



جامعة الشهيد حمّـه لخضر - الوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علوم التربية



أثر السيادة الدماغية على التفكير الإبداعي وقلق الامتحان
لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي (المتفوقين دراسيا)
- دراسة وصفية مقارنة ببعض ابتدائيات ولاية الوادي -

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

إشراف الدكتور:

• عبد الناصر غربي

إعداد الطالبة :

• إيمان دودي

لجنة المناقشة

د. زواري أحمد خليفة	أستاذ محاضر - أ -	جامعة الشهيد حمّـه لخضر - الوادي	رئيسا
د. غربي عبد الناصر	أستاذ محاضر - أ -	جامعة الشهيد حمّـه لخضر - الوادي	مشرفا
د. قيسي محمد السعيد	أستاذ محاضر - أ -	جامعة الشهيد حمّـه لخضر - الوادي	مناقشا

الموسم الجامعي: 2017/2018

شكرو عرفان

قَالَ تَعَالَى:

﴿ذَلِكَ فَضْلُ اللَّهِ يُؤْتِيهِ مَن يَشَاءُ وَاللَّهُ ذُو الْفَضْلِ الْعَظِيمِ﴾

سورة الجمعة الآية: 04

الحمد و الشكر لله عز وجل الذي وفقني و أعانني لإنجاز هذا العمل

وأرجو من الله العلي القدير أن يكلله بالفائدة و النفع للجميع.

كلمة شكر وتقدير وعرفان وامتنان لأستاذي المحترم "الدكتور غربي عبد الناصر"

وهي كلمة حق تقال، غير أن الكلمات تخونني فلا أجد ما يستوفي حقه سواء على توجيهاته

القيمة وتعاونه وصبره ومجهوده الذي بذله لدفع هذا العمل إلى الأمام.

كما لا أنسى جميع أساتذتي الشموع التي تحترق من أجل أن تضئ طريق الآخرين

خاصة الذين تركوا بصمات في مشوارنا الدراسي

أخص بالذكر كل أساتذة قسم علم الاجتماع بدون استثناء

كما أوجه جزيل الشكر إلى الأستاذة "دلال خياري" على تدقيق ترجمة ملخص الدراسة.

ولا ننسى الطاقم الإداري في المؤسسات التي قمنا بزيارتها

بشكرهم على المساعدات والتسهيلات التي قدموها في سبيل إنجاز هذا العمل.

وأوجه شكري إلى كل من ساهم في بناء هذا العمل من قريب أو بعيد.

ملخص

تعالج الدراسة الحالية موضوع أثر السيادة الدماغية على التفكير الإبداعي وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي المتفوقين دراسيا، ببعض ابتدائيات ولاية الوادي، خلال الموسم الدراسي 2017/2018.

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المقارن، وذلك باستخدام مقاييس، السيادة الدماغية ل(بول تورانس)، والتفكير الإبداعي ل (محمود عبد الحليم منسي)، وقلق الامتحان ل (غري عبد الناصر)، الذين تم التأكد من خصائصهم السيكمترية (الصدق، والثبات) على عينة قوامها (36) تلميذا و تلميذة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة.

تم تطبيق الأدوات في صورتها النهائية على عينة قصدية تتكون من (60) تلميذا وتلميذة من المتفوقين دراسيا بحيث لا تقل نتائجهم عن (8.5) من (10)، وبعد جمع البيانات وتبويبها تم معالجتها بالاستعانة ب (spss-14)، وباستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين، توصلت الدراسة للنتائج التالية:

❖ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإبداعي وقلق الامتحان حسب متغير السيادة الدماغية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي (المتفوقين دراسيا).

Résumé

La présente étude traite l'impact de la dominance du cerveau sur la pensée créative et l'anxiété d'examen chez les excellents élèves de l'école primaire de cinquième année, aux certaines écoles de la wilaya d'El-Oued, au cours de l'année académique 2017/2018.

L'étude a été basée sur la comparaison descriptive, en utilisant les normes, la dominance cérébrale (Paul Torrance), la pensée créative de (Mahmoud Abdel-Halim MENSI), et l'anxiété d'examen (GHARBI Abdel Nacer). Leurs caractéristiques psychométriques (honnêteté et cohérence) ont été confirmées, sur un échantillon de (36) élève(s), qui ont été sélectionné au hasard.

Les outils sont appliqués dans leur forme définitive, sur un échantillon intentionnel composé de (60) excellents élève(s), de sorte que leurs résultats ne soient pas moins de (8,5) sur (10), et après la collecte et la tabulation des données qui ont été traitées en utilisant (14_spss). En utilisant le test « T "Pour illustrer les différences entre les moyennes de deux groupes indépendants, l'étude a trouvé les résultats suivants:

- Il n'y avait pas de différences statistiquement significatives dans la pensée créative et l'anxiété d'examen selon la variance de la dominance cérébrale chez les élèves de la cinquième année (les excellents).

Summary

The current study deals with the impact of brain dominance on creative thinking and exam anxiety among the excellent pupils of the fifth year primary school, in some of the primary schools at the province of El-Oued, during the 2017/2018 academic year .

The study was based on the comparative descriptive approach, by using the measures cerebral dominance of (Paul Torrance), the creative thinking of (Mahmoud Abdel Halim MANSI), and the exam anxiety of (GHARBI Abdel Nacer). Their psychometric characteristics (honesty, persistence) have been confirmed in a sample of (36) pupils and were randomly selected.

The tools were applied in the final form on a target sample consisting of the (60) academic excellent pupils, with marks of not less than (8.5) of (10), and after the data collection and classification were processed using (14_spss). By using "T" test to illustrate the differences between the averages of two independent groups, the study found the following results:

- There were no statistically significant differences in creative thinking and exam anxiety according to the variance of cerebral dominance in the fifth year pupils of primary school (the excellent ones).

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتويات
أ	شكر وعرافان
ب	ملخص الدراسة باللغة العربية
ج	ملخص الدراسة باللغة الفرنسية
د	ملخص الدراسة باللغة الانجليزية
هـ	فهرس المحتويات
ط	فهرس الجداول
ي	فهرس الأشكال
ك	فهرس الملاحق
1	مقدمة
الفصل الأول: المشكلة واعتباراتها	
5	1. إشكالية الدراسة
8	2. فرضيات الدراسة
9	3. أهمية الدراسة
10	4. أهداف الدراسة
10	5. التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة
الجانب النظري	
الفصل الثاني: السيادة الدماغية	
14	تمهيد
14	أولاً: السيادة الدماغية
14	1. مفهوم الجهاز العصبي
14	2. تقسيم الجهاز العصبي
15	3. وظائف الجهاز العصبي المركزي
15	4. مفهوم الدماغ
17	5. مفهوم السيادة الدماغية (السيطرة)

18	6. النصفان كرويان للمخ
22	7. وظائف النصفان كرويان
24	8. أنماط السيادة الدماغية
26	ثانيا: الدراسات السابقة المتعلقة بالسيادة الدماغية
31	خلاصة الفصل
الفصل الثالث: التفكير الإبداعي	
33	تمهيد
33	أولاً: التفكير
33	1. مفهوم التفكير
34	2. خصائص التفكير
35	3. أنماط التفكير
36	4. تصنيفات التفكير
37	5. مستويات التفكير
37	6. أنواع التفكير
38	ثانيا: الإبداع
38	1. مفهوم الإبداع
39	2. خصائص الإبداع
40	3. مميزات المبدعين
40	4. مراحل الإبداع
41	5. مستويات الإبداع
42	ثالثاً: التفكير الإبداعي
42	1. مفهوم التفكير الإبداعي
43	2. مهارات التفكير الإبداعي
45	3. مبادئ عامة للتفكير الإبداعي
45	4. العوامل المؤثرة في التفكير الإبداعي
46	5. نظريات التفكير الإبداعي

49	6. قياس التفكير الإبداعي
50	رابعاً: الدراسات السابقة المتعلقة بالتفكير الإبداعي
54	خلاصة الفصل
الفصل الرابع: قلق الامتحان	
56	تمهيد
56	أولاً: القلق
56	1. مفهوم القلق
57	2. الفرق بين سمة القلق وحالة القلق
58	3. أعراض ومظاهر القلق
60	4. أنواع القلق
62	5. أسباب القلق
64	6. طرق قياس القلق
65	ثانياً: قلق الامتحان
65	7. مفهوم قلق الامتحان
68	8. تصنيفات قلق الامتحان
69	9. أعراض ومظاهر قلق الامتحان
70	10. أسباب قلق الامتحان
70	11. طرق قياس قلق الامتحان
72	12. نظريات قلق الامتحان
74	ثالثاً: الدراسات السابقة المتعلقة بقلق الامتحان
87	خلاصة الفصل

الجانب الميداني	
الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية	
90	تمهيد
90	أولاً: الدراسة الاستطلاعية
90	1. أهداف الدراسة الاستطلاعية
91	2. المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية
91	3. المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية
91	4. عينة الدراسة الاستطلاعية
92	5. أدوات البحث في الدراسة الاستطلاعية
100	6. الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الاستطلاعية
100	ثانياً: الدراسة الأساسية
100	7. منهج الدراسة
101	8. المجال المكاني للدراسة الأساسية
101	9. المجال الزمني للدراسة الأساسية
101	10. عينة الدراسة الأساسية
101	11. أدوات البحث في الدراسة الأساسية
106	12. الأساليب الإحصائية
107	خلاص الفصل
الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها	
109	تمهيد
109	1. عرض نتائج الفرضية الأولى وتحليلها ومناقشتها
114	2. عرض نتائج الفرضية الثانية وتحليلها ومناقشتها
119	خلاصة الفصل
120	خلاصة عامة واقتراحات
123	قائمة المصادر والمراجع
135	الملاحق

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الجدول	صفحة
1	وظائف النصفين الكرويين لتورانس	22
2	نتائج حساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس السيادة الدماغية	93
3	نتائج معامل الارتباط بين (التلاميذ من ذوي السيادة الدماغية اليمنى) و(التلاميذ ذوي السيادة الدماغية اليسرى)	95
4	نتائج حساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس التفكير الإبداعي	95
5	ثبات مقياس التفكير الإبداعي بطريقة ألفا كرومباخ	96
6	ثبات مقياس التفكير الإبداعي بالتجزئة النصفية	97
7	نتائج حساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس قلق الامتحان	98
8	ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة ألفا كرومباخ	99
9	ثبات مقياس قلق الامتحان بالتجزئة النصفية	99
10	البنود الموجبة و السالبة في مقياس قلق الامتحان في صورته النهائية	103
11	درجات بدائل مقياس قلق الامتحان في صورته النهائية	105
12	مستويات مقياس قلق الامتحان في صورته النهائية	105
13	نتائج التلاميذ ذوي السيادة الدماغية اليسرى في مقياس التفكير الإبداعي	110
14	نتائج التلاميذ ذوي السيادة الدماغية اليمنى في مقياس التفكير الإبداعي	111
15	نتائج حساب "ت" لدلالة الفروق بين التلاميذ ذوي السيادة اليسرى و التلاميذ ذوي السيادة اليمنى في التفكير الإبداعي	111
16	نتائج التلاميذ ذوي السيادة الدماغية اليسرى في مقياس قلق الامتحان	114
17	نتائج التلاميذ ذوي السيادة الدماغية اليمنى في مقياس قلق الامتحان	115
18	نتائج حساب "ت" لدلالة الفروق بين التلاميذ ذوي السيادة اليسرى و التلاميذ ذوي السيادة اليمنى في قلق الامتحان	116

فهرس الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	رقم
67	الأبعاد الأساسية لمفهوم القلق	1
104	توزيع البنود الموجبة و السالبة لمقياس قلق الامتحان	2

فهرس الملاحق

رقم	عنوان الملحق	صفحة
1	مقياس السيادة الدماغية	136
2	مقياس التفكير الابداعي	139
3	مقياس قلق الامتحان	144
4	قائمة المحكمين للمقاييس	150
5	نتائج حساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس السيادة الدماغية	151
6	نتائج الثبات بطريقة اعادة التطبيق بين القياس الأول والقياس الثاني	152
7	نتائج حساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس التفكير الابداعي	153
8	ثبات مقياس التفكير الابداعي بطريقة ألفا كرومباخ	154
9	ثبات مقياس التفكير الابداعي بالتجزئة النصفية	155
10	نتائج حساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس قلق الامتحان	156
11	ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة ألفا كرومباخ	157
12	ثبات مقياس قلق الامتحان بالتجزئة النصفية	158
13	نتائج حساب "ت" لدلالة الفروق بين التلاميذ ذوي السيادة اليسرى و التلاميذ ذوي السيادة اليمنى في التفكير الابداعي و قلق الامتحان	159

مقدمة

تعد بحوث الدماغ وموضوعاته من الموضوعات التي تصدت لها المناقشات في المؤتمرات والندوات والمجلات ووسائل الإعلام المختلفة في السنوات الأخيرة، وهي التي بدورها أظهرت أهم ما يتوصل إليها العلماء في هذا المجال. كما ازداد اهتمام التربويين بدراسة بحوث الدماغ ومحاولة تطبيقها في الميدان التربوي.

إذ يوصف الدماغ بتركيبه المعقد بأنه من، ويتغير باستمرار من كينونته التي تشكلت بفعل الخبرات التي عاشها الإنسان في السنوات الأولى، أي تشكل دماغ المتعلم مسبقا بواسطة مجموعة المؤثرات ومنها: الأسرية، والتفاعل مع الإخوة، والتفاعل مع الأسرة الممتدة، والجينات والصدمات، والتوقعات الثقافية وغيرها.

يتألف الدماغ من نصفي كرتين ملتصقتين من الناحية الداخلية بحيث يكون أحدهما هو المسيطر على الآخر. وعادة ما يكون نصف الكرة المخية الأيسر هو الذي يسيطر على النصف الآخر، وفكرة السيطرة الدماغية فكرة مثيرة ومفيدة ولا يزال الغموض يكتنف الكثير من الأمور المرتبطة بها وبآلياتها وتجري الكثير من الدراسات العلمية لبحث أسرار الدماغ البشري الذي لا نزال لا نعرف عنه إلا القليل.

ويعد التفكير من أهم وظائف الدماغ، يعتمد في الأساس على اكتساب المعارف والمعلومات وفهمها، والاعتماد عليها للوصول إلى التفكير العلمي والتحليل الإبداعي.

إذ يعد التفكير الإبداعي أحد الأشكال الراقية للنشاط الإنساني، فقد أصبح منذ الخمسينات مشكلة هامة من مشكلات البحث العلمي في عدد كبير من الدول، حيث أن التقدم العلمي لا يمكن تحقيقه بدون تطوير القدرات الإبداعية عند الإنسان، كما أن تطور الإنسانية وتقدمها مرهونا بما يمكن أن يتوفر لها من قدرات إبداعية تمكنها دوماً أن تقدم مزيداً من الإبداعات أو الإسهامات التي تستطيع من خلالها مواجهة ما يعترضها من مشكلات ملحة يوماً بعد يوم واللحظة تلو الأخرى، فالتفكير الإبداعي هو أحد وسائل التقدم الحضاري الراهن، وهو ذو أهمية في تقدم الإنسان المعاصر وعدته في مواجهة المشكلات الراهنة والتحديات المستقبلية.

(انشرح إبراهيم، 2005: 34)

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

يعتبر قلق الامتحان حالة انفعالية مؤقتة سببها إدراك المواقف التقويمية على أنها تهديد للشخصية مصحوبة بتوتر وتحفيز وحدة انفعالية، وانشغالات عقلية سلبية، تتدخل مع التركيز المطلوب أثناء الامتحان، مما يؤثر سلباً على المهام العقلية والمعرفية في موقف الامتحان.

(غزال، بن زاهي، 2014: 40)

وتشمل الدراسة الحالية على أثر السيادة الدماغية في التفكير الإبداعي وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي (المتفوقين دراسياً)، وكان الهدف منه معرفة أثر السيادة الدماغية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي على مستوى التفكير الإبداعي لديهم وعلى مستوى قلق الامتحان لديهم.

انطلاقاً مما سبق، تركز الدراسة الحالية على موضوع أثر السيادة الدماغية على التفكير الإبداعي وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي (المتفوقين دراسياً).

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

ويدرس الفصل الثاني السيادة الدماغية، والتي تضم نظرة عامة على الجهاز العصبي المركزي لمعرفة وظائفه، بالإضافة إلى التطرق إلى تقنيات دراسة هذا العضو البشري للوصول

إلى مفهوم السيادة الدماغية ووظائف النصفين كرويين الأيمن والأيسر، وأنماط السيادة الدماغية، وفي الأخير عرض الدراسات السابقة التي تطرقت لموضوع السيادة الدماغية.

أما الفصل الثالث فيدرس متغير التفكير الإبداعي، حيث يقسم الفصل إلى التعريف بالتفكير من حيث المفهوم والخصائص، وأنماط وتصنيفات ومستويات وأنواع التفكير، ثم الإبداع (مفهومه وخصائصه، ومميزات المبدعين، ومراحل الإبداع، ومستويات الإبداع)، ثم التطرق إلى التفكير الإبداعي، ويتم فيه عرض مفهومه ومهارات التفكير الإبداعي، ومبادئ عامة للتفكير الإبداعي، والعوامل المؤثرة في التفكير الإبداعي، ونظرياته وقياس التفكير الإبداعي وفي الأخير عرض الدراسات السابقة التي تطرقت لموضوع التفكير الإبداعي.

أما الفصل الرابع فيعالج متغير القلق الامتحان؛ حيث يقسم الفصل كسابقه وذلك بالتعريف بالقلق والفرق بين السمة القلق وحالة، وأعراض ومظاهر القلق، وأنواع وأسباب وطرق قياس القلق، ثم التعريف بقلق الامتحان، إضافة إلى أعراض ومظاهر وتصنيفات قلق الامتحان بالإضافة إلى أسباب وطرق قياس قلق الامتحان، وكذا نظريات قلق الامتحان، وفي الأخير يتم عرض الدراسات السابقة التي تطرقت لموضوع قلق الامتحان.

وفي الفصل الخامس 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 السيكمترية.

ويتم عرض وتحليل النتائج ومناقشتها في الفصل السادس، 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.

الفصل الأول

المشكلة واعتباراتها

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

1. الإشكالية:

يعتبر الدماغ العضو الأكثر أهمية في الجهاز العصبي وهو بمثابة المحرك الأساسي لجسم الإنسان، ذلك أنه مسؤول عن الأنشطة الحركية والفكرية والانفعالية والوجدانية والسلوكية التي يقوم بها الإنسان في موقف معين، وبتعدد المواقف والمثيرات تتعدد السلوكيات والأنشطة لذلك يعتبر السلوك الإنساني على درجة كبيرة من التعقيد، وقد يعود ذلك إلى تعقد تركيب المخ ووظائفه. ولقد حظي هذا الأخير بأبحاث ودراسات كثيرة من طرف علوم متعددة سواء ما تعلق منها بالعلوم الطبية العصبية أو العلوم النفسية المعرفية، حيث حاولت التعرف على النواحي التشريحية للمخ وحقيقة نشاطه وأهم الوظائف المعرفية التي تؤديها كل منطقة من المناطق المكونة له وذلك باستخدام تقنيات وتجهيزات خاصة كالتصوير الإشعاعي أو الرنين المغناطيسي...الخ، وقد توصلت في أغلبها إلى أن المخ يتكون من الناحية التشريحية من ثلاث مناطق رئيسة هي: منطقة المخ الأمامي، منطقة المخ الأوسط والمخ الخلفي، حيث تنمو هذه المناطق ويزداد تعقدها وتنظيمها عبر المراحل النمائية المختلفة التي يمر بها الإنسان.

يحتل المخ الأمامي معظم الدماغ وهو يتكون من مجموعة من العناصر (المهاد، تحت المهاد، مركز النشاط الأساسي...الخ) وأهمها على الإطلاق النصفين الكرويين الذين تغطيها من الخارج القشرة المخية والتي تتحكم في عمليات التفكير والوظائف الحسية والحركات الإرادية ورغم أن النصفين الكرويين يبدوان متناظرين نسبياً، إلا أن التخصص الوظيفي لكليهما يختلف عن الآخر، فالنصف الدماغى الأيمن يختلف في وظائفه وأنماط نشاطه عن النصف الدماغى الأيسر كما أثبتت مختلف الدراسات بأن نصف الدماغ الأيمن يتحكم في الجانب الأيسر من الجسم، ونصف الدماغ الأيسر يتحكم في الجانب المعاكس من الجسم.

يتصل النصفين الكرويين (الدماغين) بشكل مباشر من خلال الألياف العصبية للجسم الجاسئ الذي يضمن انتقال مختلف المعلومات من نصف دماغى إلى آخر.

(بن فليس، دت: 6)

كما ينقسم نصف المخ من الناحية التشريحية إلى أربعة فصوص تختص بوظائف محددة ومتكاملة وهذه الفصوص هي: الفص الجبهي، الفص الجداري الخلفي، الفص الصدغي، الفص القفوي. ولقد أجريت الكثير من التجارب والدراسات العلمية التي حاولت التعرف على التخصص الوظيفي للنصفين الدماغيين سواء من خلال تخريب بعض المناطق في الدماغ أو استئصالها أو أية طريقة أخرى. ويعتبر الطبيب الفرنسي مارك داكس Dax Marc 1836 أول من بحث في مدى مسؤولية النصفين الدماغيين عن أنشطة الجسم. (الزيات، 1998: 99)

حيث أن لكل نصف وظيفة مستقلة، فالنصف الأيمن يتولى إدارة وتسيير النصف الأيسر من الجسم وأما النصف الأيسر فيتولى إدارة النصف الأيمن من الجسم، ولكل من النصفين الكرويين وظيفته في توظيف القدرات العقلية وتفاعلها مع نمطه المفضل للتعلم والتفكير.

وبعد التفكير من أهم وظائف الدماغ وأرقاها وهو من الظواهر النمائية التي تتطور عبر مراحل العمر المختلفة كما يعد التفكير من أكثر الموضوعات التي تختلف الرؤى وتعدد أبعادها وتشابكها والتي تعكس تعقد العقل البشري وتعقد عملياته، إنما يميز الإنسان عن غيره من المخلوقات قدرته على التفكير، وبالطبع تختلف هذه القدرات من فرد لآخر ومن فئة لأخرى وبين طريقة تفكير الأفراد العاديين والمبدعين حيث أن الملفت هو طريقة وأثر سيادة جانب دماغي عن الآخر في التفكير الإبداعي حيث أن هذا الأخير يعتبر قدرة الفرد نفسه على حل المشكلات في أي موقف يتعرض له الفرد. أي أن يكون سلوكه دون تصنع وإنما متوقع منه.

(مجد عزيز، 2005: 256)

وفي مجال علم النفس برز العالم الأمريكي تورانس وزملاءه (1974)، الذي اهتم بدراسة القدرات العقلية والقدرة على التفكير والابتكار، وتحديد الوظائف النفسية والمعرفية والانفعالية لكل نصف كروي، وخلصوا بعد ذلك إلى تصميم مجموعة من الاختبارات هدفها قياس أو تحديد أنماط السيادة النصفية للمخ للفرد، وقد أسماها تورانس أنماط التعلم والتفكير، وقد اهتموا بكل الفئات العمرية (الأطفال والمراهقين والراشدين). (عطال، 2014: 40)

ويرى بعضهم أن التفكير عملية عقلية تعتمد في الأساس على اكتساب المعارف والمعلومات وفهمها، والاعتماد عليها للوصول إلى التفكير العلمي والتحليل الإبداعي والناقد.

(فراس، 2006، ص: 18)

ويعرف جيلفورد التفكير الإبداعي على أنه تفكير في نسق مفتوح يتميز الإنتاج فيه بخاصية فريدة هي تنوع الإجابات المنتجة والتي لا تحددها المعلومات المعطاة.

كما يرى أن التفكير الإبداعي يعتمد على الأصالة والمرونة والطلاقة والإحساس بالمشكلات.

(الشمري، 2005: 75)

حيث أن هذا الأخير يعتبر من أهم الخصائص المميزة لوظيفة الدماغ، وأيضاً من أهم وظائف كل من الجانبين (الأيمن والأيسر). حيث أن التفكير المستمر والمكثف وطريقة عمل أحد الجانبين أو كلاهما، قد تؤثر في نفسية الفرد خاصة في المواقف الحرجة أو المصيرية وقد يؤثر وبشكل مقلق أحياناً أو بشكل عكسي على الفرد.

والحياة الإنسانية لا تخلو من بعض المواقف السابقة مما يقلق الفرد لكنه من جانب آخر يحافظ على اليقظة ويحافظ على حالة الوعي والاستعداد والاجتهاد والنجاح في مختلف مجالات الحياة. ومن أبرز المواقف المقلقة لأغلب الفئات العمرية يجدر بنا التطرق لقلق الامتحان والذي تؤثر على الطلاب سلبي وإيجاباً فالقلق يعتري أغلب الطلاب قبل وأثناء الامتحان وهو أمر طبيعي وسلوك مألوف ويعد أمراً إيجابياً مادامت درجته مقبولة وغير مبالغ فيها.

وحسب "حامد زهران" قلق الامتحان نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان، حيث تشير هذه المواقف في الفرد شعوراً بالانزعاج والانفعال، وهي حالة انفعالية وجدانية مكدره تعترى الفرد في الموقف السابق للامتحان، أو موقف الامتحان ذاته، وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر والخوف من الامتحان. (لكيلاني، 2008: 58)

ولذا فإنه بالنظر للمشكلات النفسية والتربوية الكثيرة والخطيرة، التي يسببها شعور الفرد بقلق الامتحان، أجريت عدة دراسات عن القلق، قصد مساعدة التلاميذ على تجاوز آثاره السلبية. ومن بينهم دراسة "عربي، 2015" والتي أظهرت نتائجها فاعلية البرنامج الإرشادي (العقلاني - الانفعالي - السلوكي) المقترح لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

حيث يعتبر التلاميذ العاديين المناهج التربوية أنها صعبة وأنهم لا يستطيعون التغلب عليها وتجاوزها مع أن مختلف المناهج العامة توضع لتلبي حاجات الفئة الغالبة من الطلبة وتحاكي قدراتهم، بينما يعاني التلاميذ المتفوقين داخل الصف من مشكلات الملل والضجر ونقص المعلومة التي لا تفي بقدراتهم. حيث هذه الفئة تتمتع بقدرات عالية وكبيرة على استيعاب معلومات أكثر من غيرهم نتيجة لتوافق أو أثر سيادة جهة دماغية عن الأخرى من جانبي أدمغتهم مما ينمي قدراتهم على التفكير الجيد والمبدع والمختلف.

وهذا ما دفع إلى القيام بالدراسة الحالية التي تهدف إلى معرفة أثر السيادة الدماغية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي على مستوى التفكير الإبداعي وقلق الامتحان، أي معرفة الفروق في التفكير الإبداعي على التلاميذ ذوي السيادة الدماغية اليمنى والتلاميذ ذوي السيادة الدماغية اليسرى. وأيضا معرفة الفروق في قلق الامتحان على التلاميذ ذوي السيادة الدماغية اليمنى والسيادة الدماغية اليسرى.

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

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإبداعي تعزى لمتغير السيادة الدماغية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي (المتفوقين دراسيا)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان تعزى لمتغير السيادة الدماغية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي (المتفوقين دراسيا) ؟

2. فرضيات الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإبداعي تعزى لمتغير السيادة الدماغية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي (المتفوقين دراسيا).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان تعزى لمتغير السيادة الدماغية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي (المتفوقين دراسيا).

3. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في كونها تتطرق لموضوع السيادة الدماغية الذي يعتبر من العوامل المساهمة في العملية التعليمية، إذ يرتبط الجانب الأيمن من الدماغ بعملية التفكير الإبداعي والرؤية المستقبلية التي تتجلى في عملية التصور المستقبلي، أما الجانب الأيسر من الدماغ فهو الذي يسيطر على الحركات الإرادية، واللغة والمنطق. ويعتبر موضوع السيادة الدماغية من الموضوعات ذات أهمية بالغة، والتي حظيت باهتمام الباحثين لأثرها البالغ في سلوك التلاميذ وتحصيلهم الأكاديمي، وتحديد مساهم الأكاديمي، وتعتبر من الدراسات القليلة جدا خصوصا التي بحثت عن معرفة أثرها على متغيرات أخرى.

كما أن الدراسة هامة باعتبارها تدرس متغير التفكير الإبداعي الذي يعد أحد الأشكال الراقية للنشاط الإنساني حيث أن التقدم العلمي لا يمكن تحقيقه بدون تطوير القدرات الإبداعية عند الإنسان، إذ يعتبر التفكير الإبداعي أحد وسائل التقدم الحضاري الراهن.

والدراسة الحالية ذات أهمية بالغة كونها تدرس موضوع قلق الامتحان الذي يعتبر مشكلة أكاديمية تواجه الكثير من التلاميذ خصوصا في السنوات التي تعد عتبة مهمة، ويختتم على التلميذ اجتيازها للانتقال إلى مراحل أعلى، وإذا فشل في ذلك فإن مسيرته التعليمية تتوقف وهي تقدم لذلك إطارا نظريا حول موضوع قلق الامتحان، وتطرح عددا معتبرا من الدراسات السابقة في الموضوع، وهو ما يفتح مجالا واسعا للباحثين والمختصين لإجراء المزيد من الدراسات النظرية والميدانية، حول قلق الامتحان، وعلاقته بغيره من المتغيرات.

كما تكمن أهمية الدراسة في تسليط الضوء على شريحة المتفوقين الذين يعتبرون ثروة قومية لا تقل شأنًا على أي مورد طبيعي أو مورد للطاقة، وهي بذلك خامات بشرية ستضل دائما أصحاب القيادة المستقبلية للأمة.

4. أهداف الدراسة:

تكمّن أهداف الدراسة في ما يلي:

- معرفة أثر السيادة الدماغية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي على مستوى التفكير الإبداعي لديهم (المتفوقين دراسيا).
- معرفة أثر السيادة الدماغية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي على مستوى القلق الامتحان لديهم (المتفوقين دراسيا).

5. التحديد الإجرائي:

1.5. السيادة الدماغية:

يعرفها تورانس (1982) بأنها: "ميل الفرد إلى أن يستخدم أحد النصفين الكرويين للمخ (الأيمن-الأيسر) بقدر أكبر من الآخر أو كليهما معا (التكامل) في العمليات العقلية والسلوك". (زياد، 2015: 8)

وفي الدراسة الحالية يتم قياسه باستخدام مقياس السيادة الدماغية (تورانس) الذي يتكون من 28 بند.

2.5. التفكير الإبداعي:

يعرفه محمود منسي (1991): بأنه "قدرة الفرد على التفكير الحر الذي يمكنه من اكتشاف المشكلات والمواقف الغامضة ومن إعادة صياغة عناصر الخبرة في أنماط جديدة عن طريق تقديم أكبر عدد ممكن من البدائل لإعادة صياغة هذه الخبرة بأساليب متنوعة وملائمة للموقف الذي يواجهه الفرد بحيث تتميز هذه الأنماط الجديدة الناتجة بالحدثاة بالنسبة للفرد نفسه وللمجتمع الذي يعيش فيه، وهذه القدرة يمكن التدريب عليها وتتميتها".

(منسي، 1991: 235)

وفي الدراسة الحالية يتم قياسه باستخدام مقياس التفكير الإبداعي (محمود عبد الحليم منسي) الذي يتكون من 84 بند.

3.5. قلق الامتحان: يعرفه غربي عبد الناصر بأنه: "حالة من القلق العام، تظهر بصفة مؤقتة لدى الفرد (تلميذا، أو غير تلميذ)، في مواقف الاختبار والتقييم، وتزول بزوال الموقف، تتميز هذه الحالة بأعراض جسمية ومعرفية وسلوكية محددة، يؤثر قلق الامتحان المعتدل تأثيرا إيجابيا، ويؤثر المرتفع منه تأثيرا سلبيا، ويعدّ انعدامه مؤشرا للامبالاة والإهمال، أو للثقة العالية بالنفس". (غربي، 2015: 14)

وفي الدراسة الحالية يتم قياسه باستخدام مقياس قلق الامتحان (غربي 2015) الذي يتكون من 33 بند.

4.5. المتفوقين دراسيا: هم التلاميذ المتحصلين خلال الفصل الدراسي على علامة 8.5 من 10 فما فوق.

الجانِب النظري

الفصل الثاني

السيادة الدماغية

تمهيد

أولاً: السيادة الدماغية

1. مفهوم الجهاز العصبي
2. تقسيم الجهاز العصبي
3. وظائف الجهاز العصبي المركزي
4. مفهوم الدماغ
5. مفهوم السيادة الدماغية
6. النصفان كرويان للمخ
7. وظائف النصفان كرويان
8. أنماط السيادة الدماغية

ثانياً: الدراسات السابقة المتعلقة بالسيادة الدماغية

خلاصة الفصل

تمهيد:

قبل التطرق إلى مفهوم السيادة الدماغية يجدر أولاً أن نلقي نظرة عامة على الجهاز العصبي المركزي لمعرفة وظائفه، بالإضافة إلى التطرق إلى تقنيات دراسة هذا العضو البشري للوصول إلى مفهوم السيادة الدماغية ووظائف النصفين كرويين الأيمن والأيسر وأنماط السيادة الدماغية.

أولاً: السيادة الدماغية

1. مفهوم الجهاز العصبي:

إن الجهاز العصبي هو عبارة عن منظمة من الخلايا العصبية التي تختص في الاستقبال والتوصيل والإرسال ويعتبر من أهم الأجهزة المسؤولة على التكامل عن السيطرة على وظائف الأجهزة الأخرى بالجسم حيث أنه المتصل بالخارج والقائم بضبط وإثارة أو إبطاء الوظائف الحيوية كلها أو بعضها والإرادي منها أو اللاإرادي حسب متطلبات الموقف أو الأوامر الصادرة من المخ. (اسماعيل، 2004: 20)

2. تقسيم الجهاز العصبي:

ينقسم الجهاز العصبي إلى قسمين أساسيين هما الجهاز العصبي المركزي والجهاز العصبي المحيطي أو الطرفي والذي يحتوي على جميع الخلايا العصبية المنتشرة في الجسم عدا الدماغ والحبل الشوكي، وتتمثل وظيفته الأساسية بنقل المعلومات بين الجهاز العصبي المركزي وأعضاء الجسم المختلفة كالحواس والجلد والمعدة وغيرها. (عطال، 2014: 7)

إن الجهاز العصبي الطرفي هو المسئول عن توجيه حركات الجسم وأيضاً استقبال المنبهات الخارجية، أما التلقائي فهو جزء مستقل يعمل على تنظيم الوظائف الداخلية للجسم.

