جامعة الجزائر2 "أبو القاسم سعد الله"

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

العلاقة بين استراتيجيات التعامل و قلق امتحان البكالوريا و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة العلوم

دراسة ميدانية في ولايتي "بومرداس" و"تيزي وزو"

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة: تليوانت عقيلة

إشراف الأستاذ الدكتور: أحمد دوقة

السنة الجامعية: 2017/2016

ملخص الدراسة:

انطلقت هذه الدراسة من الأهمية القصوى لاستراتيجيات التعامل التي يتبناها تلاميذ شعبة العلوم المقبلين على شهادة البكالوريا لمواجهة ضغوط الامتحان ،و اثر استخدام هذه الاستراتيجيات على قلق امتحان البكالوريا و الدافعية للتعلم لديهم .

و لقد هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن العلاقة بين استراتيجيات التعامل و قلق امتحان البكالوريا و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة العلوم.و للإجابة على هذه التساؤلات قمنا بصياغة الفرضيات التالية:

- هناك علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و قلق امتحان البكالوريا و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة العلوم.
- هناك علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة على الانفعال و قلق امتحان البكالوريا و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة العلوم .
- تختلف العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و قلق امتحان البكالوريا حسب الجنس.
- تختلف العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و الدافعية للتعلم حسب الجنس.
- هناك علاقة ارتباطية عكسية بين استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و قلق امتحان البكالوريا لدى تلاميذ شعبة العلوم.
- هناك علاقة ارتباطية موجبة بين استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة العلوم.
- هناك علاقة ارتباطية موجبة بين استراتيجيات التعامل المركزة على الانفعال و قلق امتحان البكالوريا لدى تلاميذ شعبة العلوم.

◆هناك علاقة ارتباطية عكسية بين استراتيجيات التعامل المركزة على الانفعال و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة العلوم.

و لقد اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي لوصف ظاهرة قلق الامتحان و الدافعية للتعلم و علاقتهما باستراتيجيات التعامل ،و التعرف على طبيعة العلاقة بين المتغيرات الثلاثة.

و قد تكونت عينة الدراسة من(373) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة ببعض ثانويات ولايتي تيزي-وزو وبومرداس بالجزائر، حيث اعتمدت الباحثة على مقياس استراتيجيات التعامل ل paulhan(1994) ،ومقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي (1989) ،و مقياس قلق الامتحان ل Speilberger(1980) كأدوات الدراسة، وبعد المعالجة الإحصائية للنتائج أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

◆وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و قلق امتحان البكالوريا و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة العلوم.

◆وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة على الانفعال و قلق امتحان البكالوريا و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة العلوم.

◆عدم وجود اختلاف في العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و قلق امتحان البكالوريا حسب الجنس.

◆وجود اختلاف في العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و الدافعية للتعلم حسب الجنس.

◆عدم وجود علاقة ارتباطية عكسية بين استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و قلق امتحان البكالوريا لدى تلاميذ شعبة العلوم.

◆وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة العلوم.

◆وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استراتيجيات التعامل المركزة على الانفعال و قلق امتحان البكالوريا لدى تلاميذ شعبة العلوم.

◆وجود علاقة ارتباطية عكسية بين استراتيجيات التعامل المركزة على الانفعال و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة العلوم.

و في الأخير نوصي جميع الفاعلين التربويين بضرورة مساعدة التلاميذ على تخطي الأزمات و ضغوط الامتحانات خاصة لدى المقبلين على امتحان البكالوريا ، و تعريفهم بالأساليب التعامل الفعالة ضد الضغوط و الأحداث و المواقف الصعبة .

Résumé :

La recherche actuelle se focalise sur les stratégies qu' utilisent les élèves adolescents Scolarisés au niveau secondaire de baccalauréat, pour y faire face au stress et les effets de ces stratégies sur l'anxiété face à l'examen de baccalauréat et la motivation d'apprentissage chez les élèves scientifique.

Dans cette présente étude, l'attention est principalement portée sur la relation entre les stratégies de coping et l'anxiété d'examen du baccalauréat et la motivation d'apprentissage chez les élèves scientifiques.

A ce propos la recherche actuelle a eu recours à des questionnements auxquels sont venues se greffer les hypothèses suivantes dans un but d'analyser l'objet de l'étude :

- Il existe une corrélation entre les stratégies de coping centrés sur la résolution de problème et l'anxiété face à l'examen du baccalauréat et la motivation d'apprentissage chez les élèves scientifiques.

- Il existe une corrélation entre les stratégies de coping centrés sur l'émotion et l'anxiété face à l'examen du baccalauréat et la motivation d'apprentissage chez les élèves scientifique .

- Il y a une différence à la corrélation entre les stratégies de coping centrés sur la résolution de problème et l'anxiété face à l'examen du baccalauréat entre les deux sexes.

- Il y a une différence au corrélation entre les stratégies de coping centrés sur la résolution de problème et la motivation d'apprentissage entre les deux sexes.

- Il existe une corrélation négative entre les stratégies de coping centrés sur la résolution de problème et l'anxiété face à l'examen du baccalauréat chez les élève scientifiques.

- Il existe une corrélation positive entre les stratégies de coping centrés sur la résolution de problème et la motivation d'apprentissage chez les élèves scientifiques.

- Il existe une corrélation positive entre les stratégies de coping centrés sur l'émotion et l'anxiété face à l'examen du baccalauréat chez les élèves scientifique.

- Il existe une corrélation négative entre les stratégies de coping centrés sur l'émotion et la motivation d'apprentissage chez les élèves scientifiques.

Nous avons utilisé une méthode descriptive pour décrire le phénomène de l'anxiété d'examen et la motivation d'apprentissage lié aux stratégies de coping et analyser les facteurs liés à l'anxiété face à l'examen et à la motivation, et ce afin de définir la nature de la corrélation entre ces variables.

Dans le but de recueillir des données utiles à l'analyse statistique, nous avons élaboré trois tests, le premier test est consacré aux stratèges de coping de Paulhan (1994), le second consacré à l'anxiété face à l'examen de Speilberger (1998) et le test de la motivation d'apprentissage de youcef kutami(1989).

L'échantillon de l'étude se compose de (373) élèves des deux sexes de l'étape de l'enseignement secondaire, choisis parmi les élèves des établissement des deux wilaya de Tizi-Ouzou et Boumerdes, selon les règles de l'échantillon probabiliste.

L' étude à conclu :

- Il existe une corrélation entre les stratégies de coping centrés sur la résolution de problème et l'anxiété face à L'examen du baccalauréat et la motivation d'apprentissage chez les élèves scientifiques.

- Il existe une corrélation entre les stratégies de coping centrés sur l'émotion et l'anxiété face à l'examen du baccalauréat et la motivation d'apprentissage.

- Il n' y a pas une différence à la corrélation entre les stratégies de coping centrés sur la résolution de problème et l'anxiété face à l'examen du baccalauréat selon la variable de sexe.

- Il y a une différence à la corrélation entre les stratégies de coping centrés sur la résolution de problème et la motivation d'apprentissage selon la variable de sexe.

- Il n' existe pas une corrélation négative entre les stratégies de coping centrés sur la résolution de problème et l'anxiété face à l'examen du baccalauréat .

- Il existe une corrélation positive entre les stratégies de coping centrés sur la résolution de problème et la motivation d'apprentissage.

- Il existe une corrélation positive entre les stratégies de coping centrés sur l'émotion et l'anxiété face à l'examen du baccalauréat.

- Il existe une corrélation négative entre les stratégies de coping centrés sur l'émotion et la motivation d'apprentissage chez les élèves scientifiques.

Enfin il est recommandé d'aider les élèves pour éviter le stress et l'anxiété au moment des examens, et surtout de les conseiller d'utiliser les meilleures stratégies pour faire face à leur stress comme les stratégies positives de coping.

كلمة شكر

اشكر الله و احمده حمدا كثيرا ،الذي مدني بقوة العزيمة و الصبر و الإرادة ،ووفقني على انجاز هذا العمل

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلي أستاذي الفاضل و المشرف على الأطروحة، الأستاذ الدكتور "احمد دوقة" على توجيهاته وإرشاداته القيمة ،و على صبره طيلة انجازي لهذا البحث.

فله مني اخلص مشاعر التقدير و العرفان و الاحترام

فجزاه الله خيرا، وبارك له في عمره وصحته وماله وذريته.

كما اشكر السادة أعضاء اللجنة الموقرة على قبولهم مناقشة الأطروحة

وأتوجه بالشكر إلى كل من أمدني يد العون في انجاز هذا العمل

كما أتقدم بوافر الشكر وواسع الامتنان لكل أستاذ تعلمنا على يده حرفا، كلمة جملة أو فكرة زادت من معرفتنا و تنورت بها عقولنا.

الطالبة:تليوانت عقيلة

الإهداء

اهدي ثمرة جهدي إلى الجوهرة التي لا تقدر بثمن

إلى من جعل الله الجنة تحت أقدامها

إلى التي لم أوافيها حقها مهما فعلت

إلى احن و اعز أم في الوجود

أطال الله في عمرها

كما اهدي هذا العمل المتواضع إلى الوالد الكريم أطال الله في عمره

وإلى اعز الناس إلى قلبي ،إخوتي و أخواتي، حفظهم الله جميعا

الفهرس	
ملخص البحث بالعربية	أ
ملخص البحث باللغة الأجنبية	د
كلمة شكر	و
إهداء	ز
فهرس المحتويات	ح
قائمة الجداول	ل
قائمة الأشكال	م
الجزء الأول: الجانب النظري	
مقدمة	1
الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية	
1.الإشكالية	5
2 .فرضيات البحث	15
3.أهداف البحث	16
4.أهمية البحث	17
5.تحديد مفاهيم البحث	18
الفصل الثاني: استراتيجيات التعامل	
تمهيد	21
1.تعريف الضغط النفسي	22
2.مفهوم التعامل مع الضغط	24
3.التطور النظري لمفهوم الضغط	26
4.فعالية استراتيجيات التعامل	37
5.مصادر استراتيجيات التعامل	39
6.تصنيف استراتيجيات التعامل	40
7.خصوصية استراتيجيات التعامل	50

8.توجيهات جديدة في مجال التعامل	53
9.استراتيجيات التعامل مع قلق الامتحان	55
10.مقاييس استراتيجيات التعامل	57
خلاصة الفصل	60
الفصل الثالث: قلق الامتحان	
تمهيد	62
1.تعريف القلق	63
2.أنواع القلق	63
3.أعراض القلق	66
4.أسباب القلق	67
5.نظريات القلق	68
6.مقاييس القلق	70
7.علاج القلق	71
8.تعريف قلق الامتحان	72
9.أنواع قلق الامتحان	73
10. سمات الأفراد ذوي قلق الامتحان	74
11.مظاهر قلق الامتحان	77
12.أسباب قلق الامتحان	79
13.نظريات قلق الامتحان	83
14.استراتيجيات خفض قلق الامتحان	89
15.مقاييس قلق الامتحان	95
خلاصة الفصل	98
الفصل الرابع: الدافعية للتعلم	
تمهيد	100
1.تعريف الدافعية	101

2.بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية	102
3.أنواع الدوافع	104
4.النظريات المفسرة للدافعية	105
5.تعريف الدافعية للتعلم	113
6.وظيفة الدافعية في التعلم	114
7.اثر الدافعية في التعلم	116
8.مكونات الدافعية للتعلم	118
9.العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم	121
10.تعريف تدني الدافعية للتعلم	124
11.أسباب تدني الدافعية للتعلم	125
12.استراتيجيات زيادة الدافعية للتعلم	128
خلاصة الفصل	135
الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	137
1.منهج الدراسة	138
2.الدراسة الاستطلاعية	138
3.مجال إجراء الدراسة الميدانية	140
4.عينة الدراسة ومواصفاتها	141
5.أدوات الدراسة	144
6.إجراءات التطبيق الميداني	149
7.أساليب المعالجة الإحصائية	150
الفصل السادس: عرض تحليل و مناقشة النتائج	
تمهيد	153
1.عرض تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الأولى	153

2.عرض تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثانية	157
3.عرض تحليل و مناقشة الفرضية الثالثة	160
4.عرض تحليل و مناقشة الفرضية الرابعة	161
5. عرض تحليل و مناقشة الفرضية الخامسة	165
6.عرض تحليل و مناقشة الفرضية السادسة	167
7.عرض تحليل و مناقشة الفرضية السابعة	170
8.عرض تحليل و مناقشة الفرضية الثامنة	172
الخاتمة	176
اقتراحات	178
قائمة المراجع	179
ملاحق الدراسة	194

قائمة الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	الأبعاد الثلاثة التي يعزو الطالب نجاحه أو فشله	109
2	استراتيجيات زيادة الدافعية للتعلم لكيلر	131
3	يوضح مكان إجراء الدراسة الميدانية	140
4	يمثل توزيع أفراد العينة حسب الثانويات	141
5	يمثل توزيع أفراد العينة حسب السن و الجنس	142
6	توزيع أفراد العينة حسب مستويات الدافعية للتعلم	143
7	توزيع أفراد العينة حسب مستويات قلق الامتحان	143
8	تحليل التباين للانحدار لقياس دلالة العلاقة المتعددة بين استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و قلق امتحان البكالوريا و الدافعية للتعلم	153
09	تحليل التباين للانحدار لقياس العلاقة المتعددة بين استراتيجيات التعامل المركزة على الانفعال و قلق امتحان البكالوريا و الدافعية للتعلم	157
10	يبين اختلاف العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و قلق امتحان البكالوريا حسب الجنس	161
11	يبين اختلاف العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة علة المشكل و الدافعية للتعلم حسب الجنس	161
12	تبين العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و قلق امتحان البكالوريا	165
13	تبين العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و الدافعية للتعلم	168
14	تبين العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة على الانفعال و قلق الامتحان	170
15	تبين العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة على الانفعال و الدافعية للتعلم	173

قائمة الأشكال:

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	التقييم الثنائي لمواجهة الموقف الضاغط عند لازروس و فولكمان	27
02	يوضح الميكانيزم المصفى لتأثير الضغط على الفرد ل ارثر و روغ	36
03	يوضح نموذج سبيلبرجر لقلق الحالة و قلق السمة	65
04	يوضح العلاقة بين القلق و الأداء في الامتحان	74
05	نموذج الانتباه المعرفي حسب ساراسون	84
06	نموذج الانتباه المعرفي حسب واين	85
07	هرم ماسلو للحاجات	107
08	نموذج فروم للدافعية	113
09	دينامية الدافعية حسب وينر	120

مقدمة:

للدافعية أهمية كبيرة في عملية التعلم ،و من أهم العوامل التي تحرك الدافعية هي الضغوط النفسية التي يتعرض لها الفرد في حياته فمن خلالها تظهر إمكانياته و قدراته الكامنة التي تدفعه للعمل و المثابرة و تفرض علية التحدي و المواجهة، شريطة أن تكون هذه الضغوط في المستوى العادي ،فالحد المعقول من الضغوط هو ذلك الطرف الايجابي الذي يدفع الفرد إلى بذل الجهد بينما التطرف نحو الزيادة سواء في الشدة أو التكرار هو ذلك الطرف السلبي الذي ينتج عنه العديد من المشكلات. فالضغوط النفسية علاقة وثيقة بالاضطرابات السيكوسوماتية مثل ضغط الدم و مرض السكري و تصلب الشرايين ،كما تسبب كذلك في نقص التركيز وضعف الذاكرة و تضاؤل القدرة على حل المشكلات والإدراك الخاطئ للمواقف والأشخاص ،كما أنها تؤدي إلى اضطرابات في العلاقات الاجتماعية ، مثل الانسحاب الاجتماعي و الشك و العجز عن التوافق الاجتماعي.

فالضغوط النفسية تدفع بالتلميذ المتمدرس إلى القلق و التوتر خاصة في وقت الامتحانات والذي يؤثر بدوره على الدافعية للتعلم لديه عندما يتعدى مستوى القلق الحد المعقول أو العادي،حيث تشل قدراته المعرفية و يقل مستوى أداءه و بالتالي يكون سببا في فشله و رسوبه ،و قلق الامتحان نجده خاصة بمستوى أعلى لدى التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا،حيث يعاني التلاميذ المراهقين في هذه المرحلة من التأثر بمواقف و أزمات عديدة تتمثل في مواجهة الامتحانات و العلاقات مع الزملاء و الأساتذة و المنافسة من اجل النجاح و المشكلات العاطفية ،كذلك الصراع مع الآباء و الصراع القيمي بين ما هو أصيل و بين ما هو وافد، و التخطيط للمستقبل و محاولة تأكيد الذات.

فاختلاف التلاميذ المراهقين في درجات التأثر بالضغوط النفسية لا يشير فقط إلى اختلافهم في كيفية التفكير في الأحداث، بل يشير أيضا إلى اختلافهم في الطرق التي يستجيبون لها لمصادر الضغط ،فيلجئون إلى تبني استراتيجيات تعامل مختلفة اتجاه المواقف الضاغطة التي يواجهونها من اجل التغلب على القلق و التوتر،و تتمثل في استراتيجيات التعامل المركزة على حل المشكل ،واستراتيجيات التعامل المركزة على الانفعال للتخفيف من الأثر الانفعالي الناجم عن القلق و التوتر ، حيث تختلف هذه الاستراتيجيات تبعا لمتغيرات

شخصية تتعلق بالفرد و متغيرات ثقافية و متغيرات بيئية و ديمغرافية تؤثر في سلوك الفرد و تفاعله مع الوسط الذي يعيش فيه. و هو ما يدفع لطرح مفهوم استراتيجيات التعامل كمفهوم محوري في علاقته بقلق امتحان البكالوريا و علاقته بالدافعية للتعلم.

و من هنا جاءت أهمية دراسة العلاقة بين استراتيجيات التعامل و قلق امتحان البكالوريا

و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة العلوم ،و محاولة التعرف على نوعية استراتيجيات التعامل التي يستخدمها هؤلاء التلاميذ و مدى تأثيرها على قلق الامتحان و الدافعية للتعلم و دورها في التخفيف من الضغوط و التوتر. فبالنظر لتباين استراتيجيات التعامل التي يتبناها التلاميذ للتعامل مع ضغط امتحان البكالوريا و كذلك اختلاف درجات قلق الامتحان و درجات الدافعية للتعلم لديهم بحكم متغيرات عديدة ،حاولنا الربط بين هذه المتغيرات الثلاثة ،حيث تم تقسيم البحث إلى جانبين هما:

الجانب النظري الذي ينقسم إلى الفصول النظرية التالية:

الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية،الذي يتضمن الإشكالية مع تساؤلات الدراسة ،الفرضيات التي تجيب على هذه التساؤلات ،تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة و الإشارة إلى أهداف و أهمية الدراسة.

الفصل الثاني :الإطار النظري لاستراتيجيات التعامل و الذي تطرقنا فيه إلى تعريف الضغط النفسي و مفهوم التعامل مع الضغط،نظريات استراتيجيات التعامل،تصنيف استراتيجيات التعامل،خصوصيات استراتيجيات التعامل، استراتيجيات التعامل مع قلق الامتحان،سلالم التعامل مع الضغط النفسي.

الفصل الثالث:قلق الامتحان ، الذي قدمنا فيه تعريف القلق ،أسباب القلق ،أعراض القلق،نظريات القلق ،تعريف قلق الامتحان ،أنواع قلق الامتحان ، سمات الأفراد ذوي قلق الامتحان المرتفع ،أسباب قلق الامتحان مظاهر قلق الامتحان ،نظريات قلق الامتحان ،استراتيجيات خفض قلق الامتحان ،مقاييس قلق الامتحان.

الفصل الرابع :الدافعية للتعلم ،و يتضمن تعريف الدافعية ،بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية ،النظريات المفسرة للدافعية،تعريف الدافعية للتعلم، اثر الدافعية في التعلم،العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم ،تعريف تدني الدافعية للتعلم ،أسباب تدني الدافعية للتعلم،استراتيجيات زيادة الدافعية للتعلم.

الجانب الميداني و الذي بدوره ينقسم إلى الفصول التالية:

الفصل الخامس:إجراءات المنهجية للدراسة الميدانية ،حيث أدرجنا فيه منهج الدراسة ،الدراسة الاستطلاعية،المجال الزماني و المكاني للدراسة الميدانية،عينة الدراسة ومواصفتها، أدوات جمع البيانات ،إجراءات التطبيق الميداني ،لأساليب الإحصائية المستعملة.

الفصل السادس:عرض تحليل و مناقشة النتائج،حيث قمنا بعرض النتائج و تحليلها و تفسيرها لاختبار فرضيات الدراسة و التأكد من صدقها أو رفضها.

أما في الخاتمة فقد تطرقنا إلى هدف الدراسة ،و تقديم حوصلة عامة عن خطوات الدراسة و النتائج التي توصلنا إليها و تقديم بعض الاقتراحات.

الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية.

1. الإشكالية.

2. فرضيات الدراسة.

3. أهمية الدراسة.

4. أهداف الدراسة.

5. تحديد المفاهيم.

1.الإشكالية:

على الرغم من تأثير الضغوط طويلة الأجل و القلق على الصحة العامة للفرد و على أداءه الأكاديمي ، إلا أنه في حد ذاته ليس مرضا عندما يكون قلقا عاديا و له إيجابيات على الفرد في المواقف العادية ،حيث تدفع به إلى القيام بواجباته كما تدفعه للتعلم و العمل أكثر فهو مصدر الدافعية و التقدم، فالاعتدال في مشاعر القلق يمكن الأفراد من القيام بأفضل ما عندهم . فبالنسبة للتلاميذ المتمدرسين ينتابهم نوع من القلق اتجاه الامتحانات و الذي يدعى بقلق الامتحان، فهذا الأخير يعتبر شكل من أشكال المخاوف و هو عامل معيق للتحصيل الدراسي و الدافعية للتعلم لدى التلاميذ عندما يفوق معدل المتوسط ، فالاتجاهات العامة نحو الامتحان جعلت كثيرا من التلاميذ يبدون قلقا شديدا منها، فقلق الامتحان كما عرفه (لندال دافيدوف) هو نوع من القلق المرتبط بالتحصيل الأكاديمي حيث عند اقتراب موعد الامتحانات تدور في ذهن التلميذ أفكار الفشل و الرعب فيخاف من الرسوب حتى لو كان مستعدا لها و تكون ثقته بنفسه ضعيفة و مضطربة ولا يقوى على العمل.

وهناك دراسات كثيرة أشارت إلى الأثر السلبي للقلق على الأداء و تحصيل التلاميذ ،منها دراسة الصفطي (1995) حول العلاقة بين قلق الامتحان و دافعية الإنجاز على عينه قوامها (205) طالبا و(125) طالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين مستوى قلق الامتحان ومستوى دافع الإنجاز لدى الطلبة، و تتفق هذه الدراسات مع نتائج دراسات أخرى مثل دراسة : كايد أبو صبيحة (1974)، Sollto(1977)، Weiners et Hadman (1980)، Trand (1973) ، Lipert et Hambleton Morris (1970).

كما أن هناك دراسات تأكد على وجود فروق بين الجنسين في مستوى القلق ، منها دراسة عبد الخالق و مايسة (1991) حول علاقة الدافع للانجاز بالقلق لدى

الجنسين ،و التي توصلت إلى أن الإناث أكثر قلقا من الذكور، في حين لم تكن الفروق جوهرية بالنسبة لكل من الدافع للانجاز و الانبساط (فاطمة الزهراء بوجطو، 2008).

فقلق الامتحان يعبر عن الحالة التي يصل إليها التلميذ نتيجة الزيادة في درجة الانزعاج والانفعالية من أداء الامتحان أو مواقف التقييم بصفة عامة، فالدراسات التي تناولت القلق كحالة أو كسمة تبين أن قلق الامتحان يرتبط بقلق الحالة أكثر من ارتباطه بقلق السمة في حالة ما إذا كان الموقف الضاغط مؤقتا يرتبط بالامتحانات فقط ، أما إذا كان هناك قلق السمة فان قلق الامتحان كحالة يكون أكثر دواما (محمد زهران، 2000).

و تؤكد بحوث أخرى أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين القلق الامتحان و كل من مهارات الدراسة و التحصيل الدراسي و إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات و الاتجاهات نحو المدرسة، و الرضا الأكاديمي و احترام الذات و تقدير الذات و توكيد الذات.منها دراسة Sud and Sethi (1980) حيث قاما بدراسة تأثير قلق الاختبار والذكاء على الانجاز الأكاديمي لمختلف المناهج المدرسية لدى طالبات المدرسة الثانوية في المملكة المتحدة لأربعة مقررات دراسية ،ثم قياس القلق باستخدام مقياس قلق الاختبار و استخدام اختبار القابليات العقلية العامة ، و قسمت العينة إلى ثلاثة مستويات وفق درجاتهم في قلق الاختبار وهي: عال ، متوسط ، منخفض ، كمتغيرات مستقلة وثلاثة مستويات من الذكاء، عال ، متوسط ، منخفض. و اشتملت كل حالة من هذه الحالات على (22) طالبا في الصف التاسع ،و قد أشارت النتائج إلى وجود تأثير سلبي لقلق الاختبار على دافع الانجاز و وجود علاقة ارتباطيه بين القلق و الذكاء لدى الطلاب،و أن المستوى الأمثل من قلق الاختبار يسهل الانجاز في شتى مستويات القابلية (ابتسام سالم المزوغي،2011).

بالإضافة إلى دراسة مرسي (1982) و التي هدفت إلى الكشف عن علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في مادة اللغة الانجليزية عند طلبة المدارس الثانوية في الكويت ، و استخدم الباحث في هذه الدراسة الأدوات التالية :مقياس القلق الصريح للأطفال و مقياس قلق الاختبار للأطفال ،و قياس التحصيل من خلال ما تشير إليه درجاتهم في امتحانات نهاية السنة أو في امتحانات الفترة الأولى(الفصلية) في اللغة الانجليزية . و قد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مرتفعي القلق و منخفضي القلق على التحصيل في اللغة الانجليزية لصالح منخفضي القلق ، و وجود ارتباط دال و سالبي بين درجات القلق و التحصيل الدراسي وفق درجات نهاية العام لدى التلاميذ (محمد عليمات ،2006).

أما دراسة Mcewan and Goldenberg(1999) فتوصلت إلى أن العلاقة بين دافعية الانجاز و القلق – قلق سمة و قلق حالة (قلق الامتحان)– كانت سلبية ، حيث بلغ معامل الارتباط بين الدافعية للانجاز و قلق الحالة R= – 0.45 ، أما معامل الارتباط بين الدافعية للانجاز و قلق السمة فبلغ R= – 0.26 أي أن الدافعية تنخفض عند الطلبة الأكثر قلقا في الامتحان مقارنة بالطلبة الذين لديهم قلق منخفض اتجاه الامتحانات ، كما أن العلاقة قوية بين الدافعية للانجاز و قلق حالة(سمير بوطمين ،2011).

نرى أن قلق الامتحان له علاقة بمتغيرات عديدة ، كما انه غالبا ما يكون أحد العوامل الأساسية المثيرة لزيادة الدافعية للتعلم لدى التلميذ في حالته العادية نتيجة توقعه لتهديد معين أو الخوف من الرسوب في الامتحانات، أو قلة الثقة بالنفس فيما يخص الحصول على نتائج جيدة . حيث يعرّف محمد محمود بن يونس الدافعية بأنها " قوة ذاتية تعمل على تحريك السلوك و توجيهه نحو تحقيق هدف معين و تحافظ على ديمومة السلوك و استمراريته مادامت الحاجة قائمة"(محمد محمود بن يونس،2007).

و من الدراسات التي تناولت الدافعية للتعلم ، نجد دراسة Debacker et Nelson (2000) حول علاقة الدافعية للتعلم بالقدرة المتصورة و تقييم العلم في مادة العلوم الطبيعية حيث بلغت عينة الدراسة(242) طالبا و طالبة في المدارس الثانوية،حيث توصلا من خلال نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك فروق دالة إحصائيا بين الطلبة المتفوقين و الطلبة الضعاف في مستوى الدافعية للتعلم في مادة العلوم الطبيعية لصالح الطلاب المتفوقين و تمثلت هذه الفروق في ثلاثة أبعاد هي: الأهداف الأكاديمية ، و تقييم العلم ، و القدرة المتصورة ، و هناك فروق دالة تبعا لمتغير الجنس في القدرة و الآراء المقبولة حول العلم لصالح الطلاب الذكور، و عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في مستوى التحصيل.

و أيضا دراسة Toles (2010) حول استراتيجيات التدريس و علاقتها بالدافعية للتعلم في مادة الرياضيات على عينة تتكون من (30) مشاركا من طلاب المدارس الثانوية التحقوا بفصول خاصة تدرس من قبل الباحث ، حيث قام الطلاب بملء الاستبيانات المعدة لهذا الهدف و شاركوا في مجموعات لتحديد و مناقشة استراتيجيات التدريس التي يشعرون أن لها تأثيرا ايجابيا أو سلبيا على دافعيتهم للتعلم .و أشارت النتائج إلى أن الدافعية للتعلم لدى الطلاب ازدادت في الفصول التي تم من خلالها استخدام مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التفاعلية لجذب اهتمام الطلاب و الحفاظ على تركيزهم ،كما توصلت الدراسة إلى أن معلمي الرياضيات الذين يتبنون خطة أكثر فعالية من اجل زيادة تحفيز الطلاب على التعلم ساعدوا في تحسين تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات و كان لهم تأثير ايجابي على حياة الطلاب الاجتماعية و إكسابهم مهارات حسابية جيدة ، ما دفعهم للاستعداد أكثر للوصول إلى النجاح و تقديم مساهمات ايجابية للمجتمع.

كما هدفت دراسة عدنان سليم العابد (2012) إلى تقصى اثر استخدام نموذج التعلم التوليدي (و هو نموذج يهدف إلى مساعدة المتعلم على عملية التوليد النشطة للمعارف

من خلال إعادة تنظيم بناء المعارف السابقة و الوصول إلى معلومات جديدة و تكوين علاقة بينهما) في حل المسالة الرياضية و الدافعية نحو تعلم الرياضيات ، على عينة تتكون من (77) طالبة من طلبة الصف الثامن من المرحلة الأساسية في مدرسة الخالدية في مدينة نابلس ، و اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج التجريبي، حيث طرح التساؤلات التالية:

*ما اثر استخدام طلبة الصف الثامن لنموذج التعلم التوليدي في حل المسالة الرياضية ؟

*ما اثر استخدام طلبة الصف الثامن لنموذج التعلم التوليدي في دافعيتهم نحو تعلم الرياضيات؟

شملت أدوات الدراسة على مقياس اختبار حل المسالة الرياضية و مقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات ، و قد أسفرت نتائج الدراسة على اختلافات ذات دلالة إحصائية لدى الطلبة بين المجموعتين التجريبية و الضابطة لصالح المجموعة التجريبية . أما فيما يخص متغير الدافعية نحو تعلم الرياضيات فقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية نحو تعلم الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

إضافة إلى دراسة Olatoy (2009) التي أجريت على عينة تتكون من (360) تلميذا من المستوى الثانوي في نيجيريا ، و التي تراوحت أعمارهم بين (12-16 سنة) والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين قلق الامتحان و الدافعية و التحصيل في امتحان مادة العلوم، توصلت الدراسة إلى إثبات وجود علاقة سلبية بين قلق الامتحان و الدافعية (R= -0.229) ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين قلق الامتحان و التحصيل في مادة العلوم (R= -0.228).(سمير بوطمين،2011)

أما دراسة الباحث حسين عبد الرحمان حسن علي(1990) فقد سعت إلى البحث عن العلاقة بين الدافع للانجاز و التحصيل الدراسي على عينة تتكون من (200) طالب من

المدارس الثانوية،حيث طبق الباحث مقياسا خاصا بالدافعية للانجاز من إعداده والاعتماد على نتائج الامتحان النهائي لقياس درجات التحصيل الدراسي ، حيث توصل الباحث إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائيا بين الدافع للانجاز و التحصيل الدراسي و هذا ما يؤكد أن الدافع للانجاز المرتفع يحسن التحصيل و العكس صحيح (حداد نسيمة،2001).

كما توصل Murray (1969) في دراسته حول العلاقة بين التعلم و القلق عند طلبة الجامعة عندما يقومون بأعمال مشابهة للامتحانات أن الدرجة المتوسطة المعتدلة من التوتر و القلق تدفع الطالب للتعلم ، و لكن في حالة زيادة القلق عن مستواه الطبيعي فان الطالب يعجز على أن يصل إلى ذلك المستوى من التعلم و الأداء الجيد .

نستنتج من هذه الدراسات أن درجة القلق التي يعاني منها التلميذ نحو الامتحانات قد تؤثر إما سلبا أو إيجابا على دافعية التعلم لديه، و هذه الأخيرة تأثر بدورها على أدائه و تحصيله الأكاديمي .ففي دارسة أجراها(1981)Benjamine حول العلاقة بين قلق الامتحان و التحصيل الأكاديمي، توصل إلى أن التحصيل لدى الطلبة ذوي القلق العالي متدني عكس الطلبة ذوي القلق المنخفض. أما في دارسة (1980)Holaha et Caller و دراسة (1999) Sandra حول نفس الموضوع فكانت النتيجة عكس ذلك حيث توصلا إلى أن الطلاب الذين كان لديهم قلق امتحان مرتفع كان أدائهم في الامتحانات التقييمية جيدة.

و تجدر الإشارة إلى أن رغم تدخل العوامل النفسية و العقلية في زيادة أو انخفاض درجة القلق نحو الامتحان إلا أن هناك عوامل أخرى تتدخل في زيادة مستوى القلق لدى التلاميذ كالشعبة والمستوى الدراسي للتلميذ ، حيث نجد تلاميذ الشعب العلمية يتخوفون في العادة من مادة الرياضيات و الفيزياء لصعوبتها و خاصة أنها من المواد الأساسية بالنسبة لشعبة العلوم و هذا ما يدفعهم للقلق أكثر و هذا ما يؤثر على دافعيتهم

للتعلم . فلقد حضيت مواد الحساب بدراسات عديدة فقبل عام (1928) أجريت بعض الدراسات على مواد الحساب و عددها (390) دراسة حسب ما دلت عليه دراسة Brunel والتي تناولت كثافة محتوى المادة من جهة و المستوى العقلي للتلاميذ من جهة ثانية (علي محمد حسين ،1971).فأكثر التلاميذ تخوفا من هذه المواد هم التلاميذ الأكثر شعورا بانخفاض قدراتهم العقلية و عدم الثقة بأنفسهم بالنسبة لقدراتهم و هذا ما يجعلهم متوترين غير قادرين على التركيز، فالقلق الشديد يشل قدراتهم و يؤثر على دافعيتهم للتعلم و منها على تحصيلهم الأكاديمي.

فإدراك التلميذ لحالة القلق والتهديد المحتمل في المواقف الضاغطة (كامتحان البكالوريا) يدفع به إلى استخدام استراتيجيات أو أساليب سلوكية أو معرفية من اجل التقليل من مستوى الضغط لديه . فلقد زاد الاهتمام منذ عدة سنوات بدراسة الوسائل و الطرق التي يلجا إليها الأفراد باختلاف خصائصهم العقلية و الشخصية للتعامل مع مختلف الوضعيات الضاغطة في حياتهم اليومية و التي سماها علماء النفس باستراتيجيات التعامل (Coping) .و لقد عرّف(1984)Lazarus هذه الاستراتيجيات بأنها مجموعة من الجهود المعرفية و السلوكية الموجهة للتحكم في المطالب الداخلية و الخارجية التي تهدد أو تتجاوز مصادر و إمكانيات الفرد .فعندما يواجه الفرد موقفا ضاغطا يستجيب بطرق أو أساليب من شانها أن تساعده على تجنب ذلك الموقف بالهرب منه أو التقليل من حدته أو معالجة ذلك المشكل من اجل تحقيق التوازن النفسي والفسيولوجي لديه.

فالتعامل مع وضعيات الامتحان من المواضيع الأكثر أهمية في البحوث حول قلق الامتحان ، حيث تساعد أساليب تعامل الطلبة مع تجربة الضغط و القلق في وضعيات الامتحان في التخلص من التوتر و الانفعالات السلبية ، حيث يتوقف ذلك على إستراتيجية التعامل التي يتبناها التلميذ (الإستراتيجية المركزة على الانفعال أو المركزة على

حل المشكل) (Zeidner. M ; 1998) .ففي دراسة Romano (1984) التي هدفت إلى التعرف على الاستراتيجيات التي يستخدمها المرشدون للتعامل مع الضغوط النفسية لدى طلاب مراكز الإرشاد في الجامعات ، توصل من خلالها إلى أن الاستراتيجيات التي يستخدمها المرشدون للتعامل مع ضغوطاتهم النفسية و ضغوط طلابهم هي التدريب على الاسترخاء العضلي والتنفس العميق ،و التدريب على تأكيد الذات (سمير بوطمين،2011).

وتجدر الإشارة إلى أن هناك أيضا دراسات تناولت الفروق بين الجنسين في استراتيجيات التعامل مع الضغوط ، منها دراسة Patterson et Mc Cubbin (1987) والتي هدفت إلى الكشف عن أنماط تعامل المراهقين في المرحلة الثانوية مع الأحداث الضاغطة التي تواجههم حسب متغير الجنس. و قد أجريت الدراسة على طلبة المرحلة الثانوية منهم (185) ذكرا و (241) أنثى ، وطبق عليهم مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغط و أسفرت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الإناث و الذكور لصالح الإناث في أربعة أنماط (استراتيجيات) وهي(البحث عن المساعدة الاجتماعية ، و حل المشكلات ، والارتباط بصديق ، و إظهار الكفاءة الذاتية لديهم) . أما الذكور فكانوا أكثر استخداما لأسلوب السخرية ، الاسترخاء ، و الاستماع للموسيقى ، القيام بجولة في السيارة ، و الاعتماد على الكفاءة الذاتية مثل، القيام بأفعال مباشرة لحل مشكلة و التقويم الايجابي للمشكلة .أما الأساليب الأقل استخداما فهي طلب المساعدة الخاصة سواء من المدرس أو المرشد (عبد الرؤوف اليماني،2013).

أما Stober.J (2004) فانطلق من دراسة له تحت عنوان "أبعاد قلق الامتحان و علاقتها بطرق التعامل مع قلق ما قبل الامتحان و عدم اليقين " بناءا على نموذج الأبعاد الأربعة لقلق الامتحان الذي اقترحه (Hodapp(1991 و Keith et al(2003) ، ليدرس ارتباط الأبعاد الأربعة لقلق الامتحان المتمثلة في الهم و الانفعالية و التشويش المعرفي و نقص

الثقة بطرق تعامل الطلبة مع قلق ما قبل الامتحان وهي التوجه نحو المهمة و التحضير و البحث عن الدعم الاجتماعي و التجنب .و بينت النتائج أن الأبعاد الأربعة لقلق الامتحان ترتبط بشكل مختلف بطرق التعامل مع قلق ما قبل الامتحان ،كما كشفت عن وجود فروق واضحة بين الجنسين في كيفية التعامل مع قلق ما قبل الامتحان و كيف تختلف طرق التعامل في ارتباطها بالأبعاد الأربعة لقلق الامتحان ، حيث جاءت النتائج كما يلي:

*ارتباط الهم (البعد المعرفي من قلق الامتحان) بالتوجه نحو المهمة و التحضير عند الطالبات.

*ارتباط الانفعالية(البعد الانفعالي من قلق الامتحان) بالبحث عن الدعم الاجتماعي عند الطلبة الذكور و التوجه نحو المهمة و التحضير عند الطلبة الإناث.

*ارتباط التشويش المعرفي بالتجنب و بضعف التوجه نحو المهمة و التحضير عند الجنسين.

*ارتباط ضعف الثقة بالنفس بالتجنب عند الإناث.

كما بينت نتائج الباحثة(1990) Malweska عن وجود فئة من المراهقات تلجا إلى استراتيجيات تعامل دفاعية لتجنب للتهديد أو الضغط بالدفاع عن صورة الذات أو إسقاط أسباب الفشل على الآخرين عند مواجهة الصعوبات أو الفشل ، و هناك فئة أخرى تلجا إلى استراتيجيات تفكيرية تتمثل في إعادة تقييم الوضعية مع محاولة إيجاد حلا للمشكل بعد الفشل المتعرض له(Malewska,1990) .

ولقد اجمع العديد من الباحثين على أن استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل أكثر فعالية في مواجهة المواقف الاجتماعية و التعليمية عكس استراتيجيات التعامل المركزة على الانفعال ، فقد توصلت دراسة (Raffety ,Smith et Ptacek ,1997) أن الطلبة

الذين لديهم مستوى قلق سمة مرتفع تحصلوا على نتائج ضعيفة في الامتحانات كما أنهم اقل استخداما لاستراتيجيات التعامل المتمركزة حول المشكل مقارنة بالطلبة الذين لديهم مستوى قلق سمة منخفض .

أما Blankstein, Flett and Watson (1992) فقد قاموا بدراسة حول العلاقة بين قلق الامتحان وطرق التعامل لدى عينة قوامها (150) طالب من طلبة التدرج ، و تم استخدام مقياس RTT لقياس أبعاد قلق الامتحان(الهم و التفكير غير المناسب و التوتر و الأعراض الجسدية) و مقياس استراتيجيات التعامل .و توصلت الدراسة إلى أن هناك فروقا ضعيفة في العلاقة بين أبعاد قلق الامتحان و طرق التعامل ، فهناك ارتباط أبعاد قلق الامتحان الأربعة بالتعامل المواجه (طريقة تعامل متمركزة حول المشكل) ، ووجود علاقة ارتباطيه بين الهم و التحكم الذاتي (طريقة تعامل متمركزة حول الانفعال) (بوطمين سمير،2011).

كما بينت دراسة (Zeidner.M ,1996)التي أجراها على طلبة الثانويات و المعاهد أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين مكوني قلق الامتحان (الهم و الانفعالية) باستراتيجيات التعامل المتمركزة حول الانفعال و التجنب ، أما بالنسبة لطلبة الكليات فتوصلت النتائج إلى أن هناك علاقة ارتباطية سلبية و ضعيفة بين الهم والتعامل المتمركز حول المشكلة.

و بغية إبراز كيفية تعامل التلاميذ مع قلق امتحان البكالوريا و كيف يؤثر هذا الأخير على الدافعية للتعلم لديهم، و التقرب أكثر من هذه الفئة لمعرفة تجربتها و تسليط الضوء أكثر على نوعية الاستراتيجيات التي تتبناها للتعامل مع ضغط الامتحان ، ارتأينا إلى طرح التساؤلات التالية:

1.هل هناك علاقة ارتباطية بين استراتجيات التعامل المركزة على المشكل و قلق امتحان البكالوريا و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة العلوم؟

2. هل هناك علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة على الانفعال و قلق امتحان البكالوريا و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة العلوم؟

3. هل تختلف العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و قلق امتحان البكالوريا حسب الجنس؟

4. هل تختلف العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و الدافعية للتعلم حسب الجنس؟

5. هل هناك علاقة ارتباطية عكسية فيما يخص استراتيجيات التعامل المركزة حول المشكل و قلق امتحان البكالوريا لدى تلاميذ شعبة العلوم؟

6. هل هناك علاقة ارتباطية موجبة فيما يخص استراتيجيات التعامل المركزة حول المشكل و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة العلوم ؟

7. هل هناك علاقة ارتباطية موجبة فيما يخص استراتيجيات التعامل المركزة حول الانفعال و قلق امتحان البكالوريا لدى تلاميذ شعبة العلوم ؟

8. هل هناك علاقة ارتباطية عكسية فيما يخص استراتيجيات التعامل المركزة حول الانفعال و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة العلوم ؟

2.فرضيات البحث:

1. هناك علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و قلق امتحان البكالوريا و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة شعبة العلوم.
2. هناك علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة على الانفعال و قلق امتحان البكالوريا و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة العلوم.
3. تختلف العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و قلق الامتحان البكالوريا حسب الجنس .

4. تختلف العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و الدافعية للتعلم حسب الجنس.
5. هناك علاقة ارتباطية عكسية بين إستراتيجية التعامل المركزة حول المشكل و قلق امتحان البكالوريا لدى التلاميذ شعبة العلوم .
6. هناك علاقة ارتباطية موجبة بين استراتيجيات التعامل المركزة حول المشكل و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة العلوم .
7. هناك علاقة ارتباطية موجبة بين إستراتيجية التعامل المركزة حول الانفعال وقلق امتحان البكالوريا لدى التلاميذ شعبة العلوم .
8. هناك علاقة ارتباطية عكسية بين استراتيجيات التعامل المركزة حول الانفعال و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة العلوم.

3.أهداف البحث :

تكمن أهداف البحث في:

- التعرف على ما إذا هناك علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة حول (الانفعال أو المشكل) و قلق امتحان البكالوريا و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة العلوم .
- البحث عن ما إذا هناك اختلاف في العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة حول المشكل و قلق امتحان البكالوريا و كذا الدافعية للتعلم حسب الجنس.
- التأكد حول ما إذا هناك علاقة ارتباطية فيما يخص استراتيجيات التعامل المركزة حول(المشكل أو الانفعال) و قلق امتحان البكالوريا لدى تلاميذ شعبة العلوم .
- البحث عن ما إذا هناك علاقة ارتباطية فيما يخص استراتيجيات التعامل المركزة حول (المشكل أو الانفعال) و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة العلوم.

- محاولة التعرف على نوع الإستراتيجيات التي يستعملها التلاميذ للتعامل مع ضغوط امتحان البكالوريا و دورها في التخفيف من التوتر الانفعالي الناتج عن الضغط.

4.أهمية البحث:

تتجلى أهمية هذا البحث في :

- الكشف عن احد الجوانب الأساسية لمعوقات التحصيل الدراسي لدى التلميذ و المتمثل في القلق اتجاه امتحان البكالوريا الناتج عن أسباب ذاتية أو موضوعية ، كانعدام التوافق النفسي و الاجتماعي و فقدان الأمن و الألفة إلى غيرها من الأسباب التي تقلل من فعالية التلميذ و تؤدي إلى نقص في مردوده العلمي و الفشل في مواصلة الدراسة .
- تناول موضوع جد مهم بالنسبة للتلاميذ و الأولياء و المربين بصفة عامة من اجل التعرف أكثر على أهمية استراتيجيات التعامل مع ضغوط الامتحان التي يتبناها التلميذ وعلاقتها بالنجاح أو الرسوب في الامتحانات، و اكتشاف نوع الاستراتيجيات الفعالة من اجل تدعيمها و غير الفعالة لتعديلها أو تجنبها.
- الكشف على نوع إستراتيجية التعامل مع ضغط امتحان البكالوريا التي يستخدمها التلميذ و علاقتها بزيادة أو انخفاض مستوى قلق الامتحان لديه .
- إن المعلومات التي نضعها في هذا البحث قد تساعد في وضع برامج إرشادية تساهم في مساعدة التلاميذ على فهم ذواتهم و تحليل تصوراتهم و إدراك قدراتهم المعرفية، و توعيتهم بأساليب التعامل المناسبة في مواجهة

ضغوط الامتحان و كيفية تجاوز هذا القلق و تمكينهم من خوض الامتحانات دون قلق أو توتر ليصبح الامتحان موقفا تعليميا أكثر منه موقفا تقويميا.

- تناول موضوع استراتيجيات التعامل و صلتها بالدافعية للتعلم لدى التلميذ المقبل على اجتياز شهادة البكالوريا باعتباره موضوعا في غاية الأهمية ، يعرفنا عن الأسلوب الذي ينتهجه التلميذ في التعامل مع قلق امتحان البكالوريا و كيف يكون لهذا الأسلوب تأثير على الدافعية للتعلم لديه.
- كما تكمن أهمية الدراسة في اختيار فئة عمرية من المجتمع جديرة بالدراسة و هي التلاميذ المراهقين المقبلين على شهادة البكالوريا ،ففي هذه المرحلة الدراسية تظهر عدة مشكلات نتيجة تزامنها مع مرحلة المراهقة و ما يتخللها من صعوبات و عراقيل تنعكس على جوانب حياة التلميذ لاسيما الجوانب الدراسية ،كما تعد هذه المرحلة مهمة بالنسبة للتلميذ حيث تتشكل فيها ميولا تهم و اهتماماتهم و يتوجهون إلى شعب مختلفة تتباين من حيث تعقد مهامها .
- يتوقع أن تساهم نتائج الدراسة في سد جانبا من النقص الموجود حول موضوع استراتيجيات التعامل الفعالة للتكيف مع الضغوط النفسية لدى التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا.

5. تحديد المفاهيم إجرائيا:

- **استراتيجيات التعامل:**

حدد جاك بوستل مفهوم استراتيجيات التعامل على أنها عمليات أو إجراءات فعالة يقوم بها الفرد من خلال تقييمه لقدراته و لمواقف الحياة و خاصة المواقف الضاغطة ، مع النجاح في استعمال هذه العمليات(Postel,1998) .

و تعرف استراتيجيات التعامل إجرائيا بأنها الطريقة أو الأسلوب الذي ينتهجه التلميذ في التعامل مع ضغط امتحان البكالوريا و الذي يرتبط بفهمه و تصوراته الخاصة للموقف

الضاغط ، كما تتمثل استراتجيات التعامل في الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس استراتيجيات التعامل الذي صممه Paulhan et al(1994).

- **قلق الامتحان:**

يرى سبيلبرجر أن قلق الامتحان هي حالة انزعاج تتميز خاصة بمشاعر التوتر و توقع الشر و الهموم (الأفكار المشحونة بالهم) و استثارة الجهاز العصبي اللاإرادي عندما يواجه الفرد متطلبات التحصيل في الوضعية التقييمية (Speilberger,1972).

و قلق الامتحان في إجراءات هذه الدراسة هو شعور التلميذ بالتوتر و عدم التركيز في فترة الامتحانات و عدم الاحتفاظ بالمعلومات أو صعوبة استعادتها .كما يتمثل قلق الامتحان في الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس قلق الامتحان الذي جاء به سبيلبرجر (1980).

- **الدافعية للتعلم :**

حدد Murray(1988) مفهوم الدافعية للتعلم بأنها الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح و انجاز الأعمال الصعبة، و التغلب على العقبات بكفاءة و بأقل قدر ممكن من الجهد وبأفضل مستوى من التعلم (ادوارد موراي، ترجمة احمد عبد العزيز سلامة،1988).

و تعرف الدافعية للتعلم إجرائيا بأنها تلك الطاقة التي يبذلها المتعلم و التي تدفع به إلى المشاركة في عمليات التعلم بشكل فعال لتحقيق مستوى معين من النجاح و بلوغ الأهداف التعليمية، و تتمثل كذالك في الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي(1989)

الفصل الثاني: استراتيجيات التعامل

تمهيد

1.تعريف الضغط النفسي

2.مفهوم التعامل مع الضغط.

3.التطور النظري لمفهوم الضغط.

4.فعالية استراتيجيات التعامل.

5.مصادر استراتيجيات التعامل.

6. تصنيف استراتيجيات التعامل

7. خصوصيات استراتيجيات التعامل

8. توجيهات جديدة في مجال التعامل

9. استراتيجيات التعامل مع قلق الامتحان

10. مقاييس استراتيجيات التعامل

خلاصة

تمهيد:

يعاني الأفراد في الحياة اليومية من زيادة في مصادر التوتر و الضغط النفسي و التي تعرض حياتهم للخطر سواء من الناحية الجسمية أو من الناحية النفسية،إلا أن طريقة تعامل الأفراد مع هذه الضغوط و مواجهتها تختلف من فرد لآخر .فأساليب التعامل مع المواقف الضاغطة تساعد الفرد على الاحتفاظ بالصحة النفسية و الجسدية معا،و يتوقف هذا على طرق مواجهة هذه الضغوطات و العمليات و الأساليب الملائمة لمعالجة هذا الموقف الضاغط و التي تعين الفرد على الاحتفاظ على توافقه النفسي و الاجتماعي .

و هذا ما دفع الكثير من العلماء من الاهتمام بدراسة هذه العمليات و معرفة الأساليب التي يستطيع الفرد من خلالها مواجهة الضغوط بنجاح خلال حياته، و إيجاد طرق و أساليب مواجهة أكثر ايجابية .و تعد الدراسة التي قام بها Murphy (1962) من أوائل الدراسات التي استخدمت مصطلح التعامل مع الضغوط ،و ذلك للإشارة إلى الأساليب التي يستخدمها الفرد في تعامله مع المواقف المهددة بهدف السيطرة عليها. و فيما يلي عرض مختصر لهذا المفهوم حيث تناولنا تعريف الضغط النفسي و مفهوم التعامل مع الضغط بالإضافة إلى التطرق إلى مصادر استراتيجيات التعامل و تصنيفها و خصوصياتها ،و في الأخير تطرقنا إلى استراتيجيات التعامل و قلق الامتحان كذلك مقاييس استراتيجيات التعامل.

1. تعريف الضغط النفسي

تعددت التعريفات حول مفهوم الضغط النفسي و اختلفت التعاريف في صياغة مفهوم موحد يساهم في الكشف عن الأبعاد المختلفة للضغوط النفسية ،فلقد أشار Lazarus et Folkman (1944) إلى مصطلح الضغط لأول مرة ، و يعرفانه بأنه علاقة خاصة بين الفرد و البيئة و التي يقدرها الفرد على أنها شاقة و مرهقة أو أنها تفوق مصادره للتعامل معها و تعرض صحته للخطر(طه عبد العظيم، 2006). أما (Canon) و هو من العلماء الأوائل الذين درسوا الضغط النفسي و الذي تبنى نظرية Selye (1956) مع اقتراح عبارة " التوازن " ،أشار إلى أن الجسم بحاجة إلى الحفاظ على حالة من التوازن و أي شيء يزعج أو يهدد هذا التوازن يحرض الجسم على الرد بطرق قد تسترجع الاطمئنان. هناك بعض الأحداث الضاغطة التي تثير انفعالات سلبية مثل الغضب و الخوف، هذه الانفعالات التي تشترك في إثارة الجهاز العصبي الودي و الإفرازات الهرمونية التي تثير مناطق أخرى من الجسم، هذه التغيرات العصبية الهرمونية تحضر الفرد للخوض في واحدة من الاستجابتين التاليتين من السلوك التكيفي المواجهة أو الفرار، أي أن الفرد يحضر للثبات و مواجهة الحدث الضاغط أو تجنب الوضعية.

فحسب نظرية سيلاي و كانون فالضغط يظهر في شكل استجابة العضوية لكل مطالب المحيط الخارجي، غير أن هذا التعريف لم يأخذ بعين الاعتبار للفروق الفردية بين الأفراد فكل فرد يستجيب لموقف ضاغط بشكل مختلف عن الآخر،فالتحديد التقليدي للضغط النفسي ينظر إليه كاستجابة الفرد للمثير الخارجي (الذي يمثل تهديد العضوية) بصفة آلية دون مراعاة عوامل أخرى.

