الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

عنوان المذكرة

استراتيجية مواجهة قلق الامتحان لدي الأقسام النهائية

ـ دراسة عيادية على حالتين من طلبة البكالوريا ـ "بسكرة "

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر
تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة:
إيمان معمر

إشراف الدكتورة :
د/ فطيمة دبراسو

السنة الجامعية: 2020/2019

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
شكر و عرفان	
فهرس المحتويات	
فهرس الملاحق	
ملخص البحث	
مقدمة	أ ـ ب
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	4 ـ 10
1ـ إشكالية البحث	5
2ـ فرضيات البحث	7
3ـ أهداف البحث	7
4ـ أهمية البحث	8
5ـ المفاهيم الإجرائية	8
6ـ الدراسات السابقة	9
الفصل الثاني: قلق الامتحان	11 ـ 28
تمهيد	12
1ـ مفهوم قلق الامتحان	13
2ـ النظريات المفسرة لقلق الامتحان .	14
3ـ أعراض قلق الامتحان	18
4ـ تصنيف قلق الامتحان	18
5ـ مكونات قلق الامتحان	19
6ـ الأسباب المؤدية لقلق الامتحان	22
7ـ الإجراءات والأساليب الإرشادية لخفض قلق الامتحان	26
خلاصة الفصل	28
الفصل الثالث: استراتيجية المواجهة	29 ـ 44
تمهيد	30

فهرس المحتويات

1ـ مفهوم استراتيجية المواجهة	30
2ـ النظريات المفسرة لاستراتيجية المواجهة	31
3ـ تصنيف استراتيجية المواجهة	36
4ـ فعالية استراتيجية المواجهة	40
5ـ محددات استراتيجية المواجهة	42
6ـ وظائف استراتيجية المواجهة	43
خلاصة الفصل	44
الفصل الرابع: تصور للجانب المنهجي	45ـ 53
تمهيد	46
1ـ الدراسة الاستطلاعية	46
2ـ منهج الدراسة	48
3ـ حالات الدراسة	48
4ـ أدوات الدراسة	49
خلاصة الفصل	53
خاتمة	54
قائمة المراجع	55
ملاحق	59

شـــكـــر وعـــرفـــــــان

الحمد للّه الذي بنعمته تتم الصالحات وبنوره تنزل البركات

نشكر اللّه العلي القدير ونحمده على هدانا

ووفقنا عليه في هذا العمل المتواضع ، كما نتقدم بجزيل الشكر

والتقدير إلى الأستاذة المشرفـــة

دبراسو فطيمة

التي غمرتنا بتوجيهاتها وإرشاداتها القيمة ومساعداتها وتشجيعاتها

الدائمة لنا راجين من المولى عز وجل أن يعوض تعبها هذا خيرا إن

شاء اللّه .

والى كـــل من ســـاعدنـــا فـــي هـــذا العمـــل

مـــن قريـــب أو بعيـــد فإلى الجميع نقول لهم

جزاكم اللّه خيرا على تعبكم وسعيكم معنا.

ملخص البحث :

يهدف هذا البحث إلى معرفة نوعية الأساليب والاستراتيجيات التي يستخدمها طلاب شهادة التعليم الثانوي (البكالوريا) لمواجهة قلق الإمتحان، و قد اعتمدت الباحثة على المنهج العيادي بأسلوب دراسة الحالة على حالتين من طلاب الأقسام النهائية تبلغ أعمارهم (18) سنة ، ومجموعة من الأدوات كالملاحظة ، والمقابلة العيادية ، ومقياسي قلق الامتحان لسارسون ، استراتيجية المواجهة لبولهان ، و لكن الباحثة لم تتمكن من معرفة نوعية الإستراتيجية المعتمدة لدى الطلاب و ذلك بسبب رفضهم التعاون مع الباحثة و تزويدها بالمعلومات التي تمكنها من معرفة نوعية الأسلوب أو الإستراتيجية المستخدمة من قبلهم (الطلاب) لمواجهة قلق الإمتحان وذلك لعدم قبولهم إجراء المقابلة العيادية معهم ، وكذا الإجابة على بنود كل من مقياس قلق الامتحان و مقياس استراتيجية المواجهة.

مقدمة

يبقى موضوع الامتحانات المشكلة التي يعاني منها التلاميذ ، مما لها دور كبير على العملية التربوية حيث تتخذ نتائجها الدراسية مقياس للمقارنة و المفاضلة بين ، التلاميذ ، و أساسا للإنتقال من صف إلى آخر ، كما تمنح للطالب الشهادات خاصة الامتحانات النهائية و الرسمية التي يتوقف عليها ، بالإضافة إلى مواصلة الطالب الدراسات العليا ، والحصول على المكانة الإجتماعية و بالتالي يؤكد ذاته و يفرض وجوده .

فالنجاح حلم أي طالب لتخطي المرحلة الدراسية ، بينما الفشل هو عامل هدام لكل لطموحات مما يسبب للطالب خيبة أمل و عدم الرضي على ذاته .

يعتبر امتحان شهادة التعليم الثانوي خطوة أساسية يجب بلوغها و تجاوزها بنجاح لتحقيق الأهداف المستقبلية و الانتقال إلى الجامعة و المعاهد العليا ، مما يجعل التلاميذ يحرصون على النجاح و يبذلون قصارى جهدهم لتجنب الرسوب بغية تحقيق آمالهم و أحلامهم ، ومن هذا المنطلق فإن شهادة التعليم الثانوي تمثل الشغل الشاغل ومركز اهتمام و تفكير دائمين للمترشحين ،إلا أن النجاح يتوقف على تفاعل جملة من العوامل الانفعالية و الإجتماعية والاقتصادية والتعليمية و البيداغوجية ....الخ

و في بحثنا هذا سنحاول التركيز على العوامل الانفعالية و بالضبط على القلق الذي ينتاب التلميذ أثناء الامتحان ، ولقد استقطب هذا العامل انتباه الكثيرين من علماء النفس و العاملين في الحقل التربوي ، نتيجة ما خلفته الانفعالات من آثار سلبية في حياة التلميذ ، فالقلق في هذه المرحلة يكون أكثر بروزا ، إذ أن القلق يعتبر من أبرز المشاكل النفسية و التربوية التي يتعرض لها التلميذ ، حيث يعرف هذا القلق

بقلق الامتحان .

كثيرا ما نجد التلاميذ و الطلبة قلقين كلما اقتربت مواعيد الاختبارات و بدرجة أقل الفروض ، وهذا

الأمر قد يخلق مشاكل كبيرة بالنسبة لهم و إلى محيطهم بسبب الانفعالات والاضطرابات التي تصاحبهم وهم في صدد التحضير لها ، و حتى لنوع المعاملة الو الدية أثر كبير في درجة مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ. كما أن تأثير الظروف المحيطة بالأسرة و بالطفل المادية والاجتماعية في أسلوب المعاملة الو الدية و في التحصيل الدراسي للأبناء .

و عليه من خلال ذلك نحاول في دراسة هذا الموضوع معرفة نوعية الأساليب والاستراتيجيات التي يستخدمها طلاب شهادة التعليم الثانوي (البكالوريا) لمواجهة قلق الامتحان ، و قد مررنا في بحثنا هذا على المراحل التالية :

حيث قسمت الدراسة الحالية إلى خمسة فصول ، يشمل الفصل الأول الإطار العام للدراسة ، إذ يحتوي هذا الفصل على إشكالية البحث ، أهدافه ، أهميته ، المفاهيم الإجرائية ، فرضياته ، وأخيرا الدراسات السابقة .

أما الفصل الثاني يتناول قلق الامتحان و الذي منه ينطلق الجانب النظري ، تم التطرق فيه أولا إلى مفهوم قلق الامتحان و المقاربة النظرية له ، تصنيفه ، مكوناته ، و العوامل المؤثرة فيه و أخيرا الأساليب الإرشادية لخفض قلق الامتحان ، أما الفصل الثالث تناول استراتيجيات المواجهة ، مفهومها ، نظرياتها ، تصنيفها ، فعاليتها ، محدداتها ، وظائفها .أما الفصل الرابع يضم الجانب المنهجي للدراسة تناولنا فيه الدراسة الاستطلاعية ، منهج الدراسة ، حالات الدراسة و أخيرا الأدوات المستخدمة في الدراسة .

أما الفصل الخامس من المفروض فيه يتم عرض ومناقشة نتائج البحث مصحوبة بجملة من التوصيات و المقترحات في الموضوع لولا الظروف و الصعوبات التي لاقت الباحثة لاستكمال هاته الدراسة .

الفصل الأول:

الإطار العام للدراسة

1ـ إشكالية البحث

2ـ فرضيات البحث

3ـ أهداف البحث

4ـ أهمية البحث

5ـ المفاهيم الإجرائية

6ـ الدراسات السابقة

1- إشكاليه البحث

تعتبر مرحلة التعليم الثانوي من المراحل الحاسمة في حياة أي طالب، حيث توصف بكونها إحدى المراحل المصيرية بالنسبة له، إذ أنها تنتهي بشهادة التعليم الثانوي(البكالوريا) والتي يتحدد فيها بناءا على نتائجه الدراسية مستقبله الدراسي والمهني، فالطلاب في هذه المرحلة عادة ما يتعرضون إلى ضغوطات نفسية حادة بسبب رغبتهم في ي اجتياز تلك المرحلة بنجاح والخوف من الإخفاق فيها.

ومن المعروف ان معظم المؤسسات التعليمية تعتمد إلى حد كبير على نتائج الاختبارات في تقييم المتعلمين واتخاذ القرارات المتعلقة بمسائل النجاح أو الرسوب، مما يؤدي إلى ظهور بعض المشكلات النفسية لديهم والتي من شأنها أن تؤثر على نتائجهم التحصيلية.

ومن أبرز المشكلات التي يواجهها التلاميذ في هذه المرحلة هي مشكلة قلق الامتحان الذي يلعب دورا مهما في تحسين التلاميذ وأدائهم في مواقف الامتحان، حيث يتوقف طبيعة هذا الأداء حسب مستوى القلق وهذا ما أكده كل من داون سون و يركسن (yerrex dedsone et1908) بقولهما " إثارة القلق عندما تكون منخفضة أو غائبة فإن أداء الفرد يكون ضعيفا وإذا كانت الإثارة قوية جدا

ويمثل قلق الامتحان جانبا من جوانب القلق العام الذي تستثيره الاختبارات، وتزداد حدته بين طلاب شهادة البكالوريا إذا ما أدركوا أن مصيرهم في هذا الامتحان هو النجاح أو الرسوب(عثماني .ص02)،مما يعني الشيء الكثير لديهم هو إثبات وجودهم أو تحقيق ذواتهم، كذلك فإن نتيجة هذا الامتحان هي التي تقرر دخولهم أو عد م دخولهم المعاهد العليا والجامعات حتى في حال نجاحهم فيه، مما يرفع من مستوى القلق لديهم ايضا، ثم ان العلامة أو الدرجة التي يحصلون عليها إذا ما نجحوا في امتحان الثانوية العامة الذي سوف يقرر ا في الغالب نوعية التخصص الذي سوف يختارونه في الجامعة في ضوء المنافسة الشديدة التي يواجهونها مع أقرانهم، وإذا ما أخذنا في الحسبان كذلك طموح الوالدين والأقارب من كل طالب ورغبتهم ليس في نجاحه فحسب، بل و الأمل أيضا في حصوله على معدل مرتفع يؤهله لاختيار التخصص المرغوب فيه من جانبهم (حمودة، 2012، ص 101)

يلجأ بعض الطلاب طالبات بسبب الخوف من الامتحانات إلى الهروب من المواقف أو الغياب عن الاختبار، وكلها وسائل دفاعيه عصيبة تهدف إلى الدفاع عن الذات، كما أشار بنيامين وآخرون

(Benyamin et al 1981) إلى أن الطلاب مرتفعي القلق الاختباري لديهم عادات استذكارية سيئة مثل عدم الاستذكار إلا قبل الامتحان مباشرة أو الاعتماد على مجرد الحفظ، لذلك فان قلق الامتحان من أهم الانفعالات المتعلقة بتحصيل الدراسي (العجمي، 199، ص 17).

كما أن الامتحان يعتبر خبره أليمة تهدد الذات والأشخاص الذين لديهم قلق امتحان عالي ينزعون إلى تقييم موقف الاختبار على أنه تهديد شخصي لهم، وفي هذا الموقف عادة ما يكونون متوترين، وخائفين وعصبيين و مثارين انفعاليا، عن التمركز السلبي للمعرفة مطالبه وذلك نتيجة خبرتهم م السابقة والتي تؤثر في انتباهم ويتدخل مع تركيزهم أثناء الامتحانات(عثمان، 2001، ص 02) ويفسر كل من روست وشيرمان **(rusut et Sherman)** أن استجابة الطالب لموقف الامتحان تتوقف على نوعية الأساليب التي يحددها لمواجهة الامتحان لكل إذ كلما استخدم الأساليب الفعالة مكنته من التحكم في الوضع ويميز منها تحكم في الخطر وذلك بتنظيم المذاكرة، ضبط وقتها، والتخطيط لها والتحكم في القلق، حيث يركز طالب على القلق بمحاولة تخفيضه حتى يتمكن من مواجهة الامتحان(خطار 2007، 2008، ص 12، 13) وهذا ماذا طعن في الدراسة الحالية إلى البحث لمعرفة نوعية الإستراتيجية التي يستخدمها طلاب شهادة البكالوريا من شده وحده القلق والخوف لديهم و منه نطرح التساؤل التالي: ما مستوى قلق الامتحان الذي يعاني منه طلبة البكالوريا؟ وما هي أهم الأساليب التي يستخدمونها؟

2 - فرضيات البحث:

يهدف هذا البحث إلى راسة الفرضيات البحثية التالية:

الفرضية العامة:

يستخدم تلاميذ السنة الثالثة استراتيجية فعالة لمواجهة قلق الامتحان

الفرضيات الجزئية

- يستخدم تلاميذ السنة الثالثة ثانوي استراتيجية المواجهة التي ترتكز على حل المشكل

- يستخدم تلاميذ السنة الثالثة ثانوي استراتيجية المواجهة التي ترتكز على الانفعال

- يستخدم تلاميذ السنة الثالثة ثانوي استراتيجية المواجهة التي ترتكز على الدعم والمساندة الاجتماعية

- يستخدم تلاميذ السنة الثالثة ثانوي استراتيجية المواجهة التي ترتكز على التجنب

3- أهداف البحث:

تتجلى أهداف هذه الدراسة في ما يلي:

_ الكشف ما إذا كان التلاميذ السنة الثالثة ثانوي يستخدمون استراتيجية المواجهة التي ترتكز على حل المشكل

_ الكشف ما إذا كان تلاميذ السنة الثالثة ثانوي يستخدمون استراتيجية المواجهة التي ترتكز على الانفعال

_ الكشف ما إذا كان تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مستخدمون استراتيجية المواجهة التي ترتكز على الدعم والمساندة الاجتماعية

_ الكشف ما إذا كان تلاميذ السنة الثالثة ثانوي يستخدمون استراتيجية المواجهة التي ترتكز على التجنب.

4 -أهمية البحث:

تتضح أهمية هذه الدراسة من حيث أنها:

_ لفت انتباه المسؤولين والمهتمين على العملية التعليمية إلى أهمية النتائج التي تتوصل اليها الدراسة وذلك لأخذها بعين الاعتبار نحو السعي لتحسين مستوى التحصيل الدراسي

_ تساهم في إثراء المجال البحثي بمثل هذا النوع من الدراسات التي تناولت استراتيجيات مواجهة قلق الامتحان لدى التلاميذ

_ البحث في أهمية الحالة النفسية لدى تلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا ومعرفة مدى تأثير القلق عليهم ولدي يمكن معرفته والكشف عليه من خلال أدوات المستخدمة في البحث والمتمثلة في مقياس قلق الامتحان لسارسون

_ خصوصية السنة الثالثة ثانوي باعتبارها مرحلة نهائية حساسة وجد مهمة بحيث تعتبر البوابة التي يدخل من خلالها التلاميذ إلى الجامعة

_ لفت انتباه أطراف العملية تعليمية بمفهوم استراتيجية المواجهة وأهميتها في توعية تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بإستراتيجيات فعالة وذلك للتقليل من مستوى القلق لديهم.