(قشوش، 2004: 21)

أما الجهاز العصبي المركزي، فهو يتألف من الدماغ والحبل الشوكي وتشتمل على المراكز الدماغية التي تتحكم في التذكر والتفكير والأعمال الإرادية. (عطال، 2014: 7)

ويتكون الجهاز العصبي المحيطي من الأعصاب الشوكية والأعصاب المخية.

(قشوش، 2004: 22)

3. وظائف الجهاز العصبي المركزي:

إن أهم وظائف الجهاز المركزي العصبي نقل المعلومات، أي تأمين الاتصالات الضرورية بين مختلف أجزائه، من جهة، وبينه وبين العالم الخارجي، من جهة أخرى، ويتم نقل المعلومات داخل الدماغ بواسطة إشارات ذات طبيعة كهربائية وكيميائية. فأما الإشارات التي تظهر ضمن الخلية العصبية (العصبون) فغالبا ما تكون عبارة عن إشارات كهربائية بينما تكون الإشارات المتبادلة بين الخلايا العصبية المختلفة (العصبونات) ذات طبيعة كيميائية.

(قطماوي، 1996: 12-13)

ولا يمكن أن يحدث السلوك إلا حينما تمر المعلومات من المستقبلات إلى الجهاز العصبي المركزي ثم رجوعا إلى عضلات الغدد، والمسالك العصبية للمعلومات بين الاثنين مختلفة بشكل كبير في شبكتها وبنائها، فمثلا: السلوك البسيط كالفعل الانعكاسي مثل سحب الركبة يحدث على مستوى الحبل الشوكي فقط، أما السلوك المعقد كالتفكير فإنه يتم على مستوى الدماغ وكذلك الحبل الشوكي نسبيا على الأغلب.

فهو المسؤول عن استقبال وتحليل وتفسير وإرسال المعلومات التي تأتي من البيئة الداخلية أو الخارجية للكائن الحي ثم بعد ذلك يقوم بفك الشفرة وتشغيل المعلومات حيث يحدث ميكانيزم عصبي يرتبط بتخليق نظام استجابي محدد يظهر في المحصلة النهائية لنشاط الإنسان.

(كامل، 1994: 59)

4. مفهوم الدماغ:

الدماغ هو كتلة رخوة، رمادية اللون من الخارج بيضاء من الداخل، محمية داخل الجمجمة بعدة طبقات متتالية عظمية صلبة وليفية ثم لينة هلامية. (محمد زياد، 1986، ص: 7) المؤلفة من عشرة مليارات خلية عصبية وإن الدماغ هو أشد تعقيدا للغاية من أي حاسوب.

(رصاص، 2000: 15)

فالدماغ يزن حوالي 1400 غ. للشخص البالغ أي ما يماثل 2% من وزن الإنسان، ويتكون الدماغ من المخ (أو نصفي الكرة المخية)، المخيخ، النخاع أو البصلة، القنطرة أو الجسر، الجذع العصبي (أو التخت العصبي).

ومن وظائف المخيخ (Cerebellum): ويعني (الدماغ الصغير)

- حفظ توازن الجسم.

- التحكم في تنظيم وتنسيق الحركات الإرادية.

- التحكم في تنظيم وتنسيق الحركات اللاإرادية.

فالمخيخ هو المسؤول عن تحقيق التكيف العضلي ووضعية الجسم وحفظ التوازن. فهو الذي يمكننا من السير منتصبين القامة دون أن نسقط على الأرض، وهو أيضا يسيطر على الحركات العضلية الدقيقة. (زيغور، دت: 124)

فضلا عن أنه المنظم العظيم للحركات الإرادية ويتصل المخيخ من الأسفل بالنخاع المستطيل من خلال جسر يحوي عددا كبيرا من المسارات العصبية ويسمى بالقنطرة.

(عبد الستار، 1985: 67)

جذع المخ: وهو عبارة عن الجزء الأسفل من القنطرة، أي الجزء المتصل بالحبل الشوكي، وفيه تستقر مراكز الوظائف اللاإرادية الضرورية للحياة كالتنفس وتنظيم ضربات القلب، والدورة الدموية وضغط الدم.

ويتصل بالجزء الأعلى من القنطرة أيضا الجهاز الطرفي الذي يستقر خلف الأنف تماما، ولهذا كان يعتقد أنه يقتصر على وظيفة الشم. ولكن دراسات حديثة بينت أن أجزاء من الجهاز الطرفي تختص بالانفعال وإثارة الانتباه والذاكرة والاستثارة الجنسية.

(عبد الستار، 1985: 67)

إن جذع المخ يتكون من النخاع المستطيل والمخ الأوسط والقنطرة.

المخ الأوسط: وهو جزء من المخ يقع في كلا الجانبين البطين الثالث بالمخ وله وظائف عديدة وشكله بيضاوي. ويتكون من مادة رمادية ويحتوي على عشرين نواة عصبية تشرف على توصيل التنبيهات الحسية الصاعدة إلى المراكز البصرية والسمعية ومراكز الإحساس بالمخ. (فهمي، 1995: 58)

القنطرة: هي عبارة عن ألياف عصبية متقاطعة لتدخل في المخ، وتساهم في ضبط تعبيرات الوجه والحركات الجانبية للعينين وتنظيم الإحساس بإتزان الجسم. (قشوش، 2004: 31)

النخاع المستطيل: هو جزء من جهاز عصبي المركزي والذي يبدأ من قاعدة المخ ويمر خلال العمود الفقري ووظيفته الرئيسية هي نقل النبضات العصبية من وإلى المخ وتوصيلها للأعصاب الفرعية، وهو عبارة عن حبل طويل من الأعصاب الشوكية.

(قشوش، 2004: 30)

وهكذا فإن قدرة الدماغ على تخزين المعلومات تفوق التصور، وليس بالمستغرب أن تحدث ثورة معرفية-معلوماتية، إذ أن أنماط معالجة الدماغ للمعلومات لا حصر لها، ويشكل المخ (Cerebrum) الجزء الأكبر من الدماغ.

يمثل المخ ما يقرب من ثلث الخلايا العصبية في الجسم كله، وقشرته الخارجية عبارة عن مجموعة من التلافيف بحيث تمثل هذه التلافيف مساحة كبيرة من سطح في حيز صغير.

وبضيف سترنبرج 1998 أن سطح المخ يلتف ليكون جيوبا، وأخاديد، وشقوق يصل عمقها في بعض الحالات إلى عدة سنتيمترات، حيث يوجد أخدود طولي يقسم المخ إلى نصفين كرويين أيمن وأيسر، ويمتد هذا الأخدود إلى أسفل المخ حتى يصل إلى الجسم المسيطر أو الجسم الجاسئ، الذي يتألف من ملايين المحاور العصبية تعمل على ربط المناطق المتماثلة في كلا النصفين معا.

(زياد، 2015: 11)

5. مفهوم السيادة الدماغية (السيطرة):

يعني مفهوم السيطرة أن المعلومات الحسية تدخل-إلى حد كبير-إلى أحد نصفي المخ، حيث يتم تشغيلها بشكل أساسي في هذا النصف، ومن ثم يوجه السلوك في ضوء هذا التشغيل ويرتبط مصطلح السيادة المخية بالعديد من المصطلحات الأخرى التي تستخدم عادة للإشارة إلى نفس المعنى ومنها مصطلح التجانب الذي يشير إلى سيطرة أحد جانبي المخ على وظائف بعينها، بتناظر أو تماثل أو تجانب نصفي للمخ، وهي كلمة مشتقة من كلمة lateral أي جانب واحد.

(عبد القوي، دس: 141)

تعرفها أمينة منصور الحطاب بأنها: "سيطرة أحد جانبي الدماغ لدى الأفراد الذي لا يمكن أن يعبر عن نفسه على شكل أسلوب معين يتبناه الفرد في عملية التعلم والتفكير".

(قشوش، 2004: 34)

أما برنار كادي (Bernard Cadet, 1998) فيستخدم مصطلح اللاتماثل المخي (L'asymétrie hémisphérique) ويقصد بها: "لدى الكائن البشري العادي أحد نصفي الكرة المخية يهيمن (يسيطر) وظيفيا على الآخر، وهذا يترجم بطريقة واضحة في الحياة اليومية بكون الشخص أيمن أو أيسر، والتفضيل اليدوي هو إحدى تأثيرات اللاتماثل المخي" (Cadet, 1998: 198)

يرجع مفهوم سيطرة أحد نصفي الدماغ إلى عالم الأعصاب جون جاكسون (John Jackson) بفكرته على الجانب القائد من الدماغ، ويعتبر هذا المفهوم الأصل الذي اشتق منه مفهوم السيطرة الدماغية، إذ يعبر جاكسون عن ذلك بقوله: "أن نصفي الدماغ لا يمكن أن يكونا مجرد تكرار لبعضهما، حيث بين أن التلف الذي يحدث لأحد نصفي الدماغ يفقد الفرد القدرة على الكلام، وهي الوظيفة الأرقى في الإنسان، فلا بد إذن أن يكون أحد نصفي الدماغ هو الذي يتولى أرقى هذه الوظائف، وبالتالي يكون هذا النصف هو النصف القائد".

وبعد أن أصبح مفهوم السيطرة الدماغية شائعا سرعان ما ظهر أن النصف الأيمن للدماغ هو النصف المهم، وقد أكدت هذه النتيجة من خلال دراسات عالم الأعصاب "جوزف بوغن"، حيث لاحظ أن الاتجاه الحالي في التعليم يركز على وظائف الجانب الأيسر للدماغ وهذا يؤدي إلى إماتة نمو وظائف الجانب الأيمن للدماغ. (Springer.Deutsch, 2003)

6. النصفان كرويان للمخ:

إذا نظرنا للمخ من أعلى نرى شرحا عميقا يقسم المخ إلى نصفين متماثلين تقريبا يسميان النصفان الكرويان (Hemispheres)، ولكل نصف وظيفة مستقلة فالنصف الأيمن يتولى إدارة وتحريك النصف الأيسر من الجسم، أما النصف الأيسر فيتولى إدارة النصف الأيمن من الجسم ولكل من النصفين الكرويين للمخ طريقته في توظيف القدرات العقلية وتفاعلها مع نمطه المفضل للتعلم والتفكير. (عطال، 2014: 11)

ويتكون نصفا كرة المخ كسائر أجزاء الجهاز العصبي من المادة الرمادية والمادة البيضاء وتحتوي المادة الرمادية الخلايا العصبية وتكون قريبة من السطح مكونه ما يسمى لحاء أو

قشرة المخ، ويعزى إلى نموها العظيم في الإنسان تميزه عن غيره من الكائنات في الذكاء والقدرات والملكات العقلية.

وينقسم النصفان الكرويان إلى أربعة أقسام رئيسية تسمى الفصوص (Lobes) وتفصل بينهما شقوق وهي:

الفص الجبهي Frontal، والجداري Paricatal، والصدغي Temporal، والخلفي أو القفوي Occipital، وهذه الفصوص ليست وحدات متميزة ولكنها مناطق تشريحية يختص كل منها بوظائف محددة ولكنها متفاعلة ومتكاملة. (سليمان، 2007: 17)

1.6. الفص الجبهي (Frontal Lobe):

ويقع في المنطقة الأمامية المواجهة للوجه من الرأس، ويلعب دورا في التقدير والحكم وحل المشكلات، ومحددات الشخصية والحركات القصدية، وهو يحتوي القشرة المخية الحركية الأولية والتي تختص بالتخطيط والضبط والتحكم والحركات الإجرائية، وخاصة تلك التي تقوم على أعمال الاستجابات المرجاة، فإذا استثثرت قشرتك الحركية كهربائيا فسوف تستجيب بَعْضُ الجسم الذي يقع عليه عبء هذه الاستجابة، وهذا يتوقف على أي المواقع التي استثثرت في القشرة الحركية المخية.

وتشمل حوالي ثلث مساحة كل من النصفين الكرويين وتؤكد الأبحاث الحديثة أن أي تلف لهذا الفص يؤدي إلى خلل كبير في تنظيم عمليات النشاط العقلي، فنشاط هذا الفص يرتبط مباشرة بالنشاط العقلي وتنظيم عمليات التفكير. (رصاص، 2000: 135)

ويعتبر الفص الجبهي مركز الوظائف العقلية العليا: الحكم، التقدير، التنبؤ، والمبادرة، والتذكر والكلام، والتحويل الشفري، وحل المشكلات، كما يبدو أن لهذا الفص دور حيوي في الحواس الإستراتيجية للتجهيز السماني، وقد أشار ميتزler (Metzler، 2001) إلى أن الأفراد الذين يعانون من تلف هذا الفص يفشلون في التوصل إلى المعنى السيماني للكلمات، حيث توصلت الدراسات إلى أن تلف الفص الجبهي - خاصة في النصف الكروي الأيسر - يؤدي إلى خلل في التذكر، والكلام، والعمليات العقلية الأخرى. (زياد، 2015: 13)

ويسود الاعتقاد أن الفص الجبهي هو الجزء الأكثر نمواً في مخ الإنسان، وهو مركز الوظائف العقلية العليا، ويوجد في الجزء الخلفي من الفص الجبهي منطقة الحركة الأولية، وهي المنطقة المسؤولة عن الحركات الإرادية بعضلات الجسم، كما توجد منطقة (بروكا) وهي منطقة مختصة بالكلام تقع عند قاعدة التلافيف الأمامي فوق الشق الجانبي، وتقع في النصف الكروي الأيسر وأي إصابة في هذه المنطقة يقلل أو يفقد النطق وهو ما يعرف بالأفازيا (Aphasia) كما أن تلف المنطقة الترابطية في الفص الجبهي يؤدي إلى إنعدام القدرة على تنفيذ الأعمال اليدوية البسيطة، وفقد القدرة على التعبير، واستعمال كلمات في موضوع خاطئ، وإعطاء رموز لا معنى لها (Apraxia). (السلماني، 2012: 10)

2.6. الفص الجداري (Paricatal):

يقع بين المناطق المؤخرية من جهة والمناطق الصدغية والمركزية من جهة أخرى، ويقوم بدور رئيسي وهام جداً في تنظيم التركيبات المكانية المعقدة وتعمل على التكامل بين المثيرات البصرية، واللمسية. (رصاص، 2000: 137)

تختص في الإحساس بالألم والوضع وإدراك العلاقات المكانية، وأي تلف فيه يؤدي إلى إتلاف المناطق الترابطية، وعدم القدرة على التعرف على الكلمات المطبوعة (Alexia) وأحياناً عدم القدرة على التعرف على الكلام المسموع (Sensory Aphasia).

(إبراهيم، 2000: 292)

ويشير فتحي الزيات إلى أن الفص الجداري يختص بتجهيز ومعالجة المعلومات الواردة عن طريق الحواس الجسدية كالجلد والعضلات. (سليمان، 2007: 18)

3.6. الفص الصدغي (Temporal):

يقع تحت أخدود سيلفياس الذي يفصله عن الفصين الجبهي والجداري من فوق، ويقع خلفه الفص المؤخري، ويختص هذا الفص بالعديد من الوظائف بشكل عام، والوظيفة السمعية بشكل خاص حيث يستقبل السوائل العصبية من الأذنين. (عبد القوي، دت: 58)

تتركز فيه المراكز السمعية، ووجد أن إتلاف هذا الفص بالجانب الأيسر من المخ بالقرب منطقة ورينكا- وهي منطقة الفهم اللغوي، وتقع عند اتصال الفص الصدغي والجداري والخلفي

"المؤخري"، وهي متخصصة في عملية الفهم اللغوي-يؤدي إلى الحبسة الكلامية بينما يؤدي إتلاف هذا الفص بالجانب الأيمن من المخ إلى عدم القدرة على التمييز البصري المعقد، وفقد القدرة على التعامل مع المعلومات البصرية المكانية، وإدراك التعبيرات الانفعالية للوجوه والسلوك التعبيري غير اللفظي. (Etcoff, 1990)

فيعتبر هذا الفص هو مسؤولة عن عملية انعكاس المثيرات الخارجية بالذات السمعية ثم مساحات ثانوية مسؤولة عن التعرف الدقيق للأصوات المسموعة. (رصاص، 2000: 138)

4.6. الفص القفوي (Occipital):

يقع في الجزء الخلفي من النصف الكروي، ويحيطه كل من الفص الجداري من أعلى، والفص الصدغي من الأمام ويختص هذا الفص باستقبال السيالات العصبية البصرية وإدراكها. (عبد القوي، دت: 67)

الوظيفة الأساسية لهذا الفص هي تحليل المثيرات البصرية لترجم الرؤية فإذا لم يتم ترجمة المعلومات المنقولة إلى القشرة الدماغية عن المثيرات المختلفة لما حدثت الرؤية. (رصاص، 2000: 139)

ومن ثم فإن أي خلل في أحد هذه الفصوص الأربعة فإن المعلومات التي تعالجها يمكن أن تصبح مشوشة وغير واضحة، وبالتالي فإن انتباه الفرد سوف يصبح مضطربا مما يؤدي إلى اضطراب في الوظائف الإدراكية والمعرفية والدراسية لدى المتعلم مما يؤدي إلى صعوبات في التعلم.

ورغم أن نصفي المخ متشابهان في حد كبير من الناحية التشكيلية، ولكنهما يختلفان بشكل جوهري في تركيبهما ومن ثم في وظائفهما، فالنصف الأيمن من المخ يسيطر على حركة النصف الأيسر من الجسم، والنصف الأيسر من المخ يسيطر على حركة النصف الأيمن من الجسم. تشير الأدلة في أدبيات هذا المجال على أن المخ يتكون من نصفين غير متماثلين في الوظيفة وهذا ما سنوضحه في العنصر الموالي. (سليمان، 2007: 19)

7. وظائف النصفان كرويان:

إن اكتشاف الفروق بين الشقين أمر مذهل وتسمى هذه الظاهرة التجاذب ولا يعرف مسبباتها وربما هناك فروق وراثية عضوية وكيميائية خفية أو بيئية مثل التقاليد أو التربية.

(قشوش ، 2004: 54)

هذا وقد وضع تورانس (Torrance 1981) ومكاثي وموريس (1994) قائمة بوظائف النصفين الكرويين بناءً على نتائج الدراسات السابقة في هذا المجال وتبعا لاختلاف أنماط معالجة المعلومات لدى المتعلمين، وهي كالتالي: (بن فليس، دت: 64-65)

جدول رقم (01) يوضح وظائف النصفين الكرويين لتورانس (Torrance 1981)

م	وظائف النصف الكروي الأيمن للمخ	م	وظائف النصف الكروي الأيسر للمخ
1	القراءة للأفكار الرئيسية	1	القراءة للتفاصيل
2	البحث عن الاختصاصات غير المؤكدة	2	البحث عن ما هو مؤكد أو حقيقة
3	تذكر الصور والخيالات	3	استرجاع الأسماء والكلمات
4	التفكير حدسي	4	التفكير المنطقي
5	التنبؤ عن طريق الحدس	5	التوصل إلى تنبؤات بطريقة منظمة
6	التعامل مع عدة أشياء في وقت واحد	6	التعامل مع شيء واحد في وقت واحد
7	الاستبصار الفجائي	7	الاستنتاج بطريقة استدلالية
8	عدم الثبات في التجريب	8	الضبط والنظام في التجريب
9	الكتابة الخيالية	9	الكتابة غير الخيالية
10	شرود الذهني أحيانا	10	حضور الذهن دائما
11	مشاهدة الشيء ثم محاولة القيام به	11	سماع الشرح اللفظي وتنظيمه في خطوات
12	تذكر الحقائق المتعلقة مما يدور حوله	12	تذكر الحقائق المتعلمة فقط
13	الإبداع وتحسين الهوايات	13	تجميع الأشياء
14	حب التخمين	14	الرهان على ما هو أكيد
15	تنظيم الأشياء لتوضيح العلاقات بينهما	15	تنظيم الأشياء في تسلسل زمني أو حجمي أو حسب الأهمية
16	شرح المشاعر عن طريق الشعور والغناء والموسيقى	16	شرح المشاعر بلغة مباشرة أو واضحة
17	تذكر الأصوات والنغمات	17	تذكر المعلومات اللفظية

18	ابتكار الأشياء والأساليب	18	تحسين الأشياء والأساليب
19	وضع الخيالات والأفكار	19	النسخ وإكمال التفاصيل
20	الاستماع للموسيقى أثناء القراءة	20	حب الهدوء أثناء القراءة
21	التعلم عن طريق العرض الأدائي	21	التعلم عن طريق الوصف

ويمكن تحديد وظائف نصف الكرة المخية فيما يلي:

1.7. نصف الكرة الأيمن:

ويطلق عليه أحيانا غير المهيمن (Indominant) أو الصامت أو نصف الكرة الأفلاطوني نسبة إلى أفلاطون أما النمط الإدراكي المعرفي لمحتوى المعلومات المرتبطة به والذي من نتاج الأبحاث التجريبية في هذا الصدد ليتصف بأنه يقوم على المحكاة (Analogical) في شكل كميات فيزيقية بخلاف نصف الكرة اليسار الذي يعتمد على برمجة المعلومات على نظام رقمي "قانون الكل أو اللاشيء"، وكذلك فإن نصف الكرة الأيمن يغلب على عمليات طابع التخليق (Synthesis) ومن جهة أخرى يظهر إرتباطه بأداء غير لفظي (Non Verbal)، وإذا تناولنا المعلومات البصرية المكانية لوجدنا أن نصف الكرة الأيمن يتصف بنمط التأثير الماسح scanning للصيغ الجشطالتيية التي تشترك في الدلالات الرمزية والتحويرية. وبالنسبة للتفكير يتصف بأنه حدسي intuitive. وأخيرا يرتبط نصف الكرة اليمين بعمل الصورة image-making من جانب وبالنمط الموسيقي Musical-made من جانب آخر. (كامل، 1997: 162)

ويتخصص نصف الكرة المخية الأيمن بالنظر إلى الأشياء ككل ويأخذ بالإعتبار جوانب متعددة في الوقت نفسه، وعليه فهو يتوقف في إعداد أنواع عدة من المعلومات البصرية وعلى الأخص الشكل والمكان والموسيقى والأصوات الأخرى التي ترتبط باللغة.

(عبد الخالق، 2002: 143)

وهو مركز الوظائف العقلية العليا الخاصة بالحدس والانفعال والإبداع وإستخدام الخيال والمواد غير اللفظية المصورة والمركبة. (سليمان، 2007: 63)

2.7. نصف الكرة الأيسر:

ويطلق عليه أحيانا نصف الكرة المهيمن (Dominance) وقديما سمي بنصف الكرة الأرسطالي نسبة إلى الفيلسوف أرسطو وعلم المنطق ويقوم بالوظائف التحليلية (Analytical) الوظائف اللفظية عمليات الإدراك المتتالية كالكتابة واللغة والكلام ويعتمد كنمط إدراكي على المنطق الرقمي ذلك أن المعلومات التي تصل إليه يتم تشفيرها بصورة أقرب ما تكون إلى المنطق الرقمي كما يشترك في عملية الاستدلال المنطقي والوظائف العلائقية (Relation Function).

(قشوش، 2004: 55)

واكتشف عدد من العاملين في علم النفس أن الشق المخي الأيسر متخصص في تناول المعلومات المفردة التي تعتمد على المنطق والاستنتاج أي الوصول خطوة خطوة إلى استنتاجات منطقية، وهو ما هو بشكل خاص في الوظائف اللغوية يجمع الأصوات في كلمات بطريقة منطقية، ثم جمع هذه الكلمات في جمل.

(عبد الخالق، 2002: 143)

وبشكل عام تتركز الوظائف اللغوية والتحليلية والعقلية في النصف الأيسر، ولذلك يسمى بالنصف اللفظي Verbal التحليلي Analytical المنطقي Logical والواقعي أما النصف الأيمن فيتفرد بالوظائف المرتبطة بالحدس والإنفعال والإبداع والتخيل، وله دور الأكبر في تحليل وتحديد الأشكال ثلاثية الأبعاد، أو ما يسمى بالقدرات المكانية البصرية للعالم المحيط.

(عبد القوي، 1995: 144)

8. أنماط السيادة الدماغية:

ويقصد بها استخدام أحد النصفين الكرويين الأيسر أو الأيمن أو كليهما معا في العمليات العقلية وتجهيز المعلومات أو السلوك ونحدها في ما يلي:

1.8. النمط الأيسر:

ويقصد به استخدام وظائف النصف الكروي الأيسر وسيطرته على العمليات العقلية التي تشمل المواد اللفظية والمنطقية والتحليلية، وقد حددها تورانس فيما يلي: الاستجابة للمثيرات اللفظية، التعامل مع المعلومات بطريقة لفظية، استخدام اللغة في التذكر وفهم الحقائق، الاعتماد على الألفاظ لفهم المعاني، التفكير المنطقي، النظام والتخطيط لحل المشكلات، التفكير التحليلي

التعامل مع مشكلة واحدة في وقت واحد، النقد والتحليل في القراءة والسمع، التجريب في خطوات منظمة، كبت العواطف والشعور، إعطاء المعلومات بطريقة لفظية، فهم الحقائق الواضحة. (سلام، 1991: 156)

3.8. النمط الأيمن:

ويعني استخدام وظائف النصف الكروي الأيمن التي تشتمل المواد غير اللفظية والمصورة والمركبة والوجدانية، وقد حددها تورانس كما يلي:

إن التعامل مع المثيرات المصورة والمتحركة إعطاء معلومات عن طريق التمثيل الحركي الاستجابة للمثيرات الوجدانية، استخدام الخيال والتذكر، فهم الحقائق الجديدة وغير المحددة، الابتكار في حل المشكلات، التعامل مع عدة مشكلات في وقت واحد، عدم الثبات في التجريب والتعلم والتفكير، المبادأة والتفكير المجرد، حب التغيير، استعمال الاستعارة والتناظر، فهم الحقائق الجديدة وغير المحددة.

3.8. النمط المتكامل:

ويعني التساوي في استخدام النصفين الأيسر والأيمن، وهذا يعني أن أصحاب هذا النمط يمتازون بالخصائص والقدرات التي توجد لدى الأفراد من مستخدمي النمط الأيمن والأيسر. كما أوضح عكاشة (1982) أن النصف الأيسر والمسيطر لدى غالبية الناس، يعرف بالنصف المسيطر في الفهم اللغوي، والصيغ اللغوية اللازمة لعملية الاتصال وعمليات التفكير المعتمدة على الرموز اللفظية، في حين يهتم النصف الأيمن بالقدرات اللغوية البسيطة، كالتعرف على الكلمات الشائعة، وفهم اللغة في حدود معينة، فهو لا يملك القدرة على صياغة الكلام، ولا يستطيع التعبير عن نفسه بلغة مركبة، وفي نفس الوقت يشتمل النصف الأيمن على إدراك وتذكر نماذج الاستجابات البصرية والسمعية والمكانية، كما في حالة إدراك وتذكر الوجوه أو الأنغام أو علاقة الأشياء ببعضها البعض في الفراغ، مع ملاحظة أنها ليست وظائف مطلقة للنصف الأيمن، فيمكن للنصف الأيسر في حدود معينة أن يفعل ذلك. (مراد، 1982: 12)

ثانيا: الدراسات السابقة المتعلقة بالسيادة الدماغية:

1. الدراسات السابقة:

1.1. دراسة ولمان (1981):

بعنوان: "أنماط السيادة النصفية للمخ في مجال الوظائف اللفظية وغير اللفظية، بالمقارنة بين الأقوياء والضعفاء في القراءة".

هدفت الدراسة إلى التعرف المقارنة بين الأقوياء والضعفاء في القراءة في أنماط السيادة النصفية للمخ، في مجال الوظائف اللفظية وغير اللفظية.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب مقارنة، على عينة تتكون من (121) طفلا ذوي النمط الأيمن تتراوح أعمارهم بين 7-9 سنوات، ذكورا وإناثا، واستخدم جهاز العارض السريع وجهاز الإسماع الثنائي لتحديد جانبية الوظائف اللفظية.

توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الأقوياء والضعفاء في القراءة تعود إلى جانبية السيادة النصفية للمخ، كما لم يجد أثر دال للعمر، وأشار الباحث إلى الضعف في القراءة لا يرجع إلى جانبية الوظائف اللفظية وغير اللفظية في المخ، لكن إلى عدم تكامل وظائف نصفي المخ في مرحلة الطفولة.

2.1. دراسة رازمنيكوف وفولف (2012):

بعنوان: "علاقة الإبداع ووظيفة نصفي الدماغ في اختيار المعلومات تبعا لإختلاف جنس المفحوص".

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين متغيري الإبداع ووظيفة نصفي الدماغ في اختيار المعلومات تبعا لإختلاف جنس المفحوص

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، على عينة مجموعة من الرجال والنساء، واستخدم "اختبار تورانس للتفكير الإبداعي" اللفظي وغير اللفظي.

أظهرت النتائج أن الأصالة كانت مرتبطة بتسارع نشاط النصف الأيمن في انتقاء المعلومات ومرتبطة بتناقص التواصل بين نصفي الدماغ، بغض النظر عن جنس المفحوصين ونوع التفكير الإبداعي (لفظي أو غير لفظي).

ومع ذلك فقد كانت العلاقة بين الأصالة وخصائص الانتباه لنصفي الدماغ أقوى عند الرجال خلال حل المشكلات الإبداعية اللفظية، وأقوى عند النساء خلال حل المشكلات الإبداعية غير اللفظية. وكانت الأصالة اللفظية عند الرجال أكثر ارتباطاً مع عملية اختيار المعلومات في النصف الأيسر، بينما كانت عند النساء أكثر ارتباطاً مع عملية الاختيار في كلا النصفين.

3.1. دراسة القرعان والحموري (2013):

بعنوان: "أنماط السيطرة الدماغية السائدة لدى الطلبة المتفوقين تحصيلياً والعاديين في السنة التحضيرية في جامعة القصيم".

هدفت الدراسة إلى التعرف على أنماط السيطرة الدماغية السائدة لدى الطلبة المتفوقين تحصيلياً والعاديين في السنة التحضيرية في جامعة القصيم.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، على عينة قوامها (199) طالباً وطالبة، باستخدام مقياس "أنماط السيطرة الدماغية".

توصلت الدراسة إلى أن النمط المتكامل هو النمط السائد لدى طلبة السنة التحضيرية وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائية في استخدام الجانب الأيسر من الدماغ بين الطلبة المتفوقين تحصيلياً والعاديين لصالح الطلبة المتفوقين، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائية في استخدام الجانب الأيمن من الدماغ بين الطلبة المتفوقين تحصيلياً والعاديين لصالح الطلبة العاديين، وأظهرت النتائج أيضاً أن هناك فروق دالة إحصائية في استخدام النمط المتكامل بين الطلبة المتفوقين والعاديين لصالح الطلبة المتفوقين.

4.1. يمينه عطال (2014):

بعنوان: "أنماط السيادة الدماغية للمخ ودرجة فقدان السمع ومهارات الكتابة (الخط، الإملاء، التعبير الكتابي) دراسة ميدانية مقارنة على المعوقين سمعياً والعاديين".

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر كل من أنماط السيادة النصفية للمخ ودرجة فقدان السمع على مهارات الكتابة المتمثلة في الخط، الإملاء والتعبير الكتابي لدى فئة المعوقين سمعياً والعاديين، ومعرفة الفروق في أنماط السيادة النصفية للمخ ومهارات الكتابة بين المعوقين سمعياً والعاديين.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب المقارنة، على عينة قوامها (125) تلميذا وتلميذة، باستخدام مقياس "اختبار مهارات الكتابة للسنة الرابعة والخامسة ابتدائي" من إعداد "الباحثة" واستبيان "أنماط السيادة النصفية لأطفال المرحلة الابتدائية" من إعداد "الباحثة"

توصلت الدراسة بعد المعالجة الإحصائية إلى:

- ترتيب أنماط السيادة النصفية للمخ بالنسبة لتلاميذ السنة الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي العاديين هو كالتالي: بالنسبة للذكور النمط السائد هو النمط الأيسر ثم النمط المتكامل ثم النمط الأيمن أما بالنسبة للإناث النمط السائد هو التكامل ثم الأيسر ثم الأيمن، وبالنسبة للعينة ككل النمط السائد هو النمط الأيسر ثم المتكامل ثم الأيمن.

- ترتيب أنماط السيادة النصفية للمخ بالنسبة لتلاميذ السنة الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي المعوقون سمعياً هو كالتالي: بالنسبة للذكور النمط السائد هو النمط الأيسر ثم النمط الأيمن ثم النمط المتكامل، أما الإناث النمط السائد هو الأيسر ثم المتكامل ثم الأيمن، أما العينة ككل النمط السائد هو النمط الأيسر ثم المتكامل ثم الأيمن.

- ترتيب أنماط السيادة النصفية للمخ بالنسبة لتلاميذ السنة الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي ذوي الصم المتوسط والصم العميق هو كما يلي: بالنسبة لذوي الصم المتوسط: النمط الأيسر ثم المتكامل ثم الأيمن، بالنسبة لذوي الصم العميق النمط الأيسر ثم الأيمن ثم المتكامل.

- الفروق بين عينة التلاميذ العاديين والمعوقين سمعياً في متغيرات الدراسة، بالنسبة لأنماط السيادة النصفية للمخ غير دالة في النمطين الأيسر والأيمن ودالة في النمط المتكامل عند مستوى 0.05 لصالح التلاميذ العاديين، أما بالنسبة لمهارات الكتابة فالفرق غير دالة في مهارة الخط، ودالة عند مستوى 0.01 بالنسبة للإملاء والتعبير الكتابي والدرجة الكلية لصالح العاديين.

