

اساليب معالجة المعلومات وعلاقتها بقلق الامتحان لدى
طالبات معهد اعداد المعلمات

المدرس المساعد

نوال جوشي جاني

الاستاذ المساعد

الدكتور رشدي علي ميرزة الجاف

الملخص

ا.م.د. رشدي علي ميرزه الجاف م.م . نوال جوشي جاني

يستهدف البحث الحالي الى التعرف على أساليب معالجة المعلومات وعلاقتها بقلق الامتحان لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات. ولغرض التحقق من ذلك قام الباحثان ببناء مقياس لقلق الامتحان بلغت عدد فقراته (٣٦) فقرة بصيغته النهائية بعد التحقق من صدقه وثباته وكذلك قاما بتبني قائمة شميك لاساليب معالجة المعلومات التي تتألف من (٥٤) فقرة وقد تم التحقق من صدقها وثباتها وقد طبقت الاداتان على عينة بلغت (٤٤٠) طالبة من طالبات معاهد اعداد المعلمات وظهرت النتائج الى دلالة الفروق لاسلوبين هما (المعالجة المفصلة الموسعة) و (الاحتفاظ بالحقائق) وان المتوسط الحسابي لعينة البحث اعلى من المتوسط الفرضي لمقياس قلق الامتحان كما أن اسلوب الدراسة المعمقة واسلوب الدراسة المفصلة والموسعة افضل منبئات قلق الامتحان.

Summary

A. M. D. Rushdie, Ali M. Mirzh dry. M. Juhi Nawal Gani
The current research aimed to identify the styles of information processing and its relationship with the students concerned institutes exam preparation parameters. For the purpose of verifying that the researchers built a measure of test anxiety was the number of paragraphs (36) paragraph as the final after verifying the sincerity and firmness as well as they adopt a list of Chmik methods for information processing, which consists of (54) paragraph has been

verified sincerity and persistence have been applied tools are on a sample amounted to (440) female students from the institutes to prepare teachers and the results showed a significant difference for the two methods are the (detailed treatment extended) and (to keep the facts) and the arithmetic mean of the sample higher than the average hypothetical to the measure of test anxiety as to the style of in-depth study and the style of the detailed study and extended the best Menbiat test anxiety.

مشكلة البحث :

ان واحدة من اسباب القصور في التعلم المدرسي هي تدني القدرة على معالجة المعلومات لدى الطلبة، وهذا يجعلهم لا يستثمرون عقولهم على نحو سليم عند القراءة والمذاكرة والاستعداد للإمتحان، وهذه المشكلة تكاد تكون عامة ، وتبدو واضحة لدى الطلبة في المرحلة الثانوية ، وحتى لدى عدد من طلبة الكليات، الامر الذي يؤدي الى ضعف القدرة على الاداء الجيد لدى الكثير منهم، ليس بسبب انخفاض درجة الذكاء أو النقص في الجهد المبذول أو ضعف الميل للدراسة، وإنما بسبب انخفاض مستوى مهارتهم في تنظيم ومعالجة المعلومات ، وفي قدرتهم على خزن المعلومات في الذاكرة وفي مستوى معالجتها، وعادة ما يشير العديد من الطلبة إلى أنهم غير قادرين على

استرجاع المادة الدراسية التي كانوا قد قرأوها في اللحظات القليلة التي تسبق الامتحان، ويرجعون ذلك الى القلق الناتج عن الاساليب الخاطئة في كيفية تسلم المعلومات ومعالجتها او معاملتها و كيفية استرجاعها (Donna, 2003: 1) .

ان الفشل في تذكر المادة الدراسية واستيعابها يؤثر في مستوى الأداء في الامتحانات، فضلاً عن أنه يؤدي إلى شك المتعلم في قدرته على الأداء الجيد وإلى شعور مبالغ فيه بالقلق والخوف من تكرار هذا الفشل وانخفاض في تقدير الذات (البدران، ٢٠٠٠: ١)

وتشير الدراسات السابقة الى ان احد اكثر اسباب انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالبات هو قلق الامتحان، ومنها دراسات ريس Reese 1961، وكيستنبوم واخرين Kestenbaum and Others 1970، وكوين واخرين Cowen and Others 1971، وكينج واخرين King and Others 1976، وثومبسون واخرين Thompson and Others 1985، وكاظم ١٩٧٤، و ابو صبحة ١٩٧٦، ومرسي ١٩٧٧، و مطر، ١٩٨١، وزغل ١٩٨٣، وحسن ١٩٨٣، وجاسم ١٩٨٦، واليحيى ١٩٨٩ (ال يحيى، 1989: ١٥).

وتعد معرفة اساليب معالجة المعلومات التي يستعملها الطلبة اساساً يعتمد عليه في التنبؤ بدرجة معقولة من الدقة بنوع السلوك الذي يمكن ان يقوم به هؤلاء الطلبة الذين يختلفون في اساليبهم المعرفية عند مواجهتهم للمواقف الحياتية او المعلوماتية الدراسية (الشريف، ١٢٢، ١٩٨٠) .

والبحث الحالي يحاول معرفة مدى اسهام اساليب معالجة المعلومات في اثاره القلق من الامتحانات لدى طالبات معاهد اعداد المعلمات . وهل من الممكن ان تتبنا هذه الاساليب بوجود قلق الامتحان لديهن ام لا ؟

اهمية البحث :

تتجلى اهمية البحث الحالي في :

١- تناول البحث عينة مهمة متمثلة بطالبات معاهد إعداد المعلمات اللواتي تقع على عاتقهن مهمة إعداد جيل المستقبل، فضلاً عن نقل استراتيجيات معالجة المعلومات الدراسية الى التلاميذ في المدارس الابتدائية ليكتسبوا القدرة على المعالجة الدراسية بمهارة واثقان، ولما كانت الطريقة التي تعتمدها المعلمة في تعاملها مع المادة الدراسية تنتقل بطريقة مقصودة اوغير مقصودة لطلبتها فانه من الضروري ان تلم باساليب معالجة المعلومات السليمة.

٢- ان امتلاك الطالبات اساليب سليمة في معالجة المعلومات لها اثر كبير اذ تعود على المجتمع بكفايات بشرية قادرة على المساهمة على نحو فعال في دفع عملية الرقي والتقدم.

٣ - ان معرفة الطالبات اساليب معالجة المعلومات سواء في المدرسة الابتدائية او الثانوية او الجامعة يوفرلهن الكثير من الجهد الذي يبذلنه في التكرار والمراجعة عند المذاكرة والاستعداد للامتحانات وادائها.

٤ - الكشف عن مدى اسهام اساليب معالجة المعلومات في اثاره القلق من الامتحانات، الذي يمكن ان يؤثر في مستوى ادائهن الذي يؤدي إلى انخفاض تحصيلهن الاكاديمي و يحول بينهن وبين تحقيق اهدافهن ،وهذا ينتج عنه اهدار للزمن والطاقات التدريسية ،فضلاً عن الاضرار المادية لاسرهن ، واحداث اثر نفسي غير سارّ لدى الطالبات وشعورهن بالخيبة والعجز وفقدان الثقة بالنفس.

أهداف البحث :

يستهدف هذا البحث التعرف على:

- ١ - أساليب معالجة المعلومات لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات.
- ٢ - مستوى قلق الامتحان لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات.
- ٣ . اي من اساليب معالجة المعلومات يمكن ان تتبى بقلق الامتحان لدى طالبات معاهد اعداد المعلمات.

حدود البحث :

يتحدد هذا البحث بطالبات معاهد إعداد المعلمات للدراسة الصباحية وللصيفين الدراسيين الثاني والرابع في محافظة بغداد (الكرخ/ الرصافة) للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤ .

تحديد المصطلحات :

١ . اساليب معالجة المعلومات Information Processing styles
اعتمد تعريف شميك Schmeck 1983 لاساليب معالجة المعلومات والذي يرى بانها عبارة عن " عملية معالجة المعلومات داخل الدماغ، وأن طرائق المعالجة تتضمن العمق الذي تعالج فيه هذه المعلومات، وهي تمتد بين السطحية والعمق (Schmeck, 1983 , 221). وتقاس في هذا البحث بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة نتيجة استجابتها للمقاييس المعتمدة فيه .

٢ . قلق الامتحان Test Anxiety

بعد الاطلاع على التعريفات السابقة لقلق الامتحان استخلص التعريف الاتي " حال انفعالية مؤقتة سببها إدراك المواقف التقويمية على انها مواقف تهديدية

للشخصية، مصحوبة بتوتر وتحفز وحدة إنفعالية وانشغال عقلي سالب، قبل الامتحان واثناؤه وبعده، تتداخل مع التركيز المطلوب تؤثر على المهام العقلية والمعرفية في الموقف الامتحاني، وتتمثل اعراض هذه الحالة بالتغيرات الفسيولوجية والانفعالية والعقلية والاجتماعية، ويقاس في هذا البحث بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة نتيجة استجابتها للمقياس المعتمد في الدراسة الحالية .