5 – المفاهيم الإجرائية:

استراتيجية المواجهة:

هو الدرجة التي تحصل عليها تلاميذ السنة الثالثة ثانوي على مقياس بولهان لإستراتيجية المواجهة

قلق الامتحان: هو درجه التي تحصل عليها تلاميذ السنة الثالثة ثانوي حسب مقياس سارسون لقلق الامتحان.

6 – الدراسات سابقة

الدراسات العربية:

1. راسة أبو صبحة(1986):

تهدف إلى معرفة العلاقة بين قلق الامتحان وتحصيل راسي عند 420 مطالبات الصف الثالث الإعدا ي بمدارس محافظة عمان، وتمثلت أهم نتائج هذه الدراسة إلا أن قلق الامتحان يعيق التحصيل، وان التحصيل كان أفضل طلب ذوي القلق المنخفض منه لدى الطلبة ذوي القلق المرتفع (سعا ة وآخرون، 2004، ص 27)

2. راسة زكرياء توفيق احمد(1986):

عن قلق الامتحان وعلاقته بالمهارات الدراسية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في جمهوريه مصر العربية، وتكونت العينة من 325 طالبا وطالبة اختيارهم بصورة عشوائية، وتوصلت الدراسة إلى علاقة سالبة و الة إحصائيا بين قلق الامتحان والتحصيل الأكا يمي (العجمي، 1999، ص 27).

3. وقد أجرى أبو زيتون(1988) راسة بعنوان بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي العام لدى طلبة الثانوية العامة بمدارس محافظة اربد، تكونت عينة الدراسة من 412 طالبا وطالبة، وقد أشارت النتائج إلى علاقة ايجابية الة إحصائيا بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي العام، إلى مستوى القلق (علامات ، 2006، ص 207)

4. راسة أجرتها خطار تهدف إلى تصنيف الضوء على أهمية التداخل بين مركز التحكم وقلق الامتحان للنجاح في شها ة الثانوية العامة(البكالوريا)، أبهرت النتائج أن طلب ور التحكم الداخلي تحصل على أحسن النتائج في الثانوية العامة مقارنة بذوي التحكم الخارجي، كما تحصل طلب ذوي القلق المرتديلا على أحسن نتائج في الثانوية العامة مقارنة بذوي القلق المرتفع، تؤكد هذه النتائج أهمية التحكم الداخلي وقلق الامتحان المعتدل بوصفه مؤشر ايجابيا للتنبؤ بالنجاح المدرسي (خطار، 2007، 2008، ص 7)

5.وقامت القرعان (1992) بتنفيذ راسة لتحديد العلاقة بين قلق الامتحان وتحصيل طلبة الصف الثانية ثانوي العلمي من ناحية أخرى، توصلت الدراسة إلى فروق الة في التحصيل الدراسي العام تعزى إلى مستوى القلق ولصالح مستوى قلق الامتحان المنخفض (سعة وآخرون، 2004، ص 181)

الدراسات الأجنبية:

1. اتفقت راسة كولار و هولاهان **culler et holahan**(1980 مع الدراسة التي أجراها بنيامين **Benyamin1981** حول العلاقة بين قلق الإمتحان والتحصيل الأكاديمي فقد

اشارو إلى ان تحصيل لدى الطلبة ذوي القلق العالي متدن عكس الطلبة ذوي القلق المنخفض(عليمات ، 2006، ص 207)

2. وأجرى (هوسلي)(**husley**1985)راسة عن العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي على عينة مكونة من 62 طالبا في السنة الثالثة في مساق القياس النفسي في جامعة ووترلو في كندا، وتوصلت النتائج على أن الطلبة الذين لديهم قلق الامتحان المرتفع كان أدائهم الأكاديمي سواء أكان في امتحانات نصف الفصل أو في نهاية الفصل في هذا المساق (عليمات 2006، ص 207)

3. راسة أجراها ساندرا(**Sandra1999**)

حول الموضوع نفسه وتوصل إلى أن طلاب الذين كان لديهم قلق امتحان مرتفع كان أدائهم في الامتحانات التقييمية جيدة.(عليمات ، 2006، ص 207).

الفصل الثاني:

قلق الامتحان

تمهيد

1ـ مفهوم قلق الامتحان

2ـ النظريات المفسرة لقلق الامتحان .

3ـ أعراض قلق الامتحان

4ـ تصنيف قلق الامتحان

5ـ مكونات قلق الامتحان

6ـ أسباب قلق الامتحان

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر موضوع قلق الامتحان من أهم المواضيع التي نالت اهتمام المؤطرين في مجال التربية والتعليم، نظرا للضغوطات التي تواجه الفرد في هذا العصر الذي أصبح يعرف بعصر القلق، والتي أدت (الضغوطات) إلى ظهور مشاكل نفسية مختلفة منها قلق الامتحان، إذ يعتبر هذا الأخير من أهم المشاكل التي نالت جانب من التعقيد في الحياة الدراسية التي تواجه المتعلم (التلميذ) وأيضا المحيط الأسري بأكمله. سنحاول في هذا الفصل تقديم إطلالة حول هذا المتغير، وذلك بالتطرق أولا إلى مفهوم القلق، وتقديم تعاريف حول قلق الامتحان، وتفسيره بالرجوع إلى النظريات المختلفة (النماذج) وتصنيفه ومكوناته وبعض العوامل والأسباب المؤدية إليه، ثم إلى الإجراءات والأساليب الإرشادية التي تؤدي إلى خفض قلق الامتحان.

1- قلق الامتحان:

لقد تعددت تعاريف العلماء والمفسرين حول موضوع قلق الامتحان وذلك لتعدد وجهات النظر المختلفة، فسنتطرق في بحثنا هذا لبعض منها، وذلك من خلال تسليطنا الضوء على جوانبه المختلفة، حيث أننا سنتطرق أولا إلى تعريف القلق باعتباره المصدر الأساسي لمختلف أنواع القلق.

1-1 مفهوم القلق:

يعرفه هبنر(Hepner) أنه "عبارة عن استجابة انفعالية لموقف معين كمواقف الصراع أو المواقف المشكلة التي يبدو أنه لا يوجد حل مقبول لها، ويثير القلق في الشخص الذي يعاني منه بأنه لاحول ولا قوة له أو أنه عاجز عن التصرف، وعلى ذلك فإن كل من يمر بخبرات من القلق ولكن بدرجات متفاوتة من حيث الشدة والكثافة. (العيسوي، 2002، ص52).

فالقلق:"يمثل حالة من الشعور بعدم الارتياح والاضطرابوالهم المتعلق بحوارات المستقبل، وتتضمن حالة القلق شعور بالضيق وانشغال الفكر وترقب الشر وعدم الارتياح حيال مشكلة متوقعة أو وشيكة الوقوع". (القمش والمعايظة، 2011، ص255).

إذ إختلف العلماء حول أصل نشوء القلق عند الأفراد(نشوء القلق: بين دور كل من البيئة والوراثة في القلق، وقد ذكر كاتل(1973) Cattell نتيجة لدراسته المعتمدة على التحليل العاملي أن القلق

يرجع 35% منه إلى الوراثة، وأن للبيئة الأثر الأكبر. كما أشارت دراسات كل من إيزيك Eysenck (1967)وسلاتر (1971) Slater، أن لظروف البيئة الدور الرئيسي في تنمية سمة القلق العالي. وقد أشارت دراسات أخرى ارتباط سمة القلق العالي في سن الرشد بالخبرات المؤلمة في الطفولة المبكرة. (أغا، 1988، ص ص 12-13).

في حين يرى فرويد(Freud) أن القلق:" عبارة عن نوع من الانفعال المؤلم يكتسبه الفرد ويكونه خلال المواقف التي يصادفها، فهو يختلف لإحباط أو الغضب أو الغيرة، لما يسببه من تغيرات جسمية داخلية يحس بها الفرد وأخرى خارجية تظهر على ملامحه بوضوح". (الجلالي، 2011، ص286).

1-2 مفهوم قلق الامتحان:

يعد قلق الامتحانأحد أنواع القلق، وهو الآن ظاهرة منتشرة بين الطلاب في مختلف المراحل التعليمية، حيث أكدت العديد من نتائج الدراسات انتشار ظاهرة قلق الامتحان بين طلاب المدارس والجامعات، الأمر الذي يؤدي إلى هروب وتسرب الكثير من الطلاب بصورة واضحة، وهذا ما أثبتته دراسة كل من محمد جودة ودراسة اعتدال حسانين (1996). (عطا الله، 2001، ص2).

ومن خلال ذلك سنتطرق إلى بعض التعاريف العامة لقلق الامتحان ووجهة نظر بعض الباحثين حول مفهوم هذا المصطلح وسيتم عرضها كالتالي:

قلق الامتحان: "حالة نفسية تتصف بالخوف والتوقع، أي أنه حالة انفعالية تصيب بعض الطلاب قبل وأثناء الامتحانات مصحوبة بتوتر وتحفز وحدة انفعالوانشغالات عقلية سالبة تتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الامتحان. (ربيع والغول، 2007، ص56).

ويشير جودريسبيلبرجر(1971) Gaudry &Spielberger بأنه: "عبارة عن حالة انفعالية عابرة لاتتسم فيها المشاعر بالموضوعية، حيث يسيطر على الفرد في فترات الامتحان نوع من الخوف مرتقب مع توتر، وارتفاع نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي." (سايحي، 2004، ص73).

أما سارسون(Sarson1980)فيرى بأنه:"تلك الاستجاباتالفينومولوجية الفيزيولوجية و السلوكية التي تحدث مرتبطة بتوقع الفرد للفشل".

كما يعرفه عبد الخالق(1987): إلى أن قلق الامتحان هو: "نوع من القلق العام الذي يظهر في حالة موقفية مؤقتة مرتبطة بمواقف الامتحان الأكاديمية، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعور بالخوف والهم العظيم عند مواجهة الامتحانات.(سايحي، 2012، ص ص 15-16).

كما يعتبر قلق الامتحان: "حالة نفسية انفعالية قد يمر بها التلميذ، وتصاحبها ردود فعل نفسية جسمية غير معتادة نتيجة لتوقعه الفشل في الامتحان، أو سوء الأداء فيه، أو الخوف من الرسوب أو ردود فعل الأهل أو لضعف ثقته بنفسه أو لرغبته في التفوق على الأخرين أو ربما لمعوقات صحية." بحيث أن هناك حد أدنى من القلق هو أمر طبيعي ولا داعي للخوف منه مطلقا، بل ينبغي تشجيع الطفل على استثماره في الدراسة والمذاكرة لإرضاء حاجاته للنجاح والتفوق وإثبات الذات وتحقيق الطموحات، أما إذا زاد عن الحد المطلوب فهو بذلك يعطل أداء المتعلم. (مجيد، 2005، ص88).

أما لمعان الجيلالي فقد عرف قلق الامتحان على أنه:" حالة شعور تلميذ بالتوتر وعدم الارتياح نتيجة حصول اضطراب في الجوانب المعرفية والانفعالية، ويكون مصحوب بأعراض فيسيولوجية، ونفسية قد تظهر عليه، أو يحس به عند مواجهته لموقف الامتحان، أو تذكره به، أو استثارة خبراته للمواقف الاختبارية". (الخالدي، 2009، ص130).

2- النظريات المفسرة لقلق الامتحان:

لقد تعددت النظريات الحديثة التي حاولت تفسير قلق الامتحان، وسيتم عرضها كما يلي:

2-1 نظرية التداخل:

يرى ماندلروسارسون(1952)Mandler&Sarason أن" القلق يولد استجابات غير مناسبة نحو الواجبات و المهام داخل موقف الاختبارات مثل التفكير في الانقطاع عن الدراسة أو الانشغال بالنجاح وهذا الانشغال يتداخل مع الاستجابات المناسبة للواجب و الضرورية للإنجاز الجيد في الاختبار أي بمعنى أخر القلق يشتت الانتباه داخل الاختبار".ويصف (1970)Wine الطلاب ذوي القلق المرتفع بأنهم: يركزون انتباههمبالاستجابات التي ترتبط بالموقف الاختباريكالاضطراب ونقد الذات. وأضاف ان الأثار السلبية لقلق الاختبار بالنسبة للأداء في الاختبارات قد يكون لها تفسير يتصل بالانتباه وفسر ذلك بأن الطلاب ذوي القلق المرتفع في الاختبارات يكونون منشغلين بالأمور المرتبطة بالمهمة والأمور

المرتبطة بالذات وهذه الاستجابات غير مناسبة لموقف أداء مهمة الاختبار. (العجمي، 1999، ص21).

2-2 نظرية تجهيز المعلومات:

يرى بنجامين وآخرون1981(Benjamin & all): أن الطلاب ذوي القلق الاختباري المرتفع يعانون من مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الاختبار، وهذا يعود إلى اعتمادهم على الحفظ أو استدعاء هذه المعلومات في موقف الاختبارذاته، وبالتالي فإن التحصيل المنخفض يعود سببه إلى قصور في عملية الترميز أو تنظيم المعلومات واستدعائها في موقف الاختبار. (العجمي، 1999، ص23).

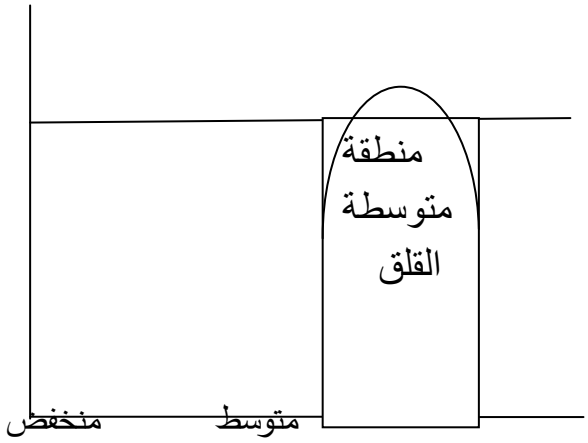
2-3 نظرية القلق الدافع:

يمكن اعتبار القلق دافعا من الدوافع الهامة التي تساعد على الإنجاز والنجاح والتفوق. وتؤكد نظريات التعلم على أهمية الدافعية في التعلم، فالدافع عامل انفعالي يوجه سلوك المتعلم وتتمثل وظيفة الدافعية في:

- **القلق عامل توجيهي:** أي يوجه السلوك نحو غرض معين، فالطالب الذي لديه حالة من القلق تساعده على الاستذكار
- **القلق يعتبر صفة تعزيزية:** وذلك بعد إنجاز العمل فإن الاتزان يعود إلى ما كان عليه. (السيد عثمان، 2001، ص26).

وفي نفس السياق ذهب كل من تايلور وسبنس(K.wspence&J.taylor)، إلى أن القلق دافع منشط للتعلم، واتفقا مع نظرية هل(Hill) في التعلم على أنه كلما زاد القلق زاد الأداء للتعلم، وافترضوا في نظرية القلق الدافع أن الطالب في مواقف التعلم يشعر بالقلق وهذا الشعور ينمي لديه الدافع للتعلم لتخفيض القلق و التخلص منه، فالقلق من وجهة نظرهم صفة حسنة تدل على الدافع للتعلم، فكلما زاد القلق نمى الدافع للتعلم وتحسن.(منيرة و ريم، 2009، ص113).

وتؤكد الحقائق التجريبية على وجود علاقة بين مستوى القلق ومستوى الأداء، بحيث يصل مستوى الأداء إلى الذروة عندما يكون مستوى القلق في مستوى متوسط، وهذا مايوضحه الشكل التالي.(السيد عثمان، 2001، ص27).



يوضح الشكل العلاقة بين مستوى الأداء والقلق أثناءالامتحان، إذ يصل الأداء إلى أعلى درجاته عندما يكون القلق في المستوى المتوسط.

ويتفق ذلك مع ما وصفه بازوفيتر1955(Basaoviter) لمستويات القلق المنخفضة والمتوسطة والعالية. (السيد عثمان، 2001، ص28).

