدرجة منخفضة	لا ينطبق
1	يشعر التلميذ بالآلام (أو مغص) في معدته أثناء الامتحان.					
2	تشتد حالات الصراع الشديد للتلميذ عند قرب الامتحان.					
3	تزداد حالة التعرق الشديد للتلميذ أثناء الامتحان.					
4	يشعر التلميذ بالبرودة الشديدة في جسمه أثناء الامتحان.					
5	تتأزر الرغبة في القميء عند التلميذ أثناء أداء الامتحان.					
6	تكثر حالات الرعشة والرجفة في يدي التلميذ خلال أدائه الامتحان.					
7	يشعر التلميذ بالملل والانعراج أثناء الامتحانات.					
8	يشعر التلميذ بالغضب الشديد أثناء أدائه الامتحان.					
9	يفقد التلميذ السيطرة والتحكم في انفعالاته وقت الامتحان.					
10	تزداد حساسية التلميذ عند اقتراب موعد الامتحان.					
11	يشعر التلميذ بعدم الرغبة في التحدث للآخرين مع قرب موعد الامتحان.					
12	يشعر التلميذ بفتور في علاقاته الشخصية مع زملائه أثناء فترة الامتحان.					
13	يستثار التلميذ لأنفقه الأسباب مع قرب الامتحان.					
14	تتداخل الموضوعات في ذاكرة التلميذ لحظة استلام الأسئلة الامتحانية.					
15	ينسى الموضوعات التي فهمها لحظة استلام الأسئلة الامتحانية.					
16	يرتبك حين يقترب منه المدرّس (المراقب) وقت الإجابة في الامتحان.					
17	يصعب عليه تذكر المادة طيلة زمن الامتحان رغم استيعابه لها.					
18	يكثر من الالتفات حول نفسه دون إرادته في القاعة الامتحانية.					
19	يتردد في تسليم الدفتر الامتحاني رغم انتهائه من الإجابة.					

					يتحرى الإجابة الصحيحة بمجرد مغادرته قاعة الامتحان.	20
--	--	--	--	--	--	----

البعد الثالث: الكشف عن العادات الدراسية الخاطئة للتلاميذ:

الرقم	البنود	ينطبق بدرجة كبيرة جداً	ينطبق بدرجة كبيرة	ينطبق بدرجة متوسطة	ينطبق بدرجة منخفضة	لا ينطبق
1	يقوم التلميذ بمراجعة سريعة للمادة قبل دخوله إلى الامتحان.					
2	يفكر التلميذ في حياته العائلية أثناء المراجعة.					
3	لا يضع التلميذ جدولاً زمنياً منظماً لما سيتم مراجعته.					
4	يستخدم طريقة التخمين أحياناً في الامتحان.					
5	يتناول التلميذ المنشطات أثناء المراجعة.					
6	يشعر التلميذ بالملل عند إقباله على المراجعة.					
7	يسهر التلميذ لساعات متأخرة من الليل قصد المراجعة.					
8	يبدأ التلميذ بالمواد المعتمدة على الحفظ أثناء المراجعة.					
9	يعتمد التلميذ على القراءة الصامتة أثناء المراجعة.					
10	يقوم التلميذ بالمراجعة المتواصلة دون أن يتخللها فترات راحة.					
11	لا يهتم التلميذ بالإضاءة عند المراجعة.					
12	يفضل التلميذ المراجعة في وضعية الاستلقاء للنوم.					
13	لا يجهز التلميذ المكان الذي يذاكر فيه.					
14	لا يستحضر التلميذ إلقاء المعلم ومعلوماته أثناء المراجعة.					
15	يفضل التلميذ المراجعة بجانب المسجل أو الراديو.					
16	يفضل التلميذ الجو الدراسي المفعم بالحركة أثناء المراجعة.					
17	لا يعتمد التلميذ على تكرار المعلومات أثناء المراجعة.					
18	يدرس التلميذ جزءاً من المادة المقررة فقط.					
19	يرجى التلميذ المراجعة لأيام قليلة قبل الامتحان مباشرة.					
20	يدرس التلميذ من أجل الامتحان فقط.					

