جـــامعـة الشهيد حمه لخضر بالـوادي

كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الإجتماعية

شعبة علوم التربية

التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بقلق الامتحان لدى طلبة العلوم الاجتماعية

دراسة وصفية إرتباطية لدى طلبة الماستر في قسم العلوم الاجتماعية بجامعة بالوادي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية: تخصص إرشاد وتوجيه

إعداد الطالبة:

- نجوى خيشة

إشراف الأستاذ:

د. عبد الرزاق باللموشي

لجنة المناقشة:

الإسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة	الصفة
د.غربي عبد الناصر	أستاذ محاضر (أ)	جامعة حمه لخضر بالوادي	رئيسا
د.باللموشي عبد الرزاق	أستاذ محاضر (أ)	جامعة حمه لخضر بالوادي	مشرفا ومقرارا
أ. قنوعة عبد اللطيف	أستاذ محاضر (أ)	جامعة حمه لخضر بالوادي	مناقشا

الموسم الجامعي: 2017_2018

جـــامعـة الشهيد حمه لخضر بالـوادي

كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الإجتماعية

شعبة علوم التربية

التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بقلق الامتحان لدى طلبة العلوم الاجتماعية

دراسة وصفية إرتباطية لدى طلبة الماستر في قسم العلوم الاجتماعية بجامعة الوادي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية: تخصص إرشاد وتوجيه

إعداد الطالبة:

- نجوى خيشة

إشراف الأستاذ:

د. عبد الرزاق باللموشي

الموسم الجامعي: 2017_2018

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام، على سيد الخلق أجمعين.

ولله الشكر أولا وأخيرا، على حسن توفيقه وكرم عونه، وعلى مامن وفتح به عليا من إنجاز هذه المذكرة، ثم أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ "***د. باللموشي عبد الرزاق***" الذي منحني الكثير من وقته وجهده وتوجيهاته وآرائه القيمة، وأتمنى من الله عز وجل أن يعطيه الصحة والعافية.

وإلى كل من ساعدني ولو بنصيحة من قبل طلبة، ونخص بذكر"**محمد الصالح اعمیار، البشير نفطي، خيرة قطرون، حنان بكوش، نجلاء علالي، سناء بنين، ريم خيشة**"

وأتقدم بالشكر إلى جميع أفراد العينة من الطلبة الذين أجابوا على بنود الاستبيان بكل صدق و جدية.

وفي الأخير أرجوا أن ينال جهدي هذا القبول، وحسبت أنني اجتهدت ولكل مجتهد نصيب والكمال لله وحده، فإن وفقت فمن الله، وإن قصرت فعذرت لقوله سبحانه وتعالى:

((قالوا سبحانك لاعلم لنا إلا ما علمتنا إنك أنت العليم الحكيم)) (البقرة: 32).

ملخص

تعالج الدراسة الحالية موضوع علاقة التفكير ما وراء المعرفية بقلق الامتحان لدى طلبة الماستر في قسم العلوم الاجتماعية بجامعة الوادي، خلال الموسم الجامعي 2018/2017.

تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي وقلق الامتحان لدى طلبة الماستر في قسم العلوم الاجتماعية.

ولمعالجة فرضيات الدراسة، اعتمدنا على المنهج الوصفي الإرتباطي، مع استخدام مقياسي؛ التفكير ما وراء المعرفية لـ (عبد الناصر وعلاء الدين الجراح عبيدات 2011)، وقلق الامتحان لـ (غربي عبد الناصر 2015)، على عينة قوامها (90) طالب وطالبة، تم اختيارهم بطريقة قصديه.

وبعد جمع البيانات وتبويبها، تم معالجتها بالاستعانة بـ (spss_22)، توصلت الدراسة للنتائج التالية:

- ❖ وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين مستوى التفكير ما وراء المعرفية ومستوى قلق الامتحان(قبل الامتحان) لدى طلبة العلوم الاجتماعية.
- ❖ عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين مستوى التفكير ما وراء المعرفية ومستوى قلق الامتحان(أثناء الامتحان) لدى طلبة العلوم الاجتماعية.
- ❖ عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين مستوى التفكير ما وراء المعرفية ومستوى قلق الامتحان (بعد الامتحان) لدى طلبة العلوم الاجتماعية.

وبالمحصلة توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير ما وراء المعرفي وقلق الامتحان لدى أفراد العينة.

Résumè

La présente étude a porté sur l'identification des dysfon ctionnement métacognitif chez les étudiants de Mastar Département de sociologie à L' université dèloued, L'année scolaire 2017/2018.

Le but vise étant de deter mimer la relation de dysfonctionnement met a cognitifs chez les étudiant de Master a' l' université d'ELoued.

Cette étude s'est Lasèe sur L'utilisation des teste spécifique ciblés par La vérification des hypothèses, Nous avons testé(Abdenacer, Ala Eddine Abidate2011) et les troubles pendant les examens chez(Gherli Abd NACER2015) et 90 autres étudiants.

After gathering data collection and classified then processedusing(SPSS22).

*Le résultat de cette recherche montre qu'une relation importante chez les étudiants ayant de dysfon ctionnement métacognitif arant les examens.

*Un dyifon catonnent métacognitif chez les étudiants pendant les examens.

*Un dyifon catonnent métacognitif chez les étudiants de Master après les examens.

Cette étude a permis finalement de vérifier l' impossibilité de détecter le dysfonctionne méta cognitif chez les étudions étui testés.

فهرس المحتويات

رقم المحتوى	المحتـــــــــــــوى	الصفحة
/	شكر وتقدير	أ
/	ملخص الدراسة (العربية_ الفرنسية)	2
/	فهرس (المحتويات– الجداول– الأشكال– الملاحق)	
/	مقدمـــة	10
الجانب النظري		
الفصل الأول	**الإشكالية واعتباراتها**	
1	مشكلة الدراسة	14
2	فرضيات الدراسة	16
3	أهمية الدراسة	17
4	أهداف الدراسة	17
5	التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة	18
6	حدود الدراسة	19
7	الدراسات السابقة	19
الفصل الثاني	**التفكير ما وراء المعرفة**	
/	تمهيد	34
1	مفهوم التفكير	34
2	نشأة وتطور التفكير ما وراء المعرفي	35

3	مفهوم التفكير ما وراء المعرفي	36
4	مكونات التفكير ما وراء المعرفي	37
5	مهارات التفكير ما وراء المعرفي	**41**
6	استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي	42
7	الفرق بين استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجيات التفكير المعرفي	46
/	خلاصة الفصل	47
الفصل الثالث	**قلق الامتحان**	
/	تمهيد	49
1	مفهوم القلق	49
2	مفهوم قلق الامتحان	52
3	تصنيفات قلق الامتحان	55
4	أعراض ومظاهر قلق الامتحان	56
5	أسباب قلق الإمتحان	57
6	طرق قياس قلق الامتحان	58
7	الإجراءات الوقائية والعلاجية لخفض قلق الامتحان	61
/	خلاصة الفصل	66
الجانب الميداني		
الفصل الرابع	**إجراءات الدراسة الميدانية**	

رقم المحتوى	المحتـــــــــــــوى	الصفحة
/	تمهيد	69
أولا	الدراسة الاستطلاعية	69
1	أهداف الدراسة الاستطلاعية	69
2	المجال المكاني والزماني للدراسة	69
3	عينة الدراسة	69
ثانيا	الدراسة الأساسية	70
1	منهج الدراسة	70
2	المجال المكاني والزماني للدراسة	70
3	عينة الدراسة	70
ثالثا	أدوات البحث	71
رابعا	الأساليب الإحصائية	82
/	خلاصة الفصل	83
الفصل الخامس	**عرض ومناقشة نتائج الدراسة**	
/	تمهيد	85
رقم المحتوى	**المحتوى**	**الصفحة**
1	عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى وتحليلها ومناقشتها	85
2	عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية وتحليلها ومناقشتها	87
3	عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة وتحليلها ومناقشتها	88
4	عرض نتائج الفرضية العامة وتحليلها ومناقشتها	90

/	خلاصة الفصل	92
/	**خلاصة عامة واقتراحات**	93
/	**قائمة المراجع**	95
/	**الملاحق**	104

فهرس الأشكال

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
1	يوضح مكونات التفكير ما وراء المعرفية	39
2	مستويات التفكير ما وراء المعرفية حسب تصنيف نيومان 1991	40

فهرس الملاحق

رقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	مقياس التفكير ما وراء المعرفي في صورته الأولية (قبل التعديل)	105
2	قائمة المحكمين للمقياس التفكير ما وراء المعرفي	109
3	نتائج صدق التفكير ما وراء المعرفي	109
4	نتائج ثبات مقياس التفكير ما وراء المعرفي	111
5	مقياس التفكير ما وراء المعرفي في صورته النهائية	112
6	مقياس قلق الامتحان في صورته النهائية	115
7	نتائج صدق مقياس قلق الامتحان	117
8	نتائج ثبات مقياس قلق الامتحان	118
9	نتائج الفرضية الجزئية الأولى	120
10	نتائج الفرضية الجزئية الثانية	120
11	نتائج الفرضية الجزئية الثالثة	120
12	نتائج الفرضية العامة	120

مقدمة

يعيش الإنسان في عصر يتسم بالصراع والضغوط في كافة مظاهر الحياة سواء كانت نفسية أو اجتماعية أو اقتصادية والتي من شأنها تزيد من الضغوط، ولهذا أصبح هذا العصر يسمي بعصر القلق حيث يعد القلق من المشاعر الأساسية الطبيعية للإنسان ويرافقه منذ الولادة حتى نهاية الحياة، ويظهر القلق لدى الفرد في المواقف التي يعتبر أنها مهددة له ويخاف عدم مواجهته لها، فإن لم نبالغ فمعظم الناس يعانون من القلق في مواقف خطيرة أو مهددة لهم.

ولقد تركزت أبحاث القلق ودراساته العديدة حول القلق العام، إلا أنه بجانب الاهتمام الكبير بالقلق العام، ظهر الاهتمام النسبي بدراسة أنواع أخرى من القلق مثل الامتحان كشكل محدد من القلق المرتبط بمواقف التقويم، حيث يشير أحمد عبد الخالق إلى أن قلق الامتحان يعد نوعا من أنواع القلق العام، وأن بعض التلاميذ بحكم تكوينهم النفسي للقلق العام يكونون أشد إحساسا من غيرهم بقلق الامتحان. (سايحي، 2004)

ومما لا شك فيه أن الطموح الذي يسعي إليه الطالب، الذي يعتبر خطوة أساسية يجب بلوغها لتحقيق الأهداف المستقبلية، وللحصول عليها يواجهون العديد من المشكلات التي تؤثر على قدراتهم في التحصيل، إلا النجاح يتوقف على تفاعل جملة من العوامل أو المشكلات التي يغلب عليها الطابع العقلي مثل الملائمة بين قدرات الطالب واستعدادهم من جهة ومتطلبات الدراسة من جهة أخرى، أما النوع الذي يغلب عليه الطابع الانفعالي مثل صعوبة التوافق والتكيف مع الزملاء والأساتذة، وتبرز على رأس هذه المشاكل بمشكلة قلق الامتحان الذي يعد ظاهرة لا يمكن إنكارها أو تجاهلها في المحيط الدراسي فقد تناولها الكثير من علماء النفس بالتحليل والدراسة.

يعتبر قلق الامتحان حالة نفسية أو ظاهرة انفعالية، قد يتسبب في الكثير من مشاعر (الضيق والتوتر)، وانشغالات عقلية سلبية على عقول الطلاب أثناء الاستعداد إلى الامتحان، وكذلك عند أدائهم وحتى بعده، مما يؤثر هذه الحالة النفسية على العمليات العقلية والمعرفية.

وتشمل الدراسة الحالية على التفكير ما وراء المعرفية وعلاقته بقلق الامتحان لدى طلبة العلوم الاجتماعية ، وكان الهدف منه الكشف عن معرفة العلاقة بين المتغيرين لدى أفراد العينة.

انطلاقا مما سبق، تركز الدراسة الحالية على موضوع التفكير ما وراء المعرفية وعلاقته بقلق الامتحان لدى طلبة العلوم الاجتماعية.

تضم الدراسة الحالية خمسة فصول، بحيث يدرس الفصل الأول تقديم موضوع الدراسة من خلال عرض الإشكالية وفرضيات الدراسة، إضافة لأهدافها وأهميتها وكذا التعاريف الإجرائية لمتغيراتها.

ويدرس الفصل الثاني متغير التفكير ما وراء المعرفية، والذي يضم مفهوم التفكير، ونشأة ومفهوم التفكير ما وراء المعرفي، إضافة إلى مكونات ومهارات التفكير ما وراء المعرفي، بإضافة إلى استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي، وفي الأخير الفرق بين استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجيات التفكير المعرفي.

أما الفصل الثالث فيعالج متغير القلق الامتحان؛ حيث يقسم الفصل كسابقه وذلك بالتعريف بالقلق وتعريف قلق الامتحان، إضافة إلى وأعراض ومظاهر وتصنيفات قلق الامتحان، بالإضافة إلى أسباب وطرق قياس قلق الامتحان، وكذا الإجراءات الوقائية والعلاجية لخفض قلق الامتحان، وفي الأخير يتم عرض الدراسات السابقة التي تطرقت لموضوع قلق الامتحان.

وفي الفصل الرابع يتم التطرق لإجراءات تطبيق الدراسة الميدانية، سواء ما تعلق بالمنهج المتبع أو بإجراءات تطبيق الدراسة الاستطلاعية، إضافة إلى التعريف بمجتمع الدراسة، والعينة المنتقاة من المجتمع الأصلي، مع التعريف بالأدوات المعتمدة لجمع البيانات ولخصائصها السيكومترية.

ويتم عرض وتحليل النتائج ومناقشتها في الفصل الخامس، وذلك في ضوء الفرضيات، والدراسات السابقة، والإطار النظري للموضوع، وفي الأخير يتم تقديم خلاصة للموضوع، واقتراح بعض المحاور لدراسات مستقبلية في هذا الإطار، وقائمة للمراجع مرتبة حسب ترتيب الحروف الهجائية، ثم ملاحق الدراسة.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإشكالية واعتباراتها

1 مشكلة الدراسة

2 فرضيات الدراسة

3 أهداف الدراسة

4 أهمية الدراسة

5 التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة

6 حدود الدراسة

7 الدراسات السابقة

1. إشكالية الدراسة:

تعتبر المرحلة الجامعية من أهم مراحل التي يمر بها الطالب بعد سنوات الدراسة بجميع أطوارها(الابتدائي والمتوسط والثانوي)، فهي تعبر عن الأفق المستقبلي له، وتحدد دوره والمكانة التي سيحتلها في مجتمعه، بحيث تتزامن مع فترة المراهقة وهي من المراحل الحرجة في حياة الطالب، يسودها الغموض وكثرة تقلب المزاج ونشوء تصورات وأفكار جديدة؛ كما يسيطر عليه الارتباك لعدم تحديد أدواره التي يجب عليه القيام بها مما يؤدى إلى نشوء تلك الحالة الانفعالية.

وبناءا عليه فإنه يواجه العديد من المشكلات ومن بينها مشكلة القلق، التي تعتبر في هذا العصر من المشكلات النفسية الشائعة، التي يعاني منها البشر عموما، وذلك إلى الحدّ الذي جعل بعض الباحثين يطلقون على العصر الراهن عصر القلق، كما يعتبر من الاضطرابات النفسية التي تصيب الأفراد في المراحل العمرية المختلفة، سواء كانوا في الأسرة أو داخل المؤسسات التعليمية. (ألغامدي، 2010: 25)

وكما يشير (يعقوب، 1993) بأن القلق الذي يشعر به التلاميذ في المؤسسات التربوية، خصوصا في مواقف التقييم، بـ: "قلق الامتحان"، وهو يعتبر جانبًا مهما من جوانب القلق العام، الذي يستثيره موقف الامتحان، ويعبّر عن مشكلة نفسية، انفعالية، فردية، يمر بها التلاميذ والتلميذات خلال فترة الامتحانات، تتمثل في الخوف من موقف الامتحان، والخوف من عدم النجاح، ويظهر خطر هذا الاضطراب في كون أن تأثير قلق الامتحانات لدى التلاميذ يمتدّ إلى مواقف شبيهة بمواقف الامتحانات، مثل المواقف الأسرية في البيت أو المواقف الاجتماعية في الحياة اليومية للفرد . (يعقوب، 1993: 263)

وتظهر أهمية موضوع قلق الامتحان في أهمية المواقف التي يتعرض لها الفرد في المجتمع؛ فالنجاح في سنوات الدراسة في المدرسة، والالتحاق بالجامعة والنجاح فيها، والحصول على الوظيفة المناسبة التي يسعى لها الفرد، والترقية في مجال العمل، ما هي إلا نماذج من المواقف التي يمر بها الفرد، والتي قد لا يحصل عليها إلا بعد اجتيازه الامتحانات الخاصة بها، والتي يتخذ على ضوء نتائجها قرارات هامة في حياته. (قمحاوي، 1995: 2)

ولذا فإنه بالنظر للمشكلات النفسية والتربوية الكثيرة والخطيرة، التي يسببها شعور الفرد بقلق الامتحان، أجريت عدة دراسات عن القلق، قصد مساعدة الطلاب والتلاميذ على تجاوز آثاره السلبية.

ومن بينهم دراسة "**غربي، 2015**" و دراسة " **مجممي، 2006**" ودراسة "**الطواب، 1992**"

ولهذا ازداد اهتمام الباحثين في مجال علم النفس المعرفي والتربوي في البحث عن أفضل الأساليب والطرق التي تدعم نجاح العملية التربوية التي تعتبر ركيزة بناء الأمم، ومن هذه الاهتمامات بحثها عن استراتيجيات حديثة واستخدمها بما يزيد من فعالية عملية التعليم والتعلم لدى التلميذ وتحصيله المعرفي في مختلف المواد الدراسية.

في هذا الجانب أكد مجموعة من الباحثين على أهمية التفكير ما وراء المعرفي ، حيث أكد "**رومانفيل**" **(Romaniville,1994)** في دراسته التي هدفت إلى تحقيق من طبيعة العلاقة بين كل من التفكير ما وراء المعرفي والتحصيل إلى أنه كلما زاد التحصيل الدراسي لدى الطلبة كانوا أكثر وعيا بقواعد ما وراء المعرفة وأقدر على استدعاء مهاراتها. وفي الدراسة التي أجراها "**زان**"**(Zan,2000)** التي هدفت إلى استقصاء اثر استخدام التفكير ما وراء المعرفي في تحسين أداء الطلبة في مادة الرياضيات المقررة ضمن المواد الإجبارية في الجامعة أشارت النتائج أن الصعوبات الدراسية الرئيسية المؤثرة في الرسوب هؤلاء الطلبة هي نقص في توظيف مهارات التفكير ما وراء المعرفي في مجال التحصيل الدراسي.

(أبو جادو ونوفل:2007, 349-350)

من هذا المنطلق اتجه الاهتمام إلى البحث عن الأساليب التي يكون فيها المتعلم من خلالها عنصرا حيويا وفعالا وتمكنه من التفكير في كيفية التعامل مع المواقف التعليمية وإيجاد بدائل عدة وتنظيمها وتقييمها بغية الوصول إلى الحل.

وهذا مادفع إلى القيام بالدراسة الحالية التي تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفية بقلق الامتحان لدى طلبة الماستر في قسم العلوم الاجتماعية، بهدف مدى تأثير هذا التفكير على قلق الامتحان.

وانطلاقا مما سبق يمكن طرح التساؤل الذي تهدف إليه الدراسة للإجابة عنه ويكون على النحو التالي:

هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير ما وراء المعرفية بقلق الامتحان لدى طلبة الماستر في قسم العلوم الاجتماعية؟

ويتفرع عنه التساؤلات الجزئية التالية:

* هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير ما وراء المعرفية بقلق الامتحان (قبل الامتحان) لدى طلبة الماستر في قسم العلوم الاجتماعية؟

* هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير ما وراء المعرفية بقلق الامتحان (أثناء الامتحان) لدى طلبة الماستر في قسم العلوم الاجتماعية؟

* هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير ما وراء المعرفية بقلق الامتحان(بعد الامتحان) لدى طلبة الماستر في قسم العلوم الاجتماعية؟

2 – الفرضيات:

1.2 – الفرضية العامة:

توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير ما وراء المعرفي وقلق الامتحان لدى طلبة الماستر في قسم العلوم الاجتماعية ؟

2.2- الفرضيات الجزئية:

- ✓توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير ما وراء المعرفية وقلق الامتحان (قبل الامتحان) لدى طلبة الماستر في قسم العلوم الاجتماعية؟
- ✓توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير ما وراء المعرفية وقلق الامتحان (أثناء الامتحان) لدى طلبة الماستر في قسم العلوم الاجتماعية ؟
- ✓توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير ما وراء المعرفية وقلق الامتحان (بعد الامتحان) لدى طلبة الماستر في قسم العلوم الاجتماعية؟

3- أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في أن التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الماستر في قسم العلوم الاجتماعية، تؤثر على الأفراد ومستوى القلق لامتحاني لديهم وتساهم في انخفاض المستوى التحصيلي، ويعتبر قلق الامتحان المشكلة التي يعاني منها الطلبة في مسيرتهم الجامعية، وهي مشكلة عويصة تعيق أداء الطلبة وتهدد مستقبلهم.

كما أن هذه الدراسة مهمة لكونها تتعلق بالمرحلة الجامعية التي تتصف بتكوين الطالب علميا وتهيئته للحياة العملية والتي من خلالها تحاول هذه الدراسة التعرف على طبيعة علاقة التفكير ما وراء المعرفية بقلق الامتحان لدى طلبة الجامعة، كما يمكن أن تساهم نتائج هذه الدراسة في إضافة معلومة جديدة حول هذا الموضوع.

وقد تم اختيار هذا الموضوع استنادا إلى جملة من المعايير والمعطيات أهمها، أن المرحلة الجامعية جد مهمة حيث تتميز بتكوين الفرد لذاته استعداد لمهنة المستقبل

4- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية:

- ❖ الكشف عن العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي وقلق الامتحان.
- ❖ التعرف على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الماستر في قسم العلوم الاجتماعية جامعة الوادي.
- ❖ اكتشاف قيمة التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الماستر.

5-التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

1.5 _ التفكير ما وراء المعرفي:

وردت تعار يف كثيرة للتفكير ما وراء المعرفي في أماكن ودراسات عدة ونذكر مايلي:

ويعرفها "**غيس وويلي**" : بأنه التفكير الذاتي للمرء، وهو يسمح له بالتحكم في أفكاره الذاتية وإعادة بنائها، كما يلعب دور مهما في التعلم وحل مشكلاته.

إضافة إلى ذلك يعرفها "**فلافل**" : بأنه وعي الفرد بعمليات تفكيره وقدرته على السيطرة على هذه العمليات. (أبو جادو ونوفل،2007: 345)

وهو استجابات التلاميذ على مقياس التفكير ما وراء المعرفي من خلال الدرجة الكلية التي حصل عليها في هذا المقياس.

