جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

علاقة قلق الامتحان بالقدرة على حل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا
دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية الوادي

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية: تخصص تأهيل في التربية الخاصة

إعداد الطالبة:

- فريال باهي

إشراف الأستاذة:

د. يمينة فالح

لجنة المناقشة

فرحات أحمد	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي	رئيسا
د. يمينة فالح	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي	مشرفا
النوي بالطاهر	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي	مناقشا

السنة الجامعية: 2017- 2018

شكر وعرفان

الحمد لله الذي أبدع كل شيء خلقه، والصلاة والسلام على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم الذي أرسله الله تعالى هاديا وبشيرا لجميع الأمم.

إنه لمن دواعي سروري بعد أن من الله علي بإنجاز هذا العمل المتواضع أن أتوجه بتقدم الشكر والعرفان إلى كل من كان له فضل عليا وساعدني ولو بنصيحة من قريب أو بعيد من أساتذة وطلبة.

ونتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى جميع الأساتذة ونخص إلى أن أقدم بالشكر العظيم إلى الدكتورة فالح يمينة.

كما لا أنسى تقديم الشكر إلى زوجي الغالي وإلى كل الصديقات والأهل.

وختاما أدعوا الله العلي القدير أن يجعل هذه الدراسة بداية موفقة، فلا أدعي أنني قد بلغت الغاية، وحسبي أنني قد حاولت فالكمال لله وحده، سبحانه ولي الهداية والتوفيق.

"**ذلك فضل الله يؤتيه من يشاء والله ذو الفضل العظيم**" (سورة الحديد، الأية 21)

ملخص الدراسة

تعالج الدراسة الحالية موضوع علاقة قلق الامتحان بالقدرة على حل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا، خلال الموسم الدراسي 2017.2018، وذلك من خلال الإجابة على التساؤل الرئيسي الآتي:

هل توجد فروق بين متوسطي درجات التلاميذ المتفوقين دراسيا ذو قلق الامتحان المنخفض والتلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المرتفع في حل المشكلات.

وتندرج ضمن هذه الدراسة الفرضيات الآتية:

-توجد علاقة بين قلق الامتحان والقدرة على حل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا.

-توجد فروق بين متوسطي درجات التلاميذ المتفوقين دراسيا ذو قلق الامتحان المنخفض والتلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المرتفع في التوجه العام نحو المشكل.

-توجد فروق بين متوسطي درجات التلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المنخفض والتلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المرتفع في تعريف المشكل.

-توجد فروق بين متوسطي درجات التلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المنخفض والتلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المرتفع في توليد البدائل.

-توجد فروق بين متوسطي درجات التلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المنخفض والتلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المرتفع في اتخاذ القرار.

-توجد فروق بين متوسطي درجات التلاميذ المتفوقين دراسيا ذو قلق الامتحان المنخفض والتلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المرتفع في تقييم.

وتهدف الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين قلق الامتحان بالقدرة على حل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا. وتكمن أهمية الدراسة إلى تزويد الطلبة والباحثين بخطوات حل المشكل الدراسي وباعتبار وضعية الامتحان وضعية مشكل، وللتأكد من تحقق فرضيات الدراسة، اعتمدت الدراسة على المنهج السببي المقارن، وذلك باستخدام مقياسي، قلق الامتحان لعبد الناصر غربي (2014)، وحل المشكلات لحمدي نزيه (1998)، اللذان

تم التأكد من خصائصهما السيكومترية (الصدق، الثبات) على عينة الاستطلاعية قوامها (40) تلميذا متفوقين، تم اختيارها بطريقة قصدية. وتم تطبيق الأدوات في صورتهما النهائية على عينة الدراسة الأساسية، وقد تم إختيارها بطريقة قصدية تتكون من (50) تلميذا متفوقا، ويعد جمع البيانات وتبويبها، تم معالجتها بالاستعانة ب(spss)، باستخدام اختبار "ت"، توصلت الدراسة إلى نتائج الآتية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المنخفض والتلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المرتفع في القدرة على حل المشكل لصالح التلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المنخفض.

Résumé de l'étude

La présente étude porte sur le sujet de la relation d'anxiété de test avec la capacité à résoudre les problèmes des étudiants ayant obtenu leur diplôme académique au cours de l'année académique 2017-2018 en répondant à la question principale suivante:

Il existe une relation entre l'anxiété de test et la capacité de résoudre des problèmes chez les élèves des étudiants exceptionnels.

Y a-t-il des différences entre les notes intermédiaires des élèves ayant un faible niveau d'anxiété lors des examens académiques et les élèves du secondaire qui sont préoccupés par l'examen de haut niveau dans la résolution de problèmes?

Cette étude inclut les hypothèses suivantes:

Il y a des différences entre les scores moyens des élèves ayant un faible niveau d'examen académique et ceux des lycéens ayant un haut niveau d'examen dans l'orientation générale vers le problème.

-Il y a des différences entre les notes moyennes des élèves qui sont des élèves remarquables avec un faible taux d'examen et les élèves qui sont des élèves du secondaire avec un niveau d'examen élevé dans la définition du problème.

-Il y a des différences entre les notes moyennes des élèves qui sont des élèves remarquables ayant un faible niveau d'examen et les élèves qui sont des élèves du secondaire qui ont un grand intérêt à l'examen pour trouver des solutions de rechange.

- Il y a des différences entre les notes moyennes des élèves qui sont des élèves remarquables avec de faibles problèmes d'examen et celles qui ont un niveau de scolarité élevé et qui sont préoccupés par le niveau élevé d'examen dans la prise de décision.

-Il y a des différences entre les notes moyennes des élèves ayant un faible niveau d'anxiété lors des examens académiques et celles des élèves ayant des notes élevées dans le cadre de l'évaluation.

Le but de l'étude est de découvrir la nature de la relation entre l'anxiété d'examen et la capacité à résoudre des problèmes parmi les étudiants qui

excellent académiquement. L'étude est basée sur l'approche descriptive descriptive, en utilisant les mesures du test d'Abd al-Nasser al-Gharbi (1014)

et la résolution de problèmes pour Hamdi Nazih (1998). , Qui ont été confirmées par leurs caractéristiques psychométriques (honnêteté, persévérance) sur l'échantillon de sondage de (40) étudiants en circulation, ont été choisis délibérément. Les outils ont été finalisés dans l'échantillon de l'étude de base et ont été sélectionnés de manière intentionnelle par 50 étudiants.La collecte et la classification des données ont été traitées en utilisant spss en utilisant le test T. L'étude a atteint les résultats suivants:

Il y a statistiquement significative chez les personnes avec des élèves excellant différences sur le plan scolaire concernent le faible examen et les étudiants excellant personnes concernées par le plan scolaire examen élevé dans la capacité de résoudre le problème au profit des étudiants excellant personnes concernées sur le plan scolaire avec un faible examen.

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
شكر وعرفان	أ
ملخص الدراسة(العربية – الفرنسية)	ب
فهرس(المحتويات– الجداول– الملاحق)	و
مقدمة	01
الجانب النظري	03
الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة	
1- إشكالية الدراسة	5
2- فرضيات الدراسة	10
3-أهداف الدراسة	10
4-أهمية الدراسة	11
5-التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة	11
6-حدود الدراسة	12
7-دراسات السابقة	12
الفصل الثاني: قلق الإمتحان أعراضه، أسبابه ونظرياته	
تمهيد	28
1-مفهوم القلق وقلق الامتحان	29
2-تصنيفات قلق الامتحان	32
3-أعراض ومظاهر قلق الامتحان	33
4-أسباب قلق الامتحان	35
5-نظريات قلق الامتحان	37
6-طرق قياس قلق الامتحان	39
خلاصة	41

الفصل الثالث: القدرة حل المشكلات	
تمهيد	**43**
1-تعريف المشكلة	**43**
2-تعريف حل المشكلات	**44**
3-أنواع حل المشكلات	**45**
4-خطوات حل المشكلات	**46**
5-إستراتيجيات حل المشكلات	**48**
6-الاتجاهات النظرية المفسرة لحل المشكلات	**50**
خلاصة	**53**
الجانب الميداني **الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية**	
تمهيد	**56**
1-الدراسة الاستطلاعية	**56**
1-2.تعريف الدراسة الاستطلاعية	**57**
1-3.أهداف الدراسة	**57**
1-4.المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية	**58**
1-5.المجال الزماني للدراسة الاستطلاعية	**58**
1-6.عينة الدراسة الاستطلاعية	**58**
2-منهج الدراسة الأساسية	**59**
2-1.المجال المكاني للدراسة الأساسية	**60**
2-2.المجال الزماني للدراسة الأساسية	**60**
2-3.عينة الدراسة الأساسية	**60**
2-4.أدوات الدراسة الأساسية	**62**
2-5.الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات	**68**
2-6.الأساليب الإحصائية	**81**
الفصل الخامس: نتائج الدراسة 74	

تمهيد	**83**
1-عرض ونتائج الدراسة	**83**
2-تفسير ومناقشة نتائج الدراسة	**85**
3-استنتاج عام	**90**

فهرس الجداول

رقم	العنوان	الصفحة
1	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية	**54**
2	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية	**57**
3	أبعاد مقياس قلق الامتحان	**73**
4	البنود الموجبة والسالبة لمقياس قلق الامتحان	**64**
5	درجات بدائل مقياس قلق الامتحان	**65**
6	مستويات قلق الامتحان في المقياس الكلي	**66**
7	مستويات قلق الامتحان في كل مقياس فرعي (بعد)	**67**
8	قلق الاستعداد للامتحان	**69**
9	قلق أداء الامتحان	**70**
10	قلق انتظار نتيجة الامتحان	**71**
11	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس بمعادلة سبيرمان براون	**73**
12	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس بمعادلة جيتمان	**73**
13	معامل ألفا كرونباخ للمقياس	**74**
14	التوجه العام	**74**
15	تعريف المشكلة	75
16	توليد البدائل	76
17	اتخاذ القرار	**77**
18	التقييم	**78**
19	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس بمعادلة سبيرمان براون	**80**

20	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس بمعادلة جيتمان	**80**
21	معامل ألفا كرونباخ للمقياس	**80**
22	نتائج الفرضية العامة	**83**
23	نتائج الفرضية الجزئية الأولى	**85**
24	نتائج الفرضية الجزئية الثانية	**86**
25	نتائج الفرضية الجزئية الثالثة	**87**
26	نتائج الفرضية الجزئية الرابعة	**88**
27	نتائج الفرضية الجزئية الخامسة	**89**

مقدمة

يعد القلق من المظاهر السلبية والإيجابية في الحياة العصرية بحيث يندر من لا يعاني منه، وقد يتمثل القلق في الشعور بالخوف والحذر والتوتر وعدم الارتياح. و يعتبر قلق الامتحان أحد أنواع القلق، وهو من إحدى المشاكل التي يواجهها التلاميذ وتنتشر بينهم، والتي تظهر في أي وقت من أوقات العام الدراسي كلما أعلن المدرس عن موعد الامتحان، حيث أصبحت الامتحانات المدرسية من أهم المحطات المرحلية في ارتقاء المرء سلم النجاح المجتمعي، وقد يكون التوتر الذي يصاحب هذه الظروف في حدود طبيعية ومحفزة للتنشيط الذهني الفعلي وقد يهوي بالمرء في بركان اضطراب القلق، حيث نمر في حياتنا اليومية العديد من المشكلات التي علينا حلها، وذلك باتخاذ بعض القرارات المناسبة لها، وهذه المشكلات نواجهها في مواقف عديدة من العمل أو المدرسة أو المنزل ونقوم بتحديد هذه المشكلات، ومن ثم العمل على مواجهتها لكي نستطيع العيش بسلام.

وتهتم الدراسة الحالية بعلاقة قلق الامتحان بالقدرة على حل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا، وقد تم الاعتماد على الخطة الآتية:

الجانب النظري ويحتوي على ثلاثة فصول وهي كما يلي:

الفصل الأول: ويتضمن عرض إشكالية وصياغة فرضيات الدراسة، وأهمية وأهداف الدراسة والتعريفات الإجرائية لمفاهيم الدراسة.

أما الفصل الثاني: بعنوان قلق الامتحان، حيث تناولنا في هذا الفصل مفهوم القلق وقلق الامتحان وتصنيفاته وأعراض ومظاهر قلق الامتحان، بالإضافة إلى أسباب قلق الامتحان وأهم النظريات المفسرة له، و طرق قياسه.

وفي الفصل الثالث: الذي كان بعنوان القدرة حل المشكلات، حيث تناولنا فيه تعريف المشكلة، وتعريف حل المشكلات أنواعها و خطواتها، و استراتيجيات حل المشكلات، وأخيرا الاتجاهات النظرية المفسرة للقدرة على حل المشكلات.

وأما بالنسبة للجانب الميداني فقد تضمن فصلين هما:

الفصل الرابع: بعنوان إجراءات الدراسة الميدانية، واحتوى على المنهج المتبع في الدراسة، الدراسة الاستطلاعية ونتائج الدراسة وميدان الدراسة، وعينة الدراسة الأساسية والأدوات المستخدمة في جمع البيانات والأسلوب الإحصائي المستخدم.

أما الفصل الخامس: بعنوان نتائج الدراسة، وفيه تطرقنا إلى عرض وتحليل نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها وتفسيرها، في ضوء الدراسات السابقة وفي الأخير قمنا بتقديم مجموعة من الاستنتاج العام ومقترحات الدراسة.

الجانب النظري

الفصل الأول:

تقديم موضوع الدراسة

1-إشكالية الدراسة

2-فرضيات الدراسة

3-أهمية الدراسة

4-أهداف الدراسة

5-التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة

6-حدود الدراسة

7-الدراسات السابقة

إشكالية الدراسة:

لقد تنامى الاهتمام برعاية الطلبة الموهوبين أو المتفوقين في العديد من الدول العربية، بحيث لم يعد الأمر خاصا بالدول الغربية المتقدمة، بل أصبح الأمر يتعلق بالدول النامية أو الدول غير المتقدمة تكنولوجيا، وتشير نتائج عدد كبير من الدراسات العلمية الموثقة إلى أن صناعة التفوق الحضاري تتحقق بأيدي قلة من ذوي الموهبة والإبداع ممن يمتلكون قدرات غير عادية إذا توافرت لهم الرعاية المبكرة والظروف المناسبة. (عطار، 2012، 170)

وتشير دراسة بدر العمر (1990) بعنوان "المتفوقين –رعايتهم– برامجهم– وإعداد مدرسيهم" التي كانت تهدف الدراسة إلى تعريف التفوق وخصائصه وكيفية التعرف على بناء برنامج خاصة بالمتفوقين، والتعرف على خصائص معلم المتفوقين وبناء برنامج إعداده. إلى أن الطلبة المتفوقين يختلفون عن الطلبة العاديين بخصائص كثيرة كالأنماط المعرفية وأنماط التعلم وخصائص الدافعية وطبيعة الحاجات لديهم. (عامر، 2007، 52).

ويعتبر التلاميذ المتفوقين من خلال الخصائص التي يمتلكونها في شخصياتهم من الأفراد الذين يعتمدون في دراستهم على عوامل ذاتية تحقق تفوقهم، كما يستثمرون عدة عوامل بيئية في ذلك، وهم بهذا يكونون لأنفسهم وجهة نظر الفرد في العوامل المؤثرة في سلوكهم، وإذا كان الفرد يرجع إلى عوامل للتفوق الشخصية، وبالتالي فهو مسؤول عنها، أو الظروف الخارجية الخاصة بالمنهاج واستراتيجيات التدريس، وبالتالي تكون هذه العوامل البيئية قدرا لا مفر منه، ولا يرجع لمسؤولية التلميذ الشخصية.(محمد وفايزة، 2016، 333)

ولقد اهتم الباحثون في ميدان علم النفس وعلوم التربية بالعوامل الذاتية والبيئية المؤثرة في التعلم نظرا لعلاقته المباشرة بطبيعة السلوك الذي يصدر من الفرد أثناء الامتحان.

فالإحساس بالقلق والخوف رد فعل طبيعي، وذو فائدة في المواقف التي تواجه الإنسان بتحديات جديدة وهو قلق موضوعي. فحين يواجه الإنسان بمواقف معينة مثل المقابلة الأولى للخطوبة أو الزواج، أوالمقابلة الشخصية الهامة للحصول على عمل، أو يوم الامتحان، فإنه

من الطبيعي أن يحس الإنسان بمشاعر عدم الارتياح والتوجس، وأن تعرق راحتا يداه، ويحس بآلام في فم المعدة. وتخدم ردود الفعل هذه هدفا هاما حيث\ أنها تنبهنا للاستعداد لمعالجة الموقف المتوقع. (حافظ بطرس، 2010، 195)

ولقلق الامتحان تأثير مهم في حياة التلميذ بمختلف المراحل الدراسية حيث اعتبر مشكلة حقيقية واجهت كثير من الطلبة، وهو مصدر توتر ليس للتلاميذ فقط بل للأسرة.

وتهدف دراسة غربي عبد الناصر(2014): بعنوان فاعلية برنامج إرشادي في ضوء نظرية "ألبرت إليس" العقلانية الانفعالية السلوكية في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. بحيث تهدف الدراسة إلى معرفة فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى الفئات الأربعة المدروسة من تلاميذ السنة ثالثة ثانوي، وهم: التلاميذ الذكور، التلميذات الإناث، التلاميذ المعيدين للسنة الثالثة ثانوي، التلميذات المعيدات للسنة ثالثة ثانوي، على عينة قوامها 32تلميذا وتلميذة، تم اختيارها بطريقة قصدية، ثم تقسيمها لمجموعتين (تجريبية وضابطة).

وكان من أهم النتائج المتوصل إليها تم تقديم جملة من المقترحات، أهمها ضرورة القيام بدراسات تجريبية تهدف لخفض قلق الامتحان بالاعتماد على طرق إرشادية أخرى، والقيام بدراسات بهدف خفض وترشيد المشكلات النفسية والتربوية الأخرى، أو تنمية بعض المهارات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وغيرها من المراحل، بالاعتماد على طريقة "ألبرت إليس" الإرشادية. (غربي، 2014)

ودراسة داهم (2015) بعنوان: جودة الحياة وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدي تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة الوادي.
من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود مستوى متوسط لكل من جودة الحياة وقلق الامتحان لدى أفراد العينة، ولا توجد علاقة بين جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية. كماهدفت دراسة سليمة سايحي (2004) بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، إلى تخطيط وإعداد البرنامج الإرشادي وتطبيقه على أفراد

عينة البحث، والتحقق من مدى فاعلية البرنامج الإرشادي:" مهارات الامتحان "في تخفيض مستوى قلق الامتحان لدى عينة من تلميذات السنة الثانية ثانوي، ومن ثم فاعليته في تحسين مستوى التحصيل الدراسي. واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، على عينة تكونت من (28) تلميذة منهن 14 تلميذة في المجموعة الضابطة و (14) تلميذة في المجموعة التجريبية في ثانويتي المبارك الميلي وعلي ملاح بورقلة، واستخدمت الدراسة مقياس قلق الامتحان لحامد زهران، والبرنامج الإرشادي، مقياس المصفوفات المتتابعة المقنن للذكاء (رافن)، استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي لعبد الكريم قريشي، وتمت معالجة البيانات المحصل عليها باستخدام المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار(ت)، معامل ألفا كرونباخ.

وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في قلق الامتحان، والتحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعة الضابطة بين نتائجهم في القياسات (القبلي، البعدي، التتبعي)

وجود فروق دالة إحصائيا في قلق الامتحان، والتحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية بين نتائجهم في القياسين (القبلي، البعدي)، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في قلق الامتحان، والتحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية بين نتائجهم في القياسين (البعدي والتتبعي)

عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد قلق الامتحان، والتحصيل الدراسي بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة، في القياس القبلي، ووجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد قلق الامتحان، والتحصيل الدراسي بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة، في القياسين (البعدي، والتتبعي). (سايحي،2004)
وهدفت دراسة أبو عزب (2008) بعنوان: فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة.

هدفت إلى هذه الدراسة إلى التعرف على أثر بعض المتغيرات النفسية والديموغرافية على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة، في ضوء سبعة

متغيرات هي: الجنس، التخصص، مستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم، الترتيب الولادي للطالب، وحجم أفراد الأسرة.

كما هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة.

ويواجه الفرد في حياته اليومية العديد من المشكلات التي تختلف في بساطتها أو تعقيدها من فرد إلى آخر، ومن موقف إلى آخر، إذ أن ما يعد مشكلة لأحد الأفراد ليس بالضرورة أن يمثل مشكلة لشخص أخر، والعكس صحيح، وعلى الرغم من التفاوت الذي قد يبدو واضحا في أحجام المشكلات، إلا أنها جميعا تحتاج إلى حل وبطريقة مرضية، مما يستدعي استثارة العديد من العمليات العقلية المعرفية، وتحريك واستثارة المشاعر لدى الفرد نتيجة الحيرة والتوتر. (يوسف العتوم وآخرون، 2005، 249)

وتتطلب إستراتيجية حل المشكلات عمليات ذهنية، بمستويات مختلفة، وتوفر خبرات ملائمة للتعلم، وفرصا للتفاعل بين الطلبة والمواقف التعليمية. (ساعد، ب س، 204)

كما تبرز أهمية مهارة حل المشكلات ومكانة تعلمها في حياة التلميذ "باعتبارها قمة هرم التعلم، حيث أنها بمثابة اجتهاد يصب في نموذج معالجة المعلومات على اعتبار الفرد يقوم بسلوكه في ضوء المعلومات التي يتلقاها، حيث أن إستراتيجيات التفكير تمكن الطلبة من ضبط عمليات التفكير الخاصة بهم، ويبقى في ذهنهم ما تم تجريبه بالنسبة للمشكلة، وبالتالي تعليم وتعميم ألوان السلوك المتصل بحل المشكلات أمرا سهل الحدوث فيتم انتقاله إلى مواقف جديدة. (مهرية، 2016، 124)

وتهدف دراسة محمد عمران(2014): بعنوان عادات العقل وعلاقتها بإستراتيجية حل المشكلات "دراسة مقارنة" بين الطلبة المتفوقين والطلبة العاديين بجامعة الأزهر–غزة إلى التعرف على العلاقة بين عادات العقل وإستراتيجية حل المشكلات لدى الطلبة المتفوقين والعاديين بجامعة الأزهر–غزة إلى تحديد عادات العقل لدى الطلبة المتفوقين والعاديين

والتعرف أيضا إلى إستراتيجية حل المشكلات لدى الطلبة المتفوقين والعاديين. توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة أهمها " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات إستراتيجية حل المشكلات للطلبة المتفوقين وبين متوسط درجات إستراتيجية حل المشكلات للطلبة العاديين. (محمد عمران، 2014)

كما هدفت دراسة أحمد حسين بكر (2011): بعنوان أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل لدى الطلبة المتفوقين عقليا إلى معرفة أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من المتفوقين عقليا في الصف العاشر بمحافظة مدينة دمشق.

وإذا كانت القدرة على حل المشكلات هي أحد عمليات التفكير الاستدلالي فقلق الامتحان يعتبر عامل سلبي مؤثر على تفكير التلاميذ في موقف الامتحان.