أما سيلاي في دراسته لسبب الضغط النفسي من الناحية البيولوجية فقد أشار إلى أن سبب الضغط يعود إلى حالة من المرض و التدهور داخل الجسم ، أو إلى مجموعة من التغيرات غير المحددة لأي مطلب أو حدث خارجي و المسببة للضرر .و بعد ذلك عرف سيلاي الضغط بأنه الاستجابة الفسيولوجية غير المحددة التي يستجيب بها الجسد لأي ضغط يقع عليه (عبد العظيم، 2006). كما أن سيلاي طور نموذجا مختلفا للضغط

اسماه متلازمة التكييف العام ،حيث ميّز سيلاي على أن الضغط النفسي استجابة فسيولوجية ثلاثية الأحداث المؤذية و التي تضم تقرح المعدة و توسع غدد الأدرينالين و تعقد الأنسجة اللمفاوية. ويتكون النموذج من ثلاث مراحل و هي:

* مرحلة التنبيه و الحذر: تمثل خط الدفاع الأول لضبط مصدر التوتر، فعندما يتعرض الفرد لتهديد جسدي مثل المرض أو تهديد نفسي مثل إنهاء علاقة حميمية أو الشعور بالغضب، تبدأ الإشارات العصبية و الهرمونية في الجسم بتعبئة الطاقة اللازمة للطوارئ ، فتتسارع ضربات القلب و يرتفع ضغط الدم و تتوتر العضلات و إفرازات الأدرنالين و عندما يتخلص الفرد من التهديد يعود الجسم إلى التوازن الداخلي. (عفاف حداد، 1998)

* مرحلة المقاومة : و يقاوم الكائن الحي خلالها الحدث الضاغط أو يتحرك باتجاه تجاوز العامل الضاغط و عادة يحقق التكيف، أما إذا كانت هذه المحاولات غير فعالة فإنها تؤثر سلبا على قدرة الفرد على التركيز و التفكير بشكل منطقي .

* مرحلة الإنهاك و الغضب: تنتهي هذه المرحلة الأخيرة بانخفاض قدرة الفرد على التعامل مع التوتر النفسي ، فيصبح مصدر التوتر هو المسيطر عليه و يمكن أن يؤدي إلى مرض موهن أو موت. لهذا يعتبر سيلاي وظيفة الجهاز الفسيولوجي الاستجابي هي تشكيل توازن العضوية في حالة الشعور بالخطر الخارجي، في هذه الوضعية يستجيب هذا الجهاز بطريقتين مختلفتين:

- ✓ إما الاستجابة بفعالية، و بالتالي يسمح بالرجوع إلى التوازن اللازم و يعني الوصول إلى التكيف.
- ✓ أو الاستجابة بخمول، و بالتالي الاستجابة تكون غير ملائمة بحيث تكون أصل الأمراض.

من هنا نستنتج أن النظريات السابقة بيولوجية محضة و مختلفة تماما عن تلك النظريات التي تطورت في علم النفس و الطب النفسي، و بالتالي جاءت النظرة الحديثة للضغط و تتمثل هذه النظرة في النموذج الوسيطي للضغط المقترح من طرف العديد من

الباحثين، حيث تميل أكثر التعريفات الحديثة للضغط النفسي إلى الاهتمام بالتقييم الفردي للأحداث، و الذي يعرف الضغط النفسي بأنه ينتج عن مواقف غير مرضية في الحياة التي يتم تغييرها للأفضل، و هي مجموعة عواطف و أحاسيس سلبية تظهر و تختفي بسرعة مع تغيير الظروف المحيطة بالإنسان (Lazarus, 2006). و يبين لازروس أن الإنسان يتعرض للضغط النفسي في حالتين:

أولا، عند تقييمه لموقف ما بأنه موقف مهدد و يكون هذا التقييم أوليا.

ثانيا، عندما يدرك أن مصادره الذاتية لمجابهة هذا الموقف المهدد غير كافية ، و يسمى التقييم الثانوي (الترتوري و القضاة، 2006). أما Steptu (1990) يرى أن الضغط ينتج عن التداخل بين الفرد و بيئته(Éperon, et al, 1993)

2. مفهوم التعامل مع الضغط:

اختلفت الترجمات و تنوعت في التسميات عبر الثقافات المختلفة لهذا المفهوم، فكلمة (coping) مشتقة من الكلمة الانجليزية المتداولة (to cop) ،و التي تعبر عن كل أنواع النشاط الايجابي و المتمثل في الكفاح و الصراع و المقاومة و التحدي و التغلب على المشكلات و المصاعب، و قد ترجمت هذه الكلمة إلى اللغة الفرنسية (strategies d'adjustement) و التي تعبر عن كل أنواع من سلوكات التوفيق و التسوية.

و عرفت هذه الكلمة في التعابير الفرنسية القديمة (coupe –coupe) و في اللغة اللاتينية(colaphus– colaphu) أي الضرب، و في اللغة الإغريقية (klaphos) أي الضرب بطريقة حيوية و مكررة، و هذا ما يؤكد على الدور الفعال النشيط و حتى الصراعي لمفهوم coping، كما أن الأمر يختلف في الترجمات العربية التي تعددت بدورها و تنوعت، فترجمه البعض بالمواجهة (يوسف سيد، 1993). و استعمل البعض مفهوم التحمل و البعض استعمل مفهوم التعامل، و استعمل البعض مفهوم التكيف (علي شعبان محمد، 1990) . و ترجمه عباس محمود عوض بالتأقلم و ترجم المفهوم أيضا بالمقاومة و قد فضل البعض الإبقاء كمصطلح نقي في الثقافات المختلفة (coping) على الكلمة الأصلية (كشرود ، 2004).

و ذكر (Paulhan and Bourgeois, 1998) في معرض تحديدهما لمفهوم (coping) تعريف (Ray et al(1982 الذين أشاروا إلى أنه طريقة التأقلم مع الظروف المختلفة، و يعني من جهة وجود مشكلة واقعية أو وهمية و من جهة أخرى تبني استجابة لمواجهة الحدث الضاغط. أما (Moos ,Billing and Chromsit) فيروا التعامل على أنه يكمن في الإدراك ، و هو سلوك يلجأ إليه الفرد لتخفيض الضغط و تعديل التوتر الناجم عنه (Solomon et al , 1988).

أما Lazarus and Folkman(1984) فيعرفان التعامل على انه جهود معرفية و سلوكية متغيرة باستمرار موجهة للتحكم، تهدف إلى تدبر متطلبات خارجية و داخلية تهدد أو تتعدى مصادر الفرد(Paulhan, 1994) . يتميز هذا التحديد حسب نفس الباحثين عن المقاربات النظرية التقليدية بما يلي:

- ✓ التمييز بين التعامل و السلوك التكيفي الآلي باقتصار الأول على المتطلبات التي تقيم على أنها عبء على الشخص أو تفوق إمكانياته ،و في الحقيقة هذا يقتصر على التعامل مع ظروف الضغط النفسي التي تستلزم تعبئة الإمكانيات مع استبعاد السلوكيات الآلية و الأفكار التي لا تتطلب مجهودا.
- ✓ علاج هذا التعريف الخلط بين التعامل و ما يترتب عنه من نتائج بفضل تحديده على أنه جهود تهدف إلى التدبر، مما يسمح بضم كل ما يفكر فيه الشخص أو يفعله بغض النظر عن مدى حسن أو سوء مفعوله.
- ✓ استخدام كلمة تدبر تجنبنا تسوية التعامل بالضبط، حيث يمكن لكلمة تدبر أن تشمل التقليل من الأهمية و التجنب و التحمل و تقبل الظروف الضاغطة بالإضافة إلى محاولات ضبط المحيط.

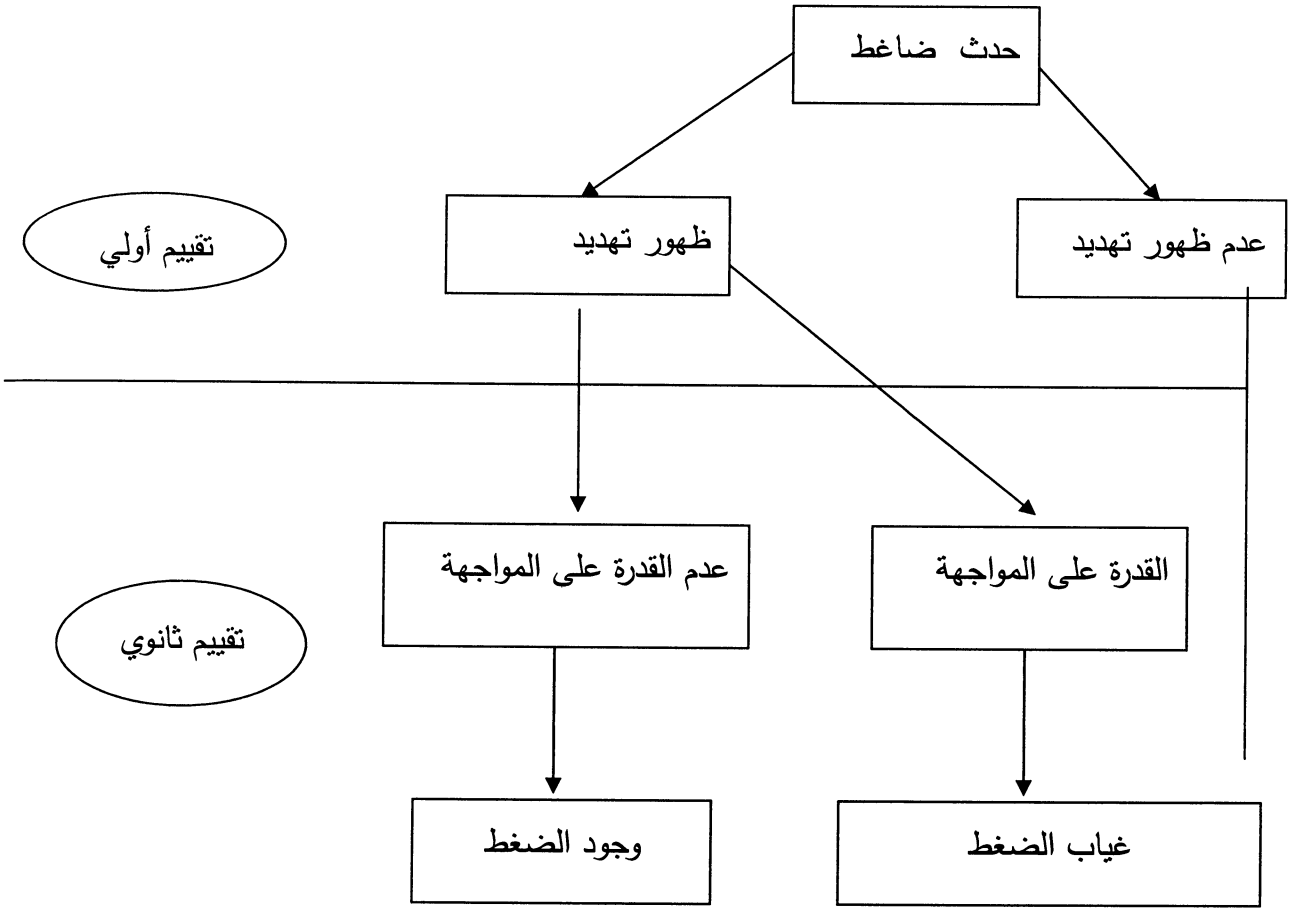
و نستنتج من هاذين التعريفين أن التعامل عبارة عن سياق معرفي و سلوكي يهدف إلى بذل جهد للتعامل مع الوضعية الضاغطة ، و من هنا نجد أن تعريف لازروس شامل بينما المعاني الأخرى لكلمة (coping) محددة المعنى.

3. التطور النظري لمفهوم استراتيجيات التعامل:

لقد تعددت النماذج التي تناولت استراتيجيات التعامل مع المواقف الضاغطة، و نعرض من بينها النماذج الآتية:

1.3. نموذج Lazarus et Folkman أو نظرية التعاملات التقييمية:

من أجل مواجهة الضغوط يتم تقييم الحدث الضاغط سواء كان خارجيا أو داخليا وفق مرحلتين، الأولى تشير إلى تمييز الفرد لخطورة الموقف الضاغط أو عدم خطورته و في حالة التهديد و الخطر ينتقل إلى المرحلة الثانية، بحيث تكون للفرد القدرة على المواجهة باستعمال استراتيجيات حل المشكلة أو باستعمال الاستراتيجيات المتمركزة حول الانفعال و بالتالي غياب الضغط، أما إذا لم تكن للفرد القدرة على استعمال هذه الاستراتيجيات فإنه لن يتمكن من مواجهة الضغط فيصبح الفرد في خطر بسبب تهديد و بقاء الضغط. و نوضح من خلال هذا الشكل التقييم الثنائي لمواجهة المواقف الضاغطة عند لازروس و فولكمان:



الشكل رقم (1) : التقييم الثنائي لمواجهة المواقف الضاغطة عند لازروس و فولكمان (Dominique Servant ,2005)

و من هنا يركز النموذج النظري للضغط و التعامل و الاستجابة له المقترح من طرف لازروس و فولكمان على دور السياقات المعرفية في تحديد ما هو معاش كوضع ضاغط و مختلف أنواع استراتيجيات التعامل (Seiffge et Krenke, 1994).

2.3. النموذج الحيواني:

تأثر النموذج الحيواني بالفكر الدروينى حول مبدأ الصراع من أجل البقاء، فاشتق تناوله لمفهوم التعامل من نتائج بحوثه التي أقيمت على الحيوان، فالتعامل حسب هذه

النظرية تظهر من خلال قوة الاستجابات السلوكية الفطرية أو المكتسبة التي يستعملها الفرد لمواجهة موقف الضغط المهدد لبقائه.

فمصطلح التعامل حسب هذه النظرية يستخدم للدلالة على ميكانيزمات تكيف الفرد مع مختلف التهديدات التي تأتي من العالم الخارجي، أو للدفاع ضد انفعالات داخلية و تتمثل هذه الميكانيزمات التكيفية في نوعين هما:

- ✓ ميكانيزم التجنب أو الهروب.
- ✓ ميكانيزم المواجهة أو الهجوم و يستعمل في حالة الغضب (غودية ولد يحي حورية، 2008).

و هذا ما لمسه Dantzer (1989) الذي خلص إلى فعالية محك المقاومة من خلال تعلم فئران المخبر اكتساب إستراتيجية الهروب و تجنب الصدمات، حيث اكتسبت القدرة على التحكم في الموقف الضاغط المتمثل في التيار الكهربائي الذي يولد الصدمة كلما لمسته بالهروب و التجنب ، و بالتالي التخفيف من نشاطها الفسيولوجي المترتب عن الصدمات المتتالية.

حسب هذا النموذج فإن آليات التعامل محددة باستجابات سلوكية غريزية أو مكتسبة لمواجهة تهديد حيوي، يتمثل في الهروب،التجنب أو الهجوم.(Paulhan Et al,1994)

3.3. النموذج التحليلي (نظرية التحليل النفسي):

1.3.3. دفاعات الأنا:

ادخل(Freud) مفهوم الدفاع للمرة الأولى عام 1894 أي قبل أكثر من مائة سنة بقليل، و عرفه لاحقا بأنه تسمية عامة لكل التقنيات التي يستخدمها الأنا لمواجهة الصراعات التي من المحتمل أن تسبب اضطرابات نفسية لدى الفرد، و رأى فرويد أن وظيفة الدفاع هي صد الدافع ، في حين أن ابنته (انا فرويد) قد وسعت مجال وظائف الدفاع لتشمل الانفعالات و المثيرات المهددة للمحيط أيضا. و يمكن تلخيص الأفكار الأساسية لدراسة التعامل من وجهة نظر التحليل النفسي بما يلي:

إن الدفاع و ما يرتبط به من علاقات عبارة عن آليات تحمي الأنا من الصراعات و يمكن لهذا الصراع أن يتكون من مطلب و طموحات غير محققة داخل الجهاز النفسي أو تهديدات المحيط، و هنا القلق هو المثير الذي يسبب تسخير هذه الآليات (سامر جميل رضوان، 2002).و تظهر استراتيجيات التعامل في هذا النموذج كدفاعات الأنا في سياق مجموعة عمليات معرفية لا شعورية ، تهدف إلى تخفيض أو إلغاء كل ما له دخل في إحداث الضغط و التوتر أهمها:

- ✓ النكران: حيث يدرك الفرد الواقع مع إنكار بعض من عناصره غير المحتملة مثل خطورة المرض.
- ✓ العزل: يجمد الفرد تفكيره لاستبعاد إدراك ما يحدث.
- ✓ العقلنة: يبحث الفرد عن تفسير متماسك و منطقي لما يحدث (Paulhan et al, 1994).

فالآليات الدفاعية هي آليات تكيفية نفسية داخلية لا شعورية وظيفتها الحفاظ على درجة محتملة من القلق ، فهي مختلفة عن مهارات التعامل التي تعبر عن تقنيات متعلمة تسمح للفرد أن يواجه القلق إراديا ، بينما يكون استخدام الدفاعات لا إرادي و لا شعوري في نفس الوقت.

كما حاولت Bruchon et Schweitzer(2001) التميز بين آليات الدفاع و استراتيجيات التعامل، في كون آلية الدفاع جامدة و لاشعورية و غير مميزة و لا يمكن مقاومتها و ترتبط بالصراعات النفسية الداخلية و بأحداث الحياة الماضية و عادة ما تشوه الواقع،و تتمثل وظيفتها في الحفاظ على درجة قلق محتملة ، بينما تتسم إستراتيجية التعامل بالمرونة و الوعي و مميزة (خاصة بمشكلة تقع في العلاقات بين الفرد و الوسط) و هي موجهة نحو الواقع (الداخلي أو الخارجي) تتمثل وظيفتها في تمكن الفرد من السيطرة و الحد من أو تحمل الاختلال الناجم عن الحدث أو الوضعية الضاغطة،و تتباين استراتيجيات التعامل تدريجيا عن آليات الدفاع خاصة لأنها محاولات واعية (إرادية) لمواجهة المشاكل الحالية أو حديثة العهد (سمير بوطمين، 2011).

2.3.3.سمات الشخصية:

يعد التعامل وفقا لهذا المنظور على انه عملية تفسيرية توضح سبب اختلاف الأفراد في نواتج الضغط ، مما يجعل بعض الأفراد يتأثرون بهذا الأخير في حين يصبح البعض الأخر مواجها عوض أن يكون مستسلما له. (هناء أحمد الشويخ، 2007).

هذه النظرية المستوحاة من نظرية الدفاعات تتناول التعامل كسمة للشخصية، فهي تعتبر بعض مميزات الشخصية الثابتة مثل، قمع الحساسية و القدرة على التحمل تؤهل الفرد لمواجهة الضغط بطريقة معينة . في مقابل هذا يستطرد (Paulhan and Bourgeois , 1998) موضحان أن الفرضية التي ترى أن الفرد يسلك دائما بنفس الطريقة مهما كانت الظروف لم تتحقق ،و هي عكس منطلق هذا التيار الذي يركز على أن الفرد يسلك دائما بنفس الطريقة مهما كان الحدث الضاغط ، فيعتبر التعامل سياق نمطي و ينفي جانب التجديد الذي يجعل الفرد يستقطب معطيات جديدة يدرجها في نظامه المعرفي و هذا من خلال احتكاكه بالمحيط الخارجي.

4.3. النظرية المعرفية:

يحتل التفكير و العمليات المعرفة مركزا أساسيا في النظريات المعرفية من خلال تفسيرها للسلوك الإنساني بحيث ترى أن البنية المعرفية هي المحددة لبنية تفكيره، و في هذا الإطار يعرف (Meichenbaum) البنيات المعرفية على أنها الجانب التنظيمي للتفكير و الذي يبدو و أنه ينظم و يوجه إستراتيجية و مسار و اختيار الأفكار، فهو بمثابة الشغل التنفيذي يمسك بمخطط التفكير و يحدد وقت مقاطعة أو تعديل أو استمرار الفكرة. (لويس كامل مليكة ، 1994)

فحسب نظرية الضغط و التعامل للازاروس لا يمكن فهم الضغط النفسي بدون الرجوع إلى المكون المعرفي الكامل وراء تفسير الفرد للموقف أو الحدث الضاغط الذي يتعرض له، و العملية المعرفية هذه تمثل حجر الأساس لتحديد طبيعة استجابة الفرد للضغوط المختلفة داخلية كانت أم خارجية ،و عملية إدراك المواقف التقييميه هي الأساس في مسألة مواجهة الضغوط الحياتية و التغلب عليها ،و عليه فإن العملية

المعرفية المسئولة عن تقييم المواقف و تحديد استجابة الإنسان لها هي التي تعرف بمفهوم التعامل (فرحات، 2002).

فالنظرية المعرفية للضغط و التعامل كما وصفتها الباحثة فولكمان (1984) تتميز بميزتين أساسيتين هما:

* الميزة العلائقية ، و التي بموجبها يحتك الفرد بالمحيط الخارجي بشكل مباشر لتلبية مطالبة، و من خلال التداخل في علاقته مع هذه البيئة يقيم الضغوطات المفروضة عليه أنها تتعدى إمكانياته و تهدد راحته النفسية فتشكل له وضعية ضغط يحاول مواجهتها.

* الميزة التوجيهية ، حيث يحدد الفرد علاقة التواصل المتبادلة بينه و بين بيئته بشكل دينامي بحيث يحاول إدراك الوضع الضاغط و تفهم ظروفه، و يقيم مدى التهديد الذي يمارس عليه كما يقيم إمكانياته و قدراته على تغيير هذا الوضع أو محاولة التكيف معه هذا الذي يجعل العلاقة التوجيهية مزدوجة الاتجاه فيما يخص التأثير و التأثر بين الفرد و المحيط الخارجي (Folkman ،1984).هذه النظرية تركز على الجانب السلوكي و المعرفي لمفهوم إستراتيجية التعامل ،فالوضعية الضاغطة تحدد العلاقة الديناميكية التي تربط الفرد بالبيئة من خلال الضغوطات و التهديدات التي تسببها له ،فيحاول تجاوزها إما بمواجهة الوضع الضاغط أو التكييف معه.

و حسب نظرية لازروس و فولكمان (1984) فإن الضغط لا يتوقف على الحدث أو الفرد و إنما هي عملية التفاعل بين الفرد و البيئة ،و عليه فان الاستجابة للضغط تظهر عندما تقيم وضعية ما بأنها تتعدى إمكانية الفرد و يمكن أن تعرض راحته للخطر، هذه الاستجابة هي نتاج فقدان التوازن بين متطلبات الوضعية المستفزة و إمكانية الفرد لمواجهتها . فالأفراد يختلفون في طريقة تعاملهم مع الوضعيات الضاغطة فالفرد قد يدرك وضعية ما على أنها مصدر ضغط كبير بينما يدركها آخر على أنها وضعية جد عادية و لا يستلزم الأمر اللجوء إلى التعامل معها وفق إستراتيجية تعامل معينة، فمثلا يمكن للفرد أن يدرك التحويل في الوضعية المهنية كمشكل لا حل له ،في حين فرد آخر و في نفس الوضعية يمكن أن يدركها كمناسبة للتعبير عن ملمحه المهني أو كتجربة مشوقة

يعيشها. لهذا يعتبر لازاروس استراتيجيات التعامل كسياق دينامي يحدد استجابة الفرد للوضع الضاغط بحيث تتغير هذه الاستجابة عبر الزمن و من شخص لأخر (Dupain,1998). و حسب لازروس و فولكمان هناك مسارين يؤثران على العلاقة بين الوسط و الفرد و هما التقييم و التعامل.

❖ التقييم :

و قد ميز الباحثان بين نوعين من التقييم يتقاطعان لتحديد درجة الضغط لأي ظرف و إمكانيات التعامل المتاحة أو الممكن حشدها ، و يمكن أن نفهم التقييم المعرفي بكل بساطة أنه مسار تصنيف الظرف المواجه و أوجهه المتنوعة مع اعتبار ما يعنيه إلى حالة الاطمئنان،و بالتالي فمرحلة التقييم تمر بمراحل معرفية مختلفة هي:

ا. مرحلة الحدث الضاغط : و فكرة هذه المرحلة مبنية على أن الإنسان يواجه في حياته مواقف أو أحداث ضاغطة تستدعي الكثير من الجهد لمواجهتها و التغلب عليها، و قد تنطوي عليها صعوبات صحية إذا تم استعمال استراتيجيات معرفية سلوكية غير فعالة.

ب. مرحلة التقييم الأولي : في هذه المرحلة يقوم الفرد بمحاولة التعرف على الحدث ثم يقوم بمحاولة تحديد مستوى التهديد الذي يمثله هذا الحدث بالنسبة له، و يعتمد الفرد في هذه العملية التقديرية على أسلوب معرفي و خبراته الشخصية (عثمان يخلف، 2001).

و يميز لازاروس و فولكمان بين ثلاثة أنواع من التقييم الأولي(عديم الأهمية ،و غير خطير و ايجابي، و التقييم الضاغط).

- ✓ عديم الأهمية ، إذا كان الحدث ليس له تأثير على راحة و اطمئنان الشخص و لا يتطلب بذل أي جهد للتعامل معه.
- ✓ غير خطير و ايجابي، حيث يحافظ على اطمئنان و راحة الفرد، أي الحدث المواجه يكون ايجابيا و تتميز هذه التقييمات بعواطف ممتعة مثل الحب و السعادة و السكينة.

- ✓ التقييم الضاغط، و يتعلق الأمر بفقدان (علاقة أو أي شيء مادي) أو تهديد أو تحدي، و بالتالي فتقييم فقدان أو تهديد يمكن أن يثير انفعالات سلبية مثل، الخجل أو الغضب أو الخوف بينما تقييم تحد ما يثير انفعالات ايجابية مثل الفرح و الغبطة.

ج . مرحلة التقييم الثانوي:

و هنا يبحث الفرد من خلال التقييم الثانوي عما يمكن فعله للوقاية من التهديدات ثم يقرر نوعية تعامله، و ذلك عن طريق تقييم الإمكانيات الخاصة بعملية المقاومة و مصادرها، حيث يحدد الفرد نوع استراتيجيات التعامل التي يمكن استعمالها إزاء العامل الضاغط، و في هذا الشأن تؤكد فولكمان على أهمية التقييمات التي يقوم بها الفرد فيما يخص المتطلبات التي تفرضها وضعية ما من جهة ، و على أثار تلك التقييمات على استعماله لاستراتيجيات معينة في التعامل مع تلك الوضعية من جهة أخرى. و في نفس المجال يرى كل من لازاروس و فولكمان أن التقييم الثانوي عملية معقدة يتم من خلالها انتقاء الأساليب الأكثر ملائمة في عملية التعامل و التي يتوقع منها أن تكون على مستوى من الفعالية(Lazarus et Folkman, 1984) .

و يشير كل من (Lazarus et Cohen) إلى أن هذا التعقيد يظهر بشكل بارز و بصفة خاصة في السياقات المرتبطة بالمرض، إذ تهدف تقديرات عملية التحكم في هذه السياقات إلى:

- ✓ التخفيض من ضرر أو أذى الشروط المحيطة أو زيادة تعزيز إمكانيات الشفاء.
- ✓ التغاضي عن التكيف مع الوقائع و الأحداث السلبية للمرض.
- ✓ الحفاظ على صورة جسدية موجبة.
- ✓ الحفاظ على التوازن الانفعالي.
- ✓ الاستمرار في إقامة العلاقات مع الآخرين. (Cohen et Lazarus,1979)

و بالتالي فالتقييم الأولي و الثانوي يوجهان الاستراتيجيات التي ستوظف للتعامل مع الظروف الضاغطة ، فالإستراتيجية التي هدفها التخفيف المباشر من شدة الانفعال دون تغيير المشكلة هي استراتيجيات تعامل متمركز حول الانفعال، و الإستراتيجيات التي بفضل تغييرها للظروف تؤثر بصفة غير مباشرة في الانفعال هي استراتيجيات تعامل متمركز حول (Paulhan and Bourgeois,1998) .

د. إعادة التقييم: و فيه يقوم الفرد بإعادة تقييم كيفية إدراكه و مواجهته للموقف الضاغط نتيجة حصوله على معلومات جديدة تخص الموقف الضاغط.

و هكذا نخلص إلى أن نموذج لازاروس يؤكد على أهمية التقييم المعرفي حيث يعتبره أساسيا في تصوره النظري كعنصر داخلي في سيرورة التعامل مع الضغط (سلامة ، 2006).

❖ التعامل:

تظم مقاربة مسار التعامل حسب (Lazarus et Fokman, 1984) ثلاث ميزات رئيسية و هي:

- ✓ تعبر الملاحظات و التقييم على ما يفكر الشخص فيه و يفعله فعلا، لا ما يفعله عادة أو قد يفعله أو ما يجب فعله، الأمر الذي يعكس اهتمامات مقاربة السمة.
- ✓ ما يفكر الشخص و يفعله فعلا يفحص ضمن إطار محدد، حيث توجه أفكار و أفعال التعامل دائما نحو ظروف معينة، و حتى نفهم التعامل و نقيمه يجب أن نعلم ما يتعامل الشخص معه، فكلما كان تحديد الإطار دقيقا سهلت عملية الربط بين فكرة أو فعل تعاملي بما يتطلبه الإطار .
- ✓ يعتبر الحديث عن المسار التعاملي حديثا عن تغير في أفكار و أفعال التعامل خلال تكشف و تجلي الوضع الضاغط.

فالتعامل مسار متحول يعتمد فيه الفرد في بعض الأحيان بدرجة كبيرة على نوع معين من التعامل مثل إستراتيجية دفاعية ، و في أحيان أخرى على إستراتيجية حل المشكلة تبعا لتغيير وضع العلاقة بين الشخص و الوسط.

5.3.نظرية التعامل حسب (1984)Cohen:

قدم كوهين مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية للتعامل مع الضغوط هي:

- ✓ التفكير العقلاني، و هو أعمال العقل و التفكير في البحث عن مسببات الضغوط.
- ✓ التخيل، و هي القدرة و اللجوء إلى الاستشراف و التفكير المستقبلي قصد استيعاب المشكلات المستقبلية.
- ✓ الإنكار، و هي عملية تجاهل و لامبالاة اتجاه مصادر القلق و الضغوط و كأنها لم تحدث.
- ✓ حل المشكلة، و هي نشاط معرفي يتجه فيه الفرد لاستعمال كل ما هو جديد و مبتكر من الأفكار لمواجهة الضغوط.
- ✓ الفكاهة (روح الدعابة)، و هو التعامل بروح فكاهية و بساطة مع حضور الانفعالات الايجابية أثناء المواجهة.
- ✓ التدين، و ذلك عن طريق الإكثار من العبادات كمصدر للدعم الروحي و الانفعالي في مواجهة المواقف الضاغطة (سماني، 2012).

6.3. نموذج التعامل حسب (1995)Higgins et Endler :

يشير الباحثان إلى ثلاثة أساليب للتعامل مع الضغوط و هي :

ا. أسلوب التوجه الانفعالي: و يقصد به ردود الأفعال الانفعالية التي تنتاب الفرد و تنعكس على أسلوبه في التعامل مع المشكلة، و تتضمن مشاعر الضيق و التوتر و القلق.

4. تختلف العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و الدافعية للتعلم حسب الجنس.
5. هناك علاقة ارتباطية عكسية بين إستراتيجية التعامل المركزة حول المشكل و قلق امتحان البكالوريا لدى التلاميذ شعبة العلوم .
6. هناك علاقة ارتباطية موجبة بين استراتيجيات التعامل المركزة حول المشكل و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة العلوم .
7. هناك علاقة ارتباطية موجبة بين إستراتيجية التعامل المركزة حول الانفعال وقلق امتحان البكالوريا لدى التلاميذ شعبة العلوم .
8. هناك علاقة ارتباطية عكسية بين استراتيجيات التعامل المركزة حول الانفعال و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة العلوم.

3.أهداف البحث :

تكمن أهداف البحث في:

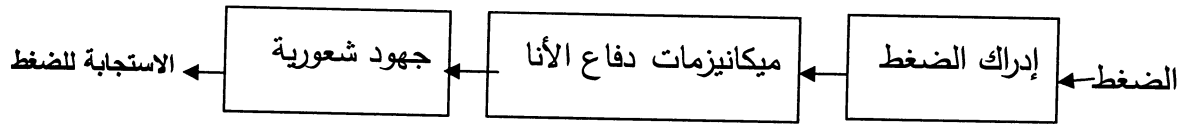
- التعرف على ما إذا هناك علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة حول (الانفعال أو المشكل) و قلق امتحان البكالوريا و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة العلوم .
- البحث عن ما إذا هناك اختلاف في العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة حول المشكل و قلق امتحان البكالوريا و كذا الدافعية للتعلم حسب الجنس.
- التأكد حول ما إذا هناك علاقة ارتباطية فيما يخص استراتيجيات التعامل المركزة حول(المشكل أو الانفعال) و قلق امتحان البكالوريا لدى تلاميذ شعبة العلوم .
- البحث عن ما إذا هناك علاقة ارتباطية فيما يخص استراتيجيات التعامل المركزة حول (المشكل أو الانفعال) و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة العلوم.

ب.أسلوب التوجه نحو التجنب: و هي محاولة الفرد لتجنب المواجهة المباشرة مع المواقف الضاغطة أو ما يطلق عليه بالانسحاب أو الأسلوب الاحجامي في التعامل مع المواقف الضاغطة .

ج . أسلوب التوجه نحو الأداء : و يتمثل في المحاولات السلوكية النشطة التي يقوم بها الفرد للتعامل مباشرة مع المشكلة، و الاستفادة من الخبرة في المواقف السابقة و اقتراح البدائل للتعامل مع المشكلة بطريقة ايجابية و فعالة (مقدم، 2010) .

7.3. نموذج التعديل للموقف الضاغط:

حيث يعتبر رواد هذا النموذج أن الأشخاص الموجودين في وضعية ضاغطة يستعملون عدة أشكال من المصفاة التي تقوم بتعديل الوضعية الضاغطة، و مختلف مصفاة تستجيب كوسيط للعلاقة بين الوضعية الضاغطة و المعاناة الانفعالية ، و التعامل يعتبر من أشكال المصفاة المستعملة. وقد قام كل من (Rohe et Arthur) بتحديد ثلاثة أنواع من المصفاة الأساسية:



مخطط رقم (2) :يوضح الميكانيزم المصفى لتأثير الضغط على الفرد(زهية خطار،2011)

هذا النموذج يشرح على النحو التالي:

ا. إدراك الضغط : يتأثر بالتجارب السابقة مع الأحداث المتشابهة ، السند الاجتماعي و الاعتقادات.

ب. ميكانيزم دفاع الأنا: منها النكران، القمع.....الخ حيث يستجيب الفرد لاشعوريا.

ج. الجهود الشعورية: الأمر يتعلق بوضع مخطط عمل و الرجوع إلى عدة تقنيات منها (الاسترخاء، تمارين جسدية.....الخ) (نفس المرجع السابق).

4-فعالية استراتيجيات التعامل مع الضغط النفسي:

تتمثل فعالية التعامل مع الضغط النفسي في وظيفتين أساسيتين:

1-ضبط مشاعر الحزن و المعاناة و الضرر، و هو دور الاستراتيجيات التعامل المركزة على الانفعال.

2-معالجة مشكل مصدر المعاناة و الضرر، و هو دور الاستراتيجيات المركزة على حل المشكل.

و يعتبر (Laborit,1979) التحكم في الحدث و الوضعية الضاغطة فعالا إذا ترجمت النتيجة بانخفاض الاضطرابات البيولوجية و الفسيولوجية و السلوكية ، إذ تشير الأبحاث التي أقيمت في الميدان من طرف كل من (Lazarus et Folkman ,1984) إلى أن معايير التعامل مع الضغط يجب أن تقدر بطرق متعددة الأبعاد، فالاستراتيجيات المستخدمة ملائمة إذا سمحت للفرد بالتحكم أو التخفيف من تأثير الضغط على الراحة الجسدية و النفسية.

و من الضروري معرفة الإستراتيجية الأساسية من إستراتيجية التعامل الأكثر فعالية لتعديل العلاقة ضغط- اضطراب، حيث حضيت فعالية استراتيجيات المواجهة اتجاه الضيق الانفعالي بالدراسة في العديد من البحوث . وقد بينت أعمال (1988)Chmidt على مرضى متواجدين في المستشفى في انتظار التدخل الجراحي، أن الأفراد الذين يستعملون إستراتيجية المقاومة النشطة (البحث عن المعلومات حول إجراء العملية و نتائجها و المشاركة أثناء العلاج) ،هم أقل حصرا و يظهرون تعقيدات أقل خطورة بعد العملية مقارنة بالأفراد الذين يستعملون إستراتيجية مواجهة سلبية (اتخاذ موقف العجز ، الموت و الكف). كما لاحظ (Miculinet et Solon, 1988) أن خطورة اضطراب الضغط بعد الصدمة عند الجنود يرتبط ارتباطا بالاستراتيجيات المركزة حول الانفعال.

هكذا يتبين أن أسلوب المواجهة المركز على حل المشكلة أكثر فعالية من أسلوب المواجهة المركز حول الانفعال لتخفيف التوتر الانفعالي الناتج عن الحدث، و ترتبط

فعالية المواجهة كذلك بمميزات وضعية كالمدة و التحكم في الحدث الضاغط ، و يكون التجنب الأكثر فاعلية على المدى القصير (من يوم إلى ثلاثة أيام من حدوث الحدث الضاغط) و الإستراتيجية النشطة على المدى الطويل (ابتداء من أسبوعين فما فوق) (Cohen et Lazarus, 1979)

كما بينت العديد من البحوث في حالة الأمراض الخطيرة مثل السرطان، بأن الإنكار و إعادة التقويم الايجابي تعد إستراتيجية مدعمة أكثر بالتوفيق خاصة عند النساء المصابات بسرطان الثدي ،حيث يستعملن إستراتيجية الإنكار (مثلا الحالة ليست خطيرة) أو إعادة التقييم الايجابي كالتركيز على الجوانب الايجابية للحياة (مثلا العائلة متماسكة من حولي)، أو على المرض (مثلا الورم حميد)، و التي إمكانها أن تكون مفيدة مثلما بينت أعمال Surtess et Dean (1982) .كما أكد لازاروس وفولكمان (1984) أن الاستراتيجيات النشطة لا تظهر فعاليتها إلا إذا تحكم الفرد في الحدث الضاغط، و في حالة التحكم فيه تظهر الاستراتيجيات كالتجنب أكثر تكيفا.

كما يرى Laborit (1990) أن التحكم في الحدث يخفض الاضطرابات البيولوجية و السلوكية،و هناك دراسة (Greer Moris et Pitingale) بينت أن النكران أو إعادة التقييم الايجابي هي إستراتيجية مستحسنة ، فانتقاء نوعية إستراتيجية التعامل يتوقف على نوع الوضعيات الضاغطة ، شدتها و مداها التي تتحدد بالاستجابات ،و بالتالي ففعالية التعامل تتوقف على القدرة في تحديد نوع أسلوب التعامل المناسب و الملائم للوضعية(Poulhan et al , 1994).و أيضا Sals et Fletcher(1985) اللذان يعتبران أن التعامل الموجه للتعديل في شدة الضغط (تعامل مركز على المشكل) فعال مقارنة بالتعامل الموجه للاستجابة للضغط (تعامل مركز على الانفعال) (Legeron,1993) ،و هذا عكس ما بينه لوجيرون و اندريه الذي يرفض فكرة أن التعامل المركز على الانفعال دائما يكون سلبيا ،حيث أن التجنب مثلا الذي يمثل نمطا خاصا بالتعامل المركز على تخفيض الاستجابة للضغط (يرفض أن يقابل المشكل كي لا يتألم)، يمكن أن يظهر في بعض الوضعيات الضاغطة كفعال لمدة قصيرة في انتظار القدرة على التحكم في الوضعية لتحضير أساليب التعامل النشطة(نفس المرجع

السابق).و حتى الباحث (Seiffge et Krenke) يرى أن استراتيجيات التعامل المركزة على الانفعال كالنكران مثلا التابعة لصنف الانسحاب تعتبر كأنماط تعامل اقل فعالية لأنها لا تنبع من سبب المشكل ،غير أنها في بعض الظروف يمكن أن تكون ايجابية لأنها توصل إلى التوازن الانفعالي(Seiffge et Krenke, 1994).

و نستنتج من هنا أن استراتيجيات التعامل ترتبط ارتباطا دقيقا بكل مميزات الشخصية (الإدراكية و المعرفية) و مميزات الموقف الضاغط، كما يتضح أن أساليب التعامل المركزة على الانفعال و التي تظهر سلبية قد تكون في بعض الأحيان فعالة و ايجابية إلى حين يجد الفرد حلا للوضع الضاغط.

5. مصادر إستراتيجية التعامل مع الضغط:

جمع كل من فولكمان و لازروس مصادر استراتيجيات التعامل في مجموعات ثلاث هي:

أ. المصادر الجسدية:

يحاول الفرد الاستجابة للوضع الضاغط بمواجهته من خلال بذل جهد و الذي يتوقف على النشاط الجسدي و الإفراز الهرموني ، حيث يتصرف الفرد إما بطريقة سلبية و بشكل خامل اتجاه الوضعية الضاغطة و تختلق له مشكلا، و إما يتصرف بنشاط و التحكم في الوضعيات الصعبة . (نسيمة مزوار، 2002)

هذا ما يبين أن الخصائص الجسمية تتدخل في تحديد استجابة الفرد للضغط بما في ذلك الإفراز الهرموني الذي يعطي للفرد القدرة و الطاقة الجسدية التي تمكنه من إبقاء التحكم .

ب-المصادر السيكولوجية:

بينت دراسات كل من (Spacapan et Oskamp) أن المستوى المنخفض للسند الاجتماعي يشكل عامل في خفض المعنويات في حياة الفرد إزاء مواجهة الضغط بينما المستوى المرتفع فيزيد في درجة التحكم و المواجهة ، و هذه المصادر لها تأثير

على التقييم المعرفي لقدرة الفرد على التحكم في الوضع ، لتحديد اختياره لاستراتيجيات التعامل المناسبة. (Paulhan, 1994)

فالتعامل إذا ليس سمة من سمات الشخصية الثابتة بل قابل للتغيير و تخضع لمبدأ الواقع و تتأثر بعدة عوامل بينية منها طبيعة الحدث الضاغط ، فكلما زاد الضغط و التهديد عدل الفرد من الأساليب المستعملة للتعامل مع الضغط النفسي من حل المشكلة إلى التخفيض من شدة التوتر الانفعالي، كما أن اللجوء إلى السند الاجتماعي يرفع من معنوياته و يجعله يواجه الوضعيات الضاغطة.

6.تصنيف استراتيجيات التعامل:

❖ تصنيف Lazarus et Folkman (1980) :

حسب لازروس تتضمن المواجهة كل السلوكيات و الأفكار و حتى اتجاهات الشخص التي يستخدمها للتصدي للموقف. و قد حدد لازروس و فولكمان (1980) نوعين رئيسيين لوظائف آليات التعامل هما:

- استراتيجيات التعامل المركزة حول المشكل:

يقوم هذا الأسلوب من التعامل على جمع المعلومات و وضع خطة للاستجابة وفق متطلبات المشكل ، لتغيير حقيقة الوضع المدرك على أنه ضاغط بغرض إيقافه أو التحرر منه(Lazarus,2001) .و حل المشكلة بذلك هو طريقة سلوكية معرفية، تعتمد على خطوات يتبعها الأفراد القادرين على استعمال هذه الإستراتيجية مثلما توصل إليه (Hepnis, 1978):

✓ جمع المعلومات ، و هي التعامل مع العناصر الغامضة في المشكل .

✓ التعرف على العلاقة القائمة بين عناصر البيئة.

كما يحتاج حل المشكلة و تحديده حسب ما وصفه كل من (Lazurilla et Nezu)إلى التطرق إلى ثلاثة مجالات من أجل تحديد عناصر أساسية مساعدة على هذه الإستراتيجية و هي:

- ✓ تقويم الفرد لذاته و سلوكه و مشاعره اتجاه الموقف.
- ✓ تقويم محيط الفرد.
- ✓ رسم صورة الموقف الذي تصدر عنه المشكلة.(محمد حمدي الحجار،1989).

أما(Ostell (1981 فترى أن حل المشكلات يتضمن أيضا استراتيجيات متجهة نحو الذات، فالاستراتيجيات التي تشكل جزء من المواجهة المتمركزة حول المشكل تستطيع أن تكون موجهة نحو الخارج (تحليل المشكلة و الكشف عن العلاقات القائمة بينها و إيجاد الحلول و البدائل)، أو نحو الذات (الدافعية ، معالجة المشكلة، تبني اعتقادات و اتجاهات جديدة.....) هذه الأخيرة تؤدي إلى تعديلات على المستوى المعرفي و الانفعالي (lazarus et folkman, 1984) .و حسب تصور الباحث White (1974) تمكن هذه الإستراتجية مستخدميها من انجاز ثلاث مهمات:

- ✓ ضمان تامين معلومات كافية حول المحيط.
- ✓ الحرية في التصرف برصيد المعلومات و بطرق مرنة.
- ✓ الحفاظ على الشروط الأساسية لعمليتي الأداء و انتقاء المعلومات.

- استراتيجيات التعامل المتمركز حول الانفعال:

و يقصد به تنظيم الانفعالات الضاغطة و ذلك عن طريق أفكار و أفعال صممت لتخفيف التأثير العاطفي و تتمثل في:

*العمليات المعرفية المكرسة لتخفيض الضغط الانفعالي مثل:

- ✓ التجنب ،و هو تحويل الانتباه عن مصدر الضغط و تعتبر هذه الإستراتيجية أكثر استعمالا و يمكن أن تتضمن نشاطات ذات تعبير سلوكي أو معرفي.
- ✓ القبول(الاستسلام)، و تقود هذه الإستراتيجية الفرد إلى قبول الواقع و معايشته و الاعتراف به، و ربما توجهه نحو الانشغال بالتفكير على المستقبل و يلاحظ

أن هذه العملية تتضمن الاعتراف بغياب إستراتيجية فعالة لحل الموقف، و على الفرد محاولة التوافق مع ما يحيط بالمشكلة من توترات انفعالية.

- ✓ كما نجد إستراتيجية أخرى كالتقليل من وزن الموقف و تجاهله و اخذ المسافة.

*الجهود التي تعمل على تغيير إدراك الفرد للواقع بدون محاولة تعديله مثل:

- ✓ الإنكار، و هو نشاط يسعى خلاله الفرد لتغيير المعنى الذاتي للحدث الضاغط بتجاهل خطورة الموقف، بل و رفض الاعتراف بما حدث و ربما تتيح هذه العملية فرصة الحصول على معلومات إضافية حول الموقف، إلا أن إنكار الفرد للواقع قد يخلق مشكلات أخرى يصعب بعدها التحمل و المواجهة خاصة في حالة التجارب الضاغطة الطويلة المدى، و على العكس قد تكون هذه الإستراتيجية فعالة لتخفيف من حدة الانفعال في حالة التجارب الضاغطة القصيرة الأمد(شعبان علي حسين السدسي، 2002).
- ✓ استراتيجيات رفع الضغط الانفعالي، مثل الإحساس بالمسؤولية و التأنيب الذاتي.
- ✓ استراتيجيات تؤثر بطريقة غير مباشرة حتى يأخذ الموقف معنى جديد(مثل ممارسة الرياضة، البحث عن الدعم العاطفي، التأمل، التنزه، مشاهدة التلفاز، النوم....) كلها نشاطات تعبر عن نقص جهد الفرد على التعامل مع الموقف الضاغط و الإفراط على ممارسة أنشطة أخرى بعيدة كل البعد عن مصدر المشكلة بغرض إزالة الآثار الانفعالية المترتبة عنها (Lazarus et Folkman,1984).

و لهذه الأساليب من التعامل، أصناف فرعية مشتقة منها حسب تحديد لازروس و هي:

*استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و تتفرع منها:

- ✓ حل المشكل على سياق البحث عن المعلومات.
- ✓ الهيئة المتصدية و تقبل المواجهة.

*استراتيجيات التعامل المركز على الانفعال يتضمن:

- ✓ الابتعاد أو التقليل من التهديد.
- ✓ إعادة التقييم الايجابي.
- ✓ لوم الذات.
- ✓ التهرب- البحث عن السند الاجتماعي- التحكم في الذات . (Paulhan et Nuisier et all,1994)

فمن هذا التصنيف يظهر عدم الاستقرار في استخدام أساليب التعامل أو في أحادية سمة التعامل بل أنها متنوعة و متشعبة ، فالفرد يحاول تكييف إمكانياته حسب متطلبات الوضع الضاغط ليصل إلى الراحة النفسية و الجسدية، إما بالتخفيف من التوتر الانفعالي باستعمال الاستراتيجيات المركزة على الانفعال أو مواجهة المشكل لحله أو استعمال الإستراتيجيتين معا. و لإبراز علاقة التبادل بين شكلي استراتيجيات التعامل قام الباحثان لازروس و فولكمان بدراسة حيث قدما قائمة أساليب التعامل تحوي (69) بندا بشكليهما، لاستخلاص مدى استخدام الشكلين معا لمواجهة الوضع الضاغط. فأوضحت النتائج أن في حدود (18%) فقط من أفراد العينة يلجئون إلى استعمال نوع واحد من أساليب التعامل لمواجهتهم للضغط (Folkman et Lazarus,1980) . فهذه الدراسة أثبتت التداخل في التعامل مع الضغط بين شكليه المركز على الانفعال و المركز على المشكل و اللجوء إليها معا حسب ما تقتضيه الوضعية.

❖ تصنيف Seiffege et krenk(1994):

توصل الباحثان سايفج و كرانك إلى تحديد ثلاثة أشكال لاستراتيجيات التعامل ،بعد تحليل استجابة مجموعة من المراهقين على استبيان استراتيجيات التعامل (CASQ) بواسطة تحليل المحتوى ،و هي:

- ✓ استراتيجيات التعامل النشطة : و فيها يميل الفرد للرجوع إلى مصادر اجتماعية مثل:أتحدث عن المشكل مع أصدقائي .
- ✓ إستراتيجية التعامل الداخلية : تتضمن تحليل المشكل و التفكير في الحلول الممكنة.
- ✓ إستراتيجية التعامل الخاصة بالانسحاب: تتضمن الانطواء على النفس لعدم القدرة على تغيير الوضعية .

وافرز هذا التصنيف نمطين من استراتيجيات التعامل و هما :

- ✓ استراتيجيات التعامل ذات النمط الوظيفي : يحوي هذا النوع الاستراتيجيات النشطة و الداخلية ، و تتضمن نشاطات مثل البحث عن المعلومات ،طلب النصح ،أو تقييم الوضعية .و هي نشاطات ترجع إلى بذل مجهودات لحل المشكل.
- ✓ استراتيجيات التعامل ذات النمط غير الوظيفي: يحوي هذا النمط الانسحاب و يتضمن كل ميكانيزمات الدفاع ،مثل :النكران ،الاكتئاب ،الذي يدفع بالفرد إلى الاتجاه القدري الذي يقوده بدوره إلى التجنب .و هذا النمط يرجعه تناول الباحث إلى المراقبة و التحكم في الانفعالات التي يمكن أن تغطي وظيفة مهمة. (Seiffge et Krenk ;1994)

❖ تصنيف Suls et Fletcher (1985):

إن تصنيف لازروس و فولكمان لم يأخذ به هذان الباحثان حيث اقترحا تصنيفا آخر لاستراتيجيات التعامل و تم ذلك على أساس تفحصهما ل(43) دراسة سابقة أنجزت ما

بين سنة (1960-1985) و التي كانت مسخرة لاستراتيجيات التعامل و قد توصلا إلى التصنيف الآتي:

- استراتيجيات اليقظة:

و تضم استراتيجيات من نوع البحث عن المعلومات ،السند الاجتماعي ،البحث عن الوسائل ،مخطط للتدخل ...فهذه الأخير تسمح بمواجهة الموقف عن طريق المجهودات المعرفية و السلوكية للوصول إلى حل، فهي بذلك إستراتيجية نشطة مثل:استراتيجيات التعامل المركزة حول المشكل .

- إستراتيجية إعادة تقويم المشكل:

و هي إستراتيجية إدراكية معرفية مؤهلة لتقليص الفارق الملاحظ بين التهديدات و المصادر الملاحظة بمعنى آخر محاولة حل الموقف أكثر تسامحا.(paulhan et al , 1994)

❖ تصنيف Malewska et Joannids(1990):

وجدت هاتان الباحثتان نوعين من استراتيجيات التعامل لمواجهة الفشل عند المراهقين هما:

✓ استراتيجيات دفاعية : في هذا الصنف ،يركز الفرد على الموقف الضاغط و بالتالي يستثمر كل قواه الدفاعية لتجنب هذا التهديد ،الذي يصبح انشغاله الأول فيصبح الدفاع على صورة الذات الهدف الأساسي لكل نشاطه.

✓ استراتيجيات تفكيرية: في هذا الصنف يوجه الفرد تفكيره مباشرة نحو الهدف المراد تحقيقه و هو قادر على إعادة تقييم الوضعية بعد الفشل، و هذه الإستراتيجية يستعملها لإعادة تقييم الوضعية و إعادة توجيه الاتجاهات بدلالة إمكانية حل المشكل.