2.5. قلق الامتحان:

حسبما عرفها " **الريحاني**" : هو حالة انفعالية يمر فيها الطالب خلال الاختيار، وتنشأ عن تخوفه من الفشل أو الرسوب في الاختيار أو تخوفه من عدم الحصول على نتيجة مرضية له ولتوقعات الآخرين منه وقد تؤثر هذه الحالة النفسية على العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير والتذكر. (الريحاني، 1982: 53)

إضافة إلى ذلك يعرفه (**غربي،2015**) بأنه " هو حالة من القلق العام، تظهر بصفة مؤقتة لدى الفرد(تلميذ، أو غير تلميذ)، في مواقف الاختيار والتقييم، وتزول بزوال الموقف، تتميز هذه الحالة بأعراض جسمية ومعرفية وسلوكية محددة.

ويتم قياسه في الدراسة الحالية باستخدام مقياس قلق الامتحان ل: غربي عبد الناصر.

3.5- طلبة الجامعة:

هم طلبة متمدرسين بجامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي للسنة الجامعية 2018/2017.

6- حدود الدراسة:

إن هذه الدراسة محدودة زمنيا ومكانيا وبشريا كمايلي:

- **الحدود الزمنية:** الموسم الدراسي 2018/2017.
- **الحدود المكانية:** بجامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي.
- **الحدود البشرية:** طلبة الجامعة بقسم العلوم الاجتماعية.

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.

دراسات مرتبطة بالتفكير ما وراء المعرفي:

- **دراسة الجراح وعبيدات (2011):**

هدفت الدراسة على التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك، في ضوء متغيرات الجنس، وسنة الدراسية، والتخصص ومستوى التحصيل الدراسي.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الملائم لدراسته،وتكونت عينة الدراسة من(1102) طالبا وطالبة، منهم (514)طالبا و(588) طالبة موزعين على السنوات الدراسية الأربعة لبرامج درجة البكالوريوس، يمثلون فروع كليات الدراسة العلمية والإنسانية وقد اختيرت بالطريقة المتيسرة.

وبغرض تحقيق هدف الدراسة، ثم استخدام الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي سكراو ودينيسون(1994).

أظهرت نتائج الدراسة حصول أفراد العينة على مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل، وعلى جميع أبعاده: معالجة المعرفة، وتنظيم المعرفة، ثم معرفة المعرفة، أما فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة، فقد كشفت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي، وبعدي معالجة المعلومات وتنظيم المعرفة يعزى للجنس ولصالح الإناث كما كشفت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير المعرفي،

وفي الأبعاد الثلاثة يعزى لمستوى التحصيل الدراسي، ولصالح ذوي التحصيل المرتفع، أظهرت النتائج أيضا عدم وجود اثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى لسنة الدراسة وللتخصص ووجود أثر ذي دلالة إحصائية في بعد تنظيم المعرفة يعزي للتخصص الدراسي، ولصالح التخصصات الإنسانية

- **دراسة الحموري وأبو المخ (2011):**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك .

ولغرض هذه الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي الملائم لها . و لتحقيق ذلك اختيرت عينة مكونة من (801) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس المسجلين للفصل الثاني من العام الدراسي (2010/2009) ، أختيروا بالطريقة المتيسرة (المتوفرة) .

وقد استخدمت أداتان للكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة و التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة .

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة البكالورياس في جامعة اليرموك جاء بدرجة متوسطة، وان مستوى التفكير ما وراء المعرفي كان مرتفعا .

كما بينت النتائج وجود علاقة طردية ودالة إحصائيا بين مستوى الحاجة إلى المعرفة ومستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، على الرغم من عدم اختلاف هذه العلاقة باختلاف متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي.

- **دراسة بن ساسي (2012):**

" مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ الثالثة متوسط في مادة الرياضيات في ضوء بعض المتغيرات دراسة ميدانية بمدينة ورقلة"

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى التفكير ما وراء المعرفي في الرياضيات بين طلاب الصف الثالث في المدرسة المتوسطة في ضوء متغيرات : التحصيل الدراسي في الرياضيات، الاتجاه نحو الرياضيات، الجنس.

ولتحقيق أغراض هذه الدراسة استخدم الباحث لهذه الدراسة المنهج الوصفي. في حين تكونت العينة من (131) طالبا وطالبة(66 ذكور، 65 إناثا) اختيرت من متوسطة عبد القادر قريشي بالرويسات بورقلة بالطريقة العشوائية. ولجمع بيانات الدراسة استخدم الباحث الأدوات التالية: مقياس التفكير ما وراء المعرفي، استبانه الاتجاه نحو الرياضيات.

ولقد أظهرت النتائج كما يلي :

_ مستوى التفكير ما وراء المعرفي منخفض، حيث كان المتوسط الحسابي لهم 93.73، وهو أقل من الوسط الحسابي النظري(102)، والنسب المئوية لمستويات التفكير ما وراء المعرفي(عالي، متوسط، منخفض) فكانت على التوالي:20.61 بالمائة، 28.24 بالمائة، 54.15 بالمئة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير ما وراء المعرفي تبعا لمتغيرات: مستوى التحصيل في الرياضيات والاتجاه نحو الرياضيات.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير ما وراء المعرفي ترجع إلي الجنس.

(بن ساسي، 2012).

- دراسة الخوالدة والربابعة والسليم (2012):

هدفت هذه الدراسة التعرف على درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل.

استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي لمناسبته أغراض الدراسة، وقد تكونت العينة من (381) طالب وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي في محافظة جرش.

كما تم استخدام اختبار مهارات التفكير ما وراء المعرفي بعد أن تم تقسيمه إلى مهارات التفكير ما وراء المعرفي الثلاث (التخطيط والمراقبة والتحكم والتقويم)، للوقوف على درجة اكتساب مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى أفراد عينة الدراسة قام الباحثان باستخدام اختبار مهارات ما وراء المعرفة الذي قاما بترجمته وتعديله ليناسب البيئة الأردنية.

وقد أشارت النتائج إلى أن طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش يكتسبون مهارات التفكير ما وراء المعرفي بدرجة متوسطة ، وأن اكتسابهم لها كان بدرجات متفاوتة، فقد كان اكتسابهم لمهارة التخطيط بدرجة كبيرة، فيما كان اكتسابهم لمهارتي المراقبة والتحكم، والتقويم بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(a=<0.05) في اكتساب الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزي لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي، بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(a=0.05) في اكتساب الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير التحصيل.

دراسة أزهار هادي رشيد (2013):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لطلبة جامعة بغداد،في ضوء متغيرات الجنس، التخصص الدراسي، المرحلة الدراسية.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الملائم لمستلزمات هذه الدراسة، وتكونت عينة البحث من (250) طالب وطالبة من كلية الهندسة وكلية العلوم السياسية وكليتي التربية والعلوم للبنات، في جامعة بغداد(مجمع الجادرية) في مرحلة البكالوريوس للعام الدراسي(2012-2013)، واختيرت العينة بالطريقة العشوائية البسيطة.

ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي الذي وضعه "سكراو ودينيسون" (schraw and Dennison,1994) الذي يتكون(52) فقرة.

ومن أهم النتائج التي خلص إليها الباحث أن أغلبية الطلبة يقعون ضمن المستوى المتوسط وهذا ما يعني أنه لديهم تفكير ما وراء معرفي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى التفكير ما وراء المعرفي

تعزى لمتغير الجنس، التخصص الدراسي، المرحلة الدراسية.

التعقيب عن الدراسات السابقة:

من حيث المتغيرات: اتفقت بعض من الدراسات في دراسة متغير التفكير ما وراء المعرفي، لكن تنوع هذا الموضوع ، فنجد أن كل دراسة تربطه بمتغير يختلف عن الدراسة الأخرى ومن بينهم دراسة: (الحموري وأبو المخ، 2011) كانت حول الكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، وأما دراسة (الجراح عبيدات، 2011) كانت على التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك، في ضوء متغيرات الجنس، وسنة الدراسية، والتخصص ومستوى التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى دراسة (بن ساسي، 2012) كانت مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ الثالثة متوسط في مادة الرياضيات في ضوء بعض المتغيرات دراسة ميدانية بمدينة ورقلة، أما (الخوالدة والربابعة والسليم، 2012) التعرف على درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص، بالإضافة إلى دراسة(أزهار هادي رشيد، 2013) كانت حول التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لطلبة جامعة بغداد،في ضوء متغيرات الجنس، التخصص الدراسي، المرحلة الدراسية.

من حيث المنهج: فإن هذه الدراسات اعتمدت في دراسة موضوع التفكير ما وراء المعرفي على المنهج الوصفي.

من حيث العينة: اختيرت العينة بالطريقة المتيسرة (المتوفرة)، عينة مكونة من (801) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس المسجلين للفصل الثاني من العام الدراسي (2010/2009)، وكذلك العينة المتيسرة من(1102) طالبا وطالبة، منهم (514)طالبا و(588) طالبة موزعين على السنوات الدراسية الأربعة لبرامج درجة البكالوريوس، يمثلون فروع كليات الدراسة العلمية والإنسانية، العينة العشوائية قوامها (131) طالبا وطالبة(66

ذكور، 65 إناثا) اختيرت من متوسطة عبد القادر قريشي بالرويسات بورقلة، تكونت العينة من (381) طالب وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي في محافظة جرش، العينة بالطريقة العشوائية البسيطة عددها(250) طالب وطالبة من كلية الهندسة وكلية العلوم السياسية وكليتي التربية والعلوم للبنات، في جامعة بغداد(مجمع الجادرية) في مرحلة البكالوريوس للعام الدراسي(2012-2013).

من حيث الأدوات:

باستخدام أداتان للكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة و التفكير ما وراء المعرفي،

ومقياس التفكير ما وراء المعرفي، ومقياس التفكير ما وراء المعرفي و استبانه الاتجاه نحو الرياضيات، واستخدام اختبار مهارات التفكير ما وراء المعرفي، واستخدم الباحث الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي.

من حيث النتائج: توصلت الدراسة إلى وجود علاقة طردية ودالة إحصائيا بين مستوى الحاجة إلى المعرفة ومستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، على الرغم من عدم اختلاف هذه العلاقة باختلاف متغيرات الجنسين والتخصص والمستوى الدراسي. و كشفت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي، وبعدي معالجة المعلومات وتنظيم المعرفة يعزى للجنس ولصالح الإناث كما كشفت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير المعرفي، وفي الأبعاد الثلاثة يعزى لمستوى التحصيل الدراسي، ولصالح ذوي التحصيل المرتفع. أظهرت النتائج أيضا عدم وجود اثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى لسنة الدراسة وللتخصص ووجود أثر ذي دلالة إحصائية في بعد تنظيم المعرفة يعزي للتخصص الدراسي، ولصالح التخصصات الإنسانية. فقد أسفرت النتائج إلى أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي منخفض، حيث كان المتوسط الحسابي لهم 93.73، وهو أقل من الوسط الحسابي النظري(102)، والنسب المئوية لمستويات التفكير ما وراء المعرفي(عالي، متوسط، منخفض) فكانت على التوالي:20.61 بالمائة، 28.24 بالمائة، 54.15 بالمئة، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير ما وراء المعرفي تبعا لمتغيرات: مستوى التحصيل في الرياضيات والاتجاه نحو الرياضيات، كما توصلت توجد فروق ذات دلالة إحصائية في

التفكير ما وراء المعرفي ترجع إلي الجنس. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(a=<0.05) في اكتساب الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزي لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي، بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(a=0.05) في اكتساب الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير التحصيل، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير الجنس، التخصص الدراسي، المرحلة الدراسية.

7-2- 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 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.

إستخدامت 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).

فروق 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 اللأ نجاز 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. (ورد في داهم 2015)

- **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.

- **دراسة غربي (2015):**

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.

إستخدمت 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.

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(2015)، فاعلية برنامج إرشادي في ضوء نظرية " ألبرت أليس " العقلانية الانفعالية السلوكية في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

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.

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.

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.

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.

الفصل الثاني

استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي

تمهيد:

1- مفهوم التفكير

2- نشأة وتطور التفكير ما وراء المعرفي

3 - مفهوم التفكير ما وراء المعرفي

4 - مكونات التفكير ما وراء المعرفي

5 - مهارات التفكير ما وراء المعرفي

6 - استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي

7- الفرق بين استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجيات التفكير المعرفي

خلاصة

تمهيد:

اهتم الباحثون منذ القدم بقضية التفكير وحاولوا أن يدرسوا ماهيته، ومكوناته، ومستوياته وغيرها وأجمعوا على أهمية تعليم التفكير وتعلمه، حيث أكد التربويون على أهمية التفكير ومهاراته في العملية التربوية، واستهدف الوصول إلى تلميذ مفكر جيد لاحافظ للمعارف فقط، يمكنه التعامل مع مشكلات الحياة، ومن ثم كان واجبا على القائمين على النظم التربوية تضمين المناهج وتعليم التلميذ مهارات من خلال استراتيجيات واضحة المعالم، وملائمة لمرحلة نموه وقدرة استيعابه، حتى نحقق النتائج الإيجابية المرجوة، لذا سنحاول أن نستعرض مفهوم التفكير ماوراء المعرفي ومكوناته، مستوياته، استراتيجياته.

1 _ مفهوم التفكير:

ويعرف "سعادة" التفكير على انه مفهوم معقد يتألف من عمليات معرفية معقدة مثل حل المشكلات، وأقل تعقيدا كالاستيعاب والتطبيق والاستدلال، وعمليات توجيه وتحكم فوق معرفية ومعرفية خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع مع توفر استعدادات وعوامل شخصية من اتجاهات وميول. (جودت،2006: 40)

يقصد بالتفكير بأنه" نشاط عقلي يميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية الأخرى، ويستخدم فيه الصور الذهنية والمعارف والألفاظ والأرقام والإشارات والإيحاءات والتعبيرات التي تحل محل الأشياء والأشخاص والمواقف والأحداث المختلفة التي يفكر فيها الشخص بهدف فهم موضوع معين أو موقف معين". (عفانة ونشوان،2004 :7)

من التعاريف يمكن استخلاص أن التفكير سلوك هادف وهو نشاط عقلي يشتمل على كثير من العمليات والمهارات التي يعرفها " جودت" وهي عمليات عقلية محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات والبيانات لتحقيق أهداف متنوعة تتراوح بين تذكر المعلومات ووصف الأشياء وتدوين الملاحظات إلى التنبؤ بالأمور وتصنيف وتقييم الدليل وحل المشكلات والوصول إلى استنتاجات. (جودت، 2006: 45)

2- نشأة وتطور التفكير ما وراء المعرفي:

لقد خلق الله الإنسان وميزه عن الكائنات الحية الأخرى بنعم عديدة، والتي منها نعمة التفكير الذي حظي باهتمام العديد من الباحثين والمربين والفلاسفة عبر التاريخ، ولقد عنيت جميع المدارس الفلسفية والفكرية والتربوية والنفسية بتنمية الفكر لدى المتعلم كي يصبح أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترض سبيله سواء في المجالات الأكاديمية أو مناحي الحياة المختلفة من جوانب اجتماعية أم اقتصادية أم أخلاقية أم غيرها.

(العتوم والجراح، 2007: 17)

وتشير القراءات التاريخية لنشأة تعليم التفكير إلى أن الفلسفة الترابطية هي التي سيطرت على مجال تفسير العمليات العقلية عند الإنسان حتى أواخر القرن التاسع عشر قبل بداية علم النفس كعلم تجريبي على يد العالم الألماني"**فلهلم فونت**" في عام (1879) ومع بداية علم النفس التجريبي على يد فونت وافتتاح أول مختبر لعلم النفس التجريبي في جامعة **ليبزج**، أخضع فونت بعض القضايا العقلية المعروفة قديما في علم النفس إلى الدراسات التجريبية، وقد أثر فونت على دراسة التفكير عندما قسم العمليات في علم النفس إلى قسمين هما:

1- عمليات نفسية بسيطة: كالانعكاسات، والحس، والإدراك النفسي، والتي يمكن دراستها بطريقة تجريبية مباشرة.

2- عمليات نفسية عليا: وهي تلك العمليات التي يصعب اكتشاف شيء عنها في مثل هذه التجارب. (أبو جادو ونوفل، 2007: 26)

ويعتبر مفهوم ما وراء المعرفة أو فوق المعرفة من أحدث موضوعات علم النفس التربوي والمعرفي، ومن أهم إثارة للبحث في ظل الآفاق الواسعة التي يفتحها للدراسات التجريبية والبحوث النظرية في موضوع الذكاء والتفكير ومهارات التعلم.

وكما يشير " **جارمان وفافريك**" **1995** فإن هذا المفهوم يعود في أصوله إلى أصول علم النفس، وأن " **وليم جيمس** " **و** "**جون ديوي**" قد وصفا العمليات ما وراء المعرفية التي تحتوى

على التأمل الذاتي الشعوري والتي تشير ضمنيا إلى مهارات وقدرات ما وراء المعرفة التي نستخدمها هذه الأيام. (العتوم والجراح، 2007: 266)

ويعتبر **جون فلافل1976** أول من استخدم مصطلح ما وراء المعرفة في البحث التربوي، حيث لاحظ أن المتعلمين يقومون بعملية مراقبة لفهمهم الخاص والأنشطة المعرفية الأخرى، أي أن ما وراء المعرفة تقود التلاميذ للاختيار، وتقوم المهام المعرفية والأهداف والاستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار، وأجريت دراسات كثيرة لمقارنة مستويات مهارات التفكير فوق المعرفية لدى العاديين والموهوبين والأفراد الذين يعانون من قصور عقلي، وأظهرت نتائج هذه الدراسات أن إ الأطفال والأفراد الذين يعانون من قصور عقلي يتصرفون بصورة متكررة، وكأنهم غير واعين لما ينبغي عمله أو إتباعه من استراتيجيات أو أساليب لحل المشكلة، كما أن إدارتهم لسلوكاتهم الذاتية في مواجهة متطلبات حل المشكلة ليست فعالة كما هو الحال لدى العاديين والموهوبين. (جروان،1999: 43)

أكد الباحثون في المجال التربوي بأهمية نظرية ما وراء المعرفة وتطبيقاتها التربوية، باعتبارها طريقة جديدة في تعليم التفكير، وكذلك أهمية تعليم استراتيجيات ما وراء المعرفة وفائدتها الكبيرة على تنظيمها وإدراك ما يقومون به.

3- مفهوم التفكير ما وراء المعرفي:

لقد تعددت التعاريف لمفهوم التفكير ما وراء المعرفي حيث تناوله العديد من الباحثين.

تعريف **سوانسون وتورهان 1996** " يعرفان التفكير ما وراء المعرفي بأنه: وعي الفرد وسيطرته على عملياته المعرفية الخاصة بعمليات التعلم.

ويعرفه **زاكاري 2000** بأنه: المعرفة عن المعرفة فإذا كانت المعرفة الإنسانية تشير إلى المعرفة الداخلية، وعملية معالجة المعلومات داخليا، وكيف يفكر الفرد، وكيف يتحكم في تفكيره.

ويعرف **غيس وويلي 2007)** التفكير ما وراء المعرفي بأنه: التفكير في التفكير الذاتي للمرء، وهو يسمح له بالتحكم في أفكاره الذاتية وإعادة بنائها، كما يلعب دورا مهما في التعلم وحل المشكلة. (الجراح وعبيدات،2011: 145)

ويرى **هويت 1997** أن تفكير الفرد حول تفكيره يسمى بالتفكير ما وراء المعرفي وهو المعرفة التي يمتلكها الفرد حول نظامه المعرفي، وتتضمن تفكيره في ما يعرف وما لا يعرف، ومراقبة الكيفية التي تسير بها عملية تعلمه وتفكيره. (العتوم والجراح،2011: 268)

ويعرفه الباحث **ليفينجستون 1997** التفكير ما وراء المعرفي بأنه: التفكير حول التفكير، والذي يتضمن عمليات التخطيط للمهمة التي سيقوم بها الفرد، ومن ثم مراقبة استيعاب هذه المهمة، وأخيرا تقويم مدى التقدم لهذه المهمة.(أبو جادو ونوفل،2007: 345)

ويعرفه **فتحي جروان** بأنه مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات وينمو مع التقدم في العمر والخبرة، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع أنشطة التفكير العاملة والموجهة لحل المشكلات واستخدام موارد الفرد بفاعلية لموجهة متطلبات مهمة التفكير. (جروان،1999: 48)

كما يعرفه **الجراح والعبيدات (2011)**، أن التفكير ما وراء المعرفي هو وعي الفرد الذاتي بعملياته المعرفية، وبنائه المعرفي موظفا هذا الوعي في إدارة هذه العمليات من خلال استخدام مجموعة من المهارات مثل التخطيط، والمراقبة، والتقويم، واتخاذ القرارات، واختيار الاستراتيجيات الملائمة.

أما **بدران(2009)**، فيعرفه على أنه وعي الطالب وإدراكه لما يقوم بتعلمه وقدرته على وضع خطط محددة للوصول إلى أهدافه، وكذالك اختيار الاستراتيجيات المناسبة وتعديلها أو التخلي عنها، واختيار استراتيجيات جديدة، وقدرته على مراجعة ذاته وتقويمها باستمرار.

(بلم،2014 :21)

4 – مكونات التفكير ما وراء المعرفي:

تباين علماء النفس المعرفي فيما يتعلق بمكونات التفكير ما وراء المعرفي، حيث ظهرت العديد من التقسيمات التي تناولت هذا النمط من التفكير، ومن أشهر هذه النماذج نموذج **فلافل 1979** الذي يشير من خلاله أن هناك مكونين أساسين للتفكير ما وراء المعرفي هما : المعرفة ما وراء المعرفية وتتكون من ثلاث أنواع رئيسية هي: المعرفة بمتغيرات الشخص: وتشير إلى معرفة الفرد واعتقاداته عن نفسه كمفكر أو متعلم، وما يعتقده من عمليات تفكير

الآخرين، والمعرفة بمتغيرات المهنة، وتشير إلى المعرفة والمعلومات عن طبيعة المهمة المقدمة للفرد، وتقوده هذه المعرفة نحو أدائها وتزوده بالمعلومات عن احتمالات النجاح في أداء المهمة، والمعرفة بمتغيرات الإستراتيجية: وتتمثل بما يمتلكه الفرد من معلومات عن الاستراتيجيات ما وراء المعرفية التي يمكن عن طريقها أن ينجح في تحقيق أهداف معرفية مهمة بالنسبة له، بالإضافة إلى المعلومات الظرفية التي تتعلق بمتى وأين، ولماذا تستخدم هذه الإستراتيجية.