-فما هي علاقة قلق الامتحان بالقدرة على حل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بولاية الوادي؟

-ما هي علاقة قلق الامتحان بالتوجه العام نحو المشكل لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا؟

-ما هي علاقة قلق الامتحان بتعريف المشكل نحو المشكل لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا؟

- ما هي علاقة قلق الامتحان بتوليد البدائل نحو المشكل لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا؟

-ما هي علاقة قلق الامتحان باتخاذ القرار نحو المشكل لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا؟

-ما هي علاقة قلق الامتحان بتقييم حل المشكل لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا؟

2-فرضيات الدراسة:

-هل توجد علاقة بين قلق الامتحان والقدرة على حل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا؟

-هل توجد فروق بين متوسطي درجات التلاميذ المتفوقين دراسيا ذو قلق الامتحان المنخفض والتلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المرتفع في القدرة على حل المشكلات.

2-2الفرضيات الجزئية:

2-2-1- توجد فروق بين متوسطي درجات التلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المنخفض والتلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المرتفع في التوجه العام نحو المشكل.

2-2-2- توجد فروق بين متوسطي درجات التلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المنخفض والتلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المرتفع في تعريف المشكل.

2-2-3- توجد فروق بين متوسطي درجات التلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المنخفض والتلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المرتفع في توليد البدائل.

2-2-4- توجد فروق بين متوسطي درجات التلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المنخفض والتلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المرتفع في اتخاذ القرار.

2-2-5-توجد فروق بين متوسطي درجات التلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المنخفض والتلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المرتفع في التقييم حل المشكل.

3-أهداف الدراسة:

3-1.الأهداف النظرية:

-التعرف على طبيعة خصائص التلاميذ المتفوقين دراسيا.

-التعرف على طبيعة قلق الامتحان لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا قبل و أثناء و بعد الامتحان.

-التعرف على طبيعة قلق الامتحان لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا هل هو قلق موضوعي أو قلق عصابي.

-التعرف على طبيعة القدرة على حل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا.

3-2.الأهداف التطبيقية:

-التعرف على علاقة قلق الامتحان بالتوجه العام نحو حل المشكل لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا.

- التعرف على علاقة قلق الامتحان بالتعريف المشكل لدى المتفوقين دراسيا.

- التعرف على علاقة قلق الامتحان بتوليد البدائل لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا.

- التعرف على علاقة قلق الامتحان باتخاذ القرار لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا.

- التعرف على علاقة قلق الامتحان بتقييم حل المشكل لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا.

4-أهمية الدراسة:

-تظهر أهمية دراسة فئة التلاميذ المتفوقين دراسيا في تزامن هذه المرحلة الدراسية، وهي مرحلة مهمة وحاسمة من حيث الجوانب المعرفية والعقلية كونها تعد انتقالا من الطفولة إلى النضج.

-تسعى هذه الدراسة إلى تزويد الطلبة والباحثين و تعريفهم بخطوات حل المشكل الدراسي وباعتبار وضعية الامتحان وضعية مشكل.

-بالنسبة للأولياء تكمن الأهمية الموضوع في تصحيح المدركات الخاطئة لهم حول أبنائهم المتفوقين دراسيا بالنسبة لخصائصهم العقلية والنفسية والاجتماعية، من أجل تمكينهم من الفهم الصحيح لكيفية التعامل مع أبنائهم وتوجيههم بطريقة أفضل فيما يتعلق بمستقبلهم الدراسي والمهني.

5-التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

5-1.التلاميذ المتفوقين دراسيا: وهم التلاميذ الذين يزاولون دراستهم بالمرحلة الثانوية بالمستويات الثلاث(سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة) في الشعب والتخصصات العلمية والأدبية، الذين تتميز نتائجهم الدراسية على أنها نتائج عالية بمعدل 14,5 فما فوق وتقدير جيد فما فوق وهذا بالنسبة لبقية التلاميذ من نفس المرحلة العمرية ومن نفس الشعبة الدراسية.

5-2.قلق الامتحان:

هو قلق الامتحان الذي يتعلق بثلاث جوانب أساسية للامتحان: قلق الاستعداد للامتحان، قلق أداء الامتحان، قلق انتظار نتيجة الامتحان. وهو ما يقيسه مقياس للدكتور غربي عبد الناصر (2014).

5-3.القدرة على حل المشكلات:

ويتمثل في قدرة التلميذ على تطبيق خطوات حل المشكل الآتية: التوجه العام، تعريف المشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرار، التقييم. وهو ما يقيسه مقياس حمدي نزيه (1998).

6 –حدود الدراسة:

إن هذه الدراسة محدودة زمنيا ومكانيا وبشريا كما يلي:

- **الحدود الزمنية:** الموسم الدراسي 2018/2017.
- **الحدود المكانية:** بعض الثانويات بولاية الوادي.

الحدود البشرية: تلاميذ المرحلة الثانوية

7- الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات السابقة المنارة التي تنير للباحث الطريق حتى يتسنى له أن يرسم الخطة الموضوعية والمنهجية السليمة التي ترشده إلى تحقيق أغراض بحثه.

7-1.الدراسات السابقة المتعلقة بقلق الامتحان:

-دراسة الكحالي (2005):

بعنوان؛ مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار وعلاقتهما بتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان.

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان، ومعرفة الفروق في مفهوم الذات وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي حسب الجنس والتخصص الدراسي.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، على عينة قوامها (500) طالبا وطالبة، منهم (256) طالبا، و(244) طالبة، باستخدام مقياس قلق الاختبار (نبيل الزهار)، معدلات التحصيل الدراسي، مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، وتمت معالجة البيانات باستخدام، معامل الارتباط بيرسون، اختبار (ت).

توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط سالب بين مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار لدى أفراد العينة، و وجود ارتباط سالب بين قلق الاختبار وتحصيل الدراسي، و وجود ارتباط موجب بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات الأكاديمي بين الذكور والإناث وكذلك بين طلبة القسم العلمي والقسم الأدبي، و وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الإختبار بين الذكور والإناث لصالح الإناث، وبين طلبة القسم العلمي والقسم الأدبي لصالح طلبة القسم العلمي.

-دراسة أبو حجلة (2007):

بعنوان؛ أثر نموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل ودافع الإنجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع في محافظة قلقيلية.

هدفت الدراسة لمحاولة التعرف على أثر نموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل ودافع الإنجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع.

اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، على عينة قوامها (137) طالبا وطالبة من طلبة الصف السابع الأساسي، موزعين على أربع شعب في أربع مدارس مختلفة بطريقة عشوائية.

استخدمت اختبار التحصيل المعرفي العلمي، والمكون من ست فعاليات فيزياء (ثلاث فعاليات في الكيمياء، وثلاث فعاليات في الأحياء)، إضافة إلى دافع الإنجاز، مفهوم الذات وقلق الاختبار، وتمت معالجة البيانات باستخدام تحليل الأحادي، وتحليل التباين معتمد المتغيرات التابعة بطريقة هوتلنج، واختبار (ت).

وتوصلت الدراسة لوجود فروق دالة إحصائية في التحصيل ومفهوم الذات بين الطلبة الذين تعلموا العلوم بنموذج تسريع التعليم، والذين تعلموا العلوم بالطريقة التقليدية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في دافع الإنجاز، وقلق الاختبار بين الطلبة الذين تعلموا العلوم بنموذج تسريع التعليم والذين تعلموا العلوم بالطريقة التقليدية.

كما توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل، دافع الإنجاز، مفهوم الذات وقلق الاختبار لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس، ومتغير التفاعل بين طريقة التعليم والجنس، وتوصلت كذلك لعدم وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل، ودافع الإنجاز، وقلق الاختبار في اختبار المعرفة البعد الأئي، ومتوسطات تحصيلهم في اختبار المعرفة البعدى

المؤجل، بينما يوجد فروق دالة إحصائيا في مفهوم الذات الأئي، ومتوسطات مفهوم الذات المؤجل.

بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مفهوم الذات الأكاديمي، ومفهوم الذات الإجنماعي للطلبة الذين تعلموا العلوم بنموذج تسريع التعليم والذين تعلموا العلوم بالطريقة التقليدية.

-دراسة نائل ابراهيم (2008):

بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة غزة.

تهدف الدراسة إلى: التعرف على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة الفلسطينية.

-التعرف على مدى فعالية البرنامج الإرشادي لخفض قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة.

-التعرف على الفروق في مستوى قلق الامتحان وعلاقته بالذكور والإناث.

-التعرف على الفروق في مستوى قلق الامتحان وعلاقته بالتخصص العلمي والأدبي وعلاقته (بمستويات تعليم الأب، بمستويات تعليم الأم، بمكان السكن، بالترتيب الولادي، بعدد أفراد الأسرة).

المنهج: استخدم منهجين في دراسته هما: المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي. على عينة عشوائية طبقية من مجموعة طرب ذوي قلق الامتحان المرتفع وبلغ عددهم (542) طالب حيث تم اختيار (30) طالب توزعوا على مجموعتين (15)للتجريبية و(15) للضابطة بمحافظة خان يونس الفلسطينية. باستخدام مقياس قلق الامتحان (لإعداد الباحث)، والبرنامج الإرشادي، وبعد تحليل النتائج ومعالجتها باستخدام معامل ارتباط واختبار كولومجروف-سمونوف واختبار ألفا كرونباخ والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" واختبار تحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه للمقارنات المتعددة البعدية واختبار ويلكوكسون و اختبار ويتنى.

توصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في متوسطات درجات مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظات

غزة تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في متوسطات درجات مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في مستوى قلق الامتحان بين القياس البعدي للمجموعة الضابطة والقياس البعدي للمجموعة التجريبية .

-دراسة السنباطي (2009):

بعنوان؛ دافع الإنجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة بغزة.

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على طبيعة العلاقة بين دافع الإنجاز وقلق الاختبار، والتعرف على طبيعة العلاقة بين دافع الإنجاز والثقة بالنفس، بالإضافة إلى محاولة معرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في دافع الإنجاز، وفي درجة قلق الاختبار، وفي الثقة بالنفس.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، على عينة عشوائية قوامها (300) طالب و(300) طالبة في الثانوية، وباستخدام مقياس اختبار الدافع للإنجاز، للأطفال والراشدين، مقياس الثقة بالنفس، ومقياس قلق الاختبار وتم تحليل النتائج ومعالجة البيانات بواسطة المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية، معاملات الارتباط، (سيبرمان، بيرسون، ألفا كرونباخ)، إضافة إلى اختبارات .

وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه دلالة إحصائية بين دافع الانجاز وقلق الاختبار، وعدم وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين دافع الانجاز والثقة بالنفس .

كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من (دافع الانجاز لصالح الإناث، درجة قلق الاختبار لصالح الإناث، وفي الثقة بالنفس لصالح الإناث كذلك). وفروق دالة إحصائيا في مفهوم الذات النفسي، ومفهوم الذات الجسمي.

-دراسة عمر إسماعيل علي(2009):

بعنوان؛ دافع الإنجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة بغزة.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي،على عينة قوامها (300) طالب و(300) طالبة في ثانويات العامة، باستخدام اختبار الدافع للانجاز للأطفال والراشدين، و مقياس الثقة بالنفس، ومقياس قلق الاختبار، وبعد تحليل النتائج ومعالجتها باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط، اختبار "ت".

توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافع الأنجار وقلق الاختبار، عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافع الانجاز والثقة بالنفس، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في دافع الانجاز لصالح الإناث.

وكما توصلت أيضا إلى توجد فروق ذات دالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة قلق الاختبار لصالح الإناث، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور الإناث الثقة بالنفس لصالح الإناث.

-دراسة غربي (2014):

بعنوان؛ فاعلية برنامج إرشادي في ضوء نظرية "ألبرت إليس" العقلانية الإنفعالية السلوكية في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية البرنامج الإرشادي المذكور في خفض مستوى قلق الامتحان لدى الفئات الأربعة المدروسة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وهم التلاميذ الذكور، التلاميذ الإناث، التلاميذ المعيدين، التلاميذ غير المعيدين.

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، ذو تصميم عينتين (ضابطة وتجريبية)،على عينة قوامها (200) فردا، باستخدام مقياس قلق الامتحان.

توصلت الدراسة إلى توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان (بأبعاده الثلاثة) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدى تبعا لمتغير الجنس وإعادة السنة والتفاعل بينهما.

وكما توصلت أيضا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان (بأبعاده الثلاثة) بين نتائج القياس البعدى والنتائج القياس التتبعي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وبناء على النتائج المتوصل إليها تم تقديم حملة من المقترحات أهمها دورة القيام بدراسات تجريبية تهدف لخفض قلق الامتحان بالاعتماد على طرق إرشادية أخرى

والقيام المهارات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وغيرها من المراحل بالاعتماد على طريقة " ألبرت أليس" الإرشادية.

-دراسة داهم (2015):

بعنوان؛ جودة الحياة وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدي تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة الوادي.

هدفت الدراسة إلى، الكشف عن علاقة جودة الحياة بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدي تلاميذ السنة الثلاثة ثانوي، و معرفة مستوي جودة الحياة ولأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.و التعرف على الفروق في جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وفق المتغيرات (الجنس،الشعبة،إعادة السنة الثالثة ثانوي)

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي،على عينة عشوائية طبقية قواما (80) تلميذ وتلميذة وفق المتغيرات (الجنس،الشعبة، إعادة السنة الثالثة ثانوي)،.باستخدام مقياس قلق الامتحان ومقياس جودة الحياة، وبعد تحليل النتائج ومعالجتها باستخدام معامل ارتباط بيرسون واختبار تحليل التباين الأحادي بالحزمة الإحصائية.

توصلت الدراسة إلى وجود مستوي متوسط لكل من جودة الحياة وقلق الامتحان لدى أفراد العينة، لاتوجد علاقة بين جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي.

التعقيب عن الدراسات السابقة:

من حيث المتغيرات: الكحالي، سالم بن ناصر بن سعيد (2005)، مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار وعلاقتهما بتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان، أبو حجلة (2007)، أثر نموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل ودافع الإنجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع في محافظة قلقيلية، السنباطي، مصطفي وآخرون (2009)، دافع الانجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة بغزة، وعمر إسماعيل علي (2009)، دافع الإنجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة بغزة، وداهم (2015)، جودة الحياة وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدي تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة الوادي، غربي عبد الناصر(2014)، فاعلية برنامج إرشادي في

ضوء نظرية " ألبرت أليس " العقلانية الانفعالية السلوكية في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

أما الدراسة الحالية فقد اتفقت مع الدراسات السابقة في كونها تبين العلاقة بين قلق الامتحان و القدرة على حل المشكلات.

من حيث المنهج: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، إستخدامت الدراسة المنهج الوصفي، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي.

أما بالنسبة لهذه الدراسة فقد استخدم الباحث المنهج السببي المقارن للتعرف على العلاقة بين قلق الامتحان والقدرة على حل المشكلات ولم تتفق مع الدراسات السابقة.

من حيث عينة: عينة قوامها (500) طالبا وطالبة، منهم (256) طالبا و(244) طالبة، باستخدام مقياس قلق الاختبار (نبيل الزهار)،عينة قوامها (137) طالبا وطالبة من طلبة الصف السابع الأساسي، موزعين على أربع شعب في أربع مدارس مختلفة بطريقة عشوائية، عينة عشوائية قوامها (300) طالب و(300) طالبة في الثانوية، عينة قوامها (300) طالب و(300) طالبة في ثانويات العامة، عينة عشوائية طبقية قواما (80) تلميذ وتلميذة وفق المتغيرات (الجنس،الشعبة، إعادة السنة الثالثة ثانوي)، عينة قوامها (200) فردا.

أما بالنسبة للدراسة الحالية فكان حجم العينة (90) تلميذا وتلميذة.

من حيث الأدوات: باستخدام مقياس قلق الاختبار (نبيل الزهار) معدلات التحصيل الدراسي، مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، واستخدمت اختبار التحصيل المعرفي العلمي، والمكون من ست فعاليات فيزياء (ثلاث فعاليات في الكيمياء، وثلاث فعاليات في الأحياء)، إضافة إلى دافع الإنجاز، مفهوم الذات وقلق الاختبار، وباستخدام مقياس اختبار الدافع للانجاز، للأطفال والراشدين، مقياس الثقة بالنفس، ومقياس قلق الاختبار.

باستخدام اختبار الدافع الإنجاز للأطفال والراشدين، و مقياس الثقة بالنفس، ومقياس قلق الاختبار، باستخدام مقياس قلق الامتحان ومقياس جودة الحياة، باستخدام مقياس قلق الإمتحان.

بعض الدراسات استخدمت مقياس لقياس قلق الامتحان وقد اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات.

من حيث النتائج: توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط سالب بين مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار لدى أفراد العينة، و وجود ارتباط سالب بين قلق الاختبار وتحصيل الدراسي، و وجود إرتباط موجب بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات الأكاديمي بين الذكور والإناث وكذلك بين طلبة القسم العلمي والقسم الأدبي، و وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الإختبار بين الذكور والإناث لصالح الإناث، وبين طلبة القسم العلمي والقسم الأدبي لصالح طلبةالقسم العلمي، وتوصلت الدراسة لوجود فروق دالة إحصائية في التحصيل ومفهوم الذات بين الطلبة الذين تعلموا العلوم بنموذج تسريع التعليم، والذين تعلموا العلوم بالطريقة التقليدية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في دافع الإنجاز، وقلق الإختبار بين الطلبة الذين تعلموا العلوم بنموذج تسريع التعليم والذين تعلموا العلوم بالطريقة التقليدية.

كما توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل، دافع الإنجاز، مفهوم الذات وقلق الإخبار لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس، ومتغير التفاعل بين طريقة التعليم والجنس، وتوصلت كذلك لعدم وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل، ودافع الإنجاز، وقلق الاختبار في اختبار المعرفة البعدى الأئي ومتوسطات تحصيلهم في اختبار المعرفة البعدى المؤجل، بينما يوجد فروق دالة إحصائيا في مفهوم الذات الأئي، ومتوسطات مفهوم الذات المؤجل. بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مفهوم الذات الأكاديمي، ومفهوم الذات الاجتماعي للطلبة الذين تعلموا العلوم بنموذج تسريع التعليم والذين تعلموا العلوم بالطريقة التقليدية، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه دلالة إحصائية بين دافع الانجاز وقلق الاختبار، وعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافع الانجاز والثقة بالنفس.

كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من (دافع الانجاز لصالح الإناث، درجة قلق الاختبار لصالح الإناث، وفي الثقة بالنفس لصالح الإناث كذلك)، فروق دالة إحصائيا في مفهوم الذات النفسي، ومفهوم الذات الجسمي، توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافع الإنجاز وقلق

الاختبار، عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافع الانجاز والثقة بالنفس، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في دافع الانجاز لصالح الإناث، وكما توصلت أيضا إلى توجد فروق ذات دالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة قلق الاختبار لصالح الإناث، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور الإناث الثقة بالنفس لصالح الإناث، توصلت الدراسة إلى وجود مستوي متوسط لكل من جودة الحياة وقلق الامتحان لدى أفراد العينة، لاتوجد علاقة بين جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي.

وتوصلت الدراسة إلى توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان (بأبعاده الثلاثة) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدى تبعا لمتغير الجنس وإعادة السنة والتفاعل بينهما.وكما توصلت أيضا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان (بأبعاده الثلاثة) بين نتائج القياس البعدى والنتائج القياس التتبعي للمجموعتين الضابطة والتجريبية ،وبناء على النتائج المتوصل إليها تم تقديم حملة من المقترحات أهمها دورة القيام بدراسات تجريبية تهدف لخفض قلق الامتحان بالاعتماد على طرق إرشادية أخرى والقيام المهارات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وغيرها من المراحل بالاعتماد على طريقة " ألبرت أليس" الإرشادية.

استفادة الباحث في دراسته الحالية من الدراسات السابقة ما يلي:

-بناء الإطار النظري الخاص بقلق الامتحان.

-التعرف على العديد من الكتب والمجالات والمراجع التي تخدم وتثري الدراسة الحالية.

-ساهمت الدراسات السابقة في تفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية تفسيرا علميا وموضوعيا.

-وساهمت الدراسات السابقة في تحديد المعالجات الإحصائية المناسبة التي استخدمت في معالجة فرضيات الدراسة الحالية وتحليل البيانات.

7-2.الدراسات السابقة المتعلقة بحل المشكلات:

-دراسة مجدي إبراهيم (1985):

بعنوان، فاعلية استخدام أسلوب حل المشكلات في رفع مستوى تحصيل تلاميذ المرحلة الإعدادية في مسائل الجبر.

استخدمت الدراسة المنهج تجريبي، على عينة قوامها (172) تلميذا من تلاميذ الإعدادية، باستخدام ومقياس حل المشكلات، وبعد تحليل النتائج ومعالجتها باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط بيرسون، اختبار "ت"

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى تحصيل التلاميذ الذين يدرسون بأسلوب حل المشكلات وبين نظرائهم الذين يدرسون بالأسلوب التقليدي، والفرق كان لصالح من يدرسون بأسلوب حل المشكلات.

-دراسة شاك (schack) (1989):

بعنوان، أثر منهاج حل المشكلات إبداعيا على تنوع مستويات مهارات الطلبة.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي تجريبي، على عينة (267) طالبا وطالبة من موهوبين ومتفوقين ومتوسطين، باستخدام اختبار التفكير الإبداعي، و مقياس حل المشكلات، وبعد تحليل النتائج ومعالجتها باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط بيرسون، اختبار "ت"

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المستوى بين المهارات الأخرى، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على حل المشكلات.

_دراسة مخلوفي (2009):

بعنوان؛ علاقة أسلوب حل المشكلات في مادة الرياضيات بالإبداع لدى تلاميذ الثالثة متوسط بورقلة.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، على عينة (30) تلميذا وتلميذة من مستوى ثالثة متوسط، باستخدام اختبار التفكير الإبداعي لتورانس، اختبار مادة الرياضيات، وبعد تحليل

النتائج ومعالجتها باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط بيرسون، اختبار "ت"
توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: توجد فروق دالة إحصائيا بين القدرة على حل المشكلات والتفكير الإبداعي لدى تلاميذ الثالثة متوسط، وتوجد علاقة دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي التفكير الإبداعي عينة الدراسة في حلهم للمشكلات، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث عينة الدراسة في نتائجهم على اختبار التفكير الإبداعي.

-دراسة فالح (2011):

بعنوان، فاعلية برنامج إرشادي لتنمية القدرة على حل المشكل باستخدام التفكير المنطقي لدى طلبة علم النفس بالجزائر.

استخدمت الدراسة المنهج تجريبي، بالنسبة لعينة البحث فهي تتكون من مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية عددها الإجمالي (20) فردا تم تطبيق البرنامج عليها، اختبار القدرة المنطقية، و مقياس حل المشكلة الاجتماعية، والبرنامج الإرشادي لتنمية القدرة على حل المشكل باستخدام التفكير المنطقي. وبعد تحليل النتائج ومعالجتها باستخدام اختبار "ت". بحيث كان من أهم نتائج هذه الدراسة أنه يوجد أثر إيجابي لتطبيق البرنامج الإرشادي للتفكير المنطقي في تنمية القدرة على حل المشكل لدى أفراد المجموعة التجريبية.
يوجد أثر سلبي لعزل البرنامج الإرشادي للتفكير المنطقي على تنمية القدرة على حل المشكل لدى أفراد المجموعة الضابطة.

