جـــامعـة الشهيد حمه لخضر بالـوادي
كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الإجتماعية
شعبة علم النفس

حل المشكلات وعلاقته بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

دراسة وصفية ارتباطية بثانوية "بوشوشة" بولاية الوادي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس: تخصص علم النفس المدرسي

إعداد الطالبات:

- سمية ديدي
- هدى لبزه

إشراف الأستاذ:

- د. عبد الناصر غربي

الموسم الجامعي: 2019_2020

جـــامعـة الشهيد حمه لخضر بالـوادي
كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الإجتماعية
شعبة علم النفس

حل المشكلات وعلاقته بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

دراسة وصفية ارتباطية بثانوية "بوشوشة" بولاية الوادي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس: تخصص علم النفس المدرسي

إعداد الطالبات:

- سمية ديدي
- هدى لبزه

إشراف الأستاذ:

- د. عبد الناصر غربي

الموسم الجامعي: 2019_2020

شكر وتقدير

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

ولله الشكر أولا وآخرا، على حسن توفيقه وكرم عونه، وعلى ما من فتح به علينا من إنجاز هذه المذكرة، ثم نتقدمو بالشكر الجزيل إلى الأستاذ "***د.غربي عبد الناصر***" الذي منحنا الكثير من وقته وجهده وتوجيهاته وآرائه القيمة، ونتمنى من الله عز وجل أن يعطيه الصحة والعافية.

وكما نتقدم بالشكر إلى عمال مكتبة العلوم الإنسانية والإجتماعية، والزملاء والزميلات الذين أعانونا في جمع المراجع.

ونتقدم بالشكر إلى جميع عمال ثانوية بوشوشة بالوادي الذين سمحوا لنا بإجراء الدراسة، وجميع أفراد العينة من التلاميذ الذين أجابوا على المقياس المعتمد في الدراسة بكل صدق وجدية.

وفي الأخير نرجوا أن ينال جهدنا هذا القبول، وحسبنا أننا إجتهدنا والكمال لله.

ملخص

تعالج الدراسة الحالية موضوع حل المشكلات وعلاقته بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية بوشوشة ولاية الوادي، خلال الموسم الدراسي 2020/2019

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك بإستخدام مقياس حل المشكلات ل: نظيرة ابراهيم حسن (2011)؛ ومقياس قلق الإمتحان لـ (غربي عبد الناصر– 2015)، وقد تم التأكد من خصائصهما السيكومترية (الصدق، والثبات) على عينة قوامها (36) فردا، تم إختيارهم بطريقة عرضية.

تم تطبيق الأدوات في صورتها النهائية على عينة عرضية تتكون من (50) فردا، وبعد جمع البيانات وتبويبها، تم معالجتها بالإستعانة بـ (spss_22)، وبإستخدام معامل الإرتباط بيرسون، توصلت الدراسة للنتائج التالية:

- ❖ وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين حل المشكلات وقلق الاستعداد للامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي
- ❖ عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين حل المشكلات وباقي ابعاد مقياس قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- ❖ عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين حل المشكلات وقلق الامتحان (الكلي) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

Summarya

The study in-hand tackles the problem of test anxiety amongst the students of Bouchoucha Secondary School, province of Eloued during the 2019/2020 scholar season. The research papers has been conducted following the relative descriptive method; using the models of both Ibrahim Hacen (2011) in problem resolution and Gherbi AbdElnacer of test anxiety (2015), both models proved to be reliable and credible after a test on a 36 individuals sample, it was chosen vertically. After the data gathering and analysis process the final version of the tools was conducted on a horizontal sample of (50) indivuduals and after using a "Person" link multiplier, the results were as follows:

- A statistical relative relation was found between problem solving and test anxiety amongst 3rd secondary year students.
- A statistical relative relation was found between problem solving and all factors of test anxiety model amongst 3rd secondary year students

Résumé

La présente étude aborde la question de la résolution de problèmes et sa relation avec l'anxiété liée à l'examen pour les élèves de troisième année du secondaire à Bouchoucha , la wilaya d'El Oued pendant l'année scolaire 2019/2020.

L'étude s'est appuyée sur l'approche descriptive relationnelle, en utilisant l'échelle de résolution de problèmes de: Nazira Ibrahim Hassan (2011); Et l'échelle d'anxiété du test pour (Gherbi Abdel Nasser - 2015).

Les flèches psychométriques (honnêteté, cohérence) , ont été confirmées sur un échantillon de (36) individus qui ont été sélectionnées au hasard.

Les outils ont été appliqués dans leur forme finale à une section transversale composée de (50) individus. Après la collecte et la tabulation des données, ils ont été traitées à l'aide de (22_spss).Nous sommes arrivées aux résultats suivants;

- Il existe une corrélation statistiquement significative entre la résolution de problèmes et l'anxiété pour la préparation aux examens des élèves de troisième année du secondaire

- Il n'y a pas de corrélation statistiquement significative entre la résolution des problèmes et les autres dimensions de l'échelle d'anxiété du test pour les élèves de troisième année du secondaire.

- L'absence de corrélation statistiquement significative entre la résolution de problèmes et l'anxiété (totale) à l'examen pour les élèves de troisième année du secondaire

فهرس المحتويات

رقم المحتوى	المحتـــــــــــــوى	الصفحة
/	شكر وتقدير	أ
/	ملخص الدراسة (العربية_الإنجلزية_ الفرنسية)	ب_ ج_ د
/	فهرس (المحتويات– الجداول– الأشكال– الملاحق)	هـ_ ل
/	مقدمـــة	1
الجانب النظري		
الفصل الأول	**تقديم الدراسة**	10_5
1	إشكالية الدراسة	6
2	فرضيات الدراسة	8
3	أهمية الدراسة	9
4	أهداف الدراسة	9
5	التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة	10
الفصل الثاني	**حل المشكلة**	39_11
/	تمهيد	12
1	مفهوم المشكلة	13
2	مفهوم حل المشكلة	13
3	نظريات حل المشكلات	15
4	انواع المشكلات	19

5	مراحل حل المشكلات	20
6	استراتيجيات حل المشكلة	25
7	معوقات حل المشكلة	33
8	دراسات سابقة متعلقة بحل المشكلات	34
/	خلاصة الفصل	39
الفصل الثالث	**قلق الامتحان**	65-40
/	تمهيد	41
1	مفهوم القلق	41
2	مفهوم قلق الامتحان	43
3	تصنيفات قلق الامتحان	46
4	أعراض ومظاهر قلق الامتحان	47
5	اسباب قلق الامتحان	49
6	طرق قياس قلق الامتحان	49
7	الاجراءات الوقائية والعلاجية لخفض قلق الامتحان	52
8	الاجراءات الوقائية والعلاجية المرتبطة بفترة الاستعداد للامتحان	52
9	الاجراءات الوقائية والعلاجية المرتبطة بموقف اداء الامتحان	54
10	الاجراءات الوقائية المرتبطة بفترة انتظار نتيجة الامتحان	55
11	دراسات سابقة متعلقة بقلق الامتحان	57

/	خلاصة الفصل	65
الفصل الرابع	**الجانب التطبيقي : إجراءات الدراسة الميدانية**	81_67
رقم المحتوى	**المحتـــــــــــــوى**	**الصفحة**
/	تمهيد	68
1	منهج الدراسة	69
2	الدراسة الإستطلاعية	69
3	المجال المكاني والزمني للدراسة	70
4	عينة الدراسة	70
5	أدوات الدراسة	70
6	الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة	80
/	خلاصة الفصل	81
الفصل الخامس	**عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها**	95_82
رقم المحتوى	**المحتـــــــــــــوى**	**الصفحة**
/	تمهيد	83
1	عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى وتحليلها ومناقشتها	84
2	عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية وتحليلها ومناقشتها	86
3	عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة وتحليلها ومناقشتها	89
4	عرض نتائج الفرضية العامة وتحليلها ومناقشتها	91
5	تفسير ومناقشة النتائج	94

/	خلاصة الفصل	95
/	**خلاصة عامة واقتراحات**	97
/	**قائمة المراجع**	98
/	**الملاحق**	104

فهرس الجداول

رقم الجدول	العنوان	صفحة
1	نتائج حساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس حل المشكلات	72
2	ثبات مقياس حل المشكلات بطريقة الفا كرونباخ	73
3	ثبات مقياس حل المشكلات بالتجزئة النصفية	74
4	البنود الموجبة والسالبة في مقياس حل المشكلات	74
5	درجات بدائل مقياس حل المشكلات	75
6	نتائج حساب صدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس قلق الامتحان	75
7	ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة الفا كرونباخ	76
8	ثبات الابعاد الثلاثة لمقياس قلق الامتحان بطريقة الفا كرونباخ	77
9	ثبات مقياس قلق الامتحان بالتجزئة النصفية	77
10	عدد وارقام بنود كل بعد من ابعاد مقياس قلق الامتحان	78
11	البنود الموجبة والسالبة في مقياس قلق الامتحان	78
12	درجات بدائل مقياس قلق الامتحان	79
13	تصنيف مستويات قلق الامتحان في المقياس الكلي	79
14	تصنيف مستويات قلق الامتحان في كل مقياس فرعي(بعد)	79
15	نتائج افراد العينة على مقياسي حل المشكلات وقلق الاستعداد للامتحان	85
16	نتائج معامل الارتباط بين حل المشكلات وقلق الاستعداد للامتحان لدى افراد العينة	86
17	نتائج افراد العينة على مقياسي حل المشكلات وقلق اداء الامتحان	87
18	نتائج معامل الارتباط بين حل المشكلات وقلق اداء الامتحان لدى افراد العينة	88
19	نتائج افراد العينة على مقياسي حل المشكلات وقلق انتظار نتيجة	90

	الامتحان	
20	نتائج معامل الارتباط بين حل المشكلات وقلق انتظار نتيجة الامتحان لدى افراد العينة	91
21	نتائج افراد العينة على مقياسي حل المشكلات وقلق الامتحان	92
22	نتائج معامل الارتباط بين حل المشكلات وقلق الامتحان لدى افراد العينة	93

فهرس الأشكال

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
1	حل المشكلة الدائرية	22
2	مشكلة المصفوفة	30
3	خطوات حل المشكلات	32

فهرس الملاحق

رقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	مقياس حل المشكلات في صورته النهائية	105
2	مقياس قلق الإمتحان في صورته النهائية	109

مقدمة

ان اسلوب حل المشكلة يمثل نشاطا يمارسه كل انسان طوال يومه، وهو بصورة عامة سلوك يحتاجه كل شخص عندما يكون امامه هدف يسعى الى تحقيقه ولكن توجد بعض العقبات التي تحول دونه او تكون عقبة امام تحقيقه، وبمعنى اخر يتضمن محاولة الاجابة عن سؤال او اسئلة مثل: كيف اتخطى هذه العقبات او كيف اواجه هذه الظروف الغامضة؟

حيث انها تمر بخطوات ذات ترتيب محدد، ففي بداية يحاول كل مفحوص الالمام بعناصر المشكلة، وفقا لما هو متوقع منه، ثم يطرح مجموعة من الحلول او الفروض الممكنة، ويحاول تجريبها، ليتأكد من صحتها فإذا ما دحضت، يجرب مجموعة اخرى من الفروض، وفقا لأسلوب المحاولة والخطأ، بحيث تحل الفروض او الحلول الناجحة محل الحلول الفاشلة، ومن هذا المنطلق نستطيع ان نقرر ان هذه المجموعة الضخمة من التجارب التقليدية لم تبين لنا كيف تتولد الفروض، وكيف تنشأ داخل العقل، ولم تضع أية افتراضات صادقة كالأبنية المعرفية التي ينبغي ان تشتمل عليها عملية حل المشكلات.

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

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

وتشمل الدراسة الحالية حل المشكلات وعلاقتها بقلق الامتحان لدى التلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وكان الهدف منه الكشف معرفة المقارنة المتغير لدى أفراد العينة.

إنطلاقا مما سبق، تركز الدراسة الحالية على موضوع حل المشكلات وعلاقتها بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

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

أما الفصل الثاني فيعالج متغير حل المشكلات؛ حيث يقسم الفصل وذلك بالتعريف بالمشكلة وتعريف حل المشكلة، إضافة إلى نظريات حل المشكلات، بالإضافة إلى أنواع المشكلات، وكذا مراحل حل المشكلات، واستراتيجيات ومعوقات حل المشكلة، وفي الأخير يتم عرض الدراسات السابقة التي تطرقت لموضوع حل المشكلات.

أما الفصل الثالث فيعالج متغير القلق الإمتحان؛ حيث يقسم الفصل وذلك بالتعريف بالقلق وتعريف قلق الإمتحان، إضافة إلى وأعراض ومظاهر وتصنيفات قلق الإمتحان، بالإضافة إلى أسباب وطرق قياس قلق الإمتحان، وكذا الإجراءات الوقائية والعلاجية لخفض قلق الإمتحان، 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

تقديم الدراسة

1. إشكالية الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة

1.5. حل المشكلات

2.5. قلق الامتحان

3.5. تلاميذ الثالثة ثانوي

1. إشكالية الدراسة

يعتبر استخدام حل المشكلات تدريب عملي وعقلي للتلميذ على كيفية مواجهة مشكلات الحياة بطريقة ايجابية، وهي تثير كوامن التفكير وتزيد من نشاط العقل، حيث يرى علوان (2009) أنه هناك علاقة وثيقة بين التفكير وحل المشكلات، لكون حل المشكلات يتحقق حصرا بواسطة التفكير بأنماطه المختلفة ولا يمكن تحققه عن اي طريق آخر، وان التفكير وطرائقه و أساليبه ونتائجه تتكون على افضل وجه في سياق حل المشكلات التي تواجه المتعلم في المهام التعليمية او الحياتية، والتي تتناسب مع مستوى نموه العقلي، ويتمكن من التوجه في معطياتها وصياغتها، ومعرفة حدودها والحصول على البيانات والمعلومات المتصلة بها وايجاد حلول لها.

وحيث يعرف قلق الامتحان بأنه حالة نفسية انفعالية تؤثر على اتزان الطالب النفسي وقدرته على استدعاء المادة الدراسية اثناء الامتحان يصاحبها اعراض نفسية وجسدية كالتوتر والانفعال، وينتج ذلك عن الخوف من الرسوب او الفشل، والرغبة في المنافسة والتوقعات العالية المثالية التي يضعها الطالب لنفسه او يضعها الوالدين له، او ضعف الثقة بالنفس ويعتبر هذا القلق الذي يتملك الطالب اثناء وقبل الامتحان امرا مألوفا بل ضروريا لتحفيزه على الدراسة ما دام يترواح القلق ضمن مستواه الطبيعي ولا يؤثر بشكل سلبي على ادائه للمهام العقلية المطلوبة.

كما يرى بعض العلماء بأن حل المشكلات جزء من وجود قلق الامتحان.

ومن اسباب قلق الامتحان ممارسة الاحباط من قبل المعلم على الطالب والتهديد له بالعقاب في حال ضعف ادائه في الامتحان والخوف من غضب الاهل او حزنهم في حال الفصل، خاصة ان كانوا متوقعين اداءا عاليا وضعف الثقة بالنفس والشعور بعدم القدرة على الاجتياز بنجاح وقصر وقت الامتحانات والخوف من عدم انهاء الاختبار.

واشار ملحم(2001)، بأن حل المشكلات تبرز اهميته باعتباره قمة هرم التعلم حيث انه بمثابة اجتهاد يصب في نموذج معالجة المعلومات وان استراتيجيات التفكير تمكن الطلبة من ضبط عمليات التفكير الخاصة بهم (طرائق التفكير)، ويبقى في اذهانهم ماتم تجريبه بالنسبة بالنسبة للمشكلة.

ومن هنا يمكن صياغة اشكالية الدراسة بالتساؤل التالي:

التساؤل العام: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين حل المشكلات وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

ويتفرع عنه التساؤلات التالية:

1. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين حل المشكلات وقلق الاستعداد للامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ؟
2. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين حل المشكلات وقلق اداء الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين حل المشكلات وقلق انتظار نتيجة الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ؟

2. فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين حل المشكلات وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

الفرضيات الجزئية:

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين حل المشكلات وقلق الاستعداد للامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين حل المشكلات وقلق اداء الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين حل المشكلات وقلق انتظار نتيجة الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

3. أهمية الدراسة:

تظهر اهمية الدراسة في كونها نتطرق لموضوع حل المشكلات وعلاقته بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

تعتبر هذه الدراسة مهمة لكونها تتعلق بفترة المراهقة التى تتصف بتذبذب التلميذ وعدم إتزانه نفسيا، كما يتميز الفرد في مرحلة المراهقة بتغيرات فيزيولوجية ونفسية من شأنها أن تولد لديه العديد من الضغوط والصراعات والإضطربات كالشعور بالخوف، والقلق والتوتر، وهي بمثابة مرحلة إنتقالية حرجة يسود فيها القلق على المستقبل والخوف من المجهول.

لذا تحاول هذه الدراسة التعرف على طبيعة علاقة حل المشكلات بقلق الامتحان لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي، كما يمكن أن تساهم نتائج هذه الدراسة في إضافة معلومة جديدة حول هذا الموضوع.

وقد تم إختيار هذا الموضوع إستنادا إلى جملة من المعايير والمعطيات أهمها؛ أن مرحلة المراهقة جد حساسة حيث تتميز بصراعات نفسية مختلفة، قد تكون خطيرة على حياة المراهق وفي تشكيل شخصيته، وخاصة التلاميذ المراهقين، لان التلاميذ المراهقين هم العدة والعتاد للمجتمع المتماسك.

4. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية للكشف على علاقة حل المشكلات بقلق الامتحان لدى تلاميذ ثالثة ثانوي وذلك من خلال:

- معرفة ما اذا كانت توجد علاقة بين حل المشكلات وقلق الامتحان.
- معرفة ما اذا كانت توجد علاقة بين حل المشكلات وقلق الاستعداد للامتحان.
- معرفة ما اذا كانت توجد علاقة بين حل المشكلات وقلق اداء الامتحان.
- معرفة ما اذا كانت توجد علاقة بين حل المشكلات وقلق انتظار نتيجة الامتحان.

5. التحديد الاجرائي لمتغيرات الدراسة:

1.5. حل المشكلات: وهي عملية فكرية يسعى خلالها الفرد للوصول الى هدف معين يصعب تحقيقه بسبب عدم وضوح اسلوب الحل وصعوبة تحديد الادوات المستخدمة في حل المشكلة.

ويتم قياسه في الدراسة الحالية باستخدام مقياس حل المشكلات ل: نظيرة ابراهيم حسن(2011) ويضم المقياس 40 بندا.

2.5. قلق الامتحان: يعرفه (غربي، 2015) بأنه " هو حالة من القلق العام، تظهر بصفة مؤقتة لدى الفرد (تلميذا، أو غير تلميذ)، في مواقف الإختبار والتقييم، وتزول بزوال الموقف، تتميز هذه الحالة بأعراض جسمية ومعرفية وسلوكية محددة، يؤثر قلق الإمتحان المعتدل تأثيرا إيجابيا، ويؤثر المرتفع منه تأثيرا سلبيا، ويعدّ إنعدامه مؤشرا للمبالاة والإهمال، أو للثقة العالية بالنفس.

ويتم قياسه في الدراسة الحالية باستخدام مقياس قلق الامتحان ل: (غربي، 2015) ويضم الإختبار 33 بندا موزعة على ثلاثة أبعاد هي:

- ❖ قلق الإستعداد للإمتحان
- ❖ قلق أداء الإمتحان
- ❖ قلق انتظار نتيجة الإمتحان.

1.5. تلاميذ السنة الثالثة ثانوي: وهم التلاميذ الذين يزاولون دراستهم في مستوى السنة الثالثة ثانوي بثانوية بوشوشة بولاية الوادي خلال الموسم الدراسي 2019-2020.

الفصل الثاني

حل المشكلات

تمهيد

1. مفهوم المشكلة.
2. مفهوم حل المشكلة.
3. نظريات حل المشكلات.
4. انواع المشكلات.
5. مراحل حل المشكلات.
6. استراتيجيات حل المشكلة.
7. معوقات حل المشكلة.
8. دراسات سابقة متعلقة بحل المشكلات.