والمكون الثاني: خبرات ما وراء المعرفة، وهي عبارة عن خبرات معرفية تساعد الفرد في اختيار الإستراتيجيات المثلى عند مواجهة مهمة ما، بحيث تجعله يفاضل بين عدد من الاستراتيجيات، وبالتالي الوصول إلى الحلول السليمة.(العتوم وأخرون،2007: 280)

ويرى الباحث **بأن جون فلافل (1979)** يؤكد على أن ما وراء المعرفة تسعى إلى توعية الأفراد بمدى وعيهم بقدراتهم كمفكرين ومتعلمين، وإدراكهم للمهمة المقدمة لهم والوصول إلى أنسب الحلول من خلال استخدام أفضا الإستراتيجيات، وهناك تقسيمات عدة لمكونات ما وراء المعرفة جاءت بعد تقسيمات **فلافل** وتتضمن معرفة الفرد بذاته، والمعرفة بعمليات التفكير، وضبط عمليات التفكير، وفيما يلي توضيح لكل منها:

1- **معرفة الفرد بذاته:** وتتضمن المراقبة والتحكم الذاتي بعدد من الأمور منها

أ- **الالتزام:** وتتعلق بالاختيار الواعي للموضوع وليس المشاعر والتفصيلات.

ب- الاتجاهات الايجابية: مثل المتابعة والتعلم من الفشل.

ج- الانتباه: ويكون للتفصيلات، وللصور الكبيرة، والقدرة على تحديد الصلات والمرونة.

2- المعرفة بعمليات التفكير: وتتضمن التالية:

أ- **المعرفة التصحيحية:** وهي المعرفة الضرورية لأداء المهمة تتضمن معرفة الفرد بذاته كمتعلم، ومعرفته بماهية العوامل المؤثرة في أدائه.

ب- المعرفة الإجرائية: وتتضمن كيفية القيام بالمهمة أو تنفيذها، مثل كيفية مسح المثيرات وتلخيصها.

ج – المعرفة الشرطية: وتتضمن المعرفة بآلية عمل بعض الاستراتيجيات ومتى نستخدمها، ولماذا تكون بعض الاستراتيجيات أفضل من غيرها.

3- ضبط عمليات التفكير:

أ- **التخطيط:** ويتضمن اختيار مسار للأهداف، واختيار الإجراءات.

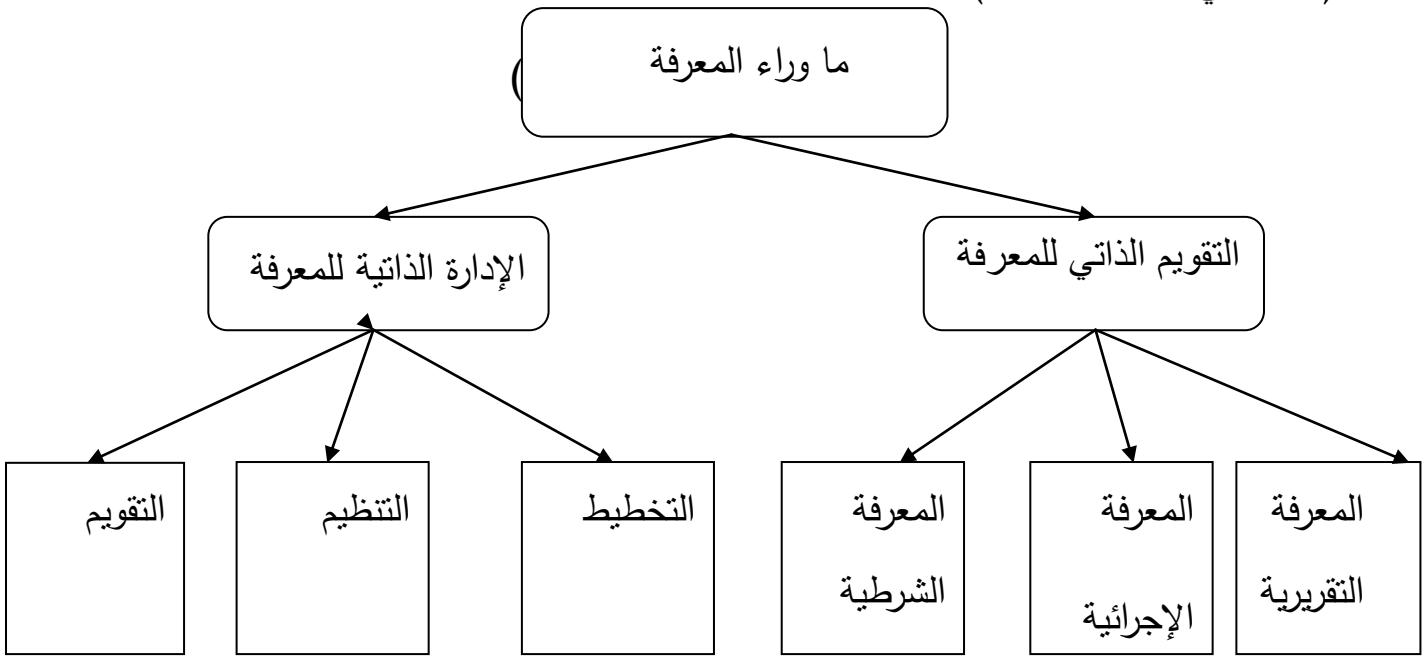
ب- التنظيم: ويتضمن فحص التقدم، ومراجعة المسارات والإجراءات والأهداف والمصادر.

ج- التقويم: ويتمثل بتقييم المعرفة الراهنة، ووضع الأهداف، واختيار المصادر.

(العتوم والجراح،2007: 273)

ويتبنى الباحث التقسيم الذي لخصه "**يور وآخرون** "**1998** المشار إليه في

(بن ساسي،2012 :236)



الشكل رقم (1): يوضح مكونات التفكير ما وراء المعرفي

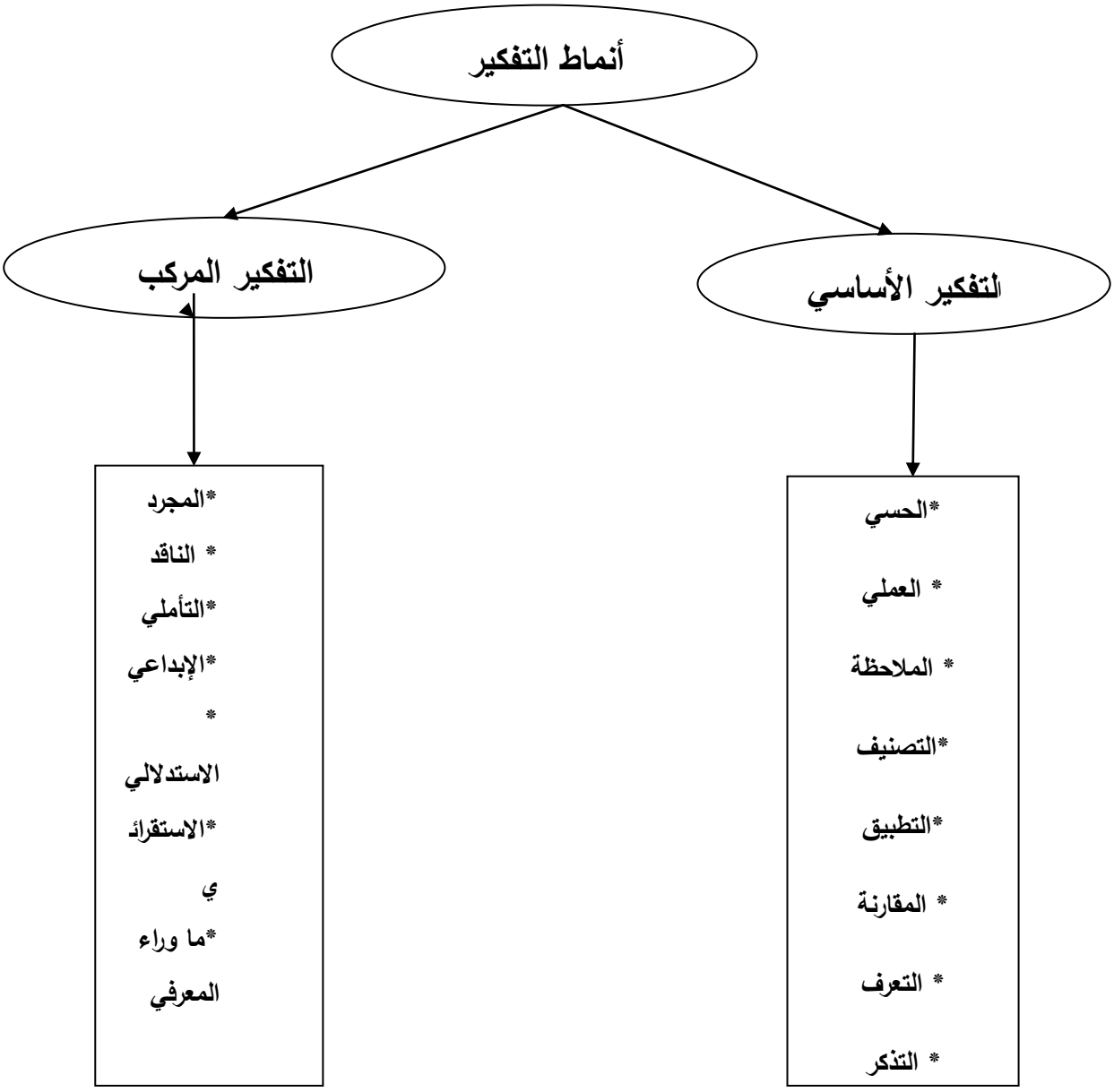
ومن خلال عرضنا لتقسيمات مكونات التفكير ما وراء المعرفي يمكننا الاستنتاج أنه يتضمن المعرفة المتعلقة بالفرد والتي يكتسبها عن نفسه وقدراته، والمعرفة المرتبطة بعملية تفكيره والتي تتضمن المعرفة الضرورية لأداء مهمة ما وكيفية أدائها، وكذلك الوعي بعمل

الاستراتيجيات وزمن استخدامها وطريقة اختيارها، وكذلك تتضمن مهارات التخطيط والتنظيم والتقويم اللازمة لضبط عملية التفكير.

5- مستويات التفكير:

ميز الباحثون في مجال علم النفس التفكير إلى مستويين أساسيين إلى درجة التعقيد في التفكير، الذي يعتمد بصورة أساسية على مستوى الصعوبة والتجريد في المهمة المطلوبة.

حيث يصنف **نيومان (1991)** مهارات التفكير المختلفة في فئتين رئيسيتين هما كما في شكل:



الشكل رقم (02): يوضح مستويات التفكير حسب تصنيف نيومان(1991)

1- مهارات التفكير الأساسية: وتعني بالأعمال اليومية الروتينية التي يقوم بها الفرد، ويستخدم فيها العمليات العقلية بشكل محدود، كاكتساب المعرفة وتذكرها، والملاحظة، والمقارنة، والتصنيف، والتفكير الحسي والعملي، كما يشمل المهارات الدنيا في تصنيف بلوم مثل : المعرفة، والاستيعاب، والتطبيق، وبعد إتقان هذه المهارات أمر ضروري قبل الانتقال إلى مستويات التفكير العليا. (العتوم والجراح،2011: 45)

2- مهارات التفكير العليا أو المركبة: وتتطلب الاستخدام الواسع والمعقد للعمليات العقلية، ويحدث هذا عندما يقوم الفرد بتفسير وتحليل المعلومات ومعالجتها للإجابة عن سؤال، أو حل مشكلة لا يمكن حلها من خلال معايير ومحكات متعددة للوصول إلى نتيجة، وتشمل هذه المهارات التفكير الناقد، والإبداعي، وما وراء المعري، والاستدلالي، والتأملي، وغيرها. (العتوم والجراح، 2007: 26)

وقد أبرز الباحثون على أهمية تعليم هاته المهارات باعتبار أن مهارات التفكير لا تنمو بالنضج والتطور الطبيعي وحده ولا تكتسب من خلال تراكم المعرفة والمعلومات فقط، بل لابد أن يكون هناك تعليما منتظما وتمرينا عمليا متتابعا يبدأ بمهارات التفكير الأساسية ويتدرج إلى عمليات التفكير العليا.

5 - مهارات التفكير ما وراء المعرفي:

تعتبر مهارات التفكير ما وراء المعرفي من أهم وسائل التعلم الفعال والناجح، فهي بالإضافة إلى مساعدة المتعلمين على التعلم الذاتي، تعمل على الرفع من وعيهم بعملية التفكير وتصميم الخطط وتنظيم خطواتها ومراقبة وتقييم عملية التنفيذ، ولقد تعددت واختلفت وجهات النظر التي تناولت تعريف مهارات ما وراء المعرفي كل حسب الزاوية التي يراها، وفي ما يلي جملة من التعريفات التي نذكرها على سبيل المثال:

تعريف **بوندس وبوندس(1992)**:معرفة ووعي الفرد بعمليات المعرفة، وقدرته على تنظيم وتقييم مراقبة تفكيره، بحيث تتيح هذه المراقبة فرصة السيطرة بفاعلية أكثر على عمليات المعرفة لدى الفرد. (العتوم والجراح،2007: 268)

تعريف **نولان2000** :مجموعة من القدرات التي يستخدمها الطلاب ليساعدوا أنفسهم على التعلم، وتذكر المعلومات وتتضمن المهارات الخمس التالية:(وضع الهدف، التخطيط، المراقبة، التنظيم، التقويم). (بن بريكة،2007: 268)

تعريف **بورتر(1999)**: مجموعة من المهارات التي تتحكم في تعلم الفرد، والتي تتضمن تخطيط ومراقبة وتقويم أدائهم في أداء المهام. (كريمان بدر،2008: 186)

تعريف **جروان (1999)**: مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذاتي في معالجة المعلومات وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العامة والمواجهة لحل المشكلة واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات التفكير.

(جروان، 1999: 35)

مما سبق يتضح أن مهارات التفكير ما وراء المعرفي هي: مجموعة من المهارات العقلية تتضمن عمليات (التخطيط، التنظيم، التقويم) يستخدمها الفرد للسيطرة بفاعلية على العمليات المعرفية لديه.

6- استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفة:

تعد استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفة متطلبا ضروريا وأساسيا، لأنها تساعد الطلبة على تحقيق النجاح والتعامل مع المواقف الجديدة، وتجعل الطلبة مفكرين ومتعلمين مدى الحياة.

(أبو عليا والوهر، 2001: 11)

وهذا ما جعلها مادة خصبة للعديد من الدراسات والبحوث بعملية التعلم والتعليم، وفي مجال المناهج وطرائق التدريس لا سيما بارتباطها بالعمليات العقلية الموجهة لذلك، وفي هذا يسعى الباحثون في هذا المجال من التحقق من فاعلية هذا النوع من الاستراتيجيات.

ويشير **جابر (1999)**:إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تتضمن الاستراتيجيات التالية:

- إستراتيجية الاستكشاف، والإستراتيجية الحوارية، وإستراتيجية حل المشكلات، وإستراتيجية المحاكاة، وإستراتيجية العصف الذهني، وإستراتيجية لعب الأدوار، وإستراتيجية التدريس

الخاص المنفرد، وإستراتيجية البيان العلمي(العرض العلمي)، وإستراتيجية التقديم، وإستراتيجية التفكير بصوت عال، وإستراتيجية الذكاءات المتعددة، وإستراتيجية التدريس التبادلي، وإستراتيجية تفسير الوسائل البصرية، وإستراتيجية تعيين الأهمية، وإستراتيجية الجدول الذاتي، وإستراتيجية طرح الأسئلة، وإستراتيجية التركيب، وإستراتيجية التعديل والتصحيح، وإستراتيجية التلخيص، وإستراتيجية المراقبة (مراقبة الذات)، وإستراتيجية الاستدلال. (جابر عبد الحميد، 1999: 87)

وفي ما يلي سنستعرض بعض الاستراتيجيات على سبيل المثال:

1- أستراتيجية النمذجة (إستراتيجية ولن وفليبس): اقترح كل من **ولن وفليبس** في ضوء فكرة ما وراء المعرفة مدخلا مهما في تدريس المهارات المعرفية، ويتضمن هذا المدخل الخطوات التالية:

1-1- التقديم للمهارات: ويتم ذلك بواسطة المعلم مباشرة، أو يتعلم الطلاب ذاتيا من خلال مادة تعليمية مقروءة يعدها المعلم حول المهارة المراد دراستها، مبينا فيها تعريف المهارة، وأهميتها، وعمليات التفكير المتضمنة فيها والصعوبات التي يتوقع وقوع الطلاب فيها، وكيفية التغلب عليها.

1-2- النمذجة بواسطة المعلم: حيث يقدم المعلم نموذجا للعمليات العقلية المتضمنة في المهارة، فيتظاهر بأنه يفكر بصوت عال أمام الطلاب، وقد يقرأ جهرا مقطعا من الكتاب أمام الفصل، ويوجه نفسه لفظيا وكأنه يفكر بصوت مسموع مستخدما الاستجواب الذاتي، ليعبر لفظيا عما يدور في فكره.

1-3- النمذجة بواسطة المتعلم: يطلب المعلم من طلابه نمذجة المهارة مثلما فعل، ثم يقارن الطالب عمليات النمذجة التي اتبعها بعمليات زميل له يجلس بجواره، بحيث يعبر كل منهما لآخر عما يدور في ذهنه وبذلك يصبح المتعلم مدركا لعمليات تفكيره، والمعلم يتأكد من فهمه بناء على ما يقوله.(بثينة محمد بدر، 2006: 17)

2- إستراتيجية العصف الذهني:

يري **جروان (2005)**، بأن العصف الذهني يعني " استخدام الدماغ أو العقل في التصدي النشط للمشكلة والذي يهدف أساسا إلى توليد قائمة من الأفكار التي يمكن أن تؤدي إلى حل المشكلة مدار البحث. (جروان، 2005: 100)

وتتكون إستراتيجية العصف الذهني من ثلاث مراحل رئيسية يمكن تلخيصها في ما يلي:

المرحلة الأولى: ويتم توضيح المشكلة وتحليلها إلى عناصرها الأولية ثم تبويبها من أجل عرضها للمناقشة في جلسة العصف الذهني.

المرحلة الثانية: تبدأ هذه المرحلة بقيام قائد النشاط(المعلم) بتوضيح كيفية العمل، ويطلب من الأفراد تجنب تقويم الأفكار التي يطرحها المشاركون، وتقبل أي فكرة حتى ولو كانت خالية أو وهمية وتقدم أكبر عدد من الأفكار مع الحرص على متابعة أفكار الآخرين والبناء عليها.

المرحلة الثالثة: وهي تقويم الأفكار واختبارها عمليا، وقد تستغرق هذه المرحلة وقتا طويلا ، حيث يمكن أن تظهر أفكار أخرى جديدة يمكن الإفادة منها.

(أزهار محمد مجيد،2011: 303)

3- إستراتيجية التساؤل الذاتي:

يقوم التلاميذ في هذه الإستراتيجية بوضع أسئلة تتناول المادة الدراسية قبل وأثناء وبعد عملية تعلمهم، وترجع فعالية هذه الأسئلة إلى أنها تخلق بناءا انفعاليا ومعرفيا، وتساعد على خلق الوعي بعمليات التفكير لدى التلميذ، حيث تجعله أكثر اندماجا مع المعلومات التي يتعلمها، كما أنه يشعر بالمسؤولية عن تعلمه، ويقوم بدور أكثر إيجابية.

(وائل عبد الله علي، 2004: 213)

4 - إستراتيجية i-w-k(أعرف – أريد أن أعرف – تعلمت)

تهدف هذه الإستراتيجية إلى تنشيط معرفة المتعلمين السابقة و جعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة، وتعتمد هذه الاستراتيجيات على أربع فنيات تدريسية هي

(K) للدلالة على كلمة(Know) ويقصد بها ما الذي أعرفه؟(what we know about ? subject)، وهي خطوة استطلاعية، لمساعدة المتعلمين على استدعاء ما يعرفونه عن الموضوع مع دراسته من معلومات وبيانات سابقة.

(w) للدلالة على كلمة (want) ويقصد بها ما الذي أريد أن أعرفه؟ (what we know to found out) وفي هذه الخطوة يزيد المعلم من دافعية طلابه للتعلم، ويساعدهم على تعزيز وتحديد ما يرغبون في تعلمه عن الموضوع مع دراستهن بالإضافة إلى تحديد ما يبحثون عنه ويرغبون في اكتشافه. (فداء أكرم:2012، 56)

(l) للدلالة على كلمة (leam) ويقصد بها ماذا تعلمت؟ (what we leam ?) وهو سؤال تقويمي لبيان مدى الإفادة، ويستهدف مساعدة المتعلمين على تعيين ما تعلموه بالفعل عن الموضوع الذي تم دراسته. (بثينة محمد بدر، 2006: 20)

ويتبين من خلال ما تم عرضه أن محور الاهتمام في استراتيجيات ما وراء المعرفة يرتبط بكيفية جعل المتعلم يفكر بنفسه في أداء المهمة بدلا من إعطائه إجابات محددة، أو إلقاء المعلومات والحقائق عليه ليقوم هو بحفظها واستظهارها، كما تهتم بأفكاره ومداخله في إنجازها من خلال إلمامه بالصعوبات التي يواجهها في فهم الموضوعات التي تمثل المشكلة، انطلاقا من ضرورة تنظيم التعليم بصوت مرتفع بما يتناسب مع حاجات واهتمامات المتعلم ومستوى مهاراته الخاصة، إذ يطلب من المتعلم أن يفكر بصوت مرتفع، أو أن يذكر بصوت مرتفع كل شيء عن كل ما يحدث داخل ذهنه لحظة أدائه المهمة.(عصام،2011: 98)

5- إستراتيجية حل المشكلة:

يتعلم الفرد حل المشكلات ليصبحوا قادرين على اتخاذ القرارات الصحيحة في حياتهم، إذ تعد القدرة على حل المشكلات متطلب أساس من متطلبات حياة الفرد، إذ إن المشكلة التي تواجه الفرد نتيجة لموقف معين تتطلب حل، ووجود المشكلة يتطلب الآتي:

- أن يكون لدى الفرد رغبة أكيدة في أداء عمل ما

- أن يحاول الفرد جاهدا انجاز هذا العمل، إلا أن احتمالية عدم كفاية المعلومات والخبرات التي يمتلكها لا تساعده على انجاز هذا العمل.

– البحث المستمر عن معلومات وخبرات جديدة تزيد من كفاءته في انجاز العمل الذي يرغبه.

إن عملية حل المشكلة يستعمل فيها الفرد خزينة من المعلومات ومهاراته التي اكتسبها، إذ يعيد تنظيم ما تعلمه سابقا ويطبقه في الموقف الجديد الذي يواجهه.

(سحر عناوي رهيو،2013: 96)

7 – الفرق بين استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجيات التفكير المعرفي:

يرى **فلافل (1979)**،أنه ربما لا يكون فرقا واضحا وجليا بين الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات الماورائية، وقد يمكن الفرق الوحيد بينهما في الكيفية التي يتم فيها استخدام المعلومات والهدف منها، وعموما يمكن إبراز الفرق بينهما على النحو الآتي:

1– تستخدم العمليات المعرفية على نحو مباشر من المهمات (تعلم خبرة، حل مشكلة ....)، أي أنها تستخدم لتحقيق هدف معين، في حين تستعمل العمليات الماورائية للتخطيط للعمليات المعرفية، وكيفية تنفيذها ومراقبة سير عملها وتقييم نتائجها، أي التأكد من تحقيق الهدف.