خلفية نظرية ودراسات سابقة

معالجة المعلومات

يرى اصحاب نظرية معالجة المعلومات امثال (نويل) Newoll و (سيمون) Simon و (شو) Show ان الانسان عبارة عن اداة او جهاز مركب تركيباً شديداً التعقيد ، يناظر من جهة أو أخرى اجهزة الحاسوب الالكترونية الحديثة من الناحية الوظيفية على الاقل، اذ انه يمتلك برامج مفصلة للتعامل مع المعلومات بطريقة تكييفية تتسم بالاداء الذكي وتتكون هذه البرامج من اجراءات او عمليات مركبة مترابطة ومتسلسلة تقوم بتكوين وحدات المعلومات وعناصر المعرفة واستقبالها وتحويلها وتخزينها واستدعائها ومعالجتها ، ويتألف التعلم على وفق نظرية معالجة المعلومات من عمليات عقلية داخلية عديدة تجري بين مرحلة حدوث المثيرات المحيطة بالفرد واستجابته لها، وتسمى هذه المثيرات التي تؤثر في الحواس مدخلات التعلم Input وتسمى استجابات الفرد مخرجات التعلم Output أي: ان نظرية معالجة المعلومات تحاول وضع تصورات وافتراضات تفسر العمليات التي تتلقى المثيرات الحسية وتعالجها وصولاً الى الحصول على مخرجات (السامرائي، ١٩٩٤: ٣٧).

لقد اكد (جود وبروفي) Good and Brophy1986 بان معالجة المعلومات لدى الطلبة تتضمن المعالجة الفعالة و الحزن واسترجاع المعلومات، وان معالجة المعلومات تؤكد

ان التراكيب المعرفية تبنى بوساطة المتعلم. وطبقاً لما ذكره (كيرسلي) Kearsley2001 فإن اساليب معالجة المعلومات تشير الى الطريقة المفضلة التي يعالج فيها الافراد المعلومات والتي لاتشبه الفروق الفردية في القدرات والتي تصف الاداء الامثل . ان هذه الاساليب تصف طريقة الشخص المثلى في التفكير والتذكر ، او حل المشكلة ، بينما امتلاك اسلوب معرفي خاص يشير بسهولة الى الميل نحو التصرف بحال معينة (McCarthy,2004: 34).

لقد اوضح (ستيرنبرغ وزانج) ان نجاح الطلبة في غرفة الدرس تعتمد على اساليب معالجتهم للمعلومات ، والطريقة التي يسخرون بها مصادرهم المعرفية Sternberg and (Zhang, 2001: 23) .

ان نظرية معالجة المعلومات تختلف عن نظرية اساليب التعلم ، لان الاخيرة تركز على ادراك المعلومات ومعالجتها ، اما نظرية اساليب معالجة المعلومات فتركز على معالجة المعلومات التي تقدم الى الفرد . ويعتقد اصحاب هذه النظرية بأنّ التغيرات الداخلية في المعالجة المعرفية هي نتيجة النضج الفسلجي، والاحداث البيئية، وتتحدد شخصية الافراد الخاصة بالمعالجة المعرفية (Sternberg&Ben- Zeev,2001:56)

انموذجات معالجة المعلومات

اختلفت الانموذجات في تقسيماتها وتسمياتها لاساليب معالجة المعلومات عند الافراد، لقد اكد (سيجل وسيجل) Siegel&Siegel ١٩٦٥ على اسلوبا معرفيا يطلق عليه مصطلح الاعداد التعليمي EducationalSet الذي يمثل مدى يتراوح بين تفضيل تعلم مادة منظمة واقعية وتفضيل مادة منظمة تصوريا، فالمتعلم المعد واقعا يفضل المحتوى الواقعي ولايمكن اثارته في ربط الحقائق في اطار اكثر تعقيدا، ويتقبل المتعلم التصوري الحقائق على انها عناصر يمكن ربطها في وحدة زمنية اوسع في تعلم القواعد والمفاهيم

والنظريات والعلاقات (Mcdade,1978:135_ 137 أما (هنت) Hunt 1971 فيرى أن هناك نموذجا نظريا للذاكرة يسميه النموذج الذاكرة الموزعة Distrbuted Memory ويتألف من فئتين الأولى من مراحل الاحتفاظ بالمعلومات الفئة الأولى هي ما يسميه الممهدات الخارجية او المحيطية والفئة الاخرى هي الذاكرة المركزية (ابو حطب 1978:٢٠٦-٢٠٧) . أما كريكورك Gregorc1979 فيعتقد أن الافراد يتعلمون بالتجربة الملموسة والتجريدية وفي كلتا الصيغتين قد يتعلم الفرد عشوائيا او تتابعيا . فبينما يمتلك كل شخص الصيغ الاربع جميعها بدرجة معينة ، فان العديد من الاشخاص لديهم ميول نحو اسلوب واحد او على الاكثر اثنين ، يصف كل اسلوب نوعا مختلفا من المتعلمين (Gregorc&Ward,1977:34)

بينما يرى (شميك) Schmech ١٩٨٣ في نموذجه ان هناك اسلوبين في معالجة الافراد للمعلومات ، فهم اما معالجون للمعلومات معالجة عميقة وموسعة - Deeb Elabretive او معالجون للمعلومات معالجة سطحية ومكررة - Shauow- Reiterative. ان المعالجة العميقة تتضمن تخصيص اهتمام اكثر لمعنى وتصنيف الفكرة المستوحاة بوساطة الرمز وليس الرمز نفسه . بينما التركيز في الترميز السطحي على صوت الكلمة وتكرارها لمرات عديدة (Schmech, 1981,384) . وقسم (كولب) Kolb ١٩٨٤ الناس الى اربع مجاميع في ضوء معالجتهم للمعلومات وهم : المتشعبون Divergers الذين يدركون الخبرة بالتجربة الملموسة وتحويلها بوساطة الملاحظات التاملية ، والاستيعابيون Assimilators الذين يدركون الخبرة من خلال التصور المجرد وتحويلها بالملاحظات التاملية ، والتقاربيون Convergors الذين يحصلون على الخبرة بالتصور المجرد وتحويلها بالتجريب الفعال ، والمكيفون Accommodators الذين يحصلون على الخبرة بالتجربة الملموسة وتحويلها بوساطة

التجربة الفعالة (Kolb,1984:46-51). اما (فارل) Farrell ٢٠٠١ فيرى ان هناك اربعة اساليب استراتيجية لمعالجة المعلومات هي : المكاني المنظور Visuo-Spatial والتحليلي Analytical والاجتماعي Social والتصنيفي Categorical (Farrell&Kotrlík,2003:132)

ومما تقدم اعتمد في هذا البحث انموذج (شميك) لمعالجة المعلومات للاسباب الآتية:-

١- تطرق انموذج شميك إلى تأثير طريقة المدرس ونشاطه داخل الصف في مساعدة الطلبة على أن يصبحوا معالجين للمعلومات بشكل عميق وموسع أكثر منهم معالجين لها بشكل سطحي ومكرر ، حيث أكد العلاقة بين المدرس والطالب في تنمية معالجة المعلومات الصحيحة ، بينما الانموذجات الاخرى اكدت استقلال المتعلم في اسلوب معالجته للمعلومات.

٢- إن انموذج شميك هو اقرب إلى طريقة تعامل الطلبة مع المواد الدراسية واساليب معالجتهم لها.

٣- اكد الانموذج أن الامتحانات هي وسائل رئيسة لتشكيل اسلوب الطالب لمعالجة المعلومات ، فاذا طلبنا الاسترجاع لشجعنا الحفظ السطحي -المكرر، ولو قمنا بامتحان لاجل فهم المعنى لشجعنا معالجة اعمق واوسع واكثر استغراقا في التفكير .

القلق: Anxiety

لم يكن مفهوم القلق مالوفا عند علماء النفس حتى الثلاثينات من القرن الماضي عندما بدأ بالظهور في كتابات فرويد Freud وقد شاع استخدام هذا المفهوم من ذلك التاريخ لكونه ظاهرة مهمة في علم النفس بفروعه المختلفة وقد اعطت كل مدرسة رأيها في مفهوم القلق وتأثيراته في الحياة الفرد النفسية.

المنظور السايكودينامي

لقد اهتم فرويد بدراسة ظاهرة القلق بوصفه القوة الدافعة للسلوك وأنه نوع من الانفعال المؤلم يكتسبه الفرد في المواقف التي يمر بها وعدّ الانا Ego المصدر والمنشأ الوحيد للقلق . ويرى يونغ Yung 1938 أن القلق ينتج عن الفشل في السيطرة على التحديات التي تواجه الفرد في الحياة (العزاوي ، ٢٠٠٢ : ٢٢). أما فروم 1941 Fromm فيرى أن القلق هو نتيجة الضغوط الحضارية والثقافية التي تعكسها الاسرة خلال اساليب التنشئة الاجتماعية (الهيتي ، ١٩٨٥ : ٩٤-٩٥). بينما ترى هورني 1953 Hornay أن القلق عبارة عن خبرات مهددة لامن الفرد ناتجة عن مواقف او احداث مؤلمة منذ سن مبكرة من حياة الطفل وطبيعة تعامل الوالدين نحوه (الجلاي ، ١٩٨٩ : ٦).

ويؤكد سوليفان Sullivan 1953 أن القلق هو حال ضاغطة غير سارة من التوتر تنشأ من خبرات عدم التقبل والاستحسان التي يمر بها الفرد في اطار العلاقات الشخصية (العزاوي ، ٢٠٠٢ : ٢٣). اما ادلر Adler 1966 فيرجع مصدر القلق الى مرحلة الطفولة الاولى فالتنشئة الاجتماعية غير الصحيحة تجعل الطفل يشعر بعدم الامان والطمأنينة في اسرته وهذا أثر في تكوين القلق في مراحل الحياة اللاحقة (نجم ، ٢٠٠١ : ٢٠).

