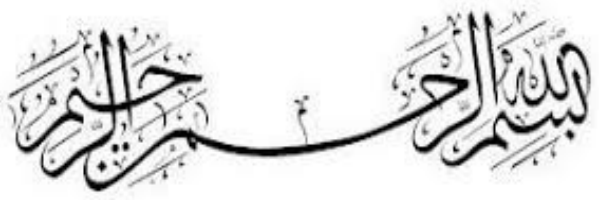


﴿ وَكُلَّ شَيْءٍ أَحْصَيْنَاهُ كِتَابًا ﴾

سورة النبأ الآية:(29)

إعداد وتنسيق:

- الأستاذ الدكتور: ضياف زين الدين

مسؤول: مركز اليقظة البيداغوجية

- الدكتورة: بوعلاقة فاطمة الزهرة

مديرة مركز المساعدة النفسية

تصميم وإخراج الكتاب الدكتور:

بوســـكرة عمر

الجزء الأول من كتاب أعمال الملتقى الوطني حول

قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي:

واستراتيجيات المواجهة

تاريخ طبع الكتاب: أكتوبر 2020

عدد صفحات الكتاب: 347 صفحة

ردمك: 978- 9931- 9675- 1- 4

فهرس المحتوى

	ديباجة الملتقى الوطني	05
01	كيف تصنع نجاحك في البكالوريا	د/ بعجي بوعلاقة فاطمة الزهراء 07
02	الإرشاد الواقعي لوليم جلاسر نموذج معاصر للتخفيف من قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الجامع	د/ مام عواطف د/ حلاب خضرة 17
03	باثولوجيا قلق الإمتحان لدى طلبة الجامعة	د/ إسمهان بلوم ط.د/ فاطمة الزهراء حروز د/ عمر بوسكر 32
04	تأثير قلق الامتحان على التحصيل الدراسي - دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي-	د/ مشطر حسين 41
05	فاعلية برنامج إرشادي مقترح باستخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في خفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ ثالثة ثانوي	د.حليمة شريفي ط.د حفصة رزيق ط.د سعيدة عمیار 56
06	قلق الامتحان من خلال رؤية نفسية تحليلية، وإستراتيجيات المواجهة لدى الطالب والأستاذ الجامعي	أ/ عبد المالك الأزهر ط.د راوية ديلمي د/ سليمة عبد السلام 72
07	دور البرمجة اللغوية العصبية في خفض قلق الامتحان لدى الطالب	د/ عواطف بوقرة أ/ حليمة بوقرة 83
08	أسباب قلق الامتحان لدى الطلبة الجامعيين، وأساليب التخفيف منه من وجهة نظرهم. دراسة استكشافية على عينة من طلبة قسم علم النفس في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة	د/حرايز رابح د/كتفي عزوز 90
09	قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس(دراسة ميدانية بجامعة مُحَمَّد بوضياف بالمسيلة)	د/ عبد المالك مكفس ط.د/ سومية حنون ط.د/ أسماء سلطاني 103
10	تقنيات الخدمة الاجتماعية في التخفيف من قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي بمركز المساعدة النفسية والاجتماعية	د/ ياسمينة كتفي د/ فريدة بولسنان 121
11	مشكلة قلق الامتحان عند الطالب الجامعي وأساليب مواجهته	أسماء لجلط د/ خثير شين 134
12	"قلق الامتحان مفهومه، أعراضه، العوامل المساعدة على ظهوره وبعض الإجراءات العملية للتقليل من آثاره"	د/ خطوط رمضان ط.د/ سعيد عبد الكريم 147
13	ظاهرة قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي	ط.د/ سماحي عبير د/ دامخي ليلى 158
14	كيف تتجاوز الفشل في البكالوريا	د/حفظ الله رفيقة 167
15	علاج قلق الامتحان منظور نفسي ديني	د/ اسماء براهيمي أ/ نورة حميميد 172

	المساعدة النفسية وقلق الامتحانات لدى الطلبة الجامعيين.		
16	تجربة مركز المساعدة النفسية لجامعة المسيلة.عرض دراسة حالتين كمثال	د/ أسماء خرخاش	178
17	إستراتيجيات مواجهة قلق الامتحان (مشتقة من نظرية ولبي)	د/ حسين قرساس ط.د/ عبد الرحمان عوفي	188
18	أثر تفاعل كل من الطموح الأكاديمي وقلق الامتحان على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. - دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية عثمان بن عفان –بالمسيلة-	د/ ياحي جمال د/رقيق برة علي	202
19	قلق الامتحان لدى الطلبة وأساليب مواجهته	د/ داودي خيرة ط.د/غفاري نبيلة	220
20	قلق الامتحان كأحد هواجس التوتر النفسي ومتطلبات التحصيل الدراسي	د/ لحميدي عادل د/ برابح نعيمة	228
21	فعالية البرامج الارشادية في خفض قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة - دراسة تحليلية -	خوجة أسماء خيذر سميرة	235
22	قلق الامتحان عند الطلبة بين الأعراض والأسباب	ط.د/ سباغ علي ط.د/ بوشارب رزيقة	247
23	قلق الإمتحان الأسباب والعلاج	أ.د ضياف زين الدين د. مغار عبد الوهاب	251
24	استراتيجيات مواجهة قلق الامتحان عند الطالب الجامعي	أ.د.فتيحة كركوش	259
25	قلق الإمتحان في الوسط الجامعي الأعراض وآليات المواجهة	د/ قندوز منير د/ بوعيسي حسام الدين	275
26	مقاربة مفاهيمية حول قلق الامتحان	ط.د/ موساوي ام السعد د/ يونسي عيسى	284
27	قلق الامتحان (قراءة نظرية)	د/ مخلوف سعاد د/ غرابي خولة	293
28	رؤية تحليلية عن الامتحان التعليمي: ضغط نفسي أم أزمة قلق	د/بوروبة آمال د/ واكلي- آيت مجبر بديعة	302
29	آليات واستراتيجيات مواجهة قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة	د/ فنيش حنان أ. عبد الكبير حنان	314
30	مقاربات نظرية مفسرة في قلق الامتحان	د/ جلاب مصباح د/ حنة الهاشمي ط.د/ حنة عبد القادر	328
31	باثيولوجيا قلق الامتحان(الأعراض، السببية المرضية، الآثار النفسية والفيزيولوجية	ط.د/ عائشة شلابي د/ سامية بورنان	339

ديباجة الملتقى:

يعتبر قلق الامتحان مشكلة حقيقية يواجهها الكثير من الطلاب بالمرحلة الجامعية فهي ليست مصدر أرق لهم فقط، ولكن تمتد أثرها إلى الإدارة و الأسرة و المجتمع ككل، إذ يحيلنا مفهوم قلق الامتحان إلى تلك الخبرة الانفعالية للمواقف التقييمية التقديرية و الاختبارية، حيث يؤشر على معاش نفسي لدى الطالب متسم بانزعاج معرفي يظهر في تفكيره بتبعات الفشل، وشكوكه المتصلة بالعجز وعدم الكفاءة، ترافقها إحساسات الضيق و التوتر ممزوجة بمظاهر فيزيزلوجية أبرزها التعرق وسرعة التنفس، وحتى الاغماء

لقد أسست المقاربات السيكولوجية تفسيرات عدة لاستجابة قلق الامتحان عوامل متعلقة بنمط الشخصية لدى الطالب، وأخرى متعلقة بمواصفات الموقف الامتحاني و كذا الضغوط الوالدية و المجتمعية. مما يجعل الأشخاص الذين لديهم قلق امتحان ينزعون إلى تقييم موقف الاختبار على أنه تهديد شخصي لهم فيكونون خائفين عصبيين و مستثارين انفعاليا.

إن قلق الامتحان يندرج ضمن دينامية التعلم مما يتطلب منا رؤية نفسية ونفسومرضية أين يسهم اللقاء بين المظاهر المرضية و الصحية في محاولة فهم الصحة النفسية والمعرفية للطالب حيث أشار المحلل النفساني "سي موسي عبد الرحمان " بأن المعطيات العيادية ترنو إلى تبيان الرابط بين قلق الامتحان، الهشاشة السوماتية وبين المخاوف اللاشعورية في الوضعية التعلمية إذ تعد دفاعاتنفسية متصلبة لا تسمح للراشد أن يمتلك إدراكا موضوعيا للواقع كما قد تعيق لدى الطالب التعبيرات الفكرية الفعالة و المثيرة .

تأسيسا على ما سبق يسعى هذا الملتقى إلى ترسيم زوايا تحليلية حول قلق الامتحان عبر استيضاح مسبباته و تفعيل استراتيجيات المواجهة في معالجته.

أهداف الملتقى:

- توصيف وطرح رؤية تحليلية تقارب واقع قلق الامتحان في الوسط الجامعي.
- التعرف على قلق الامتحان في بعده المرضي و انعكاساته على الحياة النفسية لدى لطالب الجامعي.
- التفعيل و التمكين في استراتيجيات مواجهة قلق الامتحان.
- عرض أهم نماذج البرامج و الدراسات الحديثة في معالجة قلق الامتحان و مناقشتها.
- العمل على تخفيض قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي، بهدف تحسين أداءه الدراسي و السمو بالمخرجات التعليمية و تحقيق جودة التعلمات .
- فتح نافذة نقاشية تواصلية بين الطالب و الممارسين النفسانيين و البيداغوجيين والمرشدين التربويين.

محاور الملتقى:

❖ مدخل مفاهيمي حول قلق الامتحان في الحياة الجامعية(تعاريف، الإطار التاريخي، مفاهيم أخرى ذات علاقة كمستجدات اصطلاحية، المقاربات النظرية النفسية والتربوية المفسرة لقلق الامتحان).

❖ باثولوجيا قلق الامتحان: (الأعراض – السببية المرضية – الآثار النفسية والفيزيولوجية والبيداغوجية، التشخيص).

❖ استراتيجيات مواجهة قلق الامتحان . (استراتيجيات تكيفية، انحرافية...).

الدراسات والبرامج الحديثة العلاجية والإرشادية في مواجهة قلق الامتحان.

أعضاء الملتقى:

الرئيس الشرفي: أ.د بداري كمال مدير الجامعة.

رئيس الملتقى :البروفيسور مُحَمَّد بودربالة.

رئيس اللجنة العلمية البروفيسور ضياف زين الدين.

رئيس اللجنة التنظيمية :د بوعلاقة فاطمة الزهراء.

أعضاء اللجنة العلمية:

د. خرخاش أسماء	د. سفاري لبنى	د. مخلوف بلقاسم
د.بن زطة بلدية	د. بولسنان فريدة	د. ميمون حدة
د.بوقرة عواطف	د. عزوق جميلة	د. مام عواطف
د. شريفي حليمة	د. دودو صونية	د.عبد السلام سليمة

الدكتور:	كتفي عزوز	منسق كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية	جامعة المسيلة
الدكتور:	غيلوس صالح:	منسق كلية الآداب واللغات	جامعة المسيلة
الدكتور:	طبال نادية:	منسقة معهد تسيير التقنيات الحضرية	جامعة المسيلة
الدكتور:	عطاء الله بلال:	منسق كلية التكنولوجيا	جامعة المسيلة
الدكتور:	بوعيسي حسام الدين	منسق كلية الحقوق والعلوم السياسية	جامعة المسيلة
الدكتور:	مرنيز آمنة	منسقة معهد تقنيات النشاطات البدنية والرياضية	جامعة المسيلة
الدكتور:	بعزيز حليم	منسق كلية العلوم	جامعة المسيلة
الدكتور:	بوخرص عبد الحفيظ	منسق كلية الاقتصاد	جامعة المسيلة
الدكتور:	مهي طاهر	منسق كلية الرياضيات والإعلام الآلي	جامعة المسيلة

كيف تصنع نجاحك في البكالوريا

د/ بعجي بوعلاقة فاطمة الزهراء
مدير مركز المساعدة النفسية الجامعي
جامعة محمد بوضياف المسيلة

الملخص:

يعتبر النجاح في شهادة البكالوريا من الانتظارات الهامة والمعتادة في السير التطوري للفرد المتمدرس اذ توضع في محاكات التلميذ وعائلته منذ دخوله الثانوية، ولتحقيق النجاح فان الاعتماد على صناعة النجاح هو من اساسيات اجتياز الامتحان والعبور الى الجامعة. ونريد عبر هذه الورقة الارشادية ان نقاسم التلميذ المستعد لخوض تجربة النجاح في البكالوريا اهم العناصر التي يعتمدها لصنع نجاحه.

***Résumé** :*

La réussite au baccalauréat est l'une des attentes importantes et habituelles dans le parcours évolutif de la personne scolarisée, car elle est placée dans les simulations de l'élève et de sa famille depuis son entrée au lycée, et pour réussir, le maintien d'une création de la réussite est l'une des bases de la réussite de l'examen et du passage à l'université. Nous voulons, à travers cette présentation d'orientation, partager avec l'élève qui est prêt à vivre l'expérience de réussite au baccalauréat, les éléments les plus importants qu'il adopte pour réussir.

***Summary**:*

Success in the baccalaureate is one of the important and usual expectations in the evolutionary path of the educated person, because it is placed in the simulations of the student and his family sinceentering high school, and to succeed, the maintenance of " a creation of successis one of the bases of the success of the exam and the passage to the university. Wewish, throughthis orientation presentation, to share with the student whois ready to live the experience of success in the baccalaureate, the most important elements that he adopts to succeed.

مقدمة:

يعتبر النجاح في امتحان البكالوريا من المباغ المبرمجة و المتداولة لدى التلميذ واقرانه ولدى الاسرة النووية و الموسعة، اذ تأخذ حيزا تحاوريا داخل المجموعة الاسرية ومجموعة المراهقين المتمدرسين، ينقل مدى الاعتبار الهام الذي تؤسس له شهادة البكالوريا للعبور الى مصاف المجتمع الجامعي مع كل المعتقدات و التصورات التي تحيط و تحيك هوية التلميذ؛ ونجد في كثير من الكتابات حول النجاح المدرسي و بلوغه وجوب الرجوع الى بعد التوافق النفسي للتلميذ في علاقته مع تحقيق النجاح المدرسي كحلقة تصل بين العالم الداخلي للتلميذ في شعوره بالطمأنينة والثقة بالنفس والعالم الخارجي في ثقته بالآخرين و تعزيز الشعور بالانتماء الى المحيط التعليمي محققا بذلك التكيف في المدرسة. ويتأثر النجاح والفشل بقدرة الفرد على التكيف اذ أن:

" ذلك الاتزان الكلي لمختلف الوظائف النفسية (الشعور، الدوافع، الانفعالات.... إلخ) والتي تجعل الفرد قادرا على مواجهة الأزمات والضغوط والإحباطات النفسية "

(عبدالمجيدالخليدي، كمالحسنوهبي 1997 ص. 24). وعليه فان الفرد يملك من القدرات ما يؤهله الى ان يصنع نجاحه ويضعف من احتمالات تعثره في تحقيق ذلك، وسنجد في هذه الورقة الارشادية بعض العناصر التي من المفيد ان يركز عليها التلميذ ليصنع بها نجاحه في البكالوريا وحتى في مشاريع حياتية.

أولا- الاستقلالية في تصور المشروع: من مقومات النجاح في البكالوريا ان ينبع الدافع للنجاح منك، وان تعاش البكالوريا كتجربة ذاتية تعتمد فيها على الاستقلال في تصورها كمشروع شخصي تكون فيه مسؤولا عن كل خطوات تحقيق المشروع الذي هو خاصتك، حتى وان كان هذا النجاح من أمنيات الوالدين وهدفا يسعيان اليه منذ طفولتك، الا أنك تملك حق ملكيته وأنك تحقق نجاحا انت تخطط له، ومن الجيد ان يضفي نجاحك سعادة ورضى لدى الوالدين. وللوصول الى هذه الاستقلالية فإننا نرتكز على بعض المكونات الأساسية كالتالي:

- **الرغبـــة:** قد أثبتت العديد من الدراسات أهمية رضا التلميذ عن الدراسة ودورها في نجاحه وتفوقه الأكاديمي، والرضا عن الدراسة يعني "مدى تفضيل المتعلم لمايتعلمهأويحصله". (مدحتعبدالحميدعبداللطيف، 1990 ، ص. 117)؛ و نذكر هنادراسة**مهاب حطاب** والتي أخذت كمتغيرين الرضا عن الدراسةوالتحصيل الأكاديمي، وقد وجدت الباحثة أن الطلبة الأكثر رضاعن دراستهم هم أكثر نجاحا من الطلبة الأقل رضا. وكذلك الدراسةالتي قام بها**كاظمولي أغا** على طلاب المدرسةالثانوية فقدتوصل إلى أن الطلاب الأكثرنجاحا من الطلبة الأكثر رضا حصلوا على درجات أكثرمن الطلاب الأقل رضافي امتحانات نهائية العام الدراسي. (عبدالحميدعبداللطيف، 1990، ص. 116)

والرضا ينبع من الرغبة الشخصية في ان يكون هذا التفضيل للمكتسبات المعرفية و النجاح بها جزءا من ذاته يسقطها على مخطط مشروعه و الدافع نحو تحقيق التفوق و النجاح المدرسي.

وتؤكد د. زعرور لبنى من جامعة الجزائر2 أن الدعم النفسي هو **الدافع**الأساسي وراءكل مجهود يقوم بهالتلميذالعادي حيال التحصيل على نتائج مقنعة، ناهيك عن ذلك الذي سيرشح لاجتياز امتحان رسمي بثقل امتحان البكالوريا.(2019، ص.2)

- **أن تحلم بالنجاح :** الرغبة في النجاح قد تكون مصطلحا تجريديا الا ان الحلم بالنجاحهواحد مجسدات الرغبة، فمن المهم ان يكون موضوع النجاح موضوعا حلميا و ذلك من خلال تخيله فيكون هو محرك أحلام اليقظة، الكثير من الاحلام النهارية و انت يقظ أصبحت حقيقة وهذا لما تقربها الى مجال الوعي بتخيلها كموضوع ممكن. حقيقة أن بعض أحلام اليقظة قد تمس مواضيع تعتبر بالنسبة للأفراد خاصة في مرحلة المراهقة مستحيلة او على الأقل صعبة المنال او ممنوعة أحيانا بحكم الوازع الاخلاقي او الديني او الاجتماعي، الا اننا هنا امام مشروع ممكن تحقيقه ويفيد الخيال هنا في تبسيطه او في إيجاد حلول مبتكرة لبعض المواقف الصعبة كطريقة المراجعةأو الخوف من الامتحان في حد ذاته، او ان يدعم الخيال الواقع تعزيز التركيز على الهدف والعمل على بلوغه. وقد يحلم ليلا بعض التلاميذ بالنجاح في البكالوريا (أحلام تنبؤيه او أحلام تحقيق الرغبة...) مما يدفع بهم أكثر نحو الاستعداد الأقوى للامتحانات بحيث يعتبر الحلم هنا شاحنا جيدا لمعنويات

الممتحن-حتى بعض أحلام الفشل قد تكون متنفسا لأفكار تتعلق بالخوف من الفشل في الامتحان ومن المهم ان يعيشها التلميذ كمصدر لتحدي الخيال بالعمل على النجاح في الواقع.

➢ **أن تتبنى فكرة النجاح:** بحيث يصبح النجاح فكرة تنسبها الى نفسك و بدل ان تقول مثلا: "والله جدي يريدني أن انجح" او "هذا النجاح من أجل أمي " تقول: " البكالوريا مشروعي وأنا أريد أن أنجح فيه" و تحول الرغبة من مشاعر مصبوغة بحب النجاح او بالعكس الخوف من النجاح الى فكرة واسعة النطاق تخص مجال تقدير الذات و الرضى: هذا النجاح يسعدني؛ توكيد الذات: اتحدى مصاعب الظروف الحياتية و احقق النجاح؛ مكافأة الذات: أنا استحق النجاح، أنا استحق الأفضل الاسقاطات المستقبلية: أريد أن أكون صيدليا و عليه يجب ان أحدد معدلي بتقدير كذا.....الخ.

➢ تحول الحلم الى مشروع: ان تملك الرغبة في النجاح وتحلم بهوتتبنى فكرة النجاح كل هذا يحول النجاح من تصور على شكل حلم الى مشروع بين الخطى والمعالم ترسمه وفق ظروفك العامة والراهنة، و لن اتردد هنافي ان أقول لك أن نجاحك انت من تزرعه و ترعاه لتراه يتحقق فعلا. الكثير من المشاريع الكبيرة كانت مجرد أحلام وأفكار صغيرة ولدت ونمت بالعمل الفعلي والرعاية.

1- التغذية الطاقوية:

➢ الاكل الصحي: الانغماس في المراجعة و الخوف من الامتحانات قد يعيق البعض في أن تكون له وجبات غذائية تقوي جسده و تساعده على ان يكون في مزاج أفضل فالتغذية الصحية تشبع الجسد و النفس في ذات الحين و تنظم للذاكرة و التركيز و الانتباه ولا يتطلب ذلك ثراء فاحشا حتى تنوع الاكلات ولكن ان يكون الطعام يتوفر على شروط النظافة والابتعاد عن الوجبات السريعة والاجدر بالذكر هنا ان الطعام الذي توفره و تحضره الام بحب و في مناخ عاطفي دافئ كفيل بان يكون غنيا و مكتملا للشحنات الوجدانية التي تحيط بالأكل فكثيرة هي الاكلات التي نحبها من ايادي امهاتنا ونحن نصفها بالأطيب حتى وان لم تكن كذلك وهذا للرعاية التي تشعها الام عبر أطباقها. و من النصائح التي نتقاسمها مع أولياء التلاميذ ان دعمهم الأكبر لأولادهم في فترة الامتحانات ان يبقوا على بساطة التعامل مع أولادهم من خلال ما يقدم لهم من دلال عبر الاكل فهو انجع بكثير من جملة النصائح الأخلاقية والبيداغوجية التي يرددها الاولياء وهم يأخذون بطريقة غير مباشرة(يتقمصون) دور و شخصية أبنائهم أي و كان الامتحان امتحان الاولياء، أو أن الحفاظ على أدوار والدية تقليدية بسيطة(الاطعام، توفير الهدوء، الدعاء) تعتبر بالنسبة لهم غير كافية.

➢ **النوم الكافي:** من المهم ان توفر لجسدك الاشباع الازم من ساعات النوم وذلك حسب تواترك الخاص أي حسب الإيقاع الوقتي المعتاد عليه من نوم مثلا إذا اخذت قسطا من العمل ليلا عليك بالقيلولة نهارا لتعويض ساعات النوم التي فوتها، وهذا دائما لتجنب وضعية الإرهاق الجسدي التي تعيق جودة نوعية المراجعة؛ اذتعتبربعض النظريات أن النوم عامل هام في إنشاءذكريات طويلة الأمد منظمة تنظيم جيد. حيث يلعب النوم وظيفة رئيسية في توطيد ذكريات جديدة. ووفقا لنظرية ***تارنو***، يتم تخزين الذكريات طويلة الأمد في شكل حلم والتي تساعد بدورها في تحسين مستوى الاسترجاع.

➢ **ممارسة الرياضة:** النشاط الرياضي يمنحك شعورا جسديا بالراحة و شعورا بالسعادة وهذا للنشاط التنفسي الذي ينتظم والضروري لوظائف الدماغ والتي تستهلك 20% من الاستهلاك المجمل للأكسجين؛ والرياضة مجملا وتدريبات التنفس الصدرية والبطنية تعد من الوسائل الناجعة لمواجهة الضغوط وتقوية المناعة النفسية أيضا.

➢ **نشاطات ترفيهية:** لا تحرم نفسك من الترفيه والتخفيف على الجسد الشعور بالإرهاق والتعب من ثقل المراجعة وذلك بتوفير نشاطات مثل الموسيقى، الرقص، مشاهدة أفلام مضحكة أو محادثات مضحكة، فدقيقة من الضحك تعادل 45د من الاسترخاء وحتى أن أسلوب الضحك اصبح من الأساليب العلاجية الموجهة، ممارسة الطبخ، العاب فيديو، البستنة (و انا اكتب هذا المقترح راودتني فكرة ان تزرع نبتة وترعاها بقدرمدة مراجعتك فتكون شاهدة لأيام استعدادك للامتحان وقد تشهد أيضا يوم نجاحك)، قراءة رواية أو مجلة تفضلها، الاستحمام. كل هذه النشاطات تجدد طاقتك وتنعشك للخوض من جديد في التحضير لامتحاناتك.

2- **التخطيط:** من أساسيات النجاح أن تأخذ بزمام الأمور وتخطط له فالنجاح ليس ضربة حظ أو عشوائية انتظار، بل عمل مخطط وعليك في هذا أن تركز على الأساسيات الثلاث التالية:

➢ انت سيد الوقت تجعله عنصرا مساعدا لمراجعتك وتحضيرك لدروسك حسب وتيرة اعتدت عليها دونما ان تنسى الساعة البيولوجية التي تشبع بها حاجياتك الأساسية وهي الراحةوالنوم الكافي.

➢ انت سيد الدروس: بحيث تضع جدولا توزع فيه الدروس حسب ما تحتاجه من حفظ أكثر او فهم أكثر دونما ان تنسى او تزيح دروسا تحفظها أصلا او تفهمها فبعض التذكير افيد ولعلك لم تنتبه الى جزئيات في درس تعتقد أنك تتحكم فيه جيدا؛ اجعل من الدروس كلها مهمة حتى وان كنت لا تحب بعضها لكن جدولة الدروس وتنظيمها واعطاءها حقها الكاف في المراجعة سيسهل عملية الاستعداد للامتحان لأنك تملك وتفكر أنك تملك المعطيات اللازمة من كل درس ومن كل مادة.

➢ انت منظم المكان: احرص على أن تدرس في منزلك وفي غرفتك الخاصة، وإن لم يكن لديك غرفةخاصة فخصص غرفة من المنزل(كغرفة الضيوف مثلا)للدراسةخلال هذا العام المصيري، وزوّدها بكل مايلزم من كتب ودفاتر، وذلك لكيلا تبقى مشتتاً في عدة غرف وبالتالي سيكون ذلك أوفر للوقت وينصح الخبراء في المجال الدراسي في ان لا تدرس في أماكن عامةكالمكتبات أوالحدائق بتاتاً، ولاتدرس في منزل غيرمأهول؛ بل ادرس في منزلك بين أهلك ولكن في غرفة مستقلة ومعزولة.

➢ **انت سيد التوقعات:** أي أنك انت من تضع سقف النقاط التي تتحصل عليها ومعدل النجاح كتوقع مسبق لا يحكمه الذاتية والنفخة المزيفة، بل هي توقعات بقدر تحكمك في المواد الممتحنة والتدريبات التي تقوم بها من خلال حل نماذج لامتحانات سابقة؛ كما ان لا تختزل جهدك في أي مادة مهما كنت تعتبرها سهلة او انها لا تؤثر على معدلك بل استغل مهاراتك في مواد لجمع أكبر مجموع ممكن من النقاط تكون زادك لرفع معدلك.

ثانيا- الالـــتزام والصبـــر:

- **الالتزام:** ان أي عمل مهما كان بسيطا يحتاج الى الالتزام ونقصد بهذاالتمكن من تحقيق النقاط التالية:
- **الاستمرارية:** وذلك بان تواصل في المراجعة لمدة مقبولة دون ان تنقطع عنها وهذا لان الانقطاع يشعرك أصلا بالإرهاق وذلك لثقل معاودة المراجعة ويكون دافعا لتأخيرك عن تنفيذ برنامجك المواصلة تجعلك أكثر شعورا بالثقة في أنك متحكم فيما خططت له وأكثر أريحية زمنيا.
- **الانضباط:** والذي يتأتى باحترامك لزمن ومكان وكيفية مراجعتك، بمعنى تحترم ما خططت له وجدولته وتنفذه بالتمام والكمال.
- **المتابعة:** وهو ان تكون قريبا من عناصر البرنامج بحيث تقيم فعاليتها ومدى اقترابك من اكتماله والمواد التي اجدت مراجعتها، والتي ما زالت قيد المراجعة فتكون انت العين المراقبة لهذا التخطيط والناقد الأول لطريقة مراجعتك.
- **الصبر:** يرتبط الالتزام بالصبر وهذا لان الاستمرار والانضباط والمتابعة قد تكون خطوات ثقيلة عليك وقد تشعرك بالملل لكن الصبر هو الذي يجعل من هذه الخطوات ممكنة وعليك ان:
- **التعاقد مع الذات:** أي ان تبرم عقدا وثيقا مع نفسك بان تكون ملتزما بتخطيطك للمراجعة وكأنك تقف امام شخص آخر تحترمه وتحبه وتلتزم بتعاقدك معه.
- **لا استسلام:** مهما كان التنفيذ لتخطيطك شاقا لكن لا تستسلم وفكر انها أيام معدودات من المثابرة والعمل الجاد ستجني ثماره بعد حين ولكل مجتهد نصيب.

ثالثا- المـــرونـــة:

1- **الاستعداد للتغيرات:** الشخصيات الناجحة هي التي تتسم بالمرونة وليونة التعامل مع المواقف الصعبة واهم ما يجعلك تتغلب على الصعاب ان تكون مستعدا للتغيرات المفاجئة في حياتك ولعل الوباء حاليا من أحد الأمثلة الحالية التي نتكلم فيها كنموذج لتغير مفاجئ ويتطلب الكثير من التغييرات والتكيف معها، وعلينا في هذه الظروف:

- تعديل المخطط
- تبديل الاستراتيجيات
- **التفاؤل:** تتطلب المرونة ان تكون متفائلا حول مصير مخططك وذلك عبر
- إيجابية التوقعات
- مناقشة الوضع نحو الأفضل

2- **الرفقة الإيجابية:**

- **انتقاء الأصدقاء او رفاق المراجعة:** تتسم المرحلة العمرية التي انت فيها عزيزي التلميذ بتفضيل التواجد مع مجموعة من أقرانك تجمعكم نفس الاهتمامات ونفس الوضعية الامتحانية، والكثير هنا يميل الى ان يراجع ضمن مجموعة أصدقاء الثانوية او مجموعة من الرفاق تعرف عليهم مجددا ويقتسمون نفس الهدف وهو التحضير الجماعي للبكالوريا. وهنا من المهم ان يكون الاختيار لهذا التواجد الجماعي مشروطا بالإيجابية من حيث ان الجماعة ستساعدك في هذا التحضير بدل ان

تعيقك. ما ذكرناه يتناسب والوضعيات الاعتيادية للتحضير للامتحانات لكن في ظروفنا الاستثنائية المحدد بشروط الاستبعاد التواجد الجماعي بسبب الوباء فان هذا التفضيل في المراجعة الجماعية سيكون مفروضا ومحتما بأوجبية احترام اساليب الوقاية الصحية في الالتقاء الجماعي و مع الزامية الحجر الصحي و حضر التجوال بساعات محددة فانت ملزم بأن تكون اختياراتك مناسبة لهذا الوضع كان تكون رفقتك ذات وعي صحي كاف للحفاظ على سلامتها و سلامتك او ان يكون اللقاء مختزلا من خلال اتصالات هاتفية او عبر وسائل التواصل الاجتماعي محددا هدف اللقاء و مركزا عليه و هو" التحضير الأفضل للامتحانات".

- **الاستفادة من مهارة بعض الرفاق:** و نذكر هنا حتى عدوى الطموح فمحاكاة اقران لهم مستوى عال من الطموح تتوافق و قدراتهم الدراسية ترفع بدورها مستوى الطموح و المنافسة(سهير كامل أحمد & شحاته سليمان محمد، 2002، ص.230)؛ من المفيد ان تتسم بثنائية القدرة على العطاء والأخذ معا، ان لا تشعر بالذنب او بالنقص اذا استفدت من مهارات زملائك في المراجعة و تنصب نفسك البطل المغوار الذي يعرف كل شيء و عليه ان يمنح مكتسباته كلها للآخرين وتنسى حينها ما عليك ان تطوره فيك لتبلغ جودة المراجعة ، او ان تكون ذلك الذي يتلقى فقط و يأخذ من الآخرين دون ان يصفي الطرق غير الناجعة لمراجعته و كأن الآخرين أفضل منه دائما و هنا لا يرى بوضوح أخطائهم و لا يدرك امكانيته .

- **الجدية مع الانبساط:** لا يعني ان تكون جادا في انجاز اعمالك او ان تكون مع رفقة صفاتهم الشخصية تتسم بالجدية أي ان يكونوا مسؤولين في اتخاذ قراراتهم ويعرفون كيف يخططوا لأجل نجاحهم، أن تكون بعيدا عن الشعور بالانبساط، بل أنت تجمع بين القدرة على العمل التي تتطلب ان تعطيها حقها من الوقت والجودة دونما ان يخل ذلك بأن تستثمر بما يسميه البعض "علبة البهجة" أي أن تكون ممتعا وتقاسم الرفاق لحظات من المتعة المشتركة.

رابعا-التقييم الموضوعي لقدراتك:

وهو ان تكون اكثر واقعية في تقديرك لإمكانياتك في الحفظ والاستذكار والانتباه والتركيز فمن العوامل المساعدة على النجاح هي العادات الإيجابية في الحفظ والاستذكار والتي على التلميذحسن توظيفها إذ أن ذلك يساعد أكثر على التحصيل الجيد و" لقد ارتبط العديد من هذه العادات بمستوى التعليم والتفوق مثل المجهود الذاتي،وحيث أن أفضل الأنواع المساعدةعلى التعلم هو اعتماد النشاط الذاتي الذي ينطبق أكثر على فئةالمتفوقين الذين يميلون إلى بذل المجهود الذاتي أكثر منغيرهم". (مدحت عبدالحميدعبداللطيف، 1997، ص. 119).

ويقصد بالنشاط الذاتي الممارسة التي يقوم بها التلميذ خارج المدرسة بهدف تعزيز الفهم وحسب "محمدمنسي، 1990" فإن طرق استخدام الممارسةتختلف باختلاف المواقف التعليمية، فمثلا فيتعلم التلميذ المواد المعرفية كالمطالعة لايكتفي التلميذ بشرح الدرس من المعلم بل يجب أن يصاحب ذلك مجهود ذاتي للتلميذ كأن يجيب على مجموع الأسئلة في نهاية الدرس أو أن يقوم بتلخيصه.

كذلك هو الحال في تعلم المهارات إذ لا يكفي رؤية الأستاذ يقوم بالتجربة إنما يجب إعادتهامن طرف التلميذ". (زعرور، 2016، ص. 3)؛ وهذا ما يناسب تماما في ظروف الحجر الصحي.

1- **قدرات الحفظ:** عليك ان تنتبه الى قدرات الحفظ عندك ان كانت من نوع:

- الحفظ التلقائي أي الحفظ السهل والاسترسال في استرجاع المحفوظاتوهنا أنت محظوظ و لن تركز الا في استكمال مراجعة برنامجك الدراسي الأخرى و تفعيل قدرات أخرى كالاستنتاجات المنطقية و منهجية الإجابة التي تعتمد على الحفظ او الأخرى التي تعتمد على الذكاء؛
- أو من نوع الحفظ المستثار أي ذلك الحفظ الذي تستند فيه على مثيرات داعمة كالمشاركةفيالنقاشات، ممّا يسهّل عمليّة تثبيت المعلومات، فيسهُل تذكّرها بسهولة، أواستخدام الممارسة العمليّة والوسائل الحسّيّة للحصول على خبرات تثبت في الذهن بشكل أكبر، ويكون ذلك باستخدام أكثر منحاسّة، فيتذكر الإنسان هذه الخبرات بكل سهولة. و هنا من المهم ان تعزز هذه المثيرات حتى تسهل من عملية الحفظ و تسرعها و نذكر هنا الاستعداد، وتجهيزالمكان المناسب. تسجيل المعلومات التي تمحفظها على شريط مُسجّل، ثمّ سماعها مجدداً، وهذا الأمر يساعد على التعلّم بشكل أسرع. كتابةالمعلومات مع محاولة تذكرك لّالأمور، وسماع الأشرطةالمسجلةأثناء ذلك، ممّا يساعد على جعل الإنسان أكثر دراية بالمادة التي يحفظها. تقسيم كلّ المعلومات المكتوبة إلى مجموعة من الملاحظات، واستخدام الألوان للتركيز، ممّا يساعد على تجزئةالمعلومات التي سُجّلت في الدماغ. استخدام خاصيّة الحِفظ التراكمي، التي تتمعن طريق حفظ سطر من المعلومات، وتكراره عدّة مرات، ثمّ تكرار جميع ما تمّ حفظه مجدداًد وبالنظر إلى النص. كتابةالمعلومات من الذاكرة، ممّا يُعزز عمليّةالتطبيق.(حنين حجاب، ١ مايو ٢٠٢٠.https://mawdoo3.com

2- قدرات الانتباه:

يعتبر الانتباه القدرة على الاختيار والتركّز في المحفزات المهمّة. الانتباه معالجةمعرفيّة تسمح لنا الاتّجاه إلى المحفزات المهمّة ومعالجتها لنجيب لها. هذه القدرةالمعرفيّة مهمّةجدًا لأنّنا نستعملها يوميّا. لحسن الحظّ، نستطيع أن نحسّن الانتباه بتدريب معرفيّة؛ و علينا التعرف على أنواع الانتباه للتعرف عن كثب عن قدراتنا الانتباهية:

- **أنواعالانتباه:**

الانتباه معالجةمعقّدة تشارك في جميع النشاطات اليوميّة. ليس الانتباه معالجة موحّدة، بل ينقسم إلى معالجة الانتباه المختلفة. هكذا، هنا كنماذج مختلفة لشرح كلّ معالجةبدقّة. النموذج أكثر قبولا هو النموذج الهرميّلSohlberg و Mateer(1987، 1989) الذي يرتكز على الحالات الطبيّةلعلم النفس-العصبيّ التجريبيّ. بحسب هذا النموذج، ينقسم الانتباه إلى:

الإثارة: إنّه مستوانا للتنشيط ومستوى الإنذار، إذا كنّاناعساً أونشيطاً.

الانتباه المركّز: القدرةعلى تركّزالانتباه في أي حافز.

الانتباه المتواصل: القدرةعلى الانتباه لحافزأ ونشاط خلال وقت طويل.

ومن معيقات الانتباه ما يشوبه من اضطرابات والتي تتطلب تفهما وتدخلا علاجيا في كثير من الحالات. *

- **اضطراب الانتباه:** الأهمّ هو اضطراب نقص الانتباه وفرطا لنشاط. إنّه يؤدّي إلى الصعوبةلاتّجاه ومراقبةالانتباه والسلوك. لدماغ الأشخاص الذين يعانون اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط

اختلافات تشريحيّةفي النواةالمتكئة،ونواة العقد القاعديّة والنواة المخدّد، واللوزة، والحصين والأجزاء الأماميّة والثلاموس. هذه الأعراض والاختلافات التشريحيّةنتيجة تطوّر متأخّرللدماغ.

بالإضافةإلى اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط،هنا كاضطرابات الانتباه الأخرى. حالات تغيّر الوعي،مثل الغيبوبة،يحدث مع اضطراب مستوى الإنذار،أوالانتباه المركّز ومعالجات الانتباه المعقّدة. يؤدّي ضرر دماغي إلى هذه الاضطرابات،مثل النوبة،وصدمات الرأس. نتيجةضرر دماغيّ هي اضطرابات الانتباه عامّة،مثل الذهول والتعب وعجز الانتباه للجانب المقابل من الجرح الدماغي. بالإضافةإلى ذلك،هناك تغيّرات الانتباه عندالأمراض،مثل الفصام،وعسر القراءة والخرف، ومرض الزهايمر. في المقابل،يزيد الانتباه عند القلق والاكتئاب،ولكن يتّجه إلى المحفزات السلبيّة.https://www.cognifit.com/ar/attention

3- **قدرات الاستنتاج**: من حيث ان يكون ممكنا او مشوشا، و لا يمكن ان نعتمد على قدرات الحفظ و الانتباه دون ان تكون لنا طريقة ممنهجة في ابراز ما خزناه من معلومات دراسية اثناء المشوار الدراسي او ثناء المراجعة و هنا تعمل قدرات الاستنتاج على أن تضعنا على طريق الصحة في الإجابات ؛ والاستنتاج في اصطلاحنا هواستخراج النتائج من المقدمات،وهو اصطلاح جديد،لانجده في كتب التعريفات،ولافي معاجم الاصطلاحات القديمة،ولكننا نجدالفلاسفة القدماء يستعملونه في كلامهم على القياسات البرهانية من دون أن يميزوا هذا الفعل الذهني عن صورةالقياس....فالصفةالأساسيةللاستنتاج هي إذن لزوم النتيجة عن المقدمات اضطرارا، سواءكان ذلك الاستنتاج صوريا كالقياس،أوتحليليا أو تركيبيا كالبرهان الرياضي. فإذا أنكرنا النتيجة بعد التسليم بالمبادئ وقعنا في التناقض.
https://www.makinatalafkar.com/2019/03/Whatistheconclusion.html

استنتجَ الشَّيءَاستنبطه،توصّل إليه بعد تفكيرمنطقي :-استنتج القاضي الحُكم من الأدلّةالتي تحصّل عليها.وفي معجم: اللغةالعربيةالمعاصرة؛ استنتج—استنتاجا:
1-استنتج الشيء : جعله ينتج. 2-استنتج:استخرج النتائج من المقدمات.
المعجم :الرائدhttps://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/

والاستنتاج هوالعمليةالعقليةالاستعرافيةللبحث عن سببأ وتفسير منطقي للحوادث بهدف الفهم أودعم المعتقدات،أواستخراج عبر ومفاهيم،أوأفعال أومشاعر. في الفلسفة،دراسة الاستنتاج تركز عادةعلى ماالذي يجعل عمليةالاستنتاج كافيةأوغير كافية،مناسبةأولا،جيدةأوسيئة لتعطي نتائج صحيحةأوخاطئة. يقوم الفلاسفة بهذاالبحث عن قواعدالاستنتاج الصحيح إمابفحص الشكل أوبنيةالاستنتاج من خلال محاجات أو باعتبارالطرق الأعم المستعملة للوصول لأهداف الاستنتاج. على العكس علماءالنفس يميلون لدراسةكيف يقوم الناس بالاستنتاج والمحاكمة،ماهي العمليات العقليةالمساهمةفي هذه الاجرائية،وكيف يتأثرالاستنتاج ببنيةالدماغ
https://ar.wikipedia.org/wiki/

خامسا-التصالح الوجداني:

1- **افصل بين فكرة النجاح و الوجدانيات المؤلمة**:اذا أردت النجاح في مخططاتك للبكالوريا وللحياة ككل عليك ان تفصل و تعزل بين ما تعيشه و ما عشته من تجارب أليمة، وان لا تركز على وجدانياتك الحزينة كفقدان لعزيز على قلبك او عشت انفصالا عاطفيا او تعيش داخل اسرة مهتزة

علائقيا، اذ انك اذا استسلمت للتفكير فيها فقط ستسيطر على نوعية تفكيرك و تثبطه؛ و يشير العيادي فيليب جيمي)(JEAMMET Ph ان العزل ميكانزيم فعال و مهم في عمل التركيز والتجريد:" حتى نفكر، يجب ان نعزل، ان نفصل، ان نفلتر تجاربنا" (cité par Remmas N.,2018,P.55)

تجنب التفكير في اشياء غير سارة وازاحتها من مجال الوعي يندرج ضمن قدر الوجدان المقموع والذي تناوله أب التحليل النفسي**فرويد سيجموند** كمحتوى مؤقت ومؤجل قد يعود الى الساحة النفسية كما يمكن ان يختفي كلية مثلما يحدث للمحتويات المكبوتة او المعزولة، ولكن يبقى الفصل هنا عملية قمع مفيدة لتجنب الانهيار العاطفي.(Remmas N.,2018,P.55)

2- **سامح نفسك وتخلص من مشاعر الذنب**:الانسان ببشريته خطاء وخير الخطائين التوابون كما علمنا موروثنا الإسلامي، الإقلاع عن الخطأ يجعلك أكثر حرية مع نفسك وان تنطلق في التركيز على مشاريعك وتكللها بالنجاح يتطلب ان تسامح نفسك عما مضى. لقد شهدت في عيادتي حالات كثيرة تملك من الموهبة والكفاءة والقدرة على الإنجاز المتقن مما يجعلنا نصفها بالشخصيات الذكية وحتى العبقرية لكنها لا تدرك هذا التفوق و/او لا تعترف به و بدل المضي قدما تبقى حبيسة أفكار الفشل ولا قدرة مثل "انا فاشل، انا ما قدرتش نقرا، انا ما عدتش نعرف نركز.." الى غير ذلك من الوصف بالعجز للذات، الى أن تتحرر عبر الجلسات في سرد أحداث مخزية او صدمية او اكتئابيه ولدت مشاعر ذنب قوية لدى الحالات و كبلت لديها إمكانيات التفوق و التوافق مع متطلبات عمرية معينة، و أقصد هنا مرحلة المراهقة و حالات تشارف الرشد(حالات تدرس بالجامعة) اين ينتظر منها مبادرة اكبر و دافعية نحو الحياة و مغامراتها.*

*الرنين الهوامي (la résonance fantasmatique) اين يشعرالفرد بانه مذنب دونما قيامه بفعل واقعي بل التخيلات الداخليةهي التي تمنح هذاالشعوربالذنب.

3- **قدر ذاتك و كافئها بالنجاح و تخلص من مشاعر النقص**: مكافأة الذات من أجمل الحوارات الذاتية التي تشير الى مدى رضانا عن انفسنا و بما نقوم به، و الذات تحتاج الى الشعور بجودتها والفخر بها و هذا ما يعزز لديها قوة العزيمة و تجديدها، فمن الجيد ان لا نحرم أنفسنا من كلمات الجزاء و التشجيع او حتى ان نهادي أنفسنا فكما تعد الهدية عربان محبة للآخر فهي عربون محبة مع الذات أيضا؛ و قد ترتبط بعض مشاعر تقدير الذات السلبية او العجز عن مكافاتها نتاج مشاعر نقص اما واقعية بسبب حالة اجتماعية متدنية او عجز عضوي او فقدان احد الوالدين، كما قد يكون نتاج أفكار لا شعورية؛ و في كلا الحالتين من المهم ان تتعرف على هذه المشاعر و تحاول التحرر منها وذلك بفك تركيزك على ما هو سلبي فيك، والتنفيس عن افكارك لدى من تثق به والمختص النفسي من اكثر الشخصيات التي قد تساعدك على التبصر بحالتك. لكن عليك ان تحتفظ هنا ان التخلص من مشاعر النقص يجعلك أقرب الى ذاتك والى مكافاتهاوهذا من المفاتيح المؤدية الى النجاح.

خـــاتمـــة:

يشكل النجاح أحدالمباغ الأساسية للفرد والذي يمنحه شعورا بالفرحة وتقدير الذاتوحتى انتماءأفضل لمجموعته الاسرية وخارجها، والبكالوريا يندرج ضمن انتظارات الفرد والعائلة كأحد المحطات الحياتية المهمة لتحيق النجاح، هذا ما يجعل تجربة التحضير للبكالوريا وامتحاناتها مزيجا من الدافعية والقلق والخوف وحتى الاثارة.ولاحتواء هذا المزيج من الأفكار والمشاعر فان

انتهاج خطوات صناعة النجاح قد تسمح للتلميذ الممتحن ان يتحكم أكثر في وضعية الامتحان بالغا بذلك أداء أفضل ومحققا النجاح.

قائمة المراجع:

1- أحمد، سهيركامل ومُحَمَّد، شحاته سليمان. (2002). تنشئة الطفل وحاجاته بين النظرية والتطبيق. الإسكندرية. مركز الإسكندرية للكتاب.

2- حجاب. حنين. (1ماي 2020). طرق لتقوية الذاكرةللحفظ وعدم النسيانhttps://mawdoo3.com

3- الخليدي، عبدالمجيد. وهبي، كمالحسن. (1997).الامراض النفسية والعقلية والاضطرابات السلوكية عند الأطفال.بيروت.لبنان. دارالفكرالعربي.

4- زعرور، لبنى. (2019). الدعم النفسي كعامل من عوامل النجاح في البكالوريا-http://manifest.univ-ouargla.dz/archives/archive/facult%C3%A9-des-sciences-sociales-et-sciences-humaines/82

5- عبداللطيف، مدحت عبدالحميد. 1990).الصحة النفسية والتفوق الدراسي. بيروت. دار النهضة العربية.

6- https://ar.wikipedia.org/wik

7- https://www.almaany.com/ar/dict/ar-arالرائد :المعجم /

8- https://www.cognifit.com/ar/attention

9- https://www.makinatalafkar.com/2019/03/Whatistheconclusion.html

10- Remmas N. (2018). L'implication des mécanismes de la répression et de l'isolation dans l'oubli.in Psychologie. Alger .SARP.

الإرشاد الواقعي لوليم جلاسر نموذج معاصر للتخفيف من قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الجامعية

د/ مام عواطف، جامعة المسيلة
د/ حلاب خضرة، جامعة المسيلة

الملخص

يمثل قلق الامتحان جانبا من جوانب القلق العام الذي يستثيره موقف الامتحان، وهو يعبر عن مشكلة نفسية انفعالية ذاتية مؤقتة غير ثابتة يمر بها الطلاب خلال فترة الامتحان تتمثل في الخوف من المجهول ومن الشيء غير المتوقع حدوثه، إضافة إلى الخوف من عدم النجاح والشعور بعدم الكفاءة، كما تؤثر فيه خبرات الطلاب السابقة في مواقف شبيهة بتلك المواقف التي كانوا قد مروا بها قبل دخولهم المدرسة. حيث أكدت العديد من نتائج الدراسات انتشاره بين طلاب المدارس والجامعات، الأمر الذي يؤدي إلى هروب وتسرب الكثير منهم بصورة واضحة ، ومن هنا بدأ التفكير في الإجراءات التي يمكن اتخاذها والطرق التي يمكن استخدامها لعلاج مشكلة قلق الامتحان والرفع من مستوى الأداء الأكاديمي للطلاب، ويعد الإرشاد الواقعي لوليم جلاسر أحد الأساليب العلاجية الحديثة التي شاع استخدامها مع الطلاب للتخفيف من قلق الامتحان ومساعدتهم على اكتساب مهارات جديدة تكون عونا لهم للتفوق والنجاح.

الكلمات المفتاحية: القلق، قلق الامتحان، الإرشاد الواقعي، طلاب المرحلة الجامعية.

Abstract :

Test Anxiety is an aspect of the general anxiety that the examination situation raises. and It expresses a temporary unstable, emotional, psychological problems that students go through during the exam period, namely fear of the unknown and something unexpected to happen, in addition to the fear of lack of success and sense of incompetence, it also affects students previous experiences in similar situations to those they had experienced before entering school. where many results of studies confirmed its spread among school and university students, wich leads to the escape and leakage of many of them clearly. hence they began thinking about the procedures that and methods can be used to treat problem test anxiety and raise the academic performance level of students, and realistic counseling of William Glasser is one of the modern therapeutic methods commonly used with students to relieve test anxiety and help them acquire new skills that will help them to excel and succeed.

***Key words** : Anxiety, Test Anxiety, Realistic counseling.*

مقدمة:

يعتبر قلق الامتحان شكلا من أشكال المخاوف المرضية، وعاملا من العوامل المعيقة للتحصيل الأكاديمي بين الطلاب في مختلف مستوياتهم الدراسية، ففي جو الامتحانات نجد أن القلق ينشأ بسبب ما يحمله هذا الامتحان من قيمة تحصيلية، وان درجة الامتحان هي التي تحدد مصير الطالب، لذا فإن الامتحان يأخذ أبعادا أخرى في حياة التلميذ قد لا تنتهي عند الانتهاء من الامتحان فقط، لهذا وجد الكثير من الباحثين أن مشكلة قلق الامتحان المرتفع هي مشكلة منتشرة. (الرشيدي، 2014، 65-66)

وقلق الامتحان حالة من التوتر الشامل يعاني منها الطلاب وتؤثر في العمليات العقلية كالإدراك والتفكير والانتباه والتذكر، وهذه العمليات تعتبر من متطلبات النجاح في الدراسة وبالتالي فإن حالة التوتر والقلق هذه تؤثر في تحصيل الطلاب تأثيرا سلبيا، وأنه من الطبيعي للطلاب القلق في بعض الأوقات خلال الدراسة والتعبير عن انفعال القلق سواء بشكل مرتفع أو منخفض تبعا للمهام الموكلة لهم، فقد وجد (Sena et al,2007) أن هناك عوامل منبئة ذات دلالة إحصائية تؤثر على قابليتهم للتعلم وتزيد من قلقهم في الموقف الامتحاني منها صعوبة المادة والشعور بالإحباط. (بديوي، 2018، 731)

كما يرى سبيلبيرغر (Spielberger,1980) أن الطلبة الذين يعانون من قلق الامتحان يدركون المواقف على أنها مهددة للشخصية، وهم في مواقف الامتحان غالبا يكونون متوترين خائفين وفي حالة إثارة انفعالية، علاوة على ذلك فإن استقلالهم الذاتي في حالة سلبية نظرا لخبراتهم وهذا يشتت انتباههم وتركيزهم أثناء الامتحان.(ناصر، 2011، 3)

لذا يعد قلق الاختبار متغيرا من المتغيرات التي تؤثر على تحصيل الطالب بصفة عامة وتظهر أهمية قلق الامتحان من أهمية المواقف التي يتعرض لها الطالب في المجتمع، فالتحاقه بالجامعة والحصول على وظيفة والترقي، ما هي إلا نماذج من المواقف التي قد يمر بها، والتي لا يحصل عليها إلا بعد اجتيازه الاختبارات الخاصة به. وهذا يعني أن قلق الاختبار يتخذ أهمية خاصة نظرا لارتباطه الشديد بتحديد مصير الطالب ومستقبله الدراسي والعملي ومكانته في المجتمع. (العتيبي، 2018، 656)، ويشير التربويون في هذا المجال أن لقلق الامتحان مصادر متعددة نذكر منها:

- طموحات وتوقعات واهتمامات الأسرة.
- استعداد الطالب نفسه.
- المعلم وطرائق التدريس.
- طرائق التقويم المتبعة والظروف المحيطة بالامتحانات.
- عادات الدراسة. (الطيب، 1996، 98)

تأسيسا لما تقدم وفي ضوء ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات من حيث شيوع مشكلة قلق الامتحان في الوسط المدرسي والجامعي، وما يترتب عنه من آثار سلبية على أداء الطلاب أكدت العديد من الدراسات فاعلية فنيات الإرشاد الواقعي في التخفيف من مشكلة قلق الامتحان، حيث

توصلت دراسة الجميلي (2001) إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والضابطة في قلق الامتحان ولصالح التجريبية بعد تلقي أفرادها التدريب على أسلوب العلاج الواقعي.