1) **المستوى المنخفض:** يحدث حالة التنبيه العام ويزداد تيقظه وترتفع لديه الحساسية للأحداث الخارجية كما تزداد قدرته على مقاومة الخطر، ويكون الفرد في حالة تحفز وتأهب لمواجهة مصادر الخطر في البيئة التي يعيش فيها، ولهذا يكون القلق في هذا المستوى اشارة إنذار لخطر وشيك الوقوع.
2) **المستوى المتوسط:** في هذا المستوى يصبح الفرد أكثر قدرة على السيطرة حيث يزداد السلوك في مرونة و تلقائية، وتسيطر المرونة الكافية بوجه عام تصرفات الفرد في مواقف الحياة وتكون استجابته وعاداته هي تلك العادات الجديدة، وتزداد لدى الفرد القدرة على الابتكار ويزداد الجهد المبذول للمحافظة على السلوك المناسب والملائم في مواقف الحياة المتعددة.
3) **المستوى العالي:** أما في المستوى العالي فيحدث اضمحلال وانهيار للتنظيم السلوكي للفرد ويحدث نكوص إلى أساليب بدائية كان يمارسها الفرد وهو في مرحلة الطفولة وينخفض التآزر والتكامل انخفاضا كبيرا وبالتالي لم يعد الفرد قادرا على التمييز الصحيح بين المنبهات الضارة وغير الضارة، وبالتالي لم يعد الفرد العصابي في ذهوله، وتشتت فكرته، حدته سرعة تهيجه وعشوائية سلوكه، وكأن أجهزة الضبط المركزية لديه قد اختلفت.(السيد عثمان، 2001، ص28) فهناك دراسات أخرى تناقضت نتائجها مع نتائج دراسات كل من تايلور وسبنسوهيل..إلخ، بحيث توصلت إلى نتائج مؤداها: أن قلق ليس دافعا ولا يدل على وجود الدافع للتعلم أو العمل المبدع

لأنه عامل تصدع وتفكك في شخصية الإنسان، يفسد دوافعه ويشتت طاقته النفسية والجسمية، ومن أهم هذه الدراسات دراسة كل من ماندلرو ساراسون، وقد قدم الباحثان نموذجين للتعرف على درجة تأثير القلق على أداء الفرد.(منيرة وريم، 2009، ص ص114-115).

2-4 نظرية القلق الحالة – السمة:

سنتطرق أولا إلى تعريف حالة القلق وسمة القلق أولا، ثم نذكر ماجاء في هذه النظرية، فنجد أن حالة القلق هي: "حالة انفعالية غير سارة تتسم بمشاعر ذاتية من التوتر والكدر، وتنشيط (أو إثارة) الجهاز العصبي اللاإرادي أو المستقل وتحدث حالة القلق عندما يدرك الشخص مثيرا معينا أو موقفا على أنه يمكن أن يحدث الأذى أو الخطر أو التهديد بالنسبة له، وتختلف حالة القلق في الشّدة وتتغير عبر الزمن." ومن جهة أخرى نجد أنّ سمة القلق تشير: " إلى فروق فردية ثابتة نسبيا في الاستهداف للقلق بوصفه سمة في الشخصية ولا تظهر مباشرة في السلوك ولكن يمكن استخلاصها من تكرار ارتفاع حالة القلق لدى الفرد عبر الزمن وشدة الحالة." (فايد، 2001، ص ص46-47).

فقد وضع سبيلبرجر (Spielberger 1970) مجموعة من الافتراضات الأساسية في نظرية يمكن تلخيصها باختصار فيما يلي:

1- أنّ المواقف التي يدركها الفرد على أنها تهديدية تستثير حالة القلق لديه.

2- يتناسب مستوى حالة القلق مع مقدار التهديد للمواقف التي يتعرض لها الفرد.

3- يميل الأفراد ذوي سمات القلق العالية إلى إدراك المواقف أو الظروف التي تتضمن الفشل أو التهديد على أكثر تهديدا من ذوي سمة القلق المنخفض.

4- في حالة تكرار تعرض الفرد للمواقف التي يشعر على أنها ضاغطة له تنمي لديه، استجابات كمحاولة للتغلب على المصاعب أو تكون حيل دفاعية لتجنب أو خفض حالة القلق. إن نظرية سبيلبرجر تفسر القلق الناشئ أثناء الاختبارات في ضوء السمة والحالة وهذا ما يتفق مع ما أشارت إليه دراسات كثيرة من عاملين أساسيين، أحدهما عامل الانزعاج والانفعالية فالانزعاج يقابل سمة القلق والانفعالية تشير إلى الحالة الوجدانية والناتجة عن الإثارة التلقائية والتي هي عبارة على الإحساس بالضيق والتوتر. (منيرة وريم، 2009، ص 116).

3- أعراض قلق الامتحان:

كان أثر القلق على أداء الفرد لمختلف الأعمال موضوعا لعدد من الدراسات، فقد أوضحت هذه الدراسات منذ زمن طويل طبيعة القلق والأداء.ومنذ مايقرب من ثمانين عامّا أوضّح كل من يركس و دودسون(1908)Yerkes&Dedsonأن " إثارة القلق عندما تكون منخفضة أو غائبة فإن أداء الفرد يكون ضعيفا أو غير كافي، كذلك فإن الإثارة عندما تكون قوية جدّا فإن الأداء يتدهور.(علاء الدين، 1990، ص 580).

وبذلك يكون للقلق تأثير على الأداء في الامتحان (التأثير الميسر) و (التأثير المعوق)، حيث كأن للمحاولة الرائدة التي قام بها ألبرت وهاربر (1960) Harber& Albertأثرها في التمييز بين نوعين من القلق الاختباري: القلق المساعد (الميسر)، والقلق المعوق (المعسر)، ونجح الباحثان في تصميم أداة لقياس كل منهما، كما أسفرت دراستها عن نتائج تتمثل في أن القلق المساعد يؤدي إلى تحصيل مرتفع، بينما يؤدي القلق المعوق إلى تحصيل منخفض لدى التلاميذ، (سمحة إسماعيل، 1994، ص 50).

4- تصنيف قلق الامتحان

وعليه يمكن تصنيف قلق الامتحان من حيث تأثيره على مستوى أداء الفرد لواجباته ومهامه في الامتحان، إلى قلق الامتحان الميسر وقلق الامتحان المعسر.

4-1 قلق الامتحان الميسر:

هو قلق الامتحان المعتدل ذو الأثر الإيجابي المساعد، والذي يعتبر قلق دافعيا يدفع التلميذ للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، وينشطه ويحفزه على الاستعداد للامتحانات، وييسر أداء الامتحان، أي كلما كانت درجة القلق متوسطة وفي الحدود المعتدلة كان تأثيرها أقرب إلى التيسير. (علاء الدين، 1990، ص 581).

وحسب جينا أرميندارز(1998) Armindariz، فإن قلق الامتحان المعتدل مع القدرة على التحكم في الانفعالات السالبة يؤديان إلى تحسن الأداء في الامتحان. (حامد زهران، 2000، ص 98).

4-2 قلق الامتحان المعسر:

هو قلق الامتحان المرتفع، ذو الأثر السلبي المعوق، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوفوالرهبة ويستثيراستجابات غير مناسبة مما يعوق قدرة التلميذ عل التذكر والفهم، ويربكه حين يستعد للامتحان، ويعسر أداء الامتحان.(حامد زهران، 2000، ص 98).

ويلاحظ أن قلق الامتحان المرتفع (المعسر)، يؤثر تأثيرا سلبيا في التحصيل الدراسي وفي أداء الامتحان، بالمقارنة بالقلق المعتدل (الميسر). (محمد الطيب، 1988، ص 11).

إذ يعتبر القلق في مواجهة الامتحان من الأمور الطبيعية، قد يعجب البعض حين يعلم أن قلق أمر إيجابي ومفيد للغاية، وهذا ما يعرف بالقلق الطبيعي الذي يحدث استجابة لمواجهة المواقف التي تتطلب استعداد إضافيا من أجل بذل مزيد من الجهد فيجمع من طاقاته و يزيد من حالات اليقظة و الانتباه والتركيز بما يساعده عل إنجاز ماهو مطلوب منه، فالطلب الذي يستعد للامتحان فقليل من القلق يدفعه إل زيادة ساعات الاستذكار و الاجتهاد في التحصيل و المراجعة عل عكس من ذلك فإن القلق عندما يزيد من الحدود المعقولة يتحول إل حالة مرضية، فبدلا من أن يساعد عل الاستعداد يصبح معوق يتسبب في الشرود و ضعف التركيز و الهروب إل أحلام اليقظة بدلا من المذاكرة، وهذا ما يؤكد أن القليل من الشيء قد يكون لازما و مفيد بينما الكثير منه، يسبب الضرر. (الشربيني، 2010، ص 207 -208).

5- مكونات قلق الامتحان:

يتكون قلق الامتحان من مجموعة من مكونات التي تتضح من خلال الأعراض المختلفة، التي تظهر في سلوك المتعلم أثناء تعرضه لموقف مهدد، والتي تم استخلاصها من خلال التعاريف المختلفة للباحثين أمثال سبيلبرجر، وسارسون ولمعان الجيلالي (1989) وتتمثل في المكونات التالية:

5-1 المكون الإنفعالي أو الوجداني:

يتمثل في مشاعر الخوف والتوجس والهلع الذاتي والانزعاج. فيعرفه سبيلبرجر بأنه: "ردود الفعل التي تصدر الجهاز العصبي الذاتي نتيجة لضغط تقويمي." (منيرة وريم، 2009، ص 113).

فيشير المكون الانفعالي إلى الحالة الوجدانية والنفسية المصاحبة والناتجة عن الإثارة التلقائية، والتي هي عبارة عن الإحساس بالتوتر والذيق التي يشعر بها الفرد في مواقف التقويم. ويتفق كل من سارسون (1960) وفهمي (1967)، والزهران (1974) أن للقلق أعراض متنوعة منها:

الأعراض التي تتمثل في الشعور بالذيق، النرفزة من الامتحان وانتظار نتيجة الامتحان بتخوف، وعدم الرضا عن النفس والشعور بالتقليق من الذات والإحساس الدائم بتوقع الهزيمة والعجز والخوف الذي يصل إلى درجة الفزع وضعف القدرةعلى العمل والإنجاز، فالجانب الانفعالي يؤثر في جميع الجوانب لاسيما الجانب المعرفي حيث أكدت دراسة كلانسميث وكايلن Kleinsmith& Kaplan (1963) أن المعلومات التي يتلقاها الفرد أثناء الانفعال يكون تذكرها الفوري ضعيف، وهذا يرجع إلى ما أثاره الانفعال من اضطراب وتشتت للانتباه. (سايحي، 2003، ص 27).

5-2 المكون المعرفي:

يتمثل في التأثيرات السلبية لهذه المشاعر على مقدرة الشخص على الإدراك السليم للموقف والتفكير الموضوعي، والانتباه والتركيز وتذكر وحل المشكلة فيستغرقه الانشغال بالذات والشك في مقدرته على الأداء الجيد والشعور بالعجز وعدم الكفاءة والتفكير في عواقب الفشل والخيبة من فقدان التقدير. (منيرة وريم، 2009، ص 113)

ويعرف سبيلبرجر (1980) المكون المعرفي بأنه: "اهتمام بالخوف من الفشل والانشغال المعرفي (العقلي) حول نتائج الإخفاق (الرسوب) وهو يشير إلى الانشغال المعرفي الذي يتداخل مع المهمة المطلوب أدائها في موقف الامتحان، حيث يفكر الطالب في عواقب النجاح و الفشل، أو مقارنة مايحصل من درجات بما يمكن أن يحصل عليه الأخرون، أو الشعور بعدم الكفاءة و فقدان الثقة بالنفس، وغيرها من الأفكار التي لا صلّة لها بموقف الامتحان، ولذلك يكون تأثير الانزعاج على التحصيل الدراسي سلبيا نتيجة هذا الانشغال المعرفي، كما تلعب العوامل المعرفية دورًا هاما في عملية القلق لأن القلق يثار عندما يدرك الفرد موضوعا باعتباره مثير للخطر. فالإدراك هنا عملية وسيطة بين مثير القلق حيث يؤكد العديد من المنظرين على المكونات المعرفية لقلق الامتحان خصوصا عمليات التركيز والانتباه. إذ أن ذوي قلق الامتحان المرتفع يكون تفكيرهم وانتباههم مرتكزا حول ذواتهم من المهمات الواجب إنجازها. (سايحي، 2004، ص 70)، فلقد اتفق كل من أبو صبحة (1974)

وساراسونوزاتزو شاسن و أحمد عبد الخالق (1990) بأن الطلاب ذوي قلق الامتحان المرتفع يعانون من:

- ✓ الشعور بنسيان للمعلومات التي سبق حفظها، وضعف التركيز وشرود الذهن.
- ✓ أن الانشغال المعرفي يظهر في موقف الامتحان عندما يفقد الطالب الإجابة المطلوبة.
- ✓ أن التقييم ذوي القلق العالي لذواتهم يكون سلبيا، مع افتقار إلى التركيز والرغبة في الهروب من الامتحان على خلاف ذوي قلق الامتحان المنخفض. إذ يرجع انخفاض تحصيلهم الدراسي إلى التداخل المعرفي مما يصعب العمليات العقلية لدى هؤلاء الطلاب فيشوبها التشويش والاضطراب.

5-3 المكون الفسيولوجي:

يتمثل المكون الفسيولوجي في الأعراض الجسمية والتغيرات الفسيولوجية التي تظهر على التلميذ أثناء تأدية الامتحان أو قبل الامتحان أي في أوقات المراجعة والاستذكار وما يصاحب ذلك من مظاهر ناتجة عن القلق. ويتمثل فيما يترتب عن حالة القلق من استثارة وتنشيط الجهاز العصبي المستقل اللاإرادي مما يؤدي إلى تغيرات فسيولوجية عديدة منها: ارتفاع ضغط الدم، انقباض الشرايين الدموية، زيادة معدلات ضربات القلب وسرعة التنفس. يصاحب هذه التغيرات ردود فعل جسدية مثل ارتعاش الأيدي، الغثيان، ألام في الأكتاف والظهر والرقبة، جفاف الفم. (سايحي، 2004، ص80).

وتقترح دراسات أخرى كدراسة بروش و زملائه (1983) Brush &jister&Kafloivity ودراسةهولاندزورت وأخرون (1979) Hollandsworth& All أن: "الإثارة الفسيولوجية قد لا تختلف بين الذين يعانون من قلق الاختبار العالي و بين منخفضي القلق و ذلك قبل أو أثناء تقديم الاختبار، ولكن ما يختلفون فيه هو إدراكهم و ردّ فعلهم لمستوى الإثارة لديهم، ففي المواقف الاختبارية يميل ذوي الدرجات المرتفعة في خلق الاختبار إلى الانشغال بأنفسهم و بردود أفعالهم أكثر من انتباههم لمهمة الإجابة على أسئلة الامتحان." (سايحي، 2013، ص28).

5-4 المكون السلوكي:

يتمثل في انخفاض مستوى مهارات الاستذكار متمثلا في عدم الاستغلال الجيد لوقت الدراسة وقصور في تدوين الملاحظات وإدارة الوقت والاستعداد الجيد للامتحان وكذلك نقص أداء مهارات

الامتحان، حيث اتفقت مجموعة من الدراسات على ذلك من بينها: دراسة ويتماير Witmaier (1972)، وزكريا أحمد(1986) وماهر الهواريومحمد الشناوي (1987)، حيث أوضحت هذه الدراسات أن التلاميذ الذين لديهم قلق عالي في الامتحانات تكون مهارات الإستذكار لديهم ذات مستوى منخفض عن ذوي القلق المنخفض.

ويقدم كولر وهولان(1980) Quller& Holan تفسير تأثير سلوك الاستذكار على ارتفاع قلق الامتحان وانخفاض الأداء، أن الطلبة الذين يمتلكون مهارة جيدة في الدراسة والتحضير، يكون قلقهم أقل في مواقف الامتحانات وأن استجابات الانشغال الناشئة في موقف الامتحان، إنما هي نتيجة لكل من القلق المتزايد وعدم الإعداد الجيد للامتحان. (سايحي، 2013، ص 29).

6 – الأسباب المؤدية لقلق الامتحان:

توجد مجموعة من الأسباب والعوامل التي تدفع بالطالب إلى الشعور بحالة القلق أثناء الامتحانات من أهمها ما يلي:

6-1 الشخصية القلقة:

قد تكون شخصية الطالب من الشخصيات القلقة، حيث أن هذه الشخصية عرضة لقلق الامتحان أكثر من غيرها لأنها تحمل سمة القلق، فمن المرجح أن يزيد قلق الامتحان لديها كموقف أكثر من غيره. (أبو سعد، 2009، ص 284).