المنظور السلوكي

يرى السلوكيون أن القلق هو سلوك متعلم من البيئة التي يعيش فيها الفرد، فقد اشار واطسون Watson إلى ان القلق هو خوف مرتبط بالتاريخ التعليمي للفرد ،اذ يتضمن الاشتراطات والمعززات التي مرت في حياته. أمّا بافلوف Pavlov 1938 فيرى أن القلق ينجم عن اشارة الخطر التي ترد من المثير الشرطي ليأخذ ردة الفعل

نفسها التي نتجت سابقا بالتأثير الحقيقي من المثير الطبيعي (العيسوي ، ١٩٨٩ : ٧٨-٧٩). اما دولارد وميلر 1950 Dollard & Miller فقد أكدوا على ان أي مثير يبلغ الحد الكافي من القوة والنشاط فإنه يدفع الفرد للسلوك بطريقة معينة ، وان القلق هو شكل من اشكال الخوف الذي يظهر تحت ظروف الصراع العصبي الذي يعاينه الفرد (نجم ، ٢٠٠١ : ٢٠). ويرى ايزنك 1975 Eyesnck أن العوامل الوراثية والتكوينية تحدد حساسية الفرد ورد فعله إلى المثيرات التي تنشأ القلق لذا يميل بعض الافراد إلى أن يكونوا أكثر قلقا من غيرهم ويتعلمون استجابات الخوف تعلما أكثر تكررا من غيرهم (نجم ، ٢٠٠١ : ٢٠)

المنظور الانساني :

يؤكد هذا المنظور بان عوامل القلق ترتبط بالحاضر والمستقبل ، وأن القلق عند الفرد يرتبط بخبرات الفشل وتكرارها وأن نسبية ترتبط قياسا بنسبة النجاح والفشل في حياته (البدران ، ٢٠٠٠ : ٥٣). ويرى روجرز 1959 Rogers أن التماثل والتطابق بين الذات والخبرة الجديدة يؤدي إلى ترميز سليم لهذه الخبرة ثم النمو السليم، أمّا حدوث التنافر بينهما فيؤدي إلى ترميز غير سليم ومشوه يقود إلى التعامل مع الخبرة الجديدة على شكل تهديد وشعور بالقلق . (نجم ، ٢٠٠١ : ٢٥)

وجهة نظر القلق الدافع

يرى اصحاب وجهة النظر هذه بان القلق يدفع الشخص إلى العمل والنشاط والتعلم، أي عندما يؤدي الانسان عملاً فإنه يقلق وهذا القلق يدفعه إلى انجاز العمل حتى يخفف من الشعور بالقلق فيتحسن الاداء. ويؤكد تايلر وسبنس 1955 Tylor & Spence أن زيادة القلق الدافع لا يؤدي الى تحسن الاداء في الاعمال كلها لأن اداء أي عمل يعتمد على قوة الدافع وقوة الاستجابة المسيطرة على الموقف، أمّا الافراد ذوو القلق

العالي فيكون ادوهم في الاعمال الصعبة ضعيفاً بسبب انشغالهم بالقلق أكثر من انشغالهم باداء العمل فتزداد اخطاؤهم ويتعذر عليهم الحصول على الاستجابة الصحيحة، بينما الافراد ذوو القلق الواطيء يتركز انتباههم على العمل فتقل اخطاؤهم ويصلون الى الاستجابة الصحيحة بسرعة (مرسي ١٩٧٨٤: ٣١-٣٤).

القلق في المواقف الاختبارية

يرى مندler وساراسون 1952 Mandler&Sarason أن الفرد في موقف العمل يظهر نوعين من الدوافع هما دوافع انجاز العمل TaskDrives و دوافع اثاره القلق AnxietyDrives ، وتظهر الدوافع المثيرة للقلق في المواقف التي يحس فيها الفرد بتقويم الآخرين له، او التي يشعر فيها بتهديد الذات وهو امر يتضح لدى الافراد ذوي القلق العالي الذين يشعرون بحساسية خاصة للنقد والتقويم (الجوفي ١٩٨٩: ٣٠). وتشير وجهة نظر المتعلقة بالقلق في المواقف الاختبارية إلى أن الطلبة في مواقف الامتحانات أمّا أن يظهر دافع انجاز العمل فيتحسن اداؤهم او تظهر لديهم دوافع اثاره القلق فينشغلون بها عند الاجابة عن اسئلة الامتحانات ويظهر الطلبة اصحاب القلق العالي عادة دوافع اثاره القلق أكثر من الطلبة اصحاب القلق المنخفض في مواقف الامتحانات المدرسية لانهم يتاثرون بالخبرات السابقة غير السارة التي تؤثر في الجانب المعرفي، (نجم ٢٠٠١: ٣٥).

في العقود الاربعة الماضية تفحص عددٌ كبيرٌ من البحوث الاسباب المحتملة

لقلق الامتحان وتم تحديد مصدرين رئيسين :-

١. عجز في المرحلة التنظيمية عن التحضير للامتحان وخصوصاً مهارات تعلم او دراسة غير كافية ولأن بعض الطلبة غير قادرين على استرجاع المعلومات استرجاعاً فعالاً كون لديهم مستويات عالية من القلق وهم يدخلون في الموقف الامتحاني.

٢ - الافكار غير المترابطة والسلبية التي يمتلكها بعض الطلبة، فأثناء هذه الافكار السلبية يتشتت انتباه الطلبة عن مهمة الامتحان ويكثرون على مخاوفهم وعدم كفايتهم وفشلهم في الماضي، والتأثير هنا هو خلق اتجاه من العجز المتعلم (المكتسب) و يحدث العجز المتعلم عندما يطور الطلبة الذين فشلوا أو أدوا ادئاً سيئاً في الماضي صوراً ذاتية سلبية مسببة حالات تفكيرية غير مترابطة أثناء الامتحان على الرغم من أن هؤلاء الطلبة قد يمتلكون مهارات دراسية كافية إلا أن انتباههم يتشتت ويصبحون قلقين أثناء الامتحان فيكون الاداء سيئاً (Donna, 2003: 2).

مكونات قلق الامتحان

حدد ساراسون وآخرون Sarason .al 1958 ثلاثة مكونات لقلق الامتحان هي : الحذر وتوقع الخبرات المؤلمة ، والشعور غير السار، ووجود الاعراض الفسيولوجية (نجاتي، ١٩٨٩: ٣٢). ووجد لبيرت وموريس Liebert & Morris 1967 ، وسيلبيرجر Sielberger 1980 ، والهواري والشناوي ١٩٨٧ أن قلق الامتحان يتألف من مكونين رئيسيين هما الانزعاج Worry والانفعالية Emotionality (ال يحيى، ١٩٨٩: ١٤). اما شعيب ١٩٨٨ فقد حدد خمسة مكونات لقلق الامتحان هي: الضغط النفسي للامتحان والخوف والرغبة في الامتحان والخوف من الامتحانات الشفوية والمفاجئة والصراع النفسي المصاحب للامتحان والاضطرابات السايكوسوماتية المصاحبة للامتحان (شعيب، ١٩٨٨: ٩٥). أمّا الجلالي ١٩٨٩ فقد حدد في دراسته ثلاث مكونات لقلق

الامتحان هي : المعرفية والانفعالية النفسية والفسولوجية واتفقت معها دراسة ال يحيى
 ١٩٨٩، ودراسة الجوقى ١٩٩٧، وهددت بروبيرت وريسـنك
 2003 Probert & Resnick اربعة مكونات هي المعرفية والانفعالية والسلوكية والفسولوجية
 (Probert & Resnick, 2003: 2). أمّا الدراسة الحالية فقد حددت اربعة مكونات
 هي: المعرفية والانفعالية والفسولوجية والاجتماعية .

إجراءات البحث

أولاً : مجتمع البحث:

تحدد مجتمع هذا البحث بطالبات معاهد اعداد المعلمات للدراسة الصباحية في بغداد، للسنة
 الدراسية ٢٠٠٣/٢٠٠٤ (جدول / ١) .
 (جدول / ١)

توزيع أفراد المجتمع الأصلي للبحث على وفق المعاهد

مجموع اعداد الطالبات في كل معهد	اسماء المعاهد	المديرات العامة للتربية	
٩٢٤	معهد اعداد المعلمات (المنصور)	الاولى	الكرخ
٨٣٥	معهد اعداد المعلمات (البياع)		

٦٥١	معهد اعداد المعلمات (المحمودية)	الثانية	
٩٠٥	معهد اعداد المعلمات (شارع فلسطين)	الاولى	الرصافة
٧٧٩	معهد اعداد المعلمات (بغداد الجديدة)	الثانية	
٤٠٩٤	٥		المجموع

ثانياً : عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية متعددة المراحل، وعلى وفق ذلك قسم مجتمع البحث على مديرتي الكرخ والرصافة، ثم اختيار معهدان من كل مديرية، ومرحلتين من كل معهد (الثانية والرابعة) ثم بعد ذلك اختيرت العينة من قائمة اسماء الطالبات ، كل ذلك تم بالطريقة العشوائية البسيطة ، قوامها (٤٤٠) طالبة وزع عليهن المقياسيين (جدول ٢/).