2– العمليات المعرفية الماورائية قد تسبق أو تأتي بعد العمليات المعرفية.

3– العمليات المعرفية الماورائية تصبح أكثر إلحاحا عندما تفشل العمليات المعرفية في تحقيق هدفها، حيث يعتمد الفرد إلى مراجعة أنشطته المعرفية والحكم على مدى فعاليتها.

4– كلاهما قد يستخدم نفس الاستراتيجيات كالتخطيط والتساؤل مثلا، ولكن مع اختلاف الهدف من استخدامها، فالتساؤل في العمليات المعرفية ربما ستخدم كأداة لاكتساب المعرفة، في حين يستخدم في العمليات المعرفية الما ورائية كأداة للتأكد مت تحقق التعلم، أو الحكم على فعالية العملية المعرفية في تنفيذ المهمة التعليمية.

5– كلاهما يعتمد على بعضها البعض، فأي محاولة لاختيار أحدهما بمعزل عن الأخرى قد لا يعطي صورة واضحة عنهما. (رافع الزغلول وعماد، 2008: 82)

الخلاصة

تعرضنا خلال هذا الفصل إلى نمط من أنماط التفكير ألا وهو التفكير ما وراء المعرفي من خلال تناول مختلف الجوانب التي تخصه ومهاراته واستراتيجياته وتطبيقاته في مجال التربية، فالاعتماد على التفكير ما وراء المعرفي في ميدان التعلم يعد جد مهم، فهو يسمح من جهة بإعطاء وسائل تطور معرفي لتلاميذ كما أنه يضمن من جهة ثانية الاستقلالية أثناء التعلم وعليه لا بد أن يعي المعلم والمتعلم أن اكتساب التفكير ما وراء المعرفي يرتبط بمجموعة من العوامل تتحقق بالتعلم .

الفصل الثالث

قلق الامتحان

تمهيد

1. مفهوم القلق
2. مفهوم قلق الامتحان
3. تصنيفات قلق الامتحان
4. أعراض ومظاهر قلق الامتحان
5. أسباب قلق الامتحان
6. طرق قياس قلق الامتحان
7. الإجراءات الوقائية والعلاجية لخفض قلق الامتحان

خلاصة الفصل

تمهيد

تعتبر ظاهرة القلق من أكثر الظواهر المنتشرة لدى الطلبة، وهي تظهر بصفة خاصة أثناء فترة الامتحانات إلى حالة انفعالية مؤقتة، ويزداد القلق أكثر في الامتحانات المصيرية، مثل امتحان السنة الخامسة ابتدائي، وامتحان السنة الرابعة متوسط، وخصوصا امتحان شهادة البكالوريا، فقلق الامتحان هو حالة عدم الشعور بعدم الارتياح والاضطراب والتوتر تصيب الفرد في بعض المواقف التي تتطلب مواجهة التوتر في عملياته العقلية فالاتجاه والتركيز والتذكر مما يتسبب في الإنجاز المنخفض وظهور بمستوى ليتناسب مع قدرات الفرد كما يؤثر القلق كثيرا على طريقة أداء التلاميذ للامتحانات وبالتالي على نتائج تحصيلهم الدراسي، ولقد تعددت واختلفت التعريفات التي تناولت موضوع قلق الامتحان، وذلك كل حسب مجاله وتخصص و وجهة نظره، ومن بين التعريفات الأخصائيين حول قلق الامتحان ومايلي:

1. مفهوم القلق:

هو شعور بقلة الراحة، وقد يتضمن الاهتمام بأحداث مستقبلة تكون عادة مصحوبة بالتأمل والتفكير وتوقع الشر وعدم الراحة. (جودت، 2007: 16)

ويعرف أيضا بأنه حالة من التوتر الشامل الذي ينشأ خلال صراعات الدوافع ومحاولات الفرد للتكيف، ومعني ذلك أن القلق ماهو الإ مظهر للعمليات الانفعالية المتداخلة التي تحدث خلال الإحباط والصراع. (أبو حماد، 2008: 56)

وهو نوع من عدم الراحة الذهنية، أو نوع من الخوف من شر مرتقب، أو أنه ظاهرة توح بعدم الاستقرار أو هو نوع من الهواجس التي يتعرض لها الإنسان بين حين وآخر أو هو نوع من الكرب ينبع من الاضطرابات من داخل حياة الإنسان. (سليم، 2002: 430)

ويعرف "**عبد الخالق,1993**" القلق بأنه شعور عام بالخشية أو أن هناك مصيبة وشيكة الوقوع أو تهديدا غير معلوم المصدر، مع الشعور بالتوتر، وخوف لا مسوغ له من الناحية الموضوعية، وغالبا ما يتعلق هذا الخوف بالمستقبل والمجهول. كما يتضمن القلق استجابة مفرطة مبالغا فيها لمواقف لا تمثل خطرا حقيقيا، وقد لا تخرج في الواقع عن إطار الحياة العادية لكن الفرد الذي يعاني من القلق يستجيب لها غالبا كما لو كانت خطرا ملحا أو مواقف تصعب مواجهتها. (فايد، 2003: 46)

يعتبر" **جوزيف ولبي** " أن القلق من أهم استجابات الفطرية لدى الكائن الحي، والصادرة عن الجملة العصبية اللاإرادية بسبب منبه أو مثير يهدد الكائن، ويحتوي القلق على عناصر معرفية، وحركية، وعصبية وسلوكية ...إلخ، وهو السبب الرئيسي أو حجر الأساس وراء جميع العصبة الحادة ووراء تعلم الإضطربات السلوكية المكتسب، و يعتبر القلق مثل الخوف كرد فعل طبيعي لاستجابة الفرد نحو الإثارة الضارة.

(الزراد، 2008: 37)

يعرف "**علي ماضي**" بأنه استجابة انفعالية تتميز بمشاعر الخوف والخشية والتوتر الفزيولوجي،فلا يعود الفرد قادرا على التركيز والتفكير بوضوح. (منصوري، 2010: 32)

كما يعرفه " **ارون بيك**" بأنه انفعال يظهر مع تنشيط الخوف الذي يعتبر تفكيرا عن تقويم أو تقرير لخطر محتمل. (فرج، 2003: 128)

ويعتبر أيضا بأنه مجموعة من التغيرات في النواحي العقلية المصاحبة للقلق التي يدركها الفرد، ويمكن التعبير عنها مثل صعوبة الترك، وعدم المقدرة على اتخاذ القرارات والشعور بعدم الأمان، والتردد، وفرط الحساسية، والأرق، والكوابيس، والتي تحدث نتيجة إدراك الشخص مثيرا أو موقتا علي أنه يمثل موقفا مهدد أو خطر بالنسبة له.

(يونس، 2009: 38)

كما أنه عبارة عن ردة فعل الفرد علي الخطر الناجم عن الفقدان أو الفشل الواقعي أو المتصور، والمهم شخصيا للفرد، حيث يشعر بالتهديد جراء هذا الفقدان أو الفشل.

(رضوان، 2002 : 66)

ويعرف القلق النفسي العام بأنه التوتر وانشغال البال لأحداث عديدة لأغلب اليوم، ولمدة لا تقل عن ستة أشهر،ويكون مصحوبا بأعراض جسمية كالأم العضلات، والشعور بعدم الطمأنينة، وعدم الاستقرار، وبضعف التركيز، واضطراب النوم، والشعور بالإعياء، وهذه الأحاسيس كثيرا ما تؤثر علي الحياة المريض الأسرية والاجتماعية والعملية، وغالبا ما يصيب الأعمار الأولى من الشباب ولكنه يحدث لجميع الأعمار. (السعيد، 2008: 297)

وأما " **أحمد عكاشة** " فايراء بأنه شعور غامض غير سار بالوجس والخوف والتحفيز والتوتر مصحوب عادة ببعض الإحساسات الجسمية الخاصة كزيادة نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي ويأتي من نوبات متكررة مثل الشعور بالفراغ من المعدة أوالحبسة في الصدر أو الضيق في التنفس.....الخ. (عكاشة، 2007: 13)

ويعرف على أنه الشعور بالخوف أو التوجس، والذي يرافقه عادة اضطرابات لاإرادية وقد يشعروا الأفراد الأصحاء بالقلق حينما يواجهون بعض التوتر النفسي مثلما يحدث عند الامتحانات. (الحبيب، 2012: 27-28)

من خلال العرض السابق يتضح اختلاف علماء النفس حول تحديد معني القلق حيث أن هناك تعريفات أشارت إلى أن القلق هو خوف ينتج عن توقع الفرد تهديدا موجها للذات وهناك تعريفات أخرى أوضحت أن القلق هو خوف غامض غير معروف أسبابه و أن القلق ينتج عن عملية انفعالية معقدة لها جوانب شعورية مثل الخوف والتهديد والعجز وجوانب لا

شعورية وتتمثل في عدم معرفة الفرد لمصدر التهديد . (عبد العظيم، 2007: 15)

2. مفهوم قلق الامتحان:

يعتبر "**سار سون**" أول من أطلق مصطلح "قلق الامتحان" وكان ذلك في سنة (1952) مع "ماندلر"، وهو يعرّف قلق الامتحان بأنه شعور التلميذ (الطالب، وغيره) بالتهديد والتوتر في مواقف معينة لها علاقة بالامتحان. (عليمات، 2006: 45)

كما يعرف قلق الامتحان على أنه شعور المتعلم بالتوتر والانزعاج من الأرقام وحل المسائل الرياضية ذات العلاقة بمناحي الحياة اليومية أو الأكاديمية.

(صوالحة، 2008: 89)

كما يعرف قلق الامتحان على أنه حالة من القلق تعتري الأفراد قبل وأثناء أدائهم الاختبارات التحصيلية أو مقابلات الانتقاء الوظيفي أو الاختبارات النفسية.

(أبو أسعد،2009: 283)

وحسب "**جودري وسبيلبرجر**" قلق الامتحان عبارة عن حالة انفعالية عابرة، لا تتسم فيها المشاعر بالموضوعية، حيث يسيطر على الفرد في فترات الامتحان نوع من خوف مرتقب، أما "شعيب" فيعتبر قلق الامتحان هو الحالة التي يصل إليها الطالب نتيجة الزيادة في التوتر والخوف في أداء الاختبار، وما يصاحب هذه الحالة من اضطراب في النواحي العاطفية والمعرفية والفسيولوجية، في حين ترى "لبنى جديد" أنه الدرجة التي يحصل عليها الفرد، على أحد المقاييس التي تقيس قلق الاختبار. (جديد، 2010: 112)

وحسب "**الصباغ**" هو حالة انفعالية مؤقتة، تلازم الطالب في مواقف الامتحان، وتتميز بظهور أعراض جسمية واضطرابات نفسية، تؤثر في العمليات العقلية، فتسبب صعوبة في استرجاع المعلومات قبل الامتحان أو أثناءه.

وحسب "**الشوشان**" هو سمة في الشخصية، في موقف محدد، ويتكون من الانزعاج والانفعالية، وهما أبرز عناصر قلق الامتحان، ويحدد الانزعاج على أنه اهتمام معرفي للخوف من الفشل، وتحدد الانفعالية على أنها ردود أفعال للجهاز العصبي.

(عبد الكريم،2007: 81)

ويعرفه "**العاسمي**" على أنه نموذج الانفعال الغير ملائم الذي يعطي إمكانيات الفرد على النمو، ويصيبه بالتوتر وعدم الاستقرار بشكل لايترك له طاقة لموجهة المواقف الصعبة والتفكير في حلها بصوره مناسبة. (العاسمي، 2008 :319-320)

ويعرفه "**فهد الخزي**" على أنه حالة نفسية من الانزعاج والضيق والتوتر، تنتاب الطالب قبل أو خلال أداء الاختبار وتسبب له الارتباك والتشويش والتردد، مما قد يؤثر على الأداء. (الخزي، 2010: 88)

ويحدد "**لمعان الجلالي 1988**" مفهوم قلق الامتحان على أنه شعور الطالب بالتوتر وعدم الارتياح، نتيجة حصول اضطراب في الجوانب المعرفية والانفعالية، ويكون مصحوبا بأعراض فسيولوجية ونفسية معينة قد تظهر عليه أو يحس بها عند مواجهته لموقف الامتحان أو تذكره له ، أو استثارة خبراته للمواقف الإمتحانية.
(الجلالي، 2011: 291)

وتزداد حدة القلق إذا ما أدرك الطلبة أن مصيرهم معلق بهذا الامتحان؛ فإما النجاح أو الفشل، مما يعني الشيء الكثير بالنسبة لهم، فهو يكون محددا لإثبات وجودهم أو تحقيق ذواتهم، وهو ما يزيد من خوف الكثير من التلاميذ والطلبة من المرض المفاجئ، أو الأحداث العائلية غير المتوقعة، التي يمكن أن تؤثر سلبا على نتائجهم.

وحسب "**حامد زهران**" قلق الامتحان نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان، حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورًا بالانزعاج والانفعال، وهي حالة انفعالية وجدانية مكدرة تعتري الفرد في الموقف السابق للامتحان، أو موقف الامتحان ذاته، وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر والخوف من الامتحان. (إبراهيم، 2008: 58)

قلق الامتحان إذن هو نوع من أنواع القلق العام، حيث يتضمن مجموعة الاستجابات وردود الفعل الفسيولوجية، والانفعالية، والسلوكية المتعلقة بالاهتمام أو الانشغال أو الخوف من الفشل في موقف الاختبار.(الطر يري، 1992: 114)

أما "**ابتسام سالم المز وغي**" فتعرف قلق الامتحان بأنه هو حالة من الضيق والتوتر، والتي يشعر بها الطالب في مواقف التقويم . (المز وغي، 2011: 95)

من خلال ما سبق من تعريفات يتبين أن المختصين والباحثين يعرفون قلق الامتحان على أنه حالة نفسية مؤقتة، مرتبطة بموقف التقييم والاختبار، لكنهم جميعا نظروا إلى قلق الامتحان من زاوية واحدة تقريبا، حيث يرون أنه حالة سلبية، تعيق الفرد عن تقديم أداء جيد.

ولأن قلق الاختبار من أهم الانفعالات المتصلة بالتحصيل الدراسي، يرى بعض علماء النفس أن درجة مناسبة من القلق تدفع الطلاب نحو التعلم وبذل الجهد، فإذا زاد معدل القلق عن تلك الدرجة أصبح عائقا للتحصيل والتعلم، ومنه فإن القلق المعتدل يدفع الطلاب إلى الاستذكار والاجتهاد، بينما القلق الشديد يؤدي إلى حالة التفكك المعرفي والارتباك، كما أن انعدام القلق دليل الإهمال واللامبالاة، وهو يؤدي إلى ضآلة الإنجاز.

(العاسمي، 2012: 10)

لذا فإن قلق الامتحان هو حالة خاصة من القلق العام، يتميز بالضيق والتبرم المتعلق بدخول الإمتحان، ويمكن أن يكون حافزاً أو معوقاً للأداء؛ حيث أن القلق المحفز على الأداء يحث التلميذ على الإنجاز بشكل جاد في الاختبار، بينما يتدخل القلق المعوق ليؤثر سلباً على أداء الطالب، وغالباً ما يصاحب هذا القلق درجة عالية من الوعي بالذات، والإحساس بالعجز، مما يؤدي إلى أداء منخفض في الامتحان. (العاسمي، 2012: 10)

حيث يرى "**عبد الرحمن العيسوي**" أن الامتحان يحدث رهبة عند التلاميذ، ولا بد أن يشعر إزائه بالقلق، لأنه حتى إذا لم يمنع التلميذ نهائيا من تأدية الامتحان، فهو يقلل من نتيجة المعدل الذي يطمح إليه، و يعتبره سببا في تدني التحصيل الدراسي، لأن التلميذ لا يستطيع الاستذكار، وينسى كل المعارف عند شعوره بالتوتر والقلق.

(العيسوي، 1999: 432)

ومن الناحية المعرفية يعرف قلق الامتحان على أنه حالة من التوتر الشامل تصيب الفرد (التلميذ، الطالب)، وتؤثر على العمليات العقلية لديه، كالتذكر والانتباه والتفكير، والتي تعتبر من المتطلبات الرئيسية للنجاح في الاختبار.

(يعقوب، 1993: 262)

وفي ما يلي مجموعة من الخصائص والمميزات المستخلصة من ما ورد من تعريفات لقلق الامتحان، تقدّم مختصرة في النقاط التالية:

- هو نوع من القلق العام.
- هو سمة في الشخصية تظهر في المواقف التقويمية.

- هو حالة انفعالية مؤقتة تنتهي بانتهاء الامتحان.
- هو حالة تصيب الفرد قبل وأثناء أدائهم لاختبارات تحصيلية.
- هو اضطراب في النواحي المعرفية والفسيولوجية والعاطفية.
- يؤثر على التحصيل بالسلب إذا كان القلق مرتفعا.
- يكون مصحوبا بالتوتر، الخوف، والشعور بالفشل عندما يكون مرتفعا.
- يكون إيجابيا ومحفزا للأداء، وميسّرا له، عندما يكون معتدلا.

(أبو أسعد، 2009: 283)

3. تصنيفات قلق الامتحان:

يرى معظم المختصين في علم النفس أن قلق الامتحان حالة غير سوية، تؤثر سلبا على أداء التلميذ في المواقف التقييمين كالاختبارات والفروض والواجبات المنزلية والنشطة التنافسية، غير أن من المختصين من يرى أن قلق الامتحان ليس سلبيا دائما، فهو قد يشكل حافزا للتنافس وبذل المجهود، وانطلاقا من هذين الرأيين المتعارضين يصنف قلق الامتحان كالآتي:

1.3 قلق الامتحان الإيجابي:

وهو قلق الامتحان المعتدل، ذو التأثير الإيجابي المساعد، وهو النوع الذي يدفع الطالب (التلميذ) للدراسة الجادة، والمراجعة المنظمة، ليصل إلى التحصيل المرتفع، فهو ينشطه ويحفزه على الاستعداد للامتحانات، ويسهّل عليه أداءها.

(أبو عزب، 2008: 58)

وحسب "**راين**" فإن قلق الامتحان المعتدل في هذه الحالة يزيد من التنافس الإيجابي بين الطلبة، ويشعرهم بأهمية النجاح والتفوق، فهو يرى أن التلاميذ ذوو قلق الامتحان المعتدل يركّزون في الامتحان على الأمور المرتبطة بالامتحان فقط.

(القمش، 2007: 257)

2.3 قلق الامتحان السلبي:

هو قلق الامتحان المقصود بالدراسة الحالية، وبكثير من الدراسات السابقة، التي تبحث في أسبابه وأعراضه، كما تبحث في علاقته بمتغيرات أخرى، والدراسة الحالية تحاول تقديم مقترح لترشيده وعلاجه، لدى التلاميذ المقبلين على امتحانات شهادة البكالوريا.

حيث يرى "**واين**" أن التلاميذ ذوي قلق الامتحان المرتفع يوزعون انتباههم بين الأمور المرتبطة بالامتحان، والأمور المرتبطة بالذات، أما "بنجامين" ورفاقه فيؤكدون على أن هذا النوع من القلق يعود إلى مشكلات في تعلم المعلومات، أو في تنظيمها، أو مراجعتها قبل الامتحان، أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته، أي أنهم يرجعون الانخفاض في التحصيل الدراسي للطلبة ذوي قلق الامتحان المرتفع إلى عمليات الترميز أو تنظيم المعلومات، واستدعائها في موقف الامتحان. (غربي، 2014: 117)

مما سبق يتبين أن قلق الامتحان ينقسم إلى نوعين حسب "**محمد حامد زهران**"؛ النوع الأول هو قلق الامتحان المنشط والميسر للامتحان، وهو يؤثر على التحصيل بالإيجاب، وينتج هذا القلق من خلال التنافس بين التلاميذ ومن خلال الرغبة في النجاح والتفوق، والنوع الثاني هو قلق الامتحان السلبي، والذي يكون مثبطا ومعسرا للامتحان، حيث يقوم التلميذ حينها باستجابات غير صحية؛ كالتوتر والخوف وتوقع العقاب، مما يؤثر بالسلب على التحصيل الدراسي. (زهران، 2000: 989)

ويلاحظ أن قلق الامتحان المرتفع (المعسر) يؤثر تأثيرا سلبيا في التحصيل الدراسي في الامتحان بالمقارنة بالقلق المعتدل (الميسر) وكذا فإن قلق الامتحان المعسر قلق غير ضروري أنجب توجيهه وترشيده .

4. أعراض ومظاهر قلق الامتحان:

يتميز الأفراد ذوو قلق الامتحان المرتفع بمجموعة من الأعراض، منها ما يمكن ملاحظته بالعين المجردة، ومنها ما يستدل عليه من خلال سلوكيات الفرد، أو من خلال ملاحظة الفروق البيّنة بين قدراته المعرفية في القسم، ونتائجه التحصيلية في الامتحان الرسمية، وبشكل عام فإنه يمكن تصنيف تلك الأعراض كما يلي:

1.4 الأعراض الجسمية:

- ألم البطن والغثيان و ارتعاش اليدين.
- تسارع خفقان القلب.
- جفاف الحلق والشفتين.
- سرعة التنفس الأرق وفقدان الشهية.
- وتصبب العرق... الخ. (أبو أسعد، 2009: 284)

2.4 الأعراض المعرفية:

- عدم الرغبة في الدراسة.
- تدني التحصيل.
- ضعف القدرة على الإنجاز والعمل.
- الخوف غير المبرر من المستقبل.
- الإحساس بعدم الكفاءة. (القمش ،2007: 257)
- ضعف الثقة بالنفس وكثرة التردد.
- تسلط بعض الأفكار الو سواسية قبل وأثناء وبعد الامتحان.
- النظر إلى الامتحان على أنه موقف صعب، مهدد له ومتحدّ لقدراته.
- التركيز على توقع الفشل وعواقبه، بدل التركيز على الأداء وتحسينه.
- تشتت الانتباه وضعف القدرة على التركيز واستدعاء المعلومات.