خلاصة الفصل

تمهيد

توجد المشكلة حين يكون لدى الفرد هدف ولم يتعرف بعد على وسائل تمكنه من تحقيق ذلك الهدف، بينما حل المشكلة هو القدرة على تمييز المعرفة والمهارات واستخدامها بحيث تحقق الهدف.

وعندما يحاول الفرد حل مشكلة ما، فإنه يتخيل اهدافا وعلاقات في ذهنه تتسق مع الاهداف العامة والعلاقات الخاصة بالمشكلة الخارجية المعروضة عليه، وهذه الاهداف والعلاقات بمثابة التمثيل الداخلي للمشكلة، وفي معظم الاحيان يقوم الفرد بتمثيل خارجي لبعض اجزاء المشكلة من خلال رسوم وصور ذهنية او كتابة بعض الرموز والتي يمكن ان تساعد كثيرا في حل المشكلة، غير انه لا يكفي وحده في حل المشكلة بدون التمثيل الداخلي.

معنى ذلك ان الوصول الى حل لمشكلة ما يعتمد بدرجة كبيرة على عدة عوامل منها: التخيل، والتذكر، والقدرة على التمثيل الداخلي والخارجي للعلاقات بين عناصر المشكلة.

1 . مفهوم المشكلة:

عبارة عن عائق يحول ويمنع الفرد من تحقيق أهدافه، مما يؤثر عليه فيصبح في حالة توتر وحيرة، كما يخلق عنده دافعية لإيجاد خطط واستراتيجيات للتخلص من هذه الحالة والوصول إلى الهدف.

* **الفردية** : لأنها تخص فردا معينا وهذا راجع للفروق الفردية. وتصبح المشكلة جماعية عندما يشترك عدد من الأفراد في وقت معين بنفس المشكلة.

* **المشكلة لها جانب إدراكي:** فهي تتطلب وعيا وتفكيرا لإدراك وجودها.

* **المشكلة لها جانب انفعالي:** أي يصاحبها حالة نفسية غير مستقرة وتتسم بكثير من الانفعالات كالقلق، والتوتر، والخوف....

* **المشكلة لها أبعاد متعددة:** كالبعد الشخصي والاجتماعي والاقتصادي والسياسي ....الخ

تعدد أنواع المشكلات : فقد تكون ذات طبيعة شخصية أو معرفية أو اجتماعية أو أخلاقية أو لغوية أو حسابية أو غيرها. (العتوم، 2002، 237)

2 . مفهوم حل المشكلة:

حل المشكلة هو نشاط عقلي معرفي دقيق منظم ويزداد هذا النشاط ويتعقد كلما كانت المشكلة أكثر صعوبة.

هناك العديد من تعريفات حل المشكلة وهذا التعدد راجع إلى اختلاف الأصل النظري واتجاهات الباحثين في هذا الموضوع.

- يعرف بيست (best ،1986) حل المشكلة بالقدرة على اكتشاف العلاقة بين العناصر الحل .
- ويعرف شنك (schunk) حل المشكلة على أنه مجهود لتحقيق هدف أو حل المشكلة ليس لها حل جاهز.

- ويعرف هاربرلاندت (herberiandt) حل المشكلة على انه القدرة على الانتقال من المرحلة الأولية في المشكلة إلى مرحلة الهدف .
- ويعرف جروان (2002) حل المشكلة على انها عمل تفكيري مركب يستخدم بها الفرد خبراته ومهارته من أجل القيام بمهمة غير مألوفة أو معالجة مشكلة أو تحقيق هدف لا يوجد له حل جاهز .
- ويعرف سبيرنبرغ (sbemberg 2003) حل المشكلة على أنها عملية يسعى الفرد من خلالها على تخطي العوائق التي تقف في طريق الحل أو الهدف .

(العتوم، 2002، 239)

- عرف جيدس وأخرون حل المشكلة بأنها حالة يسعى خلالها الفرد للوصول إلى هدف يصعب تحقيقه بسب عدم وضوح أسلوب الحل أو العقوبة تحديد وسائل وطرق الوصول إلى هدف، يشبب وجود عقوبات تتعرض الحل . وأن الأداة التي يستخدمها الفرد في حل المشكلة هي عملية التفكير ومايبذله من جهد عقلي يحاول خلاله إنجاز مهمات عقلية، والخروج من مأزق يتعرض له.
- انطلاقا من هذا المفهوم فأننا يمكن اعتبار حل المشكلات هو جهد فكري تستخدم فيه جميع المهارات والمعلومات السابقة وإن كان الحل المشكلة هو الوصول إلى الهدف معين. فإن هذا الأخير يستدعي مجموعة من السبل والطرق والتحليل بغرض تحقيقه، والمشكلة الحقيقية هي عدم القدرة على تحديد هذا السبل التي من خلالها اتصل إلى الهدف المراد

يرى روبنشتاين أن حل المشكلة يتكون من ثلاثة عناصر أساسية :

أ . حالة ابتدائية : المشكلة التي يصادفها الفرد .

ب . حالة نهائية : الهدف المراد الوصول إليه والذي هو حل مقترح للمشكلة.

ج . العقبات : وهي مختلف العوائق التي تمنع الانتقال من الحالة الابتدائية إلى النهائية .

(الزغلول، 2003، 133)

3 . نظريات حل المشكلات :

هناك عدة اتجاهات لتفسير المشكلات أهمها:

الاتجاه الإرتباطي

الاتجاه الجشتالتي

اتجاه معالجة المعلومات

(الزغلول، 2003، 133)

3 . 1 الاتجاه الإرتباطي :

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن حل المشكلات، يقوم على الارتباط في أساسه، حيث يعتبر سلوكا مضمرا العمليات المحاولة والخطأ، ولا يختلف من حيث النوع على الأكل، عن تعلم الارتباطات البسيطة بين الميراث والاستجابات أو العادات المتوافرة لديه.. أي التي تعلمها سابق، والتي ترتبط بأوضاع تعليمية معينة.

وتتباين هذه العادات في درجة قوة ارتباطها بهذه الأوضاع، وفي موقعها في التنظيم الهرمي للعادات المتعلقة (1943، 1952،hull)، وهذا يعنى أن المتعلم يواجه المشكلة بمجموعة العادات المختلفة من حيث القوة والترتيب الهرمي، لذلك الوصول إلى الحل باستخدام هذا العادات مراعيا قوتها وترتيبها أي يبدا في البحث عن الحل باستخدام العادات الأضعف والأبسط، وينتقل تدريجيا إلى استخدام العادات الأكثر قوة وتعقيدا حتى الوصول للحل المناسب.

ان هذا التفسير لحل المشكلة لا يختلف عن عمليات المحاولة والخطأ التي تقوم بها قطط ثورندايك للخروج من القفص أو فئران سكنر للحصول على المعززات بيد ان الجديد في هذا التفسير هو الافتراض بأن عمليات المحاولة والخطأ أو (تجارب العادات التوافرة) تتم نحو مضمر أو عبر نشاطات داخلية. إن تفسير حل المشكلة للعادات أو الارتباطات المتعلمة ينفي مبدأ أساسيا يقوم عليه تعلم حل المشكلة وهو (اكتشاف) حل (جديد) لا يتوفر على الأوضاع التعلميمة التي تتضمن مشكلات ذات درجة عالية من التجريد والتعقيد وإنما

استخدام أساسا لتفسير أداءات تتطلب من المتعلم اكتشاف استجابة الأفضل من بين بدائل عديدة متوفرة .

وخلاصة هذا الاتجاه أن حل المشكلات ماهو إلا تعلم للأرتباطات بين المثير والاستجابة.

3. 2 الاتجاه الجشتالي :

الجشتلت = الشكل (gestalt = forme) ولد هذا المنظور في أوربا في بداية القرن العشرين، يقترح النظر في نشاط حل المشكلات، كنشاط إدراكي لإيجاد حل لمشكل ما يرجع إلى النظر فيه إلى الأشياء من زاوية أخرى. ويرى هذا الاتجاه أن حل المشكلات نوع من التنظيم الإدراكي للعالم المحيط بالفرد، ويمكن فهمه من خلال معرفة الأسلوب الذي يتبعه المتعلم في إدراك المثيرات التي يتضمنها مجاله الإدراكي. لذا يعتبر حل المشكلة عمليات معرفية داخلية، وهي العمليات التي تعنى بها أصحاب الاتجاه الجشتلتي على نحو أولي لتفسير عمليات حل المشكلة. وتبين دراسات كوهلبر (kohler.1925) هذا الاتجاه على نحو واضح . (p . Ie Maire .1999 ،265)

بصفة عامة " مشكل ما" هو وضعية يبحث فيها الشخص للوصول إلى الهدف معين، ويتوجب عملية إيجاد الوسائل للبلوغ إلى هذا الهدف، هذا التعريف العام يعطي أيضا وضعيات حل " مشكل عقلي " مثل مشاكل الرياضيات والفيزياء " فالمدرسة " أو مشاكل اختيار معامل الذكاء بالإضافة إلى وضعيات يومية وأكثر خصوصية. توضع العضوية طبقا لهذا الدراسات، في وضع يستلزم حل المشكلة معينة، كالحصول على الطعام، ويقوم الباحث بملاحظة سلوك العضوية أثناء بحثها عن الحل. وتتطلب المشكلة عادة قيام العضوية بالدوران أو الالتفاف حول سور أوحاجز معين يحول دون وصولها إلى هدف المنشود. استخدم في هذا الدراسات بعض أنواع القرود وصغار الأطفال، وكان عليهم أن يقوموا باستجابات انعطافية، للوصل إلى الهدف، لأن الحاجز يمنعهم من الوصول إليه على نحو مباشر. وقد بينت نتائج هذه الدراسات أن بعض القرود والأطفال يصلون إلى الحل بسرعة بينما تفشل حيوانات أخرى كالدجاج في إنجاز الحل المناسب، يفترض الجشتالتيون أن نجاح القرود والأطفال في الوصول إلى الحلول المناسبة، ناجمة على قدرة هؤلاء على إدراك

المظاهر الرئيسية المهمة التي تتطلب نوع من الحل الإستبصاري، في حين يفشل الدجاج في ذلك، لعدم توافر القدرة على "إدراك " هذا المظاهر و "التبصر" فيها.

(Margaret W .Matlin.2000 ،247)

ويترتب على هذه العضوية في تجارب أخرى وصل قضيبين (لإطالة اليد) أو ضع صندوقين فوق بعضهما (لإطالة القامة) لتشكيل أداة تمكنها من الوصول بوضوح قدرة هذه العضوية إلى إدراك المثيرات التي ينطوي عليها الوضع المشكل، وظهور الحل على نحو سريع ومفاجئ ومكتمل. إن سرعة الحل وفجائيته واكتماله يوحي بسلوك العضوية الإستبصاري، وقيامها بإعادة تنظيم إدراكها لمثيرات الوضع التعليمي المشكل. فالعضوية لا تمارس عمليات المحاولة والخطأ كما يدعى الإرتباطيون، إنما تهتدي إلى الحل فجأة، وذلك نتيجة "التبصر" في الوضع، وإدراك العلاقات المختلفة التي يمكن أن تقوم بين مثيرات أو مكونات هذا الوضع.

تعرض التفسيران الارتباطي والجشتالتي لجدل طويل، غير أننا لسنا بصدد هذا الجدل هنا، وإنما بصدد بيان وجهات النظر المختلفة التي يتخذها الباحثون من موضوع تفسير التفكير وحل المشكلات. ويعود هذا الاختلاف جزئيا الى طبيعة المشكلات موضوع الدراسة، الاجراءات المتبعة فيها كما يعود إلى طبيعة المتعلم موضوع الاهتمام . كما أن هذا الاتجاه يرى أن الهدف من حل المشكل هو الوصول إلى الشكل حيث أن إنتاج أي عملية إدراكية أو معرفية هي تكوين جشتلت (شكل) فحل مشكل هو تنسيق عقلي لأجزاء هذا المشكل حتى الوصول إلى تكوين ثابت. (p. Ie Maire ،1999 ،265. 266)

3 . 3 اتجاه معالجة المعلومات:

وتنطبق فكرة هذا الاتجاه من مشابهة النشاطات والسيرورات المعرفية البشرية بطرق برمجة الحاسوب لذا فأثناء عملية حل المشكل يتم إتباع بعض الصميمات المتبعة في الحاسوب وذلك من خلال تحديد الخطوات المتضمنة في أي نشاط تفكيري، وجدولة هذه الخطوات في تسلسل مناسب يتفق مع تسلسل العمليات التفكيرية التي يمكن أن يستخدمها المتعلم لدى مواجهة مشكلة معينة، ومن ثم تجريب هذه الخطوات في كمبيوتر تمثيلي لمعرفة مدى نجاحه في محاكاة النشاط التفكيري للفرد . إن مدى قدرة الكمبيوتر على النجاح في

محاكاة النشاط التفكيري للفرد يزود الباحث بمزيد من الفهم حول نموذج نظري لتفسير هذا النشاط.

ويشير الزيات (1995) إلى إمكانية فهم سلوك الإنسان في حل المشكلات من خلال فهم سلوك الألة نفسها باعتبار أن هذه العلاقة تبادلية، وحيث أن حل سلوك المشكلة يتطلب معالجة للمعلومات من خلال عمليات التحويل وإعادة الصياغة والاسترجاع، ويضع الزيات عدد من الافتراضات التي يستند إليها نموذج معالجة المعلومات في حل المشكلات سواء للمعلومات كان ذلك لإنسان أو في الحاسبات وهي :

أ . الانتباه للمعلومات يعتمد على الانتباه الانتقائي الإرادي للمعلومات .

ب . مستوى الأداء في حل المشكل يعتمد على حجم وطبيعة المعلومات المتوفرة للفرد أو الحاسب

ج . هناك قيود معرفية وجسمية تفرضها عمليات التجهيز والمعالجة يؤدي استنزافها إلى انخفاض قدرات الحل ومستوى الأداء. (fortin .C & Rousseau .R.1989 ،55)

د . تتطلب عملية إعداد وتجهيز المعلومات حفظ المعلومات ومعالجتها في الذاكرة الفاعلة القصيرة أو (RAM) وهي ذاكرة محدودة السعة.

هـ . نظرا لاتساع سعة الذاكرة الدائمة (الطويلة المدى . القرص الصلب) فإن القدرة على الحل تتأثر بالقدرة على الاسترخاء وعوامل النسيان وبناء على ذلك فإن حل المشكلة هو تطبيق لاتجاه معالجة المعلومات لأنه عملية منظمة وتتأثر بالمدخلات الحسية وتوفر الانتباه ومن ثم تتأثر بقدرة العمليات الوسطية خلال المعالجة في الذاكرة القصيرة أو الاسترجاع منها . مما ينعكس سلبا أو إيجابا على استجابات الفرد في حل المشكلة.

(العتوم، 2002، 245)

4 . أنواع المشكلات:

قسمها كل من جرينو وسيمون (Greeno et simon) إلى أربعة أنواع **من** المشكلات :

أ **. مشكلات التنظيم** : وتكون الأهداف والمعطيات واضحة إلى حد ما ولكن هناك صعوبات في تنظيم عناصر الحل وخطواته . (b . IeMaire ،1999 : 217)

ب . مشكلات الترتيب : مثلما توحي به هذه التسمية فهذا النوع من المشكلات يتعلق بالترتيب وإعادة الترتيب (القلب والإبدال)، وبذلك هو يستدعي عدة إستراتيجيات من المحاولة والخطأ : كلمة "الزوجع" ترتب لتصبح "العجوز" أو " الجزوع"

والأمر في هذا النوع من المشكلات لا يتعلق بترتيب حروف أو كلمات بل يتعدى إلى ترتيب العقلي والمنطقي لأبعاد المشكلة و الموقف للوصل إلى الحالة الهدفية، أو نعرض هنا تجربة كوهلر وهو أحد أعلام الجشتلت فقد قام بتعليق موزة في السقف ووضع صناديق وعصا في قفص القرد وبعد عدة محاولات فاشلة اهتدى القرد إلى فكرة استطاع بها أن يحصل على الموزة، وهذا ما سماه كوهلر بعملية الاستبصار، وهذا الاخيرة تتطلب ترتيبا منطقيا لأبعاد المشكلة، وبعدها القيام بحركات متتالية للوصول إلى الهدف .

حمل العصا ← الصعود على الصندوق ← إسقاط الموزة بالعصا.

ج- مشكلات النقل والتحويل: في هذا النوع من المشكلات تتوفر الحالة الابتدائية والحالة النهائية، وعلى الفرد الوصول اليها وفق شروط واوضاع يجب مراعاتها. مثل: مشكلة العنزة والعشب والذئب وتتمثل في نقل ما سبق (عنزة، ذئب، عشب) من ضفة النهر الى أخرى حيث يجب نقل واحدة من الثلاثة في كل مرة وتفادي ترك العنزة و العشب او الذئب والعنزة بمفردهما سواء في نقطة الانطلاق او نقطة الوصول. هناك مثال آخر قد يبدأ اكثر وضوحا وهو مشكل برج هانوي.

هذا المشكل عبارة عن لعبة بثلاثة سيقان، وثلاثة حلقات (عدد السيقان والحلقات ممكن ان يتغير) في الانطلاق الحلقات الثلاثة (واحدة كبيرة والثانية متوسطة والثالثة صغيرة) متومضعة على احد السيقان مثلا الساق اليسرى، في ترتيب تصاعدي من الاعلى الى

الاسفل، هذا المشكل يتطلب تمرير الحلقات الثلاث الي ساق أخرى، مثل الساق اليمنى، مع احترام التعليمات التالية:

أ. في المرة الواحدة يمكن تمرير الحلقة الواحدة فقط.

ب. لايمكن وضع الحلقة الا على حلقة اكبر منها(لا يمكن وضع حلقة فوق حلقة اصغر منها)، بعبارة اخرى في وضعية الانطلاق للحلقات الثلاث موضوعة على احد السيقان، وفي وضعية الوصول، هذه الحلقات موضوعة على الساق المقابلة وبنفس الترتيب.

ج. مهمة الشخص تتطلب الوصول الى الساق الثالثة نفس الشكل الذي انطلق منه.

(Da Silva Neves, 1999 : 88-89)

5 . مراحل حل المشكلة:

إن الحديث عن مراحل حل المشكلة يسوقنا إلى مفهوم آخر في مجال حل المشكلات وهو مجال المشكلة حيث أكد اندرسون (Anderson 1995) أن عملية حل المشكلة توصف من خلال بحث الفرد في مجال المشكلة من خلال ثلاثة حالات :

أ . الحالة الابتدائية : وتتضمن اكتشاف المشكلة وتحديدها بشكل واضح.

ب . الحالة المتوسطة : تتضمن وضع الحلول والفرضيات والبدائل الممكنة.

ج . حالة الهدف : وتتضمن الوصول إلى الهدف وإزالة المشكلة وما يصاحبها من توتر.

وحل المشكلات (probIeme SoIVer) حسب مفهوم المجال، هو الشخص القادر على عبور هذا المراحل الثلاث وتحقيق المرحلة الثالثة بنجاح، ويشتمل مجال المشكلة على جميع التحركات والافتراضات والأدوات المستخدمة في الحل من أجل الوصول إلى الحالة النهائي وهي حالة الحل النهائي للمشكلة، وبذلك فقد اعتبر أندرسون (Anderson 1995) أن كوهلر في تجربته المشهورة على القرد، كنموذج على التعلم بالتصبر، تميز حله بمرور القرد في الراحل الثلاثة حيث أنه استطاع أن يكتشف المشكلة وتوجه نحو تحقيق الهدف، ثم تم بلورة عدد من الأهداف الفرعية المرحلية التي كان أحدهما يمثل الحل الناجح، مما ساعد

على تحقيق الهدف المطلوب (applIcation operatoire) وهو الوصول إلى حبات الموز الهدف النهائي .