(جدول ٢/)

توزيع افراد عينة البحث

المجموع الكلي	المرحلة الثانية	المجموع	اقسام المرحلة الرابعة				اسم المعهد	ت
			اسلامية	فنية	انكليزي	رياضيات		
١١٠	٥٥	٥٥	١١	١١	١١	١١	١١	١
								معهد اعداد المعلمات (المنصور)
١١٠	٥٥	٥٥	١١	١١	١١	١١	١١	٢
								معهد اعداد

								المعلمت (البياع)	
١١٠	٥٥	٥٥	١١	١١	١١	١١	١١	معهد اعداد المعلمت (شارع فلسطين)	٣
١١٠	٥٥	٥٥	١٣	---	١٤	١٤	١٤	معهد اعداد المعلمت (بغداد الجديدة)	٤
٤٤٠	٢٢٠	٢٢٠	٤٦	٣٣	٤٧	٤٧	٤٧	المجموع	

ثالثاً / أدوات البحث

تحقيقاً لأهداف البحث قامت الباحثة ببناء مقياس لقلق الامتحان، واعتماد قائمة شميك 1980Schmeck المعربة لقياس أساليب معالجة المعلومات طبقاً مع بعض

١. مقياس قلق الامتحان

اجريت دراسة استطلاعية ، بهدف الوصول إلى عبارات توضح أحاسيس الطالبات ومشاعرهن قبل الامتحان واثناؤه وبعده، لذا قدمت استبانة لعينة عشوائية قوامها (٥٠) طالبة من معهدين أحدهما في ناحية الرصافة وهو معهد اعداد المعلمت شارع فلسطين والأخر بناحية الكرخ وهو معهد اعداد المعلمت المنصور وبعد تحليل استجابات افراد هذه العينة ومراجعة الادبيات السابقة و المقاييس ذات العلاقة تحددت مجالات مقياس قلق الامتحان بالآتي : -

أ.المجال الانفعالي :يتمثل بالتغيرات الانفعالية التي يثيرها الموقف الامتحاني، كالتوتر والضيق وانعدام الثقة بالنفس والارتباك.

ب.المجال المعرفي:يتمثل بالتغيرات المعرفية الناجمة عن الموقف الامتحاني، كالنسيان، وعدم القدرة على تركيز الانتباه، واضطراب الإدراك، وانشغال الذهن، وكثرة التفكير .

٣.المجال الفسيولوجي :يتمثل بالتغيرات الجسمية الناجمة عن الموقف الأمتحاني، كالتعرق، وارتعاش الأطراف، واضطراب النوم، والشعور بالعطش، والصداع، وازدياد نبضات القلب،واضطرابات معدية ومعوية .

٤.المجال الاجتماعي :يتمثل بالتغيرات المؤقتة في العلاقات الاجتماعية الناجمة عن الموقف الامتحاني التي تظهر توتر الطالبة مع نفسها وأسرتها والآخرين المحيطين بها .

و بعد تحديد تعريف كل مجال جزأ إلى مكوناته، وتم صياغة (48) فقرة تغطي مكونات المجالات جميعها، بواقع (15) فقرة في المجال الانفعالي و (10) فقرات في المجال المعرفي و(11) فقرة في المجال الفسيولوجي و(12) فقرة في المجال الاجتماعي . وقد روعي في صياغة الفقرات أن تكون بصيغة المتكلم ، وأن تكون قابلة لتفسير واحد ولقد صيغت فقرات المقياس بالصيغتين الايجابية والسلبية (تبعا للمستجيب) أما بدائل الاستجابة نحو مضمون الفقرات فهي (يحدث دائماً، يحدث غالباً، يحدث أحياناً، يحدث نادراً، لا يحدث أبداً) يقابلها سلم درجات (٤-٣-٢-١-٠) هذا يخص الفقرات ذات المضمون الإيجابي، أما الفقرات ذات المضمون السلبي فيقابلها سلم درجات (٠-١-٢-٣-٤) بهذه الطريقة حسبت الدرجة الكلية لكل مستجيب على المقياس من جمع درجات استجابته على الفقرات جميعها.ولغرض التحقق من مدى ملائمة الفقرات وصلاحياتها فقد تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين في

مجال التربية وعلم النفس وتم الاعتماد على نسبة ٨٠% لغرض الابقاء على الفقرات وفي ضوء تلك الاراء تم الابقاء على (٣٧) فقرة

تحليل الفقرات:

لقد طبق مقياس قلق الامتحان بصورته الاولية على (٤٤٠) طالبة في معاهد اعداد المعلمات في بغداد .واعتمدت هذه العينة لاغراض تحليل الفقرات. وقد استخدم اسلوب المجموعتين المتطرفتين **Contrasted Groups** وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية بوصفهما اجرائين مناسبين لهذا الغرض

المجموعتان المتطرفتان **Contrasted Groups**

لقد عدت القيمة التائية مؤشرا لتمييز كل فقرة من فقرات المقياس بمقارنتها بالقيمة الجدولية** وقد كانت الفقرات جميعها مميزة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٣٦) عدا فقرة واحدة (ملحق ١).

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية

لقد استخدم معامل ارتباط "بيرسن" لإستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لـ (٤٤٠) إستمارة وهي الإستمارات نفسها التي خضعت للتحليل في ضوء الاسلوب السابق وقد كانت معاملات الارتباط جميعها دالة دلالة معنوية لدى مقارنتها بالقيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٤٣٨)، (ملحق / ٢). ولغرض اختيار الفقرات بشكلها النهائي ، قبلت الفقرة التي كانت صالحة على وفق كلا الاسلوبين وعليه تم حذف فقرة واحدة وبالتالي اصبح المقياس بصيغته النهائية مؤلفا من (٣٦) فقرة موزعة على مجالات المقياس الاربعة بواقع (١٠) فقرات للمجال الانفعالي و(١٠) فقرات للمجال المعرفي (١٠) فقرة

للمجال الفسيولوجي و(٦) فقرات للمجال الاجتماعي (ملحق / ٣) مؤشرات صدق

مقياس قلق الامتحان وثباته

الصدق Validity

لقد تحقق الصدق الظاهري في هذا المقياس وذلك عندما عرضت فقراته على مجموعة من الخبراء في التربية وعلم النفس للحكم على صلاحيتها في قياس قلق الامتحان

الثبات Reliability

ولأجل أستخراج ثبات هذا المقياس أعمدت عينة تحليل الفقرات المؤلفة من (٤٤٠) استمارة، ثم استخدمت معادلة "ألفا" و بلغ معامل ثبات المقياس بهذه الطريقة (٠.٨٩) .

٢ . قائمة شميك المعربة لقياس أساليب معالجة المعلومات:

اعتمدت في هذه الدراسة لقياس أساليب معالجة المعلومات لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات قائمة شميك 1981Schmeck المعربة من الأمانة* ١٩٨٨ والمكونة من أربعة مقاييس فرعية هي:-

١ . مقياس أسلوب الدراسة المنهجية يتألف من (٢٣) فقرة.

٢ . مقياس أسلوب المعالجة المعمقة يتألف من (١٨) فقرة .

٣ . مقياس أسلوب المعالجة المفصلة والموسعة يتألف من (١٤) فقرة.

٤ . مقياس الاحتفاظ بالحقائق ويتألف من (٧) فقرات.

وتمت ترجمة القائمة من اللغة الانكليزية الى اللغة العربية من الامارة ،وقام بدراسات استطلاعية عديدة لغرض التوصل إلى الصيغة النهائية للقائمة بما يتلائم مع البيئة العراقية لعينة من طلبة الجامعة ، ثم عرضها على خبراء متخصصين بالتربية

وعلم النفس لتحديد صدق فقرات القائمة من حيث قياسها للعمليات المعرفية ، وعدلت الفقرات لتناسب اساليب المذاكرة وطرائقها عند طلبتنا، ولم تحذف او تضيف أية فقرة من القائمة الاصلية، وبقي عدد فقرات الاساليب الاربعة متشابهاً لقائمة شميك وقد ضُمَّت هذه الفقرات إلى بعضها ضمّاً عشوائياً في القائمة بصورتها النهائية .

لقد صيغت فقرات القائمة بالصيغتين الإيجابية والسلبية (بالنسبة للمستجيب) أمّا بدائل الاستجابة نحو مضمون الفقرات فهي (تنطبق عليّ، لا تنطبق عليّ) يقابلها سلم درجات (١، صفر)، وهذا يتعلق بالفقرات ذات المضمون الإيجابي. أمّا فيما يتعلق بالفقرات ذات المضمون السلبي فيقابلها سلم درجات (صفر، ١) لكل أسلوب من أساليب معالجة المعلومات وحسبت درجة كل مستجيب على كل مقياس على حدة.

تحليل الفقرات

طبقت قائمة (شميك) المعربة على نفس عدد افراد العينة الذين طبق عليهم مقياس قلق الامتحان البالغ عددهم (٤٤٠) طالبة. وقد استخدم ايضا اسلوبي المجموعتين المتطرفتين وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية كاجرائين يؤكدان اتساق التحليل،ولمّا كانت بدائل الاستجابة نحو مضمون الفقرات هي ثنائية طبقت معادلة القوة التمييزية* وقد كانت هناك(8) فقرات غير مميزة على وفق معايير أبل (ملحق / ٤).