(الحرابي، 2011: 29)

3.4 الأعراض الانفعالية:

- ارتفاع القلق العام (قلق السمة).
- عدم الاستقرار العاطفي.
- الانطوائية والحساسية.
- التوتر والرهبة والانزعاج.
- الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء تأدية الامتحان.
- العصبية في التصرفات وعدم الطاعة . (عباس، 1995: 22)

يتبن من خلال الأعراض والمظاهر المميزة للأفراد الذين لديهم قلق امتحان من النوع السلبي (المرتفع) أن قلق الامتحان اضطراب شامل لكل نواحي حياة الفرد، بحيث يؤثر على النواحي المعرفية، كالإدراك والانتباه والتفكير والتذكر...الخ، ويؤثر على الفرد من الناحية الجسمية (الفسيولوجية)، ويظهر في أشكال مختلفة، كالأرق وفقدان الشهية وتصبب العرق... وغيرها، كما أن تأثيراته السلبية تمتد إلى النواحي الانفعالية؛ بحيث يشعر الفرد بالتوتر والخوف...الخ، وهو ما يؤدي إلى نقص في الأداء العام للامتحان، والذي ينتج عنه بعد ذلك ضعف في التحصيل الدراسي. (غربي،2015: 118)

5. أسباب قلق الامتحان:

- عدم الاستعداد المبكر، الجيد والكافي للامتحانات.
- أهمية التفوق الدراسي للطلاب.
- تخويف التلاميذ من طرف الوالدين والمعلمين وتهويلهم للأم.
- توقع الفشل والرسوب.
- الخوف من رد فعل الأهل وخيبة أملهم والعقاب أيضا.
- الرغبة في التفوق. (أبو عزب، 2008: 62)
- عدم فهم الكافي لمادة الامتحان.
- الخوف من معلم الموضوع بمعني وجود علاقة غير سليمة بين الطالب والمعلم لسبب ما.
- عدم إعطاء التلميذ الوقت الكافي للاستعداد للامتحان من شأنه أن يدخله في ضغوطات نفسية وبالتالي دراسة غير مراكزه.
- توقعات كبيرة للأهل من تحصيل ابنهم وتوقعاتهم لعلامات عالية حيث يضغط بعض الأهل نفسية علي أبنائهم للتفوق من دون مراعاة قدراتهم وإمكانيتهم ولا يستطيع الطالب تحصيلها لإرضائهم وهنا يتعرض لضغط نفسي كبير الذي من شأنه أن يفقده القدرة علي التركيز. (شلش، 2010: 7)
- الضغوط البيئية، وخاصة الأسرية، لتحقيق مستوى طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب.
- قلة الثقة بالنفس.
- مرض التلميذ أثناء فترة الامتحان. (السنباطي، 2009: 17)

- عدم رغبة التلميذ بالتخصص وإهمال الدراسة. (خوجا، 2009: 177)

6. طرق قياس قلق الامتحان:

يعتبر قياس قلق الامتحان وغيره من المتغيرات النفسية من الموضوعات التي طالما شكلت موضوع بحث ودراسة لكثير من الباحثين والمختصين، وذلك بسبب صعوبة التوصل إلى معايير ثابتة ومحددة، يقاس بواسطتها متغير قلق الامتحان وغيره من التغيرات المشابهة له، لذا فإنه لا يوجد أسلوب موحّد لقياس مثل هذه المتغيرات، وفي ما يلي بعض الطرق والأساليب التي يستخدمها العاملون في القطاع التربوي والمدرسي لقياسه:

1.6 قياس الاستجابات الفسيولوجية:

نظرا لكون أعراض قلق الامتحان متنوعة ومختلفة؛ فمنها الأعراض النفسية، ومنها الأعراض المعرفية، ومنها كذلك الأعراض الجسمية (الفسيولوجية)، وهي أكثر الأعراض ظهورا، وأكثرها دقّة، ويمكن أن يستدل على وجود قلق الامتحان لدى الفرد، وذلك من خلال ملاحظة بعض الأعضاء الجسمية المسئولة على ذلك، كارتفاع ضغط الدم، زيادة مرات التنفس، احمرار الوجه، التعرق، تسارع نبضات القلب. (فاروق، 2001: 30)

ومن السلبيات البارزة في هذا الأسلوب أن القياس قد لا يكون دقيقا، لأن الأشخاص يختلفون في شكل وحجم الاستجابات، بحيث أن عدد نبضات بعض الأفراد وهم في حالة القلق الشديد تكون معادلة لعدد نبضات أفراد آخرين وهم في حالة هدوء مثلا، لذا فإن هذا الأسلوب يحتاج إلى أشخاص مدربين على عمليات القياس باستخدام الأجهزة المخصصة لذلك، كما يستوجب قياسات عديدة لكل شخص في حالاته المختلفة (قلق شديد، قلق معتدل، هدوء... الخ)، وهو ما يجعل تكلفة هذا الأسلوب المالية باهظة للغاية.

(عباس، 1995: 29)

2.6 الملاحظة المباشرة:

هو أحد الأساليب واسعة الاستعمال في البحوث النفسية والتربوية، وخاصة في البحوث التجريبية، ويعبر عنه في مجال البحث العلمي باسم شبكة الملاحظة، وهو مفيد بصفة خاصة مع الأفراد الذين لا يمكنهم التعبير اللفظي، مثل الأطفال الصغار، والمعوقين، وفي حالة اختلاف لغة الفاحص عن المفحوصين، ويتم هذا الأسلوب عن طريق ملاحظة الباحث (الفاحص) للمفحوص ملاحظة مباشرة في موقف محدد من المواقف، ولمدة زمنية محدودة، ويسجل الفاحص ملاحظاته في سجل معدّ مسبقا لذلك الغرض، ثم يقوم بتحليل النتائج التي سجلها انطلاقا من الاستجابات (السلوكيات) التي صدرت عن المفحوص في ذلك الموقف (الامتحان مثلا)، وبناءا على ذلك يصدر حكمه بوجود قلق الامتحان لدى ذلك المفحوص أو عدم وجوده . (شكري، 1988: 144)

ولهذا الأسلوب سلبيات كذلك، من أهمها عدم صلاحيته للعينات الكبيرة، نظرا لما يتطلبه من تركيز ودقة، بحيث يفضل أن يعيّن لكل مفحوص واحد ملاحظ خاص به، كما أن أسلوب الملاحظة يتطلب فترة زمنية تسبق عملية القياس، يتعارف فيها الفاحص على المفحوص، ويألف المفحوص وجود الفاحص، وتتوقف دقة أسلوب الملاحظة على قدرات

الفاحص المختلفة (النظر، التركيز، السمع...الخ)، وهو ما يجعل هذا الأسلوب غير مناسب لكثير من الفاحصين.

3.6 التقرير الذاتي:

يستخدم أسلوب التقرير الذاتي لوصف حالة قلق الامتحان لدى التلميذ، ويتم ذلك بأن يطلب الفاحص من التلميذ أن يقدم وصفا أو تقريرا عن الحالة التي يحس بها تجاه الموقف الامتحان، ويكون التقرير المقدم إما وصفيا، أو في شكل إجابة على مجموعة من الأسئلة. (عباس، 1995: 29)

باقتراح بدائل للإجابة، وهو من أكثر أساليب القياس استعمالا في البحوث النفسية والتربوية، نظرا للدقة التي يتميز بها (خاصة إذا كان المقياس مقنّنا)، وكذلك نظرا لسهولة تطبيقه والحصول على النتائج.

غير أن هذا الأسلوب له بعض السلبيات التي لا يجب أن يستهان بها، والتي من بينها؛ أنه يصعب قياس التغيرات الطارئة في إحساسات الفرد وشعوره، والتي يكون القلق خلالها بمثابة حالة عابرة وليست سمة مستديمة، صعوبة قياس القلق إذا أنكره الفرد بتبريرات دفاعية، كما أن هذا الأسلوب لا يمكن الباحث من اكتشاف مسببات القلق وعوامله لدى المفحوص. (عباس، 1995: 29)

ولقد نشطت البحوث التجريبية حول القلق بأنواعه، منذ منتصف القرن العشرين، وذلك بعد أن نشرت "جانيت تايلور" سنة 1951 مقياس القلق الصريح، ثم توالت بعد ذلك الدراسات حول هذا الموضوع، الشيء الذي نشّط معه بناء الاختبارات والمقاييس النفسية الخاصة بقياس النواع المختلفة للقلق، ومن أشهر هذه المقاييس مايلي:

- مقياس قلق الامتحان "علي شعيب، 1987"
- مقياس قلق الامتحان "رشاد دمنهوري "ومدحت عبد اللطيف، 1990"
- مقياس "عبد الرحمن الطر يري" (الطر يري، 1992: 442).
- مقياس "سوين" لسلوك قلق الامتحان (يعقوب، 1993: 264).
- مقياس الاتجاه نحو الامتحان "ليلى عبد الحافظ" (قمحاوي، 1995: 37).
- مقياس "ماندلر وسارا سون، 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 "سار سون" والصورة الحديثة تتألف من 30 فقرة (عليمات، 2006).
- مقياس "أضواء عبد الكريم" (عبد الكريم، 2007).
- مقياس قلق الإمتحان "يعقوب وعابد، 1990" (صوالحة، 2008).
- مقياس "مصطفى السنباطي" (السنباطي، 2009: 35).
- مقياس "محمود شعيب" (جديد، 2010).
- مقياس "فهد عبد الله الخزي" (الخزي، 2013).

يلاحظ من خلال المعلومات المقدمة سلفا أن موضوع القلق عموما، وقلق الامتحان بشكل خاص، قد شغل حيزا مهما في بحوث ودراسات علم النفس والعلوم التربوية، ويستدل على ذلك من خلال الكمّ الهائل من المقاييس المنجزة لقياس هذا الاضطراب، وتعتبر الدراسة الحالية واحدة من بين الدراسات التي اهتمت بالموضوع، وصممت لقياسه مقياسا خاصا، في ضوء وجهة النظر المعرفية، المتمثلة في النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية لـ: "ألبرت أليس"، حيث أن التراث النظري في موضوع قلق الامتحان في حدود علم الباحث لا يوفر للمرشدين والمختصين مقياسا يعتمد على وجهة النظر المعرفية. (غربي،2015: 128)

7. الإجراءات الوقائية والعلاجية لخفض قلق الامتحان:

يؤثر قلق الإمتحان المرتفع في تدني تحصيل الفرد، ويسبب أعراضا جسمية ونفسية عديدة، يمتد تأثيرها إلى جوانب أخرى من شخصيته، كما تؤثر على أدواره الأسرية والاجتماعية المختلفة، وذلك لأن قلق الامتحان المرتفع يؤدي بالتلميذ عادة إلى الرسوب، ومن ثم التسيب المدرسي، وعدم إتمام التلميذ لمشواره الدراسي والعلمي، وهو ما يحرمه من جملة من الأدوار الراقية التي كان يمكن أن يشغلها في حالة مواصلته للدراسة، وتحقيقه للنجاح والتفوق، ومن هذا المنطلق يتضح أنه من الأهمية بمكان أن يعمل المرشدون التربويون والمختصون النفسانيون، وحتى الأساتذة والأولياء على ترشيد قلق الامتحان لدى التلاميذ، لتفادي عواقبه غير المرغوبة، ويتم ذلك بجملة من الإجراءات، منها:

1.7 الإجراءات الوقائية والعلاجية المرتبطة بفترة الاستعداد للامتحان:

يعتبر فهم الذات وإدراك أبعادها المختلفة بصورة واقعية، مهم جدا لتفادي الشعور بعدم الثقة بالنفس، أو الشعور بالثقة المبالغ فيها (الغرور)، لذا فإن من المهام الأساسية التي ينبغي أن تناط بالمرشدين التربويين، هي إرشاد الطلاب ذوي قلق الامتحان، وذلك من

خلال توعيتهم بحقيقة قدراتهم، وحدود إمكانياتهم، ودحض كل المعتقدات اللام نطقية التي يعتقدها هؤلاء التلاميذ حول قدراتهم من جهة، وحول الأفراد المحيطين بهم من جهة أخرى، وتعريفهم بأساليب معرفية مساعدة على المراجعة الجيدة، مثل؛ أسلوب اتخاذ القرارات، وحل المشكلات . (أبو عزب، 2008: 65)

ذلك أن فترة الاستعداد للامتحان تعتبر من المحددات الرئيسية لنجاح الطالب أو فشله، وتكثر معتقدات الطلاب اللاعقلانية في هذه الفترة بالذات، نظرا لعدم محدوديتها، حيث أن كثيرا من التلاميذ يعتقدون (اعتقادا خاطئا)، أن فترة التحضير الامتحان ، تنحصر في الشهر الأخير الذي يسبق موعد الامتحان، ويعتقد آخرون أن فترة التحضير تبدأ من الفصل الدراسي الأخير، بينما يحرص ذوي الهمم العالية والأفكار العقلانية على بداية التحضير من العطلة الصيفية التي تسبق دخولهم للسنة الموالية، أو على أقصى تقدير منذ بداية العام الدراسي.

ومن الناحية العلاجية، يمكن للمختص النفسي، أو المرشد التربوي أن يقوم بمناقشة التلميذ الذي يشعر بقلق الامتحان المرتفع، ودحض أفكاره اللاعقلانية، التي تمنعه من المراجعة الجيدة، والاستعداد العلمي والمعرفي للامتحان، واستبدالها بأفكار أخرى تكون أكثر عقلانية ومنطقية.

كما أن التدرب على طريقة الاسترخاء وتقنياتها مهمّ جدا في هذه المرحلة، حيث يكون معظم التلاميذ في حالة من التوتر المرتفع وغير العادي، والاسترخاء لا يعني فقط الراحة، وإنما هو مجموعة من التمارين تهدف إلى تجديد طاقة الفرد الجسمية والنفسية، وترجع أهمية الاسترخاء لأن القلق والاسترخاء لا يمكن أن يحدثا معاً، وهذا ما يسمى بمبدأ البديل المتنافر، وهي تسمى بمسميات عديدة، من بينها؛ تمارين اليوغا وتمارين الاسترخاء العضلي...الخ. (رضوان، 2009: 284)

إن الإجراءات التي ينبغي للفرد أن يتبعها، وللمرشد أن يوجهه لها، قصد ترشيد قلق الامتحان المرتفع لديهم، لا تقتصر على ما سبق ذكره فحسب، بل توجد مجموعة أخرى من الإجراءات الوقائية والعلاجية يتم ذكرها مختصرة في النقاط التالية:

- مراجعة المواد الدراسية قبل الامتحان بعدة أيام، وليس قبل الامتحان بيوم واحد
- تطوير مهارات الدراسة الفعالة، ومهارات الاستعداد للامتحان

- تركيز انتباه الطلبة على الجوانب المفتاحية عند الحفظ .

(أبو عزب، 2008: 66)

- تدريب الطلبة على إدارة وقت المراجعة، وتنظيمه وعدم التأجيل.
- تشجيع الطلبة على القيام بالاختبار والتقويم الذاتي باستمرار.

(الحربي، 2011: 33)

- تسجيل النقاط المهمة أثناء المراجعة في شكل ملاحظات
- مراجعة هذه الملاحظات دائما وتلخيصها قدر المستطاع
- المراجعة حسب الجدول الزمني المحدد
- تحديد المواد الصعبة والتي تحتاج إلى فهم أكثر ومراجعتها أولا
- تجنب أسباب التشتت الذهني أو ضعف الانتباه أو قلة التركيز أثناء المراجعة
- استخدام الألوان للتأشير على النقاط المهمة
- عدم السهر طويلا لأن السهر يرهق الجسم ويتعبه
- الابتعاد عن شرب المنبهات كالشاي والقهوة والأقراص المنبهة...الخ
- المراجعة المنظمة لجميع المواد المقررة. (أبو عزب، 2008: 68- 69)

2.7 الإجراءات الوقائية والعلاجية المرتبطة بموقف أداء الامتحان:

إن عدم الاستعداد الجيد للامتحان قد يكون في حدّ ذاته سببا للشعور بالقلق في موقف الامتحان، ويكون قلق الامتحان المرتفع في أوضح صوره في موقف الامتحان، مقارنة بفترة الاستعداد له، أو فترة انتظار نتيجته، لأنه في هذه الفترة يمكن تمييز الأعراض المختلفة لقلق الامتحان، وذلك لأن القلق يبلغ أقصى حدوده خلال ذلك الموقف.

ولذا فمن الضروري التأكيد على أهمية وقاية الطلبة من قلق الامتحان المرتفع، في موقف أداء الامتحان، ويتأتى ذلك من خلال مساعدتهم على فهم الذات والآخرين والأشياء فهما منطقيا، إضافة إلى ضرورة تزويدهم بطرق عملية للتعامل مع بعض المشكلات، كالتعامل مع التوتر، الخوف، الإحساس بالرغبة في القيء، الخوف من الإغماء وفقدان السيطرة على الجسم...الخ، وغيرها من المشكلات التي يواجهها التلميذ أثناء تعرضه لقلق الامتحان. (أبو عزب، 2008: 65)

ومن النصائح المهمة التي ينصح بها المرشدون التربويون والمختصون النفسانيون التلاميذ المقبلين على الامتحانات المصيرية، والمتعلقة بما يجب أن يفعله الفرد يوم الامتحان، ما يلي:

-الجلوس في المكان المخصص بهدوء

-كتابة البيانات الشخصية بعناية

-إتباع التعليمات التي تلقى من لجنة سير الامتحان

-التعامل الجيد مع الأسئلة (حسن قراءتها، حسن اختيار الأسئلة، وحسن الإجابة)

-عدم محاولة الغش، والمحافظة على الهدوء أثناء الامتحان

-الكتابة بخط وأضح، وتنظيم الإجابة. (قمحاوي، 75:1995)

-توجيه وإرشاد الطلاب إلى الطرق السليمة للإجابة أثناء فترة الامتحانات، وبضرورة ترك المذاكرة قبيل 15 على الأقل لإعطاء الذاكرة وقتا كافيا للراحة. (مشعان ، 2007: 64)

3.7 الإجراءات الوقائية والعلاجية المرتبطة بفترة انتظار نتيجة الامتحان:

يغفل الكثير من الباحثين والمختصين في علم النفس والإرشاد النفسي والتربوي عن خطورة القلق المرتبط بالامتحان، والذي يكون في فترة انتظار نتيجته، لأن معظمهم يعتقد أن المشكلة تنتهي بإنهاء الطلبة أداء امتحاناته، لكن الواقع المدرسي يثبت غير ذلك تماما، إذ تعدّ فترة انتظار الطلاب لنتائج امتحاناتهم، من أطول الفترات وأصعبها في نظر التلاميذ أنفسهم، وفي نظر بعض الأولياء المهتمين بما ستسفر عنه نتائج أبنائهم، وهي مهمة أيضا وخطيرة لبعض الأساتذة ولمديري، نظرا لكون نتائج الطلاب المرتقبة، تكون معيارا دالّا على جدّية الأستاذ، ونجاح طريقته التدريسية، وهي معيار كذلك لحسن تسيير للمهمة الموكلة إليه.

إن فترة انتظار الإعلان عن نتائج الطلبة في كل السنوات بصفة خاصة، فترة طويلة، حيث تقارب الشهر الكامل، يقضيها معظم الطلاب (خاصة ذوي قلق الامتحان المرتفع)، في حالة من الترقب والتوتر، وتسيطر على أكثرهم أفكار لاعقلانية متسلطة، تحرمهم من ممارسة العديد من النشاطات الاعتيادية، التي كانوا سيمارسونها لو لم يكونوا في ذلك الوضع من الترقب والقلق. (رياض العاسمي، 2012)

حيث ينعزل معظم الشباب (الذكور)، ويقضون أوقتا طويلة من النهار في النوم أو الوحدة، بحجة أنهم يعوضون الراحة التي حرموا منه خلال فترة تحضيرهم واستعدادهم

للامتحان، وخلال فترة أدائهم له، كما أن كثير منهم يهملون الاهتمام بذواتهم، فيكبر الشعر في وجههم، ولا يحلقون شعر رؤوسهم، وكأنهم في حالة متقدمة من الحداد، لا يفعلون فيها شيئا مفيدا غير النوم أو الوحدة والتفكير.

ويحصل للإناث في هذه الفترة ما يحصل للذكور تقريبا، بل إن التلميذات (ذوات قلق الامتحان المرتفع) يعانين أكثر من الذكور، وذلك لعدة اعتبارات شخصية واجتماعية، فالأنثى أكثر عرضة للقلق حسب كثير من الدراسات مثل دراسة (رياض العاسمي، 2012)، ودراسة (عمر إسماعيل علي، 2009)، وغيرهما، نظرا لتكوينها البيولوجي المختلف عن الذكور، وللأدوار الاجتماعية المعقدة المناطة بها، وكذلك بالنظر للإطار الديني الذي يحكمها.

يتطور الشعور بالقلق لدى بعض التلميذات بشكل خطير جدا في الفترة التي تلي أداءهن للامتحان، حيث يظهر من خلال الوقائع المعاشة، فمثلا يوم إعلان نتائج امتحان شهادة البكالوريا يوم غير عادي بالنسبة لكثير من التلاميذ، وبالنسبة لبعض الأولياء، والمدرسين، ويرجع سبب ذلك للأفكار التي كانت تسيطر على أفكار كل هؤلاء خلال فترة الانتظار.

إن إقدام بعض التلميذات على محاولات انتحارية بعد إعلان نتائج رسوبهن أمر واقع ومتكرر في كل سنة دراسية تقريبا، والمشكلة أن قرار الإقدام على تلك المحاولة يتكون في ذهن التلميذة خلال فترة الانتظار هذه، بسبب ربطها للنجاح في الشهادة بالحياة أو الموت، وهي فكرة لاعقلانية مدمرة للذات للإنسانية، وتعتبر هذه الحالة من أخطر الحالات التي تسببها الأفكار المسيطرة على التلميذات في هذه الفترة، ومن الأفكار المسيطرة الأخرى والأقل خطورة عزم الكثير من التلاميذ والتلميذات على ترك مقاعد الدراسة، والانقطاع عن التعلم، بعد إعلان رسوبهم مباشرة، وعزم الكثير منهم على مواصلة الانعزال والانطواء (الحداد) إذا لم ينجحوا... وغير ذلك. (الحربي، 2011: 31)

ومن الناحية العلاجية؛ فإن علاج بعض الحالات الخطيرة التي يسببها قلق الامتحان في فترة انتظار إعلان النتائج يتطلب تدخلا طبيّا مستعجلا، كما هو الحال في حالات المحاولات الانتحارية، أو في حالات الاكتئاب الشديد جراء عدم النجاح في الامتحان، كما يتم علاج الحالات الأقل خطورة باستخدام التمرينات الاسترخائية، ومناقشة أفكار المفحوص ودحضها،

لاستبدالها بأفكار أخرى منطقية وإيجابية، وغير ذلك من الفنيات الأخرى المستندة للنظرية العقلانية الانفعالية السلوكية. (غربي، 2015: 132)

خلاصة الفصل

تم التطرق في هذا الفصل إلى مفهوم القلق بصفة عامة، ومفهوم قلق الإمتحان وتصنيفاته، وتم التطرق للأعراض المصاحبة لقلق الإمتحان، كما تم سرد جملة من الأسباب المختلفة التي يعزى لها ظهور قلق الإمتحان لدى الفرد، وإلى بعض الإجراءات الوقائية والعلاجية المتبعة لخفض قلق الامتحان.