وتذكر أبو رمان (2008) أن العلاج الواقعي يعد أسلوبا لمساعدة الناس في التحكم الأفضل في حياتهم، ويساعدهم في تحديد ما يرغبون فيه وما يحتاجونه، وبعد ذلك يقومون بتقييمه فيما إذا كانوا يستطيعون تحقيق هذا في الواقع أم لا، كما يساعدهم في فحص سلوكياتهم الخاصة وتقييمها عبر محكات واضحة، ويتبع هذا تخطيط إيجابي لمساعدتهم في التحكم في حياتهم الخاصة وتحقيق رغباتهم وحاجاتهم الواقعية، وتكون النتيجة قوة مضاعفة وثقة أكبر في النفس وعلاقة إنسانية أفضل، وخطة شخصية للفرد، لكي يعيش حياة أكثر فاعلية، وهو بذلك يزود الناس بأداة مساعدة ذاتية، يستخدمونها بشكل يومي، من أجل التكيف والتحكم أكثر بحياتهم. (السوالمة والصمادي، 2012، 368)

1- قلق الامتحان:

1.1- مفهوم قلق الامتحان:

عرفه سبيلبيرغر (Spielberger,1980) بأنه سمة شخصية في موقف محدد يتكون من الانزعاج والانفعال، يطلق عليه في بعض الأحيان قلق التحصيل، وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند مواجهتها، وإذا زادت درجته لدى فرد ما أدت إلى إعاقته عن أداء الامتحان، وكانت استجابته غير متزنة. (الشوربجي ودانيال، 2001، 209)

أما سارسون (Sarason,1984) فيرى أن قلق الامتحان هو شعور بالتهديد والتوتر في مواقف معينة لها علاقة بالامتحان، وتتضح سمات القلق النفسية بمظاهر التردد وعدم الارتياح، والشعور بالاختناق والانزعاج، والغضب، وسهولة الإثارة، والحذر واليقظة، ومظاهر فسيولوجية هي الدوار وتكرار التبول، وخفقان القلب، والأرق، وألم في المعدة، والرعشة، والارتجاف وتصبب العرق والغثيان.

ويضيف سارسون (1980) أن قلق الامتحان هو استجابة لخطر مدرك، وعدم القدرة على القيام بمهمة معينة، وأن خصائص قلق الامتحان هي:

- أن الحالة تبدو صعبة وخطيرة.
- أن الفرد يرى نفسه غير كفء لإنهاء المهمة التي يعمل فيها.
- أن الفرد يركز على نتائج غير مرغوب فيها، يرجعها لضعفه الشخصي.
- أن الفرد لديه أفكار تنتقص من قيمته الذاتية بدرجة كبيرة.
- أن الفرد يتوقع الفشل وفقدان الاعتبار من الآخرين. (ناصر، 2012، 20)

وعرفه هانسلي (Hansley, 1985) بأنه حالة يمر بها الطالب نتيجة لزيادة في درجة الخوف والتوفر أثناء المرور بموقف الاختبار، وكذلك الاضطراب في النواحي الانفعالية والمعرفية والفسيولوجية. (العلوش، 2004، 44)

ويشير (Driscoll, 2007) بأنه حالة انفعالية تلازم الطالب وقت الامتحان، تصاحب هذه الحالة اضطراب لديه في النواحي العاطفية والمعرفية والفسيولوجية، فيسبب صعوبة في استرجاع المعلومات قبل الامتحان وأثناءه.

ويعرفه (Zenta, 2008) على أنه حالة نفسية يمر فيها الطالب خلال الامتحان، فيشعر بالخوف من الفشل والرسوب في الاختبار أو تخوفه من عدم الحصول على نتيجة مرضية له ولتوقعات الآخرين منه وقد تؤثر هذه الحالة النفسية على العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتذكر. (بديوي، 2018، 733)

ويعرف قلق الامتحان في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي بأنه حالة من القلق والتوتر والخوف تصيب الفرد نتيجة تعرضه لموقف اختبار يطبق عليه، سواء لنقله لسنوات دراسية أعلى أو لمعرفة مدى صلاحيته لعمل معين أو غيره، ويؤثر ارتفاع مستوى القلق عند الحد المعدل على خفض درجات الامتحان، حيث يقلل كفاية الفرد في أدائه. (طه وآخرون، 2003، 672)

كما يعرف قلق الاختبار بأنه حالة تنتاب الفرد قبل الاختبار وأثناءه تتضمن عددا من الأعراض منها: الأعراض المزاجية المتمثلة في التوتر، وسرعة الاستثارة، والأعراض المعرفية المتمثلة في صعوبة التركيز، وفراغ الذهن، وانخفاض فالعلية الذات، بالإضافة إلى الأعراض الدافعية المتمثلة في تجنب المواقف، وزيادة الاعتمادية، والرغبة في الهروب من مواقف الاختبار، وعلاوة عليها الأعراض الفسيولوجية المتمثلة في خفقان القلب، وصعوبة التنفس، والتعرق والغثيان وجفاف الفم. (حمادنه، 2017، 120)

مما سبق يمكن الإشارة إلى أن العديد من الدراسات كشفت أن قلق الامتحان يتضمن مكونين أساسيين:

المكون الأول: هو الجانب المعرفي أو ما يسمى الانزعاج والذي يشكل انشغال الفرد بأدائه المعرفي، ويتضمن الانزعاج التفكير في تبعات الفشل، ومن مظاهر الانزعاج بوصفه مكونا لقلق الامتحان (التفكير في عواقب الفشل، التعبير عن شكوك الفرد المتصلة بقدرة الفرد، الشعور بعدم الكفاءة أو العجز).

المكون الثاني: هو الانفعالية ويتضمن أيضا جانبين أحدهما وجداني والآخر فسيولوجي، فأما الجانب الوجداني فيتجه نحو الشعور بالأسى والضيق والتوتر والمشاعر غير السارة، أما الجانب الفسيولوجي فيعود إلى تأثير الجهاز العصبي اللاإرادي والذي يحدث قبل الامتحان مباشرة ومن مظاهره (زيادة إفراز العرق وبخاصة في اليدين، سرعة التنفس، وسرعة ضربات القلب، وتوتر العضلات). (الجميلي، 2007، 208)

ويصنف قلق الامتحان إلى نوعين:

- **قلق الامتحان الميسر (Facilitative):** وهو قلق الامتحان المعتدل ذو التأثير الايجابي المساعد، والذي يعد دافعا للطالب للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، وينشطه ويحفزه للاستعداد للامتحانات، وييسر أداء الامتحان.

- **قلق الامتحان المعسر (Debilitative):** وهو قلق الامتحان المرتفع ذو التأثير السلبي المعوق، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة، ويستثير استجابات غير مناسبة مما يعوق قدرة الطالب عن التذكر والفهم، ويركبه حين يستعد للامتحان ويعسر أداء الامتحانات

وهكذا فإن قلق الامتحان المعسر (الزائد أو المرتفع) قلق غير ضروري، ويجب خفضه وترشيده. (الصوافي، 2019، 5)

2.1- أسباب قلق الامتحان:

لقد تعددت وجهات النظر حول مسببات قلق الاختبار، ويرى سبيلبيرغر (Spielberger) أن الأسرة تلعب دورا هاما في حدوث قلق الاختبار، كما يشير أركين وهاجتفت (Arkin & Hagtvet) أن بيئة الاختبار وغياب الدعم هما من أسباب قلق الاختبار. وحسب (Cizek & Burg,2006) أن القلق يزيد عند الطلاب بفعل زيادة الضغط والتوقعات المرتفعة من أولياء الأمور والمدرسين لتحقيق مستوى عال من الانجاز الأكاديمي. (عبود وجرادات، 2014، 2191)

ويرى شيفر ودوركس (Shaffer & Dorocs) أن قلق الامتحان ينتج عن تعرض الطالب لظروف ومواقف معينة ثم تعمم هذه الاستجابة إلى مواقف أخرى ومنها:

- مواقف لا إشباع حيث يتعرض الطالب إلى مواقف فيها تهديد ومخاطر ولا يصاحبها تكيف ناجح، مما يترتب على ذلك مثيرات انفعالية من أهمها عدم الارتياح الانفعالي وما يصاحبه من القلق.
- إسراف الوالدين في الحماية الزائدة، مما قد يعرض الطالب للشعور بالخطر عند تعرضه للمواقف الخارجية البعيدة عن الأسرة مع وجود وتوفر العوامل الاستعدادية وهي تنحصر في الوراثة والضعف العام في الجهاز العصبي. (ناصر، 2011، 21)

ومن أهم الأسباب التي تقود لقلق الاختبار كما ورد في الأخرس ومُحَمَّد (2007):

- نظم الاختبارات وما يترتب عليها من إجراءات تزرع الخوف في نفوس الطلبة.
- وجود سمة القلق لدى الفرد.
- تعلم الخوف عن طريق النمذجة من خلال ملاحظة سلوك الخوف من الاختبارات لدى الآخرين.
- عدم الاستذكار الجيد للاختبار.
- الضغوط الأسرية الممارسة على الطالب للنجاح والتفوق.
- خوف الطالب من العقاب.
- أسلوب المعلم الخاطئ في التحدث عن الاختبار وخلق خوف لدى الطالب من ذلك. (سالم 2016، 330-331)

وحدد زهران قلق أسباب الاختبار في عدد من العوامل أبرزها (2000، 99):

- قلة المعرفة بالموضوعات الدراسية.
- ضعف الرغبة في التفوق والنجاح.
- صعوبة تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الاختبار.
- قصور في الاستعداد للاختبار كما يجب.
- التمركز حول الذات، ونقص الثقة بالنفس.
- الاتجاهات السالبة لدى الطلاب والمعلمين والوالدين نحو الاختبارات.

- صعوبة الاختبارات والشعور بأن المستقبل يتوقف عليها.
- الضغوط البيئية وخاصة الأسرية، لتحقيق مستوى طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب.
- الضغوط المباشرة حين يتعرض الطالب للتهديد أو يواجه الفشل.
- محاولة إرضاء الوالدين والمعلمين والمنافسة مع الرفاق.
- اكتساب قلق الاختبار حين يقترن بمثيرات منفرة مثل التقييم الاجتماعي السالب والمصاحبات الفسيولوجية غير السارة.

2.2- أعراض قلق الامتحان:

يعد قلق الامتحان حالة نفسية تؤثر على اتزان المتعلم النفسي وفي قدرته على مذاكرة المواد الدراسية واستدعائها قبل الاختبار وأثناء تقديمه، وتكون مصحوبة بأعراض نفسية وجسدية كالتوتر والانفعال وسرعة التنفس وزيادة دقات القلب وجفاف الحلق وفقدان الشهية وتوارد الأفكار السلبية. (عبود وجرادات، 2014، 2190)

وقسم هولمز (Holmes ,1994) أعراض القلق بصفة عامة إلى:

- الأعراض المزاجية: وتشمل القلق، والتوتر ،والخوف من خطر مرتقب، والشعور بالتشاؤم المن المستقبل.
- الأعراض المعرفية: وتشمل توقع الفرد لقدر مشؤوم، أو لخطر وشيك الحدوث، وتشتت الانتباه، وصعوبة التركيز.
- الأعراض الجسمية: وتشمل التعرق وجفاف الفم، والتنفس الضحل، وتسارع نبضات القلب وزيادة ضغط الدم، وآلام الرأس، والصداع، وارتعاش الأطراف، وخفقان القلب، وآلام الصدر وعسر الهضم.
- الأعراض الحركية: وتشمل عدم الاستقرار والتململ، والقيام بالنشاط الحركي المتكرر. (مُحَمَّد، 2018)

وتظهر بعض الأعراض على الطلبة الذين يعانون من قلق الاختبار مثل أنهم يجدون صعوبة في التركيز والاستذكار، وتواجههم صعوبة في تذكر المعلومات، وهناك بعض الأعراض الفسيولوجية لقلق الاختبار قد تشمل التعرق، والصداع، وعدم انتظام دقات القلب وفي الحالات المتقدمة قد يصاب الطلبة باضطرابات الجهاز الهضمي، ويؤكد وجود تلك الأعراض الفسيولوجية الدراسة التي قام بها (Ramos,2017) والتي هدفت إلى معرفة ما إذا كان طلاب الجامعات أو الكليات الذين يتحدثون بلغتين قد يعانون من قلق الاختبار في اختبار التحدث، أظهرت النتائج أن طلاب الجامعة قد عانوا من ظهور رائحة العرق من الإبطين، واهتزاز اليدين، وألم في معدتهم عندما طلب منهم الإجابة عن الأسئلة في اختبار التحدث. (الصوافي، 2019، 5)

وأشار واين وسارسون (1972) أن التلاميذ القلقين يفقدون جزءا من انتباههم بين مطالب المهمة وعدد من الأمور التي تتعلق بالمهمة، مثل الاستغراق السلبي في النفس ومشاعر العجز وما شابه ذلك. أما التلاميذ الأقل فقد وجد أنهم يخصصون جزءا كبيرا لمطالب المهمة وهذا يفسر أدائهم الجيد. (الرشيدي والرشيدي، 2014، 69)

كما توصل (Allen, 1970) في دراسة له بالولايات المتحدة الأمريكية أن الطلبة من ذوي القلق المرتفع تكون مهارات الاستذكار لديهم ضعيفة مقارنة بالطلبة ذوي القلق العادي أو المنخفض، كما وجد أن حالة القلق ترتفع لدى الطلاب ذوي سمة القلق المرتفعة أكثر من الطلاب ذوي سمة القلق المنخفضة. (سالم، 2016، 335)

2- الإرشاد الواقعي:

1.2- مفهوم الإرشاد الواقعي:

عرفه جلاسر GLASSER بأنه أسلوب إرشادي يستخدم لخلق عادات ذات معنى واستبدال السلوك غير المسؤول بآخر مسئول، يتم ذلك من خلال علاقة مهنية إنسانية تهدف إلى جعل المسترشد على وعي بالسلوك غير المسئول، والحكم عليه وتقييمه وطرق ضبطه، إضافة إلى مساعدته على إعادة الارتباط مع الآخرين من خلال خطة علاجية يتم خلالها تعلم مهارات تساعده في الوصول إلى السعادة. (الخرافي والقحطاني، 2016، 487)

والإرشاد الواقعي مبني على نظرية الاختيار كما وضحها جلاسر، وتفسر نظرية الاختيار لماذا وكيف نعمل، والعلاج الواقعي يزودنا بنظام لمساعدة الأفراد للعمل على السيطرة أكثر في مجريات حياتهم، ويتألف العلاج أساسا من تعليم الناس ليأخذوا اختيارات أكثر فاعلية وهم يتعاملون مع الناس الذين هم بحاجة إليهم في حياتهم، ويضيف جلاسر أن من الضروري للمعالج بتأسيس علاقة مرضية مشبعة مع العملاء، وعند تأسيس هذه العلاقة فإن مهارة المعالج كمعلم تصبح ذات قيمة عالية. (الطخيس، 2014، 24)

ويرى جلاسر أن تفسير السلوك الإنساني الشامل، يجب أن يتضمن عناصر أساسية هي: الفعل (Doing)، والمشاعر (Feeling)، والتفكير (Thinking)، والأعراض الجسمية (Physiology) والمحصلة التي يصل إليها جلاسر هي أن السلوك الكلي أو الشمولي هو الوصول إلى ردم الفجوة بين ما نريد تحقيقه من احتياجات، وبين إدراكنا لما حققناه منها، ويعطي جلاسر أهمية كبرى لعنصري الفعل والتفكير، لأنهما يوجهان السلوك الإنساني، فالعلاج الواقعي يركز في عملية المساعدة على تغيير الأفعال والأفكار، لأنها أكثر قابلية للتغيير، التي ستؤدي بدورها إلى تغيير المشاعر، كما قامت النظرية الواقعية عل أساس أنه من الصعب اختيار سلوك كلي من غير اختيار مكوناته أو عناصره. (السوالمة والصمادي، 2012، 368)

2.2- المفاهيم الأساسية للإرشاد الواقعي:

المسؤولية: (Responsibility)

يعرفها جلاسر بأنها قدرة الفرد على تحقيق حاجاته وأهدافه بطريقة لا تحرم الآخرين من قدرتهم على تحقيق أهدافهم وحاجاتهم. والشخص المسؤول هو شخص مستقل فرديا، ولديه الدعم النفسي الداخلي الكافي لتحديد ماذا يريد من الحياة ويشبع حاجاته بطريقة مسئولة تلبي حاجاته واهتماماته. وجوهر العلاج في الواقع يقوم على تعليم الناس هذه المسؤولية، وكيف يصلون إلى تحقيق أهدافهم وغاياتهم دون إيذاء الآخرين، ويرى جلاسر أنه من الضروري أن نعلم المسترشدين كيف يصيغون أهدافهم، ويشبعون حاجاتهم بطريقة مسئولة دون أن يحرموا الآخرين من ذلك. (الرواشدة، 2011، 2)

الواقع (Reality)

وهو عبارة عن الخبرات الواقعية الشعورية في الحاضر، بعيدا عن المثالية أو الخيال والأحلام، وأن الفرد السوي هو الذي يتقبل الواقع الذي يعيشه بغض النظر عن الظروف المصاحبة. وأن إنكار الواقع – جزئيا أو كليا- يسبب اضطرابا في السلوك، ويرى جلاسر أن من أهداف نظريته هو تدعيم الواقع لدى العميل.

الصواب والخطأ (Right & Wrong)

أي قدرة الإنسان على فعل الصواب، وتجنب الخطأ، وذلك حسب ما يمليه عليه الدين والقوانين والأعراف السائدة في كل مجتمع، وهو سلوك معياري متى ما احترمه الفرد حقق له حياة اجتماعية ناجحة، والعكس بالعكس.

السلوك (Behavior)

يرى جلاسر أن التركيز يجب أن يكون منصبا على السلوك، أكثر من العواطف، لأن السلوك هو الذي يمكن تغييره، فالعلاج الواقعي يعتقد أنه من السهل أن يضبط العملاء، أو المسترشدين سلوكهم، من أن يضبطوا مشاعرهم وعواطفهم.

الاضطرابات (Disorders)

يقول جلاسر أن الاضطرابات تنشأ عند الشخص في حال فشل في تحقيق حاجاته كلها، أو بعض منها مما يشكل له معاناة قد يخفيها وقد يظهرها، ودور الإرشاد هنا هو الكشف عن هذه المشكلات، ومن ثم مساعدة المسترشد على إيجاد حل لها. وقد حدد جلاسر أسباب اضطراب السلوك وهي:

- نقص إشباع الحاجات للفرد، أو فشله في إشباعها.
- ارتفاع المعايير الأخلاقية للمريض بدرجة غير واقعية.
- فشل الفرد في القيام بدوره الاجتماعي الموكل إليه.
- ضعف أو انعدام المسؤولية لدى الفرد (اللامبالاة).
- إنكار الواقع أو فقدان الاتصال بالواقع. (الجبوري، 2010، 28-29)

الاستقلالية (Autonomy)

يرتبط هذا المفهوم مع النضج، حيث يشير إلى قدرة الفرد على استعمال الدعم الذاتي، أي أن يقوم الفرد بتحمل المسؤولية الشخصية، أي يقف على قدميه نفسيا، وهذا لا يعني بالضبط أن يكون مندمجا وأن لا يعطي وأن يحب، بل يتخلى عن دعم البيئة المحيطة له وخصوصا الأسرة. (الغامدي، 2013)

الاندماج (Assimilation)

يرتبط مفهوم الاندماج بالعلاقات الودية والحميمية بين فردين أو أكثر، وتبدأ أشكال الاندماج الأولي مع بدايات الحياة، حيث يندمج الطفل مع والديه ثم مع الأصدقاء ثم مع زملاء العمل ثم الزوج الأبناء...الخ. ويعد الاندماج ضروريا لإشباع الحاجات، ويبدو أن كثيرا من الذين يعانون مشكلات نفسية لا يرتبطون بعلاقات ودية مع أحد، ويمكن لأمثال هؤلاء أن يصبحوا أسوياء إذا اندمجوا مع غيرهم وتصرفوا بمسؤولية وواقعية وصواب.(الرواشدة، 3)

ويقدم جلاسر وزونين (1973) عدة اقتراحات محددة والتي إذا نميت يمكن أن تساعد المرشدين النفسيين على إقامة الاندماج والاشتراك الكامل مع العميل. فهما يقترحان أن يستخدم المرشدون الضمائر الشخصية ألا يشيرون أبدا إلى أنفسهم أو إلى العميل بضمائر الغائب. ويتعين على العميل كشف الذات لأن العلاقات تقوى عندما يكشف المرشدون عن أنفسهم كأشخاص صادقين حقيقيين، كما أن السلوك الودي المتفائل من جانب المرشدين هام جدا، وعلى العملاء أن يشعروا أن المرشدين يصدقونهم، ويثقون بأنهم قادرون على تغييرات إيجابية فعالة في حياتهم. (سليمان، 1997، 589)

الهوية (Identity)

يرى جلاسر أن الإرشاد الواقعي يقوم على أساس أن هناك حاجات نفسية أساسية لدى كل الناس، ومنذ الولادة حتى الوفاة وهي الحاجة إلى الهوية، أي الحاجة إلى شعور الفرد بأنه يختلف عن غيره من الناس على سطح الأرض بصورة أو بأخرى، وأنه بصرف النظر عن أي مكان نذهب إليه، فإنه لن نجد شخصا آخر يفكر أو يتحدث أو يسلك كما نفعل تماما، وهذه الحاجة عامة لدى كل الناس وتتجاوز كل الحضارات. (الطخيس، 2014، 25). هذا ويميز جلاسر بين نوعين من الهوية:

الأول هو ما يسميه الهوية الناجحة (أو النجاح في تحقيق الهوية)، ويشير هذا النوع إلى أن الفرد ينجح في تحديد نفسه أو معرفة ذاته، أو أن ينجح في أن يرى نفسه كذات أساسها وقاعدتها الكفاءة، الاقتدار، وأنه شخص جدير بالاهتمام، ذو شأن يملك القوة والقدرة على التأثير في البيئة والثقة التامة في نفسه على أن يسوس حياته الخاصة.

والنوع الآخر من الهوية هو الهوية الفاشلة أو الفشل في تحقيق الهوية. وهي من نصيب أولئك الناس الذين لا يستطيعوا إقامة علاقات شخصية حميمة مع آخرين، والذين لم يتصدوا لتحمل المسؤولية، والذين يشعرون بالعجز واليأس وانعدام القيمة. (سليمان، 1997، 583)

الحب واستحقاق القيمة (Love & worth)

ينظر جلاسر إلى الحب والقيمة على أنهما عنصران أساسيان لتحقيق الهوية الناجحة في مجتمع البحث عن الهوية الجديدة، أما الحاجة إلى محبة الآخرين وإلى أن يكون الإنسان محبوبا فمعناها الاندماج مع الناس والانهماك معهم حيث يجد الفرد معهم الرعاية والاحترام، وأما الحاجة إلى الشعور بالقيمة فمعناها أن الناس يجب عليهم القيام بأية أعمال تزيد من احترامهم لذواتهم وتدفعهم في غالب الأمر إلى معاونة الآخرين على أن يقوموا بنفس الشيء وبالتالي تستلزم الحاجة إلى الشعور بالقيمة الاحتفاظ بمعيار مرض للسلوك. (الطخيس، 2014، 26)

3.2- أهداف الإرشاد الواقعي:

يسعى الممارسون الذين يستخدمون العلاج الواقعي إلى تحقيق عدة أهداف علاجية أثناء التعامل مع العملاء يمكن استعراضها كما يلي:

- مساعدة العملاء على تعلم طرق مختلفة تمكنهم من إعادة التحكم في أفكارهم ومشاعرهم وسلوكهم بطريقة فعالة، وهذا يتضمن تشجيع العملاء على اكتساب المهارة في صياغة أساليب فعالة لإشباع احتياجاتهم.

- يركز العلاج الواقعي على الجانب الشعوري للعملاء ومساعدتهم على زيادة مستوى الوعي، وكلما كان العملاء أكثر وعيا بأنماط السلوك غي الفعال التي يستخدمونها في السيطرة على عالمهم، كلما كانوا أكثر انفتاحا لتعلم طرق بديلة لسلوكيات جديدة.
- يسعى العلاج الواقعي إلى مساعدة العملاء على تقييم رغباتهم واحتياجاتهم بطريقة واقعية بالإضافة إلى تقييم مدى ملائمة سلوكياتهم لتحقيق تلك الرغبات والاحتياجات.
- يعطي العلاج الواقعي مبدأ المسؤولية الذاتي من خلال أنهم وحدهم من يقرر الأفعال التي يقومون بها، كما أنهم وحدهم يحددون التغيير المرغوب الذي يأملون الوصول إليه.
- يساعد العلاج الواقعي العملاء على صياغة الخطة العلاجية التي تتضمن الأهداف المرغوبة من وجهة نظر العملاء. وبهذا تكون الخطة العلاجية أكثر واقعية للتطبيق. (العلاج الواقعي، 2016)

4.2- الأساليب الخاصة بالتدريب على أسلوب الإرشاد الواقعي:

الأسئلة (Questions):

تستخدم الأسئلة في هذا الأسلوب بدرجة كبرى أكثر من أي أسلوب إرشادي آخر، أما الأجوبة على الأسئلة فإنها تعتمد على التفكير أكثر من اعتمادها على التذكر، وهذه الطريقة في الإجابة تحقق الأهداف الآتية:

- الدخول في عالم المسترشد.
- تجميع وتدوين المعلومات.
- مساعدة المسترشد في تنظيم حياته بصورة أفضل.

إعداد الخطة (Effective Planning):

عند إعداد الخطة الإرشادية يجب أن تكون بسيطة وسهلة الفهم ومنظمة بشكل يتضمن التغذية الراجعة والتعزيز، وواقعية يمكن تطبيقها لتلبي احتياجات المسترشدين من الإرشاد.

استخدام المرح (The Use Of Humer):

وهو أسلوب غير مباشر يمكن إيصاله شفويا أو غير شفوي عن طريق إعطاء أمثلة عن تصرفات بعض الأفراد ليساعد على التكيف الاجتماعي وتقليص المسافة الاجتماعية بين أفراد المجموعة، لتكون الجلسات الإرشادية أكثر مرونة فان المرح يسهل عملية التعلم ويقدم عناية للمسترشد ويشبع حاجاته ويساعده في تشكيل علاقات ايجابية مع الآخرين، ويساعد على تقوية الألفة والرحمة واحترام الذات بين أفراد المجموعة التي تساعد بدورها على حل المشكلة. هذا وقد وجد أن النكات هي أفضل وسيلة مناسبة لأشكال المرح للمعالجة النفسية وذلك بصياغتها بطريقة فنية مقبولة. (الجبوري، 2010، 31)

التعهدات (Contracts)

يتم تأكيد التعهدات اللفظية بالمصافحة بين المرشد والمسترشد، وقد تكون كافية لالتزام بعض المسترشدين بما اتفق عليه من خطوات إرشادية ولكن ذلك قد لا يكون كافيا لدى البعض الآخر، عندها لابد من عقد مكتوب وموقع عليه من الطرفين لأن العقد الموقع يقدم دليلا قويا على التصميم على التغيير.

التعليمات (Instruction)

المسترشد في الإرشاد بالواقع بحاجة ماسة لتنمية مهارات تساعده في تنفيذ عمله، وإذا كانت لدى المرشد الكفاءة لتعليم المهارات المرغوبة فإنه يحتاج إلى جلسات عديدة ليعلم المسترشد، وإذا لم يكن كذلك فإنه يحيله إلى غيره ليقوم بتعليمه المهارات.

المواجهة (Confrontation):

المواجهة أمر يتعذر اجتنابه في الإرشاد الواقعي، ففي بداية الإرشاد يوضع المسترشد في مواجهة فورية مع الواقع الحالي، وفي النهاية هو بحاجة لمواجهة سؤال: هل ما أقوم بعمله الآن صحيح أم خطأ بالنسبة لي، معظم المواجهات في الإرشاد تطرح على شكل أسئلة تتطلب من المسترشد أن يعمل وأن يتحمل مسؤولية عمله، وأن يخطط لتحقيق أهدافه ويمكن مواجهة المسترشد بأعماله سواء مثل المشاعر المكبوتة أو الخارجية.

الايجابية (Being Positive):

للتخلص من المشاكل التي يعاني منها المسترشد يجب على المرشد أن يركز على الأمور البناءة والايجابية التي تحدث مع المسترشد في الوقت الحاضر، ويستخدم جلاسر في ذلك الإدمان الإيجابي (Positive Addiction) والذي يتم من خلال ممارسة بعض الأنشطة البسيطة التي يمكن أن يبدع فيها المسترشد ويجب أن تكون ذات قيمة جسدية وعقلية وروحية مثل السباحة والركض والتأمل والتي تمارس دون منافسة الآخرين ودون انتقاد للذات.(الرواشدة، ، 10-11)

3- إجراءات الإرشاد الواقعي في التخفيف من قلق الامتحان:

إقامة علاقة إرشادية (المشاركة الوجدانية):

يقوم المرشد من خلال الاندماج والصداقة مع المسترشد أو المسترشدين بإعداد بيئة مشجعة على التغيير، إذ يعد الاندماج الشخصي بين المرشد والمسترشد أساس العلاقة الإرشادية كما يساعد المرشد على رؤية العالم من منظور المسترشد، وعندما يتم تكوين علاقة عمل سيكون بمقدور الأعضاء بشكل عام أن يقيموا ما يريدون حقا، والسلوك الذي يختارونه لتحقيق ذلك، ومن ثم ينبغي على القائد أن يتصف بالدفء وعلى قبول الأعضاء كما هم، دون أن يفرض سيطرته عليهم، حتى يستطيعوا بناء جو إيجابي يمهد للعملية الإرشادية، ويساعد على زرع الثقة في أنفسهم، ويصبحوا قادرين على عمل اختيارات صحيحة. (الصمادي والخزعلي، 2006، 136)

دراسة السلوك الحاضر:

يعتقد جلاسر أن التغيير في المشاعر يلي التغيير في السلوك، لذا فالمرشد النفسي الواقعي يهتم لما يفعله العميل. وفي حال التعامل مع العميل الذي ربما يقول "أنني غير سعيد تماما" لا يطلب منه المرشد أن يتوسع في الحديث عن حالته الانفعالية أو أن يسأله عن طول المدة التي كان يشعر فيها بذلك، ولكن المرشد الواقعي يركز على السلوك بقوله على سبيل المثال: ما الذي تفعله لتشعر بعدم السعادة. إن الغرض الأساسي للتركيز على سلوك العميل هو مساعدته على أن يصبح مدركا لما يفعله. فإذا لم نكن مدركين لطبيعة سلوكنا، فلن نستطيع أن نتعلم كيف نسلك بطريقة أكثر كفاءة وأكثر قدرة.

تقييم السلوك الحاضر (هنا والآن):

يقصد بالحاضر الأحداث والنشاطات المختلفة في حياة العميل، وهذا يعني الرغبة في اكتشاف نقاط القوة عند العميل وأيضا نقاط الضعف، وذلك لأنه عندما تبدأ التغييرات في الحدوث يكون من المهم أن نستغلها ونبني عليها. والتركيز على الحاضر من ناحية أخرى يعني أيضا تجاهل الماضي، فالعلاج النفسي الواقعي يرفض مساعدة العميل على تذكر الماضي لعدم إعطاء العملاء العذر في إصرارهم على سلوكهم الحالي غير المتكيف، وإذا نوقشت المشكلات الماضية، فإن المرشد النفسي الواقعي يحاول ربطها بالسلوك الحالي وذلك بسؤال العملاء: ماذا فعلوا لمنع المزيد من الاختلال الوظيفي (مع التركيز على نقاط القوة)، أو ما هي البدائل الأخرى التي كان من المحتمل أن يختاروها في ذلك الموقف (ممارسة حل المشكلة). (سليمان، 1997، 599-600)

التخطيط للسلوك الواقعي المسؤول الصائب:

يتم بناء الخطة مراعيا الحاجات المهمة للمسترشدين وأن تكون خطة واضحة وسهلة ومرتبطة بالواقع، وتستخدم في هذه المرحلة التغذية الراجعة والاندماج بين المرشد والمجموعة إضافة إلى اندماج أعضاء المجموعة أنفسهم وقد تتضمن الخطة سرد بعض الأحداث الطريفة (استخدام المرح) لزيادة الفعالية والمشاركة من قبل أفراد المجموعة. (الجبوري، 2010، 33) ويكون ذلك باتباع الخطوات التالية:

- مواجهة الموقف بشجاعة (قلق الامتحان).
- الإحساس بالقدرة على مواجهة المشكلات المدرسية.
- الشعور بالأمن عند مواجهة الكبار والتعامل معهم.
- الاعتماد على النفس في إنجاز الأعمال.
- جعل ما ينقصنا حافزا يدفعنا لتطوير قابليتنا.

ومن أمثلة الأسئلة التي يلجأ إليها المرشد:

- إذا كنت ترغب في أن تكون شخصا آخر، فماذا يجب عليك أن تفعل ؟
- هل ترغب فعلا في تغيير أسلوبك ؟
- ما الذي يمنعك من تحقيق أهدافك ؟

تعليم وتعلم السلوك الملتزم:

ويتضمن ذلك إتاحة الخبرات وتقديم المعلومات، وهنا يتم تعزيز السلوك الملتزم وتدعيمه، وتصحيح الذات عند ارتكاب الأخطاء.

المثابرة حتى يتحقق الهدف:

يجب المثابرة وعدم الاستسلام من جانب الطرفين، حتى يتحقق الهدف، وإذا فشلت الخطة وجب المحاولات مرات عديدة. (الرواشدة، 2011)

إعادة التعلم:

تعد هذه الخطوة الأخيرة بأسلوب الإرشاد الواقعي، ويحاول المرشد إعادة ما تم تعلمه خلال الجلسة من النمذجة لعدد من السلوكات أو مناقشة عدد من الموضوعات ذات العلاقة بالجلسة أو باتباع أساليب معينة تنصهر في ذات المسترشد، أي أن تكون على شكل خبرات خاصة

بالموقف خارج ذاته لها تأثير على سلوك المسترشد، تنمية الثقة بالنفس والاعتماد على الذات عن طريق التعاون والفاعلية الايجابية مع السلوك الارشادي.(الجبوري، 2010، 34)

الالتزام (تعهد المسترشد) وتقييم جدية الالتزام:

يفضل أن يكون التعهد خطيا حتى يشعر المسترشد بالمسؤولية والجدية، ويتضمن التعهد بنودا جزائية كنتائج طبيعية لعدم قيام المسترشد بتنفيذ الخطة. وهنا يتم تقييم جدية الالتزام بالخطة، وتقييم النتائج السلوكية لتنفيذ الالتزام. وعلى المسترشد أن لا يقدم الأعذار التي تعفيه من مسؤولية تنفيذ الالتزام.

رفض قبول الأعذار:

إذا فشلت الخطة فعلى المرشد عدم قبول الأعذار من جانب المسترشد، وعلى الاثنين مراجعة الخطة لمعرفة أهدافها، هل هي منطقية وواقعية أم غير ذلك.

إبعاد العقاب:

لأنه يمثل لأنه يمثل انتهاكا لحق الفرد في الكرامة الإنسانية، وهو مخالف للطبيعة الإنسانية. (الصمادي والخزعلي، 2006:، 136)

خلاصة واقتراحات:

يعتبر موقف الامتحان من المواقف التي يقابلها معظم الطلاب، وتختلف ردود الفعل من فرد لأخر، ويدرك هؤلاء الأفراد موقف الامتحان على أنه ذو هدف تقويمي ويشعرون أنه من المهم أن يكونوا قد أحسنوا الأداء، لأن حياتهم تتأثر بما يحققونه في الامتحانات ومواقف التقويم المختلفة. وتحاط كلمة امتحان بهالة من المخاوف مما يدفع إلى شحنة تصاعدية من الضغط االنفسي تؤدي إلى ظهور أعراض قلق الامتحان، وهذا ما يجعلهم في حاجة ماسة إلى المساعدة. ويعد الإرشاد الواقعي احد المداخل الحديثة التي تستخدم للتخفيف من مشكلة قلق الامتحان، من خلال المواجهة الايجابية للواقع والتكيف معه واشباع الحاجات وفق مفاهيم المسؤولية والواقعية والصواب. وفي ضوء ذلك نقترح الآتي:

- إيلاء موضوع قلق الامتحان الاهتمام من جميع أعضاء الهيئة التدريسية الجامعية، بتقديم دورات تدريبية وعقد ندوات ومحاضرات وأيام تحسيسية تتعلق بمشكلة قلق الامتحان وسبل مواجهتها.
- تفعيل أدوار مراكز المساعدة النفسية بالجامعات، من خلال مساعدة الطلاب على تجاوز مشكلاتهم الدراسية وإكسابهم عادات دراسية جديدة تمكنهم من النجاح والتفوق، وتصحيح المعتقدات الخاطئة عن الامتحانات.
- تنوير الطلاب بأهم الاستراتجيات الإرشادية (الواقعية، السلوكية، المعرفية..)، والتدرب على نمذجة فنياتها في المواقف الدراسية المختلفة وفي حياتهم اليومية لمواجهة مشكلاتهم .
- تبصير الطلاب بأساليب الاستعداد للدراسة والاستخدام الأمثل للقدرة العقلية، والتركيز في المهام واستمرار الدافعية.
- تدريب الطلاب على مهارات المراجعة الفعالة باستخدام أساليب استذكار تساعد على التعلم العميق.

قائمة المراجع:

- بديوي، زينب حياوي (2018). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى طالبات كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة بابل. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية جامعة البصرة. العدد 38. 731-757
- الجبوري، جمال طلب صحن عبد الله (2015). أثر برنامج إرشادي بأسلوب العلاج الواقعي لرفع مستوى الأحكام الخلقية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي. جامعة سانت كليمنتس العالمية.بغداد.
- الجميلي، علي عليج خضر (2007). أثر العلاج الواقعي في خفض قلق الامتحان لدى طلاب كلية التربية. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية. العدد 2. 205-225
- حمادنه، برهان (2017). فاعلية برنامج إرشادي جماعي في خفض مستوى قلق الاختبار وتحسين عادات الاستذكار لدى عينة من الطلاب المتفوقين في كلية التربية بجامعة نجران. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. مجلد (13). العدد 1. 119-131
- الخرافي، نوريه مشاري والقحطاني، هيفاء مُحَمَّد عثمان (2016). فعالية العلاج الواقعي في التخفيف من السلوك العدواني لدى طالبات المرحلة الثانوية في دولة الكويت. المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط. المجلد (32). العدد 3. 481-513
- الرشيدي، مُحَمَّد سعد جحيش والرشيدي، عبد الله سالم عايش (2014). قياس وتشخيص قلق الامتحان لدى ذوي صعوبات التعلم. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية. المجلد (2). العدد 5. 65-86
- الرواشدة، إبراهيم مُحَمَّد فلاح (2011). نظرية العلاج بالواقع. www.academia.edu تم الاطلاع عليه في: 2020/07/08
- زهران، مُحَمَّد حامد (2000). الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات المدرسية. ط1. القاهرة: عالم الكتب.
- سالم، هبة الله مُحَمَّد الحسن (2016). قلق الاختبار وعلاقته بموضع الضبط والضغوط النفسية والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية. مجلة العلوم التربوية. جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية. العدد 3. ج1. 328-356
- سليمان، عبد الرحمن سيد (1998). العلاج الواقعي مفاهيمه النظرية وتطبيقاته الإرشادية أسريا ومدرسيا. حولية كلية التربية جامعة قطر. العدد 14. 579-627
- السوالمة، عائشة والصمادي أحمد (2012). فعالية العلاج الواقعي الجمعي في تخفيف الضغوط النفسية وقلق الحالة لدى الحوامل. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. المجلد (8). العدد 4.
- الشوربجي، عباس ودانيال، عفاف (2001). العلوم السلوكية. ط1. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- الصوافي، مُحَمَّد بن ناصر بن سعيد (2019). التدفق النفسي وعلاقته بقلق الاختبار دراسة ميدانية على طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان. المجلة الالكترونية الشاملة متعددة التخصصات. العدد 15. 1-22
- الطخيس، إبراهيم سعد علي (2014). فعالية برنامج إرشادي واقعي في خفض قلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس التربوي والإرشاد. جامعة الملك عبد العزيز.
- طه، فرج عبد القادر وعبد الفتاح، مصطفى كامل (2003). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. ط2. القاهرة: دار الغريب.
- الطيب، مُحَمَّد عبد الظاهر (1996). مشكلات الأبناء. ط2. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

- عبود، مُحَمَّد وجرادات، عبد الكريم (2014). فاعلية التدريب على مهارات الدراسة وتقليل الحساسية المنتظم في خفض قلق الاختبار وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عينة من طلبة الصف العاشر في محافظة عجلون.مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية. المجلد 28. عدد (9). 2188-2220
- العتيبي، مُحَمَّد حوال (2018). قلق الاختبار والتحصيل الدراسي في علاقتهما ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب كلية التربية بعفيف بجامعة شقراء. المجلة التربوية.عدد 53. 654-688
- العلوش، بشرى عائد (2004). قياس القلق الامتحاني لدى طلبة مدارس المتميزين والمتميزات في محافظة نينوي. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية. المجلد (1). عدد 4. 65-86
- العلاج الواقعي (2016). https://m.facebook.com تم الاطلاع عليه في: 2020/07/15
- الغامدي، صالح الجار الله (2013). العلاج بالواقع وليام جلاسر.
https://dr-saleh-aljarollah.mam9.com تم الاطلاع عليه في: 2020/07/18
- القعدان، فراس ياسين (2017). أثر برنامج مبني على نظرية العلاج الواقعي في خفض مستوى الهياج الانفعالي وتنمية التوافق النفسي لدى طلاب جامعة حائل. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر. عدد 175. الجزء الثاني. 353-378
- كوري، جيرالد (2011). النظرية والتطبيق في الإرشاد والعلاج النفسي. ترجمة الخفش سامح. عمان: دار الفكر.
- مُحَمَّد، مواهب الرشيد إبراهيم (2018). القلق لدى طالبات كلية التربية بالزلفي وعلاقته ببعض المتغيرات - دراسة مقارنة بين قسمي الدراسات الإسلامية والتربية الخاصة-.المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية. العدد 5.
- ناصر، سرور فائق سليم (2012). مدى فاعلية برنامج إرشادي جمعي لتخفيض ظاهرة قلق الامتحان لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية جنوب نابلس. رسالة ماجستير غير منشورة. عمادة الدراسات العليا. جامعة القدس.

باثولوجيا قلق الإمتحان لدى طلبة الجامعة

د/ إسمهان بلوم، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة.
ط.د/ فاطمة الزهراء حروز، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة.
د/ عمر بوسكرة، جامعة ابن خلدون. تيارت

الملخص:

إن حياة الإنسان اليوم و تعقيداتها و ارتباطاتها تفرض على الإنسان أن يكون قلقا، والذي يتضمن شعور بالضيق و إنشغال الفكر و عدم الارتياح وشعور بالخوف. وقلق الإمتحان من المواضيع المهمة التي تؤثر على طلبة الجامعات بالإيجاب أو السلب، فقد يكون القلق من الإمتحان بمثابة الدافعية والحافزية للإنجاز ، بالمقابل يظهر قلق الامتحان في جانبه السلبي بعدم تحقيق المطلوب وهو اجتياز الإمتحان بنجاح بسبب عدم القدرة على التركيز وعدم استذكار وإستدعاء المعلومات بالإضافة إلى التفكير في الإمتحان الذي يشتت فكر الطالب، بالتالي تصبح حالة باثولوجية لها محكاتها وأعراضها .

الكلمات المفتاحية: باثولوجيا قلق الامتحان، محكات قلق الامتحان، أعراض قلق الامتحان.

Abstract :

Nowdays ,humanbeing's life with it's complication and connection ,imposes that humanbeing be anxious ,which includes :upset feeling,busy thought, unconfortable and scared feeling. The exam anxiety is an important theme , which influences the student's university ,in the negative and positive effects .The exam anxiety ,may be a motivation in the positive side however , it may be in the negative side through : over thinking about the exam ,inability to concentrate and call up the information. Consequently, this case becomes a pathological case it has it's criterions and syndromes.

***The key words** : pathology of the exam anxiety , the criterions of the exam anxiety ,the syndromes of the exam anxiety*

إستهلال:

إن قلق الإمتحان ينتاب طلبة الجامعات بمجرد الإعلان عن الإمتحانات الفصلية أو إمتحان خاصة بمقياس معين، هذا القلق قد يكون دافع لتحقيق النتائج الأفضل وما يستلزمه من تحضير جيد للامتحان ومراجعة جيدة من أجل تفادي السقوط في الإمتحان ولم لا إحراز التفوق، وقد يكون هذا القلق محطم لقدرات الطالب المعرفية والنفسية نتيجة عدة عوامل تعمل على ترسيخ هذا الجانب السلبي لقلق الإمتحان ويصبح حالة باثولوجيا لها انعكاسات سلبية على الجانب النفسي والمعرفي للطالب الجامعي.

1. باثولوجيا قلق الإمتحان :بين المفهوم ،التصنيف، المكونات والمراحل:

إن قلق الإمتحان له عدة مفاهيم، و تناولته عدة دراسات إمبريقية ونظرية نظرا لحساسية الموضوع ومسه لنطاق واسع من فئات المجتمع وهي الفئات التي لازالت تزاول تعليمها بغض

النظر على المرحلة التعليمية، خاصة أن هذا القلق مرتبط بالجانب النفسي للطالب الذي بدوره له عامل ودور مهم في التأثير على الجوانب الأخرى: المعرفية، السلوكية والفيسيولوجية. فالقلق في مواقف الإمتحانات والتقويم والمنافسة أمر معروف لأن هذه المواقف تتضمن حكما على الطالب بالنجاح أو الفشل فيشعر إما بالكفاءة خبر سار أو بعدمها (خبر غير سار.حيث أن هذا النوع من القلق" مرتبط بمواقف الإمتحان، حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالانزعاج والإنفعالية ووجدانية مكدرة تعتري الفرد في الموقف السابق للإمتحان، أو موقف الامتحان ذاته وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر والخوف من الإمتحان"(زهران:2000، ص 96). و يعرف **Gohn** "قلق الامتحان بأنه حالة يمر بها الطالب نتيجة الزيادة في درجة الخوف والتوتر أثناء المرور بموقف الإختبار وكذلك الاضطراب في النواحي الإنفعالية والفيزيولوجية ."

وينظر **Spielberger** إلى قلق الإمتحان بأنه" حالة انفعالية مؤقتة سببها إدراك المواقف التقويمية على أنها مواقف تهديد للشخصية مصحوبة بتوتر وتحفز وحدة انفعالية وانشغالات عقلية سالبة، تتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الإمتحان؛ مما يؤثر سلبا على المهام العقلية والمعرفية في موقف الإمتحان (سالم:2016، ص 329).

إذن فقلق الإمتحان هي حالة انفعالية تصاحب الطالب أثناء فترة الإمتحانات أي قبل وأثناء الإمتحان وممكن أن تمتد إلى فترة ما بعد انتهاء الإمتحان خلال انتظار النتائج، هاته الحالة تؤثر بشكل كبير وواضح وملموس على المهام العقلية والمعرفية أثناء تقدم الطالب للإمتحان. كما يطلق عليه أيضا" قلق التحصيل في بعض الأحيان وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الإمتحان بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف عند مواجهتها"(عبد الخالق: 1987، ص32).

كما يعرفه آخرون أنه استجابات النفسية والفيزيولوجية التي يربطها الفرد بخبرات الإمتحان فهو عبارة عن حالة خاصة من القلق العام الذي يتميز بالشعور العالي بالوعي بالذات مع الإحساس باليأس الذي يظهر غالبا في الإنجاز المنخفض للإمتحان وفي كل المهام المعرفية والأكاديمية بصفة عامة (الضامن:2003، ص221). بالتالي قلق الإمتحان في هاته الحالة يجسد التقييم السلبي للقدرات الذاتية لدى الطالب الجامعة، فيصبح غير واثق من نفسه وقدراته المعرفية والفكرية التي تتوجبها أسئلة الإمتحان، ويدخل إلى الإمتحان بكل قناعة أنه لا يملك القدرات اللازمة للإجابة ولا يستطيع إستذكار أي شيء متعلق بالأسئلة المطروحة.

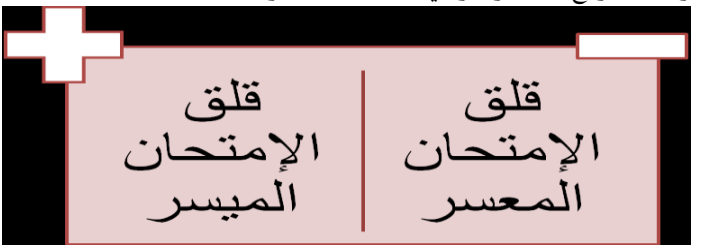
يرى Spielberger أن الأفراد الذين يعانون درجة عالية من قلق الإمتحان يدركون المواقف على أنها مهددة للشخصية وهو في مواقف الإمتحانات غالبا ما يكونون متوترين خائفين، في حالة آثاره انفعالية علاوة على ذلك فإن استقلالهم الذاتي في حالة سلبية نظرا لخبراتهم، وهذا يشتت انتباههم وتركيزهم أثناء الامتحانات (مُحَمَّد :2017، ص 17). بالتالي يصبح قلق الإمتحان في جانبه السلبي حالة باثولوجية.

يظهر الطلبة ذوي أصحاب القلق العالي عادة دوافع أثارة القلق أكثر من الطلبة أصحاب القلق المنخفض في موقف الإمتحانات الجامعية لأنهم يتأثرون بالخبرات السابقة غير السارة التي تؤثر في الجانب المعرفي، كما أنهم يشعرون بتقويم الآخرين لأدائهم ويدركون فيها تهديدا لتقدير الذات عندهم ويصفون لهذا التهديد وينشغلون فيه أكثر من إنشغالهم بأداء الإمتحان فتكون نتائجهم سيئة(مُحَمَّد:2017، ص 15).

فقلق الإمتحان له جانب إيجابي وآخر سلبي، حيث على هذا الأساس يتم تصنيف هذا القلق إلى صنفيين أساسيين هما: (السنباطي و آخرون:2009، ص 16).

قلق الإختبار الميسر : وهو قلق الاختبار المعتدل ذو التأثير الإيجابي المساعد الذي يعتبر قلقا دافعيا يدفع الطالب للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، وينشطه ويحفزه على الاستعداد للامتحانات وييسر أداء الاختبار.

قلق الإمتحان المعسر: وهو قلق الإختبار المرتفع ذو التاثير السلبي المعوق، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والإنزعاج والرهبة، و يستثير استجابات غير مناسبة، مما يعوق قدرة الطالب على التذكر والفهم ويربكه حين يستعد للإمتحان، ويعسر أداء الاختبار، وهكذا فعن قلق الاختبار المعسر الزائد أو المرتفع قلق غير ضروري ويجب خفضه وترشيده.