و أوردت بعض الدراسات مراحل لحل المشاكل ذات الطبيعة الفنية أو الهندسية و الرياضية، حيث حددت ثلاثة خطوات لحل المشكلة وهي :

- تشخيص الوضع الراهن للمشكلة .
- تحديد ما الذي نريد الوصول إليه (منطقة الهدف) .
- تحديد أربعة مراحل تقليدية لحل المشكلة بشكل عام وهي :

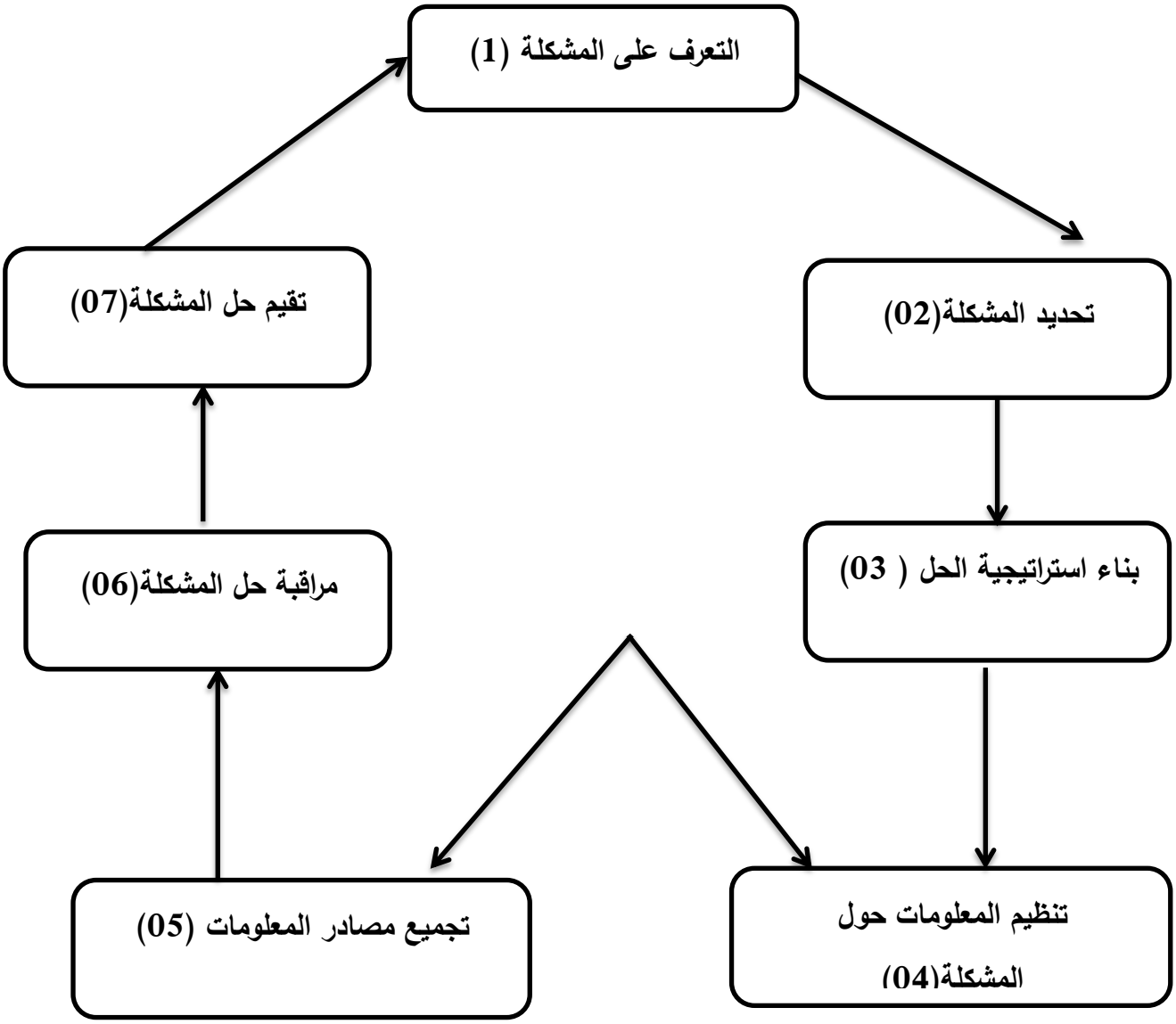
أ . مرحلة التعرف وتحديد المشكلة : وتتضمن هذا المرحلة بوجود عائق يمنع تكيف الفرد وتفاعله. فيشعر الفرد بالتحدي والرغبة في تحديد المشكلة وعناصرها ومحاولة فهمها من خلال جمع المعلومات الأولية نحوها.

ب . مرحلة توليد الأفكار وتكوين الفرضيات : تتضمن هذه المرحلة البحث عن الحلول الممكنة للمشكلة من خلال استخدام التفكير المنطقي والابتكاري والخبرات السابقة من حل الوصول إلى فرضيات محتملة لحل المشكلة.

ت . مرحلة اتخاذ القرار المناسب : وتتضمن هذه المرحلة تحديد إستراتيجية التي تمسح باختيار الفرضيات من خلال جمع البيانات والمعلومات بمنهجية عملية دقيقة من أجل التوصل الى قرار حول الفرضية المناسبة التي تحل المشكلة.

ث . مرحلة تقويم الفرضية أو الحل : وتتضمن هذه المرحلة اختيار الفرضية أو الحل للتأكد من صحته وقدرته على حل المشكلة، وقد يلزم في هذه المرحلة تعديل الحل خلال إعادة تقويمة وتصوبيه وتجربته ليضمن أفضل مستوى من الحل للمشكلة القائمة .

ويرى ستيرنبرغ (Stemberg2003) أن مراحل حل المشكلة تمر بسبعة مراحل تسير بشكل دائري حيث سماها دائرة حل المشكلة (probIeme SoIVinj cycIe) وتشمل المراحل التالية .



" **الشكل 1** " **حل المشكلة الدائرية** (gineste .m،1977 : 125)

أ . **التعرف على المشكلة** : التعرف على جود عائق يمنع تحقيق هدف معين وإدراك ذلك لأن ما يعد مشكلة لشخص ما قد لا يكون مشكلة لشخص أخر .

ب . **تحديد المشكلة** : ويتطلب تحديد المشكلة طريقة تمكن الفرد من التعامل معها ووضع أليات الحل .

ج . **بناء استراتيجيات الحل** : ويتطلب التفكير في إستراتيجية للحل من خلال تحليل المشكلة أو الهدف ووضع الطرق المناسبة للتعامل معها .

د . **تنظيم المعلومات حول المشكلة** : تنظيم المعلومات المتوفرة حول المشكلة بطريقة تسمح بتطبيق إستراتيجية الحل .

هـ . **تجميع مصادر المعلومات** : إعادة تقييم المصادر المتوفرة للحل من زمن، مكان، وأجهزة ومال وغيرها .

و. **مراقبة حل المشكلة** : ويتطلب مراقبة إجراءات الحل ومتابعة التطورات التي تطرأ على المشكلة أو خطوات الحل .

م . **تقييم حل المشكلة** : ويتطلب تقييم الحل الذي حققه الفرد والتعرف على قدرته في إزالة العوائق التي كانت تواجه المشكلة قبل الحل .

وتشير الأسهم التي تصل بين خطوات الحل إلى حقيقة التفاعل بين خطوات الحل السبعة مما يعني أن حل المشكلة قد يتطلب العودة إلى مرحلة سابقة أو التخطيط إلى مرحلة قادمة قبل الشعور بها.

بصفة عامة يمكن أن نلخص مراحل حل المشكلة في الخطوات التالية سواء كانت هذه المشكلة ذات بنية واضحة و محددة أو ذات بنية مبهمة غير محددة .

أ . **الوعي بوجود المشكلة** : وهذه الخطوة تخص المشكلات سيئة التحديد لأن المشكلات جيدة التحديد غالبا ما نقرأها أو تطرح علينا من قبل لأخرين، صحيح أن المشكلة الحقيقة هي التي تفرض نفسها، لكن كثيرا مانعيش مشكلات ولا تحس بها، مثال : مشكلة السلبية لدى الطالب الجامعي الجزائري .

ت . فهم طبيعة المشكلة : تعتبر الخطوة الثانية في طريق حل المشكلة كما أنها تخص كلى نوعي المشكلات، حيث يقوم الفرد ببناء فهم خاص للمشكلة وتحليل أبعادها و متغيراتها وهذه يستدعى استخدام الخبرات السابقة وتنشيطها للذاكرة طويلة المدى .

(الزغلول، 2003، 122)

ج . جمع المعلومات : إن كانت المشكلة ذات تحديد جيد فهذه الخطوة تدمج الخطوة السابقة، و إن كانت ذات تحديد سيئ فهي مرحلة مستقلة، حيث أن الفرد يحاول أن يجمع اكبر قدر ممكن من المعلومات والأدلة والبراهين التي تساعده في حل المشكلة وقد تكون هذه المعلومات غير متوفرة لديه، فيبحث في الكتب ويستشير الأخرين ويستفيد من خبراتهم .

د . تشكيل الحل وتنفيذه : أن نفهم أبعاد المشكلة وتتوفر لدينا المعلومات اللازمة لحلها فنكشف العلاقات بين عناصر المشكلة يمكن أن نضع حل ملائما للمشكلة ونفكر في إستراتيجية لتنفيذ هذا الحل، كما يمكن أن تتوفر لدينا عدة استراتجيات ونختار الإستراتجية الملائمة

هـ . مرحلة التقييم : هي أخر مرحلة وفيها نقيس مدى ملائمة وفعلية الحل، فإن كانت المشكلة جيدة التحديد فا لأمر سهل إذ أن المعايير المستخدمة في الحكم محددة و وواضحة أم إذا كانت المشكلة سيئة التحديد فأ لأمر أكثر تعقدا بسبب كثرة المتغيرات وعدم وضوح المعايير الخاصة بالحكم .

مثال: القيام ببحث في مجال علم النفس .

تقييم مدى تمثيل العينة للمجتمع الأصلي .

تقييم مدى ملائمة الأدوات والاختبارات .

نشير إلى أن عملية التقييم تكون على مرحلتين قبل تنفيذ الحل وبعد تنفيذه .

(houIin ،j.h. 1998 ،p 94)

6 . استراتيجيات حل المشكلة :

ثبت أن عدة فئات للمشكلات تستخدم مهارات مشتركة، هذا قاد علماء النفس إلي محاولة فهم حل المشكلات بطريقة أخرى، أو با لأحرى البحث ومحاولة التحديد الفئات الكبرى للمهارات المعرفية من خلال الفئات الكبرى للمشكلات، أراد العلماء دراسة ماذا يفعل الأشخاص في وضعية حل المشكلات دراسة دقيقة.

أصبح السؤال المطروح هو " ما نوع الإستراتجيات التي يستعملها الأشخاص في حل المشكلات ؟" هذا السؤال يفتح أيضا احتمال التأمل في أن نفس الإستراتجية ممكن أن تستعمل لكل الفئات المختلفة من المشكلات ؟ أو أن عدة إستراتجيات ممكن أن تستخدم الحل نفس المشكل ؟

هذا الاتجاه الجديد طرح في نظرية معالجة المعلومات بصفة عامة :

وأعمال (NeweII et simon) بصفة خاصة .

(NeweII et simon) هما مؤسسا منظور المعرفة الإنسانية cognition humaines بمصطلح معالجة المعلومات traitement de information شاركا فن نضج مبادئ هذا المنظور، أذاعوا صيت هذه المبادئ في دراسة عدد كبير من النشاطات المعرفية الإنسانية، وخصوصا فيما يتعلق بحل المشكلات مسماة :

(generaI probIemes sIover) ووضعوا النقاط على طريقة البرتوكولات اللفظية.

في حل المشكلات كأي نشاط معرفي الهدف منه اكتشاف بواسطة أي متتالية عمليات عقلية تتم المهمة، فكلما وجد علماء النفس طرفا أكثر تكون وضعيتهم أحسن لاكتشاف هذه العمليات، نقطة الالتقاء بين نتائج في حل المشكلات كأي نشاط معرفي يسمح بكسب ثقة أكبر من خلال المعطيات المهيأة، ومن خلال الاستنتاجات التي يتوصلون إليها.

علماء النفس الذين درسوا حل المشكلات استعملوا طرقا عامة كرونومترية تقيس الوقت الذي يستغرقه الفرد لحل المشكل وعدد الأخطاء التي يرتكبها أثناء الحل لإكمال المهمة .

اهتموا أيضا بطريقة البرتوكولات اللفظية، وهذه الطريقة بسيطة حيث نطلب من الشخص أن يتلفظ (VerbaIisme) كل ما يفكر فيه عندما يبحث عن حل المشكل، وهناك عدة وجهات نظر لهذه الطريقة :

- نطلب من الشخص التلفظ بكل ما فكر فيه من خلال المهمة.

- نطلب من الشخص التلفظ بكل ما فكر فيه بعد إنهاء المهمة.

- اقتراح استبان على الأشخاص بعد انتهاء المهمة ... الخ

- طريقة البروتوكولات اللفظية تعطي لنا مدونة معطيات يستطيع أن يستعملها علماء النفس للتوصل إلى نوع العمليات المعرفية التي يستخدمها الأشخاص لحل المشكلات .

هناك عدة انتقادات وجهت لهذه الطريقة اللفظية مثلا :

- لا يمكن الأشخاص بالضرورة قول ما يفكرون فيه، عندما يقومون بالمهمة، هذا لاسيما في حالة ما إذا كانوا يفكرون أسرع مما يتكلمون أو إذا كانت مهاراتهم اللغوية محدودة (مثل حالة الأطفال) أو في حالة الأشخاص الذين يعانون من الاضطرابات اللغوية.

- بعض العملية العقلية لا تنتج أي شئ في ذاكرة العمل (MDT) ومن ذاكرة العمل يتم تلفظ الأشياء (La VerbaIisation) الإجابة عن هذا الانتقاد أن كل المهمات المعرفية لا يمكن أن تدرس بطريقة البروتوكولات اللفظية، يجب أن تنجز بروية من أجل ابتكار رمز ذاكرة العمل (MDT)، ولكن ليس ببطء شديد لكي لا ينسى هذا الرمز.

- طريقة البروتوكولات اللفظية ممكن أن تخلق تدخلات بين العمليات المعرفية، يجب أن يتكلم الأشخاص بصوت مرتفع أثناء انجاز المهمة، قد يدفعهم إلى انجاز المهمة بطريقة أخرى.

- التوصية في هذه الحالة هو ضمان أن التلفظ خلال المشكل لا يمارس أي تداخل .

. تلفظ الأفراد بما ينوون فعله يخص أسباب تصرفهم (التبرير) لكن ليس هذا ماتريد الطريقة الوصول إليه أو معرفته فالهدف هو معرفة الإستراتيجية المعرفية المستخدمة وليس طبيعة الخطوات المتبعة . (286 . 285، 1999. p. Le Maire)

. ما يقوله الأفراد يمكن أن يؤدي بالفاحص أو الباحث إلى استنتاجات خاطئة .

لوجود كل هذه السلبيات في طريقة البروتوكولات اللفظية اقترح سيمون وجريسون ثلاث شروط لصدقها :

أ . الشخص يحب أن يكون في وضعية أي يتلفظ في نفس الوقت الذي يقوم فيه بالمهمة المعرفية التي تطلب منه. هذا الشرط مفضل على التلفظ بعد إنهاء المهمة .

ب . الشخص يجب أن يقول كل ما يدور بذهنه وليس لماذا فعل ما فعله (المطلوب ليس السلوك).

ج . المعلومة التي يتلفظ بها الشخص موجودة في ذاكرة العمل، هذا يدل أن الطريقة لا يمكن استعمالها بالنسبة للنشاطات التي يقوم بها الشخص بسرعة أو بالنسبة لنشاطات محققة ببطء شديد.

بعد أن عرضنا طريقة البروتوكولات اللفظية وبينا سلبياتها سنعرض أهم الاستراتيجيات المستخدمة في حل المشكلات .

إن اهتمام العلماء باستراتيجيات حل المشكلات نابع من قناعتهم بأن حل المشكلة هي مهارة قابلة للتعلم من خلال تعلم خطوات حل المشكلة والقدرة على التعلم الاستراتيجيات التي تساعد على تحقيق الحل بأقل جهد و أسرع وقت ممكن .

أ . الإستراتيجية العشوائية :

وتقوم على طريقة المحاولة والخطأ ولهذا تسمى أيضا إستراتيجية المحاولة والخطأ والفرد هنا يطبق التحركات بصفة عشوائية حتى تصل المشكلة أو إلى المرحلة الهدفية، لذا فهي تتميز بالصدفة في إيجاد الحل، إذن فهي لا تقوم على خطة معينة وهذا ما يجعلها تعتمد

على خطوات وحركات كثيرة وأغلبها غير مجدية وزائدة، والحركات القليلة الناجحة يتبعها معزز وتتحول إلى سلوك متعلم في حل هذه المشكلة، أو مثيلاتها .

عرفت هذه الطريقة باسم إستراتيجية التخمين والاختبار، حيث يقوم الفرد بتخمين الحل أو الحركة التي تبدو له صحيحه ثم يختبرها ويتأكد من صحتها وإذا فشل يحاول تعديل الحل وتجريب حركة أخرى، وتستخدم هذه الإستراتيجية في المشكلات الجديدة وغير المألوفة وغير المحددة . (الزيات،1998، 89)

ب . القياس :

تستخدم في حل مشكلة مشابهة وذات متغيرات متقاربة لمشكلة مطروحة أو يمكن أن تطرح مستقبلا، فهي تبحث عن مشابهة ومحاكاة بين المشكل الذي أمامنا ومشكل سابق .

ت . الاستقراء :

يعتمد إلى استخدام التعميم في الحلول التي تنطبق على الإجراء لتعميمها على الظواهر الكلية و الحل هذا يأتي من دراسة كافة الحالات الفردية أو الجزائية للوصول إلى حل للظاهرة للكلية أو ما نسميه بالقاعدة العامة أو القانون فمثلا إذا توفر لدى الباحث حلول متفرقة على عيينات من مجتمع فإنه يستطيع أن يعممها على كافة أفراد مجتمع الدراسة.

ث . الاستنتاج :

عكس الإستراتيجية السابقة التي تقوم على تعميم ما ينطبق على جزء عل الكل، أما هذه الإستراتيجية تعتمد للاستفادة من الظواهر الكلية لتعميمها على الأجزاء.

ح . الاستبصار:

تنتهج هذه الإستراتيجية في تجارب كوهلر على القردة فعي تتطلب القردة على دراسة المشكلة وتحليل دقيق لعناصرها للوصول إلى هدف واضح ومحدد وهذه القدرة على التحليل عناصر المشكلة هي التي تحقق الهدف وبصورة فجائية .

خ . العصف الذهني :

تقترن هذه الإستراتيجية بالمشكلات المبهمة والتي لا يتوفر لها حل واضح أو معايير الحكم على الحل غير واضحة، وهي تعتمد على إنتاج قائمة من الأفكار التي ممكن أن تشكل مفاتيح الحل، والعصف الذهني من الحلول الإبداعية يتميز بسرعة إيجاد الحلول، فالتفكير الإبداعي بمكوناته الأصالة والمرونة والحداثة يسهل تحقيق الأهداف وإن كانت المشكلات مبهمة العناصر .

ث . إستراتيجية العمل إلى الخلف :

تستخدم هذه الإستراتيجية في حالة الأهداف الواضحة المحددة مسبقا. ومثال ذلك :

موعد مهم على الساعة التاسعة صباحا، فأبدا بتوزيع الوقت لكي لا أضيع موعد من الحال الهدفية وهي الساعة التاسعة صباحا .

مثال أخر : لعبة المتاهة يمكن أن أحد الطريق الصحيح بداية من نقطة الوصول وليس نقطة الانطلاق .

كما نشير إلى أن هذه الإستراتيجية غير مجدية إذا كانت الحالة الهدفية غير محددة مثل لبعة الشطرنج

لهذه الإستراتيجية استعمالات كثيرة في ميدان الرياضيات (البرهان الرجعي).

د . إستراتيجية تحليل الوسائل والغايات :

تتطلب هذه الإستراتيجية تحويل المشكلة إلى عدد كبير من الأهداف الجزئية، هذه الخطوة بدورها تتطلب التحديد الدقيق الهدف النهائي و ومعرفة جل العوائق التي يمكن أن تصادف الفرد أثناء حله للمشكلة، أيضا معرفة التحركات التي يمكن أن تقوم بها لتجاوز العقبات .