أ - علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال:

استخرج معامل ارتباط (بيرسن) بين درجة كل فقرة من فقرات كل أسلوب من اساليب معالجة المعلومات كون كل أسلوب يعد مقياساً قائماً بنفسه، وقد كانت معاملات الارتباط جميعها دالة معنوياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٤٣٨) عدا ثلاثة فقرات (ملحق / ٥)

ولغرض اختيار الفقرات بشكلها النهائي ، قبلت الفقرة التي كانت صالحة على وفق كلا الاسلوبين وعليه تم حذف (٨) فقرات واصبح المقياس بصيغته النهائية من (٥٤) موزعة على اربع اساليب بواقع (٢١) لاسلوب الدراسة المنهجية و (١٤) فقرة لاسلوب المعالجة المعمقة و (١٣) فقرة لاسلوب المعالجة المفصلة الواسعة و (٦) فقرات لاسلوب الاحتفاظ بالحقائق (ملحق ٦/)

صدق القائمة وثباتها :

الصدق Face Validity

لقد تحقق الصدق الظاهري للقائمة الحالية وذلك عندما عرضت فقراتها على مجموعة من الخبراء في التربية وعلم النفس

الثبات Reliability

لقد تحقق الثبات في هذه القائمة من خلال استخدام معادلة كودر-ريتشاردسون * (٢٠) وقد تراوحت معامل الثبات (٠.٥٠-٠.٧٠) الوسائل الاحصائية :

معادلة القوة التمييزية لاختبار الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا في تحليل فقرات

قائمة اساليب معالجة المعلومات . (الزويجي واخرون ، ٧٩:١٩٨١).

٢- الاختبار التائي t- test لعينتين مستقلتين لاختبار الفرق بين درجات المجموعتين العليا والدنيا في تحليل فقرات مقياس قلق الامتحان (مايرز، ٣٥٦:1990).

٣- معامل ارتباط بيرسن لايجاد العلاقة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لاغراض تحليل الفقرات وصدق البناء (Ferguson& Takane ,1989:125).

٤- معادلة كودر- ريتشاردسون (٢٠) لاستخراج الثبات لقائمة اساليب معالجة المعلومات بطريقة الاتساق الداخلي (Allen&Yen,1993: 84).

٥- معادلة " الفا " لاستخراج الثبات لمقياس قلق الامتحان بطريقة الاتساق الداخلي (Nunally,1978: 214).

٦- الاختبار التائي لعينة واحدة لاختبار دلالة الفرق بين المتوسطات الحسابية والفرضيات لدرجات افراد العينة على كل اسلوب من اساليب قائمة معالجة المعلومات ، ولاختبار دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والفرضي لدرجات افراد العينة على مقياس قلق الامتحان (Ferguson& Takane ,1989:169).

٧- معادلة تحليل الانحدار المتعدد للتعرف على العلاقة التنبؤية بين اساليب معالجة المعلومات وقلق الامتحان (فيركسون، ١٩٩١: ٥٥٦).

عرض النتائج ومناقشتها

في ضوء اهداف البحث اشارت النتائج الى ما يلي :

١. معرفة اساليب معالجة المعلومات لدى طالبات معاهد اعداد المعلمات :-

من اجل قياس درجات طالبات معاهد اعداد المعلمات المشمولات بالبحث الحالي على كل اسلوب من اساليب معالجة المعلومات ، استخرجت المتوسطات الحسابية وقورنت بالمتوسطات الفرضية واستخدم الاختبار التائي لعينة واحدة لمقارنة الفروق واشارت النتائج الى دلالة الفروق لاسلوبين من هذه الاساليب الا وهما (المعالجة المفصلة الموسعة) و (الاحتفاظ بالحقائق) (جدول / ٣)

(جدول / ٣)

نتيجة الاختبار التائي للفرق بين متوسطات درجات كل اسلوب من اساليب معالجة المعلومات مع

المتوسط الفرضي لكل منها لدى افراد عينة البحث الحالي

الاسلوب	متوسط العينة	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
اسلوب الدراسة المنهجية	١١.٠٢	١١	٣.٨٨	٠.١١	١.٩٦٠	غير دالة
اسلوب المعالجة المعمقة	٧.٠٧	٧	٢.٦٠	٠.٥٨		غير دالة
اسلوب المعالجة المفصلة والموسعة	٩,٤٧	٦.٥	١.٣٢	٧٤.٧٥		دالة
اسلوب الاحتفاظ بالحقائق	٤,٠٢	٣	١.٣٢	١٧.٨١		دالة

ويمكن ارجاع استعمال الطالبات اسلوب المعالجة المفصلة الموسعة استعمالاً أكبر إلى أنهن يظهرن اهتماماً كثيراً بالمادة الدراسية ويحملن اتجاهها ايجابياً نحوهاً ودافعاً نحو التفوق والانجاز. وربما يعود أيضاً سبب استعمال الطالبات هذا الاسلوب أيضاً إلى تصورهن بأنه أقصر الطرق وأسهلها وأقلها جهداً للوصول إلى اهدافهن، إذ يمتاز بتكوين صور ذهنية للمعلومات الدراسية وتكوين علاقات منطقية بينها طبقاً لقدراتهن في استخدام مفرداتهن الخاصة والتحكم بها.

أما اسلوب الاحتفاظ بالحقائق العلمية فإن استعمال الطالبات له ربما يعود إلى أن الاناث أكثر استعداداً لخرن الحقائق العلمية والمصطلحات وحفظ التعريفات والمعادلات في الذاكرة، ولكن هذا الاحتفاظ لا يعد عملية سطحية مبنية على الحفظ الآلي، وليس من اللازم أن يعني حفظاً آلياً لها وإنما خزن المعلومات في الذاكرة شرط ضروري للتعمق في تلك المعلومات. أي : أن المعلومات يجب أن تخزن بفاعلية في الذاكرة قبل أن تتعرض إلى تحليل عميق، وهذا قد يتعارض مع الفكرة القائلة بأن

الطالبة التي يطلق عليها مصطلح (الدراخة) هي التي تحفظ المادة عن ظهر قلب (الحفظ الاصم) و تحفظ المادة حفظاً آلياً من غير أن تفهم معناها. أي: أنها تحلل المعلومات تحليلاً سطحياً ، على الرغم من كون الحفظ من القدرات المساهمة في الاداء العقلي، إلا أن الواقع يقول: إنها لاتساعد على تشغيل عمليات عقلية متعددة في آن واحد وقد يكون هذا الشيء ناتجاً لنوع المنهج الدراسي ومحتواه، أو للأسئلة والاختبارات الامتحانية المكافئة لعمليات الحفظ والاسترجاع فقط، وهذا ما أكده انموذج شميك حيث أشار إلى ان الامتحانات هي وسائل رئيسة لتشكيل اسلوب معالجة المعلومات للطالب، فاذا طلبنا الاسترجاع لشجعنا الحفظ السطحي -المكرر، ولو قمنا بامتحان لاجل فهم المعنى لشجعنا معالجة اعمق واوسع واكثر استغراقاً في التفكير . وهذا ما اشار إليه مارتون وسالجو Marton & Saljo 1976 من أن الاسئلة الامتحانية التي لاتحفز تفكير الطالب ولاتتحدى مداركه العقلية تشجع على أن يكون الطالب سطحياً في مستوى معالجته للمعلومات أو في التعبير عن افكاره أو مخزونه المعرفي.

وانتقلت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة حمادي ١٩٩٧، و ياسر وكاظم ١٩٩٦ ، و شميك وكروف 1979Schmeck & Crove .

٢ . مستوى قلق الامتحان لدى طالبات معاهد اعداد المعلمات :-

لقد بلغ متوسط درجات قلق الامتحان لدى طالبات معاهد اعداد المعلمات المشمولات لهذا البحث (٨١.٢٠) درجة ، بانحراف معياري مقداره (٢٤.٧٨) درجة، وعند مقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي لمقياس وهو (٧٢) درجة، يلاحظ أنه أعلى منه ، وعند اختبار الفرق باستخدام الاختبار التائي، تبين انه دال معنوياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجةحرية(٤٣٩)، جدول (٤/) .

(جدول / ٤)

نتيجة الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات قلق الامتحان مع المتوسط الفرضي للمقياس

لدى افراد عينة البحث

المتغير	متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة . . . ٥
قلق الامتحان	٨١.٢٠	٢٤.٧٨	٧٢	٨.٧	١.٩٦٠	دالة

أن الطالبات اللواتي يعانين من قلق امتحان عالٍ ربما يمتلكن اساليب دراسية غير فعالة أو يستعملن اساليب معالجة المعلومات تمتاز بالسطحية وعدم التعمق، فيقتصرن في التحضير للامتحان و يشعرن بالقلق من موقف الامتحان. إن امتلاك الطالبات لاساليب جيدة في تعاملهن مع المواد الدراسية ينمي ويطور قدراتهن على التقصي والبحث والتفكير المنظم والعميق فضلاً عن خزن وحفظ ما له علاقة بالمادة المتعلمة، ويكون لديهن عادات فكرية ودراسية سليمة تعزز اسباب الثقة بالنفس وتقل اسباب الاحباط والخوف والقلق عند تعاملهن مع المواقف للامتحانية

واتفقت هذه النتيجة مع معظم الدراسات التي تناوت قلق الامتحان من حيث كون الاناث اكثر قلقاً ، كدراسة ابو صبحة ١٩٧٤، ودراسة زغل ١٩٨٤، ودراسة ابو الطيب ١٩٨٨ ، ودراسة القرعان ١٩٩٢، ودراسة سعادة واخرون ٢٠٠٣.

٣ . أي من اساليب معالجة المعلومات يمكن أن تتبأ بقلق الامتحان لدى طالبات معاهد اعداد المعلمات .

للتعرف على العلاقة التنبؤية بين أساليب معالجة المعلومات وقلق الامتحان، استخدم تحليل الانحدار المتعدد الذي فيه تعتمد المنبئات على معاملات الارتباطات (جدول / ٥)، إذ أن درجة الارتباط العالية تمثل العلاقة القوية التي تمثل دقة التنبؤ.