أصناف قلق الإمتحان:

وموقف الإمتحان من المواقف التي يقابلها معظم الأفراد في الحياة، وتختلف ردود الفعل إتجاه هذا الموقف من فرد لآخر ويدرك هؤلاء الأفراد موقف الإمتحان على أنه ذو هدف تقويمي ويشعرون أنه من المهم أن يكونوا قد أحسنوا الأداء في المواقف، لأن حياتهم تتأثر بما يحققونه في الامتحانات ومواقف التقويم المختلفة، وبدوره فقلق الإمتحان له مكونات أساسية تتمثل في:

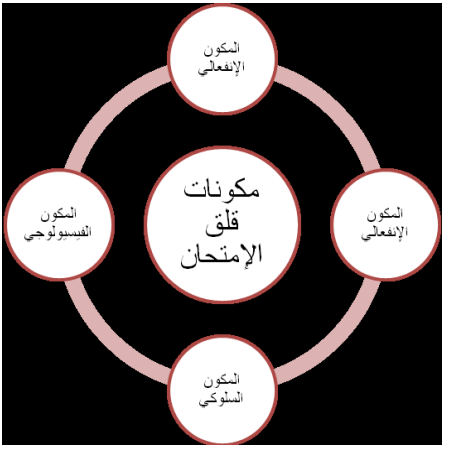
المكون الإنفعالي الوجداني: يتمثل في مشاعر الخوف والتوجس والتوتر والهلع الذاتي والإنزعاج، فيعرفه **Spielberger** بأنه ردود الفعل التي تصدر عن الجهاز العصبي الذاتي نتيجة لضغط تقويمي(مريم، ريم:2009، ص113)، فيشير المكون الإنفعالي إلى الحالة الوجدانية والنفسية المصاحبة والناتجة عن الإثارة التلقائية والتي هي عبارة عن الإحساس بالتوتر والضيق التي يشعر بها الفرد في مواقف التقويم. والجانب الإنفعالي يؤثر في جميع الجوانب لاسيما الجانب المعرفي، حيث أكدت دراسة **كلانسميث** وكابلن أن المعلومات التي يتلقاها الفرد في أثناء الانفعال يكون تذكرها الفوري ضعيف، وهذا يرجع إلى ما أثاره الإنفعال من اضطراب وتشتت للإنتباه (سليمة:2013، ص27).

المكون المعرفي: يتمثل في التأثيرات السلبية لهاته المشاعر على مقدرة الشخص على الإدراك السليم للموقف والتفكير الموضوعي، والإنتباه والتركيز والتذكر وحل المشكلة فيستغرقه الانشغال بالذات والشك في مقدرته على الأداء الجيد والشعور بالعجز وعدم الكفاءة والتفكير في عواقب الفشل والخيبة من فقدان التقدير (بنت صالح، بنت سالم :2009، ص 113). ويعرف **Spielberger** المكون المعرفي بأنه "اهتمام بالخوف من الفشل والإنشغال المعرفي العقلي حول نتائج الإخفاق (الرسوب) وهو يشير إلى الانشغال المعرفي الذي يتداخل مع المهمة المطلوب أداؤها في موقف

الإمتحان، حيث يفكر الطالب في عواقب النجاح والفشل، أو المقارنة ما يحصل من درجات بما يمكن أن يحصل عليه الآخرون، أو الشعور بعدم الكفاءة فقدان الثقة بالنفس، وغيرها من الأفكار التي لا صلة لها بموقف الإمتحان، ولذلك يكون تأثير الإنزعاج على التحصيل الدراسي سلبيا نتيجة هذا الانشغال المعرفي، كما تلعب العوامل دورا هاما في عملية القلق، لأن القلق يثار عندما يدرك الفرد موضوعا باعتباره مثيرا للخطر، فالإدراك هنا عملية وسيطة بين مثير القلق، حيث يؤكد العديد من المنظرين على المكونات المعرفية لقلق الإمتحان خصوصا عمليات التركيز والإنتباه (مريم :2004، ص70).

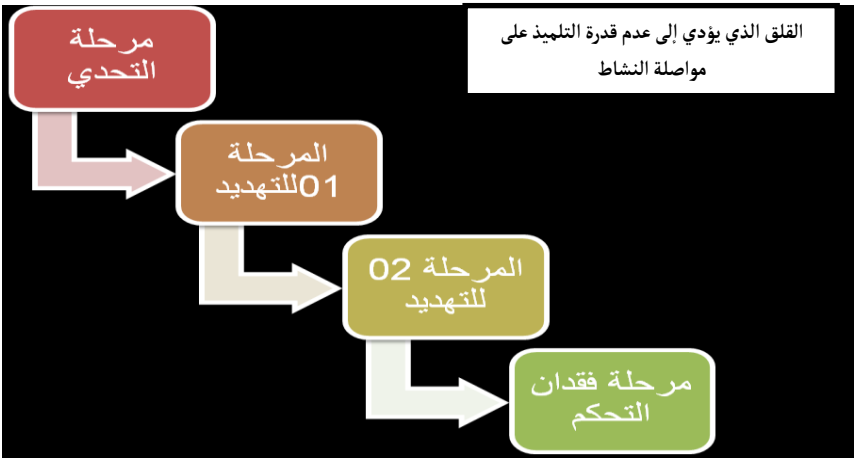
المكـون الفيسـيولوجي: يتمثـل المكـون الفيسـيولوجي فـي الأعـراض الجسـمية والتغيـرات الفيسيولوجية التي تظهر على التلميذ أثناء تأدية الإمتحان أو قبل الإمتحان؛ أي في أوقات المراجعة والإستذكار وما يصاحب ذلك من مظاهر ناتجة عن القلق، ويتمثل فيما يترتب على حالة القلق من إستشارة وتنشيط الجهاز العصبي المستقل اللاإرادي؛ مما يؤدي إلى تغيرات فيسيولوجية(سليمة 2004، ص80).

المكون السلوكي: يتمثل في إنخفاض مستوى مهارات الإستذكار متمثلا في عدم الإستغلال الجيد لوقت الدراسة وقصور في تدوين الملاحظات وإدارة الوقت والإستعداد الجيد للإمتحان وكذلك نقص أداء مهارات الإمتحان، بحيث إتفقت مجموعة من الدراسات التي أوضحت أن التلاميذ الذين لديهم قلق عال في الإمتحان تكون مهارات الإستذكار لديهم ذات مستوى منخفض عن ذوي القلق المنخفض، ويقدم كولر وهولان تفسير تأثير سلوك الإستذكار على إرتفاع قلق الإمتحان وإنخفاض الآداء؛ أي أن الطلبة الذين يمتلكون مهارة جيدة في الدراسة والتحضير، يكون قلقهم أقل في مواقف الإمتحانات وأن إستجابات الإنشغال الناشئة في موقف الإمتحان إنما هي نتيجة لكل من القلق المتزايد وعدم الإعداد الجيد للإمتحان.(مريم:2013، ص82).



مكونات قلق الإمتحان:

ويمكن إدراج المراحل التي يمر بها التلميذ المقبل على إجتياز الإمتحان والمسببة للقلق من خلال الشكل التالي(مريم :2004، ص 82).



مراحل تشكل باثولوجيا قلق الإمتحان:

من الملاحظ ومن خلال المخطط الذي يدرج مراحل تشكل قلق الإمتحان لدى الطلبة الجامعيين أن في المراحلة الأولى والثانية لا يشكل قلق الإمتحان تهديدا على الجانب المعرفي والسلوكي للطالب الجامعي، لكن خلال المرحلة الثالثة والرابعة يتحول قلق الإمتحان إلى حالة باثولوجيه، تؤثر بشكل سلبي على الطالب الجامعي وبشكل آلي تؤثر على نتائج الإمتحان، التي ستكون غير مرغوبة وفي مستوى متدني لا تؤهل صاحبها إلى النجاح.

2. المحكات المساهمة في تشكل باثولوجيا قلق الإمتحان:

إن تشكل قلق الإمتحان وتحوله \على حالة باثولوجية تتدخل فيه عدة محكات تعمل أو تساهم على تكريس هاته الحالة المرضية لدى الطالب الجامعي أثناء الفترة الخاصة بالإمتحانات والتي تتمثل في:

أ. المحاكات الشخصية:

وهي المحكات الخاصة بشخصية الطالب الجامعي التي تمثل أحد الخصائص المميزة لشخصيته والتي تظهر في مستوى تفكيره وعلى شكل سلوكيات، هاته المحكات تتمثل في:

- **الشخصية القلقة:** قد تكون شخصية الطالب من الشخصيات القلقة، حيث أن هذه الشخصية عرضة لقلق الامتحان من غيرها لأنها تحمل سمة القلق، فمن المرجح أن يزيد قلق الإمتحان لدبها كموقف أكثر من غيره (أبو سعد :2009، ص 284).
- **عدم إستعداد الطالب للإمتحان:** يعد هذا العامل في كثير من الأحيان من أهم أسباب مرور الطالب بحالة القلق أثناء الإمتحانات ويتمثل عدم إستعداد الطالب لأداء الإمتحانات بعد الإستذكار الجيد، وبعدم التهيؤ النفسي والعقلي وبعدم تهيئة الظروف والبيئة المنزلية(أبو سعد :2009، ص 284).

الأفكار والتصورات الخاطئة عن الامتحانات: كثيرا ما يحمل الطالب تصورات خاطئة عن الإمتحان وهذه التصورات تقوم على أساس أن الإمتحان عبارة عن مواقف تهديد للشخصية وهو المحدد للمستقبل من التصورات؛ مما يكون سببا في كثير من الأحيان لشعوره بالقلق(ربيع الغول:2007، ص 59).

ب. محكات البيئة التعليمية:

طريقة إجراء الإختبارات: تعد طريقة إجراء الإمتحانات وخصوصا في بيئتنا العربية في كثير من الأحيان دافعا قويا لشعور التلميذ بالقلق، فمن من المعروف أن طريقة إجراء الإمتحانات من حيث طبيعة الأسئلة وما تحاط به من سرية وتكتم، وإنشغال الجميع به ما يبعث على الرهبة والخوف (ربيع، الغول: 2007، ص 60).

الأستاذ: يمكن أن يسهم الأستاذ في خلق باثولوجيا قلق الإمتحان لدى الطالب الجامعي من خلال بث الخوف في وسط الطلبة من صعوبة الأسئلة والتقييم من طرف الأستاذ خاصة غن كان من أصحاب السيرة المتداولة يتناقلها الطلبة عبر الدفعات وتتشكل حوله هالة من الخوف والصعوبة بالإضافة إلى أن هذا النوع من الأساتذة في بعض الأحيان يستخدم الإمتحان كوسيلة عقوبة لأسباب شخصية أو غيرها.

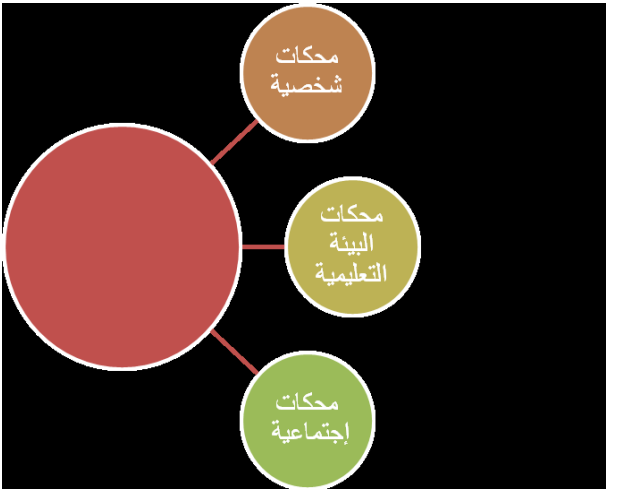
مواقف التقويم ذاتها: الفرد مجرد أن يشعر بأنه موضع تقويم في أي موقف من مواقف الحياة فإن ذلك يشعره بالقلق، والتلميذ هو كذلك إذا شعر أنه موضع تقويم واختيار فإن مستوى القلق سيرتفع لديه(ربيع، الغول:2007، ص 69).

ج. محكات إجتماعية:

عامل الأسرة : تمارس الأسرة نوعا من الضغوط على أبنائها رغم أنهم في مرحلة متقدمة من مسارهم التعليمي وهي الجامعة، إلا أن ذلك يزيد من ضغط الأسرة خاصة من قبل الأسرة التي تقيم بعيدة عن مؤسسات التعليم العالي؛ مما يضطر أبناءها إلى التنقل والعيش في الأحياء الجامعية الأمر الذي يزيد في الإنفاق من ميزانية الأسرة، هذا من جانب، وأما الجانب الأخر فمعظم الأسر تحب أن يختزل أبناؤهم المسافات بعدم الرسوب في سنوات الجامعة والتخرج من أجل الحصول على الوظيفة وبناء المستقبل.

التعلم الإجتماعي: ما دام الإنسان يعيش في مجتمع فهو حتما سيتعلم من ذلك المجتمع وأفراده بطريقة مباشرة أوغير مباشرة، وفي مجال التعليم بشكل عام والتعليم العالي بشكل خاص ويكتسب قلق الإمتحان في أوساط الجامعة من الطلبة المؤثرين في الفوج أو في الدفعة بأكملها إن كانوا طبعا يعانون من قلق الإمتحان، حيث يعمد الطلبة على تقليدهم ومحاكاة تصرفاتهم حيال الإمتحان، وبهذا تنتشر هاته الباثولوجيا في أواسط الطلبة.

محكات باثولوجيا قلق الإمتحان



المحكات المساهمة في تشكل بثولوجيا قلق الإمتحان:

3. أعراض باثولوجيا قلق الإمتحان:

قلق الإمتحان كما سبق الذكر يصيب الطلبة أثناء فترة الإمتحانات، هذا القلق قد يكون منخفض وقد يكون مرتفع؛ مما يحوله إلى حالة باثولوجيه، حيث "يتفق كل من **سراسون وفهمي وزهران** على أن للقلق أعراض متنوعة منها: أعراض تتمثل في الشعور بالضيق، النرفزة من الإمتحان وإنتظار نتيجة الإمتحان بخوف وعدم الرضا على النفس والشعور بالقليل من الذات والإحساس الدائم بتوقع الهزيمة والعجز والخوف، الذي يصل إلى درجة الفزع وضعف القدرة على العمل والإنجاز(سليمة:2013، ص27).

إن ذوي القلق المنخفض يكون إهتمامهم معرفي مرتكزا حول المهام الواجب إنجازها (سليمة :2004، ص70). فلقد إتفق كل من أبو **صيحة وسارسون وزاتزو و شاسن** بأن الطلاب ذوي قلق الإمتحان المرتفع يعانون من:(سليمة :2004، ص71).

- الشعور بالنسيان للمعلومات التي سبق حفظها وضعف التركيز وشرود الذهن.
- إن الإنشغال المعرفي يظهر في موقف الإمتحان عندما يفقد الطالب الإجابة المطلوبة.
- إن تقييم ذوي القلق العالي لذواتهم يكون سلبيا مع افتقار إلى التركيز والرغبة في الهرب من الإمتحان على خلاف ذوي قلق الإمتحان المنخفض، إذ يرجع إنخفاض تحصيلهم الدراسي إلى التداخل المعرفي؛ مما يصعب العمليات العقلية لدى هؤلاء الطلاب فيشوبها التشويه والإضطراب.
- الأعراض الجسمية والتغيرات الفيسيولوجية التي تظهر على التلميذ أثناء تأدية الإمتحان أو قبل الإمتحان، أي في أوقات المراجعة والإستذكار وما يصيب ذلك من مظاهر ناتجة عن القلق، ويتمثل

في ما يترتب على حالة القلق من إستثارة وتنشيط الجهاز العصبي المستقل اللاإرادي؛ مما يؤدي إلى تغيرات فيسيولوجية عديدة منها: (سليمة:2004، ص80).

- إرتفاع ضغط الدم.
- إنقباض الشرايين الدموية.
- زيادة معدلات ضربات القلب وسرعة التنفس.

يصاحب هذه التغيرات ردود فعل جسدية مثل:

- إرتعاش الأيدي.
- الغثيان.
- آلام في الأكتاف والظهر والرقبة.
- جفاف الفم.

ومن ضمن الأعراض أيضا(أبوعزب:2008، ص ص 61-62)

- التوتر والأرق وفقدان الشهية.
- تسلط بعض الأفكار الوسواسية قبيل وأثناء ليالي الإمتحان.
- كثرة التفكير في الإمتحان والإنشغال قبل وأثناء الإمتحان في النتائج المترتبة عليها.
- تصبب العرق وألم البطن.
- الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء تأدية الإمتحان.
- الخوف والرهبة من الإمتحان والتوتر قبل الإمتحان.
- اضطراب العمليات العقلية كالإنتباه والتركيز والتفكير.
- الإرتباك والتوتر ونقص الإستقرار والأرق ونقص الثقة بالنفس.
- تشتت الإنتباه وضعف القدرة على التركيز وإستدعاء المعلومات أثناء أداء الإمتحان.
- الرعب الإنفعالي الذي يشعر فيه الطالب أن عقله صفحة بيضاء، وأنه نسي ما ذاكر بمجرد الإطلاع على ورقة أسئلة الإمتحان.
- وجود تداخل معرفي يتمثل في أفكار سلبية غير مناسبة عن الإمتحانات ونقص إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات.

الخاتمة:

إن إنتشار هذا النوع من الباثولوجيا في أوساط الطلبة بالجامعات حتما سيؤثر على تحصيلهم العلمي وثمة على المستوى العلمي الكامل للمؤسسات التعليم العالي، لذلك وجب تفعيل آليات إرشادية تعمل على الحد من إنتشار هاته الظاهر وإيجاد الحلول لمن يعانون من هاته الحالة المرضية.

قائمة المراجع:

1. الكتب:

- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف: الإرشاد المدرسي، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2009.
- الضامن منذر عبد الحميد: الإرشاد النفسي، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت، 2003.
- زهران حامد : الإرشاد النفسي المصغر، ط1، علم الكتب، القاهرة، مصر، 2000.
- عبد الخالق احمد مُحَمَّد: قلق الموت، ط1، علم المعرفة، الكويت، 1987.
- سليمة سايحي: مقياس قلق الإمتحان، إطلالة ميدانية في علم النفس المدرسي، دار إبن بطوطة، عمان، الأردن 2013.
- مشعان ربيع الهادي، الغول إسماعيل مُحَمَّد: المرشد التربوي ودوره الفاعل في حل مشاكل الطلبة، ط1، دار عالم الثقافة للنشر، عمان، الأردن، 2007.

2. الأطروحات و الرسائل الجامعية:

- أبو عزب نائل إبراهيم : فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الإختبار لدى طلاب مرحلة الثانوية بمحافظة غزة رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة، 2008.
- سليمة سايحي: فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الإمتحان لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي، رسالة ماجستير قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ورقلة، 2004.
- مُحَمَّد أنمار جاسم: قياس قلق الإمتحان لدى طلبة كلية الآداب، رسالة بكالوريوس، قسم علم النفس، كلية الآداب جامعة القادسية، 2017.

3. المجلات:

- بنت صالح منيرة، بنت سالم على ريم: قلق الإختبار وعلاقته بالدافعية للإنجاز، مجلة كلية التربية، المجلد 25 الجزء 01، العدد 05، جامعة أسيوط، 2009.
- سالم هبة الله مُحَمَّد الحسن: قلق الإختبار وعلاقته بموضوع الضبط والضغوط النفسية والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية، جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية، مجلة علوم التربية، الجزء 01، العدد 03 ، يوليو 2016.

4. الدراسات:

- السنباطي السيد مصطفى وآخرون: دافع الإنجاز وعلاقته بمستوى قلق الإختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية، 2009.
- سليمة سايحي: الكشف عن بعض خصائص خط اليد لدى تلاميذ ذوي مستوى قلق الإمتحان مرتفع، دراسة جرافولوجية عن تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبتي:علوم تجريبية وأداب و فلسفة بمدينة بسكرة، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة مُحَمَّد خيضر بسكرة، 2013.

تأثير قلق الامتحان على التحصيل الدراسي
- دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي-

د/ مشطر حسين، جامعة 8 ماي 1945 قالمة

الملخص:

تهدف هذه الدراسة للكشف عما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ظل متغيرين هما: الجنس، الشعبة الدراسية، وفي سياق ذلك اتبعنا المنهج الوصفي.

وقد أجريت الدراسة على عينة من تلاميذ سنة ثالثة ثانوي في ثانوية عيسي بن طبولة بقالمة بالأقسام العلمية و الأدبية، و المكونة من 40 تلميذ و تلميذة، والتي تم اختيارها بطريقة عرضية وطبقت لذلك أداة لجمع البيانات وهي: مقياس قلق الامتحان " حامد زهران" واستعننا بمعدلات الفصل الأول كدلالة على التحصيل الدراسي.

الكلمات المفتاحية: قلق الامتحان، التحصيل الدراسي، النظريات المفسرة لقلق الامتحان.

Abstract:

The purpose of this study is to investigate whether there is a correlation between exam anxiety and academic achievement in third year secondary school students under two variables: gender and the study section ،in this context, we followed the descriptive approach.

This study was applied on a sample of third year secondary school students at "Essa Ben Taboula" High School in Guelma in the scientific and literary departments, which consisted of 40 students, which were selected in a transverse manner. A tool was used to collect the data, namely: "Hamdan Zahran "exam anxiety we used the rates of the first semester as an indication of academic achievement.

Key woods: *Exam anxiety- academic achievement-theory of exam anxiety*

مقدمة:

لقد زاد اهتمام علماء النفس والتربية في السنوات الأخيرة بدراسة قلق الامتحان نظرا لملامسته لكل الجوانب والمجالات التربوية فقد أصبح سمة من السمات التي تميز مختلف النشاطات في محيط المؤسسات التعليمية وخاصة اثناء عملية التقويم.

عرف"سارسون و سبلينجر" قلق الامتحان عند المتعلم بأنه:" شكل من أشكال سمات الشخصية وأن الحالة الانفعالية هي المسؤولة عنه".

بينما يري" وأين" أنه يرجع الي التداخل في الاستجابات بمعني عدم القدرة على إدراك الموقف وتمييز كيفية التعامل الفعال حيال مختلف الأنشطة الصفية حيث" يتولد عند المتعلم استجابات غير مناسبة نحو الواجبات والمهام داخل الموقف التعليمي، مثلاً الانشغال بالنجاح أو

التفكير بترك المدرسة وهذا الانشغال بدوره يتداخل مع الاستجابات المناسبة للواجب والضرورية للأداء الجيد في الامتحان".

1-الإشكالية:

تهدف العملية التربوية التعليمية إلى تحقيق الأهداف والغايات التي تسعى لإيصال المتعلم لمستوى مقبول من النمو في جوانب شخصيته وتطورها، حيث أصبحت التربية في الآونة الأخيرة من خلال مقارباتها البيداغوجية الحديثة تهتم بلمتعلم بالدرجة الأولى باعتباره أهم قطب( ) في الفعل التعليمي التعلمي.

فالمتعلم هو العنصر الفعّال والمهم في هذه العملية ودرجة تعلمه وتحصيله تتعلق بمدى ملائمة البرامج التعليمية مع قدراته واهتماماته، اذ يتطلب من المتعلم التفكير واستنتاج المعلومات لا أن يسجلها فقط وذلك لأن حدوث فعل التعليم والتغيير يعد المحك الحقيقي لكل عملية تربوية،فما من فعل تربوي إلا وينتظر منه حصول تغييرات وتعديلات في السلوك، والمؤشر الأساسي الذي يتم التعرف به على حدوث هذه التغييرات في السلوك() هو اجراء عمليات تقويمية لمعرفة مستويات تحصيله الدراسي ومردوده التربوي، فالتحصيل لا يقتصر على ما يحققه المتعلم من نقاط تؤهله لاجتياز المادة والسنة الدراسية بل يتجاوز ذلك الي مجموع الخبرات والمهارات التي تعلمها والمعومات التي تحصّل عليها، وعليه نجد أن مفهوم التحصيل الدراسي() يتأثر بعوامل كثيرة يمكن أن تزيد من نسبة مردوديته أو تخفضها، وقد تختلف هذه العوامل فمنها الاجتماعية والاقتصادية، ومنها ما يتعلق ببيئة المتعلم الأسرية و محيطه الخارجي، وهناك أيضا العوامل المدرسية و التي تتعلق بالمؤسسة التعليمية، وكذا العوامل الشخصية المتعلقة بالمتعلم ذاته وقد تكون جسمية أو نفسية.

ومن العوامل النفسية التي لها تأثير كبير عليه نذكر القلق الذي يلعب دورا فعالا في عملية التحصيل الدراسي حيث يمكن أن يكون عاملا مثبطا له أو مساعدا على ارتفاعه وخصوصا أيام الامتحانات.

ويعتبر القلق عملية إنفعالية مكونة من جانب شعوري وجانب آخر لا شعوري، أما الشعوري منه يتمثل في الشعور بالخوف والعجز والتهديد، واللاشعوري فيشمل عمليات معقدة متداخلة يعمل الكثير منها دون وعي وإدراك الفرد بها، ومن بين أشكال القلق التي غالبا ما يتعرض إليها التلاميذ حالة القلق في فترات الامتحانات

وهي حالة إنفعالية وفيزيولوجية () مؤقتة وموقفية وقد أصبح مشكلة حقيقية لدى الكثير من التلاميذ وعائلاتهم، لأنها لا تعوق التلميذ فحسب بل أسرته أيضا فالضغوط النفسية التي تقع على عاتق التلاميذ يكون سببها: -معاناتهم في كثير من الأحيان من رغبة الأسرة في التفوق والنجاح التي تفوق في بعض الأوقات قدرات التلميذ.

- النسيان وعدم القدرة على استرجاع المعلومات.
- الخوف من الامتحان ومن النتائج السلبية المتوقعة.
- اضطراب توتر، قلق نتيجة كثرة التفكير في الامتحان.
- انعدام الثقة بالنفس بسبب سوء الاستعداد والتهيؤ الكافي للامتحان.

- التصورات السلبية لموقف الامتحان مما يترتب عليها الكثير من السلبيات.
- الاضطراب عند أداء المتطلبات المعرفية **(عبدوني عبد الحميد، صياد نعيمة ،2013، ص245)**

وقد تناولت عدة دراسات قلق الامتحان مع التحصيل الدراسي كدراسة، **ساراسون 1957 بعنوان" العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة ييل"**، هدفت الدراسة إلى تقييم الدور الذي يلعبه القلق في التحصيل على عينة تكونت من 305 طالبا من طلبة جامعة ييل، واستخدم أدوات قياس خاصة بكل من قلق الامتحان والقلق العام، وعبّر عن التحصيل بدرجات الطلبة في امتحان القبول في الجامعة، وأظهرت النتائج أن معامل الارتباط بين قلق الامتحان والتحصيل (-0.114) وبين القلق العام والتحصيل(-0.20)، وهو معامل ارتباط سالب جزئي.

ودراسة **محمود محمود (1992)** الذي هدف إلى محاولة التعرف على مستوى قلق الامتحان عند الطلاب، ثم بيان مدى اختلاف مستوى القلق باختلاف المرحلة التعليمية وبعض المتغيرات الأخرى، على عينة شملت (179) طالبا من الذكور اختيروا بطريقة عشوائية، ثم تطبيق مقياس الاتجاه نحو الامتحانات الذي كونه سبيلبرجر (1980) Spielberg، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من بينها عدم وجود فروق بين الطلاب الثانويين والطلاب الجامعيين في قلق الامتحان، وفسر الباحث هذه النتيجة بكون الخوف من الامتحانات ظاهرة عامة عند جميع الطلاب بغض النظر عن مستواهم.

ودراسة أمينة كاظم 1973 بعنوان "العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل"، هدفت إلى دراسة شكل العلاقة بين مستويات التحصيل الدراسي الجامعي على عينة مكونة من 458 طالبة من طالبات السنة الأولى في كلية البنات جامعة عين شمس منهن 233 طالبة من الفرع الأدبي و 225 طالبة من الفرع العلمي استخدمت مقياس القلق لكاتل() ، و درجات الطالبات في إختبار موضوعي من إعداد الباحثة في إمتحان آخر العام، و أشارت النتائج على ازدياد التحصيل بزيادة القلق حتى عتبة معينة بعدها تغير اتجاه التحصيل نحو السلب بازدياد القلق .**(سليمة سايحي،2012،ص ص25 -27)**.

ودراسة (هونسلاي Hunsley 1985)بعنوان" العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي"، هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي، حيث تكونت عينة الدراسة من (62) طالبا في السنة الثالثة في القياس النفسي في جامعة ووتر لو بأمريكا واستخدم الباحث لجمع البيانات مقياس قلق الامتحان المعدل، مستخدما النسب المئوية ومعاملات الارتباط لاختبار صحة الفروض، وأظهرت النتائج أن الطلبة الذين لديهم قلق امتحان مرتفع، كان أدائهم الأكاديمي سيئًا للغاية. **(مُحَمَّد الساسي الشايب، عبد الناصر غربي ،2013، ص272)**.

2- فرضيات الدراسة:

1-توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين استجابات التلاميذ على مقياس قلق الامتحان ودرجات التحصيل الدراسي.

2-يتباين مستوى قلق الامتحان (في الدرجة الكلية وفي الابعاد المكونة له) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

3-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة البحث على مقياس قلق الامتحان تبعا لمتغير الجنس (إناث/ ذكور)

4-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لأفراد عينة البحث تعزي إلى متغير الشعبة الدراسية (علمي/أدبي)

3-مفاهيم ومصطلحات الدراسة.

1.3-قلق الامتحان: لقد حاولت عدة نظريات تفسير الإنجاز السيئ المرتبط بالقلق العالي () في الامتحان وتناولت هذا الموضوع من جوانب مختلفة، لدراسة تأثيره على أداء التلاميذ ومن بينها:

1.1.3-نظرية التداخل: نتيجة لبحوث "ماندلر" و"ساراسون"(1952) و"ساراسون" وآخرون (1972) ، و"واين" (1971) قامت نظرية قلق الامتحان بصفة أساسية على نموذج التداخل ورأت أن التأثير الرئيسي للقلق في الموقف الاختباري هو في دخول وتأثير عوامل أخرى ، حيث ينتج القلق العالي استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة مثل: -عدم التركيز.

-الميل نحو الأخطاء أو الاستجابات المركزة حول الذات

-عادات الاستذكار الخاطئة(). التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها، والتي هي ضرورية للإنجاز الجيد في الموقف الاختباري.

وأن الآثار السيئة لقلق الامتحانات بالنسبة للأداء في الامتحانات قد يكون لها تفسير يتصل بالانتباه.

إذ يرى "واينWine"أن التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان يصبحون منشغلين ويقسمون غالبا انتباههم بين الأمور المرتبطة بالمهمة أو الأمور المرتبطة بالذات، في حين أن الأفراد المنخفضين في قلق الامتحان غالبا ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر.

ووفقا لوجهة نظر "واينWine" فإن الانتباه في موقف الامتحان موزع بين استجابات مرتبطة بالمهمة المطلوبة في الموقف الاختباري والاستجابات غير مرتبطة بالمهمة، وهي استجابات القلق، ففي حالة الأفراد ذوي المستويات العالية في قلق الامتحان تخصص كمية قليلة من الانتباه إلى الاستجابات غير المرتبطة بالمهام المطلوبة، تاركين كمية قليلة من الاستجابات المرتبطة بالمهام ذاتها، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى خفض الإنجاز الأكاديمي عند هؤلاء التلاميذ.

وبالتالي فنموذج التداخل يفترض أن تأثير قلق الامتحان على الأداء يحدث في موقف الامتحان نفسه؛ أي أن القلق في أثناء الامتحان يتداخل مع قدرة التلميذ على أن يسترجع المعلومات المعروفة له، ويستخدمها بطريقة جيدة، والتعامل مع قلق الامتحان حسب هذه النظرية كما يراها "لازروس "و"ديلونجس"(1983) Delongs Lazaros et تتمثل في أنه ما إن يتعرض التلميذ لموقف امتحان حتى يقوم بعملية تقدير معرفي سلبي يتداخل مع المهام المطلوبة لأداء الامتحان .

2.1.3-نظرية تجهيز المعلومات: ووفقا لهذه النظرية يعود قصور التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان حسب "بنجامين" وزملائه Al & Benjamin (1981) إلى مشكلات في تعلم المعلومات

أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته؛ أي أنهم يرجعون الانخفاض في التحصيل عندا لتلاميذ ذوي القلق العالي في موقف الامتحان إلى قصور في عمليات " التشفير"() وتنظيم المعلومات واستدعائها في موقف الامتحان.

وقد حاول كل من "بنجامين" و"مكيشين" و"لين" Benjamin , Mckeachine (1987) &Line التحقق من فائدة نموذج تجهيز المعلومات في تفسير الإنجاز السيئ للتلاميذ أصحاب القلق العالي في الامتحان عن طريق استخدام أسلوب يقيس تنظيم مواد الدراسة للتلاميذ ذوي القلق العالي بطريقة مباشرة ، وفي موقف حقيقي في قاعة الدراسة، ولقد 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 بالإنجاز الأكاديمي الضعيف ولهذا يبدوا أن أحد أسباب هذا الإنجاز السيئ عند التلاميذ العالين في قلق الامتحان يعود إلى عادات دراسية سيئة وقصور في تعلم وتنظيم المواد التي سبقت دراستها.

3.1.3-نظرية القلق الدافع: تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن الدوافع المرتبطة بموقف الامتحان تعمل على حث استثارة الاستجابات المناسبة للموقف، وقد تؤدي في النهاية إلى أداء مرتفع، وبهذا يعمل القلق كدافع وظيفته استثارة الاستجابات المناسبة لموقف الامتحان.

ويدعم هذا النموذج وجهة نظر "تايلور" و"سبنس" Spence & Taylor التي تقوم على أساس أن للقلق خاصية الدافع الذي يوجه السلوك ، ويدفع الفرد للعمل والنشاط.

وأكد "تيلور" و"سبنس" Spence & Taylorفي نظريتهما " القلق الدافع " أن شعور التلميذ بالقلق في الامتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين أدائه ، فيحصل على درجات مرتفعة. وهذا يعني أن هناك ربطا بين الدافع الذي يدفع الشخص للعمل والنشاط وبين القلق؛ أي أن التلميذ عند ما يكون في موقف اختباري يشعر بالقلق الذي يحفزه على إنجاز مهامه بنجاح وقد أجريت دراسات كثيرة على علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في الامتحان في ضوء مفهوم هذه النظرية، وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة بين القلق وأداء الأعمال؛ أي كلما زاد القلق زاد تحسن الأداء .

وأشارت نتائج أخرى إلى وجود علاقة منحنية بين القلق والتحصيل في الامتحان؛ أي كلما زاد القلق تحسن التحصيل إلى أن يصل القلق إلى مستوى معين بعده يضعف التحصيل بازدياد القلق. وفسر الباحثون هذه العلاقة بنظرية هب في علاقة الدافع بالأداء، والتي تقول أن المستوى الأمثل للدافع هو الوسط.

4.1.3-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. والقلق حسب هذا النموذج يعمل كمعوق لسلوك التلميذ حيث إنه قد يثير استجابات مناسبة أو غير مناسبة لموقف الامتحان، وقد يؤدي هذا إلى انخفاض مستوى أداء التلميذ، ويستند هذا النموذج إلى وجهة نظر "تشايلد" child التي تقوم على أن القلق كحافز في موقف العمل ، قد يثير استجابات ملائمة للعمل أو استجابات لا علاقة لها بالعمل .

وقد أجريت دراسات كثيرة عن علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في الامتحان في ضوء مفهوم هذه النظرية، ومن أمثلتها : دراسة "برود هيرست" ، Braud Hurst (1957) ودراسة

"مونتاكو" ، Montaquo وأشارت نتائجها إلى أن القلق يعوق التحصيل في الامتحان، وكلما كانت المهمة صعبة كلما زاد القلق وأعاق التلميذ على الأداء .

وفي هذه الدراسة تم قياس المتغير المستقل (قلق الامتحان) بمقياس من اعداد "حامد زهران" **(انظر الملحق رقم 01)** يتكون هذا المقياس ( ) من 93 عبارة في صورته الأصلية لكل عبارة 3 خيارات (نادرا، أحيانا، غالبا)، ولكل خيار درجة أو درجتان أو ثلاثة درجات على التوالي، ورُتبت البنود بحيث تكون الدرجات تصاعدية لكل العبارات موزعة على الابعاد التالية:

البعد	البنود	عددها
رهبة الامتحان	من1 إلى26	26
ارتباك الامتحان	من27 إلى45	19
توتر أداء الامتحان	من46 إلى60	15
انزعاج الامتحان	من61 إلى72	12
نقص مهارات الامتحان	من73 إلى86	14
اضطراب أخذ الامتحان	من87 إلى93	7
المجموع	06 أبعاد	93

جدول رقم (01) يوضح توزيع البنود على أبعاد مقياس قلق الامتحان لمحمد حامد زهران.

ويتم الإجابة على فقرات هذا المقياس ويصحح، بحيث تحتسب درجة لكل من المقاييس الفرعية الستة على حدة وتجمع درجاتها للحصول على الدرجة الكلية على المقياس.

2.3-التحصيل الدراسي:

التحصيل في اللغة الأجنبية "Acquisitions" ويقصد به معارف من القدرات والمهارات نتيجة جهد متعلم أو متدرب في فترة محددة. ((Fernand، Demise.D.M,Charles.T, Fernand.N,1997, Page 15

أما مصطلح التحصيل الدراسي فيعود حسب "مُحَمَّد زياد حمدان" إلى موضوع أو الخبرة اللذين يدرسهما التلاميذ للتعلم، ويشار كذلك للتحصيل بالعلمي وذلك نسبة للمواد العلمية في حقول المعرفة الإنسانية والطبيعية المختلفة أو أحيانا يشار حسب نفس الباحث التحصيل بالأكاديمي نسبة إلى أكاديمية أفلاطون التي أنشاها خلال القرن الرابع قبل الميلاد ويؤكد أيضا التحصيل هو في الأصل مفهوم تطبيقي نفس تربوي**(مغتات العجال، 2013،ص 48)**

وفي معجم علم النفس نجد أن مصطلح التحصيل الدراسي يعني المستوى المحدد من الإنجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي الأكاديمي يجرى تقييمه من قبل المعلمين أو بواسطة الاختبارات المقننة.**(سالم عبد الله سعيد الفاخري، دون سنة، ص 8)**

اذن التحصيل المدرسي أو الإنجاز التربوي، كما قد يدعى في بعض الأحيان، هو-وبعبارة أخرى- الثمرة التي يحصل عليها التلميذ أو الطالب في نهاية متابعته لبرنامج دراسي معين، وهي الثمرة التي يمكن تقييمها باللجوء إلى اختبارات معينة تدعى باختبارات التحصيل وهي الاختبارات التي تتخذ طابعا ذاتيا أحيانا، وذلك حينما تكون من إعداد المدرس وتحضيره. وتكتسي أحيانا أخرى طابعا موضوعيا، وذلك متى حرص القائمون، على التقنين الموضوعي والسليم لها، وقد تكون خاصة بموضوع معين كالقراءة أو الحساب، وقد تكون على العكس من ذلك شاملة لكافة

جوانب المقرر الدراسي الذي يراد معرفة مدى إحاطة التلميذ به، أو معرفة مدى هضمه لمحتواه. **(مولاي بودخيلي مُحَمَّد، 2004، ص 326)**

وتشير مختلف الدراسات الي ان قلق الامتحان يؤثر على التحصيل الدراسي فكلما زادت نسبة قلق الامتحان انخفضت مستويات التحصيل و العكس صحيح ، حيث توصل "أيزنك" و"كوكسون" إلى أن القلق يميل إلى التزايد في أوساط منخفضي التحصيل وهذا ما يدل على وجود ارتباط كبير بين ضعف التحصيل المدرسي والقلق لا سيما في مرحلتين الابتدائية و الثانوية وللتأكيد على علاقة انخفاض المردود التربوي، في هاتين المرحلتين دون سواهما ، بالبعد العصابي يجد تبريره في تغيير نوعية هذه العلاقة فور الانتقال من المرحلتين المذكورتين إلى المراحل العليا من الدراسة **(مولاي بودخيلي مُحَمَّد، 2004،ص 340).**

وعليه يتم تقسيم التحصيل الدراسي الي:

-**التحصيل الدراسي الجيد**: أثبتت الدراسات أن كل من " كف وفنك " Caugh-Fink(1964)" والتي استخداما فيها قياسات موضوعية للشخصية يصفان المرتفع التحصيلي بأنه الشخص الذي يستطيع بسرعة تبويب معلوماته، أي يحللها إلى مختصر منظم يسهل عليه تذكرها، بمعنى هو ذلك الفرد الذي لديه مستوى عالي ويحقق تجاوز متوسطات أداء أقرانه من نفس العمر العقلي والقدرة على إثارة الأسئلة والمثابرة في الإنجاز.

-**التحصيل الدراسي المتوسط**: في هذا النوع من التحصيل الدراسي تكون الدرجة التي يتحصل عليها التلاميذ تمثل نصف الإمكانيات التي يمتلكها، ويكون أداؤه متوسط وتكون درجة احتفاظه واستفادته من المعلومات متوسطة.

- **التحصيل الدراسي الضعيف**: هو التقصير الملحوظ عن بلوغ معيّن من التحصيل الذي تعمل المدرسة من أجله وهذا ما يعرفه نعيم الرفاعي بالتأخر الدراسي.

4-الدراسة الميدانية:

إن البحث عملية منظمة لجمع وتحليل البيانات، والحصول على المعلومات بطرق ثابتة ولها قيمتها، ويمكن الثقة فيها والاعتماد عليها، فالإجراءات المنهجية إذن ليست أنشطة عشوائية ومما لا شك فيه أن طبيعة المشكلة هي التي تحدد منهج البحث المناسب ولدراسة العلاقة بين قلق الامتحان وتأثيره على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي تم الاعتماد على المنهج الوصفي باعتباره منهج يهتم بوصف الظاهرة وإيجاد العلاقة بين متغيراتها، وقد تم تحديد المجالين المكاني والزماني للدراسة كمايلي:

-**الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة على أقسام الشعب العلمية والأدبية في ثانوية عيسى بن طبولة –قالمة-

-**الحدود الزمانية:** طبقت هذه الدراسة في الفصل الثلاثي الثاني من العام الدراسي 2017/2016 خلال شهر مارس، وقد تكونت عينة الدراسة من 40 تلميذ موزعين حسب متغير الجنس والتخصص الدراسي.

المتغيرات		العدد	النسبة	المجموع
الجنس	ذكور	12	%30	%100
	اناث	28	%70	
	المجموع	40		
الشعبة الدراسية	علمي	20	%50	
	ادبي	20	%50	
	المجموع	40		

جدول رقم(02) يوح توزيع افراد العينة حسب متغير الجنس والشعبة الدراسية.

5-عرض وتفسير النتائج على ضوء الفرضيات:

1.5-عرض وتفسير نتيجة الفرضية الاولي: تنص على انه "**توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين استجابات التلاميذ على مقياس قلق الامتحان و درجات التحصيل الدراسي** " وللتحقق من الفرض قمنا بحساب معامل الارتباط " بيرسون" وكانت النتائج موضحة في الجدول التالي:

المؤشرات الإحصائية المتغيرات	عدد أفراد العينة	معامل الارتباط (بيرسون)	الدلالة
مقياس قلق الامتحان	40	(-0.092)	غير دالة
درجات التحصيل الدراسي			

جدول رقم (03) يبين معامل ارتباط "بيرسون" بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي

من خلال الجدول يتضح أن معامل الارتباط " بيرسون " بين مقياس قلق الامتحان ودرجات التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي يقدر بـ(0.092-) وهي قيمة غير دالة. بمعني لا توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين المتغيرين.

ان العلاقة الإرتباطية بين مستوى قلق الامتحان و التحصيل الدراسي عكسية وضعيفة جدا حيث بلغ معامل الارتباط (0.092-) ، وهذا ما يتفق مع دراسة **أبو صبحة وكايد عثمان((1974** المتمثلة في :" وجود علاقة سالبة بين قلق الامتحان و التحصيل الدراسي ".

وهذا ما توصل إليه أيضا **كمال إبراهيم مرسي((1982في دراسته** من وجود ارتباط سالب بين درجات الطلبة على مقياس القلق ودرجاتهم في التحصيل ".

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن كون قلق الامتحان سمة موقفية ، يرتبط ظهور مؤشراتها بالوجود الفعلي لموقف الامتحان ، فضلا عن الاستجابة الظاهرية عن أسئلة المقياس ذات طابع غير اختباري التي يمكن لأفراد العينة خلالها أن يستجيبوا بطريقة يقل صدقها عن الاستجابة في موقف امتحان فعلي، ولأن لقلق الامتحان مكون انفعالي ، يتطلب إدراكه من التلميذ مهارة ما وراء معرفية و معرفة انفعالية تحتاج إلى تدريب، ولهذا فقد كانت درجات أفراد العينة متقاربة جدا وتميل نحو المتوسط ، فظروف القياس و تباين ردود افعال المفحوصين كلها عوامل قد تؤثر في الكشف الدقيق عن قلق الامتحان لدى التلاميذ.

وبالرجوع إلى نتائج التحصيل الدراسي التي اعتمدناها في الدراسة والمتمثلة في معدلات تحصيل الطلبة للمواد الدراسية خلال الثلاثي الأول، فقد شاعت ظاهرة تركيز اهتمام تلاميذ المرحلة النهائية على الامتحان النهائي (شهادة البكالوريا) فضلا عن الأداء الجدي في امتحانات الفصل الدراسي، يمكن لهذه المعدلات ألا تعبر فعلا عن التحصيل الفعلي بقدر ما تعبر عن أداء

الطلبة أثناء تلك المرحلة فقط وسلوكهم أثناء تلك الفترة، دون إهمال طبيعة بناء الاختبارات التحصيلية في تلك المدرسة وشروطها السيكومترية ومدى شمولها.

2.5- عرض وتفسير نتيجة الفرضية الثانية: تنص على انه " **يتباين مستوى قلق الامتحان (في الدرجة الكلية وفي الابعاد المكونة له) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي** " وللتحقق من ذلك قمنا بحساب التكرارات والنسب المئوية وكانت النتائج كمايلي:

الرتبة	النسب المئوية	التكرارات	مستويات قلق الامتحان
1	55%	22	مرتفع
2	42.5%	17	متوسط
3	2.5%	1	منخفض
المجموع	100%	40	

جدول رقم (04) يبين مستويات قلق الامتحان لدى أفراد العينة على مقياس قلق الامتحان.

يتضح من الجدول أن المستويات الخاصة بمقياس قلق الامتحان التي كانت تساوي تكراراتها (22) ونسبتها المئوية (55%) ، كانت ذات مستوى مرتفع، والتي كانت تكراراتها تساوي (17) ونسبتها المئوية (42.5%) ، كانت ذات مستوى متوسط، و المستوى المنخفض كان يساوي تكرار (1) ونسبة مئوية تساوي (2.5%) .

وهذا دليل على ان عدد كبير من افراد العينة بنسبة مقدرة بـ: 55% تصنف درجاتهم ضمن المستوى المرتفع من درجات قلق الامتحان.

وللتدقيق أكثر قمنا بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد العينة على مختلف الابعاد المكونة لمقياس قلق الامتحان.

الرتبة	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
01	ارتباك الامتحان	2.23	0.41	فوق المتوسط
02	انزعاج الامتحان	2.18	0.51	فوق المتوسط
03	نقص مهارات الامتحان	2.03	0.40	فوق المتوسط
04	اضطراب اخذ الامتحان	2.02	0.56	فوق المتوسط
05	توتر أداء الامتحان	2.003	0.45	فوق المتوسط
06	رهبة الامتحان	1.99	0.34	تحت المتوسط
	الدرجة الكلية	**1.908**	**0.36**	**تحت المتوسط**

جدول رقم (05) يبين المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس قلق الامتحان.

يتضح من خلال الجدول أن قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي كان بدرجات متوسطة حسب استجاباتهم على المقياس فقد كان المتوسط الحسابي العام يقدر (1.908) بانحراف معياري قدره (0.36) وكانت استجاباتهم على محاور المقياس بشكل متقارب حيث بلغت متوسطات درجاتهم (2.23 ، 2.18، 2.03، 2.003، 2.02 ، 1.99) وانحرافات معيارية محصورة بين (0.16 و 0.51) مما يدل على تقارب استجابات أفراد العينة ، وهي درجات متوسطة.

كما نلاحظ ان استجابات أفراد العينة على مقياس قلق الامتحان أعلى بالنسبة للبعد الثاني الذي يعبر عن **إرتباك الامتحان** حيث بلغ متوسطه الحسابي بـ(2.23) وهو أعلى رتبة، وانحراف

معياري قدره (0.41) ،ثم يليه بالترتيب كل من الابعاد التالية(الانزعاج من الامتحان-نق مهارات الامتحان-اضطراب اخذ الامتحان-توتر أداء الامتحان-رهبة الامتحان)

3.5-عرض وتفسير نتيجة الفرضية الثالثة ومفادها :" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة البحث على مقياس قلق الامتحان تبعا لمتغير الجنس (إناث/ ذكور) " تم حساب دلالة الفروق بين (إناث، ذكور) باستخدام **اختبار (ت)** لعينتين مستقلتين، و كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي :

الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
إناث	28	96.10	14.13	1.91	غير دالة
ذكور	12	86.75	14.15		

جدول رقم (06) يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان.

يتضح من الجدول أن المتوسطات الخاصة بمقياس قلق الامتحان التي كانت تساوي عند الإناث (96.10) وعند الذكور (86.75)، والانحراف المعياري الذي كان يساوي عند الإناث (14.13) وعند الذكور (14.15) يدل على ان هناك فروق ظاهرية بين الجنسين في مستوى قلق الامتحان لكن هذه الفروق غير دالة إحصائيا حيث كانت قيمة ت (1.91) وهي غير دالة احصائيا وبالتالي نقبل الفرض الصفري بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس.

من خلال النتائج التي تدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ والتلميذات في مستوى قلق الامتحان كظاهرة عامة ممكن أن يعاني منها الجميع بغض النظر عن كون الفرد ذكر أو أنثي، فالضغوط والظروف الاجتماعية التي يتعرض لها التلميذ والتلميذة هي نفسها كالسعي للنجاح والمثابرة وأنهم يدرسون في مكان واحد وكل منهم يعيش نفس المرحلة الدراسية النهائية.

اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع النتيجة التي توصل إليها كاضم ولي آغا (1987) المتمثلة في" وجود فروق دالة إحصائيا في القلق تعزي لمتغير الجنس، إذ اتضح أن الإناث أكثر قلق من الذكور".

وهذا ما توصل إليه أيضا "الطيب مُحَّد عبد الظاهر" (1988) في دراسته التي هدفت إلى معرفة الفروق بين الذكور والإناث في مستوى قلق الامتحان وكذلك الفروق بين الذكور والإناث في كل كلية من الكليات المختلفة ، لدى عينات من الطلبة والطالبات بمختلف كليات جامعة طنطا حيث قام بتطبيق مقياس قلق الامتحان الذي أعده "سبيلبرجر" ، على عينة مكونة من (100) طالباً و(100) ، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات الكلية لعينة الذكور والإناث، في كل كلية ولصالح الإناث ، مع زيادة متوسط قلق الامتحان لدى الإناث في كل كلية عن الذكور في الكلية ذاتها. **(ميرفت موسى محاسيس ،2010، ص29).**

كذلك دراسة السيد سناء علي (1995) التي هدفت إلى التعرف على الفروق بين الجنسين في وجود قلق الامتحان لديهم، وشملت العينة على) (502طالب وطالبة من الصفين الثاني والثالث الثانوي في المدارس الحكومية و الخاصة بمحافظة الجيزة، وقد استخدم مقياس قلق الامتحان، و أساليب إحصائية مختلفة مثل اختبار تحليل التباين الأحادي و اختبار شيفيه البعدي

، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى قلق الامتحان والفروق لصالح الذكور. **(نائل أبو عزب،2008، ص148)**

أما بالنسبة لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في قلق الامتحان فهذا يتمثل فيما توصل إليه "علاء جاد الشعراوي" (1995) في دراسته التي هدفت إلى معرفة الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان ، وكل من عادات الاستذكار، والأسلوب المفضل في التعلم، وقد شملت الدراسة على عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي في مصر، مكونة من (422) طالب وطالبة، حيث استخدم مقياس قلق الامتحان ومقياس عادات الاستذكار، ومقياس الأسلوب المفضل في التعلم، وقد شملت النتائج على عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في متغيرات الدراسة.

كخلاصة ان النظرة الو الدية الآن لا تفرق بين الذكور والإناث فهما مطالبان بالتفوق والنجاح دائما فهما يتعرضان للقلق ونفس التحدي في جميع الظروف الداخلية منها والخارجية وبالتالي لا توجد فروق لديهما في قلق الامتحان.

4.5-**عرض وتفسير نتيجة الفرضية الرابعة** تنص على انه:" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لأفراد عينة البحث تعزي إلى متغير الشعبة الدراسية (علمي/أدبي)** "تم حساب دلالة الفروق بين التخصصين باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

التخصص الدراسي	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
علمي	20	91.1	15.15	0.95	غير دالة
أدبي	20	95.5	14.09		

جدول رقم (07) يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين الشعبة الدراسية في قلق الامتحان.

يتضح من الجدول أن المتوسطات الخاصة بمقياس قلق الامتحان التي كانت تساوي عند العلميين (91.1) وعند الأدبيين بقيمة (95.5) ، والانحراف المعياري الذي كان يساوي عند التلاميذ الدارسين في التخصص العلمي (15.15) و عند الأدبيين (14.09) ، ويتضح وجود فروق ظاهرية بين استجابات التلاميذ تبعا لمتغير الشعبة الدراسية في مستوى قلق الامتحان، لكن هذه الفروق غير دالة إحصائيا .

وبالتالي نقبل الفرض الصفري بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان تعزى لمتغير الشعبة الدراسية .