تقترن هذه الإستراتيجية بالمشكلات المعقدة والتي تنطوي على عدد من الخطوات التي يجب إتباعها للوصل إلى الحل وذلك من خلال تحديد الاهداف و الوسائل المتاحة للمشكلة

ثم العمل على تقليل الفروق بين الوسائل المتاحة والغايات المستهدفة، ومثال ذلك مشكل برج هانوي.

ذ . إستراتيجية تقليل الفروق :

تقوم على تقليل الفروق بين الحالة الراهنة والحالة الهدفية، وتقترن هذه الإستراتجية بالمشكلات غير المألوفة، وليس بالضرورة هذه الإستراتيجية توصل إلى الهدف المنشود فقد تسمح بتقدم نحو الحل فحسب . مثال مشكلة المصفوفة :

6	3	2
7		5
1	8	4

⟸

3	2	1
4		8
5	6	7

الحالة الراهنة **الحالة النهائية**

" الشكل 2 " مشكلة المصفوفة

م . إستراتجية تبسيط مشكلة :

تستخدم هذه الإستراتجية في المشكلات المعقدة أو ذات الحل المتعدد حيث يتم تبسيط مشكلة من خلال تقليل عدد الأرقام أو الوحدات المعرفية أو تجاهل بعض المعلومات التي لا تؤثر على الحل.

مثال : الكلمة ذات المقاطع العديدة أو الطويلة أثناء قراءتها تجزء ثم تقرأ مقطعا مقطعا :

الاستنتاج ⟵ الإس . تن . تاج

س . إستراتجية الحذف :

تشبه إستراتجية نبسيط المشكلة لكن الأمر لا يتعلق هذا بتجاهل المعلومات التي لا تؤثر في الحل بل بالقيام باستثناءات وتجاهل بعض شروط الحل مثال : سؤال امتحان يحتوي على إجابة خيارات، تقوم بحذف الخيارات التي تجزم بعدها ملائمتها و بالتالي نقترب من الاخيار الصحيح .

ش . استخدام الجداول والخطط:

تقترن هذه الإستراتجية بالمشكلات ذات الطابع الإجرائي حيث تتطلب جمع المعلومات وتنظيمها في جداول وخطة زمنية أو مكانية لضمان عدم النسيان أو إهمال عناصر من المشكلة.

. الحل العام للمشكلات generaIe ProbIemes soIVer (GPS)):

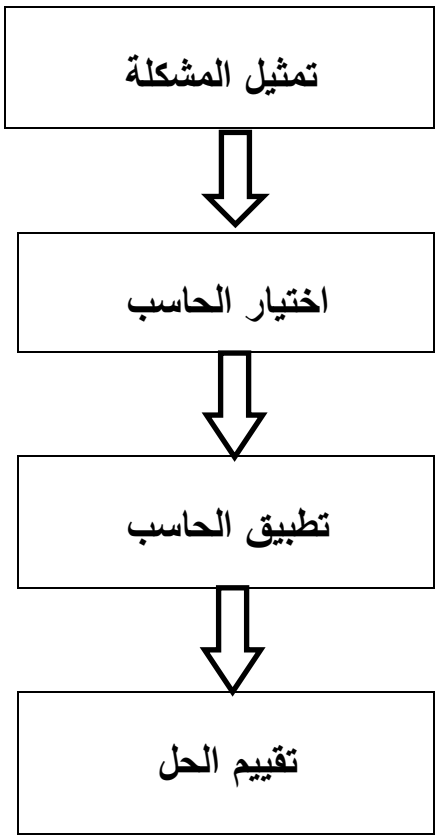
الأمر يتعلق هذه بنظرية بأكملها وليس مجرد إستراتجية فهذه النظرية يمكن أن تستخدم جملة من الإستراتجيات وللباحثين NeweII و semon الفضل في تطوير هذه النظرية حيث قاما بيرمجتها على الحاسوب ومبدأ أل GPS قائم على إتباع خطوات محددة مسبقا ومبرمجة بهدف الوصول إلى الحل، وهذه الخطوط هي :

. الخطوة الأولى : تمثيل المشكل حيث يقوم الفرد بتحديد الحالة الابتدائية والحالة الهدفية للمشكلة ومختلف التحركات اللازمة والقانونية

. الخطوة الثانية : في هذه الخطوة يضع الفرد خطة الحل و يتلقى الحاسب فيعرف الفرق بين حالتي المشكلة ويحللها إلى مجموعة من الأهداف بغرض الاقتراب من الهدف النهائي.

. الخطوة الثالثة : يشرع الفرد بتطبيق الحل واستخدام الحاسب وقد يقوم باستخدام حسابات مختلفة فالحل قد يكون دفعة واحدة أو على مراحل .

. الخطوة الرابعة : يقوم الفرد بتقييم الحل وقد يقومه إذا تستلزم الأمر في حالة الحل غير الصحيح أو الناقص .



" **الشكل 3** " **خطوات حل المشكلات حسب:GPS**

(p- le Maire, 1999; ;p287)

نظرية الحل العام للمشكلات تتطلب توفير معطيات أساسية وهي التي تمثل مجال المشكلة تضمن إيجاد حل مناسب للمشكلة.

- الحالة الابتدائية .
- الحالة النهائية .
- الحاسبات .
- محل الحل .
- البحث عن الحلول الموجودة لمشكلات متشابهة للمشكلة .
- الكشف عن الأخطاء الواردة في الحل السابق ومحولة تعديلها .

(costtermans . j . 1998 ،185)

7 . معوقات حل المشكلة :

هناك عدة عوامل قد تؤثر سلبا في سلوك حل المشكلات وأهمها :

أ . الفروض الخاطئة : وهو أن يسلم الفرد ويبني فروضا أولية وغير صحيحة وتوافق الحل المناسب وهذا ما يؤدي إلى إعاقة حركته ومنعه من تحديد المسار المناسب للحل.

ب . الثبات الوظيفي : إن كل ما يوجد حولنا من وسائل وأشياء يمكن أن نستهلكه بطرق غير اعتيادية، والتفطن لهذه الاستعمالات يعد جزءا مهما لسلوك حل المشكلات وعكس ذلك استخدام الوسيلة مما جعلت له يعيق المشكلة.

مثال تجربة Duncker 1945 : طلب من أفراد التجربة تثبيت شمعة على الباب بغرض اجراء اختبار للرؤية والوسائل كانت : شمعة ودبابيس صغيرة موضوعية داخل علبة كبريت . معظم أفراد التجربة حاولوا تثبيت الشمعة على الباب بواسطة الدبابيس الأمر لم يكن سهلا خاصة و أن الدبابيس كانت صغيرة الحجم.

الحل المناسب : بدلا من أن أثبت الشمعة على الباب اثبت علبة الكبريت بواسطة الدبابيس وهكذا تكون العلبة كسند نضع فوقه الشمعة.

التفطن لأمر علبة الكبريت يتم عن قدرة عالية على حل المشكلات ومبلغ الصعوبة في ذلك أن العلبة كانت مملوءة بالدبابيس إذا فالمجتمع كان ينظر للعلبة كحل للدبابيس لا غير.

(hoc .j.1999 ،102)

ج . الرسو في السياق :

وتشير إلى استعمال الفرد الأساليب وتحركات تقليدية ومألوفة في حل مشكلات مختلفة، إن تراكم أساليب واستراتجيات مألوفة في حل بعض المشاكل التي تبدو متشابهة يؤثر على القدرة في حل المشكلات ويجعلها ميكانيكية، وغير قابلة للتنمية و التطوير الذي يعني جعل حل المشكلة بأقصر وقت وأقل جهد .

مثال: عملية القراءة تعتمد على طريقتين هناك الطريقة التجزيئية والتي تقوم على هجاء مقاطع الكلمة حرفا حرفا، وهنالك الطريقة الكلية التي تقوم على قراءة الكلمة دفعة واحدة و

هذه الأخير تعتمد على الذاكرة وتستدعي فهما للمعاني أكثر من الأولى، لكن هذه الطريقة (الكلية) واجهت مشكلا أخر هو أن التلميذ في السنوات الدراسية الأولى غالب الكلمات التي يصادفها في الكتاب جديدة بالنسبة له ولا يعرف معناها وبالتالي لا يستطيع قراءتها.

وبهذا فإن القراءة السلمية تعتمد على الطريقتين التجزيئية والكلية. والقارئ الجيد يستطيع أن بنوع في استخدام الاثنين، واقتصاره على استعمال أسلوب واحد يجعله يقع فيما يسمى بالرسو في السياق.

(hoc .j.1999 ،**102)**

8. دراسات سابقة المتعلقة بحل المشكلات:

- **دراسة مجدي ابراهيم (1985):**

بعنوان، فاعلية استخدام اسلوب حل المشكلات في رفع مستوى تحصيل تلاميذ المرحلة الاعدادية في مسائل الجبر.

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

توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مستوى تحصيل التلاميذ الذين يدرسون بأسلوب حل المشكلات وبين نظرائهم الذين يدرسون بالأسلوب التقليدي، والفرق كان لصالح من يدرسون بأسلوب حل المشكلات.

- **دراسة شاك (1989):**

بعنوان، اثر المنهاج حل المشكلات ابداعيا على تنوع مستويات مهارات الطلبة.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي تجريبي، على عينة (267) طالبا و طالبة من موهوبين ومتفوقين ومتوسطين، باستخدام اختبار التفكير الابداعي، ومقياس حل المشكلات، وبعد تحليل النتائج ومعالجتها باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية ومعاملات ارتباط بيرسون، اختبار " ت ".

توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في القدرة على حل المشكلات.

- **دراسة مخلوفي (2009):**

بعنوان، علاقة اسلوب حل المشكلات في مادة الرياضيات بالإبداع لدى تلاميذ الثالثة متوسط بورقلة.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، (30) تلميذا وتلميذة من مستوى ثالثة متوسط، باستخدام اختبار التفكير الابداعي لتورانس، اختبار مادة الرياضيات، وبعد تحليل النتائج ومعالجتها باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية ومعاملات ارتباط بيرسون، اختبار " ت ".

توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

توجد فروق دالة احصائيا بين القدرة على حل المشكلات والتفكير الابداعي لدى تلاميذ الثالثة متوسط، وتوجد علاقة دالة احصائيا بين مرتفعي ومنخفضي التفكير الابداعي عينة الدراسة في حلهم للمشكلات، ولا توجد فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث عينة الدراسة في نتائجهم على اختبار التفكير الابداعي.

- **دراسة فالح(2011):**

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

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، بالنسبة لعينة البحث فهي تتكون من مجموعتين احداهما ضابطة والاخرى تجريبية عددها الاجمالي (20) فردا تم تطبيق البرنامج عليها، اختبار القدرة المنطقية، ومقياس حل المشكلة الاجتماعية، والبرنامج الارشادي لتنمية القدرة على حل المشكل باستخدام التفكير المنطقي. وبعد تحليل النتائج ومعالجتها باستخدام اختبار " ت ". بحيث كان من اهم نتائج هذه الدراسة انه يوجد اثر ايجابي لتطبيق البرنامج الارشادي للتفكير المنطقي في تنمية القدرة على حل المشكل لدى افراد المجموعة التجريبية.

يوجد اثر سلبي لعزل البرنامج الارشادي للتفكير المنطقي على تنمية القدرة على حل المشكل لدى افراد المجموعة الضابطة.

- **دراسة النعمان(2016):**

بعنوان، استخدام حل المشكلات ابداعيا في تدريس العلوم لطلاب الصف السادس الاساسي واثرها في اتجاهاتهم وتفكيرهم الاستقرائي.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، على عينة قوامها (55) طالبا من طلاب الصف السادس الاساسي في المدارس الخاصة، باستخدام اختبار التفكير الاستقرائي، ومقياس ليكرت الخماسي، وبعد تحليل النتائج ومعالجتها باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية ومعاملات ارتباط بيرسون، اختبار " ت ".

توصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية (0.05) في اتجاهات طلاب الصف السادس الاساسي نحو مادة العلوم تعزى لاستراتيجية التدريس (حل المشكلات ابداعيا، الطريقة الاعتيادية) لصالح استراتيجية حل المشكلات ابداعيا و وجود فروق ذات دلالة احصائية (0.05) في اتجاهات التفكير الاستقرائي لطلاب الصف السادس الاساسي تعزى لاستراتيجية التدريس (حل المشكلات ابداعيا، الطريقة الاعتيادية) لصالح استراتيجية حل المشكلات ابداعيا.

التعقيب عن الدراسات السابقة:

من حيث المتغيرات:

دراسة نعمان رياض احمد محمد(2016)، استخدام حل المشكلات ابداعيا في تدريس العلوم لطلاب الصف السادس واثرها في اتجاهاتهم وتفكيرهم الاستقرائي، مخلوفي فاطمة (2009)، علاقة اسلوب حل المشكلات في مادة الرياضيات بالابداع لدى تلاميذ الثالثة متوسط بورقلة، شاك (1989)، اثر منهاج حل المشكلات ابداعيا على تنوع مستويات مهارات الطلبة، مجدي ابراهيم (1985)، فاعلية استخدام اسلوب حل المشكلات في رفع مستوى تحصيل تلاميذ المرحلة الاعدادية في مسائل الجبر، فالح يمينة(2011)، بعنوان فاعلية برنامج ارشادي لتنمية القدرة على حل المشكل باستخدام التفكير المنطقي لدى طلبة علم النفس بالجزائر.

من حيث المنهج: استخدمت دراسة النعمان " استخدام حل المشكلات ابداعيا في تدريس العلوم لطلاب الصف السادس الاساسي واثرها في اتجاهاتهم وتفكيرهم الاستقرائي " المنهج الوصفي، استخدمت دراسة مخلوفي " علاقة اسلوب حل المشكلات في مادة الرياضيات بالابداع لدى تلاميذ الثالثة متوسط بورقلة " المنهج الوصفي، استخدمت دراسة شاك " اثر منهاج حل المشكلات ابداعيا على تنوع مستويات مهارات الطلبة " المنهج الوصفي التجريبي، استخدمت دراسة مجدي ابراهيم " فاعلية استخدام اسلوب حل المشكلات في رفع مستوى تحصيل تلاميذ المرحلة الاعدادية في مسائل الجبر " المنهج التجريبي، استخدمت دراسة فالح " فاعلية برنامج ارشادي لتنمية القدرة على حل المشكل باستخدام التفكير المنطقي لدى طلبة علم النفس بالجزائر" المنهج التجريبي.

من حيث العينة: دراسة النعمان " استخدام حل المشكلات ابداعيا في تدريس العلوم لطلاب الصف السادس الاساسي واثرها في اتجاهاتهم وتفكيرهم الاستقرائي "على عينة قوامها(55) طالبا من طلاب الصف السادس الاساسي في المدارس الخاصة، دراسة مخلوفي " علاقة اسلوب حل المشكلات في مادة الرياضيات بالابداع لدى تلاميذ الثالثة متوسط بورقلة " على عينة (30) تلميذا وتلميذة من مستوى ثالثة متوسط، دراسة شاك " اثر منهاج حل المشكلات ابداعيا على تنوع مستويات مهارات الطلبة "، دراسة مجدي ابراهيم " فاعلية استخدام اسلوب حل المشكلات في رفع مستوى تحصيل تلاميذ المرحلة الاعدادية في مسائل الجبر " على عينة (267) طالبا وطالبة من موهوبين ومتفوقين ومتوسطين، دراسة فالح " فاعلية برنامج ارشادي لتنمية القدرة على حل المشكل باستخدام التفكير المنطقي لدى طلبة علم النفس بالجزائر" عينة قوامها(172) تلميذا من تلاميذ الاعدادية، تتكون العينة من مجموعتين احداهما ضابطة والاخرى تجريبية عددها الاجمالي (20) فردا تم تطبيق البرنامج عليها.

من حيث الادوات: دراسة " استخدام حل المشكلات ابداعيا في تدريس العلوم لطلاب الصف السادس الاساسي واثرها في اتجاهاتهم وتفكيرهم الاستقرائي " باستخدام اختبار التفكير الاستقرائي، ومقياس ليكرت الخماسي، دراسة " علاقة اسلوب حل المشكلات في مادة الرياضيات بالابداع لدى تلاميذ الثالثة متوسط بورقلة " باستخدام اختبار التفكير الابداعي لتورانس، اختبار مادة الرياضيات، دراسة " اثر منهاج حل المشكلات ابداعيا على تنوع

مستويات مهارات الطلبة " باستخدام التفكير الابداعي، ومقياس حل المشكلات، دراسة " فاعلية استخدام اسلوب حل المشكلات في رفع مستوى تحصيل تلاميذ المرحلة الاعدادية في مسائل الجبر باستخدام اختبار القدرة المنطقية "باستخدام مقياس حل المشكلة الاجتماعية، دراسة " فاعلية برنامج ارشادي لتنمية القدرة على حل المشكل باستخدام التفكير المنطقي لدى طلبة علم النفس بالجزائر " باستخدام البرنامج الارشادي لتنمية القدرة على حل المشكل باستخدام التفكير المنطقي.

من حيث النتائج : توصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية (0.05) في اتجاهات طلاب الصف السادس الاساسي نحو مادة العلوم تعزى لاستراتيجية التدريس (حل المشكلات ابداعيا، الطريقة الاعتيادية) لصالح استراتيجية حل المشكلات ابداعيا و وجود فروق ذات دلالة احصائية (0.05) في اتجاهات التفكير الاستقرائي لطلاب الصف الاساسي تعزى لاستراتيجية التدريس (حل المشكلات ابداعيا، الطريقة الاعتيادية) لصالح استراتيجية حل المشكلات ابداعيا، توجد فروق دالة احصائيا بين القدرة على حل المشكلات والتفكير الابداعي لدى تلاميذ الثالثة متوسط، وتوجد علاقة دالة احصائيا بين مرتفعي ومنخفضي التفكير الابداعي عينة الدراسة في حلهم للمشكلات، ولا توجد فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث عينة الدراسة في نتائجهم على اختبار التفكير الابداعي، عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في المستوى بين المهارات الاخرى، وجود فروق ذات دلالة احصائية في القدرة على حل المشكلات، وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مستوى تحصيل التلاميذ الذين يدرسون بأسلوب حل المشكلات وبين نظرائهم الذين يدرسون بالأسلوب التقليدي، والفرق كان لصالح من يدرسون بأسلوب حل المشكلات، توصلت الدراسة الى انه يوجد اثر ايجابي لتطبيق البرنامج الارشادي للتفكير المنطقي في تنمية القدرة على حل المشكل لدى افراد المجموعة التجريبية.

يوجد اثر سلبي لعزل البرنامج الارشادي للتفكير المنطقي على تنمية القدرة على حل المشكل لدى افراد المجموعة الضابطة.

خلاصة الفصل

تم التطرق في هذا الفصل إلى مفهوم المشكلة بصفة عامة، ومفهوم حل المشكلة ونظريات حل المشكلات، وتم التطرق لأنواع المشكلات، كما تم سرد مراحل حل المشكلات، وبعد ذلك تم التطرق إلى استراتيجيات حل المشكلات، وإلى معوقات حل المشكلات، كما تم التطرق لدراسات السابقة المتعلقة بحل المشكلات.