- لا يوجد أثر سمعي لدرجة فقدان السمع على مهارات الكتابة.

- لا توجد فروق بين ذوي الصم المتوسط وذوي الصم العميق في متغيرات الدراسة مهارات الكتابة وأنماط السيادة النصفية للمخ.

5.1. زهيرة عبد الحق وصباح العجيلي(2014):

بعنوان: "السيطرة الدماغية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى طلبة الجامعات في الأردن في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية".

هدفت الدراسة للتعرف على أنماط السيطرة الدماغية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى طلبة الجامعات في الأردن في ضوء متغيرات جنس الطلبة والتخصص الأكاديمي والمستوى الجامعي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، على عينة قوامها (303) طلاب، بإستخدام "مقياس السيطرة الدماغية"، وأحد اختبارات تورانس اللفظية للتفكير الإبداعي.

توصلت الدراسة إلى سيطرة النصف الأيسر من الدماغ لدى طلبة الجامعات، يليه النمط المتكامل وأخيرا النمط الأيمن، وكذلك توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية في أنماط السيطرة الدماغية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح التخصصات الإنسانية مقارنة بالتخصصات الطبية والهندسية، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير جنس الطلبة والمستوى الجامعي، كما توصلت الدراسة إلى أن التفكير الإبداعي يرتبط بالنصف الأيمن من الدماغ وكذلك بالتكامل بين نصفي الدماغ، إذ أظهرت النتائج أن متوسط درجات الطلبة ذوي السيطرة الدماغية اليمنى أعلى بدلالة إحصائية من الطلبة ذوي السيطرة الدماغية اليسرى والمتكاملة، وأن متوسط درجات ذوي النمط التكاملية أعلى بدلالة إحصائية من ذوي السيطرة الدماغية اليسرى في كل من الطلاقة والمرونة والأصالة والدرجة الكلية للتفكير الإبداعي.

6.1. آلاء زياد محمد محمود(2015):

بعنوان: "أنماط السيطرة الدماغية وعلاقتها بالتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة الأزهر".

هدفت الدراسة إلى التعرف على أنماط السيطرة الدماغية السائدة لدى طلبة جامعة الأزهر وعلاقتها مستوى التفكير ما وراء المعرفي، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق في أنماط السيطرة الدماغية ومستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى إلى الجنس ونوع الكلية.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، على عينة قوامها (549) طالبا وطالبة، بإستخدام مقياس "أنماط السيطرة الدماغية" من إعداد (الباحث) وكذلك مقياس التفكير ما وراء المعرفي من إعداد (شراو ودينسن1994).

توصلت الدراسة إلى أن النمط السائد لدى طلبة جامعة الأزهر هو النمط الأيمن، وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في النمط السائد لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس، أو التخصص وأن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة كان مرتفعا.

وكما توصلت أيضا إلى وجود فروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لصالح الإناث، ووجود علاقة دالة إحصائية بين أنماط السيطرة الدماغية ومستوى التفكير ما وراء المعرفي.

2. تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يلاحظ أن أغلب الدراسات استخدمت المنهج الوصفي، وأيضا المنهج الوصفي بأسلوب المقارنة.

وتناولت علاقة أو دور أنماط السيادة النصفية للمخ، وتتفق أغلب الدراسات على تفوق الجانب الأيسر من الدماغ على دور الجانب الأيمن من الدماغ في معظم المهمات اللغوية إلا دراسة "ولمان".

أما بالنسبة للعينة فقد كان هناك تنوع من حيث السن(تلاميذ، طلاب) (رجال، نساء)، الجنس (ذكور، إناث).

خلاصة الفصل:

تم التطرق في هذا الفصل إلى نقطتان رئيسيتان، بحيث تم التطرق في النقطة الأولى إلى موضوع السيادة الدماغية، وقبل التطرق إلى موضوعنا الأساسي في هذه النقطة تطرقنا إلى مفهوم الجهاز العصبي بصفة عامة، ثم تقسيم الجهاز العصبي (جهاز عصبي مركزي، جهاز عصبي محيطي)، ثم وظائف الجهاز العصبي المركزي الذي يأخذ المعلومات داخل الدماغ بواسطة إشارات ذات طبيعة كهربائية وكيميائية، ثم التطرق إلى مفهوم الدماغ ومكوناته (المخ، المخيخ، النخاع، القنطرة، الجذع العصبي) الذي من المعروف أنه يتألف من نصفي كرتين ملتصقتين من الناحية الداخلية ويكون أحدهما هو المسيطر على الآخر (السيطرة). وهنا يكون موضوعنا الأساسي السيادة الدماغية أي (سيطرة أحد جانبي الدماغ)، وعادتا ما يكون نصف الكرة المخية الأيسر هو الذي يسيطر على النصف الآخر، وأيضا تم توضيح ما تشير إليه الأدبيات في هذا المجال والذي هو عنصر وظائف النصفين كرويين وأنماط السيادة الدماغية.

وتم تخصيص النقطة الثالثة في هذا الفصل لعرض بعض الدراسات السابقة، التي تطرقت لموضوع السيادة الدماغية، من زوايا مختلفة، وقد بلغ عدد الدراسات المعروضة (6) دراسات، منها أجنبية، وأغلبها دراسات عربية، قريبة للبيئة الجزائرية محل الدراسة الحالية.

الفصل الثالث

التفكير الإبداعي

تمهيد

أولاً: التفكير

1. مفهوم التفكير
2. خصائص التفكير
3. أنماط التفكير
4. تصنيفات التفكير
5. مستويات التفكير
6. أنواع التفكير

ثانياً: الإبداع

1. مفهوم الإبداع
2. خصائص الإبداع
3. مميزات المبدعين
4. مراحل الإبداع
5. مستويات الإبداع

ثالثاً: التفكير الإبداعي

1. مفهوم التفكير الإبداعي
2. مهارات التفكير الإبداعي
3. مبادئ عامة للتفكير الإبداعي
4. العوامل المؤثرة في التفكير الإبداعي
5. نظريات التفكير الإبداعي
6. قياس التفكير الإبداعي

رابعاً: الدراسات السابقة المتعلقة بالتفكير الإبداعي

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد التفكير الإبداعي من الموضوعات الأكثر اهتماما في مجالات علم النفس إلى درجة نشوء ما يسمى بعلم التفكير والإبداع، وتأسس معاهد عالمية خاصة لتعليم وتدريب مهارات التفكير الإبداعي خاصة، واكتساب الأفراد لهذه المهارات يدفع بهم إلى التوافق النفسي والنجاح في حياتهم العملية والخاصة، مما يساعدهم على حل المشكلات والتجديد والتفوق.

أولا: التفكير

1. مفهوم التفكير:

التفكير هو كل نشاط عقلي أدواته الرموز، أي يستعويض من الأشياء والأشخاص والمواقف والأحداث برموزها بدلا من معالجتها معالجة فعلية، وهذا يمثل التفكير بمعناه العام، أما التفكير بمعناه الخاص فيقتصر على حل المشكلات حلا ذهنيا وعمليا. (عزيز، 2005: 5)

- **جرين:** إن صفة التفكير الأساسية هي وجوده ضمن دائرة تحكمنا، أي أننا نملك الحرية أو القدرات على استحضار صور خيالية للعالم الواقعي الذي نعيش فيه، أو حتى للعالم غير الواقعي (الخيالي). ثم بعد ذلك نجرب سبلا مختلفة من الأعمال والحلول دون الحاجة إلى الالتزام بتنفيذها عمليا.

- **أحمد عزت راجح:** بأنه ذلك النشاط الذي يبذله الفرد ليحل به المشكلة التي تعترضه مهما كانت طبيعة هذا النشاط، سواء تطلب تفكيرا أكثر أم أقل، حسبما يكون الموقف أكثر أو أقل إشكالا.

- **باير 2001beyrer:** تعريف التفكير على أنه عبارة عن عملية عقلية يستطيع المتعلم عن طريقها عمل شيء ذي معنى من خلال الخبرة التي يمر بها.

- **سلوميانكو وهايمان 2002 heiman slomianko:** بأن التفكير عبارة عن عملية نشطة تشتمل على أحداث كثيرة تتراوح ما بين الأحلام اليومية العادية والبسيطة إلى حل المشكلات الصعبة والمعقدة، وأنها تشكل حوارا داخليا مستمرا ومصاحبا لأفعال متعددة مثل القيام بواجب معين أو ملاحظة منظر ما أو التعبير عن وجهة نظر محددة. (جودت، 2003: 39)

-جون ديوي: هو الوظيفة الذهنية التي يصنع بها الفرد المعنى مستخلصا إياه من الخبرة.

(حسني، 2005: 32)

- قطامي: يعرفه على أنه عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذي بين الفرد وما يكتسبه من خبرات بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلى الافتراضات وتوقعات جديدة. (قطامي، 2001: 43)

فعملية التفكير THINKING PROCESS تعني أن نشاطا بواسطته يستطيع الفرد أن يفهم موضوعا أو موقفا معينا أو على الأقل يفهم بعض مظاهر هذا الموقف أو ذلك الموضوع. (جهاد، 2005: 28)

التفكير في أبسط تعريف له عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس، والتفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة.

تعريف آخر للتفكير يرى بعضهم أن التفكير عملية عقلية تعتمد في الأساس على اكتساب المعارف والمعلومات وفهمها، والاعتماد عليها للوصول إلى التفكير العلمي والتحليل الإبداعي والناقد. (فراس، 2006: 18)

2. خصائص التفكير: للتفكير عدة خصائص منها:

- التفكير سلوك هادف.
- التفكير سلوك تطوري يزداد تعقيدا مع نمو الفرد وتراكم خبراته.
- التفكير الفعال هو التفكير الذي يستند إلى أفضل المعلومات الممكن توفرها، ويسترشد بالأساليب والإستراتيجيات الصحيحة.
- الكمال في التفكير أمر غير ممكن في الواقع، والتفكير الفعال غاية يمكن بلوغها بالتدريب.
- يتشكل التفكير من تداخل عناصر المحيط التي تظم الزمان والمواقف أو الموضوع الذي يجري حوله التفكير.

- يحدث التفكير بأنماط وأشكال مختلفة (لفظية، رمزية، شكلية، كمية، مكانية) لكل منها خصوصية. (عبيد، 2014: 30)

- يعد التفكير محورا لكل نشاط عقلي يقوم به الإنسان ويؤثر في طبيعة عمله وسلوكه، فالأفكار تولد الأعمال.

- التفكير مهارة يمكن أن تطور وتحتاج إلى جهود عقلية متأنية.

- التفكير لا ينفصل عن طبيعة الشخصية الإنسانية فهو يتأثر بجملة التصورات والمفاهيم والطرائق التي يحملها الإنسان.

(فازغ، د ت: 16)

3. أنماط التفكير:

نجد أن هناك اختلافا في طريقة التفكير لدى كل فرد من أفراد المجتمع الواحد، فلا نجد شخصان أو أكثر يتفقون على مستوى واحد أو طريقة واحدة في التفكير، فلكل فرد طريقة في التفكير يختلف بها عن فرد آخر، ومن أبرز أنماط التفكير ما يلي:

- **التفكير العلمي:** وهو التفكير الذي يستند على استخدام الطريقة العلمية في التفكير بحيث يحاول الفرد هنا ربط المواقف بالمسببات ويضع الفرضيات ووضعا تحت التجربة والقياس للتأكد من صدقها وصحتها.

- **التفكير العياني (التفكير الملموس):** ويقصد بهذا النوع من التفكير هو استخدام الفرد للنشاط العقلي في الأشياء التي تدور من حوله بحيث يستطيع أن يلمسها والإحساس بوجودها.

- **التفكير المجرد:** هو التفكير الذي يدور حول مفاهيم وعلاقات لها أثر كبير في حياة الفرد وسلوكه فهو لا يدور حول المحسوسات والملموسات.

- **التفكير التقاربي:** وهو التفكير الذي يستند على قواعد ومبادئ يتطلب من الفرد الاستعانة بها عند القيام بعملية التفكير.

- **التفكير التباعدي:** تتمثل بوصول الفرد إلى مجموعة من الحلول المناسبة للموقف دونما يتقيد الفرد بقواعد ومبادئ علمية لعملية التفكير. (زهير، 2013: 309-310)

هناك عدة أنماط للتفكير هي:

- **التفكير الناقد:** هو نمط من أنماط التفكير ذو الطبيعة التقييمية التي تتطلب مهارات معينة في التفكير المنطقي ومعرفة كثير من سمات الشخصية، وقد وضعت لقياسه الكثير من الاختبارات تطورت بتطويره وتقدم العلوم النفسية، ففي عام 1942 وضع بحث اختبار لقياس التفكير الناقد يتناول الاستقلال المنطقي وتطبيق المبادئ العلمية، وتفسير البيانات وإدراك صيغة البراهين، ومع وضع تقدم علم النفس وضع (rest) اختبارا يقيس هذا النوع من التفكير يتضمن تقوية الأدلة ومعرفة قواعد المنطق.

- **التفكير التأملي:** هو نمط من أنماط التفكير يسهم في مساعدة الفرد على الإدراك والاستبصار السريع والمفاجئ لعناصر الموقف لمشاكل خارجية كانت أو داخلية.

- **التفكير الإبداعي:** هو ذلك النمط من التفكير الذي يتباين في الدرجة عن أنواع التفكير الأخرى إذ يتطلب توافر شروط أساسية مثل الحداثة، والابتكار. (التميمي، 2006: 10)

4. تصنيفات التفكير: صنفه (جروان 1999) من حيث الفاعلية إلى:

أ. **تفكير فعال:** وهو الذي تستخدم فيه أساليب ومنهجية سليمة زيادة على استخدام أفضل المعلومات من حيث دقتها وكفايتها.

ب. **تفكير غير فعال:** وهو التفكير الذي لا يتبع منهجية واضحة ويبنى على مغالطات أو افتراضات متناقضة أو إدعاءات أو حجج غير مرتبطة بالموضوع أو التوصل إلى استنتاجات غير منطقية أو إعطاء معلومات متسرعة. (عبد الله، 2010: 300)

صنفه نيومان: إلى مهارات التفكير الدنيا والعليا:

أ- **مهارات التفكير الدنيا:** وتعنى بالأعمال اليومية الروتينية التي يقوم بها الفرد ويستخدم العمليات العقلية بشكل محدود كإكتساب المعرفة والاستيعاب والتطبيق، وهي مهارات من الضروري تعلمها قبل الانتقال إلى مستويات التفكير العليا.

ب- **مهارات التفكير العليا:** وتتطلب الاستخدام الواسع والمعقد للعمليات العقلية، ويحدث هذا عندما يقوم الفرد بتفسير وتحليل المعلومات ومعالجتها للإجابة عن السؤال، أو حل المشكلة ولا يمكن حلها باستخدام عادي من مهارات التفكير الدنيا وتتطلب إصدار أحكام

أو إعطاء رأي، واستخدام معايير أو محكات متعددة للوصول إلى النتيجة، وتشمل مهارات التفكير الناقد والإبداعي وما وراء المعرفي والاستدلالي وغيرها. (شاكر، 2008: 30)

5. مستويات التفكير:

ينقسم التفكير إلى عدة مستويات لها علاقة بمراحل النمو العقلي عند الفرد وهي كما يلي:

- **المستوى الحسي:** وهو من صفة تفكير الأطفال ويدور حول أشياء محسوسة ومشخصة ولا يصل إلى مستوى الأفكار العامة والمعاني الكلية.

- **المستوى التصوري:** وهو أكثر شيوعاً عند الأطفال منه عند الكبار ويظهر دور الصور أو التفكير الصوري إذا جاز التعبير عند الأطفال عن طريق الألعاب الإيهامية.

- **التفكير المجرد:** وهو أرقى من المستوى التصوري ويعتمد على معاني الأشياء وما يقابلها من ألفاظ أو أرقام ولا يعتمد على الأشياء المادية المجسمة صورها الذهنية وهو يتطور ويتقدم بتقدم اللغة عند الفرد.

- **التفكير بالقواعد والمبادئ:** والمقصود بذلك القواد والمبادئ والمفاهيم التي تساعدنا على فهم قوانين الطبيعة التي يمكن الاعتماد عليها في تفكيرنا العلمي. (سعيد، 2009: 25)

6. أنواع التفكير:

للتفكير أنواع تتمثل في:

- **التفكير الواقعي:** يقصد به قدرة المتعلم على الاعتماد على الملاحظة والتجريب من خلال الحقائق التي يدركها.

- **التفكير فوق المعرفي:** وهو معرفة الفرد بالعمليات المعرفية المستخدمة لحل المشكلات.

- **التفكير المنطقي:** هو التفكير الذي يعتمد على قواعد وقوانين، ويفترض وجود تفكير فلسفي خالي من الأخطاء المنطقية.

- **التفكير العلمي:** هو ذلك النمط من التفكير الذي يعتمد على الأسلوب العلمي أو وجهات النظر العلمية مثل الواقعية والطبيعية والتربوية والتجريبية.

- **التفكير التجريبي:** هو ذلك النوع من التفكير الذي يعتمد على التجربة والبيانات المأخوذة من الملاحظة العلمية.

- **التفكير الإحصائي:** وهو التفكير الذي يعتمد على الظواهر التجريبية، حيث لا يمكن فهمها أو التعرف عليها إلا من خلال المصطلحات الإحصائية. (عموش، 2013: 30)

ثانيا: الإبداع

1. مفهوم الإبداع:

الإبداع في اللغة العربية مصدر الفعل أبداع بمعنى اخترع أو ابتكر على غير مثال سابق. (جروان، 2009: 19)

- **القرآن الكريم:** "بديع السماوات والأرض": أي خالقها على غير مثال سبق. (زهير، 2013: 249-250)

- **ابن منظور:** بدع الشيء ببدعه بدعا، أنشأه وبدأه وفلان بدع في هذا الأمر أي لم يسبق أحد فيه، وأبدعته شيء: اخترعته لا على مثال. (ابن منظور، 1993: 96)

- **جروان (1998):** الإبداع مزيج من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية التي إذا وجدت بيئة مناسبة يمكن أن ترقى بالعمليات العقلية لتؤدي إلى نتائج أصيلة ومفيدة سواء بالنسبة لخبرات الفرد السابقة أو خبرات المؤسسة أو المجتمع أو العالم إذا كانت النتائج من مستوى الاختراقات الإبداعية في أحد ميادين الحياة الإنسانية.

(جروان، 2009: 19)

- **تورانس 1966** الابتكار بأنه "عملية يصبح فيها الفرد حساسا للمشكلات وأوجه النقص وفجوات المعرفة والمبادئ الناقصة، ويقوم بتخمينات، ويصوغ فروضا عن النقائص ويختبر هذه الفروض، ويعدلها ثم يقدم نتائج آخر الأمر" (عبد المنعم، 2004: 37)

- **ويرى روشكا** أن الإبداع حصرا هو النشاط أو العملية التي تقود إلى إنتاج يتصف بالجودة والأصالة والقيمة من أجل المجتمع، أما الإبداع بمعناه العام فهو إيجاد حلول جديدة للأفكار والمشكلات والمناهج....

(قطامي، 1992: 123)

إن كلمة إبداع تأتي كترجمة لكلمة creation في مواقع كثيرة وإذا قصرنا استخدامها الاصطلاحي عند مدلولها اللغوي، فإنها (تفيد إيجاد شيء من لا شيء).

(البرغوثي، 2000: 144)

الإبداع بمفهومه العام يعبر عن القدرة على تصور أعمال أصيلة ذات صفة تعبيرية أو تشكيلية أو إنتاجية أو سلوكية وخلقها تتميز بذاتيتها وجدتها وقيمتها الجمالية أو المعنوية أو النفعية.

(فراس، 2006: 38)

الإبداع قدرة ذهنية تدفع الفرد إلى السعي والبحث الجديد.

(عبد الغني، 1997: 53)

- **الإبداع والابتكار:** مترادفات لها في علم النفس دلالتها الجذابة، فهي ألفاظ تبدو في ظاهرها متفردة ولكنها في واقعها التطبيقي متلازمة، ومصدرها واحد: هو فكر الإنسان.

(الجسماني، 1995: 11)

ونحن نرى أن الابتكار هو الإبداع، كما أن التفكير الابتكاري هو صنو التفكير الإبداعي ولا نجد فرقاً يذكر بينهما.

(الحيزان، 2002: 20)

2. خصائص الشخص المبدع:

- حب الاستطلاع والاستفسار والحماس المستمر والمثابرة في حل المشكلات.

- إظهار روح الاستقصاء في آرائهم وأفكارهم.

- الاستقلالية في الفكر والعمل، وكثيرون منهم يميلون للانعزالية والانطواء.

(مصطفى سيد، 2002: 25)

- إحساس طفولي دائم بالتعجب والاستغراب.

- الانفتاح المستمر على البدائل.

- يقبل على المستقبل بقوة.

- قدرة على اختبار الأفكار الجديدة.

- درجة عالية من المرونة في التفاعل مع الفكرة مهما كان مصدرها.

(عبد الغني، 1997: 61)

3. مميزات المبدعين:

- القدرة على توليد أعداد كبيرة من الأفكار الجديدة في مجال وزمن محدد.
- المرونة في التفكير أي أن لديهم قدرة واضحة على الانتقال من فكرة إلى أخرى أو من مجال إلى آخر بلياقة عالية.
- القدرة على الرؤية العميقة والثاقبة للأشياء فهم يرون أشياء كثيرة في الموقف الواحد لا يراها الآخرون حولهم.
- الأصالة الفكرية بحيث لا يقلدون الآخرين أو يسرقون أفكارهم، ولكنهم يستفيدون منها
- استنتاج العلاقات بين الأشياء من خلال إعادة تنظيم وترتيب العلاقات بين الأشياء وجعلها تعمل بطريقة مختلفة عن طريق تجربة النتائج وإعادة التنظيم والترتيب وهكذا حتى نصل إلى أفضل الصورة الجديدة للآراء في ظل التغيير والتبديل في طبيعة وشكل العلاقات بين العوامل المسببة للظاهرة أو المشكلة. (عبد الغني، 1997: 54-55)
- يبحثون عن الطرق والحلول البديلة ولا يكتفون بحل أو طريقة واحدة.
- لديهم تصميم وإرادة قوية.
- لديهم أهداف واضحة ويتجاهلون تعليقات الآخرين السلبية.
- لا يخشون الفشل ولا يحبون الروتين.
- إيجابيون ومتفائلون. (عمر، 2006: 47)

4. مراحل الإبداع:

- رغم تنوع الاتجاهات حول ما يعنيه تعبير العملية الإبداعية فإن الاتجاه التقليدي لدى علماء النفس يصف هذه العملية بدلالة مجموعة من الخطوات والمراحل التي تختلف من باحث إلى آخر، ويشير بعض الباحثين (زينتون 1987، المصري 2003، عبد الهادي 2000، السرور 2000) إلى أن العملية الإبداعية تمر عبر مراحل كالاتي:
- **مرحلة التحضير والإعداد الذهني (preparation):** وتتضمن جمع المعلومات المرتبطة بالمشكلة، كما يتضمن تحديد المشكلة وفهم عناصرها، كما تتضمن محاولات لحل هذه المشكلة

وقد يفسد ذلك في فهم المشكلة بشكل أفضل والتعرف على جزئيات المشكلة والعلاقات التي ترتبط بتلك الجزئيات. (عبد الرؤوف، 2005: 59)

- **مرحلة الكمون والاحتضان (incubation):** وفيها يتم تنظيم المعلومات والخبرات المتعلقة بالمشكلة واستيعابها، والحدث هنا لوضع الفروض، واقتراح الأفكار التي تؤدي إلى الحل.

- **مرحلة الإشراق والإلهام (illumination):** وهي مرحلة العمل الدقيق الحاسم التي قد تؤدي إلى حل المشكلة، وهي مرحلة لا يمكن تحديدها مسبقاً، وتحدث في وقت ما حيث تظهر فكر الحل كالشرارة. (فراس، 2006: 42)

- **مرحلة التحقق (verification):** وهي المرحلة التي يتم فيها تجريب واختيار الفكرة الجديدة التي توصل إليها المبدع ويفضل أن تجرب كل مبدع فكرته قبل أن يعلنها، وأن يتأكد من صحتها، كما على الشخص المبدع أن يتوقع النقد من الآخرين، وألا يستبعد ظهور ما ينقص فكرته أو نظريته في زمن ما وفي مكان ما، وإن مرحلة التحقق تفيد المبدع في التعرف إلى مواطن الضعف والقصور في فكرته أو نظريته الجديدة.

(عبد الرؤوف، 2005: 59)

5. مستويات الإبداع:

حدد الباحث كالفن تايلور خمسة مستويات للإبداع وهي كالتالي:

1.5. المستوى التعبيري: وهو المستوى الذي يتمتع به الفرد المبدع بالاستقلالية في إبداع رأيه أو إعطاء أفكار ونواتج فريدة من نوعها لم يأتي بها أحد من قبل، كما يتسم هذا المستوى بالحرية والتلقائية ويظهر ذلك جلياً في مجالات الأدب والفنون ومثال على ذلك الرسومات التي تعرض في معارض الرسم.

2.5. المستوى الإنتاجي: يعتبر هذا المستوى هو ناتج للمستوى التعبيري حيث أنه يؤدي إلى إنتاج صوراً أو نواتج مكتملة غير مستوحاة من أعمال الأفراد المتميزين، ويتم إنتاجها بطرق وأساليب وطرق تتمتع بالتطور.

3.5. المستوى الابتكاري أو الاختراعي: يشير هذا المستوى إلى مدى إمكانية الفرد المبدع من إحداث نواتج متميزة وفريدة عن طريق تطوير في تركيب بعض المواد حيث أنها تكون خاضعة لشروط محددة تحددها الدوائر والمؤسسات التي تعمل على تسجيل براءات اختراع. (زهير، 2013: 251-252)

4.5. المستوى التجريدي: هذا المستوى قدرة قوية على التصور التجريدي لا توجد إلا عندما تكون المبادئ الأساسية مفهومة فهما كافيا، مما ييسر للمبدع تحسينها وتعديلها. ويعني قدرة الفرد على اختراق مدارس أو نظريات أو قوانين أو مبادئ وتقديم إضافات جديدة.

5.5. المستوى التخيلي أو الانبثاقي: وهو أرفع صور من صور الإبداع ويتضمن إنشاء أو تصور مبدأ جديد تماما في أكثر المستويات وأعلاها تجريد. ويعني قدرة الفرد في الوصول إلى نظرية أو افتراض جديد أو الوصول إلى قانون جديد. (صبان، 2006: 12)

ثالثا: التفكير الإبداعي

1. مفهوم التفكير الإبداعي:

جيلفورد (Guilford، 1967): يعرفه على أنه تفكير في نسق مفتوح يتميز الإنتاج فيه بخاصية فريدة هي تنوع الإجابات المنتجة والتي لا تحددها المعلومات المعطاة. ليفين (LevinK1976): التفكير الإبداعي هو القدرة على حل المشكلات في أي موقف يتعرض له الفرد، أي أن يكون سلوكه دون تصنع، وإنما متوقع منه.

(عزيز، 2005: 256)

كما يرى جيلفورد أن التفكير الإبداعي يعتمد على الأصالة والمرونة والطلاقة والإحساس بالمشكلات. (الشمري، 2005: 75)

سعادة وزميله (1996): اقترحا تعريفا للتفكير الإبداعي على أنه عبارة عن عملية ذهنية يتفاعل فيها المتعلم مع الخبرات العديدة التي يواجهها بهدف استيعاب عناصر الموقف من أجل الوصول إلى فهم جديد أو إنتاج جديد يحقق حلا أصيلا لمشكلته، أو اكتشاف شيء جديد ذي قيمة بالنسبة له أو للمجتمع الذي يعيش فيه. (جودت، 2003: 261)

عطية(1995): عرفه على أنه عملية معرفية، يتطلب فيها من الفرد إعادة تنظيم الموقف وتركيبه بطريقة جديدة فيها إضافة وبناء صيغ جديدة للموضوعات والأشياء.

(فراس، 2006: 21)

ويعرف وليامز التفكير الإبداعي بأنه مجموعة من المواهب والقدرات والمهارات المعرفية وهذه القدرات موجودة لدى جميع الأفراد ولا تقتصر على فئة دون أخرى، إلا أنها تختلف في الدرجة (الكم) والنوع (الكيف-الصفة) بين الأفراد، فالجميع لديهم قدرات ومهارات إبداعية إلا أن بعضهم يمتلكها بقدر ودرجة أكبر من البعض الآخر. (عبد المنعم، 2004: 37)

يعرفه روجرز(1959): على أنه ظهور إنتاج جديد نابع من التفاعل بين الفرد وما يكتسبه من خبرات. (الزغول، 2009: 288)

محمد عبد الجواد: يعرفه بأنه "توليد أو إنتاج الأفكار الجديدة أو إيجاد الحلول الجديدة للتحديات" (داود، هناء، 2011: 43)

2. مهارات التفكير الإبداعي:

يتفق معظم الباحثين والدارسين في مجال الإبداع والتفكير الإبداعي. (الحارثي1422هـ، ابو جادو1426هـ، البكر1423هـ، قناوي2000م، شماس2000م، القاضي1427هـ، ريان1426هـ، صوافطة1429هـ) على أن التفكير الإبداعي يشمل ثلاث قدرات رئيسية، وهي الطلاقة والمرونة والأصالة، والتي شملها مقياس تورانس للتفكير الإبداعي، بالإضافة إلى قدرتين فرعيتين هما التفاصيل والحساسية للمشكلات. (ناصر، 2012: 55)

1.2. الطلاقة: Fluency:

وتعرف الطلاقة بأنها القدرة على استدعاء أكبر عدد ممكن من الاستجابات المناسبة تجاه مشكلة أو مثير معين وذلك في فترة زمنية محددة. (مجدي، 2005: 258-259)

وللطلاقة أنواع هي:

- الطلاقة اللفظية (طلاقة الكلمات): وتعني القدرة على إنتاج الكلمات والوحدات التعبيرية المنطوقة واستحضارها بصورة تناسب الموقف التعليمي.

- الطلاقة الفكرية (طلاقة المعاني): وتعني القدرة على التوصل إلى أعداد كبيرة من الأفكار في وقت محدد، وذلك بصرف النظر عن نوع هذه الأفكار ومستوياتها أو جوانب المحددة فيها.

- طلاقة الأشكال: يعرفها الحارثي، بأنها: "القدرة على الرسم السريع لعدد من الأمثلة لمثير بصري (شكل)". (ناصر، 2012: 56-57)

2.2. المرونة: Flexibility:

ويقصد بالمرونة "القدرة على إنتاج أفكار"، بمعنى أنه إذا طلب من شخص أن يذكر أكبر عدد من الاستعمالات المختلفة لشيء ما، فهو ينتقل في تفكيره من استخدام إلى استخدام آخر، أي من أفكار إلى أفكار أخرى. (مجدي، 2005: 258-259)

وتقسم المرونة من وجهة نظر جيلفورد إلى قسمين هما:

- المرونة التلقائية: ويعرفها الطيبي بأنها: "إعطاء عدد من الأفكار المتنوعة التي ترتبط بموقف محدد".

- المرونة التكيفية: ويعرفها جيلفورد بأنها: "حرية الذهن في الحركة بالتعديل أو التغيير في موقف، أو مشكلة لإعطاء حلول مختلفة لها". (ناصر، 2012: 58)

3.2. الأصالة: Originality:

ويقصد بالأصالة، قدرة الفرد على إنتاج حلول أو أفكار جديدة وغير عادية (غير مألوفة) بعيدة عن الظاهر المعروف. (مجدي، 2005: 258-259)

4.2. الإضافة: (التفاصيل): Elaboration:

وتشير إلى قدرة الفرد على تقديم إضافات وتفاصيل جديدة لفكرة معينة أو موقف ما.

5.2. الحساسية للمشكلات: Sensitivity to problems:

وتتمثل في القدرة على تحديد نقاط القوة أو الضعف في المواقف والقدرة على فتح آفاق جديدة تتعلق بذلك الموقف. (الزغول، 2009: 290-291)

3. مبادئ عامة للتفكير الإبداعي:

- عزّل توليد الأفكار عن تقويمها: هو العامل الأكثر أهمية فإذا أردت أن تولد أفكار كثيرة، يجب عزل هذه الأفكار عن تجميعها وتقويمها.
- تجنب التفكير الشكلي المألوف: كن حريصاً مدركاً حدود التفكير المعتاد أو المألوف وقيوده، وبطريقة مدروسة وتفكير ملي زاول مراراً تغيير هذه العادة في التفكير.
- ابتكر نظرات جديدة: انظر إلى المشكلات برؤية جديدة وبمنظرة فاحصة إبداعية، ربما الذي تراه جديداً هو بعض عناصر مشكلة تم تجاوزها أو حلاً ناتجاً من ضم عناصر أو أفكار لمشكلتين كان يتوقع سابقاً أنهما لا تقبلان الضم.
- قلل إلى الحد الأدنى من التفكير السلبي: إن هناك طرقاً كثيرة لقتل الأفكار وتحطيمها وفي المقابل يوجد أيضاً عدد كبير من طرق تحفيز وتشجيع الأفكار حتى بدون الموافقة عليها أو الوعد بالعمل بها. (الحيزان، 2002: 48-49)

4. العوامل المؤثرة في التفكير الإبداعي:

لقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى وجود جملة من العوامل والصفات التي تؤثر سلباً أو إيجاباً في التفكير الإبداعي وتتمثل في:

1.4. الصفات الشخصية: مثل المرونة والمبادرة والحساسية للمثيرات والدافعية والاستقلالية والمزاجية، وتأكيد الذات والفكاهة والسيطرة. فالأفراد الذين يمتازون بمثل هذه الخصائص، هم أكثر قدرة على الإبداع والابتكار.