فالمراهقات تجدن أنفسهن في وضعية غير متوقعة أو مجهولة تسبب لهن القلق ،لكنه متحكم فيه ويواصلن جهودهن للنجاح و الحصول على صورة الذات ايجابية.(Malewska,1990)

❖ تصنيف Tap et al (1997):

حدد هؤلاء الباحثين أساليب التعامل في أربعة استراتيجيات :

- ✓ إستراتيجية الانسحاب :هنا يلجا الفرد إلى أساليب من شانها أن تضع حد للتفاعل أو النشاط سواء كان سلوكي أو اجتماعي ،بالهروب إلى الخيال أو البحث عن غيره لمساندته إما بالاشتراك في نشاطات جماعية ،أو البحث عن معلومات و مساعدة.
- ✓ إستراتيجية السند الاجتماعي:في هذه الحالة الفرد يبحث عن الغير لممارسة نشاطاته ضمن جماعة(التعاون الترفيهي) أو لطلب المعلومات (السند المعلوماتي) أو مساعدة من نوع العزاء العاطفي (السند الانفعالي).
- ✓ إستراتيجية الرفض: و تعني الصمود ، و الرجوع إلى الوراء أي الشعور بالعجز و التحفظ الذي قد يصل لغاية الإنكار و الميل إلى خلق فراغ عاطفي أو إخفاء كل المشاعر وراء مزاج عدواني نوعا ما.(Tap et al ;1997)

❖ تصنيف(1998) Grazianie et al:

اعتمد هذا التصنيف على مقياس تقييم الوضع الضاغط حيث تناول التقييم الأولي والثانوي،والاستراتيجيات المستعملة لمواجهة الوضعية الضاغطة(WSS-R) المحددة من طرف لازروس و فولكمان (1985) بعد تطبيقه على عينة فرنسية و إدخال تعديلات عليه ،بحيث تمكنوا من تصنيف استراتيجيات التعامل في المحاور التالية:

- ✓ البحث عن حل للمشكل : يخص استراتيجيات ذات الميل للبحث عن حل للمشكل بحيث يضاعف الفرد جهده ،و يضع مخطط عمل لتحديد الحلول ،كما يخرج من المواجهة بأكثر قوة و يكتشف ما هو مهم .
- ✓ الفرار: يضم إستراتيجية التجنب من الوضعية ،بحيث يتهرب الفرد من الواقع باللجوء إلى الخيال و الهوامات و التمني لوضع حد لهذه الضغوطات بدون بذل جهد .
- ✓ السند الاجتماعي: و تخص البحث عن المعلومات و مساعدات مادية و معنوية لحل المشكل ، و الفرد يريد التعرف أكثر عن خصوصيات المشكل كما يتقبل تعاطف و تفهم الطرف الآخر.
- ✓ التحكم الذاتي: يضمن للفرد التحكم و ضمان التوازن و يشعر بالأمان.
- ✓ الهروب و التجنب: يتهرب الفرد من مواجهة الوضعية الضاغطة باللجوء إلى سلوكات أخرى ،منها:النوم،الكحول ،الدواء ، المخدرات.....الخ
- ✓ التحسيس بالمسؤولية: يجمع هذا المحور كل الاستراتيجيات التي تترجم الشعور بالمسؤولية و محاولة تصحيح الوضع.
- ✓ العجز: يميل الفرد إلى تبني استراتيجيات العجز ذات اتجاه التجنب أو النكران في حالة مواجهته لوضعية ضاغطة ،و شعوره بعدم القدرة على تجاوزها و انه لا يستطيع فعل شيء .
- ✓ الدبلوماسية: يلجا الفرد إلى هذه الإستراتيجية للبحث عن التوافق و إيجاد تسوية للوضعية و إلى الحوار و المناقشة .
- ✓ المواجهة : تتضمن استراتيجيات المواجهة و الدفاع و الهجوم ،أي التحدي ضد المشكل المطروح لإيجاد حل له.(Grazianie et al ,1998)

❖ تصنيف :Gallagaher Habart et Wiliam Smith(1996):

توصل هؤلاء الباحثون بعد إجراء دراسة على مجموعة من الطلبة إلى تصنيف استراتيجيات التعامل في المحاور التالية :

- ✓ الاعتقاد(التفكير الايجابي): يعتبر من أحسن الاستراتيجيات لأنه يركز على إيجاد الجوانب الايجابية من الموقف ،و مقارنة الذات بالآخرين.
- ✓ التفكير المرغوب: يميل الفرد إلى استخدام تصورات النجاة ،و يفكر في المواقف الماضية التي سجلت نتائج حسنة .
- ✓ لوم الغير : يظهر الفرد هنا استراتيجيات التعامل ذات ميل لانتساب المسؤولية للآخرين في حالة المواجهة للمشاكل.
- ✓ تسليط الضوء:هنا يسلط الفرد الضوء على المواقف التي رفض أن يكون جديا حولها ،إلا انه في بعض الأحيان يقيم حظه بالسيئ و يتقبل الوضعية دون فعل شيء.
- ✓ منع أو تجنب السند الاجتماعي: هذا النوع يظهر عدم الرغبة في الاحتكاك مع الآخرين ،بمعنى التجنب للسند الاجتماعي و عدم الرغبة في التكلم عن المشاكل مع الشخص المعني ،و عدم تقبل أي مساعدة أو تعاطف.
- ✓ التعامل الناضج :يظهر هذا النوع النضج مع تشديد التحكم بوضع خطة عمل و متابعتها بتحكم معرفي ناضج للتجارب الانفعالية. (Gallagher et al,1996)

❖ تصنيف :Peacock et Wong(1996)

استخدم هذان الباحثان نموذج التوافق من اجل مقاومة ناجعة،باعتباره إطار نظري مرجعي لتفهم العلاقة بين التقييم و المقاومة ،و هذا النموذج سمح بتطوير النظرية

العلائقية و المعرفية بتحديد أنظومات المقاومة التي تمثل المعرفة العامة التي يمتلكها الفرد حول مختلف الاستراتيجيات التي يمكن اللجوء إليها في حالة وجوده في موقف ضغط ،و الهدف منها هو تقليل من الضغط و المساهمة في حل المشاكل .فعندما يواجه الفرد موقف الضغط فان تلك الأنظومات هي التي تحدد الاستراتيجيات الكفيلة بمواجهة و مقاومة الموقف الضاغط ، و يتمثل هذا النموذج في الأنظومات الثمانية الآتية:

- ✓ أنظوم الموقف: و يعرف بالأنظوم المركز على حل المشكل .
- ✓ الأنظوم الاجتماعي: و هو ينظم استراتيجيات تحتوي على طلب المساعدة من الآخرين ،و طلب السند من اجل حل المشكل.
- ✓ الأنظوم الوقائي: يخص استراتيجيات المقاومة الهادفة لتوقع المشاكل التي يمكن التحكم فيها .
- ✓ الأنظوم الانفعالي غير النشط : يناسب المواقف المهددة للإنسان، و يحتوي على استراتيجيات من شانها مساعدة الفرد على التحكم في النفس و مراقبة استجابته الانفعالية .
- ✓ الأنظوم الانفعالي النشط : يتضمن إستراتيجية انفعالية اقل حدة من الأولى .
- ✓ الأنظوم الخاص بإعادة بناء مفهوم الذات: يحتوي على استراتيجيات من شانها أن تغير مفهوم الذات من اجل حل المشكل.
- ✓ الأنظوم الكوني: يناسب المشاكل الخاصة بالإحساس بالمعاناة ،و ذلك بمساهمته في مساعدة الفرد على إعطاء معنى لحياته.
- ✓ الأنظوم الروحي: و هو يساعد الفرد على مقاومة حالات الضغط بالاعتماد على البعد الروحي و الديني.(Peacock et Wong,1996)

❖ تصنيف Andler et Parker(1990):

حدد الباحثان ثلاثة أصناف لاستراتيجيات التعامل ،بواسطة التحليل العاملي:

- ✓ استراتيجيات التعامل المركزة على النشاط المطلوب للحل .

- ✓ استراتيجيات التعامل المركزة على الانفعال المتصل بالمشكل.
- ✓ استراتيجيات التعامل المركزة على تجنب المشكل.(Dupain,1998)

نستنتج من هذا أن رغم الاختلاف في تصنيفات الباحثين لاستراتيجيات التعامل إلا أن هناك تشابه بينها ،و الاتفاق على اعتبار التصنيف الأساسي الخاص باستراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و المركزة على الانفعال من أساس استراتيجيات التعامل .

7. خصوصيات استراتيجيات التعامل مع الضغط:

إن التعامل بأبعاده المختلفة موجه لتحفيز الفرد إلى بذل جهد لمواجهة الوضع الضاغط كما يحاول التخفيف من شدة التوتر الانفعالي ،و هذا بتنوع خصوصياته حيث نجد كل من (Paulhan et Bourgeoie,1998) يرى أن التعامل يمكن أن يصيغ الضغط بطرق مختلفة:

أ.تجنب/يقظة : و تتمثل أول إمكانيات التعامل مع الضغط ،و تكمن في تنويع الانتباه إما بتحويله من مصدر الضغط (إستراتيجية التجنب) أو بتوجيهه إلى مصدر الضغط(إستراتيجية اليقظة)، حيث يعتبر التجنب الإستراتيجية الأكثر استخداما حيث يمكن أن يتعلق الأمر بنشاطات بديلة ذات تعبير سلوكي أو معرفي (نشاطات ، رياضة او لعب،استرخاء أو هوايات...) التي من شانها أن تسمح بإزالة شدة الانفعال كما تساعد الفرد إلى الشعور بالراحة ،هذا النوع من الاستراتيجيات يمكن أن يكون فعالا إذا اشترك في المواجهة للحدث الضاغط . وهناك صنف أخر من استراتيجيات التجنب اقل توافقا و هو حالة الفرار أو التجنب ،و الذي يكون مثلا على شكل تمني صاحب المشكلة أن الحدث الضاغط سيزول عن طريق تناول المخدرات أو الأدوية.

وحسب Suls and Fletcher (1985) فان التجنب يكون فعالا إذا كان مؤقتا ثم تتبين قلة فعاليته إذا استمرت الوضعية المهددة، و في مقابل التجنب الذي يحول الانتباه عن المشكل ،فان اليقظة تحول الانتباه للمشكل ففي هذه الحالة تكون استراتيجيات التعامل موجهة لتخفيض الضغط بالوقاية من المشكل أو التحكم فيه . (Paulhan

(1994, .و قد ذكر (Lazarus and Folkman ,1984) عن Janis et Mann(1977) تمييزهم بين نوعين من أشكال التعامل اليقظ:

- ✓ البحث عن المعلومات للتعرف أكثر عن الوضعية و بالتالي وضع مخططات لحل المشكل، و الاستعانة بمثل هذه الاستراتيجيات يخفف من المعاناة الانفعالية في نفس الوقت الذي يمكن من التحكم في الوضعية،فتحصيل الفرد مزيدا من المعلومات عن طبيعة المشكلة يساعد على وضع طرق تعامل مناسبة .
- ✓ كما أن التعامل اليقظ يمكن أن يسبب ارتفاع شدة الانفعال إذا تبين من خلال البحث عن المعلومات أن الأمر اخطر مما كان يتوقع و لا يمكن فعل شيء لتغيير الوضعية.

ب. النشاطات المعرفية الخاصة بالنكران:و تتمثل في الإمكانية الثانية، حيث تأخذ عدة أبعاد مثل التفكير في شيء مريح أو تضخيم الجوانب الايجابية للوضعية (مثل، وجودي في هذا المشكل كل شيء في حياتي يسير على ما يرام)،أو تعديل المزاج كأن يسيء تقدير الجوانب السلبية للوضعية (كأن يقول عن حالة مرضية بأنها كيس مائي عوض ورم خبيث)،أو إعادة التقييم الايجابي للوضعية بتحويل التهديد إلى تحدي(كأن يقول الفرد سأواجه هذا المشكل بكل جهدي).

و قد تبين أن هذه الاستراتيجيات العامة للانفعالات الايجابية تعتبر فعالة لتخفيض التوتر الانفعالي في حالة الوضعيات الضاغطة القصيرة المدى ،خصوصا عند التعامل المتمركز حول مشكل لا حل له(مثل فقدان شخص عزيز أو مرض خطير...).(Paulhan et al,1994)

ج.المجهود السلوكي النشط : تكمن هذه الإمكانية الثالثة للتعامل مع المشكل في تغيير علاقة الشخص بالوسط الخارجي ،وذلك ببذل جهد سلوكي نشط في التعامل المباشر مع المشكلةو حلها(Quintar e Paulhan,1994). وتضم هذه الإستراتيجية،المقاومة(الروح

القتالية) ،بالإضافة إلى تسخير مخططات تنفيذية من شانها أن تعطي الفرد وسائل تغيير الوضعية التي يعيشها .

يتوقف تأثير التعامل في الانفعال الناتج عن الوضعية الضاغطة على تقييم الفرد لها و فعالية استراتيجياته،و يعتبر هذا المسار لإعادة التقييم عاملا محددا لفعالية التعامل.

(Paulhan et Bourgeois,1998)

كما أن هناك خصوصية أخرى لاستراتيجيات التعامل تتمثل في خصوصية التعامل حسب السن و الجنس،حيث توصل الباحث (Seiffge et Krenke) من خلال دراسة أجراها على مجموعة من المراهقين لاكتشاف أساليب التعامل المستعملة من طرفهم إلى تحديد خصوصيات استراتيجيات التعامل التالية:

*حسب السن: حيث أوضح الاختلاف في استعمال استراتيجيات التعامل حسب السن بحيث تزداد درجات النمط النشط و الداخلي مع التقدم في السن ،و كذلك الاستعداد للبحث عن التسوية.

* حسب الجنس : كما أوضحت هذه الدراسة أيضا ،الاختلاف في استعمال أساليب التعامل حسب الجنس حيث:

- ✓ تشعر البنات بالضغط و بالتهديد أكثر من الذكور،كما يرجعن دائما إلى المصادر الاجتماعية و يبحثن عن مساعدة و تعاطف الآخرين أكثر من الذكور.
- ✓ تميل البنات إلى التحدث عن مشاكلهن مع الغير و توضيح صعوباتهن بالتحاور كما يشغل تفكيرهن في إيجاد الحلول الممكنة،و يتوقعن نتائج سلبية و الذي يؤدي إلى تضاعف الضغط لديهن،فيلجان إلى استجابات انفعالية (كالبكاء ،البحث عن العطف و المساعدة)على عكس الذكور الذين يبدون اقل تفتحا ،لكنهم يقيمون الوضعية الصعبة بتفاؤل و لا يواجهونها بالعجز ،و في حالة ما إذا صادفتهم مشكلة صعبة الحل يلجئون إلى الكحول و المخدرات لنسيانه.

- ✓ المراهقات الصغيرات في السن يشعرن أكثر بالضغط الانفعالي أكثر من الذكور ،فحسب دراسة (Hamburg) وجد أن الإناث تعشن عدة تقلبات نمائية في في هذه المرحلة (نضج جسدي ،انتقال من مرحلة تعليمية لأخرى ،تغيير الدور...) فوظائف النمو الجسمي عند الذكور تظهر في مدة زمنية أطول مقارنة بالإناث نتيجة عملية النضج البطيئة لديهم.
- ✓ تقيم المراهقات ذواتهن بسلبية ، فمن خلال دراسة (Hops Martin , Lewinsohn , Allgood), بينوا أن البنات غير راضيات عن هيئتهن الجسدية ،و يعشن التغيرات في ذواتهن و محيطهن كتهديد لذا يسلكن الاتجاه السلبي و القدري،كما ينغلقن على أنفسهن و يتبنين اتجاه العجز .غير أن الذكور يأخذون هذه التغيرات كتحدي و يتبنون الأسلوب النشط. (Seiffge et Krenke,1994)

8. توجيهات جديدة في مجال التعامل:

حسب(Folkman and Moskowitz,2004) فان هناك مجموعة من التطورات التي حصلت في مجال التعامل نعرض بعضها كما يلي :

1.8. التعامل الاستباقي:Proactive coping

حيث يهتم هذا النوع بالطرق التي يتعامل بها الناس مسبقا لوقاية أو توقيف وقع الأحداث الضاغطة المحتملة ،مثل التوقف عن العمل أو عملية طبية أعيد برمجتها أو التعامل مع نتائج الامتحان التي سيعلن عنها لاحقا ،تعرف هذه الاستجابات للضغوطات المحتملة بالتعامل الاستباقي.و يختلف التعامل الاستباقي عن التعامل مع الأحداث الضاغطة و عن التعامل التوقعي فيما يلي:

أولا:أن التعامل الاستباقي يسبق زمنيا التعامل و التعامل التوقعي حيث ينطوي على تراكم الموارد و اكتساب المهارات المصممة لا للتوجه نحو مصدر معين و إنما للتحضير على العموم ،على اعتبار أن الضغوطات لا مفر منها و أن تكون مسلحا يعني انك محضر جيدا.

ثانيا:يحتاج التعامل الاستباقي إلى مهارات مختلفة مقارنة بالتعامل مع الضغوطات الموجودة أو الحالية نظرا لكون أنشطة التعامل الاستباقي ليست موجهة إلى وضع ضاغط معين ، فالمهارات المتعلقة بالقدرة على تحديد مصادر محتملة للضغط قبل حدوثها تكتسب أهمية في أنشطته.

ثالثا: مقارنة بالتعامل مع الضغوطات الموجودة أو الحالية يحتمل أن تكون المهارات أو الأنشطة المختلفة أكثر نجاحا بالنسبة للتعامل الاستباقي.

2.8.التعامل الديني:Religious coping

هناك أدلة علمية برهنت أن الدين يلعب دورا هاما في المسار الكلي للضغط ،بدءا من تأثيره على طرق تقييم الناس للأحداث إلى تأثيره على الطرق النفسية و الجسدية التي يستجيبون بها لهذه الأحداث على المدى الطويل ،و قد يلجا الناس إلى الدين على وجه التحديد لمساعدة أنفسهم على التعامل المباشر مع متطلبات الأحداث الضاغطة ،خاصة للعثور على القوة للتحمل و العثور على هدف و معنى في الظروف التي تتحدى المعتقدات الجوهرية .يتغذى الاهتمام المتنامي بالتعامل الديني على الأدلة الامبريقية المتزايدة التي تؤكد أن التدين يؤثر على الصحة العقلية و الجسدية. (Folkman and Moskowitz,2004)

3.8. الانفعالات الايجابية:

يمكن للانفعالات الايجابية أن تؤدي وظيفة حماية الصحة النفسية و الجسدية ،و غالبا ما تعمل الانفعالات الايجابية و السلبية بطريقة مستقلة نسبيا خلال مراحل الضغط بسبب الغموض و الشك،و أن مسارات التعامل المولدة و المساندة للانفعالات الايجابية مستندة إلى التقييم .و من أمثلة ذلك :الوصول إلى فائدة ،و الضغط المرتبط بالتطور، و الضبط الذاتي للأهداف و التعامل المتمركزة حول المعنى.(بوطمين ،2011)

4.8.الضبط الانفعالي:

يعتبر الضبط الانفعالي حسب(1998) Gross عن المسار الذي يؤثر في تبني الأفراد للانفعالات و متى يتبنوها، و الطريقة التي يعيشونها و يعبرون بها عن تلك الانفعالات. يمكن أن تكون مسارات الضبط الانفعالي آلية و موجهة ،شعورية أو لا شعورية ،و يمكن أن تكون لها تأثيرات في نقطة أو أكثر في المسار المولد للانفعال ،و مدام التعامل يهدف إلى التخفيف من الانفعالات السلبية و تطوير الانفعالات الايجابية ،فانه يندرج ضمن فئة الضبط الانفعالي. إلا أن الضبط الانفعالي يضم كذلك المسارات اللاشعورية التي لا تندرج ضمن نطاق التعامل حسب تعريف النظرية المعرفية. (Folkman and Moskowitz,2004)

9.إستراتيجية التعامل مع قلق الامتحان:

على الرغم من أن الدراسات و البحوث تشير إلى أن قلق الامتحان كغالبية الاضطرابات النفسية ،ينتج عن عدد من العوامل البيولوجية و النفسية و التجارب الحياتية ،إلا أن الإستراتيجيات التي يتخذها الطالب لمواجهة الامتحان تؤثر كذلك على درجة قلقه اتجاه الامتحان وعلى أداءه و تحصيله، و من النماذج التي تناولت استراتيجيات التعامل مع قلق الامتحان نجد :

1.9. نموذج Schwarzer et al (1984) :

اقترح كل من Schwarzer , Jerusalem, Stiksrud (1984) نموذجا يبينون من خلاله المراحل التي يمر بها الطالب المقبل على اجتياز الامتحان و التي توصله للقلق،و هي:

* مرحلة التحدي : يتغلب الفشل على الطالب ،غير انه يحتفظ بالثقة في قدرته على مواجهة الوضعية.

* المرحلة الأولى للتهديد: تظهر هذه المرحلة عندما يدرك الطالب أن المهمة المطلوبة منه صعبة جدا ،فيشعر بالتوتر و القلق لكنه يبقي ثقته في نفسه و يواصل نشاطه.

* المرحلة الثانية للتهديد: و هنا يشعر الطالب بالقلق اتجاه التهديد الذي يشعر به،فيجعله لا يتأكد من قدرته على مواصلة النشاط ،فيبدأ في الشك في إمكانياته و أداءه ،و بالتالي يكون تفكيره محصورا في الفشل و التخوف منه ،و هذا التفكير يرهقه و يوصله إلى فقدان التحكم.

* مرحلة فقدان التحكم: يشعر الطلب بعدم القدرة على التحكم في الوضع ،و بالتالي يوقف جهده و لا يواصل النشاط المطلوب منه،الأمر الذي يجعل الفشل يظهر لديه.(Dovero,1997)

يبين هذا النموذج أن الإستراتيجية التي يتخذها الطالب المقبل على الامتحان إما تكون إستراتيجيات سلبية و هذا ما يؤثر على حالته النفسية و يخلق لديه تهديد بالفشل ،أو العكس فكلما كانت الإستراتيجيات التي يتخذها للتعامل مع الامتحان ايجابية كلما كانت ثقته بنفسه قوية ،و استطاع التحكم في الوضع.

2.9.محددات استراتيجيات التعامل مع الامتحان Schermer et Rost (1989):

تتمثل محددات استراتيجيات التعامل مع الامتحان حسب شرمان و روست في:

* التحكم في الخطر: يقدم الطالب على تنظيم وقته للمراجعة قبل الامتحان،كما ينظم سلوكه باستراتيجيات متنوعة كالنوم باكرا،و التقليص من الوقت المخصص للعب ،تنظيم وقته ،التركيز أثناء الدرس ،تحضير ملخصات...الخ،فهذه الاستراتيجيات تمكنه من تحسين مستواه،لكنها تتطلب تخصيص لها وقت كافي قبل الامتحان حتى يتمكن من ممارستها و التحكم في الخطر .

*قمع الحصر: يحاول الفرد التخفيض الذاتي للقلق بإقناع نفسه انه ليس قلقا و انه ينجح دائما في الامتحانات ،هذه الإمكانيات بإمكانها التعديل المؤقت في القلق ،كما يحاول إعادة تقييم الوضعية بأفكار ايجابية ،كأن يقول هذه المسابقة ليست مهمة جدا و أن الفشل ليس له نتائج سلبية ،كما يحاول قمع الحصر بأفكار مثل، لا أفكر في البكالوريا و لا يوجد دواعي للقلق ...الخ.فهذه الإستراتيجية من شانها التقليص من القلق .

*التحكم في الوضعية: إذا كان الطالب غير محضر لمواجهة الامتحان ،سيتجنب ذلك بعدة أساليب منها :الغش أثناء الامتحان ،أو التمارض ،أو نسيان الاستيقاظ باكرا،فهذه الاستراتيجيات توصل الطالب إلى التحكم في الوضعية ،لكنها غير مكيفة لأنها لا توصل الفرد إلى إيجاد حلول و تطبيقها بالمواجهة بل تتضمن التجنب.

*التحكم في الحصر:هنا تظهر استراتيجيات التعامل الموجهة لتخفيض القلق و التي تسمح بمواجهة الامتحان ،بحيث تجعل الفرد يشعر بالقدرة على المواجهة لمطالب الامتحان ،بتوفير إمكانية تسيير القلق ،و إمكانية إعادة التقييم المعرفي للتمكن من تحسين مستواه(Dovero,1997) .

10-سلالم التعامل مع الضغط النفسي:

اهتمت بحوث و دراسات عديدة بإحصاء الطرق المختلفة التي وفقها يتصرف الفرد أمام الوضعيات الضاغطة و من بينها :

1.10. سلم (1984)Lazarus et Folkman:

و يعرف هذا السلم بتسمية (The ways of coping chech-list)،و يتكون من(67)بند و قد تضمنت إستراتيجية العمل حول صدق سلم الاستجواب كل شهر و لمدة سنة ،على عينة تتكون من 100 شخص (52امراة و 48 رجل) تتراوح أعمارهم بين 40-65 سنة ،طلب منهم وصف وضعية ضاغطة و الإشارة إلى الإستراتيجية الأكثر استعمالا من بين هذه الاستراتيجيات في تلك الوضعية ،و من خلال التحليل العاملي تم الحصول على 08 سلالم فرعية تتضمن كل منها عدة بنود و تتوزع هذه السلالم الفرعية على نمطي التعامل الآتية:

*الاستراتيجيات التعامل المتمركزة حول المشكل: حل المشكل ، روح المواجهة و التقبل.

*استراتيجيات التعامل المتمركزة حول الانفعال:اخذ الاحتياط أو تصغير التهديد ، إعادة التقييم الايجابي ، التأنيب الذاتي ،الهروب-التجنب ، البحث عن الدعم الاجتماعي و التحكم في الذات(Lazarus et Folkman,1984) .

2.10. مقياس التعامل المعدل من طرف (1985) Vitaliano:

قام الباحث فيتالينو و أتباعه بتقليص عدد بنود مقياس التعامل للازاروس المتكون من (67) بندا.و هذا المقياس يسمح بتقديم مختلف أنماط استراتيجيات التعامل التي يمكن للفرد استعمالها عندما يكون في حالة مواجهة وضعية تهديد .تم تطبيق هذا المقياس على عينة تتكون من (501) راشد يتراوح سنهم ما بين (20-35 سنة) ،و التحليل بالمركبات الأساسية افرز قطب رئيسي للتعامل الذي يجمع محورين أساسيين لاستراتيجيات التعامل و هما: استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل واستراتيجيات التعامل المركزة على الانفعال.و من جهة أخرى أكد التحليل العاملي على وجود خمسة (05) محاور فرعية لاستراتيجيات التعامل ،و هي :حل المشكل ،التهرب أو التجاوز مع التفكير الايجابي، البحث عن السند الاجتماعي ،إعادة التقييم الايجابي،لوم الذات.(Paulhan,Nuissier et al,1994)

3.10.مقياس (1994)Paulhan et al:

قامت فرقة فرنسية متكونة من , Paulhan , Nuissie , Quintard , Cousson

(1994)Bourgeois , بتكييف فرنسي لمقياس التعامل لفيتالينو ،يحوي هذا المقياس المعدل المحاور الخمسة السابق ذكرهم ،فقط وقع تقليص لعدد البنود من (42) بندا إلى (29) بندا .و يعد هذا السلم صورة مكيفة حسب البيئة الفرنسية و كان هدفهم هو معرفة فعالية المواجهة و دورها المعدل في العلاقة ضغط-توتر ،حيث تضمنت خطوات التكيف:ترجمة السلم من طرف مخبر اللغات بجامعة Bordeaux ،ثم تطبيقه على عينة مكونة من (501) راشد بين طلاب و عاملين من كلا الجنسين (172 رجل و 329 امرأة) تتراوح أعمارهم بين(20 – 35سنة) ،و إتباع نفس التعليمة ،ثم بالتحليل العاملي تحصلوا على الأبعاد التالية و المتعلقة بالعوامل:

حل المشكلة،التجنب مع التفكير الايجابي،إعادة التقييم الايجابي،التأنيب الذاتي .هذه النتائج سمحت بتكوين سلم ذو مصداقية متكون من 29 بندا فقط. (Cohan et Lazarus , 1979)

4.10.مقياس(CASQ) للتعامل:

يسمى هذا المقياس(coping across situations questionnaire) و الذي صمم من طرف سيفج و كرانك(1989) ،و له بعدين و يحوي عشرون (20) إستراتيجية موزعة على ثمانية فروع من المشاكل :الدراسة ،الأساتذة ، الأولياء،علاقة صداقة ثنائية ،الجنس الآخر ،الآخرين ،الذات،المستقبل و الهوايات .(Seiffge et Krenke,1994)

5.10.مقياس تقييم تسوية الضغط المعدل من طرف Grazianie et al (1998) :

(QETS :questionnaire d'evaluation de la transaction stressante)

قامت فرقة فرنسية متكونة من قرازياني و آخرون بتكييف فرنسي لمقياس التعامل للازروس و فولكمان بحيث يرى قرازياني أن هناك عدة عوامل داخلية تساهم في ظهور الضغط أثناء تفاعل الفرد مع المحيط الخارجي .فقام بتجميعها في الصنفين التاليين :

- ✓ صنف خاص بأحداث الحياة القصوى.
- ✓ صنف خاص بالأحداث اليومية الضاغطة.

وباعتبار هذا الصنف الأخير (الأحداث اليومية) يتميز بتمايز طفيف بين مطلب التكيف و إمكانية الاستجابة الآنية ،لهذا ركز عليه الباحث لتحديد الأحداث اليومية الضاغطة و جمعها في إحدى عشر (11) ،حدث على الفاحص ترتيب هذه الوضعيات الضاغطة المختارة حسب الأحداث المذكورة (مثلا لا انجح في تحقيق هدف العمل أو انخفاض في الموارد المالية ...). و بعد ترجمة المقياس المتضمن (67)بندا و الذي يتطلب الاستجابة عليه على سلم ليكرت المتدرج ذو (04) نقاط (من0الى3 نقاط) ،تم تطبيقه على عينة فرنسية متكونة من (177) شخصا ،بعدها خضعت الإجابات للتحليل العاملي الذي افرز عشر (10) محاور لاستراتيجيات التعامل ،و أصبح العدد الإجمالي لبنود هذا المقياس المعدل يقدر ب41 بندا (Grazianie et al ,1998).

خلاصة الفصل:

نستخلص في هذا الفصل أن هناك عوامل مؤثرة في تحديد استراتيجيات التعامل التي يتبناها الأفراد ،و عن أهم ما خلصت له النظريات و الدراسات هو صعوبة إطلاق حكم كيفي على مدى فاعلية استراتيجيات التعامل ،حيث ركزت أكثر على كيفية التوظيف النفسي لاستراتيجيات التعامل و مدى تناسبها مع الظروف و المواقف التي يتعين أو يفترض استخدامها.كما انه رغم الاختلاف و التنوع في تفسير هذا المفهوم فان المتفق عليه هو أن الهدف من هذه الاستراتيجيات هو خفض التوتر و القلق و المشقة التي يواجهها الأفراد ، إضافة إلى هذا هناك نمطين من استراتيجيات التعامل لتخفيض ضغوطات و معاناة الفرد، فالنمط الأول يتمثل في التركيز على حل المشكل و معالجته أما النمط الثاني فيضم التركيز على الانفعال للتخفيف من حدة التوتر الانفعالي و بالتالي فان الأفراد يختلفون في طريقة تعاملهم مع مشاكلهم باختلاف طبعهم و شخصياتهم .

الفصل الثالث : قلق الامتحان.

تمهيد.

1. تعريف القلق.
2. أنواع القلق.
3. أسباب القلق.
4. أعراض القلق.
5. نظريات القلق.
6. مقاييس القلق.
7. علاج القلق.
8. تعريف قلق الامتحان.
9. أنواع قلق الامتحان.
10. سمات الأفراد ذوي قلق الامتحان المرتفع.
11. أسباب قلق الامتحان.
12. مظاهر قلق الامتحان.
13. نظريات قلق الامتحان.
14. استراتيجيات خفض قلق الامتحان.
15. مقاييس قلق الامتحان.

خلاصة

تمهيد:

يعتبر القلق من الأمراض العصابية ،و سمة رئيسية في معظم الاضطرابات ،حيث يكون مصاحبا لكل الأمراض العصابية و الذهانية على حد سواء ، فقد زاد الاهتمام بدراسة القلق في السنوات الأخيرة مع ازدياد الضغوط البيئية التي يتعرض لها الإنسان المعاصر. كما يترتب عن القلق الناتج عن هذه الضغوط كثير من المشكلات السلوكية و الأمراض النفسية و العضوية أيضا ،و القلق من أكثر المصطلحات الشائعة في مجال علم النفس و لهذا فهو من الموضوعات الجديرة بالبحث في علاقته بالمواقف الحياتية المتباينة ، خاصة في علاقته بالتحصيل الدراسي و الأداء و الدافعية ...الخ .فالقلق قد يؤثر على أداء التلميذ في الامتحانات

و منه على التحصيل الدراسي، و يدعى هذا القلق بقلق الامتحان الذي يعد من أهم المواضيع التي حظيت بالبحث من طرف العديد من الدراسات في مجتمعات مختلفة و في اطر مختلفة من النظريات النفسية ،نظرا لأهمية الامتحانات بالنسبة للطالب في جميع مراحل التعلم . حيث تلعب الامتحانات دورا هاما في حياة الطلاب و هي احد أساليب التقييم الضرورية ، مما يجعل منها مشكلة مخيفة و مقلقة .كما يأخذ قلق الامتحان أهمية خاصة نظرا لارتباطه بتحديد مصير الطالب و مستقبله الدراسي و العملي ،و لذلك فهو يعتبر مشكلة دراسية حقيقية لكثير من الطلاب و أسرهم ،و بالتالي نجد أن دراسة مشكل قلق الامتحان أهمية كبيرة لارتباطه بالاختبارات و التي يحتاج فيها التلميذ إلى التركيز و الانتباه و استدعاء المعلومات ،فقلق الامتحان يعد شكلا من أشكال المخاوف التي تعيق التحصيل الدراسي لدى التلاميذ في مختلف مستوياتهم الدراسية إذا زاد عن المستوى العادي.
و عليه سنحاول في هذا الفصل التطرق إلى تعريف القلق و إبراز أهم نظرياته و مقاييسه، بالإضافة إلى تعريف قلق الامتحان و إبراز أنواعه و أسبابه و مظاهره و النظريات التي تناولت قلق الامتحان ،و في الأخير تطرقنا إلى الاستراتيجيات اللازمة لخفض قلق الامتحان.

1. تعريف القلق:

يشير القلق إلى حالة نفسية تحدث للفرد، حيث يشعر بخوف كبير غير معقول و يحس بعدم الراحة ويشعر بخطر غامض غير محدد، يكون فيه غير قادر على مقاومة هذه الحالة التي تكون متبوعة بتغيرات فسيولوجية و نفسية كسرعة دقات القلب ،الرعشة و غموض في الرؤية(Nobert Sillamy,1978). و يعرفه (Helgarde) بأنه عبارة من العبارات اللغوية العامة التي تشير إلى حالة من توقع الشر ،و الخطر و عدم الراحة و الاستقرار (عبد الفخار عبد الحليم الدمياطي،1991). و يعرفه (Freud) بأنه حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يمتلك الإنسان و يسبب له كثيرا من الكدر و الضيق و الألم (عثمان نجاتي،1985).و نجد في هذا الصدد (2001)Cauttrausc الذي يرى أن القلق يظهر لدى الأفراد عند مواجهة عوائق تحد من تحقيق أهدافهم و حاجاتهم في الحياة(Cauttrausc,2001).أما عثمان يخلف (2001) فيعرف القلق بأنه "انفعال يتميز بخطر مسبق و توتر و حزن مصحوب بتيقظ الجهاز العصبي السمبتاوي " (عثمان يخلف،82:2001).و في نفس السياق يرى (Kelly) حسب نظرية بناء الشخصية أن القلق هو نتاج التفاعل بين تقييم المواقف (الأحداث) و تقييم القدرات الممكنة لمعالجة هذه المواقف و الاستجابة لها ،كون البنية المعرفية الصعبة التغيير بالنسبة للفرد تجعله أكثر انفعالا فيصاب بالقلق و عدم التكيف (Graziani,2005)

2. أنواع القلق : لقد ميز فرويد بين نوعين من القلق و هما:

ا. القلق الموضوعي (العادي):و هو القلق الذي ينبع من الواقع و من ظروف الحياة اليومية حيث يمكن معرفة مصدره و حصر مسبباته، و يكون غالبا محدودا في زمان و مكان معين ينتج عن أسباب خارجية واقعية معقولة ،كما يفيد الإنسان لأنه يجعله أكثر انتباها و استعدادا لمواجهة الظروف الطارئة و المواقف التي تهدد أمنه و سلامته(بوعلو الأزرق،1993).أما بالنسبة لحامد زهران فالقلق الموضوعي يمثل خوف من خطر خارجي معروف و يطلق عليه أحيانا اسم القلق الواقعي (القلق السوي) ،و للقلق العادي وظائف حيوية هامة يمكن للإنسان استغلالها ،فهو يساعد على تنشيط المراكز العصبية العليا التي تزيد في قوته على التركيز و التمييز و اتخاذ القرارات و حل المشكلات(حامد زهران،1977)

ب. القلق العصابي : و هو قلق داخلي غامض غير محدود المعالم تختلف شدته و عمقه من شخص لآخر فالفرد في هذه الحالة لا يعرف مصدر قلقه و لا يجد مبررا موضوعيا أو سببا صريحا واضحا(الأزرق بوعلو،1993) .و يأخذ القلق العصابي من وجهة نظر فرويد ثلاث صور أساسية هي:

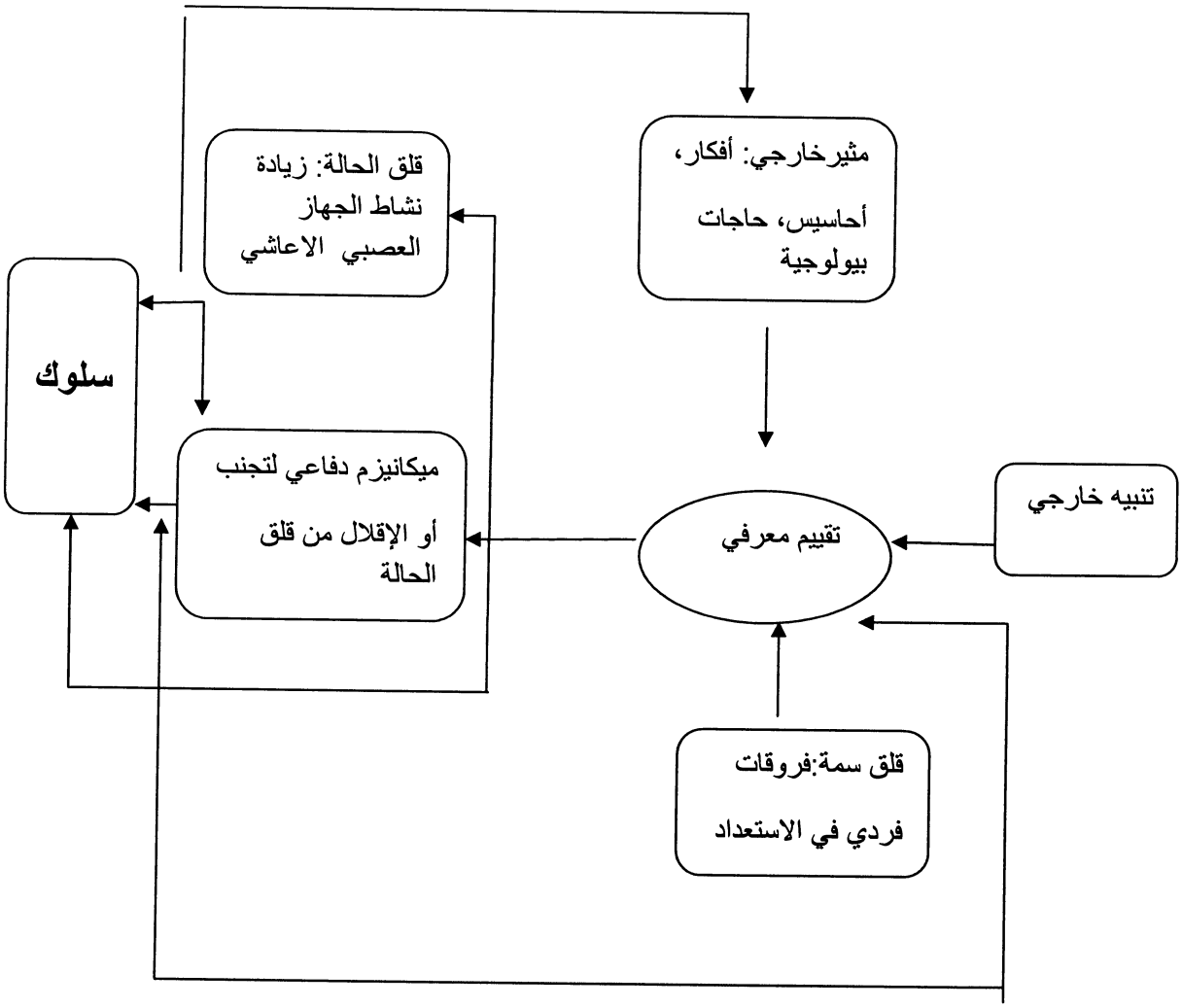
- حالة تخوف هائمة و طليقة تعم حياة الفرد و لا يستطيع تجنبها ،حيث تصبح حياته كلها مركزة حول قلقه ، فيقوم بإلصاق مخاوفه بأي فكرة مزعومة أو أي شيء محسوس يجعل منه موضوعا للقلق ،و هو يعيش تحت وطأة توقع حدوث الشر في أي وقت و من أي شيء.
- حالة تخوف قهرية مبالغ فيها، مرتبطة بأفكار أو موضوعات معينة لكنها غير عقلانية و غير منطقية كما هو الحال في المخاوف الشاذة المرضية، و هي مخاوف مستديمة لا يمكن للفرد التخلص منها أو السيطرة عليها ،و تبدو إما في أشياء غريبة تافهة و سخيفة و ليست خطرة إلى الحد الذي يستثير الفزع الشديد منها، مثل الخوف من الحشرات أو الأماكن الواسعة أو المغلقة...
- اضطراب الذعر و الهلع،و يبدو في نوبات رعب و فزع فجائية تمتلك الفرد لثوان قليلة و قد تمتد لساعات ،حيث يصل قلقه فجأة إلى ذروته نتيجة شعوره برهبة لا يمكن تفاديها و ذلك دون استثارة موضوعية ظاهرة(محمد السيد الهابط، 1989،).

أما أنواع القلق من وجهة نظر Speilberger فهي نوعين:

ا. قلق الحالة : يرى سبيلبرجر أن قلق الحالة يتولد من الوضعية التي يتواجد فيها الفرد و التي موضوعيا تستثير الإحساس بالقلق ،و يختفي هذا الأخير باختفاء الوضعية لذلك يسمى أيضا بالقلق العادي.فقلق الحالة عبارة عن حالة انفعالية تتميز بادراك خطر موضوعي كالامتحان مثلا و تكون مصحوبة بارتفاع في نشاط الجهاز العصبي الاعاشي (احمد عبد الخالق،1987).

ب. قلق السمة : سمة القلق تشير إلى الاختلافات الفردية في قابلية الإصابة بالقلق التي ترجع إلى الاختلافات الموجودة بين الأفراد في استعداداتهم للاستجابة لمواقف تهديدية .

و يختلف قلق السمة عن قلق الحالة لكونه سمة من السمات الشخصية و التي تتميز بالديمومة. فدرجة القلق العالية لدى الفرد تعتبر سمة من سمات شخصيته بغض النظر عن الحالة التي يمر بها ،و هكذا بالنسبة للفرد الذي يتصف بدرجة قلق ضعيفة فهو يتصف بهذه الصفة أو السمة بغض النظر عن الظروف الوقتية التي يمر بها (الطالب نزار نجيب ،1993).و فيما يلي نعرض نموذج تخطيطي يوضح قلق الحالة و قلق السمة حسب Speilberger(1977).



الشكل رقم (3):يوضح نموذج سبيلبرجر لقلق الحالة و قلق السمة(نسيمة حداد،2001).

من خلال الشكل السابق يتبين أن المثيرات الخارجية (العوامل الخارجية التي تشكل ضغطا)

أو الداخلية (أفكار أحاسيس ،حاجات بيولوجية) يقيمها الفرد معرفيا و تؤدي إلى استثارة قلق الحالة ،ومن جهة أخرى تؤدي درجة قلق السمة دورا في إدراك التهديد و في الرفع من درجة قلق الحالة ،إذ كلما كان قلق السمة مرتفعا كلما كان إدراك الفرد لمواقف التهديد كبيرا و كانت درجة القلق الحالة أكثر ارتفاعا.

و هناك نوعا آخر من أنواع القلق و الذي يدعى بالقلق الخلقي، و هو عبارة عن الخبرة الانفعالية المؤلمة التي نشأت من الشعور بالذنب أو الخجل نتيجة لارتكاب الفرد لإحدى المحرمات التي تتعارض مع الأخلاق ،مما يؤدي إلى إدراك الفرد للخطر المتزايد الناتج عن مخالفة ضميره ،فهو عبارة عن حالة من الإحساس بالذنب و تأنيب الضمير(محمد جعفر ،1985).

3. أعراض القلق :

يرافق القلق اضطرابات نفسية فسيولوجية و أعراض تتفاوت من حيث الشدة تبعا لدرجة القلق ،و من أهم أعراضه الأساسية:

1.3.أعراض نفسية : و تتمثل في عدم القدرة على تركيز الانتباه في عمل معين لمدة طويلة وسرعة النسيان و السرحان ، بالإضافة إلى شعور المريض بأنه قد تغير عن سابق عهده و أن العالم قد تغير من حوله ، بالإضافة إلى أعراض أخرى كشدة الحساسية ،مثلا عدم احتمال سماع صوت جرس الباب أو أي ضوضاء مهما كانت بسيطة و عدم الصبر حيث يثور الفرد القلق بسهولة و لأتفه الأسباب ،و كذلك عدم الثقة و الطمأنينة و الرغبة في الهروب عند مواجهة أي موقف من مواقف الحياة.و من الأعراض النفسية كذلك ،القلق على المستقبل و على الصحة و العمل و الحساسية النفسية الزائدة و عدم الاستقرار و الارتباك في اتخاذ القرارات و التشاؤم ،و الانشغال بأخطاء الماضي و كوارث المستقبل و الإحساس بقرب النهاية و الخوف من الموت.

2.3. أعراض جسمية : و تتمثل في برودة أطراف اليدين و الرجلين و كثرة إفراز العرق و كذلك اضطرابات معدية كسوء الهضم و الغثيان و الانتفاخ ،بالإضافة إلى ارتفاع ضغط

الدم و الصداع المستمر ،و اضطرابات في الجهاز البولي و الجهاز الغددي و التناسلي إضافة إلى ذلك اضطرابات في التنفس و عسره و الشعور بضيق الصدر(محمد السيد الهابط،1989).

4. أسباب القلق:

1.4.أسباب نفسية : و هذه الأسباب تكون نتيجة الشعور بالتهديد الداخلي أو الخارجي لمكانة الفرد ،فالتوتر النفسي الشديد و الشعور بالنقص و العجز من شانها أن تؤدي إلى الإصابة بالقلق.

2.4.أسباب وراثية : تلعب الوراثة دورا كبيرا في اضطرابات القلق فكثيرا ما نلاحظ أن والدي المريض و أحيانا أقاربه يعانون من القلق و هذا يدل على أهمية العامل الوراثي(حسين فادي علي، 2001).

3.4.أسباب مرضية : قد يكون القلق نتيجة لبعض الأمراض الحادة و المزمنة كمرض الربو و السكري و السرطان أو أمراض أخرى(Chweitzer,2002) .

4.4.الأسباب الاجتماعية : تتمثل هذه الأسباب في الضغوط البيئية و الأسرية المؤثرة على الفرد و أهدافه، و كذلك الاضطرابات و التوتر النفسي الشديد لما يتعرض له الفرد من صدمات و أزمات و مخاوف مختلفة و مطالب البيئة الحديثة و المتغيرة و المقلقة المليئة بالخوف و الوحدة و الحرمان و عدم الطمأنينة و التفكك الأسري ، بالإضافة إلى تعقيد الحياة اليومية و تطورها ،فكل هذا يؤدي بالفرد إلى الشعور بالقلق عند محاولته تغيير حياته، و مقارنة نفسه بمن هم أحسن منه مما يجعل الفرد في موقف حرج يقلق به أيضا من حوله و بالتالي يصبح في حد ذاته مصدر قلق لغيره(عايدة عبد الله اوصايمة،1995).

5.4.الأسباب التربوية : و نقصد بذلك ما يتعرض له الفرد من مؤثرات تربوية أثناء مراحل نموه و اثر ذلك في حدوث القلق لديه،فنوعية المعاملة الوالدية و أيضا نوعية العلاقة بين الطفل و المعلم أو بين الطفل و أقرانه يساهم في حدوث القلق لدى الفرد (محمد جعفر،1985).

5. النظريات المفسرة للقلق:

1.5.النظرية التحليلية:

اعتقد فرويد ان القلق العصابي هو نتيجة الصراع اللاشعوري بين رغبة الهو الذي هو في الغالب جنسي و عدواني و بين الأنا و الأنا الأعلى، حيث يرى أن الدوافع الصادرة من طرف الهو تكون خطرا على الفرد لأنها عادة ما تكون مخالفة و متناقضة لقيم الفرد أو منافية لأخلاق المجتمع (محمد عبيدي،2000). و نتيجة لما تعرضت له هذه النظرية من انتقادات من قبل بعض المحللين النفسانيين أمثال (Handerson) و(Ottorank) بسبب ما تحمله من تناقض كون فرويد يرى أن القلق رد فعل عام لمواقف الكدر و الخطر يحدث في الأنا ،و كذلك يعتقد أن الليبيدو و الذي يرفضه الأنا يتحول مباشرة إلى قلق عصابي و هذا ما جعل فرويد يعدل نظريته ففرق بين نوعين من القلق ،القلق العصابي الذي يرجع إلى مصادر غريزية و القلق الموضوعي الذي يصدر عن الأنا نتيجة خطر حقيقي (عثمان نجاتي،1985) .و يذهب (Ottorank) إلى القول بان ميلاد الطفل هو أول و أهم خبرة للانفصال تمر بالإنسان إذ تسبب له صدمة مؤلمة تثير لديه قلقا شديدا و قد عرف هذا القلق بالقلق الأول . فالانفصال عن الأم هو الصدمة الأولى التي تثير القلق الأولي و كل انفصال فيما بعد يسبب ظهور القلق ،فالفطام مثلا يثير القلق لأنه يتضمن انفصالا عن ثدي الأم (عثمان نجاتي،1985) .و يضيف فرويد عوامل أخرى قد ينشا عنها القلق و هي التهديد بالخصاء و الذي يشعر به الطفل ،أو الشعور بالذنب أو المواقف الإحباطية التي يتعرض لها و التي تعطل إشباع بعض حاجاته ،كدافع الجوع أو الإخراج أو الجنس حيث يقوم الطفل أو المراهق ببعض المحاولات لإشباع تلك الحاجات، و قد تعرضه تلك المحاولات إلى العقاب الذي يؤدي إلى الإحساس بالألم و الشعور بالخوف و القلق كلما أراد إشباع تلك الحاجات.

2.5.النظرية السلوكية:

يرى السلوكيون أن القلق استجابة مكتسبة قد تنتج عن القلق العادي تحت ظروف أو مواقف معينة ، فالقلق بالنسبة لهذه المدرسة هو سلوك متعلم و هو عبارة عن استجابة خوف

مكتسبة، تتم استثارتها بواسطة مثيرات تثير الخوف و القلق لدى الشخص و إن كان بعض تلك المثيرات لا تخيف أصلا ،و لكن حدوث مثل تلك المثيرات في مواقف معينة و مثيرة للقلق قد عمم عليها الصفة المثيرة للقلق و من ثم عمم الاستجابة على المثيرات .

و يرى رواد المدرسة السلوكية أن القلق يقوم بدور مزدوج فهو من ناحية يمثل حاجزا و من ناحية أخرى يعد مصدر تعزيز ، فالعقاب يؤدي إلى كف السلوك غير المرغوب فيه و بالتالي ينتج عنه القلق الذي يصبح استجابة سلبية هدفها تعديل السلوك ،و عليه فان السلوكيون يؤكدون أن القلق هو استجابة شرطية مؤكدة تحدد مصدر القلق عند الفرد(إيمان فوزي،دون سنة).

3.5.النظرية الإنسانية:

يرى أصحاب المدرسة الإنسانية أن القلق ليس مجرد خبرة انفعالية يمر بها الإنسان تحت ظروف خاصة،و ليس مجرد استجابة يكتسبها أثناء عملية التعلم،و إنما القلق هو جوهر طبيعة النفس الإنسانية، فالإنسان هو الكائن الحي الوحيد الذي يستشعر القلق و يعاينه كخبرة يومية مستمرة تبدأ ببداية حياته و لا تنتهي إلا مع آخر أنفاسه .و تجدر الإشارة إلى أن مصدر القلق لدى الفرد يكون في ماضيه و حاضره و مستقبله، و أن توقع الموت هو المثير الأساسي للقلق عند الإنسان(إيمان فوزي،دون سنة).كما أن فشل الشخص في الوصول إلى أهدافه في الحياة أو فشله في اختيار الأسلوب المؤدي إلى تحقيق أهدافه أو الفشل في توقع الوصول إلى تلك الأهداف كل ذلك يكون مصدرا للقلق عند الشخص بالإضافة إلى ذلك، يزداد قلق الشخص إذا شعر بان قصور يحدث منه نتيجة المرض أو العجز أو التقدم في السن أو غير ذلك من المعوقات التي قد تؤدي إلى عرقلة مسيرة نجاحه في الحياة.

4.5. النظرية المعرفية:

يرى أصحاب هذه النظرية أن خلاصة عملية الاكتساب التي ينادي بها السلوكيون هي مكون معرفي ،بحيث أن استجابة القلق تعتمد على إدراك فعلي للخطر في صورة مثير معرفي. فالطفل قد يمرر يده على النار في أول خبراته دون أي فكرة سيئة عنها ،و لكن بعد أن

تحرقه النار التي تعتبر مثيرا معرفيا مضمونه أن الخطر في النار ، تصبح لديه مكون معرفي لخطر النار التي تسبب له القلق(علي عبد العزيز موسى،1993).

5.5.نظرية الجشطالت:

حسب هذه النظرية فان القلق ما هو إلا تعبير عن عمل لم يتم أو ناقص ،و إضافة إلى ذلك فان القلق يعبر عن عدم تطابق بين الذات و الخبرة ، فإذا مر الفرد بخبرة ما فانه يحاول أن يستوعبها في عقله و لكن ربما لا تتفق هذه الخبرة مع أهداف الفرد ،و بذلك فانه لا يستطيع أن يعطي معنى لهذه الخبرة في الوعي، و يحاول تجنبها أو ترميزها بشكل مشوه ،و نتيجة لذلك فان حيل الدفاع تكون وسيلة لتجنب القلق الذي ينشا عن عدم تطابق الخبرة مع الذات (الهواري و الشناوي،1987).

6. طرق قياس القلق:

1.6.المقاييس اللفظية:

و تتضمن الاستخبارات أو الاختبارات الاسقاطية ،و منها اختبار تفهم الموضوع و اختبار الأصوات الخافتة،اختبار بقع الحبر لروشاخ و هي عبارة عن لوحات تعرض على الفرد و التي تعكس درجة القلق عنده(العيسيوي عبد الرحمان ،1984).

2.6.المقاييس البيولوجية:

تتضمن العقاقير و المخططات التي تسجل حالة النبض الوريدي و الشرياني، أو الأجهزة التي تسجل رسوم الانفعالات النفسية. فعندما يواجه الفرد موقف تهديد أو مشاعر الضغط أو الألم الناتجة عن التعب أو الإرهاق فان هذا يؤدي إلى حدوث إفرازات هرمونية تؤثر في الجسم و يمكن ملاحظة هذه الآثار بطريقة مباشرة على الجسم (عبد الرحمان العيسيوي،1984).

3.6.المقاييس السلوكية:

و هي التي تقيس الاستجابات غير اللفظية، حيث يتم إدراك القلق من خلال المواقف المختلفة التي يكون فيها الأفراد ،مثل إعلان الأستاذ عن فرض فجائي، فهنا نلاحظ أن التلاميذ بعد أن كانوا عاديين فانه بمجرد سماعهم لذلك الخبر تظهر عليهم اضطرابات على مستوى السلوك و تغيرات فسيولوجية تختلف من تلميذ لآخر(عبد الرحمان سعد،1971).