البعد الرابع: الكشف عن ضعف الدافعية للتعلم لدى التلاميذ:

الرقم	البنود	ينطبق بدرجة كبيرة جداً	ينطبق بدرجة كبيرة	ينطبق بدرجة متوسطة	ينطبق بدرجة منخفضة	لا ينطبق
1	يشعر التلميذ بالسعادة عندما يكون في المدرسة.					
2	يفضل التلميذ القيام بالعمل الدراسي ضمن مجموعات من الزملاء على أن يقوم به منفرداً.					
3	يستمتع التلميذ بالأفكار الجديدة التي يتعلمها في المدرسة.					
4	لدى التلميذ نزعة إلى ترك المدرسة.					
5	يجب التلميذ القيام بمسؤولياته في المدرسة بغض النظر عن النتائج.					
6	يواجه التلميذ المواقف الدراسية بمسؤولية تامة.					
7	يصعب على التلميذ الانتباه لشرح الدرس ومتابعته.					
8	يتجنب التلميذ المواقف المدرسية التي تتطلب تحمل المسؤولية.					
9	يشعر التلميذ بالضيق أثناء أدائه الواجبات المدرسية التي تتطلب العمل مع الزملاء في المدرسة.					
10	يشعر التلميذ باللامبالاة أحياناً فيما يتصل بأداء الواجبات المدرسية.					
11	يشعر التلميذ بالرضا عندما يقوم بتطوير معلوماته ومهاراته المدرسية.					
12	يحرص التلميذ على التقيد بالسلوك الذي تتطلبه المدرسة.					
13	يحرص التلميذ على تنفيذ ما يطلب منه المعلمون والوالدين بخصوص الواجبات المدرسية.					
14	يشعر التلميذ بأنّ الالتزام بقوانين المدرسة يخلق جواً دراسياً مريحاً.					
15	يقوم التلميذ بكثير من النشاطات المدرسية والاجتماعات الطلابية.					
16	يصعب على التلميذ تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في المدرسة.					
17	لدى التلميذ رغبة قوية للاستفسار عن المواضيع في المدرسة.					
18	سرعان ما يشعر التلميذ بالملل عندما يقوم بواجباته					

					المدرسية.
					يتعاون التلميذ مع زملائه في حل واجباته المدرسية بما يعود عليه بالمنفعة.
					يقوم التلميذ بتنفيذ ما يطلب منه في نطاق المدرسة.

الملحق رقم (2)

قائمة بأسماء السادة المحكمين

الاختصاص	الصفة العلمية	الاسم والشهرة
إرشاد نفسي	أستاذ مساعد	د. أحمد الزعبي
إرشاد نفسي	مدرّسة	د. ناديا رتيب
إرشاد نفسي	مدرّسة	د. ربي سلطان
إرشاد نفسي	قائمة بالأعمال	د. إقبال الحلاق

Abstract

The study addressed the common problems among school students of the second cycle of basic education and its relationship with some variables.

Studying problem:

Researcher had been found the problem when she was working as Psychic Guide in The second level of basic education, she received of a lot of Complaints from teachers and administration about that level. Because Difficult to give information to students and increase academic and behavioral problems.

Researcher Preliminary survey that consist of 50 teachers in the second level , after the Interview with teachers to Determine academic problems, there is four common problems: Underachievement, examination concern, Kat study habits and The weakness of the motivation for learning.

Summary studying problem as this:

What is the common problems Regarding second level pupils of primary school in Tartous city in viewpoint of the teachers?

What the effects of the following factors: gender, Place of residence, Specialization, Age, Qualification, Years of Experience, Social and economic status of the teacher, to discover this case and determination it ?

objectives of the study:

The study aimed to :

- 1. Identify the most common problems among school students of the second cycle of basic education in the province of Tartous.*
- 2. Know the degree of prevalence of common academic problems, and the relative importance of each of them pupils at the second cycle of basic education in the province of Tartous from the perspective of teachers in this stage.*
- 3. study the differences between the mean scores of teachers in the second cycle of basic education in the province of Tartous in the detection of the most common problems among students tuition depending on the variables as(sex, place of residence, specialization, the school academic qualification, years of experience, marital status, economic situation).*

▪ ***o hypotheses of the study:***

1. *There are statistically significant differences between the mean scores of teachers in the second cycle of basic education in the province of Tartous in the detection of the most common problems among students tuition depending on the variable sex.*
2. *There are statistically significant differences between the mean scores of teachers in the second cycle of basic education in the province of Tartous in the detection of the most common problems among students tuition depending on the variable place of residence.*
3. *statistically significant differences between the mean scores of teachers in the second cycle of basic education are found in the province of Tartous in the detection of the most common problems among students tuition depending on the variable of specialization.*
4. *There are significant differences between the mean scores of teachers in the second cycle of basic education in the province of Tartous in the detection of the most common problems among students depending on the school academic qualification variable.*

There are statistically significant differences between the mean scores of teachers in the second cycle of basic education in the province of Tartous in the detection of the most common problems among students tuition depending on years of experience.