2.4. المحاكاة: إن تقليد الآخرين والتقليد بالأنماط السلوكية السائدة لديهم يقلل من فرص الابتكار والإبداع لدى الفرد. أما الميل إلى الاستقلالية والتميز وعدم الاكتراث بآراء الآخرين فمن شأنها أن تساهم في تطوير السلوك الإبداعي لديهم.

3.4. الرقابة: تؤثر طبيعة البيئة التي ينشأ فيها الأفراد على تطور قدرات التفكير الإبداعي لديهم، فالأفراد الذين ينشؤون في بيئات متشددة تمتاز بالتسلط والنقد يكونوا أقل قدرة على التفكير الإبداعي مقارنة بالأفراد الذين ينشؤون في البيئات التي تقدم التشجيع والدعم لهم.

4.4. أساليب التربية والتعليم: تعمل أساليب التربية والتعليم التي تقوم على التقبل والتسامح والدعم والتشجيع وإتاحة الفرصة للمتعلّم في الحوار والمناقشة وإبداء الرأي على تعزيز السلوك الإبداعي لديه. (الزغول، 2009: 290)

5. نظريات التفكير الإبداعي:

تباينت رؤى علم النفس للإبداع ما بين المنحى الارتباطي السلوكي، التحليل النفسي، المنظور الإنساني، الاجتماعي، نظرية التكوين الشخصي، المنظور النمائي ونظرية النصفين الكرويين.

1.5. المنحى الترابطي: ومن رواد هذا المنحى "مالترمان وميدنك" اللذان ينظران إلى الإبداع بوصفه إعادة تنظيم للعناصر المتداعية أو المترابطة في تكوينات أو تشكيلات جديدة تحقق أغراض أو أهدافا معينة، ويعتمد هذا المنحى في تقديمه للعمل أو الناتج الإبداعي على عدة معايير منها:

- مدى تباعد العناصر المتداعية أو المترابطة الداخلة في التكوين أو التركيب الجديد .
 - مدى تواتر الترابطات أو التداعيات أو العناصر إحصائيا كمقياس للجدة والأصالة.
- ومن مسلمات النظرية الترابطية للإبداع "إن العملية الترابطية وخصوصا الترابطات عبر التشابه تلعب دورا في العملية الإبداعية". (عبد الرؤوف، 2005: 62)

2.5. المنحى التحليلي النفسي:

يرى أصحاب نظريات التحليل النفسي أن الإبداع هو استجابة للعديد من الدوافع المفروضة اجتماعيا والتي يتم تغييرها أو تبديلها من خلال التسامي أو الإغلاء إلى دوافع مقبولة اجتماعيا .

ويرى "فرويد" أن الإبداع ينشأ نتيجة صراع نفسي في بداية حياة الفرد "كحيلة دفاعية" لمواجهة الطاقة اللبديدية التي لا يقبل المجتمع التعبير عنها، وفي الإبداع يبتعد المبدع عن الواقع ليعيش في حياة وهمية ويكون الإبداع استمرارا للعب الإيهامي الذي بدأه المبدع عندما كان طفلا صغيرا، وربط "فرويد" الإبداع وغيره من السلوكيات الأخرى مع مجموعة الدوافع التي يحركها اللاشعور فإذا لم يستطع الفرد أن يعبر بحرية عن رغباته، فإن تلك الرغبات

يجب أن تتطرق بطرق أخرى أو يتم تعويضها، فالإبداع طبقا له يمثل شكلا صحيا من أشكال التعويض، وذلك باستخدام الدوافع اللاشعورية التي يتم إشباعها في أهداف إنتاجية . ويؤكد "يونج" 1971: على وظيفة اللاشعور في التفكير الإبداعي، وأن عملية الإبداع تحدث اعتمادا على عاملين: أحدهما مرئي أو تصوري "visionary" والثاني نفسي "psychologically" ويعطي يونج اهتماما أكبر للعامل الأول والذي يشير إلى أن الأفكار المبتكرة تشتق مما أطلق عليه اللاشعور الجمعي "collective unconscious" الذي يمثل مخزون الذكريات المنسية من الماضي البعيد والتي يحدث لها تحولات متتابعة على ضوء الخبرات التي مر بها الفرد ويعيها. (عبد الرؤوف، 2005: 62)

3.5. المنظور الإنساني للإبداع "humanistic perspective":

يرفض أصحاب هذا الاتجاه التصور الذي يبنى عليه أصحاب اتجاه التحليل النفسي في تفسير الابتكار ليس هذا فحسب بل يضيفون أن الصحة العقلية هي الأساس الذي يبنى عليه الإبداع، ويتزعم الاتجاه الإنساني في تفسير الابتكار "كارل روجرز" الذي يقيم هو وزملاؤه نظريتهم الإنسانية في تفسير الابتكار على الافتراضات التالية:

- أن الأفراد جميعا لديهم القدرة على التفكير الإبداعي أو القدرة على الابتكار وأن كل فرد مبتكر بطريقته أو على الأقل يمتلك الابتكار وأن تحقيق هذه القدرة أو الإمكانيات يتوقف إلى حد كبير على المناخ الاجتماعي السائد والإطار الثقافي الحاضر.

- أنه إذا كان المجتمع حرا وخاليا من الضغوط وعوامل الكف وخاصة التي تدفع الناس إلى المسيرة تزدهر الطاقات الإبداعية وتتضح الإمكانيات أو القابليات ويتحول التفكير الإبداعي إلى واقع ملموس.

- إن استثمار الفرد بما لديه من قدرات وإمكانات ابتكاريه هو تحقيق لذاته وهو استجابة لتلك الإرادة التي تدفعه إلى تحقيق ذاته كإنسان.

4.5. المنظور الجشطالتي:

يرى "فرتهايمر" (vertheimer) أحد ممثلي هذا الاتجاه أن التفكير المبدع يبدأ عادة مع مشكلة ما أو على وجه التحديد تلك التي تمثل خاصية أو جانبا غير مكتمل، وعند صياغة

المشكلة والحل ينبغي أن يؤخذ الكل في الاعتبار، أما الأجزاء فيجب تدقيقها، وفحصها ضمن إطار الكل. ويرى أن الحلول الإبداعية تتطلب الحدس وفهم المشكلة مع الإشارة أن الحدس لا يتشكل من وجه ومن وجوه عملية الإبداع. (عبد الرؤوف، 2005: 63)

5.5. المنظور الاجتماعي "social perspective":

ويرى "مورفي" 1958 و"روجرز" 1959 أن أفضل مناخ أو وسط أو بيئة اجتماعية لتنمية الإبداع هو البيئة الاجتماعية التي تتصف بأعلى درجة من التسامح والحرية حيث تكون الضغوط التي تدفع بالناس إلى المسيرة عند حدها الأدنى ويكون التوجه الانجازي للمجتمع مشجعا للفردية أو التفرد والانجاز الفردي وتشجيع الإبداع.

ويرى "بلوم" و"سو سنيك" 1981 أن القوى الاجتماعية والسياسية الحاكمة في المجتمع ذات تأثير بالغ على انجازات وابتكارات أفراد المجتمع، كما أن هناك اعتقاد راسخا في التراث السيكولوجي في هذا المجال أن المبتكرين أو المبدعين المتفوقين عقليا عموما يوجدون حيث يجدون التقبل والتشجيع والاعتراف غير المشروط من القوى الاجتماعية والسياسية في المجتمع.

6.5. النظرية العاملية (الخصائص الشخصية) "personal attribute theory":

وتمثل آراء ووجهة نظر "جيلفورد" أهم النقاط التي جاءت به هذه النظرية العاملية في مجال التفكير الإبداعي، حيث يرى أن التفكير التباعدي ليس بالضرورة تفكيراً إبداعياً ومعنى هذا أن الطلاقة والمرونة والأصالة كعمليات تباعدية تلعب دوراً رئيسياً في التفكير الإبداعي ويقصد بالطلاقة إصدار تيار الاستجابات المرتبطة، وتحدد كمياً في ضوء عدد من هذه الاستجابات أو سرعة صدورهما وتحدد المرونة كيفياً تعتمد على تنوع هذه الاستجابات، أما الأصالة فتحدد كيفياً أيضاً في ضوء ندرة الاستجابات، أو عدم شيوعها وعدم مألوفيتها .

ويرى كل من "جيلفورد وميرفيلد" 1960 و"بارون" 1963 و"هولند" 1964 أن الإبداعية تركيب أحادي مركب من عدد من الخصائص الشخصية غير قابل للتقسيم بعضها يتعلق بالاستعدادات العقلية والبعض الآخر يتعلق بجوانب أخرى في الشخصية ربما تكون دافعية أو انفعالية أو هما معا وبينما يؤكد "جيلفورد" على الجوانب العقلية نجد "بارون" يعطي اهتماماً أكبر للعوامل أو السمات أو الخصائص غير العقلية. (عوض، 2000: 18)

6. قياس التفكير الإبداعي:

هناك العديد من الأساليب والاختبارات لقياس التفكير الإبداعي، حيث يشمل البعض منها على مواقف لفظية، وبعضها الآخر يشمل مواقف مصورة على حين يشمل بعضها الآخر النوعين السابقين، ويلجأ بعض العلماء إلى اختبارات تعتمد على أساليب التفكير التباعدي أو دراسة الحالة أو المقاييس الشخصية أو تقديرات الأقران، أو تقدير رؤساء العمل والخبراء أو الحكم على الإنتاج أو الأنشطة الإبداعية الواردة في التقارير الذاتية.

وأضبط هذه المقاييس والاختبارات منها بطارية الاختبارات "جيلفورد" بطارية الاختبارات "ولاس وكجواك" وبطارية اختبارات "تورانس" يتكون الاختبار الذي تم تعديله وتطويره سنة 1992 على الاختبار اللفظي (أ،ب) والاختبار الشكلي (أ،ب).

وتشير معظم الدراسات السابقة إلى تأثير طريقة تطبيق اختبارات التفكير الإبداعي حيث أنها تحتاج إلى أسلوب وطريقة تختلف عن غيرها من الاختبارات النفسية فقد أظهرت نتائج دراسة "محمد حمزة" 1992 أن التعليمات المفتوحة والزمن المفتوح ربما يكونان من العوامل التي تساعد على الأداء الجيد في الاختبارات ذات النهاية المفتوحة مثل اختبارات التفكير الإبداعي، كما أشار كل من "دنتيل وماكلر" 1964 إلى أن الأطفال الذين أدوا اختبارات التفكير الإبداعي في ظروف غير مقيدة أو محددة بأن آرائهم أفضل بصورة ذات دلالة إحصائية من الأطفال الذين أدوا الاختبارات في ظروف مقيدة.

وقد أسفرت نتائج الدراسات والبحوث أن القدرة على التفكير الإبداعي هي قدرة نوعية خاصة وليست قدرة عامة، بدليل وجود عامل يتضمن جميع القدرات الإبداعية اللفظية والشكلية.

(الحطاح، 2008: 111)

رابعاً: الدراسات السابقة المتعلقة بالتفكير الإبداعي:

1. الدراسات السابقة

1.1. دراسة كول 1980 :cole

بعنوان: "فاعلية برنامج (بورديو) في تنمية التفكير الإبداعي".

تهدف إلى استقصاء فاعلية برنامج (بورديو) في تنمية التفكير الإبداعي، تكونت عينة الدراسة من 121 طالبا من الصف العاشر من مدرستين، تحتوي كل مدرسة ثلاثة صفوف، اختير صف واحد منها كمجموعة ضابطة، وصفان يمثلان مجموعة تجريبية، ولتحقيق غرض الدراسة استخدم الباحث اختبار "تورانس" للتفكير الإبداعي وبعد تحليل البيانات الإحصائية، أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي يمكن أن يعزى إلى برنامج بورديو.

2.1. دراسة روبنسون 1989:

بعنوان: "العلاقة بين متغير العمر، والجنس، ومركز الضبط، والتفكير الإبداعي لدى مرحلتي البكالوريوس، والدكتوراه".

تهدف إلى دراسة العلاقة بين متغيرات العمر، والجنس، ومركز الضبط، والتفكير الإبداعي لدى مرحلتي البكالوريوس والدكتوراه، وتكونت العينة من 152 طالبا وطالبة، 67 من جامعة سان فرانسيسكو، 23 من كلية كاليفورنيا للفنون والمهن، 53 من طلبة الدكتوراه من مؤسسة كاليفورنيا للدراسات المتكاملة، وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين ذوي الضبط الداخلي والتفكير الإبداعي.

3.1. دراسة الشاذلي 1995:

بعنوان، التفكير الإبداعي وعلاقته بالعزو السببي، والمجال الإدراكي.

تهدف إلى دراسة العلاقة بين التفكير الإبداعي والعزو السببي، والمجال الإدراكي، وبلغ أفراد العينة 374 طالبا وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلبة التاسع الأساسي من المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لعمان الكبرى الثانية، وبلغ عدد الذكور 198، وعدد

الإناث 176، واستخدم الباحث في الدراسة اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، ومقياس أساليب العزو السببي من إعداد احمد حسان، واستخدم الباحث أساليب إحصائية مثل معامل الارتباط بيرسون، والتحليل العاملي والإحصائي، ولم تفسر نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين التفكير الإبداعي والعزو السببي ما عدا القدرة، وهذا يعني حسب الدراسة أن العلاقة بين التفكير الإبداعي والعزو السببي تنحصر في عامل الفرد للقدرة دون بقية أبعاد الفرد السببي (الجهد، والحظ، وصعوبة المهمة، والعزو غير المحدد).

4.1. دراسة يونج 2000:

بعنوان: "فاعلية برنامج تدريبي للأنشطة الإبداعية في تطوير التفكير الإبداعي والاتجاهات والخصائص الإبداعية والوظائف العقلية".

تهدف إلى معرفة أثر برنامج تدريبي للأنشطة الإبداعية في تطوير التفكير الإبداعي والاتجاهات والخصائص الإبداعية والوظائف العقلية لدى طلبة مدينة كوانج جي في كوريا الجنوبية، تكونت عينة الدراسة من 80 طالبا قسموا على مجموعتين إحداها تجريبية وأخرى ضابطة، وتم توزيع الطلبة في كل مجموعة على قسمين عالي القدرة ومتوسط القدرة بحسب اختبار القدرة العقلية، وتم تطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي واختبار الاتجاهات والخصائص الإبداعية واختبار الوظائف العقلية المقيد في المركز في كوريا. أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الوظائف العقلية والتفكير الإبداعي والاتجاهات والخصائص الإبداعية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ولمصلحة المجموعة التجريبية بمستوياتها (العالي والمتوسط القدرة العقلية).

5.1. دراسة خالد محمود 2004:

بعنوان: "علاقة التفكير الإبداعي والعزو السببي ومستوى الطموح لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين".

تهدف إلى دراسة العلاقة بين التفكير الإبداعي والعزو السببي ومستوى الطموح لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين، تكونت العينة من 261، وقد تم تطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي ومقياس العزو السببي من إعداد الباحث ومقياس مستوى الطموح الأكاديمي

لطلاب المرحلة الثانوية من إعداد (د.صلاح أبو ناهية) وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الإبداعي ومستوى الطموح وعدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الإبداعي وأبعاد العزو الأخرى.

6.1. دراسة ضياء عبد الله احمد الميمي 2006:

بعنوان: "مستوى التفكير الإبداعي لطلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية/ابن رشد".
تهدف إلى معرفة مستوى التفكير الإبداعي لطلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية/ابن رشد ولتحقيق هدف الدراسة اختار الباحث المنهج الوصفي، واختار 50 طالبا وطالبة، بواقع 30 طالبا، و20 طالبة، واعتمد الباحث في قياس التفكير الإبداعي على قياس (سيد خير الله) وبعد تحليل النتائج توصل الباحث إلى أن التفكير الإبداعي جيد، إذ كلما اقتربت قيمة معامل الارتباط من (واحد عدد صحيح) دل ذلك على قوة علاقة الارتباط، وكانت العلاقة ايجابية بدرجة عالية.

7.1. دراسة رندة بامقابل 2007:

بعنوان: "أثر استراتيجيات العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل لدى طلبة الصف الأول ثانوي في مادة الكيمياء".
تهدف إلى معرفة أثر إستراتيجيات العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل لدى طلبة الصف الأول ثانوي في مادة الكيمياء وتكونت عينة الدراسة من 80 طالبا وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي من مدارس مديرية الشيخ عثمان، محافظة عدن تم توزيعهم على مجموعتين تجريبية 20 طالبا و20 طالبة ومجموعة ضابطة 20 طالبا و20 طالبة وقد استخدمت الباحثة اختبارا لقياس التفكير الإبداعي في مادة الكيمياء إضافة إلى اختبار تحصيلي يقيس مستويات بلوم المعرفية وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، كما أثبتت الدراسة عدم وجود علاقة بين التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي.

8.1. دراسة عبد الله علي إبراهيم 2010:

بعنوان: "أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى طلبة الصف الثالث متوسط مقارنة بالطريقة التقليدية".

تهدف إلى التعرف على أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث متوسط مقارنة بالطريقة التقليدية استخدمت الباحثة المنهج شبه تجريبي، حيث طبقت الدراسة على عينة بلغ حجمها 56 طالبة وزعت على مجموعتين، تكونت المجموعة التجريبية من 29 طالبة والمجموعة الضابطة من 27 طالبة، وقد قامت الباحثة بالتعلم النشط في وحدة "الشغل والطاقة" للمجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فقد درست بالتعلم التقليدي، وأخضعت المجموعتين لاختبار التحصيل الدراسي الذي تم إعداده من قبل الباحثة، حيث تم تطبيقه بعد ضبطه وتقنيته، والتأكد من صدقه وثباته، واختبار التفكير الابتكاري لتورانس وتم تطبيقهما قبلًا وبعديًا، وقد اظهرت النتائج أثر إيجابي لاستخدام التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي في تدريس العلوم في مراحل التعلم المختلفة.

2. تعقيب على الدراسات السابقة:

لقد تباينت الدراسات السابقة في أهدافها ففي حين كانت تهدف بعض الدراسات بحث علاقات التفكير الإبداعي ببعض المتغيرات، كانت تبحث الدراسات الأخرى في طبيعة التفكير الإبداعي وقياسه وتمايزه وتطوره، وتنوعت البيانات التي أجريت الدراسات السابقة ما بين البيانات العربية والأجنبية، وقد أجريت الدراسات السابقة بين عامي 1980-2010، وتفاوتت أحجام العينات بين فردا 56، فردا 374، وتعددت الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسات، وفيما يتعلق بنتائج الدراسات السابقة، فقد اختلفت في نتائجها حول علاقة التفكير الإبداعي ببعض المتغيرات مثل: (المستوى الاقتصادي الاجتماعي، الجنس)، بينما اتفقت في نتائجها حول علاقة التفكير الإبداعي ببعض المتغيرات مثل: (الفروق الثقافية، العمر).

خلاصة الفصل:

تم التطرق في هذا الفصل إلى أربع نقاط رئيسية، بحيث تم التطرق في النقطة الأولى إلى موضوع التفكير بصفة عامة، من حيث تعريفاته المختلفة، وخصائصه، وأنماطه (التفكير العلمي، والعياني، والناقد...)، كما تم توضيح التصنيفات (فعال، وغير فعال)، الأول يتبع منهجية أما الثاني لا يتبع منهجية واضحة، كما تم سرد مستويات التفكير (الحسي، التصوري، المجرد، التفكير بالقواعد والمبادئ)، وفي الأخير تم سرد أنواع التفكير (الواقعي، فوق المعرفي، التجريبي...)

وفي النقطة الثانية تم التطرق إلى موضوع الإبداع، من حيث مفهومه، وخصائصه ومميزاته، ومراحل الإبداع التي تم فيها تفصيل كل مرحلة (مرحلة التحضير والإعداد الذهني ومرحلة الكمون والاحتضان، الإشراق والإلهام ثم التحقيق)، وبعدها تم سرد مستويات الإبداع وفيها المستوى التعبيري والإنتاجي، والإبتكاري...

أما النقطة الثالثة تم التطرق فيها إلى التفكير الإبداعي، من حيث مفهومه ومهاراته (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الإضافة، والحساسية للمشكلات)، وبعدها تم التطرق إلى مبادئ عامة للتفكير الإبداعي، والعوامل المؤثرة في التفكير الإبداعي، ثم بعد ذلك التطرق إلى النظريات ومنها المنحى الترابطي، والنظرية العائلية... وفي الأخير تم التطرق إلى قياس التفكير الإبداعي.

وتم تخصيص النقطة الثالثة في هذا الفصل لعرض بعض الدراسات السابقة، التي تطرقت لموضوع التفكير الإبداعي، من زوايا مختلفة، وقد بلغ عدد الدراسات المعروضة (8) دراسات، منها أجنبية، وأغلبها دراسات عربية، قريبة للبيئة الجزائرية محل الدراسة الحالية.

الفصل الرابع

قلق الامتحان

تمهيد

أولاً: القلق

1. مفهوم القلق
2. الفرق بين سمة القلق وحالة القلق
3. أعراض ومظاهر القلق
4. أنواع القلق
5. أسباب القلق
6. طرق قياس القلق

ثانياً: قلق الامتحان

1. مفهوم قلق الامتحان
2. تصنيفات قلق الامتحان
3. أعراض ومظاهر قلق الامتحان
4. أسباب قلق الامتحان
5. طرق قياس قلق الامتحان
6. نظريات قلق الامتحان

ثالثاً: الدراسات السابقة المتعلقة بقلق الامتحان

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر القلق حالة من الشعور بعدم الارتياح والخوف والهم المتعلق بحوادث المستقبل وتتضمن حالة القلق شعورا بالضيق وتربق الشر وعدم الارتياح حيال مشكلة متوقعة. ويمثل قلق الامتحان جانبا من جوانب القلق العام الذي يستثيره موقف التقويم ويعبر عن مشكلة نفسية انفعالية يمر بها التلميذ خلال قبل أو أثناء اجتيازه للامتحان. وفي هذا الفصل سوف نتطرق إلى مفهوم القلق وأعراضه، وأنواعه وأسبابه وطرق قياسه ثم نتطرق إلى مفهوم قلق الامتحان وتصنيفاته وأعراضه، وأسبابه وطرق قياسه ونظرياته.

أولاً: القلق

1. مفهوم القلق:

يعرف القلق بأنه "حالة انفعالية متوترة" تتسم هذه الحالة بصفات مثل: متوتر، عصبي، مروع مرتعد داخليا. وكثيرا ما يستخدم الباحثون والممارسون لفظ "قلق" عليه ليعين حالة التوتر الخفيف التي يشعر بها الفرد عند أحد طرفيه والذي قد يصل إلى حالة الرعب عند الطرف الآخر.

(المطيري، 2005: 277)

ويعرف بأنه: "حالة من التوتر الشامل المستمر لتوقع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث، ويصطحبه خوف غامض وأعراض نفسية واجتماعية". (الشاذلي، 2001: 124)

- يرى فرويد: أن القلق رد فعل لحالة خطر.

- أما مامي: فيشير إلى أن القلق باعتباره إدراك لتهديد موجه نحو قيمة ما يعتبرها الفرد أساسية في وجوده كشخص. (ملحم، 2009: 262)

- تعريف ماسرمان: هو حالة من التوتر الشامل الذي ينشأ من خلال صراعات الدوافع ومحاولات الفرد للتكيف. (فهيم، 1995: 199)

- تعريف الدباغ: هو انفعال وجداني يتميز بالخوف من المجهول وما هو غامض، وقد ثبت أن القلق عادة ما يكون مصحوبا بأعراض فسيولوجية. (غيث، 2006: 146)

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

(مرسي، 2002: 93)

حيث يرى البعض أن القلق يؤثر تأثيرا إيجابيا في التعلم، ويعتبرونه مرادفا للاهتمام الشديد والعمل الجاهد للتعلم، وعنصر من عناصر التشويق، فهو ينشط سلوك الفرد ويحرره، ويعتبر القلق عامل توجيهي لتحقيق هدف معين، ويمكن أن يعتبر صفة تعزيزية بعد إنجاز العمل.

(فراس، 2006: 46)

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

(سرخسوخ، 2014: 134)

2. الفرق بين سمة القلق وحالة القلق:

حالة القلق هي حالة انفعالية غير سارة تتسم بمشاعر ذاتية من التوتر والخشية والكدر والهم وتنشيط الجهاز العصبي اللاإرادي أو المستقل وتحدث حالة القلق عندما يثير الشخص مثيرا معيناً أو موقفاً على أنه يمكن أن يحدث الأذى أو الخطر بالنسبة له.

أما القلق كسمة فهو ثابت في الشخصية ولا تظهر سمة القلق مباشرة في السلوك، وإن كان يمكن استنتاجها من تكرار ارتفاع حالة القلق عند الفرد عبر الزمن، وشدة هذه الحالة كما أن الأشخاص المصابون بالقلق ولديهم القلق مرتفع بشدة قابلون على إدراك العالم على أنه خطر ومهدد أكثر من الأشخاص ذوي الدرجات المنخفضة.

(المطيري، 2005: 279)

3. أعراض ومظاهر القلق:

القلق ظاهرة عامة يعاني فيها المريض من شعور مماثل لشعور الخوف أو التوجس، ويرافقه عادة اضطرابات لا إرادية (فرط نشاط الجهاز العصبي السمبتاوي) (الودي) تتميز بما يلي:

- خفقان القلب.
 - جفاف الفم.
 - إسهال وألم في أعلى البطن، وغثيان.
 - توسع بؤبؤ العين.
 - تعرق.
 - تكرار التبول.
 - صداع.
- (الحبيب، 2012: 149)

إن القلق يرتبط بثلاث مظاهر رئيسية معا، ولا يمكن فصل هذه المظاهر عن بعضها البعض، ونذكرها في ما يلي:

1.3. أعراض جسمية: وتظهر هذه الأعراض على أعضاء متعددة جدا، نذكرها في

نقاط:

- ارتفاع في نبضات القلب وتقلصات مؤلمة له
- ارتفاع ضغط الدم
- تأثر الجهاز العضلي حيث تحدث تقلصات عضلية مؤلمة في الساقين والذراعين.
- آلام في الصدر، بالإضافة إلى إحساس جلدي بالحرارة والتعرق
- برودة الأطراف
- اضطرابات في النوم والصداع وفقدان الشهية

وتجدر الإشارة إلى أنه كلما زادت حدة القلق زادت هذه الأعراض وتعددت.

(فرج حسين، 2009: 153)

كما تشمل الجهاز الهضمي من أول الأجهزة المعبرة عن القلق النفسي، ويأخذ صور متعددة منها صعوبة بلع الطعام، وشعور بغصة الحلق، وسوء عملية الهضم، الغثيان والقيء

والإسهال وكذلك الإمساك، وكل هذه الحالات مرتبطة بالانفعالات، أما في الجهاز التنفسي يشعر المصاب بسرعة التنفس وتهديدات متكررة يصاحبها شعور بضيق الصدر وضعف القابلية لاستنشاق الهواء. (أديب، 2006: 212)

2.3. أعراض نفسية:

وأولها الخوف وهو مقترن تماما مع القلق، وقد يتجاوز إلى خوف مفرط، ويصاب المريض بالتوتر والتهيج العصبي، وسرعة الانفعال ويفقد الشهية للطعام، وتوقع الأذى والمصائب، وعدم الثقة والطمأنينة والرغبة في الهرب عند مواجهة أي موقف من مواقف الحياة.

(رضوان، 2009: 53)

- عدم القدرة على التركيز

- سرعة استثارة الأعصاب والغضب

- صعوبة في النوم أو الاستغراق فيه

- الأحلام والكوابيس (النوايسة، 2013: 146)

- عدم الراحة الداخلية

- الشعور بالاختناق

- سيطرة مشاعر الاكتئاب (القاضي، 2009: 17)

- عدم القدرة على الإدراك والتمييز

- زيادة الميل إلى العدوان

- الاختلاط في التفكير

- نوبات الهلع التلقائي (غربي، 2015: 95)

3.3. الأعراض السيكوسوماتية: (النفس الجسمية)

يشدد المؤلفون على تناول هذه الأعراض الناتجة عن الإصابة بمرض القلق، لأنها أكثر الأعراض المرضية استثارة لاهتمام الناس وتعد من أبرز مصادر القلق على حياة المرضى

فهي أعراض عضوية ذات جذور نفسية يقف القلق خلفها فيكون هو السبب الرئيسي لحدوثها ومن البديهي سيكون علاج القلق هنا علاجاً أساسياً لصحة المريض.

(أديب ، 2006: 216)

ومن أهم الأعراض النفس جسمية: ارتفاع ضغط الدم، الذبحة الصدرية، جلطة الشرايين التاجية للقلب، الربو الشعبي، الروماتيزم، البول السكري، قرحة المعدة...الخ.

(رضوان، 2009: 154)

نستخلص من هذه الأعراض أن القلق قد يحدث من خلال أعراض نفسية حيث تكون هذه الأعراض عبارة على مؤشرات تدل على حدوث القلق لدى الفرد، وأيضاً يمكن التعرف عليه من خلال أعراض جسمية التي تحدث من خلال حركات وتصرفات غير عادية يقوم بها الفرد وأيضاً يمكن أن نتعرف على الفرد القلق من خلال إصابته بالأمراض السيكوسوماتية أي أمراض جسمية يسببها القلق.

4. أنواع القلق:

يقسم الباحثون القلق إلى عدة أنواع نذكر منها أفضل تصنيفات القلق الذي جاء به فرويد صاحب مدرسة التحليل النفسي الذي صنفه إلى ثلاثة أنواع:

1.4. القلق الموضوعي:

هو خبرة انفعالية تنتج عن إدراك مصدر خطر في البيئة التي يعيش بها الفرد، وهناك وجود موضوعي لمصدر الخطر الذي يهدد الفرد في البيئة. (المطيري، 2005: 279)

ويشير القلق الموضوعي إلى وجود شيء في العالم الخارجي يستدعي استجابة توتر الفرد ويدفعه نحو عمل شيء إزاءه. وهذا النوع من القلق يرتبط "بالأنا" الواقعية والواعية لما يحيط به.

يكون القلق موضوعياً لما يكون مصدر القلق خارجي، موجوداً بشكل حقيقي (ليس من صنع تخيلات المريض)، والقلق الموضوعي هو عبارة عن رد فعل لإدراك خطر خارجي حقيقي، أو لأذى يتوقعه الشخص ويراه قادماً بالفعل.

ومن أمثلة القلق الموضوعي، القلق الذي ينتاب الأفراد عند مواجهة ظروف جديدة كالسفر مثلاً، أو قلق الفرد عند انتظاره خبراً هاماً، وقلق التلاميذ إزاء الامتحانات، أو في القسم أثناء أدائهم له....الخ. (غربي، 2015: 97)

2.4. القلق العصابي:

وهو نوع من القلق الهائم الذي لا يدرك المريض أسبابه، فهو غير مرتبط بموضوع معين، ولكنه شعور يتسم بالغموض وعدم التحديد. وقد يبدو على الشخص القلق أعراض معينة مثل الارتباك، الإنهاك، الشعور بالعجز، والشكوى الدائمة، والتشاؤم، والاكتئاب. وقد يصاحب هذا اضطرابات فيزيولوجية ونفسية. (ميخائيل، 2006: 129)

وهو القلق الذي يكون مصدره داخلي ذو أسباب لا شعورية مجهولة بدون وجود مبرر لها. (محمد، 1993: 288)

ويرى "فرويد" أن هذا القلق المرضي أو العصابي له ارتباطات قوية "بالهـو" وله ارتباط بدوافع الهـو الغريزية، وباللاشعور وما كبت فيه من أحداث وقضايا عاشها الفرد.

(غيث، 2006: 148)

إن منشأ هذا القلق لا يعود إلى مصدر خارجي، بل هو يستثار عند إدراك الفرد بأن غرائزه قد تجلب له منفذاً للخارج وبمعنى آخر ينشأ القلق العصابي عندما تهدد "الهـو" بالتغلب على دفاعات "الأنا" وإشباع تلك الدوافع التي لا يوافق المجتمع على إشباعها، وبالتالي جاهدت الأنا في سبيل كبتها وغالباً ما تلجأ الأنا في سبيل ذلك إلى الحيل الدفاعية مثل التبرير والإسقاط والنكوص وغيرها من الحيل الدفاعية الأخرى، غير أن الحيل الدافعية لا تؤدي إلا إلى راحة مؤقتة. (المطيري، 2005: 279)

3.4. القلق الخلقي:

يرى فرويد أن مصدر هذا القلق هو "الأنا الأعلى" الذي يهدد الأنا إذ قامت فعلاً معينة أو دار في فكرها فكرة معينة تتعارض مع معايير الوالدين أو الأخلاق أو العادات والتقاليد فالعقاب ينتظرها من الأنا الأعلى في صورة مشاعر الإثم والخجل. (غيث، 2006: 148)

فالأنا الأعلى هي مصدر الخطر في حالة القلق الخلقى، وهو الذى يهدد الأنا إذ أنتت فعلا معيناً، فالقلق الخلقى ينشأ بصورة أساسية من الخوف من الوالدين وعقابهما.

(المطيرى، 2005: 279)

5. أسباب القلق:

ويمكن تقسيم أسباب القلق إلى ما يلي:

1.5. أسباب وراثية: (الاستعداد الوراثي):

ويقصد بالاستعداد الوراثي أن الفرد يرث الجينات المسؤولة عن الاضطراب الكيميائي الذى يحدث القلق ويكون مسؤولاً عن طبيعة الأعراض، وعن العوامل الكيميائية المسؤولة عن القلق والتي ربما تتمثل في زيادة استثارة نهاية الأعصاب الموجودة في الشبكات العصبية في النظام الادريناليني، والتي تسرف في إنتاج أمينات الكاتيكول مع زيادة نشاط المستقبلات، مع وجود نقص في الموصلات الكيميائية المانعة، ونتيجة هذا نقص تستثار أجزاء المخ بشكل زائد وينتج من هذه الزيادة أعراض القلق. (عبيد، 2014: 55)

فالوراثة تعد من أهم الأسباب التي تؤدي إلى القلق، حيث تؤكد بعض الأبحاث الحديثة أثر العوامل الوراثية في ظهور القلق، ومن هذه الأبحاث تلك التي أجريت على التوائم حيث تبين أن التشابه في الجهاز العصبي اللاإرادي، والاستجابة للمنبهات الخارجية والداخلية بصورة متشابهة تؤدي إلى ظهور أعراض القلق لدى التأمين. (رضوان، 2009: 151)

2.5. أسباب عادية وحضارية: وينشأ القلق عند ظروف العصر والحضارة. فالتطور السريع

في المجتمع والتغيرات التي هي من طبيعة المجتمع المعاصر، تثير قلق الإنسان، مما يدفع به إلى القلق. كما نرى أن الإنسان يواجه مواقف عادية في حياته تسبب له القلق: كقلق التلميذ أثناء استعدادة لامتحان أو قلق الفرد عند اختياره لمهنة معينة أو عند دخوله لمسابقة ما.