الفصل الثالث

قلق الامتحان

تمهيد

1. مفهوم القلق
2. مفهوم قلق الإمتحان
3. تصنيفات قلق الإمتحان
4. أعراض ومظاهر قلق الإمتحان
5. أسباب قلق الإمتحان
6. طرق قياس قلق الإمتحان
7. الإجراءات الوقائية والعلاجية لخفض قلق الإمتحان
8. دراسات سابقة متعلقة بقلق الإمتحان

خلاصة الفصل

تمهيد

تعتبر ظاهرة القلق من أكثر الظواهر المنتشرة لدى التلاميذ، وهي تظهر بصفة خاصة أثناء فترة الإمتحانات إلى حالة إنفعالية مؤقتة، ويزداد القلق أكثر في الإمتحانات المصيرية، مثل إمتحان السنة الخامسة إبتدائي، وإمتحان السنة الرابعة متوسط، وخصوصا إمتحان شهادة البكالوريا، ويؤثر القلق كثيرا على طريقة أداء التلاميذ للإمتحانات، وبالتالي على نتائج تحصيلهم الدراسي، ولقد تعددت وإختلفت التعريفات التي تناولت موضوع قلق الإمتحان، وذلك كل حسب مجاله وتخصص و وجهة نظره، ومن بين التعريفات الإخصائيين حول قلق الإمتحان ومايلي:

1. مفهوم القلق:

هو شعور بقلة الراحة، وقد يتضمن الإهتمام 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 الإنفعالية 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 الإستقرار أو هو نوع من الهواجس التي يتعرض لها الإنسان بين حين وآخر أو هو نوع من الكرب ينبع من الإضطرابات 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 إستجابة 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 مواجتها. (فايد، 2003، 46)

يعتبر" **جوزف ولبي** " أن القلق من أهم إستجابات 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 الأعصبة الحادة ووراء تعلم الإضطربات السلوكية المكتسب، و يعتبر القلق مثل الخوف كرد فعل طبيعي لإستجابة الفرد نحو الإثارة الضارة. (الزراد، 2008، 37)

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

كما يعرفه " **ارون بيك**" بأنه إنفعال 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 إتخاذ 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)

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 أو الحبسة في الصدر أو الضيق في التنفس.....الخ. (عكاشة، 2007، 13)

ويعرف على أنه الشعور بالخوف أو التوجس، والذي يرافقه عادة إضطرابات لاإرادية وقد يشعروا الأفراد الأصحاء بالقلق حينما يواجهون بعض التوتر النفسي مثلما يحدث عند الإمتحانات.

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 إنفعالية معقدة لها جوانب شعورية مثل الخوف والتهديد والعجز وجوانب لا شعورية وتتمثل في عدم معرفة الفرد لمصدر التهديد . (الحبيب، 2012، 27-28)

2. مفهوم قلق الامتحان:

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

كما يعرف قلق الإمتحان على أنه شعور المتعلم بالتوتر والإنزعاج من الأرقام وحل المسائل الرياضية ذات العلاقة بمناحي الحياة اليومية أو الأكاديمية.(صوالحة، 2008، 89)

كما يعرف قلق الإمتحان على أنه حالة من القلق تعتري الأفراد قبل وأثناء أدائهم الإختبارات التحصيلية أو مقابلات الأنتقاء الوظيفي أو الإختبارات النفسية.

(أبو أسعد،2009، 283)

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

وحسب "**الصباغ**" هو حالة إنفعالية مؤقتة، تلازم الطالب في مواقف الإمتحان، وتتميز بظهور أعراض جسمية وإضطرابات نفسية، تؤثر في العمليات العقلية، فتسبب صعوبة في إسترجاع المعلومات قبل الإمتحان أو أثناءه.

وحسب "**الشوشان**" هو سمة في الشخصية، في موقف محدد، ويتكون من الإنزعاج والإنفعالية، وهما أبرز عناصر قلق الإمتحان، ويحدد الإنزعاج على أنه إهتمام معرفي للخوف من الفشل، وتحدد الإنفعالية على أنها ردود أفعال للجهاز العصبي.
(عبد الكريم،2007، 84)

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

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

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

وتزداد حدة القلق إذا ما أدرك الطلبة أن مصيرهم معلق بهذا الإمتحان؛ 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 الإمتحان نوع من القلق المرتبط بمواقف الإمتحان، حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورًا بالإنزعاج والإنفعال، وهي حالة إنفعالية وجدانية مكدرة تعتري الفرد في الموقف السابق للإمتحان، أو موقف الإمتحان ذاته، وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر والخوف من الإمتحان. (إبراهيم، 2008، 58)

قلق الامتحان إذن هو نوع من أنواع القلق العام، حيث يتضمن مجموعة الإستجابات وردود الفعل الفسيولوجية، والإنفعالية، والسلوكية المتعلقة بالإهتمام أو الإنشغال أو الخوف من الفشل في موقف الإختبار. (الطريري، 1992، 114)

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

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

ولأن قلق الاختبار من أهم الإنفعالات 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 الإستذكار والإجتهاد، بينما القلق الشديد يؤدي إلى حالة التفكك المعرفي والإرتباك، كما أن إنعدام القلق دليل الإهمال واللإمبالاة، وهو يؤدي إلى ضآلة الإنجاز.

(العاسمي، 2012، 10)

لذا فإن قلق الإمتحان 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 الإختبار، 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 الإمتحان. (العاسمي، 2012، 10)

حيث يرى "**عبد الرحمن العيسوي**" أن الإمتحان يحدث رهبة عند التلاميذ، ولا بد أن يشعر إزائه بالقلق، لأنه حتى إذا لم يمنع التلميذ نهائيا من تأدية الإمتحان، فهو يقلل من نتيجة المعدل الذي يطمح إليه، و يعتبره سببا في تدني التحصيل الدراسي، لأن التلميذ لا يستطيع الإستذكار، وينسى كل المعارف عند شعوره بالتوتر والقلق(العيسوي، 1999، 432)

ومن الناحية المعرفية يعرف قلق الإمتحان على أنه حالة من التوتر الشامل تصيب الفرد (التلميذ، الطالب)، وتؤثر على العمليات العقلية لديه، كالتذكر والإنتباه والتفكير، والتي تعتبر من المتطلبات الرئيسية للنجاح في الإختبار. (يعقوب، 1993، 262)

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

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

- هو حالة إنفعالية مؤقتة تنتهي بانتهاء الإمتحان.
- هو حالة تصيب الفرد قبل وأثناء أدائهم لإختبارات تحصيلية.
- هو إضطراب 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 الإمتحان حالة غير سوية، تؤثر سلبا على أداء التلميذ في المواقف التقييمية كالإختبارات والفروض والواجبات المنزلية والنشطة التنافسية، غير أن من المختصين من يرى أن قلق الإمتحان ليس سلبيا دائما، فهو قد يشكل حافزا للتنافس وبذل المجهود، وإنطلاقا من هذين الرأيين المتعارضين يصنف قلق الإمتحان كالآتي:

1.3 قلق الامتحان الإيجابي:

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

(أبوعزب، 2008، 58)

وحسب "**راين**" فإن قلق الإمتحان المعتدل في هذه الحالة يزيد من التنافس الإيجابي بين الطلبة، ويشعرهم بأهمية النجاح والتفوق، فهو يرى أن التلاميذ ذوو قلق الإمتحان المعتدل يركّزون في الإمتحان على الأمور المرتبطة بالإمتحان فقط.(القمش، 2007، 257)

2.3 قلق الامتحان السلبي:

هو قلق الإمتحان 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 إمتحانات شهادة البكالوريا.

حيث يرى "**واين**" أن التلاميذ ذوي قلق الإمتحان المرتفع يوزعون إنتباههم بين الأمور المرتبطة بالإمتحان، 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 الإمتحان، أو إستدعائها في موقف الإمتحان ذاته، أي أنهم يرجعون الإنخفاض في التحصيل الدراسي للطلبة ذوي قلق الإمتحان المرتفع إلى عمليات الترميز أو تنظيم المعلومات، وإستدعائها في موقف الإمتحان. (غربي، 2014، 117)

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

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

4. أعراض ومظاهر قلق الامتحان:

يتميز الأفراد ذوو قلق الإمتحان 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 الإمتحان الرسمية، وبشكل عام فإنه يمكن تصنيف تلك الأعراض كما يلي:

1.4 الأعراض الجسمية:

- ألم البطن والغثيان و إرتعاش 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 الوسواسية قبل وأثناء وبعد الإمتحان.
- النظر إلى الإمتحان على أنه موقف صعب، مهدد له ومتحدّ لقدراته.
- التركيز على توقع الفشل وعواقبه، بدل التركيز على الأداء وتحسينه.
- تشتت الإنتباه وضعف القدرة على التركيز وإستدعاء المعلومات.

(الحرابي، 2011، 29)

3.4 الأعراض الانفعالية:

- إرتفاع القلق العام (قلق السمة).
- عدم الإستقرار العاطفي.
- الإنطوائية والحساسية.
- التوتر والرهبة والإنزعاج.
- الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء تأدية الإمتحان.
- العصبية في التصرفات وعدم الطاعة . (عباس، 1995، 22)

يتبن من خلال الأعراض والمظاهر المميزة للأفراد الذين لديهم قلق إمتحان من النوع السلبي (المرتفع) أن قلق الإمتحان إضطراب شامل لكل نواحي حياة الفرد، بحيث يؤثر على النواحي المعرفية، كالإدراك والإنتباه 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 الإنفعالية؛ بحيث يشعر الفرد بالتوتر والخوف...الخ، وهو ما يؤدي إلى نقص في الأداء العام للإمتحان، والذي ينتج عنه بعد ذلك ضعف في التحصيل الدراسي. (غربي،2015، 118)

5. أسباب قلق الامتحان:

- عدم الإستعداد المبكر، الجيد والكافي للإمتحانات.
- 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 الإمتحان.
- الخوف من معلم الموضوع بمعني وجود علاقة غير سليمة بين الطالب والمعلم لسبب ما.
- عدم إعطاء التلميذ الوقت الكافي للإستعداد للإمتحان من شأنه أن يدخله في ضغوطات نفسية وبالتالي دراسة غير مراكزة.
- توقعات كبيرة للأهل من تحصيل ابنهم وتوقعاتهم لعلامات عالية حيث يضغط بعض الأهل نفسية علي أبنائهم للتفوق من دون مراعاة قدراتهم وإمكانيتهم ولايستطيع 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 واهمال الدراسة. (خوجا، 2009، 177)

6. طرق قياس قلق الامتحان:

يعتبر قياس قلق الإمتحان 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 الإمتحان 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 الإستجابات الفسيولوجية:

نظرا لكون أعراض قلق الإمتحان 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 الإمتحان لدى الفرد، وذلك من خلال ملاحظة بعض الأعضاء الجسمية المسؤولة على ذلك، كإرتفاع ضغط الدم، زيادة مرات التنفس، إحمرار 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 الإستجابات، 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 بإستخدام 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 باهضة للغاية(عباس، 1995، 29)

2.6 الملاحظة المباشرة:

هو أحد الأساليب واسعة الإستعمال في البحوث النفسية والتربوية، وخاصة في البحوث التجريبية، ويعبر عنه في مجال البحث العلمي بإسم شبكة الملاحظة، وهو مفيد بصفة خاصة مع الأفراد الذين لا يمكنهم التعبير اللفظي، مثل الأطفال الصغار، والمعوقين، وفي حالة إختلاف 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 إنطلاقا من الإستجابات (السلوكيات) التي صدرت عن المفحوص في ذلك الموقف (الإمتحان مثلا)، وبناءا على ذلك يصدر حكمه بوجود قلق الإمتحان 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 الإمتحان لدى التلميذ، ويتم ذلك بأن يطلب الفاحص من التلميذ أن يقدم وصفا أو تقريرا عن الحالة التي يحس بها تجاه الموقف الإمتحان، ويكون التقرير المقدم إما وصفيا، أو في شكل إجابة على مجموعة من الأسئلة، (عباس، 1995، 29)

باقتراح بدائل للإجابة، وهو من أكثر أساليب القياس إستعمالا 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 إكتشاف 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 الإختبارات والمقاييس النفسية الخاصة بقياس النواع المختلفة للقلق، ومن أشهر هذه المقاييس مايلي:

- مقياس قلق الإمتحان "علي شعيب، 1987"
- مقياس قلق الإمتحان "رشاد دمنهوري "ومدحت عبد اللطيف، 1990"
- مقياس "عبد الرحمن الطريري" . (الطريري، 1992، 442)
- مقياس "سوين" لسلوك قلق الامتحان . (يعقوب، 1993، 264)
- مقياس الإتجاه نحو الإمتحان "ليلى عبد الحافظ" . (قمحاوي، 1995، 37)
- مقياس "ماندلر وساراسون، 1952". (قمحاوي، 1995، 20)
- مقياس مثيرات قلق الإمتحان من المواد الدراسية، "صالح مرسي، 1997".
- مقياس قلق الإمتحان "محمد حامد زهران، 1999" . (سايحي، 2004، 95)

- قائمة قلق الإختبار "سبيلبرجر". (عثمان، 2001، 82)
- مقياس "سارسون" 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 الإمتحان 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 الإضطراب، وتعتبر الدراسة الحالية واحدة من بين الدراسات التي أهتمت بالموضوع، وصممت لقياسه مقياسا خاصا، في ضوء وجهة النظر المعرفية، المتمثلة في النظرية العقلانية الإنفعالية السلوكية لـ: "ألبرت إليس"، 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 والإجتماعية المختلفة، وذلك لأن قلق الإمتحان 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 الإمتحان لدى التلاميذ، لتفادي عواقبه غير المرغوبة، ويتم ذلك بجملة من الإجراءات، منها:

1.7 الإجراءات الوقائية والعلاجية المرتبطة بفترة الإستعداد 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 التلاميذ ذوي قلق الإمتحان، وذلك من

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

ذلك أن فترة الإستعداد للإمتحان تعتبر من المحددات الرئيسية لنجاح التلميذ أو فشله، وتكثر معتقدات التلاميذ اللاعقلانية في هذه الفترة بالذات، نظرا لعدم محدوديتها، حيث أن كثيرا من التلاميذ يعتقدون (إعتقادا خاطئا)، أن فترة التحضير الإمتحان شهادة البكالوريا، تنحصر في الشهر الأخير الذي يسبق موعد الإمتحان، ويعتقد آخرون أن فترة التحضير تبدأ من الفصل الدراسي الأخير، بينما يحرص ذوي الهمم العالية والأفكار العقلانية على بداية التحضير للبكالوريا من العطلة الصيفية التي تسبق دخولهم للسنة الثالثة ثانوي، أو على أقصى تقدير منذ بداية العام الدراسي.

وتعتبر وقاية التلاميذ من قلق الإمتحان في هذه الفترة ضرورة ملحة، ويتم ذلك من خلال توجيه التلاميذ المقبلين على إمتحانات شهادة البكالوريا خاصة منذ بداية السنة الدراسية، وحثهم على تنظيم طريقة مراجعتهم للدروس، وإنجاز جدول خاص لذلك، والإلتزام الجاد به.

ومن الناحية العلاجية، يمكن للمختص النفسي، أو المرشد التربوي أن يقوم بمناقشة التلميذ الذي يشعر بقلق الإمتحان المرتفع، ودحض أفكاره اللأعقلانية، التي تمنعه من المراجعة الجيدة، والإستعداد العلمي والمعرفي للإمتحان، وإستبدالها بأفكار أخرى تكون أكثر عقلانية ومنطقية.

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

إن الإجراءات التي ينبغي للتلميذ أن يتبعها، وللمرشد أن يوجهه لها، قصد ترشيد قلق الإمتحان المرتفع لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، 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 الإمتحان بعدة أيام، وليس قبل الإمتحان بيوم واحد.
- تطوير مهارات الدراسة الفعالة، ومهارات الإستعداد للإمتحان.
- تركيز إنتباه الطلبة على الجوانب المفتاحية عند الحفظ . (أبو عزب، 2008، 66)
- تدريب الطلبة على إدارة وقت المراجعة، وتنظيمه وعدم التأجيل.
- تشجيع التلاميذ على القيام بالإختبار 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 الإنتباه أو قلة التركيز أثناء المراجعة
- إستخدام الألوان للتأشير على النقاط المهمة
- عدم السهر طويلا لأن السهر يرهق الجسم ويتعبه
- الإبتعاد 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 الإستعداد الجيد للإمتحان قد يكون في حدّ ذاته سببا للشعور بالقلق في موقف الإمتحان، ويكون قلق الإمتحان المرتفع في أوضح صوره في موقف الإمتحان، مقارنة بفترة الإستعداد له، أو فترة إنتظار نتيجته، لأنه في هذه الفترة يمكن تمييز الأعراض المختلفة لقلق الإمتحان، وذلك لأن القلق يبلغ أقصى حدوده خلال ذلك الموقف.

ولذا فمن الضروري التأكيد على أهمية وقاية التلاميذ من قلق الإمتحان المرتفع، في موقف أداء الإمتحان، 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 الإمتحان. (أبو عزب، 2008، 65)

ومن النصائح المهمة التي ينصح بها المرشدون التربويون والمختصون النفسانيون التلاميذ المقبلين على الإمتحانات المصيرية، كإمتحان شهادة البكالوريا، والمتعلقة بما يجب أن يفعله التلميذ يوم الإمتحان، ما يلي:

-الجلوس في المكان المخصص بهدوء

-كتابة البيانات الشخصية بعناية

-إتباع التعليمات التي تلقى من لجنة سير الإمتحان

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

-عدم محاولة الغش، والمحافظة على الهدوء أثناء الإمتحان

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

-توجيه وإرشاد الطلاب إلى الطرق السليمة للإجابة أثناء فترة الإمتحانات، 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 بالإمتحان، والذي يكون في فترة إنتظار نتيجته، لأن معظمهم يعتقد أن المشكلة تنتهي بإنهاء التلميذ أداء إمتحاناته، لكن الواقع المدرسي يثبت غير ذلك تماما، إذ تعدّ فترة إنتظار التلاميذ لنتائج إمتحاناتهم، 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 المدارس الثانوية، نظرا لكون نتائج التلاميذ المرتقبة، تكون معيارا دالّا على جدّية الأستاذ، ونجاح طريقته التدريسية، وهي معيار كذلك لحسن تسيير مدير الثانوية للمهمة الموكلة إليه.

إن فترة إنتظار الإعلان عن نتائج التلاميذ في شهادة البكالوريا بصفة خاصة، فترة طويلة، حيث تقارب الشهر الكامل، يقضيها معظم التلاميذ (خاصة ذوي قلق الإمتحان المرتفع)، في حالة من الترقب والتوتر، وتسيطر على أكثرهم أفكار لاعقلانية متسلطة،

تحرمهم من ممارسة العديد من النشاطات الإعتيادية، التي كانوا سيمارسونها لو لم يكونوا في ذلك الوضع من الترقب والقلق.(رياض العاسمي، 2012)

حيث ينعزل معظم الشباب (الذكور)، ويقضون أوقاتا طويلة من النهار في النوم أو الوحدة، بحجة أنهم يعوضون الراحة التي حرموا منه خلال فترة تحضيرهم وإستعدادهم للإمتحان، وخلال فترة أدائهم له، كما أن كثير منهم يهملون الإهتمام 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 الإمتحان المرتفع) يعانين أكثر من الذكور، وذلك لعدة إعتبارات شخصية وإجتماعية، 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 الإجتماعية المعقدة المناطة بها، وكذلك بالنظر للإطار الديني الذي يحكمها.

يتطور الشعور بالقلق لدى بعض التلميذات بشكل خطير جدا في الفترة التي تلي أداءهن للإمتحان، حيث يظهر من خلال الوقائع المعاشة، أن يوم إعلان نتائج إمتحان 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 الإنتظار.

إن إقدام بعض التلميذات على محاولات إنتحارية 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 الإنتظار 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، والإنقطاع عن التعلم، بعد إعلان رسوبهم مباشرة، وعزم الكثير منهم على مواصلة الإنعزال والإنطواء (الحداد) إذا لم ينجحوا... وغير ذلك.(الحربي، 2011، 31)

ومن الناحية العلاجية؛ فإن علاج بعض الحالات الخطيرة التي يسببها قلق الإمتحان في فترة إنتظار إعلان النتائج يتطلب تدخلا طبيّا مستعجلا، كما هو الحال في حالات

المحاولات الإنتحارية، أو في حالات الإكتئاب الشديد جراء عدم النجاح في الإمتحان، كما يتم علاج الحالات الأقل خطورة بإستخدام التمرينات الإسترخائية، ومناقشة أفكار المفحوص ودحضها، لإستبدالها بأفكار أخرى منطقية وإيجابية، وغير ذلك من الفنيات الأخرى المستندة للنظرية العقلانية الإنفعالية السلوكية. (غربي، 2015، 132)

8. دراسات سابقة متعلقة بقلق الإمتحان:

- **دراسة: (الكحالي، 2005)**

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

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

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

توصلت الدراسة إلى وجود إرتباط سالب بين مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الإختبار لدى أفراد العينة، و وجود إرتباط سالب بين قلق الإختبار 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 طلبة القسم العلمي.