اذن تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ شعبة العلمي وتلاميذ شعبة الأدبي في قلق الامتحان وهذا راجع ربما إلى أن قلق الامتحان غير مرتبط بالميول نحول شعبة دراسية معينة ،وقد جاءت نتائج الدراسة الحالية متوافقة مع دراسة علي مرعي مجمعي (2006) هدفت إلى معرفة الفروق في الشعبة الدراسية (علمي، أدبي) في قلق الامتحان، من خلال تطبيق مقياس قلق الامتحان لـ الطريري (1992)على عينة مكونة من (345)طالبا من كلية المعلمين في جازان في الجنوب الغربي للسعودية ، حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في مستوى قلق

الامتحان بين الطلاب في الشعبة العلمية والطلاب في الشعبة الأدبية. **(ميرفت موسى محاسيس 2010، ص33)**

فيما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة "جودت احمد سعادة، مجدي علي زامل ، إسماعيل جابر أبو زيادة " (2004) التي هدفت إلى معرفة اثر بعض المتغيرات النفسية والديمغرافية على قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة في شمال فلسطين في ضوء ستة متغيرات هي) الجنس والتخصص (حيث طبقت استبانه مكونة من (34)فقرة لقياس مستوى قلق الطلبة في امتحان الثانوية العامة ، وقد تم توزيع الإستبانة على (1800)من طلبة الثانوية العامة في أربع مديريات للتربية والتعليم، واستخدم) (t-test لإختبار الفرضيات للعينات المستقلة ، وأظهرت النتائج وجود فروق في متوسطات درجات قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولمتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي. **(ميرفت موسى محاسيس 2010،ص 34)**

هذا ما توصل إليه أيضا "علي شعيب "(1987) في دراسته التي تهدف إلى معرفة الفروق بين أفراد القسمين العلمي والأدبي لطلاب وطالبات الثانوية العامة بمكة المكرمة في درجة قلق الامتحان، فتوصل إلى أن التخصص الدراسي (علمي، أدبي) يساهم في التنبؤ بدرجة قلق الامتحان لصالح التخصص العلمي و فسر النتيجة بكون بعض التخصصات الدراسية في الثانوية العامة تبدو في نظر طلابها أكثر صعوبة من التخصصات الأخرى، فطلاب الشعب العلمية ينظرون إلى تخصصهم على أنه أصعب من نظيره في الشعب الأدبية .

في حين تشير بعض البحوث إلى نتائج مخالفة وهي أن قلق الامتحان يكون أعلى لدى تلاميذ الأقسام الأدبية منه لدى تلاميذ الأقسام العلمية. ومن أهمها دراسة كامل عويضة (1996)حول الفروق في قلق الامتحان والتخصص الأكاديمي لدى طلبة الثانوية العامة بمدينة أربد بالأردن، شملت العينة (292) طالب وطالبة وأستخدم الباحث مقياس "سوين" لقلق الاختبار من تعريب "أبوزينة والزغل" وتقنينه على البيئة الأردنية وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها وجود فروق في درجات قلق الامتحان تعزي للتخصص لصالح التخصص الأدبي.

الخاتمة:

إن دراسة قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي في الطور النهائي (الثانوي) هي دراسة واسعة النطاق، لذا يجب إعادة هذا الموضوع على عينة اكبر ولمدة أطول وبأكثر دقة من اجل الوصول إلى نتائج فعالة تساعد في وضع استراتيجيات تساهم في مساعدة التلاميذ على إستثمار قدراتهم وطاقاتهم نحو الطموح إلى المثابرة و النجاح ، ومساعدة الأساتذة على التغلب على المشكلات التي تعيق تحقيق الأهداف و سير العملية التعليمية وإنطلاقا مما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج نقترح بعض التوصيات كما يلي:

- تنظيم برامج و دورات إرشادية توجيهية لتلاميذ الثانوي لمعرفة أنواع وشدة قلق الامتحان الذي يعتبر من المعيقات و في نفس الوقت من المحفزات على التحصيل الدراسي.
- التنبيه على ضرورة أن يأخذ أساتذة التعليم الثانوي بعين الاعتبار الفروق في الجنس والشعبة الدراسية الأدبية و العلمية العلمية في التعرض لقلق الامتحان.

- حث المراقبين والموجهين والمساعدين التربويين على الالتزام بمرافقة التلاميذ عند البدء واثناء اجراء الامتحانات.

- ضرورة الاهتمام بنوعية الامتحانات من حيث البناء والاستفادة من علم التباري في بنائها، بحيث يتم التركيز على جميع المستويات العقلية بشكل متكافئ يضمن شمولية عملية القياس والتقويم.

- السعي لعمل ندوات توعية للأسرة والأساتذة لتخفيف الضغوط والرهبة من الامتحان

قائمة المراجع:

1-السيد مصطفى الصنباطي وآخرون (2010): دافع الإنجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية، دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية الزقازيق، العدد68 ، مصر .

2-محمود فتحي عكاشة، محمد السعيد ابو حلاوة(2013): مدخل إلى علم النفس، جامعة العلوم والتكنولوجيا ،صنعاء، اليمن.

3-محمد حامد زهران(2000) : الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية، عالم الكتب، ط1، القاهرة.

4-مولاي بودخيلي محمد(2004):نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر .

5-مفتات العجال (2013): الأنماط السلوكية والتعليمية المرتبطة بالتحصيل الدراسي، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد3، جامعة الوادي.

6-ميرفت موسى محاسيس (2010): فاعلية برنامج إرشادي جمعي مشتق من نظرية ولبي في تخفيض قلق الامتحان لدى الطالبات الإناث في مديرية التربية والتعليم بمنطقة الكرك، رسالة مقدمة إلى عمادة الدراسات العليا استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي، قسم الإرشاد والتربية الخاصة جامعة مؤتة، الأردن .

7-محمد الساسي الشايب، عبد الناصر غربي(2013):التوجيه المدرسي وعلاقته بقلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة الوادي ، العدد الحادي عشر/جوان، الجزائر.

8-نادية بوضياف بن زعموش، سمية بن عمارة (2014) : الأمراض المزمنة وإدارة ضغوط قلق الامتحان:دراسات نفسية و تربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية ، جامعة ورقلة، عدد 12جوان ، ورقلة.

9-ناجي داود اسحاق، القلق كحالة والقلق كسمة (احترس من ان يتحول قلقك من حالة إلى سمة تهدد حياتك) ، 2011-05-16 (موقع كنانة اون لاين http://kenanaonline.com/users/Nagydaoud/posts/262462)

10- نائل إبراهيم أبو عزب (2008): فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية ،رسالة لنيل شهادة الماجستير، الجامعة الإسلامية ، غزة.

11-سالم عبد الله سعيد الفاخري : التحصيل الدراسي، كلية الآداب، جامعة سبها، ليبيا.

12-سليمة سايحي (2012) : قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد السابع جانفي ، جامعة محمد خيضر ، بسكرة ، الجزائر .

13-عبد اللطيف الفاربي واخرون(1996):معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك ، سلسلة علوم التربية، 9-10، دار الخطابي للنشر والتوزيع، المغرب.

14-علاء الدين كفافي واخرون(دون سنة نشر):بناء مقياس للقلق الرياضي، جامعة قطر، قطر.

15-عبدوني عبد الحميد، صياد نعيمة(2013):برنامج إرشادي لتعديل خصائص نمط سلوك (أ) في تخفيض قلق الامتحان لدى عينة من طلاب البكالوريا، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، العدد العاشر/مارس ، جامعة باتن .

16-Glisson(R) et Coste(D) (1976 : (**dictionnaire de didactique des langues** ،ED .hâtier -crédif ; paris, p288

17-Fernand Hotyat, Denise Delepine-Messe, Fernand Nathan, Avec la collaboration de Charles Touyarot (1997) : **Dictionnaire encyclopédagogie Moderne**, edition Labo.

ملحق رقم(01:(مقياس قلق الامتحان من إعداد لمحمد حامد زهران

الرقم	العبارات	نادرا	أحيانا	غالبا
01	أشعر بخيبة الأمل عند أدائي الامتحان آخر العام.			
02	أنا لا أستطيع المراجعة ليلة الامتحان.			
03	أشعر بالملل عندما يأتي وقت المراجعة النهائية.			
04	بمجرد استلام ورقة الأسئلة أصاب بصداع شديد.			
05	أسئلة الامتحان تكون فوق مستوى تحصيلي.			
06	أعاني من النسيان عند قراءة الأسئلة للمرة الأولى.			
07	أتوقع الفشل في الامتحانات.			
08	أثناء أدائي الامتحان أعبث بأيّ شيء أمامي كالمسطرة أو غيرها.			
09	تنقصني الرغبة في النجاح والتفوق.			
10	ليس عندي صبر لمراجعة الإجابة.			
11	من عيوبي الإجابة المتعجّلة وغير الدقيقة.			
12	أنا لا أعرف طريقة الاستعداد للامتحان.			
13	أشعر بعصبية شديدة أثناء إجابتي في الامتحانات.			
14	أنظر إلى الامتحانات على أنها تهديد دائم.			
15	أجد صعوبة في تحديد الأسئلة التي أجيب عنها.			
16	الملل يجعلني أترك قاعة الامتحان بمجرد مرور نصف الوقت.			
17	عند بداية الامتحان أشعر أنني لن أستطيع إكماله.			
18	خوفي يجعلني لا أستطيع قراءة ورقة الأسئلة بدقة.			
19	أخاف من الملاحظين والمراقبين في لجان الامتحان.			
20	أتمنى إلغاء جميع الامتحانات.			
21	أثناء أدائي للامتحان أجد نفسي أفكر في احتمال رسوبي.			
22	أكثر من استخدام المنبهات أيام الامتحانات.			
23	أعتقد أن أسئلة الامتحانات كلّها غير متوقّعة.			
24	أعاني من عدم الاستقرار في مقعدي أثناء أداء الامتحان.			
25	ألجأ إلى التخمين في الاستعداد للامتحان.			
26	يضايقني أن الدراسة كلّها ترتكز حول الامتحانات.			
27	أشعر أنّ قلبي يدقّ بسرعة أثناء أدائي للامتحانات.			
28	أرتبك عندما يُعلن الملاحظ عن الوقت المتبقي للامتحان.			
29	بعد الامتحان أسأل كلّ يوم عن النتيجة.			
30	أصعب الأيام عندي هي أيام انتظار النتيجة.			
31	أرتبك بشدّة عند الإعلان عن النتيجة.			
32	أتصبّب عرقا عندما لا أستطيع الإجابة في الامتحان.			
33	أشعر بالقلق والاضطراب أثناء أدائي للامتحان.			
34	يزداد اضطرابي عند مراجعة الإجابات مع الزملاء.			
35	أصاب بالذعر من الامتحانات الفجائية.			
36	يقلقني أنّ مستقبلي يتوقّف على الامتحانات.			
37	أشعر بنقص الثقة في نفسي أثناء أدائي للامتحان.			
38	أتسرّع في الإجابة خشية فوات الوقت.			
39	ترتعش يداي عند الإجابة عن أسئلة الامتحان.			
40	أشعر بالرهبة من الامتحان.			
41	أصاب بارتباك شديد أثناء الامتحانات.			
42	بعد أدائي امتحان أيّ مادة أشعر أنّ إجابتي لم تكن موفّقة.			
43	يقلقني أخطاء المصحّحين.			
44	أشعر بحالة من نقص الاستقرار أيّام الامتحانات.			
45	أشعر بالتعب الشّديد أيّام الامتحانات.			
46	قلقي من الامتحانات هو سبب كراهيتي للدراسة.			
47	أنزعج بشدّة عند إعلان جدول الامتحان.			
48	أصاب بفقدان الشّهيّة أيام الامتحانات.			
49	شدّة خوفي من الامتحان يجعلني أنسى ما ذاكرته.			

50	يضايقني انّ الامتحانات تقيس الحفظ وانا لا أجيد الحفظ.			
51	أثناء أدائي للامتحان أكتب بيد وأقرض أظافر يدي الأخرى.			
52	أجد صعوبة في التعبير عمّا أريد كتابته في الامتحان.			
53	أبدو كما لو كنت مهزوزا أثناء أداء الامتحانات.			
54	أعاني من عدم تنظيم الورقة في الإجابة.			
55	أشعر بعدم الراحة والاضطراب أثناء أداء الامتحان.			
56	عندما أراجع قبل دخول لجنة الامتحان أشعر أنّ المعلومات تبخّرت من رأسي.			
57	يهدّدني ما يمكن أن يترتّب على فشلي أثناء أداء الامتحان.			
58	أشعر بالتوتر الشديد أثناء الامتحان.			
59	أعتقد أن من عيوبي السرعة في قراءة ورقة الأسئلة.			
60	أشعر بالتوتّر عند دخول لجنة الامتحان.			
61	يبدأ شعوري بعدم الارتياح قبل أن أستلم ورقة الأسئلة.			
62	أرتبك عند الإجابة عن أسئلة امتحان شفويّة في الفصل.			
63	عندما أراجع ليلة الامتحان أجد نفسي نسيتُ كلّ شيء.			
64	أشعر بتوتّر شديد إثناء أدائي للامتحان.			
65	أشعر بالقلق الشديد قبل الامتحان.			
66	يرافقني القلق طوال أيام الامتحان.			
67	أشعر بنقص الثقة في نفسي أثناء الإجابة في الامتحانات.			
68	أشعر بخوف شديد عند أدائي للامتحانات.			
69	أشعر بتوتّر شديد عندما أستعدّ للامتحان.			
70	أخاف من قرب وقت الامتحان.			
71	أكثر شيء يقلقني هو الامتحانات.			
72	تزعجني تعليمات لجنة الامتحان.			
73	يزعجني أنّه لا توجد امتحانات شهرية جادّة تعدّنا لامتحان آخر العام.			
74	أخاف من وجود أسئلة لم نتدرّب عليها.			
75	يضايقني انّ المعلمين لا يدرّبوننا على الامتحانات وطريقة الإجابة.			
76	أخاف من النتيجة السّيّئة.			
77	يزعجني أنني لا أستطيع توزيع وقت الامتحان على الأسئلة المطلوبة.			
78	يُربكني أنّ الوقت لا يكفيني للإجابة عن الأسئلة.			
79	يضايقني أنّني لا أستطيع تنظيم جدول للمراجعة.			
80	أخاف من وجود أسئلة من خارج المقرّر.			
81	يقلقني أنّني لا أعرف الطريقة المثلى للمراجعة.			
82	يقلقني أنني لا أجيد طريقة الإجابة عن الأسئلة.			
83	ضيق الوقت المحدّد للامتحان يعتبر مشكلة بالنسبة لي.			
84	أخاف من تهديد المعلّمين لنا بالأسئلة الصّعبة في الامتحان.			
85	تقلقني الحركة الزائدة داخل اللجنة للملاحظين والمراقبين.			
86	ينتابني الشّك في أنّ سؤالا سوف يُترك بدون تصحيح.			
87	من شدّة الخوف لا أستطيع الأكل صباح يوم الامتحان.			
88	يصيبني الأرق و لا أستطيع النوم ليلة الامتحان.			
89	من خوفي من الامتحان أذاكر و أنا في طريقي إلى اللجنة.			
90	أشعر ببرودة شديدة في جسمي أثناء الامتحانات.			
91	أعاني من الصّداع أيّام الامتحانات.			
92	شدّة توتّري أثناء الامتحان تُحدث ارتباكا في معدتي.			
93	أشعر برغبة في القيء أثناء الامتحان.			

فاعلية برنامج إرشادي مقترح باستخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في خفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ ثالثة ثانوي

The effectiveness of a proposed counseling program using some metacognitive strategies in reducing the level of exam anxiety among third secondary school students

د.حليمة شريفي ،جامعة مُحَمَّد بوضياف المسيلة.
ط.د حفصة رزيق، جامعة مُحَمَّد بوضياف المسيلة.
ط.د سعيدة عمیار، جامعة مُحَمَّد بوضياف المسيلة.

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح باستخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في خفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ ثالثة ثانوي بإحدى ثانويات الوادي، ولتحقق من هذه الفرضيات استخدمنا المنهج التجريبي من خلال تطبيق مقياس قلق الامتحان لمحمد حامد زهران كمقياس قبلي ،ثم تنفيذ البرنامج الإرشادي المقترح وبعدها إعادة تطبيق نفس المقياس كمقياس بعدي وطبقت هذه الدراسة على عينة عشوائية بسيطة تتكون من(22) تلميذ وتلميذة ، ومن خلال اختبار الفرضيات باستخدام اختبار"ت" للفروق بين المتوسطات تم التحقق من فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في خفض قلق الامتحان لدى العينة ما عدا منخفضي التحصيل ، حيث لم ينخفض لديهم مستوى قلق الامتحان بعد تنفيذ البرنامج ، وفي ضوء نتائج هذه الدراسة وضعنا عدة اقتراحات وآفاق للآباء والمعلمين والباحثين في مجال علم النفس والإرشاد النفسي، وواضعي المناهج على ضرورة الاهتمام بالبرامج الإرشادية الهادفة إلى تطوير قدرات التلاميذ، وتنمية جميع جوانبهم النفسية والاجتماعية والجسمية والمعرفية العقلية حتى يستطيع التكيف مع الظروف الصعبة ويواجه مشكلات الحياة .

الكلمات المفتاحية: فعالية، برنامج إرشادي مقترح، استراتيجيات ما وراء المعرفة، قلق الامتحان، تلاميذ الثانوي.

summary:

This study aimed to investigate the effectiveness of a proposed counseling program using some metacognitive strategies in reducing the level of exam anxiety among third secondary students in one of the Valley's high schools. To verify these hypotheses, we used the experimental approach by applying the test anxiety scale of Muhammad Hamid Zahran as a pre-scale, then Implementation of the proposed extension program and then re-applying the same scale as a dimensional scale. This study was applied to a simple random sample consisting of (22) male and female students. Through testing the hypotheses using the T-test for differences between averages, the effectiveness of the proposed extension program was verified using metacognitive

strategies. In reducing test anxiety among the sample, except for those with low achievement, as they did not decrease the level of test anxiety after implementing the programIn light of the results of this study, we put forward several proposals and prospects for parents, teachers, researchers in the field of psychology and psychological counseling, and curriculum developers on the need to pay attention to counseling programs aimed at developing students' abilities and developing all their psychological, social, physical and cognitive aspects so that they can adapt to difficult circumstances and face life problems.

Key words: *effectiveness, suggested counseling program, metacognitive strategies, test anxiety, high school students.*

1-مقدمة:

تكتسي السنة الثالثة ثانوي أهمية بالغة بالنسبة لطالب هذه السنة ، ذلك أنها تنتهي بامتحان شهادة البكالوريا الذي يعد خطوة مهمة وجد حساسة بالنسبة له ، إذ يعتبر البوابة التي يدخل من خلالها الطالب إلى الجامعة التي تعبر عن الأفق المستقبلي له وتحدد دوره والمكانة التي سيحتلها في مجتمعه ، لهذا تسبب هذه الشهادة ضغطا كبيرا عليه من حيث ضرورة اجتيازها، مما تجعله يقيم موقف الامتحان على أنه تهديد شخصي له ، وهو في مواقف الامتحان غالبا ما يكون متوترا وخائفا وعصبيا ومستثارا انفعاليا فضلا عن التمركز السلبي للمعرفة المضطربة ، وذلك نتيجة خبرته السابقة والتي تؤثر على انتباهه وتتداخل مع تركيزه أثناء الامتحانات.**(مُحَمَّد زايد ،2003 ، ص 170)**

وهذا ما يطلق عليه قلق الامتحان الذي يتمثل في مشاعر الرهبة أو الضيق والانزعاج التي تثيرها خبرة الامتحان وتقترن به ، تسبقه وتصحبه فضلا عما يرتبط بهذه المشاعر من استجابات فسيولوجية نابعة عن الجهاز العصبي اللاإرادي.**(مُحَمَّد عبد الخالق،2001، ص85).**

ولقد بين كولر وهولان (1998) أن موضوع قلق الامتحان قد انتقل من كونه مجالا حديثا للبحوث في الخمسينيات من هذا القرن إلى أن أصبحت له أهمية بالغة في مجالات الدراسة في علم النفس التعليمي والإرشاد النفسي في الوقت الحاضر في هذا المجال بهدف مساعدة الطلاب الذين يعانون من قلق الامتحان .

ويلجأ بعض الطلاب والطالبات بسبب الخوف من الامتحانات إلى الهروب من الموقف أو الغياب عن الامتحان ، وجميعها وسائل دفاعية عصبية تهدف إلى الدفاع عن الذات ، لذلك فان قلق الامتحان من أهم الانفعالات المتعلقة بالتحصيل الدراسي ، وإن كان القلق يسبب كل هذا التوتر للطلبة في مختلف المراحل التعليمية فان طالب سنة ثالثة ثانوي ربما ينال النصيب الأكبر من هذا الخوف أو الانزعاج ، حيث يبقى امتحان الثانوية في معظم دول العالم الثالث من أهم خصائص النظام التربوي**(مُحَمَّد العجمي 1999، ص135).**

ومن فروع علم النفس الذي اهتم بهذه الظاهرة علم النفس المدرسي الذي كرس بعض علمائه جهودهم للبحث في شتى جوانب هذه الظاهرة التي طالما لاحقت التلميذ في معظم مراحل التعليم .

ومن بين المحاولات الجادة في البيئة العربية التي تناولت موضوع القلق بصفة عامة وقلق الامتحان بصفة خاصة وتأثيره على السلوك الإنساني دراسة حامد زهران(1999) بعنوان "مدى فاعلية برنامج إرشادي مصغر للتعامل مع قلق الامتحان بأسلوب الموديولات " والذي حاول من خلالها تصميم برنامج إرشادي للتعامل مع قلق الامتحان وكذلك دراسة صالح (1997) بعنوان " مدى فاعلية الإرشاد السلوكي في خفض قلق الامتحان لدى الباقين للإعادة في الثانوية " **(إبراهيم أبوعزب،2008، ص4)** .

وتؤكد الدراسات سالفة الذكر أهمية دراسة قلق الامتحان ووضع البرامج الإرشادية العلاجية لها ، وقد فكرنا بطريقة قد تساعد على تجاوز هذه المشكلة والتوصل إلى نتائج أفضل من خلال تفعيل بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة ، التي تعتبر إحدى الاستراتيجيات التي أكدت عليها الدراسات الحديثة ودورها الايجابي في تسهيل وتنفيذ المهمات الحقيقية ، وبالرغم من تباين التعريفات التي وضعها عدد من علماء النفس المعرفيين لمفهوم ما وراء المعرفة ، إلا أن معظم التعريفات تشترك في إبراز أهمية الدور الذي تلعبه استراتيجيات ما وراء المعرفة في التفكير و حل المشكلات ، التي تشير إلى الخطوات والإجراءات التي يستخدمها الفرد من أجل الوصول إلى أقصى درجات السيطرة على عملية تفكيره وضبطها وتحقيق الهدف منها ، وهذا ما يؤدي إلى تنمية استخدام الفرد لمهارات ما وراء المعرفة أثناء إقباله على المهام .

كما أثبتت دراسة كل من سشروا وهولدن (Schrow1997، Holden1997) تأثير درجة ما وراء المعرفة على أداء العديد من الاختبارات التحصيلية ، حيث أسفرت النتائج عن وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي ما وراء المعرفة في الاختبارات المختلفة لصالح مرتفعي ، ووجود فروق بين متوسطي ومنخفضي ما وراء المعرفة لصالح المتوسطين بالإضافة إلى اكتسابهم كم من المعلومات أكثر من الطلاب منخفضي الدرجة في ما وراء المعرفة . **(حمودة الحارون،2008، ص97)**

أي أن درجة ما وراء المعرفة تؤثر في أداء الامتحان بالإيجاب أو السلب فالطالب أثناء أدائه للامتحان يكون في موقف حل للمشكلات المتمثلة في أسئلة الامتحان ويستلزم منه استخدام قدراته العقلية وإستراتيجية متقنة من تخطيط وتنظيم وتقويم للخطوات التي سيتبعها في الإجابة؛ أي أن يستخدم استراتيجيات ما وراء المعرفة حتى يتجنب الارتباك أثناء الامتحان الذي يؤدي إلى قلقه وعدم سيطرته على نفسه وعدم التحكم في تفكيره وبالتالي نقص في الأداء .

وبما أن قلق الامتحان يعد مشكلة حقيقية تواجه الكثير من التلاميذ في مختلف مراحلهم التعليمية ، قمنا بتصميم برنامج إرشادي حيث تكون بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة كأحد مكوناته وذلك لأهميتها في معالجة المعلومات على اعتبار أن أي تفكير هادف يتضمن مهارات معرفية وما وراء معرفية ، وبالتالي لا يجوز إهمالها أو الافتراض بأن المتعلم أو التلميذ يمكن أن يجيدها بصورة غير مباشرة عن طريق دراسة محتوى التدريس ، وللتحقق من فاعلية هذا البرنامج قمنا بطرح التساؤل التالي :

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة في القياس القبلي والبعدي لقلق الامتحان بعد تطبيق البرنامج الإرشادي ؟

ويتفرع عن هذا التساؤل العام أسئلة فرعية وهي :

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة في القياس القبلي والبعدي لقلق الامتحان عند مرتفعي التحصيل بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح ؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة في القياس القبلي والبعدي لقلق الامتحان عند منخفضي التحصيل بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح ؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة في القياس القبلي والبعدي لقلق الامتحان عند الذكور بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح ؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة في القياس القبلي والبعدي لقلق الامتحان عند الإناث بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح ؟

2.الإطار النظري للدراسة

1.2 أهمية الدراسة : تكمن أهمية الدراسة فيما يلي :

- دراسة ظاهرة نفسية خطيرة يعاني منها التلاميذ في نهاية مرحلة دراسية مهمة للغاية تنقل خريجها إلى التعليم العالي أو الحياة العملية أو المهنية .
- تقدم الدراسة إطارا نظريا حول مفهوم قلق الامتحان الأمر الذي يدفع بعض الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات التي تتناول قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات التربوية والنفسية الأخرى .
- إنشاء برنامج للخدمات الإرشادية لتلاميذ المرحلة الثانوية وذلك من شأنه خفض قلق الامتحان ورفع مستوى الأداء والتحصيل الدراسي الذي يتأثر بقلق الامتحان .
- اكتساب التلاميذ بعض العادات الدراسية الجيدة ، وتزويدهم بالطرق والأساليب الصحيحة لكيفية المراجعة والمذاكرة والاستعداد للامتحانات .
- تزويد المدرسة بأساليب إرشادية نوعية ، وإكساب المرشد النفسي مهارة إنتاج البرامج الإرشادية في المشاكل النفسية الأخرى .
- تتيح هذه الدراسة المجال لاستحداث برامج ذات فعالية في مجال القلق وعلاجه .
- لفت انتباه أطراف العملية التعليمية إلى مفهوم ما وراء المعرفة وأهميتها في تنمية مهاراتها لدى التلاميذ .
- تقدم هذه الدراسة إطارا تصوريا من المفاهيم والنظريات والبيانات والمعلومات عن عدد من الفنيات المعرفية والسلوكية والتكتيكية الإرشادية ، التي تستخدم في خفض قلق الامتحان إضافة إلى ما تسفر عنه هذه الدراسة من نتائج تساعد في تقديم بعض البرامج والمقترحات التربوية التي تفيد في المجال .

2.2 أهداف الدراسة : تتجسد أهداف هذه الدراسة فيما يلي:

- مساعدة التلاميذ الذين يعانون قلق الامتحان على التحكم في انفعالاتهم الناتجة عن القلق المتوقع لنتائج الامتحان .

- تعديل سلوك وأفكار وانفعالات الطلبة من خلال عملية تقوم على إعادة التنظيم الإدراكي للطلبة وتعليمهم أساليب جديدة يستطيعون من خلالها التوافق .
- معرفة فاعلية البرنامج المبني على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في خفض قلق الامتحان.
- الكشف عن الفروق في مستوى خفض قلق الامتحان باستخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة وفق متغيرات الدراسة .

3.2 التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة : تتمثل التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة فيما يلي :

1.3.2 اقتراح : وهو تصور لمجموعة غالبا ما تكون افتراضية مبنية على أسس علمية حسب طبيعة الظاهرة المدروسة .

2.3.2 البرنامج الإرشادي: هو مجموعة من الجلسات الإرشادية والنشاطات التابعة لها المخططة والمنظمة وفق توزيع زمني ، والتي تهدف إلى تنمية مهارات محددة وتصحيح أفكار خاطئة لدى التلاميذ الذين لديهم قلق الامتحان ، حيث تعتبر هذه المهارات والأفكار استجابات صحيحة للحاجات الإرشادية لهؤلاء التلاميذ ، التي تؤدي بهم إلى خفض قلق الامتحان.

3.3.2 قلق الامتحان : يقصد به حالة نفسية يشعر بها التلميذ، تحدث له نوعا من التوتر والضيق لإدراك خطر يهدده إما خارجيا كالرسوب أو داخليا بسبب عدم التركيز وتشتت الانتباه ، ونحصل عليه من خلال الدرجة الكلية للأفراد على مقياس قلق الامتحان لمحمد حامد زهران ، والأفراد الذين يحصلون على درجة عالية في هذا المقياس تنقصهم مهارات أداء الامتحان ويميلون إلى اعتبار مواقف الامتحان مهددة .

4.3.2 إستراتيجيات ما وراء المعرفة : وهي الخطوات أو الإجراءات التي يستخدمها الفرد من أجل الوصول إلى أقصى درجات السيطرة على عمليات تفكيره وضبطها لتحقيق الهدف منها ، وهذا ما يؤدي إلى تنمية استخدام الفرد لمهارات ما وراء المعرفة (التخطيط ، المراقبة، التقويم) أثناء إقباله على مختلف المهام .

5.3.2تلاميذ ثالثة ثانوي : ونقصد بهم في هذه الدراسة التلاميذ المتمدرسين في ثالثة ثانوي بمختلف شعبهم وتخصصاتهم الدراسية غير المعيدين لسنة ثالثة ثانوي ، وموزعين حسب متغيرات الدراسة .

3.الإطار الميداني للدراسة

1.3 المنهج المتبع:

يقصد بمنهج البحث الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم ، بواسطة مجموعة من القواعد العامة، تهيمن على سير العقل وتحديد عملياته حتى تصل إلى نتيجة معلومة . **(بن حمد العساف ،1995، ص169).**

ومن اجل تحقيق أهداف الدراسة قمنا باستخدام المنهج التجريبي ، وهو عدة تصميمات تجريبية تهدف لفحص فرضيات البحث للتأكد من صحتها كجواب محتمل للمشكلة المطروحة أو رفضها من خلال التجريب ، وتختلف هذه التصميمات عن بعضها البعض حسب الدقة في ضبط

المتغيرات العارضة، وبالتالي تعتبر كمستويات مختلفة في تنظيم التجريب والوصول إلى نتائج دقيقة يثاق فيها وقابلة للتعميم.**(عزوز،2004،ص14)**

وقد استخدمنا المنهج التجريبي للتحقق من فروض الدراسة، وهو عبارة عن تصميم تجريبي نفذ على مجموعة تجريبية باستخدام القياس القبلي والقياس البعدي، حيث قمنا باقتراح برنامج إرشادي لخفض قلق الامتحان باستخدام بعض استراتجيات ما وراء المعرفة.

2.3 حدود الدراسة:

1.2.3 الحد المكاني : اقتصرت الدراسة الحالية على متقنة ميلودي العروسي بحي الشهداء بولاية الوادي .

2.2.3 الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على معرفة مدى فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح لخفض قلق الامتحان باستخدام بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة عند تلاميذ ثالثة ثانوي ، كذلك الفروق في الفاعلية حسب متغيرات الدراسة ، كما تحدد بالمنهج المتبع و الأدوات المستعملة فيها .

3.3مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ السنة ثالثة ثانوي من مختلف الشعب الدراسية (آداب وفلسفة، علوم تجريبية ، تسيير واقتصاد ، هندسة كهربائية) بمتقنة ميلودي العروسي بحي الشهداء في ولاية الوادي والبالغ عددهم (311) وغير المعيدين والحاصلين على معدل 20/6 فأكثر في الفصل الثاني، وتم اختيار مكان الدراسة الأساسية بطريقة قصدية نظرا لتوفر التسهيلات الضرورية لإنجاز الدراسة من طرف إدارة المتقنة والجدول التالي يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي كما يلي :

الجدول رقم (01): يوضح خصائص مجتمع الدراسة الأساسية

التلاميذ / الشعب	ذكور	إناث	مرتفعي التحصيل	منخفضي التحصيل
آداب وفلسفة	21	38	19	40
علوم تجريبية	53	98	75	76
تسيير واقتصاد	45	22	22	45
هندسة كهربائية	24	10	07	27
المجموع	143	168	188	123

4.3 العينة:

تمثل العينة مجموعة من الأفراد الذين تم سحبهم من المجتمع الأصلي للدراسة بحيث تكون العينة ممثلة للمجتمع من خلال تجانس الصفات والخصائص بين أفرادها وأفراد مجتمع البحث ، فالعينة يجب أن تكون انعكاسا شاملا لصفات وخصائص مجتمع الدراسة.**(صالح الرشيد،2000، ص145)**

- **طريقة اختيارها:** تم اختيار عينة الدراسة بأسلوب العينة العشوائية البسيطة حيث تتيح الفرصة المتكافئة لكل فرد لاختياره ضمن العينة.**(مُحَمَّد ملحم،2002، ص135)**

وقمنا باختيار عينة عشوائية بسيطة ممثلة للمجتمع الأصلي للدراسة وبلغ عدد العينة الأصلية (22) تلميذ وتلميذة من متقنة ميلودي العروسي موزعة على الشعب المذكورة سابقا والجدول التالي يوضح توزيع العينة الأساسية :

الجدول رقم (02) : يوضح خصائص العينة الأساسية

العينة	منخفضي التحصيل	مرتفعي التحصيل	المجموع
ذكور	3	1	8
إناث	6	6	14
المجموع	9	7	22

5.3 أدوات الدراسة : يرتكز اختيار الباحث لأداة جمع البيانات على موضوع بحثه والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها من خلال دراسة متغيرات البحث وقد اعتمدنا في دراستنا على مقياس قلق الامتحان والبرنامج الإرشادي ونوضح ذلك فيما يلي :

6.3مقياس قلق الامتحان :

1.6.3 في صورته الأولية : من إعداد مُحَمَّد حامد زهران (1999) لقياس قلق الامتحان ويتكون من 93 بند موزعة على ستة أبعاد هي :

- **رهبة الامتحان** : وبنوده من رقم (1) إلى رقم (26). ويتضمن الخوف من الامتحان وتوقع صعوبة الأسئلة، ورهبة الملاحظين والمراقبين ، وقصور مراجعة المقررات ونقص الاستعداد للامتحان والإصابة بالصداع ، والعصبية ، والنسيان أثناء الامتحان والنظر إلى الامتحان على أنها تهديد دائم والشعور بخيبة الأمل ، وتوقع الرسوب والفشل.

- **ارتباك الامتحان** : وبنوده من رقم (27) إلى رقم (45). ويتضمن الشعور بالقلق والارتباك ونقص الثقة في النفس، ونقص الاستقرار، وسرعة دقات القلب ، وتصبب العرق وارتعاش اليدين والشعور بالإجهاد إثناء الامتحانات، والاضطراب أثناء المراجعة مع الزملاء، والخوف من أخطاء المصححين والسؤال المستمر عن النتيجة.

- **توتر أداء الامتحان** : وبنوده من رقم (46) إلى الرقم (60).ويتضمن الشعور بالقلق عند إعلان جدول الامتحان، وفقدان الشهية أيامه ، والشعور بنسيان كل المقررات والتوتر عند دخول اللجنة ، وصعوبة الكتابة، وسوء تنظيم الإجابة.

- **انزعاج الامتحان** : وبنوده من رقم (61) إلى الرقم (72).ويتضمن الشعور بالقلق قبل الامتحان والتوتر عند الاستعداد له، والخوف من قرب وقته، والفزع طوال أيامه والشعور بعدم الارتياح قبل استلام ورقة الأسئلة، والانزعاج من تعليمات لجنة الامتحان.

- **نقص مهارات الامتحان** : وبنوده من رقم (73) إلى الرقم (86).وتتضمن قصور مهارة المراجعة ونقص التدرب على الامتحانات، ونقص المهارة في توزيع وقت الامتحان وقصور مهارة الإجابة عن الأسئلة، الخوف من النتيجة السيئة.

- **اضطراب أخذ الامتحان**: وبنوده من رقم(87) إلى الرقم(93).ويتضمن الأرق ليلة الامتحان وفقدان الشهية يوم الامتحان، والتوتر الشديد، ارتباك المعدة، والرغبة في القيء أثناءه.(حامد زهران، 2000 ، ص:110، 107).

2.6.3 في صورته النهائية : لقد سبقنا طلبة(سمية فليون ورفيقة تواتي طليبة و كلثوم بيكي، 2008) في علم النفس المدرسي بالمركز الجامعي بالوادي في تطبيق هذا المقياس في دراستهم بعنوان " قلق الامتحان وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية" حيث قاموا بتعديله وتكييفه من خلال شرح البند (35)، (52) وتغيير مصطلحات البند (60) والبند (89)، كما قاموا بإلغاء البنود التي لم يجب عليها أغلب التلاميذ في دراستهم الاستطلاعية وهذه البنود هي : (08)، (19)، (43)، (38)، (64)، (66)، (84) .

وبعد القيام بهذه التعديلات المناسبة أصبح المقياس يتكون من 36 بند من أصل 93 بندا موزعة على الأبعاد كالتالي :

- رهبة الامتحان : وبنوده من الرقم(1) إلى الرقم (6).
- ارتباك الامتحان : وبنوده من الرقم (7) إلى الرقم (12) .
- توتر أداء الامتحان : وبنوده من الرقم (13) إلى الرقم(18) .
- انزعاج الامتحان : وبنوده من الرقم (19) إلى الرقم (24) .
- نقص مهارات الامتحان : وبنوده من الرقم (25) إلى الرقم (30) .
- اضطراب أخذ الامتحان : وبنوده من الرقم (31) إلى الرقم (36) .

7.3البرنامج الإرشادي المقترح لخفض قلق الامتحان لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي :

1.7.3 خطوات بناء البرنامج الإرشادي: من أجل تحقيق أهداف الدراسة قمنا بإجراء الخطوات التالية:

1- الإطلاع على الإطار النظري المتمثل في الكتب والدراسات ورسائل الماجستير في مجال الإرشاد والقلق النفسي وقلق الامتحان واستراتيجيات ما وراء المعرفة الملائمة لدراستنا.

2- تحضير الإطار النظري والذي يتكون من ثلاث فصول ، شمل الفصل الأول قلق الامتحان والفصل الثاني ما وراء المعرفة والفصل الثالث تناولنا فيه الإرشاد وتصميم البرنامج الإرشادي المقترح من حيث أسسه العلمية ومحكاته .

4- ثم تحضير أداة القياس وشملت (مقياس قلق الامتحان).

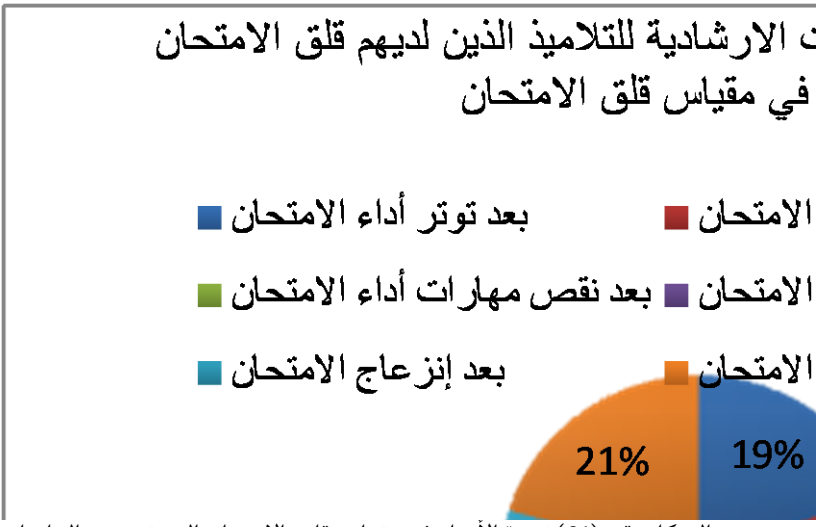
5- تطبيق أدوات الدراسة على العينة الاستطلاعية لإجراء عملية التقنين للتأكد من صدقه وثباته.

6- تحديد مجتمع الدراسة ومن ثم العينة الأساسية الممثلة للمجتمع الأصلي .

7- تطبيق القياس القبلي على العينة الأساسية للدراسة .

8- ثم تحديد نسبة الحاجات الإرشادية للتلاميذ الذين لديهم قلق الامتحان.

شكل رقم (01) نسبة الأبعاد في مقياس قلق الامتحان التي تعبر عن الحاجات الإرشادية للتلاميذ



يوضح الشكل رقم (01) نسبة الأبعاد في مقياس قلق الامتحان التي تعبرعن الحاجات الإرشادية للتلاميذ الذين يعانون من قلق الامتحان وهي كالتالي:

- بعد ارتباك الامتحان ونسبته 21%.
- بعد انزعاج الامتحان ونسبته20%.
- بعد توتر أداء الامتحان ونسبته19%.
- بعد رهبة الامتحان ونسبته 17%.
- بعد نقص مهارات أداء الامتحان ونسبته14%.
- بعد اضطراب أخذ الامتحان ونسبته9%.

وبناءا على ترتيب هذه الحاجات قمنا ببناء البرنامج الإرشادي وتحديد أهداف هذه الجلسات في تلبية حاجات التلاميذ لخفض قلق الامتحان.

8.3 الأساليب الإحصائية : لقد قمنا بتفريغ درجات مقياس قلق الامتحان و استخدامنا الأساليب الإحصائية التالية :

المتوسط الحسابي /الانحراف المعياري/ حساب ثبات مقياس قلق الامتحان(بطريقة التجزئة النصفية)/ حساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية/ اختبار "ت". (أحمد الدردير،2006، ص ص65-70)

4.تفسير نتائج الدراسة

1.4نتائج الفرضية العامة:

جدول رقم(03) : يوضح قيمة "ت" للفرق بين المتوسطين لدرجات المجموعة في القياس القبلي و البعدي مقياس قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

المؤشرات العينة	م ف	مج ح ف	ت المحسوبة	درجة الحرية	ت المجدولة	مستوى الدلالة	الاتجاه
ن=22	6.72	2756.11	2.75	21	2.51	دالة عند 0.01	لصالح الاختبار البعدي

أظهرت النتائج المتحصل عليها من خلال اختبار "ت" للفروق بين المتوسطات أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح باستخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة، وهذا يعني فعالية البرنامج في خفض قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة وهذا ما يتفق مع نتائج الدراسات السابقة التي استخدمت البرامج الإرشادية لخفض قلق الامتحان، ومن هذه الدراسات دراسة زهران (1999) والتي أكدت على أن هناك فروق دالة إحصائيا في قلق الامتحان بين متوسطات المجموعة التجريبية قبل تنفيذ البرنامج (القياس القبلي) ومتوسطات نفس المجموعة بعد تنفيذ البرنامج الإرشادي (القياس البعدي) كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة صالح (1997) والتي طبق فيها برنامج إرشادي جمعي لخفض قلق الامتحان، ودلت على وجود فروق دالة بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية لصالح الإرشادي الجمعي المباشر .

كما أثبتت الدراسات فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين التعلم والتحصيل الدراسي، مما يؤدي إلى خفض قلق الامتحان لدى التلاميذ، ومن هذه الدراسات دراسة فيرو (1993) التي أثبتت أن لمهارات ما وراء المعرفة دور في تحسين حل المشكلات العلمية، بالإضافة إلى التحسن في التحصيل الدراسي، كذلك دراسة منى عبد الصبور(2000) حول فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات التعلم التكاملي والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، وكل هذه الدراسات تناولت أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الإبداعي وعمليات التعلم وتحسين القدرة على الفهم والاستيعاب .

ويتضح مما سبق أن استراتيجيات ما وراء المعرفة كمهارات للتفكير يجب الاهتمام بها وتنميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية ، حيث تعتبر بدايات هذه المرحلة الوقت المناسب لتدريس المهارات الأرقى أو عمليات التفكير المركبة ، حيث توفر الإمكانات المعرفية المتنامية للمتعلم المراهق فرصة مثلى للتحدي المتضمن في تقديم المزيد من التفكير المركب. **(حمودة الحارون 2008 ، ص:12)** .

وقد دمجنا في هذا البرنامج الإرشادي المقترح بين فنيات الإرشاد وبعض استراتيجيات ما وراء المعرفة من أجل خفض قلق الامتحان ، الذي يوجد بمستوى عالي عند تلاميذ سنة ثالثة ثانوي وذلك لعدة أسباب منها أهمية هذه السنة في بناء وتحديد مستقبل التلميذ ووجهته، كذلك أهميتها بالنسبة للأهل وخصوصا الوالدين اللذين يتابعان أبناءهم ويركزون على نشاطهم أثناء فترة الامتحانات، والذي قد يصل إلى حد خوف التلميذ ورهبته من الامتحان نتيجة الضغط الممارس عليه من جانب أهله ووضعه في مستوى علمي أكبر من قدراته وإمكانياته، وبالتالي ينتظرون منه الكثير، فيصطدم مستوى طموح الأهل العالي بإمكانيات وقدرات التلميذ، كما أن إدراك التلميذ بأن مصيره ومكانته الاجتماعية وتحقيقه لذاته مرتبط بنجاحه أو فشله في الامتحان يزيد من ارتباكه

وقلقه، وكذلك نتيجة هذا الامتحان هي التي تحدد دخوله للمعاهد العليا والجامعات وتفرض عليه نوعية التخصص الذي سوف يختاره ، وإذا زدنا على ذلك القصص والروايات التي يسمعها التلميذ من زملائه ومعارفه عن ما تعرضوا له سابقا من مفاجآت سواء في نوعية الأسئلة أو توزيع العلامات أو حصولهم على معدلات منخفضة، تجعل التلميذ يخاف ويقلق ناهيك عن خوف بعض التلاميذ من المرض المفاجئ أثناء الامتحان أو حصول ظروف عائلية تؤثر سلبا على أدائهم في الامتحان، كما أن عدم التحضير الجيد للامتحان وإتباع عادات سيئة في الاستذكار تجعل التلميذ لا يثق في نفسه ولا في معلوماته مما يزيد من مستوى القلق.

ومن خلال استخدامنا في برنامجنا لبعض استراتيجيات ما وراء المعرفة كان لها الأثر الفعال في خفض حالة القلق لدى التلاميذ، فإستراتيجية التفكير بصوت عال ساعدتهم في إكساب مهارة أداء الامتحان وتعديل الاستجابة لموقف الامتحان من خلال التعبير عن مشاعرهم اتجاه مواقف الامتحان ومهارات أداءه، حيث أكد توماس رودي (1993) على ضرورة تدريس مهارات الامتحان في إطار إرشادي بغرض التغلب على مشكلة قلق الامتحان **(سايحي،2004، ص: 157)** .

وتعديل نظرتهم للامتحان باكتشاف الاعتقادات الخاطئة والتشوهات المعرفية المتعلقة بقلقهم مما ساهم في إكسابهم راحة نفسية كبيرة و التي يستطيع كل تلميذ أن يوجدها لنفسه كلما اشتدت عليه حدة القلق والتوتر، كما ساعدتنا هذه الإستراتيجية كذلك على تشخيص وتقييم ماذا وكيف يفكر التلميذ ومعرفة حاجاته.

كما كان لإستراتيجية **K-W-L-H** الأثر الكبير في خفض مستوى القلق خاصة بتفعيلها في التدريب على طريقة استذكار جيدة تمكن التلاميذ من الثقة في معلوماته والتحكم فيها من خلال اكتشاف المعلومات الخاطئة عندهم وتصحيحها ، وتقدير كم ونوع المعلومات الخاطئة وتنمية قدرته على الاستعلام والتعلم الذاتي، والتدريب على هذه الإستراتيجية مكنتهم من اكتساب طريقة استذكار جيدة للامتحان.

كما استخدمنا في برنامجنا نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي والتي تعتبر رائدة في مجال الإرشاد والتي تهدف إلى تعديل الأفكار الخاطئة التي يحملها التلاميذ عن موقف الامتحان واستبدالها بأخرى أكثر ايجابية، حيث قمنا بإتاحة الفرصة أمام التلاميذ كي يعبروا بكل حرية عن موقف الامتحان ، وتعديل هذه الأفكار وربطها بخبرات ماضية سارة كما تضمن برنامجنا أسلوب تنظيم الوقت الذي يعتبر أحد محكات الاستذكار الجيد والاستفادة منه في مذاكرتهم للدروس، وتم توظيف استراحات عبارة عن أفلام قصيرة بين بعض الحصص حتى لا يتسرب الملل إلى نفوس التلاميذ ، إضافة إلى تقديم بعض الحلويات.

كل هذه الخطوات كان لها الأثر الايجابي في ترشيد قلق الامتحان حيث كانت تراعي الحاجات الإرشادية للتلاميذ والدليل على ذلك التزامهم بحضور جلسات البرنامج الإرشادي منذ بداية تنفيذها وكذلك مطالبتهم بزيادة عددها .

2.4نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

جدول رقم(04) : يوضح قيمة "ت" للفرق بين المتوسطين لدرجات المجموعة في القياس القبلي والبعدي لمقياس قلق الامتحان عند مرتفعي التحصيل تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

المؤشرات العينة	م ف	مج ح^2 ف	ت المحسوبة	درجة الحرية	ت المجدولة	مستوى الدلالة	الاتجاه
ن=7	18	992	3.71	6	3.14	دالة عند 0.01	لصالح الاختبار البعدي

فقد أظهرت النتائج المتحصل عليها من خلال اختبار"ت" للفروق بين المتوسطات أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مرتفعي التحصيل في القياس القبلي و البعدي لصالح القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح باستخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة ، وهذا يعني فعالية البرنامج في خفض قلق الامتحان لديهم فربما يتمتع مرتفعي التحصيل بميزات كثيرة ، إلا أن مستوى القلق لديهم مرتفع لعدة أسباب أهمها مستوى طموحهم العالي ورغبتهم في تحقيق أحسن النتائج ، وكذلك روح التنافس بين المتفوقين للحصول على أعلى المعدلات في الامتحانات الفصلية، إضافة إلى ما ينتظره الأهل من أبنائهم المتفوقين والمكانة الاجتماعية التي يحظون بها تجعلهم يعيشون ضغطا دائما أثناء الامتحانات علاوة عن خوفهم من تدني نتائجهم مما يؤدي إلى فشل تحقيق طموحاتهم أو يؤثر على اختياراتهم الجامعية ، فهم عادة يميلون إلى اختيار التخصصات عالية المستوى كالطب والهندسة وهي تحتاج إلى معدلات مرتفعة نوعا ما.

وانخفاض مستوى القلق لديهم بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح، يعني استفادتهم منه في خفض قلقهم خاصة وأن الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج تلعب دورا ايجابي في عملية الربط والموازنة والوعي بعمليات التفكير، كما أنها تراعي مستوى نمو التلاميذ وحاجاتهم و قدراتهم وخبراتهم السابقة وتمكنهم من تعلم أكثر عمقا واستدامة .

3.4نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

جدول رقم(05) : يوضح قيمة "ت" للفرق بين المتوسطين لدرجات المجموعة في القياس القبلي والبعدي لمقياس قلق الامتحان عند منخفضي التحصيل تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

المؤشرات العينة	م ف	مج ح^2 ف	ت المحسوبة	درجة الحرية	ت المجدولة	مستوى الدلالة	الاتجاه
ن=9	0.33	379.92	0.14	8	1.86	غير دالة عند 0.05	غير محققة

فقد أظهرت النتائج المتحصل عليها من خلال اختبار"ت" للفروق بين المتوسطات أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات منخفضي التحصيل في الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار القبلي، بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح باستخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة، وهذا يعني عدم فعالية هذا البرنامج في خفض قلق الامتحان عند منخفضي التحصيل، وربما يعود ذلك إلى نظرتهم لأنفسهم بأنهم فاشلين في الدراسة فيميلون إلى البحث عن مجالات أخرى ينجحون فيها كالرياضة مثلا مما يجعلهم لا يهتمون بالدراسة أو التحصيل

كما أن أسرهم أو المجتمع لا ينتظر منهم الكثير ، إضافة إلى انخفاض الدافعية للتعلم وضعف قدراتهم العقلية مما يسهم في انخفاض مستوى الطموح لديهم فيبقون على حالهم ولا يحاولون تحسين مستواهم كما أنهم في الغالب يتبعون عادات سيئة في الاستذكار مما يؤثر على استعدادهم للامتحان.

وعدم فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح باستخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في خفض قلق الامتحان عند منخفضي التحصيل ، ربما يعود إلى استخدامهم لقدرات عقلية متدنية علما أن البرنامج يخاطب قدرات عقلية عليا ، تتمثل في أعلى مستويات التفكير وأعقدها تتعلق بمراقبة الفرد لكيفية استخدامه لعقله حتى يتمكن من حل مشكلاته بفاعلية ، فعن طريق التفكير ما وراء معرفي يستطيع التلميذ أن يتحدث مع نفسه بصورة مستمرة ليتأكد أولا بأول من مدى التقدم الذي أحرزه ، وليتعرف ما إذا كان قد استخدم الأسلوب الأمثل والوجهة المناسبة أم لا، فيعدل سلوكه إذا كان سلبيا أو يستمر فيه ويثبته إذا كان ايجابي .