(معمر، 2014: 68)

3.5. أسباب نفسية:

وتتمثل في الاستعداد النفسي للضعف النفسي العام، والشعور بالتهديد الداخلي أو الخارجي الذي تفرضه بعض الظروف البيئية بالنسبة لمكانة الفرد وأهدافه والتوتر النفسي الشديد والأزمات والمتاعب أو الخسائر المفاجئة والصدمات النفسية والعجز والنقص.

(زهران، دت: 485)

وينشأ القلق عند بعض الأفراد بسبب شعورهم بالذنب، عند قيامهم بأفعال خاطئة أو عند إحساسهم بأنهم سيفشلون في القيام بمهام معينة، فالتلميذ عندما يحس أنه سيفشل في تأدية الامتحان يشعر بالذنب من جهة، ومن جهة أخرى يصيبه القلق من الرسوب، أو من التعرض للعقوبة من طرف والديه.

وينشأ أيضا من الإحباط الزائد الذي يؤدي إلى مشاعر الغضب والقلق، ومن الأسباب الرئيسية المؤدية للإحباط، الشعور الناتج عن ارتفاع مستوى الأهداف، أو تدني مستوى التقييم الذاتي، ويؤدي الشعور المستمر بضعف الأداء إلى درجة عالية من القلق.

(شارلز، 1989: 114)

وينشأ القلق في حالات كثيرة نتيجة الاكتئاب عندما يشاهد الأطفال لأحداث الدمار والتهديد والموت، وصراخ ذويهم واستجاباتهم واستمرار ذلك على المدى القريب، فإن في المدى البعيد نجد آثار لتلك الأحداث الصادمة على ذاته قد لا تتضح وقت الصدمة إنما تتضح بعد المرور فيها، مثل الوحدة النفسية والانطواء والاكتئاب، أو عدوانية السلوك.

(النوايسة، 2013: 147)

4.5. أسباب تربوية:

يشكل سلوك الوالدين في المراحل العمرية المبكرة نماذجاً جذابة لاهتمام الأبناء، حيث يتعلمون منهم العديد من الأنماط السلوكية والمهارات والقيم والانفعالات، وقد يتولد القلق لدى الأبناء بسبب أن والديهم قلقون أو يظهرون سلوك القلق.

(الزغول، 2006: 174)

وتؤثر أساليب التربية باختلاف أنواعها على شخصية الأطفال، ويظهر ذلك بصورة أكثر وضوحاً في مرحلة المراهقة، حيث أن تأثير التربية في مرحلة الطفولة يبقى آثاراً عميقة في شخصية الفرد، ويمتد التأثير إلى مراحل متطورة من حياته.

لذا فإن عند تربية الطفل سواء من طرف الأسرة أو المعلم بطريقة التوبيخ والعقاب واللوم، يجعل الطفل ينعزل ويصاب بالإحباط، وهو ما يجعله يشعر بالتوتر والقلق مستقبلاً.

(غري، 2015: 100)

ومن خلال ما سبق يمكن القول أن القلق يحدث نتيجة لعدة أسباب منها ما هو وراثي، ومنها ما هو مرتبط بالبيئة التي يعيش فيها وما يتعلق بتربية الطفل حيث أنه يكون سبباً يجعل الطفل يتصف بالقلق.

6. طرق قياس القلق:

يعد القلق سمة من سمات الشخصية، والتي يمكن قياسه كغيره من السمات وهناك طريقتان لقياس القلق هما:

1.6. الاختبارات الإسقاطية:

يعرض الفاحص على مفحوصه في هذه الطريقة مثير غامض ويطلب منه تفسير واستجابة له.

ومن بين أشهر الاختبارات الإسقاطية نجد:

1.1.6. اختبار رورشاخ:

أنشأ العالم السويسري "هيرمان رورشاخ" هذا الاختبار في سنة 1920، وهو عبارة عن بقع حبر مختلفة الأشكال، في عشر لوحات، تحتوي كل منها على بقعة مشابهة لبقعة الحبر، وهي متناظرة الجانبين تقريباً، تتكون خمسة لوحات منها من اللونين الأسود والرمادي على درجات مختلفة من التظليل والتلازم، وهي تسمى بالبطاقات اللالونية، في حين تتكون اللوحات الخمس الأخرى من نفس اللونين، إضافة إلى ألوان أخرى، وهي أيضاً على درجات مختلفة من التظليل والتلازم، وتسمى بالبطاقات اللونية، وتقدم هذه الألواح للمفحوص الواحدة تلو

الأخرى، مع تقديم تعليمية الاختبار التي تحت المفحوص على الإدلاء بأحاسيسه ومخاوفه من خلال هذه الألواح.
(غزال، 2004: 5)

2.1.6. اختبار تفهم الموضوع (T.A.T):

يتكون هذا الاختبار من 31 لوحة تشمل مشاهد في وضعيات مختلفة، وعلى ظهر كل لوحة يشير إلى ترتيبها ضمن اللوحات الأخرى للرأي، وأحرف باللغة الإنجليزية تشير إلى الفئة التي تقدم لها اللوحة، وتقدم للمفحوص الواحدة تلو الأخرى كذلك، وإعطاء التعليمات اللازمة والمحددة، ومن خلال هذه اللوحات يروي المفحوص قصته التي يسقط من خلالها أحاسيسه ومخاوفه، وقد أنشأ هذا الاختبار سنة 1935 من طرف الطبيب البيوكيميائي الأمريكي هنري موري.
(محدب، 2011: 66)

2.6. الاختبارات الموضوعية:

في هذا المقياس يقوم المختص بوضع أسئلة أو عبارات تمثل الموضوع أو المظاهر المختلفة للسمة المراد قياسها منها (الاستبيان)، وقد اكتشفت هذه الطريقة من طرف العالم "ود وورث" "Wood warth" خلال الحرب العالمية الأولى، حين وضع مجموعة من الأسئلة تشبه تلك التي وضعها أو يسألها الأخصائيون النفسانيون لفحص الجنود من الناحية الانفعالية وتوالت بعدها الأبحاث والدراسات، ومن بينها بناء الاختبارات مثل اختبار "Spelberger" الذي يعتبر من أهم الاختبارات الموضوعية التي تقيس القلق وبصفة خاصة قلق الامتحان.
(محدب، 2011: 67)

ثانيا: قلق الامتحان

1. مفهوم قلق الامتحان:

تعتبر ظاهرة القلق من أكثر الظواهر المنتشرة لدى التلاميذ، وهي تظهر بصفة خاصة في فترة الامتحانات، ويزداد القلق أكثر في الامتحانات المصيرية، مثل امتحان السنة الخامسة ابتدائي، ويؤثر القلق كثيرا على طريقة أداء التلاميذ للامتحانات، وبالتالي على نتائج تحصيلهم الدراسي، ولهذا السبب يهتم المختصون والباحثون بهذه الظاهرة، وتم تحديد مجموعة من التعريفات حسب تخصص، ونذكر أهمها كما يلي:

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

- **تعريف دوسيك (1980):** قلق الامتحان بأنه: "شعور غير سار، أو حالة انفعالية تلازمها مظاهر فيزيولوجية وسلوكية معينة. وهي تلك الحالة الانفعالية التي يختبرها الفرد في الامتحانات الرسمية ومواقف التقييم الأخرى". (سايحي، 2012: 76)

- **تعريف الشوشان:** سمة في الشخصية في موقف محدد ويتكون من الانزعاج والانفعالية وهما ابرز عناصر قلق لامتحان، ويحدد الانزعاج على أنه اهتمام معرفي للخوف من الفشل وتحدد الانفعالية على أنها ردود أفعال للجهاز العصبي. (نائل، 2008: 58)

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

- **تعريف حامد زهران:** هو نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان حيث تثير هذه المواقف للفرد شعورا بالانزعاج والانفعالية وهي حالة انفعالية وجدانية مكدره تعتري الفرد في الموقف السابق للامتحان، أو موقف الامتحان ذاته وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر والخوف من الامتحان. (نائل، 2008: 58)

- **تعريف عبد الخالق:** هو نوع من القلق مرتبط بمواقف الامتحان، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعور بالخوف والهم العظيم عند مواجهة الامتحانات.

- **تعريف جلالى:** حالة شعور الطالب بالتوتر وعدم الارتياح نتيجة حصول اضطراب في الجوانب المعرفية والانفعالية، ويكون مصحوبا بأعراض فسيولوجية معينة قد تظهر عليه، أو يحس بها عند مواجهته لمواقف الامتحان، أو تذكره لها، أو استثارة خبراته للمواقف الاختبارية.

(سايحي، 2004: 72)

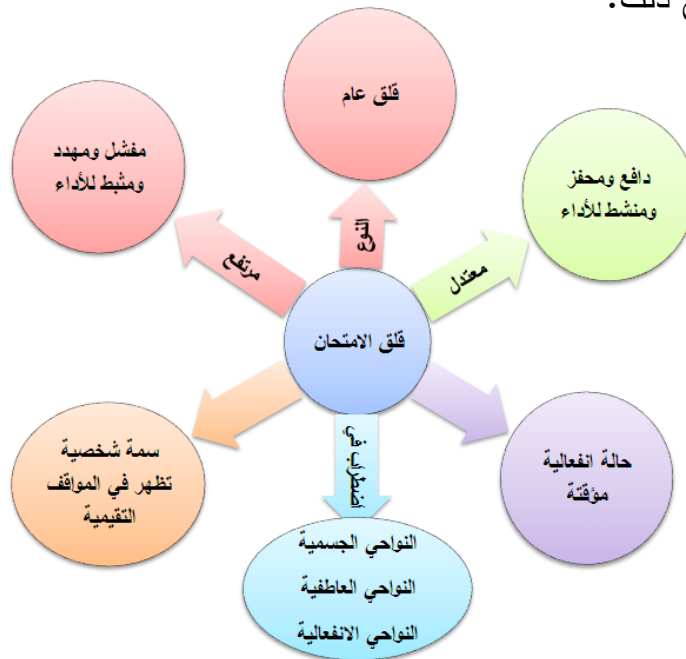
وهو حالة انفعالية مؤقتة سببها إدراك المواقف التقويمية على أنها تهديد للشخصية مصحوبة بتوتر وتحفيز وحدة انفعالية، وانشغالات عقلية سالبة، تتدخل مع التركيز المطلوب أثناء الامتحان، مما يؤثر سلبا على المهام العقلية والمعرفية في موقف الامتحان.

(غزال، بن زاهي، 2014: 401)

وبعد عرض هذه التعريفات نستخلص ما يلي:

- حالة انفعالية مؤقتة.
- نوع من القلق مرتبط بمواقف الامتحان.
- حالة انفعالية تلازمها مظاهر فيزيولوجية.
- مصاحبة بالتوتر والخوف من الفشل.
- سمة في الشخصية تظهر في المواقف التقويمية.

والشكل التالي يوضح ذلك:



الشكل رقم (01) الأبعاد الأساسية لمفهوم القلق

ويظهر من خلال الشكل والتعريفات السابقة أن قلق الامتحان يكون قبل الامتحان وأثنائه فحسب "احمد عبد اللطيف أبو أسعد" قلق الامتحان هو حالة من القلق تعتري الأفراد قبل وأثناء أدائهم لاختبارات تحصيلية أو اختبارات نفسية". (غربي، 2015: 116)

2. تصنيفات قلق الامتحان:

1.2. قلق الامتحان الميسر:

وهو قلق الامتحان المعتدل، ذو التأثير الايجابي المساعد، والذي يعتبر قلقاً دافعياً يدفع الطالب للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، وينشطه ويحفزه على الاستعداد للامتحانات ويبسر أداء الامتحان. (السنابطي، 2009: 16)

وحسب "راين" فإن قلق الامتحان المعتدل يزيد من التنافس الايجابي بين الطلبة، ويشعرهم بأهمية النجاح والتفوق، فهو يرى التلاميذ ذوو قلق الامتحان المعتدل يركزون في الامتحان على الأمور المرتبطة بالامتحان فقط. (القمش، 2007: 257)

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

(السنابطي، 2009: 16)

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

(سايجي، 2012: 64)

ويرى "واين" أن التلاميذ ذوي قلق الامتحان المرتفع يوزعون انتباههم بين الأمور المرتبطة بالامتحان، والأمور المرتبطة بالذات.

(القمش، 2007: 257)

3. أعراض ومظاهر قلق الامتحان:

يعد قلق الامتحان من أبرز الحالات التي شغلت بال المهتمين، حيث قاموا بدراسات حولها وتوصلوا إلى نتائج يمكن من خلالها وصف السمات التي تظهر لدى الأفراد ذوي قلق الامتحان ونلخص أهمها:

- التوتر والأرق وفقدان الشهية، وتسلب بعض الأفكار الوسواسية قبيل وأثناء ليالي الامتحان.
- كثرة التفكير في الامتحانات والانشغال قبل وأثناء الامتحان في النتائج المترتبة عليها.
- تسارع خفقان القلب مع جفاف الحلق والشفنتين وسرعة التنفس وتصبب العرق، وألم البطن والغثيان.

- الشعور بالضييق النفسي الشديد قبل وأثناء الامتحان. (عبيد، 2014: 62)

- عدم الرغبة الدراسة، وضعف القدرة على إنجاز العمل.

- الخوف غير المبرر من المستقبل.

- الإحساس بعدم الكفاءة. (القمش، 2007: 257)

- الانطوائية والحساسية.

- العصبية في التصرفات وعدم الطاعة.

- عدم الاستقرار العاطفي. (عباس، 1995: 22)

من خلال عرض هذه المظاهر التي يتميز بها التلميذ قبل وأثناء الامتحان نستخلص أن القلق يؤثر على النواحي المعرفية والانفعالية كالانتباه والتفكير، والنواحي الفيزيولوجية كفقدان الشهية والأرق، مما يؤدي إلى نقص في الأداء العام للامتحان والذي ينتج تدني في التحصيل لدى التلاميذ.

4. أسباب قلق الامتحان:

- الذكاء: إن مستوى قلق الامتحان يتحدد حسب درجة الذكاء، حيث بينت نتائج بعض الدراسات وجود ارتباط بين قلق الامتحان والذكاء. (سايحي، 2004)
- نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية.
- وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان، أو استعدادها في موقف الامتحان ذاته.
- ارتباط الاختبار بخبرة الفشل في حياة الطالب.
- قصور في الاستعداد للامتحان كما يجب.
- التمرکز حول الذات ونقص الثقة بالنفس.
- صعوبة الاختبارات والشعور بأن المستقبل يتوقف على الاختبارات.

(زهران، 2000: 99)

- الضغوط البيئية وخاصة الأسرية لتحقيق مستوى طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب.
- محاولة إرضاء الوالدين والمعلمين والمنافسة مع الرفاق.
- المصاحبات الفسيولوجية غير السارة يوم الامتحان. (السنباطي، 2009: 17)

5. طرق قياس قلق الامتحان:

1.5. أسلوب التقرير الذاتي:

- بموجب هذا الأسلوب يقاس القلق عن طريق إقرار المفحوص ذاته بما يحس به تجاه الموقف وتستخدم في ذلك مقاييس يجيب عنها المفحوص بنفسه.
- ورغم أن هذا الأسلوب من أفضل الأساليب لقياس القلق من حيث الدقة والسهولة إلا أنه لا يخلو من بعض العيوب منها:
- أنه يصعب قياس التغيرات الطارئة في إحساسات الفرد وشعوره والتي يكون القلق خلالها بمثابة حالة عابرة وليست سمة مستديمة.
 - يصعب بموجب هذا الأسلوب اكتشاف مسببات القلق وعوامله لدى المفحوص.

- صعوبة قياس القلق إذا أنكره الفرد بتبريرات دفاعية. (فاروق، 1995، ص: 29)

2.5. أسلوب قياس الاستجابات الفيزيولوجية:

تعتبر الأعراض الفيزيولوجية من أكثر الأعراض ظهوراً، وأكثرها دقة، ويمكن أن يستدل على وجود قلق الامتحان لدى الفرد، وذلك من خلال ملاحظة بعض الأعضاء الجسمية المسؤولة على ذلك، كارتفاع ضغط الدم، زيادة مرات التنفس، احمرار الوجه، تسارع نبضات القلب.

(فاروق، 2001: 30)

إلا أن هناك عيوب لهذا الأسلوب منها:

- قد لا يكون دقيقاً بالنسبة لبعض الأشخاص الذين تتفاوت بينهم هذه الاستجابات.
- يحتاج هذا الأسلوب لأشخاص مدربين على عمليات القياس باستخدام أجهزة مخصصة كما يستوجب قياسات عديدة لكل شخص، وهذا ما يجعل تكلفته باهظة للغاية.

(عباس، 1995: 29)

3.5. أسلوب الملاحظة المباشرة:

يتم هذا الأسلوب عن طريق ملاحظة مباشرة في موقف من المواقف، فمثلاً يمكن ملاحظة سلوكه وسرعة استجابته ومدى تركيز انتباهه أو تشتت ذاكرته من خلال تصرفاته التي قد تصدر عنه أثناء عمليتي التعليم والتعلم، وخاصة تصرفاته أثناء أدائه للامتحان.

(عباس، 1995: 29)

وبناءً على ذلك يصدر حكمه بوجود قلق الامتحان لدى ذلك المفحوص أو عدم وجوده.

(شكري، 1988: 144)

وقد أعدت مقاييس عديدة لقلق الامتحان، وفي معظمها ذاتية التقرير، ومن أشهر هذه المقاييس ما يلي:

- قائمة قلق الامتحان من إعداد سبيلبرجر يحتوي على عشرين عبارة، أمام كل عبارة أربعة اختيارات، ويحتوي المقياس على عاملين هما: الاضطراب والانفعالية.

(عثمان، 2001: 82)

- مقياس مصطفى السنباطي 2009، يتكون من 48 فقرة. (السنباطي، 2009: 35)

- مقياس قلق الامتحان وضعه رشاد منهوري ومدحت عبد اللطيف 1990.
 - مقياس مثيرات قلق الامتحان من المواد الدراسية، وضعه صالح مرسي 1997.
 - مقياس قلق الامتحان، وضعه محمد حامد زهران 1999. (سايجي، 2004: 95)
- وفي هذه الدراسة استخدمنا مقياس قلق الامتحان للدكتور عبد الناصر غربي المتكون من 33 بند.

6. نظريات قلق الامتحان:

لقد حاول مجموعة من علماء النفس القيام بتقديم نظريات تفسر ظاهرة قلق الامتحان، وهي على النحو التالي:

1.6. نظرية التداخل:

قامت هذه النظرية بصفة أساسية على نموذج التداخل، ورأت أن التأثير الرئيسي للقلق في الموقف الاختباري هو في دخول وتأثير عوامل أخرى، حيث ينتج القلق العالي استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة مثل: التفكير في الانقطاع عن الدراسة أو الانشغال بالنجاح.

(القمش، 2007: 257)

يفترض أن القلق أثناء الاختبارات يتداخل مع قدرة الطلاب على استرجاع واستخدام المعلومات التي يعرفونها جيدا، ويمكن أيضا أن يتداخل القلق مع التعلم والاستدكار بصفة خاصة إذا كانت المادة جديدة ومعقدة.

واتفق أصحاب هذه النظرية أن نموذج التداخل يفترض أن تأثير قلق الامتحان على الأداء يحدث في موقف الامتحان نفسه، وفسروا ذلك بأن القلق أثناء الاختبار يحدث بتركيز تفكير الطالب في عواقب النجاح والفشل مع قدرة الطالب على أن يسترجع المعلومات المعروفة له واستخدامها بصورة جيدة.

(العجمي، 1996: 22)

2.6. نظرية القلق الدافع:

تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن الدوافع المرتبطة بموقف الامتحان تعمل على حث واستثارة الاستجابات المناسبة للموقف، وقد تؤدي في النهاية إلى أداء مرتفع. وبهذا يعمل القلق كدافع وظيفته استثارة الاستجابات المناسبة لموقف الامتحان. ويدعم هذا النموذج

وجهة نظر تايلور وسبينس التي تقوم على أساس أن القلق خاصية الدافع الذي يوجه السلوك ويدفع الفرد للعمل والنشاط. (الصفطي، 1995: 75)

وأكد تايلور وسبينس في نظريتهما "القلق الدافع" أن شعور التلميذ بالقلق في الامتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين أدائه، فيحصل على درجاته مرتفعة. (مرسي، 1982: 159) وهذا يعني أن هناك ربطاً بين الدافع الذي الشخص للعمل والنشاط وبين القلق، أي أن الإنسان عندما يكون في موقف اختياري يشعر بالقلق الذي يحفزه على انجاز مهامه بنجاح. (إسماعيل، 1994: 52)

3.6. نظرية تجهيز المعلومات:

ترى أنه يعود إلى قصور ذوي القلق العالي للامتحان حسب بنجامين وزملائه إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان أو استدعائها في موقف الامتحان إلى قصور في عمليات "التشفير"، أو تنظيم المعلومات واستدعائها في موقف الامتحان. (العجمي، 1996: 23)

4.6. نظرية القلق المعوق:

تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس شعور التلميذ بالقلق يجعله ينشغل بقلقه أكثر من انشغاله بالإجابة على أسئلة الامتحان فيحصل على درجات منخفضة. نلاحظ من هذه النظرية أنها ترى أن القلق في هذه الحالة مثبط لأداء التلميذ فهو يعسر مسار الموقف الاختباري وينتج عنه تدني في التحصيل الدراسي. (العابد، 2016: 54) من خلال عرض هذه النظريات يتضح وجود تعارض قائم بينهما. فكل واحدة تركز على جانب معين، وتهمل الجوانب الأخرى. فنظرية التداخل تركز على العلاقة بين القلق والانتباه أما نظرية القلق الدافع فسرت القلق كدافع للأداء والإنجاز، ونظرية تجهيز المعلومات فتركز على العلاقة بين القلق والقصور والذاكرة، أما الرابعة فسرت القلق كمعوق للأداء خاصة في المهام الصعبة.

ثالثاً: الدراسات السابقة المتعلقة بقلق الامتحان:

1. الدراسات السابقة:

1.1. دراسة (Culler and Holahan, 1980):

بعنوان: "قلق الامتحان والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى تخصص علم النفس، جامعة تكساس".

هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى تخصص علم النفس، جامعة تكساس.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الإرتباطي، على عينة قوامها (96) طالبا وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وذلك باستخدام مقياس قلق الامتحان، والمعدلات التراكمية للتحصيل الدراسي لطلبة السنة الأولى تخصص علم النفس، جامعة تكساس.

وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية سالبة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، بحيث أن الطلبة الذين حصلوا على درجات قلق الامتحان المرتفع حصلوا بالموازاة مع ذلك على درجات ضعيفة في التحصيل الدراسي، والعكس صحيح.

2.1. دراسة الهواري، ماهر محمود - محمد محروس الشناوي (1987):

بعنوان: "مقياس الاتجاه نحو الاختبارات "قلق الاختبارات"

هدفت الدراسة لإعداد اختبار لقياس قلق الامتحان، وإجراء بعض الدراسات عليه.

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، على عينة تكونت من 450 طالب، وذلك باستخدام مقياس الاتجاه نحو الامتحان (قلق الامتحان)، واستبيان العادات والاتجاهات الدراسية، واعتمدت في معالجة البيانات على مجموعة من الأساليب الإحصائية (معاملات الارتباط، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري... الخ)

وتوصلت الدراسة إلى أن الاختبار يتميز بصدق وثبات عاليين، حيث كانت معاملات الارتباط دالة، كما اتضح وجود علاقة إرتباطية سالبة بين درجات الطلاب على مقياس القلق ودرجاتهم في التحصيل الدراسي (المعدل التراكمي)، ووجود علاقة إرتباطية سالبة بين الدرجة

الكلية للقلق ودرجات الطلاب في مقياس العادات والاتجاهات الدراسية، أي أن القلق يزداد كلما نقصت درجات الطلاب على هذا المقياس.

3.1. دراسة قمحاوي، ماهر عبد السلام (1995):

بعنوان: "علاقة مستوى الذكاء بدرجة الشعور بالقلق إزاء امتحان الدبلوم لدى طلبة كليات المجتمع الخاصة بالضفة الغربية".

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على قوة الارتباط واتجاهه بين درجة الذكاء ودرجة الشعور بقلق الامتحان، والتعرف على مدى تأثير متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي على كل من درجة الذكاء ودرجة الشعور بقلق الامتحان، بالإضافة إلى محاولة التعرف على علاقة مستويات الذكاء الثلاثة (عال، متوسط، منخفض) بدرجة الشعور بقلق الامتحان لدى كل من الذكور والإناث، والتعرف على تأثير التفاعل بين الجنس والتخصص الأكاديمي على درجة الشعور بقلق الامتحان.

استخدم الباحث المنهج الوصفي، على عينة عشوائية طبقية مكونة من (183) طالبا وطالبة منهم (112) طالبا، و(71) طالبة، وكان منهم (92) من طلبة التخصصات العلمية و(91) من طلبة التخصصات الأدبية، وذلك باستخدام اختبار الذكاء العالي (السيد محمد خيرى) ومقياس لاتجاه نحو الامتحان (ليلى عبد الحميد عبد الحافظ)، وتمت معالجة بيانات الدراسة باستخدام تحليل الانحدار، تحليل التباين الأحادي والثنائي، اختبار (ت) للمتوسطات غير المرتبطة.

توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط دال بين درجة الذكاء ودرجة الشعور بقلق الامتحان عند أفراد العينة، وعدم وجود تأثير دال إحصائيا للجنس على درجة الشعور بقلق الامتحان، وعدم وجود تأثير دال إحصائيا للتخصص الأكاديمي على درجة الشعور بقلق الامتحان.

كما توصلت الدراسة إلى أن درجة شعور الطلاب بقلق الامتحان لا تختلف باختلاف مستوى الذكاء، ولا تختلف درجة شعور الطالبات بقلق الامتحان باختلاف مستوى الذكاء كذلك بالإضافة إلى عدم وجود تفاعل دال بين الجنس والتخصص الأكاديمي في تأثيره على درجة الشعور بقلق الامتحان، وفي تأثيره على درجة الذكاء.

وتوصلت الدراسة -أيضا- إلى عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة الانزعاج، وعدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الأدبية الذكور في درجة العاطفية، وفي درجة الانزعاج.

4.1. دراسة العجمي، مها محمد (1999):

بعنوان: "العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للبنات بالأحساء".

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على درجة قلق الاختبار لدى طالبات كلية التربية بالأحساء للأقسام الأدبية، والكشف على طبيعة العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي للطلبات كلية التربية، مع اقتراح برامج توجيهية تقدم للطلبات تساعد في التخفيف من حدة هذه الظاهرة أو القضاء عليها.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، على عينة مكونة من 500 طالبة، تم اختيارهن بطريقة عشوائية من كلية التربية للبنات بمحافظة الأحساء (الأقسام الأدبية) بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الباحثة اختبار قلق الامتحان (سبيلبرجر)، ونتائج التحصيل الدراسي وعالجت البيانات المحصل عليها باستخدام النسب المئوية، معامل ارتباط بيرسون.

وتوصلت الدراسة إلى أن قلق الاختبار لدى طالبات (الفرقة 1، 2، 3، 4) بكلية التربية للبنات بالأحساء (الأقسام الأدبية) درجته متوسطة، وأنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة (الفرقة 1، 2، 3، 4)

5.1. دراسة عليمات، محمد - خالد هوش (2006):

بعنوان: "العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان وأثرها على التحصيل في مادة اللغة الانجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق".

هدفت الدراسة إلى التحقق من العلاقة بين دافعية الانجاز وقلق الامتحان، وأثرها على التحصيل في مادة اللغة الانجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، على عينة مكونة من 180 طالبا وطالبة في الصفوف الدراسية (الصف السابع الأساسي والتاسع الأساسي والأول الثانوي)، وذلك باستخدام مقياس

دافعية الإنجاز للأطفال والمراهقين، مقياس قلق الامتحان "سارسون"، مقياس التحصيل الدراسي في مادة اللغة الانجليزية، وتمت معالجة البيانات باستخدام؛ المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، تحليل التباين الأحادي، تحليل التباين الثلاثي.

وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى تحصيل الطلبة في مبحث اللغة الإنجليزية يختلف باختلاف مستوى دافعتهم للإنجاز، وأنه لا يمكن عزو ذلك إلى أي من قلق الامتحان أو المستوى الصفي أو التفاعل بينهم، وتوصلت كذلك إلى أن دافعية الإنجاز لدى الطلبة لا تختلف باختلاف مستوياتهم الصفية، وأن قلق الاختبار يختلف عند الطلبة باختلاف مستوياتهم الصفية ولصالح الصف الأساسي.

6.1. دراسة صوالحة، أحمد محمد - مريم عسفا (2008):

بعنوان: "فاعلية استخدام إجراءات التعزيز في خفض مستوى قلق الاختبار في مادة الرياضيات لدى عينة من طالبات الصف السادس في الأردن".

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على فاعلية استخدام إجراءات التعزيز في خفض مستوى قلق الاختبار في مادة الرياضيات لدى أفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد عينة الدراسة في المجموعة الضابطة، والتعرف على فاعلية استخدام إجراءات التعزيز المادي في خفض مستوى قلق الرياضيات لدى أفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية، مقارنة بأفراد عينة الدراسة في المجموعة (التي تلقى أفرادها التعزيز اللفظي)، وكذا محاولة التعرف على فاعلية استخدام إجراءات التعزيز اللفظي في خفض مستوى قلق الرياضيات لدى أفراد عينة الدراسة في المجموعة الضابطة وفي المجموعة التجريبية التي تلقى أفرادها التعزيز المادي.

تم استخدام المنهج التجريبي على عينة تكونت من 60 طالبة من الصف السادس، تم توزيع أفراد العينة عشوائيا إلى مجموعتين: الضابطة وتضم 20 طالبة، والتجريبية 40 طالبة، كما تم توزيع المجموعة التجريبية عشوائيا إلى مجموعتين فرعيتين؛ مجموعة التعزيز اللفظي تضم 20 طالبة، ومجموعة التعزيز المادي تضم 20 طالبة.

واستخدم في الدراسة مقياس الرياضيات للأطفال (يعقوب وعابد، 1990)، وتمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام اختبار(ت)، اختبار "شيفيه" لإجراء المقارنات البعدية، المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لأداء مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) على مقياس قلق الرياضيات تعزى لأثر استخدام إجراءات التعزيز، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لأداء مجموعتي التعزيز (المادي واللفظي) على مقياس قلق الرياضيات.

7.1. دراسة الحربي، مقدم ليلي بخيت (2011):

بعنوان: "...فاعلية برنامج إرشادي سلوكي لخفض قلق الاختبار لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة".

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على مدى .فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض قلق الاختبار لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، وذلك من خلال التعرف على الفروق في مستوى قلق الاختبار للعينة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج، ثم بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج، والتعرف على الفروق في مستوى قلق الاختبار بين العينة الضابطة والعينة التجريبية بعد تطبيق البرنامج .

بالإضافة إلى محاولة التعرف على اختلاف مستوى قلق الاختبار للطلاب والطالبات تبعاً لاختلاف (المرحلة الدراسية، الجنس، التخصص، المستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم).

استخدمت الباحثة منهجين هما؛ المنهج التجريبي والمنهج الوصفي، على عينة تكونت من (200) طالب وطالبة في المرحلة الثانوية تخصص (علوم وأداب) تم اختيارهم عشوائياً، وذلك باستخدام مقياس قلق الاختبار "ساراسون"، وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام المتوسط الحسابي، الانحرافات المعيارية، التكرارات، النسب المئوية، اختبار(ت)، اختبار (ف) ومعاملات الارتباط.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات قلق الاختبار للطلاب والطالبات تبعاً للصفوف المدرسية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات قلق الاختبار للطلاب والطالبات تبعاً لمتغيرات (الجنس، التخصص، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم).

8.1. دراسة خلود، سناء، معمر (2014):

بعنوان: "علاقة مستوى الذكاء بقلق الامتحان لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً".
هدفت الدراسة للتعرف على طبيعة العلاقة التي تربط بين الذكاء وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الخامسة الابتدائي المتفوقين دراسياً، (الذكور منهم والإناث)
استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الإرتباطي، وذلك باستخدام اختبار الذكاء لـ "جون رافن" ومقياس قلق الامتحان للدكتور "عربي عبد الناصر" أجريت الدراسة على عينة مكونة من 76 فرداً، منهم 28 تلميذاً و48 تلميذة، ثم اختيروهم بطريقة عشوائية.
وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين مستوى الذكاء وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي (المتفوقين دراسياً، سواء عند الذكور أو عند الإناث).
وبالتالي يمكن القول أن مستوى الذكاء لدى الأفراد لا يرتبط ارتباطاً مباشراً بمستويات قلق الامتحان لديهم، لديهم لذا تظهر ضرورة دراسة علاقة هذين المتغيرين بمتغيرات أخرى.

9.1. دراسة داهم (2015):

بعنوان: "جودة الحياة وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة الوادي".
هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة جودة الحياة بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ومعرفة مستوى جودة الحياة ولأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. والتعرف على الفروق في جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وفق المتغيرات (الجنس، الشعبة، إعادة السنة الثالثة ثانوي).