- **دراسة : (أبو حجلة، 2007)**

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

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

إعتمدت 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.

إستخدمت اختبار التحصيل المعرفي العلمي، والمكون من ست فعاليات فيزياء (ثلاث فعاليات في الكيمياء، وثلاث فعاليات في الأحياء)، إضافة إلى دافع الإنجاز، مفهوم الذات وقلق الإختبار، 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 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 الإختبار لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس، ومتغير التفاعل بين طريقة التعليم والجنس، وتوصلت كذلك لعدم وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل، ودافع الإنجاز، وقلق الإختبار 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 الإجنماعي للطلبة الذين تعلموا العلوم بنموذج تسريع التعليم والذين تعلموا العلوم بالطريقة التقليدية.

- **دراسة: (السنباطي، 2009)**

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

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على طبيعة العلاقة بين دافع الإنجاز وقلق الإختبار، 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، وبإستخدام مقياس إختبار الدافع للإنجاز، للاطفال والراشدين، مقياس الثقة بالنفس، ومقياس قلق الاختبار وتم تحليل النتائج ومعالجة البيانات بواسطة المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية، معاملات الارتباط، (سبيرمان، بيرسون، ألفا كرونباخ)، إضافة إلى اختبارات .

وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية 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.

- **دراسة: (عمر إسماعيل علي، 2009)**

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

إستخدمت الدراسة المنهج الوصفي،على عينة قوامها (300) طالب و(300) طالبة في ثانويات العامة، بإستخدام إختبار الدافع اللأ نجاز للأطفال والراشدين، و مقياس الثقة بالنفس، ومقياس قلق الاختبار، وبعد تحليل النتائج ومعالجتها بإستخدام المتوسطات والإنحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط، إختبار "ت".

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

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

- **دراسة: (داهم، 2015)**

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

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

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

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

- **دراسة: (غربي، 2015)**

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

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية البرنامج الإرشادي المذكور في خفض مستوى قلق الإمتحان 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، بإستخدام مقياس قلق الإمتحان.

توصلت الدراسة إلى توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الإمتحان (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 الإمتحان بالإعتماد على طرق إرشادية أخرى والقيام المهارات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وغيرها من المراحل بالإعتماد على طريقة " ألبرت إليس" الإرشادية.

-تعليق عن الدراسات:

من حيث المتغيرات: الكحالي، سالم بن ناصر بن سعيد (2005)، مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار وعلاقتهما بتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادى عشر بسلطنة عمان، أبو حجلة (2007)، أثر نموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل ودافع الإنجازومفهوم الذات وقلق الإختبار لدى طلبة الصف السابع في محافظة قلقيلية، السنباطي، مصطفي وأخرون (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 الإختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة بغزة، وداهم (2015)، جودة الحياة وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الإمتحان لدي تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة الوادي، غربي عبد

الناصر(2015)، فاعلية برنامج إرشادي في ضوء نظرية " ألبرت إليس " العقلانية الإنفعالية السلوكية في خفض قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

من حيث المنهج: دراسة الكحالي " مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار وعلاقتهما بتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادى عشر بسلطنة عمان " إستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، **دراسة ابو حجلة** " أثر نموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل ودافع الإنجازومفهوم الذات وقلق الإختبار لدى طلبة الصف السابع في محافظة قلقيلية " إعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، **دراسة السنباطي، مصطفي وأخرون** " دافع الانجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة بغزة " إستخدامت الدراسة المنهج الوصفي، **دراسة عمر إسماعيل علي** " دافع الإنجاز وعلاقته بمستوى قلق الإختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة بغزة" إستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، **دراسة داهم** " جودة الحياة وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الإمتحان لدي تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة الوادي" إستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، **دراسة غربي عبد الناصر**" فاعلية برنامج إرشادي في ضوء نظرية " ألبرت إليس " العقلانية الإنفعالية السلوكية في خفض قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، إستخدمت الدراسة المنهج التجريبي.

من حيث عينة: دراسة الكحالي " مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار وعلاقتهما بتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادى عشر بسلطنة عمان "عينة قوامها (500) طالبا وطالبة، منهم (256) طالبا و(244) طالبة، **دراسة ابو حجلة** " أثر نموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل ودافع الإنجازومفهوم الذات وقلق الإختبار لدى طلبة الصف السابع في محافظة قلقيلية " عينة قوامها (137) طالبا وطالبة من طلبة الصف السابع الأساسي، موزعين على أربع شعب في أربع مدارس مختلفة بطريقة عشوائية، **دراسة السنباطي مصطفي وأخرون** " دافع الانجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة بغزة " عينة عشوائية قوامها (300) طالب و(300) طالبة في الثانوية، **دراسة عمر إسماعيل علي** " دافع الإنجاز وعلاقته بمستوى قلق الإختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة بغزة" عينة قوامها (300) طالب و(300) طالبة في ثانويات العامة، **دراسة داهم** " جودة الحياة وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الإمتحان لدي تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة الوادي"

عينة عشوائية طبقية قواما (80) تلميذ وتلميذة وفق المتغيرات (الجنس،الشعبة، إعادة السنة الثالثة ثانوي)، **دراسة غربي عبد الناصر**" فاعلية برنامج إرشادي في ضوء نظرية " ألبرت إليس " العقلانية الإنفعالية السلوكية في خفض قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، إستخدمت الدراسة المنهج التجريبي. عينة قوامها (200) فردا.

من حيث الأدوات: دراسة الكحالي " مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار وعلاقتهما بتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادى عشر بسلطنة عمان بإستخدام مقياس قلق الإختبار (نبيل الزهار) معدلات التحصيل الدراسي، **دراسة ابو حجلة** " أثر نموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل ودافع الإنجازومفهوم الذات وقلق الإختبار لدى طلبة الصف السابع في محافظة قلقيلية " مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، **دراسة السنباطي، مصطفي وأخرون** " دافع الانجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة بغزة "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 الإختبار، وباستخدام مقياس إختبار الدافع للانجاز، للاطفال والراشدين، مقياس الثقة بالنفس، ومقياس قلق الاختبار.

دراسة عمر إسماعيل علي " دافع الإنجاز وعلاقته بمستوى قلق الإختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة بغزة" عينة قوامها (300) طالب و(300) طالبة في ثانويات العامة بإستخدام إختبار الدافع اللإ نجاز للأطفال والراشدين، و مقياس الثقة بالنفس، ومقياس قلق الاختبار، **دراسة غربي عبد الناصر**" فاعلية برنامج إرشادي في ضوء نظرية " ألبرت إليس " العقلانية الإنفعالية السلوكية في خفض قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي باستخدام مقياس قلق الإمتحان ومقياس جودة الحياة، بإستخدام مقياس قلق الإمتحان.

من حيث النتائج: توصلت الدراسة إلى وجود إرتباط سالب بين مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الإختبار لدى أفراد العينة، و وجود إرتباط سالب بين قلق الإختبار 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 الإختبار لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس، ومتغير التفاعل بين طريقة التعليم والجنس، وتوصلت كذلك لعدم وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل، ودافع الإنجاز، وقلق الإختبار 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 الإجتماعي للطلبة الذين تعلموا العلوم بنموذج تسريع التعليم والذين تعلموا العلوم بالطريقة التقليدية، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية 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 الأنجار وقلق الإختبار، عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافع الأنجاز والثقة بالنفس، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في دافع الأنجاز لصالح الإناث، وكما توصلت أيضا إلى توجد فروق ذات دالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة قلق الإختبار لصالح الإناث، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور الإناث الثقة بالنفس لصالح الإناث، توصلت الدراسةإلى وجود مستوي متوسط لكل من جودة الحياة وقلق الإمتحان لدى أفراد العينة، لاتوجد علاقة بين جودة الحياة والأفكار اللأعقلانية المرتبطة بقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي.

وتوصلت الدراسة إلى توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الإمتحان (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 الإمتحان بالإعتماد على طرق إرشادية أخرى والقيام المهارات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وغيرها من المراحل بالإعتماد على طريقة " ألبرت إليس" الإرشادية.

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، وبعد ذلك تم التطرق إلى أساليب قياسه المختلفة، وإلى بعض الإجراءات الوقائية والعلاجية المتبعة لخفض قلق الامتحان، كما تم التطرق لدراسات السابقة المتعلقة بقلق الإمتحان.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1. **منهج الدراسة**
2. **الدراسة الإستطلاعية**
3. **المجال المكاني والزمني للدراسة**
4. **عينة الدراسة**
5. **أدوات الدراسة**
6. **الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة**

خلاصة الفصل

تمهيد

يتم التطرّق في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية، من خلال التطرق إلى نقطتين أساسيتين هما؛ الدراسة الإستطلاعية، والدراسة الأساسية.

بحيث يتم التفصيل في أهداف الدراسة الإستطلاعية، والمجالين المكاني والزمني لها، ثم يتم وصف العينة المختارة للدراسة الإستطلاعية، من حيث كيفية إختيارها، والأسباب المؤدية لإختيار تلك العينة بالذات، كما يتم التفصيل في الكلام عن الأدوات المستخدمة في الدراسة الإستطلاعية، والتي إعتمد فيها أساسا على مقياس قلق الإمتحان في صورتها الأولية، قصد التأكد من صدقها وثباتها، وذلك بقياس خصائصهما السيكومترية، وهي نفس الخطوات المعتمدة تقريبا في الدراسة الأساسية، مع الإشارة إلى منهج الدراسة، وتقديم وصف مفصل لأدوات الدراسة بعد التأكد من خصائصهما السيكومترية، وبالتالي صلاحيتهما للتطبيق في الدراسة الأساسية على أفراد العينة المختارة.

1. منهج الدراسة:

المنهج كما عرفه محمد الجوهري 1975 : هو الطرق العلمية التي يستعين بها الباحث في حل مشكلات بحثه وترتبط إرتباطا وثيقا بأدوات البحث التي تختلف في منهج البحث في كونها الوسيلة التي يلجأ إليها الباحث للوصول إلي المعلومات . (درداخ،2014، 84)

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

واستنادا الى اختيار المنهج المناسب لكل مشكلة والذي يعتمد اولا على طبيعة المشكلة .وتماشيا مع طبيعة الدراسة فإن المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي الارتباطي بإعتباره انسب منهج لمثل هذه الدراسات، فهو يهدف للكشف عن العلاقات بين متغيرين أو أكثر لمعرفة مدى الارتباط بين هذه المتغيرات، والتعبير عنها بصورة رقمية.

(فوزي، 2007، 76)

2.الدراسة الإستطلاعية:

تهدف الدراسة الإستطلاعية في أي بحث علمي إلى إستطلاع 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)

خلال الدراسة الإستطلاعية تمت زيارة ثانوية بوشوشة بولاية الوادي، وذلك بهدف:

- ✓ التأكد من وجود العينة المطلوبة، والتي تتوفر على الخصائص المناسبة.
- ✓ التعرف على مدى صلاحية أداة جمع البيانات، من حيث وضوح عباراتها، وتناسبها للعينة المختارة للتقنين، وللعينة الأساسية فيما بعد.

- ✓ التدرب الجيد على تطبيق أداتي الدراسة، وملاحظة جميع العوائق والعراقيل التي تحول دون التطبيق السهل والمناسب للأداة، قصد تجاوزها في التطبيق الأساسي.
- ✓ التحقق من الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة، من حيث صدقها وثباتها، وبالتالي صلاحيتها للتطبيق في الدراسة الأساسية.

عموما؛ تهدف الدراسة الإستطلاعية إلى التعرف على كل الصعوبات و العراقيل التي من الممكن مواجهتها أثناء القيام بالدراسة الأساسية، قصد تجاوزها والتغلب عليها.

قد تم اختيار عينة الدراسة الإستطلاعية بطريقة عرضية بحيث بلغ عددها (36) تلميذا وتلميذة، تم إختيارهم بطريقة عرضية من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وذلك بهدف قياس الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة.

3.المجال المكاني والزمني للدراسة:

تم إنجاز الدراسة الاستطلاعية والأساسية بثانوية بوشوشة بولاية الوادي، بحيث تم عرض اداتي الدراسة على عينة الدراسة الاستطلاعية يوم 19 جانفي2020، بينما تم تطبيق اداتي الدراسة على عينة الدراسة الاساسية يوم 11 فيفري 2020.

4.عينة الدراسة الأساسية:

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

وتم إختيار عينة الدراسة الأساسية بالطريقة العرضية –عينة الصدفة– وذلك بغرض تسهيل مهمة الباحثتين بالنظر للظروف الشخصية والظروف العامة التي تشهدها الجزائر وباقي دول العالم. وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (50) تلميذا وتلميذة من ثانوية بوشوشة بولاية الوادي.

5. أدوات الدراسة:

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

(عساف، 1995، 101)

وقد تم الإعتماد في الدراسة الحالة على أداة الإستبيان: يعرف الإستبيان بأنه مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين، يتم وضعها في إستمارة 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 إختيار الباحث لأداة جمع البيانات على موضوع بحثه، والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها من خلال دراسة متغيرات البحث، وقد تم الإعتماد في الدراسة الحالية على مقياس حل المشكلات ل: (نظيرة ابراهيم حسن 2011) في دراستها: استراتيجيات حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الاعدادية في قضاء خانقين حيث يضم المقياس 40 بندا.

ومقياس قلق الإمتحان لـ: (غربي، 2015) في دراسته: فاعلية برنامج إرشادي في ضوء نظرية "ألبرت إليس" العقلانية الإنفعالية السلوكية في خفض قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حيث يحتوى هذا المقياس على 33 بندا.

صدق مقياس حل المشكلات:

- **صدق المحتوى:**

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

ويتم ذلك بعرض الأداة على عدد من المحكمين المختصين والخبراء في المجال الذي تقيسه الأداة، فإذا قالو أن هذه الأداة تقيس السلوك الذي وضعت لقياسه، فإن الباحث يستطيع الإعتماد على حكمهم. (نوفل، 2015، 272)

وبعد ذلك تم تصنيف جميع ملاحظاتهم وإقتراحاتهم حسب درجة الإتفاق أو الإختلاف عليها من طرف المحكمين، بحيث تعتبر نسبة (80%) هي النسبة المعتمدة لقبول البند أو

رفضه، ثم تم صياغة المقياس في شكله النهائي، بحيث تؤخذ بعين الإعتبار الملاحظات التي تم الإتفاق عليها من طرف المحكمين.

وقد تم عرض مقياس حل المشكلات على مجموعة من الاساتذة المحكمين يبلغ عددهم سبعة اساتذة بجامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم التي تم الاتفاق عليها بنسبة 80% منهم.

- **الصدق التمييزي:**

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

وفي الدراسة الحالية تم حساب الصدق التمييزي لمقياس حل المشكلات على العينة الإستطلاعية المكونة من (36) فردا، حيث تم ترتيب الأفراد تنازليا، حسب درجاتهم على المقياس المذكور، ثم تم اختيار(27%) من أعلى الترتيب(10 افراد)، و(27%) من أدنى الترتيب(10 افراد)، ثم تم حساب دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين المذكورتين بإستخدام إختبار "ت"، فدلت النتائج المحصل عليها على الآتي:

جدول (01): نتائج حساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس حل المشكلات

	ن	م ح	ع	ف	م ف	قرار	ت	م	قرار
ق	10	121.9	10.18	0.417	0.526	غير دالة	8.263	0.000	دالة
ض	10	87.9	8.1						

حيث أن:

- **ق:** نتائج الأفراد الأقوياء ذوي. الدرجات المرتفعة في الإختبار.
- **ض:** نتائج الأفراد الضعفاء ذوي الدرجات المنخفضة في الإختبار.
- **ن:** تمثل حجم العينة.
- **م ح:** تمثل المتوسط الحسابي.
- **ع:** تمثل الإنحراف المعياري.
- **ف:** القيمة الفائية.
- **م:** تمثل مستوى الدلالة "ف".
- **ت:** قيمة إختبار "ت" لدلالة الفروق
- **م:** يمثل مستوى دلالة "ت".

يظهر من خلال الجدول أن قيمة "ف"المساوية لـ: (0.417) وبما أن مستوى دلالة ف يساوي(0.526) وهو أكبر تماما من (0.05) فإنه غير دال إحصائيا، وهذا يعنى أنها لا توجد فروق بين العينتين أي أن العينتين متجانستين.

كما يظهر أن نتائج "ت" المحسوبة تساوي (8.263)، وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.000) وهو أصغر تماما من مستوى الدلالة (0.05) فإنه دال إحصائيا.

ومنه يمكن القول أن هذا المقياس يميّز بين أفراد عينة الدراسة، في السمة المقاسة (حل المشكلات)، وبالتالي فهو صادق، وصالح للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

ثبات مقياس حل المشكلات:

- **بطريقة ألفا كرونباخ:** تم حساب ثبات مقياس حل المشكلات بطريقة ألفا كرونباخ، ودلت النتائج على ما يلي:

جدول (02): ثبات مقياس حل المشكلات بطريقة ألفا كرونباخ

العينة	عدد البنود	ألفا كرونباخ
36	40	0.795

من خلال نتائج الجدول يتضح أن معامل الثبات ألفا كرونباخ يساوي (0.795) مما يدل على أن مقياس حل المشكلات ثابت.

- **الثبات بالتجزئة النصفية للبنود:** تم حساب ثبات مقياس حل المشكلات بطريقة التجزئة النصفية، وكما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (03): ثبات مقياس حل المشكلات بالتجزئة النصفية				
إرتباط الجزئين	سبيرمان براون	جيتمان	ألفا كرونباخ	
			الجزء الأول	الجزء الثاني
0.672	0.804	0.784	0.525	0.74

من خلال الجدول يتضح أن معامل الإرتباط " سيبرمان– براون" بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية تقدر بـ: (0.804)، وهي نتيجة دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وأن نتيجة جيتمان (0.784) وهي دال أيضا عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا ما يعني أن المقياس ثابت وصالح للإ ستعمال في الدراسة.

وصف مقياس حل المشكلات في صورته النهائية

استندت نظيرة ابراهيم حسن في بنائها لمقياس حل المشكلات على مجموعة من الافكار، حيث تم الاعتماد على هذه الأفكار في بناء المقياس، وفي ما يلي يتم عرض جدول يوضح بالتفصيل عدد وأرقام بنود مقياس حل المشكلات:

جدول (04): البنود الموجبة والسالبة في مقياس حل المشكلات		
	البنود السالبة	البنود الموجبة
أرقام البنود	5، 8، 9، 10، 13، 14، 16، 18، 21، 24، 26، 27، 30، 31، 32، 35، 36، 37، 38، 40	باقي البنود
عدد البنود	20	20
العدد الكلي	40 بندا	

جدول (05): درجات بدائل مقياس حل المشكلات				
البديل	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة بسيطة	لا تنطبق ابدا
البنود الموجبة	04	03	02	01
البنود السالبة	01	02	03	04

صدق مقياس قلق الإمتحان

- **صدق المحتوى:**

تم عرض مقياس قلق الامتحان على نفس المجموعة من الاساتذة المحكمين التي يبلغ عددها سبعة اساتذة بجامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم التي تم الاتفاق عليها بنسبة 80% منهم.

- **الصدق التمييزي:**

بلغ الصدق التمييزي لمقياس قلق الإمتحان المقدر بـ:(21.4) أكبر من "ت" المجدولة المساوية لـ:(2.75) عند مستوى الدلالة (0.01)، ومنه فإن الفرق بين درجات الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة في الإختبار، ودرجات الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة، دال إحصائيا. (غربي، 2015، 158)

وفي الدراسة الحالية تم حساب الصدق التمييزي لمقياس قلق الإمتحان على العينة الإستطلاعية المكونة من (36) فردا، حيث تم ترتيب الأفراد تنازليا، حسب درجاتهم على المقياس المذكور، ثم تم اختيار(27%) من أعلى الترتيب(10افراد)، و(27%) من أدنى الترتيب(10افراد)، ثم تم حساب دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين المذكورتين بإستخدام إختبار "ت"، فدلت النتائج المحصل عليها على الآتي :

جدول (06): نتائج حساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس قلق الإمتحان									
	ن	م ح	ع	ف	م ف	قرار	ت	م	قرار
ق	10	145.9	13.27	0.192	0.67	غير دالة	10.69	0.000	دالة
ض	10	87.6	11.02						

حيث أن:

- **ق:** نتائج الأفراد الأقوياء ذوي. الدرجات المرتفعة في الإختبار.
- **ض:** نتائج الأفراد الضعفاء ذوي الدرجات المنخفضة في الإختبار.
- **ن:** تمثل حجم العينة.
- **م ح:** تمثل المتوسط الحسابي.
- **ع:** تمثل الإنحراف المعياري.
- **ف:** القيمة الفائية.
- **م:** تمثل مستوى الدلالة "ف".
- **ت:** قيمة إختبار "ت" لدلالة الفروق
- **م:** يمثل مستوى دلالة "ت".