الجانب الميداني

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

أولا) الدراسة الاستطلاعية

1. أهداف الدراسة الاستطلاعية

2. المجال المكاني والزماني للدراسة الاستطلاعية

3. عينة الدراسة

ثانيا) الدراسة الأساسية

1. منهج الدراسة

2. المجال المكاني والزماني للدراسة الأساسية

3. عينة الدراسة الأساسية

ثالثا) أدوات البحث

رابعا) الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد تناولنا الجانب النظري نتعرض في هذا الفصل إلى إجراءات الدراسة الميدانية حيث نتطرق إلى توضيح الخطوات المبدئية للبحث، إلى اختيار المنهج العلمي الملائم والمناسب للدراسة، والدراسة الاستطلاعية التي من خلالها نقوم بدراسة الإجراءات التي أتبعت للتحقيق من صدقها وثباتها، ثم نتناول الدراسة الأساسية حيث يتم فيها توضيح العينة الأساسية المعتمدة و الأدوات والأساليب الإحصائية التي تم استخدامها لتحليل استجابات عينة الدراسة.

أولا: الدراسة الإستطلاعية:

1. **أهداف الدراسة الاستطلاعية:**

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.

(إبراهيم، 2000: 38)

عموما، تعتبر الدراسة الاستطلاعية ضرورية، ومرحلة مهمة في البحث، لا يمكن الاستغناء عنها، فمن خلالها وبناء عليها يتسنى ويتضح الطريق أمام الباحث ويكتشف الصعوبات والعراقيل التي قد تصادفه فيه وما يظهر عنه من نواحي تستوجب التفسير وبالتالي فإنه يتسنى له بالقيام بالمراجعة النهائية للخطوات وإجراءات البحث، ومن خلالها يتم التعديل الذي لا يتسنى له بعد التطبيق ومن خلالها يتم التعرف على مجتمع وعينة الدراسة وما مدى تجاوبها مع أدوات القياس.

2. **المجال المكاني والزماني للدراسة الاستطلاعية:**

تم الشروع في الدراسة الاستطلاعية خلال شهر فيفري من الموسم الجامعي 2018 بجامعة الشهيد حمة لخضر بولاية الوادي .

3. عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة تكونت من (30) طالب وطالبة، تم اختيارهم بطريقة قصديه (نظرا لوجود قلق الامتحان الذي يعتبر فئة خاصة) من سنة أولى ماستر، تخصص علوم التربية من قسم العلوم الاجتماعية، بجامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي، من غير أفراد العينة الأساسية بهدف التعرف على الخصائص السيكومترية لهذه الأدوات وكذلك تحديد الصعوبات التي يتلقاها الباحث أثناء تطبيقها.

ثانيا): الدراسة الأساسية:

1. منهج الدراسة:

انطلاقا من إشكالية الدراسة التي تبحث عن معرفة العلاقة بين استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي بقلق الامتحان لدى طلبة الجامعة، فإن المنهج الوصفي الإرتباطي هو أكثر المناهج ملائمة لهذه الدراسة، لأنه يصف الظاهرة أو الواقع ما بدقة وموضوعية واعتمادا على المعطيات (البيانات) التي تحلل تحليلا كميا. (مصطفى، 2003 :353)

ويعرف أيضا المنهج الوصفي على أنه :"عبارة عن جمع البيانات بنوعيها الكيفي والكمي حول الظاهرة محل الدراسة من أجل تحليلها وتفسيرها لاستخلاص النتائج لمعرفة طبيعتها وخصائصها، وتحديد العلاقات بين عناصرها وبينها وبين الظواهر الأخرى والوصول إلى تعميمات. (العزاوي، 2008: 98)

ويعرف المنهج الوصفي الإرتباطي بأنه: " المنهج الذي يهتم بدراسة العلاقات بين الظواهر وتحليلها والتعمق فيها لمعرفة الارتباطات الداخلية في هذه الظواهر وكذلك الارتباطات الخارجية بينها وبين الظواهر الأخرى ".(عبيدات ، د ت: 19)

2.المجال المكاني والزماني للدراسة الأساسية:

بعد الانتهاء من الدراسة الاستطلاعية وتأكد من صدق وثبات المقياسين تم القيام بالدراسة الأساسية وذلك خلال شهر أفريل 2018 بجامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي.

4.عينة الدراسة الأساسية

وهي جزء من مفردات البحث يتم اختياره من مجتمع محل الدراسة يمثل هذا الجزء مجتمع البحث. (غباري، 2010: 96)

ولقد تم اختيار العينة بطريقة قصدية، ولقد تكونت عينة الدراسة الأساسية من (90) طالب وطالبة أختيروا من قسم العلوم الاجتماعية سنة أولى ماستر، تخصص علم النفس وعلوم التربية.

ثالثا) أدوات البحث :

يعرف "صالح بن حمد عساف" أداة الدراسة بأنها مصطلح منهجي، يعني الوسيلة التي يجمع بها الباحث المعلومات اللازمة للإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فروضها.

(عساف، 1995: 101)

وقد تم الاعتماد في الدراسة الحالة على أداة الاستبيان: يعرف الاستبيان بأنه مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين، يتم وضعها في استمارة ترسل لأشخاص المعنيين، عن طريق البريد أو يجري تسليمها باليد تمهيدا للحصول على أجوبة الأسئلة الواردة فيها، و بواسطتها يمكن التوصل إلى حقائق جديدة عن الموضوع وتأكد من معلومات متعارف عليها لكنها غير مدعمة بحقائق. (مراد، 2005: 300)

يرتكز اختيار الباحث لأداة جمع البيانات على موضوع بحثه، والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها من خلال دراسة متغيرات البحث، وقد تم الاعتماد في الدراسة الحالية على مقياسين في صورتهما النهائية:

- التفكير ما وراء المعرفي لـ "عبد الناصر الجراح وعلاء الدين عبيدات 2011" الذي استخدم في دراسته: لقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي عند الراشدين والمراهقين الذي يحتوى على 40 بندا.
- قلق الامتحان لـ " عبد الناصر غربي2015 "

في دراسته: فاعلية برنامج إرشادي في ضوء نظرية "ألبرت أليس" العقلانية الانفعالية السلوكية في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حيث يحتوى هذا المقياس على33 بندا.

1.4 التفكير ما وراء المعرفي:

1.1.4 صدق مقياس التفكير ما وراء المعرفي:

يقصد بالصدق أن يقيس هو أن الاختبار فعلا القدرة أو السمة او الاتجاه أو الاستعداد الذي وضع الاختبار لقياسه. (أبو حويج، 2002: 132)

هو أن يقيس الاختبار أو الأداة ما وضعت لقياسه. (ملحم، 2002: 266)

تم قياس صدق المقياس بالاعتماد على:

- **صدق المحكمين:** ويتم ذلك بعرض الأداة على عدد من المحكمين المختصين والخبراء في المجال الذي تقيسه الأداة. فإذا قالوا أن هذه الأداة تقيس التفكير الذي وضعت لقياسه، فإن الباحث يستطيع الاعتماد على حكمهم.

(نوفل، 2015: 272)

يقوم هذا النوع من الصدق على فكرة مدى تناسب الاختبار لما يقيسه، ولمن يطبق عليهم ويبدو مثل هذا الصدق في وضوح البنود ومدى علاقتها بالقدرة أو السمة أو البعد الذي يقيسه الاختبار. (سعد، 1998: 175)

تم عرض المقياس بصورته الأولية على 5 محكمين مختصين؛ منهم أستاذ في علم النفس المدرسي، و أساتذة علم النفس التربوي، و أستاذة القياس في التربية ، و أساتذ علوم التربية، وأستاذة في إرشاد وصحة النفسية.

ملحق رقم(2): قائمة المحكمين للمقياس التفكير ما وراء المعرفي

الاسم واللقب	التخصص	الدرجة العلمية
غربي عبد الناصر	علم النفس مدرسي	أستاذ محاضر أ
قنوعة عبد اللطيف	علم النفس التربوي	أستاذ مساعد أ
عاتكة غرغوط	القياس في التربية	أستاذة محاضرة أ
مصطفى منصور	علوم التربية	أستاذ محاضر ب
فالح يمينه	إرشاد وصحة النفسية	أستاذ محاضر أ

- **الصدق التمييزي:** يسمى بصدق المقارنة الطرفية، وفيها يقسم الاختبار إلى قسمين، ويقارن متوسط الثلث الأعلى لمتوسط الثلث الأقل، وأحيانا يقارن (27%) من الأقوياء بمثلهم من الضعفاء، فإذا ثبت أن الأقوياء أقوياء في الاختبار وأن الضعفاء ضعفاء في الاختبار، دل ذلك على أن درجة صدق الاختبار كبيرة. (الطبيب, دت: 218 -217)

وفي الدراسة الحالية تم حساب الصدق التمييزي لمقياس التفكير ما وراء المعرفي على العينة الاستطلاعية المكونة من (30) طالبا وطالبة.

والجدول التالي يوضح درجة صدق المقارنة الطرفية: باستخدام اختبار "ت"، فدلت النتائج المحصل عليها على الآتي(أنظر ملحق رقم3):

جدول رقم (1): نتائج حساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس التفكير ما وراء المعرفي									
	ن	م ح	ع	ف	م	القرار	"ت"	م	القرار
ض	8	130.12	17.17	5.036	0.042	غير دال	7.687	0.000	دالة
ق	8	181.12	05.05						

حيث أن:

- **ق:** تمثل نتائج الطلاب الأقوياء ذوي الدرجات المرتفعة في الاختبار.
- **ض:** تمثل نتائج الطلاب الضعفاء ذوي الدرجات المنخفضة في الاختبار.
- **ن:** تمثل حجم العينة.
- **م ح:** تمثل المتوسط الحسابي.
- **ع:** تمثل الانحراف المعياري.
- **ف:** القيمة الفائية.
- **م:** تمثل مستوى الدلالة "ف".
- **ت:** قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق
- **م:** تمثل مستوى دلالة "ت".

تظهر نتائج الجدول السابق أن قيمة " ف" المساوية لـ: (5.036)، وبما أن مستوى الدلالة "ف" يساوي (0.042) وهو أكبر تماما من (0.05) فإنه غير دال إحصائيا، ويظهر أيضا من خلال الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (7.687)، وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.000) وهو أصغر تماما من (0.05) فإنه دال إحصائيا.

2.1.4 ثبات مقياس التفكير ما وراء المعرفي:

ويقصد بالثبات أن يعطي الاختبار نفس النتائج باستمرار إذا ما استخدم الاختبار أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة. (إبراهيم، 2000: 165)

وقد تم قياس الثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية:

- **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:**

يعتبر معامل ألفا كرونباخ من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للاختبار ويعمل هذا المعامل على ربط ثبات الاختبار بثبات بنوده، فازدياد نسبة ثبات البنود بالنسبة للتباين الكلي يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات. (معمرية، 2007: 148)

بلغت قيمة ثبات مقياس التفكير ما وراء المعرفي بطريقة ألفا كرونباخ 0.86 وهو دال عند (0.01). (بلم ، 2013: 102)

أما في الدراسة الحالية فتم حساب ثبات مقياس التفكير ما وراء المعرفي بطريقة ألفا كرونباخ، وكما هو موضح في الجدول التالي (أنظر ملحق رقم4):

جدول رقم (2): ثبات مقياس التفكير ما وراء المعرفي بطريقة ألفا كرونباخ		
العينة	**عدد البنود**	**ألفا كرونباخ**
30	**40**	**0.93**

من خلال نتائج الجدول يتضح أن معامل الثبات ألفا كرونباخ يساوي (0.93) وهو معامل مرتفع يدل على ثابت الاختبار.

- **الثبات بالتجزئة النصفية:**

وهي الطريقة التي يجري استخدامها لمعرفة مدى ثبات الاختبار وذلك بتقسيم الاختبار الواحد إلى جزئين بنود فردية وبنود زوجية ويتم حساب معامل الارتباط بينهم. (يونس، 2009: 505)

تم حساب ثبات مقياس التفكير ماوراء المعرفي بطريقة التجزئة النصفية، وكما هو موضح في الجدول التالي (أنظر ملحق رقم5):

جدول رقم(3): الثبات مقياس التفكير ما وراء المعرفي بالتجزئة النصفية				
ارتباط الجزئين	سيبرمان براون	جيتمان	ألفا كرونباخ	
			الجزء الأول	الجزء الثاني
0.88	0.94	0.93	0.88	0.85

من خلال الجدول يتضح أن معامل الارتباط " سيبرمان– براون" بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية تقدر بـ: (0.94)، وهي نتيجة دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وأن نتيجة جيمان (0.93) وهي دال أيضا وهذا ما يعني أن المقياس ثابت وصالح للاستعمال في الدراسة.

2.4 قلق الامتحان:

1.2.4 صدق مقياس قلق الامتحان:

الصدق التمييزي: بلغ الصدق التمييزي لمقياس قلق الامتحان المقدر بـ:(18.14) عند مستوى الدلالة (0.000).

والجدول التالي يوضح درجة صدق المقارنة الطرفية: باستخدام اختبار "ت"، فدلت النتائج المحصل عليها على الآتي(أنظر ملحق رقم 7):

جدول رقم (4): نتائج حساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس قلق الامتحان									
	ن	م ح	ع	ف	م	القرار	"ت"	م	القرار
ض	8	67.87	7.25	1.28	0.276	غير دال	18.14	0.000	دالة
ق	8	120.50	3.81						

حيث أن:

- **ق:** تمثل نتائج الطلاب الأقوياء ذوي الدرجات المرتفعة في الاختبار.
- **ض:** تمثل نتائج الطلاب الضعفاء ذوي الدرجات المنخفضة في الاختبار.
- **ن:** تمثل حجم العينة.
- **م ح:** تمثل المتوسط الحسابي.
- **ع:** تمثل الانحراف المعياري.
- **ف:** القيمة الفائية.
- **م:** تمثل مستوى الدلالة "ف".
- **ت:** قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق
- **م:** تمثل مستوى دلالة "ت".

تظهر نتائج الجدول السابق أن قيمة " ف" المساوية لـ: (1.283)، وبما أن مستوى الدلالة "ف" يساوي (0.276) وهو أكبر تماما من (0.05) فإنه غير دال إحصائيا، ويظهر أيضا من خلال الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (18.148)، وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.000) وهو أصغر تماما من (0.05) فإنه دال إحصائيا.

2.1.4 ثبات مقياس قلق الامتحان:

ويقصد بالثبات أن يعطي الاختبار نفس النتائج باستمرار إذا ما استخدم الاختبار أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة. (إبراهيم، 2000: 165)

وقد تم قياس الثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية:

- **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:**

يعتبر معامل ألفا كرونباخ من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للاختبار ويعمل هذا المعامل على ربط ثبات الاختبار بثبات بنوده، فازدياد نسبة ثبات البنود بالنسبة للتباين الكلي يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات. (معمرية، 2007: 148)

بلغت قيمة ثبات مقياس التفكير ما وراء المعرفي بطريقة ألفا كرونباخ 0.46 وهو دال عند (0.01). (بلم ، 2013: 102)

أما في الدراسة الحالية فتم حساب ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة ألفا كرونباخ، وكما هو موضح في الجدول التالي (أنظر ملحق رقم 8):

جدول رقم (5): ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة ألفا كرونباخ		
العينة	**عدد البنود**	**ألفا كرونباخ**
30	**33**	**0.87**

من خلال نتائج الجدول يتضح أن معامل الثبات ألفا كرونباخ يساوي (0.87) وهو معامل مرتفع يدل على ثابت الاختبار.

- **الثبات بالتجزئة النصفية:**

وهي الطريقة التي يجري استخدامها لمعرفة مدى ثبات الاختبار وذلك بتقسيم الاختبار الواحد إلى جزئين بنود فردية وبنود زوجية ويتم حساب معامل الارتباط بينهم. (يونس، 2009: 505)

تم حساب ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة التجزئة النصفية، وكما هو موضح في الجدول التالي (أنظر ملحق رقم 9):

جدول رقم(6): ثبات مقياس قلق الامتحان بالتجزئة النصفية				
ارتباط الجزئين	**سيبرمان براون**	**جيتمان**	**ألفا كرونباخ**	
			الجزء الأول	**الجزء الثاني**
0.79	0.88	0.88	0.75	0.80

من خلال الجدول يتضح أن معامل الارتباط " سيبرمان– براون" بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية تقدر بـ: (0.88)، وهي نتيجة دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وأن نتيجة جيمان (0.88) وهي دال أيضا وهذا ما يعني أن المقياس ثابت وصالح للاستعمال في الدراسة.

ولقد تم الاعتماد في جمع بيانات الدراسة الميدانية على مقياسين في صورتهما النهائية:

- التفكير ما وراء المعرفي لـ "عبد الناصر الجراح وعلاء الدين عبيدات 2011"
- قلق الامتحان لـ "غربي عبد الناصر 2015"

1.5 مقياس التفكير ماوراء المعرفي : هذا المقياس للباحثين " **عبد الناصر الجراح**" **و** " **علاء الدين عبيدات**" **(2011)** وهو الصورة المعربة من مقياس التفكير ماوراء المعرفي الذي وضعه " سكراو وديسون " (Schraw and 1994)، Dennison الذي استخدم لقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي عند الراشدين والمراهقين. باستخدامه على عينة من الأفراد لتقييم التفكير ماوراء المعرفي لديهم في القدرة على اتخاذ القرار، وقد قم بإعادة التحليل العاملي للمقياس فنتج عنه بالإضافة إلى البعدين الأولين بعدا ثالثا هو معالجة المعرفة.

تكون المقياس في صورته الأولية من (42) موزعة على ثلاثة **أبعاد** هي:

معرفة المعرفة : وتشير إلى المعارف المكتسبة من العمليات المعرفية.

تنظيم المعرفة: ويقصد بها التنظيم ما وراء المعرفي ويشمل التخطيط والمراقبة والتقويم.

معالجة المعرفة: وهي الإستراتيجيات والمهارات المستخدمة في إدارة المعلومات.

- **مفتاح تصحيح المقياس:** بما أن عبارات المقياس كلها إيجابية فقد تكون سلم الإجابة من خمسة مستويات، دائما وأعطيت(5) درجات، غالبا(4) درجات، أحيانا(3) درجات، نادرا(2) درجات، وإطلاقا(1) درجة.
- **مستويات المقياس:** وبعد الحصول على درجات الفرد على جميع بنود المقياس، يتم جمع الدرجات للحصول على الدرجة الكلية، وبالتالي فإن اقل درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد في هذا المقياس40، وأعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد في هذا المقياس هي الدرجة200، وبناءا عليه تصنف مستويات التفكير ما وراء المعرفية إلى المستويات الثلاثة التالية:

➢مستوى التفكير ما وراء المعرفي المنخفض، تتراوح درجاته بين40 إلى 93 درجة.

➢مستوى التفكير ما وراء المعرفي المتوسط، تتراوح درجاته بين 94 إلى 146 درجة.

➢مستوى التفكير ما وراء المعرفي المرتفع، تتراوح درجاته بين 147 إلى 200 درجة.

والجدول يوضح ذلك:

جدول رقم(7): مستويات مقياس التفكير ما وراء المعرفي	
المستوى	**الدرجة**
مستوى التفكير ما وراء المعرفي **المنخفض**	من 40 إلى 93 درجة
مستوى التفكير ما وراء المعرفي **المتوسط**	من 94 إلى 146 درجة
مستوى التفكير ما وراء المعرفي **المرتفع**	من 147 إلى 200 درجة

2.5 مقياس قلق الامتحان : ويتكون مقياس قلق الامتحان في صورته النهائية من 33 بندا (أنظر ملحق رقم)، منها 25 بندا موجبا و8 بنود سالبة.

وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم(8): البنود الموجبة والسالبة في مقياس قلق الامتحان			
	أرقام البنود	**العدد الإجمالي**	**النسبة المئوية**
البنود الموجبة	1_ 2_ 3_ 5_ 6_ 8_ 9_ 11_ 12_ 13_ 14_ 15_ 17_ 19_ 20_ 22_ 23_ 24_ 26_ 27_ 28_ 29_ 31_ 32_ 33	25	%75.75
البنود السالبة	4- 7- 10- 16- 18- 21- 25- 30	8	% 24.24

يتضح من خلال الجدول أن عدد البنود الموجبة المساوية لـ: (25) أكبر من عدد البنود السالبة المقدرة بـ: (8)

يتم الإجابة على بنود المقياس بأحد البدائل الخمسة التالية (نعم، أحيانا، غالبا، نادرا، لا)

بحيث تمنح الدرجات على النحو التالي:

- **بالنسبة للبنود الموجبة:**

➢تمنح الدرجة5 للإجابة على البديل الأول نعم.

➢تمنح الدرجة 4 للإجابة على البديل الثاني أحيانا.

➢ تمنح الدرجة 3 للإجابة على البديل الثالث غالبا.

➢تمنح الدرجة2 للإجابة على البديل الرابع نادرا.

➢تمنح الدرجة 1 للإجابة على البديل الخامس لا.

- **بالنسبة للبنود السالبة:**

➢تمنح الدرجة1 للإجابة على البديل الأول نعم.

➢تمنح الدرجة 2 للإجابة على البديل الثاني أحيانا.

➢ تمنح الدرجة 3 للإجابة على البديل الثالث غالبا.

➢تمنح الدرجة 4 للإجابة على البديل الرابع نادرا.

➢تمنح الدرجة 5 للإجابة على البديل الخامس لا.

والجدول التالي يوضح ذلك بالتفصيل:

جدول رقم (9): درجات بدائل مقياس قلق الامتحان

البدائل	البنود الموجبة	البنود السالبة
نعم	5	1
أحيانا	4	2
غالبا	3	3
نادرا	2	4
لا	1	5

ثم يتم حساب مجموع درجات كل فرد من أفراد عينة الدراسة، على كل بنود المقياس، بحيث تجمع درجات البنود.

وبعد الحصول على درجات الفرد على جميع بنود المقياس، يتم جمع الدرجات للحصول على الدرجة الكلية، وبالتالي فإن اقل درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد في هذا

المقياس 33، وأعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد في هذا المقياس هي الدرجة165، وبناءا عليه تصنف مستويات قلق الامتحان إلى المستويات الثلاثة التالية:

- مستوى قلق الامتحان المنخفض، تتراوح درجاته بين33 إلى 76درجة.
- مستوى قلق الامتحان المتوسط، تتراوح درجاته بين 77 إلى 120 درجة.
- مستوى قلق الامتحان المرتفع، تتراوح درجاته بين 121 إلى 165 درجة.

والجدول يوضح ذلك:

جدول رقم(10): مستويات مقياس قلق الامتحان	
المستوى	**الدرجة**
مستوى قلق الامتحان المنخفض	من33 إلى 76 درجة
مستوى قلق الامتحان المتوسط	من 77 إلى 120 درجة
مستوى قلق الامتحان المرتفع	من 121 إلى 165 درجة

وقد تضمنت التعليمات المرفقة بالمقياس مقدمة تعريفية مختصرة بالمقياس والهدف من تطبيقه، ثم كيفية الإجابة على بنوده، مع التأكيد على أهمية الإجابة على جميع البنود بدقة وصدق، وأنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، وأن الإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأي الطالب بدقة، كما تمت الإشارة إلى أن المعلومات التي يتم الحصول عليها من خلال المقياس ستحاط بالسرية التامة، وأنها لن تستغل إلا في للبحث العلمي، بالإضافة إلى ضرورة الإجابة على كل البنود، واختيار بديل واحد فقط من بين البدائل الثلاثة المعروضة.