_دراسة نعمان (2016):

بعنوان؛ استخدام حل المشكلات ابداعيا في تدريس العلوم لطلاب الصف السادس الأساسي وأثرها في اتجاهاتهم وتفكيرهم الاستقرائي.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، على عينة قوامها (55) طالبا من طلاب الصف السادس الأساسي في المدارس الخاصة، باستخدام اختبار التفكير الاستقرائي، و مقياس

ليكرت الخماسي، وبعد تحليل النتائج ومعالجتها باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط بيرسون، اختبار "ت".

توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0,05) في اتجاهات طلاب الصف السادس الأساسي نحو مادة العلوم تعزى لإستراتيجية التدريس (حل المشكلات إبداعيا، الطريقة الاعتيادية) لصالح إستراتيجية حل المشكلات إبداعيا و وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0,05) في اتجاهات التفكير الاستقرائي لطلاب الصف السادس الأساسي تعزى لإستراتيجية التدريس (حل المشكلات إبداعيا، الطريقة الاعتيادية) لصالح إستراتيجية حل المشكلات إبداعيا.

التعقيب عن الدراسات السابقة:

من حيث المتغيرات: دراسة نعمان رياض أحمد محمد (2016)؛ استخدام حل المشكلات ابداعيا في تدريس العلوم لطلاب الصف السادس الأساسي وأثرها في اتجاهاتهم وتفكيرهم الاستقرائي، مخلوفي فاطمة (2009)؛ علاقة أسلوب حل المشكلات في مادة الرياضيات بالإبداع لدى تلاميذ الثالثة متوسط بورقلة، شاك (schack) (1989)، أثر منهاج حل المشكلات إبداعيا على تنوع مستويات مهارات الطلبة، مجدي إبراهيم (1985)،

فاعلية استخدام أسلوب حل المشكلات في رفع مستوى تحصيل تلاميذ المرحلة الإعدادية في مسائل الجبر، فالح يمينة (2011)، بعنوان فاعلية برنامج إرشادي لتنمية القدرة على حل المشكل باستخدام التفكير المنطقي لدى طلبة علم النفس بالجزائر.

أما الدراسة الحالية فقد اتفقت مع الدراسات السابقة في كونها تبين العلاقة بين قلق الامتحان والقدرة على حل المشكلات.

من حيث المنهج: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي.

أما بالنسبة لهذه الدراسة فقد استخدم الباحث المنهج السببي المقارن للتعرف على العلاقة بين قلق الامتحان والقدرة عل حل المشكلات ولم تتفق الدراسات السابقة.

من حيث العينة: على عينة قوامها (55) طالبا من طلاب الصف السادس الأساسي في المدارس الخاصة، على عينة (30) تلميذا وتلميذة من مستوى ثالثة متوسط، على عينة (267) طالبا وطالبة من موهوبين ومتفوقين ومتوسطين، عينة قوامها (172) تلميذا من تلاميذ الإعدادية، تتكون العينة من مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية عددها الإجمالي (20) فردا تم تطبيق البرنامج عليها.

أما بالنسبة للدراسة الحالية فكان حجم العينة (90) تلميذا وتلميذة.

من حيث الأدوات: باستخدام اختبار التفكير الاستقرائي، و مقياس ليكرت الخماسي، باستخدام اختبار التفكير الإبداعي لتورانس، اختبار مادة الرياضيات، باستخدام اختبار التفكير الإبداعي، و مقياس حل المشكلات، اختبار القدرة المنطقية، و مقياس حل المشكلة الاجتماعية، والبرنامج الإرشادي لتنمية القدرة على حل المشكل باستخدام التفكير المنطقي.

بعض الدراسات استخدمت مقياس لقياس إستراتيجية حل المشكلات وقد اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات.

من حيث النتائج: توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0,05) في اتجاهات طلاب الصف السادس الأساسي نحو مادة العلوم تعزى لإستراتيجية التدريس (حل المشكلات إبداعيا، الطريقة الاعتيادية) لصالح إستراتيجية حل المشكلات إبداعيا و وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0,05) في اتجاهات التفكير الاستقرائي لطلاب الصف السادس الأساسي تعزى لإستراتيجية التدريس (حل المشكلات إبداعيا، الطريقة الاعتيادية) لصالح إستراتيجية حل المشكلات إبداعيا، توجد فروق دالة إحصائيا بين القدرة على حل المشكلات والتفكير الإبداعي لدى تلاميذ الثالثة متوسط، وتوجد علاقة دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي التفكير الإبداعي عينة الدراسة في حلهم للمشكلات، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث عينة الدراسة في نتائجهم على اختبار التفكير الإبداعي، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المستوى بين المهارات الأخرى، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على حل المشكلات، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى تحصيل التلاميذ الذين يدرسون بأسلوب حل المشكلات وبين نظرائهم الذين يدرسون

بالأسلوب التقليدي، والفرق كان لصالح من يدرسون بأسلوب حل المشكلات، توصلت الدراسة إلى أنه يوجد أثر إيجابي لتطبيق البرنامج الإرشادي للتفكير المنطقي في تنمية القدرة على حل المشكل لدى أفراد المجموعة التجريبية.

يوجد أثر سلبي لعزل البرنامج الإرشادي للتفكير المنطقي على تنمية القدرة على حل المشكل لدى أفراد المجموعة الضابطة.

استفادة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة ما يلي:

-بناء الإطار النظري الخاص بإستراتيجية حل المشكلات.

-التعرف على العديد من الكتب والمجالات والمراجع التي تخدم وتثري الدراسة الحالية.

-ساهمت الدراسات السابقة في تفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية تفسيرا علميا وموضوعيا.

-وساهمت الدراسات السابقة في تحديد المعالجات الإحصائية المناسبة التي استخدمت في معالجة فرضيات الدراسة الحالية وتحليل البيانات.

الفصل الثاني: قلق الامتحان، أعراضه، أسبابه، ونظرياته

تمهيد

1-مفهوم القلق وقلق الامتحان

2-تصنيفات قلق الامتحان

3-أعراض ومظاهر قلق الامتحان

4-أسباب قلق الامتحان

5-نظريات قلق الامتحان

6-طرق قياس قلق الامتحان

خلاصة

تمهيد:

تعتبر ظاهرة القلق من أكثر الظواهر المنتشرة لدى التلاميذ، وهي تظهر بصفة خاصة في فترة الامتحانات، ويزداد القلق أكثر في الامتحانات المصيرية، مثل امتحان السنة الخامسة ابتدائي، وامتحان السنة الرابعة متوسط، وخصوصا امتحان شهادة البكالوريا، ويؤثر القلق كبيرا على طريقة أداء التلاميذ للامتحانات، وبالتالي على نتائج تحصيلهم الدراسي، ولهذا السبب يهتم المختصون والباحثون في علم النفس وعلم التربية بدراسة هذا الموضوع.

1-تعريف القلق:

القلق إحساس بالخوف والعصبية. وهو شعور طبيعي في بعض الأوضاع. (باتل، 2008,4)

أما أحمد عكاشة القلق بأنه شعور غامض غير سار بالوجوس والخوف والتحفز والتوتر مصحوب عادة ببعض الإحساسات الجسمية الخاصة كزيادة نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي، ويأتي في نوبات متكررة مثل الشعور بالفراغ في المعدة أو الحبسة في الصدر أو الضيق في التنفس...الخ. (سهيل المطيري، 2005، 278)

يعرفه مارسان (marsan) القلق بأنه حالة من التوتر الشامل الذي ينشأ خلال صراعات الدوافع ومحاولات الفرد وراء التكيف. (محمد ملحم، 2007، 262)

ويعرفه إسماعيل (1959) بأنه "استجابة انفعالية يثيرها كل ما يعني توقع عقاب من نوع أو آخر، وهو يشبه الخوف في كثير من أعراضه ولكنه يمتاز بأنه خوف من مجهول ولا أساس له في الواقع لأن إشارات تأتي من داخلية الفرد لارتباطه بنزعات أو رغبات سبق أن عوقب عليها الفرد وهو طفلا وارتبطت بالألم الذي يتوسطه اكتساب القلق". (أبو بكر، 2002، 93)

وتعني القلق الذي يحدث في القفص الصدري لا إراديا، نتيجة عدم قدرة البدن على الحصول على مقادير كافية من الأكسجين. ويلاحظ أن الشخص إذا شعر أنه مهدد، ويعيش في عالم معاد له ويتوقع مكروها، ينطوي على نفسه وتنكمش علاقاته مع المحيط، ومعنى هذا أنه سيعيش في عزلة وضيق، وهو إجراء اضطراري ليحمي نفسه من العالم المادي. (بن علو، 2002، 81,82)

والقلق هو أحد الانفعالات الطبيعية التي لا بد أن يشعر بها أي فرد في ظرف ما، وهو إحساس داخلي ذاتي نستقبله في داخلنا وقد لا يمكن لنا تفسيره، فهو أحد الانفعالات السلبية غير المرغوبة مثل الألم، والقرف، ورغم أنه في بادئ الأمر يكون مجرد إحساس داخلي إلا أن بعض التغيرات المصاحبة له تسبب ظهور علامات ملموسة هي مظاهر القلق التي يمكن أن نلاحظها ويراها الآخرون من حولنا. (عبد العزيز الشربيني، ب س، 21)

وهو عبارة عن شعور بعدم الراحة، يتميز بتوقع الشر، وتظهر أعراضه في شكل ارتعاش أو بكاء أو صراخ، أو شرود، أو تنهد، أو أحلام مزعجة، أو نقص الشهية، أو غثيان، أو تعرق، ويظهر على الأفراد المصابين بالقلق الاتكال، والمفهوم السلبي عن الذات، ونقص الانجاز وضعف التحصيل الدراسي، ويؤدي القلق إلى نقص القدرة على الأداء الجيد ويعيق التفكير في إيجاد بدائل واختيار حلول مناسبة. (سخسوخ،2014، 134)

القلق عبارة عن ردة فعل الفرد على الخطر الناجم عن الفقدان أو الفشل الواقعي أو المتصور، والمهم شخصيا، حيث يشعر بالتهديد جراء هذا الفقدان أو الفشل. (جميل رضوان، 2000 ،266)

القلق حالة من التوتر النفسي وعدم الارتياح يصاحبه شعور بالخوف والتهديد والضيق والتبرم وعدم القدرة على التركيز. (ميخائيل معوض، 2000، 127)

-تعريف قلق الامتحان:

هو شعور بالتوتر والقلق والانشغال أو الضيق وعدم الراحة قبل أو أثناء أو بعد الاختبار.

هو عدم ارتياح الطالب للبيئة به وعدم التوفيق بين المدرسة والبيت.

هو حالة نفسية انفعالية تؤثر على اتزان الطالب النفسي وقدرته على استدعاء المادة الدراسية أثناء الامتحان. (محمد البنا، مهدي القحطاني، ب س، 5)

حالة انفعالية مؤقتة سببها إدراك المواقف التقويمية على أنها تهديد للشخصية مصحوبة بتوتر وتحفيز وحدة انفعالية، وانشغالات عقلية سالبة، تتدخل مع التركيز المطلوب أثناء الامتحان، مما يؤثر سلبا على المهام العقلية والمعرفية في موقف الامتحان.(غزال، بن زاهي، 2014، 401)

يعرف سبيلبرجر (1980) قلق الامتحان بأنه: "سمة شخصية في موقف محدد يتكون من الانزعاج والانفعال، يطلق عليه في بعض الأحيان قلق التحصيل، وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف عند مواجهتها، وإذا زادت درجته لدى فرد ما أدت إلى إعاقته عن أداء الامتحان، وكانت استجابته غير متزنة".

ويرف دوسيك (1980) قلق الامتحان بأنه: "شعور غير سار، أو حالة انفعالية تلازمها مظاهر فيزيولوجية وسلوكية معينة. وتلك الحالة الانفعالية يخبرها الفرد في الامتحانات الرسمية ومواقف التقييم الأخرى". (سايحي، 2012 ،76)

أما عبد اللطيف أبو أسعد يعرف قلق الامتحان بأنه: حالة من القلق تعتري الأفراد قبل وأثناء أدائهم لاختبارات تحصيلية أو مقابلات الانتقاء الوظيفي أو الاختبارات النفسية. (عبد اللطيف أبو أسعد، 2009 ، 289)

وهو الزيادة في درجة التوتر، أو الخوف من أداء الاختبار، وما يصاحب ذلك من اضطراب في النواحي العاطفية، والمعرفية والفيزيولوجية. (حديد، 2010، 102)

حالة نفسية انفعالية يمر بها الطالب، نتيجة لتوقع الفشل في الامتحان، أو الخوف من الرسوب، ومن ردود فعل الأهل، أو الرغبة في التفوق، والتميز عن الآخرين. (محمد على الحادحة، عبد الله البوسعيدي، 2014، 26)

هو الأشخاص الذين يكون قلقهم لمواقف الامتحانات عاليا يميلون إلى إدراك المواقف التقويمية على أنها مهددة لهم شخصيا وهم يميلون للتوتر، والكدر، والتحفز، والاهتياج الانفعالي في مواقف الامتحانات وهم أيضا يعايشون انشغالات عقلية سالبة مركزة الذات تشتت انتباههم وتتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الامتحان و تشوشه. (ماهر محمد، 2016، 178)

استجابة متميزة بأحاسيس ذاتية من الخوف والتوتر متزامنة مع التغيرات الفيزيولوجية. حالة من المشاعر غير السعيدة وله ردود فعل فيزيولوجية بحيث تحدث عندما يستثير القلق شيئا من الانزعاج. (إبراهيم، 2014، 933)

يعرف في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي: بأنه"حالة من القلق والتوتر والخوف تصيب الفرد نتيجة لتعرضه لوقف اختبار يطبق عليه، سواء لنقله إلى سنوات دراسية أعلى، أو لمعرفة مدى صلاحيته لعمل معين أو غيرها، ويؤثر ارتفاع مستوى القلق عن الحد المعتدل على خفض درجات الامتحان، حيث يقلل كفاية الفرد في أدائه". (محمود عطا الله، 2011، 3)

ويعتبر قلق الامتحان شكل من أشكال المخاوف المرضية التي لها بالغ الأثر على سلوك الفرد ونفسيته، وخاصة قرب وأثناء تأدية الامتحانات، ويرتبط هذا النوع من القلق بمواقف الاختبار، وهو قد يوجد بدرجة مرتفعة فيؤثر على حسن أداء الفرد للاختبار ويسمى

حينئذ بالقلق المعطل، بينما المستوى المعتدل منه يعتبر أمرا طبيعيا فلا يؤثر كثيرا على أداء الفرد في الاختبار ويسمى حينئذ بالقلق الميسر. (المرزوغي، 2011، 94)

ومن خلال التعاريف نقول أن قلق الامتحان هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس درجة قلق الامتحان (الدرجة الكلية)، والأفراد الذين يحصلون على درجة عالية في مقياس قلق الامتحان، تنقصهم مهارات أداء الامتحان، ويميلون على اعتبار مواقف الامتحان مهددة، وتشير لديهم الانزعاج، والاضطراب، ويعانون من رهبة الامتحان.

2-تصنيف قلق الامتحان:

2-1**قلق الامتحان الميسر:** وهو قلق الامتحان المعتدل، ذو التأثير الايجابي المساعد، والذي يعتبر قلقا دافعيا يدفع الطالب للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، وينشطه ويحفزه على الاستعداد للامتحانات وييسر أداء الامتحان.

2_2.قلق الامتحان المعسر: وهو قلق الاختبار المرتفع، ذو التأثير السلبي المعوق، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة، ويستثير استجابات غير مناسبة، مما يعوق قدرة الطالب على التذكر والفهم، ويربكه حين يستعد للامتحان، ويعسر أداء الاختبار، وهكذا فان قلق الامتحان المعسر (الزائد أو المرتفع)، قلق غير ضروري ويجب حفظه وترشيده. (السيد، عمر وأحلام، ب س، 16)

وكان أثر على أداء الفرد لمختلف الأعمال موضوعا عدد من الدراسات، فقد أوضحت هذه الدراسات منذ زمن طويل طبيعة العلاقة المنحية بين القلق والأداء، وقد أوضح كل من يركس ودودسون(1908) "أن إثارة القلق عندما تكون منخفضة أو غائبة فإن أداء الفرد يكون ضعيفا أو غير كافي، كذلك فإن الإثارة عندما تكون قوية جدا فإن الأداء يتدهور".

بمعنى أن الفرد يكون عادة بحاجة إلى مقدار معين من القلق حتى ينجز أي مهمة في حياته بشكل سليم. ومثل هذا المستوى من القلق يعتبر عاديا بل ضروريا للقيام بالمهمات والواجبات اليومية على اختلاف أشكالها، كما يمكن القول أنه إذا لم يكن لدى الفرد هذا المستوى من القلق فإن ذلك يؤدي إلى ضعف الدافعية وبالتالي إلى تدني الأداء، كذلك فإن القلق المرتفع يؤدي إلى تدني الأداء، وذلك لكونه يقود إلى تشتت الانتباه والارتباك. (سايحي، 2012، 64)

3-أعراض ومظاهر قلق الامتحان:

يظهر قلق الامتحان كأي نمط من أنماط القلق الأخرى في صورة أعراض نفسية أو بدنية، هذه المؤشرات في حالة تلازم بعضها تمثل مؤشرا بل دليلا على تشخيص الحال. وقد حددت المصادر العلمية هذه الأعراض أو المؤشرات، كما طور العديد من المقاييس لتشخيصها فيمكن ملاحظتها في مظهرين هما:

3-1.أعراض نفسية:

_الشعور بارتباك وخلو الذهن من المعارف والمعلومات، وتسابق الأفكار، وصعوبة التركيز.

-معرفة الإجابة قبل الاختبار، ونسيانها أثناء الاختبار.

-الأفكار السلبية مثل، الفشل أو الحصول على درجة ضعيفة وعواقبه.

3-2.أعراض جسدية:

-الشعور بالغثيان، والمغص، والإسهال، وجفاف الفم.

-الصداع، والشعور بدوار، أو احتمال الإغماء.

-تشنج العضلات، والارتجاف، وآلام الرقبة، والتعرق، وسرعة التنفس، وزيادة نبضات القلب. (آدم أحمد كانوري، 1434، 11، 12)

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

-التوتر والأرق وفقدان الشهية، وتسلط بعض الأفكار الوسواسية قبيل وأثناء ليالي الامتحان.

-كثرة التفكير في الامتحانات والانشغال قبل وأثناء الامتحان في النتائج المترتبة عليها.

-تسارع خفقان القلب مع جفاف الحلق والشفتين وسرعة التنفس وتصبب العرق، وألم البطن والغثيان.

-الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء الامتحان. (خديجة، مفيدة ونصيرة، 2014، 62,63)

ومن أهم المظاهر التي تظهر عند الطلاب أثناء فترة الامتحانات نتيجة القلق الذي ينتابه خلال الفترة هي:

-الخوف والرهبة من الامتحان.

-الشعور بقصور الاستعداد للامتحان.

-توقع تقديرات منخفضة أو الرسوب في الامتحان.

-الارتباك والتوتر ونقص الاستقرار والأرق ونقص الثقة بالنفس وفقدان الشهية أيام الامتحان، وفي الامتحان.

-تشتت الانتباه وضعف القدرة على التركيز واستدعاء المعلومات أثناء أداء الامتحان.

-اضطراب العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير.

-الرعب الانفعالي الذي يشعر فيه الطالب بأن عقله صفحة بيضاء وأنه نسى ما ذاكر بمجرد الاطلاع على ورقة أسئلة الامتحان.

-الإصابة بصداع شديد عند استلام ورقة الامتحان.

-وجود تداخل معرفي يتمثل في أفكار سلبية غير مناسبة عن الامتحان ونقص إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات. (حامد زهران، 2000، 100)

_خصائص قلق الامتحان:

1-يدرك الطلبة الامتحان بأنه صعب ومهدد.

2-يرى الطلبة أنفسهم غير فعالين ولا مستعدين لأخذ الامتحان.

3-يركز الطلبة على توابع غير مرغوبة للقلق أي أنهم يركزون على مظهرهم الشخصي وينسون أداء المهنة.

4-يسيطر شعور بالنقص الذاتي ويكون هذا الشعور قويا بحيث يتداخل مع النشاط المعرفي للمهنة.

5-يتوقع الطلبة الفشل وفقدان الاحترام من قبل الآخرين.

تشير الدراسات أن قلق الامتحان يظهر في مرحلة مبكرة من العمر- ربما في سن السابعة- ويستمر حتى المراحل الثانوية من المدرسة وتشير التقديرات إلى أن حوالي 30% من طلبة المدارس يعانون من قلق الامتحان. (غباري، 2008، 97)

4-أسباب قلق الامتحان:

يرى المهتمون في مجال الصحة النفسية والأخصائيون في المجال التربوي أن قلق الامتحان يعزى إلى العديد من الأسباب منها ما يلي:

-نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية.

-وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان، أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته.

-ارتباط الاختبار بخبرة الفشل في حياة الطالب.

-قصور في الاستعداد للامتحان كما يجب.

-التمركز حول الذات ونقص الثقة بالنفس.

-صعوبة الاختبارات والشعور بأن المستقبل يتوقف على الاختبارات.

-الضغوط البيئية وخاصة الأسرية لتحقيق مستوى طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب.

-محاولة إرضاء الوالدين والمعلمين والمنافسة مع الرفاق. (زهران،2000 ، 99)

أما أسباب الخوف الامتحاني فهي متعددة منها: الخوف من الغش والرسوب، والخوف من ردود فعل الأهل، وضعف الثقة في النفس، والرغبة في التفوق على الآخرين، وأنظمة الامتحانات السائدة ومعوقات صحية وأساليب دراسية. (الشيخ حمود، 2011، 308)

وبعض الأسباب الأخرى لقلق الامتحان:

-استعداد تام التلميذ أثناء الامتحان لإجراء الامتحان، وهو في حالة من السلامة الصحية، معا من الناحية النفسية، ممتلئا من ناحية التغذية، وقد راجع وأتقن المادة بقدر كاف يزوده ذلك بالمعلومات التي تجابه الأسئلة التي تطرح للإجابة.

-يلاحظ أن الكثير من التلاميذ من ينتقد الامتحانات النهائية في آخر العام الدراسي، أو في أخذ الشهادة، ويفضل التقديرات الدورية والمتابعة في كامل السنة، أو المرحلة، ويعتبرون الامتحان لمدة ساعة أو ساعتين.

-وأكثر ما يأتي الخوف والقلق للتلميذ الممتحن من ناحية المصحح نفسه.

-وقد يحصل القلق من حراس ومراقب الامتحانات، وبالخصوص إن كان عبوسا شديد اللهجة، وقد يخاف التلميذ من أن ينزع ورقته أو يمزقها، أو يحرمه من الامتحان، أو يكتب ضده تقريرا لأدنى حركة يقوم بها.

-ولا يخلو الموقف في الامتحان من وجود تلاميذ قليلين لا يشعرون بالقلق، وبالخصوص الذين يتمتعون بالثقة بالنفس والذكاء والذاكرة القوية، أو الذين يتكلون ويعتمدون على مقدرات الله سبحانه وتعالى ومشيئته، ويثقون في أدعيتهم وصلواتهم، والعكس. (حريزي، 1991، 103، 104، 105، 106، 107)

أسباب أخرى:

-الشخصية التي تحمل سمة القلق.