6-2 عدم استعداد الطالب للامتحان:

يعد هذا العامل في كثير من الأحيان من أهم أسباب مرور الطالب بحالة القلق أثناء الامتحانات، ويتمثل عدم استعداد الطالب لأداء الامتحانات، بعدم الاستذكار الجيد، وبعدم التهيؤ النفسي والعقلي، وبعدم تهيئة الظروف والبيئة المنزلية، بالإضافة إلى أسباب أخرى. (ربيع والغول، 2007، ص ص 59-62).

6-3 الأفكار والتصورات الخاطئة عن الامتحانات:

كثيرا ما يحمل الطالب تصورات خاطئة عن الامتحان وهذه التصورات تقوم علﻯ أساس أن الامتحان عبارة عن موقف تهديد للشخصية، وهو المحدد للمستقبل من التصورات، مما يكون سببا في كثير من الأحيان لشعوره من القلق.

6-4 طريقة إجراء الاختبارات:

تعد طريقة إجراء الامتحانات وخصوصا في بيئتنا العربية في كثير من الأحيان دافعا قويا لشعور التلميذ بالقلق، فمن المعروف أن طريقة إجراء الامتحانات من حيث طبيعة الأسئلة وما تحاط به من سرية وتكتم، وانشغال الجميع به مايبعث علﻯ الرهبة والخوف.

6-5 عامل الأسرة:

قد تكون الأسرة من بين الأسباب التي تؤدي بالتلميذ إلﻯ الشعور بالقلق أثناء الامتحانات، وذلك بفعل ما ستستخدمه معه من أساليب التنشئة التقليدية كالتهديد بالعقاب، أو الحرمان من أمور معينة مالم ينجح في الامتحان، مما يؤدي إلﻯ خوفه من النتائج السيئة وبالتالي شعوره بالقلق.

6-6 المعلم:

يعد المعلم كذلك في كثير من الأحيان من أسباب شعور التلميذ بالقلق وذلك من خلال ما يبثه بعض المعلمين من خوف في أنفس التلاميذ عن الامتحانات في بعض الأحيان واستخدامها كوسيلة للعقاب في أحيان أخرى. (أبو أسعد، 2009، ص ص 285-286).

6-7 مواقف التقويم ذاتها:

مجرد أن يشعر الفرد كأنه موضع تقويم في أي موقف من مواقف الحياة فإن ذلك يشعره بالقلق، والتلميذ هو كذلك إذا شعر بأنه موضع تقويم واختبار فإن مستوى القلق سيرتفع لديه. (ربيع والغول، 2007، ص 96).

نستخلص مما سبق أن النقاط الأساسية المسببة لقلق الامتحان، بأنها تشترك في مجموعة من العوامل المتعددة التي لها علاقة بالتلميذ بحد ذاته من عدم استعداده الجيد للامتحان والأفكار الخاطئة عن الامتحانات التي تؤثر علﻯ المتعلم وكذلك علﻯ أدائه الدراسي وتعد الأسرة سبب من الأسباب

المؤثرة من خلال ماتتبعه من أساليب التنشئة (من عقاب وتهديد) وكذلك المواقف التعليمية التي يوضع فيها التلميذ.

6-8 الخوف من الفشل الدراسي:

يعتبر الخوف من الفشل الدراسي أحد أهم الأسباب التي تأخذ حيزا كبيرا من حياة الطالب الدراسية الذي يجعله عرضة لظهور ونشوء القلق لديه بحيث يؤثر عل أدائه في موقف الامتحان.

وقد عرفه أتكنسون الخوف من الفشل الدراسي عل أنه " الميل نحو كبت شعور الخوف من الفشل الدراسي لتجنب الألم" أما هينكسون فقد عرفه عل أنه "حالة كامنة من عدم الرضا أو عدم الشعور بالراحة والارتياح" في حين يرى الباحث ميكيل بأنه "استعداد لدافعية من الفشل إذ يشير إل القلق والمواقف الخطيرة التي تنشأ من عوامل معينة اجتمعت معا مثل البيئة والأكاديمية والصحة، الشخصية. (ليث كريم، 2014، ص 3).

كما بينت العديد من الأبحاث إل أن قلق الامتحان يرتبط بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي الذي يؤدي إل تكرار السنة الدراسية أو التسرب الدراسي. وهذا ما أكده كل من سارسون وهيل بقولهم أن مستوى القلق عند التلاميذ الناجحين. (سايحي، 2012، ص 82).

وبالتالي فإن الخوف من الفشل لدى الطالب ينشأ عن الخبرات المؤلمة التي عايشها وتكرار مرات الفشل لديه.

6-9 تدني الثقة بالنفس:

تعتبر الثقة بالنفس من المكونات الأساسية للشخصية السوية وهي أساس كل نجاح وإنجاز فتستطيع إنجاز أي شيء تريده إذا كنت تحتاجه بشدة، فليست هناك حدودا لما يمكنك إنجازه، إلاّ القيود التي تفرضها عل تفكيرك لأن الفرد الواثق بنفسه له أهدافه وخططه، وإن مفتاح الثقة بالنفس هو أن تحدد ماذا تريد وأن تتصرف وكأنك من المستحيل أن تفشل.

إن الخوف والشك هما العدوان الرئيسيان لكل نجاح وتفوق فمن خلالهما يتكون لدينا تدني الثقة بأنفسنا، حيث أن هذا التدني ينتج من عدم معرفة الفرد كيف يتعامل مع المواقف الجيدة، كما أنه لا يستطيع وضع هدف يسع لتحقيقه في الحياة.

وعليه إن تدني الثقة بالنفس تمثل مظهرا من مظاهر عدم صحة الفرد النفسية، أي عدم شعور الفرد بذاته، وبمشاعره وبغرائزه وبانفعالاته وبإمكاناته وعدم قدرته عل مواجهة المواقف التي تعيق مساره في الحياة.

ومن خلال كل هذا فإن التلاميذ المقبلين عل شهادة التعليم المتوسط نجدهم يشعرون بمخاوف التي تنشأ من شعورهم بالضعف والعجز اتجاه النواحي العلمية والاجتماعية والفهم الصحيح للنمو الانفعالي، وللمواقف التي يتعرض لها خاصة أنه يمر بمرحلة حرجة، فالثقة بالنفس تجعله يتخط الصعاب والعراقيل من أجل الوصول إل هدفه المنشود، الذي يتمثل في تحقيق التوافق الدراسي وبالتالي ارتفاع مستوى تحصيله الدراسي.

فالثقة بالنفس هي بالطبع شيء مكتسب من البيئة المحيطة بنا، والتي نشأنا بها، ولا يمكن أن تولد مع أي شخص كان، ولا يخف عل الجميع أنه يسمع من أناس كثيرين شكاوى من انعدام الثقة بالنفس، ويرددون هذه العبارة حت أخذت نصيبها منهم، مما تؤثر بشكل سلبي في حياتهم.

إضافتا إل أن قلة الثقة بالنفس والتفكير السلبي بالذات فحت التلميذ الجيد يركز عل سلبياته ونقاط ضعفه مما يولد لديه إحساس بالعجز عن أداء مهماته التي بإمكانه أن يقوم بها بسهولة لأنه يملك القدرات والإمكانات المطلوبة، إضافتا إل أن حت للآباء دور كبير في ظهور قلق الامتحان عند أبنائهم من خلال توقعاتهم غير المنطقية التي لا يراعون فيها قدرات أبنائهم الحقيقية محددين نتائج لا يمكن لأبنائهم أن يحققوها.

6-10 الشعور بالذنب:

يعتبر الشعور بالذنب من الأسباب النفسية التي قد تؤدي إل ظهور قلق الامتحان لدى الطالب وإحساسه عل أنه مقصر في أدائه الدراسي والتحصيلي، خاصتا عندما يجد أن أفراد أسرته لاسيما الوالدين يبذلون كل ما بوسعهم لتوفير الجو المناسب والمريح له وذلك من أجل تحقيق أفضل النتائج والنجاح في مساره الدراسي وقد عرف الشعور بالذنب بأنه "حوار داخلي بينه وبين ذاته، وبلغة التحليل النفسي هو حوار بين الأنا والأنا الأعل عل أنه مخطئ أو ارتكب ذنوبا أو أثاما..." (باضلة، 2002، ص 4).

أما الشبؤون فعرفه بأنه "ألم نفسي وعقلي يصاحبه شعور بالندم والأسف والتوتر، وتأنيب الضمير يعود إل لوم الذات وإدانتها والرغبة الشديدة في عقابها... (فاخر، 2003، ص 207).

فالشعور بالذنب هو حالة انفعالية خاصة تتضمن بمشاعر مؤلمة نابعة من ضمير الفرد نتيجة لارتكابه فعل أو حدث يأسف عليه أسفا عميقا. (الأنصاري، 2002، ص 95).

وبالتالي فالشعور بالذنب ينجم عن إحساس الطالب بالتقصير في أدائه الدراسي مما يدخله دائرة الخيبة والتحسر عل تحقيق مطالب والديه ومكافأتها ورد الجميل لهم عل كل ما قدموه له.

7 – الإجراءات والأساليب الإرشادية لخفض قلق الامتحان:

تعددت التقنيات والإجراءات الإرشادية للمساعدة عل خفض قلق الامتحان بحيث تتمثل في الأساليب والتقنيات التالية:

7-1 تطوير قدرة الفرد على فهم وحل المشكلات: حيث أن فهم الذات والأخريين والأشياء يقدم وقاية ممتازة من القلق، ومعرفة الفرد بالعلاقات السببية بين الحوادث وكيفية التدريب عل اتخاذ القرارات وحل المشكلات والتعامل مع المشكلات.

7-2 مساعدة الفرد على الشعور بالأمن والثقة بالذات: أسلوب توكيد الذات من خلال تقديم المثيرات التي تؤدي للقلق والخوف بشكل تدريجي.

7-3 التدريب على الاسترخاء: كالتدريب عل التنفس بعمق وعل إرخاء العضلات والشعور بالاسترخاء. وهناك أساليب كثيرة للتدريب عل الاسترخاء لكل مجموعة من مجموعات العضلات من الجسم. (أبو عزب، 2008، ص ص 64-65).

ولقد قام سليمان الريحاني (1982) بدراسة تثبت أهمية التدريب عل الاسترخاء في خفض قلق الامتحان، أظهرت النتائج مدى فاعلية فنية الاسترخاء العضلي في خفض قلق الامتحان لدى عينة المجموعة التجريبية. (عبد القادر وبدر، 2001، ص 17).

7-4 تقليل الحساسية التدريجي: وتقوم عل فرضية أنه بالإمكان استجابة انفعالية غير مرغوب فيها (كالخوف والقلق) من خلال إحداث استجابة مضادة لها، فالاستجابات المتناقضة لا يمكن أن تحدث في أن واحد، وهذا ما يطلق عليه بالكف المتبادل، فالفرد لا يستطيع أن يشعر بالخوف أو القلق وهو

في حالة استرخاء تام، إذ أن الاسترخاء يكبح هذه الاستجابات الانفعالية وتشمل هذه التقنية على ثلاث مراحل:

- ✓ إعداد هرم القلق لدى المسترشد حيث يتخيل المسترشد المواقف التي تبعث على القلق لديه وهو في حالة الاسترخاء التام، ويتم ترتيب المواقف بالتسلسل بدءا بأقلها إثارة انتهاء وبأشدها إثارة.
- ✓ الاسترخاء وتدريب المسترشد عليه.
- ✓ اقتران المثيرات التي تبعث على القلق لدى المسترشد بالاستجابة البديلة للقلق (أي الاسترخاء) أي أن المسترشد يتخيل المواقف تدريجيا بدءا بأقلها إثارة و انتهاء بأكثرها إثارة وهو حالة الاسترخاء بحيث لوحظ أن معظم الدراسات السابقة لجأت إلى استخدام فنية التحصين التدريجي الذي طورها ولبي Wolpe (1958) لعلاج قلق الامتحان، ومن هذه الدراسات دراسة أبونتي و أبونتي Aponte&Aponte (1971) حيث حاول الباحثان استخدام فنية التحصين التدريجي مع فنية الاسترخاء العضلي وأظهرت النتائج أن فنية التحصين التدريجي المقترنة بالاسترخاء العضلي أكثر فاعلية من كونها وحدها في التقليل من قلق الامتحان لدى التلميذ. (عبد القادر وبدر، 2001، ص 17).

ونستخلص من خلال دراسة كل من سليمان الريحاني (1982) ودراسة كل من أبونتي وأبونتي (1971) بأن لكل من هاتين التقنيتين (الاسترخاء العضلي والتحصين التدريجي) دور فعال في خفض قلق الامتحان لدى الطلبة إلاّ أن اقترانهما معا يلعب دورا أكثر فاعلية من كون كل فنية على حدى.

6-4 الحديث الإيجابي مع الذات: تشجيع على استخدام عبارات إيجابية في الحديث مع الذات.

6-5 تشجيع التعبير عن الانفعالات: إن تعبير الشخص عن انفعالاته يعمل كمضاد لحالات القلق. ومن خلال اللعب وتمثيل الأدوار و السيكو دراما يمكن أن تحدث عمليات تفريغ انفعالي.

6-6 التدريب على مهارات الامتحان: الامتحان موقف تعليمي لابد من الاهتمام به وإتباع أساليب فعالة عند المذاكرة له من أجل الحصول على مستوى مناسب من التحصيل والنجاح والتفوق، ومن هذا المنطلق يرى المختصين في هذا المجال أنه لابد من اكتساب بعض المهارات وهي مهارات اللازمة لكل تلميذ يتقدم إلى الامتحانات وتسمى هذه المهارات (بمهارات الامتحان) ومن أهم المهارات ما يلي:

7-4-1 مهارة المراجعة: من أهم المهارات التي ينبغي أن يكتسبها أي متعلم يمر بالامتحانات وتحتاج هذه المهارة إلى التركيز والمتابعة.

وتكمن أهمية المراجعة في سهولة استحضار المعلومات من الذاكرة، وخاصة أثناء الإجابة على الأسئلة وتقلل أيضا من رهبة الامتحانات وتعمل على زيادة ثقة التلميذ بنفسه. (أبو عزب، 2001، ص ص 66-67).

7-4-2 مهارة الاستعداد للامتحان: يتم الاستعداد للامتحان على المدى البعيد، حيث يحدد التلميذ أهدافه من المذاكرة ويتقن المهارات المختلفة ويحسن قدرته على التركيز يعد جدول المذاكرة وينفذه، وعلى المدى القريب يراجع التلميذ الملخصات والملاحظات والمخططات التلخيصية التي جمعها أثناء المذاكرة ويقوم بالإجابة على عدة نماذج من الامتحانات إجابات مختصرة. (سايحي، 2004، ص 60).

7-4-3 مهارة أداء الامتحان: ويقصد بها الالتزام بآداب أداء الامتحان أثناء تواجد التلميذ في قاعة الامتحان ويرتبط الأداء الأكاديمي المرتفع ارتباطا موجبا بالأداء الجيد في الامتحان، وفي نفس الوقت يرتبط الأداء الأكاديمي المنخفض سلبا بالأداء الجيد في الامتحان.

ما يؤكد ذلك دراسة سناء محمد سليمان (1989) التي تؤكد على ضرورة التدريب على أداء الامتحان. (سايحي، 2004، ص ص 60-61).

بالإضافة إلى مهارات أخرى مثل مهارة الإجابة مهارة تنظيم المراجعة التي لم يسعنا ذكرها والتطرق إليها جميعا.

يتضح مما سبق أن للتقنيات الإرشادية المتعددة دور فعال في التقليل من مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ والتي أثبتت فعاليتها من خلال الدراسات التي تم التطرق إليها في هذا العصر.