7. علاج القلق:

يبدأ علاج القلق بمعرفة السبب المؤدي لحالة القلق عند الفرد و ذلك لتعدد مصادره و أسبابه ،و يختلف علاج القلق من شخص لآخر حسب شخصية الفرد و حسب سبب القلق و شدته و وسائل العلاج المتاحة ،ومن أهم الطرق العلاجية نجد:

1.7.العلاج النفسي :

تتنوع طرق علاج القلق باختلاف المدارس و النظريات النفسية ،لكن يبقى الهدف من العلاج واحد لكل منها،و الذي يتمثل خاصة في تطوير شخصية المريض و زيادة بصيرته و تحقيق توافقه و إعادة الثقة في النفس و قطع دائرة المخاوف المرضية و الشعور بالأمن فمدرسة التحليل النفسي تعمل على إظهار الذكريات المطمورة و تحديد أسباب القلق الدفينة في اللاشعور ،و التنفيس عن المكبوتات ،و حل الصراعات الأساسية و ذلك عن طريق الإيحاء ،الإقناع ،التنفيس...الخ.

2.7.العلاج السلوكي :

من أهم الفنيات العلاجية التي تم استخدامها في المدرسة السلوكية و السلوكية المعرفية نجد تدريب المريض على عملية الاسترخاء،و مراقبة الذات ،المذكرات اليومية ،التدريب على مهارات التنظيم الذاتي لتعديل السلوك،إعادة البناء المعرفي والتدريب على إدارة القلق .وقد قدم (GoldFried) فنية جديدة تتم من خلالها تشجيع العملاء على إعادة تقييم رؤيتهم غير الواقعية لمواقف الحياة المختلفة مما يساعدهم على التمييز بين تهديد حقيقي في البيئة و تهديد محسوس بشكل خاطئ على انه خطر ،حيث يدمج بين الاسترخاء و العلاج

العقلاني الانفعالي السلوكي في فنية اسماها إعادة البناء العقلاني(عادل عبد الله محمد،2000).

3.7.العلاج الكيماوي :

توصف الأدوية المستعملة لعلاج القلق من طرف طبيب مختص و تكون حسب الحالة و شدة القلق ،و من الأدوية التي تستعمل لعلاج القلق نجد،(Meprobamet) و نجدها بأسماء أخرى منها:(Anadaxine,Equanil,Pertranquil) ،و هناك أيضا (Hydroxizin)و نجده بالأسماء التالية:(Vistoril,Equipose,Warazix)،و هذه الأدوية تستعمل لتهدئة القلق و الاضطرابات الناجمة عن الأمراض الجسدية،كما تستعمل المنومات لعلاج بعض حالات القلق منها(Loflazepate) (النابلسي محمد احمد،1994).

4.7. العلاج الكهربائي : حيث يتم تعريض المريض لصدمات كهربائية تعيد تنظيم المواد الكيماوية و الهرمونات العصبية التي تصل بين قشرة المخ و الهيبوتالموس.

5.7.العلاج الجراحي:

و يتم فيه قطع الألياف الخاصة بالانفعال الشديد التي توصل بين الفص الجبهي بالمخ و الهيبوتالموس (مجدي احمد محمد عبد الله ،دون سنة).

8. تعريف قلق الامتحان:

يعرف قلق الامتحان حسب (Zeidner,2004) على انه مجموعة الاستجابات الظاهرية و الفسيولوجية و السلوكية الناتجة عن الانشغال بنتائج سلبية محتملة أو الفشل في الامتحان أو وضعية تقييمية مشابهة .ويظهر قلق الامتحان عادة عندما يظن الفرد أن المطالب الناتجة من وضعية الامتحان صعبة تفوق إمكانياته العقلية و الاجتماعية.فقلق الامتحان هو نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان (أو الاختبار)،حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالتوتر والانزعاج . فهو حالة انفعالية وجدانية مكدرة ،تعتري الفرد قبل و بعد الامتحان ،أو في موقف الامتحان ذاته،و تتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر و التهديد و الخوف من الامتحان و كل ما يتعلق به. فحسب (1990) Speilberger et Vagg

فان قلق الامتحان حالة خاصة من القلق ،والذي يعتبر أحيانا سمة خاصة بالفرد (حامد زهران،2000). وقد عرف (Gohn,1985) قلق الامتحان بأنه حالة يمر بها الطالب نتيجة زيادة في درجة الخوف و التوتر أثناء المرور بموقف الاختبار ،و ظهور اضطرابات انفعالية و معرفية و فسيولوجية (الداهري، 2005) .أما (Speilberger ,1972) فعرفه بأنه حالة انزعاج تتميز خاصة بمشاعر التوتر و التوقع السلبي و استثارة الجهاز العصبي اللاإرادي عندما يواجه الفرد متطلبات التحصيل في الوضعيات التقييمية.

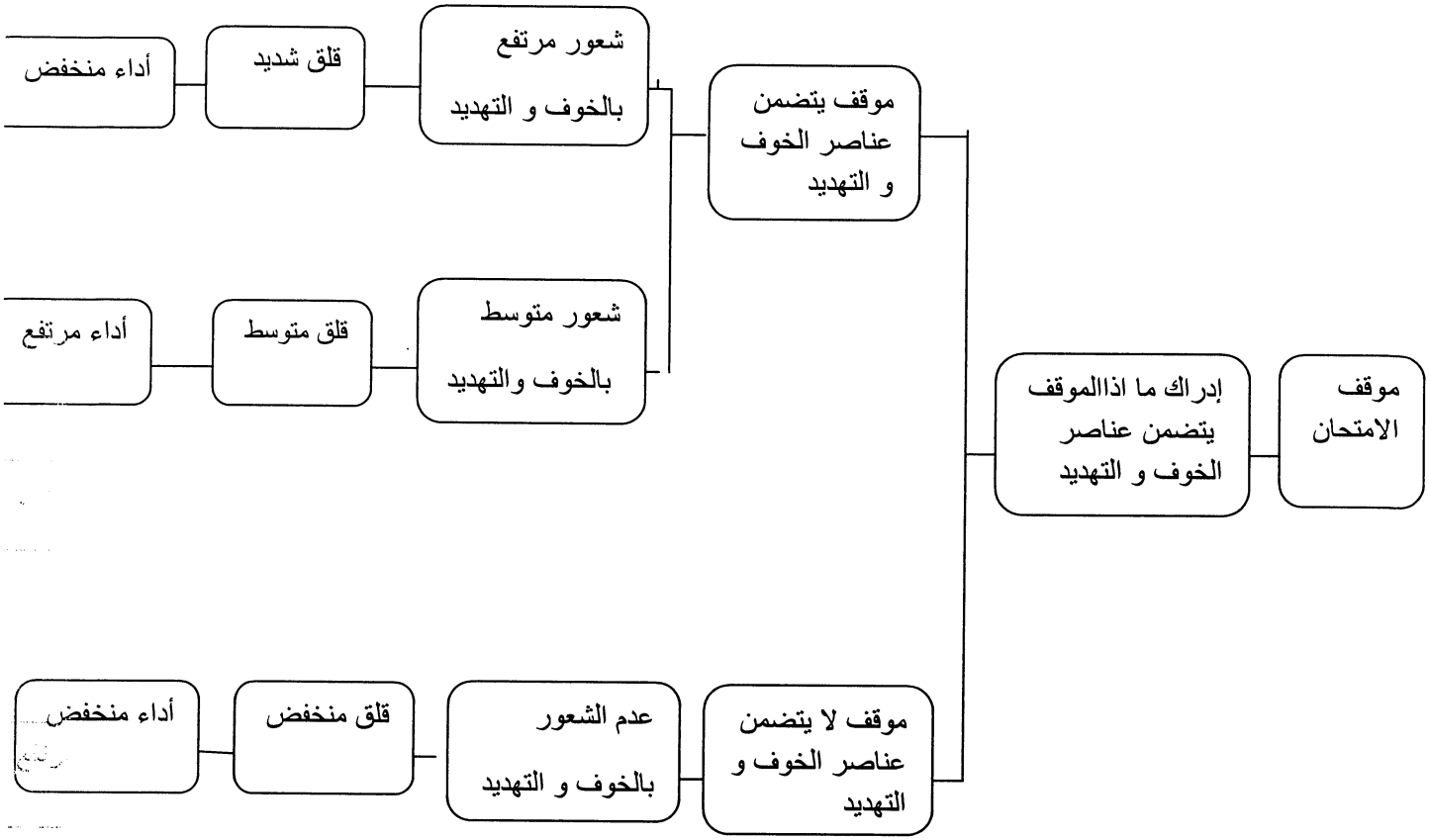
9. أنواع قلق الامتحان:

1.9.قلق الامتحان الميسر :

هو قلق الامتحان المعتدل ،ذو الأثر الايجابي المساعد ،و الذي يعتبر قلقا دافعيا ، يدفع الطالب للدراسة و الاستذكار و التحصيل المرتفع ،و ينشطه و يحفزه على الاستعداد للامتحانات ،و ييسر أداءه في الامتحان.

2.9.قلق الامتحان المعطل:

و هو قلق الامتحان المرتفع ذو الأثر السلبي المعوق،حيث تتوتر الأعصاب و يزداد الخوف و الانزعاج و الرهبة ،و يستثير استجابات غير مناسبة مما يعوق قدرة الطالب على التذكر و الفهم ،و يرتبك حين يستعد للامتحان ،و يعسر أداء الامتحان.و يلاحظ أن قلق الامتحان المعسر أو المرتفع يؤثر تأثيرا سلبيا في التحصيل الدراسي ،و في أداء الامتحان بالمقارنة بالقلق المعتدل (حامد زهران،2000).و يمكن أن نلخص علاقة القلق بالأداء في النموذج الأتي:



الشكل رقم(4):يوضح العلاقة بين القلق و الأداء في الامتحان(سليمة سايحي،2004).

و تجدر الإشارة إلى أن قلق الامتحان يختلف من شخص لأخر حسب المميزات الشخصية للفرد ،و حالته النفسية و تجاربه في الحياة ،فقد يكون موقف الامتحان بالنسبة لفرد على انه خوف و تهديد يثير فيه ردود أفعال مختلفة ،و قد يكون لدى فرد آخر شيء عادي لا يحتاج إلى كل هذا الخوف و الاهتمام.

10. سمات الأفراد ذوي القلق العالي في الامتحان:

يرى Speilberger (1980) أن الأفراد الذين يعانون درجة عالية من قلق الامتحان يتميزون بأنهم:

- ✓ يدركون المواقف الاختبارية على أنها مهددة للشخصية.
- ✓ غالبا ما يكونوا متوترين في مواقف الامتحان .

- ✓ يتميزون بالتبعية للآخرين و عدم الاستقلال الذاتي.
- ✓ يتشتت انتباههم و تركيزهم أثناء الامتحان.
- ✓ يتوقعون الفشل.

كما توصل أيضا سبيلبرجر إلى أن قلق الامتحان يزداد بالنسبة للتلاميذ الذين تشير تطلعاتهم إلى دراسة جامعية لتحقيق أهدافهم (محمد الطيب،1988).

أما Sarasson(1980) ، فيرى أن التلاميذ الذين يعانون من درجة عالية من قلق الامتحان يتصفون بمجموعة من الخصائص هي:

- ✓ النظر إلى الموقف الاختباري على انه موقف صعب و يتضمن عناصر التهديد له و التحدي لقدراته.
- ✓ يرون انهم غير اكفاء أو غير قادرين على أن يقوموا بما ينبغي أن يقوموا به في موقف معين وان أداءهم ليس في المستوى المطلوب.
- ✓ يركزون على العواقب الوخيمة المترتبة على عدم الكفاءة في الأداء بدلا من التركيز على الأداء و تحسينه.
- ✓ لهم شعور قوي بعدم الرضا ،و هذا يؤثر تأثيرا سلبيا على أداءهم و قيامهم بمتطلبات الموقف.
- ✓ يشعرون بانخفاض تقدير الآخرين و احترامهم لهم (علاء الدين كفافي ،1990).

و توصل Green(1980) من خلال دراسته إلى أن التلاميذ ذوي القلق المرتفع يغيرون إجاباتهم بنسبة أعلى مقارنة مع التلاميذ ذوي القلق المنخفض (احمد عودة،1988) .

أما Depereuw(1984) فحدد مجموعة من السمات التي تميز التلاميذ مرتفعي قلق الامتحان ،و توصل إلى أنهم يتصفون ب:

- ✓ ارتفاع القلق العام (قلق السمة).
- ✓ عدم الاستقرار العاطفي.

- ✓ شدة الحساسية .
- ✓ انطوائية كبيرة.
- ✓ درجاتهم على كل مقاييس القلق عالية ما عدا مقاييس القلق الميسر.
- ✓ الإفراط في جانب الانشغالية .
- ✓ ضعف الثقة بالنفس و كثرة التردد (علي شعيب،1987)

و بين Mandler(1986) أن مرتفعي القلق لهم ميكانيزمات قليلة لمقاومة العجز و التهديد ،و هم دائما في مواجهة عالم لا يملكون فيه سلوكات لكبح أو اجتناب التهديد و العجز و هذا يبين أن أساليب المقاومة عندهم ضعيفة، إضافة إلى أنهم أثناء الامتحان إذا استعملوا أساليب المواجهة فإنها في اغلبها من النوع التعجيزي.و يضيف سارسون (1975) إلى أن الأفراد ذوي القلق المرتفع يتميزون بنظام محدود لتحليل المعلومات و أكثر صلابة و اقل عمقا مقارنة بمنخفضي القلق(Timothy et Donna,1992).

و يرى الهواري و الشناوي(1987) أن الأشخاص الذين يكون قلقهم من موقف الامتحان عاليا يميلون إلى إدراك المواقف التقويمية على أنها مهددة لهم شخصيا ،كما يشعرون غالبا بالتوتر و الكدر و الاهتياج الانفعالي في مواقف الامتحانات، و هم أيضا يعيشون انشغالات عقلية سالبة مركزة حول الذات تشتت انتباههم و تتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الامتحان و تشوشه.

ووجد Famose(1993) أن الأفراد ذوي القلق المرتفع يميلون إلى عزو الفشل و النجاح إلى عوامل خارجية ،مما يجعلهم ذوي مركز تحكم خارجي. و أضاف جمال العيسيوي (1996) إلى ذلك بعض الصفات و هي أن الأفراد ذوي القلق المرتفع في الامتحان يقضون وقتا كبيرا في التفكير في الامتحان مقابل وقت اقل في التحضير له، و هم أكثر تغيبا عن الدروس (نسيمة حداد،2001).

11. مظاهر قلق الامتحان:

1.11.مظاهر الانشغالية:

و يتمثل في التأثيرات السلبية لمشاعر القلق على مقدرة الشخص على الإدراك السليم للموقف الاختباري و التفكير الموضوعي و الانتباه و التركيز و حل المشكلة ،فيستغرق في الانشغال بالذات و الشك في قدراته على الأداء الجيد و الشعور بالعجز و عدم الكفاءة و التفكير في نتائج الفشل ،مثل فقدان المكانة و التقدير (عبد المطلب القريطي،1998). و تلعب العوامل المعرفية دورا هاما في زيادة القلق ،لان القلق يثار عندما يدرك الفرد موضوعا باعتباره مثيرا للخطر ،فالإدراك هنا عملية وسيطية بين المثير و القلق (علاء الدين كفافي و آخرون،1990).حيث تؤكد البحوث أن هناك علاقة جوهرية سالبة بين قلق الامتحان و كل من مهارات الدراسة ،و التحصيل الدراسي ،و إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات و الاتجاهات نحو المدرسة ،و الرضا الأكاديمي،واحترام الذات،وتقدير الذات،وتوكيد الذات :Norum(1991)،حمدي شاكر و حسن علام(1994)،رشيدة قطب(1990)، Swanson et Howell(1996)،حزم وافي(1997) (حامد زهران،2000). ويشير Speilberger et Goadry(1971) إلى أن الأشخاص القلقين جدا ميالون لان يكون لديهم انخفاض في تقدير الذات و ضعف الثقة بالنفس مع التصور الذاتي غير المرغوب، كما لديهم ضعف في حب الاستطلاع و المغامرة و ميل عال لأحلام اليقظة .و قد ذكر الصافي(2002) بان الأفراد الذين يعانون من درجة عالية من قلق الاختبار يقضون كثيرا من وقتهم قبل الاختبار و خلاله و هم:

- ✓ منزعجون حول أداءهم و يفكرون في أداء الآخرين .
- ✓ يفكرون في البدائل التي يمكن اللجوء إليها في حالة إخفاقهم في الاختبار.
- ✓ تنتابهم بشكل متكرر مشاعر العجز و عدم الكفاية.
- ✓ يتوقعون العقاب وفقدان الاحترام و التقدير.

2.11.مظاهر الانفعالية:

ذكر احمد عبادة و نبيل الزهار (1987) أن الانفعال يؤدي إلى زيادة الإثارة لتحقيق الأداء،و يكون هذا الأداء مرتفعا إذا كان ملازما لإثارة مناسبة ،إلا أن المبالغة في الإثارة و الانفعال يتعارض مع الأداء.و يرى سبيلبرجر أن الأشخاص الذين لديهم قلق امتحان عال ينظرون إلى موقف الامتحان على انه تهديد شخصي لهم ،و هم في موقف الامتحان غالبا ما يكونون متوترين خائفين و عصبيين و مستثارين انفعاليا ،و ذلك نتيجة خبرتهم السابقة و التي تؤثر في انتباههم و تتداخل في تركيزهم أثناء الامتحانات (عبد الله الصافي،2002). ففي الدراسة التي قام بها(1970)Felling et Hodges لمعرفة اثر مواقف التهديد للذات على حالة أو سمة القلق توصلا إلى انه يوجد ارتباط مرتفع بين سمة القلق و الشعور بالتهديد ،ووجدوا أن حالة القلق عند الطلاب ذوي سمة القلق المرتفعة تكون أعلى منها لدى الطلاب ذوي سمة القلق المنخفضة ،و قد فسر ذلك بان سمة القلق تعكس استعداد الفرد لإدراك تهديد الذات في مواقف الامتحانات، مما يعني أن استعداد الأشخاص ذوي سمة القلق المرتفعة لإدراك التهديد أعلى من استعداد الأشخاص ذوي سمة القلق المنخفضة(حسيبة مجادي ،2008).و يمكن التعبير عن العنصر الانفعالي من قلق الامتحان من خلال مشاعر الضيق و الشعور بالوحدة و الحزن و خيبة الأمل (Rost et Schermer,1989).

نستنتج أن قلق الامتحان كحالة يتوقف بصفة أساسية على سمة القلق أكثر منه على الموقف نفسه،و أن سمة القلق هي التي تبين درجة القلق لدى الفرد.

3.11.المظاهر الفسيولوجية:

تتمثل في استثارة الجهاز العصبي المستقل (اللاإرادي) الناتج عن حالة القلق و الذي يؤدي إلى تغيرات فسيولوجية عديدة منها ،ارتفاع ضغط الدم ،و انقباض الشرايين الدموية،و زيادة معدل ضربات القلب و سرعة التنفس و العرق ،و يصاحب هذه التغيرات ردود فعل جسدية

مثل:ارتعاش الأيدي،الغثيان،آلام في الأكتاف،و الظهر و الرقبة،الإغماء،جفاف الفم،آلام المعدة...الخ. (عبد المطلب القريطي،1998)

أما Galassi,Frieson and Sharer(1981) فرتبوا المظاهر الفسيولوجية الأكثر ظهورا لدى طلبة الجامعات في وضعيات الامتحان حسب الترتيب التنازلي التالي:تسارع نبضات القلب- تشنج المعدة- جفاف الفم- ارتجاف الجسد و الأيدي ،كما بين Lufi.D et Darluk.L(2005) أن الشكاوى الجسدية التي تصدر عن التلميذ ذو القلق العالي في الامتحان ،هي الأوجاع الصدرية و الشكوى من الضعف و الدوار و القيء و الحساسية للبرودة و الحرارة.(بوطمين ،2011) .و الملاحظ أن هذه المظاهر متداخلة مع بعضها و يؤثر كل واحد على الأخر بادراك الفرد للامتحان كموقف مهدد له و تكوين تصورات و اعتقادات غير عقلانية عن الامتحانات التي من شانها أن تستثير الجهاز العصبي اللاإرادي الذي يحركه الهيبوتالاموس المتصل بمراكز الانفعال ،و يؤدي هذا الانفعال إلى تنبيه هذا الجهاز و تظهر أعراض عضوية مثل ،الارتعاش،الغثيان ،آلام ،صداع...الخ (عبد المطلب القريطي،1998) .

12. أسباب قلق الامتحان:

يعزى قلق الامتحان إلى أسباب كثيرة أهمها:

* الضغوط الأسرية: فالضغوط الأسرية على التلميذ لتحقيق مستوى طموح قد لا يتناسب مع قدراته تؤدي إلى ارتفاع القلق لديه بسبب خوف التلميذ من العجز عن عدم الوصول إلى المستوى المطلوب،حيث تشير نتائج الدراسات إلى وجود علاقة جوهرية موجبة بين قلق الامتحان وكل من المشكلات المدرسية ،و الضغوط الوالدية لتحقيق أداء أكاديمي أفضل ،و نماذج العجز المتعلم،و تأجيل الاستعداد للامتحان ،و الخوف من التقييم السالب،و حساسية القلق .ماهر الهوارى و محمد محروس الشناوى (1987)،Karsky(1990)،احمد عبادة (1993) ,Murray(1997), Goldwell(1997) (حامد زهران،2000). كما أن سخرية الآباء والاستهزاء بقدرات الطفل يعد عاملا من عوامل تدني الدافعية لديه و هذا ما يدفعه للقلق اتجاه الامتحانات بسبب ضعف ثقته بقدراته، حيث

استنتج (Capbell) أن النظريات المعرفية و السلوكية ترى أن كلا من الأساليب التربوية للطفل،و توقعات الأولياء ،و التجارب السلبية في مجال التقييم تساعد على تطوير الاستعداد للقلق و إدراك المواقف المدرسية كمواقف مهددة لتقدير الذات ،و الاستجابة لها باستجابات سلبية.(كمال إبراهيم مرسي،1981).و يشير Goadry et Speilberger (1971) إلى أن علاقة الطفل بالأسرة قبل المدرسة و بعدها ،و نظرة الأسرة للتعلم و مستوى التحصيل كل ذلك يؤثر في موقف التلميذ من الامتحان و مستوى تخوفه منه. كما بين إبراهيم مرسي(1981) في دراسة خاصة بالبيئة العربية أن المراهقين ذوي الخبرات المؤلمة كالحرمان، و سوء العلاقة مع الوالدين يتميزون بارتفاع سمة القلق و بتأخر في الدراسة.

* التفكير السلبي للتلميذ: إن للتفكير السلبي لدى التلميذ دور في ارتفاع قلق الامتحان ،حيث يتوقع التلميذ بأنه سوف يفشل في الامتحان و انه غير مستعد له ،و لقد كشفت أبحاث عديدة عن عدد من السوابق التي يمكن أن تكون مسئولة عن تطور قلق الامتحان و من السوابق الفردية الأكثر أهمية:

- ✓ توقعات الفشل و عزوه إلى ضعف القدرة و مفهوم الذات السلبي .
- ✓ توجه ذاتي مفرط نحو الفشل.(بوطمين سمير،2011).

فكلما كان الفرد واثقا من نفسه كان الأداء أحسن،فالقلق المرتفع مرتبط بتقدير ذات منخفض و بفعالية ذات سلبية (يوسف مصطفى القاضي،1981).

* نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية : و تعد من أسباب وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان،أو استدعاءها في موقف الامتحان ذاته و هذا ما يؤدي إلى القلق اتجاه الامتحانات بسبب قصور الاستعداد لها ،حيث يرى Benjamin(1981) أن النتائج الضعيفة للطلبة ذوي القلق العالي يعود إلى مشاكل في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان أو استدعاءها قبل موقف الامتحان ذاته(سيد محمود الطواب،1992).

*عادات الاستذكار الخاطئة: و تعد سببا رئيسيا لظهور قلق الامتحان لدى التلاميذ فلكل تلميذ طرقه و أساليبه الخاصة في المذاكرة، فهناك من يتبع أسلوب مذاكرة جيدة

و هناك من لديه أسلوب مذاكرة سلبية ، فدراسة Wittmaier(1972) أوضحت أن التلاميذ الذين لديهم قلق عال في الامتحانات تكون مهارات الاستذكار لديهم ذات مستوى منخفض بالمقارنة مع التلاميذ ذوي القلق المنخفض(Wittmaier,1972).و أثبتت دراسة Dudley(1986) أن هناك كثيرا من المشكلات الأكاديمية و مشكلات النجاح المدرسي ترتبط بعادات الاستذكار مثل ،تنظيم الوقت و كيفية الاستذكار قبل الامتحان (Dudley,1986).

*المستوى الاقتصادي و الاجتماعي: هناك دراسات تؤكد عدم تدخل المستوى الاقتصادي و الاجتماعي للأسرة في وجود قلق الامتحان لدى الطلبة مثل دراسة Entwisle et Greenberger(1872) ،لكن هناك دراسات أكدت عكس ذلك ففي دراسة Willing et al (1984) تبين أن الأفراد ذو القلق الامتحان المنخفض هم من اسر ذات مستوى اجتماعي مرتفع ، و هذا ما توصلت إليه دراسة شعيب(1987)،حيث يفسر الباحث ذلك بان الأسر ذات المستوى الاقتصادي و الاجتماعي المنخفض لا تتمتع بالاستقرار المادي و المعنوي (علي شعيب،1987).السبب الذي يجعل أبناء هذه الأسر في قلق دائم حول أوضاعهم المادية و المعنوية و هذا ما يؤثر على تحصيلهم الدراسي.

*التخصص الدراسي: يعد التخصص الدراسي من العوامل التي تؤثر في مستوى قلق الامتحان حيث تؤكد بعض الدراسات على وجود فروق بين بعض التخصصات كالأدبي و العلمي في التنبؤ بقلق الامتحان ، منها دراسة الباحثة حول قلق الإحصاء و علاقته بالدافعية للتعلم لدى طلبة علم النفس،ففي الفرضية القائلة أن هناك فروق بين الطلبة فيما يخص قلق الإحصاء تبعا لشعبة البكالوريا (آداب ،علوم)،توصلت الباحثة بعد تطبيق مقياس قلق الإحصاء للأستاذ احمد دوقة(2009) و استبيان الدافعية للتعلم إلى أن الطلبة القادمين من الشعب الأدبية أكثر قلقا من الطلبة القادمين من الشعب العلمية،و ذلك راجع إلى نقص المعارف السابقة لطلبة الشعب الأدبية في مواد الحساب و هذا ما يجعلهم أكثر قلقا من امتحان مادة الإحصاء أكثر من الطلبة القادمين من الشعب العلمية.في حين تشير دراسات أخرى أن قلق الامتحان يكون أعلى لدى تلاميذ الأقسام العلمية، منها دراسة شعيب(1987) و التي هدفت إلى معرفة الفروق بين أفراد القسمين العلمي و الأدبي لطلاب

و طالبات الثانوية العامة بمكة المكرمة في درجة قلق الامتحان حيث تبين إلى أن التخصص الدراسي (علمي/أدبي) يساهم في التنبؤ بدرجة قلق الامتحان و يرجع ذلك إلى كون بعض التخصصات الدراسية في الثانوية العامة تبدو في نظر طلابها أكثر صعوبة من التخصصات الأخرى ،فطلاب الشعب العلمية ينظرون إلى تخصصهم على انه أصعب من نظيره في الشعب الأدبية (على شعيب،1987) .

* مستوى الذكاء: لمستوى الذكاء أيضا دور في ظهور قلق الامتحان لدى الطالب حيث أكدت دراسات أن درجة الشعور بقلق الامتحان تتأثر بعوامل عديدة منها:مستوى الذكاء،و مستوى التحصيل ،و طريقة الاستذكار و الاستعداد للامتحانات و سهولة وصعوبة الامتحانات ،و مفهوم الذات ،و مستوى الدافعية و مستوى الطموح ،و الحصول على مكافئة:احمد عبادة (1993)،Goldwell(1997) ، Murray(1997) (حامد زهران،2000).

* الجنس: بالإضافة إلى مستوى الذكاء فهناك عامل آخر يتدخل في زيادة مستوى القلق ألا و هو عامل الجنس .فلقد أثبتت دراسات عديدة وجود فروق بين الجنسين فيما يخص قلق الامتحان و ترجع هذه الفروق إلى طبيعة تكوين الجنسين ،فالإناث يشعرن بالقلق أكثر في مواقف الامتحانات و المواقف الصعبة بصفة عامة ،و من الدراسات التي أثبتت ذلك نجد دراسة القرعان(1992) و كان هدف الدراسة تحديد العلاقة بين قلق الاختبار و التحصيل الدراسي في ضوء متغيرات الجنس و مستوى القلق ، تكونت عينة الدراسة من (447)طالب و طالبة من طلبة المرحلة الثانوية في الفرع العلمي ،حيث استخدم الباحث مقياس قلق الامتحان (بيرس- هارس). و من نتائج الدراسة وجود فروق تعزي لمتغير الجنس في مستوى قلق الاختبار لصالح الإناث.(عياصرة و محمود حمادنة ،2015)،وتشير بحوث أخرى إلى أن قلق الامتحان أعلى لدى الإناث منه لدى الذكور و لدى طلاب المدارس الخاصة منه لدى طلاب المدارس الحكومية ،و لدى طلاب القسم الأدبي منه لدى طلاب القسم العلمي : Kwon(1991) ، سناء على و سميحة إسماعيل(1995) (حامد زهران ،2000). في حين أكدت دراسات أخرى عكس ذلك مثل دراسة Benjamin et all(2001) التي أشارت إلى أن قلق الامتحان يمثل عجزا في معالجة المعلومات من قبل

طلبة السنتين الثانية و الثالثة في جامعة ميتشجان ، حيث تكونت العينة من 146 طالب و طالبة ،و قد قسمت العينة إلى ثلاث فئات هي :فئة القلق المرتفع ، فئة القلق المتوسط و فئة القلق المنخفض،و ذلك حسب استجابتهم على استبيان يقيس مدى القلق الانفعالي ل (Liebert and Morris) و من نتائج هذه الدراسة عدم وجود اختلاف بين الذكور و الإناث في مستوى قلق الامتحان.(عياصرة ومحمود حمادنة،2015).

* الفشل الدراسي: بينت بعض الأبحاث أن قلق الامتحان يرتبط بخبرات الفشل الدراسي و من الدراسات التي تؤكد ذلك ،دراسة Sarason et Hill(1971) حيث وجدوا أن مستوى القلق عند التلاميذ الذين يعيدون السنة الدراسية أعلى منه عند التلاميذ الناجحين و نفس النتيجة توصل إليها Cattel(1966)،و كذلك دراسة Gaudry et Bradshan(1971) على تلاميذ الصف التاسع و التي تراوحت أعمارهم بين 14و16 سنة ،حيث أظهرت النتائج ارتفاعا لمستوى الاستعداد للقلق عند الفاشلين مقارنة بالناجحين (كاظم ولي أغا،1988).

* ضيق الوقت: كما يعتبر ضيق الوقت من العوامل المثيرة للقلق،فعندما يشعر الطالب بان الوقت غير كافي لإنهاء الامتحان و الإجابة على الأسئلة يشعر بالقلق خوفا من الفشل و الرسوب .

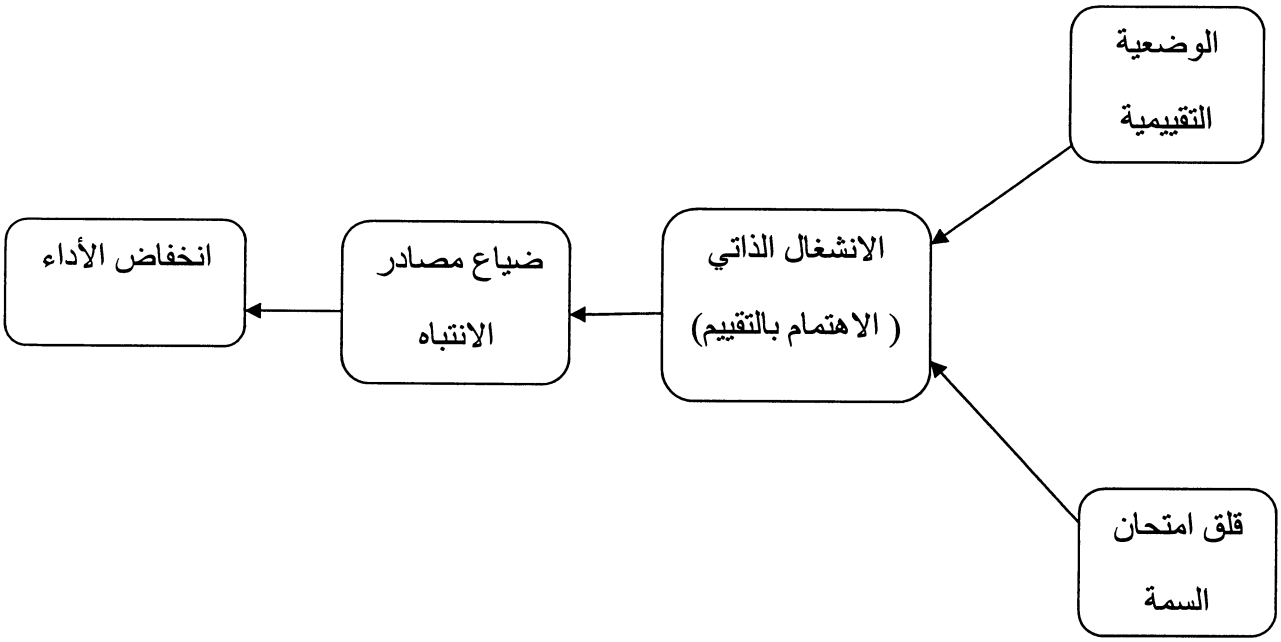
13. نظريات قلق الامتحان:

1.13.نظرية المعرفية في الانتباه (نظرية التداخل):

قامت النظرية المعرفية لقلق الامتحان بصفة أساسية على نموذج التداخل و تشير النظرية إلى أن القلق يولد استجابات غير مناسبة نحو المهام في موقف الاختبارات كالانشغال بالنجاح أو التفكير في ترك الدراسة ،و هذا الانشغال بدوره يتداخل مع الاستجابات المناسبة للمهمة و الضرورية للأداء الجيد في الاختبار(الغامدي،1999) .حيث توصلت بعض البحوث لباحثين مثل ,Mandler et Sarason(1952),Sarason al(1971) Wine et al(1972,1980) إلى أن القلق العالي ينتج استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة مثل عدم التركيز و الميل نحو الأخطاء،أو الاستجابات المركزة حول الذات و التي

تتنافس و تتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها ،و التي هي ضرورية للانجاز الجيد في الموقف الاختباري (ماهر الهواري و محمد الشناوي،1987). وحسب دراسات كل من Chabeer (1984), Walz (1984) تبين أن درجة كبيرة من التركيز حول الذات قد ترافق خلل وظيفي معرفي والذي يسبب صعوبة في استعمال الموارد المعرفية اللازمة من اجل تحقيق المهمة (فاخر عاقل،1984).

و يرى سارسون (1980) أن التشويش المعرفي المرتبط بقلق الامتحان ينتج عنه أداء منخفض ،و يعتقد أن كلا من العوامل الظرفية و الفروق الفردية المسببة لقلق الامتحان دورا أساسي في إمكانية حدوث تشوش الأفكار (Sarason,1980) .فقلق الامتحان حسب ساراسون يعيق الفرد عن استخدام السلوكات الخاصة بالمهمة و تفعيل المعارف أو المهارات المناسبة ،خاصة مع انشغال الطالب القلق في الامتحان بالتقييم الذاتي الخاص به و بالنتائج السلبية المحتملة.و يمكن التعبير عن هذه النظرية بالشكل التالي:



الشكل رقم (5):نموذج الانتباه المعرفي (التشويش) حسب سارسون(بوطمين ،2011)

يرى Wine (1980) أن التلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحان دائما منشغلين و يقسمون غالبا انتباههم بين الأمور المرتبطة بالمهمة و الأمور المرتبطة بالذات في حين أن الأفراد المنخفضين في قلق الامتحان غالبا ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة اكبر .ووفقا لوجهة نظر واين فان الانتباه في موقف الامتحان موزع بين استجابات مرتبطة بالمهمة المطلوبة في الموقف الاختباري و استجابات غير مرتبطة بالمهمة و هي استجابات القلق ،ففي حالة الأفراد ذوي المستويات العالية في قلق الامتحان تخصص نسبة كبيرة من الانتباه إلى الاستجابات غير المرتبطة بالمهام المطلوبة ،تاركين نسبة قليلة من الانتباه لاستجابات المرتبطة بالمهام ذاتها ،الأمر الذي يؤدي بدوره إلى خفض الانجاز الأكاديمي عند هؤلاء التلاميذ (Wine,1980).و يمكن التعبير عن فرضية واين للانتباه المعرفي في الشكل البياني التالي:

الشكل رقم (6):نموذج الانتباه المعرفي حسب Wine(بوطمين ،2011)

يفترض نموذج التداخل أن تأثير قلق الاختبار على الأداء يحدث في موقف الاختبار نفسه ،أي أن القلق أثناء الاختبار يتداخل مع قدرة الطالب على استرجاع المعلومات

المعروفة لديه و يستخدمها بصورة جيدة(Wine 1980 ;Tobias 1985) . والتعامل مع قلق الامتحان حسب هذه النظرية كما يراها Lazarus et Delongs(1983) تتمثل في أن التلميذ عندما يتعرض لموقف الامتحان يقوم بعملية تقدير معرفي سلبي يتداخل مع المهام المطلوبة لأداء الامتحان (منى بدوي،2001).و قد قامت دراسات كثيرة منها دراسة Morris et Liebert(1970) و التي كانت نتائجها مدعمة لهذه هذه النظرية (ماهر الهواري و محمد الشناوي،1987) .

و يضيف أديبي(2001) أن قلق الامتحان يتمثل في جانبين اثنين هما ،جانب الانزعاج حيث يشير إلى العناصر المعرفية الناتجة عن القلق مثل توقع الفشل و الانشغال بالتفكير بالذات و الموقف الحالي و بحساب الوقت و في التوابع المحتملة بالفشل ،أما الجانب الثاني و هو الجانب الانفعالي فيشير إلى التغيرات الفسيولوجية و العاطفية المرتبط بخبرة القلق كالتوتر و الصداع و العصبية الزائدة و التعرق و احمرار الوجه.كما ذكر أيضا فرح العتوم و العلي(1993) أن الأفراد المتصفون بدرجات مرتفعة من قلق الامتحان يقضون كثيرا من وقت الامتحان و قبله و هم في حالة من الانزعاج حول أداءهم و يفكرون في أداء الآخرين و يفكرون في البدائل التي يمكن اللجوء إليها في حالة فشلهم في الامتحان ،و يتكرر لديهم شعور بالعجز و يتوقعون العقاب و فقدان الاحترام و التقدير و تنتابهم ردود أفعال واضطرابات فسيولوجية مختلفة و ينتج عن هذا كله نوبات من الاضطراب و الهيجان الانفعالي مما يعيق الانتباه و التركيز على إجابات أسئلة الامتحان ،و بالتالي يؤدي ذلك إلى ضعف الأداء في مهمة الإجابة عن الأسئلة(عياصرة و محمود حمادنة،2015).

و قد أثار بعض الباحثين تساؤلات حول صحة الافتراضات التي يقوم عليها نموذج التداخل حيث قدموا تفسيرا بديلا مؤداه أن قلق الاختبار يمثل مشكلة ذات تنوع سلوكي كبير من بينها السلوكيات الخاصة بالاستذكار لدى الطلاب ذوي القلق العالي و الطلاب ذوي القلق المنخفض ، فالطلاب الذين لديهم قلق اختبار عال تكون مهارات الاستذكار لديهم ذات مستوى منخفض عن أولئك ذوي القلق المنخفض(الغامدي،1999). فبالنسبة ل

(Meichanbaum et Polter) فان التلاميذ القلقين يختلفون عن التلاميذ غير القلقين في حديثهم الداخلي ،سلوكهم ،ردود أفعالهم و كل الجوانب المعرفية الأخرى،فالحديث الداخلي

لهؤلاء التلاميذ عبارة عن أفكار شعورية متشابهة بين التلاميذ ،أما الجانب السلوكي فيتمثل في أن التلميذ القلق يختلف عن التلميذ غير القلق في طريقة المذاكرة و المراجعة و التحضير للامتحان و في طريقة الإجابة عن أسئلة الامتحان،و التلميذ في هذه الحالة ينزعج عندما يفكر في عواقب الرسوب و الفشل و يخشى فقدان التقدير من طرف الآخرين(Deveron,1999).

2.13.نظرية القلق الدافع :

و من الباحثين المدعمين لهذه النظرية (Taylor et Spence) اللذين يرون أن للقلق خاصية الدافع الذي يوجه السلوك و يدفع الفرد للعمل و النشاط، فحسب هذه النظرية يفسر قلق الامتحان على أساس أن الدوافع المرتبطة بموقف الامتحان تعمل على حث و استثارة الاستجابات المناسبة للموقف ،و قد تؤدي في النهاية إلى أداء مرتفع ،و بهذا يعمل القلق كدافع وظيفته استثارة الاستجابات المناسبة لموقف الامتحان(مصطفى الصفطي،1995).

كما يرى (Spence et Spence) أن قلق الاختبار عبارة عن قوة دافعة في اتجاهين إما ميسرة أو معيقة ،فكلما ازداد مستوى القلق ارتفع مستوى الأداء و الانجاز و فاعلية عمليات التفكير و بالتالي يزيد التحصيل ،و كلما قل مستوى القلق انخفض مستوى الأداء و الانجاز أي أن خصائص دافع القلق قد تكون ميسرة أو معيقة للتعلم (Tobias,1985).

3.13.نظرية القلق المعوق:

تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن شعور التلميذ بالقلق يجعله ينشغل بقلقه أكثر من انشغاله بالإجابة على أسئلة الامتحان فيحصل على درجات منخفضة في الامتحان و قد أجريت دراسات كثيرة عن علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في الامتحان في ضوء هذه النظرية ،و منها دراسة (1957) Braud Hurst و دراسة (Montaquo) و التي أشارت نتائجها إلى أن القلق يعوق التحصيل في الامتحان بالإضافة إلى انه كلما كانت المهمة صعبة كلما زاد القلق و أعاق التلميذ على الأداء(كمال مرسي،1982).

3.13.نظرية Speilberger:

ميز سبيلبرجر بين نوعين من القلق ،قلق الحالة و قلق السمة، فقلق الحالة حالة عاطفية مؤقتة بينما قلق السمة فهي سمة شخصية ثابتة نسبيا ،و بني على هذه الفرضية مقياس قلق الامتحان و اعتبره من أنواع قلق الحالة ،فقلق الامتحان حسب سبيلبرجر هو قلق حالة أي ينشا في ظروف معينة فقط مثل الخوف من الفشل و الحرص الزائد على التميز في الأداء و الشعور بعدم الكفاءة و العجز في موقف الاختبار ،و العديد من العوامل الأخرى التي من شانها أن تؤثر على العمليات العقلية كالانتباه و التركيز و التفكير(المبارك،1995). و حسب هذه النظرية فانه يمكن لقلق السمة أن يؤثر في تواتر وقوع قلق الحالة ومستوى شدته بطريقتين:

أولا،يعيش الأفراد العاليين في قلق السمة ارتفاعا اشد في قلق الحالة في مجموعة أوسع من الوضعيات مقارنة بالأشخاص المنخفضين في هذه السمة ،خاصة في الوضعيات التقييمية التي تنطوي على تهديدات لتقدير الذات .

ثانيا،يعيش الأشخاص العاليين في قلق السمة على العموم مستويات أعلى من قلق الحالة في وضعيات محايدة أو غير ضاغطة مقارنة بالأشخاص المنخفضين فيها بسبب إمكانية تحول الانشغالات أو الهموم المعرفية المخزنة في الذاكرة إلى الوعي و تثير بذلك الأفكار التي تستدعي مشاعر التوجس(بوطمين،2011).

5.13.نموذج ضعف المهارات (قصور التعلم):

درس الباحثان Culler and Holahan(1980) القدرة العقلية و عادات الدراسة في الانجاز الأكاديمي عند الطلاب ذوي القلق العالي و القلق المنخفض في الامتحان، و قد وجد هذان الباحثان أن للطلاب ذوي القلق العالي في الامتحان قدرات منخفضة و عادات دراسية سيئة و على هذا فان جزءا على الأقل من الانجاز الأكاديمي السيئ لهؤلاء الطلاب ربما يعود إلى معرفة اقل بالمواد الدراسية نتيجة لهذه القدرات المنخفضة و العادات الدراسية السيئة و هذا ما يجعلهم قلقين في الموقف الاختباري .و قد سمي هذا النموذج بنموذج قصور التعلم (الطواب،1992).

6.13.نظرية تجهيز المعلومات:

يعود قصور التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان حسب(1981)Benjamin et al إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان أو استدعاءها في موقف الامتحان ذاته ،أي أنهم يرجعون الانخفاض في التحصيل عند التلاميذ ذوي القلق العالي في موقف الامتحان إلى قصور في عمليات التشفير أو تنظيم المعلومات و استدعاءها في موقف الامتحان .و قد حاول كل من (1987)Benjamin et Mc Heachine et Lin التحقق من فائدة نموذج تجهيز المعلومات في تفسير الانجاز السيئ للتلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحان عن طريق استخدام أسلوب يقيس تنظيم المواد الدراسية للتلاميذ ذوي القلق العالي بطريقة مباشرة .وذلك في موقف حقيقي اي في قاعة الدراسة،و لقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن التلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحان لديهم قصور في تنظيم المواد الدراسية مقارنة بالتلاميذ الآخرين ذوي القلق المنخفض أي أن هؤلاء التلاميذ ليس لديهم القدرة على تنظيم مفاهيم المواد حتى في المواقف غير التعليمية ،كما بينت النتائج أيضا أن التنظيم السيئ يرتبط بالانجاز الأكاديمي الضعيف ،و لهذا يبدو أن احد أسباب هذا الانجاز السيئ عند التلاميذ العاليين في قلق الامتحان يعود إلى عادات دراسية سيئة و قصور في تعلم و تنظيم المواد التي سبقت دراستها (سيد الطواب،1992).

14. استراتيجيات خفض قلق الامتحان:

هناك استراتيجيات كثيرة لخفض درجة قلق الامتحان لدى التلميذ،منها استراتيجيات المذاكرة و الاستعداد للامتحان و التي لابد على التلميذ إتباعها و العمل بها و تتمثل في:

*مهارة تحديد الأهداف من المذاكرة:حيث يرى (1996)Lasse انه من الضروري أن يكون الطالب قادرا على أن يحدد أهدافه الشخصية ،و أهداف الدراسة و المذاكرة و أن يخطط و يعمل على تحقيقها بالوسائل التربوية المناسبة ،و اقترح تسمية (قائمة أهدافي) و يرى أن من المهم أن يكون شعار الطالب هو (أنا استطيع) مع تشجيعه و تقوية دافعيته للدراسة و التعلم و ذلك عن طريق تعلم مهارات الدراسة واحدة تلوى الأخرى و يتطلب تحديد الأهداف ،إثارة دافعية الانجاز،و الاتجاه الموجب نحو الدراسة ،و تنمية الثقة بالنفس

و المثابرة ،و الاعتماد على الذات ،و تقدير الذات لدى الطلاب حتى يتمكنوا من العمل على تحقيق أهدافهم في الدراسة و التحصيل (حامد زهران،2000).

*مهارات تخطيط المذاكرة : و هذه الخطة تتم في مرحلتين هما :

الأولى،قصيرة الأمد: و هي خاصة بالتحصيل المستعجل أو الاستعداد للامتحانات الشهرية أو الفصلية ،و هذا النوع توضع له خطة يومية أو أسبوعية.

الثانية،طويلة الأمد:و هي خاصة بكسب المعرفة بشكلها الكلي و هذا النوع توضع له خطة فصلية أو سنوية (محمد سعفان،2003)

*مهارات تنظيم المذاكرة :ففي دراسة أجراها(1982)Krimsky تبين انه عندما تكون حجرة المذاكرة مقاربة لدرجة الإضاءة التي يرتاح لها التلميذ و يفضلها في مذاكرته ،فان ذلك يؤدي إلى زيادة سرعته في الاستيعاب(محمد العجمي،1990).كما يتطلب تنظيم الوقت وتنظيم الأعمال،و أداء الواجبات المنزلية و تنظيم وقت الاستذكار ووقت الراحة ووقت النوم. كما ركز بعض الباحثين على تنظيم و إدارة الوقت على أساس يومي ،و أسبوعي،و شهري.

*مهارة المراجعة: يقصد بها المراجعة المنظمة و الدورية بعد المذاكرة الجادة ،حيث أن المذاكرة تتم بإعداد جدول المذاكرة و استذكار جميع المواد الدراسية ،و المراجعة تتم بعد استذكار تلك المواد لتثبيتها، و لهذا فمن الضروري إعداد جدول للمراجعة يشمل كل المقررات ،و يفضل أن تكون المراجعة يومية و أسبوعية و شاملة كما يستحسن الاستفادة بالمراجعة التي تقدم في البرامج التعليمية (حامد زهران،2000).

و قد قدم (1995)Acress خمسة خطوات لطريقة المراجعة هي:

- ✓ قراءة الملاحظات و البحث عن إجابات للأسئلة المقترحة.
- ✓ تحديد هل الموضوع المراد مراجعته أصبح واضحا و مفهوما أم يحتاج إلى إيضاحات أخرى و بالتالي وضع ملاحظات جديدة .
- ✓ مراجعة الملاحظات الأصلية مع الملاحظات الجديدة حتى يتم تذكر كل الإجابات عن الأسئلة التي وضعت في الخطوة الأولى .

- ✓ إعادة قراءة الملاحظات كما في الخطوة الأولى و محاولة النظر الدقيق في النقاط الرئيسية التي لم يتم تذكرها ثم إعادة الخطوات التالية مرة أخرى ،ذلك يساعد في تحسن التذكر مرة أخرى (Acress,1995).

*مهارات الاستعداد للامتحان: يتميز التلاميذ المتفوقون عن غير المتفوقين في مهارات الاستعداد للامتحان ،حيث يقضون وقتا كافيا في الدراسة و الاستعداد للامتحانات في ضوء معرفة أهداف الامتحان و أهميته.(حامد زهران،2000)

*مهارات أداء الامتحان : يوصي المربون بضرورة التدريب على أداء الامتحان و ذلك بالالتزام بالهدوء و بآداب أداء الامتحان ،و الانتباه إلى تعليمات الأساتذة الحراس قبل توزيع أوراق الامتحان ،و قراءة التعليمات المكتوبة بدقة و كتابة البيانات الشخصية و هدوء الأعصاب و الكتابة بخط واضح و تنظيم ورقة الإجابة (محمد ديماس،1999).

*مهارات الإجابة : قدم Rowntree(1976) بعض التوجيهات الخاصة بمهارات الإجابة و هي:

- ✓ قراءة جميع أسئلة الامتحان بهدوء و عناية و فهمها و معرفة المطلوب بدقة .
- ✓ تحديد الأسئلة التي يمكن الإجابة عنها ،و تصنيفها إلى أسئلة سهلة و أسئلة صعبة.
- ✓ الإجابة عن الأسئلة الإجبارية إن وجدت و الأسئلة الاختيارية الأسهل ،مما يعطي للتلميذ الثقة لكي يستمر في الإجابة عن الأسئلة التالية ،و لكي يربح الوقت.
- ✓ وضع خطة للإجابة تشمل الأفكار الرئيسية و التفاصيل المهمة لكل سؤال.
- ✓ تجنب المقدمات الطويلة للإجابة و الاهتمام بالجمل البسيطة مع مراعاة سلامة اللغة و الإملاء.
- ✓ الإجابة عن العدد المطلوب من الأسئلة فقط.
- ✓ التأكد من الزمن المحدد للإجابة ،و تقدير الوقت المطلوب للإجابة عن كل سؤال و حسن توزيع الوقت إلى وقت مخصص للتفكير في المسودة ،ووقت مخصص

للإجابة في ورقة الإجابة ووقت مخصص للمراجعة و ليكن في 10دقائق و عدم ترك قاعة الامتحان قبل انتهاء الوقت المحدد للإجابة.

- ✓ الاستعانة ببعض الاستراتيجيات المساعدة على الإجابة بكفاءة و ينصح التلميذ بعد الانتهاء من أداء الامتحان في مادة من المواد أن ينشغل بما يلي من المواد التي سيمتحن فيها، و بعد انتهاء الامتحان في جميع المواد على التلميذ أن ينتظر ظهور النتيجة في هدوء و ثقة و تفاؤل (اشرف عبد القادر و إسماعيل بدر،2001).

هذه الاستراتيجيات الخاصة بالتلميذ لا تكفي لوحدها بل على الأسرة و المدرسة القيام بمساعدة التلميذ من اجل التخفيف من حدة القلق اتجاه الامتحانات ،حيث يشير Moon(1986) إلى انه من الضروري تزويد الطلاب الذين يعانون من القلق بفنيات دراسية متطورة و بطرق استكشافية فاعلة لحل المشكلات تحل محل الاضطراب و الانفعالية المعوقين للإنتاجية ،بحيث تحسن الأداء بشكل كبير و هذه التقنيات ذات فعالية في اختزال قلق الاختبار و زيادة التحصيل الأكاديمي في موقف الاختبار و من بين هذه الاستراتيجيات:

- ✓ على المعلمين أيجاد المناخ التعليمي الايجابي الذي يخفف قلق الامتحان عند الطلاب و يمكن ذلك من خلال إعلام الطلاب و مساعدتهم للتحضير للامتحان.
- ✓ تلعب الإدارة المدرسية دورا فاعلا في مساعدة أولياء التلاميذ و التواصل معهم لإعطائهم إرشادات تساعدهم في مراقبة تقدم أبناءهم بشكل منتظم.
- ✓ العمل على تطوير قدرة الفرد لفهم وحل المشكلات، و ذلك من خلال توعية الفرد لحل مشكلاته فالأهل مصدر جيد لتعلم حل المشكلات فهم يعلمون أبناءهم كيفية طرح السؤال ثم التفكير في الاحتمالات المتعددة للحل و بزيادة معرفة الأبناء للعلاقة بين السبب و النتيجة لان الإعداد للموقف هو أفضل مضاد للقلق فالفرد بحاجة إلى مواجهة المشكلات لا أن يتجنبها.
- ✓ إعداد الفرد اسريا ببناء أسس الشعور بالأمن منذ الطفولة المبكرة و تقوية الثقة بالذات و ذلك للشعور بالأمن و الثقة بالنفس.

- ✓ التعبير عن الانفعالات إذ أن تعبير الشخص عن انفعالاته يعمل كمضاد لحالات القلق التي لا يتحدث عنها الفرد، فالبعض يجد متنفسا في المناقشات الأسرية و الألعاب التي تتضمن أسئلة مفتوحة ،رواية القصص، حيث يظهر الفرد انه من المقبول وصف مشاعر اليأس و الغضب و الحب و الكراهية.