5. *There are statistically significant differences between the mean scores of teachers in the second cycle of basic education in the province of Tartous in the detection of the most common problems among students tuition depending on the variable marital status.*
6. *. There are significant differences between the mean scores of teachers in the second cycle of basic education in the province of Tartous in the detection of the most common problems among students tuition depending on the variable economic situation.*

▪ ***Methodology and Tools of the study:***

The study adopted the descriptive analytical method, to obtain information and views on the problems of study, and the study included tools:

7. *questionnaire to monitor the views of teachers of the second cycle of basic education in the province of Tartous on the problems experienced by school pupils, and suggestions needed to resolve and mitigate them.*
8. *Approved student card in the Ministry of Education and circulated to schools and the Syrian Arab Republic.*

▪ ***The study population and appointed:***

The study population consisted of all teachers of the second cycle of basic education in the province of Tartous, totaling (5791) teachers, Distributors by school districts in the province, according to the following: the city of Tartous (2593) teachers, Aldirikic area (449) teachers, district Sheikh Badr (515) teachers, the city of Baniyas (843) teachers, safita district (1052) teachers, Cadmus area (339) teachers. The study sample identification based on the statistical sample law, where total sample size (360) teachers, was distributed

to school districts using proportional distribution, according to the following: Tartous City (161) teachers, Aldirikic area (28) teachers, Sheikh Badr area (32) teachers, the city of Banias (53) teachers, safita district (65) teachers, Cadmus area (21) teachers, and relying on random sampling Statistics has the drag operation of each educational area, which represents a layer of Strata of society.

▪ **statistical methods used in the study:**

Researcher adopted in the analysis of the results on the computer using the Statistical Package for Social Sciences SPSS.20 program, the most important laws and tests used:

1. averages, standard deviations, and the relative importance.
2. absolute and relative frequencies (number and percentage).
3. test (T) Stodnt of the difference between the averages of two independent samples.
4. The one-way analysis of variance test ONE WAY ANOVA
5. Levine test to determine the homogeneity between the eyes.
6. Scheffe test comparisons posteriori.

▪ **Results of the study:**

The study found the following results:

1. The most common problems among school students of the second cycle of basic education in the province of Tartous and teachers point of view is in order: the wrong study habits, underachievement, anxiety Alamthani, poor motivation to learn.
2. suffering disciples of the second cycle of basic education in the province of Tartous of the problem of school delays moderately, and the relative importance of (59.716%), as the value of the arithmetic mean of all the terms of the problem of underachievement (2.9858), ferry and got "is characterized by pupil twice the memory and limitations in learn things "at the lowest rate, while the ferry got" Palaces pupil is evident in language learning "at the highest rate.
3. pupils the second episode of basic education suffers in Tartous problem Alamthani concern moderately, and the relative importance of (59.152%), as the value of the arithmetic mean of all the terms of the problem of Alamthani anxiety (2.9576), ferry and got "the student hesitate to hand over the book Alamthani Despite the expiry of the answer "to the lowest rate, while I got the phrase" student investigates the correct answer as soon as he left the exam room "at the highest rate.
4. suffering disciples of the second cycle of basic education in the province of Tartous from the wrong study habits problem moderately, and the relative importance of (63.370%), as the value of the arithmetic mean of all the wrong study habits items (3.1685), ferry and got "the student does not hesitate lighting at Review "at the lowest rate, while I got the phrase" method of guessing the pupil is sometimes used in the exam "at the highest rate.
5. disciples of the second cycle of basic education is suffering in Tartous from the problem of poor motivation to learn moderately, and the

relative importance of (56.650%), as the value of the arithmetic mean of all the terms of the problem of poor motivation to learn (2.83252), ferry and got "does much the pupil of school activities and student associations "at the lowest rate, while I got the phrase" student keen on the implementation of asking him, what teachers and parents about homework "at the highest rate.