رابعا) الأساليب الإحصائية :

تم استخدام عددا من الأساليب الإحصائية، وفق ما تقتضيه فرضيات الدراسة، مع الاستعانة بالحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 22)، حيث استعملنا الاساليب التالية:

- معامل ارتباط بيرسون
- المتوسط الحسابي
- الانحراف المعياري
- معامل كرونباخ
- معادلة جيتمان
- معادلة سيبرمان براون
- اختبار T.test

خلاصة الفصل:

من خلال إجراء الدراسة الاستطلاعية لميدان البحث، والتي من خلالها تم التعرف على إمكانية تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية (خصوصا توفّر المكان المناسب)، مع التأكد من وجود العينة المطلوبة، بالخصائص المناسبة، واستعدادها للمشاركة في الدراسة، وكذلك انطلاقا من آراء أغلب المحكمين، والتحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، والتأكد من صدقها وثباتها، وبالتالي صلاحيتها للتطبيق في الدراسة الأساسية، وتم تحديد عينة الدراسة الأساسية ومعرفة خصائصها.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها

تمهيد

1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى وتحليلها ومناقشتها

2. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية وتحليلها ومناقشتها

3. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة وتحليلها ومناقشتها

4. عرض نتائج الفرضية العامة وتحليلها ومناقشتها

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد التطرق إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الحالية والمتمثلة في تحديد المنهج المتبع وكذلك عينة الدراسة...الخ, يتم التطرّق في هذا الفصل إلى عرض وتحليل ومناقشة النتائج وذلك بالاستناد إلى الدراسات السابقة التي تناولت موضوع قلق الامتحان من جهة، ومن جهة أخرى الدراسات التي تطرقت لموضوع التفكير ما وراء المعرفي .

بحيث يتم عرض نتائج أفراد العينة ،ويتم عرض نتائجهم مصنفة حسب مستويات المقياسين المعتمدين، وبعدها يتم عرض نتائج معامل الارتباط بيرسون للكشف عن وجود علاقة أو عدم وجودها بين متغير التفكير ما وراء المعرفي ومتغير قلق الامتحان، لدى أفراد العينة، ثم يتم عرض نتائج جميع أفراد العينة مجتمعة وتحليلها ومناقشتها.

1.عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى وتحليلها ومناقشتها:

بعد الحصول على البيانات وتفريغها في البرنامج الإحصائي (الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss) قصد معالجتها وتفريغها تم الحصول على النتائج التالية:

تنص الفرضية الجزئية الأولى في الدراسة الحالية على أنه:

توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجيات التفكير ماوراء المعرفية بقلق الامتحان (قبل الامتحان) لدى طلبة الماستر في قسم العلوم الاجتماعية ؟

عرض نتائج حساب معامل الارتباط بيرسون (انظر ملحق9).

جدول رقم(11):نتائج معامل الارتباط بين مقياسي التفكير ما وراء المعرفية وقلق الامتحان القبلي لدى أفراد العينة

	العينة	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**معامل الارتباط R**	**مستوى الدلالة**	**القرار**
التفكيرماوراءالمعرفية	90	159.32	20.88	- 0.24	0.02	دالة عند 0.05
قبل الامتحان	90	30.04	5.66			

يظهر من خلال الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة على مقياس استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفية يساوي (159.32) وهو يقع في المستوى المرتفع من المستويات التفكير ما وراء المعرفية، المحدد بالمجال (147– 200)، بينما بلغ الانحراف المعياري (20.88)، وهو ما يدل على أن الدرجات غير متشتتة بصفة كبيرة عن متوسطها الحسابي.

أما بالنسبة لنتائج قلق الامتحان القبلي فإن المتوسط الحسابي لأفراد العينة بلغ (30.04)، وهو يقع في المستوى المنخفض من مستويات قلق الامتحان، المحدد بالمجال (33–76)، وبلغ انحراف الدرجات عن متوسطها الحسابي (5.66)، وهو ما يؤكد تجمع معظم الدرجات حول المتوسط الحسابي.

وبعد حساب معامل الارتباط بيرسون بين نتائج الأفراد العينة في مقياس التفكير ما وراء المعرفية ونتائجهم في مقياس قلق الامتحان، والذي تبين أنه يساوي (0.24 –)،عند مستوى الدلالة(0.02)، وهي دالة إحصائيا عند (0.05).

ومنه توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية سالبة الاتجاه بين مستوى التفكير ما وراء المعرفية ومستوى قلق الامتحان (قبل الامتحان) لدى طلبة الماستر في قسم العلوم الاجتماعية, أي أنه عندما يزيد مستوى التفكير ما وراء المعرفية عند أفراد العينة فإنه يؤدي إلى انخفاض في مستوى قلق الامتحان والعكس صحيح وهذا ما توصلت إليه الدراسة الحالية.

وبالتالي لم تحققت الفرضية الجزئية الأولى في الدراسة الحالية.

لكنها تتوافق مع دراسة الكحالي (2005) التي توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط سالب بين مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار لدى أفراد العينة، و وجود ارتباط سالب بين قلق الإختبار وتحصيل الدراسي.

وتختلف هذه الدراسة مع دراسة المخ (2011) التي توصلت بدورها إلى وجود علاقة طردية ودالة إحصائيا بين مستوى الحاجة إلى المعرفة ومستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، ونفسر ذلك بان العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفية والحاجة إلي المعرفة من الطبيعي إن تكون موجبة عكس القلق لأنه يعتبر ظاهرة سلبية ستكون أي علاقة مع متغير إيجابي علاقة عكسية.

2.عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية وتحليلها ومناقشتها:

تنص الفرضية الجزئية الثانية في الدراسة الحالية على أنه:

توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفية بقلق الامتحان (أثناء الامتحان) لدى طلبة الماستر في قسم العلوم الاجتماعية ؟

عرض نتائج حساب معامل الارتباط بيرسون (انظر ملحق9).

جدول رقم(12): نتائج معامل الارتباط بين مقياسي التفكير ما وراء المعرفية والقلق أثناء الامتحان لدى أفراد العينة

	العينة	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**معامل الارتباط R**	**مستوى الدلالة**	**القرار**
التفكيرماوراالمعرفية	90	159.32	20.88	-0.086	0.42	غير دالة عند0.05
أثناء الامتحان	90	35.31	8.75			

يظهر من خلال الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة على مقياس استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفية يساوي (159.32) وهو يقع في المستوى المرتفع من المستويات التفكير ما وراء المعرفية، المحدد بالمجال (147- 200)، بينما بلغ الانحراف المعياري (20.88)، وهو ما يدل على أن الدرجات غير متشتتة بصفة كبيرة عن متوسطها الحسابي.

أما بالنسبة لنتائج القلق أثناء الامتحان فإن المتوسط الحسابي لأفراد العينة بلغ (35.31)، وهو يقع في المستوى المنخفض من مستويات قلق الامتحان، المحدد بالمجال (33-76)، وبلغ انحراف الدرجات عن متوسطها الحسابي (8.75)، وهو ما يؤكد تجمع معظم الدرجات حول المتوسط الحسابي.

وبعد حساب معامل الارتباط بيرسون بين نتائج الأفراد العينة في مقياس التفكير ما وراء المعرفية ونتائجهم في مقياس قلق الامتحان، والذي تبين أنه يساوي (0.086 –)، عند مستوى دلالتها(0.42)، وهي غير دالة إحصائيا عند (0.05).

ومنه لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية سالبة الاتجاه بين مستوى التفكير ما وراء المعرفية ومستوى قلق الامتحان (أثناء الامتحان) لدى طلبة الماستر في قسم العلوم الاجتماعية, أي أنه عندما يزيد مستوى التفكير ما وراء المعرفية عند أفراد العينة فإنه يؤدي إلى انخفاض في مستوى قلق الامتحان والعكس صحيح وهذا لم تتوصل إليه الدراسة الحالية.

كما توافقت مع دراسة السنباطي (2009) إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دلالة إحصائية بين دافع الانجاز وقلق الاختبار، وعدم وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين دافع الانجاز والثقة بالنفس .

ولقد اختلفت مع دراسة بن ساسي (2012) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير ما وراء المعرفي تبعا لمتغيرات: مستوى التحصيل في الرياضيات والاتجاه نحو الرياضيات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن القلق أثناء الامتحان يعطل العمليات المعرفية لدى التلاميذ ويقلل من النشاط العقلي بسبب إفرازات هرمونية تنتج أثناء القلق تنقص من نشاط التفكير مما يؤدي إلى إنخفاض مستوى التفكير ما وراء المعرفي.

3.عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة وتحليلها ومناقشتها:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة في الدراسة الحالية على أنه:

توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفية بقلق الامتحان (بعد الامتحان) لدى طلبة الماستر في قسم العلوم الاجتماعية ؟

عرض نتائج حساب معامل الارتباط بيرسون (انظر ملحق 9).

جدول رقم(13): نتائج معامل الارتباط بين مقياسي التفكير ما وراء المعرفية وقلق الامتحان البعدي لدى أفراد العينة

	العينة	**المتوسط**	**الانحراف**	**معامل**	**مستوى**	**القرار**

		الحسابي	المعياري	الارتباط R	الدلالة	
التفكيرماوراءالمعرفية	90	159.32	20.88	- 0.05	0.61	غيردالة عن0.05
بعد الامتحان	90	31.03	8.07			

يظهر من خلال الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة على مقياس استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفية يساوي (159.32) وهو يقع في المستوى المرتفع من المستويات التفكير ما وراء المعرفية، المحدد بالمجال (147- 200)، بينما بلغ الانحراف المعياري (20.88)، وهو ما يدل على أن الدرجات غير متشتتة بصفة كبيرة عن متوسطها الحسابي.

أما بالنسبة لنتائج القلق بعد الامتحان فإن المتوسط الحسابي لأفراد العينة بلغ (35.03)، وهو يقع في المستوى المنخفض من مستويات قلق الامتحان، المحدد بالمجال (33-76)، وبلغ انحراف الدرجات عن متوسطها الحسابي (8.07)، وهو ما يؤكد تجمع معظم الدرجات حول المتوسط الحسابي.

وبعد حساب معامل الارتباط بيرسون بين نتائج الأفراد العينة في مقياس التفكير ما وراء المعرفية ونتائجهم في مقياس قلق الامتحان، والذي تبين أنه يساوي (0.05-)، مستوى دلالتها(0.61)، وهي غير دالة إحصائيا عند (0.05).

ولقد توفقت مع دراسة عمر إسماعيل (2009) إلى عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافع الأنجار وقلق الاختبار.

كما اختلفت مع دراسة عبيدات (2011) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير المعرفي، وفي الأبعاد الثلاثة يعزى لمستوى التحصيل الدراسي، ولصالح ذوي التحصيل المرتفع.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن درجة التفكير ما وراء المعرفي لا تتأثر إلا بالقلق القبلي، أما البعدي فإن التلميذ عموما يبقى مستوى تفكيره ثابت بسبب نهاية الهاجس الكبير بالنسبة له وهو الامتحان.

5. عرض نتائج الفرضية العامة وتحليلها ومناقشتها:

تنص الفرضية العامة في الدراسة الحالية على أنه:

توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي بقلق الامتحان لدى طلبة الماستر في قسم العلوم الاجتماعية ؟

عرض نتائج حساب معامل الارتباط بيرسون (انظر ملحق 9).

جدول رقم(14):نتائج معامل الارتباط بين مقياسي التفكير ما وراء المعرفية وقلق الامتحان لدى أفراد عينة

	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط R	مستوى الدلالة	القرار
التفكيرماوراءالمعرفية	90	159.32	20.88	-0.13	0.21	غير دالةعند 0.05
قلق الامتحان	90	96.38	19.27			

يظهر من خلال الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة على مقياس استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفية يساوي (159.32) وهو يقع في المستوى المرتفع من المستويات التفكير ما وراء المعرفية، المحدد بالمجال (147- 200)، بينما بلغ الانحراف المعياري (20.88)، وهو ما يدل على أن الدرجات غير متشتتة بصفة كبيرة عن متوسطها الحسابي.

أما بالنسبة لنتائج القلق الامتحان فإن المتوسط الحسابي لأفراد العينة بلغ (96.38)، وهو يقع في المستوى المتوسط من مستويات قلق الامتحان، المحدد بالمجال (77-120)، وبلغ

انحراف الدرجات عن متوسطها الحسابي (19.27)، وهو ما يؤكد تجمع معظم الدرجات حول المتوسط الحسابي.

وبعد حساب معامل الارتباط بيرسون بين نتائج الأفراد العينة في مقياس التفكير ما وراء المعرفية ونتائجهم في مقياس قلق الامتحان، والذي تبين أنه يساوي (0.13−)، مستوى دلالتها(0.21)، وهي غير دالة إحصائيا عند (0.05).

ومنه لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية سالبة الاتجاه بين مستوى التفكير ما وراء المعرفية ومستوى قلق الامتحان لدى طلبة الماستر في قسم العلوم الاجتماعية, أي أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي، لايتأثر بقلق الامتحان عند أفراد العينة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طلبة الماستر ذو مستوى عالي قد مروا بكل المراحل التعليمية واكتسبوا خبرة كبيرة من خلال عديد الاختبارات التي اجتازوها خلال المراحل التعليمية السابقة، مثل الإبتدائي والمتوسط والثانوي ومراحله الليسانس، مما يجعلهم متحكمي في انفعالاتهم في كل النشاطات المدرسية عموما ومن بينها النشاط الإمتحاني. وتتفق هذه الدراسة السنباطي (2009) التي توصلت الى عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين دافع الانجاز وقلق الاختبار، وتعارضت مع دراسة (عبيدات 2011).

خلاصة الفصل:

تم في هذا الفصل عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة، وذلك انطلاقا من نتائج عينة، وأخيرا تم عرض ومناقشة النتائج أفراد العينة بصفة كلية بغرض التؤكد من وجود أو عدم وجود علاقة بين متغير التفكير ما وراء المعرفي وقلق الامتحان، وتوصلت الدراسة لأن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى أفراد العينة يقع في المستوى المرتفع، وكذلك الشأن بالنسبة لمستوى قلق الامتحان يقع في المستوى المتوسط، وكما توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية (سالبة) بين التفكير ما وراء المعرفي وقلق الامتحان لدى أفراد العينة وهذا ما يعنى أنه كلما زاد التفكير ما وراء المعرفي أدى ذلك إلى إنخفاض قلق أثناء الامتحان والعكس صحيح.

خلاصة عامة وإقترحات

تناولت الدراسة الحالية موضوع التفكير ما وراء المعرفية وعلاقته بقلق الامتحان لدى طلبة الماستر في قسم العلوم الاجتماعية بولاية الوادي.

تمت دراسة الموضوع بالاعتماد على المنهج الوصفي الإرتباطي، وذلك باستخدام مقياس التفكير ما وراء المعرفية ومقياس قلق الامتحان، واللذان تم توزيعهما في البداية على عينة استطلاعية من طلبة العلوم الاجتماعية بلغ عددهم 30 طالب وطالبة، اختيروا بطريقة قصديه ، 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 التي اختيرت بطريقة قصدية قوامها 90 طالب وطالبة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفية وقلق الامتحان (قبل الامتحان) لدى طلبة الماستر في قسم العلوم الاجتماعية.
- لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفية وقلق الامتحان (أثناء الامتحان) لدى طلبة الماستر في قسم العلوم الاجتماعية.
- لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفية وقلق الامتحان (بعد الامتحان) لدى طلبة الماستر في قسم العلوم الاجتماعية.

وفي ما يلي جملة من المواضيع المقترحة للدراسة والبحث:

- إعداد الأستاذ والمعلم لتعليم التفكير وأنواعه من خلال التكوين المستمر
- علاقة التفكير ما وراء المعرفية بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة.
- علاقة التفكير ما وراء المعرفية بالحرمان العاطفي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية (الأيتام).
- علاقة التفكير ما وراء المعرفية للانجاز بالدافعية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية.

- علاقة التفكير ما وراء المعرفية بالذكاء العاطفي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية.
- علاقة قلق الامتحان بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة.
- علاقة قلق الامتحان بالحرمان العاطفي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية (الأيتام).
- علاقة قلق الامتحان بالدافعية للانجاز لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية.
- علاقة قلق الامتحان بالذكاء العاطفي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية.
- ضرورة اهتمام القائمين على العملية التعليمية، بالكشف عن مستويات التفكير ما وراء المعرفية وقلق الامتحان لدى تلاميذ الثانوي عموما، وتلاميذ السنة الثالثة بشكل خاص.

قائمة المصادر والمراجع:

إبراهيم ، مروان عبد المجيد (2000): ***أسس البحث العلمي لإعدد الرسائل الجامعية***. عمان: الأردن. مؤسسة الوراق.

إبراهيم، أبو نائل(2008): ***فاعلية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الامتحان لدى طلاب مرحلة الثانوية بمحافظة غزة***. رسالة ماجستير. كلية التربية قسم علم النفس. الجامعة الإسلامية. غزة فلسطين.

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف(2009): ***الإرشاد المدرسي***. عمان. دار المسيرة.

أبو جادو ونوفل(2007): ***تعليم التفكير النظرية والتطبيق***. ط1. عمان. الأردن. دار المسيرة.

أبو حماد، ناصر الدين(2008): ***الإرشاد النفسي والتوجيه المهني***. ط1. الأردن. عالم الكتب الحديثة.

أبو حويج، مروان وإبراهيم وسمير أبو مغلي، الخطيب (2002):***القياس والتقويم في التربية وعلم النفس***. الطبعة 1. عمان الأردن. دار العلمية الدولية ودار الثقافة.

أبو عزب، نائل إبراهيم(2008): ***فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة***. رسالة ماجستير.

ابو عليا الوهر محمد، والوهر محمود(2001): ***درجة وعي طلبة الجامعة الهاشمية بالمعرفة ماوراء المعرفية المتعلقة بمهارات الاعداد للإمتحانات وتقديمها وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التي ينتمون إليها***. مجلة الدراسات (علوم التربوية). مج (28). ع1. عمان. جامعة اليرموك.

أحمد عودة قشطة (2008): ***أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بغزة***. قدم هذا البحث استكمالا للحصول على درجة الماجستير في المناهج وتكنولوجيا التعليم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية. بغزة.

بثينة محمد بدر (2006): ***أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية أساليب التفكير لدى طالبات قسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة.*** المركز العربي للتعليم والتنمية. مجلة مستقبل التربية العربية. المجلد(12). العدد(41). القاهرة.

التربية. جامعة عين شمس. عدد(94).

جابر عبد الحميد جابر(1999): ***استراتيجيات التدريس والتعلم. سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس.***ط1.القاهرة. دار الفكر العربي.

جروان فتحي (2005): ***تعليم التفكير***. مناهج وتطبيقات. ط8. عمان الأردن. دار الفكر للنشر والتوزيع.

جلالي، لمعان مصطفى(2011): ***التحصيل الدراسي***. ط1. عمان. الأردن. دار المسيرة.

جودت سعادة أحمد (2006): ***تدريس مهارت التفكير الإبتكاري بالتحصيل الدراسي.*** الجزائر. ديوان المطبوعات الجامعية.

جودت، سعيد حسني، عبد الهادي(2007): ***مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي***. ط1. عمان. دار الثقافة.

الحبيب، طارق بن علي(2012): ***الطب النفسي المبسط***. الرياض. دار الحضارة.

الحرابي، ليلي مقبل بخيت(2011): ***فعالية برنامج إرشادي سلوكي لخفض القلق لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة***. رسالة ماجستير. جامعة طيبة. المملكة العربية السعودية.

الخزي، فهد عبد الله(2010): ***أثر قلق الاختبار على عينة من طلبة كلية التربية بجامعة الكويت في الاختبارات الإلكترونية***. المجلة الدولية للأبحاث التربوية.

خوجا، عبد الفتاح(2009): ***الاختبارات والمقاييس النفسية المستخدمة في الإرشاد النفسي.*** ط1. عمان. دار المستقبل.

راضي، محمد سامي (2012): ***منهج البحث العلمي في المجال الإداري***. الطبعة 1. الإسكندرية. دار التعليم الجامعي.

رافع الزغلول وعماد عبد الرحيم الزغلول(2008): ***علم النفس المعرفي***. ط2. عمان. الأردن. دار الشروق للنشر والتوزيع.

الزراد خير، فيصل محمد(2008): ***العلاج النفسي السلوكي***. ط2. لبنان. دار العلم للملايين.

زهران، محمد حامد(2000): ***الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع مشكلات الدراسة***. ط1. القاهرة. عالم الكتب.

سحر عناوي رهيو وهناء جاسم محمد(2013): ***تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة في فاعلية الذات دراسة تحليلية في كلية الإدارة والإقتصاد. جامعة القادسية***. مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية. المجلد (15). العدد(03).

السعيد جبر، سعاد(2008): ***علم النفس المقارن***. ط1. عمان. دار عالم الكتب الحديث.

سليم، مريم (2002). ***علم النفس النمو***. الطبعة 1. بيروت– لبنان. دار النهضة العربية.

السنباطي مصطفى، وآخرون(2009): ***دافعية الإنجاز وعلاقته بمستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية جامعة الأزهر***. فلسطين.

شكري، أحمد (1988). ***قلق التحصيل في الرياضيات وعلاقته ببعض السمات النفسية والشخصية والمعرفية لدى عينة من الطلاب الخليجيين الجامعيين الجدد***. المجلة العربية للعلوم الإنسانية.

شلش، نبيلة (2010). ***ظاهرة الخوف من الامتحانات***. مجلة

صولحة، محمد أحمد ومريم محمد عسفا (2008). ***فاعلية استخدام إجراءات التعزيز في خفض مستوى قلق الاختبار في مادة الرياضيات لدى عينة من طالبات الصف السادس***.الإردن. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية.

الطبيب، أحمد محمد (د ت): ***التقويم والقياس النفس والتربوي***.الإسكندرية. المكتب الجامعي الحديث.

الطريري،عبد الرحمن بن سليمان (1992). ***قلق الاختبار لدى طالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية.*** مجلة كلية الآداب. جامعة الإسكندرية مصر.

الطيطي محمد (2003): ***العمليات العقلية لتفكير الإيجابي.*** مهارات وتطبيقات. ط1 الأردن . دار النظم التربوية الحديثة.

العاسمي، رياض نايل (2008). ***برنامج الإرشاد النفسي.*** كلية التربوي. جامعة دمشق.

عباس، رنا محمد سعيد(1995): ***أثر قلق الامتحان في التحصيل الدراسي العام لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في المدارس الحكومية في مدن.*** نابلس. طولكم. قلقيلية. رسالة ماجستير. جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

عبد الرحمان بن بريكة (2007): ***العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة في مدينة الجزائر.*** أطروحة دكتوراه دولة في علوم التربية.جامعة الجزائر.