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

توصلت الدراسة إلى وجود مستوى متوسط لكل من جودة الحياة وقلق الامتحان لدى أفراد العينة، لا توجد علاقة بين جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

10.1. دراسة غربي عبد الناصر (2015):

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

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

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

توصلت الدراسة إلى توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان (بأبعاده الثلاثة) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي 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 البعدي والنتائج القياس التتبعي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وبناء على النتائج المتوصل إليها تم تقديم حملة من المقترحات أهمها دورة القيام بدراسات تجريبية تهدف لخفض قلق الامتحان بالاعتماد على طرق إرشادية أخرى والقيام بالمهارات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وغيرها من المراحل بالاعتماد على طريقة "ألبرت إليس" الإرشادية.

11.1. دراسة سارة وصفاء (2017):

بعنوان: "علاقة فاعلية الذات بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى علاقة فاعلية الذات بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ثانوية "عبد العزيز الشريف" ببلدية الوادي ولاية الوادي.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، على عينة قوامها (70) تلميذا وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، باستخدام مقياس "فاعلية الذات" من اعداد (محمود كاظم محمود، 2008) وكذلك مقياس قلق الامتحان من اعداد (عبد الناصر غربي، 2015) اللذان تم حساب خصائصهما السيكومترية على عينة عشوائية بسيطة قوامها (30) فردا.

توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين فاعلية الذات وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وكما توصلت أيضا إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين فاعلية الذات وأبعاد مقياس قلق الامتحان (قلق الاستعداد، قلق الأداء، قلق انتظار النتيجة) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

2. تعليق عن الدراسات:

1.2. من حيث المتغيرات:

Culler and Holahan (1980)، قلق الامتحان والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى تخصص علم النفس، جامعة تكساس، ماهر محمود - محمد محروس الشناوي (1987) علاقة مستوى الذكاء بدرجة الشعور بالقلق إزاء امتحان الدبلوم لدى طلبة كليات المجتمع الخاصة بالضفة الغربية، قماوي، ماهر عبد السلام (1995)، علاقة مستوى الذكاء بدرجة الشعور بالقلق إزاء امتحان الدبلوم لدى طلبة كليات المجتمع الخاصة بالضفة الغربية، العجمي مها محمد (1999)، العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للبنات بالأحساء، عليمات، محمد - خالد هواش (2006)، العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان وأثرها على التحصيل في مادة اللغة الانجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق، صوالحة، أحمد محمد - مريم عسفا (2008)، فاعلية استخدام إجراءات

التعزيز في خفض مستوى قلق الاختبار في مادة الرياضيات لدى عينة من طالبات الصف السادس في الأردن، الحربي، مقدم ليلى بخيت (2011)، فاعلية برنامج إرشادي سلوكي لخفض قلق الاختبار لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، خلود سناء، معمر (2014)، علاقة مستوى الذكاء بقلق الامتحان لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا وداهم (2015)، جودة الحياة وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة الوادي، غربي عبد الناصر (2015)، فاعلية برنامج إرشادي في ضوء نظرية "ألبرت إليس" العقلانية الانفعالية السلوكية في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، سارة وصفاء (2017)، علاقة فاعلية الذات بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

2.2. من حيث المنهج:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي استخدمت الدراسة المنهج الوصفي استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي الوصفي، استخدمت الدراسة المنهج الارتباطي، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي استخدمت الدراسة المنهج التجريبي استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي.

3.2. من حيث عينة:

عينة قوامها (96) طالبا وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، عينة تكونت من 450 طالب، عينة عشوائية طبقية مكونة من (183) طالبا وطالبة، منهم (112) طالبا، و(71) طالبة، وكان منهم (92) من طلبة التخصصات العلمية و(91) من طلبة التخصصات الأدبية، عينة مكونة من 500 طالبة، تم اختيارهن بطريقة عشوائية، عينة مكونة من 180 طالبا وطالبة في الصفوف الدراسية (الصف السابع الأساسي والتاسع الأساسي والأول الثانوي) عينة تكونت من 60 طالبة من الصف السادس، تم توزيع أفراد العينة عشوائيا إلى مجموعتين: الضابطة وتضم 20 طالبة، والتجريبية 40 طالبة، كما تم توزيع المجموعة التجريبية عشوائيا

إلى مجموعتين فرعيتين؛ مجموعة التعزيز اللفظي تضم 20 طالبة ومجموعة التعزيز المادي تضم 20 طالبة، عينة تكونت من (200) طالب وطالبة في المرحلة الثانوية تخصص (علوم وآداب) تم اختيارهم عشوائيا، عينة مكونة من 76 فردا، منهم 28 تلميذا و48 تلميذة، ثم اختيارهم بطريقة عشوائية، عينة عشوائية طبقية قواما (80) تلميذ وتلميذة وفق المتغيرات (الجنس، الشعبة، إعادة السنة الثالثة ثانوي)، عينتين (ضابطة وتجريبية) على عينة قوامها (200) فردا، عينة قوامها (70) تلميذا وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

4.2. من حيث الأدوات:

مقياس قلق الامتحان، باستخدام مقياس الاتجاه نحو الامتحان (قلق الامتحان)، واستبيان العادات والاتجاهات الدراسية، واعتمدت في معالجة البيانات على مجموعة من الأساليب الإحصائية (معاملات الارتباط، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري..الخ) باستخدام اختبار الذكاء العالي (السيد محمد خيرى)، ومقياس الاتجاه نحو الامتحان (إلى عبد الحميد عبد الحافظ)، وتمت معالجة بيانات الدراسة باستخدام تحليل الانحدار، تحليل التباين الأحادي والثنائي، اختبار(ت) للمتوسطات غير المرتبطة، واستخدمت الباحثة اختبار قلق الامتحان (سبيلبرجر)، ونتائج التحصيل الدراسي، وعالجت البيانات المحصل عليها باستخدام النسب المئوية، معامل ارتباط بيرسون، باستخدام مقياس دافعية الإنجاز للأطفال والمراهقين، مقياس قلق الامتحان "سارسون"، مقياس التحصيل الدراسي في مادة اللغة الانجليزية، وتمت معالجة البيانات باستخدام؛ المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، تحليل التباين الأحادي، تحليل التباين الثلاثي، واستخدم في الدراسة مقياس الرياضيات للأطفال (يعقوب وعابد، 1990)، وتمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام اختبار(ت)، اختبار "شيفيه" لإجراء المقارنات البعدية، المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، باستخدام مقياس قلق الاختبار "سارسون"، وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام المتوسط الحسابي، الانحرافات المعيارية، التكرارات، النسب المئوية، اختبار(ت)، اختبار (ف)، ومعاملات الارتباط، باستخدام اختبار الذكاء لـ"جون رافن" ومقياس قلق الامتحان للدكتور "عربي عبد الناصر"، باستخدام مقياس قلق الامتحان ومقياس جودة الحياة، باستخدام مقياس قلق الامتحان، باستخدام مقياس "فاعلية

الذات"من إعداد (محمود كاظم محمود، 2008) وكذلك مقياس قلق الامتحان من اعداد (عبد الناصر غربي، 2015).

5.2. من حيث النتائج:

توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية سالبة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، بحيث أن الطلبة الذين حصلوا على درجات قلق الامتحان المرتفع، حصلوا بالموازاة مع ذلك على درجات ضعيفة في التحصيل الدراسي، والعكس صحيح.

توصلت الدراسة إلى أن الاختبار يتميز بصدق وثبات عاليين، حيث كانت معاملات الارتباط دالة، كما اتضح وجود علاقة ارتباطية سالبة بين درجات الطلاب على مقياس القلق ودرجاتهم في التحصيل الدراسي (المعدل التراكمي)، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الدرجة الكلية للقلق ودرجات الطلاب في مقياس العادات والاتجاهات الدراسية، أي أن القلق يزداد كلما نقصت درجات الطلاب على هذا المقياس.

توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط دال بين درجة الذكاء ودرجة الشعور بقلق الامتحان عند أفراد العينة، وعدم وجود تأثير دال إحصائياً للجنس على درجة الشعور بقلق الامتحان، وعدم وجود تأثير دال إحصائياً للتخصص الأكاديمي على درجة الشعور بقلق الامتحان، كما توصلت الدراسة إلى أن درجة شعور الطلاب بقلق الامتحان لا تختلف باختلاف مستوى الذكاء ولا تختلف درجة شعور الطالبات بقلق الامتحان باختلاف مستوى الذكاء كذلك، بالإضافة إلى عدم وجود تفاعل دال بين الجنس والتخصص الأكاديمي في تأثيره على درجة الشعور بقلق الامتحان، وفي تأثيره على درجة الذكاء، وتوصلت الدراسة -أيضا- إلى عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة الانزعاج، وعدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الأدبية الذكور في درجة العاطفية، وفي درجة الانزعاج.

توصلت الدراسة إلى أن قلق الاختبار لدى طالبات (الفرقة 1، 2، 3، 4) بكلية التربية للبنات بالأحساء (الأقسام الأدبية) درجته متوسطة، وأنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة (الفرقة 1، 2، 3، 4)

توصلت الدراسة إلى أن مستوى تحصيل الطلبة في مبحث اللغة الإنجليزية يختلف باختلاف مستوى دافعيتهم للإنجاز، وأنه لا يمكن عزو ذلك إلى أي من قلق الامتحان أو المستوى الصفي أو التفاعل بينهم، وتوصلت كذلك إلى أن دافعية الإنجاز لدى الطلبة لا تختلف باختلاف مستوياتهم الصفية، وأن قلق الاختبار يختلف عند الطلبة باختلاف مستوياتهم الصفية ولصالح الصف الأساسي.

توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لأداء مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) على مقياس قلق الرياضيات تعزى لأثر استخدام إجراءات التعزيز، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لأداء مجموعتي التعزيز (المادي واللفظي) على مقياس قلق الرياضيات.

توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات قلق الاختبار للطلاب والطالبات تبعا للصفوف المدرسية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات قلق الاختبار للطلاب والطالبات تبعا لمتغيرات (الجنس، التخصص، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم).

توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين مستوى الذكاء وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي (المتفوقين دراسيا، سواء عند الذكور أو عند الإناث).

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

وتوصلت الدراسة إلى توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان (بأبعاده الثلاثة) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي 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 البعدي والنتائج القياس التتبعي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وبناء على النتائج المتوصل إليها تم تقديم حملة من المقترحات أهمها دورة القيام بدراسات تجريبية تهدف لخفض قلق

الامتحان بالاعتماد على طرق إرشادية أخرى والقيام بالمهارات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وغيرها من المراحل بالاعتماد على طريقة " ألبرت إليس " الإرشادية.

توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وكما توصلت أيضا إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات وأبعاد مقياس قلق الامتحان (قلق الاستعداد، قلق الأداء، قلق انتظار النتيجة) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

خلاصة الفصل:

لقد تم التطرق في هذا الفصل إلى ثلاث نقاط رئيسية، بحث أنه في النقطة الأولى تم التطرق إلى موضوع القلق، من حيث مجموعة من التعريفات المختلفة، وتم توضيح الفرق بين سمة القلق وحالة القلق أي الاختلاف بينهما، ثم أعراض ومظاهر القلق من أعراض جسمية، ونفسية وجسمية، ثم أنواع القلق الثلاثة (الموضوعي والعصابي، والخلقي)، أما أسباب القلق فهي عديدة وذكر منها ما هو وراثي أو نفسي أو تربوي...، وفي آخر نقطة تم عرض طرق قياس القلق من بينها اختبار "روشاخ" واختبار "تفهم الموضوع".

أما في النقطة الثانية تم التطرق إلى موضوع قلق الامتحان، من حيث مفهومه، وتصنيفاته وهي اثنان ميسر أي معتدل، ومعسر أي مرتفع، ثم الأعراض فتكونت من خلال سمات تظهر قبل أو أثناء الامتحان قلق الامتحان، ثم الأسباب المؤدية لقلق الامتحان تم التطرق إلى البعض منها حيث تم ذكر الذكاء (الذي يتلازم مع التحصيل الدراسي)، وبعد ذلك تم التطرق إلى أساليب قياسه (أسلوب الملاحظة المباشرة، أسلوب الاستجابات الفيزيولوجية، أسلوب التقرير الذاتي) وفي آخر نقطة تم عرض مجموعة من النظريات التي تفسر ظاهرة قلق الامتحان. وتم تخصيص النقطة الثالثة في هذا الفصل لعرض بعض الدراسات السابقة، التي تطرقت لموضوع القلق الامتحان، من زوايا مختلفة، وقد بلغ عدد الدراسات المعروضة (11) دراسة، منها أجنبية، وأغلبها دراسات عربية، قريبة للبيئة الجزائرية محل الدراسة الحالية.

الجانب الميداني

الفصل الخامس

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

أولاً: الدراسة الاستطلاعية

1. أهداف الدراسة الاستطلاعية
2. المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية
3. المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية
4. عينة الدراسة الاستطلاعية
5. أدوات البحث في الدراسة الاستطلاعية
6. الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الاستطلاعية

ثانياً: الدراسة الأساسية

7. منهج الدراسة
8. المجال المكاني للدراسة الأساسية
9. المجال الزمني للدراسة الأساسية
10. عينة الدراسة الأساسية
11. أدوات البحث في الدراسة الأساسية
12. الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد

يتم التطرق في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية، من خلال التطرق إلى نقطتين أساسيتين هما؛ الدراسة الاستطلاعية، والدراسة الأساسية. بحيث يتم التفصيل في أهداف الدراسة الاستطلاعية، والمجالين المكاني والزمني لها، ثم يتم وصف العينة المختارة للدراسة الاستطلاعية، من حيث كيفية اختيارها، والأسباب المؤدية لاختيار تلك العينة بالذات، كما يتم التفصيل في الكلام عن الأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية، والتي اعتمد فيها أساسا على ثلاث مقاييس (السيادة الدماغية، ومقياس التفكير الإبداعي، ومقياس قلق الامتحان) في صورههم الأولية، قصد التأكد من صدقهم وثباتهم، وذلك بقياس خصائصهم السيكومترية، وهي نفس الخطوات المعتمدة تقريبا في الدراسة الأساسية مع الإشارة إلى منهج الدراسة، وتقديم وصف مفصل لأدوات الدراسة بعد التأكد من خصائصهم السيكومترية، وبالتالي صلاحيتهم للتطبيق في الدراسة الأساسية على أفراد العينة المختارة.

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

1. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية أساسا جوهريا لبناء البحث كله، وإهمال الكتابة عن الدراسة الاستطلاعية في البحث ينقصه أحد العناصر الأساسية فيه، ويسقط عن الباحث جهدا كبيرا كان قد بذله فعلا في المرحلة التمهيدية للبحث. (محي الدين، 1955: 49)

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

(إبراهيم، 2000: 38)

من خلال الدراسة الاستطلاعية تمت زيارة مجموعة من الابتدائيات بولاية الوادي، وذلك بهدف:

✓ التعرف على الإمكانيات المتوفرة بالابتدائيات، ومن خلال ذلك التعرف على إمكانية تطبيق الدراسة الأساسية.

✓ التأكد من وجود العينة المطلوبة، والتي تتوفر على الخصائص المناسبة.

✓ التعرف على مدى صلاحية أدوات جمع البيانات، من حيث وضوح عباراتهما، وتناسبهما للعينة المختارة للتقنين، وللعينة الأساسية فيما بعد.

✓ التدريب الجيد على تطبيق أدوات الدراسة، وملاحظة جميع العوائق والعراقيل التي تحول دون التطبيق السهل والمناسب للأدوات، قصد تجاوزها في التطبيق الأساسي.

✓ التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، من حيث صدقهما وثباتهما، وبالتالي صلاحيتهما للتطبيق في الدراسة الأساسية.

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

2. المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية:

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

❖ "ابتدائية عسيلة بلقاسم" ببلدية الوادي ولاية الوادي.

❖ "ابتدائية زكور فرحات" ببلدية الوادي ولاية الوادي.

3. المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية:

تم الشروع في الدراسة الاستطلاعية خلال شهر جانفي 2018/01/07 إلى غاية 2018/01/11 أما تاريخ إعادة التطبيق لأداة مقياس السيادة الدماغية فكانت من 2018/01/28 إلى غاية 2018/02/01 من الموسم الجامعي 2018/2019، بالابتدائيات المذكورة أعلاه بولاية الوادي.

4. عينة الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر العينة جزء من المجتمع الأصلي يحتوي على بعض العناصر التي تم اختيارها منه بطريقة معينة وذلك بقصد دراسة الخصائص المجتمع الأصلي. (الصريفي، 2001: 186) حيث شملت العينة الاستطلاعية (38) تلميذا وتلميذة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، من عدة ابتدائيات تتوزع عبر تراب الولاية.

5. أدوات البحث في الدراسة الاستطلاعية:

أداة الدراسة هي مصطلح منهجي، يعني الوسيلة التي يجمع بها الباحث المعلومات اللازمة للإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فروضها. (عساف، 1995: 101)

تم الاعتماد في الدراسة الحالية على أداة الاستبيان.

والاستبيان عبارة عن مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين، يتم وضعها في استمارة ترسل لأشخاص المعنيين، عن طريق البريد أو يجري تسليمها باليد تمهيدا للحصول على أجوبة الأسئلة الواردة فيها، وبواسطتها يمكن التوصل إلى حقائق جديدة عن الموضوع وتأكد من معلومات متعارف عليها لكنها غير مدعمة بحقائق. (مراد، 2005: 300)

يرتكز اختيار الباحث لأداة جمع البيانات على موضوع بحثه، والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها من خلال دراسة متغيرات البحث، وقد تم الاعتماد في الدراسة الحالية على ثلاث مقاييس، مقياس السيادة الدماغية لـ: (بول تورانس 1982) في دراسته: التفكير الحاذق وفقا لتفاصيل السيادة النصفية المخية وعلاقته بدقة أداة للاعبين دوري الدرجة الممتازة للناشئين بكرة الطائرة حيث يحتوي هذا المقياس على 28 بند، ومقياس التفكير الإبداعي لـ: (محمود عبد الحليم منسي)، حيث يحتوي هذا المقياس على 84 بند، ومقياس قلق الامتحان لـ: (غري، 2015) في دراسته: فاعلية برنامج إرشادي في ضوء نظرية "ألبرت إيس" العقلانية الانفعالية السلوكية في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حيث يحتوى هذا المقياس على 33 بند.

1.5. السيادة الدماغية:

1.1.5. صدق مقياس السيادة الدماغية:

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

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

تم قياس صدق المقياس بالاعتماد على:

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

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

تم عرض المقياس بصورته الأولية على 5 محكمين (أنظر ملحق رقم 04).

وبعد ذلك تم تصنيف جميع ملاحظاتهم واقتراحاتهم حسب درجة الاتفاق أو الاختلاف عليها من طرف المحكمين، بحيث تعتبر نسبة (80 %) هي النسبة المعتمدة لقبول البند أو رفضه، ثم تم صياغة المقياس في شكله النهائي (أنظر ملحق رقم 01)، بحيث تؤخذ بعين الاعتبار الملاحظات التي تم الاتفاق عليها من طرف المحكمين.

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

وفي الدراسة الحالية تم حساب الصدق التمييزي لمقياس السيادة الدماغية على العينة الاستطلاعية المكونة من (36) فرداً، حيث تم ترتيب الأفراد تنازلياً، حسب درجاتهم على المقياس المذكور، ثم تم اختيار (27%) من أعلى الترتيب (10 فرداً)، و (27%) من أدنى الترتيب (10 فرداً)، ثم تم حساب دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين المذكورتين باستخدام اختبار "ت"، فدلّت النتائج المحصل عليها على الآتي (أنظر ملحق رقم 05):

جدول رقم (02): نتائج حساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس السيادة الدماغية									
	ن	م ح	ع	ف	م ف	القرار	"ت"	م ت	القرار
ق	10	54.50	1.50	2.83	0.10	غير	36.40	0.000	دالة
ض	10	34.60	0.84			دال			

حيث أن:

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

تظهر نتائج الجدول السابق أن قيمة "ف" المساوية لـ: (2.83)، وبما أن مستوى الدلالة "ف" يساوي (0.10) وهو أكبر تماما من (0.05) فإنه غير دال إحصائيا، وهذا يعني أنه لا توجد فروق بين العينتين، أي أن العينتين متجانستين، ويظهر أيضا من خلال الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (36.40)، وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.000) وهو أصغر تماما من (0.05) فإنه دال إحصائيا.

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

2.1.5. ثبات مقياس السيادة الدماغية:

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

وقد تم استخدام أسلوب إعادة التطبيق (retest) حيث تم إعادة تطبيق المقياس على نفس العينة الاستطلاعية وهي مكونة من 36 تلميذ وتلميذة من أجل قياس ثبات المقياس بعد فترة زمنية مقدارها أسبوعان.

ودلت النتائج على ما يلي (أنظر ملحق رقم 06):

جدول رقم (03): نتائج معامل الارتباط بين (التلاميذ من ذوي السيادة الدماغية اليمنى) و (التلاميذ من ذوي السيادة الدماغية اليسرى)						
القرار	م ر	"ر"	ع	م ح	ن	
دالة	0.000	0.714	8.17	42.69	36	التطبيق الأول
			8.35	44.30	36	التطبيق الثاني

2.5. التفكير الإبداعي:

1.2.5. صدق مقياس التفكير الإبداعي:

• صدق المحتوى:

تم عرض المقياس بصورته الأولية على نفس محكمي مقياس السيادة الدماغية، وبعد ذلك تم تصنيف جميع ملاحظاتهم واقتراحاتهم حسب درجة الاتفاق أو الاختلاف عليها من طرف المحكمين، بحيث تعتبر نسبة (80%) هي النسبة المعتمدة لقبول البند أو رفضه، ثم تم صياغة المقياس في شكله النهائي (أنظر ملحق رقم 02)، بحيث تؤخذ بعين الاعتبار الملاحظات التي تم الاتفاق عليها من طرف المحكمين.

• الصدق التمييزي:

وفي الدراسة الحالية تم حساب الصدق التمييزي لمقياس التفكير الإبداعي على العينة الاستطلاعية المكونة من (36) فرداً، حيث تم ترتيب الأفراد تنازلياً، حسب درجاتهم على المقياس المذكور، ثم تم اختيار (27%) من أعلى الترتيب (10 أفراد)، و (27%) من أدنى الترتيب (10 أفراد)، ثم تم حساب دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين المذكورتين باستخدام اختبار "ت"، فدلّت النتائج المحصل عليها على الآتي (أنظر ملحق رقم 07):

جدول رقم (04): نتائج حساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس التفكير الإبداعي									
القرار	م ت	"ت"	القرار	م ف	ف	ع	م ح	ن	
دالة	0.000	9.46	غير دال	0.003	12.29	8.29	139.90	10	ق
						2.11	114.30	10	ض

حيث أن:

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

تظهر نتائج الجدول السابق أن قيمة "ف" المساوية لـ: (12.29)، وبما أن مستوى الدلالة "ف" يساوي (0.003) وهو أصغر تماما من (0.05) فإنه دال إحصائيا، وهذا يعني أنه توجد فروق بين العينتين، أي أن العينتين غير متجانستين، ويظهر أيضا من خلال الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (9.46)، وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.000) وهو أصغر تماما من (0.05) فإنه دال إحصائيا.

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

2.2.5. ثبات مقياس التفكير الإبداعي:

- بطريقة ألفا كرومباخ: في الدراسة الحالية تم حساب ثبات مقياس التفكير الإبداعي بطريقة ألفا كرومباخ، ودلت النتائج على ما يلي: (أنظر ملحق رقم 08)

جدول رقم (05): ثبات مقياس التفكير الإبداعي بطريقة ألفا كرومباخ		
العينة	عدد البنود	ألفا كرومباخ
36	84	0.88

من خلال نتائج الجدول يتضح أن معامل الثبات ألفا كرومباخ يساوي (0.88) مما يدل على أن مقياس التفكير الإبداعي ثابت.

- **الثبات بالتجزئة النصفية للبنود:** تم الحساب في دراسة الحالية ثبات مقياس التفكير الإبداعي بطريقة التجزئة النصفية، وكما هو موضح في الجدول التالي (أنظر ملحق رقم 09):

جدول رقم(06): ثبات مقياس التفكير الإبداعي بالتجزئة النصفية				
ألفا كرومباخ		جيتمان	سبيرمان براون	إرتباط الجزئين
الجزء الأول	الجزء الثاني			
0.78	0.79	0.94	0.94	0.89

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

3.5. قلق الامتحان:

1.3.5. صدق مقياس قلق الامتحان

- **صدق المحتوى:**

تم عرض المقياس بصورته الأولية على نفس محكمي مقياس السيادة الدماغية، وبعد ذلك تم تصنيف جميع ملاحظاتهم واقتراحاتهم حسب درجة الاتفاق أو الاختلاف عليها من طرف المحكمين، بحيث تعتبر نسبة (80%) هي النسبة المعتمدة لقبول البند أو رفضه، ثم تم صياغة المقياس في شكله النهائي (أنظر ملحق رقم 03)، بحيث تؤخذ بعين الاعتبار الملاحظات التي تم الاتفاق عليها من طرف المحكمين.

- **الصدق التمييزي:** بلغ الصدق التمييزي لمقياس قلق الامتحان المقدّر 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 الاختبار، ودرجات الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة، دال إحصائياً. (غربي، 2015، ص: 158)

وفي الدراسة الحالية تم حساب الصدق التمييزي لمقياس قلق الامتحان على العينة الاستطلاعية المكونة من (36) فرداً، حيث تم ترتيب الأفراد تنازلياً، حسب درجاتهم على المقياس المذكور

ثم تم اختيار (27%) من أعلى الترتيب (10 أفراد)، و (27%) من أدنى الترتيب (10 أفراد) ثم تم حساب دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين المذكورتين باستخدام اختبار "ت"، فدلّت النتائج المحصل عليها على الآتي (أنظر ملحق رقم 10):

جدول رقم (07): نتائج حساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس قلق الإمتحان									
	ن	م ح	ع	ف	م ف	القرار	"ت"	م ت	القرار
ق	10	107.60	7.76	0.03	0.86	غير دال	9.34	0.000	دالة
ض	10	69.60	10.25						

حيث أن:

- ق: تمثل نتائج الأفراد الأقوياء ذوي
- ع: تمثل الانحراف المعياري.
- ف: القيمة الفائية.
- م ف: تمثل مستوى الدلالة "ف".
- ض: تمثل نتائج الأفراد الضعفاء ذوي
- ت: قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق
- ن: تمثل حجم العينة.
- م ح: تمثل المتوسط الحسابي.

يظهر من خلال الجدول أن قيمة "ف" المساوية لـ: (0.03) وبما أن مستوى دلالة ف يساوي (0.86) وهو أكبر تماماً من (0.05) فإنه غير دال إحصائياً، وهذا يعنى أنها لا توجد فروق بين العينتين أي أن العينتين متجانستين، كما يظهر أن نتائج "ت" المحسوبة تساوي (9.34)، وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.000) وهو أصغر تماماً من مستوى الدلالة (0.05) فإنه دال إحصائياً.

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

2.2.5. ثبات مقياس قلق الامتحان:

- **بطريقة ألفا كرومباخ:** بلغ ثبات المقياس في الدراسة السابقة لـ (غربي، 2015، ص: 164) قيمة (0.912) أما الدراسة الحالية تم حساب ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة ألفا كرومباخ، ودلت النتائج على ما يلي: (أنظر ملحق رقم 11)

جدول رقم (08): ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة ألفا كرومباخ		
العينة	عدد البنود	ألفا كرومباخ
36	33	0.75

من خلال نتائج الجدول يتضح أن معامل الثبات ألفا كرومباخ يساوي (0.75) مما يدل على أن المقياس قلق الامتحان ثابت.

- **الثبات بالتجزئة النصفية للبنود:** بلغ الثبات بالتجزئة النصفية لاختبار قلق الامتحان (0.68) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وتم حساب في دراسة الحالية ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة التجزئة النصفية، وكما هو موضح في الجدول التالي (أنظر ملحق رقم 12):

جدول رقم (09): الثبات مقياس قلق الامتحان بالتجزئة النصفية				
إرتباط الجزئين	سييرمان براون	جيتمان	ألفا كرومباخ	
			الجزء الأول	الجزء الثاني
0.54	0.70	0.68	0.70	0.50

من خلال الجدول يتضح أن معامل الارتباط " سييرمان - براون " بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية تقدر بـ: (0.70)، وهي نتيجة دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وأن نتيجة جيتمان (0.68) وهي دال أيضا عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا ما يعني أن المقياس ثابت وصالح للاستعمال في الدراسة.

6. الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الاستطلاعية:

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

- ❖ المتوسط الحسابي
- ❖ الانحراف المعياري
- ❖ معامل كرومباخ
- ❖ معادلة جيتمان
- ❖ معادلة سبيرمان براون
- ❖ اختبار T.test

ثانيا: الدراسة الأساسية:

1. منهج الدراسة:

تختلف المناهج باختلاف المواضيع المقترحة، فلكل منهج وظيفته وخصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه، كما تساهم طبيعة صياغة الإشكالية في تحديد المنهج المناسب للدراسة وتجدر الإشارة هنا إلى فكرة جوهرية وهي أن تحديد منهج الدراسة لا يتم في منتصف البحث أو آخره بل في بدايته. (جعفري، 2006: 90)

ومن خلال تفحصنا لطبيعة المناهج وجدنا أن المنهج الوصفي المقارن هو الذي يتناسب مع طبيعة موضوع الدراسة الحالية ومشكلتها وتساؤلاتها.

حيث يعرف المنهج الوصفي على أنه: "عبارة عن جمع البيانات بنوعها 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)

ويعرف المنهج الوصفي المقارن بأنه: "ذلك النوع من البحوث الذي يحاول فيه الباحث تحديد أسباب الفروق القائمة في حالة أو سلوك مجموعة من الأفراد، ومعنى آخر أن الباحث يلاحظ أن هناك فروقا بين بعض المجموعات في متغير ما يحاول التعرف على العامل الرئيسي الذي أدى إلى هذا الاختلاف". (أبو علام، 2004: 219)

2. المجال المكاني للدراسة الأساسية:

تم إنجاز الدراسة الأساسية بالابتدائيات الآتية:

❖ "ابتدائية ميهي محمد بالحاج" ببلدية الوادي ولاية الوادي.

❖ "ابتدائية نصرات حشاني" ببلدية الوادي ولاية الوادي.

3. المجال الزمني للدراسة الأساسية:

تم الشروع في الدراسة الاستطلاعية خلال شهر فيفري 2018/02/18 إلى غاية 2018/02/22 من الموسم الجامعي 2018/2019، بالابتدائيات المذكورة أعلاه بولاية الوادي.

4. عينة الدراسة الأساسية:

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

وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (60) تلميذا وتلميذة اختيروا بطريقة قصدية من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من ابتدائية ميهي محمد بالحاج وابتدائية نصرات حشاني بالوادي.

بحيث تم اختيار التلاميذ الذين حصلوا على معدلات في الفصل الأول تفوق (8.5) من 10، وذلك خلال السنة الدراسية 2017/2018.

5. أدوات البحث في الدراسة الأساسية:

تم الاعتماد في جمع بيانات الدراسة الميدانية على المقاييس التالية:

- السيادة الدماغية لـ "بول تورانس"
- التفكير الإبداعي لـ "محمود عبد الحليم منسي"
- قلق الامتحان لـ "عربي عبد الناصر"

1.5. مقياس السيادة الدماغية لـ"بول تورانس"

ويتكون مقياس السيادة الدماغية في صورته النهائية من 28 بنداً (أنظر ملحق رقم 01).
يهتم هذا الاختبار بقياس تفضيلك لطرق التعلم والتفكير إذ يمكن من خلال هذا الاختبار تحديد نمط السيطرة السائدة لدى الفرد من حيث كونها يسرى، أو يمنى، أو متوازية، بحيث وزعت فقراته من مجموعتين المجموعة الأولى تقيس السيطرة الدماغية اليسرى ولها 14 فقرة، والمجموعة الثانية تقيس السيطرة الدماغية اليمنى ولها أيضا 14 فقرة.

ويمثل النمط الأيسر: -أ- والنمط الأيمن: -ب-

فإذا كانت الإجابة -أ- نضع العدد 1، أما إذا كانت -ب- نضع العدد 2، أما إذا كانت الإجابتان معا نضع العدد 3

وإذا كانت أغلب الإجابات 1 فالنمط السائد هو الأيسر، أما إذا كانت أغلب الإجابات 2 فالنمط السائد الأيمن، وإذا كانت أغلب الإجابات 3 فالنمط السائد هو المتكامل

2.5. مقياس التفكير الإبداعي لـ "محمود عبد الحليم منسي"

يتكون مقياس التفكير الإبداعي في صورته النهائية من 84 بنداً وهو عبارة على بطارية اختبار فيها مجموعة اختبارات (أنظر ملحق رقم 02).

مقسم إلى ثلاث أجزاء:

- الجزء الأول: (اختبار العبارات) يحتوي على 37 بند منها 5 بنود سالبة وباقي البنود موجبة وتعطى العلامات فيها كالتالي:

- إذا تمت الإجابة على البند الموجب تعطى علامة: 1 إذا كانت نعم، وعلامة 2 إذا كانت لا.

- أما إذا تمت الإجابة على البند السالب تعطى علامة: 1 إذا كانت لا، وعلامة 2 إذا كانت نعم.

- الجزء الثاني: يحتوي على 32 بند مقسم على إثنين:

- الأول يحتوي على (16) بند للتعبير عن استخدامات غير عادية لعب الحليب. -
الثاني يحتوي على (16) بند للتعبير عن استخدامات غريبة لشرائط السرير.