6. The results showed that there were no statistically significant differences at the level of significance between the mean scores of teachers in the second cycle of basic education in the province of Tartous in the detection of the most common school problems (underachievement, Alamthani concern, erroneous study habits, poor motivation to learn) the students accordingly to gender (male, female), and this shows that the teachers do not differ according to sex in the detection of the most common problems among students study.
7. The results showed that there were no statistically significant differences at the level of significance between the mean scores of teachers in the second cycle of basic education in the province of Tartous in the detection of the most common school problems (underachievement, Alamthani concern, erroneous study habits, poor motivation to learn) the students accordingly the variable place of residence, and this shows that the teachers do not differ according to their place of residence (city, countryside) in the detection of the most common problems among students study.
8. The results showed that there were no statistically significant differences at the level of significance between the mean scores of teachers in the second cycle of basic education in the province of Tartous in the detection of the most common school problems (underachievement, Alamthani concern, erroneous study habits, poor motivation to learn) the students accordingly the variable place of specialization, and this shows that the teachers do not differ according to their specialties (scientific, theoretical) in the detection of the most common problems among students study.
9. The results showed no statistically significant differences at the level of significance between the mean scores of teachers in the second cycle of basic education in the province of Tartous in the detection of the most common school problems (underachievement, Alamthani concern, erroneous study habits, poor motivation to learn) the students depending on the variable Qualification, and the differences between the qualification category (Graduate), and all categories of qualification (Diploma in Education, college degree, the average Institute), in favor of the qualification category (Graduate). And the qualification category (Diploma in Education), and each of the two categories of qualification (university degree, the Institute of the average), for the benefit of eligible category (Diploma in Education), and the qualification category (university degree), and the category of qualification (average) Institute, in favor of the qualification category (leave university). This shows that

qualification to the second episode of the teachers of basic education, up increase their ability to detect the most common problems among school pupils.

- 10. The results showed no statistically significant differences at the level of significance between the mean scores of teachers in the second cycle of basic education in the province of Tartous in the detection of the most common school problems (underachievement, Alamthani concern, erroneous study habits, poor motivation to learn) the students depending on the variable years of experience, and these differences between class experience (over 15 years), and all categories of experience (11-15 years, 6-10 years, 1-5 years), in favor of a class experience (over 15 years). And between class experience (11-15 years), and each of the two categories of experience (6-10 years, 1-5 years), in favor of a class experience (11-15 years), and between class experience (6-10 years), and the category of experience (1 -5 years), for the benefit of class experience (6-10 years), and this indicates that the high number of years of experience with the second episode of the teachers of basic education and increase their ability to detect the most common problems among school pupils.*
- 11. The results showed no statistically significant differences at the level of significance between the mean scores of teachers in the second cycle of basic education in the province of Tartous in the detection of the most common school problems (underachievement, Alamthani concern, erroneous study habits, poor motivation to learn) the students depending on the variable marital status, and these differences between marital status category (single), and all categories of marital status (married, Divorced, Widowed), in favor of the marital status category (single). This shows that the teachers of the second cycle of basic education (singles) are better able to detect common problems among school students, and that because they are more alert than other groups as a result of lack of preoccupation with the concerns of life, the family and its problems.*
- 12. The results showed no statistically significant differences at the level of significance between the mean scores of teachers in the second cycle of basic education in the province of Tartous in the detection of the most common school problems (underachievement, Alamthani concern, erroneous study habits, poor motivation to learn) the students depending on the variable economic situation, and the differences between the economic situation class (high), and each of the two categories of the economic situation (medium, low), in favor of the marital status category (high). And between marital status category (medium), social status (low), in favor of the marital status category (medium), and this indicates that it is a high level of the economic situation of the teachers of the second cycle of basic education and increase their ability to detect the most common among students academic problems.*

*Damascus University
College of Education
Psychological Counseling Department*



***Common problems among school students of
the second cycle of basic education in the
province of Tartous and its relationship with
some variables***

***A Thesis prepared for a master's degree in psychological
counseling***

Prepared by
Sawsan Abbas

Supervisor
Dr. Aisha Naser

*In Psychological counseling department - Faculty of Education -
University of Damascus*

1437/2015