-عدم استعداد الطالب للامتحان.

-طريقة الامتحانات وإجراءاتها ونظمها وربطها بأساليب يبعث على الرهبة والخوف.

-أهمية التفوق الدراسي للطالب.

-تخويف التلاميذ من طرف الوالدين والمعلمين وتهويلهم للأمر. (غربي، 2014، 122)

5-نظريات قلق الامتحان:

5-1نظرية الحافز:

التي تقوم على أساس أن الفرد أثناء قيامه بعمل أو نشاط أو تعلم يشعر بالقلق الذي يحفزه إلى إنجاز هذا العمل حتى يهدأ شعوره بالقلق.

ولقد وجه النقد لهذه النظرية من خلال قانون بيركس دودسون- (Dodson Yerkes) الذي أوضح أن "القلق المرتفع يساعد بصورة نسبية في إنجاز المهام البسيطة، ويساعد القلق المنخفض بصورة نسبية في إنجاز المهام المعقدة". (محمد زايد، 2003، 171)

5-2.النظرية الانفعالية:

قلق الامتحان لا يختلف عن الأشكال الأخرى للقلق والفوبيا، إلا أن موضوع الخوف واضح، فقلق الامتحان يظهر كرد فعل انفعالي أقل شدة من الخوف، وبالنسبة للنظرية الانفعالية، قلق الامتحان سببه نشاط كبير للجهاز العصبي الإعاشي، فرد فعل الجسم والأعراض المذكورة سابقا هي نتاج نشاط الجهاز العصبي المستقل، أي بصيغة أخرى السلوكات الناتجة عن القلق تعتبر كنتيجة مباشرة للنشاط الفيزيولوجي الذي يصبح كمسبب لأخطاء معرفية. (ساعد، 2003، 22)

5-3.نظرية التداخل:

يفترض أن القلق أثناء الاختبارات يتداخل مع قدرة الطلاب على استرجاع واستخدام المعلومات التي يعرفونها جيدا، ويمكن أيضا أن يتداخل القلق مع التعلم والاستذكار بصفة خاصة إذا كانت المادة جديدة ومعقدة. (محمد زايد، 2003، 172)

ونتيجة لبحوث ماندلر وساراسون (1952) وآخرون وواين (wayne) (1980-1972) قامت نظرية قلق الامتحان بصفة أساسية على نموذج التداخل، ورأت أن التأثير الرئيسي للقلق في موقف الامتحان هو دخول وتأثير عوامل أخرى، حيث ينتج القلق العالي استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة مثل: عدم التركيز، والميل نحو الأخطاء أو الاستجابات المركزة حول الذات التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها والتي هي ضرورية للانجاز الجيد في موقف الامتحان، ولعل هذا ما يتماشى مع وجهة نظر واين، الذي يرى أن الآثار السيئة لقلق الامتحان بالنسبة للأداء لها تفسير يتصل بالانتباه، فالتلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان يقسمون غالبا انتباههم بين الأمور المرتبطة بالمهمة المطلوبة في موقف الامتحان أو الاستجابات غير المرتبطة بالمهمة وهي استجابات اللقلق، في حين أن الأفراد المنخفضين في قلق الامتحان غالبا ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر. (سايحي، 2004، 92)

5-4.نظرية القلق الدافع:

تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن الدوافع المرتبطة بموقف الامتحان تعمل على حث واستثارة الاستجابات المناسبة للموقف، وقد تؤدي في النهاية إلى أداء مرتفع. وبهذا يعمل القلق كدافع وظيفته استثارة الاستجابات المناسبة لموقف الامتحان. ويدعم هذا النموذج وجهة نظر تايلور وسبنس التي تقوم على أساس أن القلق خاصية الدافع الذي يوجه السلوك، ويدفع الفرد للعمل والنشاط. (الصفطي، 1995، 75)

وأكد تايلور وسبنس في نظريتهما "القلق الدافع" أن شعور التلميذ بالقلق في الامتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين أدائه، فيحصل على درجاته مرتفعة. (مرسي، 1982، 159)

وهذا يعني أن هناك ربطا بين الدافع الذي الشخص للعمل والنشاط وبين القلق، أي أن الإنسان عندما يكون في موقف اختياري يشعر بالقلق الذي يحفزه على انجاز مهامه بنجاح. (إسماعيل، 1994، 52)

6-طرق قياس قلق الامتحان:

نشطت البحوث التجريبية حول قلق الامتحان منذ منتصف القرن العشرين بعد أن نشرت جانيت تيلور (1951) مقياس القلق الصريح، وتركز الاهتمام في تلك الفترة على قياس القلق العام وخاصة في مرحلة الطفولة، إلا أن نايزوندر (1971) أوضح أنه رغم الاهتمام الكبير أبداه العلماء بالقلق العام ظهر أيضا الاهتمام النسبي بدراسة أنواع أخرى مثل: قلق الامتحان كشكل محدد من القلق المرتبط بمواقف التقويم والتقدير. (شعيب، 1987، 297)

وقد أعدت ليلى عبد الحميد مقاييس عديدة لقياس قلق الامتحان، وفي معظمها ذاتية التقرير، ومن أشهر هذه المقاييس ما يلي:

_تقرير ذاتي عن قلق الامتحان. (محمد حامد زهران، 2000، 102)

- ❖ مقياس قلق الامتحان"علي شعيب، 1987"
- ❖ مقياس قلق الامتحان"رشاد دمنهوري– ومدحت عبد اللطيف، 1990"
- ❖ مقياس "عبد الرحمن الطريري" (الطريري، 1992، 442).
- ❖ مقياس "سوين" لسلوك قلق الامتحان (يعقوب، 1993، 264).
- ❖ مقياس الاتجاه نحو الامتحان "ليلى عبد الحافظ" (قمحاوي، 1995، 37).
- ❖ مقياس "ماندلر وساراسون، 1952" (قمحاوي، 1995، 20).
- ❖ مقياس مثيرات قلق الامتحان من المواد الدراسية،"صالح مرسي، 1997"
- ❖ مقياس قلق الامتحان "محمد حامد زهران، 1999" (سايحي، 2004، 95).
- ❖ قائمة قلق الاختبار "سبيلبرجر" (عثمان، 2001، 82).
- ❖ مقياس "سارسون" والصورة الحديثة تتألف من 30 فقرة (عليمات، 2006).
- ❖ مقياس "أضواء عبد الكريم" (عبد الكريم، 2007).
- ❖ مقياس قلق الامتحان "يعقوب وعابد، 1990" (صوالحة، 2008).
- ❖ مقياس "مصطفى السنباطي" (السنباطي، 2009: 35).
- ❖ مقياس "محمود شعيب" (جديد، 2010).
- ❖ مقياس "فهد عبد الله الخزي" (الخزي، 2013).

خلاصة

في هذا الفصل تم التطرق إلى قلق الامتحان وهو يعد قلق يحصل للتلاميذ في فترة الامتحانات، حيث تطرقنا أولا بمفهوم القلق ومفهوم قلق الامتحان، وتصنيفاته وأعراض ومظاهر قلق الامتحان، بالإضافة إلى أسباب قلق الامتحان ووضحنا أهم النظريات المفسرة له وطرق قياسه، وقلق الامتحان في شكله الطبيعي، يحفز التلميذ للمزيد من الدراسة ويزيد القوى النفسية والذهنية للتذكير على الامتحان، والتحضير له وتحقيق النتيجة المرغوبة ألا وهي النجاح والتفوق.

الفصل الثالث:

القدرة على حل المشكلات

تمهيد

1 -تعريف المشكلة

2-تعريف حل المشكلات

3-أنواع المشكلات

4-خطوات حل المشكلات

5-استراتيجيات حل المشكلات

6-الاتجاهات النظرية المفسرة لحل المشكلات

خلاصة

تمهيد:

إن حياة الإنسان مليئة بالمواقف الجديدة ومليئة بمواقف المشكلات، التي تتفاوت من حيث السهولة والصعوبة، التي تتطلب أن يجد الحلول السليمة لها. إن مواقف المشكلات لا تتوقف عند عمر زمني معين أو درجة ذكاء معينة أو مستوى تعليمي أو اقتصادي أو اجتماعي معين، بل إنها تنسحب على كل أنواع البشر بغض النظر عن اختلافهم.

1-تعريف المشكلة:

عرف جون ديوي المشكلة: بأنها حاجة يشعر بها الفرد ويحتاج لحلها، وهو يوحي إلينا بأن المشكلة مسألة فردية مما يخلق مشكلة بالنسبة لفرد قد لا تكون مشكلة بالنسبة للآخر. (شحاتة، 2012، 190,191)

يعرف جيتس (Gates): بأنها "توجد مشكلة بالنسبة لفرد ما عندما يكون أمامه هدف محدد لا يمكنه بلوغه بصور السلوك المألوف لديه، وتنشأ الحاجة إلى حل المشكلة عندما يكون هناك عائق يعترض سبيل تحقيق الغرض، أما إذا كان الطريق ممهدا ومفتوحا فعندئذ لا تكون ثمة مشكلة". (سوفي، 2011، 112)

تعريف المشكلة لغة: يقال أشكل الأمر: أي التبس علي الأمر: إذا اختلط.

اصطلاحا: هي الأمر الذي التبس واختلط وتشابه فهو يحتاج إلى تحليل وتفريق بين متغيراته ليمكن حله.

وتعرف المشكلة بأنها تدخل أو تعطيل يحول بين الاستجابة وتحقيق الهدف، أي إننا نريد أن نحقق شيئا ولا نستطيع. (يوسف الشيخ، 2007، 11)

المشكلة هي حرفيا "شيء ملقى أمامك". كلمة أخرى من تلك الكلمات اليونانية حسب الأصل، ترتبط ب "المقذوفات". في الأصل ما كان يتم إلقاؤه أو وضعه أمام شخص ما من وجهة نظر المعلمين اليونانيين. (آدير، 2014، 47)

2-تعريف حل المشكلات:

عرف جيتس وآخرون (1966) حل المشكلة بأنها حالة يسعى خلالها الفرد للوصول إلى هدف يصعب الوصول إليه بسبب عدم وضوح أسلوب الحل أو صعوبة تحديد وسائل وطرق تحقيق الهدف، أو بسبب عقبات تعترض هذا الحل وتحول دون وصول الفرد إلى ما يريد. وأن الأداة التي يستخدمها الفرد في حل المشكلة هي عملية التفكير وما يبذله من جهد عقلي. (الزغول وعماد الزغول، ب س، 268)

يعرف جانييه: بأنه عبارة عن مجموعة من الخطوات والأحداث التي يستخدم فيها الفرد بعض المبادئ والعلاقات للوصول إلى بعض الأهداف، لذلك يتطلب حل المشكلات إلمام الفرد ببعض المعلومات (المفاهيم والعلاقات) وقدرته على توظيف هذه المعلومات للوصول إلى حل المشكلة وبأنه تدريب على أنشطة تتيح فرصا للطفل أن يسير بخطوات معرفية ذهنية منظمة تساعده على تعلم مهارات التفكير لحل مشكلاته. (شحاتة، 2012، 92)

تعريف هاريس: هي إدارة المشكلة بطريقة تحقق الأهداف الموضوعة لمعالجتها بنجاح. (العتوم، 2005، 251)

ويعرف ديزوريلا وجولد فريد (Dzurilla & Gold Fried1971) بأنه تلك العملية السلوكية التي تساعد الفرد في التوصل إلى استجابات متعددة للتعامل مع الوقف المشكل، وتزيد من احتمالية اختيار أكثر الاستجابات فعالية من بين البدائل المطروحة للحل. (محمد الغريب، 2011، 227)

تعد القدرة على حل المشكلات أعلى وظائف العقل البشري. لأنها تتضمن الكثير من القدرات مثل القدرة على تكوين العلاقات بين المثيرات والاستجابات إلى الاستفادة من المفاهيم وعمليات التعلم واستخدام الذاكرة وانتقال أثر التعلم. (سليم، 2004، 285)

وهو مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدما المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها، والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بشكل جديد، وغير مألوف له في السيطرة عليه، والوصول إلى حل له. (محمد نبهان، 2008، 199)

3-أنواع حل المشكلات:

حدد (جرينو وسيمون، 1988، Greeno & simon) أربعة أنواع من المشكلات:

-مشكلات التحويل: وتكون المعطيات والأهداف واضحة ومحددة لكن هناك صعوبة في إجراء التحويل نحو الحل.

-مشكلات التنظيم: وتكون المعطيات والأهداف واضحة إلى حد ما ولكن هناك صعوبات في تنظيم عناصر الحل وخطواته.

-مشكلات الاستقراء: وتكون المعطيات متوفرة على شكل أمثلة أو دلائل ولكن هناك صعوبة في القاعدة أو القانون الذي ينسجم مع المعطيات الأولية.

-مشكلات الاستنباط: وتكون المعطيات متوفرة على شكل مقدمات ولكن الصعوبة في التوصل إلى النتيجة التي تستنبط من المقدمات. (داودي، 2007، 81)

حصر ريتمان أنواع المشكلات في خمسة أنواع، استنادا إلى درجة وضوح المعطيات والأهداف:

-مشكلات تحدد فيها المعطيات والأهداف بوضوح تام.

-مشكلات توضح فيها المعطيات، والأهداف غير محددة بوضوح.

-مشكلات أهدافها محددة وواضحة، ومعطياتها غير واضحة.

-مشكلات تفتقر إلى وضوح الأهداف والمعطيات.

-مشكلات لها إجابة صحيحة، ولكن الإجراءات اللازمة للانتقال من الوضع القائم إلى الوضع النهائي غير واضحة، وتعرف بمشكلات الاستبصار. (محمد نبهان، 2008، 199)

ويورد مسلم (1994) والحارثي (2001) تصنيف آخر للمشكلات استنادا إلى طبيعة الحل للمشكلة ويتمثل بما يلي:

-المشكلات المغلقة: وهي المشكلات التقليدية والتي يكون لها حل صحيح واحد وطريقة واحدة للوصول إلى حل.

-المشكلات المفتوحة: وهي المشكلات التي يكون لها عدة حلول صحيحة، ولها عدة طرق للوصول إلى حل.

-المشكلات المتوسطة: وهي المشكلات التي يكون لها حل واحد صحيح، ولكن يمكن الوصول إليه بعدة طرق. (يوسف العتوم، وآخرون، 2005، 252)

4-خطوات حل المشكلات:

يمكن تلخيص خطوات حل المشكلات على النحو التالي:

أولا: الشعور بوجود مشكلة ما تثير التحدي لدى الفرد والحاجة إلى إيجاد حل مناسب لها.

ثانيا: تحديد المشكلة وفهم طبيعتها وتحديد العناصر المرتبطة بها إضافة إلى الإمكانات والقدرات المناسبة لها.

ثالثا: وضع الفروض حول هذه المشكلة، وهي بمثابة حلول مقترحة لهذه المشكلة أو تفسيرات لها، والعمل على جمع البيانات والمعلومات المناسبة وتنظيمها على نحو يسهل استخدامها. (الزغول، 2009، 304)

رابعا: جمع البيانات المرتبطة بالمشكلة، وتتمثل في مدى تحديد الفرد لأفضل المصادر المتاحة لجمع المعلومات والبيانات في الميدان المتعلق بالمشكلة.

خامسا: اقتراح الحلول، وتتمثل في قدرة الفرد على التمييز والتحديد لعدد من الفروض المقترحة لحل مشكلة ما.

سادسا: دراسة الحلول المقترحة، وهنا يكون الحل واضحا، ومألوفا فيتم اعتماده، وقد يكون هناك احتمال لعدة أبدال ممكنة، فيتم المفاضلة بينها بناء على معايير نحددها.

سابعا: الحلول الإبداعية، قد لا تتوافر الحلول المألوفة أو ربما تكون غير ملائمة لحل المشكلة، ولذا يتعين التفكير في حل جديد يخرج عن المألوف، وللتوصل لهذا الحل تمارس منهجيات الإبداع المعروفة. (محمد نبهان، 2008، 201)

ذكر (جروان 1999) عددا من الخطوات التي يمكن إتباعها عند مواجهة موقف المشكلة لخصها في الآتي:

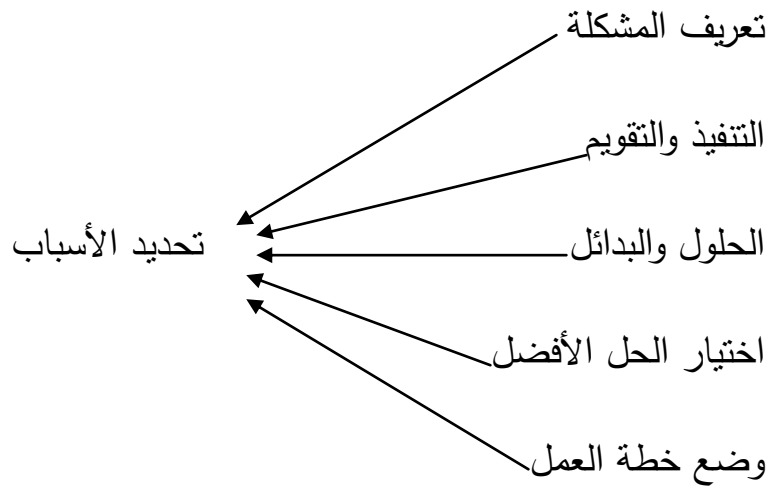
-دراسة وفهم عناصر المشكلة والمعلومات الواردة فيها والمعلومات الناقصة وتحديد عناصر الحالة المرغوبة والحالة الراهنة والصعوبات التي يقع بينها.

-تجميع المعلومات وتوليد أفكار واستنتاجات أولية لحل المشكلة.

-تحليل الأفكار المقترحة واختيار الأفضل منها في ضوء معايير معينة يجرى تحديدها.

-وضع خطة لحل المشكلة.

-تنفيذ الخطة وتقويم النتائج في ضوء الأهداف. (شعبان علوان، 2009، 54)



(القرافي، ب س، 68)

5-استراتيجيات متعلقة بحل المشكلات:

ومن الاستراتيجيات التي تستخدم في حل المشكلات ما يلي:

5- 1.إستراتيجية تحليل الوسائل والغايات:

حيث تقوم هذه الإستراتيجية على تحليل محددات المشكلة في صورتها المقدمة والغايات المستهدفة حيث تنطوي هذه الإستراتيجية على استخدام الوسائل وتوظيفها للوصول إلى غايات والحكم على مدى ملائمة كل من الوسائل المتاحة والغايات التي يتعين الوصول إليها أو تحقيقها، حيث تتباين أهمية هذه الإستراتيجية وفقا لطبيعة المشكلة موضوع الحل، حيث تصلح لبعض المشكلات وخاصة التي تنطوي على عدد من الخطوات المنطقية التي يتعين المرور بها للوصول للحل. (شعبان علوان، 2009، 56)

5-2.إستراتيجية العودة من النهاية إلى البداية:

إذا كانت إستراتيجية تحليل الوسائط والغايات تتطلع إلى الأيام، أي إلى السير قدما في تحقيق الهدف الفرعي وصولا إلى الهدف النهائي الذي يمثل حلا للمشكلة، فإنه في بعض المشكلات يكون من الأفضل استخدام إستراتيجية تعتمد على التخطيط لعملية العودة من نقطة الهدف النهائي إلى بداية الوضع الراهن.

ومن أبسط أمثلة هذه الإستراتيجيات متاهات الورقة والقلم التي يجب على الأطفال حلها.

(فالح، 2011، 37)

5-3.التمثيلات:

وجهت الباحثتان (m, guck et k. holyock)1980سؤالا إلى عدد من علماء الفيزياء وعلوم الحياة والرياضيات ونص هذا السؤال:

-من أين تحصل على الأفكار الجديدة التي يتم بها حل المشكلات العلمية التي تواجههما؟

وكانت الإجابة أنهم يحصلون على الأفكار الجديدة لحل المشكلات العلمية التي تواجههم من التعرف على أوجه التماثل والتشابه بين هذه المشكلات والمشكلات التي يتم حلها في مختلف التخصصات العلمية الأخرى.

وذلك من خلال ملاحظة نوع التماثل أو التشابه بين موقفين أي أن المهم هو أن يتم إدراك صلة بين المشكلة السابقة والمشكلة الحالية.

قدمت لعدد من المشاركين مشكلة أطلق عليها اسم المشكلة العسكرية، حيث قدمت على أنها قصة، والمطلوب تذكر أكبر قدر من تفاصيلها وتتمثل هذه القصة في أن قائدا عسكريا أراد الاستيلاء على قلعة حصينة تقع وسط إحدى الدول الصغيرة مع العلم بوجود طرق كثيرة متفرعة من هذه القلعة متجهة إلى الخارج. إلا أن كل الطرق تم تلغيمها لهذا فإنه رغم إمكان مرور مجموعات صغيرة من الجنود عبر هذه الطرق الضيقة بأمان فإن مرور القوة الكبيرة الضاربة بهذا الطريق يؤدي إلى انفجار الألغام لهذا فإن الهجوم الشامل على هذه القلعة غير ممكن، وقد حاول القائد التفكير في حل أمثل يمكنه من الاستيلاء على القلعة بأقل خسائر يمكنه وتمثل حل القائد لهذه المشكلة في تقسيم جيشه إلى مجموعات صغيرة، وإرسال كل مجموعة إلى الطريق من طريق مختلف، بحيث تلتقي كل المجموعات في القلعة في وقت واحد. (فالح،2011، 37، 38)

6-الاتجاهات النظرية المفسرة لحل المشكلات:

6-1.الاتجاه السلوكي:

يقوم هذا الاتجاه في تناوله لأسلوب حل المشكلات على عدد من الفروض وهي:

يتعلم الكائن الحي حل المشكلة عن طريق المحاولة والخطأ، يحدث التعلم بصورة تدريجية مع تكرار المحاولات ويقاس بتناقص الزمن أو عدد الأخطاء، تكون الاستجابات الأولى للحل عشوائية ثم تتحول تدريجيا إلى قصديه عن طريق الاختيار والربط، يعمل كل من التعزيز والتكرار على تقوية الروابط العصبية بين المثير والاستجابة المعززة، قوة الاستجابة دالة لكل من نمط المثيرات ودرجة استعداد الكائن الحي والتفاعل بينها.

ووفقا لهذا الاتجاه فإن الفرد عندما تواجهه مشكلة جديدة تجمع من خبراته الماضية ما يلاءم المشكلة الجديدة ويستجيب للعناصر المشتركة بين المشكلة الجديدة ومشكلات قديمة مألوفة. (خليدة مهرية، 2016، 133)

حيث يرى أصحاب هذا الإتجاه أن التفكير يقوم على الإرتباط في أساسه، حيث يعتبره سلوكا متضمنا لعمليات المحاولة والخطأ، فعندما يواجه الطالب مشكلة ما، يحاول حلها بالإستجابات أو العادات المتوفرة لديه (أي التي تعلمها سابقا) والتي ترتبط بأوضاع تعليمية معينة، وتتباين هذه العادات في درجة قوة ارتباطها بهذه الأوضاع، وفي موقعها من التنظيم الهرمي للعادات المتعلمة.

فالفرد يحاول الوصول إلى الحل بإستخدام العادات الأضعف والأبسط وينتقل تدريجيا إلى إستخدام العادات الأكثر قوة وتعقيدا حتى الوصول إلى الحل المناسب. .(جودت أحمد، 2003، 472).