كما قدم (Chieuder) مدير الخدمات الميدانية في جامعة كلاريون في ولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية عدة قواعد بعد أن قام بتجربتها على مدى 13عاما حتى أصبح مقتنعا بان استعمال هذه القواعد يساهم في صحة التلاميذ و من لهم علاقة بشؤون الطلاب و رفاهيتهم و تتلخص هذه القواعد في:

- ✓ مراجعة الإطار العام للامتحان (قبل الامتحان) و ذلك من خلال إعلام الطلاب بموعد الامتحان قبل فترة مناسبة و الموضوعات التي سيشملها و أهمية كل موضوع ،و الموضوعات التي لا تتدخل في الامتحان .
- ✓ يتوقع من المعلم أن يوضح الوقت المحدد للامتحان ،و أن يكون الطلاب على علم بذلك مسبقا.
- ✓ الإعلان عن الأدوات التي يحتاجها الطلاب و الوسائل المسموح باستعمالها .
- ✓ تقديم المساعدة في الدراسة و ذلك من خلال مراجعة المقرر و الأعمال المنزلية قبل الامتحان بأيام.
- ✓ إعطاء الفرصة لأسئلة آخر لحظة ،حيث يأتي بعض الطلاب بسؤال آخر لحظة قبل الامتحان لذلك يجب إعطاء وقت محدد قبل بدء الامتحان للإجابة على مثل هذه الأسئلة.
- ✓ إرشاد الطلاب إلى طرق التعامل مع الامتحان، و ذلك من خلال الاطلاع على كل الأسئلة قبل البدء بالإجابة ثم توزيع الوقت على الأسئلة و التأكد من فهم التعليمات.

- ✓ إرشاد الطلاب إلى كيفية التعامل مع أسئلة الامتحان و ذلك بالاسترخاء ثم التركيز و عدم التشتت أثناء قراءة الأسئلة ،و التمعن فيها لأكثر من مرة و البدء في الإجابة من أسهله.

أما العلاج العيادي الذي يعمل على تخفيف قلق الامتحان فيتطلب مراعاة شروط معينة و هي:

- تشخيص مشكلة العميل تشخيصا دقيقا.
- تهيئة الظروف المناسبة للعلاج الفعال حيث:

- ✓ يجب أن يمتلك التلاميذ القلقون مهارات مناسبة ،كمهارات حل المشكلة، و مهارات الدراسة و الاسترخاء لتسهيل تطبيق البرنامج العلاجي.
- ✓ لابد أن تتوفر لدى التلاميذ القلقون درجة كافية من الدافعية و الفعالية من اجل تسهيل عملية العلاج.
- ✓ لابد أن يكون العلاج متنوع ومناسب لكل نوع معين من الأفراد القلقين في الامتحان و احتياجاته فبرنامج علاجي معين لا يتناسب مع كل التلاميذ القلقين.
- ✓ العلاج لابد أن يتماشى مع الأهداف الخاصة بالعلاج.
- ✓ الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية فقبل البدء بالعلاج ،فلابد من تحديد مميزات كل فرد فبعض التدخلات العلاجية قد تكون فعالة مع بعض الأفراد القلقين بينما تكون سلبية على الأفراد الذين لديهم مستوى منخفض في درجة قلق الامتحان .
- ✓ لابد من تناول طرق عديدة من العلاج،حيث يكون العلاج أكثر فعالية و اخذ بعين الاعتبار كل الأسباب المؤدية إلى مظاهر القلق في وضعيات الامتحان بدلا من التركيز على سبب واحد (Zeidner,2004).

15. مقاييس قلق الامتحان:

من بين المقاييس التي أعدت لقياس القلق :مقياس Janet Taylor(1951) و سمي بمقياس القلق الصريح Manifest anxiety (كاظم ولي أغا،1988)،كما أعدت مقاييس عديدة لقياس قلق الامتحان ،و في معظمها ذاتية التقرير و من أشهرها:

- تقرير ذاتي عن قلق الامتحان (Test anxiety self report).
- استبيان (Mandler–Sarason) لقياس قلق الامتحان(1952).
- مقياس (Suinn) لسلوك قلق الاختبار.
- مقياس (Friedben et Bendas) لقلق الاختبار،و من مقاييسه الفرعية (الازدراء الاجتماعي،الإعاقة المعرفية،و التوتر) (حامد زهران،2000).
- مقياس قلق الاختبار من إعداد علي شعيب و يتكون من خمسة عوامل هي:الخوف و الرهبة من الامتحان،و الضغط النفسي للاختبار ،و الخوف من الاختبارات الشفوية،و الصراع النفسي المصاحب للاختبار ،و الاضطرابات النفسية و الجسمية المصاحبة للاختبار (علي شعيب ،1987).
- مقياس قلق الاختبار للأطفال لساراسون(1960) (حسين كامل،1984)و هي عبارة عن تقارير حول البحوث التي أجريت عن القلق لدى الطلاب و طالبات المدارس الابتدائية.فمن ضمن الفروض المتعلقة بالبحوث التي يشملها المرجع المذكور فرض يؤكد وجود علاقة بين القلق في موقف الاختبار و القلق في المواقف الأخرى التي يمر بها طالب المرحلة الابتدائية .و قد قام ساراسون ببناء أداة تقيس القلق العام للأطفال في هذه المرحلة و ذلك كالأداة التي استخدمها في التأكد من صحة الفرض الذي جاء في بحثه ،و قد تكون مقياس القلق العام المذكور من 40عبارة في شكله النهائي كما ضم إجابتين(نعم) (كلا) وعلى المفحوص أن يختار إحداهما بعد قراءته لكل عبارة.حيث أن عبارة واحدة في المقياس تضم صفة واحدة لاستجابة من استجابات القلق لا أكثر ،كما أكد بان تكون صياغة عبارات المقياس مناسبة لطلاب هذه المرحلة .و قد ضم باقي المقياس بعض العبارات التي تكشف الإجابات الكاذبة

للمفحوص .و قد اثبت المقياس صحة الفرض الذي يرى و جود علاقة بين القلق في موقف الاختبار من جهة و القلق في المواقف الأخرى التي يمر بها تلميذ المرحلة الابتدائية من جهة أخرى(محمد جعفر،1985).

- قائمة قلق الامتحان(TAI) لسبيلبرجر الذي يعتبر من أكثر المقاييس استخداما لقياس قلق الامتحان عند طلبة الثانويات و الكليات ،كما ثبت صلاحية تطبيقه على تلاميذ المدارس الابتدائية و المتوسطة ،فهو تقرير ذاتي يتكون من 20 بند ا أو تصريحا يدلي بها المجيب ليعبر عن درجة إحساسه بأعراض القلق قبل و خلال و بعد الامتحان ،و يتبع كل تصريح أربعة خيارات (أبدا- أحيانا – غالبا – دائما)و تتراوح النتيجة بين (20 و 80 درجة)،كما يعطي المقياس نتيجتين فرعيتين تتمثلان في الهم (الانشغال) و الانفعالية يتكون كل منهما من 08 بنود و تتراوح النتيجة فيهما بين (08 و 32 درجة) .و يعتبر هذا المقياس الأكثر استخداما في الولايات المتحدة الأمريكية حيث ترجم إلى أكثر من 20 لغة بما فيها اللغة العربية و بلغت مستويات صدقه و ثباته في كل هذه الثقافات حوالي 0.90 (بوطمين،2011).و يعرف أحيانا باسم مقياس الاتجاه نحو الامتحان،و قد أعده باللغة العربية احمد عبد الخالق،نبيل الزهار ،ماهر الهواري و محمد الشناوي.كذلك ليلى عبد الحميد .
- اختبار القلق المدرسي للمرحلة الثانوية من إعداد حسنين الكامل و يتكون من أربعة أبعاد و هي:الأعراض الجسمية للقلق و قلق الامتحان،و عدم الميل الدراسي و القبول الاجتماعي(حسنين الكامل،1984).
- مقياس قلق الامتحان (TAS) وضعه ساراسون و أعده باللغة العربية احمد عودة،محمود عكاشة ،و محمود عوض الله،حسن علام،و كذلك رشاد دمنهوري و مدحت عبد الحميد (احمد عودة،1988).
- مقياس الانزعاج-الانفعالية (حالة قلق الامتحان).
- مقياس قلق الامتحان لرشاد دمنهوري و مدحت عبد اللطيف (1990).

- مقياس(2004) Stober حول قلق الامتحان (النسخة الألمانية) TAI-Gالذي طوره (1991) Hodapp و يتكون من 30 بندا مقسمة إلى 04 مقاييس فرعية و هي كما يلي:

✓ مقياس فرعي من 10بنود يقيس الهم ،مثلا أنا أفكر في عواقب الفشل.

✓ مقياس فرعي من 08 بنود يقيس الانفعالية ،مثلا قلبي يدق بعنف.

✓ مقياس فرعي من 06 بنود يقيس التشويش،مثلا أنا مهتم بأفكار أخرى و بالتالي أنا لا أركز.

✓ مقياس فرعي من 06 بنود يقيس نقص الثقة ،أنا واثق من أدائي الشخصي.

يطلب من المجيب أن يختار من بين أربعة خيارات تتراوح مابين تقريبا أبدا و تقريبا دائما ،و قدرت ألفا كرومباخ للمقياس الكلي 0.91 بينما تراوحت بالنسبة للمقاييس الفرعية بين 0.81 و0.92 ،كما تتمتع كل المقاييس بصدق جيد (بوطمين،2011) مقياس قلق الامتحان لإبراهيم يعقوب (1994).

- مقياس مثيرات قلق الامتحان من المواد الدراسية لصالح مرسي (1997).
- مقياس قلق الامتحان لحامد زهران (1999) (حامد زهران ،2000).
- قلق الامتحان المعرفي الذي طوره Cassady and Johnson(2002) و جاء هذا المقياس انطلاقا من قناعتهما المستمدة من دراستهما المعمقة لنتائج الدراسات التطبيقية خلال أكثر من 50 سنة و التي أفضت في مجملها إلى كون البعد المعرفي هو العامل الأكثر ارتباطا بالأداء و التحصيل الأكاديميين . بني هذا المقياس على أساس دراسة استطلاعية دامت سنتين أجريت على عينة من 400 طالبا،و انصب اهتمامهما على النقاط التالية:

✓ الميل نحو الخوض في التفكير غير ذات الصلة في الامتحان و خلال مرحلة التحضير له .

✓ الميل نحو مقارنة الذات بالآخرين في الامتحان و خلال مرحلة التحضير له.

- ✓ إمكانية وجود أفكار طفيلية خلال الامتحان و أشواط الدراسة أو أفكار تلهي انتباه المتعلم خلال الامتحان.

بعد عدة إجراءات خلص المقياس إلى 27 بندا كلها تقيس متغيرا و واحدا يتمثل في المكون المعرفي من قلق الامتحان ،و قدر صدق الاتساق الداخلي ب0.91 (بوطمين ،2011).

خلاصة الفصل:

يتضح من خلال هذا الفصل أن قلق الامتحان يعد من بين المشكلات الدراسية التي يواجهها التلميذ ،فقلق الامتحان ميزتين احدهما ايجابية ذات اثر فعال بالنسبة للشخص يحفز الفرد و يدفعه إلى تحقيق الأهداف ، و يساعد على تنشيط المراكز العصبية العليا للفرد فتزيد من قوة تركيزه و تمييزه و استنتاجاته و من ثم اتخاذ قراراته ، فالقلق بدرجاته العادية يقوم بتنشيط سلوك الفرد و توجيهه إلى الإحساس بما يهدده لكي يقوم بالرد المناسب ،و بهذا يعتبر كدافع ايجابي .و الجانب الأخر سلبي يعيق الفرد لبلوغ أهدافه ، و يتحول إلى مصدر اضطراب الشخص النفسي فيفقد الشخص القدرة على حل المشكلات و على تعلم الأعمال المعقدة مؤقتا ،و بهذا يعمل كمعوق لسلوك الفرد و يثير استجابات غير مناسبة في موقف الامتحان و هذا النوع يحتاج إلى استراتيجيات تدخل من اجل خفض حدة القلق من الامتحان.

الفصل الرابع:الدافعية للتعلم

تمهيد.

1.تعريف الدافعية

2.بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية

3.أنواع الدوافع .

4.النظريات المفسرة للدافعية .

5.تعريف الدافعية للتعلم .

6.اثر الدافعية في التعلم

7.مكونات الدافعية للتعلم .

8.العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم .

9.تعريف تدني الدافعية للتعلم .

10.أسباب تدني الدافعية للتعلم .

11.استراتيجيات زيادة الدافعية للتعلم.

الخلاصة

تمهيد:

تعد الدافعية شرط من شروط التعلم الجيد حيث لا يستطيع أي فرد أن يكون نشيطا أو مجتهدا في عمل معين دون وجود قوة تدفعه ليتم عمله بكل نجاح و إتقان، و بالتالي فموضوع الدافعية ملتقى اهتمام الكثير من الباحثين العاملين في ميدان التربية و التعليم من طلبة و معلمين و مرشدين و مديرين و كل من له علاقة أو صلة بالعملية التعليمية و التعلمية.

لقد بينت العديد من الدراسات في مجال التربية العلاقة الموجودة بين نجاح التلميذ في الدراسة و عامل الدافعية للتعليم إذ يعتبر هذا الأخير كمحفز يدفع التلميذ للعمل و المثابرة. فما هي الدافعية؟ و ماهي سماتها؟ و ما هي المفاهيم المرتبطة بها؟ ما هي أنواعها؟ و كيف تم تفسيرها من طرف النظريات التي تناولتها بالدراسة؟ و ما هي الدافعية للتعلم؟ و ما هي العوامل المؤثرة فيها؟ و ما هي أسباب تدني الدافعية للتعلم ؟ و ما هي استراتيجيات زيادة الدافعية للتعلم؟ كل هذه الأسئلة سنجيب عليها في هذا الفصل.

1.تعريف الدافعية:

هناك تعاريف عديدة لمصطلح الدافعية حيث تناول العديد من الباحثين و المفكرين موضوع الدافعية بالدراسة، وسنتطرق إلى عرض بعض التعاريف التي قدمها هؤلاء لمفهوم الدافعية:

حيث عرّف(Alain Lieury Fabien) الدافعية بأنها مجموعة من الآليات البيولوجية السيكولوجية التي تسمح بدفع السلوك وتوجيهه(Alain Lieury Fabien ,1997).

ويعرف بعض النفسانيين الدافعية، بأنها قوة مستمرة تستثير سلوك الفرد للقيام بعمل ما و هذا ما بينه (Maslow)من خلال تعريفه للدافعية حيث يرى بان « الدافعية خاصية ثابتة ،مستمرة،ومتغيرة ومركبة وعامة تمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن الحي » (عبد اللطيف محمد خليفة،79:2000).أما سهير كامل فيعتبر الدافعية حالة داخلية أو ظروف خارجية تستثير سلوك الفرد وتعمل على استمرار يته وتوجيهه(سهير كامل احمد،2000).وهذا يتوافق مع تعريف احمد عبد العزيز الذي يرى بان الدافعية هي الحالة الداخلية التي تستثير سلوك الفرد وتوجهه ،و يضيف بأن الدافعية لا تستثير سلوك الفرد فحسب بل كذلك توجهه نحو تحقيق أهدافه ،حيث يعرف الدافعية بأنها "الرغبة الشعورية في الوصول إلى هدف معين"(احمد عبد العزيز سلامة، 1988)

وحسب تعريف بلقيس و مرعي فإن« الدافعية هي تلك القوة الداخلية التي تحرك السلوك وتوجهه لتحقيق غاية معينة ،و يشعر الفرد بالحاجة إليها وبأهميتها المادية و المعنوية و تستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنتج مع الفرد نفسه(خصائصه ،حاجاته،ميوله) » (صالح محمد علي أبو جادو ،2000 ، ص324).

و هناك من الباحثين من يرى أن الدافعية تعتبر الطاقة الضرورية التي يحتاجها الجسم و ذلك من اجل النشاط و الحركة، وهذا ما بينه (1993) Pantanellaمن خلال التعريف الذي قدمه حول الدافعية بأنها الطاقة التي تسيرنا والتي نسعى وراءها ويتفق معه(1988) Dekker ،و لكنه يضيف بأنها منبع الطاقة النفسية الضرورية للنشاط أو التأثير Pierre (Vianin , 2006).

من خلال التعاريف السابقة نلاحظ أنها متعددة و كل واحد عرفها حسب نظرته، و من خلال كل هذا نستخلص أن الدافعية هي تلك القوة الداخلية الذاتية التي تحرك سلوك الفرد و توجهه لتحقيق غاية معينة و يكون ذلك حسب حاجاته وأهدافه.

2. بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

كثيرا ما يعبر عن الدافعية بمفاهيم أخرى و كلها تستعمل لنفس المعنى ،إلا أن التمييز بينهم ذو أهمية بالغة ،و من بين هذه المفاهيم:

1.2. مفهوم الحاجة:هي حالة لدى الكائن الحي تعبر عن انحراف الشروط البيولوجية الحيوية المثلى اللازمة لبناء الكائن الحي ،كما أنها نقص بيولوجي يؤدي إلى حالة عدم التوازن لدى الفرد و يعود الفرد لتوازنه في حالة تلبية تلك الحاجة(خليل معايطة ، 1999).

2.2.مفهوم الحافز: هو مثير داخلي عضوي يدفع الفرد للقيام باستجابات خاصة توجهه نحو موضوع معين و تظهر هذه الحوافز في صورة شعور الفرد بالتوتر ،الضيق و الألم ومن أمثلتها حافز الجوع ،العطش ، حافز الإحساس بالبرودة و الحرارة (محمد انسي ،1999).

3.2. مفهوم الباعث:هي الموضوعات التي يوجه فيها الكائن الحي استجاباته إما نحوها أو بعيدا عنها و تعمل على إزالة مشاعر الضيق أو التوتر أو الألم،أو هي تلك العوامل الخارجية التي تزيد من قوة السلوك و تدفعه للأمام (خليل معايطة،1999).

4.2. مفهوم العادة:حسب(Corman)فإن مفهوم العادة يعتبر كمتغير أساسي في بناء نظرية أو منحنى التوقع –القيمة من قبل بعض الباحثين مثل (Atinkson) ،و ذلك نظرا لأهمية هذا المفهوم في إعطاء القيمة النوعية و التوقع النوعي ،و في اختيار الفرد لسلوك معين يمكن انجازه.

وقد نشا نوع من الخلط بين استخدام كل من مفهوم العادة و مفهوم الدافع على الرغم من وجود اختلاف بينهما،فالعادة تشير إلى قوة الميول السلوكية التي ترتقي و تنمو نتيجة عمليات التدعيم و تتركز على الإمكانية السلوكية ،أما الدافع فيتركز على الدرجة الفعلية

لمقدار الطاقة التي تنطوي عليها العادة،و بالتالي يمكن اعتبار الدافع نوعا فعالا من العادات.

و قد يكون التباين في العادات أو السلوك المتعلم ضئيلا أو محدودا بين الأفراد، في حين أن الدوافع هي التي تزيد من نطاق هذا التباين ،حيث يؤدي التذبذب في حالات الدافعية إلى تغير السلوك عبر المواقف المتشابهة.

5.2. مفهوم الانفعال:كثيرا ما يخلط الباحثون بين مفهوم الانفعال و مفهوم الدافع ،حيث ينظر بعض الباحثين إلى الدوافع كنتيجة مترتبة عن ظهور الانفعالات ،في حين ينظر البعض الأخر على أن بعض الدوافع يمكن أن يترتب عنها ظهور انفعالات معينة بتغير العمليات المعرفية ، و لذلك لا يمكن التمييز الدقيق بين الدوافع و الانفعالات،ويعد الانفعال من الحالات الشعورية المحيرة ، فهو يتضمن الخوف و الكراهية و الغضب كما يتضمن السعادة و البهجة و الاستثارة .

و ينظر إلى الحالات الانفعالية على أنها اقل عقلانية بالمقارنة بالدافعية ،ولكنها تتضمن عمليات معرفية أيضا.فالتقويم المعرفي يمكن أن يحدد طبيعة الخبرة الانفعالية بالإضافة إلى ذلك فان الانفعالات يمكن أن ينظر إليها كعوامل تتغير في كل الحالات فالانفعالات تعمل أحيانا كدوافع في توليد الاستجابات ،فالغضب على سبيل المثال في موقف ما يمكن أن يدفع الفرد لان يسلك بشكل معين في هذا الموقف، و بالتالي يستخدم البعض كل من الدوافع و الانفعالات على أنهما الشيء نفسه.

6.2. مفهوم القيمة:هناك خلط شائع عند بعض الباحثين في استخدام كل من القيمة و الدافع ،و النظر إلى القيم على أنها جانب من الجوانب لمفهوم اشمل و هو الدافعية و قد تستخدم القيم بالتبادل مع الدافعية ،فعلى سبيل المثال اعتبر (Mc Clelland)الدافع للانجاز بمثابة قيمة ،كذلك(Wilson)فمن خلال نتائج دراسته توصل إلى أن هناك ارتباطا قويا بين دافع الأمن و قيمة الأمن القومي على مقياس القيم الذي صمم من طرفRoktch(عبد اللطيف محمد خليفة،2000).

نستخلص مما سبق أن الدافعية مفهوم يرتبط بالمفاهيم المذكورة سابقا ،فقد تكون الدافعية سببا و نتيجة في نفس الوقت ،حيث أن الحافز و الدافعية يعبران عن حالة من التوتر الداخلي نتيجة لشعور الفرد بحاجة معينة ،و لتنشيط الدافعية نحتاج إلى المحفزات البيئية الخارجية وهذا ما يعبر عنه بالباعث ، كما أن الانفعال قد يكون نتيجة دافع في حين هذا الأخير قد يكون سببا في توليد استجابات انفعالية معينة،كما أن الدافعية ترتبط بمفهوم العادة حيث يؤدي تذبذبها إلى إحداث تغيرات في سلوك الأفراد.

3. أنواع الدوافع:

يحفز الفرد للتعلم أو العمل و يواصله نتيجة للعديد من الدوافع ،أبرزها الأنواع الثلاثة الآتية:

1.3.الدوافع الداخلية:و هي تلك القوة التي تحرك سلوك الفرد و توجهه نحو تعلم موضوع ما،و يكون مصدرها داخل الفرد نفسه مثل انجذاب الفرد المتعلم لموضوع ما و رغبته الذاتية في دراسته إرضاءا لحب الاستطلاع لديه ،أو الشعور أن الموضوع مبهج أو سار له،أو اعتقاده بان تعلم ذلك الموضوع يمكنه من تنمية الكفاءات التي تجعله متمكنا منه. و من خصائص الموضوع الذي يثير و يوجه تلك الدوافع الداخلية :

- ارتباط الموضوع بحاجة المتعلم و ميوله واتجاهاته و قيمه.
- كون الموضوع ذات صلة و أهمية بحياة الفرد و بقدراته على حل مشكلاته.
- وضوح الموضوع.(محمد الطيب سعيداني،2000).

2.3.الدوافع الخارجية:و هي تعبر عن قوة محركة و موجهة للتعلم تستثار من خارج الفرد،أي تكون بواعثه خارجية و من ابرز هذه البواعث :

أ.المكافآت: فالفرد يكون مدفوعا للتعلم للحصول على مكافآت ،التي من أنواعها المكافآت المادية (النقود و الجوائز،الدرجات)، و المعنوية(التقدير و المدح و الثناء).

ب. التقدم الدراسي و المهني:فالفرد يكون مدفوعا للتعلم بهدف الحصول على شهادة تمكنه من الحصول على مهنة يكتسب منها عيشه.

ج. التنافس:فالفرد يكون مدفوعا للتعلم رغبة منه في منافسة الآخرين و التفوق عليهم .

3.3. دافع الحاجة إلى الانجاز:أي أن الفرد يحفز للتعلم رغبة منه في الوصول إلى مستوى معين من النجاح و التميز في انجاز الأعمال و المهام ،و الأنشطة المدرسية التي فيها نوع من التحدي(Lieury et Fenouillet ,1996).

يتضح مما سبق أن وراء سلوك الفرد دوافع عدة ، منها ما هي مكتسبة من البيئة المحيطة بالفرد ،و منها ما هي فطرية .

4.النظريات المفسرة للدافعية:

4 . 1.النظرية البيولوجية:

تفسر النظرية البيولوجية عملية الدافعية وفقا لمفهوم الاتزان الداخلي أو تجانس الوسط، حيث يرى العالم (1951)Walterصاحب نظرية الاتزان الداخلي أن العمليات البيولوجية و أنماط السلوك تكون في حالة اختلال التوازن العضوي، و تستمر هذه على هذا الحال حتى يتم تحقيق التوازن الداخلي.

و يؤكد والتر أن الحوافز تنشأ عن عدم التوازن بالاشتراك مع عمليات معرفية، مما يؤدي إلى ظهور السلوك الهادف لإشباع الحاجات و إعادة حالة التوازن الداخلي لدى الفرد.لقد وسع والتر مفهوم عدم التوازن بمفهومي التوازن النفسي والفسيولوجي (محمود بن يونس ،2007).

4 . 2. االنظريات السلوكية:

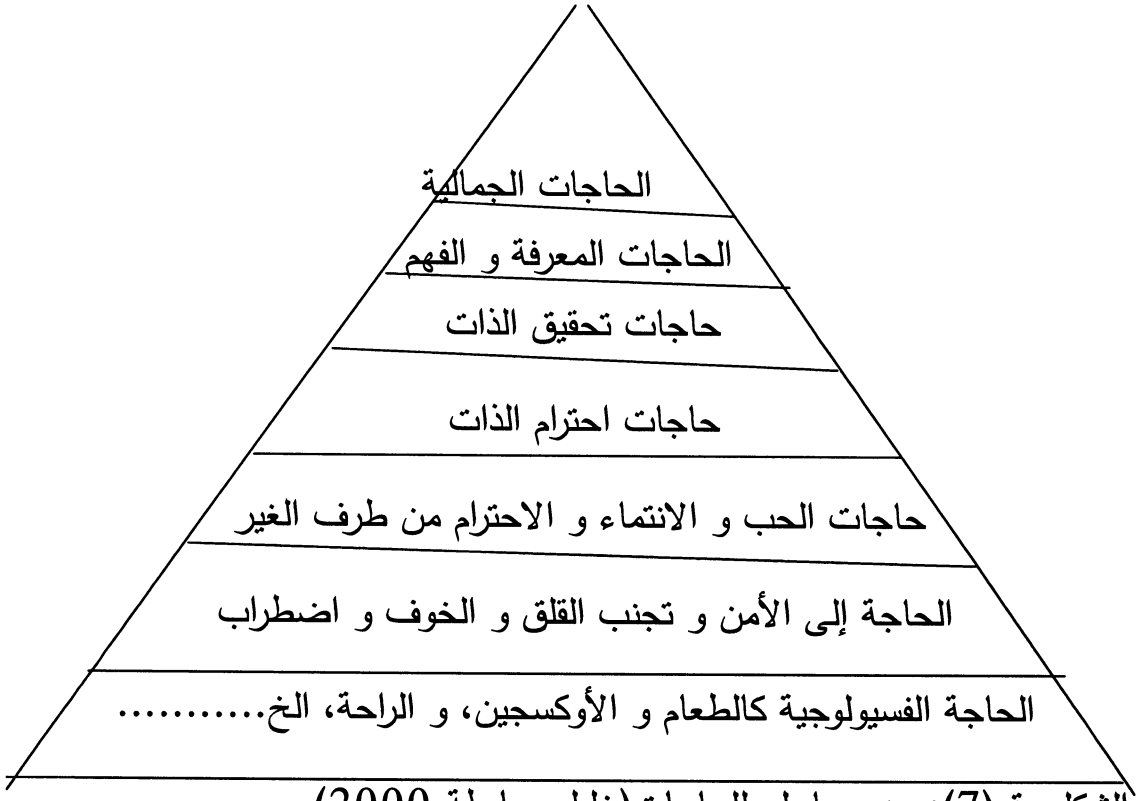
يفسر السلوكيون الدافعية بدلالة مفاهيم معينة كالحافز، التعزيز، الحرمان، و من أشهر روادها (Skinner،Hull، Thorndike) .فقداعتمد هؤلاء الباحثين على مبدأ مفاده أن الإشباع أو التعزيز الايجابي يؤدي إلى تعلم الاستجابة و تقويتها، في حين يؤدي عدم

الإشباع إلى الانزعاج.كما أن نشاط العضوية (المتعلم) مرتبطة بكمية حرمانها في حين يؤدي التعزيز إلى تقوية الاستجابات التي تخفض كمية الحرمان فالتعزيز الذي يتلو استجابة ما يزيد من احتمال حدوثها ثانية، و إزالة مثير مؤلم لا يزيد من احتمالية حدوث الاستجابة التي أدت إلى إزالة هذا المثير لذلك ليس هناك أي مبرر لافتراض أية عوامل داخلية محددة للسلوك (تيسير مفلح كوافحة، 2004).

4 . 3.النظرية الإنسانية:

تقوم هذه النظرية بتفسير الدافعية من حيث علاقتها بدراسات الشخصية أكثر من علاقتها بدراسات التعلم، وهي ترى أن الدافعية الإنسانية تنمو على نحو هرمي لانجاز الحاجات ذات المستوى المرتفع و لا تظهر في سلوك الفرد إلا بعد إشباع الحاجات الأدنى. (نادر فهمي الزيود، 1997).

و من أشهر رواد هذه النظرية (Abraham Maslow)الذي افترض إن الدوافع يمكن تطويرها للوصول إلى حاجات ذات مستوى مرتفع كحاجات تحقيق الذات، غير أن هذه الحاجات لا تظهر على سلوك الفرد إلا بعد إشباع الحاجات الأدنى كالحاجات البيولوجية والأمنية، لذلك يصنف ماسلو حاجات الفرد على نحو هرمي، و يحددها بسبعة أنواع حيث تقع حاجات الفسيولوجية في قاعدة التصنيف بينما تقع حاجات المعرفة و الفهم و تحقيق الذات في قمته (محمد فرحان القضاه، دون سنة)



الشكل رقم(7): هرم ماسلو للحاجات(خليل معايطة،2000)

4 . 4.نظرية التحليل النفسي:

ترى مدرسة التحليل النفسي أن بداخل كل شخص دوافع أساسية تحرك سلوكه فالنفس الإنسانية تتميز بحاجة دائمة إلى تخفيف التوتر الناجم عن هذه الدوافع، و حين يخف هذا التوتر يشعر المرء باللذة، و بناءا عليه فالسلوك الإنساني يبدأ بحاله من التوتر و ينتهي بحالة من خفض التوتر.

و فيما يخص الدافعية فقد حصرها (Freud) بغريزتين و هي غريزة الجنس و دورها في نشوء العصاب،و غريزة العدوان التي تدفع الإنسان للعدوانية. و هذا المفهوم مرتبطا بنظرية فرويد حول الدافعية .(صالح حسن الداهري، 2015).

لقد ركزت نظرية فرويد على دور الغرائز اللاشعورية في تحريك السلوك و بخاصة الدافع الجنسي، حيث أعطاه أهمية بالغة فإذا لم يشبع هذا الدافع في مرحلة الطفولة فانه يؤدي إلى تشكيل شخصية غير متزنة لاحقا.

أما أنصار الاتجاه الفرويدي الجديد كالعالم (Vroom) و غيره فقد اعتبروا أن السلوك الإنسان ليس نتاج الغرائز اللاشعورية فقط ، بل هو نتاج ماض بعيد أي الطفولة المبكرة و الحاضر.(محمد محمود بن يونس، 2007).

4 . 5.النظرية المعرفية الاجتماعية:

إذا كان النشاط السلوكي يعد وسيلة للوصول إلى هدف معين و مستقل عن السلوك ذاته، أي أن الاستجابات الصادرة من أجل الحصول على المكافآت، تشير إلى دافعية خارجية تحددها عوامل مستقلة عن صاحب السلوك ذاته وفقا للتفسيرات السلوكية و الارتباطية، فإن التفسيرات المعرفية تنظر إلى الكائن الحي بأنه كائن عاقل فهو يتميز بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية على النحو الذي يرغب فيه، أي أن التفسيرات المعرفية ترى أن الأفراد لا يستجيبون إلى المثيرات الخارجية و الداخلية على نحو تلقائي بل في ضوء نتائج العمليات المعرفية (معالجة المعلومات أو ما يسمى الصندوق الأسود) لهذه المثيرات ، فهنا تدخل العمليات العقلية المعرفية و غير المعرفية في إطار تفسير الدافعية و استثارتها و من النظريات المعرفية الاجتماعية :

4 . 5 . 1.نظرية التنافر المعرفي:

قام عالم النفس(1957)Festinger بتطوير هذه النظرية، حيث أكد فيها بأن دافعية الأفراد نحو تحقيق التوازن المعرفي أو التآلف المعرفي ينشأ نتيجة لعدم التوازن المعرفي، و عليه تنشأ حالة التنافر المعرفي عندما يقوم الشخص بسلوك يتعارض مع الأنا الأعلى أو المثل العليا لديه مما يدفعه إلى ممارسة سلوك لكي يصل إلى حالة التآلف المعرفي، فعندما يقوم الفرد بسلوكيات مخالفة لمثله العليا يبدأ بالبحث عن مبررات لسلوكياته.

5 . 4 . 2.نظرية العزو:

حسب رأي(Weiner)فان معظم الأسباب التي يعزو لها الطلاب نجاحهم و فشلهم يمكن أن تعود إلى ثلاثة أبعاد و هي:

1.الوضع أو الموقع:فسبب النجاح أو الفشل يكون داخلي أو خارجي

2.الاستقرار أو الثبات :أسباب غزو النجاح و الفشل لدى الطالب تكون مستقرة (ثابتة) أو غير مستقرة (غير ثابتة).

3.المسؤولية:وهي الأسباب التي يعزي إليها النجاح و الفشل وبمقدور الفرد السيطرة عليها أو عدم السيطرة عليها.

أما عن التراكيب و عددها الناتج عن تفاعل هذه الأبعاد الثلاثة و التي يمكن اعتبارها كأسباب للنجاح و فشل الأفراد فهي ثمانية:

الجدول رقم(1):يبين الأبعاد الثلاثة التي يعزو إليها الطالب سبب نجاحه و فشله

الوضع	الثبات	المسؤولية
(داخلي، خارجي)	(ثابت، غير ثابت)	(مسيطر عليه، غير مسيطر عليه)

1.داخلي – ثابت –غيرمسيطر عليه ←عدم المذاكرة

2.داخلي – ثابت – غير مسيطر عليه ← قلة الاستعداد.

3.داخلي– غير ثابت – مسيطر عليه ←عدم المراجعة للامتحان.

4.داخلي– غير ثابت – غير مسيطر عليه ←مرض يوم الامتحان.

5.خارجي – ثابت – مسيطر عليه ← تغير معاملة المعلم

6.خارجي – غير ثابت – مسيطر عليه ←عدم المساعدة من طرف الأصدقاء.

7.خارجي – ثابت – غير مسيطر عليه ←صعوبة الواجبات المدرسية.

8.خارجي – غير ثابت – غير مسيطر عليه ←عدم الكتابة بخط جيد .

كما أن كل بعد من هذه الأبعاد الثلاثة ترتبط ب:

يرتبط بعد الوضع بـ ← الشعور بتقدير الذات لدى الطالب.

يرتبط بعد الثبات بـ ←——— التوقعات المستقبلية لدى الطالب.

يرتبط بعد المسؤولية بـ ←——— المشاعر(كالغضب، الشفقة، الامتنان و الخجل).

و بالتالي إذا عزي النجاح إلى أسباب داخلية (عوامل داخلية) فإنه سيؤدي إلى زيادة تقدير الذات لدى الفرد الذي يعبر عنه بالفخر و زيادة الدافعية، بينما إذا عزي الفشل إلى أسباب (عوامل داخلية) فإنه سيؤدي إلى التقليل من تقدير الذات لدى الفرد.

و عندما يعزو الشخص النجاح أو الفشل إلى عوامل ثابتة (مستقرة) فإن ذلك يؤدي إلى توقع النجاح أو الفشل في الامتحان مستقبلا،إلا أن عزو الشخص لنجاحه أو فشله إلى عوامل غير ثابتة (غير مستقرة) كالحظ أو المزاج يؤدي إلى حدوث تغيير في توقع النجاح أو الفشل في الامتحان مستقبلا.

بالإضافة إلى هذا فإنه عندما يفشل الشخص في أداء مهمة ما بإمكانه (بمقدوره) السيطرة عليها فإن ذلك سوف يؤدي إلى الشعور بالذنب.والعكس فإنه عندما ينجح الشخص في أداء مهمة بإمكانه (بمقدوره) السيطرة عليها فان ذلك سيؤدي به إلى الشعور بالفخر.أما عندما يفشل الشخص في أداء مهمة ما ليس بإمكانه (بمقدوره) السيطرة عليها فإن ذلك سيؤدي إلى الشعور بالخجل أو الغضب إزاء الشخص أو الجهة المسؤولية.

و عندما يعزو الشخص الفشل إلى نقص في القدرة و القدرة غير مسيطرة عليها ينتج عن ذلك خجل و إحراج و بالتالي انخفاض في أداء المهمة.اما عندما يعزي الشخص الفشل إلى نقص في الجهد و الجهد مسيطر عليه فينتج عن ذلك الشعور بالذنب و بالتالي حدوث تحسن أو التطور في الأداء.

و بناءا على موضع السيطرة الذي اعتبره وينر بأنه صفة ثابتة نسبيا ،صنف الأفراد وفقا لهذه المواضع إلى صنفين هما:

أ.الصنف الأول: الأفراد الذين يتميزون بالضبط الداخلي للوضع حيث يتميز هؤلاء بأنهم:

- يتحملون مسئولون نجاحهم و فشلهم .

- يحبون العمل في المواقع التي تتطلب المهارة و الجهد و التي تؤدي للنجاح أو تعطي نتائجها كل حين.

ب.الصنف الثاني:الأفراد الذين يتميزون بالضبط الخارجي للوضع، حيث يتميز هؤلاء بأنهم:

- يحملون مسؤولية نجاحهم و فشلهم للقوى الخارجية أو المحيط الفيزيائي بهم (أي لا يمتلكون حرية الإرادة في السيطرة على سير حياتهم و التحكم فيها)
- يفضلون العمل في المواقع التي يقرر فيها الحظ النتيجة.(محمد محمود بن يونس، 2007).

أما Bandura(1986) فقد أوضح أن هناك أربعة مصادر رئيسية للمعلومات و هي الخبرة الواقعة، الخبرة البديلة،الإقناع الوظيفي و التنبيه الفسيولوجي. فالخبرة الواقعة مصدر هام للمعلومات تضاف إلى الخبرات السابقة للفرد ،فقد يقتنع الطفل أحيانا بأنه قادر على أداء مهمته بعد مشاهدة طفل من نفس سنه يقوم بنفس المهمة ، و لهذه الخبرات تأثير كبير على خبرة الفرد الشخصية (نيل محمد زايد، 2003).

3.5.4.نموذج VROOM (1964):

ينطلق نموذج فروم من مسلمات نظرية التوقع و التي تعتبر نظرية معرفية يتم التركيز فيها على التوقعات التي يحملها الأفراد حول أنفسهم و حول المحيط الذي يعيشون فيه، فحسب هذا المنظور كل إنسان كائن مفكر يتمتع بمنطق و يتحكم بكل عقلانية في سلوكه.

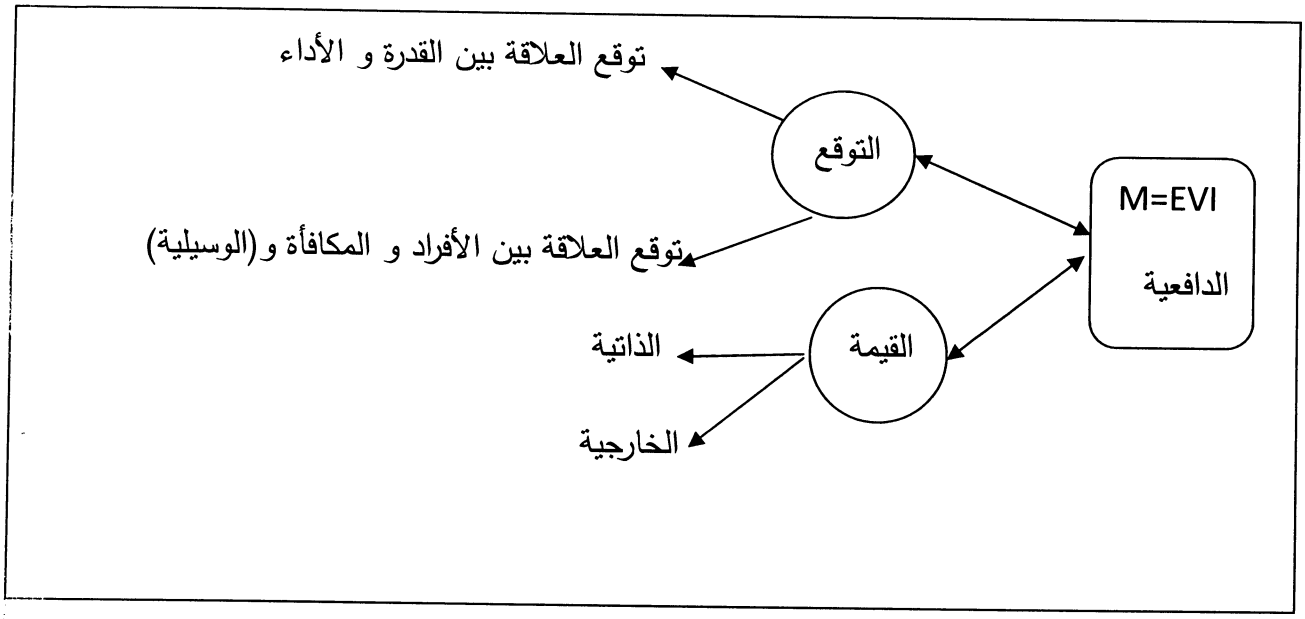
يرى فروم بأن الدافعية هي نتيجة حصيلة ضرب ثلاثة عوامل أساسية هي:

- التوقع ، و هو اعتقاد حول احتمال انجاز عمل معين بهدف الحصول على نتائج معينة، و يقسم فروم التوقع إلى نوعين من التوقعات:

- التوقع من النوع الأول، و هو يعبر عن مدى إدراك الفرد لقدرته على انجاز عمل ما أي إدراكه للعلاقة الموجودة بين الجهد المبذول و الأداء.
- التوقع من النوع الثاني، و الذي سمي فيما بعد بالوسيلية،و يقصد به إدراك الفرد للعلاقة الموجودة بين الأداء و النتيجة المرغوبة فيها.

- قيمة النتيجة ، أي قيمة النتيجة التي يسعى الفرد لتحقيقها من خلال بذل جهد معين، و يمكن أن تكون تلك القيمة إما داخلية مثل تحقيق الذات أو خارجية مثل الأجر أو الترقية، و هي في كل الأحوال تعبر عن الجانب الانفعالي للشخص عندما يكون في حالة اختيار و اتخاذ القرار حول القيام بعمل أو عدم القيام بذلك.

كما يفترض أن الدافعية هي حصيلة ضرب العناصر الثلاثة المذكورة في النموذج أي الدافعية= التوقع *الوسيلية*القيمة. و معنى ذلك أنه لا يمكن الحصول على مستوى معين من الدافعية إلا إذا كانت قيمة كل عنصر مختلفة عن الصفر. و يمكن تلخيص نموذج فروم في الشكل التالي:



الشكل رقم (8):نموذج فروم (1964).(احمد دوقة،2009)

5.تعريف الدافعية للتعلم:

تختلف تعريفات الدافعية للتعلم حسب اختلاف وجهات نظر الباحثين حولها و من بين هذه التعاريف نجد:

عرّف Snowman(1990)etBiehlerدافعية التعلم بأنها الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلم التي تحرك سلوكه و أداءاته، و تعمل على استمراره و توجهه نحو تحقيق هدف معين أو غاية محددة(أحمد الزغبي، 2005).و يتفق هذا التعريف إلى حد ما مع تعريف قطامي الذي عرف الدافعية على أنها الحالة الداخلية للمتعلم تدفعه إلى الانتباه في المواقف التعليمية و القيام بنشاط موجه و الاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم (احمد الزغبي،2005).أما(Herbert Herman) فيعرف الدافعية للتعلم على أنها الميل إلى التفوق في حالات المواقف التعليمية الصعبة (أحمد عواد، 1998).و يرى(Hosten) و آخرون بأن الدافع للتعلم عبارة عن المواجهة أو التفوق على معايير الامتياز أو هو التفوق على الآخرين (إبراهيم قشقوش، 1989).و يعرفها(Muray Edward)على أنها

الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح و انجاز الأعمال الصعبة و التغلب على العقبات بكفاءة و بأقل قدر ممكن من الجهد و الوقت و بأفضل مستوى من التعلم(Muray Edward ,1988).و يتفق Slavenمع موراي في أن الدافعية هي الرغبة في النجاح عن طريق التجربة و الاكتشاف في الأنشطة التي يعتمد النجاح فيها على جهد الفرد وقدراته(بدرعمر، 1987).كما تعرف الدافعية للتعلم على أنها خاصية بنائية متغيرة، مركبة من قدرات عقلية أو مزاجية أو انفعالية، يتوقف عليها وصول الفرد إلى المستوى الأمثل في أي موقف تعليمي (جابر جابر، 1994).

من خلال التعريفات السابقة نستخلص أن الدافعية للتعلم هي مجموعة من الرغبات و الميول التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في النشاطات التعليمية، و التفوق و الاجتهاد فيها حتى يصل إلى أهدافه و غاياته التي خطط لها مسبقا.

6.وظيفة الدافعية للتعلم:

فحسب نادر فهي الزيود و آخرون فإن الدافعية للتعلم لها ثلاثة وظائف أساسية:

1.6. تحرير الطاقة الانفعالية الكامنة لدى المتعلم و استثارة نشاطه: بما أن الدوافع لدى الإنسان مصدرها إما داخلي أو خارجي، فالدافعية الداخلية إذن هي بمثابة القوة الموجودة في النشاط في حد ذاته حيث يقوم المتعلم بهذا النشاط دون تعزيز خارجي، على عكس الدافعية الخارجية حيث ينتظر المتعلم عند القيام بنشاط معين الحصول على مكافآت أو حوافز خارجية مثل النتائج ، الملاحظات الايجابية،...الخ.و هذا النوع الأخير يزول بزوال هذه الحوافز.

2.6. الاختيار:و يتمثل في دفع المتعلم للقيام بالسلوك المرغوب فيه و تجنب سلوك آخر غير مرغوب فيه ، و في نفس الوقت تقوم بتحديد الطريقة الصحيحة التي يستجيب بها الفرد في المواقف الحياتية المختلفة.

3.6. التوجه: تتميز الدافعية بأنها خاصية فردية حيث تدفع الفرد إلى القيام بنشاط معين و في نفس الوقت تطبع سلوكه بطابع معرفي، فالتلاميذ الذين يوجهون جهودهم نحو هدف معين تكون دافعيتهم أكبر و استعدادهم أقوى للوصول إلى الهدف المرغوب

فيه(أحمد دوقة، 2009). فالدافعية تعمل على حشد الطاقة اللازمة لممارسة نشاط ما، مما يؤدي إلى تنشيط سلوك الفرد و دفعه إلى القيام بعمل ما لأجل إزالة التوتر (الداهري صالح، 2005).

و قد نجد (1975)Dececcoقد أبرز وظائف الدافعية في التعلم و الانجاز كما يلي:

ا.الوظيفة الاستثارية: فالدافعية حسب وجهة النظر الحديثة في علم النفس لا تسبب السلوك، و إنما تستثير الفرد للقيام بالسلوك، كما أن درجة الاستثارة و النشاط العام للفرد على علاقة مباشرة بالتعلم و الانجاز المدرسي، فحسب طاكشندي و آخرون (1990) و توق و عدس (1984)، فإن أفضل درجة من الاستثارة للدافعية هي الدرجة المتوسطة حيث تؤدي إلى أفضل تعلم ممكن، أما نقص الدافعية للتعلم فتؤدي إلى الملل، و الزيادة الكبيرة في الاستثارة للدافعية لدى الطالب تؤدي إلى القلق و التوتر.

ب. الوظيفة التوقعية: و هو التصور المؤقت بأن أمرا ما سوف يحدث نتيجة القيام بسلوك معين، حيث نجد في كثير من الأحيان تباينا واضحا بين التوقع المرغوب فيه و الانجاز الفعلي المحقق.فالإنسان كثيرا ما يغير توقعاته استنادا إلى فترات النجاح و الفشل التي يمر بها، كما يعمل المعلم أيضا على تغيير توقعات طلبته إذا كانت غير واقعية، و ذلك من خلال تزويدهم بمعلومات حول احتمال النجاح و الفشل في المهمات التي يريدون القيام بها.

ج. الوظيفة الباعثية:إن التعزيز الايجابي المتمثل في تقديم الشيء المرغوب فيه و التعزيز السلبي في إبعاد الشيء غير المرغوب فيه هما نوعان من البواعث، و بالتالي تؤدي المكافآت أو التعزيز الايجابي دورا مهما في التعليم المدرسي و في أنواع التعلم كله. فاستثارة سلوك التلميذ عن طريق الثواب أفضل من استثارة سلوكه عن طريق العقاب أو التهديد ، و من أجل أن يؤدي الثواب هدفه لا بد أن يكون على صلة بالموقف التعليمي، فالثواب قد يكون لفظيا مثل (تشجيع ، عبارات استحسان)، أو مادي مثل(تقديم الجوائز) و كلما كان تقديم الثواب مبكرا كلما كان أثره أقوى.

د.الوظيفة العقابية:يعد العقاب احد المؤثرات السلبية التي تؤدي بالمتعلم إلى تجنبه و الابتعاد عنه، و يختلف أثره باختلاف الاستجابة المعاقبة و قد أشارت الدراسات إلى وجود عدد من الوظائف للعقاب منها :

- ✓ ازدياد اثر العقاب مع تزايد شدته.
- ✓ يقوي العقاب السلوك إذا تبع بالثواب، بعدما يقوم التلميذ المعاقب بسلوك بديل يمكن أن يثاب عليه.
- ✓ يزداد اثر العقاب إذا اقترن بالسلوك الذي أدى إليه مباشرة.
- ✓ يترك العقاب الشديد أثارا نفسية على الطالب المعاقب كالخوف المرضي من المدرس أو المدرسة و قد يؤدي إلى الهروب من المدرسة(أحمد محمد الزعبي، 2005).

7.اثر الدوافع في التعلم:

إن وجود دوافع عند الفرد شيء أساسي في عملية التعلم، و عليه فأفضل المواقف التعليمية هي تلك التي تعمل على تكوين دوافع عند المتعلمين، و على هذا الأساس على المدرس أن يعمل على استثارة دوافع المتعلمين و أن يوفر لهم في الدروس المختلفة خبرات تثير دوافعهم الحالية و تشجيع حاجاتهم، و قد أدرجت التربية الحديثة هذه الناحية الأساسية و هي أهمية وجود غرض واضح يدفع التلاميذ نحو التعلم و لذلك فهي تهتم بإتاحة الفرصة أمام التلاميذ لكي يشتركوا فعليا في اختيار الموضوعات و المشكلات التي تهمهم و التي تمس نواحي هامة في حياتهم ، كما تهتم باشتراكهم في تحديد طرق العمل و الدراسة و الوسائل و نواحي النشاطات التي توصلهم إلى تحقيق الأغراض التي يهدفون إليها (إبراهيم وجيه محمود، دون سنة).

لقد توصلت أبحاث علم النفس التربوي إلى عدد من المعايير التي تساعد المعلم على انتقاء الخبرات التعليمية و ألوان النشاط التي من شانها أن تستثير دافعية التلاميذ للتعلم و منها:

- ✓ ضرورة ربط الخبرات التعليمية بالأهداف.
- ✓ تتنوع خبرات التعلم بحسب تنوع الأهداف التي ترتبط بها .
- ✓ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين و توفر لكل منهم فرصة التعامل معها و تحقيق الأهداف بالقدر و السرعة و الأسلوب الذي يناسب قدرات هو ميوله و خبراته السابقة.

و هذه الأمور تتطلب تقنيات معينة لاستثارة دافعية التلاميذ للتعلم منها:

- ✓ استثارة الاهتمام بالجديد و المثير النافع.
- ✓ توفير فرص التقدم و النجاح.
- ✓ توفير مناخ تعليمي مشبع بالمحبة و الدفء و الاحترام و التقدير و التعاون.
- ✓ توفير جو مادي مريح دافئ منظم جذاب.
- ✓ توظيف الاختبارات التي تساعد على الشعور بالانجاز و توفير التغذية الراجعة الهادفة.
- ✓ إعطاء العلامات و الدرجات التشجيعية.
- ✓ توجيه التلاميذ لاختيار أنواع النشاط و أنماط السلوك العملية التي يمكنهم تنفيذها و القيام بها.
- ✓ الحرص على إتقان التلاميذ للمتطلبات الأساسية للتعلم الجديد قبل الشروع فيه.
- ✓ استخدام عبارات الثناء و التشجيع أللفضي: جيد، أحسنت، هذا واضح، عمل ممتاز...الخ.
- ✓ استخدام الأمثلة من أشياء مألوفة للتلاميذ و من واقعهم.
- ✓ استخدام الألعاب التربوية و التعليمية و التمثيل و لعب الأدوار.
- ✓ التقليل من العقاب و اللوم و السخرية في حالة الفشل.

- ✓ المحافظة على استمرار انتباه التلاميذ للدرس طوال الحصة و ذلك بتنويع الأنشطة.
- ✓ إتاحة الفرص أمام التلاميذ للعمل في جماعات صغيرة.
- ✓ مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ من خلال التنوع في مستويات الأنشطة التعليمية حتى يجد كل واحد منهم فرص للإسهام الناجح في الموقف التعليمي ألتعلمي.
- ✓ تزويد التلاميذ بمعلومات عن مدى التقدم الذي يحرزونه في اتجاه بلوغ الأهداف المطلوبة. (خليل المعايطة، 2000).

8. مكونات الدافعية للتعلم:

رغم التباين و التعدد الهائل في نظريات علم النفس فهي تكاد تتفق فيما بينها على فكرة مؤداها أن كل سلوك وراءه دوافع أي تكمن وراءه دافعية معينة.

حيث يرى Cohen (1969) أن الدافعية للتعلم تتكون بين أربعة أبعاد هي الانجاز و الطموح و الحماسة و الإصرار على تحقيق الأهداف المرجوة أي المثابرة .

أما محي الدين حسن(1988) فقد توصل باستخدام التحليل ألعاملي بطريقة هوتلنج إلى أن الدافعية تتكون من ستة عوامل هي المثابرة، و الرغبة المستمرة في الانجاز، و التفاني في العمل و التفوق و الظهور و الطموح و الرغبة في تحقيق الذات(صالح محمد علي أبو جادو، 2000).بالإضافة إلى هذه الدراسات نجد دراسةChiu التي أجراها في عام 1967 و هي أول دراسة أجريت يهدف تحديد مكونات الدافعية انطلاقا من المنظور النفسي الاجتماعي. و قد اعتمد شيو على أسلوب التحليل ألعاملي لاستخراج أهم العوامل المفسرة للدافعية للتعلم فبعد صياغة حوالي 500 عبارة تقيس كلها الدافعية و التي استنتجها من مختلف اختبارات الشخصية، توصل إلى تحديد خمسة عوامل هي:

- ✓ الاتجاه الايجابي نحو الدراسة.
- ✓ الحاجة إلى الاعتراف الاجتماعي.