(جدول/ ٥)

الارتباطات لمتغير قلق الامتحان باستخدام اساليب معالجة المعلومات كمتغير مستقل

المتغير	قلق الامتحان
قلق الامتحان	١.٠٠٠
اسلوب الدراسة المنهجية	٠.١٢٥-
اسلوب المعالجة المعمقة	٠.٣٧٧-
اسلوب المعالجة المفصلة والموسعة	٠.٢٣١-
اسلوب الاحتفاظ بالحقائق	٠.٢٣١-

معادلة التنبؤ $Y = b_0 + b_1x_1 + b_2x_2$

تدل نتائج تحليل الانحدار المتعدد جدول (٥) على أن اسلوب الدراسة المعمقة واسلوب الدراسة المفصلة والموسعة افضل منبئات قلق الامتحان. إذ نلاحظ أن قيم R^2 تظهر أن ١٥.١% من التباين في قلق الامتحان قد تم تفسيره بوساطة المنبئات السابقة بينما ٨٤.٩% من التباين في قلق الامتحان يعد غير معروف.

(جدول/ ٦)

ملخص تحليل الانحدار لقلق الامتحان باستخدام اساليب المعالجة كمتغير مستقل لدى عينة البحث الحالي

المتغيرات المستقلة	بيتا	R^2	القيمة التائية	الدلالة
Constant	١٣٣.٥٧٧		١٠.٢٥٣	٠.٠٠٠
اسلوب المعالجة	٣.٢٢٦-	٠.١٤٢	٧.٠٨٩-	٠.٠٠٠
اسلوب المعالجة والموسعة	١.٩١١-	٠.١٥١	٢.١٣١-	٠.٠٣٤

فبالنسبة لاسلوب المعالجة المعمقة تتفق هذه النتيجة مع الاتجاهات الحديثة في التعليم التي تؤكد الاهتمام بالمادة الدراسية واسلوب اكتسابها واستيعابها ومعالجتها، فالمعالجة العميقة تمنح الطالبة القدرة على التحليل والتركيب ومقارنة المفاهيم واستكشاف الحقائق والاستدلال والاستنتاج . أي : أن المعالجة المعمقة معناها توظيف اكبر للجهد العقلي، وتستعمل فيها شبكة من الترابط بين الفقرات المتعلمة والمعلومات الموجودة في الذاكرة الامر الذي يسهل التذكر أو الاستدعاء لهذه المادة المراد تعلمها. وبالتالي يعطي الطالبات الثقة بقدراتهن المعرفية ويقلل من شدة القلق لديهن في المواقف الامتحانية. أمّا المنبئ الثاني فهو المعالجة المفصلة الموسعة الذي يعد اقصر الطرق واسهلها واقلها جهداً للوصول إلى تعلم جيد والذي من الممكن أن يساعد الطالبات في التقليل من حدة القلق الذي يعانون منه، بوساطة القدرة على تكوين صور ذهنية للمعلومات الدراسية وتكوين علاقات منطقية بينها طبقاً للقدرة على استعمال مفردات خاصة والتحكم بها وازدادة مفردات جديدة من خبرة الطالبات، وتطبيق المعلومات في حياتهن وتحويل المعلومات العلمية باضافات شخصية خاصة بالطالبات أي : اعطاء امثلة مادية من تجاربهن في الحياة اليومية .

التوصيات :

- ١- فتح دورات تدريبية للمعلمات والمدرسات لتعريفهم باساليب معالجة المعلومات السليمة لنقلها إلى طالبتهن وكيفية استخدام هذه الاساليب، وزيادة فاعلية التذكر واسترجاع المعلومات وطرائق تنظيمها في الذاكرة واساليب اكتسابها عند المذاكرة وكيفية الاحتفاظ بها.
- ٢- ادخال مادة منهجية في كتب علم النفس التربوي لكليات ومعاهد اعداد المعلمين والمعلمات وكليات التربية، تتعلق باساليب ومعالجة المعلومات وطرائق التدريب عليها وتطبيقها.

٣- اتباع اساليب تقويمية واختبارية تجعل من اساليب التحليل والفهم والاستيعاب والتذكر الفعال والمعالجة المعمقة اساساً لها من أجل أن يتبعها الطلبة بوصفها اسلوباً ثابتاً في التركيز على المادة الدراسية .

المقترحات:

- ١- اجراء دراسات مماثلة على عينات اخرى كالمتفوقات دراسياً او المتميزات.
- ٢- اجراء دراسات مقارنة في اساليب معالجة المعلومات بين طالبات المرحلة الاعدادية وطالبات الجامعة .
- ٣- اعتماد مقياس القلق الذي اعده الباحثان على عينات اخرى.

المصادر

١. ابو حطب، فؤاد(١٩٨٣). القدرات العقلية . القاهرة:مطبعة الانجلو المصرية.
٢. البدران، عبد الزهرة لفته عداي(٢٠٠٠). اساليب معالجة المعلومات وعلاقتها بانماط الشخصية لدى طلبة الجامعة .اطروحة دكتوراه غير منشورة ،كلية التربية ،الجامعة المستنصرية .
٣. الجلاي، لمعان مصطفى محمود(١٩٨٩).بناء قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة المستنصرية.رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ،الجامعة المستنصرية.
٤. الجوقي، اميرة جابر (١٩٩٧). اثر برنامج ارشادي في خفض القلق الامتحاني لدى طالبات المرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ،الجامعة المستنصرية.
٥. الزويبي، عبد الجليل ابراهيم وبكر، محمد الياس والكناني،ابراهيم عبد الحسن(١٩٨١). الاختبارات والمقاييس النفسية.الموصل:جامعة الموصل

٦. السامرائي، عباد اسماعيل (١٩٩٤). اساليب المعالجة المعرفية وعلاقتها بالعوادات الءراسية لءى طلبة المرحلة الاعدائية . رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ،جامعة البصرة.
٧. الشريف، ناءية محمود(١٩٨١) . الانماط الاءراكية المعرفية وعلاقتها بمواقف التعلم الءائي و التعليم التقليءي . مجلة العلوم الاءتماعية ،العدد ١٣.
٨. العزاوي، نبيل وفيق محمد(٢٠٠٢) . قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لءى طلبة المرحلة الاعدائية.رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية (ابن رشد)،جامعة بغداد.
٩. العيسوي، عبد الرحمن (١٩٨٩). التوجه التربوي والمهني مع الءراسة الميدائية للممول الءراسية لءى الطلبة الجامعيين . الرياض :مكتب التربية لءول الخليء العربي
١٠. فيركسون ،جورج اي (١٩٩١). التحليل الاءصائي في التربية وعلم النفس. ترجمة: هءاء محسن العكلي،بغداد : دار الحكمة
١١. قبق، لينا (٢٠٠٣) .ابنائنا وقلق الاءتحان. مجلةحيائنا النفسية،العدد ٢٢،ءمشق:سوريا .
١٢. مايرز، ان (١٩٩٠). علم النفس التجريبي .ترجمة: خليل ابراهيم البياتي. بغداد:دار الحكمة.
١٣. مرسي، كمال ابراهيم ونجاتي، محمد عثمان (١٩٧٨).القلق وعلاقته بالشخصية في المراهقة(ءراسة تجريبية). القاهرة :دار النهضة العربية .
١٤. نجم، ناءية خليف(٢٠٠١). مراقبة الءات والقلق وعلاقتها بالاءاء الءراسي لءى طلاب الصف السادس الاعدائي .اطروحة ءكتوراه غير منشورة ،كلية الاءاب،جامعة بغداد.

١٥. الهيتي ،مصطفى عبد السلام (١٩٧٥). القلق :دراسات عن القلق والامراض النفسية الشائعة.بغداد: مطبعة دار السلام.

المصادر الاجنبية

- ١٦- Allen, M.J.,& Yen ,W.M. (1993).**Introduction to Measurement Theory.** Californian, Book / Cole
- ١٧- Donna, A.(2003). **Test Anxiety .The state of art .**New York: Plenum Press.
- ١٨- Farrell, B. ,& Kotrlik, J.(2003).**Design and evaluation of a tool to asses strategically information processing styles.** Journal of Vocational Education Research .Vol 28(2).
- ١٩-Ferguson,G.I.,&Takane,Y.(1989)**Statistical Analysis in Psychology and Education.** New York .McGraw.
- ٢٠ - Kolb,D.A.(1984).**Experiential learning.** Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs ,NJ :Prentice Hal l,Inc.

- ٢١- McCarthy ,B.(2004).**A Tale of Four Learners: 4MATs**.New York: Academic Press ,Vol. 2.
- ٢٢-McDade,L.K.(1978).**Cognitive styles :Some information and implication for instruction**. Design. Journal of Mental Imager,20(3-4).
- ٢٣- Nunnally,J.C.(1978). **Psychometric Theory**. McGraw-Hill New York.
- ٢٤- Probert ,B. (2003) **Test Anxiety**. University of Florida Counseling Center 301 Peabody Hall Gainesville FL.
- ٢٥- Schmeck ,R.R, (198١).**Learning Style Researchers Define Difference Differently**. Journal of Education Leadership,Vol.38No.5.
- ٢٦- ————— (198٣). **Relationship between measures of learning style and comprehension .Perceptual and Motor Skills**. Education Psychology.Vol4
- ٢٧-Sterberg, R.J.,&Beb-Zeev,T.(2001).**Complex cognition. The of human thought**. New York :Oxford, University Press.

٢٨-Sterberg,R.J.,&Zhang,L.(2001).**Perspectives on thinking ,learning ,and cognitive styles.** Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.