6-2.الاتجاه المعرفي:

يرى المعرفيون أن حل المشكلة هي ذلك النشاط الذهني المعرفي، الذي يتم فيه تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات السابقة، ومكونات المشكلة وذلك من أجل تحقيق الهدف. بحيث يتم هذا النظام وفق إستراتيجية الاستبصار، التي يتم فيها محاولة صياغة مبدأ او اكتشاف نظام علاقات تؤدي إلى حل المشكلة.

وحسب هذا الاتجاه إن حل المشكلات هو موقف يواجه الفرد فيتفاعل معه ويستحضر كل ما لديه من خبرات سابقة من أجل المعالجة الذهنية للموقف قصد حل المشكلة. (مخلوفي، 2009، 28)

تنظر إلى تفكير حل المشكلة على أنه سلوك ينطوي على عمليات معرفية داخلية تحدث لدى الأفراد، فهو ليس مجرد تكوين ارتباط بين السلوك والموقف المشكل بحيث يتقوى ويتكرر وفقا لإجراءات التعزيز، وإنما هو نتاج العمليات المعرفية كالإدراك والمعالجة التي يجريها الفرد على ذلك الموقف. (الزغول، 2009، 303)

6-3.اتجاه معالجة المعلومات:

يحاول أصحاب هذا الإتجاه تفسير عمليات التفكير وحل المشكلة باستخدام بعض التعميمات المتبعة في برامج الكمبيوتر، وجدولة هذه الخطوات في تسلسل مناسب يتفق مع تسلسل العمليات التفكيرية التي يستخدمها المتعلم لمواجهة مشكلة معينة.

ويتم ذلك بتحديد الخطوات في أي نشاط تفكيري، ومن ثم تجريب هذه الخطوات في كمبيوتر تمثيلي، لمعرفة مدى نجاحه في محاكاة النشاط التفكيري للإنسان. (البكري و عجور، 2007، 119).

يؤكد هذا الاتجاه الافتراض القائل بوجود تشابه بين العمليات الفكرية والنشاط المعرفي الإنساني وما بين عمل الحاسبات الالكترونية. فأنصار هذا الاتجاه يحاولون تفسير عمليات التفكير وحل المشكلة باستخدام بعض التصميمات المتبعة في برامج الكمبيوتر وذلك بتحديد الخطوات في أي نشاط فكري، ومن ثم تجريب هذه الخطوات في كمبيوتر تمثيلي، لمعرفة مدى نجاحه في محاكات النشاط التفكيري للإنسان. (عمران، 2014، 68)

6-4.اتجاه الجشطلت:

يذهب أصحاب نظرية الجشطالت إلى أن حل المشكلات يتم حينما يحدث الإستبصار، ويعد هذا رأيا أكثر معرفية من نظرية المثير والإستجابة، حيث يتضح الإستبصار في الحل المفاجئ للمشكلة وأداء الإستجابة الصحيحة دون أن يسبقه إلا القليل من الخطأ ولا يسبق أي خطأ، ويعتقد أن الحل المفاجئ يحدث حينما يقوم المفحوص بعملية إعادة تنظيم إدراكي للمثيرات الموجودة في البيئة لا تنطوي بالضرورة على وجود أي تنظيم هرمي للعادات (جودت أحمد، 2003 ، 472).

ويقوم هذا الاتجاه على معرفة العلاقات الجزئية من خلال الكل، وترى بأن التفكير يرتكز على التنظيم الإدراكي للبيئة التي تحيط بالفرد، ومن ثم استبصار الوقف الكلي.

وخاصة عندما يواجه الفرد موقفا أو مشكلة، ويعتبر "كوهلر" أحد منظري هذا الاتجاه، أن هذا الاتجاه يؤكد على إدراك العلاقات من خلال عملية الاستبصار والفهم، وأن التعلم في هذا الاتجاه يؤكد على الإدراك الكلي للمشكلة، والتركيز على الأجزاء من خلال الكل، وعليه فإن الاتجاه الجشطلتي يركز على معرفة الكل ومن ثم الأجزاء التي تؤدي إلى حل المشكلة. (أسامة عبد الغني، 2009، 84)

خلاصة

تعتبر إستراتيجية حل المشكلات مطلب أساسي في حياة الفرد، فكثير من المواقف التي تواجه الإنسان في الحياة اليومية هي أساسا مواقف تتطلب حل المشكلات.

وفي هذا الفصل تم التعرف على إستراتيجية حل المشكلات التي تعد من أهم المهارات المعرفية، حيث وضحنا في البداية مفهوم المشكلة بما فيها من تعاريف، ثم قمنا بعرض التعريفات المتعلقة بحل المشكلات، ثم لخصنا إلى نظريات الباحثين والعلماء لحل المشكلة ووضحنا خطوات واستراتيجيات حل المشكلات، لكن هناك العديد من التلاميذ الذين لا يمتلكون القدرة على حل المشكلات.

الجانب الميداني

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1.الدراسة الاستطلاعية واعتباراتها

1. 2.تعريف الدراسة الاستطلاعية

3.1.أهداف الدراسة الاستطلاعية

4.1.المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية

5.1.المجال الزماني للدراسة الاستطلاعية

6.1.عينة الدراسة الاستطلاعية

2 .منهج الدراسة الأساسية

1.2.المجال المكاني للدراسة الأساسية

2.2.المجال الزماني للدراسة الأساسية

3.2.عينة الدراسة الأساسية

4.2.أدوات الدراسة الأساسية

5.2.الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات

6.2.الأساليب الإحصائية

تمهيد:

بعد تطرقنا في الجانب النظري لمتغيرات الدراسة، سنتطرق إلى الجانب التطبيقي وما يحتوي من إجراءات متبعة وأساليب مستخدمة للحصول على النتائج وذلك من خلال عرض المنهج المتبع وفرضيات الدراسة والدراسة الاستطلاعية و الإجراءات المتبعة فيها وعرض أدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية المعتمدة لتحليلها وأخيرا إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.

1-الدراسة الاستطلاعية:

1.1.تعريفها:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية ذات أهمية في أي بحث من البحوث العلمية وتبرز أهميتها في الخطوات على موضوع الدراسة الميدانية التي يقوم بها الباحث فقبل استقرار ها نهائيا على الموضوع يقوم باكتشاف المعيقات التي قد تصادفه إجراءات الدراسة الأساسية. (مختار، 1945، 60)

تعرف الدراسة الاستطلاعية على أنها الخطوة التي تسبق القرار النهائي على خطة الدراسة ويفضل القيام بها على عدد محدود من الأفراد.

كما تعرف الدراسة الاستطلاعية بأنها أساس جوهري لبناء البحث كله، وإهمالها ينقص البحث أحد العناصر الأساسية فيه، ويسقط على الباحث جهدا كبيرا كان قد بذله فعلا في المرحلة التمهيدية للبحث.

وهو أسلوب يسير على نهجه الباحث كي يحقق الهدف من بحثه.(عبد المجيد،2000، 38)

2.1.أهدافها:

تهدف الدراسة الاستطلاعية في أي بحث علمي إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي، وكذا التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة (عبد المجيد، 38).

هدفت دراستنا الاستطلاعية إلى:

تم اجراء الدراسة بالثانويات التالية عبد العزيز شريف، بوشوشة المختلطة، صنديد محمد منيب، 8ماي، علي عون، حيث تم الاتصال بمدير الثانويات ومستشار التوجيه وذلك للاتفاق معهم على توزيع الاستبيانات على التلاميذ.

و كان معيار التفوق الذي يتماشى به مديري المؤسسات للتلاميذ المتفوقين بتقدير جيد حيث كان معمما على جميع المؤسسات تقريبا.

شملت عينة الدراسة الاستطلاعية (40) تلميذا وتلميذة السنة أولى من ذوي شعب علوم والآداب، والسنة ثانية كذلك من شعب علوم وآداب، وأيضا سنة ثالثة، وتم اختيارها بطريقة قصدية.

3.1.المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية :

تم خلال الدراسة الاستطلاعية القيام بزيارات ميدانية لمؤسسات التعليم الثانوي الآتية:

- " صنديد محمد منيب" بكونين ولاية الوادي
- " 8ماي" ولاية الوادي
- " بوشوشة " ولاية الوادي
- "عبد العزيز الشريف" ولاية الوادي
- "علي عون" ولاية الوادي

4.1.المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية:

تم خلال الدراسة الاستطلاعية القيام بزيارة ميدانية لثانويات وحل المشكلات الهادفة لخفض قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية " إلى الموسم الدراسي 2017/ 2018، بولاية الوادي، خلال أيام 10، 11، 12 أفريل.

5.1.عينة الدراسة الاستطلاعية :

تتكون عينة الدراسة الاستطلاعية من (40) تلميذا وتلميذة، تم اختيارهم بطريقة قصدية، من عدة ثانويات تتوزع عبر تراب الولاية، وقد تم اختيار هذه الثانويات، بحيث تم اختيار التلاميذ من كل ثانوية من الثانويات المذكورة، يتوزعون على المتغيرات الثانوية للدراسة الاستطلاعية.

وذلك في كل ثانوية من الثانويات الخمسة المذكورة، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية بصفة كلية:

جدول رقم (1): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية

الثانويات	سنة أولى		سنة ثانية		سنة ثالثة		
	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	المجموع
علي عون	2	2	2	1	1	1	9
صنديد محمد منيب	2	2	2	1	1	1	9
بوشوشة	1	1	1	1	2	2	8
عبد العزيز شريف	2	1	1	1	1	1	7
8ماي	1	1	2	1	1	1	7
المجموع	16		12		12		40

تتكون الثانويات الخمس للمستويات الثلاث الأولى ثانوي والثانية ثانوي والثالثة ثانوي، بحيث أخذت الثانوية الأولى علي عون تلاميذ متفوقين من شعب آداب وعلوم تجريبية وهم تلميذين من سنة أولى علوم تجريبية وتلميذين من شعبة آداب، وفي السنة الثانية ثانوي كذلك تلميذين من تخصص علوم تجريبية وتلميذ من الآداب، وفي السنة الثالثة أخذت تلميذ من تخصص علوم تجريبية وتلميذ من تخصص الآداب، فكان المجموع المدروس في هذه المدرسة(9تلاميذ)، والثانوية الثانية صنديد محمد منيب كان عدد التلاميذ المتفوقين من شعبة آداب وعلوم تجريبية فكانت العينة المأخوذة كما في الثانوية المذكورة سابقا وبنفس المجموع أيضا، وفي الثانوية الثالثة بوشوشة كان عدد التلاميذ كالآتي: تلميذ من سنة أولى علوم تجريبية وتلميذ من شعبة آداب، وفي السنة الثانية كذلك تلميذ من تخصص علوم تجريبية وتلميذ من الآداب، وفي السنة الثالثة تلميذين من تخصص العلوم وتلميذين من الآداب، فكان المجموع المدروس في هذه المدرسة (8تلاميذ)، والثانوية الرابعة عبد العزيز شريف كان عدد التلاميذ تلميذين من شعبة علوم تجريبية وتلميذ من الآداب في سنة أولى، وتلميذ من تخصص علوم تجريبية وتلميذ من الآداب من سنة ثانية، وكذلك تلميذ من سنة ثالثة علوم تجريبية وتلميذ من الآداب والمجموع (7 تلاميذ)، وفي ثانوية 8ماي كان عدد التلاميذ كالآتي: تلميذ من سنة أولى شعبة علوم وتلميذ من شعبة آداب، وفي السنة الثانية تلميذين من تخصص علوم وتلميذ من الآداب، وفي السنة الثالثة تلميذ من العلوم وتلميذ من الآداب والمجموع لهذه المؤسسة (7) والمجموع الكلي لعينة الدراسة الاستطلاعية (40).

2.منهج الدراسة الأساسية:

تعريفه:اعتمدت هذه الدراسة المنهج السببي المقارن:

حيث تستدعي طبيعة الموضوع استعمال منهج المتغير البعدي (المنهج السببي المقارن)، وذلك لأن المتغير المستقل قد حدث من قبل، ويقوم البحث على دراسة المتغير المستقل لاحتمال وجود أثر على المتغير التابع، فالمتغير المستقل موجود قبل دراسة الباحث للظاهرة، حيث يتعذر عليه التحكم في المتغير المستقل بالزيادة أو النقصان أو الحذف، كما هي في الدراسات التجريبية، ولا يمكنه توزيع الأفراد بطريقة عشوائية على المتغير المستقل أو مستويات أو درجات المتغير المستقل، وإنما يقوم بانتقاء أفراد العينة. فالعينة تحدد

وجودها بنفسها عند أي مستوى من مستويات المتغير المستقل، وهو ما يسمى بالاختيار الذاتي، الذي يعني توزع أفراد عينة الدراسة بسبب خصائص معينة لديهم سابقة للتجربة، يعتمد عليها الباحث في اختيار العينة بطريقة قصدية. (سخسوخ حسان، 2006، 148)

1.2.المجال المكاني للدراسة الأساسية:

تم انجاز الدراسة الأساسية بعدة ثانويات: متقن ميلودي العروسي، بوشوشة، مفدي زكريا، 19مارس، تواتي حمد.

2.2.المجال الزماني للدراسة الأساسية:

تم انجاز الدراسة الميدانية والتمكن من مقابلة مع أفراد العينة وتوزيع المقياسين في كل من الثانويات المذكورة سابقا وتم زيارتها أيام 19، 20، 21، أفريل.

3.2.عينة الدراسة الأساسية:

وهي جزء من مفردات البحث يتم اختياره من مجتمع محل الدراسة بحيث يمثل هذا الجزء مجتمع البحث، بحيث إن تلاميذ المرحلة الثانوية هم يعانون من قلق الامتحان نظرا لعدة عوامل أهمها صعوبات المنهاج الدراسي وكثافة المقرر الدراسي مع كبر الحجم الساعي الدراسي لكل يوم.

وتم اختيار عينة الدراسة الأساسية بطريقة قصدية لأن التلاميذ المقصودين في الدراسة هم فئة محددة تم التوجه إليها مباشرة وهم التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية.

العينة القصدية: " وهي العينات التي يتم انتقاء أفرادها بشكل مقصود من قبل الباحث نظرا لتوافر بعض الخصائص في أولئك الأفراد دون غيرهم ولكون تلك الخصائص هي من الأمور الهامة بالنسبة للدراسة. (عبيدات، 1999، 96)

وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (50) تلميذا وتلميذة اختيروا من تلاميذ المرحلة الثانوية من ثانوية بوشوشة، 19 مارس، متقن ميلودي العروسي، مفدي زكريا، تواتي حمد.

وقد تم ذلك بإتباع الخطوات التالية:

- تصنيف تلاميذ الثانويات المذكورة حسب المعدل والشعبة.

- أخذ العدد المطلوب بطرقة قصدية من كل صنف.

جدول رقم (2): يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية

الثانويات	سنة أولى		سنة ثانية		سنة ثالثة		
	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	
متقن ميلودي العروسي	2	2	2	2	1	1	10
19مارس	4	1	2	1	1	1	10
تواتي حمد	2	1	1	2	2	2	10
بوشوشة	3	2	1	2	1	1	10
مفدي زكريا	2	2	2	2	1	1	10
المجموع	18		19		13		50

تتكون الثانويات الخمس للمستويات الثلاث الأولى ثانوي والثانية ثانوي والثالثة ثانوي، بحيث كان عدد التلاميذ من الثانوية الأولى متقن ميلودي العروسي: تلاميذ متفوقين من شعب آداب وعلوم تجريبية وهم تلميذين من سنة أولى علوم تجريبية وتلميذين من شعبة آداب، وفي السنة الثانية ثانوي كذلك تلميذين من تخصص علوم تجريبية وتلميذين من شعبة الآداب، وفي السنة الثالثة ثانوي تلميذ من تخصص علوم تجريبية وتلميذ من تخصص الآداب، فكان المجموع المدروس في هذه المدرسة (10تلاميذ) تلاميذ، والثانوية الثانية 19مارس كان عدد التلاميذ المتفوقين من شعبة آداب وعلوم تجريبية وهم (4) تلاميذ من سنة أولى علوم تجريبية وتلميذ من شعبة آداب، وفي السنة الثانية ثانوي تلميذين من تخصص علوم تجريبية وتلميذ من شعبة الآداب، وفي السنة الثالثة ثانوي تلميذ من تخصص علوم تجريبية وتلميذ من تخصص الآداب فكان المجموع المدروس في هذه المدرسة (10تلاميذ)، وفي الثانوية الثالثة تواتي حمد كان عدد التلاميذ كالآتي: تلميذين

من سنة أولى علوم تجريبية وتلميذ من شعبة آداب، وفي السنة الثانية كذلك تلميذ من تخصص علوم تجريبية وتلميذين من الآداب، وفي السنة الثالثة تلميذين من تخصص علوم تجريبية وتلميذين من الآداب، فكان المجموع المدروس في هذه المدرسة (10تلاميذ)، و في ثانوية بوشوشة كان عدد التلاميذ (3)تلاميذ من شعبة علوم تجريبية وتلميذين من الآداب في سنة أولى، وتلميذ من تخصص علوم تجريبية وتلميذين من الآداب من سنة ثانية، وكذلك تلميذ من سنة ثالثة علوم تجريبية وتلميذ من الآداب والمجموع (10 تلاميذ)، وفي ثانوية مفدي زكريا كان عدد التلاميذ كالآتي: تلميذين من سنة أولى شعبة علوم وتلميذين من شعبة آداب، وفي السنة الثانية تلميذين من تخصص علوم تجريبية وتلميذين من الآداب، وفي السنة الثالثة تلميذ من العلوم وتلميذ من الآداب والمجموع لهذه المؤسسة (10تلاميذ)

والمجموع الكلي لعينة الدراسة الأساسية (50).

2-4.أدوات الدراسة الأساسية:

استخدم في الدراسة الاستطلاعية الأدوات التالية:

مقياس قلق الامتحان:

مقياس قلق الامتحان من إعداد عبد الناصر غربي (2014) الذي يتكون من (33) بند موزعة على ثلاثة أبعاد وهي:

تقديم المقياس:

تم صياغة بنود مقياس قلق الامتحان الحالي، بما يتوافق مع جملة الأفكار اللاعقلانية المسببة للاضطرابات النفسية عموما، وللقلق خاصة، وهي الأفكار التي أوردها "إليس" في نظريته، وأسس على ضوئها العديد من الافتراضات الأخرى، وهي كما يلي:

1.طلب الاستحسان

2.طلب الكمال الشخصي

3.لوم الاخرين

4.عدم التسامح تجاه الاحباطات

5.تضخيم دور الظروف الخارجية

6.توقع الكوارث

7.تجنب الصعوبات

8.الاعتمادية

9.الاحساس بالعجز تجاه الماضي

10. الانزعاج لمشكلات الاخرين

11. الحلول المثالية الكاملة

تم الاعتماد على هذه الأفكار في بناء المقياس من خلال صياغة ثلاثة (3) بنود لكل فكرة من الأفكار سالفة الذكر، البند الأول يتعلق بقلق الاستعداد للامتحان (قبل الامتحان)، البند الثاني يتعلق بقلق أداء الامتحان (أثناء الامتحان)، والبند الثالث يتعلق بقلق انتظار نتيجة الامتحان (بعد الامتحان). وفي ما يلي يتم عرض جدول يوضح بالتفصيل عدد وأرقام بنود كل بعد من أبعاد مقياس قلق الامتحان:

جدول رقم (3): يوضح أبعاد مقياس قلق الامتحان

عدد وأرقام بنود كل بعد من أبعاد مقياس قلق الامتحان		
البعد	**بنوده**	**عدد البنود**
1. قلق الاستعداد للامتحان	31-28-25-22-19-16-13-10-7-4-1	11 بندا
2. قلق أداء الامتحان	32-29-26-23-20-17-14-11-8-5-2	11 بندا
3. قلق انتظار نتيجة الامتحان	33-30-27-24-21-18-15-12-9-6-3	11 بندا
المقياس الكلي	**من البند رقم (1) إلى البند رقم(33)**	**33 بندا**

يشمل بعد قلق الاستعداد للامتحان البنود التالية: 7، 10، 13، 16، 19، 22، 25، 28، 31، وهو يتكون من (11) بندا، وقلق أداء الامتحان يتكون من (11) بندا كذلك وهم كالتالي: 8، 11، 14، 17، 20، 23، 26، 29، 32، ويشمل قلق انتظار نتيجة الامتحان من البنود: 3، 6، 9، 12، 15، 18، 21، 24، 27، 30، 33، وهم (11) بندا، والمقياس الكلي من البند رقم (1) إلى البند رقم (33) هو (33) بندا.

ويتكون مقياس قلق الامتحان في صورته النهائية من (25) بندا موجبا، و (08) بنود سالبة، وهو ما يوضحه الجدول الموالي:

جدول رقم (4): يوضح البنود الموجبة والسالبة لمقياس قلق الامتحان

البنود الموجبة والسالبة في مقياس قلق الامتحان		
	البنود السالبة	**البنود الموجبة**
أرقام البنود	30-25-21-18-16-10-7-4	باقي البنود
عدد البنود	08	25
العدد الكلي	**33 بندا**	

يوجد في البنود السالبة الأرقام التالية: 4، 7، 10، 16، 18، 21، 25، 30، وهم (8) بنود، أما البنود الموجبة وهي باقي البنود تتكون من (25) بندا: 1، 2، 3، 5، 6، 8، 9، 11، 12، 13، 14، 15، 17، 19، 20، 22، 23، 24، 26، 27، 28، 29، أما العدد الكلي: (33) بندا.

يتم تطبيق المقياس على أفراد تزيد أعمارهم عن (11 سنة)، بحيث يطلب منهم الإجابة على جميع بنود المقياس، وذلك بوضع علامة (×) أمام أحد البدائل الثلاثة المتاحة (نادرا، أحيانا، غالبا)، وبعد إنهاء الأفراد للإجابة على جميع بنود المقياس، يتم استلام الاجابات، ثم إعطاء درجة لكل إجابة، بحسب البديل المختار من طرف التلميذ.

ففي البنود الموجبة تأخذ الاستجابة على البديل الأول "نادرا" والتي تدل على انخفاض درجة قلق الامتحان، درجة واحدة، أما الاستجابة على البديل الثاني "أحيانا" والتي تدل على درجة متوسطة من قلق الامتحان فتعطى درجتين، في حين أن الاستجابة على البديل الثالث "غالبا" وهي الدالة على درجة مرتفعة من قلق الامتحان، فتعطى ثلاث درجات، والعكس في البنود السالبة، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (5): يوضح درجات بدائل مقياس قلق الامتحان

درجات بدائل مقياس قلق الامتحان			
البديل	**نادرا**	**أحيانا**	**غالبا**
البنود الموجبة	01	02	03
البنود السالبة	03	02	01

تشمل بدائل البنود الموجبة نادرا (1) وأحيانا (2) وغالبا (3)، أما بالنسبة لبدائل البنود السالبة نادرا (3) وأحيانا (2) وغالبا (1).

ثم يتم حساب مجموع درجات كل فرد من أفراد عينة الدراسة، على كل بعد من أبعاد المقياس على حدا، بحيث تجمع درجات بنود البعد الأول، ويطلق على الدرجة المحصل عليها؛ درجة الفرد في بعد قلق الاستعداد للامتحان، وتجمع درجات بنود البعد الثاني، ويطلق على الدرجة المحصل عليها؛ درجة الفرد في بعد قلق أداء الامتحان، وتجمع كذلك درجات بنود البعد الثالث، ويطلق على الدرجة المحصل عليها؛ درجة الفرد في بعد قلق انتظار نتيجة الامتحان.