يظهر من خلال الجدول أن قيمة "ف"المساوية لـ: (0.192) وبما أن مستوى دلالة ف يساوي(0.67) وهو أكبر تماما من (0.05) فإنه غير دال إحصائيا، وهذا يعنى أنها لا توجد فروق بين العينتين أي أن العينتين متجانستين.

كما يظهر أن نتائج "ت" المحسوبة تساوي (10.69)، وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.000) وهو أصغر تماما من مستوى الدلالة (0.05) فإنه دال إحصائيا.

ومنه يمكن القول أن هذا المقياس يميّز بين أفراد عينة الدراسة، في السمة المقاسة (قلق الإمتحان)، وبالتالي فهو صادق، وصالح للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

ثبات مقياس قلق الإمتحان:

- **بطريقة ألفا كرونباخ:** بلغ ثبات المقياس في الدراسة السابقة لـ (غربي، 2015، 164) قيمة (0.912) أما الدراسة الحالية تم حساب ثبات مقياس قلق الإمتحان بطريقة ألفا كرونباخ، ودلت النتائج على ما يلي:

جدول (07): ثبات مقياس قلق الإمتحان بطريقة ألفا كرونباخ

العينة	عدد البنود	ألفا كرونباخ
36	33	0.84

من خلال نتائج الجدول يتضح أن معامل الثبات ألفا كرونباخ يساوي (0.84) مما يدل على أن المقياس قلق الإمتحان ثابت.

وبما ان مقياس قلق الامتحان يتكون من ثلاثة ابعاد فإنه يتوجب علينا حساب معامل الفا كرونباخ لكل بعد على حدا.

وقد دلت النتائج المتوصل اليها على ما يلي:

جدول (08): ثبات الابعاد الثلاثة لمقياس قلق الإمتحان بطريقة ألفا كرونباخ			
	البعد الاول	البعد الثاني	البعد الثالث
حجم العينة	36	36	36
عدد البنود	11	11	11
قيمة الفا كرونباخ	0.649	0.586	0.739

يظهر من خلال نتائج الجدول السابق أن معامل الثبات ألفا كرونباخ لجميع ابعاد مقياس قلق الامتحان يتجاوز القيمة المعتمدة منهجيا، مما يدل على أن كل ابعاد مقياس قلق الإمتحان ثابتة.

ثبات مقياس قلق الإمتحان بطريقة التجزئة النصفية: بلغ الثبات بالتجزئة النصفية لإختبار قلق الإمتحان (0.68) وهي دالة عند عند مستوى دلالة (0.01)، (غربي،2015)

وفي دراسة الحالية تم حساب ثبات مقياس قلق الإمتحان بطريقة التجزئة النصفية، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (09): ثبات مقياس قلق الإمتحان بالتجزئة النصفية				
إرتباط الجزئين	سبيرمان براون	جيتمان	ألفا كرونباخ	
			الجزء الأول	الجزء الثاني
0.719	0.837	0.798	0.816	0.653

من خلال الجدول يتضح أن معامل الإرتباط " سيبرمان– براون" بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية تقدر بـ: (0.837)، وهي نتيجة دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وأن نتيجة جيتمان (0.798) وهي دال أيضا عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا ما يعني أن المقياس ثابت وصالح للإ ستعمال في الدراسة.

وصف مقياس قلق الإمتحان لـ "غربي عبد الناصر" في صورته النهائية:

استند غربي عبد الناصر في بنائه لمقياس قلق الامتحان على الافكار اللاعقلانية الاحدى عشر ل: البرت اليس، حيث تم الاعتماد على هذه الأفكار في بناء المقياس من خلال صياغة ثلاثة (3) بنود لكل فكرة من الأفكار سالفة الذكر، البند الأول يتعلق بقلق الاستعداد للامتحان (قبل الامتحان)، البند الثاني يتعلق بقلق أداء الامتحان (أثناء الامتحان)، والبند الثالث يتعلق بقلق انتظار نتيجة الامتحان (بعد الامتحان). وفي ما يلي يتم عرض جدول يوضح بالتفصيل عدد وأرقام بنود كل بعد من أبعاد مقياس قلق الامتحان:

جدول (10): عدد وأرقام بنود كل بعد من أبعاد مقياس قلق الامتحان

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

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

جدول (11): البنود الموجبة والسالبة في مقياس قلق الامتحان

	البنود السالبة	البنود الموجبة
أرقام البنود	4-7-10-16-18-21-25-30	باقي البنود
عدد البنود	08	25
العدد الكلي	33 بندا	

يتم تطبيق المقياس على أفراد تزيد أعمارهم عن (11 سنة)، بحيث يطلب منهم الإجابة على جميع بنود المقياس، وذلك بوضع علامة (×) أمام أحد البدائل الخمسة المتاحة (لا، نادرا، أحيانا، غالبا، نعم)، وبعد إنهاء الأفراد للإجابة على جميع بنود المقياس، يتم استلام

الاجابات، ثم إعطاء درجة لكل إجابة، بحسب البديل المختار من طرف التلميذ، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (12): درجات بدائل مقياس قلق الامتحان					
البديل	لا	نادرا	أحيانا	غالبا	نعم
البنود الموجبة	01	02	03	04	05
البنود السالبة	05	04	03	02	01

وبناء عليه تصنف درجات قلق الامتحان إلى 03 مستويات كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (13): تصنيف مستويات قلق الامتحان في المقياس الكلي	
التصنيف	الدرجة
مستوى قلق الامتحان المنخفض	من 33 إلى 76 درجة
مستوى قلق الامتحان المتوسط	من 77 إلى 120 درجة
مستوى قلق الامتحان المرتفع	من 121 إلى 165 درجة

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

جدول (14): تصنيف مستويات قلق الامتحان في كل مقياس فرعي (بعد)	
التصنيف	الدرجة
مستوى قلق الامتحان المنخفض	من 11 إلى 25 درجة
مستوى قلق الامتحان المتوسط	من 26 إلى 30 درجة
مستوى قلق الامتحان المرتفع	من 31 إلى 55 درجة

6.الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة:

بعد إدخال البيانات للحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS) تمت معالجتها بالأساليب التالية:

- ❖ المتوسط الحسابي
- ❖ الإنحراف المعياري
- ❖ معامل الإرتباط بيرسون
- ❖ معامل كرونباخ
- ❖ معادلة جيتمان
- ❖ معادلة سبيرمان براون
- ❖ إختبار T.test لدلالة الفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين

خلاصة الفصل:

من خلال إجراء الدراسة الإستطلاعية لميدان البحث، تم التعرف على الإمكانيات المتوفرة بالثانويات، والتي من خلالها تم التعرف على إمكانية تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية (خصوصا توفّر المكان المناسب)، مع التأكد من وجود العينة المطلوبة، بالخصائص المناسبة، وإستعدادها للمشاركة في الدراسة، وقد تم تعديل في الصياغة اللغوية لبعض البنود في مقياس قلق الإمتحان ومقياس حل المشكلات، إنطلاقا من آراء أغلب المحكمين، والتحقق من الخصائص السيكومترية لأداتي 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

2. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية وتحليلها

3. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة وتحليلها

4. عرض نتائج الفرضية العامة وتحليلها

5. تفسير ومناقشة النتائج

خلاصة الفصل

تمهيد

بعد التطرق إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الحالية والمتمثلة في تحديد المنهج المتبع وكذلك عينة الدراسة...إلخ، يتم التطرّق في هذا الفصل إلى عرض وتحليل ومناقشة النتائج وذلك بالإستناد إلى الدراسات السابقة التي تناولت موضوع حل المشكلات وموضوع قلق الإمتحان.

بحيث يتم عرض نتائج معامل الإرتباط بيرسون للكشف عن وجود علاقة أو عدم وجودها بين حل المشكلات وقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وذلك من خلال التأكد من وجود او عدم وجودها بين حل المشكلات وقلق الاستعداد للامتحان، ثم بين حل المشكلات وقلق اداء الامتحان، ثم بين حل المشكلات وقلق انتظار نتيجة الامتحان، مع تحليل وتفسير النتائج ومناقشتها في ضوء فرضيات البحث والدراسات السابقة بالاضافة الى التراث النظري في الموضوع.

1.عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى وتحليلها ومناقشتها:

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

تنص الفرضية الجزئية الأولى في الدراسة الحالية على أنه:

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين حل المشكلات وقلق الاستعداد للامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

يتم في ما يلي عرض جدول يوضح النتائج التفصيلية للتلاميذ على مقياسي حل المشكلات وقلق الاستعداد للامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

جدول (15): نتائج أفراد العينة على مقياسي حل المشكلات وقلق الاستعداد للامتحان								
الافراد	حل المشكلات	الاستعداد للامتحان	الافراد	حل المشكلات	الاستعداد للامتحان	الافراد	حل المشكلات	الاستعداد للامتحان
1	110	40	**18**	120	24	**35**	81	44
2	92	23	**19**	94	30	**36**	115	33
3	124	36	**19**	99	26	**37**	142	25
4	99	35	**21**	108	35	**38**	139	28
5	107	22	**22**	107	29	**39**	111	25
6	112	39	**23**	99	26	**40**	117	29
7	98	22	**24**	104	36	**41**	122	19
8	97	41	**25**	86	32	**42**	93	32
9	102	37	**26**	94	43	**43**	92	35
10	115	32	**27**	90	43	**44**	113	24
11	106	25	**28**	94	45	**45**	104	29
12	135	31	**29**	144	31	**46**	113	37
13	121	18	**30**	68	29	**47**	136	29
14	98	29	**31**	109	28	**48**	101	33
15	102	29	**32**	114	44	**49**	109	29
16	89	42	**33**	91	28	**50**	117	34
17	101	29	**34**	119	27			
متوسط حل المشكلات			**107.06**					
متوسط الاستعداد للامتحان			**31.42**					

يظهر هذا الجدول النتائج الكلية لإستجابة أفراد العينة على مقياس حل المشكلات ومقياس قلق الاستعداد للامتحان، حيث أن أقل درجة تم الحصول عليها في حل المشكلات وهي درجة (68) والتى حصل عليها الفرد رقم (30)، بينما حصل الفرد رقم (29) على أعلى درجة في هذا المقياس وهي تبلغ (144).

وأما في مقياس قلق الاستعداد للامتحان فإن أقل درجة تم الحصول عليها هي الدرجة (18) والتى حصل عليها الفرد رقم (13)، بينما حصل الفرد رقم (28) على أعلى درجة في هذا المقياس وهي تبلغ (45).

وللتأكد من وجود علاقة أو عدم وجودها بين المتغيرين لدى أفراد العينة يتم في ما يلي عرض نتائج حساب معامل الإرتباط بيرسون.

جدول (16): نتائج معامل الإرتباط بين حل المشكلات وقلق الاستعداد للامتحان لدى أفراد العينة

	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ر"	مستوى دلالة "ر"	القرار
حل المشكلات	50	107.06	15.67	−0.292	0.04	دالة عند 0.05
قلق الاستعداد للامتحان	50	31.42	6.76			

يظهر من خلال الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة على مقياس حل المشكلات يساوي (107.06)، بينما بلغ الإنحراف المعياري (15.67)، وهو ما يدل على أن الدرجات متشتتة بصفة كبيرة عن متوسطها الحسابي.

أما بالنسبة لنتائج قلق الاستعداد للإمتحان فإن المتوسط الحسابي لأفراد العينة قد بلغ (31.42)، وبلغ إنحراف الدرجات عن متوسطها الحسابي (6.76)، وهو ما يؤكد تجمع معظم الدرجات حول المتوسط الحسابي.

وبعد حساب معامل الإرتباط بيرسون بين نتائج أفراد العينة في مقياس حل المشكلات ونتائجهم في مقياس قلق الاستعداد للامتحان، والذي تبين أنه يساوي (0.292−) وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.04) وهو أصغر تماما من (0.05) فإن معامل الإرتباط دال إحصائيا.

ومنه توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية سالبة الإتجاه بين حل المشكلات وقلق الاستعداد للإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

أي أنه عندما يزيد مستوى القدرة على حل المشكلات عند أفراد العينة فإنه يؤدي إلى إنخفاض في مستوى قلق الاستعداد للإمتحان والعكس صحيح.

2.عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية وتحليلها ومناقشتها:

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

تتص الفرضية الجزئية الثانية في الدراسة الحالية على أنه:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين حل المشكلات وقلق اداء الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

يتم في ما يلي عرض جدول يوضح النتائج التفصيلية للتلاميذ على مقياسي حل المشكلات وقلق الإمتحان.

جدول (17): نتائج أفراد العينة على مقياسي حل المشكلات وقلق اداء الامتحان

الافراد	حل المشكلات	اداء الامتحان	الافراد	حل المشكلات	اداء الامتحان	الافراد	حل المشكلات	اداء الامتحان
1	110	42	**18**	120	28	**35**	81	39
2	92	23	**19**	94	31	**36**	115	30
3	124	35	**19**	99	14	**37**	142	24
4	99	29	**21**	108	46	**38**	139	36
5	107	21	**22**	107	40	**39**	111	29
6	112	44	**23**	99	36	**40**	117	21
7	98	24	**24**	104	32	**41**	122	25
8	97	42	**25**	86	31	**42**	93	44
9	102	46	**26**	94	35	**43**	92	48
10	115	33	**27**	90	40	**44**	113	28
11	106	21	**28**	94	43	**45**	104	34
12	135	17	**29**	144	32	**46**	113	21
13	121	30	**30**	68	39	**47**	136	29
14	98	27	**31**	109	23	**48**	101	37
15	102	30	**32**	114	48	**49**	109	42
16	89	26	**33**	91	30	**50**	117	31
17	101	36	**34**	119	34			
متوسط حل المشكلات			**107.06**					
متوسط اداء للامتحان			**32.52**					

يظهر هذا الجدول النتائج الكلية لإستجابة أفراد العينة على مقياس حل المشكلات ومقياس قلق اداء للامتحان، حيث أن أقل درجة تم الحصول عليها في حل المشكلات وهي درجة (68) والتى حصل عليها الفرد رقم (30)، بينما حصل الفرد رقم (29) على أعلى درجة في هذا المقياس وهي تبلغ (144).

وأما في مقياس قلق اداء الامتحان فإن أقل درجة تم الحصول عليها هي الدرجة (14) والتى حصل عليها الفرد رقم (19)، بينما حصل الفرد رقم (43) على أعلى درجة في هذا المقياس وهي تبلغ (48).

وللتأكد من وجود علاقة أو عدم وجودها بين المتغيرين لدى أفراد العينة يتم في ما يلي عرض نتائج حساب معامل الإرتباط بيرسون.

جدول (18): نتائج معامل الإرتباط بين حل المشكلات وقلق اداء الامتحان لدى أفراد العينة

	حجم العينة	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**قيمة** "ر"	**مستوى دلالة** "ر"	**القرار**
حل المشكلات	50	107.06	15.67	−0.251	0.079	غير دالة
قلق اداء الامتحان	50	32.52	8.37			

يظهر من خلال الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة على مقياس حل المشكلات يساوي (107.06)، بينما بلغ الإنحراف المعياري (15.67)، وهو ما يدل على أن الدرجات متشتتة بصفة كبيرة عن متوسطها الحسابي.

أما بالنسبة لنتائج قلق اداء الامتحان فإن المتوسط الحسابي لأفراد العينة قد بلغ (32.52)، وبلغ إنحراف الدرجات عن متوسطها الحسابي (8.37)، وهو ما يؤكد تجمع معظم الدرجات حول المتوسط الحسابي.

وبعد حساب معامل الإرتباط بيرسون بين نتائج أفراد العينة في مقياس حل المشكلات ونتائجهم في مقياس قلق اداء الامتحان، والذي تبين أنه يساوي (0.251−) وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.079) وهو أكبر تماما من (0.05) فإن معامل الإرتباط غير دال إحصائيا.

ومنه لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية سالبة الإتجاه بين حل المشكلات وقلق اداء الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

3.عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة وتحليلها ومناقشتها:

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

تنص الفرضية الجزئية الثالثة في الدراسة الحالية على أنه:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين حل المشكلات وقلق انتظار نتيجة الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

يتم في ما يلي عرض جدول يوضح النتائج التفصيلية للتلاميذ على مقياسي حل المشكلات وقلق الإمتحان.

جدول (19): نتائج أفراد العينة على مقياسي حل المشكلات وقلق انتظار نتيجة الامتحان								
الافراد	حل المشكلات	نتيجة الامتحان	الافراد	حل المشكلات	نتيجة الامتحان	الافراد	حل المشكلات	نتيجة الامتحان
1	110	47	**18**	120	47	**35**	81	76
2	92	32	**19**	94	55	**36**	115	60
3	124	30	**19**	99	57	**37**	142	58
4	99	38	**21**	108	61	**38**	139	66
5	107	28	**22**	107	72	**39**	111	68
6	112	38	**23**	99	61	**40**	117	60
7	98	34	**24**	104	46	**41**	122	62
8	97	40	**25**	86	58	**42**	93	75
9	102	49	**26**	94	64	**43**	92	93
10	115	58	**27**	90	64	**44**	113	74
11	106	38	**28**	94	75	**45**	104	86
12	135	31	**29**	144	61	**46**	113	62
13	121	38	**30**	68	68	**47**	136	80
14	98	45	**31**	109	54	**48**	101	81
15	102	49	**32**	114	76	**49**	109	81
16	89	43	**33**	91	61	**50**	117	83
17	101	49	**34**	119	56			
متوسط حل المشكلات			**107.06**					
متوسط نتيجة الامتحان			**57.76**					

يظهر هذا الجدول النتائج الكلية لإستجابة أفراد العينة على مقياس حل المشكلات ومقياس قلق انتظار نتيجة الامتحان، حيث أن أقل درجة تم الحصول عليها في حل المشكلات وهي درجة (68) والتى حصل عليها الفرد رقم (30)، بينما حصل الفرد رقم (29) على أعلى درجة في هذا المقياس وهي تبلغ (144).

وأما في مقياس قلق نتيجة الامتحان فإن أقل درجة تم الحصول عليها هي الدرجة (28) والتى حصل عليها الفرد رقم (5)، بينما حصل الفرد رقم (43) على أعلى درجة في هذا المقياس وهي تبلغ (93).

وللتأكد من وجود علاقة أو عدم وجودها بين المتغيرين لدى أفراد العينة يتم في ما يلي عرض نتائج حساب معامل الإرتباط بيرسون.

جدول (20): نتائج معامل الإرتباط بين حل المشكلات وقلق انتظار نتيجة الامتحان لدى أفراد العينة

	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ر"	مستوى دلالة "ر"	القرار
حل المشكلات	50	107.06	15.67	−0.070	0.63	غير دالة
قلق نتيجة الامتحان	50	57.76	16.23			

يظهر من خلال الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة على مقياس حل المشكلات يساوي (107.06)، بينما بلغ الإنحراف المعياري (15.67)، وهو ما يدل على أن الدرجات متشتتة بصفة كبيرة عن متوسطها الحسابي.

أما بالنسبة لنتائج قلق انتظار نتيجة الإمتحان فإن المتوسط الحسابي لأفراد العينة قد بلغ (57.76)، وبلغ إنحراف الدرجات عن متوسطها الحسابي (16.23)، وهو ما يؤكد تجمع معظم الدرجات حول المتوسط الحسابي.