(ملحق ١)

معاملات تمييز فقرات قلق الامتحان باسلوب المجموعتين المتطرفتين

٥	٤	٣	٢	١
معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز
١.٩٩	٢.٢٩	٢.٧٤	٢.٣٦	1.98
١٠	٩	٨	٧	٦
معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز
٢.١٧	٢.٥١	٢.٢٢	١.٩٨	١.٩٦
١٥	١٤	١٣	١٢	١١
معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز
٢.٦٨	٢.٥٥	٢.٨٨	٢.٦٢	١.٩٧
٢٠	١٩	١٨	١٧	١٦
معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز
٢.٧٣	٢.٢٦	٢.٨٧	٢.٨٥	٢.٨٠
٢٥	٢٤	٢٣	٢٢	٢١

معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز
١.٩٩	٢.١٥	٢.٥١	٢.٠٨	٢.٢٥
٣٠	٢٩	٢٨	٢٧	٢٦
معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز
٢.١٧	١.٩٩	٢.١٥	١.٩٨	١.٩٧
٣٥	٣٤	٣٣	٣٢	٣١
معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز
٢.٥١	٢.٤٦	٢.٦٠	١.١٥	٢.٤٣
			٣٧	٣٦
			معامل التمييز	معامل التمييز
			٢.٦١	٢.٢١

(ملحق ٢)

معاملات ارتباط درجة كل فقرة من فقرات قلق الامتحان بالدرجة الكلية

٥	٤	٣	٢	١
معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
٠.٥٤	٠.٥١	٠.٢٢	٠.٥٠	٠.٤٢
١٠	٩	٨	٧	٦
معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
٠.٦٠	٠.٥٣	٠.٣٣	٠.٥٣	٠.٥٣
١٥	١٤	١٣	١٢	١١
معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
٠.٥٣	٠.٤٥	٠.٢٦	٠.٤٣	٠.٥١

٢٠	١٩	١٨	١٧	١٦
معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
٠.٥٠	٠.٤٠	٠.٣٧	٠.٥٢	٠.٥١
٢٥	٢٤	٢٣	٢٢	٢١
معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
٠.٤٩	٠.٥٦	٠.٦٣	٠.٥٣	٠.٥٧
٣٠	٢٩	٢٨	٢٧	٢٦
معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
٠.٥٢	٠.٥٠	٠.٥٤	٠.٥٢	٠.٥٢
٣٥	٣٤	٣٣	٣٢	٣١
معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
٠.٤٢	٠.٢٠	٠.٤٠	٠.٠٦	٠.٤٨
			٣٧	٣٦
			معامل الارتباط	معامل الارتباط
			٠.٤٠	٠.٣١

ملحق (٣)

مقياس قلق الامتحان بصيغته النهائية

عزيزتي الطالبة -----

يروم الباحث بناء مقياس لقلق الامتحان ويرى أن لهذا الموضوع أهمية خاصة في حياة الطالبة الدراسية كي تعبري عن حقيقة مشاعرك إزاء الامتحان وهذه مجموعة من

المواقف يثيرها الامتحان لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات وهذه العبارات لا تحتوي على إجابات خاطئة أو صحيحة بل تعبر عن آراء ومشاعر الطالبات نحوها .
المطلوب منك أن تقرأي كل عبارة بعناية ودقة وأن تجيبي عنها بأمانة وصراحة وفقاً لما يأتي:

- إذا كان الموقف يحدث لك دائماً فضعي علامة (√) تحت يحدث دائماً
 إذا كان الموقف يحدث لك غالباً فضعي علامة (√) تحت يحدث غالباً
 إذا كان الموقف يحدث لك أحياناً فضعي علامة (√) تحت يحدث أحياناً
 إذا كان الموقف يحدث لك نادراً فضعي علامة (√) تحت يحدث نادراً
 إذا كان الموقف لا يحدث لك أبداً فضعي علامة (√) تحت لا تحدث أبداً

ت	الفقرات	يحدث دائماً	يحدث غالباً	يحدث أحياناً	يحدث نادراً	لا يحدث أبداً
١	اكنم انفاسي عند قراءتي اسئلة الامتحان					
٢	يجعلني انتظار موعد الامتحان عصبية					
٣	اشعر بالارتياح اثناء تأديتي الامتحان					
٤	اشعر بالخوف الشديد أثناء توزيع أسئلة الامتحان					
٥	أتضايق كلما شعرت بقرب الامتحان					

					اشعر بالانزعاج الشديد أيام الامتحان	٦
					استيقظ من النوم ليلة الامتحان اكثر من مرة	٧
					اشعر بالثقة أثناء تأديتي للامتحان	٨
					تربطني أسئلة الامتحان مهما كانت سهلة	٩
					ارتبك عند ترتيب إجاباتي عن أسئلة الامتحان	١٠
					أودي التزاماتي الأسرية أيام الامتحانات	١١
					تجعلني الأسئلة السهلة أنسى المادة الامتحانية التي درستها	١٢
					أتذكر أنني نسيت قرطاسيتي عند دخولي القاعة الامتحانية	١٣
					يصعب عليّ تركيز الانتباه اثناء اجاباتي عن اسئلة الامتحان	١٤
					ينشغل تفكيري بنتيجة الامتحان	١٥
					اشعر بزيادة نبضات قلبي قبل بدأ الامتحان	١٦
					يقف تركيزي على أي عمل ايام الامتحانات	١٧
					أصيب عرقاً في قاعة الامتحان	١٨
					ينشغل تفكيري بالامتحان لحظة تحديده	١٩
					ينشغل تفكيري بالوقت الكافي للإجابة عن أسئلة الامتحان	٢٠
					يقف استيعابي للأسئلة المطولة	٢١
					أعاني كثرة التعرق في اليدين عند الامتحان	٢٢

					اشعر بارتعاش يديّ عند تأديتي الامتحان	٢٣
					تسوُّ علاقتي مع أسرتي أيام الامتحان	٢٤
					أعاني أحلاماً مزعجة ليالي الامتحان	٢٥
					أعاني عطشا شديداً عند الامتحان	٢٦
					أصاب بالغثيان عند الامتحان	٢٧
					أعاني مغصاً شديداً قبل الامتحان	٢٨
					أصاب باضطراب في المعدة عند الامتحان	٢٩
					يقل استيعابي للمادة الامتحانية مهما قرأتها	٣٠
					تضايقتني نظرة الافتخار عند زميلاتي الناجحات إذا ما فشلت بالامتحان	٣١
					اشعر بالخجل من زميلاتي اذا ما جاءت نتيجة الامتحان متدنية	٣٢
					اشعر بأن أسئلة الامتحان تفوق قدراتي	٣٣
					اودي التزاماتي الاسرية ايام الامتحانات	٣٤
					اصاب بنوبة صداع شديدة قبل بدأ الامتحان	٣٥
					افضل أن أكون وحدي قبل دخولي قاعة الامتحان	٣٦

(ملحق ٤)

معاملات تمييز اساليب معالجة المعلومات بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

٥	٤	٣	٢	١
معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز
٠.٣١	٠.٢٨	٠.١٠	٠.٢٢	٠.٤٤
١٠	٩	٨	٧	٦
معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز
٠.٢٥	٠.١٠	٠.٤٧	٠.٣٠	٠.١٨
١٥	١٤	١٣	١٢	١١

معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز
٠.٤٢	٠.٣٠	٠.٢٣	٠.٣٨	٠.١٥
٢٠	١٩	١٨	١٧	١٦
معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز
٠.٢١	٠.٤٠	٠.٤٧	٠.٤٢	٠.٣١
٢٥	٢٤	٢٣	٢٢	٢١
معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز
٠.٣١	٠.٣٤	٠.٢٣	٠.٢٣	٠.٣٥
٣٠	٢٩	٢٨	٢٣	٢٦
معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز
٠.٣٢	٠.٣٣	٠.٣٤	٠.٤٤	٠.٣٦
٣٥	٣٤	٣٣	٣٢	٣١
معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز
٠.٢٧	٠.٣٥	٠.٢٤	٠.٢٤	٠.٤٥
٤٠	٣٩	٣٨	٣٧	٣٦
معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز
٠.١٥	٠.٣٧	٠.٢٨	٠.٢٨	٠.٢٤
٤٥	٤٤	٤٣	٤٢	٤١
معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز
٠.٢٩	٠.٢١	٠.٣٧	٠.٣٢	٠.١٥
٥٠	٤٩	٤٨	٤٧	٤٦
معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز
٠.٣٦	٠.١٦	٠.٣٥	٠.٤٢	٠.٣٦
٥٥	٥٤	٥٣	٥٢	٥١

معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز
٠.٣٠	٠.٣٤	٠.٣١	٠.٢٤	٠.٣٥
٦٠	٥٩	٥٨	٥٧	٥٦
معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز	معامل التمييز
٠.٣٤	٠.٢٩	٠.٣٢	٠.٤٣	٠.٢٧
			٦٢	٦١
			معامل التمييز	معامل التمييز
			٠.٢٩	٠.١٥

(ملحق ٥)