وبعد الحصول على درجات الفرد على جميع أبعاد المقياس، يتم جمع الدرجات، لتكوّن مجتمعة درجة الفرد الكلية، وبالتالي فإن أقل درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد على مقياس قلق الامتحان هي 33 درجة، وأن أعلى درجة يمكن الحصول عليها هي 99 درجة، وبناءا عليه تصنف درجات قلق الامتحان على هذا المقياس إلى 03 مستويات هي:

- مستوى قلق الامتحان المنخفض، وتتراوح درجاته بين 33 و 54 درجة.
- مستوى قلق الامتحان المتوسط، وتتراوح درجاته بين 55 و 76 درجة.
- مستوى قلق الامتحان المرتفع، وتتراوح درجاته بين 77 و 99 درجة.

وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (6): يوضح مستويات قلق الامتحان في المقياس الكلي

تصنيف مستويات قلق الامتحان في المقياس الكلي	
التصنيف	**الدرجة**
مستوى قلق الامتحان المنخفض	من 33 إلى 54 درجة
مستوى قلق الامتحان المتوسط	من 55 إلى 76 درجة
مستوى قلق الامتحان المرتفع	من 77 إلى 99 درجة

يتكون مستوى قلق الامتحان من (33) إلى (54) درجة، و مستوى قلق الامتحان المتوسط من (55) إلى (76) درجة، أما مستوى قلق الامتحان المرتفع من (77) إلى (99) درجة.

أما مستويات قلق الامتحان في المقاييس الفرعية (الأبعاد) فهي كما يلي:

جدول رقم (7): يوضح مستويات قلق الامتحان في كل مقياس فرعي (بعد)

تصنيف مستويات قلق الامتحان في كل مقياس فرعي (بعد)	
التصنيف	**الدرجة**
مستوى قلق الامتحان المنخفض	من 11 إلى 18 درجة
مستوى قلق الامتحان المتوسط	من 19 إلى 26 درجة
مستوى قلق الامتحان المرتفع	من 27 إلى 33 درجة

يتكون مستوى قلق الامتحان من (11) إلى (18) درجة، و مستوى قلق الامتحان المتوسط من (19) إلى (26) درجة، أما مستوى قلق الامتحان المرتفع من (27) إلى (33) درجة.

مقياس حل المشكلات:

مقياس حل المشكلات لحمدي نزيه (1998)، يتكون المقياس من (40) فقرة موزعة على (5) أبعاد وهي: قسمت بنود الاستبيان إلى خمسة أبعاد:

طريقة التصحيح وتفسير النتائج :

- عدد فقرات المقياس (40) فقرة .
- الأوزان في حالة الفقرات ذات الاتجاه الموجب :
  - لا تنطبق أبدا (1)
  - تنطبق بدرجة بسيطة (2)
  - تنطبق بدرجة متوسطة (3)
  - تنطبق بدرجة كبيرة (4)
- الأوزان في حالة الفقرات ذات الاتجاه السالب :
  - لا تنطبق أبدا (4)
  - تنطبق بدرجة بسيطة (3)
  - تنطبق بدرجة متوسطة (2)
  - تنطبق بدرجة كبيرة (1)
- الفقرات السالبة على المقياس هي :

(5 ، 8 ، 9 ، 10 ، 13 ، 14 ، 16 ، 18 ، 21 ، 24 ، 26 ، 27 ، 30 ، 31 ، 32 ، 35 ، 36 ، 37 ، 38 ، 40)

- بقية الفقرات هي الفقرات الموجبة على المقياس .
- تحسب الدرجات الفرعية على المقياس على النحو التالي :-

1- التوجه العام : تقيسه الفقرات : 1 ، 6 ، 11 ، 16 ، 21 ، 26 ، 31 ، 36 .

2- تعريف المشكلة : تقيسه الفقرات : 2 ، 7 ، 12 ، 17 ، 22 ، 27 ، 32 ، 37 .

3- توليد البدائل : تقيسه الفقرات : 3 ، 8 ، 13 ، 18 ، 23 ، 28 ، 33 ، 38 .

4- اتخاذ القرار : تقيسه الفقرات : 4 ، 9 ، 14 ، 19 ، 24 ، 29 ، 34 ، 39 .

5- التقييم : تقيسه الفقرات : 5 ، 10 ، 15 ، 20 ، 25 ، 30 ، 35 ، 40 .

- تتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (40 ـ 160) .
- تتراوح كل درجة فرعية بين (8 ـ 32) .

- تفسير العلامات على المقياس كالتالي :.

(40 ـ 80) مؤشر على نقص في مهارة حل المشكلات .

(80 فما فوق) كفاءة في حل المشكلات

2- 5.الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات:

مقياس قلق الامتحان:

- **صدق الاتساق الداخلي** :وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي، ندرس معاملات الإرتباط بين كل بند من أبعاد المقياس مع درجة البعد الذي ينتمي إليه باستخدام معامل الارتباط بيرسون، وباستعمال برنامج الحزمة الاحصائية SPSS فكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (8): يوضح قلق الاستعداد للامتحان

البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.41	0.01
4	0.26	غيردال
7	0.41	0.01
10	0.59	0.01
13	0.35	0.05
16	0.34	0.05
19	0.35	0.05
22	0.41	0.01
25	0.23	غير دال
28	0.41	0.01
31	0.39	0.05

من خلال الجدول نجد أن البند رقم (1) معامل الارتباط (0,41) عند مستوى الدلالة (0,01)، والبند (4) معامل الارتباط (0,26) ومستوى الدلالة غير دال، والبند (7) معامل ارتباطه (0,41) عند مستوى الدلالة (0,01)، والبند (10) معامل الارتباط (0,59)

ومستوى الدلالة (0,01)، والبند (13) معامل الارتباط (0,35) عند مستوى الدلالة (0,05)، والبند (16) معامل الارتباط (0,34) ومستوى الدلالة (0,05)، والبند (19) معامل الارتباط (0,35) عند مستوى الدلالة (0,05)، والبند (22) معامل الارتباط (0,41) ومستوى الدلالة (0,01)، والبند (25) معامل الارتباط (0,23) وهو غير دال، والبند (28) معامل ارتباطه (0,41) عند مستوى الدلالة (0,01)، أما البند (31) معامل الارتباط (0,39) ومستوى الدلالة (0,05)، وبالتالي نقول أن جميع قيم معامل بيرسون دالة احصائيا مما يدل على صدق البنود ماعدا البندين 4 و 25 غير دالين وبالتالي يتم حذفهما.

جدول رقم (9): يوضح قلق أداء الامتحان

البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
2	0.43	0.01
5	0.33	0.05
8	0.30	غيردال
11	0.46	0.01
14	0.71	0.01
17	0.65	0.01
20	0.28	غير دال
23	0.66	0.01
26	0.57	0.01
29	0.72	0.01
32	0.43	0.01

من خلال الجدول نجد أن البند رقم (2) معامل الارتباط (0,43) عند مستوى الدلالة (0,01)، والبند (5) معامل الارتباط (0,33) ومستوى الدلالة (0,05)، والبند (8) معامل ارتباطه (0,30) وهو غير دال، والبند (11) معامل الارتباط (0,46) ومستوى الدلالة

(0,01)، والبند (14) معامل الارتباط (0,71) عند مستوى الدلالة (0,01)، والبند (17) معامل الارتباط (0,65) ومستوى الدلالة (0,01)، والبند (20) معامل الارتباط (0,28) وهو غير دال، والبند (23) معامل الارتباط (0,66) ومستوى الدلالة (0,01)، والبند 26) معامل الارتباط (0,57) عند مستوى الدلالة (0,01)، والبند (29) معامل ارتباطه (0,41) عند مستوى الدلالة (0,01)، أما البند (32) معامل الارتباط (0,43) ومستوى الدلالة(0,01)، وبالتالي نقول أن جميع قيم معامل بيرسون دالة احصائيا مما يدل على صدق البنود ماعدا البندين 8 و 20 غير دالين وبالتالي يتم حذفهما.

جدول رقم (10): يوضح قلق انتظار نتيجة الامتحان

البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
3	0.76	0.01
6	0.53	0.01
9	0.63	0.01
12	0.76	0.01
15	0.63	0.01
18	0.05	غير دال
21	0.39	0.05
24	0.56	0.01
27	0.59	0.01
30	0.03	غير دال
33	0.63	0.01

من خلال الجدول نجد أن البند رقم (3) معامل الارتباط (0,76) عند مستوى الدلالة (0,01)، والبند (6) معامل الارتباط (0,53) ومستوى الدلالة (0,01)، والبند (9) معامل

ارتباطه (0,63) عند مستوى الدلالة (0,01)، والبند (12) معامل الارتباط (0,76) ومستوى الدلالة (0,01)، والبند (15) معامل الارتباط (0,63) عند مستوى الدلالة (0.01)، والبند (18) معامل الارتباط (0,05) وهو غير دال، والبند (21) معامل الارتباط (0,39) عند مستوى الدلالة (0,05)، والبند (24) معامل الارتباط (0,56) ومستوى الدلالة (0,01)، والبند (27) معامل الارتباط (0,59) عند مستوى الدلالة (0,01)، والبند (30) معامل ارتباطه (0,03) وهو غير دال، أما البند (33) معامل الارتباط (0,63) ومستوى الدلالة (0,01)، وبالتالي نقول أن جميع قيم معامل بيرسون دالة احصائيا مما يدل على صدق البنود ماعدا البندين 18 و 30 غير دالين وبالتالي يتم حذفهما.

إرتباط البعد بالدرجة الكلية:

ندرس معاملات الإرتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، وذلك بجمع درجات كل بعد منفردا لكل فرد من أفراد العينة الاستطلاعية، ثم نقوم بحساب الدرجة الكلية لمحاور المقياس ككل، ثم نوجد ارتباط درجات كل محور مع الدرجة الكلية باستخدام معامل الارتباط بيرسون، وباستعمال برنامج الحزمة الاحصائية SPSS فكانت النتائج كالتالي:

	الأبعاد	**قيمة معامل الارتباط**	**مستوى الدلالة**
1	البعد الأول	0.71	دال عند مستوى 0.01
2	البعد الثاني	0.93	دال عند مستوى 0.01
3	البعد الثالث	0.81	دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول أن كل معاملات الارتباط دالة عند مستوى 0.01 أي أن هناك ارتباطا ايجابيا بين الأبعاد والمقياس ككل، مما يدل على صدق المقياس في اتساقه الداخلي.

***حساب الثبات** :هناك طرق عديدة لحساب الثبات نطبق منها في دراستنا:

- طريقة التجزئة النصفية :

نقوم بتقسيم المقياس إلى فقراته الفردية والزوجية، ثم نستخدم درجات النصفين، في حساب معامل الارتباط بينهما، فنتج معامل ثبات نصف المقياس، وبعد ذلك نقوم باستخدام معادلة سبيرمان براون لحساب معامل ثبات المقياس ومعامل جيتمان

وقد قمنا باستخراج معامل الثبات بهذه الطريقة للمقياس من خلال برنامج SPSS والجدول التالي يلخص ذلك :

جدول رقم (11) : معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس بمعادلة سبيرمان براون

عدد العينة	عدد البنود	معامل الثبات بالتجزئة النصفية
40	27	0.72

جدول رقم (12) : معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس بمعادلة جيتمان

عدد العينة	عدد البنود	معامل الثبات بالتجزئة النصفية
40	27	0.68

من الجدول رقم (11,12) نلاحظ أن معاملا سبيرمان وجيتمان على درجة عالية وبالتالي فان المقياس يتمتع بثبات عال .

- طريقة معامل ألفا-كرونباخ:نحسب معامل ألفا للمقياس:

جدول رقم (13): معامل ألفا كرونباخ للمقياس

عدد العينة	عدد البنود	معامل الثبات ألفا كرونباخ
40	**27**	**0.86**

تشير البيانات في الجدول رقم (13) إلى قيمة معامل الثبات للمقياس عن طريق معامل ألفا كرونباخ، وتظهر أنها عالية إحصائيا.

الخصائص السيكومترية لمقياس حل المشكلات:

- **صدق الاتساق الداخلي** :وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي، ندرس معاملات الإرتباط بين كل بند من أبعاد المقياس مع درجة البعد الذي ينتمي إليه باستخدام معامل الارتباط بيرسون، وباستعمال برنامج الحزمة الاحصائية SPSS فكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (14): يوضح التوجه العام

البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.31	0.05
6	0.54	0.01
11	0.58	0.01
16	0.70	0.01
21	0.57	0.01
26	0.52	0.01
31	0.52	0.01
36	0.73	0.01

من خلال الجدول نجد أن البند رقم (1) معامل الارتباط (0,31) عند مستوى الدلالة (0,05)، والبند (6) معامل الارتباط (0,54) ومستوى الدلالة (0,01)، والبند (11) معامل ارتباطه (0,58) عند مستوى الدلالة (0,01)، والبند (16) معامل الارتباط (0,70) ومستوى الدلالة (0,01)، والبند (21) معامل الارتباط (0,57) عند مستوى الدلالة (0.01)، والبند (26) معامل الارتباط (0,52) ومستوى الدلالة (0,01)، والبند (31) معامل الارتباط (0,52) عند مستوى الدلالة (0,01)، أما البند (36) معامل الارتباط (0,73) ومستوى الدلالة (0,01)، وبالتالي نقول أن جميع قيم معامل بيرسون دالة احصائيا مما يدل على صدق البنود.

جدول رقم (15): يوضح تعريف المشكلة

البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
2	0.59	0.01
7	0.70	0.01
12	0.51	0.01
17	0.35	0.05
22	0.52	0.01
27	0.77	0.01
32	0.62	0.01
37	0.74	0.01

من خلال الجدول نجد أن البند رقم (2) معامل الارتباط (0,59) عند مستوى الدلالة (0,01)، والبند (7) معامل الارتباط (0,70) ومستوى الدلالة (0,01)، والبند (12) معامل ارتباطه (0,51) عند مستوى الدلالة (0,01)، والبند (17) معامل الارتباط (0,35)

ومستوى الدلالة (0,05)، والبند (22) معامل الارتباط (0,52) عند مستوى الدلالة (0.01)، والبند (27) معامل الارتباط (0,77) ومستوى الدلالة (0,01)، والبند (32) معامل الارتباط (0,62) عند مستوى الدلالة (0,01)، أما البند (37) معامل الارتباط (0,74) ومستوى الدلالة (0,01)، وبالتالي نقول أن جميع قيم معامل بيرسون دالة احصائيا

مما يدل على صدق البنود

جدول رقم (16): يوضح توليد البدائل

البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
3	0.44	0.01
8	0.59	0.01
13	0.57	0.01
18	0.58	0.01
23	0.44	0.01
28	0.69	0.01
33	0.68	0.01
38	0.71	0.01

من خلال الجدول نجد أن البند رقم (3) معامل الارتباط (0,44) عند مستوى الدلالة (0,01)، والبند (8) معامل الارتباط (0,59) ومستوى الدلالة (0,01)، والبند (13) معامل ارتباطه (0,57) عند مستوى الدلالة (0,01)، والبند (18) معامل الارتباط (0,58) ومستوى الدلالة (0,01)، والبند (23) معامل الارتباط (0,44) عند مستوى الدلالة (0.01)، والبند (28) معامل الارتباط (0,69) ومستوى الدلالة (0,01)، والبند (33)

معامل الارتباط (0,68) عند مستوى الدلالة (0,01)، أما البند (38) معامل الارتباط (0,71) ومستوى الدلالة (0,01)، وبالتالي نقول أن جميع قيم معامل بيرسون دالة احصائيا مما يدل على صدق البنود.

جدول رقم (17): يوضح اتخاذ القرار

البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
4	0.50	0.01
9	0.35	0.05
14	0.55	0.01
19	0.40	0.01
24	0.51	0.01
29	0.49	0.01
34	0.56	0.01
39	0.10	غير دال

من خلال الجدول نجد أن البند رقم (4) معامل الارتباط (0,50) عند مستوى الدلالة (0,01)، والبند (9) معامل الارتباط (0,35) ومستوى الدلالة (0,05)، والبند (14) معامل ارتباطه (0,55) عند مستوى الدلالة (0,01)، والبند (19) معامل الارتباط (0,40) ومستوى الدلالة (0,01)، والبند (24) معامل الارتباط (0,51) عند مستوى الدلالة (0.01)، والبند (29) معامل الارتباط (0,49) ومستوى الدلالة (0,01)، والبند (34) معامل الارتباط (0,56) عند مستوى الدلالة (0,01)، أما البند (39) معامل الارتباط (0,10) وهو غير دال، وبالتالي نقول أن جميع قيم معامل بيرسون دالة احصائيا مما يدل على صدق البنود ماعدا البند 39 وبالتالي يتم حذفه.

جدول رقم (18): يوضح التقييم

البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
5	0.57	0.01
10	0.66	0.01
15	0.59	0.01
20	0.50	0.01
25	0.30	غير دال
30	0.52	0.01
35	0.49	0.01
40	0.51	0.01

من خلال الجدول نجد أن البند رقم (5) معامل الارتباط (0,57) عند مستوى الدلالة (0,01)، والبند (10) معامل الارتباط (0,66) ومستوى الدلالة (0,01)، والبند (15) معامل ارتباطه (0,59) عند مستوى الدلالة (0,01)، والبند (20) معامل الارتباط (0,50) ومستوى الدلالة (0,01)، والبند (25) معامل الارتباط (0,30) وهو غير دال، والبند (30) معامل الارتباط (0,52) ومستوى الدلالة (0,01)، والبند (35) معامل الارتباط (0,49) عند مستوى الدلالة (0,01)، أما البند (40) معامل الارتباط (0,51) ومستوى الدلالة (0,01)، وبالتالي نقول أن جميع قيم معامل بيرسون دالة احصائيا مما يدل على صدق البنود ماعدا البند 25 وبالتالي يتم حذفه.

***إرتباط البعد بالدرجة الكلية:**

ندرس معاملات الإرتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، وذلك بجمع درجات كل بعد منفردا لكل فرد من أفراد العينة الاستطلاعية، ثم نقوم بحساب الدرجة الكلية لمحاور المقياس ككل، ثم نوجد ارتباط درجات كل محور مع الدرجة الكلية باستخدام

معامل الارتباط بيرسون، وباستعمال برنامج الحزمة الاحصائية SPSS فكانت النتائج كالتالي:

	الأبعاد	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	البعد الأول	0.90	دال عند مستوى 0.01
2	البعد الثاني	0.86	دال عند مستوى 0.01
3	البعد الثالث	0.90	دال عند مستوى 0.01
4	البعد الرابع	0.71	دال عند مستوى 0.01
5	البعد الخامس	0.80	دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول أن كل معاملات الارتباط دالة عند مستوى 0.01 أي أن هناك ارتباطا ايجابيا بين الأبعاد والمقياس ككل، مما يدل على صدق المقياس في اتساقه الداخلي.

***حساب الثبات** :هناك طرق عديدة لحساب الثبات نطبق منها في دراستنا:

- طريقة التجزئة النصفية :

نقوم بتقسيم المقياس إلى فقراته الفردية والزوجية، ثم نستخدم درجات النصفين، في حساب معامل الارتباط بينهما، فنتج معامل ثبات نصف المقياس، وبعد ذلك نقوم باستخدام معادلة سبيرمان براون لحساب معامل ثبات المقياس ومعامل جيتمان

وقد قمنا باستخراج معامل الثبات بهذه الطريقة للمقياس من خلال برنامج SPSS والجدول التالي يلخص ذلك :

جدول رقم (19): معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس بمعادلة سبيرمان براون

عدد العينة	عدد البنود	معامل الثبات بالتجزئة النصفية
40	**38**	**0.87**

جدول رقم (20) : معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس بمعادلة جيتمان

عدد العينة	عدد البنود	معامل الثبات بالتجزئة النصفية
40	**38**	**0.87**

من الجدول رقم (19، 20) نلاحظ أن معاملا سبيرمان وجيتمان على درجة عالية وبالتالي فان المقياس يتمتع بثبات عال .

- **طريقة معامل ألفا–كرونباخ:**نحسب معامل ألفا للمقياس:

جدول رقم (21) : معامل ألفا كرونباخ للمقياس

عدد العينة	عدد البنود	معامل الثبات ألفا كرونباخ
40	**38**	**0.90**

تشير البيانات في الجدول رقم (21) إلى قيمة معامل الثبات للمقياس عن طريق معامل ألفا كرونباخ، وتظهر أنها عالية إحصائيا.

6.2.الأساليب الاحصائية:

معامل بيرسون

المتوسط الحسابي

الانحراف المعياري

معادلة جيتمان

معادلة سبيرمان براون

اختبار "ت"

ألفا كرونباخ

الحزمة الاحصائية(Spss) لقياس ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية (معامل الارتباط)

الفصل الخامس: نتائج الدراسة

تمهيد

1-عرض وتحليل نتائج الدراسة

2-تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

3-استنتاج عام

تمهيد

بعد أن تناولت الدراسة في الفصل السابق إجراءات الدراسة الأساسية ستقدم الدراسة في هذا الفصل عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق أدوات الدراسة وذلك للتحقق من صحة الفرضيات المطروحة في الدراسة.

في هذا الفصل قامت الدراسة بتقسيم العينة إلى قسمين حسب مستوى قلق الامتحان (مستوى منخفض ومستوى مرتفع) حسب تصنيف المقياس بحيث توصلت إلى النتائج التالية:

1-عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1-1. عرض نتائج الفرضية العامة

وتنص على مايلي :توجد فروق بين متوسطي درجات التلاميذ ذو قلق الامتحان المنخفض والتلاميذ ذوو قلق الامتحان المرتفع في حل المشكلات . وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدمنا اختبار T.testوفيما يلي عرض نتائج المعالجة الاحصائية :

جدول رقم (22): نتائج الفرضية العامة

المؤشرات / المتغير	مستوى منخفض			مستوى مرتفع			اختبار T	مستوى الدلالة
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
حل المشكلات	23	127.04	15.88	27	113.59	16.39	2.94	دالة 0.01

يتبين من خلال نتائج الجدول رقم (22) أن عدد التلاميذ المتفوقين ذوو قلق الامتحان المنخفض بلغ 23تلميذا بينما بلغت قيمة متوسط الحسابي لدرجات التلاميذ المتفوقين ذوو

قلق الامتحان المنخفض (127,04) وقيمة الانحراف المعياري لدرجات التلاميذ المتفوقين ذوو قلق الامتحان المنخفض (15,88). كما يتبين أن عدد التلاميذ المتفوقين ذوو قلق الامتحان المرتفع بلغ 27تلميذا متفوقا والمتوسط الحسابي لدرجاتهم بلغ قيمة (113,59) بينما بلغت قيمة الانحراف المعياري لدرجات التلاميذ المتفوقين ذوو قلق الامتحان المرتفع (16,39). وعند حساب الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ المتفوقين ذوو قلق الامتحان ودرجات التلاميذ ذوو قلق الامتحان المنخفض بلغت قيمة T.test (2,94) وهذه القيمة دالة عند مستوى الدلالة (0,01).