وبعد حساب معامل الإرتباط بيرسون بين نتائج أفراد العينة في مقياس حل المشكلات ونتائجهم في مقياس قلق انتظار نتيجة الامتحان، والذي تبين أنه يساوي (0.070−) وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.63) وهو أكبر تماما من (0.05) فإن معامل الإرتباط غير دال إحصائيا.

ومنه لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية سالبة الإتجاه بين حل المشكلات وقلق نتيجة الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

4.عرض نتائج الفرضية العامة وتحليلها:

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

تنص الفرضية العامة في الدراسة الحالية على أنه:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين حل المشكلات وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

يتم في ما يلي عرض جدول يوضح النتائج التفصيلية للتلاميذ على مقياسي حل المشكلات وقلق الإمتحان.

جدول (21): نتائج أفراد العينة على مقياسي حل المشكلات و قلق الامتحان

الافراد	حل المشكلات	قلق الامتحان	الافراد	حل المشكلات	قلق الامتحان	الافراد	حل المشكلات	قلق الامتحان
1	110	129	**18**	120	99	**35**	81	159
2	92	78	**19**	94	116	**36**	115	123
3	124	101	**19**	99	97	**37**	142	107
4	99	102	**21**	108	142	**38**	139	130
5	107	71	**22**	107	141	**39**	111	122
6	112	121	**23**	99	123	**40**	117	110
7	98	80	**24**	104	114	**41**	122	106
8	97	123	**25**	86	121	**42**	93	151
9	102	132	**26**	94	142	**43**	92	176
10	115	123	**27**	90	147	**44**	113	126
11	106	84	**28**	94	163	**45**	104	149
12	135	79	**29**	144	124	**46**	113	120
13	121	86	**30**	68	136	**47**	136	138
14	98	101	**31**	109	105	**48**	101	151
15	102	108	**32**	114	168	**49**	109	152
16	89	111	**33**	91	119	**50**	117	148
17	101	114	**34**	119	117			
متوسط حل المشكلات			**107.06**					
متوسط الاستعداد للامتحان			**121.7**					

يظهر هذا الجدول النتائج الكلية لإستجابة أفراد العينة على مقياس حل المشكلات ومقياس قلق الامتحان، حيث أن أقل درجة تم الحصول عليها في حل المشكلات وهي درجة

(68) والتى حصل عليها الفرد رقم (30)، بينما حصل الفرد رقم (29) على أعلى درجة في هذا المقياس وهي تبلغ (144).

وأما في مقياس قلق الامتحان فإن أقل درجة تم الحصول عليها هي الدرجة (71) والتى حصل عليها الفرد رقم (5)، بينما حصل الفرد رقم (43) على أعلى درجة في هذا المقياس وهي تبلغ (176).

وللتأكد من وجود علاقة أو عدم وجودها بين المتغيرين لدى أفراد العينة يتم في ما يلي عرض نتائج حساب معامل الإرتباط بيرسون.

جدول (22): نتائج معامل الإرتباط بين حل المشكلات وقلق الامتحان لدى أفراد العينة

	حجم العينة	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**قيمة** "ر"	**مستوى دلالة** "ر"	**القرار**
حل المشكلات	50	107.06	15.67	−0.213	0.138	غير دالة
قلق الامتحان	50	121.7	24.45			

يظهر من خلال الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة على مقياس حل المشكلات يساوي (107.06)، بينما بلغ الإنحراف المعياري (15.67)، وهو ما يدل على أن الدرجات متشتتة بصفة كبيرة عن متوسطها الحسابي.

أما بالنسبة لنتائج قلق الإمتحان فإن المتوسط الحسابي لأفراد العينة قد بلغ (121.7)، وبلغ إنحراف الدرجات عن متوسطها الحسابي (24.45)، وهو ما يؤكد تجمع معظم الدرجات حول المتوسط الحسابي.

وبعد حساب معامل الإرتباط بيرسون بين نتائج أفراد العينة في مقياس حل المشكلات ونتائجهم في مقياس قلق الامتحان، والذي تبين أنه يساوي (0.213−) وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.138) وهو أكبر تماما من (0.05) فإن معامل الإرتباط غير دال إحصائيا.

ومنه لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية سالبة الإتجاه بين حل المشكلات وقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

6. تفسير ومناقشة النتائج:

تدل نتائج الفرضية العامة على انه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين حل المشكلات وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، مما يدل على عدم وجود الاثر السلبي لحل المشكلات على قلق الامتحان، بحيث ان مستوى حل المشكلات لا يؤثر على قدرة التلاميذ في اداء الامتحان. وتوافق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات السابقة نذكر دراسة شاك (1989) بعنوان، اثر المنهاج حل المشكلات ابداعيا على تنوع مستويات مهارات الطلبة والتي استخدمت الدراسة المنهج الوصفي تجريبي، على عينة (267) طالبا و طالبة من موهوبين ومتفوقين ومتوسطين، باستخدام اختبار التفكير الابداعي، ومقياس حل المشكلات، والتي توصلت الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في القدرة على حل المشكلات.

ويظهر من خلال نتائج الفرضية الجزئية الاولى انه توجد علاقة ارتباطية بين حل المشكلات وقلق الاستعداد للامتحان، ذلك ان دراستنا الميدانية تمت في شهر جانفي، وهي الفترة التي يكثر فيها تفكير التلاميذ بطرق المراجعة الفعالة، وكيفية تلخيص الدروس، وحل التمارين التي يتضمنها محور الاستعداد للامتحان.

حيث يشير(الزيات) بأن حل المشكلات هو في الاساس طرق البحث عن طريق المراجعة والتلخيص. وتوافق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات السابقة نذكر دراسة مجدي ابراهيم (1985): بعنوان، فاعلية استخدام اسلوب حل المشكلات في رفع مستوى تحصيل تلاميذ المرحلة الاعدادية في مسائل الجبر.

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، على عينة قوامها(172) تلميذا من تلاميذ الاعدادية، باستخدام ومقياس حل المشكلات، والتي توصلت الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مستوى تحصيل التلاميذ الذين يدرسون بأسلوب حل المشكلات وبين نظرائهم الذين يدرسون بالأسلوب التقليدي، والفرق كان لصالح من يدرسون بأسلوب حل المشكلات.

كما يظهر من خلال نتائج الفرضية الجزئية الثانية انه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين حل المشكلات وقلق اداء الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، لأن اثناء فترة التي تم فيها تطبيق المقياس على التلاميذ كانت بعد انتهاء الاختبار الاول ولا تزال

فترة الاختبار الثاني بعيدة لدرجة ان التلاميذ لم يكن يفكرون فيه. وتوافق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات السابقة نذكر دراسة شاك (1989) بعنوان، اثر المنهاج حل المشكلات ابداعيا على تنوع مستويات مهارات الطلبة والتي استخدمت الدراسة المنهج الوصفي تجريبي، على عينة (267) طالبا و طالبة من موهوبين ومتفوقين ومتوسطين، باستخدام اختبار التفكير الابداعي، ومقياس حل المشكلات، والتي توصلت الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في القدرة على حل المشكلات.

وكما يظهر ايضا من خلال نتئاج الفرضية الثالثة انه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين حل المشكلات وقلق انتظار نتيجة الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، لان تلاميذ السنة الثالثة ثانوي اغلبيتهم لا يهتمون بنتيجة الفصول الدراسية، انما كل همهم نتيجة شهادة البكالوريا. وتوافق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات السابقة نذكر دراسة شاك (1989) بعنوان، اثر المنهاج حل المشكلات ابداعيا على تنوع مستويات مهارات الطلبة والتي استخدمت الدراسة المنهج الوصفي تجريبي، على عينة (267) طالبا و طالبة من موهوبين ومتفوقين ومتوسطين، باستخدام اختبار التفكير الابداعي، ومقياس حل المشكلات، والتي توصلت الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في القدرة على حل المشكلات.

حيث كان لنا دافع لدراسة الحالية لمعرفة مدى تأثر حل المشكلات على قلق الامتحان.

خلاصة الفصل

تم في هذا الفصل عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة، وذلك إنطلاقا من نتائج الفرضية العامة والتي تنص على انه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين حل المشكلات وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ثم نتائج الفرضية الجزئية الاولى والتي تنص على انه توجد علاقة ارتباطية بين حل المشكلات وقلق الاستعداد للامتحان، ثم نتائج الفرضية الجزئية الثانية والتي تنص على انه لا توجد علاقة ارتباطية بين حل المشكلات وقلق اداء الامتحان، ثم نتائج الفرضية الجزئية الثالثة والتي تنص على انه لا توجد علاقة ارتباطية بين حل المشكلات وقلق انتظار نتيجة الامتحان، وأخيرا تم عرض تفسير ومناقشة النتائج المتوصل اليها.

خلاصة عامة واقتراحات

تناولت الدراسة الحالية حل المشكلات وعلاقتها بقلق الامتحان بثانوية بوشوشة بولاية الوادي.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- ❖ توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين حل المشكلات وقلق الاستعداد للامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- ❖ لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين حل المشكلات وقلق اداء الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- ❖ لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين حل المشكلات وقلق انتظار نتيجة الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

كما توصلت الدراسة في نتائجها الكلية الى انه:

- ❖ لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين حل المشكلات وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وفي ما يلي جملة من المواضيع المقترحة للدراسة والبحث:

- ➢ علاقة قلق الامتحان بدافعية التعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- ➢ اثر عمل الأم على مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ 5 ابتدائي.
- ➢ علاقة اساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات وبمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.
- ➢ فعالية برنامج ارشادي قائم استراتيجي حل المشكلات واللعب في تنمية القدرة على الاستكشاف لبناء المشروع الشخصي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
- ➢ فعالية برنامج قائم على القدرة على حل المشكلات في تاهيل الاداء القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبة تعلم القراءة.
- ➢ علاقة قلق الامتحان بالتفاؤل والتشاؤم لدى تلاميذ الثانوية.
- ➢ فعالية برنامج ارشادي لخفض قلق الامتحان لدى تلاميذ الثانوية.
- ➢ قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الاولى الجامعية.

- الأثار النفسية لقلق الامتحان على التحصيل الاكاديمي لطلبة المرحلة الثانوية.
- قلق الامتحان وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- اثر العلاج بالقراءة في خفض قلق الامتحان وتحسين مستوى التوافق النفسي لدى الطلبة القلقين.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، بن محمد بلكيلاني (2008). **تقدير الذات وعلاقته بقلق المستقبل لدى الجالية العربية المقيمة بمدينة أوسلو في النرويج**. رسالة ماجستير. الدنمارك: الأكاديمية العربية المفتوحة.

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

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

أبوحماد، ناصر الدين (2008). **الإرشاد النفسي والتوجيه المهني**. الطبعة 1. الأردن: عالم الكتب الحديثة.

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

جلالي،لمعان مصطفي (2011). **التحصيل الدراسي**. الطبعة 1. عمان. الاردن: دار المسيرة.

جودت، سعيد حسني،عبد الهادي (2007). **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**. الطبعة 1. عمان: دار الثقافة.

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

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

الخزي، فهد عبدالله (2013). أثر قلق الإختبار على عينة من طلبة كلية التربية بجامعة الكويت في الإختبارات الإلكترونية. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**.

خيرالزراد، فيصل محمد (2008). **العلاج النفسي السلوكي**. الطبعة 2. لبنان: دار العلم للملايين.

درداخ، سهام(2014). **التوجيه المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الثانية ثانوي شعبة تقني رياضي**، رسالة ماستر غير منشورة: جامعة الوادي.

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

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

الزغلول، رافع (2003). **علم النفس المعرفي**. الاردن: **دار الشروق**.

زهران، محمد حامد (2000). الإرشاد **النفسي المصغر للتعامل مع مشكلات الدراسة**. الطبعة 1. القاهرة: عالم الكتب.

الزيات، فتحي مصطفى(1998). **الاسس العقلية والبيولوجية للنشاط النفسي المعرفي**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

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

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

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

السنباطي، السيد مصطفى وعمر إسماعيل علي وأحلام العقباوي (2009). **دافع الإنجاز وعلاقته بمستوى قلق الإختبار، ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية**.1-58.

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

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

صوالحة، محمد أحمد ومريم محمد عسفا (2008). فاعلية إستخدام إجراءات التعزيز في خفض مستوى قلق الإختبار 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 الإختبار لدى طالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية. **مجلة كلية الأداب**. جامعة الإسكندرية مصر.

العاسمي، رياض نايل (2012). **برنامج الإرشاد النفسي**. كلية التربوي. جامعة دمشق.

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

عبد الناصر، غربي(2014)، **فاعلية برنامج ارشادي في ضوء نظرية " ألبرت إليس" العقلانية الانفعالية السلوكية في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**، رسالة دكتوراه في علم النفس المدرسي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة .

العتوم، عدنان يوسف(2002). **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**. عمان. الاردن: دار الميسرة .

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

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

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

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

عليمات، محمد منيزل وخالد خليف هواش (2006). العلاقة بين دافعية وقلق الإمتحان وأثرها على التحصيل في مادة اللغة الانجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**.

العيسوي،عبد الرحمن 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.

فاروق، الروسان (2001). **مناهج وأساليب تدريس ذوي الحاجات الخاصة**. القاهرة: دار الزهراء.

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

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

فوزي، عبد الخالق (2007). **طرق البحث العلمي– المفاهيم والمنهجيات والتقارير النهائية**. الاردن: المكتب العربي الحديث.

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). **الإضطرابات السلوكية والإنفعالية**. عمان. الأردن: دار المسيرة.

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

المزوغي، ابتسام سالم (2011). الفروق في الذكاء وقلق الإمتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلبة جامعة ليبيا. **المجلة العربية لتطوير التفوق**.

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

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

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

يعقوب، إبراهيم (1993). البناء العاملي لمقياس سويس لقلق الإختبار لدى عينة من الطلاب بالصف العاشر بالتعليم الأساسي بالأردن. **مجلة دراسات تربوية**.

يونس، محمد بني(2009). **مبادئ علم النفس**. الطبعة1. عمان: دار الشروق.

المراجع الاجنبية:

Comsttermans.J(1998)، *les activites cognitives*، De Bokec: Bruscelle.

De Silva.R(1999); *psychologie cognitives*، Armand colin: paris.

Fortin.C & Rousseau. R (1989); *Psychologie cognitives*:une approche de traitement de information، presse universitaire de Quebek:Canada.

Gineste. M (1977)، *Analogies et cognition*، presse universitaire de France.

Hoc.J(1999)، *supervision et cogntrole de processus*: la cognition dynamique، Gronoble ed: France

Houlin. J.H. (1998)، *psychologie cognitive*، Edition Breal; paris.

Le Maire. P (1999).*psychologie cognitive*. Deparetement de Boeck universite: Paris.

Margaret.W.Matlin(2000).*cognition*; wiley edition.

الملحق رقم (1): مقياس حل المشكلات بصورته النهائية

الفرع الدراسي: علمي( )، أدبي ( )

الجنس: ذكر ( )، أنثى ( )

عزيزي الطالب ..... عزيزتي الطالبة

تحية طيبة:-

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على مدى قدرتك في حل المشكلات التي تواجهك في المواقف الحياتية المتنوعة، وهو يحتوي على عدد من المواقف السلوكية التي يقابلها عدد من البدائل كإجابات محتملة لهذه المواقف.

يرجى قراءة كل عبارة بدقة واختيار بديل واحد من البدائل الموضوعة أمام كل عبارة، وذلك بوضع إشارة أمام البديل الذي يتوافق مع سلوكك في الموقف.

نرجو منك الإجابة بصراحة، لان صراحتك تستخدم الغرض العلمي لهذا البحث، ولن يطلع على إجابتك سوى الباحثة.

ملاحظة:

- لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة
- لا داعي لذكر اسمك

مع شكري لتعاونك

الرقم	العبارات	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة بسيطة	لا تنطبق أبدا
1	انظر إلى المشكلات كشيء طبيعي في حياة الإنسان.				
2	اعمل على جمع المعلومات حول المشكلة التي تواجهني				
3	أفكر بالجوانب الايجابية والسلبية لكافة الحلول المقترحة				
4	أفكر بكافة البدائل التي قد تصلح لحل المشكلات				
5	أركز انتباهي على النتائج الفورية للحل وليس على النتائج البعيدة				
6	لدي القدرة على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية				
7	أحاول تحديد المشكلة بشكل واضح				
8	أجد من الصعب التفكير في حلول متعددة للمشكلة.				
9	احصر تفكيري بالجوانب الايجابية للحل الذي أميل إليه				
10	اختار الحل الأسهل بغض النظر عما يترتب على ذلك				
11	استخدم أسلوبا منظما في مواجهة المشكلات				
12	عندما أحس بوجود مشكلة فان أول شيء افعله هو التعرف على ماهية المشكلة بالضبط				
13	أجد تفكيري منحصرا في حل واحد للمشكلة.				
14	احصر تفكيري بالجوانب السيئة للحل الذي لا أميل إليه				
15	احرص على تقييم الحلول بعد تجربتها في الواقع.				

16	أجد صعوبة في تنظيم أفكاري عندما تواجهني مشكلة.				
17	احرص على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة.				
18	أجد نفسي منفعلا حيال المشكلة إلى درجة تعيق قدرتي على التفكير				
19	أحاول التنبؤ بما سوف تكون عليه النتائج قبل أن أتبنى حلا معينا				
20	أعيد النظر في الحلول بعد تطبيقها بناء على مدى نجاحها				
21	عندما تواجهني مشكلة فإنني أتصرف دون تفكير .				
22	أتفحص العناصر المختلفة للموقف المشكل.				
23	اسأل الآخرين عن رأيهم لكي أتعرف على الاحتمالات المختلفة للحل.				
24	اختار الحل الذي يرضي الآخرين بغض النظر عن فاعليته.				
25	عندما يكون حلي للمشكلة غير ناجح فإنني أحاول معرفة سبب ذلك				
26	احرص على تأجيل التفكير في أي مشكلة تواجهني.				
27	عندما تواجهني مشكلة يصعب علي تحديدها بدقة				
28	لدي القدرة على التفكير بحلول جديدة لأية مشكلة.				
29	أفكر بما يمكن أن يترتب على الحل في المدى القريب والبعيد.				
30	أصر على تنفيذ الحل الذي توصلت إليه حتى عندما يظهر لي فشله في حل المشكلة.				

31	أتجنب التحدث في الموضوع الذي تواجهني فيه مشكلة.				
32	أجد صعوبة في وصف المشكلة التي أواجهها.				
33	عندما تواجهني مشكلة أفكر بكافة الحلول الممكنة قبل أن أتبنى واحدة منها.				
34	أضع خطة تنفيذ الحلول المناسبة.				
35	ينتابني شعور بالغضب والعصبية عندما أجد أن الحل الذي توصلت إليه غير ناجح.				
36	ينتابني شعور باليأس إذا واجهتني أية مشكلة.				
37	عندما تواجهني مشكلة لا اعرف من أين أبدا بحلها.				
38	عندما تواجهني مشكلة فإنني استخدم في حلها أول فكرة تخطر على بالي.				
39	عندما تواجهني مشكلة فإنني اختار الحل الأكثر احتمالا للنجاح.				
40	عند1ما توجهني مشكلة فإنني لا اشغل نفسي بتقييم الحلول التي أتوصل إليها .				

الملحق رقم (2): مقياس قلق الامتحان "غربي عبد الناصر"

في صورته النهائية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعـــة حمه الاخضر عمارة بالوادي

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم : العلوم الاجتماعية السنة: ثانية ماستر علم النفس المدرسي

تعليمـــــــــــة المقيـــــــاس

أخي التلميذ، أختي التلميذة ...

نرجو أن تجيب على هذا الاستبيان بكل صراحة وصدق.

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

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

المطلوب:

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

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

–الان اقلب الورقة واشرع في الاجابة–

د/ غربي عبد الناصر

جامعة الوادي– الجزائر

وفيما يلي بنود المقياس:

ت	البنود	لا	نادرا	احيانا	غالبا	نعم
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 الامتحان					
33	لا أعرف طريقة مناسبة تجعلني في حالة هدوء وأنا أنتظر نتيجة الامتحان					