- ✓ تجنب الفشل.
- ✓ حب الاستطلاع.
- ✓ التكيف مع مطالب الوالدين و الأساتذة و الأقران.

أما الباحثة(1990)Markova فقد قامت بدراسة حول مكونات الدافعية كتركيبة متكاملة تتضمن :الأسباب ، الأهداف و الانفعالات العاطفية.فالأسباب تتمثل في الأمور التي تدفع التلميذ إلى الدراسة، أما الأهداف فهي تعبر عن مدى إدراك التلميذ لقدرته على تجسيد ما يطمح إليه.و قد اعتبرت الجانب الانفعالي الحالة النفسية التي يعيشها التلميذ أثناء عملية التعلم و المتضمنة الاتجاهات نحو المادة و المدرس و ميول التلميذ المختلفة و علاقات التلميذ مع محيطه الدراسي الخ....(Markova,1990)

كما قام مرزوق بدراسة (1993) حول موضوع مكونات الدافعية و اعتمد في دراسته على مفهوم التوقع الذي جاء به)(Atinkson و الذي طور من طرف) (Eccles و(1993)Wigfield، فالدافعية للتعلم حسب هؤلاء الباحثين تفسر من خلال ثلاثة مكونات أساسية:

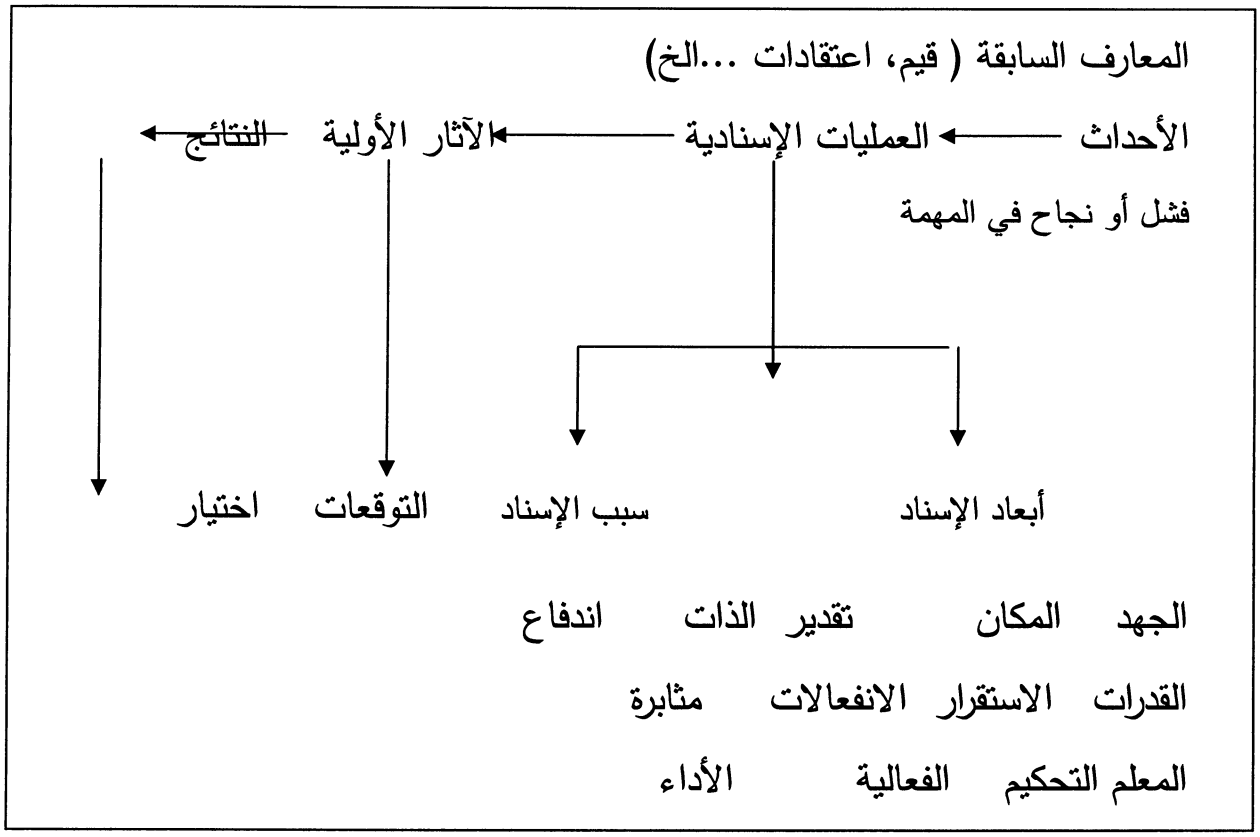
1.مكون التوقع: يتمثل هذا المكون في مدى إدراك التلميذ بأن لديه القدرة الكافية للقيام بالعمل المدرسي المطلوب منه.

2.مكون القيمة: و يتمثل هذا المكون في أهداف التلاميذ و اعتقاداتهم حول أهمية و فائدة العمل الذي يقومون به.

3.مكون التأثر: و يقصد به رد الفعل الانفعالي للتلاميذ نحو المهمة أو النشاط الدراسي.

أما وينر فقد قدم تفسيرا معرفيا اجتماعيا لمكونات الدافعية من خلال تركيز مجهوداته حول كيفية تفسير و إدراك الأفراد لأسباب نجاحهم و فشلهم في الحياة .فقد قام بتصنيف هذه المكونات إلى ثلاثة مجموعات حيث تتعلق المجموعة الأولى بالأسباب الداخلية المتصلة بالفرد نفسه مثل كمية الجهد المبذول،المثابرة، القدرة،.. الخ و كذلك الأسباب الخارجية مثل صعوبة المهمة،معاملة الأولياء والمعلمون،الحظ .. الخ

و تتعلق المجموعة الثانية بالأسباب التي تخضع للضبط و الأسباب التي لا تخضع للضبط ، أما المجموعة الثالثة فهي تتضمن الأسباب الثابتة أو الدائمة و الأسباب غير ثابتة وقد لخص وينر وجهة نظره الديناميكية للدافعية في المكونات الواردة في الشكل التالي:



الشكل رقم (9) :دينامية الدافعية حسب وينر(احمد دوقة،2009)

نستنتج من خلال الدراسات التي قام بها معظم الباحثين حول تحديد مكونات الدافعية للتعلم أن معظم مكونات الدافعية تتمثل في المثابرة و النجاح، التفوق، الطموح و تحقيق الذات .....الخ

9.العوامل المؤثرة في دافعية التعلم:

هناك عوامل كثيرة تتدخل و تتعامل فيما بينها لتنمي دافعية التعلم لدى التلميذ ، منها عوامل شخصية و عوامل اجتماعية و عوامل مدرسية و التي يتم توضيحها في العناصر التالية:

9 . 1.العوامل الشخصية :

و هي عوامل داخلية ، و التي تكون ذات طبيعة نفسية أو اجتماعية أو عقلية أو جسمية تؤثر في الدافعية للتعلم و تؤدي إلى ارتفاع مستوى التحصيل أو تدنيه.

فمفهوم الذات على سبيل المثال هو الصورة الذي يعرضها الفرد عن نفسه من خلال نظرته لنفسه أو من خلال تعامله مع الآخرين و من نظرة الناس إليه، و التي تؤدي بدورها إلى التأثير بشكل كبير على ما يبذله الفرد من مجهود للتعلم ، و الذي يرتبط بمدى إدراك الفرد للنتائج المراد الوصول إليها ، فهناك علاقة بين أداء الفرد لعمل ما و إدراكه للنتائج التي يحصل عليها من وراء هذا العمل .(صالح الداهري، 2005،).

أما كوتيير (1994)فيرى أن طبيعة الشخصية سواء من حيث الانبساط أو الانطواء أو مقدار الثقة بالنفس و مستوى الطموح و أسلوب التفكير سواء كان بسيطا أو معقدا، أو القدرة على تحمل الضغوط تؤثر على الدافعية للتعلم لدى الفرد، كما يختلف الأفراد في درجات الدافعية للتعلم لديهم و يتوقف ذلك على مستوى الذكاء لديهم فهذا الأخير رغم أنه فطري لكن نموه و تطوره يكون بتعلم و اكتساب المعلومات الجديدة و دافعية التعلم أيضا تزداد بفضل اقتناع الفرد بتنمية قدراته باستعمال كل الوسائل التي تؤدي إلى النجاح، أما إذا لم تكن لديه ثقة بالنفس و في ذكائه فانه لن يملك القدرة على تحدي كل العقبات من أجل النجاح.(Couttier, 1994)

كما أن العوامل الاجتماعية تؤثر في دافعية التعلم لدى الفرد، فالأسرة تعتبر المدرسة الاجتماعية الأولى للطفل و التي تقوم بالتنشئة الاجتماعية و تكوين شخصيته و توجيه سلوكه(محمد شفيق، 2002).حيث بينت دراسة (1972) Theyvenمدى ارتباط دافعية التعلم بالتنشئة الأسرية التي تشجع على الاستقلال المبكر و كذلك ارتباطها

بالجو الأسري المحفز و المشجع على الطموح . كما أكد(Rom (1959 أن الأطفال الذين يتصفون بدافعية عالية ينشئون من أسر تتسم بالتفاعل الايجابي بين الآباء و الأبناء (سهير كامل، 1996).إضافة إلى ذلك تعتبر المشاكل الأسرية من الأسباب التي تجعل دافعية التلميذ نحو التعلم ضعيفة ، بسبب قلقهم و توترهم بسبب طلاق والديهم حيث يصبح تفكيرهم منشغل نحو مشاكل خاصة بعائلتهم و مستقبلهم . كما أن هذه المشاكل تشغل الأطفال و لا تساعدهم على النجاح بالمدرسة لان شعورهم بالأمن و الراحة النفسية مهددة بالأخطار المستمرة بسبب المشاجرات الحادة و التوتر المرتفع بين الوالدين ،و هذا ما يجعل الطفل مكتئب لا يوجد لديه ميل للعمل المدرسي و لا توجد لديه دافعية لإرضاء والديه اللذان يعتبرهما مصدر مستمر للتوتر (محمد حسن العمارية، 2002).

و يؤكد خليفة في دراسته عام (1998) عن مكانة الوالدين داخل الأسرة فغياب أحد الوالدين لفترات طويلة بسبب الطلاق يولد لدى الأبناء أهمية الانتماء إلى جماعة أخرى ،كجماعة الرفاق أكثر من اهتمامهم بالرغبة في التعلم و التحصيل ، كما أن هذه المشكلات التي تحدث بين أفراد الأسرة خصوصا بين الوالدين لا تسمح لهم بالتركيز على الدروس نتيجة تشغيل تفكيرهم بها و من هنا يظهر الرسوب المدرسي.

كما تلعب أساليب التنشئة الاجتماعية التي يتبعها الوالدين مع الأبناء دورا هاما في اكتسابهم سلوكات خاطئة و غير عقلانية تؤثر على دافعيتهم للتعلم،فالحماية الزائدة من قبل الوالدين يولد الشعور بالضعف و عدم القدرة على المبادرة لدى الأبناء و عدم النضج و تدني دافعيتهم للتعلم.كما أن قسوة الوالدين على الأبناء لكي يكون تحصيلهم جيدا و ينجحوا في الدراسة تسبب لهم القلق وهذا ما يؤدي إلى ضعف دافعيتهم للتعلم بسبب الخوف من عقاب الوالدين لهم ، كما أن شعورهم بالنبذ و أنهم موضع النقد المستمر من طرف الوالدين يولد لديهم الشعور بعدم الكفاءة مما يعكس سلبا على تحصيلهم الدراسي وتحقيق دافعيتهم للتعلم (احمد الزغبي، 2002).فالتربية العقابية أو الإهمال أو العناية الزائدة تسبب الفشل و الإحباط و الضعف للأبناء و تزيد من حدة القلق لديهم و تجعل دافعيتهم منخفضة كثيرا.

و من العوامل الشخصية أيضا نجد الصحة الجسمية للفرد حيث تعتبر من العوامل التي تؤثر على دافعية التلميذ للتعلم، فالتلميذ الذي يتميز بصحة جسمية جيدة يمكنه مزاولة دراسته بشكل طبيعي و تكون لديه دافعية للتعلم، عكس التلميذ الضعيف من الناحية الصحية حيث تنقص لديه الدافعية للتعلم.

9 . 2.العوامل المدرسية:

يقضي الطفل جزء كبير من وقته و حياته في المدرسة ، حيث يتلقى فيها كل أنواع التربية و المعرفة و التعليم، الاستقلال، الرغبة في النجاح، التوجيه نحو المستقبل و المثابرة. فالمدرسة تعزز الكثير من القيم و السلوكيات التي تحدد مكونات الشخصية عند التلاميذ (محمد شفيق، 2002).حيث تتوقف قوة الدافعية للتعلم على مراعاة المعلم لما يلي:

- ✓ أن يقوم المعلم بتحديد الخبرة المراد تعلمها تحديدا يؤدي إلى فهم الموقف الذي يعمل فيه التلاميذ، و من شأن ذلك أن يؤدي إلى إثارة نشاط موجه لتحقيق الهدف.
- ✓ أن يراعي اختيار الأهداف التي تكون مرتبطة بالدافع من جهة وبنوع النشاط الممارس من جهة أخرى.
- ✓ اختيار الهدف الذي يكون مناسبا لمستوى استعدادات و قدرات التلاميذ العقلية و الجسمية لأنهم سيرفضون بذل أي جهد لتحقيق هدف يتعذر عليهم الوصول إليه.
- ✓ أن يقوم المعلم بإثابة التلميذ بعد تحقيق الهدف المباشر لان ذلك يزيد من القوة الفاعلة للدافع.

يتبين مما سبق أن كفاءة المعلم في استثمار دوافع تلاميذه تعد شرطا لنجاحه في استثارة نشاطهم و توجيه هذا النشاط و ضمان استمراره حتى يتحقق الهدف ، و في سعيه لذلك عليه أن لا يفرط في استخدام المكافآت و أن يراعي الحذر في استخدام المنافسة بين

التلاميذ، و أن يتعرف على معدل التقدم عند كل تلاميذه و مستوى تحصيلهم حتى لا يدفعهم لمستويات تفوق استعداداتهم مما قد يؤدي إلى الفشل و الشعور بالإحباط (صالح محمد علي أبو جادو، 2000).و من العوامل المدرسية التي يجب مراعاتها أيضا تهيئة الظروف المناسبة للتعلم كالأقسام، مقاعد الجلوس في الصفوف، المطاعم، أماكن الإقامة، إنارة الأقسام و غيرها(محمد عدس، 1999).

من خلال ما سبق نستخلص أن كل من العوامل الشخصية و المدرسية تلعب دورا كبيرا في زيادة أو انخفاض الدافعية للتعلم لدى التلميذ، خاصة العامل الأسري الذي يعتبر من العوامل المحفزة و المشجعة على اكتساب القيم و الأخلاق و السلوكيات التي تحدد مكونات الشخصية عند الأفراد في حالة وجود أسرة متزنة و متماسكة، و العكس في حالة التصدع أو التفكك الأسري الناتج عن الطلاق أو المشاكل الأسرية ، يشعر الطفل بعدم الاستقرار و ظهور اضطرابات نفسية لديه وصعوبة في التكيف و التوافق خصوصا في المدرسة و تتدنى دافعيته للتعلم و التي تؤدي إلى ضعف التحصيل ثم الرسوب المدرسي.

كذلك الأفراد الذين يعانون من خلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي، تعوزهم المثابرة و الإحباط السريع و تكون نتائج جهودهم غير مرضية له و للآخرين،مما يولد لديهم ضعف في الدافعية للتعلم (محمد المعايرة، 2002).

10.تعريف تدني دافعية التعلم:

عرف قطامي سنة (1998)، تدني دافعية التعلم بأنه شعور التلاميذ بالملل و الانسحاب و السرحان عن المشاركة في الأنشطة التعليمية الصفية(أحمد الزغبي، 2005).و بالتالي نستخلص من هذا التعريف أن الحالة الداخلية السيئة للتلميذ تجعل دوافعه متدنية و بالتالي يفقد القدرة على التقدم و المثابرة و الانتباه في المواقف التعليمية مما يؤدي به إلى الفشل في تحقيق هدفه، و بالتالي فقدان التكيف و التوازن المعرفي و بالتالي فإن ضعف الدافعية للتعلم تتمثل في مظاهر عديدة منها :

- ✓ عدم بذل التلاميذ للجهد الكافي الذي يتناسب مع استعداداتهم و قدراتهم المعرفية.

- ✓ ضعف الرغبة في التعلم لدى بعض التلاميذ.
- ✓ قلة الحماس و الايجابية للنشاطات المدرسية.

و التلاميذ الذين يعانون من مشكلة تدني دافعية التعلم غالبا ما يكون لديهم سوء التكيف النفسي و الاجتماعي و المدرسي، و يسببون مشاكل داخل الصف و لديهم نظرة متشائمة للحياة .(خليل الشامي، 2006).

11.أسباب تدني الدافعية للتعلم:

تعود أسباب ظهور تدني الدافعية للتعلم لدى التلميذ إلى أسباب تتعلق بالأسرة و المدرسة و الفرد و نموه و التي سنعرضها فيما يلي:

11 . 1. تأخر في النمو:

أكدت دراسة Milian et Fichier(1989)أن الأطفال الذين يسير نموهم بمعدل بطيء مقارنة بأقرانهم هم أقل دافعية ،فتوقعاتهم في مجال التعلم قد تكون أقل من توقعات زملائهم بما يعادل سنتين إلى ثلاثة سنوات ، و يتصفون بنقص النضج العقلي عن مستوى المتوسط و نقص النضج الحسي و النفسي و الاجتماعي، أما الأطفال الذين يعانون من صعوبات ذات منشأ اسري في التعلم فإن النقص في الدافعية التعلم لديهم غالبا يكون نتيجة لهذه الخلافات لان حياتهم مهددة بمخاطر كثيرة، منها القلق، الخوف من طلاق الوالدين، بالإضافة إلى كره الدراسة و الاكتئاب المستمر و بالتالي تنقص دافعيتهم للتعلم لإرضاء الوالدين لأنها مصدر كل هذه الصراعات(أحمد الزغبي، 2002).

و نستنتج مما سبق أن الخلافات الوالدين أو الطلاق يسبب القلق و الاكتئاب للطفل و تجعل أفكاره متشتتة و غير واضحة، و هذا ما يؤدي إلى ضعف مستواهم التعليمي بسبب تدني الدافعية للتعلم و نقص التركيز عند مراجعة الدروس.

2.11.التوقعات الوالدية:

أ. التوقعات الوالدية المرتفعة جدا:

عندما تكون توقعات الوالدين مرتفعة جدا فإن الأبناء يشعرون بالخوف من الفشل الدراسي بسبب الضغط الزائد الصادر من أوليائهم، و استخدامهم لأساليب التسلط و العقاب، فتضعف دافعيتهم للتعلم و يميلون إلى الانتقام منهما نتيجة موقفهما غير العادل، فعندما يتوقع الوالدين الكمال فإن استجابة الأبناء تكون الاستسلام لأنهم لا يستطيعون أن يكونوا دائما ممتازين بما فيه الكفاية لإرضاء الوالدين لذا يتوقفون عن المحاولة و لا يبذلون أي جهد من اجل النجاح .

ب. التوقعات الوالدية المنخفضة جدا:

إن التوقعات الوالدية المنخفضة جدا من أبنائهم تؤدي بهم إلى الاستجابة وفقا لهذه التوقعات، فلا يبذلون الجهد اللازم للحصول على علامات جيدة في الامتحانات لتوقعاتهم السلبية اتجاه قدراتهم ، كما نجد أنهم لا يتمتعون بالاستقلالية و الاعتماد على الذات مما يجعلهم مهملين لدروسهم و بالتالي تدني دافعيتهم للتعلم. (محمد المعايرة، 2002،).

و من هنا نستنتج أن التوقعات الوالدية بشتى أنواعها تؤثر على الحالة النفسية للأبناء و تسبب في تدني الدافعية للتعلم لديهم ،فأحدهما يشجع للنجاح و يدعمه بأفكاره و تحقيق كل أمنياته و آخر يلومه و يشتمه و يهبط من قيمته و قدراته و هذا ما يولد لديه قلق و إحباط و فشل.

ج. عوامل مدرسية:

- خبرات النجاح و الفشل:

خبرة النجاح و الفشل التي يمر بها التلميذ تؤثر في قوة الدافعية للتعلم لديه بشكل متباين و ذلك بدرجة دافع النجاح أو تجنب الفشل، فالتلاميذ الذين ينجحون باستمرار يؤدي إلى تدني دافعيتهم للتعلم، أما التلاميذ ذوي دافعية التعلم المرتفعة و الهادفة للنجاح فيتعاملون مع المهام التعليمية بقدر كاف من التحدي و التعبير و التفوق و لا يهتمون كثيرا بالمكافآت الخارجية و يفضلون انجاز المهام التعليمية بكل مسؤولية.و في المستوى

المتوسط من الصعوبة يعود النجاح المتوقع حدثا سارا للتلميذ ، أما توقعهم الفشل نتيجة الخبرات السابقة التي يمرون بها يؤدي بهم إلى بناء صورة سلبية عن ذواتهم فتجعلهم يختارون المهام التعليمية السهلة جدا لتجنب الفشل أو المهام الصعبة جدا ليبرروا لأنفسهم أن ما أصابهم من فشل هو نتيجة اختيارهم للمهام الصعبة.

و قد يعزو بعض التلاميذ فشلهم إلى انخفاض قدرتهم على التعلم، مما يخلق لديهم شعور بالذنب و العجز و التقصير و خاصة الشك في قلة الجهد المبذول من طرفهم، و هذا يؤدي إلى تدني دافعيتهم للتعلم في مواجهة الظروف الدراسية، كما أن تكرار فشل التلاميذ يؤدي إلى تثبيط همتهم و تدني دافعيتهم للتعلم (احمد الزغبي،2002).

- مشاكل داخل الصف:و من بين هذه المشاكل نجد:

✓ نقص الاستعداد للتعلم ،حيث ترد بعض حالات تدني الدافعية للتعلم إلى عدم توفر الاستعداد للتعلم.

✓ وجود بعض الممارسات الصفية التي تسهم في تدني الدافعية،كالتباين الشديد بين الطلاب في مستوياتهم مما يجعل بعض الطلبة يسيئون إلى عاجزي التعلم، كما أن التباين في أعمار الطلبة واختلاف بنية أجسامهم يتيح للبعض استغلال قوتهم في السيطرة و خلق جو غير مناسب للتعلم.

✓ إسهام كثافة التلاميذ في القسم في تجاهل الكثير من الصعوبات التي يعاني منها التلميذ مما يؤدي إلى إهمالها.

✓ شعور الطلبة بالملل من الروتين اليوم الدراسي.

✓ سيادة الدافعية الخارجية لدى الطلبة و انجازهم لمهمات ترضي الكبار من معلمين و أباء.

✓ نقص تكوين المعلمين، حيث نجد إغفال المعلمين عن الكشف عن التعلم القبلي الضروري لكل خبرة تعليمية و تحديد الأهداف ألسلوكية التي يريد تحديدها، و عدم القيام بالتعزيز المناسب، بالإضافة إلى خلو التدريس من مواقف تشغيل التفكير و هي كلها عوامل تؤدي إلى تدني الدافعية للتعلم.

- ✓ ضعف الخبرات و نقص المواد التعليمية، و هي وسائط يتعامل معها الطلبة و يمكن أن تؤدي إلى تدني الدافعية للتعلم بسبب:
- ✓ إهمال التدرج في مستوى الخبرات التعليمية.
- ✓ التركيز على المعرفة دون النواحي الأخرى الفعلية و الوجدانية و الحركية.
- ✓ لا تتيح فرصة الشعور بالانجاز و النجاح في معالجة المهمات.
- ✓ غموض الأهداف التي يود تحقيقها عند المتعلمين وقصورها في حل مشكلات واقعية و حياتية(محمد محمود غانم، 2002).

12.استراتيجيات زيادة الدافعية للتعلم:

ترجع أسباب ضعف الدافعية لعوامل عديدة و التي يمكن التحكم فيها و التخفيف من أثارها، و هذا من خلال إتباع استراتيجيات عديدة تعمل على استثارة دافعية التلميذ للتعلم بما يحقق لهم أفضل أداء دراسي ممكن، و من أهم هذه الاستراتيجيات:

1.12.توفير المناخ المناسب للتعلم:

و ذلك عن طريق تهيئة مواقف تعليمية تعلمية تزيد من رغبة الطالب و دافعيته للتعلم، بالإضافة إلى زيادة أهمية النجاح و التعلم لدى التلميذ فيما يؤدونه من أعمال بحيث يكون معيار النجاح و الفشل هو الجهد المبذول و ليس الحظ أو الصدفة.

كما لابد من إبعاد مختلف العوامل المشتتة لانتباه الطلاب داخل الفصل و استثارة انتباههم إلى الخبرات الجديدة التي تقدم لهم في مواقف التعلم و تشعرهم بأهمية هذه الخبرات في مواقف الحياة اليومية (احمد محمد الزغبي، 2005).كما يجب ربط التعلم بالعمل إذ أن ذلك يثير دافعية المتعلم و يحفزه على التعلم ما دام انه يشارك يدويا بالنشاطات التي تؤدي إلى التعلم.

بالإضافة إلى هذا لا بد من توظيف أساليب عمل تثير التشويق والانتباه لدى المتعلمين و مشاركتهم خلال تنفيذها، و تشجيعهم على حل ما يطرأ من مشكلات داخل الفصل بأنفسهم، كما لا بد من استخدام أساليب محفزة للتعلم عند بدء الحصة أو عند تعليم خبرة

،مثل قصص المخترعين و الأمثلة التي تدفع إلى العصف الذهني و العروض العملية المثيرة للدهشة (محمد فرحان القضاة، 1981).

2.12.استخدام التعزيز الصفي في الوقت المناسب:

إن للتعزيز أشكال متنوعة فقد يكون على شكل مكافآت مادية أو درجات مدرسية أو شهادات تقديرية أو نشاطات ترويحية (رحلات)، كما يكون التعزيز على شكل تغذية راجعة يتعرف من خلالها الطالب على نتائج اداءاته للأنشطة التعليمية مباشرة و قد تكون التغذية الراجعة من خلال مكافآت الذات بعد النجاح التي يحصل عليها التلميذ بنفسه ،أو من خلال استخدام المعلم للعبارات التي تشير إلى ما هو صحيح أو خطأ في إجابات الطالب، و بناءا على ذلك يمكن للمعلم على ضوء معرفته بطبيعة التعزيز و استراتيجيات استخدامه من وضع برامج تعزيز مناسبة لطلابه تستثير دافعيتهم للتعلم و تعزز رغباتهم للنجاح.

3.12. تهيئة بيئة تعليمية مناسبة بعيدة عن القلق:

فالقلق عندما يكون في المستوى المتوسط أو العادي تزداد الدافعية للتعلم لدى المتعلم، أما عندما يتجاوز القلق هذا المستوى يؤدي إلى تدني الدافعية للتعلم و ضعف التركيز، وكذلك في حالة القلق المنخفض فانه يضعف أيضا الدافعية للتعلم عند التلميذ و يؤدي إلى اللامبالاة و الإهمال، و لذلك يتوجب على المرشدين النفسانيين في المدارس و كذلك المعلمين العمل على خفض مستويات القلق لدى التلميذ و ذلك من خلال تعليمهم عادات دراسية أكثر فاعلية، و توجيههم إلى ضرورة الاستعداد المناسب للامتحان، و توفير جو يسمح بالخطأ دون معاناة لمرارة الشعور بالفشل أو السخرية.

4.12. توفير المناخ الأسري المناسب:

إن الوالدين اللذان يقدران النجاح المدرسي و يشجعان عليه بصرف النظر عن مستواهم الاجتماعي و الاقتصادي يساهمان بدور كبير في تقوية الدافعية للتعلم لدى أبنائهم.

5.12. تقديم الإرشاد العقلي المعرفي:

يسعى هذا النوع من الإرشاد إلى مساعدة التلاميذ على زيادة إدراكهم لأهمية التعلم و التعليم كوسيلة للتقدم و النهوض، و بناءا على ذلك لابد من فتح الحوار البناء بين المعلم و الطلاب و كذلك بين المرشد النفسي و بين الطلاب لإيضاح الأسباب التي تؤدي إلى ضعف الدافعية للتعلم عندهم، و العمل على إقناعهم بأن الاستمرار في هذا السلوك سيؤدي إلى ضعف التحصيل و الفشل في التعلم، كما لا بد من إقناعهم بأن تحسين مستوى التحصيل لا يتم إلا من خلال تحسن مستوى دافعيتهم للتعلم (أحمد محمد الزغبي، 2005).

كما اقترح Dornyeil(1994) إستراتيجية لزيادة دافعية التعلم و هي:

- ✓ العمل على تنمية الفعالية الذاتية لدى التلميذ.
- ✓ التقليل من درجة القلق لدى التلاميذ.
- ✓ تشجيع التلاميذ على وضع أهداف فرعية قابلة للانجاز.
- ✓ زيادة الجاذبية في المحتوى الدراسي (إبراهيم الليودي، 2005).

و قد وضع(1998) Killer،نموذج تدريسي يشمل أربعة عناصر تزيد من دافعية التعلم لدى التلاميذ عند تعلم موضوع معين، و قد أطلق على نموذجه(ARGS) الذي يعني:(Satisfaction, Confiance, Relevance, Attention)و فيه حدد أربعة استراتيجيات أساسية لرفع دافعية التعلم أثناء التدريس هي :

1.إستراتجية الانتباه لاستثارة حب الاستطلاع و الاهتمام بموضوع الدرس.

2.إستراتجية الصلة التي تربط الموضوع بحاجات المتعلم و اهتماماته.

3.إستراتجية الثقة التي تساعد المتعلم على بناء توقعات ايجابية للنجاح.

4.إستراتجية الإشباع و الرضا التي تقدم للمتعلم معززات خارجية و داخلية مقابل الجهد المبذول.

وقد قسم كيلر كل من الاستراتجيات الأربعة إلى استراتجيات فرعية كما يتضح ذلك في الجدول التالي:

الجدول رقم(2) : يبين استراتجيات زيادة دافعية التعلم لكيلر

مكونات الدفاعية	الاستراتجيات المتضمنة في كل مكون
1-الانتباه	1- الاستثارة الإدراكية :تتحقق بالابداع و التناقض و عدم اليقين مثل أن يضع المعلم صندوق مغلق بإحكام ووضع علامات استفهام على المنضدة في مقدمة الفصل. 2-استثارة الفضول بطرح أسئلة أو مشكلات تبحث لها عن حلول كأن يطرح المعلم مشكل معين، و يطرح أسئلة الفضول للعصف الذهني و اقتراح حلول ممكنة على ما تعلمه التلاميذ. 3- القابلية للتنوع :دمج أكثر من طريقة تدريس و عدد من الوسائط لتقابل تنوع حجات التلاميذ مثل استخدام طريقة الإلقاء ثم مجموعة العمل
2- الصلة	1- التوجيه بالأهداف: تقديم الأهداف والأغراض النافعة للتدريس و طرق أكثر فعالية لزيادة دافعية الانجاز،و أن يشرح المعلم أهداف الدرس. 2-الصلة بالدافع:أن يبرز المعلم صلة الأهداف بحجات و دوافع المتعلمين. 3-الألفة: تقديم المحتوى بطرق قابلة للفهم و متصلة بخبرة و قيمة المتعلم كأن يكون التلميذ أمثلة من عندهم لموضوع الدرس

3- الثقة	1-تحديد متطلبات التعلم: يشرح المعلم للتلاميذ متطلبات الأداء و التعلم و معايير التقديم كأن يقدم لهم المعلم قائمة بالمعايير التي سوف يقوم إنتاجهم في ضوئها مع إعطاء أمثلة و نماذج من أعمال تمثيلية و نماذج من أعمال زملائهم تتوفر فيها هذه المعايير 2-تيسير فرص النجاح: يخطط المعلم مواقف تعلم تتحدى تلاميذه و توفر لهم فرص متنوعة ليتعرفوا على كيفية النجاح في انجاز أهداف مرحلية تمهيدا لانجاز الهدف النهائي 3- المسؤولية :و ذلك من خلال تقديم تغذية راجعة مكتوبة عن جهود أداء التلميذ و يعبر عن تقديره للمواضبة و الجدية في العمل
4- الرضا	1- التعزيز الداخلي: يشجع المعلم و يدعم الاستمتاع الداخلي بخبرات التعلم كأن يطلب من التلاميذ الأوائل أن يقدموا شهاداتهم حول مدى استفادتهم من المهارات و الخبرات التي تعلموها في التعليم لاحق و مشاعرهم حيث حققوا النجاح 2-مكافآت خارجية: تقديم تعزيز خارجي للتلاميذ و التغذية رجعية تزيد من دافعيتهم كان يقدم المعلم مكافئة أو شهادة للذين يتقنون مجموعة من المهارات ،مثل ذكر حروف الهجاء بشكل صحيح 3_ العدالة: و تعني أن يلتزم المعلم بمعايير ثابتة و تبعيات محددة للنجاح كان يلتزم المعلم بتقديم المهمة في ضوء المعايير المحددة سالفا و المعلنة و تقديم التغذية الرجعية المناسبة

يشير الجدول السابق إلى استراتجيات فعالة تساعد على زيادة الدافعية للتعلم بشكل مرتفع كما تهتم بمكونات الدافعية للتعلم و هي كالأتي:

- ✓ الانتباه ،و فيه يتم استثارة إدراك التلاميذ بتقديم المعلومات على شكل الغاز لمعرفة مدى فهمهم لها ،و أيضا استثارة فضولهم بطرح الأسئلة، و التنويع في أساليب التدريس كي يتم الفهم الجيد.
- ✓ الصلة ،و فيها يتم توجيه الأهداف باستعمال الطرق الجيدة في التدريس من اجل الفهم الجيد للدرس و انجاز عمل ناجح ، و ذلك بتقديم أمثلة كثيرة و بطرق مختلفة.
- ✓ الثقة، حيث يحدد فيها المعلم المطلوب من الدرس و تقديم فرص أخرى للنجاح و تقديم تغذية رجعية مثلا،كتابة الملاحظات الجيدة في كراس الأعمال التطبيقية.
- ✓ الرضا، و فيه نجد التعزيز الداخلي كفرص ترك الحرية للتلاميذ المتفوقين للتعبير عن أحلامهم المستقبلية و تقديم مكافآت لكل من نجح في الامتحان أو أجاب على السؤال بشكل صحيح و الالتزام بالوقت إما في ساعات الدروس أو في فترة الامتحانات.

كما أن هناك بعض الاستراتجيات التدريسية التي يمكن استخدامها لزيادة الدافعية و تقديم فرص لانتقال اثر تعلم مهارات اللغة:

- ✓ تشجيع المتعلمين للمشاركة بدور ايجابي في التعلم لإتاحة الفرصة لتطبيق ما تعلموه .و تعزيز المعرفة المستهدفة في سياقات مختلفة ليتمكن المتعلم من ممارسة اللغة في سياقات متعددة.
- ✓ تحقيق الأصالة و الواقعية في تخطيط أهداف التعلم و هذا يجعلهم في استعداد للتعامل بكفاءة مع المواقف و مهام الحياة.

- ✓ تقديم المعرفة في صور قابلة للاستخدام حتى يتمكن المتعلم من تطبيقها في مواقف جديدة .و حتى تتحقق دافعية التعلم لابد من توفير مناخ تعليمي مشجع يكمن فيما يلي:
- ✓ تشجيع و دعم التلاميذ في كل وقت و خاصة عندما يعانون من الارتباك و نقص الثقة في مجال معين.
- ✓ نشاط و تحمس المعلمون لتلاميذهم و ذلك بتقديم أنشطة تتطلب بذل مزيد من المجهود.وتوفير المعلم لجو خالي من الخوف في الوقوع في الخطأ خصوصا أثناء تصحيح الواجبات المنزلية في القسم
- ✓ تجنب أساليب تسبب التوتر مثل الامتحانات المفاجئة و الأنشطة التي تتطلب المنافسة الحادة أو وضع التلاميذ أمام أقرانهم في مواقف لا يكونون مستعدين لها.
- ✓ تهيئة فرص لتلاميذ للتحدث عن أنفسهم و اهتماماتهم باستخدام اللغة المستهدفة سواء داخل الفصل أو خارجه و في مواقف مخططة مسبقا أو تلقائية.
- ✓ تشجيع التلاميذ على الالتزام بالأهداف طول مراحل أداء المهام التعليمية أو القيام بأنشطة مدرسية.
- ✓ تهيئة بيئة تعلم توفر فرص جيدة للنجاح ،من خلال تحديد أهداف قابلة للانجاز و تحفز التلاميذ على بذل جهد للتعلم كما تخدم أهداف التعلم.
- ✓ إظهار التقدير للنجاحات الصغيرة و ما يحققه التلميذ من تقدم سواء بشكل فردي أو على مستوى مجموعات العمل (إبراهيم الليودي ،2005).

إن هذه الاستراتجيات لا تساعد فقط المعلم على زيادة دافعية التعلم لدى التلاميذ بل تساعدهم أيضا كمراهقين على قضاء وقت ممتع مع الفرقة المدرسية التي تتكون من المدير، العمال ،المعلمين و الزملاء و على نسيان مشاكلهم التي يعتبرونها بلا حل خاصة التصدع الأسري بما فيه طلاق الوالدين و مشاكلهما ،و يفكرون في إعداد مستقبل حافل بالنجاح.

خلاصة الفصل:

إن موضوع الدافعية ذات مكانة بارزة في العلوم الاجتماعية خاصة علم النفس التربوي و يتجلى ذلك في العديد من الدراسات التي تناولتها و فسرتها و هي أساس التعلم فانعدامها يعني عدم تطور التعلم . و للدافعية للتعلم أهمية تربوية خاصة لدى المراهق حيث تدفعه لممارسة نشاطات معرفية و حركية و تنمية رغبتهم في التحصيل من اجل تحقيق غاية معينة،و بلوغ الأهداف التعليمية المرغوبة.

الفصل الخامس:الإجراءات المنهجية للدراسة.

تمهيد.

1.منهج الدراسة.

2.الدراسة الاستطلاعية

3.مجال إجراء الدراسة الميدانية.

4. عينة الدراسة و مواصفتها

5. أدوات جمع البيانات.

6. إجراءات التطبيق الميداني

7.الأساليب الإحصائية المستعملة.

تمهيد:

تعتبر مرحلة تحديد إجراءات البحث ذات أهمية كبيرة حيث لابد على الباحث الذي يريد الوصول إلى نتائج دقيقة و موثوقة فيها أن يتحكم في المتغيرات المدروسة و أن يتبع المنهجية المناسبة لطبيعة الموضوع الذي يكون محل الدراسة ،فكل جانب نظري يتطلب إجراء عملي حيث و بواسطة هذا الأخير نتمكن من الإجابة عن تساؤلات البحث و التأكد من صحة الفرضيات أو رفضها متبعين في ذلك خطة منهجية معينة.و عليه سنعرض في هذا الفصل أهم الإجراءات المنهجية التي نتبعها في البحث الميداني لهذه الدراسة بما فيها المنهج المتبع،الدراسة الاستطلاعية التي توضح لنا معالم البحث الميداني وطريقة اختيار العينة ،الإطار المكاني و الزماني للدراسة ،أدوات الدراسة و طرق التحقق من خصائصها السيكومترية (الثبات) ،عرض إجراءات التطبيق الميداني و الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج للاجابة على فرضيات الدراسة.

التذكير بفرضيات البحث:

1. هناك علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و قلق امتحان البكالوريا و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة شعبة العلوم.
2. هناك علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة على الانفعال و قلق امتحان البكالوريا و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة العلوم.
3. تختلف العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و قلق الامتحان البكالوريا حسب الجنس .
4. تختلف العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و الدافعية للتعلم حسب الجنس.
5. هناك علاقة ارتباطية عكسية بين إستراتيجية التعامل المركزة حول المشكل و قلق امتحان البكالوريا لدى التلاميذ شعبة العلوم .
6. هناك علاقة ارتباطية موجبة بين استراتيجيات التعامل المركزة حول المشكل و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة العلوم .

7. هناك علاقة ارتباطية موجبة بين إستراتيجية التعامل المركزة حول الانفعال وقلق امتحان البكالوريا لدى التلاميذ شعبة العلوم .
8. هناك علاقة ارتباطية عكسية بين استراتيجيات التعامل المركزة حول الانفعال و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة العلوم.

1. منهج الدراسة:

لا تخلو أي دراسة علمية من الاعتماد على منهج من اجل القيام بدراسة وفق قواعد و أسس لأجل الكشف عن الحقيقة المراد الوصول إليها، فالمنهج هو الطريق المؤدي إلى الكشف عن حقيقة بواسطة مجموعة من القواعد لتحديد العمليات المناسبة للوصول إلى نتيجة معلومة. (فوزي عبد الخالق،2007)

اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي لملاءمته لموضوع و أهداف الدراسة و الذي يبحث في العلاقة بين استراتيجيات التعامل و قلق امتحان البكالوريا و الدافعية للتعلم ، و الذي تتمحور اشكاليته حول البحث عن العلاقة المتعددة بين المتغيرات الثلاثة للدراسة و الذي يعتمد فيه على وصف و تحليل الظاهرة محل الدراسة بدقة و موضوعية. حيث عرف رابح تركي المنهج الوصفي بأنه " كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر، قصد كشف خصائصها و تشخيصها و تحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها و بين ظواهر أخرى نفسية واجتماعية"(رابح تركي،1987،ص129)

2. الدراسة الاستطلاعية :

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى معرفة العينة الأساسية و خصائصها و الكشف عن الصعوبات التي يواجهها الباحث في التطبيق و محاولة تفاديها في الدراسة الأساسية.

فحسب الباحث عبد الرحمان العيسيوي:"الدراسة الاستطلاعية هي دراسة استكشافية تسمح للباحث بالحصول على معلومات أولية حول موضوع بحثه ،كما تسمح كذلك بالتعرف على الظروف و الإمكانيات المتوفرة في الميدان و مدى صلاحية الوسائل المنهجية المستعملة قصد ضبط متغيرات البحث." (عبد الرحمان العيسيوي،1989)

فبعدما تحصلنا على رخصة البحث الميداني من طرف الجامعة قمنا بتحديد بعض المتوسطات التي يمكننا الذهاب إليها في كل من ولايتي تيزي وزو و بومرداس، وبعد أن تحصلنا على رخصة من مديرية التربية للولايتين قمنا بالزيارات الميدانية المتكررة للمؤسسات التربوية، أين قمنا بمقابلة مديري المؤسسات وأساتذة في هذه المؤسسات وناقشنا موضوع الدراسة الذي يتضمن إشكالية قلق الامتحان البكالوريا ، حيث تأكدنا من حقيقة وجود هذه المشكلة في هذا المستوى من التعليم وتأكدنا من مدى ملائمة الأدوات المستعملة لجمع البيانات، كما تحسسنا الصعوبات التي يحتمل أن تواجهنا عند البدء في الدراسة الميدانية قصد اتخاذ التدابير والاحتياطات اللازمة.

و قد تمكنا عند القيام بالدراسة الاستطلاعية من جمع معلومات أولية أفادتنا في ضبط المنهجية العلمية للدراسة الميدانية، كطريقة اختيار العينة وكيفية تطبيق أدوات جمع البيانات، كما تمكننا من تطبيق المقياسين بشكل أولي وذلك بتوزيع 100 استمارة لمقياس استراتجيات التعامل ومقياس الدافعية للتعلم و مقياس قلق امتحان ، و ذلك في شهر مارس من السنة الدراسية 2015م/2016م وعليه قمنا بإعادة حساب ثبات كل من المقاييس الثلاثة ،حيث توصلنا بعد الدراسة الاستطلاعية إلى:

- تحديد موضوع البحث بدقة.
- الاطلاع بعمق على جوانب وتفاصيل موضوع الدراسة.
- ضبط فرضيات الدراسة بشكل نهائي.
- تحديد المنهج العلمي المناسب.
- تحديد عينة الدراسة.
- ضبط أدوات جمع البيانات بصفة نهائية.
- تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة.

3. مجال إجراء الدراسة الميدانية:

1.3. المجال المكاني:

أجريت الدراسة الميدانية لهذا البحث في عدة ثانويات من ولايتي تيزي وزو و بومرداس و السبب في اختيار هذا الطور من التعليم هو السن الموافق لسن المراهقة، و هي مرحلة جد صعبة للفرد و الذي تحدده أدوات جمع البيانات المستعملة في البحث و المتمثلة في المقاييس التالية :مقياس استراتيجيات التعامل ،مقياس قلق الامتحان و مقياس الدافعية للتعلم و الموجهة لمرحلة المراهقة،و السبب الثاني هو كون إشكالية البحث تتضمن قلق الامتحان و الذي ينتشر بدرجة عالية بين التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا و تأثير ذلك القلق على دافعيتهم للتعلم، و تأثر قلق الامتحان بدوره بإستراتيجية التعامل المختارة من طرف التلاميذ و خاصة لدى تلاميذ الشعب العلمية نظرا لصعوبة المواد التي يدرسونها بما فيها الرياضيات و الفيزياء. و الجدول التالي يوضح مكان إجراء الدراسة بالتفصيل:

جدول رقم (3):يوضح مكان إجراء الدراسة:

الولاية	الثانويات
بومرداس	• ثانوية 19 ماي 1954 • ثانوية الإخوة ظريف • ثانوية العربي بن مهيدي • ثانوية حليمي محمد الصغير • ثانوية سيدي داود الجديدة
تيزي وزو	• ثانوية أعمر تومي • ثانوية أعمر بصالح • ثانوية 20 أوت 1945 • ثانوية فاطمة نسومر • ثانوية العقيد عميروش

2.3. المجال الزماني:

أجريت الدراسة الميدانية خلال عام 2015م/2016م و ذلك في شهر افريل و ذلك بعد حصولنا على ترخيص من مديرية التربية و التعليم لولاية بومرداس و ولاية تيزي وزو.

4. مجتمع وعينة الدراسة ومواصفاتها :

يتمثل مجتمع البحث في هذه الدراسة في جميع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة العلوم في المرحلة الثانوية من التعليم في كل من ولايتي تيزي وزو و بومرداس، ولقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة حيث قمنا باختيار تلاميذ الشعب العلمية من كل مؤسسة تربوية بطريقة عشوائية بسيطة و بعدها قمنا بتطبيق مقياس استراتيجيات التعامل و مقياس الدافعية للتعلم و مقياس قلق الامتحان.

بلغ حجم العينة في بداية التطبيق 403 تلميذ و تلميذة موزعين على مختلف الثانويات المختارة ،و بعد تفريغ البيانات قمنا بإلغاء 30 استمارة لكل من مقياس استراتيجيات التعامل ومقياس الدافعية للتعلم و كذلك مقياس قلق الامتحان بسبب عدم إجابة بعض التلاميذ على احد المقاييس ،حيث هذا لا يسمح لنا بمعرفة درجته في المقياس و البعض الآخر لم يتوصل إلى الإجابة على كل البنود ،إضافة إلى بعض الاستمارات التي كانت فيها الإجابة غير واضحة و بذلك احتفظنا على 373 استمارة صالحة و هو الحجم النهائي للعينة و الجدول التالي يمثل توزيع أفراد العينة حسب الثانويات:

الجدول رقم(4): يمثل توزيع أفراد العينة حسب الثانويات:

الولايات	الثانويات	التكرار	النسب المؤوية
بومرداس	ثانوية 19 ماي 1954	35	09.38
	ثانوية العربي بن مهيدي	25	06.71
	ثانوية الإخوة ظريف	43	11.52
	ثانوية حليمي محمد الصغير	28	07.51
	ثانوية سيدي داود الجديدة	50	13.40

تيزي وزو	ثانوية أعمر تومي	35	09.39
	ثانوية أعمر بصالح	40	10.72
	ثانوية 20 أوت 1954	40	10.72
	ثانوية فاطمة نسومر	36	09.66
	ثانويةالعقيد عميروش	41	10.99
المجموع	10	373	100

نلاحظ من خلال الجدول السابق توزيع أفراد العينة حسب الثانويات في كل من ولايتي تيزي وزو و بومرداس ،حيث وزعنا مجموعة من الاستمارات في كل مؤسسة تشمل مقياس استراتيجيات التعامل و مقياس الدافعية للتعلم و مقياس قلق الامتحان ،و بعد جمع الاستمارات احتفظنا ب373 استمارة صالحة لكل مقياس .و فيما يلي جدول يمثل خصائص أفراد العينة حسب الخصائص السن و الجنس.

جدول رقم (5):يمثل توزيع التلاميذ حسب الجنس و السن:

الجنس	تكرار التلاميذ	النسبة المئوية	السن	التكرار	النسب المئوية
الذكور	120	32.17	17-16	97	26 .01
الإناث	253	67.83	18-17	176	47.18
المجموع	373	100	19-18	100	26.81

يتبين من خلال الجدول السابق أن 32.17%من أفراد العينة ذكورا ،أما الإناث فتمثل 67.83%من مجموع أفراد العينة موزعين على كل من الولايتين . كما أن 26.01% من أفراد العينة تتراوح أعمارهم بين 16 و 17سنة، و47.18%منهم تتراوح أعمارهم بين

17و18 سنة أما النسبة المتبقية فتمثل التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين18 و19 سنة من مجموع أفراد العينة.

الجدول رقم (6) :توزيع أفراد العينة حسب مستويات الدافعية

مستوى الدافعية	التكرار	النسب المئوية
مستوى منخفض	96	25.74
مستوى متوسط	169	45.30
مستوى مرتفع	108	28.96
المجموع	373	100

يمثل الجدول السابق مستوى الدافعية لدى أفراد العينة، حيث نلاحظ أن 45.30%من مجموع أفراد العينة لديهم دافعية متوسطة نحو التعلم، 28.96% من مجموع أفراد العينة لديهم دافعية مرتفعة نحو التعلم، بينما 25.74%من مجموع أفراد العينة لديهم دافعية منخفضة نحو التعلم.

الجدول رقم (7):توزيع أفراد العينة حسب مستوى قلق الامتحان

مستوى قلق الامتحان	التكرار	النسب المئوية
مستوى منخفض	67	17.97
مستوى متوسط	165	44.23
مستوى مرتفع	141	37.80
المجموع	373	100

يمثل الجدول السابق مستوى قلق الامتحان لدى أفراد العينة، حيث نلاحظ أن 17.97%من مجموع أفراد العينة لديهم قلق امتحان منخفض ،و 44.23% من مجموع

أفراد العينة لديهم قلق متوسط نحو الامتحان ، بينما 37.80%من مجموع أفراد العينة لديهم قلق مرتفع نحو الامتحان.

5. أدوات الدراسة :

إن موضوع هذه الدراسة يتطلب منا استعمال الأدوات التالية لجمع البيانات و المتمثلة في:

- مقياس استراتيجيات التعامل من إعداد Paulhan(1994)
- مقياس قلق الامتحان ل Speilberger (1980)
- مقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي(1989)

1.5. مقياس قلق الامتحان:

و هو من أكثر المقاييس استخداما لقياس قلق الامتحان عند طلبة الثانوية و الجامعة ،كما انه صالح للتطبيق على تلاميذ المدارس الابتدائية و المتوسطة .و يتكون هذا المقياس من (20) بندا يجيب عليها التلميذ أو الطالب ليعبر عن درجة إحساسه بالقلق قبل و خلال و بعد الامتحان،و للمفحوص أربعة اختيارات يجيب عليها و هي(أبدا، أحيانا ،غالبا ،دائما) و تتراوح الدرجة بين (20 و 80 درجة) كما يعطي المقياس نتيجتين فرعيتين تتمثلان في الهم الذي يعبر عن المكون المعرفي في هذا المقياس و يتكون من 08 بنود و هي (3- 4- 5- 6- 7- 14- 17- 20)،و الانفعالية التي تعبر عن المكون الانفعالي و تتكون من 08 بنود كذلك و هي (2- 8- 9- 10- 11- 15- 16- 18) و تتراوح الدرجة بين (08 و 32 درجة) ،و يعتبر مقياس قلق الامتحان الأكثر استخداما في الولايات المتحدة و ترجم إلى أكثر من 20 لغة بما فيها اللغة العربية و قد بلغت مستويات صدقه و ثباته في كل هذه الثقافات حوالي 0.90 (Bushman,1995) . و قد بلغ معامل الارتباط بين قياسين قدر الفاصل الزمني بينهما أسبوعين على عينة من 50 تلميذا من تلاميذ الثانوية العامة 0.79 عند مستوى دلالة 0.01 (ايت حمودة ،2010)

و لقد قمنا بالتأكد من ثبات الاختبار وذلك بإعادة حساب ثباته بعد تطبيقه على عينة استطلاعية بلغ حجم أفرادها 100 تلميذ وتلميذة المختارين بطريقة عشوائية بسيطة من

المؤسسات التعليمية السابقة الذكر من ولايتي تيزي وزو و بومرداس، حيث اعتمدنا في حساب الثبات على:

- طريقة الاتساق الداخلي: وذلك باستعمال معامل α كرومباخ لحساب الاتساق الداخلي للمقياس باستعمال الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(برنامج SPSS 20) فتحصلنا على قيمة معامل α= 0.92 التي تشير إلى ارتباط قوي.

2.5. مقياس استراتيجيات التعامل:

يعتبر مقياس بولهان و آخرون (1994) « Ways of coping check- list » من المقاييس الأكثر استعمالا في الدراسات العلمية و يحتوي على 67 بندا ، و قد اتبع الباحثان لدراسة الصدق و الثبات إجراء تمثل في استقصاء مئة شخص (52 امرأة و 48 رجلا) تتراوح أعمارهم بين 40 و 65 سنة مرة في كل شهر خلال سنة ، و كان يطلب منهم وصف وضعية محددة أثرت فيهم و تحديد من بين مجموعة من الاستراتيجيات المعروضة عليهم تلك التي كانوا يستخدمون الأكثر لمواجهتها . و قد أنتج التحليل العاملي للإجابات ثمانية مقاييس جزئية يحتوي كل واحد منها على عدة بنود ،و هي كما يلي :

- حل المشكلة ، بما في ذلك البحث عن المعلومات (وضعت مخططا علميا و تمسكت به ، كلمت شخصا للتعرف أكثر على الوضعية)
- قبول التحدي (صبرت و قاومت لأصل ،قاومت لأحقق ما أريد).
- الابتعاد عن أو التقليل من درجة التهديد (حاولت النسيان ، تصرفت كما لو كان شيئا لم يحدث).
- إعادة التقييم الايجابي (خرجت من هذه التجربة أقوى مما كنت عليه).
- اتهام الذات (فهمت أنني من اخترع المشكلة).
- الهروب _ تجنب (حاولت أن أكون على أفضل حال بالأكل و الشرب و التدخين و تناول الأدوية ،حاولت أن أنسى كل شيء).