وبالتالي نقول أن الفرضية تحققت مما يعني وجود فروق جوهرية بين التلاميذ المتفوقين ذوو المستوى المنخفض من قلق الامتحان والتلاميذ المتفوقين ذوو المستوى المرتفع من قلق الامتحان في حل المشكل لصالح التلاميذ ذوو المستوى المنخفض من قلق الامتحان.

-توجد علاقة بين قلق الامتحان والقدرة على حل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا.

معامل الارتباط	مستوى الدلالة	المتغيرات
0,50-	**0,01**	قلق الامتحان
		القدرة على حل المشكلات

من خلال الجدول نجد أن قيمة معامل الارتباط 0,05- وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,01 وبالتالي نقبل الفرضية التي تقول توجد علاقة عكسية بين قلق الامتحان والقدرة على حل المشكلات.

1-2.عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

وتنص على مايلي :توجد فروق بين متوسطي درجات التلاميذ ذوو قلق الامتحان المنخفض والتلاميذ ذوو قاق الامتحان المرتفع في التوجه العام نحو المشكل . وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدمنا اختبار T.testوفيما يلي عرض نتائج المعالجة الاحصائية :

جدول رقم (23): نتائج الفرضية الجزئية الأولى

المؤشرات / المتغير	مستوى منخفض			مستوى مرتفع			اختبار T	مستوى الدلالة
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التوجه العام	23	24.73	4.04	27	21.44	4.40	2.75	دالة 0.01

يتبين من خلال نتائج الجدول رقم (23) أن عدد التلاميذ المتفوقين ذوو قلق الامتحان المنخفض بلغ 23تلميذا بينما بلغت قيمة متوسط الحسابي لدرجات التلاميذ المتفوقين ذوو قلق الامتحان المنخفض (24,73) وقيمة الانحراف المعياري لدرجات التلاميذ المتفوقين ذوو قلق الامتحان المنخفض (4,04). كما يتبين أن عدد التلاميذ المتفوقين ذوو قلق الامتحان المرتفع بلغ 27تلميذا متفوقا والمتوسط الحسابي لدرجاتهم بلغ قيمة (21,44) بينما بلغت قيمة الانحراف المعياري لدرجات التلاميذ المتفوقين ذوو قلق الامتحان المرتفع (4,40). وعند حساب الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ المتفوقين ذوو قلق الامتحان ودرجات التلاميذ ذوو قلق الامتحان المنخفض بلغت قيمة T.test (2,75) وهذه القيمة دالة عند مستوى الدلالة (0,01).

وبالتالي نقول أن الفرضية تحققت مما يعني وجود فروق جوهرية بين التلاميذ المتفوقين ذوو المستوى المنخفض من قلق الامتحان والتلاميذ المتفوقين ذوو المستوى المرتفع من قلق الامتحان في التوجه العام لحل المشكل لصالح التلاميذ ذوو المستوى المنخفض من قلق الامتحان.

1-3.عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

وتنص على مايلي :توجد فروق بين متوسطي درجات التلاميذ ذوو قلق الامتحان المنخفض والتلاميذ ذوو قاق الامتحان المرتفع في تعريف المشكل . وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدمنا اختبار T.testوفيما يلي عرض نتائج المعالجة الاحصائية :

جدول رقم (24): نتائج الفرضية الثانية:

المؤشرات / المتغير	مستوى منخفض			مستوى مرتفع			اختبار T	مستوى الدلالة
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
تعريف المشكلة	23	26.39	4.03	27	23.07	4.09	2.87	دالة 0.01

يتبين من خلال نتائج الجدول رقم (24) أن عدد التلاميذ المتفوقين ذوو قلق الامتحان المنخفض بلغ 23تلميذا بينما بلغت قيمة متوسط الحسابي لدرجات التلاميذ المتفوقين ذوو قلق الامتحان المنخفض (26,39) وقيمة الانحراف المعياري لدرجات التلاميذ المتفوقين ذوو قلق الامتحان المنخفض (4,03). كما يتبين أن عدد التلاميذ المتفوقين ذوو قلق الامتحان المرتفع بلغ 27تلميذا متفوقا والمتوسط الحسابي لدرجاتهم بلغ قيمة (23,07) بينما بلغت قيمة الانحراف المعياري لدرجات التلاميذ المتفوقين ذوو قلق الامتحان المرتفع (4,09). وعند حساب الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ المتفوقين ذوو قلق الامتحان ودرجات التلاميذ ذوو قلق الامتحان المنخفض بلغت قيمة T.test (2,87) وهذه القيمة دالة عند مستوى الدلالة (0,01).

و بالتالي نقول أن الفرضية تحققت مما يعني وجود فروق جوهرية بين التلاميذ المتفوقين ذوو المستوى المنخفض من قلق الامتحان والتلاميذ المتفوقين ذوو المستوى المرتفع من قلق الامتحان في تعريف المشكلة لحل المشكل لصالح التلاميذ ذوو المستوى المنخفض من قلق الامتحان.

1-4.عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

وتنص على مايلي :توجد فروق بين متوسطي درجات التلاميذ ذوو قلق الامتحان المنخفض والتلاميذ ذوو قلق الامتحان المرتفع في توليد البدائل. وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدمنا اختبار T.testوفيما يلي عرض نتائج المعالجة الاحصائية :

جدول رقم (25): نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

المؤشرات / المتغير	مستوى منخفض			مستوى مرتفع			اختبار T	مستوى الدلالة
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
توليد البدائل	23	25.60	3.28	27	22.85	4.53	2.48	دالة 0.05

يتبين من خلال نتائج الجدول رقم (25) أن عدد التلاميذ المتفوقين ذوو قلق الامتحان المنخفض بلغ 23تلميذا بينما بلغت قيمة متوسط الحسابي لدرجات التلاميذ المتفوقين ذوو قلق الامتحان المنخفض (25,60) وقيمة الانحراف المعياري لدرجات التلاميذ المتفوقين ذوو قلق الامتحان المنخفض (3,28). كما يتبين أن عدد التلاميذ المتفوقين ذوو قلق الامتحان المرتفع بلغ 27تلميذا متفوقا والمتوسط الحسابي لدرجاتهم بلغ قيمة (22,85) بينما بلغت قيمة الانحراف المعياري لدرجات التلاميذ المتفوقين ذوو قلق الامتحان المرتفع (4,53). وعند حساب الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ المتفوقين ذوو قلق الامتحان ودرجات التلاميذ ذوو قلق الامتحان المنخفض بلغت قيمة T.test (2,48) وهذه القيمة دالة عند مستوى الدلالة (0,05).

و بالتالي نقول أن الفرضية تحققت مما يعني وجود فروق جوهرية بين التلاميذ المتفوقين ذوو المستوى المنخفض من قلق الامتحان والتلاميذ المتفوقين ذوو المستوى المرتفع من قلق الامتحان في توليد البدائل لحل المشكل لصالح التلاميذ ذوو المستوى المنخفض من قلق الامتحان.

1-5.عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

وتنص على مايلي :توجد فروق بين متوسطي درجات التلاميذ ذوو قلق الامتحان المنخفض والتلاميذ ذوو قاق الامتحان المرتفع في اتخاذ القرار . وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدمنا اختبار T.testوفيما يلي عرض نتائج المعالجة الاحصائية :

جدول رقم (26): نتائج الفرضية الجزئية الرابعة

المؤشرات / المتغير	مستوى منخفض			مستوى مرتفع			اختبار T	مستوى الدلالة
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
اتخاذ القرار	23	25.95	3.97	27	24.25	2.87	1.74	دالة 0.05

يتبين من خلال نتائج الجدول رقم (26) أن عدد التلاميذ المتفوقين ذوو قلق الامتحان المنخفض بلغ 23تلميذا بينما بلغت قيمة متوسط الحسابي لدرجات التلاميذ المتفوقين ذوو قلق الامتحان المنخفض (25,95) وقيمة الانحراف المعياري لدرجات التلاميذ المتفوقين ذوو قلق الامتحان المنخفض (3,97). كما يتبين أن عدد التلاميذ المتفوقين ذوو قلق الامتحان المرتفع بلغ (27) تلميذا متفوقا والمتوسط الحسابي لدرجاتهم بلغ قيمة (24,25) بينما بلغت قيمة الانحراف المعياري لدرجات التلاميذ المتفوقين ذوو قلق الامتحان المرتفع (2,87). وعند حساب الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ المتفوقين ذوو قلق الامتحان ودرجات التلاميذ ذوو قلق الامتحان المنخفض بلغت قيمة T.test (1,74) وهذه القيمة دالة عند مستوى الدلالة (0,05).

و بالتالي نقول أن الفرضية تحققت مما يعني وجود فروق جوهرية بين التلاميذ المتفوقين ذوو المستوى المنخفض من قلق الامتحان والتلاميذ المتفوقين ذوو المستوى المرتفع من قلق الامتحان في اتخاذ القرار لحل المشكل لصالح التلاميذ ذوو المستوى المنخفض من قلق الامتحان.

1-6.عرض نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

وتنص على مايلي :توجد فروق بين متوسطي درجات التلاميذ ذوو قلق الامتحان المنخفض والتلاميذ ذوو قاق الامتحان المرتفع في التقييم . وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدمنا اختبار T.testوفيما يلي عرض نتائج المعالجة الاحصائية :

جدول رقم (27): نتائج الفرضية الجزئية الخامسة

المؤشرات / المتغير	مستوى منخفض			مستوى مرتفع			اختبار T	مستوى الدلالة
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التقييم	23	24.34	3.18	27	21.96	4.29	2.25	دالة 0.05

يتبين من خلال نتائج الجدول رقم (27) أن عدد التلاميذ المتفوقين ذوو قلق الامتحان المنخفض بلغ 23تلميذا بينما بلغت قيمة متوسط الحسابي لدرجات التلاميذ المتفوقين ذوو قلق الامتحان المنخفض (24,34) وقيمة الانحراف المعياري لدرجات التلاميذ المتفوقين ذوو قلق الامتحان المنخفض (3,18). كما يتبين أن عدد التلاميذ المتفوقين ذوو قلق الامتحان المرتفع بلغ (27) تلميذا متفوقا والمتوسط الحسابي لدرجاتهم بلغ قيمة (21,96) بينما بلغت قيمة الانحراف المعياري لدرجات التلاميذ المتفوقين ذوو قلق الامتحان المرتفع (4,29). وعند حساب الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ المتفوقين ذوو قلق الامتحان ودرجات التلاميذ ذوو قلق الامتحان المنخفض بلغت قيمة T.test (2,25) وهذه القيمة دالة عند مستوى الدلالة (0,05).

و بالتالي نقول أن الفرضية تحققت مما يعني وجود فروق جوهرية بين التلاميذ المتفوقين ذوو المستوى المنخفض من قلق الامتحان والتلاميذ المتفوقين ذوو المستوى المرتفع من قلق الامتحان في التقييم لحل المشكل لصالح التلاميذ ذوو المستوى المنخفض من قلق الامتحان.

2-تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

2-1.تفسير ومناقشة الفرضية العامة:

تدل نتائج الفرضية على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المنخفض والتلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المرتفع في القدرة على حل المشكلات، مما يدل على الأثر السلبي لقلق الامتحان في قدرة التلاميذ المتفوقين دراسيا على حل المشكلات، بحيث أن مستوى قلق الامتحان المرتفع يؤثر على قدرة التلميذ على التفكير العقلاني والمنطقي والعلمي وبالتالي يحد من قدرته على حل المشكلات بشكل عام و وتوافق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة نذكر منها

دراسة فالح (2011) بعنوان فاعلية برنامج إرشادي لتنمية القدرة على حل المشكل باستخدام التفكير المنطقي لدى طلبة علم النفس بالجزائر بحيث كان من أهم نتائج هذه الدراسة أنه يوجد أثر إيجابي لتطبيق البرنامج الإرشادي للتفكير المنطقي في تنمية القدرة على حل المشكل لدى أفراد المجموعة التجريبية.

يوجد أثر سلبي لعزل البرنامج الإرشادي للتفكير المنطقي على تنمية القدرة على حل المشكل لدى أفراد المجموعة الضابطة.

2-2.تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

بما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المنخفض والتلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المرتفع في التوجه العام نحو المشكل لصالح التلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المنخفض، فهذا يدل على أن التلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المنخفض لديهم توجه عام إيجابي نحو حل المشكلات أما التلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المرتفع فتوجههم العام نحو حل المشكل

توجه سلبي، وذلك لأن قلق الامتحان المرتفع لديهم يجعل منهم ينظرون بسلبية إلى المشكلات، بينما ينظر التلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المنخفض بشكل إيجابي إلى المشكلات وذلك حسب ما تدل عليه النتائج فالتلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المنخفض يعتقدون بأن لديهم القدرة على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية، فهم يستخدمون أسلوبا منظما في مواجهة المشكلات ولا يجيدون صعوبات كبيرة في تنظيم أفكارهم عندما تواجههم مشكلة، كما أنهم يفكرون بشكل سليم عندما تواجههم مشكلة، كما يحرصون في التفكير على إيجاد حلول لأي مشكلة تواجههم ولا يؤجلون التفكير في إيجاد حل لها. فهم لا يتجنبون التحدث في المواضيع التي تواجههم فيها المشكلة ولا يشعرون باليأس عندما تواجههم مشكلة.

فقلق الامتحان إذا كان مرتفع لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا فهو يؤدي بهم إلى العجز عن حل المشكلات التي تواجههم ويحد من تفكيرهم العقلاني والمنطقي السليم في إيجاد حلول للمشكلات فيجيدون صعوبة في تنظيم أفكارهم ويؤجلون البحث عن حلول للمشكلات كما يتجنبون التحدث في المواضيع التي تواجههم فيها مشكلات، إضافة إلى ذلك فقلق الامتحان المرتفع لديهم يجعلهم يشعرون باليأس من إيجاد حلول للمشكلات.

وبالتالي يمكن القول أن الاختلاف في درجة القلق لدى نفس الفئة والتي هي فئة التلاميذ المتفوقين فالبعض منهم لديه قلق امتحان منخفض والبعض الآخر لديه قلق امتحان مرتفع قد يعود إلى خصائص التلاميذ المتفوقين في حد ذاتهم وتتوافق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة نذكر منها:

دراسة العمر (1990) بعنوان المتفوقون، رعايتهم، برامجهم، وإعداد مدرسيهم.

حيث كانت تهدف الدراسة إلى التعرف على التفوق وخصائصه وبناء برنامج خاص بالمتفوقين والتعرف على خصائص معلم المتفوقين.

وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن التلاميذ المتفوقين يتميزون بعدة خصائص كالأنماط المعرفية وأنماط التعلم وخصائص الدافعية وطبيعة الحاجات لديهم وأن البرامج الخاصة تسمح لهم بتقديم خبرات تتلائم مع احتياجاتهم فتسهم في تنمية قدراتهم و إمكاناتهم وتهيئ لهم مناخا خاصا يستثير ذكاءهم وقدراتهم الحدسية فيؤدي بهم إلى النمو الفعال. ويجب أن يكون المدرس أداة فعالة في نمو التلاميذ المتفوقين عن طريق معرفة وتفهم الخصائص المعرفية والاجتماعية والانفعالية وحاجات التلاميذ المتفوقين وخلق مناخ تربوي يمكن المتفوقين من استخدام جوانب القوة لديهم وتغذية القدرات الابتكارية لدى المتفوقين. (العمر، 1990)

2-3.تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تدل نتائج الفرضية الجزئية الثانية أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المنخفض والتلاميذ المتفوقين ذوو قلق الامتحان المرتفع في تعريف المشكلة.

فالتلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المنخفض أكثر قدرة على جمع معلومات حول المشكلة التي تواجههم، كما أنهم يحاولون تحديد المشكلة بشكل واضح والتعرف ماهيتها بالضبط، كما أنهم يحرصون على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة ويتفحصون العناصر المختلفة للموقف المشكل وبالتالي يتمكنون من تحديد المشكلة ثم وصف أبعادها وبالتالي يحددون من أين يمكنهم البدء من حلها بينما التلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المرتفع أقل قدرة

في تعريف المشكلة بحيث أنهم لا يجمعون المعلومات الكافية حول المشكلة التي تواجههم وبالتالي لا يتمكنون من تحديدها بشكل واضح مما يجعلهم غير قادرين على التعرف على ماهية المشكلة بالضبط فيصفون المشكلة بعبارات غير محددة مما لا يمكنهم من تفحص العناصر المختلفة للموقف المشكل وبالتالي لا يتمكنون من ضبط المشكلة وتحديدها تحديدا

دقيقا أو وصفها وصفا دقيقا وهذا ما يجعلهم يواجهون صعوبة في تحديد من أين يبدؤون بحلها.

إن انخفاض قدرة التلاميذ المتفوقين دراسيا في تعريف المشكلة مقارنة بالتلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق المنخفض.ويرجع لكون قلق الامتحان المرتفع يحد من قدرة التلاميذ المتفوقين على تعريف المشكلة، وبما أن كلا المجموعتين من التلاميذ المتفوقين دراسيا إحداهما تعاني من قلق امتحان منخفض لم يشكل لها عائقا واضحا في تعريف المشكل، والثانية تعاني من قلق امتحان مرتفع شكل لها عائقا واضحا في تعريف المشكلة فيمكننا القول أن الأمر يتعلق باختلاف وتباين الخصائص الشخصية لدى المجموعتين من التلاميذ المتفوقين الذي أثر بدوره على درجة قلق الامتحان لديهم وبالتالي على قدرتهم على تعريف المشكلة.

وتتوافق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات السابقة نذكر من بينها

دراسة الكحالي (2005) بعنوان مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الامتحان وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان

بحيث هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان، ومعرفة الفروق في مفهوم الذات وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي حسب الجنس والتخصص الدراسي.

وكان من أهم النتائج ما يلي: –

–وجود ارتباط سالب بين مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار لدى أفراد العينة

–وجود ارتباط سالب بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي.

–وجود ارتباط موجب بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

2-4.تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

بما أنه توجد فروق بين متوسطي درجات التلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المنخفض ودرجات التلاميذ المتفوقين ذوو قلق الامتحان المرتفع في توليد بدائل حل المشكلات لصالح التلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المنخفض، ونفسر هذه النتيجة بأنه كلما انخفض قلق الامتحان لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا أدى ذلك إلى زيادة قدرتهم على توليد البدائل لحل المشكل. فالتلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المنخفض أكثر قدرة على التفكير في الجوانب الإيجابية والسلبية لكافة الحلول المقترحة ولا يجدون صعوبة كبيرة في التفكير في الحلول الممكنة وهم أقل انفعالا حيال المشكلة مما لا يعيق من قدرتهم على التفكير فلديهم القدرة على التفكير بحلول جديدة لأي مشكلة وعلى العكس من ذلك يؤثر القلق المرتفع على المجموعة الثانية في قدرتهم على توليد البدائل لحل المشكل، وذلك لأن قلق الامتحان يعتبر حالة انفعالية سلبية تقلل من قدرة التلميذ على التفكير بشكل عقلاني وبالتالي تحد من قدرته على توليد البدائل لحل المشكل، لأن توليد البدائل يعتبر عملية عقلية تعتمد على قدرة التلميذ على التفكير العلمي العقلاني والمنطقي الواضح، بحيث ينتج بدائل لحلول المشكلة المطروحة، وإن إنتاجه للبدائل يعتمد على المعرفة السابقة وعلى التفكير العلمي ويشترط عدم وجود انفعال القلق الذي يؤثر بشكل سلبي على ذلك وتتفق هذه النتائج مع دراسة (culler and holahan. 1980) حيث أثبتت أنه توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية سالبة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي.

وتتعارض مع نتائج دراسة السنابطي مصطفى وآخرون (2009): إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافع الانجاز وقلق الاختبار، وعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافع الانجاز والثقة بالنفس.

بحيث يتمتع الفرد الفعال بالمرونة ولا يحد تفكيره بدائل محددة، كما يستطيع التحرر من الانفعال والشعور بالإحباط، ويفكر بأكبر عدد ممكن من البدائل.

2-5.تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

بما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المنخفض والتلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المرتفع في القدرة على اتخاذ القرار لصالح التلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المنخفض، مما يدل على أن التلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المنخفض يفكرون بكافة البدائل التي قد تصلح لحل المشكلة ويحاولون حصر تفكيرهم بالجوانب الإيجابية للحل الذي يميلون إليه كما يحصرون تفكيرهم في الجوانب السلبية للحل الذي لا يميلون إليه، ومحاولة التنبؤ بما سوف تكون عليه النتائج قبل أن يتبنى حلا معينا، ويختارون الحل الذي يرضي الآخرين بغض النظر عن فاعليتها ويفكرون فيما يترتب عن الحل في المدى القريب أو البعيد ويضعون حلولا للخطة المناسبة ويختارون الحل الأكثر احتمالا للنجاح، مما يدل على أن تأثر المجموعتين من التلاميذ المتفوقين بقلق الامتحان يختلف وتبعا له تختلف قدراتهم على اتخاذ الفرار لحل المشكل فمجموعة التلاميذ ذوو قلق الامتحان المنخفض لديهم قدرة أعلى على اتخاذ القرار بينما تلاميذ ذوو قلق الامتحان المرتفع قدراتهم محدودة على اتخاذ القرار وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة محمد نعمان (2016) بعنوان: استخدام إستراتيجية حل المشكلات إبداعيا في تدريس العلوم لطلاب الصف السادس أساسي وأثرها في اتجاهاتهم وتفكيرهم الاستقرائي بحيث هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استخدام إستراتيجية حل المشكلات إبداعيا في تدريس العلوم لطلاب الصف السادس أساسي في اتجاهاتهم نحو مادة العلوم وفي تفكيرهم الاستقرائي وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ألفا تساوي(0,05) في اتجاهات طلاب الصف السادس أساسي نحوى مادة العلوم تعزى لإستراتيجية التدريس (حل المشكلات إبداعيا، الطريقة الاعتيادية) لصالح حل المشكلات إبداعيا.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ألف يساوي (0,05) في التفكير الاستقرائي لطلاب الصف السادس أساسي تعزى لإستراتيجية التدريس (حل المشكلات إبداعيا، الطريقة الاعتيادية) لصالح إستراتيجية حل المشكلات إبداعيا.

2-6.تفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الخامسة:

تدل نتائج الفرضية على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المنخفض والتلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المرتفع في القدرة على تقييم حل المشكل فالتلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المنخفض يركزون على النتائج البعيدة للحل ولا يركزون على النتائج الفورية فحسب ولا يختارون الحل بغض النظر عما يترتب عنه ويحرصون على تقييم الحلول بعد تجريبها في الواقع ويعيدون النظر في الحلول بعد تطبيقها بناءا على مدى نجاعتها ويحاولون معرفة السبب إذا كان الحل غير ناجع، ولا ينفذون الحلول التي توصلوا إليها إذا كانت فاشلة ولا يتعصبون لتلك الحلول الفاشلة التي توصلوا إليها ويشغلون أنفسهم بتقييم الحلول التي توصلوا إليها، بينما التلاميذ المتفوقين ذوو قلق الامتحان المرتفع ليس لديهم القدرة الكافية على تقييم حلولهم للمشكلات فهم يركزون انتباههم على النتائج الفورية للحل ويختارون الحل الأسهل بعض النظر عما يترتب عنه ولا يحرصون على تقييم الحلول بعد تجريبها في الواقع، كما لا يعيدون النظر في الحلول بعد تطبيقها ولا يحاولون البحث عن السبب إذا كان حلهم للمشكل غير ناجع ويصرون على تنفيذ

الحل حتى ولو كان فاشل ويتعصبون له، كما لا ينشغلون بتقييم ما توصلوا إليه من حلول.