وعدم قدرة منخفضي التحصيل على استخدام هذه القدرات أحدث لديهم حالة من عدم التوازن أدت إلى زيادة قلقهم عوض تخفيضه عند بعض التلاميذ ، وهذا يرجع ربما لانخفاض مستوى ذكاءهم الذي يعيق استخدام استراتيجيات التفكير ما وراء معرفي ومهاراته، واستثارة النشاط العقلي المعرفي لها.**(الزيات،2004،ص:596)**

4.4نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

جدول رقم(06) : يوضح قيمة "ت" للفرق بين المتوسطين لدرجات المجموعة في القياس القبلي والبعدي لمقياس قلق الامتحان عند ذكور تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

المؤشرات العينة	م ف	مج ح ف	ت المحسوبة	درجة الحرية	ت المجدولة	مستوى الدلالة	الاتجاه
ن=8	2.62	101.84	1.95	7	1.89	دالة عند 0.05	لصالح الاختبار البعدي

أظهرت النتائج المتحصل عليها من خلال اختبار"ت" للفروق بين المتوسطات أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح باستخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة، وهذا يعني فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح في خفض القلق لدى الذكور، بالرغم من أن الذكور لا يظهر عليهم قلق الامتحان في سائر الأيام لأنهم يرفهون عن أنفسهم بطرق عديدة كالخروج من البيت والتنزه وكذلك اللامبالاة التي يتميز بها بعض الذكور خاصة في مجال الدراسة مما يخفف من حدة الضغوط لديهم، وهذا يرجع إلى كثرة الخريجين والحاصلين على شهادات جامعية بدون عمل، مما يؤدي بهم إلى العزوف عن الدراسة والبحث عن فرص عمل بدون شهادات مما يخفض من قلق الامتحان عندهم. وينحصر قلقهم في فترة الامتحانات فقط فيكونون غير مستعدين له جيدا، كما أن طبيعة الذكر عدم الخوف والرهبة من الامتحان، تخفي الأعراض المختلفة لقلق الامتحان لديه وهذا ما أكدته دراسة (إبراهيم أبو عزب 2008) على أن قلق الامتحان لدى الذكور أقل في سائر الأيام من فترة الامتحانات، وهذا يرجع إلى ما يتميز به الذكر من خشونة وعدم الخوف.

مما سبق نلاحظ أن مستوى القلق عند الذكور يميل إلى الانخفاض لكن هذا لا يعني عدمه فالذكور يزيد قلقهم باقتراب فترة الامتحانات بعدم استعدادهم له جيدا، مما يجعلهم يبحثون عن طرق وأساليب لحل هذه المشكلة.

وربما يرجع فعالية برنامجنا الإرشادي في خفض القلق لدى الذكور مجموعتنا حيث ساعدهم في ربط المعلومات وضبطها ومراجعتها قبل الامتحان واستدعائها في موقف الامتحان ذاته، فقد احتوى البرنامج تدريب على طريقة الاستذكار الجيد، ومهارة أداء الامتحان وهذا ما يصب في مصلحة الذكور الذين يميلون إلى التحضير لامتحاناتهم في فترة وجيزة.

5.4نتائج الفرضية الجزئية الرابعة :

جدول رقم(19) : يوضح قيمة "ت" للفرق بين المتوسطين لدرجات المجموعة في القياس القبلي والبعدي لمقياس قلق الامتحان عند إناث تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

المؤشرات العينة	م ف	مج ح ف	ت المحسوبة	درجة الحرية	ت المجدولة	مستوى الدلالة	الاتجاه
ن=14	9.07	1917.08	2.79	13	2.65	دالة عند 0.01	لصالح الاختبار البعدي

أظهرت النتائج المتحصل عليها من خلال اختبار"ت" للفروق بين المتوسطات أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الإناث في الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي ، بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح باستخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة وهذا يعني فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح في خفض القلق لدى الإناث ، كما أن قلق الامتحان لدى الإناث ربما يرجع إلى طبيعة تفكير الأنثى حيث تجدها مهمومة على مستقبلها التعليمي، وبالتالي تزيد عندها حدة القلق والتوتر، كما أن كثير من الإناث تكون في منافسة مع زميلاتها مما تزيد من دراستها كلما اقتربت الامتحانات، وتقوم بقضاء كثير من الأوقات في الدراسة ظنًا منها أنها سوف تتفوق على زميلاتها، وبالتالي لا تستطيع أن تستمر على هذا الحال بدون راحة ولهذا يزيد عندها التفكير والتوتر والقلق نتيجة هذا الأمر.

فالأنثى في مجتمع الوادي بالتحديد وحسب العادات والتقاليد ، ودورها الأنثوي في المجتمع لا يسمح لها بالخروج من البيت إلا في حدود وبالتالي تقوم الأنثى بشغل وقت فراغها في الاهتمام بالدراسة، مما يجعلها تكون تحت ضغط المذاكرة والدراسة فيزداد عندها القلق، كما أنها تتأثر سريعًا بالعوامل النفسية والانفعالية التي تزيد درجة القلق والتوتر لديها، كما أن زيادة مستوى قلق الامتحان عند التلميذات يرجع إلى قيامهن بالأعمال المنزلية إلى جانب الدراسة، الأمر الذي يعيق عملية الدراسة عند التلميذة وينشأ القلق نتيجة عدم التوفيق بين متطلبات البيت والأعمال المدرسية والدراسة وهنا تزداد حدته كلما اقتربت فترة الامتحانات .

كما أن التطور الحاصل في المجتمع وخاصة في مجال عمل المرأة يحتم على الإناث السعي لمواصلة الدراسة والنجاح فيها من أجل لعب دور فعال في المجتمع، كما أن الإناث في الوقت الحالي يتمتعن بإرادة قوية وطموح أكثر لإثبات ذواتهن كعناصر مؤثرة في بناء وتطور المجتمعات.

ولعل هذا القلق كان الحافز الذي يدفع التلميذات إلى البحث عن طريقة للخفض منه وهذا ما لاحظناه أثناء تنفيذ البرنامج حيث كان عدد الإناث أكثر من عدد الذكور إضافة إلى ذلك تفاعلهن مع في الحصص الإرشادية بتنفيذ كل الخطوات التي المطلوبة منهن أثناء الجلسات، وهذا ما أدى إلى خفض قلقهن للامتحان وجعلهن أكثر قدرة على ممارسة عادات إيجابية فعالة واستبعاد العادات السيئة التي تؤثر بالسلب على أدائهن في الامتحان.

5.النتائج العامة للدراسة: من خلال ما سبق نستنتج أن :

توقعنا من برنامجنا الإرشادي المقترح في حال تطبيقه الخفض من مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، وهذا بتلبية حاجاتهم الإرشادية من خلال إكسابهم ثقة في أنفسهم وفي معلوماتهم واجتياز جميع مواقف الامتحان باتزان وثقة بالنفس وهذا باستخدام برنامجنا بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة، التي أدت إلى تحقيق هذا الغرض ما عدا التلاميذ منخفضي التحصيل.

وبهذا نكون قد ساعدنا التلاميذ المشاركين في البرنامج الإرشادي على تجاوز الصعوبة لمواجهة مواقف الامتحان ومواصلة مسارهم الدراسي ليحققوا طموحاتهم و ذواتهم، وبذلك يتم تحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي لهم.

من خلال نتائج الدراسة المتوصل إليها سواء من الجانب النظري والجانب الميداني فقد صغنا مجموعة من الاقتراحات والآفاق للدراسات المستقبلية وهي كالتالي:

6.اقتراحات وآفاق الدراسة:

1- تفعيل دور مستشار التوجيه في مجال عمل إرشاد التلاميذ الذين يعانون من مستوى قلق مرتفع خاصة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، أو غيرهم من تلاميذ الأطوار المختلفة.

2- ضرورة عمل برامج توجيهية وإرشادية في الثانويات لتوعية الطلاب بكيفية توفير جو نفسي مناسب حتى يستطيع التلاميذ خفض مستوى القلق ورفع التحصيل الدراسي.

3- قيام وزارة التربية والتعليم بإعطاء دورات للمعلمين والمرشدين النفسانيين وتؤهلهم للتعامل مع التلاميذ خلال أزمات النفسية والدراسية.

4- قيام الأساتذة بتوعية التلاميذ نحو كيفية المذاكرة والتي من شأنها أن تخفض من مستوى القلق.

كما نقترح إجراء دراسات تتناول ما يلي:

1- تفعيل البرنامج الإرشادي المقترح لجميع تلاميذ الأطوار الأخرى.

2- تصميم برنامج إرشادي باستخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية التفكير الابتكاري لدى التلاميذ.

3- تفعيل الحصص الإرشادية القائمة على بعض استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية قدرة التلميذ على بناء مشروعه المدرسي والمهني.

4- علاقة استراتيجيات ماوراء المعرفة بالتحصيل الدراسي.

7.المراجع:

01- إبراهيم أبو عزب نائل (2008): فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة غزة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية قسم علم النفس الجامعة الإسلامية غزة : فلسطين.

02- أحمد الدردير عبد المنعم (2006): الإحصاء البارامتري واللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية ، ط1، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة: القاهرة.

03-الزيات فتحي(2004): سيكولوجيا التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي ط1 ، دار النشر للجامعات : القاهرة.

04- بن حمد العساف صالح (1995) : المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية ، ط1 مكتبة العبيكان: الرياض .

05-حمد عبد الخالق أحمد(2001): مبادئ التعلم ، ط2 ، دار المعرفة الجامعية: الإسكندرية.

06- حمودة الحارون شيماء (2008): كيف يعمل العقل أثناء حدوث عملية التعلم نموذج عملي لتنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي ، ط1 ، المكتبة المصرية مصر.

07-سايحي سليمة (2004): فاعلية البرنامج الإرشادي لخفض مستوى القلق لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة ورقلة: الجزائر

08-صالح الراشد صلاح (2000): كن مطمئنا تغلب على القلق ، ط2 ، مكتبة المنارة الإسلامية : الكويت .

09-عزوز لخضر(2004): مقياس منهجية البحث العلمي في علم النفس التربوي محاضرة منشورة جامعة منتوري ، قسنطينة.

10-مُحَمَّد العجمي مها (1999): العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للبنات (الأقسام الأدبية): مجلة رسالة الخليج العربي ، ع33 ،مكتبة التربية العربي السعودية.

11- مُحَمَّد زايد نبيل (2003): الدافعية والتعلم ، ط1، مكتبة النهضة المصرية للتوزيع: القاهرة.

12- مُحَمَّد ملحم سامي (2002): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، ط2، دار المسيرة : الأردن.

قلق الامتحان من خلال رؤية نفسية تحليلية، وإستراتيجيات المواجهة لدى الطالب والأستاذ الجامعي

أ/ عبد المالك الأزهر، جامعة عنابة
ط.د/ ديلمي راوية، جامعة المسيلة
د/ عبد السلام سليمة، جامعة المسيلة

الملخص:

جاء في هذه الورقة البحثية عرض لأهم ما جاء عن موضوع القلق بشكل عام وقلق الامتحان بشكل خاص وذلك من خلال تحديد مفهومه عند علماء النفس وصولا إلى عرض أنواعه واهم أسبابه ومظاهره وذلك للتمكن من الفهم المعمق للظاهرة المتجددة من جهة والتمكن من وضع واقتراح استراتيجيات للحد منها ولو بشكل جزئي لضبطها والتحكم فيها من جهة أخرى، ولأن قلق الامتحان ترتبط نتائجه بشكل مباشر بالفشل في المجال الدراسي ،ولأن قلق الامتحان أو كما يطلق عليه قلق التحصيل يؤثر على حسن أداء الأفراد سواء طلبة أو تلاميذ في فترة الاختبارات مما يتطلب تعميق الدراسات والأبحاث للوصول إلى حلول يمكن تقديمها بشكل عملي لهته الفئة الهشة خلال مراحل التكوين وأثناء الامتحانات العادية والنهائية.

الكلمات مفتاحية: قلق ، الامتحان، إستراتيجيات المواجهة، الطالب ، الأستاذ

Resumi

Cet article a présenté une présentation de ce qui était le plus important en matière d'anxiété en général et d'anxiété de l'examen en particulier, en définissant son concept parmi les psychologues afin d'atteindre les types et les causes et manifestations les plus importantes afin de pouvoir comprendre en profondeur le phénomène des énergies renouvelables et de pouvoir élaborer et proposer des stratégies pour les réduire. En partie pour contrôler et contrôler d'autre part, et parce que l'anxiété des résultats de l'examen est directement liée à un échec dans le domaine d'études, et parce que l'anxiété de l'examen, ou comme on l'appelle, inquiète, affecte les performances des individus, qu'ils soient étudiants ou élèves durant la période de test, ce qui nécessite un approfondissement des études et des recherches pour trouver des solutions Vous pouvez N Présentés de manière pratique à ce groupe vulnérable pendant les étapes de la formation et lors des examens réguliers et finaux

***Mots-clés**: anxiété, examen, stratégies d'adaptation, étudiant, professeur*

مقدمة:

يوصف العصر الذي نعيشه بأنه عصر القلق، والتوتر على المستويين الفردي والجماعي لأنه عصر يتميز بأنه ذو إيقاع سريع، شديد التقلب، كما تكثر فيه الصراعات والتوترات والضغوط النفسية ، وهناك ثمة اتفاق بين الباحثين بعلم النفس، والطب النفسي في أن القلق يمثل عصب الحياة النفسية السوية والغير سوية، ويعد المدخل الجوهري لدراسة الصحة النفسية للإنسان ويمثل قلق الامتحان جانبا من جوانب القلق العام الذي يستثيره موقف الاختبارات، و يعبر عن مشكلة نفسية انفعالية فردية يمر بها الطالب ولطالبات السابقة في مواقف شبيهة بمواقف الاختبارات يكونون قد مروا فيها في البيت أو في حياتهم اليومية، وأصبح قلق الامتحان مشكلة حقيقية لأنها لا تعوق الطالب فقط بل أسرته أيضا .

فالضغوط النفسية التي تقع على عاتق الطلبة، والمتمثلة في معاناتهم إزاء رغبة الأسرة التي تفوق في بعض الأحيان رغبة الطالب، وهناك بعض الطلبة تكون دراستهم جيدة ولكن بمجرد الدخول إلى الامتحان لا يستطيعون استرجاع المعلومات التي اكتسبوها، ويرجعون هذا إلى النسيان والخوف من الامتحانات.

وقد بات من المؤكد أنه كلما زادت أهمية الامتحان الذي يتقدم له الفرد كلما ازدادت لديه مظاهر الخوف وقد تؤدي بالبعض إلى خوف مرضي من الامتحان، وهذا ما يفسر غياب بعض الدارسين عن الامتحان بالرغم من استعداداتهم له أو فقدان بعضهم القدرة على تذكر المعلومات أو الشعور بالمرض قبل الامتحان مباشرة، وكلها في الواقع وسائل تكيف دفاعية عصبية تهدف إلى الدفاع عن الذات أمام هذا الموقف الخطر، ومن هنا سنلقي الضوء على هذه الحالة حول مفهومها وأنواعها، وأسبابها، وكيفي إدارتها أو الحد منها .

1- مفهوم القلق:

هو شعور عام غامض غير سار مصحوب عادة ببعض الإحساسات الجسمية خاصة زيادة نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي ، ويأتي في نوبات متكررة مثل الشعور بالفراغ في فم المعدة أو السحبة في الصدر ، أو ضيق في التنفس أو الشعور بنبضات القلب أو الصداع أو كثرة الحركة وغيرها.

ورغم أن القلق غالبا ما يكون عرضا لبعض الاضطرابات النفسية، إلا أن حالة القلق قد تصبح هي نفسها اضطرابا نفسيا، وهذا هو ما يعرف باسم عصاب القلق أو القلق العصابي أو رد فعل القلق، وهو أشيع حالات العصاب ، ويمكن اعتبار القلق انفعالا مركبا من الخوف وتوقع التهديد والخطر [01]

1-1- القلق في المفهوم النفسي:

حالة نفسية غير سارة من التوتر العصبي تدل على أن المريض يتوقع خطر في اللاوعي

- هو علامة ظاهرة لصراع مستمر في أعماق الشعور
- هو صراع ناتج عن فقدان التوازن وعن فشل التكيف
- رد فعل لحالة خطر.

1-2- 2-1-القلق عند فرويد :

هو حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يتملك الإنسان، ويسبب له الكثير من الكدر والضيق، والألم، والقلق يعني الانزعاج، والشخص القلق يتوقع الشر دائما ويبدو مترددا عاجزا عن البث في الأمور ويفقد القدرة في التركيز

2- عوامل تنشأ عن أسباب القلق :

- ❖ انعدام الدفء العاطفي في الأسرة ، وشعور الطفل بالنبذ
- ❖ المعاملة التي يتلقاها الطفل تؤدي إلى أن البيئة ، وما تحتويه من تعقيدات ومتناقضات وحرمان ، وإحباط كل ذلك يجعل الفرد يشعر لأنه يعيش في عالم متناقض ملئ بالغش، والخداع
- ❖ الاستعداد الوراثي : وقد تختلط العوامل الوراثية بالعوامل البيئية
- ❖ الاستعداد النفسي : الشعور بالتهديد الداخلي أو الخارجي الذي تفرضه بعض الظروف البيئية
- ❖ مواقف الحياة الضاغطة : الضغوط البيئية، والثقافية، والحضارية.
- ❖ عدم تطابق بين الذات الواقعية، والذات المثالية، وعدم تحقيق الذات
- ❖ التعرض للخبرات الحادة (عاطفيا ، تربويا ، اقتصاديا) كذلك الخبرات الجنسية الصارمة خاصة في الطفولة والمراهقة
- ❖ ربط بعض العلماء ومنهم فرويد بين القلق ، وإعاقة الليبيدو ، من الإشباع الجنسي الطبيعي ووجود عقدة أوديب

3- إنتشار القلق:

يصعب تحديد مدى انتشار القلق بين الناس وصعوبة معرفة الحد الفاصل بين ما هو قلق طبيعي، وبين ما هو قلق مرضي كما تأتي الصعوبة في كون القلق يظهر أحيانا عارض مرضي أولي ويظهر أحيانا أخرى كمرض ضمن حالات مرضية نفسية أو عقلية أو جسدية أو عضوية

وفي تقدير مدى الانتشار أن الكثير من المرضى لا يبدون عن معاناتهم، ولا يخضعون للعلاج تبعا لذلك ، وقد يمكن القول بشكل عام أن درجة من القلق تتوفر في كل إنسان طبيعي بين الحين والأخر ، أما في النطاق المرضي فإن نسبة الانتشار تفوق أي حالة مرضية أخرى، نفسية أو جسمية ومهما بلغت الإحصائيات الطبية في ورودها بين الناس فان الواقع المرضي يتجاوز هذه التقديرات، وهناك ملاحظات طبية متوفرة تفيد بالتصاعد المستمر للقلق في محيطنا ويعود ذلك الى طبيعة الحياة المعاصرة ، والى التحولات الهائلة في أوجه الحياة المختلفة التي يتحتم على الفرد مواجهتها بالكثير من الحذر، والانتباه خشية أن تكون جاهزيته في الحياة أقل مما تتطلبه ظروف الحياة.[(02)]

4- درجات القلق:

هناك الكثير من الحالات الانفعالية التي تمر بنا خلال حياتنا اليومية، وبعضه كثير التداخل مع القلق مثل : الهم والمصيبة العصبية؛ فالعصبية هي قلق خفيف، ويتميز الشخص العصبي بكثرة الحركة وسرعة الانفعال خاصة أمام المفاجئات ، كما انه كثير الشكوى، والتردد والتعب وغالبا ما ينتج عن صراعات نفسية لم تجد حلا وتبقى مكبوتة في اللاشعور، وقد تتطور نحو مزيد من الاضطراب.

أما الهم فهو قلق خفيف أيضا، ولكن له أعراض مميزة تماما، فالمهموم ينعطف نحو ذاته وهو ضعف أمام أبسط الصعوبات والأزمات يغلب عليه الحزن والعزلة وغالبا ما ينتج عن الكبت الشديد لبعض الرغبات فإذا وجدت هذه المكبوتات منفذا للتفريغ فإن المهموم ينفرج وتقصر هذه الحالة عنده، أما إذا طالت عملية الكبت واشتدت فإن حالة الشخص المهموم ينفرج، وتقصر هذه الحالة عنده، أما إذا طالت عملية الكبت واشتدت فإن حالة الشخص المهموم تتجه نحو مزيد من الاضطرابات.

5- أنواع القلق:

هناك العديد من أنواع القلق التي أوردها العلماء من بينها :

5-1-القلق العادي السوي: هو عبارة عن قلق عام يمر به كل الناس خلال حياتهم اليومية مثل : قلق الأم نحو طفلها المريض، وقلق الطالب أثناء الامتحان، فإن هذا القلق يكون موضوعيا وسويا يعزى إلى موقف معين يحدث بشكل حقيقي لدى معظم الناس.

5-2-القلق العصابي: هو الخوف من دون مبرر موضوعي يطبع الشخص بطابعه مع وجود أعراض نفسية وجسمية شديدة ومتنوعة، وسماه بعضهم القلق الهائم[03]

6- كيف تتخلص من القلق ؟

يتفق علماء الصحة النفسية على حقيقة هامة في العلاج النفسي، وهي أن الطريق غير المباشر في العلاج أفضل بكثير من الطريق المباشر سواء قام أحد يهمه العلاج أم قام الشخص نفسه بعلاج نفسه، فإن علاج الأمراض ليس بكاف في الوصول إلى الشفاء، بل يجب تناول أسس المرض وليس طابق من طوابقه، فقد يكون العرض المرضي والأعلى شيء مخالف للشيء، والسبب الحقيقي، إذا ما أخذنا في تفسيره ظاهريا بغير أن نسبر أغواره ، وبغير أن نصل إلى صلبه وكيانه. إن التجرد الثقافي، والنفسي والأخذ بالأفكار السليمة فيما يتعلق بموقف المرء نفسه وموقفه من غيره، والفلسفة الحياتية التي يأخذ منها وينهج وفقها لمن العوامل الأساسية التي تكفل له أن يتخلص من الركامة النفسية الرديئة التي يجب عليه التحرر منها حتى يستمتع بحياة تتسم بالطمأنينة ، والهدوء النفسي بعد أن يكون قد نفى نفسه من عوامل الخوف الشعوري، والقلق اللاشعوري[04]

7- قلق الامتحان:

تعتبر مشكلة قلق الامتحان من أهم واعقد المشاكل النفسية التي تواجه ليس الطالب فقط ولكن تواجه أسرة بأكملها ، وقد تكون أوسع من ذلك، والضغوط النفسية التي تقع على عاتق الطالب سواء كانت أسرية متمثلة في رغبة الأسرة في تفوق أبنائها وحصولهم على تقدير جيد، أو ضغوطا جامعية متمثلة في المناهج الدراسية، وتظم الاختبارات والتفاعل القائم بين الطلبة والأساتذة، والزملاء، والحرص على عدم الفشل، وارتفاع مستوى طموح الفرد كلها تتجسد في قلق الامتحان [05]

6-1-تعريف قلق الامتحان:

يعرفه سبيلبرجر Spilberger بأنه سمة شخصية في موقف محدد يتكون من الانزعاج والانفعال، يطلق عليه في بعض الأحيان قلق التحصيل، وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف

الامتحان، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند مواجهتها، وإذا زادت درجته لدى فرد أدت إلى إعاقته عن أداء الامتحان، وكانت استجابة غير متزنة (06)

وهو حالة نفسية تتسم باضطراب يعتري الإنسان أثناء أو قبل إجراء هذا الامتحان؛ حيث يعتبر شكلا من أشكال المخاوف المرضية التي لها اثر بالغ على سلوك الفرد، ونفسيته ويرتبط هذا النوع من القلق بمواقف الاختبار، قد يكون بدرجة مرتفعة فيؤثر على حسن أداء الفرد، ويسمى حينئذ بالقلق المعطل، والمعتدل منه يعتبر أمرا طبيعيا فلا يؤثر كثيرا على الأداء ويسمى بالقلق الميسر (07)

وعرفه حامد زهران على انه نوع من القلق مرتبط بموقف الامتحان ؛ حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالانزعاج والانفعالية وهي حالة انفعالية، وجدانية مكدرة تعتري الفرد في الموقف السابق للامتحان أو موقف الامتحان ذاته، وتتسم هذه الحالة بالتوتر والخوف من الاختبار

ويعرفه الريحاني : على انه الحالة النفسية أو ظاهرة انفعالية يمر فيها الطالب خلال الاختبار وتنشأ عن تخوفه من الفشل ، أو الرسوب أو عدم الحصول على نتيجة مرضية له ولتوقعات الآخرين منه وقد تؤثر هذه الحالة النفسية على العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير والتذكر (08)

ويرى احمد عبد الخالق أن قلق الامتحان يعد نوع من أنواع القلق العام، وان بعض الطلبة بحكم تكوينهم النفسي للقلق العام يكونون اشد إحساسا من غيرهم بقلق الامتحان. (09)

كما عرفه كفافي وسالم (2007): بأنه خبرة انفعالية مكدرة أو غير سارة يشعر بها الفرد عندما يتعرض لمثير مهدد أو مخيف، أو عندما يقف في موقف صراعي أو إحباطي (10)

8- أسباب قلق الامتحان:

من أهم الأسباب التي تقود إلى قلق الامتحان:

- ❖ نظم الاختبارات وما يترتب عليها من إجراءات تزرع الخوف في نفوس الطلبة
- ❖ وجود سمة القلق لدى الفرد
- ❖ تعلم الخوف عن طريق النمذجة من خلال ملاحظة سلوك الخوف من الاختبارات لدى الآخرين
- ❖ عدم الاستذكار الجيد للامتحان
- ❖ الضغوط الأسرية الممارسة على الطالب للنجاح والتفوق
- ❖ خوف الطالب من العقاب
- ❖ أسلوب الأستاذ الخاطئ في التحدث عن الاختبار وخلق خوف لدى الطالب من ذلك

كما أن من بين الأسباب المهمة لقلق الامتحان أيضا:

القلق، التوتر النفسي الشديد ، مواقف الحياة الضاغطة ، البيئة القلقة المشبعة بعوامل الخوف والوحدة، الحرمان وعدم الإحساس بالأمن ، اضطراب الجو الأسري وعدوى القلق من الوالدين (11)

9- أعراض و مظاهر قلق الامتحان :

يعد قلق الامتحان نوع من قلق الحالة تمييزا عن قلق السمة، ومن الأعراض التي تنتاب الفرد قبل وأثناء الامتحان مايلي:

❖ التوتر و الأرق و فقدان الشهية، وتسلط بعض الأفكار الوسواسية قبيل،وأثناء فترة الامتحان
❖ كثرة التفكير في الامتحان والانشغال بالنتائج المترتبة عليها
❖ تسارع خفقان القلب مع جفاف الحلق والشفتين وسرعة التنفس وتصبب العرق وألم البطن والغثيان
❖ الشعور بالضيق النفسي الشديد قبيل واثناء الامتحان
❖ الخوف والرهبة من الامتحان، والتوتر قبل البدء
❖ اضطراب العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير
❖ الارتباك والتوتر ونقص الاستقرار، والأرق ونقص الثقة بالنفس
❖ تشتت الانتباه وضعف القدرة على التركيز، واستدعاء المعلومات أثناء الامتحان
❖ نسيان ما ذاكره الفرد بمجرد الاطلاع على ورقة الامتحان
❖ وجود تداخل معرفي يتمثل في الأفكار السلبية الغير مناسبة عن الامتحان، ونقص إمكانية المعالجة المعرفية[12]

10- أنواع قلق الامتحان:

يوجد نوعين من لقلق الخاص بالامتحان :

• **القلق المعطل** : فكلما زاد القلق عن مستوى معين من دافعية الفرد يقل الأداء، والتحصيل الأكاديمي ويصبح عنده هذا القلق معيقا لعملية التعلم.

• **القلق الميسر** : يعتبر هذا النوع من القلق أمرا طبيعيا يؤثر على أداء الفرد وخاصة في مواقف الاختبار و إنما يسرع عملية التعلم إذا أصبح في مستوى القلق الدافعي [13]

11-القلق ألامتحاني و الأداء المعرفي للتعلم :

خلصت البحوث العديدة التي أجريت حول القلق و التعلم أن القلق يسهم في تشكيل مستوى التحصيل الذي يحرزه الطالب ، لكن الباحثين اختلفوا في تفسير نتائج بحوثهم، فقد ذهب بعضهم إلى أن العلاقة بين القلق، والتحصيل الدراسي مستقيمة وموجبة بمعنى أن القلق يعتبر دافعا يؤدي إلى مزيد من التحصيل.

وهناك تفسير نظريات لتأثير القلق على التعلم:

11-1- تفسير قلق الامتحان :

فسر قلق الامتحان من وجهات نظر متعددة لعل من أهمها ما افترضه كل من (ساراسون وماندر)، وزملائهم من أن مواقف الاختبار، والعمل وحل المشكلات تستثير لدى المرء، أما دوافع متصلة بالأداء، وانجاز العمل وهذه الدوافع من شانها تنشيط استجابات متعلقة بالعمل في حد ذاته، وأما دوافع العمل التي تنشط بدورها استجابات دخيلة على العمل، ويؤدي إظهار النوع الأول من الدوافع، ومصاحبته تحسين الأداء، وانجاز العمل بينما يؤدي النوع الثاني (دوافع القلق) إلى تعويق الأداء الفعال نضرا لما يولده لدى الأفراد من استثارة، وانزعاج واضطراب وتشويش مبالغ فيه بالتهديد ، وهي استجابات مضعفة للأداء [14]

12-إستراتيجيات إدارة وعلاج قلق الامتحان :

يجب أن تتم إستراتيجية المعالجة على مراحل كالتالي:

- التعرف على نسق الحياة من خلال معرفة تاريخ المرض، والأعراض الأخرى المصاحبة لموقف الامتحان وأسلوب التحصيل الأكاديمي لدى المسترشد
- فحص الأحداث المنشطة من خلال مواقف الامتحان السابقة
- فحص الأفكار الخاطئة مثل مفهوم خاطئ عن حتمية تكرار الفشل
- الأعراض الجسدية قبل الامتحان وإثنائه
- استحالة تعديل قدراته
- الحوار والمناقشة مع المسترشد وضرب الأمثلة والبحث والتشجيع وتذكيره بخبرات سابقة وقديمة لذاته وتشجيعه على تنظيم جدول زمني للمذاكرة وتدريبه على طرق ايجابية للتحصيل [15]

وهناك مجموعة من الأساليب الفعالة كذلك لاستراتيجيات العلاج نذكر منها:

1-**أسلوب التحصين المنظم**: وهو من أساليب المدرسة السلوكية، الذي يقوم على تقديم المثيرات التي تسبب القلق بشكل متدرج وذلك بتعرضه لعدد من المواقف الشبيهة بموقف الامتحان

2- **العلاج المعرفي:** والذي بموجبه يتم تحديد الأفكار المخيفة الباعثة لقلق الامتحان وتعديلها على أساس أنها منطقية أو غير منطقية.

3- **الإرشاد الجماعي**: الذي يقوم على مناقشة الطلاب في المشكلات المرتبطة بقلق الامتحان حيث يستفيد الطلاب من خبرات بعضهم البعض في مواجهة موقف الامتحان

وكذلك مجموعة من الأفكار المفيدة التي يمكن للأساتذة إرشاد الطلاب على إتباعها يوم الامتحان

- لا تكثر من شراب المثيرات قبل الامتحان لأنها تزيد الإجهاد
- تجنب الأكل على الأقل ساعتين قبل الامتحان ويفضل تناول وجبة خفيفة لأنه حين تناول وجبة كاملة يندفع الدم من الدماغ إلى الجهاز الهضمي وهذا يبطئ المقدرة على استرجاع المعلومات
- ارتداء ملابس مريحة لأنها تشعر بالراحة أثناء عملية الامتحان
- تجهز للامتحان عندما تشعر بالتوتر ، وخذ قسطا من الراحة ، أغمض عينيك وتصور نفسك في مكان مريح تفضله وعندما تفتح عينيك ركز على الامتحان مرة أخرى
- اقرأ الإرشادات والأسئلة بدقة، و اقرأ الأسئلة كما هي وليس كما تريدها أن تكون
- ادر وقت الامتحان بدقة وحكمة ، وانظر إلى كل امتحان ثم اعد إستراتيجيتك الهجومية وحدد أي الأسئلة التي ستبدأ بها
- ابحث عن مفتاح الأسئلة دائما يكون هناك لمحات عن الإجابة
- احترس بان إجابة الأسئلة المقالية تكون صعبة إذا لم توضع خطأ للإجابة عليها

❖ التدريب على عينة الامتحانات لأنها تساعد على توقع ما يحتويه الامتحان

وهناك كذلك عدد من الطرق والأساليب التي تخفض من حدة قلق الامتحان، وقد قدم (**جون شيودو**) عشرة قواعد بعد أن قام بتجربتها على مدى 13 عام حتى أصبح مقتنعا بان استعمال هذه القواعد العشرة يساهم في صحة الطلاب ومن لهم علاقة بشؤون الطلاب ورفاهيتهم ويمكن تلخيصها فيما يلي :

❖ مراجعة الإطار العام للامتحان قبل الامتحان يتوقع من الأستاذ أن يخبر الصف عن موعد الامتحانات قبل فترة مناسبة من الامتحان وعن الموضوعات التي سيشملها الامتحان وأهمية كل الموضوعات التي تدخل في الامتحان

❖ **استخدام الامتحان التجريبي والتدريبي** : يتوقع من الأستاذ إجراء امتحان تجريبي أو تدريبي في ظروف مشابهة للامتحان ليجعل الطلاب يألفون الدرس، والأسلوب اللغوي له كما أنها تعطي فرصة للطلاب لتوضيح ما قد يكون غامضا لديهم ويجب إعطاء عينة من الايجابيات؛ إذ أنها تبين للطلاب مكونات الجواب الصحيح، والنقاط المفتاحية ، وكيفية مقاله له

❖ يتوقع من الأستاذ أن يكون واضحا حول الوقت المحدد وذلك من خلال إعلام الطلاب مسبقا عما إذا كان الامتحان سيأخذ كل وقت الحصة أو المحاضرة أو جزء منها أو أكثر

❖ الإعلان عن المواد التي يحتاجها الطلاب والوسائل المسموح باستخدامها، ودع الطلاب يعرفون ما إذا كان هناك حاجة لإحضار أوراق الكتابة أو أنهم سيزودون بالأوراق اللازمة

❖ **مراجعة طريقة التصحيح** : اشرح قيمة كل جزء من الامتحان وكيف تصحح المقالات والمشروعات وما هي القيمة النسبية لكل امتحان ولكل سؤال فيه ؟

❖ مراجعة السياسات المتعلقة بامتحانات الإكمال والإعادة ، بين الأسباب المشروعة للغياب عن الامتحان، وبين متى يستطيع الطلاب امتحان الإكمال وبين الإجراءات التي ستتبع بالنسبة للذين يتقدمون للامتحان، ولكل سؤال فيه

❖ **إرشاد الطلاب في طرق تناول الامتحان** : ومنها مراجعة الأسئلة كلها قبل البدء في الأسئلة التي يتأكد من أن الطلاب يتمكنون من إجابتها

❖ إرشاد الطلاب إلى كيفية التعامل مع أسئلة الامتحان

❖ الاسترخاء والتركيز، وعدم التشتت أثناء قراءة الأسئلة والتمعن فيها لأكثر من مرة، واختيار أسهلها للإجابة عنها[16]

➢ **كيفية الاستعداد للامتحان :**

يمكن للطالب أن يذاكر ويتذكر دون أن يكون الحظ محالفا له في ذلك، ودون أن يحتاج إلى أشياء غير عادية تعينه على المذاكرة، ومع ذلك هناك البعض من الطلاب كلما اقترب ميعاد الامتحان يبدؤون في الشكوى من ضعف التركيز، والنسيان السريع بالإضافة إلى الشعور بالضيق بمجرد الجلوس للمذاكرة ، وهناك بعض الطلاب يشكون من فقدان الشهية، أو الأرق أو الصداع بمجرد بداية المذاكرة وهذه أعراض غالبا ما تكون نتيجة القلق النفسي ، والقلق النفسي عند الطلاب يزيد كلما اقترب ميعاد الامتحانات خصوصا إذا شعر الطالب بان الوقت الباقي عن الامتحان غير

كافي لاستيعاب كل المفردات التي عليه أن يدرسها، ولكي يتجنب الطالب هذه الظاهرة عليه أن يعرف كيف يذاكر لان عملية المذاكرة تشتمل على عدة مراحل :

*المرحلة الأولى: تعلم الشيء الجديد

*المرحلة الثانية: احتفاظ الطالب بما تعلمه من مذاكرته

*المرحلة الثالثة : استدعاء الطالب لما تعلمه بما يكفي للإجابة على أسئلة الامتحان " التذكر"، ومن الطبيعي أن كل مرحلة تحتاج إلى إتقان المرحلة التي قبلها.[17]

12- قياس قلق الامتحان عند الطالب

بالنسبة إلى كل الأسئلة التالية ضع لنفسك أعراض المعاناة حسب المقياس الأتي (بسيط متوسط، شديد)

- أشعر بوخز (تنميلي) خفيف في جسمي.
- أشعر بحرارة في الجسم.
- أشعر أن رجلاي يرتعشان
- أشعر بعدم القدرة على الاسترخاء
- أخاف من حدوث ما هو أسوأ
- أنا مشوش الذهن و أعاني من الدوار
- أحس أن ضربات قلبي قوية وعنيفة
- أشعر بعدم الاستقرار
- أشعر بالعصبية
- أحس بالرعب والخوف
- أشعر بالاختناق
- أحس برعشة في اليدين
- أشعر باني مهزوز
- أخاف من فقدان قدرتي على ضبط نفسي
- أعاني من صعوبة في التنفس
- أشعر بالفزع
- أعاني من سوء الهضم أو عدم الارتياح في البطن
- أشعر بالإغماء
- يحمر وجهي خجلا
- أشعر بالعرق دون أن يكون الجو حارا

التفسير كالأتي:

Y= صفر

شديد= ثلاثة

بسيط = واحد

وإذا حصل الشخص من صفر إلى سبعة فإن مستوى القلق منخفض ، وهي من 8-15 (مستوى القلق بسيط)

ومن 16-25 يكون (مستوى القلق وسط)

ومن 26-63 (مستوى القلق مرتفع) [18]

خاتمة:

إن قلق الامتحان له تأثير في الجوانب المعرفية من انتباه، و إدراك وتركيز وتذكر وغيرها ويعتبر شكلا من أشكال الخوف المرضي الذي له اثر بالغ على سلوك الفرد، ونفسيته خاصة قرب أو أثناء تأدية الامتحانات، وقد يوجد بدرجة مرتفعة فيؤثر على أداء الفرد، كما تشير البحوث النفسية إلى الدور الهام الذي يشكله مستوى القلق في الأداء، والانجاز؛ حيث تبين أن كل من القلق المرتفع والقلق المنخفض يعتبر من المعوقات التي تعيق الطلاب عن الانجاز، وتحقيق الأهداف فالقلق المرتفع يشل قدرة صاحبه عن التفكير، والحركة والأداء العقلي ككل، ويؤدي القلق المنخفض إلى ضعف الدافعية و اللامبالات، أما القلق المتوسط فيعد من الطاقات الدافعة للعمل والانجاز.

الإحالات الهامشية:

1- السيد فهمي علي (2010)، علم النفس المرضي ، نماذج لحالات اضطرابات نفسية وعلاجها القاهرة ، ص120

2- سهيل كمال (2003)، التوجيه والارشاد النفسي، مركز الاسكندرية للكتاب، ص 85

3- عبد الخالق احمد (1990)، علم النفس أصوله و مبادئه، دار المعرفة الجامعية، القاهرة ص21

4- عدس عبد الرحمان (2005)، علم النفس التربوي " نضرة معاصرة "، ط3، دار الفكر، ص 45

5- عبد الظاهر مُحَمَّد الطيب (1994)، مبادئ الصحة النفسية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة ص390

6- عفاف دانيال (2001)، العلوم السلوكية، ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ص 209

7- ابتسام سالم المزوغي (2011)، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد الثاني، العدد 6 ص95

8- حامد زهران (2000)، الإرشاد النفسي المصغر، عالم الكتاب، القاهرة، مصر، ص95

9- الريحاني سليمان (1982)، أثر الإشراف الفصلي في التحصيل الدراسي وخفض قلق الامتحان المجلة العربية للبحوث التربوية، العدد5، ص 216

10- هشام مُحَمَّد ابراهيم مخيمر و عمرو رفعت عمر(ماي 1999)، فاعلية برنامج إرشادي لخفض قلق الموت لدى المسنين المكفوفين والمبصرين، المؤتمر الدولي للمسنين، مركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس، ص ص 67-130

11- الكحيمي وجدان عبد العزيز(1985)، دراسة العلاقة بين مستوى القلق ومستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز، الرياض، ص220

12- منذر عبد الحميد الضامن(2003)، الإرشاد النفسي، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت، ص 221

13- حامد زهران(2000)، مرجع سابق، ص 115

14- عبد المطلب امين القرطبي(1998)، الصحة النفسية، ط1، جامعة حلوان، ص 79
15- حامد زهران(2000)، مرجع سابق، ص 120
16- أبو ملوح مُحَمَّد يوسف(2010)، علم النفس التربوي، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع، ص 115
17- كمال طارق، عثمان سعيد(2010)، علم النفس التربوي" النظرية و التطبيق الأساسي"، ط1 دار الفكر للنشر، ص 75
18- عدس عبد الرحمان(2005)، مرجع سابق، ص 221.

دور البرمجة اللغوية العصبية في خفض قلق الامتحان لدى الطالب

NLP role in reducing the student's exam anxiety

د/ عواطف بوقرة، جامعة المسيلة
أ/ حليمة بوقرة، جامعة المسيلة

الملخص:

سعت الدراسة الحالية إلى طرح عملي للتقليل من قلق الامتحان؛ باعتباره أمر مكتسب يمكن تعديله من خلال بعض الفنيات والتقنيات المعتمدة في تعديل السلوك. ركزنا خلالها على البرمجة اللغوية للجهاز العصبي كتقنية من تقنيات تعديل السلوك وضبطه.

الكلمات المفتاحية : البرمجة اللغوية العصبية، قلق الامتحان.

Summary:

The present study sought to bring Practical work to reduce exam anxiety. As an acquired order can be modified through some arts and techniques adopted in behavior modification. We focused on neuro-linguistic programming for nervous as a technique of behavior modification techniques and adjust.

***Key words**: NLP, Exam anxiety*

إشكالية الدراسية:

يعاني العديد من الطلبة من قلق الامتحان ؛الذي هو نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعوراً بالانزعاج والانفعالية وهي حالة انفعالية وجدانية مكدرة تعتري الفرد في الموقف السابق للامتحان، أو موقف الامتحان ذاته وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر والخوف من الامتحان (زهران، 96 :2000). الناتج عن مجموعة من الأسباب لعل من ضمنها سوء خبرات الطالب وخوفه من الفشل والرسوب؛ الناتج عن توقعاته الخاطئة عن الامتحان وماهيته وأهدافه.....

الأمر الذي جعلنا نرجح إمكانية سوء البرمجة اللغوية العصبية لهذا الأخير. وإيمانا منا بقوله سبحانه وتعالى : " إن الله لا يغير الله ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم " (سورة الرعد: الآية 11)

وباعتبار البرمجة اللغوية العصبية كما ذكر " علي حسين المعموري" تقنية تعين الإنسان على تغيير نفسه وإصلاح تفكيره وتهذيب سلوكه وتنقية عاداته وشحذ همه وتنمية قدراته ومهاراته.

وباعتبارها تسهم بشكل كبير في التخفيف والتخلص من بعض الآثار السلبية ارتأينا طرح التساؤلات التالية :

- ما هو دور البرمجة اللغوية العصبية في خفض قلق الامتحان لدى الطالب ؟

الجانب النظري :

تعريف قلق الامتحان: Exam Anxiety

هو قلق عامّ تصاحبه حالة انفعالية تتّسم بالتوتر والخوف، تصيب الفرد في مراحل مختلفة، وترتبط هذه الحالة بالامتحانات وبعملية التقييم، فتظهر على الطلاب العديد من علامات الاضطراب والتوتر والقلق، ويتمثل خطر هذا النوع من القلق عند وصوله مرحلة متقدمة؛ وذلك

عند انتقال القلق من مرحلة الدافع الإيجابي والتحفيزي وبذل الجهد والسعي إلى المزيد من الإنجازات والنجاحات، إلى مرحلة غير طبيعية وغير سوية؛ تقف عندها أعراضه في وجه استقرار الطالب ونجاحه قبل مرحلة التقييم أو النجاح وأثناءها. (نائل أبو عز، 2008، ص 70)

تصنيفات قلق الامتحان:

لابد لنا من التمييز بين نوعين من قلق الامتحان هما:

أ :القلق الميسر أو المسهل لعملية التحصيل :

وهو يؤثر تأثيراً إيجابياً في التحصيل؛ حيث يميل بعض العلماء على جعل هذا القلق عنصراً من عناصر التشويق. ويعد أمراً طبيعياً فلا يؤثر في أداء الفرد في موقف الاختبار. وإنما يسرع عملية التعلم وهنا يسمى القلق الدافعي أو الايجابي لعملية التحصيل.

ب:القلق المعطل أو المعيق لعملية التحصيل :

فكلما ازداد القلق عن مستوى معين عن دافعية الفرد قلّ الأداء والتحصيل الدراسي وعندئذ يصبح القلق معيقاً لعملية التعلم. حيث يتدخل في التعلم ويعرقله ويبعثر الطاقة التي يجب أن يستثيرها التشويق من أجل التعلم المثمر والتحصيل الجيد. ويسمى في هذه الحالة بالقلق المرضي أو المعوق للعملية التعليمية؛ لأن الطالب لا يحسن الاتجاه نحو مهمته بل على العكس ينصف عن أهدافه ،أو يتوه عنها. (شباب إرشاد، 2013، موقع :

(https://www.facebook.com/groupe. php?gid= 347959468560559

تفسير قلق الامتحان من وجهات نظر رواد علم النفس التربوي:

فسر العديد من رواد علم النفس التربوي ظاهرة قلق الامتحان لدى الطلبة باعتبارها سوء في الانجاز المؤدي إلى عدم التركيز، وبالتالي الفشل أو الرسوب، أو إلى التقليل من مستوى التحصيل كما يلي:

- **وجهة نظر واين Wine**: يرى " واينWine " أن الأفراد ذوي القلق العالي للامتحان يوزعون انتباههم على الأمور المرتبطة بالمهمة والأمور المرتبطة بالذات، في حين أن أفراد ذوي القلق المنخفض للامتحان غالباً ما يركزون علي الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر.

- **وجهة نظر كولر وهولاهان Culler & Holahan** : وجد كولر وهولاهان Culler & Holahan أن الطلبة أصحاب القلق العالي في الامتحان لديهم قدرات معرفية منخفضة وعادات دراسية سيئة وعلى هذا فان جزء من الإنجاز الأكاديمي السيئ لهؤلاء الطلبة ربما يعود إلى معرفة اقل بالمواد الدراسية.

- **وجهة نظر بنجمين Bendjamain وزملاؤه :** يعود قصور الطلبة ذوي القلق العالي للامتحان حسب **بنجمين Bendjamain وزملاؤه** إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها، أو مراجعتها قبل الامتحان، أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته، أي أنهم يرجعون الانخفاض في التحصيل عند الطلبة ذوي القلق العالي في موقف الامتحان إلى قصور في عمليات الترميز أو تنظيم المعلومات و استدعائها في موقف الامتحان.

- **وجهة النظر السلوكية:** يري السلوكيون أن الأفراد يستخدمون استراتيجيات تكيفية منها ايجابية ومنها سلبية لدي تفاعلهم مع الأوساط المحيطة بهم وما تفرضه عليهم من ضغوط ومشكلات، وقلق الامتحان إستراتجية سلبية تتمثل في الانسحاب النفسي والجسدي من الوضع المثير تتبدى في

أنماط سلوكية متنوعة مثل التعرف وزيادة إفراز الادريلالين والبكاء وعدم القدرة على مسك القلم والكتابة والتشنج. (قدوري وعمروني، 2015: https://revues.univ-ouargla.dz)

أنواع قلق الامتحان لدى الطلبة: يختلف قلق الامتحان بين الطلبة بحسب طريقة إدراك الحدث. وقد قسم (حامد زهران، 2000) قلق الامتحان إلى النقاط التالية :

- رهبة الامتحان.
- ارتباك الامتحان.
- توتر أداء الامتحان.
- انزعاج الامتحان.
- نقص مهارات الامتحان.
- اضطراب أخذ الامتحان.

بتحليلنا لما سبق نستنتج أن هناك بعض العادات الخاطئة والمكتسبة لدى الطالب سواء قبل الامتحان أو أثناء الامتحان أو بعده؛ والتي عملت على برمجة العقل الباطني على الخوف والقلق من الامتحان باعتباره تجربة يمر بها ؛ نتيجة التحضير غير الجيد أو نتيجة لتجارب سابقة أو للعديد من الأسباب. مما يرجح احتمال عدم البرمجة الجيدة للعقل من الأساس ؛ الأمر الذي يتطلب إعادة برمجة لغوية عصبية تشمل تعديل الأفكار والتدرب على مهارات جديدة كإدارة الوقت وغيرها .

حيث تسهم البرمجة اللغوية العصبية هنا في التخفيف أو التخلص من الآثار السلبية لحالات قلق الامتحان لدى الطلبة، وتمكن المعالج من إدراك وجدانياتهم وانفعالاتهم و تساعده في التوصل إلى البصيرة بقدراتهم وقابلياتهم وما يمتلكونه من طاقات خلاقه من شأنها مساعدتهم في تقرير مصيرهم في النجاح والتفوق. (Salvator ,2004:35)

فما هو تعريف البرمجة اللغوية العصبية؟؟ وما هي أهدافها؟؟ وما هي تقنياتها؟؟

تعريف البرمجة اللغوية العصبية:Neuro Linguistic Programming

" هي مجموعة طرق وأساليب تعتمد على مبادئ نفسية لحل بعض الأزمات النفسية ومساعدة الأشخاص على تحقيق نجاحات أفضل في حياتهم". (سمير الشناوي، 2007 : http://www.wata.cc/forums/showthread.php?12224)

" وهي مساعدة الناس على تحسين الاتصال بأنفسهم والتخلص من المخاوف المرضية والتحكم في الانفعالات السلبية والقلق" . (ابراهيم الفقي، 2008، ص13)

وفيما يلي توضيح لمصلحات البرمجة اللغوية العصبية:

البرمجة **Programming** : تشير إلى أفكارنا ومشاعرنا وتصرفاتنا. (الفقي، 2008. ص13) وهي طريقة تشكيل صورة العالم الخارجي في ذهن الإنسان و برمجة دماغه. (سمير الشناوي. 2007 : http://www.wata.cc/forums/showthread.php?12224)

اللغوية **Linguistic** : تشير إلى اللغة الملفوظة أو غير الملفوظة.

الملفوظة: تشير إلى كيفية عكس كلمات معينة ومجموعات من الكلمات الذهنية.

غير الملفوظة: لها صلة " بلغة الصمت" كلغة الوضعيات والحركات والعادات؛ التي تكشف عن أساليبنا الفكرية ومعتقداتنا. (الفقي، 2008، ص14)

العصبية **Neuro** : تشير إلى جهازنا العصبي وهو سبيل حواسنا الخمس. (الفقي، 2008، ص14) وهو الذي يتحكم في وظائف الجسم وأدائه وفعالياته: كالسلوك، والتفكير، والشعور . (سمير الشناوي، 2007 :http://www.wata.cc/forums/showthread.php?12224)

تتميز هذه التقنية بأنها لا تحتاج معالج خارجي فهي يمكن أن تكون وسيلة علاج ذاتي تحاول أن تحدد خطة واضحة للنجاح ثم استخدام أساليب نفسية لتعزيز السلوك الأنجع و محاولة تفكيك المعتقدات القديمة التي تشخص على أنها معيقة لتطور الفرد، ومن هنا جاء تسميتها بالبرمجة أي أنها تعيد برمجة العقل عن طريق اللسان -اللغة-(سمير الشناوي، 2007 : http://www.wata.cc/forums/showthread.php?12224)

مما سبق يتضح أن البرمجة اللغوية العصبية تعتمد على مجموعة من الأسس والمبادئ نوجزها فيما يلي: (سمير الشناوي، 2007 : http://www.wata.cc/forums/showthread.php?12224)

- مبدأ الخارطة ليست هي الواقع.The Map Is Not The Territory
- وراء كل سلوك نية إيجابية.Behind every behavior is a positive intention
- لا يوجد فشل، بل فقط تجارب There is no failure, only feedback
- إذا كان شخص آخر يستطيع فعله فأنت حتماً تستطيع فعله، If someone can do something, then it can be modeled and taught to anyone else.
- الأكثر مرونة الأكثر تحكماً flexibility is the way one gets choice

القواعد الخمس في البرمجة اللغوية العصبية :

لبرمجة العقل الباطن نعتمد القواعد التالية:

1. يجب أن تكون رسالتك واضحة ومحددة .
2. يجب أن تكون رسالتك إيجابية (مثل أنا قوي . أنا سليم أنا أستطيع الامتناع عن ...
3. يجب أن تدل رسالتك على الوقت الحاضر .(مثال لاتقول أنا سوف أكون قوى بل قل أنا قوي).
4. يجب أن يصاحب رسالتك الإحساس القوي بمضمونها حتى يقبلها العقل الباطن ويبرمجها .
5. يجب أن يكرر الرسالة عدة مرات إلى أن تتبرمج تماما . (سمير الشناوي، 2007 : http://www.wata.cc/forums/showthread.php?12224)

مما سبق نستنتج أنه بإمكاننا اعتماد البرمجة اللغوية العصبية كتقنية في العديد من الأمور الحياتية لإعادة برمجة العقل الباطن وما ترسخ فيه من أفكار خاطئة أدت بدورها إلى سلوكات خاطئة. وبالرجوع لتساؤل دراستنا السابق سنعمل على توضيح بعض الخطوات العملية لتطبيقها وخفض مستوى قلق الامتحان لدى الطالب.