خلاصة الفصل:

اتضح من خلال عرضنا لهذا الفصل أن قلق الامتحان من بين أعقد المشكلات النفسية المدرسية ذات تأثير المباشر على التلاميذ في مختلف المراحل الدراسية، إلاّ أن تأثيره البالغ يظهر بوضوح في مرحلة التعليم المتوسط. إذ يعتبر حالة انفعالية تنتاب التلميذ ويصاحبها اضطراب في الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية مصحوبة بأعراض فسيولوجية، وللقلق جانبين جانب إيجابي وأخر سلبي فالأول يعمل كدافع وحافز يساعد الفرد على الاجتهاد، أما الثاني فيعيق الأداء المتوقع من التلميذ، فقلق الامتحان يؤثر على عوامل عديدة منها التحصيل الدراسي، بحيث يعود إلى أسباب وعوامل متعددة منها ماهو مرتبط بشخصية التلميذ بحد ذاته وما يعود إلى الأسرة، مما يستدعي تقديم خدمات إرشادية لتغلب على هذه المشكلة.

الفصل الثالث

استراتيجية المواجهة

تمهيد

1ـ مفهوم استراتيجية المواجهة

2ـ النظريات المفسرة لاستراتيجية المواجهة

3ـ تصنيف استراتيجية المواجهة

4ـ محددات استراتيجية المواجهة

5ـ فعالية استراتيجية المواجهة

6ـ وظائف استراتيجية المواجهة

خلاصة الفصل

تمهيد

يواجه التلاميذ الكثير من الضغوطات والمشكلات النفسية والدراسية طيلة مسارهم التعليمي، وخاصة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، كونه مقبلين على امتحان مصيري ومهم في حياتهم الدراسية والمهنية، ومن أبرز هذه المشكلات نجد القلق والتوتر، بحيث يلجأ البعض إلى أساليب واستراتيجيات مختلفة وذلك من أجل التقليل والتخفيف من حدة الضغط والتوتر الذي يشكله لهم هذا الامتحان .

1- مفهوم استراتيجية المواجهة :

أن المواجهة أو"opingC" تعني استراتيجيات التعامل والمعايشة وإذا اردنا تحديد بدقة فإن كلمة استراتيجية مأخوذة من الكلمة اليونانية استراتيجية ستراتجيوس "strategos"وهي تعني فنون الحرب وإدراك المعارف ويعرف قاموس ويبستر "webster"الاستراتيجية بأنها علم التخطيط وتوجيه العمليات العسكرية أما كلمة مواجهة "Coping" فهي صعبة الترجمة لغويا وتعني " To cope with" أو " faire face"وهي تعني التعامل أي المواجهة .

بدأ الاهتمام بدراسة موضوع المواجهة منذ العقود الأربعة الماضية ، حيث تعد الدراسة التي قام بها مورفي" murphy"1962" من أوائل الدراسات التي استخدمت مصطلح المواجهة وذلك للإشارة إلى الأساليب التي يستخدمها الفرد في تعامله مع المواقف المهددة بهدف السيطرة عليها .(صندلي ، 2012، ص54)

يعرف نيومان 1981"**newman** " استراتيجية المواجهة بأنها" المجهود المبذول من قبل الفرد لإزالة التوتر وخلق طرق جديدة للمواجهة مع المواقف الجديدة في كل مرحلة من مراحل الحياة.

أما روتر "**rutter**"1981" فيعرفها بأنها" محاولات التي يبذلها الفرد لتغيير ظروف الضغوط المباشرة أو تغيير تقييمه لها، فهي تتطلب وجود حل المشكلة الفعالة وكذلك تنظيم انفعالي للضغط في حين يعرفها كوكس 1985" **cox**" " المواجهة صوره من حل المشكلة وان الضغط يكون نتيجة الفشل في حل المشكلة، وان المواجهة تتضمن مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية التي يستخدمها الفرد في التعامل مع أحداث الحياة الضاغطة التي يتعرض لها والخبرات الانفعالية الناتجة عنها (جبالي ، 2012، ص 78. 79)

وتعرف استراتيجية المواجهة أيضا" بأنها سلسلة من الأفعال وعمليات التفكير تستخدم لمواجهة موقف ضاغط أو غير سار، و تعديل استجابات الفرد في مثل هذه المواقف (اللفظ عادة يتضمن الأسلوب المباشر والشعوري لمعالجة المشكلات في استخدام الحيل الدفاعية كما يطلق هذا اللفظ أيضا على الاستراتيجيات التي تصمم لمعالجة مصدر الضغط عكس الأساليب الدفاعية التي تتوجه لمعالجه القلق مباشره وليس مصدره.

كما تعرف المواجهة في المعجم الأساسي لعلم النفس" بأنها عملية نشطة يقيم الفرد من خلالها قدراته وإمكاناته في مواجهة الحياة وخاصة مواجهة المواقف الضاغطة والتعامل معها بنجاح وضبطها

ويعرفها كل من" فولكمان ولازاروس ;folkman et lazarus بأنها" مجموع الجهود المعرفية والسلوكية الموجهه للسيطرة والتقليل او تقبل المتطلبات الداخلية أو الخارجية التي تهدد أو تتجاوز موارد الفرد .

اما سبيلبيجر " spillperger" فهو يرى ان المواجهة هي عملية وظيفتها فحص او إبعاد المنبه الذي يدركه الفرد بأنه مهدد له"

ويعرفها فليشمان " fleshmane"بأنها السلوكات الظاهرة والضمنية التي تستخدم من أجل تعديل الظروف الضاغطة أو التقليل من الضغوط النفسي

أما سيلامي"Norbert Sillamy" فيعرفها" على أنها طريقة تكيفية واضحة لإعادة تقييم المشكل مع الوضع في الحسبان كيفية تقدير مصادر الشخص(المعرفية والانفعالية) بين الشخص والمحيط، انها ليست حالة بل هي سياق أو صيرورة (صندلي ، 2012، ص 54. 55)

2 – النظريات المفسرة لاستراتيجيات المواجهة :

هناك العديد من النظريات والنماذج التي تعنى بمفهوم المواجهة، من حيث الدور الذي يسهم به كسلوك في خفيف أو التقليل من التواصل والقلق الناتج عن مصادر الضغط والمواقف المجهدة التي نواجهها، ومن أهم النظريات الأكثر شيوعا في تناول مفهوم المواجهة ما يلي:

2.1. نظرية النموذج الحيواني :

يتناول هذا الاتجاه مصطلح المواجهة(المقاومة) من خلال نظرية داروين (الانتخاب الطبيعي) والبقاء للأصلح(1959)والتي استقاها من خلال تجاربك عن الحيوان، والمقاومة حسب النموذج هي قدرة الحيوان على التكيف مع البيئة وبقائه عن طريق استخدام ميكانيزم المواجهة والتجنب .

_ في حاله الخوف "avoidance or escape" يستخدم ميكانيزم التجنب أو الهروب والفزع

_ في حاله الغضب "affirment or attack"

يستخدم ميكانيزم المواجهة أو الهروب .(زاغر ، 2013، ص27)

2.2.النظرية التحليلية السيكودينامية :

تعد النظرية التحليلية من أولى وأهم النظريات والمداخل المتعلقة بالمواجهة، وتعد الاستراتيجيات المواجهة حسب هذه النظرية طريقه غير مباشره للتخفيف من التوتر الذي أطلق فرويد"freud"

(1894) مصطلح الدفاع الذي يشير إلى ثورة الأنا على تمثلات والعواطف المؤلمة أو الغير محتمله

"(زاغر ، 2013، ص27)

ومن بين هذه الميكانيزمات نجد :

الإنكار: هي العملية التي يرفض الفرد فيها الاعتراف بوجود مثير تهديد له أو بمعنى آخر رفض الاعتراف بالواقع والاستجابة لموقف معين وكأنه أمر عادي لخطر فيه ولا تهديد

الإعلاء: (التسامي) "**sublimation**" كمفهوم هو الارتفاع بالدوافع التي لا يتقبلها المجتمع وتصعيدها إلى مستوى أعلى واسمي وتعبيري عنها بوسائل مقبولة اجتماعيا .

الإزاحة: "**Déplacement**" ميكانيزم دفاعي يتم فيه عرض الشحنة الانفعالية من موضوع أو دافع أصلي إلى موضوع أخر بديل اللجوء إلى التعبير على الغضب من الأفراد بتوجيهها نحو الأشياء كممارسة الرياضة لتفريغ التوتر (زاغر ، 2013، ص27، 28)

وفي سنة 1933 وجد ان مفهوم ميكانيزمات الدفاع العمليات اللاشعورية التي يستخدمها الفرد في مواجهة التهديدات والقلق عبارة عن استراتيجية مواجهة يستخدمها حماية نفسه من الصراعات والتوترات التي تنشأ من المحتويات المكبوتة

ومن ذلك يرى النموذج التحليلي للمواجهة كعملية نفسية داخلية "**psycho.intra**" تنبع من داخل الفرد وتتضمن أسلوبين، الأسلوب الأول يضم ميكانيزمات الدفاع اللاشعورية المستخدمة لخفض التوتر أما فيما يخص الأسلوب الثاني فيتضمن: الأساليب العصابية والوسواس القهري والبارانويا وتجنب والكبد وهي أساليب ثانيه لمواجهة الضغوط، وفي نفس السياق فإن " آنا فرويد " **anna freud**"

(1936) تشير إلى ان الحياة الدفاعية اللاشعورية تنقسم إلى نوعين منها السوية التي تساعد على حل المشكلة وأخرى غير سوية ترتبط بظهور الأمراض والمشكلات النفسية لدى الأفراد

وفي نفس السياق فقد أشار (1994) فالت "**valet**" إلى أن مدخل دفاعات الأنا في تعريف المواجهة لم يعد مهيمنا إلى اليوم وذلك لعدة أسباب

- ان الاختلاف تسميه ميكانيزمات الدفاع المختلفة أدى إلى حدوث غموض وارتباط بين العلماء
- نقص الأدلة الامبريقية تؤيد صدق مدخل دفاعات الأنا فمعظم الأدبيات المرتبطة بمجالها تتكون من دراسات الحالة
- ان دفاعات الأنا تتجاهل بدورها استراتيجيات المواجهة المعرفية والسلوكية والشعورية التي يستخدمها الأفراد في التعامل مع الخبرات والمواقف الضاغطة

و في نفس السياق قارن (2000) كرامر "**cramer**"بين ميكانيزمات الدفاع في التحليل وعملية المواجهة حيث يذكر أن ميكانيزمات الدفاع تكون لا شعورية وان استخدامها يختلف باختلاف الأفراد

والمجتمعات وترتبط بالمرض النفسي، بينما عملية المواجهة تكون لا شعوري يتم تحديدها حسب الموقف وهي تتميز بالمرونة تبعا لمطالب البيئة و الموقف (زاغر ، 2013، ص 28.29)

2.3. النظرية المعرفية و التفاعلية :

ظهرت هذه النظرية كرد فعل على المدخل السيكوديناميي والذي استمر في دراسة المواجهة في السياق المرض النفسي حيث تنظر هذه النظرية المواجهة على أنها عملية صحية وطبيعيه وأنها تمكن الفرد من حل المشاكل وان ميكانيزمات التكيف مع البيئة تزداد لدى الفرد كلما كانت عقلانية و شعورية تكون لا شعورية ولا إرادية من جهة، ومن جهة ثانية تركز هذه النظرية على أن الاستجابة للضغوط كنتيجة للتفاعل مع المطالب البيئية وتقييم الفرض لهذه المطالب والمصادر الشخصية لديه، وتمثل عملية التقييم المعرفي مفهوما مركزيا في هذه النظرية ويرتبط بشكل كبير بالمواجهة، وقد وضعا ميزتين لهذا النموذج هما التوجيه و العلائقية .

2.3.1.التوجيه: يتمثل في العلاقة بين الفرد وبيئته وهي علاقة ديناميكية مستمرة موجهة لتغيير الوضعيات الضاغطة وهذه العلاقة مزدوجة التوجيه تؤثر فيها البيئة على الفرد والعكس

2.3.2.العلائقية : يشير هذا المفهوم إلى ان هناك علاقة متبادلة بين الفرد وبيئته وفي إطار هذه العلاقة يقيم الفرد هذه الضغوط البيئية تقييما أوليا أو ثانويا حيث يوظف استراتيجيات مواجهة متنوعة منها ما يوجه إلى تغيير الفرد.

3.3.2. التقييم: هو نسق معرفي يقدر الفرد من خلاله الطريقة التي يستطيع أن يمثل موقفا معينا. ويؤكد لازاروس "**lazarus**" إلى ان منحنى التقييم يأخذ بعدين

1.3.3.2.**التقييم الأولي** "**primary appaisal**" ما هي الطريقة التي يدرك الفرد بها متطلبات وضعه أو ما يحدث فيها معنى الحدث وتحديد ما إذا كانت هذه الأحداث ايجابيه أو سلبية وإذا كانت سلبيه إلى أي مدى تشكل تهديدا بالنسبة له.

2.3.3.2.التقييم الثانوي: "**secondary appaisal**" تبدأ عملية التقييم الثانوي في الوقت الذي يتم التقييم الأولي للأحداث الضاغطة وتتضمن عملية التقييم الثانوي إجراء تقييم للإمكانات والمصادر التي يمتلكها الفرد للتعامل مع الحدث، وإذا ما كانت كافية لمواجهة التهديد الذي يحدثه هذا الموقف الضاغط وتشكل في نهاية الأمر الخبرة الذاتية للضغط نتيجة التوازن ما بين التقييم الأولي والثانوي وعندما يكون التهديد قويا تكون استراتيجية التعامل مع المواقف متدنية عندها يشعر الفرد بتهديد كبير والعكس حيث تتعدد الاستجابات التي يمكن القيام بها.

4.3.2. استجابات معرفية: هي عبارة عن نتائج عملية التقييم مثل المعتقدات الخاصة لما يحوي الحدث من أربعة أو تهديد والمعتقدات حول أسبابه وإمكانات التحكم من به كما تتضمن العمليات المعرفية و الاستجابة المعرفية للضغط مثل: الذهول، عدم القدرة على التركيز، المبادرة على التحكم في الموقف الضاغط .

5.3.2. استجابات انفعالية: وتتضمن بشكل خاص استجابات القلق والخوف والغضب.

6.3.2.استجابات سلوكية: مرتبطة بطبيعة الحدث الذي يسبب الضغط وقد تتضمن الهروب والتجنب .(زاغر ، 2013، ص29.31)

وفي نفس السياق يشير (1993) كالن "**callan**" إلى أن قدرة الفرد على التحكم في الموقف الضاغط ترجع إلى إعادة التقييم الايجابي لقدراته وإمكاناته وأن الأفراد الذين يفشلون في مواجهة الضغوط ويدركون ذواتهم على أنهم عاجزين وليس لديهم القدرة على التحكم في الموقف الضاغط(زاغر ، 2013، ص32)

4.2. النظرية الموقفية (المقارنة بين الشخصية والمواجهة)

يركز هذا النموذج في تفسيره لاستراتيجيات المواجهة على دور العوامل الموقفية في تحديد سلوك مواجهة الضغوط، حيث يرى كل من العالمين "أوبرين و ديلونجس " (1996) "**&brien 'o DELONGIS**" على أن أهمية التركيز على العوامل الموقفية والعوامل الشخصية في تفسير التباين الكبير في استراتيجية وسلوكيات المواجهة بين الأفراد، إضافة إلى ذلك يمكن تفسير المواجهة من المنظور الاجتماعي البيئي والذي يؤكد على أهمية تفاعل الفرد مع الظروف المادية والثقافية والاجتماعية

البيئة ومفهوم مصادر المواجهة الاجتماعية ينشأ من هذا المنظور ومن جهة ثانيه فان شبكة العلاقات الاجتماعية تعد العامل الثاني الذي يساعد الفرد على مقاومة الضغوط.

ويشير (1982) "موس" "**MOUSSE**" إلى ان المصادر البيئية تؤثر وبشكل فعال على تقييم الفرد للتهديد الذي ينطوي عليه الموقف من جهة ومن جهة ثانيه يؤثر على فعالية استراتيجيات المواجهة لأن عملية المواجهة ينطوي على تداخل العوامل الموقفية، (زاغر ، 2013، ص32).

5.2.نظرية السمات الشخصية:

تؤكد هذه النظرية على مدى تأثير الفروق الفردية في التعامل مع المواقف المجهدة، فتعرف سما على أنها" تعداد ومن الفرد للاستجابة بأسلوب خاص في المواقف المتنوعة التي تواجهه في حياته، أما عن المواجهة فتعرف من منظور نظرية السمات على أنها ميل واستعداد أو معالجه وضعيه ضاغطة ومرهقه بأسلوب يميز كل فرد عن الآخر (حنان فوزي، 2018، ص 40).