في كل بند يتم التعبير عن استخدام معين وأي استخدام يكتب مكرر لا يحسب تكراره ويحسب كالتالي:

- يعطى رقم 1 إذا لم يكتب على البند.
- يعطى رقم 2 إذا كتب استخدام على البند.
- الجزء الثالث فهو اختبار الرسومات يحتوي على 15 بند متمثلة في دوائر ومربعات من أجل الرسم عليها يتم حسابه كالتالي:
- يعطى رقم 1 إذا لم يرسم أي شكل.
- يعطى رقم 2 إذا رسم الصورة.
- وأي رسم مكرر لا يحسب تكراره

3.5. مقياس قلق الامتحان لـ "عربي عبد الناصر"

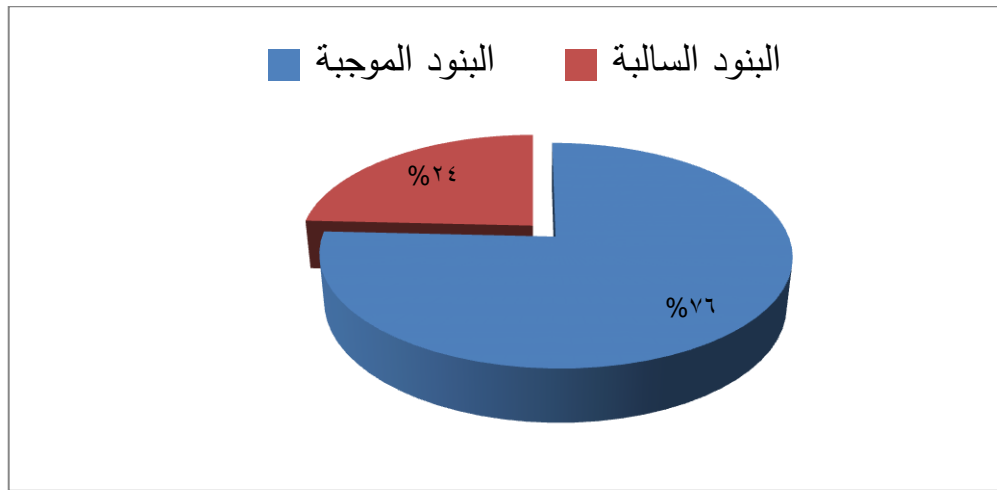
ويتكون مقياس قلق الامتحان في صورته النهائية من 33 بندا (أنظر ملحق رقم 03) منها 25 بند موجبا و 8 بنود سالبة.

وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (10): البنود الموجبة والسالبة في مقياس قلق الإمتحان في صورته النهائية			
البنود الموجبة	أرقام البنود	العدد الإجمالي	النسبة المئوية
البنود الموجبة	باقي البنود	25	24%
البنود السالبة	4-7-10-16-18-21-25-30	08	76%

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

الشكل الموالي يوضح توزيع نسبة كل من البنود الموجبة والسالبة



شكل رقم (02): توزيع البنود الموجبة والسالبة لمقياس قلق الامتحان

يتضح من خلال الشكل السابق أن نسبة البنود الموجبة لمقياس قلق الامتحان المساوية لـ: (76 %) تفوق بكثير نسبة البنود السالبة البالغ نسبتهم (24 %)، أي أن توزيع البنود بين البنود الموجبة والسالبة متباعدة.

تتم الإجابة على بنود المقياس بأحد البدائل الخمسة التالية: (لا، نادراً، أحياناً، غالباً، نعم) بحيث تمنح الدرجات على النحو التالي:

❖ بالنسبة للبنود الموجبة:

- تمنح الدرجة 1 للإجابة على البديل الأول لا.
- تمنح الدرجة 2 للإجابة على البديل الثاني نادراً.
- تمنح الدرجة 3 للإجابة على البديل الثالث أحياناً.
- تمنح الدرجة 4 للإجابة على البديل الرابع غالباً.
- تمنح الدرجة 5 للإجابة على البديل الخامس نعم.

❖ بالنسبة للبنود السالبة:

- تمنح الدرجة 1 للإجابة على البديل الخامس نعم.
- تمنح الدرجة 2 للإجابة على البديل الرابع غالباً.
- تمنح الدرجة 3 للإجابة على البديل الثالث أحياناً.
- تمنح درجة 4 للإجابة على البديل الثاني نادراً.
- تمنح درجة 5 للإجابة على البديل الأول لا.

والجدول التالي يوضح ذلك بالتفصيل:

جدول رقم (11): درجات بدائل مقياس قلق الامتحان في صورته النهائية		
البدائل	البنود الموجبة	البنود السالبة
لا	1	5
نادرا	2	4
أحيانا	3	3
غالبا	4	2
نعم	5	1

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

وبعد الحصول على درجات الفرد على جميع بنود المقياس، يتم جمع الدرجات للحصول على الدرجة الكلية، وبالتالي فإن أقل درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد في هذا المقياس 33، وأعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد في هذا المقياس هي الدرجة، وبناءً عليه تصنف مستويات قلق الامتحان إلى المستويات الثلاثة التالية:

- مستوى قلق الامتحان المنخفض، تتراوح درجاته بين 33 إلى 76 درجة.
- مستوى قلق الامتحان المتوسط، تتراوح درجاته بين 77 إلى 120 درجة.
- مستوى قلق الامتحان المرتفع، تتراوح درجاته بين 121 إلى 165 درجة.

والجدول يوضح ذلك:

جدول رقم(12): مستويات مقياس قلق الامتحان في صورته النهائية	
الدرجة	المستوى
من 33 إلى 76 درجة	مستوى قلق الامتحان المنخفض
من 77 إلى 120 درجة	مستوى قلق الامتحان المتوسط
من 121 إلى 165 درجة	مستوى قلق الامتحان المرتفع

وقد تضمنت التعليمات المرفقة بالمقياس مقدمة تعريفية مختصرة بالمقياس والهدف من تطبيقه، ثم كيفية الإجابة على بنوده، مع التأكيد على أهمية الإجابة على جميع البنود بدقة وصدق، وأنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، وأن الإجابة الصحيحة هي التي تعبر

عن رأي التلميذ بدقة، كما تمت الإشارة إلى أن المعلومات التي يتم الحصول عليها من خلال المقياس ستحاط بالسرية التامة، وأنها لن تستغل إلا في للبحث العلمي، بالإضافة إلى ضرورة الإجابة على كل البنود، واختيار بديل واحد فقط من بين البدائل الثلاثة المعروضة.

6. الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الأساسية:

تم استخدام عددا من الأساليب الإحصائية، وفق ما تقتضيه فرضيات الدراسة، مع الاستعانة بالحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، كما تم الاستعانة ببرنامج (Excel)، بحيث تم استخدام اختبار "ت" بدلالة الفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين.

خلاصة الفصل:

من خلال إجراء الدراسة الاستطلاعية لميدان البحث، تم التعرف على الإمكانيات المتوفرة بالابتدائيات، والتي من خلالها تم التعرف على إمكانية تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية (خصوصاً توفر المكان المناسب)، مع التأكد من وجود العينة المطلوبة، بالخصائص المناسبة واستعدادها للمشاركة في الدراسة، وقد تم تعديل في الصياغة اللغوية لبعض البنود في مقياس التفكير الإبداعي، وكذلك بعض البنود في مقياس قلق الامتحان، انطلاقاً من آراء أغلب المحكمين، والتحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، والتأكد من صدقها وثباتها وبالتالي صلاحيتها للتطبيق في الدراسة الأساسية، وتم تحديد عينة الدراسة الأساسية ومعرفة خصائصها.

الفصل السادس

عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها

تمهيد

1. عرض نتائج الفرضية الأولى وتحليلها ومناقشتها

2. عرض نتائج الفرضية الثانية وتحليلها ومناقشتها

خلاصة الفصل

تمهيد

بعد التطرق إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الحالية والمتمثلة في تحديد المنهج المتبع وكذلك عينة الدراسة... إلخ، يتم التطرق في هذا الفصل إلى عرض وتحليل ومناقشة النتائج وذلك بالاستناد إلى الدراسات السابقة التي تناولت موضوع السيادة الدماغية، والتفكير الإبداعي وموضوع قلق الامتحان.

بحيث يتم عرض نتائج أفراد العينة على كل من المتغيرين (التفكير الإبداعي وقلق الامتحان) معرفة إذا كان هناك فروق في كل من المتغيرين يعزى لمتغير السيادة الدماغية، ويتم عرض النتائج باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين للكشف عن وجود فروق أو عدم وجودها بين ذوي سيادة النمط الأيمن وذوي سيادة النمط الأيسر في التفكير الإبداعي وقلق الامتحان، لدى فئة المتفوقين دراسياً، في السنة الخامسة ابتدائي خلال السنة الدراسية 2018/2017.

1. عرض نتائج الفرضية الأولى وتحليلها ومناقشتها:

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

تتص الفرضية الأولى في الدراسة الحالية على أنه:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإبداعي تعزى لمتغير السيادة الدماغية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي"

يتم في ما يلي عرض جدول يوضح النتائج الكلية للتلاميذ ذوي السيادة الدماغية اليسرى التي حصلوا عليها من خلال تطبيق مقياس التفكير الإبداعي:

جدول رقم (13): نتائج التلاميذ ذوي السيادة الدماغية اليسرى في مقياس التفكير الإبداعي

الأفراد	التفكير الإبداعي	الأفراد	التفكير الإبداعي	الأفراد	التفكير الإبداعي
1	140	16	115	31	122
2	115	17	124	32	121
3	115	18	138	33	119
4	111	19	133	34	115
5	127	20	124	35	114
6	112	21	125	36	136
7	112	22	149	37	122
8	121	23	134	38	126
9	133	24	116	39	147
10	124	25	126	40	125
11	118	26	123	41	122
12	132	27	156	42	111
13	125	28	122	43	112
14	148	29	129	المجموع	5390
15	132	30	119	متوسط ح	125.34

يظهر هذا الجدول النتائج الكلية لاستجابة الأفراد ذوي السيادة الدماغية اليسرى في مقياس التفكير الإبداعي، حيث أن أقل درجة تم الحصول عليها في مقياس التفكير الإبداعي وهي درجة (111) والتي حصل عليها الفرد رقم (4-42) بينما حصل الفرد رقم (27) على أعلى درجة في هذا المقياس وهي تبلغ (156).

يتم في ما يلي عرض جدول يوضح النتائج الكلية للتلاميذ ذوي السيادة الدماغية اليمنى التي حصلوا عليها من خلال تطبيق مقياس التفكير الإبداعي:

جدول رقم (14): نتائج التلاميذ ذوي السيادة الدماغية اليمنى في مقياس التفكير الإبداعي

الأفراد	التفكير الإبداعي	الأفراد	التفكير الإبداعي
1	138	11	125
2	111	12	125
3	155	13	116
4	150	14	139
5	140	15	110
6	147	16	113
7	142	17	112
8	113	المجموع	2173
9	118	المتوسط ح	127.82
10	119		

يظهر هذا الجدول النتائج الكلية لاستجابة الأفراد ذوي السيادة الدماغية اليمنى في مقياس التفكير الإبداعي، حيث أن أقل درجة تم الحصول عليها في مقياس التفكير الإبداعي وهي درجة (110) والتي حصل عليها الفرد رقم (15)، بينما حصل الفرد رقم (3) على أعلى درجة في هذا المقياس وهي تبلغ (155).

وللتأكد من وجود فروق أو عدم وجودها في التفكير الإبداعي بين التلاميذ ذوي السيادة الدماغية اليمنى، والتلاميذ ذوي السيادة اليسرى، تم حساب دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين المذكورتين باستخدام اختبار "ت"، فدلّت النتائج المحصل عليها على الآتي (أنظر ملحق رقم 13):

جدول رقم (15): نتائج حساب "ت" لدلالة الفروق بين التلاميذ ذوي السيادة اليسرى والتلاميذ ذوي السيادة اليمنى في التفكير الإبداعي										
	ن	م ح	ع	م الفروق	ف	م ف	القرار	"ت"	م ت	القرار
أ	43	125.34	11.00	-2.47	7.37	0.009	دالة	0.60	0.488	غير دالة
ب	17	127.82	15.40							

حيث أن:

- أ: تمثل نتائج التلاميذ ذوي السيادة
- ع: تمثل الانحراف المعياري.
- ف: القيمة الفائية.
- ب: تمثل نتائج التلاميذ ذوي السيادة
- م ف: تمثل مستوى الدلالة "ف".
- ت: قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق
- ن: تمثل حجم العينة.
- م ح: تمثل المتوسط الحسابي.
- متوسط ف: متوسط الفروق.

يظهر من خلال الجدول أن قيمة "ف" المساوية لـ: (7.37) وبما أن مستوى دلالة "ف" يساوي (0.009) وهو أصغر تماما من (0.05) فإنه دال إحصائيا، وهذا يعنى أنها توجد فروق بين العينتين أي أن العينتين غير متجانستين، كما يظهر أن نتائج "ت" المحسوبة تساوي (0.60)، وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.488) وهو أكبر من مستوى الدلالة (0.05) فإنه غير دال إحصائيا.

ومنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإبداعي تعزى لمتغير السيادة الدماغية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، لدى فئة المتفوقين دراسيا.

وبالتالي تحققت الفرضية الأولى في الدراسة الحالية.

تشير النتائج إلى أن مستوى التفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي (فئة المتفوقين دراسيا) ذوي السيادة الدماغية اليسرى مقارب لمستوى التفكير الإبداعي لدى التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي (فئة المتفوقين دراسيا) ذوي السيادة الدماغية اليمنى.

وقد يرجع سبب ذلك أساسا: إلى أن التفوق الدراسي يعتبر مؤشرا أساسيا دالا على تقارب المستوى في العديد من القدرات العقلية والتي من بينها التفكير الإبداعي، أي أنه لو تمت دراسة هذا الموضوع لدى عينة عشوائية مختلفة من حيث مستوى التحصيل الدراسي كانت النتائج ستظهر اختلافا واضحا في بعض القدرات العقلية.

كما أن المرحلة العمرية المدروسة (الخامسة ابتدائي) تعتبر مرحلة لا يختلف فيها الأطفال كثيرا عن بعضهم البعض نظرا لارتباطهم الكبير بعائلاتهم من جهة وبالأخص ارتباطهم بطريقة تدريس المعلم وأسلوب تفكيره وشخصيته حيث أن تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في الجزائر يدرسون معظم المواد الدراسية لدى نفس المعلم ما عدا اللغة الفرنسية، وهو الشيء الذي ينعكس على أسلوب التفكير لدى التلاميذ، حيث أن العديد من السلوكيات والقدرات يتم اكتسابها عن طريق المحاكاة (النمذجة) حيث يشير "باندورا" (إلى أن معظم سلوك البشر متعلم من خلال الملاحظة سواء بالصدفة أو بالقصد، والملاحظون قادرون على حل المشاكل بالشكل الصحيح حتى بعد أن يكون النموذج أو القدوة فاشلا في حل نفس المشاكل، فالملاحظ يتعلم من أخطاء القدوة مثلما يتعلم من نجاحاته وإيجابياته، والتعلم من خلال الملاحظة يمكن أن يشتمل على سلوكيات إبداعية وتجديدية. والملاحظين يستنتجون سمات متشابهة من استجابات مختلفة ويصفون قوانين من السلوك تسمح لهم بتجاوز ما قد رأوه أو سمعوه، ومن خلال هذا النوع من التنظيم نجدهم قادرين على تطوير أنماط جديدة من التصرف يمكن أن تكون مختلفة عن تلك التي لاحظوها بالفعل).

(راجع، دت: 5)

ويرى تايلور (Taylore) "أن مرحلة التعليم الابتدائي تعتبر فترة حرجية ومهمة جدا في تطوير الموهبة الإبداعية، حيث لوحظ الكثير من الارتفاع أو التدني في مستوى إبداع الطلبة في هذه المرحلة تبعا لإهتمام المحيط وخاصة المدرسة". (Torranc, 1964: 92)

ويرى "بلوم" و"سو سنيك" 1981 أن القوى الاجتماعية والسياسية الحاكمة في المجتمع ذات تأثير بالغ على انجازات وابتكارات أفراد المجتمع، كما أن هناك اعتقاد راسخا في التراث السيكولوجي في هذا المجال أن المبتكرين أو المبدعين المتفوقين عقليا عموما يوجدون حيث يجدون التقبل والتشجيع والاعتراف غير المشروط من القوى الاجتماعية والسياسية في المجتمع.

2. عرض نتائج الفرضية الثانية وتحليلها ومناقشتها:

تتص الفرضية الثانية في الدراسة الحالية على أنه:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان تعزى لمتغير السيادة الدماغية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي المتفوقين دراسيا"

يتم في ما يلي عرض جدول يوضح النتائج الكلية للتلاميذ ذوي السيادة الدماغية اليسرى التي حصلوا عليها من خلال تطبيق مقياس قلق الامتحان:

جدول رقم(16): نتائج التلاميذ ذوي السيادة الدماغية اليسرى في مقياس قلق الامتحان

الأفراد	قلق الامتحان	الأفراد	قلق الامتحان	الأفراد	قلق الامتحان
1	115	16	83	31	96
2	95	17	106	32	109
3	60	18	76	33	95
4	80	19	93	34	115
5	83	20	86	35	114
6	77	21	89	36	73
7	93	22	86	37	68
8	110	23	62	38	73
9	68	24	60	39	57
10	75	25	72	40	77
11	78	26	71	41	82
12	96	27	88	42	62
13	66	28	91	43	52
14	67	29	48	المجموع	3526
15	79	30	100	متوسط ح	82

يظهر هذا الجدول النتائج الكلية لاستجابة الأفراد ذوي السيادة الدماغية اليسرى في مقياس قلق الامتحان، حيث أن أقل درجة تم الحصول عليها في مقياس قلق الامتحان وهي درجة (48) والتي حصل عليها الفرد رقم (29)، بينما حصل الفرد رقم (1-34) على أعلى درجة في هذا المقياس وهي تبلغ (115).

يتم في ما يلي عرض جدول يوضح النتائج الكلية للتلاميذ ذوي السيادة الدماغية اليمنى التي حصلوا عليها من خلال تطبيق مقياس قلق الامتحان:

جدول رقم (17): نتائج التلاميذ ذوي السيادة الدماغية اليمنى في مقياس قلق الامتحان

الأفراد	قلق الامتحان	الأفراد	قلق الامتحان
1	72	11	97
2	90	12	111
3	77	13	89
4	70	14	86
5	103	15	89
6	62	16	87
7	73	17	83
8	80	المجموع	1439
99	93	المتوسط ح	84.64
10	77		

يظهر هذا الجدول النتائج الكلية لاستجابة الأفراد ذوي السيادة الدماغية اليمنى في مقياس قلق الامتحان، حيث أن أقل درجة تم الحصول عليها في مقياس قلق الامتحان وهي درجة (62) والتي حصل عليها الفرد رقم (6)، بينما حصل الفرد رقم (12) على أعلى درجة في هذا المقياس وهي تبلغ (111).

وللتأكد من وجود فروق أو عدم وجودها في قلق الامتحان بين التلاميذ ذوي السيادة الدماغية اليمنى، والتلاميذ ذوي السيادة اليسرى، تم حساب دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين المذكورتين باستخدام اختبار "ت"، فدلّت النتائج المحصل عليها على الآتي (أنظر ملحق رقم 13):

جدول رقم (18): نتائج حساب "ت" لدلالة الفروق بين التلاميذ ذوي السيادة اليسرى والتلاميذ ذوي السيادة اليمنى في قلق الامتحان										
	ن	م ح	ع	متوسط ف	ف	م ف	القرار	"ت"	م ت	القرار
أ	43	82	17.35	-2.64	2.63	0.110	غير دال	0.57	0.57	غير دالة
ب	17	84.64	12.47							

حيث أن:

- أ: تمثل نتائج التلاميذ ذوي السيادة
- ع: تمثل الانحراف المعياري.
- ب: تمثل نتائج التلاميذ ذوي السيادة
- ف: القيمة الفائية.
- م: تمثل نتائج التلاميذ ذوي السيادة
- م ف: تمثل مستوى الدلالة "ف".
- ت: قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق
- ن: تمثل حجم العينة.
- م ت: تمثل مستوى دلالة "ت".
- م ح: تمثل المتوسط الحسابي.

يظهر من خلال الجدول أن قيمة "ف" المساوية لـ: (2.63) وبما أن مستوى دلالة "ف" يساوي (0.110) وهو أكبر تماماً من (0.05) فإنه غير دال إحصائياً، وهذا يعنى أنها لا توجد فروق بين العينتين أي أن العينتين متجانستين، كما يظهر أن نتائج "ت" المحسوبة تساوي (0.57)، وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.57) وهو أكبر من مستوى الدلالة (0.05) فإنه غير دال إحصائياً.

ومنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان تعزى لمتغير السيادة الدماغية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي المتفوقين دراسيا.

وبالتالي تحققت الفرضية الثانية في الدراسة الحالية.

تشير النتائج إلى أن مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي (فئة المتفوقين دراسيا) ذوي السيادة الدماغية اليسرى مقارب لمستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي (فئة المتفوقين دراسيا) ذوي السيادة الدماغية اليمنى، حيث أن قلق الامتحان لكل من الفئتين متوسط.

وقد يرجع سبب ذلك أساسا: إلى الحماية والرعاية التي يحظى بها التلميذ من والديه خصوصا أنه هذا أول امتحان مصيري يجتازه التلميذ.

وأیضا امتحان السنة الخامسة لا يشكل قلق كبير لدى التلاميذ بسبب أنه يجري في نفس المدرسة ومع نفس التلاميذ زملاء.

وهذه المرحلة هي مرحلة من مراحل الطفولة تتميز بالهدوء، والتي أطلق عليها فرويد أسم فترة "الكمون" إشارة منه إلى أن المشاعر والرغبات الجنسية تختفي، وفيها يستطيع الأطفال توجيه أكبر قدر من طاقاتهم إلى الجوانب اللاجنسية مثل المدرسة والألعاب الرياضية والصداقات من نفس الجنس فالأطفال في هذه الفترة يتميزون للميل نحوى اللعب والمتعة عكس المراحل الأخرى كالمراهقة التي تتميز عن غيرها من فترات العمر بكثرة ما تمتلئ به من مشكلات، ومن بين مشكلات المراهق التي تواجهه في حياته اليومية (مشكلة علاقته مع الكبار وخصوصا الآباء، ومحاولة التخلص من السلطة والشعور بالاستقلال. وعلاقته بالكبار هي مشكلة تتطلب تقبل القيود التي تفرض على رغباته وشهوته، قدرا من التقبل لإخضاع نفسه للآخرين).

(منصور، زيدان، 1982: 138)

وإن نسبة النجاح في هذه الفترة من العمر مرتفعة مما يجعل القلق لدى معظم التلاميذ معتدل حيث أن الامتحان لا يعتبر مصيريا باعتبار أن أغلب التلاميذ يضمنون النجاح فيه، فهم يمتحنون في ثلاث مواد أساسية فقط (اللغة العربية، الرياضيات، الفرنسية) عكس الامتحانات الباقية التي يمتحن فيها التلميذ في كل المواد المدروسة، وبالتالي تكون درجة القلق أقل وأخف لديهم.

وإن إدارة المدرسة تعتبر أحد المكونات الهامة للنظام التربوي، فإذا كان التسيير في هذه الإدارة لقوانين علمية تحت إشراف مدير مؤهل سينعكس ذلك بالإيجاب أو السلب على نجاح العملية التربوية. (وزارة التربية الوطنية، 2006: رقم 526)

خلاصة الفصل:

تم في هذا الفصل عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة، وذلك إنطلاقاً من النتائج الكلية للتلاميذ ذوي السيادة الدماغية اليسرى واليمنى التي حصلوا عليها من خلال تطبيق مقياس التفكير الإبداعي ومقياس قلق الامتحان بغرض التأكد من وجود أو عدم وجود فروق بين التلاميذ ذوي السيادة الدماغية اليمنى وذوي السيادة الدماغية اليسرى وذلك بالاعتماد على اختبار "ت" لدلالة الفروق، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإبداعي وقلق الامتحان تعزى لمتغير السيادة الدماغية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي المتفوقين دراسياً.

خلاصة عامة واقتراحات:

تناولت الدراسة الحالية موضوع أثر السيادة الدماغية على التفكير الإبداعي وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي المتفوقين دراسيا ببعض الابتدائيات ولاية الوادي تمت دراسة الموضوع بالاعتماد على المنهج الوصفي المقارن، وذلك باستخدام مقياس السيادة الدماغية ومقياس التفكير الإبداعي ومقياس قلق الامتحان، والذين تم توزيعهم في البداية على عينة استطلاعية من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي يبلغ عددهم 38 تلميذا وتلميذة اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة، وبالاعتماد على النتائج التي حصلوا عليها تم حساب الخصائص السيكومترية للأدوات، وتبين أنهم ثابتين وصادقين، وبالتالي فهم صالحين للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

ثم تم تطبيق المقاييس بصورتهم النهائية على عينة الدراسة الأساسية التي اختيرت بطريقة قصدية قوامها 60 تلميذا وتلميذة، قسموا على حسب متغيرات الدراسة، بغرض التأكد من وجود أو عدم وجود فروق بين التلاميذ ذوي السيادة الدماغية اليمنى وذوي السيادة الدماغية اليسرى في التفكير الإبداعي وقلق الامتحان.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإبداعي تعزى لمتغير السيادة الدماغية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، لدى فئة المتفوقين دراسيا.

❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان تعزى لمتغير السيادة الدماغية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، لدى فئة المتفوقين دراسيا.

وفي ما يلي جملة من المواضيع المقترحة للدراسة والبحث:

➤ أثر السيادة الدماغية على التفكير الناقد وقلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

➤ أثر السيادة الدماغية على صعوبات الكتابة وصعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة

الابتدائية.

➤ أثر السيادة الدماغية على السلوك التوكيدي والدافعية للإنجاز لدى عينة من تلاميذ

المرحلة الثانوية.

- أثر السيادة الدماغية على الذكاء العاطفي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية.
- أثر السيادة الدماغية على قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة.
- أثر السيادة الدماغية على الحرمان العاطفي وقلق الامتحان لدى عينة تلاميذ المرحلة المتوسطة (الأيتام).
- أثر السيادة الدماغية على دافعية الإنجاز لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية.
- استثارة الباحثين في الاهتمام بفئة المتفوقين.
- إعداد برامج إرشادية لتنمية التفكير الإبداعي لدى كل الفئات في مرحلة التعليم الابتدائي.
- التعرف على أثر السيادة الدماغية في كل من التفكير الإبداعي وقلق الامتحان لدى الفئة العادية من التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

أ- المراجع باللغة العربية:

- إبراهيم (2000). دراسة في الفروق الوظيفية بين النصفين الكرويين عند أداء عدد من المهام اللفظية والمكانية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية-بناها.
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد إبن كرم (1993). لسان العرب. ط1. بيروت: دار الكتب العالمية.
- أبو أسعد أحمد عبد اللطيف (2009). الإرشاد المدرسي. ط1. عمان: دار المسيرة.
- أبو حويج، مروان وإبراهيم وسمير أبو مغلي، الخطيب (2002). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. ط1. عمان الأردن: دار العلمية الدولية ودار الثقافة.
- أبو علام محمود، رجاء (2004). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. ط4. القاهرة مصر: دار النشر للجامعات.
- أديب محمد الخالدي (2006). مرجع في علم النفس الإكلينيكي. ط1. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- إسماعيل، سميحة، عبد الفتاح (1994). أثر ممارسة أنماط من الأنشطة الرياضية على القلق كحالة وكسمة. المجلة المصرية للدراسات النفسية. العدد9. القاهرة.
- انشرح إبراهيم المشرفي (2005). أدب الأطفال مدخل للتربية الإبداعية. ط1. الاسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.
- البرغوثي، بشير شريف (2000). إدارة العقل البشري الجديد. ط1. عمان: دار زهران.
- بلكيلاني بن محمد، إبراهيم (2008). تقدير الذات وعلاقته بقلق المستقبل لدى الجالية العربية المقيمة بمدينة أوصلو في النرويج. رسالة ماجستير. الدنمارك: الأكاديمية العربية المفتوحة.
- بن فليس خديجة (دت). أنماط السيادة النصفية للمخ والادراك والذاكرة البصريين دراسة مقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم (الكتابة والرياضيات) والعاديين. مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس التربوي. الجزائر قسنطينة.

- التميمي، ضياء عبد الله أحمد (2006). *مستوى التفكير الإبداعي لطلبة قسم اللغة العربية*. كلية التربية: ابن رشد. العدد 78.
- جروان، فتحي عبد الرحمان (2009). *الإبداع مفهومه، معايير، نظرياته، قياسه، تدريبه*. *مراحل العملية الإبداعية*. ط2. عمان-الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- الجسماني عبد العلي (1995). *سيكولوجية الإبداع في الحياة*. ط1. بغداد-الرياض-الإمارات-صنعاء: الدار العربية للعلوم.
- جعفري، نسيم ربيعة (2006). *الدليل المنهج للطلاب*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- جهاد، محمد جمل (2005). *العمليات الذهنية ومهارات التفكير*. ط2. العين-الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- جودت أحمد سعادة (2003). *تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية)*. ط1. عمان-الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- حامد عبد السلام زهران (د). *التوجيه والإرشاد النفسي*. ط2. القاهرة: علم الكتب.
- حبيب مجدي (1996). *التفكير (الأسس النظرية والاستراتيجيات)*. ط1. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- الحبيب، طارق بن علي (2012). *الطب النفسي المبسط*. الرياض: دار الحضارة.
- حسني، عبد الباري عصر (2005). *التفكير (مهاراته، واستراتيجيات تدريسه)*. ط1. كلية التربية-جامعة الاسكندرية: مركز اسكندرية للكتاب.
- الحطاح زبيدة (2008). *تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال التعليم التحضيري*. رسالة ماجستير منشورة. المحمدية-الجزائر: دار بن مرابط للنشر والتوزيع.
- الحيزان، عبد الإله إبراهيم (2002). *لمحات عامة في التفكير الإبداعي*. ط1. مجلة البيان (1422). جامعة الملك سعود.
- خليل إبراهيم البياتي (2002). *علم النفس الفسيولوجي: مبادئ أساسية*. ط1. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

- داود عبد الملك الحدابي، هناء حسين الفلفلي، تغريد عبد الله (2011). مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلمين في الأقسام العلمية في كلية التربية والعلوم التطبيقية. المجلة العربية لتطوير التفوق-العدد (3)
- راجح علي، بركات (دت). نظرية باندورا في التعلم الاجتماعي. بحث للحصول على درجة دكتوراه. تخصص علم النفس. جامعة أم القرى.
- رصاص، محمود سيد (2000). الدماغ والفكر. ط1. دمشق: دار المعرفة.
- رضوان جميل (2009). الصحة النفسية. ط3. عمان-الأردن: دار الميسرة.
- الروسان، فاروق (2001). مناهج وأساليب تدريس ذوي الحاجات الخاصة. القاهرة: دار الزهراء.
- الزغول، عماد عبد الرحيم (2006). الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال. عمان الأردن: دار النشر والتوزيع.
- الزغول، عماد عبد الرحيم (2009). مبادئ علم النفس التربوي. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- زهير عبد الله، رويدا (2013). علم النفس التربوي في أطر عملية. ط1. عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.
- الزيات، فتحي مصطفى (1998). الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي: المعرفة والذاكرة والابتكار). سلسلة علم النفس المعرفي (3). ط1. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- زياد آلاء، محمد حمودة (2015). أنماط السيطرة الدماغية وعلاقتها بالتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة الأزهر. رسالة ماستر في التربية قسم علم النفس. جامعة الأزهر. غزة-فلسطين.
- زيعور محمد (دت). حقول علم النفس الفيزيولوجي. ط1. بيروت-لبنان: دار الفكر العربي.
- سامي عبد القوي علي (1995). علم النفس الفيزيولوجي. ط2. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

- سايحي، سليمة (2012). الكشف عن بعض خصائص اليد لدى تلاميذ ذوي مستوى قلق الامتحان المرتفع، رسالة دكتوراه، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة بسكرة.
- سايحي، سليمة (2004). فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية الثانوي. رسالة ماجستير. جامعة ورقلة-الجزائر.
- سخرسوخ، حسان (2014). فعالية برنامج إرشاد مصغر مع بعض المشكلات النفسية لدى طلاب وطالبات الجامعة. رسالة دكتوراه. قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا. سطيف.
- سعد، عبد الرحمان (1998). القياس النفسي من النظرية والتطبيق. ط3. القاهرة: دار الفكر العربي.
- سعيد عبد العزيز (2009). تعليم التفكير ومهاراته: تدريبات وتطبيقات عملية. ط1. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- سلام، صفية حمد أحمد (1991). أثر استخدام الأنشطة البحثية في تدريس العلوم على أنماط التعلم والتفكير لتلاميذ المدرسة الابتدائية. مجلة البحث في التربية وعلم النفس جامعة المنيا. المجلد (4) العدد (3).
- سليمان عبد الواحد، يوسف براهيم (2007). المخ وصعوبات التعلم رؤية في إطار علم النفس العصبي المعرفي. ط1. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- السليمان، ميرفت (2012). أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ وأساليب التعلم لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير. جامعة أم القرى-المملكة العربية السعودية.
- السنباطي، السيد مصطفى وعمر إسماعيل علي وأحلام العقباوي (2009). دافع الإنجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار، ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية. 1-58.
- الشاذلي عبد الحميد محمد (2001). الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية. ط2. القاهرة-مصر: المكتبة الجامعية.