- البحث عن دعم اجتماعي (تقبلت تعاطف و تفهم شخص).
- ضبط الذات (حاولت ألا استجيب بسرعة أو عدم إتباع أولى نزواتي).

و يعبر المقياسان الفرعيان الأول و الثاني عن التعامل المتمركز حول المشكلة ، بينما تعبر باقي المقاييس الفرعية الستة عن التعامل المتمركز حول الانفعال.اختصر Vitalino et al(1985) المقياسThe coping check-list في 42 بندا ، و قد أظهرت طريقة التدوير العمودي في عملية التحليل العاملي وجود المتغيرات الخمسة التالية:

- ✓ حل المشكلة.
- ✓ اتهام الذات .
- ✓ إعادة التقييم الايجابي.
- ✓ البحث عن الدعم الاجتماعي .
- ✓ التجنب.

و توصلت دراسة Paulhan et Bourgeois(1998) في فرنسا إلى نفس المتغيرات ، و بالفعل فقد سمح التحليل العاملي بالتدوير المتعامد إلى الوصول إلى الأبعاد التالية:

- حل المشكلة(VT %9.4)
- التجنب مع فكرة ايجابية (VT% 7.5)
- البحث عن الدعم الاجتماعي (VT % 6.5)
- إعادة التقييم الايجابي (VT%5.6)
- اتهام الذات (VT %5.7)

و من خلال هذه الأبعاد تم بناء مقياس ثابت يتكون من 29 بندا يقيم الأبعاد الخمسة لاستراتيجيات التعامل، و يمكن تطبيقه بصفة فردية أو جماعية ، أما تعليمة المقياس فهي كالآتي:

- صف موقفا مؤثرا عشته خلال الأشهر الأخيرة (موقف مسك بصفة خاصة و أزعجك فعلا).
- حدد شدة الانزعاج و التوتر الذي سببه لك هذا الموقف (منخفض –متوسط –مرتفع).

تنقسم بنود المقياس (29) على الأبعاد الخمسة كما يلي :

- استراتيجيات حل المشكلة و تضم 08 بنود :1- 4- 6- 13-16- 18- 24 - 27.
- استراتيجيات الدعم الاجتماعي و تضم 05 بنود :3- 10- 15- 21- 23.
- استراتيجيات التجنب و تضم 07 بنود :7- 8- 11- 17- 19- 22- 25.
- استراتيجيات إعادة التقييم الايجابي و تضم 05 بنود : 2- 5- 9- 12- 28.
- استراتيجيات اتهام الذات و تضم 04 بنود :14- 20- 26- 29.(سمير بوطمين،2011)

و تعبر استراتيجيات حل المشكلة و الدعم الاجتماعي عن الاستراتيجيات المتمركزة حول المشكلة،بينما تعبر استراتيجيات التجنب وإعادة التقييم الايجابي و اتهام الذات عن الاستراتيجيات المتمركزة حول الانفعال.

يختار المجيب عند الإجابة بين 04 اختيارات تتراوح ما بين(نعم – على الأرجح نعم- على الأرجح لا – لا)،و تنقط كل الإجابات حسب هذا الترتيب من (01 إلى 04) ما عدا البند (15) الذي ينقط بطريقة عكسية أي من (04 إلى 01) ، ثم تجمع الإجابات حسب المقاييس الفرعية لتحديد درجة و نسبة استخدام المجيب لمختلف استراتيجيات التعامل.

وتم تكييف هذا السلم عن طريق اختبار صدقه الظاهري و صدق المحتوى و الصدق التمييزي ، و قد قدر صدق المقياس بالاعتماد على معادلة(Guttman) للتجزئة النصفية ب 0.60(معمري و نويرة،1998) .أما في الدراسة الحالية قمنا بإعادة حساب ثبات هذا المقياس باستعمال:

- طريقة الاتساق الداخلي: وذلك باستعمال معامل α كرومباخ لحساب الاتساق الداخلي للمقياس باستعمال الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(برنامج SPSS 20) فتحصلنا على قيمة معامل α=0.90 التي تشير إلى ارتباط قوي.

3.5. مقياس الدافعية للتعلم:

اعتمدنا في هذه الدراسة على مقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي(1989) و هو أستاذ في علم النفس بالجامعة الأردنية، و يعتبر هذا المقياس من أهم الأدوات المستعملة لقياس دافعية التعلم لدى التلاميذ المراهقين المتمدرسين في التعليم الثانوي، و قد تم إعداده بالاعتماد على مقياس الدافعية للتعلم المدرسي لكل من(Kozaki و Anrovista) ومقياس(Wirsal) للدافعية للتعلم . يحتوي المقياس على ستة و ثلاثون (36) عبارة اجمع المحكمون و أساتذة علم النفس بالجامعة الأردنية على صلاحيتها بعد استبعاد أربعة و عشرون (24) عبارة و يجيب المفحوص على العبارات بوضع إشارة(+)على إحدى الاختيارات الخمسة المتواجدة أمام كل عبارة و هي كالآتي:

أوافق بشدة /أوافق/متردد/لا أوافق/لا أوافق بشدة، و يتم تنقيط العبارات من (01 إلى 05) بالنسبة للعبارات الايجابية ،أما بالنسبة للعبارات السالبة فيتم التنقيط بطريقة عكسية أي من (05الى 01) و هذا حسب سلم Likert،و عليه فان درجات مقياس الدافعية للتعلم تتراوح بين 36 درجة كحد ادني و 180 درجة كحد أقصى .

و تم حساب ثبات المقياس على عينة تجريبية تتكون من أربعين (40) طالبا باستعمال معامل الارتباط بين التطبيقين و كان معامل ثبات المقياس α=0.72

أما بالنسبة لصدق المقياس فاعتمد الباحث طريقة صدق المحتوى و ذلك بحساب معامل الارتباط بين (0.12) و (0.76) و كانت كلها ايجابية و ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ،كما قام الباحث بحساب الارتباط بين درجات مقياس الدافعية للتعلم و مقررات الموارد الدراسية و قد وجد معاملات ارتباط موجبة في مجملها لدى الذكور و الإناث و قد تراوحت بين (0.12) و (0.65) و هي دالة عند مستوى الدلالة (0.05). أما في الدراسة الحالية فقمنا بإعادة حساب ثبات هذا المقياس باستعمال:

- طريقة الاتساق الداخلي: وذلك باستعمال معامل α كرومباخ لحساب الاتساق الداخلي للمقياس باستعمال الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(برنامج SPSS 20) فتحصلنا على قيمة معامل α=0.96 التي تشير إلى اتساق قوي.

6.إجراءات التطبيق الميداني:

لقد مرت الدراسة بالإجراءات الميدانية التالية :

بعد الاطلاع على شروط التطبيق الميداني قمنا بدراسة استطلاعية حول حقيقة وجود مشكلة قلق الامتحان البكالوريا لدى التلاميذ و ذلك بعد تطبيق المقاييس على التلاميذ في بعض الثانويات في كل من ولايتي تيزي وزو و بومرداس التي ذهبنا إليها لجمع البيانات .

و بعد الحصول على رخصة التربص الميداني من مديرية التربية لولاية تيزي وزو و ولاية بومرداس للعام الدراسي 2015م/2016م ،قمنا بالزيارات الميدانية المتكررة إلى الثانويات المختارة لاستطلاع ميدان البحث و الاتصال بمدراء الثانويات لتحديد طريقة العمل داخل الثانوية .

بعد ذلك تم تحديد مكان و زمان إجراء الدراسة في كل مؤسسة بمساعدة المراقبين و مستشار التوجيه المدرسي و ذلك باختيار الأقسام الثالثة شعب علمية في كل ثانوية بطريقة عشوائية بسيطة ،فتم تطبيق المقاييس الثلاثة (مقياس استراتيجيات التعامل و مقياس قلق الامتحان و مقياس الدافعية للتعلم) على عينة استطلاعية من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بلغت 100 تلميذ و تلميذة في قاعات الدراسة من الساعة التاسعة إلى العاشرة صباحا و ذلك لمعرفة مدى وضوح تعليمات الاختبار و مناسبتها لهذه الفئة من التلاميذ و مناسبة الزمن اللازم لتطبيقه ، و بالتالي التأكد من ثبات هذه المقاييس عن طريق إعادة حساب ثباتهم .

و بعد التأكد من ثبات المقاييس قمنا بتطبيقها في الدراسة الأساسية على عينة الدراسة ،حيث قمنا باختيار الأقسام النهائية شعبة العلوم في كل ثانوية بطريقة عشوائية

بسيطة ،و قمنا بتوزيع الاستمارات على التلاميذ و شرحنا لهم طريقة الإجابة بعد قراءة التعليمة ثم طلبنا منهم المباشرة في الإجابة ،و بذلك استغرق التطبيق الميداني 21 يوما.

و بعد جمع المعلومات قمنا بتفريغ البيانات في جداول إحصائية للتحليل الإحصائي عن طريق الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS20) ،و بالتالي الإجابة على أسئلة الدراسة و التحقق من فرضيات الدراسة

7. الأساليب الإحصائية المستعملة :

لقد اعتمدنا في المعالجة الإحصائية لنتائج البحث الميداني في هذه الدراسة على أساليب الإحصاء الوصفي و الاستدلالي التالية:

- معامل الارتباط بيرسون (r):و يعتبر احد الأساليب الإحصائية التي تدرس قوة و اتجاه العلاقة بين متغيرين كميين و يستعمل هذا المعامل عندما يفترض الباحث أن أي تغير في المتغير الأول يتبعه تغير في المتغير الثاني .
- معامل الارتباط المتعدد(r): يستعمل هذا المعامل عندما تتداخل المتغيرات التي تدرس في البحوث النفسية و التربوية و يلجا إليه الباحث لقياس العلاقة بين أكثر من متغيرين و لقد استعملنا هذا الأسلوب الإحصائي لاختبار الفرضية الأولى التي تفرض وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و قلق امتحان البكالوريا و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الشعب العلمية ،و الفرضية الثانية التي تفرض كذلك وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة على الانفعال و قلق امتحان البكالوريا و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة العلوم.
- النسب المئوية :للتعرف على نسبة التلاميذ الذكور و الإناث ،و كذلك نسبة التلاميذ المتحصلين على درجات مرتفعة و متوسطة و منخفضة في الدافعية للتعلم و قلق الامتحان .

- المتوسط الحسابي:استخدم هذا الأسلوب لغرض معرفة الفرق بين متوسطي المجموعات في مستوى الدافعية ومستوى قلق الامتحان و استراتيجيات التعامل .
- الانحراف المعياري: يعرف بأنه الجذر التربيعي لمتوسط مجموع مربعات انحرافات الدرجات عن متوسطها الحسابي. وقد استعملنا هذا الأسلوب لقياس تشتت الدرجات عن متوسطاتها الحسابية
- اختبار Z :لاختبار الفرق بين معاملي الارتباط .
- معادلة ألفا كرومباخ.

و لإجراء التحليلات الإحصائية قمنا باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS20)

الفصل السادس: عرض تحليل و مناقشة النتائج

تمهيد

1. عرض تحليل و مناقشة النتائج الخاصة بالفرضيات

.خاتمة

.مراجع الدراسة

.الملاحق

تمهيد:

بعدما عرضنا في الفصل المنهجي الأدوات الإحصائية المستعملة في معالجة البيانات وبعد تفريغ هذه البيانات في جداول خاصة، سنقوم في هذا الفصل بعرض تلك النتائج وتحليلها عن طريق تقنيات الإحصاء الوصفي والإحصاء الاستدلالي تبعا للتساؤلات المطروحة، و في ضوء ما جاء في الدراسات السابقة والأدب التربوي للدراسة.

❖ **عرض تحليل و مناقشة نتائج الدراسة:**

1. عرض تحليل و مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى:

الفرضية الأولى :هناك علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة حول المشكل و قلق امتحان البكالوريا و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة العلوم .

لاختبار الفرضية الأولى التي تفيد بوجود علاقة متعددة بين متغير استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و متغير قلق الامتحان ومتغير الدافعية للتعلم قمنا بحساب معامل الارتباط المتعدد الذي جاءت قيمته (R=0.42) وهي قيمة تدل على وجود علاقة ضعيفة بين المتغيرات الثلاثة للدراسة.

جدول رقم(08): تحليل التباين للانحدار و الذي يوضح العلاقة المتعددة بين المتغيرات الثلاثة(استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و قلق امتحان البكالوريا و الدافعية للتعلم).

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	الدلالة
الانحدار	12083.593	2	6041.797	40.229	دالة
البواقي	55569.039	370	150.187		عند 0.01
المجموع	67652.633	372			

وللاستدلال على هذه العلاقة قمنا بحساب تحليل التباين للانحدار ، فكانت قيمة النسبة الفائية F=40.229 كما هي موضحة في الجدول رقم(08) وهي ذات دلالة عند α=0.01 وعليه تحققت فرضية البحث.

نلاحظ من خلال نتائج الفرضية الأولى أن هناك علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و قلق امتحان البكالوريا و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة العلوم ، فتبني التلميذ لإستراتيجية التعامل المناسبة و الايجابية و التي تعتمد كثيرا على الجانب المعرفي و السلوكي معا يجعله يتقبل الوضع الضاغط كحدث مفروض عليه ،يهدد وضعيته أو أهدافه حيث يحاول تحليله لتحديد الاستجابة المناسبة لحله، فالتلميذ الذي يستخدم إستراتيجية التعامل الايجابية يؤمن بان النجاح في الحياة يعود للعمل و المجهود و ليس إلى الصدفة أو الحظ أو الظروف بالإضافة إلى الإتقان في العمل و الدراسة و الاستفادة من خبرات الفشل في تطوير الذات و القدرة على التجديد و الارتقاء ،و اعتبار الأحداث الضاغطة أمر طبيعي و ليس تهديد له، و أن لديه القدرة على اقتحام المشكلات لحلها و عدم انتظار حدوثها ،و توقع المشكلات و الاستعداد لها ،و اتخاذ القرارات و الاختيار بين عدة بدائل متعددة و التحكم في الانفعالات،كما نجد أنه يتميز بالقدرة العقلية المتقدمة ما يمكنها من عمل تحليل منطقي عند التعرض لمصدر من مصادر الضغوط النفسية و كذلك القدرة على توظيف استراتيجيات حل المشكل في التعامل مع التحديات التي يواجهها في الحياة، فهذه التحديات تجعل التلميذ يشعر بقدر مناسب من القلق اتجاه الامتحانات و العمل على مواجهة هذه الضغوط بالدراسة و أداء جهد اكبر و هذا ما ينمي فيه دافعية تعلم أكثر و العمل من اجل النجاح و بالتالي أداء جيد.

فلقد أثبتت دراسة النيال و عبد الله (1998) التي هدفت إلى البحث عن العلاقة بين أساليب مواجهة ضغوط الحياة و بعض الاضطرابات النفسية ،و التي هدفت كذلك إلى معرفة مدى تأثير أساليب المواجهة بمتغيرات الجنس و العمر و التخصص عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين بعض أساليب مواجهة الضغوط و هي (أسلوب التوجه الانفعالي و أسلوب التوجه التجنبي و أسلوب التوجه نحو الأداء)و بين القلق و الاكتئاب و الوسواس القهري ،كما انه لا يوجد اثر لمتغير الجنس و التخصص الدراسي و العمر على اغلب هذه

الأساليب .كما أن الفئة ذات مستوى مرتفع للضغط أكثر استخداما لأسلوب التوجه نحو الانفعال ،في حين كانت الفئة ذات مستوى منخفض للضغط أكثر استخداما لأسلوب التوجه نحو الأداء (عبد الرؤوف اليماني،2013). أما دراسة Gallegher(1996) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المردود الدراسي و استراتيجيات التعامل و شخصيات الأفراد و التي أجريت على عينة من طلبة علم النفس ، حاول فيها تحديد الأساليب التي يواجه فيها الأفراد الظروف القاهرة ،كذلك البحث عما إذا كانت آليات التعامل الناجح يؤدي إلى سلوكات ايجابية ،و أسفرت نتائج الدراسة على أن نموذج آليات التعامل المتميزة بالجدية و بالأكثر ايجابية و التحول للسند الاجتماعي و المردود الدراسي العالي هي ميزة الأفراد المتميزين بالتفتح و بالتالي فهم أحسن توافقا مع العمل المدرسي.حيث توصل كذلك (Moos) إلى أن التناسب بين الشخصية و الوضع الخارجي مهم جدا للنجاح (Gallegher et al 1996).
ومنه فان استراتيجيات التعامل الايجابية تعمل على التقليل من حدة القلق اتجاه الامتحانات و خفض التوتر لدى التلميذ و هذا ما يدفع إلى زيادة الدافعية و التحفيز و بذل جهد في المواقف التعليمية ،كما أن هذه الدراسة تسلط الضوء على عامل السند الاجتماعي الذي يجعل الأفراد يدخلون في علاقات اجتماعية تشجعهم على الاتصال و التفاعل في المواقف التعليمية فيحسنون بذلك مستواهم.

كما نجد أن الفئة التي تستخدم إستراتيجية التعامل المركزة على المشكل تتميز بالقدرة على اكتساب و استخدام المعارف و استراتيجيات متقدمة خلال السعي لحل مشكلة ما ،و كذلك العديد من القدرات الإبداعية كالقدرة على توليد الأفكار و استخدام التفكير التشعبي و التميز بخصائص الدافعية و المثابرة و الالتزام بالمهمات كامتلاك مستويات عالية من قوة التركيز و الهدفية في السلوك، و التوقعات العالية للانجاز و القدرة على التحكم و الضبط الداخلي و شعور قوي بالحاجة إلى تحقيق الذات ،الثقة بالنفس، و القدرة على التعرف على مشكلات مهمة في مجال دراسته و الشعور بالقلق المناسب و المتوسط الذي يحفز و يدفع الفرد للتعلم و الفضول و العزم على الإقدام. و قد توصلت دراسة كل من Elliott et Gramling (1990) إلى أن مقاومة الفرد ذو السلوك التوكيدي(الشخصية المناعية) لأثار الضغوط تكمن في أساليب المواجهة الناجحة لديه فهو يستخدم أنواع مختلفة من الدعم (طلب مباشر للمساعدة ،الاتصال الجيد مع الآخرين ،العتاب ،المبادرة ،الاستجابة

للنقد ،التعبير الايجابي)(مريامة حنصالي،2014). كما كشفت دراسة كل من إبراهيم (1994)، Smith et al (1996),Tomchin et al (1996) وجود علاقة بين أساليب التعامل الفعالة لأحداث الحياة الضاغطة و متغيرات الشخصية الايجابية ،كالثقة بالنفس و تقدير الذات و مفهوم الذات الواضح و وجهة الضبط (عمار محمد عبد الله الفريحات،2016).فحسب Lazarus(1988) فان الكيفية التي يستجيب بها الفرد للموقف الضاغط تعتبر المؤشر الأول على الصحة النفسية و الجسدية و ليس الضغط في حد ذاته(Lazarus et Folmman,1993) .فالقدرة على تحويل أحداث الحياة الضاغطة إلى فرص للتعلم و النمو الشخصي تتطلب قدرة على تحديد جوانب القوة و الضعف في الذات كما تتطلب القدرة على حفز الذات لأجل الصمود و المثابرة و عدم الاستسلام لليأس و الفشل.

إضافة إلى ذلك يذكر McLeod(2010) ثلاثة مجموعات من التكيف الأساسية مع الضغوط و هي، المهارات التكيفية التي تركز على التقييم و هي المهارات التي يتم فيها تعديل عمليات التفكير المرتبطة بالضغط النفسي ،حيث يقوم العديد من الأفراد بتغيير الطريقة التي يفكرون فيها بالمشكلة كفهم المشكلة بشكل مختلف أو عن طريق تغيير الأهداف و القيم الخاصة بهم،و هناك المهارات التكيفية التي تركز على المشكل حيث تهدف هذه المهارات إلى التعامل مع سبب المشكل أو الضغوط النفسية ،أي أن الأفراد يقومون بمحاولة تغيير أو القضاء على مصدر الضغط النفسي و ذلك عن طريق البحث عن سبب المشكلة ،و أخيرا المهارات التي تركز على الانفعال و في هذه المهارات يقوم الأفراد بتعديل انفعالاتهم التي تصاحب الضغط النفسي عن طريق تحرير أو تشتيت أو إدارة حالتهم النفسية(McLeod,2010).أما دراسة Mahat(1998) فقد اهتمت بدراسة كيفية مواجهة طلبة تخصص التمريض لضغط البكالوريا ،حيث هدفت إلى كيفية إدراك الطلبة المتخصصين في التمريض لمصادر الضغط و طرق المواجهة خلال فترة التكوين و توصلت نتائج الدراسة إلى أن الضغوط المدركة تمحورت في الخبرات الأولية ،العلاقات الاجتماعية القدرة في أداء الأدوار ،الإرهاق من العمل و الشعور بغياب المساندة ،بالإضافة إلى الميل الكبير لاستعمال استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل ،بحيث درسوا و عملوا بجد و استخدموا المهارات لحل المشكل المتعرض لها ،كما كان الميل للسند الاجتماعي من

خلال التحدث و مناقشة مشاكل الضغط مع الأصدقاء و المعلمين ،كما توصلت الدراسة أيضا إلى انه كلما كانت مستوى الضغط عالي و الذي له علاقة بعامل العلاقات الاجتماعية كلما استخدموا البحث عن السند الاجتماعي في المواجهة (G.Mahat,1998).

2. عرض تحليل و مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

الفرضية الثانية: هناك علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة حول الانفعال و قلق امتحان البكالوريا و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة العلوم .

لاختبار الفرضية الأولى التي تفيد بوجود علاقة متعددة بين متغير استراتيجيات التعامل المركزة على الانفعال ومتغير قلق الامتحان ومتغير الدافعية للتعلم قمنا بحساب معامل الارتباط المتعدد R الذي جاءت قيمته (R=0.15) وهي قيمة تدل على وجود علاقة ضعيفة و موجبة بين المتغيرات الثلاثة للدراسة.

جدول رقم(09): تحليل التباين للانحدار و الذي يوضح العلاقة المتعددة بين المتغيرات الثلاثة(استراتيجيات التعامل المركزة على الانفعال و قلق امتحان البكالوريا و الدافعية للتعلم).

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	الدلالة
الانحدار	1594.914	2	797.457	4.46	دالة
البواقي	66057.719	370	178.534		عند 0.01
المجموع	67652.633	372			

وللاستدلال على هذه العلاقة قمنا بحساب تحليل التباين للانحدار الذي يبين دلالة هذه العلاقة عند ، فكانت قيمة النسبة الفائية F=4.46 كما هي موضحة في الجدول رقم(09) وهي ذات دلالة عند α=0.01 وعليه تحققت فرضية البحث.

يتبين من النتائج أن هناك علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة على الانفعال و قلق امتحان البكالوريا و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة العلوم، فاستراتيجيات

التعامل المركزة على الانفعال تعد إستراتيجية سلبية حيث يركز التلميذ على الجانب الانفعالي كالتجنب و الهروب و التحكم في العبارات الانفعالية و لوم الذات ....فهذا النوع من الإستراتيجيات يعتبر فعالا في الوضعيات الضاغطة جدا و لوقت محدد، لكن الاستمرار في هذه الانفعالات قد يؤدي إلى شعور التلميذ بقلق مرتفع وبخوف شديد و تزداد شدة الخوف باقتراب موعد الامتحان، مما يؤدي إلى اضطرابات سلوكية نتيجة لخوفه من الامتحان ،و هذا يشعر ما يشعر التلميذ بالقلق من النتيجة المدرسية ،و من الفشل و ما ينتج عنه من ردة فعل الوالدين و المدرسين ، و هذا ما يؤثر بدوره على الدافعية للتعلم و على أداء التلميذ فتشل قدراته و تفكيره و منه الرسوب .

فقلق الامتحان يعتبر عاملا هاما من بين العوامل المعيقة للتفوق و التحصيل الأكاديمي حيث يعاني العديد من التلاميذ من الفشل في الدراسة بسبب عدم القدرة على مواجهة مواقف الامتحانات و تحديها أثناء التقدم لها ،و ما يصاحب هذه المواقف من اضطراب و توتر و قلق يؤثر في قدرة هؤلاء التلاميذ على التكيف المناسب مع موقف الامتحان و على دافعيتهم للتعلم.

فاستراتيجيات التعامل الانفعالية المتميزة بالقبول و الاستسلام و اللامبالاة و الذي يتمثل في تقبلهم للضغوط و التعود عليها و التعايش مع المشاعر السلبية و تقبل الواقع و عدم المبادرة بعمل شيء حيال تلك الضغوطات ،كما أن استخدام أسلوب التعامل المتمثل في الإنكار، و الذي يتمثل في رفض التصديق بالمواقف و المشكلات و الأحداث اليومية الضاغطة ،و محاولة الاقتناع بعدم صحة تلك المواقف للتخلص من الضغوط النفسية ،كذلك التوجه نحو الأحلام اليقظة و استخدام أسلوب الدعابة .. تعتبر أساليب تعامل سلبية مع الضغوط النفسية و التي تؤدي إلى شعور التلميذ بالقلق أكثر اتجاه الامتحانات و التوتر ، مما يدفعه للتوقف على بذل المجهود و التوقف على الاستمرار في المحاولة للتخلص من تلك الضغوط و بالتي تأثر على دافعية التلميذ للتعلم و على قدرته على التفكير و أداءه في الامتحانات . فمن خلال الدراسة التي قام بها Wain(1971) توصل إلى أن التلاميذ الذين لديهم مستويات مرتفعة من قلق الامتحان يستجيبون لظروف التقييم الخاصة بالامتحان باجترار و تخوف من التقييم الذاتي و لا يوجه الانتباه للمتغيرات المرتبطة بالمهمة ،بمعنى

أن الأفراد يختلفون في نوع الأفكار التي يطورونها في المواقف الاختبارية باختلاف مستوى قلق الاختبار لديهم . فالتلاميذ ذوي المستوى العالي من القلق يكونون أكثر اهتماما بتخوفهم على أداءهم، هذه الأفكار الدخيلة تضعف تقدير الذات الخاص بالتلميذ و تتداخل مع القدرة على الانتباه أو الاهتمام بالأمور المعرفية، و هذا ما يجعله ينغلق على نفسه و يركز على انفعالاته و يتبنى استراتيجيات خاطئة و غير فعالة لمواجهة ضغط الامتحان . كما أشارت منى محمود (2002) أن لوم الذات هو احد الأساليب المضطربة في التفكير و المرتبط بالعديد من الاضطرابات النفسية و التي تتمثل في إلقاء اللوم بشكل دائم على كل شيء سواء كان المراهق مخطئا في حق ذاته أو لا .كما يشير سامي جميل (2007) أن فرويد يعتبر أسلوب الدعابة إستراتيجية مواجهة سلبية حيث يتم التعبير عن صراعات نفسية دفينة يستخدمها المراهق عند عجزه عن إيجاد البدائل للتخلص من قلقه و من المواقف المحبطة و قد تكون تعليمية أو أسرية في حين أن النكتة لا تمثل إلا مجرد شكل من الإزاحة و تقنع الواقع (جدو عبد الحفيظ ،2014).

و في دراسة أجراها Natalia et Neil (2002) للتعرف على أساليب تقييم الضغوط و سبل مواجهتها لدى عينة من الطلاب الذين يعانون من مستوى عال من الضغوط و التي تتكون من (213) طالب و طالبة (مرتفعي إدراك التنافس في الألعاب الرياضية و مرتفعي قلق الامتحان) توصلت إلى أن قلق الامتحان و التنافس في الألعاب الرياضية تمثل عوامل ضاغطة على الطلاب (مريامة حنصالي،2014) .أما (Shermer et Rost) فأشارا إلى أن حالة الضغط التي يعيشها الطالب عند إقباله على اجتياز الامتحان ،و درجة الخطر و التهديد التي يشعر بها ،و التي بدورها تؤثر على حالته النفسية و تشعره بالحصر ،هذا كله يتوقف على طبيعة المهمة المطلوبة ،إذ كلما قيمت تلك المهمة بالمصيرية و الصعبة (مثل امتحان البكالوريا) كلما جعلته يتخوف من النتائج السلبية و الفشل و يقل أداءه .

أما دراسة كل من شكري(1999) ،Gunthert et Cohen(1999) فبينت أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب التعامل غير الفعالة و كل من العصابية و التشاؤم (أمال عبد القادر جودة،2004). فأساليب التعامل غير الفعالة أو المتمركزة على الانفعال يكون سببها في الغالب الأفكار اللاعقلانية لدى التلميذ حول نفسه و التي تتميز بعدم الثقة في قدراته

و إمكانياته، و كذلك المبالغة و التهوين في تفسيره للحدث الضاغط قد تولد لدى التلميذ الرضوخ و الاستسلام أمام المواقف الضاغطة و المهام الصعبة التي تواجهه، بحيث يشعر أن ما يواجهه يفوق قدرته على التحمل ما يجعله يميل إلى استخدام أساليب غير تكيفية في التعامل مع الضغوط .فإحساسه بالعجز يحول دون قبوله للتحدي التي تفرضه متطلبات الحياة و هذا ما يسبب له اضطرابا نفسيا و قلقا شديد اتجاه الامتحانات ،و من الطبيعي أن هذه الاضطرابات قد تؤثر على دافعيته للتعلم سلبا فتنخفض عن المستوى الذي يدفع بالتلميذ للتعلم و الذي يؤدي به إلى الرسوب المدرسي.

و قد أشار حاتم ادم (2005) أن أسلوب لوم الذات لدى المراهق هو نتيجة الإحباط و انهزام الروح المعنوية، مما يفقده الحافز إلى العمل أو الدافعية لانجاز أهدافه و واجباته الدراسية وسبب تبنيه لهذا الأسلوب للتعامل مع الضغط هو نتيجة إحساسه بالفشل في الوصول إلى هدف معين سواء كان هذا الهدف كبيرا أو بسيطا .حيث توصلت رئيفة رجب عوض (2001) إلى مجموعة من مصادر الضغوط النفسية لدى عينة من المراهقين تمثلت في ضعف العلاقات الوالدية ،نقص الثقة بالنفس ،الصعوبات الدراسية ،قلق المستقبل ،المظاهر السلوكية للضغط ، المظاهر الانفعالية للضغط، ضغوط بيئة الفصل،نقص المهارات الاجتماعية (مريامة حنصالي،2014). ففي دراسة أخرى قام بها عمار عبد الله محمود الفريحات حول التوافق النفسي و علاقته بمهارات مواجهة الضغوط النفسية ،تبين أن هناك علاقة ارتباطية عكسية بين مهارات مواجهة الضغوط (الهروب و التجنب)و التوافق النفسي على كل مجالات التوافق (عمار عبد الله محمد الفريحات،2016).

3- عرض تحليل و مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة:

الفرضية الثالثة :تختلف العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة حول المشكل و قلق امتحان البكالوريا حسب الجنس.

و للتأكد من صحة الفرضية الثالثة التي مفادها وجود اختلاف في العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة حول المشكل و قلق امتحان البكالوريا لدى تلاميذ شعبة العلوم حسب الجنس ،تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (r) لقياس العلاقة بين متغير

استراتيجيات التعامل المركزة حول المشكل و قلق امتحان البكالوريا لدى الذكور و الإناث فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم(10):يبين اختلاف قيم بيرسون للعلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و قلق امتحان البكالوريا حسب الجنس.

المتغيرات	الجنس	معامل بيرسون(r)	مستوى الدلالة	العينة N
استراتيجيات التعامل المركزة حول المشكل و قلق الامتحان	ذكور	-0.13	0.16	120
	إناث	-0.11	0.09	253

عند قياس العلاقة بين المتغيرين عند الذكور،تحصلنا على قيمة معامل الارتباط r=- 0.13 و هي قيمة غير دالة. أما فيما يخص العلاقة بين المتغيرين عند الإناث تحصلنا على قيمة معامل الارتباط (r=-0.11)، وهي قيمة ضعيفة و غير دالة . و بما أن العلاقات بالنسبة للذكور و الإناث غير دالة فلم نقم بالمقارنة بينهما.

4. عرض تحليل و مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة:

الفرضية الرابعة:تختلف العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة حول المشكل و الدافعية للتعلم حسب الجنس.

لاختبار الفرضية الرابعة التي مفادها وجود اختلاف في العلاقة بين استراتيجيات التعامل المركزة حول المشكل و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة العلوم حسب الجنس ،تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (r) لقياس العلاقة بين استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و الدافعية للتعلم لدى كل من الذكور و الإناث فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم(11) :يبين اختلاف قيم بيرسون للعلاقة بين استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و الدافعية للتعلم حسب الجنس.

المتغيرات	الجنس	معامل بيرسون(r)	مستوى الدلالة	العينة N
استراتيجيات التعامل المركزة حول المشكل و الدافعية للتعلم	ذكور	0.47	0.01	120
	إناث	0.36	0.01	253

بالنسبة للذكور جاءت قيمة معامل الارتباط (r= 0.47) ،وهي علاقة موجبة و ضعيفة بمستوى الدلالة α=0.01 ،أما فيما يخص العلاقة بين المتغيرين عند الإناث فتحصلنا على قيمة معامل الارتباط (r= 0.36) وهي علاقة موجبة و ضعيفة عند مستوى الدلالة α=0.01

ولمعرفة أي علاقة بين المتغيرين أكثر ارتباطا حسب الجنس ، قمنا باختبار دلالة الفرق بين المعاملين باستعمال قانون Z ، علما انه لكي تكون النتيجة دالة عند 0.05 يجب أن تكون قيمة Z خارج المجال 1.96-+ حيث جاءت قيمته دالة(Z=2.43) ،و هي نتيجة دالة عند 0.05 مما يعني وجود فرق دال بين المعاملين ما يعني تحقق الفرضية التي تؤكد وجود اختلاف فيما يخص العلاقة بين استراتيجيات التعامل المركزة حول المشكل و الدافعية للتعلم حسب الجنس.

يظهر من خلال نتائج الفرضية الرابعة أن هناك اختلاف فيما يخص العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و الدافعية للتعلم حسب الجنس لدى تلاميذ شعبة العلوم و كانت النتيجة لصالح الذكور ، فمن خلال نتائج هذه الدراسة التي أشارت إلى وجود اثر لمتغير الجنس في العلاقة بين استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و الدافعية للتعلم و التي كانت لصالح الذكور، و يمكن القول بان للتنشئة الاجتماعية للأفراد في مجتمعنا دور مهم في تنمية مستوى الدافعية لدى الذكور ،حيث تشجع الذكور أكثر على الإناث إضافة إلى تفضيل الذكر على حساب الأنثى، و الذي يظهر من خلال إعطائه الحق الأكبر في الاستقلالية و الثقة بالنفس و الحب أكثر من الأنثى التي لا تزال تعاني من التفرقة في هذا الجانب فشعور الذكر بالاستقلالية النسبية عن الوالدين يعطيه الفرصة

الأكبر لان يكون أكثر توافقا نفسيا وبالتالي تكون دافعيته أكثر للتعلم و الانجاز ،كما أن الذكور يمتازون برغبة في التحدي و التغلب على الفشل أكثر من الإناث في الوصول إلى تحقيق أهدافهم. إضافة إلى اختلاف في التركيبة النفسية و في السمات الشخصية بين الجنسين .ففي دراسة مدحت عبد المجيد (1990) بينت أن هناك اختلافا بين الذكور و الإناث في قدرتهم على التوافق النفسي و الاجتماعي و كان ذلك لصالح الذكور . و نسب أغلبية الباحثين تلك الفروق إلى الدور المحدد المنوط بكل من الذكر و الأنثى في مجتمعاتنا العربية و الذي يفترض أن تكون للرجل سمات شخصية تأهله لان يكون متوافقا بشكل يفوق مستوى توافق الأنثى (احمد دوقة،2009) .و يضيف أن التوافق النفسي لدى الذكور أكثر منه لدى الإناث، لان التركيبة النفسية للذكر تختلف عن التركيبة النفسية للأنثى بمعنى أن السمات الشخصية للذكر مثل ثقته بنفسه و اعتماده على ذاته و امتلاكه للحرية في أفعاله و أقواله تؤهله لأن يكون أكثر توافقا نفسيا (مدحت عبد المجيد،1990) . و يضيف صلاح مرحاب(1984) أن هذا الاختلاف يعود إلى الأدوار التي يمثلها كل من الذكور و الإناث في المجتمع وفقا لخصائص ذلك المجتمع و تقاليده و عاداته و إذا كان الذكور أكثر توافقا نفسيا فان ذلك يعود إلى أنهم يملكون الحرية أكثر من الإناث.(صلاح مرحاب ،1984)

و نستنتج من هذه الدراسات أن التوافق النفسي الايجابي للذكر و تنشئته التي تعطي له الحظ الأوفر من التشجيع و الاستقلالية تأهله أن يكون أكثر دافعية للتعلم من الأنثى .أما فيما يخص استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل فيمكن أن تكون غير مختلفة بين الجنسين ،ففي دراسة قام بها هريدي (1996) بهدف معرفة العلاقة بين وجهة الضبط و أساليب مواجهة المشكلات و معرفة الفروق بين الجنسين في أساليب مواجهة المشكلات على عينة مكونة من 235 طالب و طالبة في المرحلة الجامعية ،و تبين من خلال النتائج عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في أساليب مواجهة المشكلات ،كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن أصحاب وجهة الضبط الخارجية من الذكور أكثر لجوء لأسلوب الهروب و التمركز على الانفعال و أن ذوات الضبط الخارجي من الإناث أكثر لجوء لأساليب (التقبل،الاستسلام و الهروب ،التمركز على الانفعال) مقارنة بذوات الضبط الداخلي ،حيث يلجأن إلى أساليب مواجهة المشكلات و أساليب الدعم الاجتماعي ،كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور و الإناث من أصحاب وجهة الضبط الداخلي في أساليب مواجهة

المشكلات (امال عبد القادر جودة،2004) .كذلك قام محمد(1995) بدراسة الفروق بين الجنسين في أساليب التكيف مع المواقف الضاغطة على عينة مكونة من (684) فردا من الجنسين ،و أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة في استخدام أساليب التكيف تعزى إلى الجنس ،كما أشارت إلى وجود تأثير لمتغير العمر في استخدام أساليب التكيف فقد كان فئة الراشدين أكثر ميلا لاستخدام أسلوب إعادة التقييم الايجابي و أسلوب التحليل المنطقي للمواقف الضاغطة بغية فهمه، و أسلوب البحث عن المساعدة الأسرية أو الاجتماعية مقارنة بالمراهقين (أمال عبد القادر جودة،2004). الإضافة إلى دراسة Evans et Hunt (2004) و التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين فيما يخص استراتيجيات التعامل المركزة حول المشكل(مريامة حنصالي،2014) . ولكن جاءت نتائج هذه الدراسات عكس الدراسة قام بها King (1991) بهدف اكتشاف العلاقة بين أحداث الحياة و الضغوط و استراتيجيات المواجهة على عينة مكونة من (760) طالب من طلاب المرحلة الثانوية في هونكوك. وقد بينت نتائج تلك الدراسة أن أحداث الحياة المتعلقة بالمدرسة و الأسرة هي أكثر المصادر إثارة للضغوط، كما أسفرت نتائج الدراسة إلى أن إستراتيجية التخطيط لحل المشكل و تحمل المسؤولية هما الأكثر استخداما من قبل الطلبة في حين كانت المواجهة و الهروب و التجنب هما الأقل استخداما من قبل الطلبة ،أما عن الفروق بين الذكور و الإناث في استراتيجيات المواجهة فقد أظهرت النتائج أن الذكور أكثر ميلا لاستخدام التخطيط لحل المشكلة و تحمل المسؤولية ،و أن الإناث أكثر ميلا لاستخدام البحث عن الدعم الاجتماعي و الهروب و التجنب .و توصلت النتائج كذلك إلى وجود علاقة موجبة دالة بين إستراتيجية كل من الهروب و التجنب و تحمل المسؤولية و الشعور بالضغط النفسي مع وجود علاقة دالة سلبية بين استراتيجيات كل من التخطيط لحل المشكل و البحث عن الدعم الاجتماعي و الشعور بالضغط النفسي لدى الطلبة(امال عبد القادر جودة،2004) .إضافة إلى دراسة شكري (1999) التي كشفت نتائجها عن وجود فروق بين الجنسين في أساليب المواجهة و كان الفرق لصالح الإناث في (البحث عن الدعم الانفعالي ،و التركيز على الانفعال و تصريفه ،و اللجوء إلى الدين)، كذلك وجود فروق بين الجنسين في أساليب المواجهة (قمع الأنشطة المتعارضة ،و كبح المواجهة و البحث عن الدعم الوسيلي ،و عدم الانشغال السلوكي) و الفرق كان لصالح الذكور ،في حين لم تكشف

نتائج الدراسة عن وجود فروق بين الجنسين في باقي أساليب المواجهة(المواجهة الفعالة،التخطيط ،الإنكار ،التقبل) (امال عبد القادر جودة،2004).

5. عرض تحليل و مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة:

الفرضية الخامسة:هناك علاقة ارتباطية عكسية بين استراتيجيات التعامل المركزة حول المشكل و قلق امتحان البكالوريا لدى تلاميذ شعبة العلوم.

و للتحقق من صحة الفرضية الخامسة التي مفادها وجود علاقة ارتباطية عكسية بين استراتيجيات التعامل المركزة حول المشكل و قلق امتحان البكالوريا لدى تلاميذ شعبة العلوم ،تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (r) لقياس العلاقة بين المتغيرين فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (12):يبين قيمة معامل بيرسون للعلاقة بين استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و قلق امتحان البكالوريا.

العلاقة بين المتغيرات	معامل بيرسون(r)	مستوى الدلالة	العينة N
استراتيجيات التعامل المركزة حول المشكل وقلق امتحان البكالوريا	-0.08	0.10	373

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة معامل الارتباط بين استراتيجيات التعامل المركزة حول المشكل و قلق امتحان البكالوريا لدى تلاميذ شعبة العلوم هي(R= -0.08) ومنه لا توجد علاقة ارتباطية بين المتغيرات.

تبين من خلال نتائج الفرضية الخامسة انه لا توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة حول المشكل و قلق امتحان البكالوريا لدى تلاميذ شعبة العلوم. و هذا يعني أن استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل ليست شرطا للتخفيض من مستوى قلق الامتحان لدى التلميذ،ففي بعض الأحيان نجد أن التلميذ يستخدم الإستراتيجيتين معا لخفض التوتر و القلق الناجم عن امتحان البكالوريا حيث وجدنا أن معظم التلاميذ يستخدمون الإستراتيجيتين معا و ليس هناك تفاوت كبير بينهما، فرغم استخدامهم لاستراتيجيات التعامل المركزة على المشكل إلا أنهم استخدموا استراتيجيات التعامل المركزة على الانفعال تقريبا

بنفس الدرجة لتخفيض حجم المشكل أو الموقف الضاغط .خاصة في هذه الفترة و هي فترة قريبة نوعا ما عن امتحان البكالوريا حيث تزداد الضغوط على التلاميذ فينتابهم قلق شديد و توتر فيحاولون تجنب الامتحان و ضغوطه بمختلف المبررات حيث يلجئون إلى استخدام استراتيجيات مختلفة لمواجهة القلق اتجاه الامتحانات و التخفيف من التوتر و الضغط(كالهروب و أحلام اليقظة و أسلوب الدعابة...) ، ذلك من اجل التخفيف من حدة القلق، فيستعملون استراتيجيات التعامل المركزة على الانفعال حتى يهيئون أنفسهم لمواجهة المشكل . فاستراتيجيات التعامل السلبية أو المركزة على الانفعال لا تعود سلبا على التلميذ دائما، بل قد تكون ايجابية و مفيدة له عند استخدامها لفترة قصيرة لخفض التوتر و الضغط ،و لكن استخدامها بصفة دائمة و بدرجات كبيرة سيؤدي حتما إلى زيادة التوتر و القلق اتجاه الامتحانات ، كما أن استخدام استراتيجيات التعامل الايجابية أو المركزة على المشكل بصفة دائمة قد تسبب تعبا و مللا بالنسبة للتلميذ مما يمكن أن يؤدي به إلى زيادة التوتر و الفشل كما يمكن أن تؤدي به أيضا إلى تجنب كل ما يتعلق بالامتحانات و بالدراسة. في حين عدم استخدام استراتيجيات حل المشكل قد تؤدي إلى التوتر و زيادة القلق لدى التلميذ و منه الفشل في الامتحانات ،أما استعمال الإستراتيجيتين أي إستراتيجية التعامل الايجابية و في بعض الأحيان استراتيجيات التعامل المركزة على الانفعال للتخفيف من الضغط (كالعزلة و الهروب والتجنب و الدعابة...) بدرجات متفاوتة ومناسبة قد تكون ايجابية على التلاميذ و مفيدة لهم، فالتلاميذ الذين يستعملون الإستراتيجيتين معا ربما هم الأكثر استعدادا لمواجهة الامتحان بصفة ايجابية و متوازنة نتيجة مواجهتهم للمشكل و عدم تجاهلهم له و ذلك لاستخدامهم استراتيجيات التعامل المركزة على حل المشكل ،و في نفس الوقت أخذهم متنفسا و راحة من اجل التخفيف من حدة القلق و التوتر نتيجة استخدامهم لاستراتيجيات التعامل المركزة على الانفعال .

و في هذا الإطار أشار كل من لازروس و فولكمان إلى مدى اختلاف استراتيجيات التعامل من طرف كل فرد أمام الحادث الأكبر المولد للقلق ،حيث يمكن لنفس الفرد أن يستخدم في بعض الحالات الاستراتيجيات المعرفية لخفض شدة التوتر ،و في حالات أخرى الاستراتيجيات السلوكية التي مبتغاها حل المشكل . كما بينت نتائج دراسة منى محمود (2002) على المراهقين فيما يخص أساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب المتوسطة و

الثانوية ، أن أساليب المواجهة السلبية للضغط النفسي قد احتلت المراكز الأولى في الترتيب العام لأساليب مواجهة الضغوط خاصة الانعزال و أحلام اليقظة(جدو عبد الحفيظ،2014) .

كما أن لجوء التلاميذ إلى استخدام الاستراتيجيات المركزة على الانفعال كالتجنب و الهروب من الموقف الضاغط هو حالة طبيعية ،و هذا من اجل الاسترخاء و التفكير في حل المشكل أو المواقف الضاغط. و هذا يتفق مع ما جاء به لازروس (1966) الذي يؤكد أن الإنسان يستعمل لمواجهة مشكلة ما كلا من استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال (السلبية) و المركزة على حل المشكل و العكس و لكن بدرجات متفاوتة (جدو عبد الحفيظ،2014).

و لقد أشار Seiffge et Krenke (1995) إلى أن أحلام اليقظة هي استجابة بديلة للواقع فإذا لم يجد المراهق وسيلة لإشباع دوافعه في الواقع فانه يحقق إشباعا جزئيا عن طريق التخيل و أحلام اليقظة و بذلك يخفف القلق و التوتر المرتبط بدوافعه (جدو عبد الحفيظ،2014) .

6. عرض تحليل و مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية السادسة:

الفرضية السادسة:هناك علاقة ارتباطية موجبة بين استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة العلوم .

و لاختبار الفرضية السادسة التي مفادها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استراتيجيات التعامل المركزة حول المشكل و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة العلوم ،تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (r) لقياس العلاقة بين المتغيرين فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (13):يبين العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و الدافعية للتعلم.

العلاقة بين المتغيرات	معامل بيرسون(r)	مستوى الدلالة	العينة N
استراتيجيات التعامل المركزة حول المشكل والدافعية للتعلم	0.42	0.01	373

نلاحظ من خلال الجدول أن معامل الارتباط بيرسون بين استراتيجيات التعامل المركزة حول المشكل و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة العلوم بلغ (r= 0.42) و هي علاقة ضعيفة و موجبة عند مستوى الدلالة α=0.01

يتبين من خلال نتائج الفرضية السادسة أن هناك علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة حول المشكل و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة العلوم، فمن خلال نتائج هذه الدراسات نقول أن استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و مواجهة الضغط لها علاقة بالدافعية للتعلم، فاستعمال استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل يعمل على تخفيض مستوى القلق و التوتر لدى التلاميذ و هذا ما يزيد من مستوى الدافعية للتعلم لديهم و العمل أكثر و المثابر للوصول إلى أهدافهم ،كما أن الحاجة إلى النجاح و التقدير و تحقيق الذات لدى التلاميذ تدفعهم إلى بذل جهد اكبر و اختيار أساليب ايجابية لمواجهة العراقيل و الضغوط التي تواجههم و حل المشكلات بطرق منطقية ،و تكون استراتيجيات تعاملهم مركزة حول المشكل أكثر منها على الانفعال.و على عكس التلاميذ الذين يمتازون بدافعية منخفضة يكون خوفهم من الفشل اكبر من الحاجة إلى تحقيق النجاح ،و انعدام الثقة بالنفس و ليس لديهم الرغبة في التغلب على الصعوبات و هذا ما يجعلهم يتخذون استراتيجيات سلبية و غير منطقية عند تعاملهم مع الضغوط التي تواجهه حيث يتمركزون على انفعالاتهم كلوم الذات أو الهروب أو التجنب أو اللامبالاة لتفادي الموقف الضاغط ،كما أن اتخاذ التلاميذ لهذه الاستراتيجيات من غير دراية بخطورة الموقف أو الاستمرار فيها لمدة طويلة قد تؤدي إلى تدني الدافعية للتعلم لديهم و يصابون بالإحباط و تعقيد الأمور مما يسبب في انخفاض مستوى الأداء لديهم و بالتالي الرسوب و الفشل .

ولقد أكدت هذه النتيجة العديد من الدراسات السابقة في هذا الميدان، حيث يرى Atkinson(1960) أن توقع الفرد لأدائه وإدراكه الذاتي لقدراته والنتائج المترتبة عليها تعد علاقات معرفية متبادلة تقف خلف سلوك الإنجاز، وأن الأفراد ذوي الدافعية العالية للتعلم يبذلون جهدا كبيرا في محاولة الوصول إلى حل المشكلة(Petri and Govern, 2004). ويضيف العالم Ball (1977) أن دافعية التعلم العالية تزيد من قدرة الأفراد على ضبط أنفسهم في العمل الدءوب لحل المشكلة، وأنها تمكنهم من وضع خطط محكمة للسير عليها ومتابعتها للوصول للحل (بوحمامة وعبد الرحيم والشحومي، 2006). و هذا يعني أن مستوى الدافعية للتعلم المرتفعة لدى الفرد تساعده على التحكم في قلقه و توتره و هذا ما يمكنه من اختيار استراتيجيات مناسبة و ايجابية و وضع خطة محكمة لحل المشكل أو الوضع الضاغط . كما أكد قشقوش ومنصور (1979) أن التلاميذ ذوي الدافعية المرتفعة يستطيعون مواجهة المشكلة والتصدي لها ويحاولون حلها والتغلب على كل الصعوبات التي تعترضهم، فيعملون على أداء المهمة بسرور ويتوجهون نحو العمل بصفة جدية على عكس منخفضي الدافعية الذين يتجنبون المشكلة وسرعان ما يتوقفون عن الحل بمجرد مواجهة الصعوبات (عاطف حسن شواشرة،2007).

فالتلاميذ الذين يتميزون بدافعية عالية لهم مميزات خاصة كالتحدي و حب المغامرة و الثقة بالنفس و إدراك حجم التهديد و الضغط ، كما أن لديهم حافز عالي للنجاح ، إلى جانب النزعة إلى الوصول للهدف الذي يكون إرضاء لحاجاتهم الداخلية و الخارجية ،كما يتميزون كذلك بالصلابة النفسية و تأكيد الذات . فالفرد الذي يتمتع بالصلابة النفسية يستخدم التقييم و استراتيجيات المواجهة بفعالية و هذا يشير إلى المستوى العالي من الثقة بالنفس لدى الفرد و الذي يجعله يقدر الموقف الضاغط بأنه اقل تهديدا ثم يعيد بناءه إلى شيء أكثر ايجابية (عباس،2010)

و في دراسة قامت بها مريامة حنصالي (2014) لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس العيادي حول إدارة الضغوط النفسية و علاقتها بسمتي الشخصية المناعية (الصلابة النفسية و التوكيدية)في ضوء الذكاء الانفعالي،توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة و دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 بين أساليب إدارة الضغوط النفسية (إعادة التفسير

الايجابي ،و المواجهة النشطة و الرجوع إلى الدين و قمع الأنشطة المتنافسة)و بين أبعاد الصلابة النفسية(الالتزام و التحكم و التحدي) كذلك وجود علاقة ارتباطية سالبة و دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,01 بين استراتيجيات الابتعاد السلوكي (الهروب و التجنب) و الأبعاد الثلاثة للصلابة النفسية(الالتزام و التحكم و التحدي) (مريامة حنصالي ،2014).

7. عرض تحليل و مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية السابعة:

الفرضية السابعة: هناك علاقة ارتباطية موجبة بين استراتيجيات التعامل المركزة حول الانفعال و قلق امتحان البكالوريا لدى تلاميذ شعبة العلوم .

لاختبار الفرضية السابعة التي تنص على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استراتيجيات التعامل المركزة على الانفعال و قلق امتحان البكالوريا لدى تلاميذ شعبة العلوم ،تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (r) لقياس العلاقة بين المتغيرين فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم(14) : يبين قيمة بيرسون للعلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة على الانفعال و قلق امتحان البكالوريا.

العلاقة بين المتغيرات	معامل بيرسون(r)	مستوى الدلالة	العينة N
استراتيجيات التعامل المركزة حول الانفعال وقلق الامتحان	0.32	0.01	373

نلاحظ من خلال الجدول أن معامل ارتباط بيرسون بين استراتيجيات التعامل المركزة حول الانفعال و قلق امتحان البكالوريا لدى تلاميذ شعبة العلوم بلغ(r=0.32)و هي علاقة ضعيفة و موجبة عند مستوى دلالة $\alpha= 0.01$

يتبين من خلال النتائج المشار إليها في الجدول رقم(14) أن هناك علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة حول الانفعال و قلق امتحان البكالوريا لدى تلاميذ شعبة العلوم ، نستنتج من خلال هذه النتائج أنه كلما استخدم التلاميذ لاستراتيجيات التعامل المركزة على الانفعال زاد مستوى قلق الامتحان لديهم، فاعتمادهم على هذه الإستراتيجية

بصفة كبيرة و دائمة قد يزيد من درجة الضغط و التوتر لديهم ، و أن تراكم الضغوط و عدم العمل على حل المواقف المسببة للضغط قد تدفع بهم إلى القلق الشديد اتجاه الامتحانات فتشل قدراتهم و يقل أداءهم نتيجة الأفكار غير منطقية و الأساليب السلبية التي اتخذوها لمواجهة الضغط . فالتلاميذ الذين يعتمدون على الاستراتيجيات السلبية عند مواجهة المواقف الضاغطة غالبا ما يسلكون سلوكات سلبية كالهروب و الدعابة و أحلام اليقظة من اجل تجنب الضغط و لا يركزون على حل المشكل أو الموقف الضاغط كما أنهم يعتمدون على تلك الأساليب باستمرار .