3 – تصنيف استراتيجيات المواجهة :

اهتمت عدة دراسات استراتيجية المواجهة وتمثلت منهجيتها بتطبيق مقابلات واستبيانات بهدف حفر مختلف الطرق التي من خلالها يستجيب الأفراد لمختلف المواقف الحياتية بما فيها العائلية والاجتماعية والمهنية.... الخ، ولقد تم التحقق من وجود تنوع كبير لاستراتيجيات المواجهة منها فردية وأخرى بينفردية أي مرتبطة بالعلاقات بين الأفراد **(INTER ET INTRA INDIVIDUAL)** باستعمال التحليل العاملي لنتائج الدراسات التي أجريت على عينات كبيرة تم اقتراح عدة تصنيفات للمواجهة ومن أهم هذه التصنيفات ما يلي:

1.3. تصنيف بلنجس و موس (1981) " BILLIGES &MOSS" لقد حدد كل من" &MOSS BILLINGS" انواع لاستراتيجيات المواجهة وهي:

– الاستراتيجيات السلوكية الفعالة (**ACTIVE BEHAVIOR AL STRATEGIES**)وتشمل مختلف المحاولات و المجهودات السلوكية الظاهرة للتعامل مع المشكل .

-الاستراتيجيات المعرفية الفعالة: (**ACTIVE COGNITIVE STRATEGIES**) تتمثل في المجهودات المعرفية الموجهة لتقدير الحدث بأنه ضاغط .

-الاستراتيجيات التجنبية (**ANCE STRATEGIEAVOID**) وتضم المجهودات والمحاولات لتجنب وتفادي مواجهة المشكل او محاوله مواجهة المشكل بصفة غير مباشرة وتقليص التوتر من خلال سلوكات مثل الأكل والتدخين بإفراط .(ولكلي بديعة و 2013، ص151)

2.3. تصنيف سولس وفليتشر " FLETCHER &SULS" 1985 "

تواصلت أعمال كل من fletcher &suls إلى تصنيفين أساسيين للمواجهة وهما

مواجهة تجنبية (**le copinge vigilantant**) وهي استراتيجية نشطة منها البحث المعلومات ومخططات حل المشكل والدعم الاجتماعي (واكلي ، 2013، ص 153)

3.3.تصنيف لازاروس وفولكمان (1984) (**FOLKMAN & lazarus**) حدد كل من لازاروس و فولكمان تصنيفين عريضين لمواجهة الضغط النفسي هما المواجهة التي ترتكز على المشكل والمواجهة التي ترتكز على الانفعال، وهذا استنادا على وظيفتين رئيستين أساليب المواجهة وهي ضبط التوتر والضيق الانفعالي أو تغيير المشكل الذي يسبب الانزعاج والضيق، يق ويتضمن هذان الخياران أغلب أساليب المواجهة التي يستخدمها الفرد أثناء تعرضه للموقف الضاغط وسنعرضهما في ما يلي بشكل مفصل .

1.3.3. أساليب المواجهة المركزة على المشكل :

تشير إلى المجهودات لتغيير الظروف الضاغطة الناتجة عن التفاعل فرد – بيئة يعني التركيز على المشكل، ووفق شافير **(1992) (SHAFER)**، فهي تشير إلى تلك الجهود التي يبذلها الفرد وهو يحاول التعامل الفعال مع عوامل الضغط النفسي أو مع الموقف الضاغط مباشرة، ويضيف كل من باين و كوبر (**cooper &NE PAYA**) بأن المواجهة المركزة على المشكل هي استجابة سلوكية ومعرفية لمواجهة الضغط النفسي عن طريق التعامل مع الوضع، أنها سلوكيات متخذة لتغيير الوضع(آيت حمودة، 2012)

وهي حسب لازاروس (1993) (lazarus) محاولة ايضا للسيطرة بشكل مباشر على الموقف الضاغط عن طريق استعمال الفرد مصادره الذاتية التي تخفف من تأثير الأحداث الضاغطة تتضمن حل المشكلة، ووضع خطط وبدائل حلول تؤدي إلى تغيير الموقف الضاغط بما يتناسب مع صحة الفرد النفسية والسلوكية، أي تعديل العلاقة المضطربة بين الفرد والمحيط، كما تسعى المواجهة التي ترتكز على المشكل ايضا إلى تغيير الموقف مباشرة بغرض تعديل إبعاد المصادر الضغط ط وكذلك التعامل مع الآثار الملموسة للمشكلة لذلك فهي مجهودات تهدف إلى إزالة الحدث المهدد أو تقليص تأثيراته (واكلي ، 2012، ص152)

وتشمل مجهودات المواجهة المنشطة للتعامل مع المشكل مجموعة من الأساليب منها حل المشكل والتصدي .

4.1. أسلوب التصدي:

تشير إلى المجهودات العدوانية لتغيير الوضعية، لذلك فهي تتضمن العدوانية والمجازفة

4.2. أسلوب التخطيط لحل المشكل :

تشير إلى مجهودات مدروسة ترتكز على المشكل بهدف تغيير الوضعية يصاحبها تناول تحليلي لحل المشكلة، ويمكن القول أن حل المشكلات هي عمليه يحاول بها الشخص الخروج من مأزق أو موقف ضاغط، وهو نوع من السلوك المحكوم بقواعد يستحضر فيها الأشخاص معرفتهم السابقة ويضيف كل من "ماكلم وود سيدّ" (woodside & MCCLAM) بأن حل المشكلة عملية عقلية معقدة ومركبة تتم على مراحل وتتضمن فهم المشكلة، ووضع الخطة، وتنفيذها، ثم فحص الحلول وتقويمها وتؤثر الخبرات الماضية في الحلول التالية للمشكلات (آيت حمودة، 2012، ص105) .

4.3. المواجهة التي ترتكز على الانفعال:

تشير هذه المواجهة إلى الأفكار والأفعال التي تهدف إلى تقليص الأثر الانفعالي للضغط، فهي بذلك تشير إلى المجهودات لتقليص الانفعالات السلبية التي تنشأ استجابة للتهديد، وتعتمد هذه المواجهة في هذه الحالة إلى الجهود التي يبذلها الفرد لتنظيم انفعاله عن طريق ضبط أو تعديل الأهمية العاطفية

للأحداث الضاغطة، أي التنظيم الانفعالي المركز على التعامل مع الخوف والغضب والشعور بالذنب وتتضمن المواجهة التي ترتكز على الانفعال مواجهة سلوكية انفعاليه ومواجهة معرفية انفعالية يمكن تأخذ الجهود الموجهة نحو ضبط الاستجابات الانفعالية التي تولدها الوضعية الضاغط ه عده أشكال، اذ تؤثر مختلف نشاطات هذه المواجهة على الانفعال بطرق مختلفة ، فأول نشاط يمكن تغيير درجة الانتباه، من مصدر الضغط محدثه بذلك راحة مؤقتة ، ويظهر أن هذه الميكانيزمات التوافقية أثر مؤقت وأقل فعالية، أما الطريقة الأخرى التي من خلالها تؤثر المواجهة على الحالة الانفعالية هو توظيف نشاط معرفي يغير ويبدل المعنى الذاتي للتجربة ، مثل إعادة تقييم الوضعية، وتضخيم الجوانب الإيجابية للحدث، أو إعادة التقييم الايجابي الذي يتضمن تحويل التهديد إلى تحدي، ويظهر ان مثل هذه النشاطات فعاله لتخفيف وتقليص المستوى الانفعالي شرط أن لا يتعدى الضغط عتبة معينة، إذ تهدف هذه المواجهة إلى ضبط المشاعر والانفعالات التي تستثيرها الوضعية الضاغطة مع الاحتفاظ بحاله من الاتزان الوجداني، التعامل مع الانفعالات الناتجة عن مصادر الضغوط قبل الفرض بمشاعره وعاده ما يكون هذا النوع من المواجهة مفيد في المواقف التي تتجاوز قدره الفرد على ضبطها ها والتحكم فيها، ومن ثمة لا يمكن تغييرها من خلال الأساليب مناسبة (واكلي ، 2013 ص153.154).

ومن بين الأساليب التي ترتكز على الانفعال نذكر:

4.3.1. التنظيم الوجداني:

من خلال معايشة الانفعالات وعدم الانشغال بالانفعالات المتصارعة والتحكم الانفعالي.

4.3.2. التقبل المذعن :

ويتمثل هذا الأسلوب في الانتظار لبعض الوقت لمحاولة التغلب على المشكلة مع توقع أو الإقرار بعدم إمكانية عمل شيء.

4.3.3. التفريغ الانفعالي :

ويدخل في هذا الأسلوب التعبيرات الكلامية، البكاء، التدخين .(داود، 2012، ص 145)

بالإضافة إلى هاته الأساليب هناك أساليب أخرى ايضا تكمن في:

4.3.4 أسلوب تحمل المسؤولية:

تتضمن استراتيجيات الوعي بالمسؤولية الشخصية في المشكل ومحاولات الاستدراك، أي اعتراف الفرد بدوره في المشكلة وما يصاحب ذلك من محاولات من طرفه لجعل الأشياء صحيحة

4.3.5. أسلوب الدعم والمساندة الاجتماعية:

ويشير "ليبور " (1994) **(lepore)** إلى أن المساندة الاجتماعية هي الإمكانيات الفعلية أو المدركة للمصادر المتاحة في البيئة الاجتماعية للفرد التي يمكن استخدامها للمساعدة في أوقات الضيق، ويتجاوز الفرد بالدعم الاجتماعي من خلال شبكة علاقاته الاجتماعية التي تضم كل الأشخاص الذين لديهم اتصال اجتماعي مع الفرد، وتضم في الغالب الأسرة والأصدقاء ء وزملاء العمل، وفي هذا السياق يرى "هالي" (1996) (**haley**) أما الدعم الاجتماعي هو شكل من أشكال تلك المواجهة الهادفة إلى تنظيم الاستجابة العاطفية، بل هو الجهد الذي يقوم به الفرد للحصول على المساندة الاجتماعية للتخفيف الوضع الضاغط ومن آثاره، بالبحث عن الدعم الاجتماعي يؤدي دورا في التخفيف من الضغط النفسي عن طريق التواصل الاجتماعي الجيد و العلاقات الاجتماعية المرنة و الحميمية (آيت حمودة، 2012، ص107).

4 – فعالية استراتيجيات المواجهة:

لقد اختار كل من "ماك كراي و كوستا (1986 **lacost & MAC CARE**) كإشارة للفعالية، تواصل استعمال استراتيجيات والفعالية المدركة وعلاقتها بالنتائج المتحصل عليها عن طريق الاستراتيجيات المستعملة، وفي دراسة حديثة حول المواجهة المستعملة من طرف أشخاص يعانون من اضطرابات التكيف والحصر، استعملت كإشارة للفعالية وتواصل استعمال الاستراتيجيات وفي السياق نفسه يرى مارك "هوتيكت بيرلوجي الجارازياني وآخرون " (**MARC HAUTKEETE PIERLOGI al &GARAZANNI** 2001) انه من الصعب الحكم على قيمة استراتيجيات المواجهة بدون الأخذ بعين الاعتبار السياق الذي يحدث فيه، على سبيل المثال بعض الاستراتيجيات يمكن أن تكون فعالة على والقصير، ولكن يمكن أن تصبح خطيرة على المدى الطويل لأنه ينبغي أن تستعمل أكثر فأكثر الحصول على نفس النتائج، ويمكن أن تخفض من الشعور بفعالية الضيق كذلك بما يتعلق بفعالية

المواجهة على المدى القصير والمدى الطويل ويرى كل من" فليتشر و سولس " (**suls &fletcher** 1982) كما جاء في مجلة "سنه علم النفس" (**année psychologique'l** 1992)، مقالا "لبولهان" (**paulhan**) تحت عنوان: (مفهوم المواجهة) (**le concept de copinge**)، بأن فعالية التجنب تكون على مستوى المدى القصير ، أما الإستراتيجية النشطة تكون على مستوى المدى الطويل .

تتضمن فعالية المواجهة في قدرة التحكم في الوضعية، مثلما يرى" ماركس وشولتز " (**schultz & Marx** كما جاء في كتاب " علم النفس الصحة"(لشويتر) (**Psychologie de la santé** **shweter** 2002) بأن استراتيجية حل المشكل تكون فعالة عندما يمكن التحكم في الوضعية الضاغطة لأنه في هذه الحالة يمكن ان يخفض من شده الحصر، أما في حالة عدم التحكم في الوضعية الضاغطة فإنه يزيد من شدة الحصر .

ويشير (لازاروس وفولكمان) إلى أن الاستراتيجيات المواجهة الناجحة تعتمد بشكل كبير على مطابقة تناغم استراتيجية المواجهة مع خصائص الموقف الضاغط وان استراتيجيات المواجهة في ترتكز على المشكلة غالبا ما تكون ملموسة وقابلة للملاحظة في حين أن استراتيجيات المواجهة التي ترتكز على الانفعال تتضمن استخدام العمليات المعرفية، وهي عملية لا يمكن ملاحظتها ' كما أوضحت بعض الدراسات أن استخدام استراتيجيات المواجهة التي ترتكز على المشكلة ترتبط بظهور مستوى منخفض من الثقة النفسية لدى الأطفال والمراهقين والراشدين، بينما استخدام استراتيجيات المواجهة التي ترتكز على الانفعال ترتبط بانخفاض التوافق النفسي لدى الأفراد عبر المواقف الضاغطة (برزوان ، 2016، ص 109.108) .

5 – محددات استراتيجيات المواجهة:

1.5. محددات استعدادية:

فحسب " كوهن وآخرون " (1983) (**al &cohont**) إن الشخص لا يتأثر بالخصائص الموضوعية للأحداث بقدر ما يتأثر بخصائصه المعرفية وإدراكه وتفسيره للموقف أن إدرك الحدث على أنه ذات خطر عالي فانه سيتعامل معه على هذا الأساس والعكس (قماز، 2009، ص 191)

2.5. محددات معرفية:

والتي تتمثل في تقييم الفرد لحادث ما في اعتقاداته وتصوراته حول ذاته، حول قدراته في حل المشاكل والدوافع، كذلك مركز التحكم الداخلي و الخارجي . وتشمل المحددات المعرفية على:

- اعتقادات الفرد (عن ذاته، عن العالم حوله.....)
- دوافعه العامة(سواء كانت أهداف، قيم)
- الخصائص الشخصية (الفعالية الذاتية، التفاؤل)

(مزلوق ، 2013، ص124)

3.5. محددات شخصية:

أكد الكثير من الباحثين على أن المحددات الاستعدادية والمعرفية لها دور في التحكم في التقييمات الأولية والثانوية، إلا هناك متغيرات أخرى يمكن أن تنبئ بتقييمات خاصة ارتفاع الضغط أو انخفاضه مثل: القلق، الاكتئاب، الصلابة.....، مما يعني استخدام استراتيجيات مركزة حول الانفعال، في حين أن المرونة، السعادة، التحمل ....استخدام استراتيجيات مركزة حول المشكل .(قماز، 2009، ص 192) .

5.5. محددات موقفيه:

على الرغم من أن للعوامل الاستعدادية المعرفية والشخصية لها دور في تحديد درجة تأثير الاستراتيجي فإنها تحدد استراتيجية المتبعة بالمواقف الحقيقية والمدركة كذلك (كطبيعة الخطر، المدة الغموض، نوع السند الاجتماعي . (قماز، 2009، ص192)

6 – وظائف استراتيجيات المواجهة :

لقد اهتم العديد من الباحثين بإبراز وظائف استراتيجيات المواجهة كل حفظه انتمائه النظري وفيما يلي عرض لبعض هذه الوظائف حسب الباحثين:

1.6. وظائف استراتيجيات المواجهة حسب (Méchnic) :

حيث يشير(**Méchanic** 1974) الذي تبنى نظرية النفس اجتماعية بأن لاستراتيجيات المواجهة ثلاث وظائف هي :

–التعامل مع المتطلبات الاجتماعية والبيئية.

– خلق الدافعية لمواجهة هذه المتطلبات.

– الاحتفاظ بحالة من التوازن النفسي بهدف توجيه الجهود المهارات نحو المتطلبات الخارجية

2.6. وظائف استراتيجيات المواجهة حسب" بيرلين وسكولر" (schooler &pearlin)

ويرى برلين وسكولر(1978) لان للمواجهة وسيلة وقائية تتجلى في:

–تغيير أو إزالة الظروف التي تثير المشكل.