البرمجة اللغوية العصبية و خفض قلق الامتحان لدى الطالب:

لا يعقل العقل الباطن الأشياء مثل العقل الواعي، فهو ببساطة يخزن المعلومات ويقوم بتكرارها فيما بعد كلما تم استدعاؤها من مكان تخزينها. فلو حدث أن رسالة تبرمجت في هذا العقل لمدة طويلة ولمرات عديدة مثل أن تقول دائما في كل موقف: أنا قلق من الامتحان، أنا أخاف من الحراس، أنا لا أجيد إدارة الوقت في الامتحان .... فإن مثل هذه الرسائل ستترسخ وتستقر في

مستوى عميق في العقل الباطن ولا يمكن تغييرها، ولكن يمكن استبدالها ببرمجة أخرى سليمة وإيجابية ضمن ما يعرف بإعادة الهندسة النفسية التي يعرفها (ديلوزر Dilts and Delosier، 2000) بأنها مجموعة من النماذج والمبادئ تهدف إلى استكشاف عملية تفاعل العقل والأعصاب وأنماط اللغة لدى الفرد وتنظيم الادراك البشري في أنماط نظامية (برمجة) لخلق واقع ذاتي وخبرة وسلوكيات. تتلخص هذه البرمجة في أمرين مهمين هما:

1ـ البرمجة المعرفية: تعتمد على تصحيح المفاهيم الخاطئة عن الامتحان بصورة عامة وعن الامتحانات المصيرية بصورة خاصة. تعتمد هذه البرمجة على إعادة برمجة العقل الباطن من خلال ما يعرف بالبرمجة بالتكرار من خلال اللغة اللفظية أو غير اللفظية. ويؤكد الأخصائيين على أنه لكي يتبرمج الإنسان على عادة أو سلوك يحتاج إلى التكرار من 7 إلى 21 مرة وقد تختلف من شخص لآخر.

والآن إليك هذه الخطة كما ذكرها رائد البرمجة الغوية العصبية في العالم العربي " ابراهيم الفقي" حتى يكون تحدثك مع الذات ذو قوة إيجابية :

- دون على الأقل خمس رسائل ذاتية سلبية كان لها تأثير عليك مثل : أنا ذاكرتي ضعيفة ، أنا عصبي المزاج، أنا أخاف الامتحان، أنا.... والآن مزق الورقة التي دونت عليها هذه الرسائل السلبية وألق بها بعيداً.

- دون خمس رسائل ذاتية إيجابية تعطيك قوة وابدأ دائما بكلمة "أنا" مثل: " أنا أستطيع إدارة وقت الامتحان "، " أنا أحب الامتحان "، " أنا ذاكرتي قوية "، "أنا إنسان ممتاز"، "أنا نشيط وأتمتع بطاقة عالية" " أنا أحب الحراس" .

- دون رسالتك الإيجابية في مفكرة صغيرة واحتفظ بها معك دائما. والآن خذ نفساً عميقاً واقرأ الرسائل واحدة تلو الأخرى إلى أن تستوعبها.

ابدأ مرة أخرى بأول رسالة وخذ نفساً عميقاً، واطرد أي توتر داخل جسمك، اقرأ الرسالة الأولى عشر مرات بإحساس قوي، أغمض عينيك وتخيل نفسك بشكلك الجديد ثم أفتح عينيك . ابتدء من اليوم احذر ماذا تقول لنفسك، واحذر ما الذي تقوله للآخرين واحذر ما يقول الآخرون لك، لو لاحظت أي رسالة سلبية فقم بإلغائها بأن تقول " ألغ " ثم قم باستبدالها برسالة أخرى إيجابية.

تأكد أن عندك القوة وأنك تستطيع النجاح، كما تستطيع القيام بعمل ما تريده وذلك بمجرد أن تحدد بالضبط ما الذي تريده وأن تتحرك في هذا الإتجاه بكل ما تملك من قوة، وقد قال في ذلك جيم رون مؤلف كتاب "السعادة الدائمة": "التكرار أساس المهارات"

لذلك عليك أن تثق فيما تقوله، وأن تكرر دائما لنفسك الرسائل الإيجابية، فأنت سيد عقلك وقبطان سفينتك، أنت تتحكم في حياتك وتستطيع تحويلها إلى تجربة من السعادة والصحة والنجاح بلا حدود. (الهندسة النفسية: https://ejaaby.wordpress.com)

البرمجة النفسية: تعتمد أساسا على التطمين والتهدئة من طرف الوالدين والأساتذة وحتى الزملاء. وإعادة برمجة العقل العاطفي باعتماد أسلوب العلاج بالاسترخاء أو بالتأمل. نعمل خلالها على

خفض الحساسية التدريجي للموقف الذي يمثل الامتحان هنا. من خلال تقزيم المشكلة لدى الطالب.والتدرب على بعض المهارات والاستراتيجيات كـ :

- تحديد الوقت المناسب للمراجعة.
- اكتساب مهارة القراءة المعمقة: من خلال القراءة المتعمقة والفهم السريع والتركيز يحسن الطالب قراءته بنحو 50 بالمئة.
- تعلم مهارة الخرائط الذهنية في الدراسة: من خلال تلخيص الموضوعات على شكل خرائط.
- تعلم مهارة التركيز.
- تعلم فن صناعة الجداول الدراسية.
- تعلم فن تنظيم الوقت.

تعد البرمجة المعرفية للعقل الباطن والبرمجة النفسية الأساس في تعديل السلوك البشري المكتسب ؛ والتي تركز على التعرف الدقيق على سبب المشكلة من الجانب المعرفي والنفسي وإعادة برمجتها. وتجدر بنا الإشارة هنا إلى أنه يمكن لأي طالب أن يعيد برمجة عقله الباطن دون اللجوء إلى مختص في كل مرة. يكفي أن يتعرف على الأمور الواجب تغييرها وتعديلها. وعليه على الطالب أن يعرف نوع القلق الذي يعاني منه أثناء الامتحان وهنا نركز على ضرورة القياس والتشخيص الدقيق لنوع القلق من خلال اعتماد المقاييس النفسية المتاحة كمقياس(حامد زهران، 2008) لتشخيص قلق الامتحان. والعمل على إعادة برمجة عقله الباطن للتخلص من قلق الامتحان.

خلاصة:

خلصنا في نهاية ورقتنا البحثية هذه إلى إعطاء بعض التقنيات لمنهجية البرمجة اللغوية العصبية . والتي من الواضح أنه يجب ارفاقها بدراسة تطبيقية على عينة من الطلبة حتى نوضح أكثر المهارات الواجب اكتسابها وكيفية تفعيلها والوصول فعليا إلى خفض مستوى القلق لدى الطالب .

قائمة المراجع المعتمدة :

الكتب العربية:

- ابراهيم الفقي. 2008. البرمجة اللغوية العصبية وفن الاتصال اللامحدود. ابداع للعلام والنشر: مصر. القاهرة.
- زهران، مُحَمَّد حامد (2000). الإرشاد النفسي المصغر. الطبعة الأولى. عالم الكتب: القاهرة. مصر.

الرسائل الجامعية:

- نائل أبو عزب (2008). فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظات غزة. رسالة ماجستير منشورة.الجامعة الإسلامية: غزة.

المجلات العربية:

- قدوري خليفة، حورية تارزولت عمروني (2015). ظاهرة قلق الامتحان بالمرحلة الثانوية : أسبابها، تناولانها النظرية، الإجراءات العملية التعليمية الإرشادية لخفض قلق الامتحان . نقلا عن موقع: 2015، https://revues.univ-ouargla.dz/index.php/numero-18-ssh/23-08-2015

المجلات الأجنبية:

- Salvator .R.Maddi.(2004): The Role of Hardiness and Religiosity in Depression and Anger. International Journal of Existenti Psychology &Psychotherapy, Vol(1) No(1).

مواقع الأنترنت:

- سـمير الشـناوي. 2007.علـم البرمجـة اللغويـة العصـبية : كيفيـة تغييـر الـذات . http://www.wata.cc/forums/showthread.php?12224.
- شباب إرشاد. 2013. موقع :https://www.facebook.com/groupe. php?gid= 347959468560559

_ الهندسة النفسية: نقلا عن موقع: https://ejaaby.wordpress.com/2012/05/04

أسباب قلق الامتحان لدى الطلبة الجامعيين، وأساليب التخفيف منه من وجهة نظرهم. دراسة استكشافية على عينة من طلبة قسم علم النفس في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة.

The reasons for the examination concern of university students and the methods of mitigation from their point of view.
-An exploratory study on a sample of students of the Department of Psychology at the Faculty of Humanities and Social Sciences, Msila University.

د/حرايز رابح، جامعة المسيلة
د/كتفي عزوز، جامعة المسيلة

الملخص:

تناولت الدراسة استكشاف آراء الطلبة حول أسباب قلق الامتحان ،وأساليب التخفيف منه من وجهة نظرهم و لتحقيق الهدف قامت الدراسة باستقصاء آراء 31 طالبا وطالبة من طلبة قسم علم النفس من مختلف المستويات في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة عن طريق المقابلة نصف الموجهة، وإجراء حوارات معهم في ثلاثة محاور أساسية، ضم كل واحد منها مجموعة من الأسئلة، المحور الأول دار حول مفهوم القلق الامتحاني وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى، المحور الثاني دار حول الأسباب التي تدفع بالطالب إلى قلق الامتحان، أما المحور الثالث فقد كان حول أساليب واستراتيجيات الممكن إتباعها للتخفيف من قلق الامتحان، حيث أظهرت النتائج: أن طلبة قسم علم النفس بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة يدركون مفهوم القلق الامتحاني، لكن لا يزال لديهم بعض الخلط بينه وبين المفاهيم الأخرى كالخوف والرهبة وعدم الثقة في النفس، أما فيما يخص الأسباب فقد تم تصنيفها حسبهم إلى نفسية وبيداغوجية واجتماعية وأسرية، وفي المحور الثالث تم تقديم عدة أساليب واستراتيجيات للتخفيف من مشكلة القلق الامتحاني، وخلصت الدراسة إلى تقديم جملة من الاقتراحات قد تساعد في تجاوز هذه المشكلة التي أصبحت عائقا حقيقيا يهدد نجاح الطالب.

الكلمات المفتاحية: قلق الامتحان، أساليب تخفيف القلق الامتحاني ، الطلبة الجامعيين.

Summary:

The study explored the views of students on the causes of Exam anxiety and methods of mitigation from their point of view and to achieve the goal. The study investigated the views of 31 students from the Department of Psychology at various levels in the Faculty of Humanities and Social Sciences, Three main axes, each of which included a set of questions, the first axis revolves around the concept of test anxiety and its relation to some other concepts. The second axis revolves around the reasons that lead the student to worry about the exam. The third axis was about

methods and strategies that can be followed The results showed that the students of the Department of Psychology at the Faculty of Social and Social Sciences at the University of M'sila understand the concept of exam anxiety, but they still have some confusion with other concepts such as fear, fear and lack of confidence in the self. As for the reasons, In the third axis was presented several methods and strategies to alleviate the problem of examination anxiety, and concluded the study to provide a number of suggestions that may help overcome this problem, which has become a real obstacle to the student's success.

***Key words** : Exam anxiety - Methods of reducing exam anxiety – University students -*

مقدمة:

يُنظر إلى مشكلة القلق الامتحاني في الغالب على أنها ظاهرة سلبية تدل على حالة مرضية معقدة متبوعة بسلوكيات تُظهر المعني أنه في حاجة مستعجلة لمعالجته والتكفل به نفسيا وعياديا، وإذا كان الأمر كذلك فإنه لا يجب علينا أن نغفل حقيقة مهمة وهي أنها حالة طبيعية إيجابية دافعة للعمل والانجاز وبذل الجهد والنشاط، فلولا القلق لما تكبد الطالب عناء الاجتهاد والمراجعة والتحضير أملا في حصوله على درجات عالية، ولولا القلق على مصير أبنائنا ما خصصنا وقتا لمتابعتهم ومرافقتهم أثناء فترة الامتحانات، فهي حالة طبيعية عادية يشعر بها الجميع دون استثناء أثناء مرورهم بامتحانات أو مسابقات أو مباريات للتأهيل والتصنيف والترقية، لكن الشيء غير العادي هو أن تتجاوز هذه الظاهرة حدودها الطبيعية حيث تتحول إلى حالة شعور سلبية ومضرة، تحد من قدرات الطالب في المذاكرة وتكون حاجزا أمام قدراته المعرفية، بل أكثر من ذلك تنتابه نوبات هستيرية أثناء الامتحان فنجده يغادر القاعة مبكرا أو يتلفظ بألفاظ غير واعية، وأحيانا أخرى أعراض عصبية يصعب معالجتها.

إن قلق الامتحان هو حالة انفعالية تكون نتيجة الضغوطات الذاتية والخارجية التي يتعرض لها الطالب، فالرغبة المفرطة والآمال الزائدة في تصدر قوائم الناجحين ومزاحمة الأقران في الحصول على المكافآت والترتيب الجيد، وفي الخوف من الفشل وكذلك بسبب النظرة الاجتماعية والأسرية التي أصبحت تهتم أكثر من اللازم بنتيجة الطالب وإقامة حفلات النجاح باعتبارها مفخرة عائلية أمام العائلات الأخرى ، دون أن ننس دور هيئة التدريس (الأساتذة) في تنمية هذا الشعور من خلال تركيزهم على الامتحان وأنه هو المقياس الوحيد لنجاح الطالب في إطار منظومة تقويم لا تؤمن بجوانب الشخصية الأخرى وشغلها الشاغل نقطة الامتحان وفقط.

لهذا جاءت هذه الورقة البحثية قصد التعرف على أسباب قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي، ومحاولة إيجاد أساليب للتخفيف منه من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.

أولا: الجانب المنهجي:

1- الإشكالية:

يعتبر قلق الامتحان المرضي مشكلة حقيقية تستدعي الدراسة والتحليل نظير الآثار النفسية والجسمية التي تسببها، حيث يُصاب المعني بفقدان السيطرة على مكتسباته القبلية وعدم قدرته على توظيف ما تعلمه وما تدرب عليه.

ولعل المتأمل في أسباب هذه الظاهرة يجدها متشعبة ومتعددة منها النفسية، البيداغوجية والاجتماعية والأسرية، حيث تظهر على الطالب أعراض أهمها التوتر الشديد، وحالة من الخوف والارتباك أثناء الإجابة وأحيانا الانسحاب من الامتحان بصفة نهائية ، مما جعل هذه المشكلة محط اهتمام الباحثين في علم النفس وعلوم التربية قصد الكشف عن أسبابها ،وتقديم سبل للتخفيف منها ، ولما كانت المرحلة الجامعية مرحلة مهمة لأنه يتحدد فيها مصير ومستقبل الطالب جاءت هذه الدراسة لتحاول التطرق إلى هذه المشكلة من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما المفهوم الذي يحمله طلبة قسم علم النفس بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة عن القلق الامتحاني، و ما علاقته ببعض المفاهيم الأخرى من وجهة نظرهم ؟
- ما الأسباب التي تؤدي بالطالب الجامعي إلى قلق الامتحان ؟
- ما هي سبل و استراتيجيات التخفيف من القلق الامتحاني لدى الطلبة الجامعيين من وجهة نظرهم ؟

2- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها تتناول موضوعاً جديراً بالاهتمام وهو قلق الامتحان باعتباره مشكلة نفسية وأكاديمية ، كما تهتم الدراسة أيضاً بتقديم استراتيجيات لمساعدة الطلبة الجامعيين فى التغلب على مشكلة قلق الامتحان ، وعليه تكتسب هذه الدارسة أهميتها مما يأتي:

- أثر المعرفة النظرية لعينة الدراسة(الطلبة) حول موضوع قلق الامتحان.
- معرفة أسباب قلق الامتحان لدى الطلبة الجامعيين.
- قد تسهم هذه الدراسة في تشخيص مصادر قلق الامتحان وبالتالي الحد أو التخفيض منه إلى اقل قدر ممكن.
- إمكانية الاستفادة من النتائج التي تسفر عنها الدراسة في تطوير أساليب التخفيف من مشكلة القلق الامتحاني.
- الخروج باقتراحات قد ينتفع منها الطلبة وكل المعنيين للتغلب على هذه المشكلة.
- تزداد أهمية هذه الدراسة فيما تقدمه للطلبة للتعامل مع هذه المشكلة.

3- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية للكشف عن:

- مفهوم قلق الامتحان لدى الطلبة الجامعيين من وجهة نظرهم.
- أهم الأسباب المؤدية لقلق الامتحان.
- السبل الممكنة للحد أو التخفيف من قلق الامتحان المرضي لدى الطلبة الجامعيين.

4- الدراسات السابقة:

4-1- دراسة غريب ،(2017): بعنوان قلق الامتحان وعلاقته بتقدير الذات بأبعاده لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين قلق الامتحان وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ضوء متغيري الجنس والتخصص العلمي، ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتألفت عينة الدراسة من 86 تلميذا وتلميذة بثانوية لعروسي العربي بولاية تيارت تم اختيارهم بطريقة عرضية، وقد تم تطبيق مقياسين بعد التأكد من صدقهما وثباتهما يقيس الأول قلق الامتحان من إعداد حامد زهران (1999)، ويقيس الثاني تقدير الذات من تصميم كوبر سميث، وأظهرت الدراسة النتائج التالية :

- وجود علاقة ارتباطيه عكسية بين قلق الامتحان وتقدير الذات لدى التلاميذ عينة الدراسة .
- وجود فروق في مستوى قلق الامتحان يعزى لمتغير الجنس والتخصص العلمي.
- عدم وجود فروق في مستوى تقدير الذات يعزى لمتغير الجنس والتخصص العلمي .

4-2- دراسة غزال وبن زاهي ،(2014): بعنوان علاقة قلق الاختبار بالدافعية للانجاز

حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الممكنة بين كل من قلق الامتحان والدافعية للانجاز لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة، كما هدفت إلى تفحص الفروق الممكن قيامها بين كل من الذكور والإناث والتخصص العلمي والأدبي، وتمثل التساؤل الرئيسي في : هل توجد علاقة بين قلق الامتحان والدافعية للانجاز لدى التلاميذ عينة الدراسة ؟ وتمثلت عينة الدراسة الأساسية في تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ببعض ثانويات مدينة ورقلة وقد تم اختيارها بطريقة عشوائية عرضية بلغ عددها 120طالبا وطالبة من السنة الثالثة ثانوي علوم وآداب وقد تم تطبيق استبيانين بعد التأكد من صدقهما وثباتهما يقيس الأول منها قلق الامتحان ، ويقيس الاستبيان الثاني الدافعية للانجاز ، وبعد المعالجة الإحصائية توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- عدم وجود علاقة بين قلق الامتحان والدافعية للانجاز لدى التلاميذ عينة الدراسة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ عينة الدراسة تبعا لمتغير كل من الجنس والتخصص

4-3- دراسة السامرائي و الدليمي ،(2005) : هدفت الدراسة إلى:

بناء مقياس لقياس القلق للطلبة المطبقين المشاركين في التطبيقات التدريسية، المرحلة الرابعة.

معرفة مستوى القلق للطلبة المطبقين . وقد طبقت أداة البحث على عينة بلغ عدد أفرادها (120) طالباً وطالبة من السنة الرابعة – كلية التربية. وقد أظهرت نتائج البحث، وجود مستوى معين من حالات القلق الطبيعية ، وأشارت الى ان مثل هذه الحالات ترتبط بعلاقة مع مفهوم الذات للطلبة المشاركين في التطبيقات التدريسية، وان قلق التطبيق لدى الطلبة المشاركين في التطبيقات التدريسية دال في علاقته بمفهوم الذات لديهم .(السامرائي و الدليمي، 2005 ،ص 284).

4-4- دراسة العجمي، (1999): بعنوان: " العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للبنات بالأحساء-الأقسام الأدبية-)"

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للبنات بالأحساء (الأقسام الأدبية) وكذلك معرفة درجة قلق الاختبار لديهن، ولهذا الغرض تم استخدام اختبار قلق الامتحانات إعداد عبد الرحيم نجيب عبد الرحيم (1989) ويتكون هذا الاختبار من (20) عبارة تقيس الأبعاد التالية: الدرجة الكلية لقلق الامتحانات، مقياس التوجس، ومقياس الانفعالية، أما بالنسبة لمقياس التحصيل الدراسي فقد اعتمدت الباحثة على التقدير العام للطالبات والذي يعتمد علة نتيجة الاختبار الفصلي والنهائي، وقد تم توزيع (500) استمارة على طالبات الكلية وكان العائد منها (500) استمارة ، وتم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:النسب المئوية- معامل الارتباط بيرسون- وذلك للإجابة على التساؤلات التالية:

- ما درجة قلق الاختبار لدى طالبات كلية التربية للبنات بالأحساء (الأقسام الأدبية)؟
- هل هناك علاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لطالبات كلية التربية بالأحساء (الأقسام الأدبية)؟

وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

- تعاني طالبات كلية التربية للبنات بالأحساء (الأقسام الأدبية) من قلق الاختبار بدرجة متوسطة.
- تعاني طالبات الفرقة الأولى والثانية والثالثة بالكلية من قلق الاختبار بدرجة متوسطة، بينما تعاني طالبات الفرقة الرابعة بالكلية من قلق الاختبار بدرجة عالية.
- توجد علاقة ارتباط سالبة وذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طالبات الكلية.

4-5- دراسة الطواب،(1992) بعنوان: " أثر كل من قلق الاختبار والذكاء والمستوى الدراسي على التحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة الإمارات"

هدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة بين كل من قلق الاختبار والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتهم بالتحصيل الدراسي لطلاب جامعة الإمارات من الجنسين، وقد تكونت عينة الدراسة من 400 طالب وطالبة، بحيث تمثل المستويات الدراسية الأربعة بواقع 100 طالب وطالبة من كل مستوى، وقد توصلت الدراسة إلى ما يلي:

- وجود فروق جوهرية دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطلبة والطالبات في قلق الاختبار وذلك لصالح الطالبات.
- درجات قلق الاختبار تختلف باختلاف المستوى الدراسي فهي مرتفعة عند المستوى الأول والرابع.
- قوة تأثير قلق الاختبار على التحصيل الدراسي تختلف باختلاف الجنس.

4-5- دراسة عودة ،(1988):

أجريت الدراسة في الأردن، واستهدفت معرفة اثر تغير الإجابة على علامات الطلبة وعلاقة هذا التغير بقلب الاختبار وصعوبة الفقرات لدى طلاب الجامعة الأردنية، اشتملت عينة البحث (211) طالبا"وقد استخدم الباحث مقياس سارسون لقلق الاختبار وصنف الطلبة حسب مستوى القلق إلى 3 فئات كما صنف الفقرات حسب مستوى الصعوبة إلى 3 فئات وبعد تحليل البيانات إحصائيا" أظهرت النتائج ما يأتي:

- وجود فروق في حجم التغير بين الاتجاهين الايجابي والسلبي لصالح التغير الايجابي إلا أن نتائج التحليل الايجابي لم تظهر فروقا"ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التغيرات الكلية او التغيرات الايجابية منصفة حسب مستوى قلق الاختبار أو مستوى الصعوبة. (الداهري، 2001، ص21)

4-6- دراسة دبيريو (Depreeuw)(1984) - أمريكا:

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين سمات الشخصية وقلق الاختبار ، إذ حاول الباحث أن يحدد البروفيل المميز للطلاب المرتفع في قلق الاختبار ، إذ قام الباحث بمقارنة (47) طالباً من طلاب الجامعة ممن التحقوا ببرنامج تقليص قلق الاختبار مع عينة عشوائية تم انتقاؤها بناءً على درجتها في مقياس القلق بوصفها حالة وسمة ، ولقد أوضحت النتائج أن المفحوصين ذوي القلق الاختباري المرتفع ، يتصفون بارتفاع القلق العام ، ولديهم عدم استقرار، ولقد استنتجت هذه الدراسة أن الغالبية العظمى من الطلبة ذوي القلق الاختباري المرتفع يتصفون بسمات شخصية تميزهم ، مثل ، سمة عدم الاستقرار العاطفي ، والاكتئاب المرتفع. (علي، 1987 ، ص 302) .

4-7- التعقيب على الدراسات السابقة:

لقد تناولت الدراسات السابقة المعروضة في متن هذه الدراسة قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات كدراسة غريب (2017) التي هدفت إلى معرفة علاقة قلق الامتحان بتقدير الذات ودراسة غزال وبن زاهي (2014) لمعرفة العلاقة بين قلق الامتحان ودافعية الانجاز، ودراسة العجمي (1999) لمعرفة العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي ، ودراسة الطواب (1992) التي هدفت لمعرفة العلاقة بين كل من قلق الاختبار والذكاء والمستوى الدراسي بالتحصيل الدراسي، ودراسة ديبريو **Depreeuw** (1984) التي هدت لمعرفة العلاقة بين سمات الشخصية وقلق الاختبار، ماعدا دراستي السامرائي والدليمي (2005) التي هدفت إلى معرفة مستوى القلق للطلبة المطبقين ودراسة عودة (1988) التي هدفت إلى معرفة اثر تغير الإجابة على علامات الطلبة وعلاقة هذا التغير بقلب الاختبار وصعوبة الفقرات لدى طلاب الجامعة الأردنية ، أما الدراسة الحالية فاهتمت بدراسة مشكلة قلق الامتحان كمشكلة تستحق البحث عن أسبابها ومن ثم اقتراح سبل للتخفيف منها.

- **الدراسة الحالية تضيف إلى غيرها من الدراسات ما يلي:**
  - محاولة الكشف عن مسببات قلق الامتحان من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.
  - تميزت الدراسة الحالية بالعينة المستهدفة وهي فئة الطلبة الجامعيين باعتبارهم المعنيون بالمشكلة .

- أيضاً محاولة تقديم مقترحات للحد أو التخفيف من مشكلة القلق الامتحاني في ضوء النتائج التي ستخرج بها الدراسة.

ثانيا :الجانب النظري:

1- مفهوم قلق الامتحان:

عرفه كل من :

- شعيب(1988) بأنه " الحالة التي يصل اليها الطالب نتيجة الزيادة في التوتر والخوف في أداء الاختبار وما يصاحب هذه الحالة من اضطراب لديه في النواحي العاطفية والمعرفية والفسيولوجية " (شعيب، 1988، ص101)

- حامد زهران(2000) بأنه " نوع من القلق المرتبط بموقف الاختبار حيث تثير هذه المواقف في الفرد الشعور بالانزعاج والانفعالية وهي حالة وجدانية مكدرة تعتري الفرد في الموقف السابق للامتحان او موقف الاختبار ذاته وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر والخوف من الاختبار."(حامد زهران ، 2000، ص96)

- ماهر محمد (1987) بأنه متغير من المتغيرات التي تؤثر في تحصيل الطلاب وفي سلوكهم الدراسي بصفة عامة "(ماهر محمد ، 1987، ص78)

- الجلالي (1989) بأنه " حالة شعور الطالب بالتوتر وعدم الارتياح نتيجة حصول اضطراب في الجوانب المعرفية والانفعالية ويكون مصحوبا بأعراض فسيولوجية ونفسية معينة قد تظهر عليه ، أو يحس بها عند مواجهته لمواقف الامتحان ، أو تذكره لها ، أو استثارة خبراته للمواقف الاختبارية. " (أنيسة عبده، مجاهد دوكم ، 1996، ص10)

من خلال التعريف السابقة يمكن القول أن :

قلق الامتحان هو حالة انفعالية شعورية قد تكون عادية ، وقد تكون مرضية إذا تجاوزت حدودها الطبيعية مصحوبة بـ:

- التوتر والخوف.
- شعور بالانزعاج والانفعالية .
- عدم الارتياح.
- أعراض فسيولوجية كالتعرق الشديد أو الارتعاش أو التصلب وما إلى ذلك.

2- مفهوم قلق الامتحان وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى:

أ- **القلق والخوف :**" القلق يختلف عن الخوف حيث يشير القلق إلى حالة نفسية تحدث حين يشعر الفرد بوجود خطر يتهدده وهو ينطوي على توتر انفعالي تصاحبه اضطرابات فسيولوجية مختلفة . بينما يشير الخوف إلى حالة نفسية توجد عند الشخص حين يتهدده خطر ما ، وينطوي أيضاً على توتر انفعالي واضطرابات فسيولوجية مختلفة"(القحطاني ، 2008/2007، ص20)

ب- **القلق والاكتئاب :** يختلف القلق عن الاكتئاب حيث أن الاكتئاب هو" حالة انفعالية وقتية أو دائمة يشعر فيها الفرد بالانقباض والحزن والضيق وتشيع فيها مشاعر الهم والغم والشؤم فضلا عن مشاعر القنوط والجزع واليأس والعجز ، وتصاحب هذه الحالة أعراض محددة متصلة بالجوانب

المزاجية والمعرفية والسلوكية ومنها نقص الاهتمامات وتناقض الاستمتاع بمباهج الحياة، وفقدان الوزن، واضطراب في النوم والشهية ، بالإضافة إلى سرعة التعب، وضعف التركيز، والشعور بنقص الكفاءة والميل للانتحار"(هندية ، 2003، ص ص 11-12)

3- تصنيفات قلق الامتحان:

هناك نوعين من قلق الامتحان، قلق الامتحان العادي الذي يؤدي بالطالب إلى الحيرة وبالتالي الدافع للانجاز والعمل والنشاط وقلق الامتحان المرضي يؤدي بالطالب إلى حالة مستعصية تتمثل في أعراض شديدة تمنعه من توظيف معارفه وعدم القدرة على اجتياز الامتحان .

4- أسباب قلق الامتحان:

- **شخصية الطالب:** إن لشخصية الطالب دور كبير في حدة القلق الامتحاني، فهناك الشخصية المقلقة، " هذه الشخصية عرضة لقلق الامتحان أكثر من غيرها لأنها تحمل سمة القلق، حيث يشار إليه على أنه سمة ثابتة نسبيا في الشخصية من حيث اختلاف الناس في درجة القلق، ووفقا لما اكتسبه كل منهم في طفولته من خبرات سابقة ، وبعبارة أخرى فهي استعداد طبيعي واتجاه سلوكي يجعل الفرد قلقا ، ويعتمد بصورة أساسية على الخبرة الماضية "(سايحي، 2012، ص84)

- **الضغوط الأسرية** :" يعد تعزيز الخوف من الامتحانات من قبل الأسرة وفق أساليب التنشئة التقليدية والتي تستخدم العقاب من العوامل التي تؤدي إلى خوف الطالب من النتائج السيئة للامتحان"(سايحي، 2012، ص85)

حيث أن الضغوط الأسرية لها دور كبير في بث الخوف لدى الطالب، الذي يدري مسبقا بأنه سيكون محل مساءلة عن النتائج التي سوف يتحصل عليها في الامتحانات، مما يجعله يعيش ضغوط قبل وأثناء اجتيازه للامتحان.

- **الضغوط الدراسية**:بسبب تركيز الأساتذة على الامتحانات وأنها المعيار الوحيد في الحكم على الطالب بالفشل أو النجاح .

- **المستوى الاقتصادي والاجتماعي:** " يتأثر قلق الامتحان بالمستويات الاقتصادية والاجتماعية للأفراد ، فقد أكدت الأبحاث أن الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية والاجتماعية الدنيا تكون درجاتهم في مقاييس قلق الامتحان أعلى من درجة الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية الاجتماعية العليا "(سايحي، 2012، ص77)

- **طريقة التقويم:** إن طرق التقويم التقليدية المبنية على الحفظ والاستذكار تؤدي بالطالب إلى القلق خوفا من أن يُمتحن في موضوع لم يتم حفظه، وبالتالي الرسوب، دون مراعاة كل نشاطات وأعمال الطالب طيلة السنة الدراسية.

- **المصيرية وتحديد المستقبل:** "الإنسان بطبيعته يعشق الحرية ولا يريد أبدا أن يتم الضغط عليه لأي سبب كان، ففي هذه الحالة تصبح قابليته للانجاز أكبر، أما إذا وجد نفسه في امتحان يحدد مصيره ومستقبله فإنه في هذه الحالة يبدأ في الارتجاف والشعور بالخوف، ويصبح كذلك فريسة سهلة جدا لأمر مثل قلق الامتحان، وربما هذا ما سيلاحظه الجميع من خلال معاينة امتحانات مصيرية "(محمود الدموكي، (2017/08/16)، https://www.ts3a.com/kids)

- **التهديد من المدرسين:** "بخلاف الأسباب الطبيعية التي تسبب قلق الامتحان فإنه ثمة آخر

يمكن أن يتسبب في ذلك القلق ،وهو يتعلق بالمدرسين الذين يضعون الامتحان ، فعندما يعرف الطالب مثلا أن مدرس شديد التعامل ومشهور بوضع الامتحانات الصعبة سوف يضع الامتحان الذي سيخوضه هذا العام فإنه تلقائيا يُصاب بحالة من القلق، ويبدأ في فقدان الثقة بنفسه شيئًا فشيئًا حتى يتحول الأمر في النهاية إلى قلق كبير لا يقل عن القلق الفطري ."(محمود الدموكي (2017/08/16)، https://www.ts3a.com/kids)

ثالثا : الجانب التطبيقي

1- عينة الدراسة:

أجريت المقابلة على عينة من طلبة قسم علم النفس بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة من الجنسين حيث كان عددها 31 طالبا وطالبة كما يلي:

السنة الثانية ليسانس (شعبتي علم النفس وعلوم التربية) :19

السنة الثالثة ليسانس(شعبتي علم النفس وعلوم التربية):09

السنة الأولى ماستر :03

اختيار العينة كان بطريقة عرضية (عينة الصدفة) من بين الطلبة الجامعيين الذين توفر لديهم الوقت و قبلوا إجراء المقابلات. توزع أفراد العينة بالشكل التالي:

جدول رقم (01) يوضح توزيع عينة الدراسة

المستوى	ذكور	إناث	المجموع
السنة الثانية علم النفس	02	10	12
السنة الثانية علوم التربية	02	05	07
السنة الثالثة علم النفس	01	03	04
السنة الثالثة علوم التربية	02	03	05
السنة أولى ماستر علم النفس العيادي	00	01	01
السنة أولى ماستر إرشاد وتوجيه	01	01	02
المجموع	08	23	31

2- إجراء المقابلة: دامت كل مقابلة حوالي 30إلى 40 دقيقة، بعدها قمنا بتحليل النتائج وفقا لتساؤلات الدراسة بالشكل التالي:

3- عرض و تحليل النتائج:

المحور الأول: مفهوم قلق الامتحان وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى:

احتوى هذا المحور على مجموعة من الأسئلة، جاء الأول منها حول مفهوم قلق الامتحان من وجهة نظر الطلبة أفراد عينة الدراسة و ما لمسناه هو أن هذا المفهوم ليس بالغريب بالنسبة لكل الطلبة المستجوبين.

وعموما جاءت المفاهيم مرتبطة بقلق الامتحان، إذ ورد في شرحهم لهذا المفهوم عبارات كـ : "القلق الامتحاني هو حالة نفسية مضطربة يمر بها الطالب أثناء اجتيازه للامتحان، وتصاحبها ردود فعل نفسية وجسمية غير معتادة نتيجة بعض العوامل كالخوف من الفشل والرسوب " و"أنه حالة نفسية وفسيولوجية محبطة مصحوبة بالخوف والاضطراب وعدم الارتياح يكون مصحوبا بعدة سلوكيات كالارتعاش والارتجاف" وكذلك جاء في تعريفهم لهذا المفهوم أنه " هو ذلك الشعور الذي يلازم الطلبة أثناء الامتحان أو بسبب تذكره للمواقف التي تتعلق بالامتحان "وفي إجابة عامة من

طرف الطلبة المستجوبين أن " قلق الامتحان هو نوع من القلق العام ،مرتبط بإجراء الامتحانات فتظهر أعراض على الطلبة كالشعور بالخوف والاضطراب والتوتر وقلة النوم وما إلى ذلك"، غير أن الملاحظ في إجابات الطلبة الخلط بين هذا المفهوم والمفاهيم الأخرى فتارة يصفونه بالخوف والذعر والرهبة وتارة عدم السيطرة على النفس وتارة يصفونه بأنه حالة اضطراب مؤقتة تلازم فترة الامتحانات، وأحيانا يصفونه بأنه حالة مرضية تستدعي التكفل والعلاج .

وفي سؤال موجه: هل قلق الامتحان يعتبر دافع ايجابي أم سلبي للنجاح ؟ كانت نسبة 35.48% من أفراد العينة صرحوا بأنه دافع ومحفز لتحقيق النجاح بينما 64.51% أجابوا بأنه مؤثر سلبي على النجاح ، وهذا ما يفسر النظرة السلبية التي ينظر بها إلى قلق الامتحان بأنه حالة مرضية.

وفي سؤال آخر :ما هي أعراض قلق الامتحان ؟ فكانت إجاباتهم كما يلي :

أعراض نفسية :

- الخوف .
- التعرق الشديد.
- الشعور بعدم الارتياح.
- ضعف التركيز وعدم القدرة على المذاكرة.
- اضطرابات .
- الشعور بالغضب المستمر.
- عدم السيطرة على النفس .

أعراض جسدية:

- الارتعاش والارتجاف.
- الصداع.
- حالات الإسهال.
- آلام في البطن.
- غثيان ودوار.
- أمراض القولون العصبي.

المحور الثاني: أسباب قلق الامتحان:

تم طرح السؤال التالي: " حسب وجهة نظرك ما هي الأسباب التي تؤدي إلى القلق الامتحاني ؟ كانت الإجابات عفوية من طرف الطلبة ويمكن حصرها فيما يلي :

- الخوف من رد فعل الأصدقاء .
- الطموح الزائد.
- كثرة وتراكم الدروس .
- عدم الشرح الكافي من طرف الأستاذ للدروس .
- الخوف من رد فعل الأسرة.

- مشاكل عائلية اجتماعية .
- عدم التحضير للامتحان.
- توقعات كبيرة من طرف الأهل والأصدقاء في الحصول على نتائج عالية.
- المنافسة على تصدر قائمة الناجحين.
- وجود علاقة غير سليمة بين الطالب والأستاذ.
- النظرة الدونية من طرف المجتمع للطالب الراسب أو المؤجل.
- طريقة التقويم التي تعتمد على الورقة والقلم فقط وإهمال نشاطات الطالب طيلة الموسم الجامعي.
- عدم الثقة في النفس.
- صعوبة أسئلة الامتحانات التي تكون أحيانا تعجيزية.

من خلال تحليلنا لإجابات الطلبة عينة الدراسة تم التركيز بصفة كبيرة على الأسباب البيداغوجية والدراسية لقلق الامتحان، غير أنه يمكننا تصنيفها حسب ما ورد من طرفهم إلى:

- أسباب ذاتية كمتعلقة بالطالب.
- أسباب أسرية.
- أسباب اجتماعية.
- أسباب دراسية و بيداغوجية.

المحور الثالث: أساليب واستراتيجيات التخفيف من قلق الامتحان لدى الطلبة من وجهة نظرهم:

دار هذا المحور حول الأساليب والاستراتيجيات الممكن إتباعها للتخفيف من مشكلة القلق الامتحاني ، فقد تعددت الأجوبة والتي وردت كما يلي:

- تنظيم الدراسة ومراجعة الدروس في وقتها.
- التحضير الجيد للامتحان.
- التركيز على النجاح كهدف .
- عدم الاهتمام بآراء الآخرين .
- استثمار القلق الامتحاني في الجانب الايجابي من خلال جعله دافع للمراجعة والتحضير.
- الثقة بالنفس.
- الاهتمام بالجانب الصحي كالنوم في وقته وتناول الوجبات في وقتها.

وعموما نستطيع تلخيص أساليب تخفيف القلق الامتحاني من خلال إجابات الطلبة أفراد عينة الدراسة كما يلي :

1- أساليب مركزة على المشكل في حد ذاته : وذلك بمحاولة السيطرة على المصادر الضاغطة لقلق الامتحان.
2- أسلوب التخطيط.

3- أسلوب تحمل المسؤولية .

4- أسلوب الدعم والمساندة الاجتماعية.

4- مناقشة عامة:

من خلال عرض و تحليل المقابلات يمكننا القول بأن أفراد عينة الدراسة طلبة قسم علم النفس بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية في جامعة المسيلة يدركون مفهوم قلق الامتحان وأعراضه وأسبابه، وكذلك أساليب واستراتيجيات التخفيف من هذه المشكلة

بالنسبة لعينتنا فقد أكد جل الطلبة المستجوبين على ضرورة تنظيم أيام تحسيسية وإعلامية حول هذه المشكلة وغيرها من المشكلات التي تحد من فعالية الطالب الجامعي وتُضعف مجهوداته.

5- اقتراحات :

- إجراء دراسات أخرى تبحث في العلاقة بين قلق الامتحان وبعض المتغيرات الأخرى كالتخصص الدراسي والجنس ومستوى الطموح.
- إجراء دراسات لقياس قلق الامتحان لدى الطلبة قياسا نفسيا وفسيولوجيا.
- إجراء دراسات أخرى للوقوف على أفضل الأساليب للتخفيف من قلق الامتحان.
- مساهمة الأساتذة في تخفيف قلق الامتحان من خلال توجيه الطلبة وحثهم على عدم الخوف من الامتحان ومرافقتهم وتوجيههم .
- إحداث تغيير في نظام التقويم بما يتناسب والتوجهات الحديثة في العلوم التربوية.
- ضرورة إنشاء مراكز الدعم النفسي على غرار مركز المساعدة النفسية بجامعة المسيلة وتوفير لها كل الوسائل المساعدة .
- التخفيف من الضغوط الأسرية الزائدة على الطالب .
- الاهتمام بالطالب باعتباره مركز العملية التعليمية.
- تنفيذ برامج خفض قلق الامتحان على الطلبة الذين يُعانون من ذلك .
- تقييم الطالب في جميع جوانب شخصيته ونشاطاته .

خاتمة:

تأسيسا على ما سبق، فإن قلق الامتحان السلبي يعتبر عائقا حقيقيا يتسبب في إرباك الطالب و يؤثر على الثقة بالنفس ويثبط الهمة ويقلل من حظوظ النجاح رغم المجهودات المبذولة أما القلق الامتحاني الطبيعي فإنه يؤدي لزيادة الدافعية والتحفيز للمراجعة والتحضير، فهو قلق الرغبة في النجاح والحصول على أعلى الدرجات وهو قلق محفز ومطلوب.

ومن أجل تجنب الوقوع في مشكلة القلق الامتحاني السلبي يجب انتهاج أساليب واستراتيجيات لمواجهته أو التخفيف منه بجعله حالة طبيعية تُستثمر في تحقيق النجاح.

قائمة المراجع :

(1) أنيسة عبده، مجاهد دوكم ، (1996)، أثر المعرفة السابقة بطبيعة أسئلة الاختبار على قلق الاختبار والتحصيل ، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية ، جامعة عين شمس، مصر.

(2) حامد، عبد السلام زهران ،(2000)، الإرشاد النفسي المصغر ، ط1 ،عالم الكتب ، القاهرة ، مصر.

(3) الداهري، صالح حسن احمد(2001)، قلق الامتحان والمسؤولية الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدارس منطقة العين التعليمية، المجلة العراقية للعلوم التربوية والنفسية وعلم الاجتماع، المجلد1، العدد2 30-11، تم استرجاعه من الموقع:https://uomustansiriyah.edu.iq/libdata/mqlat.php?page=3329

(4) سارة مُحَمَّد عبد الله المعصوب القحطاني ، (2008/2007)، دور ممارسة الألعاب في خفض القلق لذوي الإعاقات الجسدية الحركية بمؤسسة رعاية الأطفال المشلولين بالطائف ،رسالة ماجستير ، تخصص علم النفس التربوي ،قسم التربية وعلم النفس ، كلية التربية بمكة المكرمة ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية.

(5) السامرائي، أنور مُحَمَّد ، وخالد مجال الدليمي (2005) ، قياس مستوى القلق لدى الطلبة المطبقين وعلاقته بمفهوم الذات، مجلة الأستاذ، عدد (53) ، بغداد.

(6) سايحي، سليمة ،(2012)، قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية ، 4(7) ، 74-89 ، تم استرجاعه من الموقع: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/19292

(7) شعيب،علي محمود ،(1988)، قائمة قلق الاختبار لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية ، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد25، السنة8، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، تم استرجاعه من الموقع: https://library.abegs.org/journal/journal_issues/detail.html?id=6384563509002240

(8) الطواب، سيد مُحَمَّد، (1992)، قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي، وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد20، 149-183.

(9) العجمي، مها مُحَمَّد، (1999)، العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للبنات بالأحساء للأقسام الأدبية ، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد72، 15-87 ، تم استرجاعه من الموقع: https://library.abegs.org/journal/journal_issues/detail.html?id=5528299098865664

(10)علي ، محمود علي ،(1987)، قلق الاختبار وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الثانوية العامة في مدينة مكة المكرمة، مجلة دراسات تربوية، مجلد (2)، عالم الكتب، القاهرة .

(11)غريب ، العربي ،(2017) ، قلق الامتحان وعلاقته بتقدير الذات بأبعاده لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ،مجلة التنمية البشرية، 6(2) ،76-94 ، تم استرجاعه من الموقع: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/54168

(12)غزال، نعيمة و بن زاهي، منصور ،(2014)، علاقة قلق الاختبار بالدافعية للانجاز ، دراسة ميدانية لدى تلاميذ مرحلة البكالوريا من التعليم الثانوي بمدينة ورقلة ، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية 6(16)، 399-407 ، تم استرجاعه من الموقع:https://www.asjp.cerist.dz/en/article/37146

(13)محمود الدموكي، (2017/08/16)، تعرف على أعراض قلق الامتحان وطرق التغلب عليها بسهولة، تم استرجاعه بتاريخ :2019/04/16 على الرابط :https://www.ts3a.com/kids)

هندية، مُحَمَّد سعيد سلامة ، (2003)، مدى فاعلية برنامج علاجي معرفي – سلوكي في تخفيف حدة الاكتئاب لدى الأطفال، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مصر، تم استرجاعه من الموقع:https://search.mandumah.com/Record/565890

قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس
(دراسة ميدانية بجامعة مُحَّد بوضياف بالمسيلة).

د/ عبد المالك مكفس ـ جامعة المسيلة
ط.د/ سومية حنون ـ جامعة المسيلة
ط.د/ أسماء سلطاني. جامعة المسيلة

الملخص :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى قلق الإمتحان ككل، ومستوى قلق الإمتحان النفسي الانفعالي والمعرفي العقلي والاجتماعي والجسمي لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس، وكذا معرفة الفروق في مستوى قلق الإمتحان لدى طلبة الجامعة حسب متغير الجنس والتخصص والمستوى الأكاديمي ، ولقد بلغ عدد أفراد العينة (**30**) طالب وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق استبيان مكون من (**48**) عبارة، وأسفرت نتائج الدراسة على أنه:

- مستوى قلق الامتحان ككل لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس **مرتفع**.
- مستوى قلق الامتحان النفسي الانفعالي لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس **مرتفع**.
- مستوى قلق الامتحان المعرفي العقلي لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس **مرتفع**.
- مستوى قلق الامتحان الجسمي لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس **متوسط**.
- مستوى قلق الامتحان الاجتماعي لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس **متوسط**.
- **لا توجد** فروق ذات دلالة إحصائية α=0.05 في قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس ترجع لمتغير الجنس.
- **لا توجد** فروق ذات دلالة إحصائية α=0.05 في قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس ترجع لمتغير التخصص.
- **لا توجد** فروق ذات دلالة إحصائية α=0.05 في قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس ترجع لمتغير المستوى الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: قلق الامتحان، طلبة الجامعة، قسم علم النفس.

Abstract:

This study aims to determine the level of anxiety of the exam as a whole, and the level of anxiety of the psycho-emotional, cognitive, physical and physical examination of the university students in the psychology department, as well as the differences in the level of exam anxiety among university students according to sex variable, specialization and academic level (30). To achieve the objectives of the study, a questionnaire was implemented consisting of (48) words, and the results of the study as:

-The level of anxiety of the exam as a whole among university students is high psychology department.

- The level of concern of the psychological exam emotional students at the University Department of Psychology is high.
- The level of anxiety of the examination of cognitive knowledge among university students Department of Psychology is high.
- The level of anxiety of the physical examination of university students Department of Psychology average.
- The level of anxiety of the social exam among university students, Department of Psychology average.
- There are no statistically significant differences α=0.05 in the examination anxiety of university students Department of psychology due to gender variable.
- There are no statistically significant differences α=0.05 in the examination anxiety among university students Department of Psychology due to the variable specialization.
- There are no statistically significant differences α=0.05 in the examination anxiety among university students Department of Psychology due to the variable level of study.
***Keywords**: exam anxiety, university students, psychology department.*

الإشكالية:

تعد المرحلة الجامعية من أكثر مراحل الحياة أهمية، فهي أولى خطوات المستقبل المهني، والتي تكون أساس تكوّين حياة ومستقبل الطالب الجامعي، ولكي نستوفي متطلبات هذه المرحلة فلا بد من فهم طبيعتها، ومتطلباتها، ومتغيراتها، حيث أنه يتعرض الطلبة في هذه المرحلة إلى ضغوطات سواءا نفسية انفعالية، اجتماعية، أو معرفية عقلية، أو جسمية والمرتبطة بقلق الامتحان، والذي يعتبر حالة نفسية انفعالية مؤقتة يمرّ بها الطالب، وتصاحبها ردود فعل نفسية وجسمية غير معتادة نتيجة لتوقعه الفشل في الامتحان أو سوء الأداء فيه، أو للخوف من الرسوب ومن ردود فعل الأهل، أو لضعف ثقته بنفسه ورغبته في التفوق على الآخرين، أو ربما لمعوقات صحية، وهو من المواضيع المهمة التي تؤثر على الطلاب سلبا أو إيجابا، فالقلق الذي يعتري غالبية الطلاب قبل وأثناء الاختبارات هو أمر طبيعي وسلوك عرضي مألوف مادام في درجاته المقبولة، ويعّد دافعا إيجابيا ، وهو مطلوب لتحقيق الدافعية نحو الإنجاز المثمر، أما إذا أخذ أعرا ضا غير طبيعية كعدم النوم وفقدان الشهية وعدم التركيز وكثرة التفكير في الاختبار، وعد م القدرة على استدعاء المعلومات من الذاكرة، والانشغال في النتائج المترقبة فإن هذه الأعراض وغيرها تربك الطالب وتعرقل أداءه المطلوب في الاختبار، مما ينتج عنه قلق ما يسمى (بقلق الإمتحان)، ومن خلال ما سبق فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة على التساؤلات التالية:

- ما مستوى قلق الإمتحان لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس ؟
- ما مستوى قلق الامتحان النفسي الإنفعالي لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس ؟

- ما مستوى قلق الإمتحان المعرفي العقلي لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس ؟
- ما مستوى قلق الإمتحان الجسمي لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس ؟
- ما مستوى قلق الامتحان الاجتماعي لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية α=0.05 في قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس ترجع لمتغير الجنس.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية α=0.05 في قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس ترجع لمتغير التخصص.
-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية α=0.05 في قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس ترجع لمتغير المستوى الأكاديمي.

فرضيات الدراسة :

- مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس **متوسط.**
- مستوى قلق الامتحان النفسي الانفعالي لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس **مرتفع**.
- مستوى قلق الامتحان المعرفي العقلي لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس **مرتفع.**
- مستوى قلق الامتحان الجسمي لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس **متوسط.**
- مستوى قلق الامتحان الاجتماعي لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس **متوسط.**
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية α=0.05 في قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس ترجع لمتغير **الجنس.**
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية α=0.05 في قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس ترجع لمتغير **التخصص.**
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية α=0.05 في قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس ترجع لمتغير المستوى **الأكاديمي.**

أهداف الدراسة:

- التعرف على مستوى قلق الامتحان بكل اشكاله لدى طلبة الجامعة .
- التعرف على الفروقات في قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة بإختلاف متغيرات الدراسة.

أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية الدراسة في النقاط التالية :
- إثراء المعرفة العلمية حول ما يتعلق بقلق الامتحان ومختلف أبعاده سواءا النفسية الانفعالية أو المعرفية العقلية أو الاجتماعية والجسمية.
- الأهمية التطبيقية من خلال معرفتنا لمستوى قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة .

الجانب النظري:

أولا: قلق الامتحان.

تعريف القلق:

لغة: يشير معجم الوسيط إلى أن قلق – قلقا :لم يستقر في مكان واحد، وقلق لم يستمر على حال، وقلق، اضطرب وانزعج فهو قلق ،واقلق الهم فلان :أزعجه– المقلاق شديد القلق.(1)

اصطلاحا: يرى فرويد أن الخبرة التي تتمثل في الصعوبات الفسيولوجية والإحساسات البدنية المصاحبة لعملية الميلاد، نموذج تنشا عن نفسه حالات القلق بعد ذلك .(2).

يعرف حامد زهران القلق بأنه: حالة توتر شامل ومستمر نتيجة توقع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث، وبصحبه خوف غامض وأعراض نفسية جسيمة. (3) .

ويعرف احمد عكاشة القلق بانه: شعور غامض غير سار بالتوجس والخوف والتحفز والتوتر مصحوب عادة ببعض الإحساسات الجسيمة خاصة زيادة نشاط الجهاز العصبي الإداري ويأتي في نوبات متكررة مثل الشعور بالفراغ في المعدة أو السحبة في الصدر أو ضيق في التنفس، أو الشعور بنبضات القلب، أو الصداع أو كثرة الحركة. (4)

عرفه هلجرد: عبارة من العبارات اللغوية العامة، يشير إلى حالة من توقع الشر أو الخطر والاهتمام الزائد وعدم الراحة أو عدم الاستقرار، أو عدم سهولة الحياة الداخلية للفرد.(5).

قلق الامتحان:

يعرفه سيجموند فرويد بأنه: توتر يسببه قلق الامتحان' ويزكي هذا التوتر في الممتحن خبرات الماضي اللاشعورية عادة, التي تتصل بما عاناه" من اوجه الجزاء عما ارتكب من مخالفات وهو طفل.(6)

كما يعرفه سيبرجر بأنه: سمة شخصية لدى الفرد ,يظهر في موقف محدد هو موقف الامتحان حيث يتكون من الانزعاج, وهو اهتمام معرفي يتمثل في خوف من الانزعاج ومن الانفعالية. (7).

كما يعرفه احمد عبد الخالق بأنه : حالة وليس سمة شخصية لدى الفرد، كما يراها ا "سبيل جر "فهي حالة مرتبطة بمواقف أثناء الامتحان من خوف وارتباك يشعر بهما الطالب الممتحن في شهادة التعليم المتوسط وهو يرى انه ازداد هذا الخوف والهم والقلق أدى حتما بالطالب إلى عدم التركيز وعدم وضوح الإجابة وهذا ما يؤدي الى الفشل وقلق الامتحان يعتبر"حالة خاصة من القلق حيث ينظر إليه أحيانا على انه سمة خاصة بموقف.(8).

ثانيا:طلبة الجامعة.

1-تعريف الطالب الجامعي:

شخص يسمح له مستواه العلمي بالانتقال من المرحلة الثانوية بشقيها العام والتقني إلى الجامعة وفقا لتخصص يخول له الحصول عللا الشهادة إذ أن للطالب الحق في اختيار التخصص الذي يتلائم وذوقه ويتماشى وميله.(9).

كما يعرف بأنه:

أحد مدخلات إدارة البيئة للتعليم والتعلم بل أهم التدخلات العلمية التربوية فبدون الطالب لن يكون هناك فضل أو تعلم(10).

مكونات قلق الاختبار:

يشير المهتمين في هذا المجال إلى أن قلق الاختبار يتضمن مكونين أساسيين هما كالتالي:

المكون المعرفي أو الانزعاج : حيث ينشغل الفرد بالتفكير في تبعات الفشل، مثل فقدان: المكانة والتقدير ، وهذا يمثل سمة القلق.

المكون الانفعالي :أو الانفعالية حيث يشعر الفرد بالضيق والتوتر والهلع من، الاختبارات وبالإضافة إلي مصاحبات فسيولوجية، وهذا يمثل حالة القلق.(11).

مفاهيم الدراسة إجرائيا:

قلق الامتحان:هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس قلق الاختبار (الدرجة الكلية) ويقصد به القلق النفسي الانفعالي أو العقلي المعرفي أو الاجتماعي أو الجسمي الذي يصاحب طلبة الجامعة سواءا قبل إجراء الامتحانات أو بعد إجراءها.

طلبة الجامعة: يقصد بهم جميع الطلبة بمختلف مستوياتهم الذين يزاولون دراستهم في الجامعة، والذين ينتمون لقسم علم النفس بمختلف مستوياتهم الدراسية، إناثا وذكورا.

الجانب التطبيقي:

- حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة فيما يلي:

***الحدود الموضوعية :** اقتصرت الدراسة في معرفة مستوى قلق الامتحان ككل وعلى كل بعد من أبعاده لدى طلبة الجامعة.

***الحدود البشرية :** اقتصرت الدراسة على العينة الطبقية الممثلة من طلبة الجامعة بمختلف مستوياتهم الأكاديمية وتخصصاتهم الدراسية بجامعة مُحَمَّد بوضياف بالمسيلة.

***الحدود المكانية :** تم تطبيق أداة الدراسة بجامعة مُحَمَّد بوضياف بالمسيلة.

***الحدود الزمانية :** تم تطبيق الدراسة خلال شهر أفريل 2019.

-إجراءات الدراسة :

قمنا بالعديد من الإجراءات قبل تطبيق الاستبيان، لانتقاء عينة الدراسة الحالية ومن بين هذه الإجراءات ما يلي:

- قمنا بدراسة استطلاعية لجمع المعلومات عن عدد مجتمع الدارسة، والمتمثل في **1055** طالب وطالبة من قسم علم النفس.
- اختيار العينة التي يوزع عليها الاستبيان ،ولقد تم اختيارها بطريقة العينة الطبقية وذلك بحساب كل من العدد الإجمالي لكل مستوى أكاديمي *30%/العدد الكلي لمجموع المستويات الأكاديمية ككل.
- معرفة خصائص العينة (الجنس، المستوى الأكاديمي، التخصص).
- توزيع الاستبيان على العينة وجمع المعلومات .
- تفريغ البيانات في برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss.

- **المنهج:**

– اعتمدنا في هذا البحث على **المنهج الوصفي التحليلي**، والذي يتناسب مع طبيعة هذا الموضوع ، ويستخدم هذا النوع من المنهج في أغلب البحوث التربوية والنفسية.

– **يعرفه رجاء الدويدري على أنه** : أسلوب من أساليب التحليل المركز على معلومات كافية ودقيقة على ظاهرة ، أو موضوع محدد أو فترة أو فترات زمنية معلومة ، وذلك من أجل الحصول على نتائج علمية ، ثم تقرها بطريقة موضوعية مما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة.(12).

– **مجتمع الدراسة:**

تكون مجتمع الدراسة من طلبة قسم علم النفس جامعة مُحَّد بوضياف بالمسيلة، والبالغ عددهم **1055** طالب وطالبة من مختلف المستويات الاكاديمية (2 ليسانس، 3 ليسانس، و1 ماستر و2 ماستر).

– **عينة الدراسة** :تشمل عينة الدراسة الحالية مجموعة من طلبة الجامعة، والبالغ عددهم **(30)** طالب وطالبة، وقد تم اختيارهم وفق الطريقة التالية:

– **عدد الطلبة لكل مستوى دراسي*30%/العدد الكلي لعدد الطلبة لكل المستويات بحيث كانت العينة طبقية**، وفيما يلي توضيح لخصائص العينة كما يلي:

جدول رقم :1 توزيع أفراد العينة تبعا لمتغيرات الدراسة.

المتغيرات	المستويات	العدد
التخصص	علوم التربية(2ليسانس)	3(انثى)
	علم النفس(2ليسانس)	8(7انثى و1 ذكر)
	علم النفس العيادي(3ليسانس)	4(3انثى و1ذكر)
	علم النفس تنظيم وعمل(3ليسانس)	1(1انثى)
	إرشاد وتوجيه(3ليسانس)	3(انثى)
	علم النفس العيادي(1ماستر)	3(انثى)
	علم النفس تنظيم وعمل(1ماستر)	1(انثى)
	إرشاد وتوجيه(1ماستر)	2(1انثى و1ذكر)
	قياس نفسي(1ماستر)	1(انثى)
	علم النفس العيادي(2ماستر)	1(انثى)
	علم النفس تنظيم وعمل(2ماستر)	1(انثى)
	إرشاد وتوجيه(2ماستر)	1(انثى)
	قياس نفسي(2ماستر)	1(ذكر)
الجنس	ذكر: سنة 2 ليسانس:1 سنة 3 ليسانس:1 سنة 1 ماستر:1	4

	سنة 2 ماستر:1	
	أنثى: سنة 2 ليسانس:10 سنة 3 ليسانس:7 سنة 1 ماستر:6 سنة 2 ماستر:3	26
المستوى الدراسي	سنة ثانية جامعي	11
	سنة ثالثة جامعي	8
	سنة أولى ماستر	7
	سنة ثانية ماستر	4

- **أدوات الدراسة :**
- قام(ة) الباحث(ة) في الدراسة الحالية بتطبيق الاستبيان كأداة لجمع البيانات في هذه الدراسة.
- **وصف الاستبيان:** مقياس قلق الامتحان، وقد وضعه وأعده كل من **د .السيد مصطفى السنباطي د.عمر إسماعيل علي د.أحلام عبد السميع العقباوي**، يتكون الاستبيان من **(48)** عبارة (**أنظر الملحق رقم1**) بأوزان ثلاثية (**كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة ،قليلة، قليلة جدا**)، ومجموع الدرجات على الاستبيان يعبر قلق الامتحان.

استبيان	عدد البنود
قلق الامتحان	48-1
قلق الامتحان النفسي الانفعالي	12-1
قلق الامتحان الاجتماعي	24-13
قلق الامتحان الجسمي	36-25
قلق الامتحان العقلي المعرفي	48-37

بحيث تعطى درجة **1،2،3،4،5** على البدائل **(كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدا)** على الترتيب، وبحساب مدى البدائل1.33= **(5-1)/3** نجد يتم تصنيف الدرجات كالأتي:

1-2.33 ضعيف.

2.34 -3.67 متوسط.

3.68 - 5 مرتفع.

الخصائص السيكوميترية لأداة القياس :

صدق الاستبيان:

1- صدق المحكمين:

لمعرفة مدى جودة الأداة لقياس السمة التي وضعت لقياسها **(قلق الامتحان)**، عرضت الاستبانة على مجموعة من المحكمين من طرف الباحثين **د -السيد مصطفى السنباطي د-عمر إسماعيل علي د-أحلام عبد السميع العقباوي** ، ولقد تألفت من **(10)** محكمين.

2- صدق المقارنة الطرفية:

المتغيرات	المؤشرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
قلق الامتحان	علوي	4	159.50	14.88	2.681	6	0.03	توجد فروق دالة عند 0.05
	سفلي	4	138.25	5.43				

من خلال الجدول في حساب صدق المقارنة الطرفية للاستبيان تبين أن قيمة (ت) المحسوبة لمتغير قلق الامتحان قد بلغت **(2.681)** وهي دالة عند مستوى دلالة **0.05**، مما يشير على أن الاستبيان قادر على التمييز بين مجموعتين مما يؤكد على صدق الاستبيان ويمكن الاعتماد عليه في الدراسة الميدانية.

3- الصدق المرتبط بالثبات (الذاتي):

تم ذلك من خلال حساب الصدق الذاتي للمقياس الذي يساوي الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وبلغ **(0.92)** ومنه يمكن اعتبار المقياس صادقا في ما يقيس.

يساوي جذر الثبات **0.92** =، والنتيجة تدل على أن الاستبيان يتمتع بصدق ذاتي مرتفع.

ثبات الاستبيان:

1- **طريقة الفا كرونباخ :** بعد تطبيق الاستبيان على عينة خارج عينة الدراسة عددهم **(15)** طالب وطالبة، تم جمع البيانات المتعلقة باستجابات الأفراد ، ثم بعدها قامت الباحثة بتفريغ هذه البيانات في برنامج (الحزمة الإحصائية الاجتماعية **spss**)، لمعرفة درجة معامل ألفا كرونباخ والذي يعرف أنه : من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للاختبار المكون من درجات مركبة ، ومعامل **ألفا كرونباخ** يربط ثبات الاختبار بتباين البنود، فازدياد نسبة تباينات البند بالنسبة إلى التباين الكلي يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات. (13).

جدول يوضح قيمة ألفا كرونباخ لاستبيان قلق الامتحان.

الاستبيان	عدد الفقرات	معامل الثبات ألفا كرونباخ
قلق الامتحان	48	0.86

من خلال نتائج الجدول يتضح أن معامل الثبات ألفا كرونباخ يساوي **(0.86)**، وهي درجة مقبولة وهذا دليل على أن أداة القياس تتمتع بدرجة عالية من الثبات .

2- طريقة التجزئة النصفية:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية وعددها (15) طالب وطالبة لحساب ثبات الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية حيث تم تقسيم الاستبيان إلى النصف العلوي و النصف السفلي من الدرجات الكلية وبحساب معامل الارتباط بين النصفين ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول يبين قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية

متغيرات الاستبيان	معامل الارتباط	معامل سبيرمان
متغير قلق الامتحان	0.47	0.64

من خلال الجدول نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط لدرجات متغير قلق الامتحان على نصفي المتغير بلغت بين الجزأين العلوي والسفلي 0.47 ، وبعد تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان براون بلغ معامل الثبات 0.64، وهو معامل ثبات مرتفع ومقبول من الثبات يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات :

قمنا باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية **(spss)** ،وتمثلت الأساليب المستخدمة في ما يلي :

1- المتوسطات الحسابية.
2- الانحرافات المعيارية.
3- إختبار t.test للعينتين مستقلتين.
4- اختبار تحليل التباين الأحادي Anova.
5- ألفا كرونباخ .

عرض النتائج ومناقشتها على ضوء الفرضيات :

أولا: عرض النتائج :

1- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى للدراسة :

تنص فرضية الدراسة على : مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس متوسط.

الجدول رقم (1):المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على كل عبارة من عبارات الاستبيان.

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
قلق الامتحان	3.51	1.43	مرتفعة

يتضح لنا من خلال نتائج الجدول رقم (1)، أن الطلبة الجامعيين يتعرضون لقلق الامتحان بمستوى مرتفع، بحيث قدر المتوسط الحسابي ب (3.51) بانحراف معياري بلغت قيمته (1.43)، وبالتالي الفرضية لم تتحقق.

2- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية للدراسة :

تنص فرضية الدراسة على : مستوى قلق الامتحان النفسي الانفعالي لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس مرتفع.

الجدول رقم (2):المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على كل عبارة من عبارات الاستبيان.

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
قلق الامتحان النفسي الإنفعالي	4.20	5.14	مرتفع

يتضح لنا من خلال نتائج الجدول رقم (2)، أن الطلبة الجامعيين يتعرضون لقل الامتحان النفسي الانفعالي بمستوى مرتفع، بحيث قدر المتوسط الحسابي ب **(4.20)** بانحراف معياري بلغت قيمته **(5.14)**، وبالتالي الفرضية محققة.

3- النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة للدراسة :

تنص فرضية الدراسة على : مستوى قلق الامتحان المعرفي العقلي لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس مرتفع.

الجدول رقم (3):المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على كل عبارة من عبارات الاستبيان.

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
قلق الامتحان المعرفي العقلي	3.49	0.60	مرتفع

يتضح لنا من خلال نتائج الجدول رقم (3)، أن الطلبة الجامعيين يتعرضون لقل الامتحان النفسي الانفعالي بمستوى مرتفع، بحيث قدر المتوسط الحسابي ب **(3.49)** بانحراف معياري بلغت قيمته **(0.60)**، وبالتالي الفرضية محققة.

4- النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة للدراسة :

تنص فرضية الدراسة على : مستوى قلق الامتحان الجسمي لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس متوسط.

الجدول رقم (4):المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على كل عبارة من عبارات الاستبيان.

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
قلق الامتحان الجسمي	3.16	0.50	متوسط

يتضح لنا من خلال نتائج الجدول رقم (4)، أن الطلبة الجامعيين يتعرضون لقل الامتحان النفسي الانفعالي بمستوى متوسط، بحيث قدر المتوسط الحسابي ب **(3.16)** بانحراف معياري بلغت قيمته **(0.50)**، وبالتالي الفرضية محققة.

5- النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة للدراسة :

تنص فرضية الدراسة على : مستوى قلق الامتحان الاجتماعي لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس متوسط.

الجدول رقم (5):المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على كل عبارة من عبارات الاستبيان.

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
قلق الامتحان الاجتماعي	3.16	0.58	متوسط

يتضح لنا من خلال نتائج الجدول رقم (5)، أن الطلبة الجامعيين يتعرضون لقل الامتحان النفسي الانفعالي بمستوى متوسط ، بحيث قدر المتوسط الحسابي ب (3.16) بانحراف معياري بلغت قيمته (0.58)، وبالتالي الفرضية محققة.

6- النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة للدراسة:

تنص فرضية الدراسة على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية α=0.05 في قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس ترجع لمتغير الجنس، ولتحقيق نتائج الفرضية طبقنا إختبار t لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج كالتالي :

جدول رقم (6) : جدول تطبيق إختبار (test) لعينتين مستقلتين .

	المجموعة	العدد	المتوسط	قيمة T	مستوى الدلالة
قلق الامتحان	ذكور	4	3.55	0.06	0.95
	إناث	26	3.51		
	المجموع	30			

من خلال الجدول رقم (6) تبين أن قيمة T تساوي 0.06 عند مستوى دلالة (0.95) وهذا **أكبر** من مستوى الدلالة (0.05) ، مما يدل على أنه **لا** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى قلق الامتحان، وبالتالي فرضية الدراسة محققة.

7- النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة للدراسة:

تنص فرضية الدراسة على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية α=0.05 في قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس ترجع لمتغير التخصص، ولتحقيق نتائج الفرضية طبقنا اختبار تحليل التباين الأحادي anova ، وكانت النتائج كالتالي :

جدول رقم (7) : جدول تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي anova.

	المجموعة	العدد	المتوسط	قيمة f	مستوى الدلالة
قلق الامتحان	علم النفس	8	3.05	0.92	0.48
	علوم التربية	3	3.10		
	علم النفس العيادي	8	3.29		
	علم النفس تنظيم وعمل	3	3.60		
	إرشادي وتوجيه	6	4.59		
	قياس نفسي	2	3.50		
	المجموع	30	3.51		

من خلال الجدول رقم (7) تبين أن قيمة f تساوي 0.92عند مستوى دلالة (0.48) وهذا **أكبر**.من مستوى الدلالة (0.05) ، مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات في مستوى قلق الامتحان، وبالتالي فرضية الدراسة محققة.

8- النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة للدراسة:

تنص فرضية الدراسة على: - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية α=0.05 في قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس ترجع لمتغير المستوى الدراسي، ولتحقيق نتائج الفرضية طبقنا اختبار تحليل التباين الأحادي anova ، وكانت النتائج كالتالي :

جدول رقم (8) : جدول تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي anova .

	المجموعة	العدد	المتوسط	قيمة f	مستوى الدلالة
قلق الامتحان	السنة الثانية ليسانس	11	3.06	1.55	0.22
	السنة الثالثة ليسانس	8	4.39		
	ماستر 1	7	3.21		
	ماستر 2	4	3.51		
	المجموع	30	3.51		

من خلال الجدول رقم (8) تبين أن قيمة f تساوي1.55عند مستوي دلالة (0.22) وهذا أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ، مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستوى الأكاديمي في مستوى قلق الامتحان، وبالتالي فرضية الدراسة محققة.

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة

مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية على أنه: مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس متوسط. وأظهرت النتائج على أن مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس **مرتفع** وربما تعود هذه النتيجة إلى عدم الاستعداد أو التهيّؤ الكافي للامتحان ، كما أن **الخوف والرهبة من مواقف الامتحانات وصعوبة بعض المواد الدراسية** يؤدي إلى زيادة قلق الامتحان لديهم، وتتفق الدراسة مع دراسة (الشعراوي 1993)، كذلك الخوف من النتيجة إذ أنّ الطالب الذي يهتم بالدراسة والمراجعة بحرص وجدٌ، أكيد سوف يهتم بالنتيجة فهو يأخذ بالحسبان نتيجة عملة ويخشي أن تكون هذه النتيجة غير ما يشتهي لذلك يشكل له الامتحان معضلة وقلق، مقابل طالب آخر أهمل أو قصّر في الدراسة يشعر بالقلق، إضافة إلى موقف الأهل تجاه فكرة الامتحان على أنّه موقف صعب وتحذيره وترديد بعض الكلمات مثلا "يوم الامتحان يكرم المرء أو يهان " و"يوم تبيضّ وجوه وتسودّ وجوه"حيث تعمل هذه الأشياء علي زيادة القلق، وقد يرجع كذلك إلى العادات غير الصحية في الاستذكار والتي تؤدّي إلى ارتفاع قلق الامتحان إذ أن الطلاب مرتفعي قلق الامتحان لديهم عادات استذكار غير صحية مثل: تأخير المذاكرة الجادة إلى ليلة الامتحان، وربما قد ترجع كذلك إلى التنافس الإيجابي مع أحد الزملاء والرغبة القوية في التفوّق عليه مما يؤذي إلى زيادة القلق لديه.

مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية على أنه: مستوى قلق الامتحان النفسي الانفعالي لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس **مرتفع**. وأظهرت النتائج على أن مستوى قلق الامتحان النفسي الانفعالي لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس **مرتفع**، وربما تعود هذه النتيجة إلى شعور الطلبة بالتوتر، و قد يرجع ذلك إلى عدم التحضير الجيد للامتحان أو العكس تماما بالنسبة للطلبة المواظبين والذين يحرصون على التحضير الجيد للامتحان، أو قد يرجع إلى شعورهم بالضيق، وقد يرجع ذلك إلى عدم الاستيعاب والفهم الجيد للدروس، وربما تعود كذلك إلى مراودة الطلبة فكرة أنهم سوف يرسبون، وقد يرجع ذلك إلى تخويف الطلبة بمدى صعوبة الامتحان، وبأن هذا العام مصيري ولا يكون النجاح إلا للطلبة المتمكنين، وعدم وجود مساندة أو تشجيع من قبل الوالدين، و كذلك التعرض لسوء المعاملة الوالدية و التهميش من طرف الأساتذة الذي يجعل انعدام تام للثقة في النفس للطلبة، وقد تعود

كذلك إلى شعور الطلبة أنهم أقل مستوى من زملائهم، وقد يرجع ذلك إلى ضعف تحصيلهم الدراسي و انعدام الثقة في النفس وعدم قدرتهم على رفع مستواهم الدراسي وعدم القدرة على المنافسة لرفع مستواهم ، وترجع إلى السخرية الموجهة من قبل الأستاذ أمام الطلبة، وهذا راجع كذلك إلى الوصف الذاتي السلبي و هو ما توصلت إليه النظرية المعرفية الإنتباهية حيث أثبتت بأن الطلبة القلقون يكون لهم تقدير الذات سلبي و يشعرون بالنقص و لا يثقون في قدراتهم و مؤهلاتهم .و الثقة في النفس تكون منعدمة ، كما أنها قد تعود إلى نوبات الغضب التي تنتاب الطلبة، وذلك راجع إلى الضغوطات و والتوترات عند تراكم الدروس عليهم و عدم قدرتهم على مراجعتها أو حتى حفظها و التفكير المستمر في الامتحان و مدى صعوبته ، فكل هذه الضغوطات تؤدي إلى غضبهم فجأة، أو قد ترجع إلى عدم توعيتهم من طرف الأولياء و وعيهم و تحضيرهم الجيد للامتحانات ، حيث أثبتت النظرية الانفعالية بأن قلق الامتحان يظهر كرد فعل انفعالي أقل شدة من الخوف فسببه نشاط كبير للجهاز العصبي الإنعاشي و ردة فعل الجسم و هي نتيجة مباشرة للنشاط الفيزيولوجي.

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية على أنه: مستوى قلق الامتحان المعرفي العقلي لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس **مرتفع.** وأظهرت النتائج على أن مستوى قلق الامتحان العقلي المعرفي لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس **مرتفع**، وقد تعود هذه النتائج إلى نقص وقلة التركيز، و ذلك راجع إلى تشتت انتباه الطلبة وأن تركيزهم قد كان على أشياء شتت انتباههم وتفكيرهم مما جعل الطلبة يسرحون في هذه الأفكار ولا يركزون مع شرح الأستاذ، و أن التلاميذ غير مبالين بالدراسة و أن أذهانهم تكون غير مركزة بالأساس مع الأستاذ و عدم رغبتهم اللاشعورية في التركيز، كما أنها قد تعود إلى فقدان القدرة على التفكير، وقد يرجع ذلك إلى حصول اضطراب على مستوى الجوانب المعرفية العقلية أو قد ترجع إلى اعتقادهم بأنهم قد نسو كل شيء نتيجة توترهم و أنهم غير قادرين على التفكير، وهذا يتوافق مع ما توصل له العالم " **واين** " حيث أكد بأن الأفراد المرتفعين في قلق الامتحان يستجيبون لظروف التقييم الخاصة بالامتحان باجترار التخوف من تقييم الذات، وهذا لا يوجه الانتباه بالمتغيرات المرتبطة بالمهمة ، بمعنى أن الأفراد يختلفون في نوع الأفكار التي يطورونها في المواقف الاختبارية باختلاف قلق الاختبار لديهم و هذه الأفكار تضعف تقدير الذات الخاص بالطالب.

مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية على أنه: مستوى قلق الامتحان الجسمي لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس **متوسط**. ولقد أظهرت النتائج أن مستوى قلق الامتحان لدى طلبة قسم علم النفس **متوسط**، وقد تعود هذه النتيجة إلى صعوبة في التنفس، وكذلك إلى شعور الطلبة بجفاف في الحلق عندما لا يجدون جوابا لسؤال ما، شعورهم بعد الراحة والنوم قرب اجتيازهم للامتحانات وكذلك شعورهم بصداع شديد أثناء الامتحانات أو أثناء المراجعة والتحضير للامتحانات، وكذلك إيجاد صعوبة في تناول وجبات الطعام صباح يوم الامتحان، وتسارع ضربات دقات القلب أثناء التفكير في الامتحان أو أثناء الإجابة، أو الشعور ببرودة أو تعرق جسمي أثناء مواجهة أسئلة

الامتحان، أو شعورهم بتقلص عضلاتهم ورعشة ورجفة في الجسم، أو ألام في مختلف عضلات الجسم، أو شعور بتعب في الجسم، كذلك الشعور بحالة تقيأ ودوران في الرأس.

مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية على أنه: مستوى قلق الامتحان الاجتماعي لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس **متوسط**. ولقد أظهرت النتائج أن مستوى قلق الامتحان الاجتماعي لدى طلبة قسم علم النفس متوسط، وقد تعود هذه لنتيجة إلى إلى خوفهم و قلقهم الشديدين من أن يكون معدلهم ليس في المستوى و ذلك نتيجة تخويف أوليائهم لهم لأن هم الأولياء الوحيد هو نجاح أبنائهم و عدم فشلهم، و إذا فشلوا يعرضونهم للعقاب و كذلك يخافون بأن تكون معدلاتهم أقل من زملائهم لأن أبائهم يزرعون فيهم سمة الغيرة من خلال الضغط عليهم بأن تكون معدلاتهم أكبر من معدلات زملائهم ، مما يؤدي إلى خوف و ارتباك الطلبة و صعوبة تنفسه، وقد يرجع ذلك إلى أسلوب التخويف الذي يستعمله الأستاذ لإرعاب الطلبة و تخويفهم إن لم تكن إجابتهم صحيحة إلى قلقهم و خوفهم من عقاب الأستاذ أو سخرية زملائهم، كذلك إيجاد صعوبة في التوفيق بين رغبات الأهل وقدراته الدراسية، إضافة إلى افتقادهم للجو الأسري المشجع والمناسب للدراسة وإلحاح الأهل والضغط على الطالب بتحقيق أفضل النتائج فقط دون مراعاة حالته النفسية أو قدراته الدراسية.

مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

تنص الفرضية على أنه: - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية α=0.05 في قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس ترجع لمتغير **الجنس**. وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية α=0.05 في قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس ترجع لمتغير الجنس، وربما تعود هذه النتيجة إلى أن كل من الجنسين يعانون من قلق الامتحان، وقد يرجع ذلك إلى التقارب في طبيعة التفكير بين الإناث والذكور، حيث نجدهم دائمي التفكير في مستقبلهم التعليمي والمهني، بحيث أن دور المرأة لم يصبح متقلص بل ازداد اجتماعيا واقتصاديا، وأصبحت تنافس الرجل في مختلف الأدوار والميادين، مما يجعلها تتحمل المسؤولية، مما يولد لديها توتر وانفعال نفسي واجتماعي ، وربما تعود كذلك إلى معايشة كلا الجنسين لنفس المشاكل البيداغوجية.

مناقشة نتائج الفرضية السابعة:

تنص الفرضية على أنه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية α=0.05 في قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس ترجع لمتغير **التخصص**.وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية α=0.05 في قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس ترجع لمتغير **التخصص**، وربما تعود هذه النتيجة إلى تقارب وتشابه في مختلف التخصصات، مما يجعل مستوى قلق الامتحان لديهم لا يختلف كذلك الاشتراك في أغلب المقاييس التي يدرسونها، وبالتالي يكون القلق اتجاه الامتحان في المقاييس متقارب نسبيا.

مناقشة الفرضية الثامنة:

تنص فرضية الدراسة على أنه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية $\alpha=0.05$ في قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس ترجع لمتغير المستوى **الأكاديمي**.

وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية $\alpha=0.05$ في قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس ترجع لمتغير المستوى **الأكاديمي**، وربما تعود هذه النتيجة إلى أن جميع الطلبة بمختلف مستوياتهم الأكاديمية يعانون من قلق الامتحان وقد يرجع ذلك عوامل نفسية ترتبط بالتوتر والارتباك والخوف من الرسوب والتفكير في النتائج المترتبة عن الرسوب في الامتحان والشعور بالغضب والانفعال وقت اجتياز الامتحانات والشك في قدراتهم على الإجابة عن الأسئلة وقد ترجع كذلك إلى عوامل اجتماعية والتي تتمثل في التفكير في ردود فعل الأهل في حال الفشل في الامتحان وكذلك الشعور بالضيف لإلحاح الأهل باستمرار على الحصول على درجات مرضية كذلك قد ترجع لعوامل معرفية وعقلية والمتمثلة في النسيان والتشتت وذلك لكثرة الكم المعرفي وكثرة المعلومات وبالتالي عدم قدرة الطلبة على التحكم فيها وضبطها، واهتمام أغلب الطلبة بانشغالات أخرى خاصة وأننا نتحدث عن مرحلة المراهقة، كما أنها قد تعود إلى عوامل جسمية والمتمثلة في تعرضهم إلى الشعور بالأرق وعدم الراحة ولنوم الكافي قرب اجتياز الامتحانات، وكذلك الشعور بالصداع، وشعور أغلب الطلبة بعدم الرغبة في الأكل .

خاتمة:

من خلال ما سبق نستنتج أن لقلق الامتحان أثار نفسية انفعالية وعقلية معرفية وجسمية واجتماعية، مما تؤثر على الطالب الجامعي تأثير سلبي، لذلك فهو بحاجة إلى الاهتمام سواءا من طرف الأسرة آو المؤسسة الجامعية، كما أنه بحاجة إلى الرعاية الصحية حتى يكون طالب متكيف في الوسط الجامعي، ومستعد لأداء الامتحانات وهو في صحة نفسية متوازنة.

اقتراحات:

- توعية الأسرة بأهمية الاهتمام بالطالب الجامعي الذين يعاني من قلق الامتحان المرتفع.
- قيم الأساتذة بتوعية الطلبة نحو كيفية المذاكرة الجيدة، والتي من شأنها أن تخفف من مستوى قلق الامتحان لديهم.
- تفعيل دور الأخصائيين التربويين على مساعدة الطلبة الذين يعانون من قلق الامتحان.
- ضرورة المرافقة البيداغوجية للطلبة الجامعيين الذين يعانون من قلق الامتحان.
- إجراء دراسات تهتم بإستراتيجيات مواجهة قلق الامتحان.
- الرعاية الصحية والاهتمام بالصحة النفسية للطلبة الجامعيين الذين يعانون من قلق الامتحان.
- مساعدة الطلبة على التكيف والتوافق مع البيئة الجامعية.

قائمة المراجع:

1- حسين فايد.(د.سنة). اضطربات السلوكية .مؤسسة طيبة لطباعة والنشر .

2- احمد محمد حسن صالح وآخرون.(ب.سنة). الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي والتربية الصحية .مركز الإسكندرية ، ج1 ، ب، ط مصر

3- احمد محمد حسن صالح وآخرون.(ب.سنة). الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي والتربية الصحية .مركز الإسكندرية ، ج1 ، ب، ط مصر

4- احمد محمد حسن صالح وآخرون.(ب.سنة). الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي والتربية الصحية .مركز الإسكندرية ، ج1 ، ب، ط مصر

5- احمد محمد حسن صالح وآخرون.(ب.سنة). الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي والتربية الصحية .مركز الإسكندرية ، ج1 ، ب، ط مصر

6- عبد المنعم العقبي.(1999). موسوعة الطب النفسي .مجلد ثاني ،ط 2 ، مكتبة مدبولي، القاهرة، مصر.

7- محمد عبد الظاهر الطيب.(1996). مشكلات الأبناء، من الجنين إلى المراهق .دار المعرفة الجامعية الإسكندرية.

8- محمد حامد زهران.(2000). الإرشاد النفسي المصغر بالتعامل مع المشكلات الدراسية .عالم الكتب القاهرة، مصر.

9- رياض قاسم.(1995).مسؤولية المجتمع العلمي العربي، منظور الجامعة العصرية، المستقبل العبي، العدد193، الكويت.

11-سامر جميل رضوان.(2002). الصحة النفسية، دار المسير ة، عمان، الاردن.

13-مقدم عبد الحفيظ. (2003). الإحصاء و القياس النفسي نماذج من المقاييس الاختبارات .ط8 ، ديوان المطبوعات الجامعية، الإسكندرية.

- **الملاحق:**
- **الملحق رقم 1.**
- تحية طيبة وبعد:
- تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية بعنوان:
- **قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس.**
- **(دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة).**
- لهذا تتقدم إليك بالإجابة على هذه القائمة، والتي تتضمن مجموعة من الفقرات يرجى الإجابة عن الأسئلة والاستفسارات بدقة وموضوعية، وذلك بوضع إشارة (×) في الخانة التي تراها مناسبة من فقرات المقياس.
- وأحيطك علما بأن المعلومات التي يتم الحصول عليها تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.
- والباحثة لا يسعها إلا التقدم إليك بخالص الشكر والتقدير لتعاونك معها، ومنحك لها جزءا من وقتك الثمين.
- الجنس:.....
- المستوى الأكاديمي:.....
- التخصص:.....

الرقم	العبارات	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
1	أشعر بالملل والانزعاج الشديد أثناء الاختبارات.					
2	أشعر بالارتباك عندما يقترب موعد الاختبار					
3	أفقد السيطر ة في التحكم بانفعالات ي وقت الاختبارات.					
4	أثور لأتفه الأسباب وقت الاختبارات					
5	أفضل عدم ممارسة بعض الأنشطة الاعتيادية وقت الاختبارات					
6	أعاني من التوتر الشديد أثناء فترة الاختبارات.					
7	أشعر أن أدائي سوف يكون سيئًا في الاختبار.					
8	خوفي من الرسوب يعيق أدائي في الاختبارات.					
9	أفكر في النتائج المترتبة على رسوبي بالاختبارات.					
10	أشعر بالغضب الشديد أثناء أدائي للامتحانات.					
11	أشعر بسوء أدائي بالاختبارات رغم دراستي الجيدة له					
12	ينتابني الشك في قدرتي علي الإجابة عن بعض أسئلة الاختبار.					
13	أجد صعوبة في التوفيق بين متطلبا ت الأهل و تحقيق رغباتي في الدراسة.					
14	أشعر بالضيق و العجز عند محاولتي تنفيذ ما يريده الأهل مني.					
15	أشعر بعدم الرغبة في التحدث مع الآخرين وقت الاختبارات.					
16	أرفض مقابلة الزائرين أثناء فترة الاختبارات.					
17	أحب الجلوس بمفردي أثناء فترة الاختبارات.					
18	أشعر بفتور في علاقاتي الشخصية مع الزملاء أثناء فترة الاختبارات.					
19	أفضل عدم المشاركة في المناسبات الاجتماعية أثناء الاختبارات.					
20	أفتقد للجو الأسري المناسب والمشجع في الدراسة والمذاكرة.					
21	أشعر بالضيق الشديد للإلحاح المستمر من الوالدين على المذاكرة.					
22	أشعر بالضيق الشديد نتيجة الاهتمام الزائد بي من الوالدين أثناء الاختبارات.					
23	أثور على أصدقائي لأتفه الأسباب مع قرب الاختبارات					
24	اقطع علاقتي بزملائي أثناء الاختبارات					
25	أشعر بعدم الراحة في النوم قرب الاختبارات.					
26	أشعر بالصداع الشديد قرب الاختبار.					
27	أجد صعوبة في تناول الطعام والبلع صباح يوم الاختبار.					
28	تتزايد سرعة ضربات قلبي عند الاختبارات.					
29	أشعر بحالة تعرق شديد أثناء الاختبار.					
30	أشعر بالتعب الجسمي العام عند الاختبارات.					
31	أشعر ببرودة شديدة في جسمي أثناء الاختبارات.					
32	أشعر برغبة في القيء أثناء أداء الاختبار.					
33	أشعر بالرعشة والرجفة في يداي خلال أداء الاختبارات.					
34	أشعر بتقلص للعضلات أثناء أداء الاختبار.					
35	أشعر بآلام في مختلف مناطق الجسم ي في فتر ة الاختبارات					
36	أشعر بجفاف شديد في الحلق أثناء الاختبارات.					

37	أشعر بعدم للقدرة علي التركيز وقت الاختبارات.					
38	يقلقني حالة النسيان التي تبدو واضحة عند ي وقت الاختبارات					
39	أجد صعوبة في اتخاذ القرارات السليمة أثناء فتر ة الاختبارات.					
40	أجد صعوبة في استيعاب دروسي وقت الاختبارات.					
41	أجد صعوبة لدي في القدرة على التفكير السليم وقت الاختبار.					
42	أشعر بعدم القدرة على تذكر بع ض المعلومات وقت الاختبار.					
43	أشعر بالضيق لتداخل بع ض المعلومات لدي وقت لاختبار.					
44	أجد صعوبة في انتظام تفكيري أثناء أداء الاختبارات.					
45	اشعر وكأنني أنسى كل ما ذاكرته أثناء الاختبار					
46	تفكيري يكون مشوش أثناء الاختبارات					
47	أفكر في أشياء خارج الاختبار					
48	أفكر في نتائج فشلي أثناء الاختبارات					

تقنيات الخدمة الاجتماعية في التخفيف من قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي بمركز المساعدة النفسية والاجتماعية

د/ ياسمينة كتفي، جامعة المسيلة
د/ فريدة بولسنان، جامعة المسيلة

الملخص:

يهدف الأخصائي بمركز المساعدة النفسية إلى الأخذ بيد الطلبة لبذل أكبر جهد في التحصيل العلمي والتكيف الجامعي، مستغلاً قدراته وميوله في التعامل مع المشكلات الدراسية التي قد تعترضه، بحيث يسعى الأخصائي إلى تقديم الخدمات الإرشادية والتوجيهية المناسبة والرعاية التربوية الجيدة للطلبة الذين يعانون من القلق والتوتر فترة الامتحانات، خاصة منهم المتأخرين والمتفوقين، والمعيدين ومكرري الرسوب دراسياً، ووضع البرامج الملائمة لمتابعتهم من بداية العام الدراسي، هذا ما حاولنا مناقشته في هذه المداخلة من خلال التطرق إلى تقنيات الخدمة الاجتماعية في التخفيف من قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي بمركز المساعدة النفسية والاجتماعية.

الكلمات الدالة:(المساعدة النفسية - الأخصائي الاجتماعي، الخدمة الاجتماعية).

Résumé :

Le spécialiste du centre d'assistance psychologique aide les étudiants afin qu'ils déploient les efforts les plus importants en matière de réussite scolaire et d'adaptation universitaire, en utilisant ses capacités et ses tendances pour faire face aux problèmes d'étude auxquels il pourrait être confronté. C'est ce que nous avons essayé de discuter dans cette intervention en abordant les techniques de service social pour atténuer les Examen d'anxiété pour l'étudiant universitaire au centre de l'assistance psychologique et sociale.

Mots clés: *l'assistance psychologique. psychologie sociale. service social*

مقدمة:

الخدمة الاجتماعية في مركز المساعدة النفسية هي مجموعة من المساعدات الإرشادية والتوجيهية، التي يقدمها المركز لفائدة الطلبة المترددين عليه في إطار النهوض بالمستوى التربوي والاجتماعي والنفسي لهم داخل الحرم الجامعي بهدف تحقيق تكيفهم الاجتماعي.

تعد العملية الإرشادية في المركز من الموضوعات التي يعيرها علماء الاجتماع التربية أهمية بالغة، لما لها من دور في ترشيد الطالب داخل الجامعة وبناء شخصيته وتنمية مهاراته وإعداده ليكون فردا صالحا يعول عليه في بناء مجتمعه، على اعتبار أن الجامعة هي المؤسسة التربوية التي أنشئها المجتمع بهدف إعداد الأجيال، هذا ما كان دافعا لمناقشة موضوع تقنيات الخدمة الاجتماعية في التخفيف من قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي بمركز المساعدة النفسية والاجتماعية، حيث سعينا في هذه المداخلة إلى تحديد المفاهيم ثم عرض طرق وتقنيات العملية

الإرشادية التي يتبعها الأخصائي في المركز، وذلك من خلال الإجابة على التساؤل الرئيس التالي: ما هي تقنيات الخدمة الاجتماعية في التخفيف من قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي بمركز المساعدة النفسية والاجتماعية ؟

أولا- تحديد المفاهيم:

1- التوجيه:" يعرف التوجيه بأنه عملية مساعدة أو تقديم العون للأفراد حتى يتمكنوا من تحقيق الفهم اللازم لأنفسهم وتوجيهها بحيث يستطيعون الاختيار عن بينة ويتخذوا من السلوك ما يسمح لهم بالتحرك في اتجاه هذه الأهداف التي اختاروها بطريقة ذكية، أو تسمح بتقويم المسار بشكل تلقائي"(مُحَمَّد عطا حسين وآخرون، دت، ص 29).

"ويقوم كل من التوجيه والعلاج النفسي على العلاقة وجها لوجه بين الأخصائي وصاحب الحالة، وتهدف هذه العلاقة في زيادة فهم العميل لنفسه، وزيادة قدرته على حل مشاكله بنفسه وذلك بمساعدة الأخصائي، والتوجيه والعلاج النفسي إما أن يكون فرديا أو جماعيا"(سعد جلال 1996، ص 339).

2- التوجيه والإرشاد: ومن الشائع دائما أن نجد التوجيه مقترنا بالإرشاد وهو عملية متضامنة، فما من شخص واجهه أخصائي إلا وتجد أنه أرشده وبين له الطريق الصائب.والإرشاد هو "الهداية إلى السلوك الأمثل، أي أنه يتعلق بالتأثير في السلوك والتغيير بالطبع، وإلا فما فائدته ؟.

إن المرشد يهتم أول ما يهتم بتغيير سلوك العميل، ولكن الإرشاد هو نوع خاص من التأثير له أساليبه الخاصة وأهدافه، وهو يتعلق أولا بتغيير السلوك الإرادي فالعميل يلجأ إلى المرشد طواعية واختيارا ليساعده على إحداث ذلك التغيير، ويكون الهدف من الإرشاد هو توفير الظروف التي تسهل حدوث مثل هذا التغيير الإرادي، وهذه الظروف تحترم حق الفرد في اختيار ما يراه، وهو يعامل كفرد مستقل ومسئول قادر على اختيار ما يريد في ظل الظروف المناسبة" (مُحَمَّد عطا حسين، وآخرون، دت، ص 31).

ويعد كل من التوجيه والإرشاد وجهان لعملة واحدة وكل منهما يكمل الآخر؛ ألا أنه يوجد بينهما بعض الفروق التي يحسن الإشارة إليها هنا ؛ فالتوجيه عبارة عن مجموعة من الخدمات المخططة التي تتسم بالاتساع والشمولية تتضمن داخلها عملية الإرشاد، ويركز التوجيه على إمداد الطالب بالمعلومات المتنوعة والمناسبة وتنمية شعوره بالمسؤولية بما يساعده على فهم ذاته والتعرف على قدراته، و إمكاناته ومواجهة مشكلاته واتخاذ قراراته، وتقديم خدمات التوجيه للطلاب بعدة أساليب كالندوات والمحاضرات واللقاءات والنشرات والصحف واللوحات والأفلام والإذاعة المدرسية الخ(التوجيه التربوي ، 2017).

أما الإرشاد فهو الجانب الإجرائي العملي المتخصص في مجال التوجيه والإرشاد، هو العملية التفاعلية التي تنشأ عن علاقة مهنية بناءة بين المرشد (المتخصص) والمسترشد (الطالب)، يقوم فيها المرشد من خلال تلك العملية بمساعدة الطالب على فهم ذاته ومعرفة قدراته إمكاناته، والتبصر بمشكلاته ومواجهتها وتنمية سلوكه الايجابي، وتحقيق توافقه الذاتي والبيئي، للوصول إلى درجة مناسبة من الصحة النفسية في ضوء الفنيات والمهارات المتخصصة للعملية الإرشادية الخ (التوجيه التربوي ، 2017)

يعرف التوجيه والإرشاد بأنه عملية مخططة منظمة، تهدف إلى مساعدة الطالب لكي يفهم

ذاته ويعرف قدراته وينمي إمكاناته ويحل مشكلاته، ليصل إلى تحقيق توافقه النفسي والاجتماعي والتربوي والمهني وإلى تحقيق أهدافه.

3- الأخصائي الاجتماعي: "هو الشخص الذي يختص في فرع الخدمة الاجتماعية، ونظرا لإلمامه بالمعرفة العلمية في ميدان الخدمة الاجتماعية وإلمامه أيضا بأصول علم الاجتماع وعلم النفس والتشريعات القانونية للخدمات الاجتماعية، ففي مقدرته أن يقوم بوظيفة المساعد والمرشد والموجه والمعالج لمختلف القضايا الاجتماعية، المتعلقة بمختلف ميادين الخدمة الاجتماعية ويسمى أيضا بأخصائي الخدمة الاجتماعية"(رشيد زرواتي، 2000، ص 149).

الأخصائي الاجتماعي هو الذي لديه "المهارة والقدرة على تطبيق المعلومات والمبادئ وإدراكه وفهمه للعوامل المختلفة التي تؤثر في المواقف الاجتماعية، ولا تظهر تلك المهارة إلا في أثناء أدائه لمسؤولياته المهنية"(محمود عبد المحي نوح، 1998، ص 134).

"أو هو الممارس المهني للخدمة الاجتماعية، وينبغي أن يتوفر لديه الاستعداد الشخصي ثم يصقل هذا الاستعداد بالإعداد المهني، ومن أهم الصفات الشخصية الواجب توافرها في الأخصائي الاجتماعي قدرات جسمية وصحية مناسبة، واتزان انفعالي ولديه من القدرات العقلية والقدرات التعبيرية واللفظية والذكاء والإعداد المهني، وهو مزود بقاعدة علمية من المعارف والعلوم الاجتماعية والإنسانية وتدريبه طوال فترة دراسته أثناء الدراسة وأثناء عمله"(علي عباس درنداوي: دت، ص 45). "هو ذلك المتخصص في مهنة الخدمة الاجتماعية، للعمل مع الحالات الفردية، والجماعية والمجتمعية في إطار طرق الخدمة الاجتماعية الثلاث (خدمة الفرد-الجماعة وتنظيم المجتمع) حيث يجعلها مجالا صالحا لنمو الفرد داخل المجتمع، "كما أنه قد يعمل بصورة غير مباشرة مع المجتمعات التي بها رواد لمعاونة هذه الريادة فيما تتطلب من احتياجات مهنية للعمل، كمجلس إدارة مؤسسة اقتصادية الذي يمثل جماعة قيادية في المؤسسة، يحتاج إلى أخصائي اجتماعي، لكي يعمل معه بقصد تزويده بالمعلومات الاجتماعية الخاصة بالموظفين، أو تبصيره بالمصادر الفنية للخدمات بالإضافة إلى معاونته على تنظيم وتتبع أعماله وقراراته"(رشيد زرواتي، 2000، ص 33).

كما أنه قد يعمل في مؤسسة جامعية لكي يساعد الطلبة على التكيف داخل الجامعة فيكون بذالك همزة الوصل بين الطلاب والإدارة الجامعية والأستاذ، كما يستطيع كمساعد اجتماعي في المستشفى أو في دور المسنين أو دور ومراكز رعاية الشباب وغيرها من المؤسسات الاجتماعية التي تسهر على تقديم الخدمات الاجتماعية بمختلف أنواعها ومجالاتها وأشكالها.

ومما سبق يتضح أن الأخصائي الاجتماعي هو ذلك المتعلم الذي اخذ تكوينا وتدريبا مهنيا في تخصص علم الاجتماع فرع خدمة اجتماعية خلال دراسته الجامعية، ثم قام بتطبيق واستخدام معارفه ومبادئه وأساليبه الفنية التي أخذها في المؤسسة الاجتماعية التي يشتغل بها.

4- الخدمة الاجتماعية: هي المساعدة التي تقدم للطالب في المركز هي "عملية تمارس في المركز لمساعدة الطلاب على المواجهة الفعالة للمشكلات التي تعوق أدائهم لوظائفهم الاجتماعية ويعرفها بياستوك بقوله: خدمة الفرد فن تستخدم فيه معارف العلوم الإنسانية، والمهارة العقلانية لتوجيه كل من طاقات الفرد وإمكانيات المجتمع لتحقيق أفضل تكيف ممكن بين الفرد وبيئته التربوية"(مُحَمَّد محمود المهدلي، 2002، ص71).

"ويعرفها هولس بأنها عملية تسعى إلى مساعدة الأسر والأفراد على إيجاد كل من القدرة والفرصة لتحي حياة راضية" (سلوى عثمان الصديقي، 2002، ص 18-19).

بمعنى أن خدمة الاجتماعية هي طريقة من طرق الخدمة الاجتماعية تسعى لمساعدة الطلبة داخل الجامعة، على تحقيق التكيف الاجتماعي والنفسي والصحي الخ.

5- قلق الامتحان: هو عدم ارتياح الطالب ببيئة المحيطة، وعدم التوفيق بين المدرسة والبيت هو حالة من الخوف والتوتر والقلق، وحالة من الانغمار نتيجة الآثار أو حالة من الهول في بعض الأحيان بقدر ما هو إشارة إنذار(فرج طه عبد القادر، 2000، 404).

أو هو شعور الطالب قبل أو أثناء الاختبارات بالضيق والتوتر وخفقان القلب وكثرة التفكير مما يعيقه عن الأداء الجيد في الاختبارات (الطروانة عبد الله، 2009، ص115).

هو حالة انفعالية للطالب مرتبطة بمواقف الاختبارات نتيجة توقعه للفشل فيشتد الخوف أو القلق أو توتر من الرسوب في الامتحان.

ثانيا - تصنيفات قلق الامتحان: للقلق عدة تصنيفات منها:

1- قلق الموضوعي: يطلق عليه أحيانا اسم القلق الواقعي أو القلق السوي ويحدث هذا في مواقف التوقع أو الخوف من فقدان شيء، مثل القلق المتعلق بالنجاح أو التفكير بالمستقبل أو الامتحان أو انتظار نبأ مهم (حامد زهران عبد السلام، 1976، ص 398)

2- قلق العصابي: فيه يشعر الفرد بحالة الخوف الغامض والمنتشر وغير المحدود ويري فرويد أن هذا النوع من القلق هو خوف من المجهول (نواسية فاطمة الزهراء، 2013، ص249).

3- القلق الذاتي: فيه يشعر الفرد بالإثم عندما يكون القلق وكأنه نذير خطير، أن مصدر القلق الذاتي كامن في تركيب الشخصية فهو صراع داخل النفس، وليس صراع بين الشخص والعالم الخارجي.

4- القلق التحصيل: هو استجابة سوية للضغط من خارج الفرد (القلق خارج المنشأ) أو القلق المستثار، هو نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان، حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف من مواجهة الامتحان فالطالب الذي يخاف الرسوب في الامتحان ويقلق على النتائج المترتبة عليه يضاعف جهده من أجل التحصيل والنجاح.

ثالثا- التقنيات الإرشادية والعلاجية للخدمة الاجتماعية في التخفيف من قلق الامتحان:

تتكون تقنيات العملية الإرشادية والعلاجية للخدمة الاجتماعية من ثلاثة مناهج واستراتيجيات لتحقيق أهداف التوجيه والمساعدة و الإرشاد النفسي، هي المنهج الإنمائي والمنهج الوقائي والمنهج العلاجي على أساس أن كلا منهما يسعى إلى تجنب الوقوع في المشكلات والاضطرابات النفسية و ذلك عن طريق دعم نمو السلوك السوي للطالب.