معاملات ارتباط درجة كل فقرة من فقرات أساليب معالجة المعلومات بدرجة مجالها

الدراسة المنهجية				
١٧	١٢	٨	٣	١
معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
٠.٤٥	٠.٤٠	٠.٤٧	٠.١٦	٠.٤٤
٣٢	٢٩	٢٦	٢٤	١٨
معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
٠.٣١	٠.٢٦	٠.٤٤	٠.٣٤	٠.٣٩
٤٥	٤٣	٣٦	٣٤	٣٣
معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
٠.٤٣	٠.٣٦	٠.٢٢	٠.٢٥	٠.٣١
٥٦	٥٢	٥١	٤٨	٤٧
معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
٠.٢٢	٠.٣٧	٠.٣٧	٠.٤٦	٠.٤٨
		٦٢	٦١	٥٧
		معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
		٠.٤٥	٠.٣٥	٠.٤١
المعالجة المعمقة				
١٠	٩	٦	٤	٢
معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
٠.٤٢	٠.١٠	٠.٣١	٠.٣٤	٠.٢٦
٢١	١٩	١٦	١٤	١١
معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
٠.٤٣	٠.٣٧	٠.٤٢	٠.٤٨	٠.٣١

٤١	٣٥	٣٠	٢٥	٢٢
معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
٠.١٧	٠.٢٥	٠.٤٥	٠.٤٤	٠.٣١
		٥٩	٥٥	٤٤
		معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
		٠.٤٢	٠.٢٧	٠.٣٧
المعالجة المفصلة الموسعة				
٢٣	٢٠	١٣	٧	٥
معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
٠.٤١	٠.٢٩	٠.٤١	٠.٣٥	٠.٣٥
٤٢	٣٨	٣٧	٣١	٢٧
معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
٠.٥٦	٠.٤٧	٠.٤٥	٠.٤٩	٠.٥٠
	٦٠	٥٨	٤٩	٤٦
	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
	٠.٥٠	٠.٥٣	٠.٤٥	٠.٤٦
الاحتفاظ بالحقائق				
٥٠	٤٠	٣٩	٢٨	١٥
معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
٠.٤٤	٠.٣٦	٠.٦٠	٠.٥٦	٠.٥٠
			٥٤	٥٣
			معامل الارتباط	معامل الارتباط
			٠.٥٢	٠.٥٠

(ملحق ٦)

قائمة اساليب معالجة المعلومات بصيغتها النهائية

عزيرتي الطالبة _____

الاستبيان الذي أمامك يحاول التعرف على كيفية تعاملك مع المواد والمعلومات الدراسية، ويتألف من (٥٤) عبارة تتعلق بهذا المجال. الرجاء قراءة العبارات بتمعن ثم الإجابة عليها جميعاً بوضع علامة (√) بجانب كل عبارة إذا كانت تلك العبارة تنطبق أو لا تنطبق عليك، أي: ضعي علامة (√) تحت تنطبق أو لا تنطبق وبجانب كل عبارة على وفق إجابتك (

الرجاء الانتباه إلى أنه لا توجد إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة، إذ أن هذا الاستبيان ليس اختباراً للذكاء لذلك إجابتك بدقة وصراحة مسألة ضرورية. الرجاء اجيبي على العبارة اجابة تعكس تعاملك الحقيقي مع المادة الدراسية لا كما ترغبين او تطمحين أن يكون ذلك التعامل .

إن المعلومات المستخرجة من هذا الاستبيان ستستعمل لهذا البحث العلمي فلا حاجة لذكر الاسم .

د.م الدراسة المنهجية
 م.ع المعالجة العميقة
 ح.ح الاحتفاظ بالحقائق
 م.م المعالجة المفصلة الموسعة

ت	الفقرات	تنطبق علي	لا تنطبق علي
١	أنجز جميع واجباتي الدراسية المقررة بعناية.	د.م+	
٢	أجيب اجابة جيد عن الامتحانات المقالية التي تتضمن قيامي بمقارنة الأفكار وتوصلي إلى فكرة محددة بخصوصها	م.ع+	
٣	افضل قراءة اصل المقال بدلاً من خلاصته	د.م+	
٤	أجد صعوبة في تعلم كيفية دراسة مادة معينة		م.ع-
٥	بعد مطالعتي لأية مادة دراسية أتأمل وأفكر بعمق في الموضوعات التي قرأتها	م.م+	
٦	أجد صعوبة في ملاحظة الاختلافات بين الأفكار التي تبدو متشابهة		م.ع-
٧	دائماً تعيش معي الموضوعات التي ادرسها خلال اليوم	م.م+	
٨	ارجع عادة إلى مصادر متعددة من أجل أن افهم فكرة معينة	د.م+	
٩	أستطيع عادة أن أخمن جيداً حتى أن لم اعرف الإجابة الصحيحة عن الأسئلة الامتحانية	م.ع+	

١٠	أجد صعوبة في إيجاد الكلمات المناسبة للتعبير عن أفكارى	-م.ع
١١	احفظ عن ظهر قلب المواد التي لا افهمها	-م.ع-
١٢	اقوم باعداد قائمة بالاسئلة المحتملة واجاباتها عندما اقرأ للامتحانات	+م.د
١٣	أتعلم المفاهيم الجديدة بالتعبير عنها بكلماتي الخاصة	+م.م
١٤	أجد مشقة في التوصل إلى استنتاجات	-م.ع
١٥	يلقي معظم أساتذتي محاضراتهم القاءً سريعاً جداً	-م.ع
١٦	أراجع المادة الدراسية بصورة دورية خلال الفصل الدراسي	+م.د
١٧	أزيد مفرداتي باعداد قوائم المصطلحات الجديدة	-م.د
١٨	احصل على درجات جيدة لكتابتي التقارير	+م.ع
١٩	عندما أتعلم درساً من المادة أقوم عادة بتلخيصه بأسلوبي الخاص	+م.م
٢٠	أجد صعوبة في الإجابة عن أسئلة تتطلب تقييماً انتقادياً من جانبي	+م.م
٢١	تفكيري سريع في حل المشكلات التي أجابها	+م.ع
٢٢	عندما أتعلم أفكاراً جديدة تخطر ببالي تطبيقات عملية لها	+م.د
٢٣	اكتب ملخصاً للمادة التي اقروها	+م.ع
٢٤	أجد مشقة في تنظيم المعلومات التي أتذكرها	+م.م
٢٥	احتفظ بجدول يومي لساعات دراستي	+ح.ح
٢٦	أقوم بتعلم كلمات وأفكار جديدة بتصور موقف عملي يحتمل أن تحدث فيه تلك الأفكار والكلمات	+م.ع
٢٧	أجيب اجابة جيدة في الامتحانات التي تتطلب تعاريف	+م.د

٢٨	أجد مشقة في تذكر المادة أثناء الامتحان حتى لو عندما اعرف أنني قد درستها بعناية	+د.م	
٢٩	احول الحقائق إلى قوانين استخلصها من خبرتي وتجربتي	-م.ع	
٣٠	ابذل جهداً استثنائياً للحصول على كافة التفاصيل المتعلقة المادة الدراسية	+د.م	
٣١	استعمل المكتبة باستمرار	+د.م	
٣٢	أجد صعوبة عند البدء بدراسة ومطالعة مقرراتي الدراسية	-د.م	
٣٣	أهمل الاختلافات الموجودة في المعلومات المستقاة من مصادر مختلفة	-م.ع	
٣٤	أحاول أن اخزن أكبر قدر ممكن من المعلومات لإغراض الامتحانات فقط	-د.م	
٣٥	أستطيع عادة أن اصمم طرائق خاصة بي لحل المسائل	+م.م	
٣٦	تجعلني الافكار الجديدة أفكر بالافكار المشابهة لها	+ح.ح	
٣٧	أجد مشقة في تذكر التعاريف	-ح.ح	
٣٨	عند الدراسة للامتحانات أقوم بحفظ المادة عن ظهر قلب كما هي في الكتاب او في دفتر المحاضرات	+م.م	
٣٩	أتعلم أفكاراً جديدة من مقارنتها بالأفكار المشابهة لها	+م.م	
٤٠	اقضي وقتاً في الدراسة أطول من الوقت الذي يقضيه	+د.م	

		أصدقائي	
	م.د+	لي مكان ثابت للدراسة	٤١
	م.م+	عندما ادرس شيئاً أقوم بتصميم نظام لتذكره بعدُ لاحقاً	٤٢
	م.د+	أقرأ أكثر مما يعطى لي في الصف	٤٣
	م.د+	استقي العديد من الملاحظات للمقرر الدراسي من مصادر متعددة	٤٤
	م.م+	أحاول بدراستي أن أجد إجابات الأسئلة الموجودة في ذهني	٤٥
	ح.ح+	أجيب اجابة جيدة في الاختبارات التي تتطلب حقائق وردت في الكتاب المنهجي	٤٦
	م.د+	اقوم عادة باعداد ملخص لجميع المواد التي تمت تغطيتها عند انتهاء منها وقبل الاستعداد لامتحان	٤٧
	م.د+	استمر في دراستي المادة حتى إذ شعرت أنني قد تعلمتها	٤٨
	ح.ح+	إجابتي جيدة في الامتحانات التي تتطلب إكمال الحل والمعلومات الناقصة	٤٩
	- ح.ح	أستطيع القول: إن ذاكرتي ضعيفة للغاية	٥٠
	م.د+	لدي فترات مراجعة أسبوعية منتظمة	٥١
	م.د+	ادرس بوساطة القيام بحل تمارين علمية ومسائل مختارة	٥٢
	م.م+	ابحث باستمرار عن الحقائق التي تكمن وراء الأشياء	٥٣

	م.م+	أتعلم كلمات وأفكاراً جديدة بربطها بالكلمات والأفكار التي اعرفها سابقاً	٥٤