وهذا ما يدل على قلق الامتحان المرتفع يؤثر بشكل سلبي على التلاميذ المتفوقين دراسيا في تقييمهم لحل المشكلات، بحيث أن هذا القلق يؤثر على التفكير الاستدلالي (تفكير حل المشكل لدى هؤلاء التلاميذ).

دراسة الخطيب (2012) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارة حل المشكلات إبداعيا.

وكان من أهم نتائجها فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى **(0,05)** بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على فاعلية استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في حل المشكلات وهذا ما يدل على أهمية مهارات التفكير في القدرة على حل المشكل.

3-استنتاج عام:

تناولت الدراسة الحالية موضوع علاقة قلق الامتحان بالقدرة على حل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا لدى المرحلة الثانوية.

تمت دراسة الموضوع بالاعتماد على المنهج السببي المقارن، وذلك باستخدام مقياس قلق الامتحان ومقياس حل المشكلات، واللذان تم توزيعهما في البداية على عينة استطلاعية من تلاميذ المرحلة الثانوية يبلغ عددهم 40 تلميذا وتلميذة، أختيروا بطريقة قصدية، وبالاعتماد على النتائج التي حصلوا عليها تم حساب الخصائص السيكومترية للأداتين، وتبين أنهما ثابتين وصادقين، وبالتالي فهما صالحين للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

ثم تم تطبيق المقياسين بصورتهما النهائية على عينة الدراسة الأساسية التى أختيرت بطريقة طبقية قوامها (50) تلميذا وتلميذة، قسموا على حسب متغيرات الدراسة، الجنس و المتفوقين دراسيا.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المنخفض والتلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المرتفع في القدرة على حل المشكل لصالح التلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المنخفض.

وتندرج ضمن هذه الدراسة الفرضيات الآتية:

-توجد علاقة بين قلق الامتحان والقدرة على حل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا.

- توجد فروق بين متوسطي درجات التلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المنخفض والتلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المرتفع في التوجه العام نحو المشكل.
- توجد فروق بين متوسطي درجات التلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المنخفض والتلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المرتفع في تعريف المشكل.
- توجد فروق بين متوسطي درجات التلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المنخفض والتلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المرتفع في توليد البدائل.
- توجد فروق بين متوسطي درجات التلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المنخفض والتلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المرتفع في اتخاذ القرار.
- توجد فروق بين متوسطي درجات التلاميذ المتفوقين دراسيا ذو قلق الامتحان المنخفض والتلاميذ المتفوقين دراسيا ذوو قلق الامتحان المرتفع في التقييم لحل المشكل.

الاقتراحات:

- الاهتمام بتطبيق برامج إرشادية لخفض قلق الامتحان لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا.

- الاهتمام برعاية التلاميذ المتفوقين دراسيا وتدريسهم وفق ما يتماشى مع خصائصهم الشخصية ومفهومهم لذواتهم ومع قدراتهم العقلية.

- الاهتمام بتنويع إستراتيجيات التدريس بما يتناسب مع خصائص التلاميذ المتفوقين دراسيا.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1-مراجع بالعربية:

- ابتسام، سالم المزروغي (2011). *الفروق في الذكاء وقلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل من طلبة جامعة السابع من ابريل الليبية*، المجلة العربية لتطوير التفوق، ليبيا، العدد الثاني.
- أحمد عبد اللطيف أبو أسعد (2009). *الإرشاد المدرسي*، الطبعة الأولى،عمان، دار المسيرة.
- أحمد، حسين بكر (2011). *أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل لدى الطلبة المتفوقين عقليا* ، رسالة ماجستير ،دمشق، كلية التربية.
- إدوارد مواري (1988). *الدافعية والانفعال*، الطبعة الأولى، القاهرة، دار الشروق.
- الأزرق، بن علو (2002). *كيف تتغلب على القلق وتنعم بالحياة*، ب ط، القاهرة، دار قباء.
- أسامة عبد الغني محمد أبو جاموس (2009). *الاضطرابات الانفعالية ومهارات حل المشكلات لدى المراهقين*، رسالة ماجستير، كلية التربية، غزة، قسم علم النفس.
- أسامة محمد الغريب (2011). *أبعاد حل المشكلات الاجتماعية المنبئة بكل من القلق والاكتئاب لدى طلاب كلية التربية الأساسية*، دراسات عربية في علم النفس، مجلد 10، ب بلد، العدد2.
- أمل البكري ونواديا عجُّور (2007). *علم النفس المدرسي*، ط1، عمان: المعتز للنشر والتوزيع.
- باتل، فيكرام (2008). *الصحة النفسية للجميع*، الطبعة الأولى، بيروت، ورشة الموارد العربية.

- بطرس، حافظ بطرس (2010). *طرق تدريس الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا*، الطبعة الأولى، عمان، دار المسيرة.
- ثائر أحمد غباري (2008). *الدافعية النظرية والتطبيق*، الطبعة الأولى، الأردن، دار المسيرة.
- جودت أحمد سعادة (2003). *تدريس مهارات التفكير*. ط1. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- جون آدير (2014). *اتخاذ القرار وحل المشكلات*، الطبعة الأولى، المملكة العربية السعودية، مكتبة جرير.
- حسان سخسوخ (2014). *فعالية برنامج ارشاد مصغر مع بعض المشكلات النفسية لدى طلاب وطالبات الجامعة*، رسالة دكتوراه، سطيف، قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطوفونيا.
- حسان سخسوخ (2006). *أثر مستوى القلق العام على دافع الانجاز لدى الطلبة المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي*، رسالة ماجستير، باتنة، قسم علم النفس وعلومك التربية والأرطفونيا.
- حسن شحاتة (2012). *المرجع في التقويم والتدريس*، الطبعة الأولى، القاهرة، دار الفكر العربي.
- خديجة، مفيدة ونصيرة (2014). *علاقة الأفكار اللاعقلانية بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي*، مذكرة ليسانس،جامعة الوادي، كلية العلوم الاجتماعية.
- خليدة، مهرية (2016). *مهارة حل المشكلات لدى التلاميذ*، مجلة آفاق علمية، تمنراست، العدد الثاني عشر.
- خليل ميخائيل معوض (2006). *علم النفس العام*، الطبعة الثانية، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.

- الدحادحة، باسم محمد على وخميس عبد الله البوسعيدي (2014). *أثر العلاج بالقراءة في خفض قلق الامتحان وتحسين مستوى التوافق النفسي لدى الطلبة القلقين*، دراسات نفسية وتربوية، عمان، العدد12.
- رافع النصير الزغول وعماد عبد الرحيم الزغول (ب س). *علم النفس المعرفي*، ب ط، عمان، الأردن، دار الشروق.
- رياض أحمد محمد نعمان (2016). *استخدام إستراتيجية حل المشكلات إبداعيا في تدريس العلوم لدى طلاب الصف السادس الأساسي وأثرها في اتجاهاتهم وتفكيرهم الاستقرائي، رسالة ماجستير*، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.
- زهران، محمد حامد (2000). *الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات المدرسية، الطبعة الأولى*، القاهرة، مصر، عالم الكتاب.
- زهور حسين القرافي (ب س). *تعلم كيف تبدع في مهارات التفكير*، سلسلة الاستراتيجيات الحديثة بين الدراسة والتطبيق، وسام الإتقان.
- سامر جميل رضوان (2002). *الصحة النفسية*، الطبعة الأولى، عمان، دار المسيرة.
- سامي محمد ملحم (2005). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، الطبعة الثالثة، الأردن، دار المسيرة.
- سامي محمد ملحم (2009). *أساسيات علم النفس*، الطبعة الأولى، عمان. دار الفكر.
- سعيدة، عطار (2012). *مشكلات الطلبة المتفوقين في المدرسة الجزائرية*، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،تلمسان (الجزائر)، العدد الثامن.

- سليمة سايحي (2004). *فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى القلق الامتحاني لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي*، رسالة ماجستير، كلية الآداب، والعلوم الإنسانية، ورقلة، قسم علم النفس وعلوم التربية.
- سليمة سايحي (2012). *الكشف عن بعض خصائص اليد لدى تلاميذ ذوي مستوى قلق الامتحان المرتفع*، رسالة دكتوراه، جامعة بسكرة، قسم العلوم الاجتماعية.
- سليمة سايحي (2012). *قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ*، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، بسكرة، العدد 7.
- سميحة عبد الفتاح إسماعيل (1994). *أثر ممارسة أنماط من الأنشطة الرياضية على القلق كحالة وكسمة*، المجلة المصرية للدراسات النفسية، القاهرة، العدد9.
- السنابطي، السيد مصطفى وعمر إسماعيل علي وأحلام عبد السميع العقباوي (ب س). *دافع الانجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية*، مصر.
- شعيب علي (1987). *قلق الاختبار وعلاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بطلاب الثانوية بمدينة مكة المكرمة*، مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة،القاهرة، المجلد2، الجزء8.
- صباح، ساعد (ب س). *طريقة حل المشكلات في تكوين الكفايات لدى التلاميذ*، بسكرة، مخبر المسألة التربوية في الجزائر.
- عبد القادر آدم أحمد كانوري (1434). *دليل استراتيجيات خفض قلق الاختبار*، ب ط، ب ب، المركز الوطني للقياس والتقويم.
- عبد الناصر غربي (2014). *فاعلية برنامج إرشادي في ضوء نظرية "ألبرت إليس" العقلانية الانفعالية السلوكية في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثاوني*، رسالة دكتورا، ورقلة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.

- عبيدات وعدس وكايد (د س). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*، عمان الأردن، دار المجد لاوي.
- عدنان يوسف العتوم وآخرون (2005). *علم النفس التربوي النظرية والتطبيق*، الطبعة الأولى، عمان الأردن، دار المسيرة.
- عطا الله، مصطفى خليل محمود (2011). *الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات إدارة قلق الامتحان لدى عينة من طلاب الجامعة*، كلية التربية،المينا، العدد 4.
- عماد عبد الرحيم الزغول (2009). *مبادئ علم النفس التربوي*، الطبعة الأولى، عمان الأردن، دار المسيرة.
- فاطمة مخلوفي (2009). *علاقة أسلوب حل المشكلات في مادة الرياضيات بالابداع لدى تلاميذ الثالثة متوسط بورقلة*، رسالة ماجستير، ورقلة، قسم علم النفس.
- القحطاني، غالية مهدي ورقية محمد النبا (ب س). *الآثار النفسية لقلق الامتحان على التحصيل الدراسي لطلبة المرحلة الثانوية*.
- كمال إبراهيم مرسي (1982). *علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية*، مجلة دراسات، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المجلد4.
- لبنى جديد (2010). *العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي*، مجلة دمشق، دمشق، العدد26.
- محمد أيلاس، (ب س). *تقدير الذات وعلاقته بقلق الامتحان عند تلميذ السنة الثالثة ثانوي*، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان.
- محمد داودي (2007). *أثر الفروق الفردية في أساليب التعلم على الأداء في حل المشكلات*، رسالة ماجستير، باتنة، كلية التربية.
- محمد عامر، طارق عبد الرؤوف (2007): *دراسات في التفوق والموهبة والإبداع والابتكار*، ب ط، عمان، دار اليازوري.

- محمد عبيدات وآخرون (1999). *منهجية البحث العلمي "القواعد والمراحل والتطبيقات"*، الطبعة الثانية، عمان، دار وائل.
- محمد، الشيخ محمود (2011). *الإرشاد المدرسي* ، الطبعة الأولى، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.
- محمد، كامل محمد عمران (2014). *عادات العقل وعلاقتها بإستراتيجية حل المشكلات لدى الطلبة المتفوقين والعاديين بجامعة الأزهر*–غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية.
- محمود يوسف الشيخ (2007). *مشكلات تربوية معاصرة مفهومها– مظاهرها – أسبابها –علاجها*، الطبعة الأولى، المملكة العربية السعودية، دار الفكر.
- محي الدين مختار (1995). *بعض تقنيات البحث وكتابة التقرير، مجلة العلوم الانسانية*، عدد خاص، منشورات جامعية قسنطينة، الجزائر.
- مرسي محمد، مرسي أبو بكر (2002). *أزمة الهوية في المراهقة والحاجة للإرشاد النفسي*، ب ط، القاهرة، مكتبة النهضة.
- مروان، عبد المجيد إبراهيم (2000). *أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية*، الطبعة الأولى، الأردن، مؤسسة الورق.
- مريم سليم (2004). *علم النفس التربوي*، الطبعة الأولى، بيروت لبنان، دار النهضة العربية.
- مصطفى محمد الصفطي (1995). *قلق الامتحان بدافعية الانجاز لدى عينات من طلاب المرحلة الثانوية العامة*، مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، في جمهورية مصر العربية ودولة الإمارات المتحدة ،المجلد5، العدد1. .
- مصعب محمد شعبان علوان (2009). *تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية*، رسالة ماجستير، غزة، كلية التربية.

- معالي، إبراهيم (2014). *أثر برنامج توجيه جمعي في تحسين الدافعية للدراسة وخفض قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الأساسية*، علوم التربية، الأردن، مجلد41، العدد2.
- معصومة سهيل المطيري (2005). *الصحة النفسية (مفهومها، اضطراباتها)*، الطبعة الأولى، الكويت، مكتبة الفلاح.
- موسى إبراهيم حريزي (1991). *مشكلة النسيان والخوف من الامتحان*، الطبعة الأولى، غرداية، المطبعة العربية.
- نائل إبراهيم أبو عزب (2008). *فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة*، رسالة ماجستير، غزة، كلية التربية، قسم علم النفس.
- نبيل محمد زايد (2003). *الدافعية والتعلم*، الطبعة الأولى، القاهرة، مكتبة النهضة.
- نعيمة سوفي (2011). *الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصف ودورها في تنمية القدرة على التحكم في حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الطور المتوسط*، رسالة ماجستير، قسنطينة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- نعيمة غزال، و بن زاهي منصور(2014): *علاقة قلق الاختبار بالدافعية للانجاز*، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر ورقلة، العدد 16.
- الهواري، محمد ماهر(2016). *مقياس الاتجاه نحو الاختبارات*، السعودية، مجلة العدد 22.
- يحيى محمد نبهان (2008). *العصف الذهني وحل المشكلات*، الطبعة العربية، عمان الأردن، دار اليازوري.
- يمينة فالح (2011). *فعالية برنامج إرشادي لتنمية القدرة على حل المشكل باستخدام التفكير المنطقي لدى طلبة علم النفس بالجزائر*، الجزائر، رسالة ماجستير.

2-مراجع بالأجنبية:

Potvin; p(2003). The influence of varying degress of psicological 1)stress on problem solving. Journql of experi;entql psychology, 247 (

Sarason, Irwin G (1967): Test Anixety And Generql Anixety and antelligence, performance; journal of counseling psychology, vol. 21, N. 6 .

Culler, Ralph E-charles J.Holhan (1980): test Anixety and Academic performance, Journal of Educational psychology, vol 72, N. 1.

الملاحق

جامعـــة حمه الأخضر عمارة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم : العلوم الاجتماعية

تعليمـــــــــــة المقيـــــــــاس

أخي التلميذ، أختي التلميذة ...

نرجو منك أن تجيب على هذا الاستبيان بكل صراحة وصدق.

واعلم أخي التلميذ، أختي التلميذة أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي الإجابة التي تعبر بها عن رأيك بصراحة.

كما أن إجاباتك ستحظى بالسرية التامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

المطلوب:

ضع علامة (×) في خانة واحدة من الخانات الخمسة المعروضة في الجدول، أمام كل بند من بنود المقياس وذلك في خانة (نعم، أحيانا، لا)

وقبل أن تسلّم ورقتك، تأكد من أنك أجبت عن كل البنود، ولم تترك أي بند دون إجابة.

-الآن اقلب الورقة واشرع في الإجابة-

الرقم	البنود	دائما	أحيانا	نادرا
01	طريقة استعدادي للامتحانات لا ترضي والديّ			
02	طريقة إجابتي عن أسئلة الامتحانات لا تقنع أساتذتي			
03	ينتابني التوتر أمام أصدقائي وقت ظهور نتيجة الامتحان			
04	لدي طريقة فعالة ونموذجية للمراجعة			
05	أحس بأنني أقل كفاءة من زملائي أثناء أدائي للامتحانات			
06	أشعر بخطر حين أكون في انتظار نتيجة الامتحان			
07	طريقة شرح الأساتذة للدرس تساعدني على المراجعة			
08	أشعر بتوتر شديد أثناء الامتحان بسبب تصرفات الأساتذة الحراس			
09	يزداد توتري في انتظار نتيجة الامتحان بسبب الكلام المتشائم لبعض أصدقائي			
10	لا أتوقف عن تكرار المحاولة في مراجعة الدروس حتى أفهمها			
11	يزعجني أن أسئلة الامتحان لا تكون كما أتوقعها دائما			
12	أعتقد أني سأترك الدراسة بسبب شعوري أني لن أنجح هذه السنة			
13	ظروفي لا تسمح لي بالاستعداد الجيد للامتحانات			
14	يعود سبب توتري يوم الامتحان إلى الجو العام الذي يجرى فيه			
15	يصعب النجاح في ظل ظروف المشاكل المدرسية كالإضرابات وغيرها			
16	أثناء المراجعة أحس أن الدروس سهلة			
17	أخاف أن أفقد تركيزي أثناء الامتحان بسبب توتري الشديد			
18	أتوقع أن أنجح في امتحانات السنة الحالية وأنتقل بسهولة للسنة القادمة			
19	أعتمد كثيرا على مراجعة المواد السهلة، وأتجنب المواد الصعبة			
20	أجيب على الأسئلة السهلة في الامتحان، أما الاسئلة الصعبة			

	فأتركها				
21	أحب جو الامتحانات، لما فيها من التشويق والاثارة في انتظار النتيجة				
22	أستعين بزملائي المجتهدين لمساعدتي في تحضير الامتحانات				
23	أخاف يوم الامتحان من أن يحدث لي شيء يمنعني من إجرائه				
24	أفضل أن لا أكون وحدي يوم إعلان نتائج الامتحان، لخوفي من الصدمة				
25	كلما فشلت في فهم درس أثناء المراجعة أغير طريقة المراجعة				
26	أشعر بالتمغّص في المعدة بمجرد تذكر الامتحانات				
27	ينتابني شعور بالضيق الشديد، لو أني أحصل على نتائج سلبية				
28	أشعر بالشفقة الشديدة على أصدقائي حين لا يفهمون الدرس أثناء المراجعة				
29	تتزايد نبضات قلبي يوم الامتحان حين أرى التوتر والخوف في وجوه زملائي				
30	لا أهتم كثيرا لنتائج زملائي السلبية في الامتحانات				
31	أسعى لأن أجد شخصا مناسبا يمكنه أن يبسط لي كل الدروس				
32	لا أجد الطريقة النموذجية للإجابة على كل الاسئلة في الامتحان				
33	لا أعرف طريقة مناسبة تجعلني في حالة هدوء وأنا أنتظر نتيجة الامتحان				

مقياس حل المشكلات

يتضمن مقياس حل المشكلات عبارات تصف الطريقة التي يستخدمها الناس عادة في التعامل مع مشكلات الحياة اليومية . يرجى قراءة كل وبيان مدى انطباقها على طريقتك الخاصة في حل المشكلات وذلك بوضع إشارة (√) مقابل العبارة في العمود المناسب ، إن هذا المقياس ليس اختباراً للتحصيل أو الشخصية ، بل هو أداة تساعدك في معرفة أسلوبك في تناول المشكلات.

يرجى الإجابة بدقة وامانة ، شكراً لتعاونك .

الفقـــــرات	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة بسيطة	لا تنطبق أبدا
1- انظر إلى المشكلات كشيء طبيعي في حياة الإنسان				
2- اعمل على جمع المعلومات حول المشكلة التي تواجهني .				
3- أفكر بالجوانب الايجابية والسلبية لكافة الحلول المقترحة .				
4- أفكر بكافة البدائل التي قد تصلح لحل المشكلة .				

5- أركز انتباهي على النتائج الفورية للحل وليس على النتائج البعيدة .				
6- اعتقد بان لدي القدرة على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية .				
7- أحاول تحديد المشكلة بشكل واضح .				
8- أجد من الصعب التفكير في حلول متعددة للمشكلة .				
9- احصر تفكيري بالجوانب الايجابية للحل الذي أميل إليه .				
10- اختار الحل الأسهل بغض النظر عما يترتب على ذلك .				
11- استخدم أسلوبا منظماً في مواجهة المشكلات .				
12- عندما أحس بوجود مشكلة فان أول شيء افعله هو التعرف على ماهية المشكلة بالضبط .				
13- أجد تفكيري منحصراً في حل واحد للمشكلة .				
14- احصر تفكيري بالجوانب السلبية للحل الذي لا أميل إليه .				

15- احرص على تقييم الحلول بعد تجريبها في الواقع				
16- أجد صعوبة في تنظيم أفكاري عندما تواجهني مشكلة .				
17- احرص على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة .				
18- أجد نفسي منفعلاً حيال المشكلة إلى درجة تعيق قدرتي على التفكير				

19- أحاول التنبؤ بما سوف تكون عليه النتائج قبل أن أتبنى حلا معيناً .				
20- أعيد النظر في الحلول بعد تطبيقها بناء على مدى نجاعتها .				
21- عندما تواجهني مشكلة فإنني أتصرف دونما تفكير .				
22- أتفحص العناصر المختلفة للموقف المشكل .				
23- اسأل الآخرين عن رأيهم لكي أتعرف على الاحتمالات المختلفة للحل				

24- اختار الحل الذي يرضي الآخرين بغض النظر عن فاعليته .				
25- عندما يكون حلي للمشكلة غير ناجح فإنني أحاول معرفة سبب ذلك				
26- احرص على تأجيل التفكير في أية مشكلة تواجهني .				
27- عندما تواجهني مشكلة لا اعرف بالضبط كيف احددها .				
28- لدي القدرة على التفكير بحلول جديدة لأي مشكلة .				
29- أفكر بما يمكن أن يترتب على الحل في المدى القريب أو البعيد .				
30- إصر على تنفيذ الحل الذي توصلت إليه حتى عندما يظهر لي فشله في حل المشكلة .				
31- أتجنب التحدث في الموضوع الذي تواجهني فيه المشكلة .				
32- لا اعرف كيف اصف المشكلة التي أواجهها .				
33- عندما تواجهني مشكلة أفكر بكافة				

الحلول الممكنة قبل أن أتبنى واحداً منها .				
34- أضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة .				
35- ينتابني شعور بالغضب والعصبية عندما أجد إن الحل الذي توصلت إليه كان فاشلاً .				
36- ينتابني شعور باليأس إذا واجهتني أي مشكلة				
37- عندما تواجهني مشكلة لا اعرف من أين أبدا بحلها .				
38- عندما تواجهني مشكلة فإنني استخدم في حلها أول فكرة تخطر على بالي .				
39- عندما تواجهني مشكلة فإنني اختار الحل الأكثر احتمالاً للنجاح .				
40- عندما تواجهني مشكلة فإنني لا اشغل نفسي بتقييم الحلول التي أتوصل إليها .				