عبد العظيم طه، حسين (2007). ***العلاج النفسي المعرفي مفاهيم وتطبيقات.*** الطبعة 1. الإسكندرية: دار الوفاء.

عبد العظيم طه، حسين(2007): ***إستراتيجيات إدارة الخجل والقلق الاجتماعي.***عمان. الأردن. دار الفكر.

عبد الكريم، أضوء (2007). ***أثر استخدام أسئلة التحضير في التحصيل وقلق الامتحان لدى طلبة كلية التربية الأساسية في مادة التاريخ المعاصر.*** مجلة التربية والعلم.

عبد الناصر الجراح وعلاء الدين عبيدات (2011): ***مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات.*** المجلة الأردنية في العلوم التربوية.7(2).

عبيدات، وعدس وكايد (د ت): ***البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه***. عمان الإردن. دار مجد لاوي.

العتوم عدنان يوسف ، عبد الناصر ذياب الجراح،(2007): ***تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية***

عثمان، فاروق السيد (2001). ***القلق وإدارة الضغوط النفسية***. مصر: دار الفكر العربي.

العزاوي، رحيم يونس كرو (2008): ***مقدمة في منهج البحث العلمي*** . الطبعة 1. عمان. دار الدجلة.

عساف، صالح بن حمد (1995): ***دليل البحث في العلوم السلوكية***. السعودية. مكتبة العبيكان

عصام بلم(2014): ***مستوى التفكير ماوراء المعرفي وعلاقته بالتحصيل المهاري الخططي***

عفانة عزو إسماعيل ونشوان تيسير(2004): ***أثر إستخدام إستراتيجيات ماوراء معرفية في تدريس تنمية التفكير المنظومي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة***. المؤتمر العلمي الثامن"الابعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي" الجمعية المصرية للتربية.

عقيل بن ساسي (2012): ***مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ الثالثة متوسط في مادة الرياضيات في ضوء بعض المتغيرات***. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد(09).

عكاشة، أحمد (2007). ***الطب النفسي المعاصر***. القاهرة: مكتبة لأنجلو المصرية.

عليمات، محمد منيزل وخالد خليف هواش(2006): ***العلاقة بين الدافعية وقلق الامتحان وأثرها على التحصيل في مادة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق***. مجلة العلوم التربوية والنفسية.

العيسوي، عبدالرحمن محمد (1999).***القياس والتجريب في علم النفس والتربية***.الإسكندرية مصر: دار المعرفة الجامعية.

غباري، ثائر أحمد وخالد محمد، أبو شعيرة (2010): ***مناهج البحث التربوي تطبيقات عملية***. الطبعة 1. عمان الأردن. مكتبة المجتمع العربي.

فايد، حسين (2003).***الاضطرابات السلوكية: تشخيصها أسبابها علاجها***. الإسكندرية: مؤسسة طيبة حورس للنشر والتوزيع.

فتحي جروان (1999): ***تعليم التفكير مهارات وتطبيقات*** .العين. دار الكتاب الجامعي.

فداء أكرم سليم (2012): ***أثر استخدام إستراتيجية (k- w-l) في تنمية التفكير الخططي بكرة القدم والوعي بالعمليات المعرفية***. مجلة الثقافة الرياضية. المجلد(08). العدد(01).

فرج، حسين عبد اللطيف (2009). ***الإضطربات النفسية الخوف القلق التوتر الأمراض النفسية للأطفال***. الطبعة 1. عمان- الأردن. دار المحاميد للنشر والتوزيع.

قمحاوي، ماهر زكي عبد السلام(1995): ***علاقة مستوى الذكاء بدرجة الشعور بقلق إجراء امتحان الدبلوم***. رسالة ماجستير. جامعة النجاح الوطنية: فلسطين.

القمش، مصطفى نوري وخليل عبد الرحمن المعايطة(2007): ***الاضطرابات السلوكية والانفعالية***.عمان الأردن. دار المسيرة.

كريمان بدر(2008): ***التعلم النشط***. ط1. عمان. الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

محمود عكاشة وإيمان صالح ضحا (2012): ***فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في سياق تعاوني على سلوك حل المشكلة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي***. المجلة العربية لتطوير التفوق. المجلد(03). العدد(05). جامعة العلوم والتكنولوجيا. صنعاء. الجمهورية اليمنية.

مراد، صلاح أحمد وأمين علي سليمان (2005): ***الإختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية***. الطبعة 2. القاهرة. دار الكتاب الحديث.

المز وغي، ابتسام سالم(2011): ***الفروق في الذكاء وقلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلبة جامعة ليبيا***. المجلة العربية للتطوير التفوق.

مشعان، ربيع هادي (2007). ***المرشد التربوي ودوره الفعال في حل مشاكل الطلبة.*** الطبعة 1. عمان – الأردن. دار الثقافة.

مصطفي،عشوي (2003): ***مدخل إلى علم النفس المعاصر.*** الطبعة 2. الجزائر. ديوان المطبوعات الجامعية.

معمرية، بشير (2007): ***القياس النفسي وتصميم أدواته***. الطبعة 2. منشورات الجر.

ملحم، سامي محمد (2002): ***القياس والتقويم في التربية وعلم النفس.*** الطبعة 1. عمان. دار المسيرة.

منصوري، مصطفي (2010). ***الضغوط النفسية والمدرسية وكيفية مواجهتها***. الجزائر: دار قرطبة.

وائل عبد الله محمد علي،(2004): ***أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الرياضيات وحل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.*** دراسات في المنهج وطرق التدريس. كلية

وتطبيقات عملية. ط1.عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

يعقوب، إبراهيم (1994). ***البناء العاملي لمقياس سويس لقلق الاختبار لدى عينة من الطلاب بالصف العاشر بالتعليم الأساسي بالأردن.*** مجلة دراسات تربوية.

يونس بني، محمد(2009): ***مبادئ علم النفس.*** ط1. عمان. دار الشروق لنشر والتوزيع.

جديد، لبني (2010). ***العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الإمتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي.*** مجلة جامعة دمشق.

رضوان، سامر جميل (2002). ***الصحة النفسية***. الطبعة 1. عمان. دار المسيرة.

سعد، عبد الرحمان (1998). ***القياس النفسي من النظرية والتطبيق***. الطبعة 3. القاهرة. دار الفكر العربي.

منصوري، مصطفي (2010). ***الضغوط النفسية والمدرسية وكيفية مواجهتها***. الجزائر: دار قرطبة.

نوفل، محمد بكر (2015). ***التفكير والبحث العلمي***. الطبعة 2. عمان. دار المسيرة.

سايحي، سليمة (2004). ***فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثانية الثانوي***. رسالة ماجستير. جامعة ورقلة: الجزائر.

الملاحق

قائمة الملاحق:

1. مقياس التفكير ما وراء المعرفي في صورته الأولية(قبل التعديل)
2. قائمة المحكمين للمقياس التفكير
3. نتائج صدق مقياس التفكير ما وراء المعرفي
4. نتائج الثبات مقياس ا لتفكير ما وراء المعرفي
5. مقياس ا لتفكير ما وراء المعرفي في صورته النهائية
6. مقياس قلق الامتحان في صورته النهائية
7. نتائج صدق مقياس قلق الامتحان
8. نتائج ثبات مقياس قلق الامتحان
9. نتائج الفرضية الجزئية الأولى
10. نتائج الفرضية الجزئية الثانية
11. نتائج الفرضية الجزئية الثالثة
12. نتائج الفرضية العامة

ملحق رقم (1) مقياس التفكير ما وراء المعرفية في صورته الأولية (قبل التعديل)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمة لخضر – الوادي–

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

إستمارة تحكيم:

اسم ولقب الأستاذ(ة) المحكم(ة):.....

التخصص:.....

الدرجة العلمية:.....

في إطار إنجاز مذكرة لنيل شهادة ماستر في علوم التربية تخصص "**إرشاد وتوجيه**" يشرفني أن أضع بين أيديكم هذا الاستبيان لتحكيمه وتعديل فقراته بغرض مساعدتنا في استكمال دراستنا الميدانية، والمعنونة ب:"**علاقة إستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفية بقلق الامتحان لدى طلبة العلوم الاجتماعية**"

إعداد الطالبة: **وإشراف الأستاذ:**

نجوى خيشة **د/ عبد الرزاق باللموشي**

كما نتقدم بفائق الاحترام والتقدير شاكرين تعاونكم معنا.

السنة الجامعية:2018/2017 م

الضبط الإجرائي لمتغير التفكير ما وراء المعرفية:

حسبما يعرفها فلافل (1979): التفكير ما وراء المعرفي بأنه وعي الفرد بعمليات تفكيره وقدرته على السيطرة على هذه العمليات.

ويعرفه "غيس وويلي " (2007):التفكير ما وراء المعرفي بأنه: التفكير الذاتي للمرء، وهو يسمح له بالتحكيم في أفكاره الذاتية وإعادة بنائها، كما يلعب دور مهما في التعلم وحل مشكلاته.

ويعرف إجرائيا: استجابات التلاميذ على مقياس التفكير ما وراء المعرفي من خلال الدرجة الكلية التي حصل عليها التلميذ في هذا المقياس.

ملحق رقم (1) مقياس التفكير ما وراء المعرفية في صورته الأولية (قبل التعديل)

الرقم	العبارات	مناسبة	تعدل	تحذ ف	ملاحظة
01	أضع بدائل عدة لحل المشكلة قبل أن أجيب				
02	أستخدم طرق في حل المشكلة ثبت فاعليتها في الماضي				
03	أتمهل عند اتخاذ القرار لكي أمنح نفسي وقتا كافيا				
04	أدرك نقاط القوة والضعف في قدراتي العقلية				
05	أحدد ما أحتاج تعلمه قبل أن أبدأ بمهمة ما				
06	أضع أهدافا محددة قبل البدء بالمهمة				
07	أتمهل قليلا عندما أواجه معلومات هامة				
08	أعرف ما نوع المعلومات المهمة لصنع القرار				
09	أتمكن من تنظيم المعلومات بشكل جيد				
10	أركز انتباهي على المعلومات القيمة والهامة				
11	أضع هدفا محددا، لكل إستراتيجية أستخدمها				
12	أستخدم استراتيجيات متنوعة لحل المشكلة تعتمد على الموقف				
13	أوجه أسئلة لنفسي عن الطرق الأكثر سهولة لإنهاء المهمة				
14	لدى قدرة تحكم جيدة في صنع القرارات				
15	أقوم بمراجعة دورية لفهم بعض العلاقات التي تساعدني في حل المشكل				
16	أسئل نفسي أسئلة حول القرار قبل اتخاذه				
17	أفكر بطرق متعددة لحل المشكلة ثم أختار الأفضل				
18	ألخص ما قمت به بعد أن أنهي المهمة				
19	أحفز نفسي على التعلم عندما أحتاج ذلك				
20	أحدد الاستراتيجيات عند اتخاذ القرار				
21	أستثمر جميع قدراتي العقلية لتعويض نقاط الضعف عندي				
22	أركز على معنى وأهمية المعلومات الجديدة				

23	أضع أمثلة عن تلقاء نفسي لجعل المعلومات ذات معنى				
24	أقيم بشكل جيد مدى فهمي للأشياء				
25	أجد نفسي مستخدما استراتيجيات مفيدة لحل المشكلة بشكل تلقائي				
26	أتوقف بانتظام لكي أتفحص استيعابي				
27	أسأل نفسي عن مدى انجازي للأهداف عندما أنهي المهمة				
28	أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع الخيارات المتاحة بحل المشكلة				
29	أحاول أن أصوغ المعرفة الجديدة بكلمات خاصة				
30	أغير طريقتي في حل المشكلة عندما لا أستطيع فهم الموضوع				
31	أستخدم المعلومات بشكل منظم لتساعدني على حل المشكلة				
32	أقرأ التعليمات بحرص قبل أن أبدأ بالمهمة				
33	أسأل نفسي في ما إذ كان ما أقرءوه ذو علاقة بما أعرفه سابقا				
34	أعيد تقييم إفتراضياتي عند ظهور معلومات جديدة				
35	أتعلم أكثر عندما أكون مهتما بالموضوع				
36	أجزء العمل إلى مهام صغيرة ليسهل التعامل معه				
37	أسأل نفسي أسئلة حول مدى صحة ما أعمله عندما أتعلم شيئا جديد				
38	أسأل نفسي في ما إذا تعلمت ما يجب تعلمه عندما أنهي المهمة				
39	أقوموا بمراجعة المعلومات الغير واضحة لاستيعابها أكثر				
40	أعيد قرأتي عندما لا أجد المعلومات الكافية				

ملحق رقم(2): قائمة المحكمين للمقياس التفكير ما وراء المعرفي

الاسم واللقب	التخصص	الدرجة العلمية
غربي عبد الناصر	علم النفس مدرسي	أستاذ محاضر أ
قنوعة عبد اللطيف	علم النفس التربوي	أستاذ مساعد أ
عاتكة غرغوط	القياس في التربية	أستاذة محاضرة أ
مصطفى منصور	علوم التربية	أستاذ محاضر ب
فالح يمينه	إرشاد وصحة النفسية	أستاذ محاضر أ

ملحق رقم (3) نتائج صدق مقياس التفكير ما وراء المعرفية

- **نتائج الصدق التمييزي:**

Group Statistics

	VAR00005	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00004	1.00	8	130.3750	17.97568	6.35536
	2.00	8	181.1250	5.05505	1.78723

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00004	Equal variances assumed	5.036	.042	-7.687	14	.000	-50.75000	6.60188	-64.90962	-36.59038
	Equal variances not assumed			-7.687	8.100	.000	-50.75000	6.60188	-65.94122	-35.55878

ملحق رقم (4) ثبات مقياس التفكير ما وراء المعرفية

- نتائج ثبات ألفا كرونباخ

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.931	40

_ نتائج ثبات التجزئة النصفية

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.886
		N of Items	20[a]
	Part 2	Value	.850
		N of Items	20[b]
	Total N of Items		40
Correlation Between Forms			.889
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.941
	Unequal Length		.941
Guttman Split-Half Coefficient			.939

a. The items are: VAR00001, VAR00003, VAR00005, VAR00007, VAR00009, VAR00011, VAR00013, VAR00015, VAR00017, VAR00019, VAR00021, VAR00023, VAR00025, VAR00027, VAR00029, VAR00031, VAR00033, VAR00035, VAR00037, VAR00039.

b. The items are: VAR00002, VAR00004, VAR00006, VAR00008, VAR00010, VAR00012, VAR00014, VAR00016, VAR00018, VAR00020, VAR00022, VAR00024, VAR00026, VAR00028, VAR00030, VAR00032, VAR00034, VAR00036, VAR00038, VAR00040.

ملحق رقم (5) مقياس التفكير ما وراء المعرفية في صورته النهائية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعـــــة حمه لخضر بالوادي
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم : العلوم الاجتماعية **السنة:2 ماستر إرشاد وتوجيه**
الجنس:.....
التخصص:.....

أخي الطالب، أختي الطالبة....

نرجو أن تجيب على هذا الاستبيان بكل صراحة وصدق.

واعلم أخي الطالب، أختي الطالبة 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 .

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

-الان اقلب الورقة واشرع في الاجابة-

ملحق رقم (5) مقياس التفكير ما وراء المعرفية في صورته النهائية						
الرقم	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	مطلقا
1	أتمهل عند اتخاذ القرار لكي أمنح نفسي وقتا كافيا.					
2	أحدد ما أحتاج تعلمه قبل أن ابدأ بمهمة ما.					
3	أضع أهدافا محددة قبل البدا بالمهمة.					
4	أتمهل قليلا عندما أواجه معلومات هامة..					
5	أقوم بمراجعة دورية لفهم بعض العلاقات التي تساعدني في حل المشكلة.					
6	أسأل نفسي أسئلة حول القرار قبل اتخاذه.					
7	أفكر بطرق متعددة لحل المشكلة ثم اختار الأفضل.					
8	ألخص ماقمت به بعد ان أنهي المهمة.					
9	أسأل نفسي عن مدى انجازي للأهداف عندما أنهي المهمة.					
10	أسأل نفسي فيما أذا أخذت بالاعتبار جميع الخيارات المتاحة بعد حل المشكلة.					
11	أستخدم المعلومات بشكل منظم لتساعدني على حل المشكلة.					
12	أقرأ التعليمات بحرص قبل أن أبدأ بالمهمة.					
13	أسأل نفسي فيما إذا كان ما أقرؤه ذو علاقة بما أعرفه سابقا.					
14	أعيد تقييم افتراضاتي عند ظهور معلومات جديدة.					
15	أسأل نفسي أسئلة حول مدى صحة ما أعمل عندما أتعلم شيئا جديدا.					
16	أسأل نفسي فيما إذا تعلمت مايجب تعلمه عندما أنهي المهمة.					
17	أقوم بمراجعة المعلومات الغير واضحة لاستيعابها أكثر.					
18	أعيد قراءاتي عندما لا أجد المعلومات الكافية.					
19	أستخدم طرق في حل المشكلة ثبت فاعليتها في الماضي					
20	أدرك نقاط القوة والضعف في قدراتي العقلية					
21	أعرف ما نوع المعلومات المهمة لصنع القرار .					
22	أستخدم استراتيجيات متنوعة لحل المشكلة تعتمد على الموقف.					
23	لدي قدرة تحكم جيدة في صنع القرارات .					

24	أحفز نفسي على التعلم عندما احتاج ذلك .					
25	أحدد أفضل الاستراتيجيات عند اتخاذ القرارات.					
26	أستثمر جميع قدراتي العقلية لتعويض نقاط الضعف عندي.					
27	أركز على معنى وأهمية المعلومات الجديدة.					
28	أقيم بشكل جيد مدى فهمي للأشياء.					
29	أجد نفسي مستخدما استراتيجيات مفيدة لحل المشكلة بشكل تلقائي.					
30	أضع بدائل عدة لحل المشكلة قبل أن أجيب.					
31	أتمكن من تنظيم المعلومات بشكل جيد.					
32	أركز إنتباهي علي المعلومات القيمة والهامة.					
33	أضع هدفا محددا، لكل إستراتيجية استخدمها .					
34	أوجه أسئلة لنفسي عن الطرق الأكثر سهولة لإنهاء المهمة.					
35	أضع أمثلة من تلقاء نفسي لجعل المعلومات ذات معنى.					
36	أتوقف بانتظام لكي أتفحص استيعابي .					
37	أحاول أن أصوغ المعرفة الجديدة بكلماتي الخاصة.					
38	أغير طريقتي في حل المشكلة عندما لا أستطيع فهم الموضوع.					
39	أتعلم أكثر عندما أكون مهتما بالموضوع.					
40	أجزء العمل إلى مهام صغيرة ليسهل التعامل معها.					

ملحق رقم (6) مقياس قاق الامتحان في صورته النهائية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعـــــة حمه لخضر بالوادي
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم : العلوم الاجتماعية **السنة:2 ماستر إرشاد وتوجيه**
الجنس:.....
التخصص:.....

أخي الطالب، أختي الطالبة....

نرجو أن تجيب على هذا الاستبيان بكل صراحة وصدق.

واعلم أخي الطالب، أختي الطالبة 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 .

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

-الان اقلب الورقة واشرع في الاجابة-

ملحق رقم (6) مقياس قاق الامتحان في صورته النهائية						
الرقم	العبارات	نعم	أحيانا	غالبا	نادرا	لا
1	طريقة استعدادي للامتحانات لا ترضي والديّ					
2	طريقة إجابتي عن أسئلة الامتحانات لا تقنع أساتذتي					
3	ينتابني التوتر أمام أصدقائي وقت ظهور نتيجة الامتحان					
4	لدي طريقة فعالة ونموذجية للمراجعة					
5	أحس بأنني أقل كفاءة من زملائي أثناء أدائي للامتحانات					
6	أشعر بخطر حين أكون في انتظار نتيجة الامتحان					
7	طريقة شرح الأساتذة للدرس تساعدني على المراجعة					
8	أشعر بتوتر شديد أثناء الامتحان بسبب تصرفات الأساتذة الحراس					
9	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 الإمتحان					
33	لا أعرف طريقة مناسبة تجعلني في حالة هدوء وأنا أنتظر نتيجة الإمتحان					

ملحق رقم(7) نتائج صدق مقياس قلق الامتحان

_ نتائج الصدق التمييزي

Group Statistics

	VAR00035	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00034	1.00	8	67.8750	7.25923	2.56653
	2.00	8	120.5000	3.81725	1.34960

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00034	Equal variances assumed	1.283	.276	-18.148	14	.000	-52.62500	2.89974	-58.84432	-46.40568
	Equal variances not assumed			-18.148	10.596	.000	-52.62500	2.89974	-59.03708	-46.21292

ملحق رقم(8) ثبات مقياس قلق الإمتحان

_ نتائج ثبات ألفا كرونباخ

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.460	11

_ تنائج ثبات التجزئة النصفية

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.757
		N of Items	17[a]
	Part 2	Value	.804
		N of Items	16[b]
	Total N of Items		33
Correlation Between Forms			.796
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.887
	Unequal Length		.887
Guttman Split-Half Coefficient			.881

a. The items are: VAR00002, VAR00004, VAR00006, VAR00008, VAR00010, VAR00012, VAR00014, VAR00016, VAR00018, VAR00020, VAR00022, VAR00024, VAR00026, VAR00028, VAR00030, VAR00032, VAR00001.

b. The items are: VAR00001, VAR00003, VAR00005, VAR00007, VAR00009, VAR00011, VAR00013, VAR00015, VAR00017, VAR00019, VAR00021, VAR00023, VAR00025, VAR00027, VAR00029, VAR00031, VAR00033.

ملحق رقم(9) نتائج فرضيات الدراسة

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
VAR00001	30.0444	5.66858	90
VAR00002	35.3111	8.75977	90
VAR00003	31.0333	8.07472	90
VAR00004	96.3889	19.27838	90
VAR00005	159.3222	20.88375	90

Correlations

		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005
VAR00001	Pearson Correlation	1	.450**	.522**	.717**	-.244*
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.020
	N	90	90	90	90	90
VAR00002	Pearson Correlation	.450**	1	.743**	.898**	-.086
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.420
	N	90	90	90	90	90
VAR00003	Pearson Correlation	.522**	.743**	1	.910**	-.054
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.613
	N	90	90	90	90	90
VAR00004	Pearson Correlation	.717**	.898**	.910**	1	-.133
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.210
	N	90	90	90	90	90
VAR00005	Pearson Correlation	-.244*	-.086	-.054	-.133	1
	Sig. (2-tailed)	.020	.420	.613	.210	
	N	90	90	90	90	90

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

VAR0001 : قبل قلق الامتحان

VAR0002 : أثناء قلق الامتحان

VAR0003 : بعد قلق الامتحان

VAR0004 : قلق الامتحان الكلي

VAR0005 : التفكير ما وراء المعرفي