- شارلز شيفر، هواردميلمان (1989). مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها. ترجمة: نسيم داوودو آخرون. عمان: منشورات الجامعة الأردنية.
- شاكر مجيد، سوسن (2008). تنمية مهارات التفكير الإبداعي الناقد. عمان-الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- شكري، أحمد (1988). قلق التحصيل في الرياضيات وعلاقته ببعض السمات النفسية والشخصية والمعرفية لدى عينة من الطلاب الخليجيين الجامعيين الجدد. المجلة العربية للعلوم الإنسانية.
- الشمري وجدان (2005). دور القصة في تنمية القدرات والسمات الإبداعية لدى أطفال الروضة. ط1. مصر: الدار العالمية للنشر والتوزيع.
- صبان حسن، انتصار بنت سالم (2006). العلاقة بين الانتماء والتفكير الإبداعي لدى الموهوبات نوات التفكير الإبداعي من المراهقات. كلية التربية للبنات-بجدة. المملكة العربية السعودية.
- الصفطي مصطفى محمد (1995). قلق الامتحان بدافعية الانجاز لدى عينات من طلاب المرحلة الثانوية العامة. مجلة دراسات نفسية. رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية. المجلد 5. العدد 1. في جمهورية مصر العربية ودولة الإمارات المتحدة.
- الصيرفي، محمد عبد الفتاح حافظ (2001). البحث العلمي الدليل التطبيقي للباحثين. ط1. عمان الأردن: دار وائل للنشر.
- الطبيب، أحمد محمد (د.ت). التقويم والقياس النفس والتربوي. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- العابد شيماء، إيمان عموري (2016). علاقة قلق الامتحان للإنجاز لدى طلاب ثانوية علوم تربية بجامعة الوادي. مذكرة مكملة لنيل شهادة ليسانس في علوم التربية تخصص إرشاد وتوجيه. الوادي-الجزائر.

- عباس، رنا محمد سعيد (1995). أثر قلق الامتحان في التحصيل الدراسي العام لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في المدارس الحكومية في مدن. نابلس. طولكرم. قلقيلية. رسالة ماجستير. جامعة النجاح الوطنية-فلسطين.
- عبد الخالق، أحمد محمد (2002). أسس علم النفس. ط3. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- عبد الرؤوف، طارق، عامر (2005). الإبداع مفاهيمه-أساليبه-نظرياته. ط1. الأهرام-مصر: الدار العالمية للنشر والتوزيع.
- عبد الستار، إبراهيم (1985). الإنسان وعلم النفس. ط1. (سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب). الكويت: علم المعرفة.
- عبد الغني محمد، حسن هلال (1997). مهارات التفكير الإبتكاري. ط2. مصر: مركز تطوير الأداء والتنمية.
- عبد القوي، سامي (دت). علم النفس العصبي. ط2. الرياض: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبد الله، علي إبراهيم (2010). أثر استخدام مهارات التفكير الناقد على اكتساب المفاهيم النحوية لطالبات الصف الرابع العلمي. مجلة التربية والعلم (كلية التربية جامعة الوصل). المجلد (17)، العدد(3).
- عبد المجيد مروان، إبراهيم (2000). أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية. عمان-الأردن: مؤسسة الوراق.
- عبد المنعم أحمد الدريد (2004). علم النفس المعرفي. ط1. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- عبيد خديجة، مفيدة مناعي، نصيرة جلول (2014). علاقة الأفكار اللاعقلانية بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. شهادة ليسانس في علم في علوم التربية. جامعة الوادي-الجزائر.
- العجمي، مها محمد (1996). العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للبنات بالأحساء. كلية التربية بالأحساء. المملكة العربية السعودية.

العزاوي، رحيم يونس كرو (2008). مقدمة في منهج البحث العلمي. ط1. عمان: دار الدجلة.

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

عطال يمينة (2014). أنماط السيادة النصفية للمخ ودرجة فقدان السمع ومهارات الكتابة (الخط، الإملاء، التعبير الكتابي). بحث للحصول على درجة دكتوراه علوم تخصص علم النفس المعرفي. جامعة الحاج الأخضر-باتنة.

عمر، محمد (2006). كيف تصبح مبدعا. ط1. الاسكندرية-مصر: المركز العلمي لتبسيط العلوم.

عموش ليندة، قارورة نورة (2013). دور الحاسوب في تنمية مهارات التفكير النقدي لدى الطالب الجامعي. رسالة ماستر في علم النفس. جامعة البويرة-الجزائر.

عوض نادية أبو دنيا، أحمد عبد اللطيف إبراهيم (2000). سيكولوجية الإبداع. مصر: كلية التربية جامعة حلوان.

غباري، ثائر أحمد وخالد محمد، أبو شعيرة (2010). مناهج البحث التربوي تطبيقات عملية. ط1. عمان الأردن: مكتبة المجتمع العربي.

غربي عبد الناصر (2015). فاعلية برنامج إرشادي في ضوء نظرية "ألبرت إليس" العقلانية الانفعالية السلوكية في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، رسالة دكتورا. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية-ورقلة.

غزال، نعيمة وبن زاهي منصور (2014). علاقة قلق الاختبار بالدافعية للإنجاز. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 16. الجزائر-ورقلة.

غزال، عبد الفتاح (2004). المشكلات التعليمية. القاهرة مصر: مؤسسة طيبة للنشر.

غيث، سعاد (2006). الصحة النفسية للطفل. ط1. عمان الأردن: دار الصفاء.

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

فازغ سعيد، نبيل بن محمد وآخرون (دت). *الحقبة التدريبية لبرنامج دمج مهارات التفكير في التدريس*. المملكة العربية السعودية. وزارة التربية والتعليم.

فراس محمود، مصطفى السليتي (2006). *التفكير الناقد والإبداعي (استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية)*. ط1. عمان-الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

فرج حسين، عبد اللطيف (2009). *الاضطرابات النفسية (الخوف، القلق، التوتر، الانفصام، الأمراض النفسية للأطفال)*. ط1. عمان الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

فهيم مصطفى (1995). *الصحة النفسية، دراسات في سيكولوجية التكيف*. ط3. القاهرة: مكتبة الخانجي.

فهيم، مصطفى (1995). *الصحة النفسية دراسات في سيكولوجية التكيف*. ط3. القاهرة مصر: مطبعة الخانجي.

القاضي، وفاء محمد حميدان (2009). *قلق المستقبل وعلاقته بصورة الجسم ومفهوم الذات لدى حالات البتر بعد الحرب في غزة. رسالة ماجستير قسم علم النفس*. غزة-فلسطين.

قشوش صابر، إسماعيلي يامنة (2004). *الدماغ والعمليات العقلية الانتباه، الإدراك، التفكير، التعلم، الذاكرة*. ط1. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

قطامي يوسف (1992). *الموهبة في الإبداع*. ط1. عمان: دار فارس للنشر والتوزيع.

قطامي يوسف، قطامي نايف (2001). *سيكولوجية التدريس*. عمان-الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

قطماوي كمال، مروان (1996). *بناء القدرات الدماغية*. ط1. سورية: دار الحوار للنشر والتوزيع.

القمش، مصطفى نوري و خليل عبد الرحمن المعاينة (2007). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية*. عمان الأردن: دار المسيرة.

كامل محمد، عبد الوهاب (1994). *علم النفس الفسيولوجي*. ط2. مصر: كلية التربية-جامعة طنطا.

كامل محمد، عبد الوهاب (1997). علم النفس الفيزيولوجي. ط3. مصر: مكتبة النهضة المصرية.

كمال إبراهيم مرسى (1982). علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية. مجلة دراسات. كلية التربية. المجلد4. جامعة الملك سعود.

مجدي عزيز، إبراهيم (2005). التفكير من منظور تربوي (تعريفه-طبيعته-مهاراته-تنميته-أنماطه). ط1. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

محدب، رزيقة (2011). الصراع النفسي الاجتماعي للمراهق وعلاقته بظهور القلق (حالة سمة). رسالة ماجستير. جامعة مولود معمري تيزيوزو-الجزائر.

محمد زياد حمدان (1986). الدماغ والادراك والذكاء والتعلم دراسة فيسيولوجية لماهيتها ووظائفها وعلاقاتها. ط1. عمان-الأردن: دار التربية الحديثة.

محمد، محمد محمود (1993). علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام. ط2. جدة: دار الشروق.

محي الدين، مختار (1955). محاضرات علم النفس الاجتماعي. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

مراد، صلاح أحمد وآخرون (1982). أنماط التعلم والتفكير لطلاب الجامعة وعلاقتها بالتخصص الدراسي. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة. العدد (5) الجزء (1).

مراد، صلاح أحمد وأمين علي سليمان (2005). الإختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية. ط2. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

مرسي محمد، مرسي أبو بكر (2002). أزمة الهوية في المراهقة والحاجة للإرشاد النفسي، القاهرة: مكتبة النهضة.

مصطفى السيد، يسرى (2002). الإبداع في العملية التربوية ووسائله ونتائجه. كلية التربية. جامعة الإمارات العربية المتحدة.

المطيري معصومة سهيل (2005). الصحة النفسية (مفهومها، اضطراباتها). ط1. الكويت: مكتبة الفلاح.

معمر، خلود، سناء (2014). علاقة مستوى الذكاء بقلق الامتحان لدى التلاميذ المتفوقين. مذكرة مكملة لنيل شهادة لسانس في علوم التربية تخصص تربية خاصة. جامعة الوادي-الجزائر.

ملحم، سامي محمد (2009). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. ط1. عمان: دار المسيرة.

منسي عبد الحليم، محمود (1991). علم النفس التربوي للمعلمين. ط1. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

منصور حسين، محمد مصطفى زيدان (1982). الطفل والمراهق. ط1. مصر: دار الشباب للطباعة.

ميخائيل خليل معوض (2006). علم النفس العام. ط2. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

ناصر علي بن حمد، علامي ريان (2012). أثر برنامج إثرائي قائم على عادات العقل في التفكير الإبداعي والقوة الرياضية لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة (جامعة أم القرى). متطلب تكميل لنيل درجة الدكتوراه في المناهج وطرق تدريس الرياضيات قسم المناهج وطرق التدريس. المملكة العربية السعودية.

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

نبيل محمد زايد (2003). الدافعية والتعلم، ط1. القاهرة: مكتبة النهضة.

النوايسة، فاطمة عبد الرحيم (2013). الضغوط والأزمات النفسية وأساليب المساندة. ط1. عمان الأردن: دار المنهاج.

نوفل، محمد بكر (2015). التفكير والبحث العلمي. ط2. عمان: دار المسيرة.

وزارة التربية الوطنية (2006). المنشور رقم 526/6 المتعلق بالتكفل بالتلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

ب- المراجع باللغة الأجنبية:

- Cadet. Bernard (1998). *Psychologie cognitive*, IN PRESS édition, Paris .
- Springer et Deutsch(2003). *Left Brain-Right Brain*, 5th ed, W. Hdreeman and company .
- Torranc(1964). *Education And Creativity*, in: Taylor, C. W: *Creativity: Prpgress and Potential*, Mcgraw-Hill, New York .
- Etcooff, N. (1990). *Hemispheric Differences in the Perception of Emotion in faces*, DAI-B44/05.

الملاحق

قائمة الملاحق

1. مقياس السيادة الدماغية
2. مقياس التفكير الابداعي
3. مقياس قلق الامتحان
4. قائمة المحكمين للمقاييس
5. نتائج حساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس السيادة الدماغية
6. نتائج الثبات بطريقة اعادة التطبيق بين القياس الأول والقياس الثاني
7. نتائج حساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس التفكير الابداعي
8. ثبات مقياس التفكير الابداعي بطريقة ألفا كرومباخ
9. ثبات مقياس التفكير الابداعي بالتجزئة النصفية
10. نتائج حساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس قلق الامتحان
11. ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة ألفا كرومباخ
12. ثبات مقياس قلق الامتحان بالتجزئة النصفية
13. نتائج حساب "ت" لدلالة الفروق بين التلاميذ ذوي السيادة اليسرى والتلاميذ ذوي السيادة اليمنى في التفكير الابداعي وقلق الامتحان

الملحق رقم 01: مقياس السيادة الدماغية "ل: بول تورانس 1982"

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة حمه الأخضر بالوادي
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم : العلوم الاجتماعية

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 الإجابة التي تعبر بها عن رأيك بصراحة.

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

تعليمات:

يهتم هذا الاختبار بقياس تفضيلك لطرق التعلم والتفكير وهو يحتوي على 28 مجموعة من العبارات، وبكل مجموعة عبارتان فقط. والمطلوب منك أن تقرأ كل مجموعة على حدة، ثم تضع علامة (x) أمام العبارة التي تنطبق عليك، وإذا كانت العبارتان تنطبقان عليك معا، فيمكنك وضع علامة (x) أمام كل منهما.

لا تستغرق وقتا طويلا في الإجابة

و فيما يلي مثال يشبه عبارات الاختبار :

أ)	أفضل مشاهدة برامج التلفزيون	
ب)	أفضل السهر مع الأصدقاء	x

و قد وضعت علامة (x) أمام العبارة (ب)، ويعني ذلك أنني أفضل السير مع الأصدقاء أكثر من الجلوس بالمنزل لمشاهدة برامج التلفزيون، وإذا كانت العبارتان متساويتان بالنسبة لي (أو تنطبقان علي) فيمكنني وضع علامة (x) أمام كل منهما، وفي الصفحات التالية عبارات الاختبار.

متغيرات شخصية:

1- الجنس:.....

2- التلميذ (ة):.....

3- المدرسة:.....

م	العبارة	علامة (x) أمام العبارة المناسبة
1	أ أحب قراءة شرح (توضيح) مفصل للأشياء التي يجب عليا عملها .	
	ب أحب أن تشرح لي الأشياء عن طريق العرض العملي.	
2	أ أنا ماهر في تفسير الإشارات وتعبيرات الجسم.	
	ب أفضل أن أقول ما أفكر فيه واعتمد على ما يقوله الناس.	
3	أ أستمتع بالمقررات أو الدروس التي أستمع فيها إلى المعلم.	
	ب أستمتع بالمقررات أو الدروس التي أتحرك فيها وأحاول تجريب الأشياء.	
4	أ أميل إلى حل المشكلات بطريقة غير جادة (طريقة المداعبة)	
	ب أميل إلى حل المشكلات بطريقة جادة (بجدية) مثل رجال الأعمال.	
5	أ أستخدم المعلومات المناسبة فقط لأداء العمل المطلوب مني.	
	ب أستخدم أي معلومات متوفرة لدي لأداء العمل المطلوب مني.	
6	أ أحب الدروس أو الأعمال المحددة والتي أعمل فيها تماماً المطلوب مني.	
	ب أحب الدروس أو الأعمال غير المحددة، والتي تتيح لي فرص للتغيير كلما تقدمت في أدائها.	
7	أ أحب استخدام التخمين.	
	ب لا أحب التخمين.	
8	أ أحب التعبير عن مشاعري (و عواظفي) في لغة واضحة ومباشرة.	
	ب أحب التعبير عن مشاعري (وعواظفي) بالشعر أو الغناء أو الرسم.	
9	أ أحب تعلم الأشياء المعروفة والمتأكد منها (التي ثبت صحتها ولا تحتل الجدل).	
	ب أحب تعلم الأشياء الغامضة (غير المعروفة).	
10	أ أحب تجزيء الأفكار، لكي أفكر في كل منها على حدة.	
	ب أحب وضع كثير من الأفكار معاً.	
11	أ أنا ماهر في استخدام المنطق في حل المشكلات.	
	ب أنا ماهر في استخدام الاستكشاف في حل المشكلات.	
12	أ أحب أن أرى وأتخيل الأشياء عند حل المشكلات.	
	ب أحب تحليل المشكلات عن طريق القراءة والاستمناح للمعلمين الذين يعرفونها.	
13	أ أنعلم بسهولة من المعلمين الذين يستخدمون الكلمات في الشرح.	
	ب أنعلم بسهولة من المعلمين الذين يستخدمون الحركات والتمثيل في الشرح.	
14	أ أنجح في استخدام الكلمات عند التذكر أو التفكير في شيء ما.	
	ب أنجح في استخدام الصور والخيال عند التذكر أو التفكير في شيء ما.	
15	أ أحب رؤية الأشياء المنتهية أو الكاملة.	
	ب أحب تنظيم وإكمال الأشياء غير الكاملة.	
16	أ أنا ذكي.	
	ب أنا مستكشف (مبتكر).	
17	أ أنا ناجح في تعلم التفاصيل والحقائق.	
	ب أنا ناجح في التعلم في الفكرة العامة أو الصورة الكلية.	
18	أ أنعلم وأتذكر الأشياء التي درستها.	

	ب	أُتعلّم وأتذكر التفاصيل والحقائق التي أتوصل إليها مما يحدث حولي.	
	أ	أُحب قراءة القصص الواقعية.	
19	ب	أُحب قراءة القصص الخيالية.	
	أ	أُستمتع بأن أخطط لما سأقوم بعمله.	
20	ب	أُستمتع بأن أحلم أو تخيل ما سأقوم بعمله.	
	أ	أُحب الاستماع للموسيقى أثناء القراءة والذاكرة.	
21	ب	أُحب الانتهاء بسرعة من القراءة أو المذاكرة.	
	أ	أُستمتع بنقل (نسخ) وتكملة التفاصيل.	
22	ب	أُستمتع برسم أفكار وتخيالاتي.	
	أ	يستثيرني (يفرحني) أن أختع شيئا ما.	
23	ب	يستثيرني (يفرحني) أن أحسن شيئا ما.	
24	أ	أُتعلّم جيدا عن طريق لاستكشاف.	
	ب	أُتعلّم جيدا عن طريق الفحص أو التجريب.	
25	أ	أُحب أن تعرض الأفكار بطريقة مرتبة.	
	ب	أُحب أن تعرض الأفكار عن طريق علاقتها ببعضها البعض.	
	أ	أنا ناجح في تذكر الأشياء اللغوية.	
26	ب	أنا ناجح في تذكر الأصوات والنغمات.	
27	أ	غالبا يشرّد عقلي عند التفكير في شيء ما.	
	ب	تقريبا لا يشرّد عقلي.	
28	أ	أُستمتع بالتلخيص.	
	ب	أُستمتع بعمل خطة (مسودة).	

الملحق رقم 02: مقياس التفكير الإبداعي "ل: محمود عبد الحليم منسي"

اختبار التفكير الإبداعي للأطفال

(من 6 إلى 12 سنة)

بيانات شخصية :

الاسم :

العمر :

المدرسة :

الجنس :

تاريخ تطبيق الاختبار :

1- اختبار العبارات :

اقرأ كل عبارة من العبارات التالية : وضع علامة (x) في العمود تحت كلمة (نعم)
 بجوار كل عبارة توافق عليها ، وضع علامة (x) بجوار كل عبارة لا توافق عليها .
 لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة في هذا الاختبار ، المطلوب فقط هو معرفة كيف
 تفكر وكيف تشعر بالأشياء ، وماذا تحب أن تفعل .

الرقم	العبارة	نعم	لا
01	أحب أن أتمشى بمفردي .		
02	أبي وأمي يحبان اللعب معي .		
03	أسأل أسئلة كثيرة .		
04	أحب أن أغني أغاني خاصة بي .		
05	حكايات القصص تضيق للوقت .		
06	أحب أن يكون لي صديق أو صديقان فقط .		
07	أحب أن أستمع لقصص عن الحياة في دول أخرى .		
08	عندي أفكار جيدة حقا .		
09	يضايقني تغيير أدوار في اللعبة .		
10	أحب رسم الصور .		
11	يجب أن تكون صورة الشمس ملونة دائما باللون الأصفر .		
12	أحب الأشياء التي يصعب عملها .		
13	أحب فك الأشياء لأعرف كيف تعمل .		
14	أحب أن أرى كتاب به صور ملونة .		
15	أحب أن أرسم صور خاصة بي .		
16	أستمتع بحل الألغاز السهلة .		
17	في بعض الأحيان أفعل أنا والدي ووالدتي أشياء معا .		
18	أحب أن أتعلم الكثير عن الحيوانات .		

19	يحب والدي أن يعمل كل شيء خاص بالمنزل .	
20	أرغب في مصاحبة الأطفال الآخرين الذين لا يسألون أسئلة كثيرة.	
21	عندما أكون بمفردي فمن الصعوبة أن أفعل شيئاً .	
22	يعتقد والدي أنني غالباً ما أفعل الأشياء بطريقة صحيحة .	
23	أحب قصص العصر القديم .	
24	عندما أجد صعوبة في أي شيء فإنني أتركه وأحاول فعل غيره .	
25	أحب اللعب مع الأصدقاء ولا أحب اللعب بمفردي إطلاقاً .	
26	أحب أن أجمع أشياء كثيرة .	
27	تسعدني الألعاب أكثر من شيء آخر .	
28	يقول والدي ووالدتي أشياء مضحكة للغاية .	
29	ألعب مع أصدقائي حتى ولو كانوا يلعبون ألعاباً لا أحبها .	
30	أحب اللعب خارج المنزل في أيام المطر .	
31	تحب والدتي الأشياء التي أفعلها .	
32	يحب والدي الأشياء التي أفعلها .	
33	أحب محاولة التعرف على الأشياء الجديدة حتى ولو كنت أخاف منها .	
34	تختار لي والدتي ملابس يومية .	
35	أحب فك وتركيب الأشياء .	
36	أحب قول النكت والفكاهة .	
37	القصص الواقعية أفضل من الخرافية .	

2- اختبار الاستعمالات :

- الموقف الأول :

الاستخدامات غير عادية لعب الحليب الفارغة :

إذا كان عندك عدد كبير من لعب الحليب الفارغة ، فكيف تستفيد منها في عمل حاجات جديدة ؟ .

فكر في استخدامات غريبة لهذه اللعب ، وقل لي في ماذا تفكر ولا تخجل.

- | | |
|------|------|
| (01) | (09) |
| (02) | (10) |
| (03) | (11) |
| (04) | (12) |
| (05) | (13) |
| (06) | (14) |
| (07) | (15) |
| (08) | (16) |

- الموقف الثاني :

الاستخدامات الغريبة لشرائط السرير :

لو كان عندك عدد كبير من قطع القماش تبقت من غطاء السرير (إزار) ماذا يمكن أن تفعل بها ؟

وإذا كنت الذي تفكر فيه غريب قلبه ولا تخجل من الإجابة .

- | | |
|------|------|
| (01) | (09) |
| (02) | (10) |
| (03) | (11) |
| (04) | (12) |
| (05) | (13) |
| (06) | (14) |
| (07) | (15) |
| (08) | (16) |

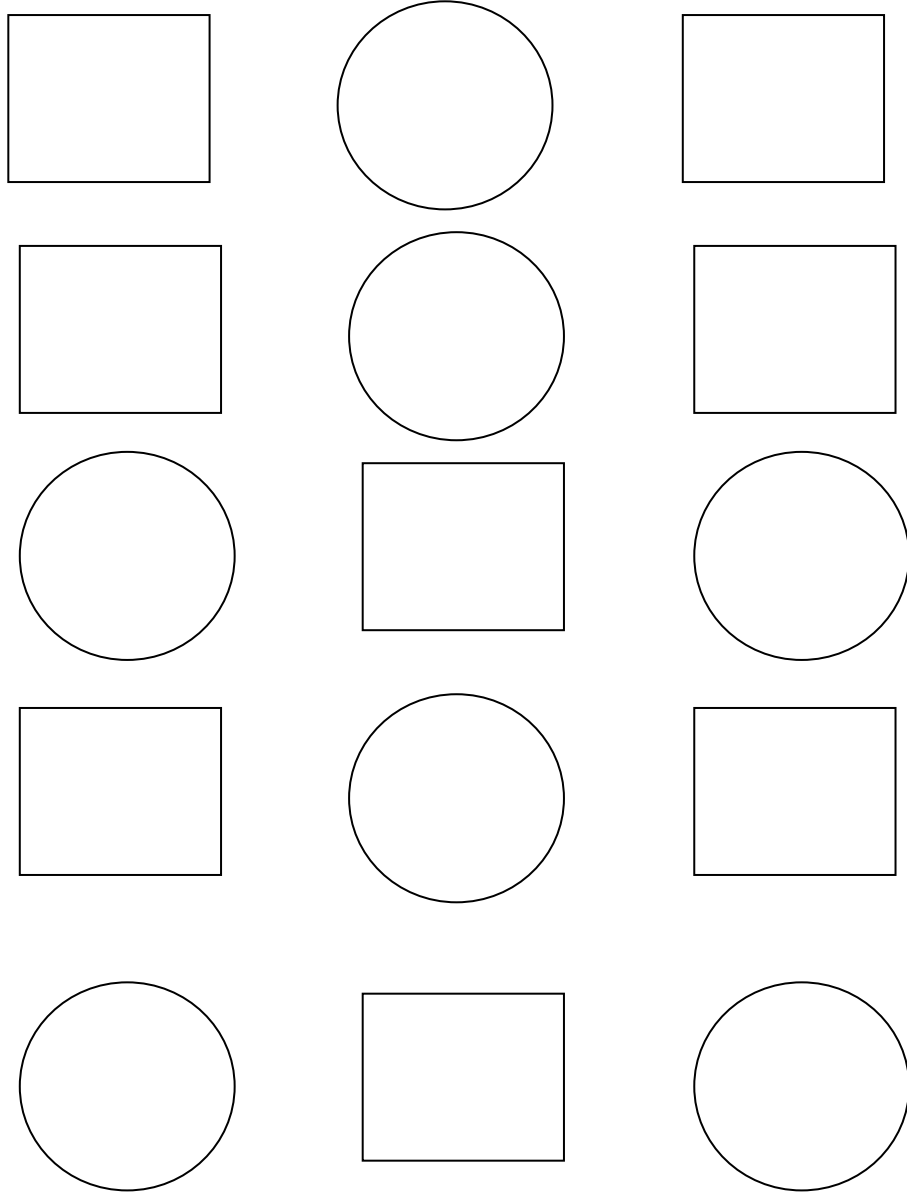
3- اختبار الرسومات :

الورقة التي أعطيتها لك فيها مربعات ودوائر ، أريد الآن أن ترسم في كل مربع أو دائرة صورة .

لكن كل صورة لا بد أن تكون مختلفة عن الثانية ، ويمكن أن ترسم داخل الدوائر أو المربعات أو حتى خارجها .

لكن المهم أن ترسم في كل مربع أو دائرة صورة لوحدها .

وأريدك أيضا أن ترسم صورة من هذه الصور باسم ، ولو سمحت لا تقلد رسومات أصحابك لأنني أريد أن أعرف الأفكار الجديدة التي عندك .



مقياس قلق الامتحان "ل: غربي عبد الناصر" في صورته النهائية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة حمه الاخضر بالوادي
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم : العلوم الاجتماعية

تعليمية المقياس

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 الإجابة التي تعبر بها عن رأيك بصراحة.

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

المطلوب:

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

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

-الان اقلب الورقة واطرح في الاجابة-

تقديم المقياس:

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

1. طلب الاستحسان
2. طلب الكمال الشخصي
3. لوم الآخرين
4. عدم التسامح تجاه الاحباطات
5. تضخيم دور الظروف الخارجية
6. توقع الكوارث
7. تجنب الصعوبات
8. الاعتمادية
9. الاحساس بالعجز تجاه الماضي
10. الانزعاج لمشكلات الآخرين
11. الحلول المثالية الكاملة

تم الاعتماد على هذه الأفكار في بناء المقياس من خلال صياغة ثلاثة (3) بنود لكل فكرة من الأفكار سألقة 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:

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

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

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

يتم تطبيق المقياس على أفراد تزيد أعمارهم عن (11 سنة)، بحيث يطلب منهم الإجابة على جميع بنود المقياس، وذلك بوضع علامة (x) 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:

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:

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

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

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

وقد تم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال حساب (صدق المحتوى، الصدق التمييزي، الصدق الذاتي، الصدق التلازمي (مقياس السنباطي وآخرون)، الاتساق الداخلي، الفا كرو نباخ، والتجزئة النصفية) ودلت كلها على صدق وثبات المقياس.

جامعة الوادي - الجزائر

وفيما يلي بنود المقياس:

الرقم	العبارة	لا	نادرا	أحيانا	غالبا	نعم
1	طريقة استعدادي للامتحانات لا ترضي والديّ					
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 أنني سأترك الدراسة بسبب شعوري أنني لن أنجح هذه السنة					
13	ظروفي لا تسمح لي بالاستعداد الجيد للامتحانات					
14	يعود سبب توتري يوم الامتحان إلى الجو العام الذي يجري 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 بالتمغص في المعدة بمجرد تذكر الامتحانات
					27	ينتابني شعور بالضيق الشديد، لو أنني 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 مناسباً 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

ملحق رقم 04: قائمة المحكمين

الرقم	الاسم واللقب	الدرجة العلمية	التخصص
01	بلموشي عبد الرزاق	أستاذ محاضر -أ-	علوم تربية
02	جلول أحمد	أستاذ محاضر -أ-	علم النفس الاجتماعي
03	فرحات أحمد	أستاذ محاضر -أ-	علم النفس المدرسي
04	جاري البشير	أستاذ مساعد ب	صعوبات التعلم
05	منصور مصطفى	أستاذ محاضر ب	علوم تربية

ملحق رقم 05: نتائج حساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس السيادة الدماغية.

T-Test

[DataSet1]

Group Statistics

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00003	1.00	10	34.6000	.84327	.26667
	2.00	10	54.5000	1.50923	.47726

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
VAR00003	Equal variances assumed	2.834	.110	-36.400	18	.000	-19.90000	.54671	-21.04859	-18.75141
	Equal variances not assumed			-36.400	14.120	.000	-19.90000	.54671	-21.07163	-18.72837

ملحق رقم 06: نتائج الثبات بطريقة إعادة التطبيق بين القياس الأول والقياس الثاني

Correlations

[DataSet1]

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
VAR00001	42.6944	8.17250	36
VAR00002	44.3056	8.35915	36

Correlations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Pearson Correlation	1	.714**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	36	36
VAR00002	Pearson Correlation	.714**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	36	36

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

ملحق رقم 07: نتائج حساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس التفكير
الابداعي

T-Test

[DataSet2]

Group Statistics

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00036					
VAR00037	1.00	10	114.3000	2.11082	.66750
	2.00	10	139.9000	8.29257	2.62234

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
VAR00037	Equal variances assumed	12.299	.003	-9.461	18	.000	-25.60000	2.70596	-31.28501	-19.91499
	Equal variances not assumed			-9.461	10.161	.000	-25.60000	2.70596	-31.61630	-19.58370

ملحق رقم 08: ثبات مقياس التفكير الابداعي بطريقة ألفا كرومباخ

Reliability

[DataSet3]

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	36	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	36	100.0

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.889	84

ملحق رقم 09: ثبات مقياس التفكير الابداعي بالتجزئة النصفية

Reliability

[DataSet3]

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	36	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	36	100.0

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.786
		N of Items	42 ^a
	Part 2	Value	.790
		N of Items	42 ^b
	Total N of Items		84
Correlation Between Forms			.898
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.947
	Unequal Length		.947
Guttman Split-Half Coefficient			.947

a. The items are: VAR00001, VAR00003, VAR00005, VAR00007, VAR00009, VAR00011, VAR00013, VAR00015, VAR00017, VAR00019, VAR00021, VAR00023, VAR00025, VAR00027, VAR00029, VAR00031, VAR00033, VAR00035, VAR00037, VAR00039, VAR00041, VAR00043, VAR00045, VAR00047, VAR00049, VAR00051, VAR00053, VAR00055, VAR00057, VAR00059, VAR00061, VAR00063, VAR00065, VAR00067, VAR00069, VAR00071, VAR00073, VAR00075, VAR00077, VAR00079, VAR00081, VAR00083.

b. The items are: VAR00002, VAR00004, VAR00006, VAR00008, VAR00010, VAR00012, VAR00014, VAR00016, VAR00018, VAR00020, VAR00022, VAR00024, VAR00026, VAR00028, VAR00030, VAR00032, VAR00034, VAR00036, VAR00038, VAR00040, VAR00042, VAR00044, VAR00046, VAR00048, VAR00050, VAR00052, VAR00054, VAR00056, VAR00058, VAR00060, VAR00062, VAR00064, VAR00066, VAR00068, VAR00070, VAR00072, VAR00074, VAR00076, VAR00078, VAR00080, VAR00082, VAR00084.

ملحق رقم 10: نتائج حساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس قلق الامتحان

T-Test

[DataSet2]

Group Statistics

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00035	1.00	10	69.6000	10.25454	3.24277
	2.00	10	107.6000	7.76316	2.45493

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference		Lower	Upper
VAR00035	Equal variances assumed	.030	.865	-9.343	18	.000	-38.00000	4.06721		-46.54490	-29.45510
	Equal variances not assumed			-9.343	16.765	.000	-38.00000	4.06721		-46.59022	-29.40978

ملحق رقم 11: ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة ألفا كرومباخ

Reliability

[DataSet2]

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	36	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	36	100.0

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.758	33

ملحق رقم 12: ثبات مقياس قلق الامتحان بالتجزئة النصفية

Reliability

[DataSet2]

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	36	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	36	100.0

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.707
		N of Items	17 ^a
	Part 2	Value	.500
		N of Items	16 ^b
	Total N of Items		33
Correlation Between Forms			.545
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.705
	Unequal Length		.705
Guttman Split-Half Coefficient			.682

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

b. The items are: VAR00033, VAR00002, VAR00004, VAR00006, VAR00008, VAR00010, VAR00012, VAR00014, VAR00016, VAR00018, VAR00020, VAR00022, VAR00024, VAR00026, VAR00028, VAR00030, VAR00032.

الملحق رقم 13: نتائج حساب "ت" لدلالة الفروق بين التلاميذ ذوي السيادة اليسرى والتلاميذ ذوي السيادة اليسرى في التفكير الإبداعي وقلق الامتحان

T-Test

[DataSet1]

Group Statistics

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1.00	43	82.0000	17.35896	2.64722
	2.00	17	84.6471	12.47969	3.02677
VAR00003	1.00	43	125.3488	11.00408	1.67811
	2.00	17	127.8235	15.40388	3.73599

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assumed	2.633	.110	-.572	58	.570	-2.64706	4.62998	-11.91497	6.62085
	Equal variances not assumed			-.658	40.755	.514	-2.64706	4.02108	-10.76928	5.47516
VAR00003	Equal variances assumed	7.373	.009	-.698	58	.488	-2.47469	3.54539	-9.57156	4.62218
	Equal variances not assumed			-.604	22.755	.552	-2.47469	4.09556	-10.95207	6.00269