– ضبط معنى التجربة المعاش قبل أن تصبح وضعية ضاغطة .

– ضبط الضغط في حد ذاته بعد حدوثه.

3.6. وظائف استراتيجيات المواجهة حسب "لازاروس و فولكمان"(folkman & lazarus) حسب

لازاروس فولكمان **(1984)** أن السلوك موجه لتحقيق وظيفتين :

– العمل على مواجهة المشكل لحل المشكل المولد الضغط

– العمل على تعديل الانفعالات الناتجة عن الكآبة أو المحنه لخفض الضيق الانفعالي.

4.6. وظائف استراتيجيات المواجهة حسب "سولس وفليتشر (suls & fletcher) :

يرى سولس و فليتشر بأن المواجهة تهدف إلى تقليص استجابة الضغط بالتأثير على الاستجابة الفيزيولوجية و الانفعالية و على الاستجابات المعرفية و إلى ضبط الوضعية الضاغطة بوضع إجراء لحل المشكل والبحث عن المعلومات باختصار وقائي.

(واكلي ، 2014، ص 168)

خلاصة الفصل :

تعد استراتيجيات المواجهة ضرورة قصوى خاصة في عالمنا اليوم لان الأفراد يواجهون بشكل متزايد عدة مواقف ضاغطة ومعقده و استراتيجية المواجهة عبارة عن مجموعه من الجهود السلوكية المعرفية التي يستعملها الفرد د لمواجهة الضغوط سواء كانت داخليه أو خارجية ويتضح لنا من خلال ما سبق أن الفرد يسعى دائما لتجاوز أحداث الضاغطة التي يتعرض لها في حياته اليومية وذلك باللجوء إلى استخدام هذه الاستراتيجيات.

الفصل الرابع

تصور للجانب المنهجي

تمهيد

1ـ الدراسة الاستطلاعية

2ـ منهج الدراسة

3ـ حالات الدراسة

4ـ أدوات الدراسة

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر الإجراءات الميدانية للدراسة حلقة وصل بين الجانب النظري والجانب التطبيقي، فهي بمثابة المرحلة المهمة في البحث العلمي من خلاله يتوصل الباحث إلى اختبار فروض دراسته والوصول إلى نتائج وثق إطار منهجي متكامل يعكس جهد الباحث ومدى جديته في إعطاء جوانب عن المشكلة

والظاهرة التي يقوم بدراستها، ولأجل ذلك سنحاول في هذا الفص ل استخدام الخطوات المنهجية

لأجل الإجابة عن تساؤلات البحث والتحقق من فروضه ولذلك سنقوم باستعراض الدراسة الاستطلاعية ونتائجها، أهدافها، منهج الدراسة، حالات الدراسة، أدوات جمع البيانات.

1 – الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية من أهم الخطوات التي يقوم بها الباحث في مجال بحثه وذلك مما تسهل عليه التقرب أكثر من المجتمع الذي سوف يجري عليه الدراسة (الدراسة الاستطلاعية) تعد بمثابة نقطة البداية والانطلاق في ما يخص البحوث الميدانية التي لا يمكن للباحث تجاهلها وتخطيها نظرا لأهميتها في مثل هذه الدراسات.

1.1. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

كان الغرض من إجراء الدراسة الاستطلاعية ما يلي:

- بداية البحث عن حالات الدراسة والتعرف عليها
- المعرفة المسبقة لظروف إجراء الدراسة الميدانية.
- اختيار الأدوات المناسبة لإجراء هذه الدراسة
- ضبط الطرق التي يمكن من خلالها توزيع وتطبيق أدوات البحث مثل تحديد مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية

2.1. نتائج الدراسة الاستطلاعية:

نظرا للظروف الحالية التي تعيشها البلاد وكذا العالم جراء تفشي جائحة كورونا (**covide19**)

أين تعذر علينا زيارة المؤسسات التعليمية من إتمام الجانب التطبيقي المتعلق بمذكرة التخرج،

وذلك بسبب العطلة المفاجئة وإغلاق المؤسسات التعليمية أين بدأنا هنا بعملية البحث عن حالات الدراسة عن طريق مواقع التواصل الاجتماعي (**Social media**) وكذلك عن طريق العلاقات الشخصية، وهذا ما يشبه البحث عن عينة كرة الثلج حيث تعتبر هذه الأخيرة أسلوب من أساليب الوصول إل وحدات الدراسة، بحيث إحدى وحدات الدراسة (الشخص) يعطي للباحث اسم شخص ثاني يعني وحدة دراسة أخرى.

وتعرف عل كرة الثلج عل أنها طريقة من الطرق التي يتم فيها اختيار فرد معين بناءا عل

فرض ما يقدمه هذا الفرض من المعلومات فهم موضوع دراسة البحث من هو الشخص الثاني الذي

سيقوم باختياره لاستكمال المعلومات والمشاهدات المطلوبة لذلك سميت بعينه الكرة الثلجية حيث

يعتبر الفرض الأول النقطة التي سيبدأ حوله التكثيف لاستكمال الكرة أي اكتمال العينة (در، 2016، 315)

ومن ثم قمنا باختيار الأدوات التي تناسب موضوع دراستنا حيث اعتمدنا عل مقياسي قلق الامتحان

لسارسون ومقياس استراتيجية المواجهة لبولهان بالإضافة إل المقابلة العيادية النصف موجهة

والملاحظة، بحيث تعتبر الأدوات الأنسب لدراسة موضوع بحثنا هذا. وبسبب النتائج التي خلفتها

الجائحة لم نستطيع التعرف عل الظروف المسبقة لإجراء الدراسة الميدانية وهذا بسبب الغلق المفاجئ للمؤسسات التعليمية صف إل ذلك الباحثة صعوبة كبيرة تمثلت في عدم إيجاد حالات الدراسة.

وبعد إيجاد الباحثة بحالات الدراسة رفض هؤلاء الأخيرين عل التواصل والإدلاء بكل ما يفيد الباحثة

موضوع دراستها وذلك من خلال رفض الإجابة عل بنود مقياسي قلق الامتحان و استراتيجية المواجهة وعدم قبولهم لإجراء المقابلة العيادية معهم عن طريق مكالمة صوت وصورة، أما بالنسبة للطريقة التي كانت ستستخدمها الباحث في توزيع وتطبيق أدوات الدراسة عل الحالات فقد كانت ستقوم بتوزيع المقاييس المطبقة في هذا البحث عل الحالات عن طريق تطبيقات مواقع التواصل الاجتماعي (**Social Media**) (**Email** – **Messenger**) وهذا راجع للظروف المذكورة سابقا. أما بالنسبة للمقابلة النصف موجهة قد كانت الباحثة سوف تقوم بها عن طريق مكالمة صوره وصوت.

2 – منهج الدراسة:

المنهج الإكلينيكي:

لقد تم اختيارنا لهذا المنهج كونه الأنسب لدراسة الحالة والذي يتماش مع موضوع بحثنا الذي يهدف إل معرفة أهم أساليب مواجهة الطلاق الامتحان عند طلبه شهادة التعليم الثانوي.

ويعرف لاغاش (**Lagache.D**) المنهج العيادي عل أنه: " تناول السيرة من منظورها الخا ، وكذلك عل مواقف وتصرفات الفرد و اتجاه وضعيات معينة محاولا بذلك التعرف عل بنيتها، وتركيبها كما يكشف الصراعات التي تحركها ومحاولات الفرد لحلها.

3 – حالات الدراسة:

اشتملت حالات البحث عل طالبتين من طلاب شهادة التعليم الثانوي.

4 -أدوات الدراسة:

1.4. مقياس قلق الامتحان لسارسون:

يعتبر مقياس قلق الامتحان لسارسون من أهم المقاييس التي تساعد المرشد في التعرف عل وجود القلق لدى بعض الطلاب أثناء الامتحانات والذي يؤثر عل أدائهم وبالتالي مساعدتهم فيما بعد، والعمل عل تخفيض وتقليل مستوى القلق لديهم من خلال إعداد البرامج العلاجية والإرشادية لمثل هذه الحالات وقد تم استخدام هذا المقياس لتحديد الحالات تعاني من قلق الامتحان من طلبة البكالوريا وذلك بانتقاء هؤلاء الحاصلين عل الدرجة المتوسطة أو يفوقها عل مقياس قلق الامتحان لسارسون ويتكون هذا مقياس من 36 بندا وتتم الإجابة عل بنود الاختبار باختيار واحدة من أربع بدائل متاحة، بحيث تعط الدرجة(4) لا أوافق بشدة، و الدرجة (3) لأوافق و الدرجة (2) لا أوافق و الدرجة (1) لا أوافق بشدة، ويكون بذلك الطالب الذي يعاني من قلق الامتحان هو الطالب المتحصل عل درجة مجموع درجات تفوق 76 عل المقياس.

2.4. المقابلة العيادية النصف موجهة:

إن طبيعة البحث الذي نقوم بدراسته يستدعي استعمال المقابلة النصف موجهة لانها تخدمه (البحث) فهي ليست مفتوحة تماما، فإنها تحدد للمبحوث مجالا السؤال وتعطيه نوعا من الحرية التعبير في حدود السؤال المطروح.

ويعرف محمد حسن غانم المقابلة النصف موجهة أنها" سلسلة من الأسئلة التي يعمل منها الباحث للحصول عل إجابة من المفحو ، ومن المفهوم طبعا ان هذا الأسلوب لا يتخذ شكل تحقيق وإنما تدخل فيه الموضوعات الضرورية للدراسة خلال محادثة تكفل قدرا كبيرا من حرية التصرف، ويحر الباحث أن لا يقترح أي إجابات مباشرة أو غير مباشرة. (حسن غانم، 2004، 171).

لإجراء هذه المقابلة قمنا بصياغة مجموعه من الأسئلة وضعناها في صورة دليل مقابله الذي يحتوي علﷺ محاور بحيث كل محور يضم مجموعه من الأسئلة وذلك لجمع أكبر قدر من المعلومات حول استراتيجية مواجهة طلاب البكالوريا لقلق الامتحان.

3.4. الملاحظة الإكلينيكية:

هي أداة من أدوات الفحص وجمع المعلومات، ومن خلال ملاحظة الفاحص أو الأخصائي أو الباحث للظاهرة أو العميل وتسجيل كل ما يلاحظه، شرط الالتزام بالدقة والموضوعية ودون أن يتدخل في مسار الأحداث بغية تغيير أو حذف أو إضافة أو تعديل أي أحداث تنتج عن العميل أو الظاهرة التي نحن بصدد دراستها(http:www.psycho.dz.info)

لقد تم استخدامها في هذا البحث ليست أداة مستقلة بذاتها أو كما يعرف بشبكة الملاحظة ولكن في إطار تطبيق بقية الأدوات، كطريقة جمع المعلومات بالموازاة مع الأدوات السابقة الذكر حيث تعتبر أداة أساسية بالنسبة للمختص في علم النفس المدرسي وكل مختص في الممارسة النفسية مع الحالات.

4.4 مقياس المواجهة (paulhan) (Coping)

تم بناء مقياس المواجهة من طرف لازاروس وفولكمان، والذي تالف من 67 بندا وشامل خطوات عمله استجواب 100 فرد كل شهر ولمدة سنة، وكان يطلب منهم وصف وضعية ضاغطة و الإشارة

إلﷺ نوع الاستراتيجيات الأكثر استعمالا لمواجهة تلك الوضعية، وكشفت نتائج التحليل علﷺ وجود 8 سلالم تتضمن كل واحدة منها عدة بنود وهي

- حل المشكلة
- روح المواجهة
- اخذ احتياط أو تصغير التهديدات

- إعادة التقييم الايجابي

- التأنيب الذاتي

- البحث عن الدعم الاجتماعي

- التحكم في الذات

وبعدها قام **(vitaliano)** وآخرون **(1985)** باقتراح نسخة مختصرة لهذا المقياس وتتكون من 42 بندا. وكشف التحليل العالمي عن وجود خمسة سلالم فرعية تتمثل في:

- حل المشكل

-ا التأنيب الذاتي

- إعادة التقييم الايجابي

-التجنب

وبعدها قام " paulhan" و آخرون بالتكييف النسخة المختصرة **(1985)** مع البيئة الفرنسية وكانت النتيجة الإبقاء عل 29 بندا وكان الهدف والبحث عن فعالية المواجهة في تعديل العلاقة،(ضغط، توتر) وتوضيح أنواع الاستراتيجيات المرتبطة بالصحة الجسدية و النفسية وذلك وفق خطوات التكييف التالية:

- ترجمة السلم من طرف مخبر اللغات بجامعة (Bordeaux) فما تطبيقه عل عينة مكونة من(50) راشدا من طلاب وعاملين من الجنسيين وتراوحت أعمارهم ما بين (20- 35) سنة ،تأخذ بنود الاختبار بعين الاعتبار، محور عام للمواجهة يضم استراتيجيات متمركزة حول المشكل،وأخرى متمركزة حول الانفعال.

تعكس بنود المقياس (05) مستويات المواجهة مكونة الصورة النهائية لسلالم المقياس وبإتباع

نفس التعليمة و استعمال تحليل العلمي ثم التوصل إل النتيجة التالية:

- التجنب مع التفكير

- إعادة التقييم

- التأنيب الذاتي.

4.1.4 كيفية التطبيق:

يطبق مقياس (paulhan) بصفة فردية مع اتباع التعليمات التالية:

- وصف موقف مؤثر عشته خلال الأشهر الأخيرة.

-تحديد الانزعاج الذي سبب الموقف هل هو منخفض أو مرتفع

- الإشارة بالعلامة(x) إلى الاستراتيجيات المستعملة في مواجهة الموقف.علما بأن الاستراتيجيات موضوعة في جدول مرقم من البند (1) إلى البند (29) ويجيب الفرد حسب سلم متدرج مؤلف من (4) احتمالات وهي نعم، إلى حد ما لا، لا ، إلى حد ما نعم، حيث يضم هذا المقياس(5) مستويات، وكل مستوى على عدد معين من البنود كما يلي:

استراتيجيات حل المشكل وتضم (08) بنود (1، 4، 6، 13، 16، 18،24،27)

استراتيجيات التجنب وتضم(07) بنود وهي(7، 8، 11، 17، 19 .....،25)

استراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي وتضم (05) بنود وهي (3،10، 15، 21، 23)

استراتيجيات إعادة التقييم الايجابي وتضم (05) بنود وهي (2، 5، 9، 12، 28)

4.2.4. كيفية التنقيط:

يتم التنقيط وفق سلم متدرج (01) إلى (04) اذ تمنح:

-نقطة إذا كانت الإجابة بـ: لا

- نقطتين أذا كانت الإجابة بـ: إلى حد ما لا

- نقاط إذا كانت الإجابة بـ: إلى حد ما نعم

- نقاط إذا كانت الإجابة بـ: نعم.

و هو تنقيط معتمد في جميع البنود ما عدا البند(15) الذي ينقط بعكس ما ذكر أعلاه (04) إلى (01) ولقد تم التأكد من صدق وثبات هذا المقياس من الباحثين الذين استعملوه في البيئة العربية والبيئة

الجزائرية من بينهم الباحثة بوعافية نبيلة في رسالة ماجستير (2002) ر تحت عنوان الضغط المهني عند المدربين وعلاقته باستراتيجيه المقاومة بتقدير الذات

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية لمختلف خطواتها ومراحلها، باعتبار ان دقة النتائج المتوصل إليها وهدف الوثوق بها يعتمد على الدقة في تطبيق الخطوات المنهجية، حيث تم اعتماد المنهج العيادي أسلوب دراسة الحالة، و لتطبيق الدراسة اختيرت حالتين من المرحلة الثانوية حيث تم تحديد الدراسة وضبط أدواتها وتطبيقها مع حالات الدراسة التي مثل في المقاربة العيادية النصف موجهة ومقياس قلق الامتحان ومقياس الإستراتيجية المواجهة.