و في هذا الصدد يشير Seley(1980) إلى أن الضغط النفسي عامل أساسي في حياة الفرد (المراهق) و لكن التأثيرات السلبية للضغط النفسي تظهر من خلال تفسيرنا للمواقف(جدو عبد الحفيظ ،2014) . فقلق الامتحان يزداد كلما فسر التلميذ للموقف الضاغط على انه صعب و يستحيل حله ،و العكس فكلما فسر الموقف الضاغط على انه عادي و انه قادر على حله و يستطيع النجاح كلما انخفض مستوى القلق نحو الامتحان لديه. و يؤكد الرفاعي (2004) في نفس السياق أن عوامل الضغط النفسي التي تتمثل في عوامل أكاديمية تزيد من حالات القلق و التوتر ،كما يؤدي العجز عن حل الوضعية الضاغطة إلى زيادة التوتر النفسي الذي يظهر في شكل قلق متزايد و عدوانية و إحساس بالعجز في إيجاد حلول لهذه الوضعيات المهددة ،و هذا ما يؤدي إلى زيادة الإحساس بتدني و انخفاض الثقة بالذات و بالتالي الفشل (نفس المرجع السابق). أما (schwarzer) فيرى أن شعور الطالب بالقلق إزاء مواجهته للامتحان يجعله يشك في قدرته على مواصلة النشاط بالتالي يكون تفكيره محصورا في الفشل الذي يوصله إلى فقدان التحكم في الوضع الضاغط، الأمر الذي يقوده إلى الفشل.

و حسب Wine(1971) فان التلاميذ القلقين غير قادرين على تذكر و استعمال المعلومات التي يملكونها و هذا راجع إلى فشلهم فيما يخص تركيز انتباههم في المهمة نظرا للتداخل الذي يحدث لهم بسبب الأفكار الدخيلة التي تدور حول خيبة الأمل. فالأفكار السلبية و الخاطئة التي تتداخل في ذهن التلميذ تجعله يركز على انفعالاته و قلقه أكثر من تركيزه على المشكل بسبب عدم ثقته بنفسه و شعوره بالدونية و الشك في قدراته و هذا ما يجعله

يتبنى استراتيجيات التعامل المركزة على الانفعال و يتجنب الأساليب الايجابية للتغلب غلى الضغط. كما قدم Sarasson et al (1952) نموذجا نظريا ابرزوا فيه بعض مظاهر وضعية الامتحان من حالات الاستثارة و الاستجابات الناتجة عنه ،حيث قاموا بتصنيفها إلى نوعين من الدوافع: دوافع المهمة، و التي تثير استجابات مرتبطة بإنهاء المهمة و أداءها و استجابات غير مرتبطة بالمهمة و تظهر بشكل أحاسيس عدم التوافق ،العجز ،استجابة جسمية سلبية ،توقعات العقاب أو فقدان المكانة و الاحترام و التفكير في ترك وضعية الامتحان.أما النوع الثاني و هي دوافع القلق التي تؤدي إلى استثارة استجابات قلق مرتبطة بالمهمة أو استجابات غير مرتبطة بها ،و في هذه الحالة الأخيرة تكون الاستجابات مركزة حول الذات و هنا يبرز الدور المعرقل للقلق، إذ أن نتائج الدراسات بينت أن أداء الأفراد يختلف باختلاف درجة القلق حيث يزداد الأداء عندما يكون مستوى القلق متوسط و ينخفض الأداء كلما ارتفع مستوى القلق عن المستوى العادي.

و بالتالي فالقلق العادي أو المتوسط اتجاه الامتحانات قد يدفع التلميذ إلى التفكير في حل المشكل الذي يواجهه و اختيار انسب الطرق و الاستراتيجيات لمواجهة ضغط الامتحان ،أما إذا كان قلقه مرتفعا فذلك يؤدي إلى تشتت انتباهه و ضعف التركيز لديه و هذا ما يؤدي به إلى التمركز حول ذاته و انفعالاته و بالتالي محاولة تجنب الموقف الضاغط بطرق سلبية كالهروب و التجنب و الإنكار.

8. عرض تحليل و مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثامنة:

الفرضية الثامنة :هناك علاقة ارتباطية عكسية فيما يخص استراتيجيات التعامل المركزة حول الانفعال و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة العلوم .

للتحقق من الفرضية الثامنة التي مفادها وجود علاقة ارتباطية عكسية بين استراتيجيات التعامل المركزة على الانفعال و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة العلوم ،تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (r) لقياس العلاقة بين المتغيرين فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (15): يبين قيمة معامل بيرسون للعلاقة بين استراتيجيات التعامل المركزة على الانفعال و الدافعية للتعلم.

العلاقة بين المتغيرات	معامل بيرسون(r)	مستوى الدلالة	العينة N
استراتيجيات التعامل المركزة حول الانفعال والدافعية للتعلم	0.14	0,006	373

نلاحظ من خلال الجدول أن معامل ارتباط بيرسون بين استراتيجيات التعامل المركزة حول الانفعال و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة البكالوريا بلغ(r= 0.14)و هي علاقة ضعيفة و موجبة و دالة عند مستوى 0.006 و بالتالي الفرضية تحققت.

تبين من خلال الفرضية الثامنة انه توجد علاقة ارتباطية عكسية بين استراتيجيات التعامل المركزة حول الانفعال و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة العلوم ، و التفسير المحتمل من خلال هذه النتيجة التي توصلنا إليها هو أن الأحداث و المواقف الضاغطة التي تتكرر بكثرة على التلاميذ في هذه الفترة و في هذه المرحلة العمرية و المرحلة التعليمية في نفس الوقت ، كوجود مناهج دراسية غير مستوفاة لمطالبهم أو صعبة أو عدم وجود اختبارات حقيقية تقيس قدراتهم، و المعاناة من الصعوبات أو المشاكل اليومية كالنقل مثلا أو مشاكل عائلية و مشاكل نفسية قد يعاني منها التلميذ ،و الافتقار لمهارت دراسية فعالة ... ،كل هذه الأحداث و المشاكل قد تدفعهم لاستخدام أسلوب التجاهل و عدم المبالاة و صرف الانتباه من خلال الهاء الذات و الانشغال بأحلام اليقظة و الإكثار من النوم للتغلب على الضغوط و التخفيف من حدتها لإضفاء الراحة النفسية و هذا ما يؤدي إلى تدني الدافعية للتعلم لدى التلاميذ ،فالدافعية للتعلم للنجاح في الامتحانات عند التلاميذ خاصة الامتحانات المصيرية كامتحان البكالوريا تتأثر بمجموعة من العوامل التي تمثل في الواقع العوامل الإدراكية النفسية و الاجتماعية لدى التلاميذ .

فكلما تبنى التلميذ لاستراتيجيات التعامل المركزة على الانفعال كلما انخفضت الدافعية للتعلم و العكس أي كلما تجنب التلميذ لهذه الاستراتيجيات الغير فعالة و استخدم استراتيجيات التعامل الايجابية و المركزة على المشكل كاستعماله لمهارات الاستذكار الفعالة مثلا، و اكتسابه لمهارات دراسية ايجابية التي يستخدمها لتسهيل التذكر و تنظيم تعلمه بطريقته

الخاصة و البحث عن الدعم الأسري أو الاجتماعي و محاولته لحل المشكل الضاغط... كلما ارتفعت الدافعية للتعلم لديه. ففي دراسة سليمان الخضري الشيخ و أنور رياض عبد الرحيم (1993) التي تناولت مهارات التعلم و الاستذكار و علاقتها بالتحصيل الدراسي و الذكاء و الدافعية للتعلم، توصلت نتائج الدراسة إلى انه يوجد ارتباط قوي و موجب و دال بين مهارات الدراسة و التعلم (استراتيجيات التعلم) و التحصيل الدراسي ،و انه كلما ارتفعت درجات الدافعية للتعلم كلما تحسنت مهارات التعلم و الاستذكار، و كلما تحسنت مهارات الاستذكار ارتفعت الدافعية و بالتالي يرتفع التحصيل و عليه فهناك علاقة تفاعلية و علاقة تأثير و تأثر بين كل من الدافعية للتعلم و استراتيجيات التعلم (سليمان الخضري ،1993). إضافة إلى ذلك فقد بين Santroch (2003) أن الأفراد الذين لديهم دافع مرتفع للتحصيل يعملون بجدية أكثر من غيرهم و يحققون نجاحا أكثر و أن الأفراد الذين يتميزون بدافعية تعلم منخفضة يكون تحصيلهم اقل من طموحاتهم الحقيقية (بن يوسف امال ،2008). فاستخدام التلاميذ المراهقين لاستراتيجيات التعامل المركزة على الانفعال قد أثرت سلبا على الدافعية للتعلم لديهم لاتخذها ربما كإستراتيجية أولية و دائمة ، في حين لو اتخذ هؤلاء التلاميذ لهذه الإستراتيجية للتعامل مع الموقف الضاغط لفترة قصيرة أو مؤقتة من اجل التخفيف من التوتر و القلق لديهم و اخذ وقت مناسب من اجل التفكير و إيجاد الحل المناسب للمشكل الضاغط قد تكون ايجابية بالنسبة لهم، فقد أشار فولكمان و لازروس (1985) أن وجود التفاعل ووجود الأفكار المتنوعة للطلبة من العوامل المؤثرة في مواجهة الضغوط و خاصة إذا كانت حتمية لا يستطيع حلها أو إزالتها ،و هذا يتطلب العديد من المهارات لإظهار الاستجابات التكيفية الملائمة للرد على تلك المتغيرات و المواقف (نورة ابراهيم سليمان،2011). و بالتالي يمكن القول أن إستراتيجية التعامل المركزة على الانفعال لا تأثر بالضرورة على الدافعية للتعلم سلبا إذا كانت مؤقتة، بالعكس فقد تعطي التلاميذ طاقة جديدة للعمل أكثر و بذل جهد اكبر ،و حظا اكبر في اختيار الإستراتيجية الفعالة لمواجهة ضغط امتحان البكالوريا.

و ففي الدراسة التي قام بها كل من مصطفى حسين باهي و أمينة شلبي (1999) اللذان ربطا ظهور دافع النجاح بتلك الدوافع التي توجه سلوك الفرد لتوظيف إمكانياته في التعامل بكفاءة و ايجابية لتحقيق النجاح ، كالمغامرة و مواجهة الصعاب و تنوع الاهتمامات و الثقة

بالنفس و الإحساس بالمقدرة حيث تمثل هذه الدوافع دوافع إقدام .و بالمقابل فان دوافع تجنب الفشل و التي تتمثل في الشطر الثاني من الدافعية فهي كثيرا ما تؤدي إلى إضعاف الدافعية للنجاح عند الفرد ،كما أنها تستثير قلق الفرد حول نتائج إقدامه لأداء مهمة ما نتيجة الخوف من الفشل و ضعف ثقة الفرد بنفسه و معلوماته (مصطفى حسين و أمينة شلبي ،1999).فبلورة هذه العوامل النفسية و الاجتماعية في الجانب الايجابي قد تخلق قوة كامنة يستطيع التلميذ أن يسيرها نحو النجاح و المثابرة و تدفعه نحو الايجابية و الثقة في قدراته و إمكانياته و استخدامه لاستراتيجيات فعالة و مركزة على المشكل من اجل تخطي جميع العراقيل التي يواجهها و هذا ما يزيد من دافعية التعلم لديه .أما إذا اهتم بطابعها السلبي الذي تحيط به الضغوطات و العقبات و الضعف و المعتقدات الخاطئة فان بذلك يصنع لنفسه حاجزا يمنعه عن التقدير الصحيح لقيمته الذاتية و قوته في توجيه طاقاته الكامنة على مواجهة المواقف الضاغطة، مما يلهيه عن المحاولات الفعالة في اكتساب المهارات الهامة لاستثارة السيرورات المعرفية و النفسية المؤدية إلى الدافعية للتعلم و النجاح و تبني الاستراتيجيات المركزة على الانفعال في التعامل من الموقف الضاغط، مما يسبب في ضعف الدافعية للتعلم لديه . و نستنتج انه كلما كان الدافع قويا زادت فاعلية المتعلم و مثابرته على التعلم و الاهتمام به ،فالدافع مصدر لإحداث تغير كبير في قدرات المتعلم فقد يغير الدافع تلميذا فاشلا فيجعله متفوقا و قد يكون الافتقار إلى الدافع سببا في رسوب تلميذ ذكي.

❖ **الخاتمة:**

تندرج هذه الدراسة الميدانية ضمن الدراسات التي تعني بالعلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعامل ، و مشكلة من المشكلات التعليمية التي تعرقل المسار التعليمي للمراهق المتمدرس و هي مشكلة قلق الامتحان التي أضحت عائقا يتحدى نجاح التلميذ دراسيا، وإحدى العوامل النفسية المتمثلة في الدافعية للتعلم لدى التلميذ. و لقد أسفرت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين إستراتيجية التعامل المركزة على المشكل و كذلك استراتيجيات التعامل المركزة على الانفعال و كل من قلق امتحان البكالوريا و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة العلوم ، كما انه لا تختلف العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و قلق امتحان البكالوريا حسب الجنس، في حين هناك اختلاف في العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل والدافعية للتعلم حسب الجنس و لصالح الذكور.كما توصلت النتائج أيضا إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و قلق امتحان البكالوريا ،كما أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و الدافعية للتعلم لدي تلاميذ شعبة العلوم ،إضافة إلى هذا توصلنا إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استراتيجيات التعامل المركزة على الانفعال و قلق امتحان البكالوريا ،و وجود علاقة ارتباطية عكسية بين استراتيجيات التعامل المركزة على الانفعال و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا شعبة العلوم .

ولقد ركزت الدراسة على العلاقة بين استراتيجيات التعامل و قلق امتحان البكالوريا كون قلق الامتحان أصبح هاجسا و معرقلا لمسار عملية التعلم لدى المراهقين المتمدرسين خاصة و ما لهذا المتغير من تأثير على دافعيتهم للتعلم وفي عملية التعلم ، وبالتالي محاولة توعية القائمون على تسيير العملية التعليمية بأهمية تحفيز هذه الفئة و تشجيعها و مساعدتها لأجل بلوغ أهدافها الدراسية. و من جهة أخرى أهمية توعية التلميذ أكثر بنوعية الاستراتجيات التي يتخذها من اجل التعامل بايجابية مع قلق الامتحان و الضغوط التي تواجهه و الاهتمام بتحقيق درجات متوسطة في مستوى القلق و التي تحفزه و تدفعه

لتعلم أكثر ، كما لابد من توفير متطلبات الدافعية للتعلم لتحقيق أفضل درجات الدافعية لديه.

إن المراهق المتمدرس بحاجة ماسة إلى الدعم و مساعدة من اجل مواجهة الضغوط الأكاديمية خاصة ضغوط الامتحان التي تسبب له قلقا شديد يعرقل أداءه، و مساعدته على اتخاذ الأساليب الايجابية للتصدي لهاته الضغوط للتخفيف من حدة القلق و التوتر خاصة في فترة الامتحانات و تحفيز الدافعية للتعلم لديه من اجل الوصول إلى الهدف المرغوب، فالنجاح في الامتحان يتطلب دافعية للتعلم اكبر و هذا الأخير يتطلب كذلك اختيار إستراتيجية تعامل ايجابية و فعالة اتجاه الضغط و قلق الامتحان وبالتالي التخطيط والعمل لأجل الوصول إلى الحل السليم للمشكلة.

فالتكامل الوظيفي بين استراتيجيات التعامل و قلق امتحان البكالوريا واضح جدا من خلال تأثير كل متغير على الآخر، إلا أن هذا الانسجام الوظيفي بين استراتيجيات التعامل و قلق الامتحان يصبح أكثر تماسكا وفعالية إذا ارتبط بالدافعية للتعلم والتي بدورها لا تقل أهمية في نجاح المراهق دراسيا، فوجود الدافعية في عملية التعلم يعد أمرا ضروريا وهاما جدا لاستثارة رغبة المراهق نحو النجاح، والسعي نحو العمل بجدية، وبذل كل طاقته وجهده للتفكير خاصة في مواجهة قلق الامتحان البكالوريا ، وبالتالي إنجاز مهامه بكل حماس والصمود للوصول للحل الصحيح.

إن عدم القدرة على استخدام الاستراتيجيات التعامل الفعالة في مواجهة ضغط امتحان البكالوريا أمرا قد ينهك المراهق المتمدرس نفسيا و يصيبه بالتوتر و القلق ويؤثر في نجاحه الدراسي بشكل سلبي، خاصة في هذه المرحلة الحرجة من حياة التلميذ التي تتطلب عناية ومتابعة خاصة من طرف المربيين والأسرة، ولهذا يجب البحث عن الصعوبات التي تعرقل مسار المراهق وتعيقه على حل المشكلات الدراسية لمساعدته في تخطي هذه الصعوبات . ومن بين الحلول الممكنة لمواجهة هذه العراقيل والصعوبات الدراسية محاولة مساعدة المراهق على اتخاذ الأساليب المناسبة لمواجهة ضغط الامتحان ، وإعطاء الأهمية البالغة للحوافز والدوافع التي تثير فيه الرغبة في العمل بجد ونشاط، و تخفف من حدة قلقه نحو الامتحان.

و بناءا على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، نقترح ما يلي:

- إنشاء وحدة إرشادية خاصة بالثانوية من اجل مساعدة التلاميذ على تخطي الأزمات و ضغوط الامتحانات خاصة لدى المقبلين على امتحان البكالوريا ،من خلال طرح البرامج التدريبية الإرشادية و الوقائية و العلاجية من اجل تعريفهم بأساليب التعامل الفعالة ضد الضغوط و الأحداث و المواقف الصعبة .
- تكثيف البحوث و الدراسات للتعرف على أنواع الضغوط و الأزمات التي يمر بها الطلبة و أساليب مواجهتها خلال دراستهم، للمساهمة بإيجاد أساليب تعامل أكثر ملائمة لمختلف أنواع الضغوط .
- بث الوعي بين المتعاملين مع التلاميذ و إحاطتهم بأهمية توفير الصحة النفسية للتلاميذ و العمل على التقليل من حدة القلق اتجاه الامتحانات لديهم ،من خلال تزويدهم بأهم المشكلات و الصعاب التي قد يمر بها التلاميذ المراهقين لتفهم أوضاعهم و المساهمة في التقليل من حدة تلك الضغوط و المواقف الصعبة.
- مواجهة تدني دافعية التلاميذ نحو الدراسة من خلال اعتماد أساليب وطرق علمية تهدف إلى تحفيز التلاميذ وإثارة المنافسة العلمية والرغبة في التحصيل العلمي لديهم.

قائمة المراجع

قائمة المراجع باللغة العربية

قائمة المراجع باللغات الأجنبية

❖ **قائمة المراجع باللغة العربية:**

1.ابتسام سالم المزوغي ،الفروق في الذكاء و قلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي و منخفضي التحصيل الدراسي من طلبة جامعة السابع من ابريل الليبية ،**المجلة العربية لتطوير التفوق** العدد3 ،2011

2.احمد عواد ،**قراءات في علم النفس التربوي** ،مكتبة النهضة للطباعة و النشر، الأردن ،ط10 1998

3.احمد عبد الخالق ،**الأبعاد الأساسية للشخصية** ،دار المعرفة الجامعية الإسكندرية ،مصر، ط4 1987

4.اشرف احمد عبد القادر و إسماعيل إبراهيم محمد بدر ،فعالية إستراتيجية دراسية للتغلب على قلق التحصيل لدى طلاب الجامعة ،**مجلة الإرشاد النفسي** جامعة عين شمس ،العدد14 ،السنة التاسعة 2001.

5. ادوارد موراي. ترجمة احمد عبد العزيز سلامة ،**الدافعية و الانفعالات** ،دار الشروق للنشر، القاهرة، 1988

6.أحمد دوقة وآخرون، **سيكولوجية الدافعية للتعلم**، ديوان المطبوعات الجزائرية ، الجزائر، بدون طبعة،2009

7.الازرق بوعلو،**كيف تتغلب على القلق و تنعم بالحياة** ،دار الفكر للنشر و التوزيع ،لبنان د ط 1993

8.الزغبي احمد محمد ،**مشكلات الأطفال النفسية و السلوكية و الدراسية** ،دار النشر و التوزيع دمشق،ط2005،1

9.الزغبي احمد محمد،**الأمراض النفسية و المشكلات السلوكية و الدراسية عند الأطفال** ،الشروق للنشر ،القاهرة، 2002

10.الليودي إبراهيم ،**مبادئ الصحة النفسية**،دار وائل للنشر، بغداد ،ط 1، 2005

11.إبراهيم قشقوش و طلعت منصور،**دافعية التعلم و قياسها**،مكتبة الانجلو المصرية للنشر ،مصر 1989

12.ايت حمودة حكيمة،دور سمات الشخصية و استراتيجيات المواجهة في تعديل العلاقة بين الضغوط النفسية و الصحة الجسدية –دراسة ميدانية بمدينة عنابة– رسالة دكتوراه منشورة، 2006

13.الغامدي احمد ،فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض قلق الاختبار لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود ،رسالة ماجستير غير منشورة ،قسم علم النفس ،جامعة الملك سعود،1999

14.انسي محمد قاسم،**علم النفس التعليمي**،مركز الإسكندرية للكتاب ، القاهرة ،ط،1999

15.القريطي عبد المطلب أمين،**الصحة النفسية** ،دار الفكر العربي للنشر، القاهرة ،ط، 1998

16.المبارك عواطف بنت عبد الله مبارك،قلق الامتحان و علاقته بالإنجاز العقلي و الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك فيصل ،رسالة ماجستير ،كلية التربية ،جامعة الملك فيصل (الاحساء)، 1995

17.الزيود نادر فهمي،**التعلم و التعليم الصفي و تطبيقاته في مجال التربية**،دار المسيرة للنشر و التوزيع، 1999

18. الداهري صالح حسين،**مبادئ الصحة النفسية** ،دار وائل للنشر، بغداد ،ط1 ،2005

19.الهوراي ماهر و الشناوي محمد محروس،مقياس الاتجاهات نحو الاختبارات (قلق الاختبارات) معايير ودراسات ارتباطية ،**رسالة الخليج العربي** ،العدد 22،السنة السادسة ،السعودية ،1987

20. العجمي مها محمد،العلاقة بين قلق الاختبار و التحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للبنات بالاحساء (الأقسام الأدبية)،**مجلة رسالة الخليج العربي** ،مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي 72: 15-51 ، 1999

21. العمارية محمد حسين ،**المشكلات الصفية و السلوكية و التعليمية و الأكاديمية** ،دار المسيرة للنشر و التوزيع ،عمان ،ط2000،1

22. الصافي عبد الله طه ،الفروق في القابلية للتعلم الذاتي و قلق الاختبارات و مستوى الطموح بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي و منخفضيه بالصف الأول ثانوي ،**مجلةالعلوم الاجتماعية** ،جامعة الكويت،30،1 :69-96 ، 2002

23. الطواب سيد محمد،اثر تفاعل مستوى الدافعية للانجاز و الذكاء و الجنس في التحصيل الدراسي لدى طلاب و طالبات الجامعة الإمارات العربية المتحدة ،**مجلة كليةالتربية**، 5(5)،19-48 ،1990

24.الهابط محمد السيد،**التكيف و الصحة النفسية**،المكتب الجامعي الحديث للنشر،دط (دون سنة)

25.السدسي شعبان علي حسين ،**علم النفس،أسس السلوك الإنساني بين النظرية و التطبيق** ، ،المكتب الجامعي الحديث ،الإسكندرية،د ط ، 2002

26.العيسيوي عبد الرحمن ،**أمراض العصر و الأمراض النفسية و العقلية و السكوسوماتية** ،دار المعرفة الجامعية للنشر ،القاهرة ،ط2 ، 1984

27.العيسيوي عبد الرحمان،**الإحصاء السيكولوجي التطبيقي** ،دار النهضة العربية ،بيروت لبنان، 1989

28.النابلسي محمد احمد،**معجم العلاج النفسي و الدوائي** ،دار مكتبة الهلال ،بيروت ،1994

29.بدر عمر ،دراسات مسحية على الدافعية لدى طلاب الجامعة ،**مجلة العلوم الاجتماعية** ،الكويت،العدد4، 1987

30.بشائر علي طبيخ الطبيخ ،الصلابة النفسية و علاقتها بالاستجابات التكيفية للضغوط النفسية لدى الطلبة الموهوبين بالصف الحادي عشر في دولة الكويت ،**المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين و المتفوقين** جامعة الإمارات العربية ، 2015

31.بوحمامة جيلالي وعبد الرحيم، أنور رياض والشحومي عبد الله، **علم النفس التعلم والتعليم** الأهلية للنشر والتوزيع، الكويت، 2006.

32.جمعة سيد يوسف،العلاقة بين نمط السلوك (أ) و الأعراض المرضية(النفسجسمية)دراسة مقارنة ،**مجلة كلية الآداب** ،جامعة القاهرة ،1993

33.حسنين الكامل،**اختبار القلق المدرسي للمرحلة الثانوية (كراسة تعليمات)**،مكتبة النهضة المصرية القاهرة ،1984

34.جابر عبد الحميد جابر،**علم النفس التربوي** ،دار العربية للنشر و التوزيع، القاهرة ،ط1،1994

35.خليفة عبد الطيف محمد،**الدافعية للانجاز**،دار غريب للنشر و التوزيع، القاهرة، 2000

36.خليل معايطة،**علم النفس التربوي**،كلية الكرك ،دار الفكر للطباعة و النشر،ط1 1999،

37.خالد بن محمد بن عبد الله العبدلي،الصلابة النفسية و علاقتها بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية (المتفوقين دراسيا و العاديين)بمدينة مكة المكرمة ،رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي، جامعة أم القرى، 2012

38.رشاد علي عبد العزيز موسى،**دراسات في علم النفس** ،دار المعرفة للنشر ،1993

39.رابحتركي ،**تخطيط المنهج و تطويره**،ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر،1984

40.زهران حامد عبد السلام،**علم النفس النمو و المراهقة**،عالم الكتاب للنشر ،القاهرة ،1977

41.زهية خطار ،التداخل بين استراتيجيات التعامل و مركز التحكم لمواجهة ضغط البكالوريا ،مذكرة ماجستير قسم علوم التربية ،جامعة الجزائر2 ،2001

42.كشرود بوسنة محمود هدى،تأثير المعاملة الوالدية على الاكتئاب و إستراتيجية الكوبين عند الأبناء،**منشورات كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية** ،جامعة الجزائر ،العدد4 ،2004

43.سامر جميل رضوان،**الصحة النفسية** ،دار المسيرة للنشر و التوزيع ،عمان، 2002

44. سليمة سايحي،فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى القلق لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ،رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة ورقلة ،2004

45.سهير كامل احمد ،**التوجيه و الإرشاد النفسي** ،در النشر مركز، الإسكندرية مصر، 2001

46.سعد عبد الرحمان:**السلوك الإنساني** ،مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع ،ط1 ،1971

47.سعداني محمد الطيب،**الدافعية و النجاح المدرسي** ،دمشق ،2000

48.سمير بوطمين ،دراسة العلاقة بين دافعية الانجاز و التحكم المدرك و قلق الامتحان و استراتيجيات التعامل و التحصيل الدراسي عند الطلبة المقبلين على شهادة البكالوريا،أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس العيادي،جامعة الجزائر2 ،2011

49.شعيب على محمود،قائمة قلق الاختبار لدى طلاب و طالبات المرحلة بعد الثانوية بالمملكة العربية السعودية،**مجلة رسالة الخليج العربي** ،مكتب التربية العربي لدول الخليج ،العدد25 ،1987

50.صالح محمد علي أبو جادو،**علم النفس التربوي**،دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، 1998

51.طه عبد العظيم حسين سلامة ،**استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية و النفسية** ،دار الفكر،عمان ،ط1،2006

52.عدنان سليم العابد ،اثر استخدام نموذج التعليم التوليدي في حل المسالة الرياضية و الدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية ، ،**مجلة الدراسات التربوية والنفسية** ،جامعة السلطان قابوس ،الأردن،المجلد 6 العدد 2،2012

53.عفاف شكري حداد ،سمة القلق و علاقته بمستوى الدعم الاجتماعي ،**مجلة دراسات العلوم الإنسانية** ،المجلد الثاني العدد 02 ،1998

54.عودية ولد يحي حورية،**الأمراض السيكوسوماتية** ،دار الأهالي للطباعة ،دمشق ،د ط،1998

55.عدس محمد عبد الرحمان،**الانجاز الدراسي** ،دار الفكر للنشر، لبنان ،ط1،1999

56.عباس فرحات ،مركز التحكم و علاقته بالتوافق الزواجي ،رسالة ماجستير في علم النفس العيادي ،جامعة الجزائر 2، 2002

57.عبد الله اوصايمة عايدة،**القلق و التحصيل الدراسي(دراسة نقدية لأثر القلق على التحصيل الدراسي)** المركز العربي للخدمات الطلابية ،الأردن ،ط 1 ،1995

58.عبيدي محمد،**علم النفس العام** ،دار بوحالة للنشر و الطباعة ،2000

59.عبد الله محمد عادل،**العلاج المعرفي السلوكي ،أسس و تطبيقات** ،دار الرشاد للنشر ،القاهرة، 2000

60.عبد الرؤوف اليماني و نزار محمد الزغبي ،استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة البكالوريوس في كليات التربية في الجامعات الأردنية الرسمية ،**مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث و الدراسات التربوية و النفسية** ،المجلد 1 ،العدد 3، 2013

61.عمار عبد الله محمد الفريحات و فخري فلاح الممني،التوافق النفسي و علاقته بمهارات مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من الطلبة المتفوقين في محافظة عجلون، جامعة البلقاء ،الأردن، **مجلة الدراسات و البحوث الاجتماعية**، جامعة الوادي. 2016

62.علي محمد حسين،**الفهم في الحساب** ،دار العلم للملايين، بيروت،1971

63.فادي علي حسين،**العدوان و الاكتئاب في العصر الحديث**،المكتب العلمي للنشر ،جامعة حلوان ،ط1 ، 2001

64.فاطمة الزهراء بوجطو ،اثر بعض السمات الشخصية و النفسية على الدافعية للانجاز لدى المراهق المتمدرس ،رسالة ماجستير جامعة الجزائر2 ،2007

65.فوزي عبد الخالق و إحسان شوكت ،**طرق البحث العلمي** ،**المفاهيم و المنهجيات و تقارير نهائية**،المكتب العربي الحديث للنشر، عمان الأردن،2007

66.فوزي إيمان ،**الصحة النفسية و سيكولوجية الشخصية** ،الإسكندرية ،ط2، دون سنة

67.كفافي علاء الدين،**بناء مقياس القلق الرياضي** ،حولية كلية التربية ،جامعة قطر،1990

68.كوافحة تيسير مفلح،**علم النفس التربوي و تطبيقاته في مجال التربية**،دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان ، الأردن ،ط4 ،2004

69.كمال مرسي،علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية بالكويت ،**دراسات مجلة كلية التربية** ،جامعة الملك سعود 159،4- 176 ،1982

67.كامل سهير احمد،**سيكولوجية نمو الطفل** ،دار الناشر النهضة المصرية ،ط1 ،1996

68.مقدم سهيل،إستراتيجية التعامل مع مواقف الضغط المهني على ضوء متغيرات الخلفية الفردية لدى أساتذة التعليم الثانوي ،رسالة دكتوراه ،جامعة وهران ،2010

69.مزوار نسيمة، العلاقة بين إستراتيجية المقاومة و مرض السرطان،رسالة ماجستير في علم النفس العيادي ،جامعة الجزائر 2 ،2002

70.محمد محمود بن يونس ،**سيكولوجية الدافعية و الانفعالات** ،دار المسيرة للنشر و التوزيع ،عمان،ط 1 ،2007

71.مراد سماني ،استراتيجيات التعامل عند الذين يعانون من الاحتراق النفسي لدى الأطباء المقيمين بالمستشفى الجامعي بوهران ،رسالة ماجستير ،جامعة وهران،2012

72.محمد منيزل عليمات و خالد خليف هواش،العلاقة بين دافعية الانجاز و قلق الامتحان و إثرهما في التحصيل الدراسي في مادة اللغة الانجليزية في المرحلة الأساسية و الثانوية في محافظة المفرق،**مجلة العلوم التربوية و النفسية** ،كلية التربية جامعة البحرين ،العدد 3 المجلد 7 ،2006

73.محمد جعفر اليل ،علاقة بعض المتغيرات بالقلق العام لدى طلاب و طالبات المرحلة المتوسطة و الثانوية في المملكة العربية السعودية ،**مجلة علم النفس** ،العدد 42 السنة الحادية عشر ،1997

74.محمد حمدي الحجار،**الوجيز في فن ممارسة العلاج النفسي و السلوكي** ،دار النقاش للطباعة و النشر ،بيروت لبنان ،1999

75.محمد احمد إبراهيم سعفان،**الدليل الإرشادي لتحسين الاستذكار (لطلاب الجامعة خاصة)**، دار الكتاب الحديث ،القاهرة ،2003

76.محمد راشد ديماس،**أسرار التفوق الدراسي** ،دار ابن حزم للنشر، بيروت ،ط1 ،1999

77.محمد حامد زهران ،**الإرشاد النفسي المصغر** ،عالم الكتب القاهرة ،مصر،ط1 ،2000

78.معمري نويرة ،استراتيجيات المقاومة عند المصابين بالصداع النصفي و علاقته بالقلق ،رسالة ماجستير في علم النفس العيادي ،1998

79.مجدي احمد محمد عبد الله ،**علم النفس – دراسة في الشخصية بين السواء و المرض**-(دون سنة)

80.مصطفى الصفطي،قلق الامتحان و علاقته بدافع الانجاز لدى عينات من طلاب الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية و دولة الإمارات العربية المتحدة(دراسة عبرثقافية)،**مجلة دراسات نفسية** القاهرة ،العدد1 ،1995

81.مرسي كمال إبراهيم ،**مدخل إلى علم الصحة النفسية**،دار العلم للنشر و التوزيع ، الكويت،د ط 1997

82.مريامة حنصالي،إدارة الضغوط و علاقتها بسمتي الشخصية المناعية(الصلابة النفسية و التوكيدية)في ضوء الذكاء الانفعالي ،أطروحة الدكتوراه في علم النفس العيادي جامعة بسكرة ،2014

83.مدحت عبد المجيد عبد اللطيف ،**الصحة النفسية و التفوق الدراسي** ،دار النهضة العربية للطباعة و النشر ،بيروت ،1990.

84.ماجد أبو سلامة،التدين و قلق الموت و علاقته بدافعية الانجاز لدى معلمي مدارس الثانوية العامة في محافظة شمال غزة ،رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة الأزهر، غزة،(2006)

85.محمد شفيق،**العلوم السلوكية**،دار الهناء المكتبة الجامعية، الإسكندرية،ط1 ،2000

86.محمد نايف عياصرة و برهان محمود حمادنة ،**مفاهيم ودراسات في علم النفس التربوي** ،در زهران للنشر و التوزيع ،عمان ،د ط ، 2015

87.ولي أغا كاظم،القلق و التحصيل الدراسي ،دراسة تجريبية مقارنة لعلاقة القلق بالتحصيل الدراسي لدى الذكور و الإناث من طلاب المرحلة الإعدادية في دول الإماراتالعربيةالمتحدة ،**مجلة دمشق في العلوم الإنسانية** 4(14) ،9-37 ، 1998

88.نوره إبراهيم سليمان،أساليب المواجهة لدى الطالبات المتفوقات و غير المتفوقات،**المؤتمر العلمي الثاني لقسم الصحة النفسية بكلية التربية بجامعة بنها (الصحة النفسية:نحوحياة افضل للجميع –العاديين و ذوي الاحتياجات الخاصة-**)، 2011

89.نسيمة حداد ،علاقة الدافع للانجاز و القلق بالنجاح في امتحان البكالوريا ،مذكرة ماجستير ،كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ،جامعة الجزائر2001،2

90.نبيل محمد زايد ،**الدافعية و التعلم** ، مكتبة النهضة المصرية للنشر، القاهرة،ط1 2003،

91.هناء احمد الشويخ،**أساليب تخفيف الضغوط النفسية الناتجة عن الأورام السرطانية** ،دار الوفاء للنشر و الطباعة الإسكندرية ،دط 2007

92.يخلف عثمان،**علم النفس الصحة ،الأسس النفسية و السلوكية للصحة** ،دار الثقافة للطباعة ،الدوحة قطر ،ط1 ،2001

93.يوسف قطامي ،الدافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمان ،**مجلة دراسات** المجلد 20 أ،العدد2 ،1992

94.يوسف مصطفى القاضي ،**الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي** ،المملكة العربية السعودية الرياض ،ط1 ،1981

❖ قائمة المراجع باللغات الأجنبية:

1.Acres .D, **How to pass exams without anxirty** .fourth edition ,how to books ,the cromwith with press, Broughthon gifford. 1995

2.Cottraux J , **les thérapies comportementalesanxiéty et cognitives** ,3eme edition ,Masson, Paris , 2001

3.Couttier.R , **mieux vivre avec nos enfants** .le jour édition ,Paris ,1994

4.Cohen et Lazarus , **Coping with the stress of illenesses in G ,C**,1979

5.Doveron .M , L'anxiety aux examens :theory et traitement comportementale et cognitive **.Journal de therapie comportementalecognitive**. Vol 17.N°4 Paris ,1997

6.Dudley B.C , Comparison of study habits of academicallyansuccessful **.American Indian unscessful students in higheréducation** D.A.I 46(10), 1986

7.Dupain.PH, Le « coping » :une revue du concept et des méthodes d'évaluation **.Journal de thérapie comportementale et cognitive** .Paris .Vol 8,N°4, 1998

8.Folkman.S et Lazarus, Coping as a mediator of emotion **.journalof personality and social p sychology**.Vol 54(3)(edition Nodule ,puf ,Paris) ,1988

9.Folkman .S, Personal control and stress and coping process :A Theorielical anaysis **.Journal of personality and social psychology** .Vol 46.N°4,1984

10.Ghalagher.D.J ;Smith.C ;Hand .W, Personnality coping andobjective outcomes :extraversion.Neuroticism.Coping style and academic performance **.Journal of personnal ,individual differens**.Vol 23,N° 3.USA,1996

11.Graziani P , **Anxiété et troubles anxieux** ,Armand Collin . 2005

12.Graziani .P ;Rusimek.S ;Servent.P ;Hante Leet.D, Validationfrançaise du questionnaire de coping « way of coping chek-

listrevised »(WCCR) et analyse des événements stressants du quotidien .**Journal de thérapie comportemental et cognitive** .Vol 8,N° 3,1998

13.Lieury A.f, **La motivation a l'école** ,édition Donod ,Paris, 1997

14.Lieury. A F et Fenouillet , **Motivation et réussite scolaire** .édition Donod ,Paris ,1996

15.Lazarus R.S , **Stress and emotion** ,springer puplishing company,New York ,2006

16.Lazarus.R and Folkman.S, **Stress aparaisal and coping**. Springer Publishing company.New York ,1984

17.Legeron.L , La médecine comportementale .**Journal de thérapieComportementale et cognitive** .Vol 17,N°1,1997

18.Malewska .H ,Joannides.C, Stratégie identitaire des adolescents dans des situations d'échec .**Revue enfance** ,tome 44.N° 3 ,1990

19.Mahat.G ,Stressand coping :junior baccalaureate nursingstudents in clinical settings .**Journal of nursing forum** .article 43,V33-N°1,1998

20.McLeod.S.A, **Coping with stress is the process by which a personconsciously attempts to master ,minimize ,or tolerate stressors and problems in life** ,2010

21.Nobert Sillamy , **Dictionnaire de psychologie** , Bordir ,Paris,1991

22.Paulhan.I and Bourgeois.M ,**Stress et coping ,les stratégies d'ajustementa l'adversité** .Press universitaire de France ,2eme édition,1998

23.Paulhan .I ;Quintard.B ,Mémoire originaux ,**la psychologie de la sante** .une nouvelle approche dans la compréhension de la sante et de la maladie .annales medico-psychologique .Vol 152.N°10,1994

24.Seiffge-Krenke.I, Les modes d'ajustement aux situations stressantes de développement ,comparaison d'adolescents normaux et d'adolescents perturbés.**Revue d'orientation scolaire etprofessionnelle** ,Vol 23,N° 3,1994

25.Shweitzer M.B, **Psychologie de la sante** ,Presse universitaire Française ,Paris ,2002

26.paulhan .I ,Nuissier.J,Quintard.B,Cousson.F,Bourgeois.M, La mesure de « coping » traduction et validation française de **l'échelle de** Vitaliano .**Annal médical de psychologie** ,vol 152 ,N°5,1994

27.Peacock.E.J ;Wong.P.T.P, Anticipatory stress :the relation of locus of contrôle optimism and contrôle appraisals to coping .**Journalof research in personality** ,Vol 30,article N°0014,1996

28.Petri and Govern, **Motivation: Theory, Research and application** Thomson, Wadsworth, Australia, 2004

29.Postel. J ,**Dictionnaire de psychiatrie et de psychopathologie clinique** ,ed .larrusse , Paris ,1998

30.Solomon Z ,Mikulincer M .Avitzur E ,**Coping ,locus of contrôle socialsupport and combat related** ,1988

31.Sarason I.G ,**Test anxiety :scale theory ,research and application** .university of Washington Seattle ,Washington ,Unted States,1980

32.Speilberger ,**Anxiety ,current trends in theory and research** .New York and London ,Academic press,Vol(1) ,1972

33.Tap .P ;Esparbes-Pistre.S ;Sords-Ader.F ,Identité et stratégies depersonnalisation .**Bulletin de psychologie**. Tom L.N°428(1997)

34.Timothy R.H et Donna LM ,**Coping whith test in collegeteaching** ,40(4), 1992

35.Tobias .S,Testanxiety :Interference ,defective skills ,andcognitive capacity.**Educational psychologist**.V20 issue 3,1985

36.Vianin .P ,**La motivation scolaire** ,1ere édition ,Bruxelles ,2006

37.Wine .JD ,**Cognitive attentional theory of test anxiety in I.G Sarason (ed) test anxiety theory research and application** ,Hills dale .New jersey Erlbaum ,1980

38.Zeidner.M ,**Test anxiety .the state of the art** .Kluwer academic publishers .New York ,1998

ملاحق الدراسة

. ملحق رقم(1): مقياس استراتيجيات التعامل لPaulhan et al

. ملحق رقم(2):مقياس قلق الامتحان لSpeilberger

. ملحق رقم(3): مقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي

. ملحق رقم(6): نتائج المعالجة الإحصائية لنتائج الدراسة بواسطة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS20.

ملحق رقم (1): مقياس إستراتيجيات التعامل لـ Paulhan et al

1- صف موقفا مؤثرا عشته خلال الأشهر الأخيرة (موقف قد مسك بالأخص و أزعجك)

.....

.....

2- حدد شدة الانزعاج و التوتر الذي سببه ذلك الموقف.

منخفضة ( ) متوسطة ( ) مرتفعة ( )

3- ضع علامة x تحت الاختيار المناسب المعبر عن درجة استخدامك للإستراتيجية المشار إليها.

رقم	الاستـــــراتيجيـــــات	الإجابات			
		نعم OUI	على الأرجح نعم Plutôt oui	على الأرجح لا Plutôt non	لا NON
01	وضعت خطة عمل و اتبعتها.				
02	تمنيت لو كنت أكثر قوة و أكثر تفاؤلا و حزما.				
03	حدثت شخصا عما أحسست به.				
04	كافحت لتحقيق ما أردت.				
05	تغيرت إلى الأحسن.				
06	تناولت الأمور واحدا واحدا.				
07	تمنيت لو استطعت تغيير ما حدث.				
08	تضايقت لعدم قدرتي على تجنب المشكل.				
09	ركزت على الجانب الذي يمكن أن يظهر فيما بعد.				
10	تناقشت مع شخص لأتعرف أكثر على الموقف.				
11	تمنيت لو حدثت معجزة.				
12	خرجت من الوضعية أكثر قوة.				
13	غيرت الأمور حتى ينتهي كل شيء بسلام.				
14	أنبت نفسي.				
15	احتفظت بمشاعري لنفسي.				
16	تفاوضت للحصول على شيء إيجابي من الموقف.				
17	حلمت أو تخيلت مكانا و زمانا أفضل من الذي كنت فيه.				
18	حاولت عدم التصرف بالتسرع أو إتباع أول فكرة خطرت لي.				
19	رفضت التصديق أن هذا حدَثَ فعلا.				
20	أدركت أنني سبب المشكل.				
21	حاولت عدم البقاء في عزلة.				
22	فكرت في أمور خيالية أو وهمية حتى أكون أفضل.				
23	قبلت عطف و تفهم شخص.				
24	وجدت حلا أو حلين للمشكلة.				
25	حاولت نسيان كل شيء.				
26	تمنيت لو استطعت تغيير موقفي.				
27	عرفت ما ينبغي القيام به، هكذا ضاعفت جهودي و بذلت كل ما في وسعي للوصول إلى ما أريد.				
28	عدلت شيئا في نفسي حتى أتحمل الوضعية بشكل أفضل.				
29	انتقدت نفسي أو تغلبت عليها.				

ملحق رقم (2):مقياس قلق الامتحان لSpeilberger

هذه مجموعة من العبارات يستخدمها الناس لوصف أنفسهم. اقرأ (ي) كل عبارة ثم أجب (ي) بالإجابة المناسبة لتحديد كيف تشعر (ين) على العموم و ذلك بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة لها. ليس هناك إجابة صحيحة و أخرى خاطئة. لا تمضي كثيرا من الوقت مع عبارة واحدة، بل اختر (ي) الإجابة التي تصف كيف تشعر(ين) على العموم . من فضلك أجب (ي) على كل العبارات.

الرقم	العبـــــارات	تقريبا أبدا	أحيانا	غالبا	تقريبا دائما
1	أشعر بالثقة و الاسترخاء أثناء اجتياز الامتحانات.				
2	أثناء اجتياز الامتحانات أشعر بالضيق و عدم الارتياح.				
3	تفكيري في العلامة على مادة ما يتداخل و أدائي في الامتحان.				
4	أتجمد عند الامتحانات الهامة.				
5	أثناء الامتحانات أجد نفسي أفكر فيما إذا كنت سأنجح في المدرسة أبدا.				
6	كلما اجتهدت عند اجتياز امتحان ما، كلما اختلطت علي الأمور.				
7	أفكاري في الأداء السيئ تتداخل مع تركيزي في الامتحانات.				
8	أشعر بنرفزة شديدة عندما أجتاز امتحانا هاما.				
9	حتى عندما أكون جد مستعدا للامتحان، أشعر بعصبية شديدة بسببه.				
10	أبدأ الشعور بعدم الارتياح قبيل استلام ورقة الامتحان.				
11	أثناء الامتحان أشعر أنني متوتر جدا.				
12	أتمنى ألاّ تزعجني الامتحانات كثيرا.				
13	أثناء الامتحانات الهامة أكون متوترا إلى درجة أشعر فيها باضطراب المعدة.				
14	يبدو أنني أخيب نفسي أثناء اجتياز الامتحانات الهامة.				
15	أشعر بالذعر الشديد عندما أجتاز امتحانا هاما.				
16	أكون جد مهموما قبل اجتياز امتحان هام.				
17	أثناء الامتحانات أجد نفسي أفكر في عواقب الفشل.				
18	أشعر بقلبي يدق بسرعة فائقة أثناء الامتحانات الهامة.				
19	بعد انتهاء الامتحان أحاول الكف عن الانشغال به، لكن لا أستطيع.				
20	أثناء الامتحانات أشعر بالعصبية إلى درجة أنني أنسى تماما الحقائق التي أعرفها.				

ملحق رقم (3):مقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي

التعليمة: نرجو من أعزائنا الطلبة الإجابة على هذه الفقرات المقترحة بكل صدق و موضوعية و التي تندرج في إطار بحث علمي،و نعلمكم انه ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة لذلك رجاءا عزيزي الطالب وضع علامة (+) على الإجابة المختارة بكل دقة و موضوعية.

رقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	اشعر بالسعادة عندما أكون في المدرسة.					
2	قليلا ما يهتم والدي بعلاماتي في المدرسة					
3	أفضل القيام بالواجب المدرسي ضمن مجموعة من الزملاء					
4	اهتمامي ببعض المواد الدراسية يؤدي إلى إهمال ما يدور حولي					
5	استمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المدرسة					
6	أحب المدرسة بسبب قوانينها الصارمة					
7	أحب القيام بمسؤوليتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج التي أتحصل عليها					
8	أواجه المواقف المدرسية المختلفة بمسؤولية تامة					
9	يصعب علي الانتباه لشرح المدرس و متابعته					
10	اشعر بان غالبية الدروس التي يقدمها المعلم غير مثيرة					
11	يصغي إلي والدي عندما أتحدث عن مشكلاتي الدراسية					
12	أحب أن يرضى عني زملائي في المدرسة					
13	أتجنب المواقف المدرسية التي تحملني المسؤولية					
14	لا أحب أن يعاقب التلاميذ مهما كانت الأسباب					
15	يهتم والدي بمعرفة حقيقة مشاعري اتجاه المدرسة(أحب الدراسة أم اكرهها)					
16	اشعر أن بعض الزملاء في المدرسة هم سبب المشكلات					
17	اشعر بالضيق أثناء قيامي بالواجبات المدرسية					
18	اشعر باللامبالاة أحيانا فيما يتعلق بأداء الواجبات المدرسية					
19	أفضل أن يعطينا المعلم أسئلة صعبة تحتاج إلى التفكير					
20	أفضل أن اهتم بدروسي على حساب أي شيء آخر					

21	احرص أن أتقيد بالسلوك الذي تفرضه المدرسة					
22	اشعر بالرضا عندما أقوم بتطوير معلوماتي و المهارات المدرسية					
23	يسعدني أن تعطى المكافآت للطلبة بقدر جهدهم المبذول					
24	احرص على تنفيذ ما يقدمه لي المعلمون و الوالدين بخصوص الدراسة					
25	كثيرا ما اشعر بان مساهمتي في كل أشياء جديدة في المدرسة لا تقنعني					
26	أشارك كثيرا في النشاطات المدرسية					
27	أقوم بالكثير من النشاطات المدرسية و في الجمعيات الطلابية					
28	لا يأبه والي عندما أتحدث إليهما عن علاماتي المدرسية					
29	يصعب علي تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في المدرسة					
30	لدي رغبة قوية للاستفسار عن المواضيع المتعلقة بالمدرسة					
31	يحرص والدي على قيامي بالواجبات المدرسية					
32	لا يهتم والدي بالأفكار التي أتعلمها في المدرسة					
33	سرعان ما اشعر بالملل عندما أقوم بواجباتي المدرسية					
34	المراجعة مع الزملاء في المدرسة تمكنني من الحصول على علامات جيدة					
35	تعاوني مع الزملاء في حل واجباتي المدرسية يعود علي بالمنفعة					
36	أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة					

ملحق رقم (04): نتائج المعالجة الإحصائية لنتائج الدراسة بواسطة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعيةSPSS20.

Fréquences

sexe

		Fréquence	Pourcentage	*Pourcentage* valide	*Pourcentage* cumulé
Valide	masculin	120	32,2	32,2	32,2
	feminin	253	67,8	67,8	100,0
	Total	373	100,0	100,0	

Descriptives

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
motivation	373	122,39	13,486
coping1	373	35,99	6,732
coping2	373	47,63	7,388
stress	373	50,21	11,338
N valide (liste)	373		

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,423	,179	,174	12,255

ANOVA

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	12083,593	2	6041,797	40,229	,000
	Résidus	55569,039	370	150,187		
	Total	67652,633	372			

Coefficients

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	B	Ecart standard	Bêta		

1	(Constante)	90,179	4,651		19,391	,000
	coping1	,849	,095	,424	8,968	,000
	stress	,033	,056	,027	,579	,563

Variables introduites/éliminées

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	coping2, stress	.	Introduire

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,154	,024	,018	13,362

ANOVA

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	1594,914	2	797,457	4,467	,012
	Résidus	66057,719	370	178,534		
	Total	67652,633	372			

Coefficients

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		B	Ecart standard	Bêta		
1	(Constante)	111,947	4,831		23,172	,000
	stress	-,073	,065	-,061	-1,126	,261
	coping2	,296	,099	,162	2,984	,003

Corrélations

sexe			coping1	Stress	motivation
masculin	coping1	Corrélation de Pearson	1	-,127	,473
		Sig. (bilatérale)		,166	,000
		N	120	120	120
	stress	Corrélation de Pearson	-,127	1	-,051

		Sig. (bilatérale)	,166		,581
		N	120	120	120
	motivation	Corrélation de Pearson	,473	-,051	1
		Sig. (bilatérale)	,000	,581	
		N	120	120	120
feminin	coping1	Corrélation de Pearson	1	-,107	,359
		Sig. (bilatérale)		,090	,000
		N	253	253	253
	stress	Corrélation de Pearson	-,107	1	-,061
		Sig. (bilatérale)	,090		,334
		N	253	253	253
	motivation	Corrélation de Pearson	,359	-,061	1
		Sig. (bilatérale)	,000	,334	
		N	253	253	253

Corrélations

		coping1	stress
coping1	Corrélation de Pearson	1	-,084
	Sig. (bilatérale)		,104
	N	373	373
stress	Corrélation de Pearson	-,084	1
	Sig. (bilatérale)	,104	
	N	373	373

Corrélations

		coping1	motivation
coping1	Corrélation de Pearson	1	,422
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	373	373
motivation	Corrélation de Pearson	,422	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	373	373

Corrélations

		coping2	stress
coping2	Corrélation de Pearson	1	,325
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	373	373
stress	Corrélation de Pearson	,325	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	373	373

Corrélations

		coping2	motivation
coping2	Corrélation de Pearson	1	,142
	Sig. (bilatérale)		,006
	N	373	373
motivation	Corrélation de Pearson	,142	1
	Sig. (bilatérale)	,006	
	N	373	373

ملخص الدراسة:

لقد هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن العلاقة بين استراتيجيات التعامل و قلق امتحان البكالوريا و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة العلوم.حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل وكذلك المركزة على الانفعال و كل من قلق امتحان البكالوريا و الدافعية للتعلم.كما توصلت النتائج إلى عدم وجود اختلاف في العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و قلق امتحان البكالوريا حسب الجنس،كذلك وجود اختلاف في العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و الدافعية للتعلم حسب الجنس.إضافة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و قلق امتحان البكالوريا ،بينما هناك علاقة بين استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و الدافعية للتعلم.أيضا توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة على الانفعال و قلق الامتحان، وكذلك وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة على الانفعال و الدافعية للتعلم.