خاتمة :

من خلال ما سبق لم تتوصل و تتمكن الباحثة من التأكيد على صحة فرضيتها المتمثلة " يستخدم تلاميذ شهادة البكالوريا إستراتيجية فعالة لمواجهة قلق الامتحان " و كذا معرفة نوعية هاته الإستراتيجية المعتمدة لديهم و ذلك راجع للظروف و الصعوبات التي واجهت الباحثة أثناء سير إكمال مذكرة التخرج

قائمة المراجع

1. فاروق السيد عثمان، (2001)، القلق وإدارة الضغوط النفسية، دار الفكر العربي، القاهرة ، ط1، السنة 2001.

2. العيسوي محمد عبد الرحمان (2001، 2002)، موسوعة علم النفس الحديث ،ط 1 جامعة الإسكندرية وجامعة بيروت العربية ، دار راتب .

3. الجلالي، لمعان مصطفى (2011)، التحصيل الدراسي ط1، عمان (الأردن)، دار المسيرة.

4. مجيد، سوسن شاكر، (2005:مشكلة الأطفال النفسية والأساليب الإرشادية، ط1 عمان (الأردن) دار الصفاء .

5. الخالدي ، أديب محمد ،(2009): المرجع في الصحة النفسية نظرية جديدة ،ط3 ،عمان (الأردن) د.ن.

6. فايد حسين، (2001: الإضطرابات (تشخيصها، أسبابها، علاجها) جامعة حلوان دار طيبة للنشر والتوزيع .

7. علاء الدين، النيبال، مايسة احمد (2010:نظرية الشخصية (الارتقاء، النمو، التنوع)، ط1، عمان، دار الفكر العربي .

8. محمد حامد زهران، (2000):الإرشاد النفسي المصغر، ط1، علم الكتاب، القاهرة (مصر)

9. الشربيني، لطفي، (2010): المرجع الشامل في علاج القلق، دط، بيروت (لبنان) دار النهضة

10. أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف، (2009)،:الإرشاد المدرسي، ط1، عمان (الأردن)، دار المسيرة .

11. سندلي ريمة، 2011_2012، الضغوط النفسية واستراتيجيات المواجهة المستعملة لدى المراهق المحاول للإنتحار، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العيادي .

12. زاغر عفيفة، استراتيجيات المواجهة وعلاقتها بالاضطرابات النفسية التالية للصدمة النساء ضحايا الاغتصاب .مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، تخصص علم النفس الجنائي .

13. راضية داود (2011، 2012)، الضغط النفسي واستراتيجيات المواجهة لدى المعاق حركيا ،مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستر.

14. واكلي بديعة (2013)، استراتيجية المواجهة لدى المكتئبين، مذكرة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص علم النفس العيادي.

15. أبو عزب، نائل إبراهيم، (2008)، فاعلية برنامج إرشادي لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية، بمحافظة غزة، رسالة مكملة للحصول على درجة الماجستير.

16. خطار، زهية، (2001) التداخل بين استراتيجيات ومركز التحكم لمواجهة ضغط الباكلوريا، مذكرة مكملة لنيل شهادة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر .

17. سايحي سليمة، فاعلية برنامج إرشادي لخفض قلق الامتحان لدى سنة ثانية ثانوي، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة ورقلة.

18. جبالي صباح، (2011_2012) ،الضغوط النفسية واستراتيجيات مواجهتها لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون، مذكرة مكملة لنيل شهادة ماجستير في علم النفس العيادي .

19. حنان فوزي العبد أبو لحية، (2018)، ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها وعلاقتهما بالإيجابية لدى خريجي الشباب العاملين والعاطلين عن عمل في قطاع غزة ،رسالة مكملة لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس، جامعة الأزهر، غزة .

20. سايحي سليمة (2012:الكشف عن خصائص يد اليد لدى تلاميذ ذوي مستوى قلق الامتحان المرتفع دراسة جرافولوجية على تلاميذ سنة ثالثة ثانوي بمدينة بسكرة شعبتي علوم تجريبية و آداب وفلسفة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة .

21. حكيمة آيت حمودة (2012)، دور أساليب المواجهة في تعامل مع قلق الإمتحان و أثرها في الرسوب في شهادة الثانوية العام العامة، مجلة الإتحاد العربية التربية وعلم النفس، المجلد العاشر ،العدد الأول.

22. برزوان حبيبة (2016)، فعالية استراتيجيات المواجهة في تسيير الضغط النفسي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 24 .

23. العجمي، مها محمد، (1999)، العلاقة بين قلق الاختبار و التحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للبنات بالأحساء ، الأقسام الأدبية، مجلة رسالة الخليج العربي، مكتبة التربية العربية لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية، العدد 72 .

24. عليمات، محمد مينزل، وهواش، خالد خليف (2006)، العلاقة بين دافعية الإنجاز و قلق الإمتحان و أثرها في التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية و الثانوية في محافظة المفرق، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية بجامعة البحرين المجلد 7، العدد 3.

25. عطا الله مصطفى خليل محمود، (2001)، الخصائص السيكومترية لمهارة قلق الامتحان لدى عينة من طلاب الجامعة، كلية التربية و علم النفس، جامعة ألمانيا .

26. منيرة بنت صالح ريم، وريم، (2009)، قلق الإختبار و علاقته بالدافعية للإنجاز ، مجلة كلية التربية التربية، المجلد 25، العدد 5 ، الجزء الأول، بجامعة سيوط.

27. عبد القادر، أحمد وبدر، إسماعيل إبراهيم، (2001)، استراتيجية دراسة للتغلب على قلق الإمتحان لدى طلاب الجامعة، مجلة الإرشاد النفسي، العدد، 14، جامعة عين الشمس بالقاهرة

http .www .psycho .dz .info

ملاحق

الملحق رقم (01) المقابلات العيادية نصف موجهة للحالات :

المحور الأول : المعلومات الشخصية

الاسم :

الجنس :

السن :

إعادة السنة :

الترتيب الأسري :

عدد الأخوة :

المستوى الدراسي للأب :

المستوى الدراسي للأم :

مهنة الأب :

مهنة الأم :

الحالة المدنية للوالدين :

المستوى المادي للأسرة :

نوع الأسرة :

المحور الثاني : إستراتيجية المواجهة التي تعتمد على حل المشكل

س 1 - هل وضعت خطة واتبعتها أثناء المراجعة و التحضير للامتحان ؟

س 2 - هل تكافح من أجل الوصول إلى ما تطمح إليه ؟

س 3 - هل تواجهك صعوبات أثناء التحضير والاستعداد لاجتياز الامتحانات ؟ و كيف تتناول هذه الصعوبات ؟

س 4 - هل تسعى و تعمل على إيجاد حل للمشكلات التي تواجهك أثناء استعدادك للامتحان ؟

س 5 - هل يتولد لديك الإحساس بأنك غير قادر في السيطرة على التوتر و الخوف و القلق أثناء أدائك للامتحان ؟

س 6 - أثناء استعدادك للامتحان هل تسعى إلى التغيير من أجل التخفيف و التقليل من حدة الضغط و القلق و التوتر لديك ؟

س 7 - كل منا لديه خبرات سابقة يعمل على توظيفها للتقليل من الضغط و التوتر لديه , هل تعمل أنت على الرجوع إلى خبراتك و توظيفها للتقليل من توترك أثناء استعدادك للامتحان أو حتى في أدائك له داخل القاعة ؟

س 8 - في حالة ما إذا وزع عليك ورقة أسئلة الامتحان ووجدت أن ضمن هذه الأسئلة سؤال أو سؤالين لم تستطع الإجابة عليهما , كيف تتصرف حيال هذا الموقف ؟

المحور الثالث : إستراتيجية المواجهة التي تعتمد على الانفعال

س 1 - ما هي الأفكار التي تراودك لتقليص و إزالة القلق و الخوف لديك في أدائك للامتحان أو الاستعداد له

س 2 - هل يتولد لديك الشعور بالغضب في حالة ما إذا لم تستطع التحكم و السيطرة على توترك و خوفك في مواجهتك و اجتيازك للامتحان كباقي زملاؤك ؟

س 3 - هل تعمل على ضبط مشاعر الخوف و الشعور بالذنب الذي يشكله لك هذا الموقف (الامتحان)؟

س 4 - في حالة ما إذا لم يكن أداؤك جيد في مادة من المواد التي امتحنت فيها هل تقوم بتحمل المسؤولية و العمل على الاستدراك و التعويض في المواد المقبلة ؟

س 5 - في حالة ما إذا لم تتحصل على علامة جيدة مقارنة بزملائك هل تفضل البقاء لوحدك أو اللجوء إلى أحد من الأقارب أو الزملاء و التحدث له ؟

س 6 - هل يتولد لديك الإحساس بالعجز وعدم القدرة في اجتيازك و أدائك للامتحان ؟

س 7 - هل تتوقع الفشل في لأدائك للمهمات الدراسية و أنك شخص لا ينتظر منه شيئ ؟

المحور الرابع : إستراتيجية المواجهة التي تعتمد على الدعم و المساندة الإجتماعية

س 1 - هل تشعر أنك بحاجة إلى الدعم و المساندة ؟

س 2 - هل تطلب ذلك (الدعم) ؟

س 3 - من هم الأفراد الذين تلجأ إليهم في محاولتك لكسب الدعم و التشجيع منهم ؟

س 4 - هل تقوم بمناقشة شخص مر بهاته التجربة من قبلك , وتحاول الاستفادة منه والعمل بنصائحه التي يقدمها لك ؟

س 5 - هل تشعر بأن الدعم و المساندة و التشجيع المقدم لك قد يفيدك على إقبالك لاجتياز هذا الامتحان ؟

س 6 - هل تتقبل عطف و تفاهم الأشخاص الذين يقومون بتقديم الدعم لك و مساندتك لاجتياز الامتحان و التفوق فيه ؟

س 7 - هل حاولت البقاء لوحدك دون اللجوء إلى دعم ومساندة الأفراد المحيطين بك ؟

الملحق رقم(02) مقياس قلق الامتحان لسارسون

م	العبارة	اوافق بشدة	أوافق	لا اوافق	لا اوافق بشدة
1	اشعر بالضيق عند كل سؤال يطرحه المعلم علي ليتأكد من استفادتي وتعلمي للدرس .				
2	اشعر بالقلق حول ما إذا كنت سأرفع من صفي الحالي إلى الصف الذي يليه في نهاية العام .				
3	اشعر بالتوتر إذا ما طلب مني المعلم الوقوف والقراءة بصوت مرتفع .				
4	عندما يطلب مني المعلم حل بعض المسائل على اللوح فإنني أتمنى بيني وبين نفسي أن يطلب ذلك من غيري وليس مني .				
5	أثناء نومي احلم كثيرا بالامتحانات .				
6	تزداد دقات قلبي عندما يقترب موعد الامتحانات .				
7	اشعر بالقلق الشديد عند استعدادي للنوم نتيجة تفكيري بما سيكون عليه أدائي في الامتحان غداً				
8	ترتجف يدي التي اكتب بها عندما يطلب من المعلم الكتابة على اللوح أمام طلاب صفي .				
9	اشعر بالتوتر عند اقتراب موعد الامتحان بدرجة أكثر من زملائي الطلاب .				
10	عندما أكون في البيت وأفكر في دروس الغد اشعر بالخوف من أنني سوف أعطي إجابات خاطئة .				
11	إذا تغيبت عن المدرسة نتيجة مرض اشعر بان أدائي للواجبات المدرسية سوف يكون اقل درجة من الطلاب الآخرين .				
12	عندما أفكر بدروس اليوم التالي اشعر بالقلق بان أدائي في بعض الدروس سوف لا يكون مقبولا .				
13	اشعر بالغثيان والارتجاف أو الدوار عندما يسأل المعلم سؤالا بهدف تحديد مدى ما تعلمت من الدرس .				
14	اشعر بالارتباك والتوتر إذا وجه المعلم ألي سؤالا وأجبت عليه إجابة خاطئة .				
15	اشعر بخوف من كل موقف فيه امتحان .				
16	اشعر بضيق شديد قبل دخولي الامتحان .				
17	بعد الانتهاء من الامتحان اشعر بالتوتر حول أدائي في هذا الامتحان .				
18	اشعر أحيانا أن أدائي في الامتحان الذي قدمته كان سيئا مهما كنت قد درست وتحضرت له .				
19	اشعر إن يدي التي اكتب بها أثناء الامتحان				

	ترتجف بعض الشيء .				
20	أخاف من الفشل في أدائي إذا ما علمت إن المعلم سيعطينا امتحانا .				
21	اشعر أنني أنسى في الامتحان كثيرا من المعلومات التي كنت أتذكرها قبل بدئه .				
22	أتمنى لو أنني لا اشعر بضيق من الامتحان بهذه الدرجة.				
23	اشعر بالقلق إذا اخبرني المعلم انه يريد أن يعطينا امتحانا				
24	اشعر بان أدائي سوف يكون سيئا أثناء الإجابة على الامتحان .				
25	أخاف أحيانا عندما أكون في طريقي إلى المدرسة أن يعطينا المعلم امتحانا فجائيا .				
26	اشعر بصداع شديد قبل وأثناء الامتحان .				
27	خوفي من الرسوب يعيق أدائي وتقدمي في الامتحان .				
28	اشعر بالقلق الثناء إعلان المعلم كم تبقى من وقت لانتهاء الامتحان .				
29	اشعر بالخوف أثناء انتظار توزيع أوراق أسئلة الامتحان				
30	اشعر بالقلق أثناء الامتحان بأن لايكفي الوقت للإجابة .				
31	اشعر بالقلق أثناء الانتظار بدخول قاعة الامتحان .				
32	اشعر بالخوف من المدرسة لأنها تذكرني بالامتحانات .				
33	اشعر بعدم الارتياح أثناء تحدث الطلاب في الساحة عن امتحان قادم .				
34	يزداد إفراز العرق في يدي أو وجهي أثناء الامتحان .				
35	اشعر بالتوتر والارتباك أثناء استعدادي لامتحان يومي .				
36	غالبا ما اشعر بالقلق أثناء استعدادي للامتحان قبل موعده بيوم .				
37	اشعر دائما بالتوتر والارتباك عند استعدادي للامتحان النهائي .				
38	اشعر بالقلق عند استماعي للمعلم وهو يعلن عن مواعيد الامتحانات القادمة .				

ملحق رقم (03) مقياس استراتيجيات المواجه.

	فقرات البعد 01 :إستراتيجيات حل المشكلة	موافق بشدة	موافق	محايد	لاأوافق	لا أوافق بشدة
01	وضعت خطة واتبعتها.					
02	كافحت لتحقيق ما أردته.					
03	تناولت الأمور واحدة بواحدة.					
04	غيرت الأمور حتى ينتهي كل شيء بسلام .					
05	تفاوضت للحصول على شيء إيجابي من الموقف.					
06	حاولت عدم التصرف بتسرع أو بإتباع أول فكرة خطرت لي .					
07	وجدت حل أو حلين لمشكلة .					
	فقرات البعد 02: استراتيجيات التجنب					
01	تمنيت لو استطعت تغيير ما حدث .					
02	تضايقت لعدم قدرتي على تجنب المشكل.					
03	تمنيت لو حدثت معجزة.					
04	جلست وتخيلت مكانا أو زمانا أفضل من الذي كنت فيه.					
05	رفضت التصديق أن هذا حدث فعلا .					
06	حاولت نسيان كل شيء .					
	فقرات البعد 03:استراتيجيات الدعم الاجتماعي					
01	حدثت شخصا عما أحسست به.					
02	تناقشت مع شخص لأعرف أكثر من موقف .					
03	احتفظت بمشاعري لنفسي .					
04	حاولت عدم البقاء لوحدي .					
05	قبلت عطف وتفاهم شخص					
	فقرات البعد 04:استراتيجيات التقييم الإيجابي					
01	تمنيت لو كنت أكثر قوة وتفاؤلا وحماسا .					
02	تغيرت الى الأحسن .					
03	ركزت على الجانب الإيجابي الذي يمكن أن يظهر فيما بعد.					
04	خرجت أكثر قوة من الوضعية .					
05	عدلت شيء في ذاتي من أجل أن أتحمل الوضعية بشكل أفضل .					
	فقرات البعد 05:استراتيجيات التأنيب الذاتي					
01	أدركت بأنني سبب المشاكل .					
02	فكرت في الأمور الخيالية أو الوهمية حتى أكون أحسن.					
03	تمنيت لو استطعت تغيير موقفي.					
04	نقدت نفسي ووبختها					