"والمنهاج هو الطريقة التي يعتمد عليها الأخصائي في حصر وتدعيم وملائمة بين المواد التي يكتسبها المجتمع وبين حاجات أفراده(رشيد زرواتي، 2000، ص 93).

لقد أصبح العاملون في الخدمة الاجتماعية ينظرون إلى مرحلة تخطيط المنهج باعتبار جودتها، تنعكس مباشرة على مرحلة تنفيذ المنهج، والتخطيط لمنهج أو عدة مناهج "يحتاج إلى نظرة موضوعية وصحيحة إلى الإمكانيات المتاحة سواء المادية أو البشرية التي يمكن الاعتماد عليها في بناء المناهج وتنفيذها في هذا الإطار، إذ ليس من المقبول علميا أن يخطط المنهج على نحو ما دون أن تكون الظروف الإمكانات مناسبة للتنفيذ، وغالبا ما يترتب على الفشل لهذه

المناهج توجيه اللوم إليها، وإلى من قاموا على أمر التخطيط والبناء، بينما الواقع أن الفشل يرجع إلى تصور في الأداء، ربما نتيجة لضعف في الأداء" (أحمد حسين اللقاني، فارعة حسين مُحَمَّد، 2001، ص 322)، فضعف أداء الأفراد إلى أدوارهم أو فشلهم في ذلك يؤدي إلى فشل المنهج، كما أن عدم توافر الموارد البشرية والإمكانات المادية اللازمة قد يؤدي إلى فشل المنهج ويحول دون تحقيقه للهدف المتمثل في الاستقرار والأمن والتكيف الاجتماعي.

"فالتكيف الاجتماعي مثلا عملية تبتدئ منذ الطفولة المبكرة، وفترة تكونه الحاسمة هي السنوات الأولى من حياة الطفل وأهم عواملها البيئية المنزلية وخاصة تأثير الأبوين، ووظيفة الأسرة هي صياغة استعدادات الطفل في نمط اجتماعي مقبول والعمل على تجنب نمو السلوك المضاد للمجتمع، فإذا أخفقت الأسرة في تحقيق هذين الفرضين نشأت شخصية عاجزة عن التوفيق بين رغباتها وبين مطالب المجتمع، شخصية لا اجتماعية أو ضد المجتمع، نشطة في إلحاق الأذى بأفراده، أو قد تنشأ شخصية عصابية (مرضية بالهرستريا أو الملاخوليا أو غيرها) عاجزة عن التعامل النافع مع المجتمع"(مُحَمَّد مصطفي أحمد، 1996، ص 148).

نحن هنا بصدد البحث عن تقنيات الخدمة الاجتماعية في علاج المشكلة قلق الامتحان حيث تقدم الخدمة الاجتماعية مجموعة من التقنيات التي يمكن أن يقوم بها الأخصائي الاجتماعي بمركز المساعدة النفسية في علاج المشكلات التربوية والاجتماعية، والتي منها قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي، حيث يتناول الأخصائي الحالات بطريقة ايجابية تتسم بالجدية والمتابعة الدقيقة من خلال **تقنيات مناهج الخدمة الاجتماعية الثلاث.**

1- المنهج الإنمائي: يطلق عليه المنهج الإنشائي أو التكويني و يحتوي على الإجراءات والعمليات الصحية التي تؤدي إلى النمو السليم لدى الأشخاص العاديين و الأسوياء و الارتقاء بأنماط سلوكهم المرغوبة خلال مراحل نموهم؛ حتى يتحقق أعلى مستوى من النضج و الصحة النفسية والتوافق النفسي عن طريق طريق جملة من التقنيات هي:

نمو مفهوم موجب للذات و تقبلها.

تحديد أهداف سليمة للحياة.

توجيه الدوافع و القدرات والإمكانيات التوجيه السليم نفسيا و اجتماعيا و تربويا و مهنيا.

رعاية مظاهر الشخصية الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية"(عبد السلام زهران، دت، ص 37).

ويتمثل دور المنهج الإنمائي في إنشاء وتنمية وحفظ وتطوير الأهداف التي يسعى إليها المجتمع التربوي، وذلك من خلال تنشئة وتنمية قدرات الطلبة الذاتية التي تجعلهم يشغلون مواهبهم ومهاراتهم وميولهم في إفادة أنفسهم وأسرهم ومجتمعاتهم.

ظهر المنهج الإنشائي الإنمائي "عام 1974 بمبادرة من جانب إيمونويل تروب (Emanuebl Tropp) الأستاذ بجامعة فرجينيا، ويهتم هذا المنهج بالوظيفة الاجتماعية ويفضلها عن مفاهيم الجوانب المرضية أو مظاهر سوء التكيف.

ولذلك لا يؤكد على المشكلات التي يعاني منها العملاء بل ينظر إليهم كأشخاص يواجهون مواقف الحياة وما تتضمنه من ضغوط وتحديات" (خليل خيري الجميلي، دت، ص 45).

ويوجه دور الأخصائي الاجتماعي في هذا المنهج "على ما يحدث (هنا) في الموقف المباشر

وعلى النتائج والآثار، كما تبدو في الموقف وفي اللحظة الراهنة (الآن)، فهو يركز جهوده على الجماعة ومواقفها الراهنة وتصرفات وسلوك الطلبة فيها، ولا يأخذ بديناميات الشخصية وتاريخها التطوري والتشخيص والدوافع، وهو يماثل في ذلك أسلوب العلاج الموجه نحو تعديل السلوك فلا يدخل في اعتباره العوامل اللاشعورية عند وضع خطته، ويجعل من الحقائق التي تكشف عنها مواقف الجماعة منطلقا أساسيا لملاحظة وتقييم ما يحدث فعلا في الجماعة"(خليل خيري الجميلي، دت ، ص 45-46)، بغض النظر عن طبيعة تكوين هذه الجماعة ونوعها سواء كانت في الطور الأول أو الثاني أو الأخير، أو جماعة الرفاق أو جماعة الصف في المدرسة أو أي جماعة أخرى.

ولهذا تهتم الخدمة الاجتماعية في هذا المجال "بدراسة ظروف الأسرة الراهنة المادية والمعنوية، بمعني الوقوف على الحالة الاقتصادية والاجتماعية والنفسية للأسرة، فقد دلت الخبرة والبحوث على وجود علاقة بين المستوى الاقتصادي وحالة الاستقرار الأسري، ففي الأسر الغنية الميسورة ماديا قد تقف عناية الوالدين بالأطفال إلى حد توفير الحاجات المادية لهم فقط وتغفل حاجاتهم إلى العناية الفردية، ومن جهة أخري فإن حالة الحرمان التي تعيش فيها الأسرة الفقيرة والكد المضني الذي يبذله كل من الأب والأم من أجل ضروريات الحياة، يكون ذا أثر واضح على الطفل فيما يبدو عليه من اضطرابات سلوكية هذا من جهة، الظروف المادية المحيطة بالطفل، أما من الناحية المعنوية فانه في البيت المنسجم لا تكون علاقة الطفل بوالديه كشخصين منفصلين بل بهما كوحدة متصلة في علاقة منسجمة، وهو يهرع إلى هذه الوحدة كما وجد نفسه بإزاء مشكلات يصعب عليه مواجهتها، فإذا انفصمت هذه الوحدة فقد الطفل الملجأ الذي يستمد منه الأمان والطمأنينة النفسية" (مُحَمَّد طلعت عيسي، عدلي سليمان، دت، ص 170).

ويعمل المنهج الإنمائي التنموي على استمرار العلاقة الودية داخل الأسرة وخارجها بين الأفراد من أجل الوصول إلى أرقي مستوى من الرفاهية الاجتماعية، ويأتي ذلك من خلال جماعات النشاط الاجتماعي والترويحي والصحي والنفسي، الذي يوجه الطالب إلى الموقف الذي يهيئ له إتباع أنسب سلوك ممكن لمواجهة مواقف الحياة الاجتماعية في الجامعة، من خلال قدراته وإمكانياته، بمساعدة البرامج التي جاءت لتلبية حاجات الطلاب، وتنمية وتدعيم الاتجاهات الاجتماعية لديهم وذلك عن طريق الإحساس الفعلي المباشر بمشكلات المجتمع.

يتضح مما سبق أن العملية الإرشادية في المركز المساعدة النفسية لا تهتم بحل المشكلات فقط بل يتعدى دوره إلى التنشئة والتنمية وهذا ما يدلل عليه المنهج الإنمائي الإنشائي الذي يعمل على إيقاظ الطاقة الكامنة لدي الطلاب بحيث يكشف عن الأسباب الحقيقية للمشاكل التي قد يعانيها، وكذلك يعمل هذا المنهج على استثمار واستغلال قدرات الطلبة الذاتية، من خلال اكتسابهم بعض الخبرات والاتجاهات الصالحة التي تزودهم بالاستفادة من الخدمات الصحية والنفسية والاجتماعية مما يعني استفادتهم من إمكانياتهم وإمكانيات الجامعة.

ترجع أهمية المنهج الإنمائي أن الخدمات التوجيه والإرشاد تقدم أساسا إلى العاديين لتحقيق زيادة كفاءة الفرد وتدعيمه حتى يزول عنه قلق التحصيل ويتحقق له التوافق النفسي إلى أقصى حد ممكن.

يتضح مما سبق أن للمنهج الإنمائي أهمية في تخطيط برامج وتقنيات الخدمة الاجتماعية في المؤسسات التربوية بما فيها الجامعة، حيث يتضمن المنهج الإنمائي رعاية وتوجيه النمو

السليم والسوي للطالب والارتقاء بسلوكه السوي العادي، خلال مرحلة نموه طوال العمر حتى يتحقق الوصول به إلى أعلى مستوى ممكن من النضج والصحة النفسية والسعادة والكفاية والتوافق النفسي.

2- **المنهج الوقائي**:يحتل المنهج الوقائي مكانا في التوجيه و الإرشاد النفسي ويطلق عليه التحصين النفسي ضد المشكلات و الاضطرابات و الأمراض النفسية، و هو الطريقة التي يسلكها الشخص كي يتجنب الوقوع في مشكلة ما"(عبد السلام زهران، دت، ص37).

يعتني هذا المنهج بوقاية وتأهيل الطلبة الذين لا يعانون من مشكلات، وتقدم الخدمات لهم كوقاية لهم من أن يقعوا في بعض المشكلات التربوية والصحية والنفسية والاجتماعية، وهو منهج يفوق في أهميته المنهج العلاجي الذي يأتي بعد وقوع المشكلة، لكونه يهتم بالأصحاء ليقيهم ضد حدوث المشكلات والاضطرابات والاجتماعية والنفسية.

"يعود الفضل في تقدم هذا المنهج إلى روبرت فينتر (Robert Vienter) وزملائه في عام 1967، ويهدف إلى إحداث تغيرات يمكن أن ينتج عنها تخفيف الصعوبات التي تعوق الأفراد عن القيام بوظيفتهم الاجتماعية، وعلى عكس النماذج الأخرى في ممارسة خدمة الجماعة، فإن المنظور الوقائي والتأهيلي يركز اهتمامه على الفرد، ولا يتمسك الأخصائي الاجتماعي في تكوين الجماعة بتوفير شروط خاصة معينة، بل يهتدي فقط بالشروط التي تساعد في تحقيق أهداف معينة لمصلحة الأفراد، وحسب هذا المنظور فإن الأهداف التأهيلية يمكن تحقيقها إذا وضعت في عبارات إجرائية محددة، وتحدد هذه الأهداف بالحالة التي يرغب الأخصائي الاجتماعي أن يري العميل عليها في نهاية مجموعة من الاجتماعات العلاجية الناجحة، وخلال هذه الاجتماعات يقوم الأخصائي الاجتماعي بتوفير المنبهات والدوافع في الجماعة حتى يمكن تحقيق أهداف الأفراد"(خيري خليل الجميلي، دت، ص 47- 48).

ويعمل الأخصائي الاجتماعي بالتعاون مع قيادة المجتمع الجامعي، على تطبيق المنهج الوقائي، وذلك بمتابعة ومعاونة الطلبة الذين يصارعون متاعب الحياة الاجتماعية والاقتصادية والصحية والنفسية، من خلال رسم خطط وقائية عامة تتعاون فيها كل الفئات الاجتماعية حكومة وشعبا، ومؤسسات اجتماعية خيرية عامة وخاصة، وعلى المستوى الوطني والمحلي في تناول موضوع القضاء على المشكلات التي تعيق الحياة الجامعية، وذلك بالبحث عن أسبابها والوصول إلى نتائج تحول دون ظهورها، وهذا لا يأتي إلا بدراسة موارد المجتمع الجامعي وحاجات الطلبة والعمل على تحقيق النصيب الأوفر من الحاجات وبالأخص بالنسبة للفئة الدنيا من المجتمع التي لا تستطيع تلبية جميع حاجاتها بمفردها، هذا يعني مساعدتها من خلال تشجيع العمل التطوعي في كل المجالات والميادين.

يهتم المنهج الوقائي بالطلبة العاديين ويكون هذا الاهتمام على ثلاث مستويات هي (تيم عبد جابر، 1999، ص29):

الوقاية الأولية: منع حدوث المشكلة بإزالة الأسباب.

الوقاية الثانوية: محاولة الكشف المبكر وتشخيص الاضطراب في المرحلة الأولى.

الوقاية من الدرجة الثالثة: وتتضمن محاولة تقليل أثر اضطراب ومنع زيادة المرض.

وهنا الوقاية عن طريق الصحة العامة ورعاية النمو النفسي والتوافق المهني والمساندة

أثناء الفترات الحرجة، والتنشئة الاجتماعية السليمة.

3- المنهج العلاجي: المنهج العلاجي هو الذي يتضمن علاج المشكلات والاضطرابات النفسية والاجتماعية حتى العودة إلى حالة التوافق والصحة النفسية، ويهتم المنهج بنظريات الاضطراب والمرض النفسي وأسبابه وتشخيصه، وطرق العلاقة وتوفير المعالجة(تيم عبد جابر، 1999 ص30).

فتقنيات الخدمة الاجتماعية في المنهج العلاجي تتضمن مجموعة الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الشخص لعلاج مشكلاته، "والعودة إلى حالة التوافق و الصحة النفسية، ويهتم هذا المنهج باستخدام الأساليب و الطرق و النظريات العلمية المتخصصة في التعامل مع المشكلات من حيث تشخيصها و دراسة أسبابها ، و طرق علاجها والتي يقوم بها المتخصصون في مجال التوجيه و الإرشاد" (عبد السلام زهران ، دت، ص 37).

المنهج العلاجي هو المنهج الذي يهتم بمعالجة مشكلات الطلبة النفسية والصحية والاجتماعية والاقتصادية التي تعترضهم في حياتهم التربوية، حيث يقوم الأخصائي الاجتماعي بدراسة الجذور الحقيقية للمشكلة، والعقبة التي خلقتها للفرد والبحث عن سبل للعلاج الأمثل لها.

ويكون للأخصائي الاجتماعي في المنهج العلاجي الدور العلاجي بالتعاون مع الحالة وجماعة الفريق أو جماعة الرفاق أو أي كانت نوعية هذه الجماعة.

إن طرق العملية الإرشادية للخدمة الاجتماعية في المنهج العلاجي تتعدد وتختلف باختلاف المشكلات التي يعاني منها الطلبة داخل الجامعة، وطبيعة المشكلة اجتماعية أو نفسية أو موقفية فمشكلة قلق الامتحان مثلا مشكلة ظرفية مصاحبة لفترة الامتحانات هناك عدة أسباب وظروف أدت إلى وجود هذا الاضطراب لدى الطالب، فيعمل الأخصائي الاجتماعي عبر عدة مراحل، التعمق في مشكلة قلق الامتحان لدى الطالب حتى يستطيع الحد منها أو التخفيف من تأثيرها، هذه المراحل هي الدراسة، ثم مرحلة التشخيص، فمرحلة العلاج، ثم المتابعة والتسجيل حيث تمر عملية الإرشاد والعلاجية بالمراحل الرئيسية التالية:

3-1- الدراسة الاجتماعية: "يُقصد بها وضع كلّ من الطالب والأخصائي الاجتماعي أو المرشد على علاقة إيجابية بحقائق الموقف الإشكالي بهدف تشخيص المشكلة ووضع خطة العلاج، وهي دراسة للموقف الإشكالي وجوانبه المختلفة التي أدت إلى ظهور المشكلة"(عبد المحي محمود حسن صالح، 2002، ص62-63).

ونقصد بعملية الدراسة هنا مساعدة الطالب على الوقوف على مسببات مشكلة قلق الامتحان التي يعانيها والعوامل التي أدت إلى تطورها وموقفه منها، أي أنها عملية ديناميكية تتحرك بالطالب وموقفه من أسباب المشكلة، محاولة فهم العوامل التي تداخلت حتى أصبح موقف الطالب على ما هو عليه.

بيانات الدراسة: تتم الدراسة بجمع المصادر والبيانات الشخصية للطالب وبيئته، ودراسة جوانب الحياة الاجتماعية والنفسية والاقتصادية له وأسرته، وأهم العلاقات الاجتماعية التي تربط أفراد الأسرة، ويتم ذلك عن طريق جملة من الوسائل والأدوات، والتي من أهمها الزيارات المقابلات المكالمات الهاتفية...الخ، ويمكن للأخصائي الاجتماعي زيارة بيئة الطالب الذي يعاني من قلق الامتحان داخل الجامعة وخارجها ويقدر احتياجاته يحاول تشخيص المشكلة.

وتشمل الدراسة الاجتماعية لمشكلة الطالب عادة النواحي الآتية(دور الأخصائي الاجتماعي، 2019):

- **بيانات أولية عن الطلبة:** السن ـ الجنس ـ مكان السكن ـ مصدر التحويل ـ نوع المشكلة الحالية ـ مؤسسات سبق أن أتصل بها لعلاج مشكلة قلق الامتحان.

- **تكوين الأسرة وتاريخها:** وعادة توضع في الجدول التفصيلي لبيانات المعلومات عن جميع أفراد الأسرة مثل : السن ، نوع العمل ، الحالة البدنية والصحية.

- **العلاقات الأسرية**: العلاقات داخل الأسرة كعلاقة الأب بالأم وعلاقتهما بالأبناء وبالطالب على وجه التحديد وبالخلافات الأسرية إن وجدت، إمكانات الأسرة البشرية والمادية.

- المعلومات المتعلقة ببيئة الطالب: كوصف للحي الذي يقيم فيه ولمسكنه من كافة النواحي.

- دراسة موقف الطالب من المشكلة قلق الامتحان: وما بذله من مجهودات لعلاجها ويعتمد الأخصائي الاجتماعي في دراسته للحالة على الطالب نفسه ثم أسرته وأساتذته وملفه وسجل القيد.

مصادر جمع المعلومات عن الحالة: ومن أهم مصادر وأدوات جمع معلومات الدراسة التي يتبعها الأخصائي الاجتماعي للوقوف على البيانات التي ذكرت سابقاً هي المقابلة التي تشمل:

- **مقابلة الطالب صاحب المشكلة:** تحديد موعد المقابلة ومكان إجرائها مع تسجيل المقابلة وتاريخها وتوقيتها في سجل المركز، وتحديد الزمن المناسب لإجرائها، حيث يعتبر الطالب في هذه الحالة المصدر الرئيسي للمعلومات، وتتم المقابلة عادة بشكل مقصود في مكتب الأخصائي الاجتماعي إلا في ظروف معينة حيث تكون بشكل غير مقصود، كما هو الحال في الحالات التي تستدعي اهتمام الأخصائي الاجتماعي فحينئذ يعمد إلى مقابلة الطالب في وقت فراغه أو أثناء مزاولته للدراسة.

- **مقابلة الأساتذة:** يعتبر الأساتذة وخصوصاً أساتذة المقاييس التي تشكل للطالب قلق الامتحان مصدراً أساسياً للمعلومات التي تفيد في دراسة الحالة فهو أعلم بتصرفات الطالب، وأحواله ومدى تحصيله الدراسي ورأي زملائه

- **مقابلة الأسرة:** وقد تحتاج المقابلة في هذه الحالة لزيارة منزلية تتم بعد عمل الترتيب اللازم مع ولي الأمر، وهذا في إطار التعرف على الوسط الأسر والاجتماعي الذي يعيش فيها الطالب والأسباب التي تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في إحداث مشكلة قلق الامتحان، والاطلاع على طبيعة العلاقات الأسرية.

- **مقابلة جماعة الرفاق:** كثيراً ما تستلزم الدراسة مقابلة زملاء الطالب أو أصدقائه ممن يؤثرون عليه أو لهم اتصال به، وتتم أيضاً هذه المقابلة بموافقة الطالب، وقد تستدعي الدراسة الاتصال بمصادر أخرى تبعاً لنواحي ونوع وحدة قلق الامتحان لدى الطالب، ويدخل في ذلك المؤسسات التعليمية والهيئات الاجتماعية التي قد يكون لها اتصال بالطالب.

3-2- التشخيص: يعني التشخيص تحديد طبيعة المشكلة ونوعيتها الخاصة، مع محاولة عملية تفسير أسبابها بصورة توضح أكثر العوامل طواعية للعلاج"(عبد المحي محمود حسن صالح 2002، ص65).

التشخيص هو العملية المهنية المرتبطة بعملية الدراسة والمحصلة للخطط العلاجية وهو أيضاً عملية تحليل وتوصيف للبيانات والمعلومات التي تم الحصول عليها من خلال الدراسة

للوصول إلى الأسباب الرئيسية المحدثة لمشكلة قلق الامتحان.

فعلى الأخصائي الاجتماعي أن يتعامل مع الكم الهائل من المعلومات التي حصل عليها بتصنيفها إلى مجموعات فمثلاً مجموعة البيانات الخاصة بالطالب، مجموعة البيانات الخاصة بالأب والأم مثلاً مجموعة خاصة بالوضع الدراسي وغيرها.

بعد جمع المعلومات يعمل الأخصائي على تشخيص المشكلة قلق الامتحان والبحث عن تفاعل الأسباب الذاتية والخارجية أو البيئية والتي أدت إلى وجود مشكلة قلق الامتحان لدى الطالب، من خلال ما يلي:

التعرف على سبب مشكلة قلق الامتحان ونوعه (عصابي أو ذاتي...).

التعرف على الجانب الايجابي للمشكلة فقلق الامتحان يدفع الطالب على تحصيل النجاح والتفوق.

التعرف على ماذا يريد الطالب ؟ وماذا قدم من حلول ؟ لتخفيف من حدة مشكلة قلق الامتحان.

التفكير في حلول المشكلة من منطلق استعدادات الطالب وإمكانياته وتعزيز الجوانب الايجابية فيه.

هنا يحاول الأخصائي الاجتماعي إيجاد الأسباب والعوامل المباشرة وغير المباشرة التي أدت إلى المشكلة، ويحاول تفسيرها للوصول إلى العلاج، فدراسة مشكلة قلق الامتحان لدى الطالب يفكر في الأسباب والعوامل التي أدت به إلى قلق الامتحان، والبحث عن سبل العلاج وربط كل هذه المعلومات بعضها مع بعض بصورة متكاملة تنتهي بوضع تصورات واضحة لسبب سلوكيات الطالب ونوع شخصيته، وهذا بالاستعانة بالنظريات السلوكية والاجتماعية والمعرفية والإرشادية، وتسخير جميع المعلومات والخبرات والفنيات للتعرف على الصورة الواضحة التي تعكس شخصية الطالب بكل أبعادها في إطار كل المؤثرات التي أثرت عليه بموضوعية وحيادية.

3-3- العلاج: العلاج هو إحداث التأثير الايجابي الموجود في شخصية الطالب وظروفه الاجتماعية التي يعيش فيها، ضمن التشخيص السليم الذي توصل إليه الأخصائي للتغلب على مشكلة قلق الامتحان.

إن للعلاج نوعان علاج ذاتي نابع من ذات الطلبة، وعلاج بيئي خاص ببيئة الطلبة.

- **العلاج الذاتي:** يقصد به إحداث تعديل إيجابي مقصود بالشخصية (الذات) سواء في مجال العادات الأساسية (الانفعالات الجوانب العقلية، الجوانب السلوكية) أو في مجال الاستجابات لمواقف معينة(عبد المحي محمود حسن صالح، 2002، ص65-66).

وهذا النوع من العلاج موجه للطالب بقصد معرفة قدراته وتقويتها حتى يستطيع مواجهة قلق الامتحان بطريقة إيجابية، وعليه فإن شخصية الطالب هي دائرة الاهتمام في هذا النوع من العلاج، يعمل الإحصائي في العلاج الذاتي على تحقيق أهداف مختلفة منها(دور الأخصائي الاجتماعي، 2019):

- معاونة الطالب للتعبير عن انفعالاته وما يعانيه من ضغوط داخلية.
- تدعيم الذات: وذلك بهدف إزالة المشاعر السلبية التي ارتبطت بحدوث الموقف الإشكالي ذاته المتمثل في قلق الامتحان، حيث لا بد من التخلص منه ومن آثاره أولا حتى يستجيب الطالب

للعمليات العلاجية التعديلية ومن أساليب تدعيم الذات العلاقة المهنية والتأكيد، والتعاطف والمبادرة، والتفريغ الوجداني، حتى يتم تعديل اتجاهاته السلبية بأخرى ايجابية مناسبة.

- تعديل الاستجابة: أو علاج الأعراض وتعتمد هذه الأساليب بدورها على نمو العلاقة المهنية، ومن أهم أساليب تعديل الاستجابات الإيحاء، والنصح، والسلطة، والتحويل، والتقمص. تبصيره بنواحي النقص فيه وبمعتقداته الخاطئة وأفكاره الذاتية التي تسبب ما يعانيه من اضطراب.

- تعديل العادات والتي بدورها تعتمد أيضا على درجة نمو العلاقة المهنية وتنقسم أساليب تعديل العادات إلى قسمين هما :أساليب لتكوين البصيرة كالاستدعاء، والتفسير، والاستبصار .وأساليب التعلم كالاستثارة، والتوضيح، والإقناع، والتدعيم، والتعميم، والتركيز على إعادة تكيفه بتحسين علاقاته الاجتماعية المضطربة مع المحيطين به.

العلاج البيئي: العلاج البيئي وهو عبارة عن تعديل الظروف البيئية أو العمل على تحسينها بغية تخفيف الضغوط الخارجية التي تؤثر على موقف الطالب من قلق الامتحان.

فالعلاج البيئي يقصد به توجيه التأثير إلى البيئة المحيطة بالطلبة من خلال الجانبين الآتيين:

ويشمل العلاج البيئي خدمات مباشرة تتمثل في المساعدات المالية أو الفنية التي تمنح للطالب، أو توجهها للاستفادة من خدمات إحدى المؤسسات، كما تتمثل خدمات غير مباشرة في الجهود التي تبذل لتهيئة الجو المحيط بالطالب كالمنزل أو الجامعة حتى يتمكن من إعادة تكيفه بطريقة سليمة.

- **الخدمات المباشرة:** وهي الخدمات التي تقدم للطلاب مباشرة سواء من المؤسسة أو من موارد البيئة، ويدخل في نطاق هذه الخدمات الإعانات المالية أو التأهيلية أو الطبية وغيرها" (عبد المحي محمود حسن صالح، 2002، ص65-66)، مثل الإعانات الاجتماعية المالية للعائلات المحرومة والمعوّزة كالمساعدات التي تقدمها الدولة وبعض الجمعيات الخيرية، ومنظمات الدولة مثل: المساعدات التي تقدمها للطلبة الفقراء والتي منها منحة التمدرس والكتب المجانية.

- **الخدمات غير المباشرة**: وتهدف إلى تعديل اتجاهات الأفراد المحيطين بالطلاب تخفيفا للضغوط الخارجية، أو لزيادة فاعليتهم لمساعدة الطالب"(عبد المحي محمود حسن صالح، 2002 ص67).

وهنا يأتي دور المجتمع الجامعي من خلال تحفيز الطلبة على حل مشاكلهم بأنفسهم من خلال الأعمال التطوعية، والمشاركة الإيجابية في بناء المجتمع، والتخفيف من قلقهم فترة الامتحانات ولو بالكلمة الطيبة.

3-4- المتابعة: تعتبر الدراسة والتشخيص والعلاج العناصر الأساسية والأساليب الفنية المهنية لمساعدة الطالب لأي مشكلة تواجهه؛ فعملية المتابعة لا تقل أهمية عنهم لأنها تضئ للأخصائي الاجتماعي سبل التعرف على صلاحية ونوعية المساعدة المقدمة للطالب، بمعنى تقييم أداء الخطوات الفنية السابقة والتعرف على النقص والقصور في هذا الأداء والتأكد من أن الطالب في حالة استفادة من الخطط المقدمة بشكل إيجابي وفعال وبحالة استقرار تعليمي واجتماعي سليم (دور الأخصائي الاجتماعي، 2019).

فالأخصائي في مرحلة المتابعة يراقب سلوك الطالب مدى تخفيف من المشكلة قلق

الامتحان تحقيق التوافق النفسي، بعد خدمات الإرشاد والتوجيه النفسية والاجتماعية المقدمة له خلال مراحل الدراسة والتشخيص والعلاج السابقة.

حاولت الخدمة الاجتماعية منذ ظهرت كتخصص وعلم قائم بذاته متفرع عن علم الاجتماع تقدم جملة من المساعدات النفسية والاجتماعية والصحية في مختلف المؤسسات التربوية والاجتماعية، تعد الجامعة إحدى المؤسسات الفاعلة في المجتمع، التي تقدم مجموعة من الخدمات للطلبة من أجل تحقيق التكيف داخلها ويعد مركز المساعدة النفسية بجامعة المسيلة من أهم المراكز التي تقدم فيه خدمات توجيهية للطلبة داخل الجامعة من خلال فلسفة خاصة وأهداف يسعى إلى تحقيقها في المجتمع الجامعي، ومبادئ يسير عليها، حيث يعمل الأخصائي الاجتماعي به على تذليل معظم الصعوبات إلى الطلبة المترددين على المركز، من خلال طرق ومناهج الخدمة الاجتماعية، كما أن الخدمات الاجتماعية والنفسية لا يمكن تقديمها وتحقيقها للطلبة إلا عن طريق مجموعة من البرامج والمناهج التي تتعدد وتتنوع حسب نوع الخدمة المقدمة أيضا من برامج اجتماعية وبرامج صحية وثقافية وفنية وغيرها، حيث تسهر الخدمة الاجتماعية على راحة الطالب في حالة الأمن من خلال المنهج الوقائي، وتساعده في حالة وقوع المشكلة من خلال المنهج العلاجي وذلك من خلال دور الأخصائي الاجتماعي في كل منهج من هذه المناهج، وذلك حسب دوره بمركز المساعدة النفسية وبمساعدة فريق العمل الموجود في المركز والجامعة ككل التي تسهر على توفير البرنامج المسطر لتحقيق الخدمات.

خاتمة:

إن للعملية الإرشادية في مركز المساعدة النفسية دور في التخفيف من قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي من خلال عدة طرق ومناهج إرشادية يعتمد عليها الأخصائي في عمله مع الطلبة داخل الجامعة والمركز، حيث يمارس دوره من خلال نشاطاته المتعددة في طرق الخدمة الاجتماعية المختلفة، ويعمل كمسئول مهني في جميع عمليات الخدمة الاجتماعية، ويساعد على خلق الجو المناسب لتهيئة الطلبة للانطلاق بحرية وتلقائية، لاكتساب المعارف والمهارات واستغلال القدرات والطاقات، والاستفادة من الخدمات المتاحة. متبعا في ذلك ثلاث مناهج هي المنهج الإنمائي، المنهج الوقائي، المنهج العلاجي، إن كل منهج دور ومهمة خاصة حسب حالات الطلبة، فالمنهج الإنشائي يتجاوز في أهميته المنهج الوقائي والعلاجي، والمنهج الوقائي يتجاوز بدوره المنهج العلاجي، إن فشل أي منهج في الوصول إلى الهدف المقصود يحول دوره إلى المنهج اللاحق له.

المراجع المعتمدة:

أولا- الكتب:

1- أحمد حسين اللقاني، فارعة حسين مُحَمَّد، 2001، **مناهج التعليم بين المستقبل والواقع**، عالم الكتب القاهرة، مصر.

2- الطروانة عبد الله، 2009، **مبادئ التوجيه والإرشاد التربوي**، دار البلفاء العلمية، عمان، الأردن.

3- مُحَمَّد طلعت عيسي، عدلي سليمان، دت، **خدمة الفرد**، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة، مصر.

4- مُحَمَّد عطا حسين، وآخرون، دت، **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**، دار المرية، ط 1، الرياض، السعودية.

5- مُحَمَّد محمود المهدلي، 2002، **ممارسة مهنة الخدمة الاجتماعية في رعاية الشباب**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.

6- مُحَمَّد مصطفي أحمد، 1996، **التكيف والمشكلات المدرسية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

7- نواسية فاطمة الزهراء، 2013، **الإرشاد النفسي والتربوي**، دار حامد، عمان، الأردن.

8 - سعد جلال، 1996، **في الصحة العقلية الأمراض النفسية والعقلية والانحرافية السلوكية**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

9- سلوى عثمان الصديقي، 2002، **الممارسة المهنية لطريقة خدمة الفرد**، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية، مصر.

10- رشيد زرواتي، 2000، **مدخل للخدمة الاجتماعية**، مطبعة هومة، الجزائر.

11- علي عباس درنداوي، دت، **مدخل في الخدمة الاجتماعية**، الإسكندرية، مصر.

12- عبد المحي محمود حسن صالح، 2002، **الخدمة الاجتماعية ومجالات الممارسة المهنية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

13- عبد السلام زهران، دت، **التوجيه و الإرشاد النفسي**، عالم الكتب، ط 2، القاهرة.

14-عبد السلام حامد زهران ،1976، **مقدمة في الإرشاد والعلاج النفسي وأثرها في عملية الإرشاد والعلاج**، دار الثقافة، عمان الأردن.

15- فرج طه عبد القادر، 2000، **أصول علم النفس**، دار الانباء، القاهرة، مصر.

16- تيم عبد الجابر، 1999، **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**، دار الصفاء، عمان، الأردن.

المراجع الالكترونية:

17- التوجيه التربوي تاريخ الزيارة 12-12-2017 الرابط www.zmzm.net

18- دور الأخصائي الاجتماعي، 2019، الرابط: abdelkadirremal.wordpress.com/ 03/28/2019/

مشكلة قلق الامتحان عند الطالب الجامعي وأساليب مواجهته

أسماء لجلط ـ جامعةقاصدي مرباح" ورقلة"
د/ خثير شين ـ جامعةمُحَمَّد بوضياف المسيلة

الملخص:

يعتبر قلق الامتحان من بين أهم المشكلات التي تواجه الطلبة معظم مسيرتهم العلمية خاصة عند قرب وقت الامتحانات وهو ما يؤثر سلبا على محصولهم الدراسي، فالطالب يقضي ما يقارب خمسة عشر سنة من عمره في الدراسة أو ربما يزيد، وكل مرحلة من المراحل يخضع فيها الطالب إلى امتحان لينتقل إلى المراحل الأخرى.

وانطلاقا مما سبق سنحاول التعرف على قلق الامتحان ومكوناته، وتشخيصه وتصنيفه كذلك تناول أعراض ومظاهر وأسباب قلق الامتحان، ومن ثم ننتهي بالتطرق إلى أساليب المواجهة بأنواعها لمحاولة التصدي لظاهرة قلق الامتحان.

الكلمات المفتاحية: قلق الامتحان- أساليب المواجهة.

Résumé:

L'anxiété causée par les examens est l'un des problèmes les plus importants auxquels sont confrontés les étudiants durant la majeure partie de leur carrière scientifique, en particulier lorsque le temps des examens sera proche, qui affecte négativement leurs résultats scolaires, lorsque l'étudiant passe près de 15 ans dans l'étude ou peut-être plus, et que chaque palier est examinée. Pour passer à d'autres paliers.

Sur la base de ce qui précède, nous essaierons d'identifier l'anxiété de l'examen et de ses composantes, de diagnostiquer et de classer par catégories, ainsi que de traiter les symptômes, les critères et les causes de l'anxiété de l'examen. A la fin nous aborderons les méthodes de confrontation de toutes sortes pour tenter de traiter le phénomène de l'anxiété liée à l'examen.

مقدمة:

لاشك أن مرحلة الطفولة المبكرة هي مرحلة مهمة من المراحل التي أكد علماء التحليل النفسي على أهميتها وأثرها على بنية الشخصية من حيث سوائها أو اضطرابها ولذلك فهي مرحلة جوهرية تعتمد عليها مراحل النمو الأخرى.

وتعد الأسرة المسؤول الأول في بناء شخصية الفرد من جميع النواحي وتوجيه وتعديل سلوكياتهم وتنمية قدراتهم في هذه المرحلة، ولاشك أن الوالدان هما محور الأسرة لأن لهما دور هام ومكمل لبعضهما البعض في تربية أطفالهما حيث تمثل الأم المصلحة البيولوجية والنفسية والتي يعتمد عليها الطفل الذي سيصبح طالبا فيما بعد في الجامعة وفي كل حياته والعكس صحيح، أي عدم اهتمام الأسر بالمراحل الأولى للفرد تجعله مضطربا ويعاني من العديد من المشكلات النفسية وحتى العقلية حتى وإن كان طالبا بالجامعة.

ويعد القلق من الاضطرابات النفسية الشائعة كثيرة الانتشار في عصرنا الحديث، وقد أدت التغيرات الاجتماعية إلى تغير وتعقد أدوار الفرد ومسؤولياته الحيوية وشيوعها ما جعل الانسان معرضا للضغوطات الحياتية بقوة وما نتج عنه إلا زيادة في قلقه ومخافه وتوتره.

لذا فقد أعتبر القلق عائقا كبيرا يحول بين الانسان وقدراته على التصرف بسلاسة، إذ توضح الدراسات أن 25% من الأصحاء قد مروا بحالات من القلق في وقت ما من حياتهم ويصيب القلق والاكتئاب 2-4% من مجموع السكان، بل تؤكد البحوث المتقدمة أن ازدياد الاضطرابات النفسية والسلوكية وانتشارها يوما بعد يوم والقلق من أكثر الحالات شيوعا ويمثل (30-40%) من مجموع الاضطرابات النفسية.

وتتساوى كل الدول في المؤشرات الاحصائية إذ تظهر البيانات الحديثة أن 30% من مجموع السكان يعانون من أزمات واضطرابات نفسية وأن 70% من الذين يشكون من اضطرابات العصاب هم في مرحلة الشباب وأنه قد بلغت نسبة الذين يعانون من القلق (10-15%) من مجموع المرضى المراجعين للعيادات الخارجية 10% منهم داخل المستشفيات.(الخليلي سليمان، 2000 ص229)

ومن خلال تلك النسب نجد أن القلق لم يعد يقتصر على المرضى فقط بل قد انتشر في عامة شرائح المجتمع، فهو لا يفرق بين دولة عربية أو غربية، بل يصيب الغني والفقير، الكبير والصغير، القوي والضعيف، الرجال والنساء ، المتعلم والغير متعلم، إنها ظاهرة الآفة العصرية فالقلق هو شعور عام مبهم بالخوف والتوتر دون إدراك لمصدر الخوف.

إن الامتحان هو النقطة الحساسة عند الطالب الجامعي لأنه سيقيم مدى قدرته على فهم المادة وتحليلها وتركيبها وحفظها أو فهمها بحسب المادة التي يدرسها، لذا يجعل من الطالب حساسا وقلقا ومتوتراً وخائفاً لأن علاماته ونتائجه وتحصيله الدراسي سيحدد ما درسه إما سلبا أو إيجابا.

إذ يعرف قلق الامتحان بأنه حالة نفسية انفعالية تؤثر على اتزان الطالب وقدرته على استدعاء المادة الدراسية أثناء الامتحان هذا ما سيصاحبه أعراض نفسية وجسدية كالتوتر والانفعال، والتحفز وينتج ذلك عن الخوف من الرسوب أو الفشل والرغبة في المنافسة والتوقعات العالية المثالية.

وتعتبر استراتيجيات المواجهة لهذا النوع من القلق عملية نشطة يقيم الفرد من خلالها قدراته وامكانياته على مجابهة الحياة التعليمية، وبالخصوص مواجهة المواقف الضاغطة والنجاح في التعامل معها وضبطها.

ومن خلال ما سبق الأسئلة التالية:

ماهو قلق الامتحان؟ وماهي أعراضه؟ وماهي الأساليب المناسبة لمواجهته؟

1- تعريف قلق الامتحان:

قبل التطرق إلى قلق الامتحان يجب أن نعرج إلى فهم القلق أولا كي تكون الصورة أوضح ويعرف القلق كالآتي:

يعرف القلق عامة عند Cassem سنة 1991 أنه يكون بمثابة استجابة نفسية من قبل الفرد اتجاه خطر يهدد حياته وشعوره بالعجز اتجاه ذلك. كما عرفه كارل روجرز على أنه الخبرة التي يعيشها الفرد حيثما يهدد شيء ما مفهومه لذاته (شاكر، 2015، ص179)

ويعرف القلق اصطلاحا على أنه حالة من التوتر الشامل المستمر، يحدث للفرد نتيجة توقعه لخطر يهدده، سواء كان الخطر حقيقيا أو خطرا رمزيا، مصحوبا بخوف غامض، زيادة إلى أعراضه النفسية والجسمية.

أما سيجموند فرويد S.Freud فقد عرفه على أنه "حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يمتلك الانسان ويسبب له كثيرا من الكدر والضيق والألم والقلق يعني الانزعاج، والشخص القلق يتوقع الشيء دائما ويبدو متشائما ومتوتر الأعصاب كما أن الشخص القلق يفقد ثقته بنفسه ويبدو مترددا عاجزا عن البحث في الأمور ويفقد القدرة على التركيز".(فاروق السيد، 2008، ص18)

كما اعتبر ألفريد أدلر A. Adler القلق بأنه "حالة من النقص تطغو على الفرد، فقد وضح أن التفاعل الدينامي بين الفرد والمجتمع هو الذي يؤدي إلى نشأة القلق، فيرى أن الفرد السوي يتغلب على شعوره بالقلق عن طريق تقوية الروابط الاجتماعية التي تربط الفرد بالآخرين المحيطين به ويستطيع الفرد أن يعيش بدون أن يشعر بالقلق إذا حقق هذا الانتماء إلى المجتمع الذي يعيش فيه".(القلق وإدارة الضغوط، 2001، ص22)

ويعرفه أبو العزائم سنة 1999 بأنه: "شعور غامض غير سار، من سيماته التوجس والخوف والتحفز مصحوبا عادة ببعض الأحاسيس الجسمية خاصة زيادة نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي يأتي في نوبات تتكرر في نفس الشخص". (ريماوي جبران و عوض، 2015، ص135)

أما أحمد عبد الخالق فقد عرف القلق على أنه:" انفعال غير سار وشعور مكدر بتهديد وعدم الراحة والاستقرار وهو كذلك إحساس بالشد والتوتر وخوف دائم لا مبرر له من الناحية الموضوعية وغالبا ما يتعلق هذا الخوف بالمستقبل المجهول، كما يتضمن القلق استجابة مفرطة لموقف لا تعني خطرا حقيقيا والتي قد لا تخرج في الواقع عن إطار الحياة العادية ولكن الفرد الذي يعاني من القلق يستجيب لها غالبا كما لو كانت ضرورات ملحة أو مواقف تصعب مواجهتها". (عبد الواحد سليمان، 2012، ص 134)

يرى الرفاعي أن القلق استجابة انفعالية لخطر يخشى من وقوعه يكون موجها للمكونات الأساسية للشخصية كما يرى أنه حالة نفسية تحدث حين يشعر الفرد بوجود خطر يهدده وهو ينطوي على توتر انفعالي تصحبه اضطرابات فيزيولوجية مختلفة.(الرفاعي، 1998، ص25)

وقد عرفه رحاب أبو القاسم بأنه: الدرجة التي تدل على القلق عندما يتحصل عليها المفحوص أو المريض على مقياس القلق.(رحاب، 2013، ص 141)

نجد أيضا أن سبيلبرجر Spielperger فرق بين نوعين من القلق هما القلق كحالة والقلق كسمة، ويعرف القلق كحالة بأنه: حالة انفعالية مؤقتة تنشط في مواقف الضغط والشدة، كما يدركها الفرد كمواقف مهددة لذاته وتنخفض وتختفي هذه الحالة بزوال مصدر التهديد.

أما القلق كسمة فهو عند سبيلبرجر Spielperger عبارة عن استعداد ثابت نسبيا في الفرد نتيجة خبرة متعلمة من مواقف مؤلمة سابقة تتحدد بطريقة ما في الفروق الفردية للاستعداد للقلق فيدرك الفرد مواقف معينة على أنها خطر ومن ثم يستجيب لها بالقلق. (Spielperger, 1995,p 99

أما قلق الامتحان فقد عرفه مجموعة من الباحثين كالآتي:

عرف جون (Gohn , 1985) قلق الامتحان " بأنه حالة يمر بها الطالب نتيجة الزيادة في درجة الخوف والتوتر أثناء المرور بموقف الاختبار وكذلك الاضطراب في النواحي الانفعالية والمعرفية والفسيولوجية".

ويعرف سبيلبيرجر قلق الامتحان بأنه "سمة شخصية في موقف محدد ويتكون من الانزعاج والانفعالية، ويعرف الانزعاج بأنه اهتمام معرفي يتمثل في الخوف من الفشل بينما الحالة الانفعالية هي ردود أفعال الجهاز العصبي الأوتونومي ويمثل هذان المكونين (الانزعاج) و (الانفعالية) وهما أبرز عناصر قلق الامتحان.

أما عبد الخالق فيرى أن قلق الامتحان أن قلق الامتحان " يطلق عليه قلق التحصيل في بعض الأحيان وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند مواجهتها.(قدوري، عمروني، 2015، ص 223، 222)

ويعتبر قلق الامتحان مشكل كبير يصيب الطالبات عادة في موسم الامتحانات نجد العديد ممن تصيبهم اضطرابات سيكوسوماتية من بينها حدوث اضطرابات في الدورة الشهرية لدى الإناث أثناء فترة الامتحانات، وهذا الاضطراب هو طارئ يزول بزوال المؤثر، فشحنات الانفعال الذي مصدره القلق يمكن أن تؤثر في افراز هرمونات الهيبوثالاموس والتي بدورها تتحكم في افراز هرمونات الغدة النخامية، وهذه الغدة تتحكم في افرازات كثير من الغدد الصماء الأخرى بالجسم ومنها الغدد التناسلية أي "المبايض" بالنسبة للمرأة. (عكاشة، 2000، ص 34)

من خلال ما سبق من التعريفات نجد أن قلق الامتحان نوع من القلق المرتبط بفترة الامتحانات حيث تثير هذه المواقف شعورا بالانزعاج والانفعالية لدى الفرد ما يجعله في حالة غير سوية كبقية الطلبة الآخرين بل يصبح مشتتاً ويعاني من العديد من الاضطرابات السيكوسوماتية حيث نجد بعض الطلبة يصيبهم المرض العضوي وهو سليم الأعضاء ما يجعله حتى يتغيب عن الامتحان، إذاً فقلق الامتحان هو حالة انفعالية وجدانية تصيب الفرد في الموقف السابق للامتحان، أو موقف الامتحان ذاته وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر والخوف من الامتحان.

ولقد وجدت العديد من الدراسات التي تناولت القلق وأثره الرجعي على التحصيل الدراسي لما له من أهمية بالغة عند الطلبة، ودراسة كولر وهول هان (Culler and Holahan , 1980) تؤكد العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي، حيث دلت نتائجها على أن تحصيل الطلبة ذوي القلق المرتفع تحصيلهم الدراسي متدني جدا، على العكس من الطلبة ذوي القلق المنخفض. وفي دراسة تحليلة بعدية تم تحليل 562 دراسة أكدت نتائجها على أن لقلق الاختبار تأثيرات سلبية على التحصيل الدراسي ويتسبب في الآداء السيء للطالب على الامتحان.(سالم، 2016، ص336)

2- مكونات قلق الامتحان:

يشير المهتمين في هذا المجال إلى أن قلق الامتحان يتضن مكونين أساسيين هما كالآتي:

المكون المعرفي: أو الانزعاج worry

حيث ينشغل الفرد بالتفكير في تبعات الفشل، مثل فقدان المكانة والتقدير، وهذا يمثل سمة القلق.

المكون الانفعالي: أو الانفعالية Emotionality حيث يشعر الفرد بالضيق والتوتر والهلع من الامتحانات، بالاضافة إلى مصاحبات فيسيولوجية، وهذا ما يمثل حالة القلق.

ويشير ليبيرت وموريس أنه يوجد عاملان لقلق الاختبار هما:

- **الاضطرابية:** (المكون العقلي الذي يؤثر على أداء الفرد) فهي المسؤولة عن تقليص الأداء لدى الفرد بما تبعثه في كثير من الأحيان من استجابات لا تكون مناسبة.
- **الانفعالية:** وهي رد الفعل المباشر للضغط النفسي الذي يستشيره الموقف، في حين يرى فيليبس وآخرون أن قلق الامتحان يتكون من عاملين رئيسيين هما:

أ- **القلق:** وهو ناتج عن نقص الثقة بالنفس.

ب- **الانفعالية:** وهي الاستجابات غير الارادية المصاحبة للموقف. ويضيف زهران أن هناك خمسة عوامل خاصة بقلق الاختبار وهي كالتالي:

- الخوف والرهاب من الاختبار.
- الضغط النفسي للاختبار.
- الخوف من الاختبارات الشفوية المفاجئة.
- الصراع النفسي المصاحب للاختبار.
- الاضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للاختبار. (قدوري وعمروني ، ص 223)

3- تشخيص قلق الامتحان:

يجب الأخذ بعين الاعتبار في تشخيص قلق الامتحان محكات تشخيص القلق المعمم حسب الطبعة الرابعة من الدليل التشخيصي والاحصائي للاضطرابات النفسية والعقلية، ويمكن تشخيص حالات أعراض القلق بناءا على الأعراض التالية حسب معايير الدليل التشخيصي الاحصائي الرابع للاضطرابات النفسية الذي تصدره جمعية الطب النفسي الأمريكية DSM-5 والتي تتلخص فيما يلي:

A. قلق واهتمام مفرطان (توقعات مخيفة) تحدث أغلب الأيام لمدة لا تقل عن ستة أشهر، اتجاه عدد من الأحداث أو الأنشطة (مثل العمر أو الآداء المدرسي أو الأسرة....)

B. يجد الشخص صعوبة بالغة في السيطرة على الانشغال.

C. يصاحب القلق والاهتمام الوارد في ثلاثة أعراض أو أكثر من الأعراض الستة التالية (مع تواجد بعض الأعراض على الأقل لأغلب الوقت لمدة ستة أشهر الأخيرة):

- التوتر وعدم القدرة على الاستقرار وسرعة الاستثارة والخوف(تململ شعور بالتقيد أو بأنه على الحافة).
- سهولة الانهاك وسرعة التعب.
- صعوبة التركيز أو فقد الانتباه أو فراغ العقل.
- سرعة الانفعال والاستثارة.
- التوتر العضلي.

- اضطرابات النوم (صعوبة الدخول في النوم، تقطع في النوم، أوالاستغراق في النوم، أو النوم الغير مريح واللامُرضي).

ملاحظة: يكفي عنصر واحد من هذه الأعراض الستة عند الأطفال.

D. يؤدي القلق والاهتمام وما يصاحبهما من أعراض جسمية إلى انزعاج كبير أو اضطراب أو خلل في القدرة على آداء الوظائف الاجتماعية أو المهنية أو غيرها من الوظائف الأخرى.

E. لا ينبغي أن يكون هذا الاضطراب بسبب التأثيرات الفيزيولوجية لمادة معينة كاستخدام عقاقير طبية أو مواد مخدرة ، أو نتيجة لمرض عضوي مثل فرط الغدة الدرقية، أو يرتبط حدوثه بوجود اضطراب وجداني أو ذهاني أو اضطراب نمائي مثل التوحد وزمرته.

F. يجب أن لا يكون محور القلق والاهتمام المذكور في (A) مقتصرا على اضطراب نفسي آخر مثل الخوف من حدوث نوبة فزع(اضطراب الهلع) ، أو الخوف عند القاء كلمة في مجمع من الناس (الرهاب الاجتماعي) أو الابتعاد عن الأهل والمنزل (قلق الانفصال)، أو زيادة الوزن (اضطراب الشهية العصابي)، أو أعراض جسمانية مختلفة (اضطرابات الجسدية)، الخوف من وجود مرض خطير (اضطراب توهم المرض). (معايير DSM-5، د سنة، ص98)

4- تصنيف قلق الامتحان:

4-1- قلق الامتحان الميسر: Facilitative

وهو قلق الامتحان المعتدل، ذو التأثير الايجابي المساعد، والذي يعتبر قلقا دافعيا يدفع بالطالب للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، وينشطه ويحفزه على الاستعداد للامتحانات وييسر أداء الامتحان.

4-2- قلق الامتحان المعسر: Debilitative

وهو قلق الامتحان المرتفع، ذو التأثير السلبي المعوق، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة، ويستثير استجابات غير مناسبة، مما يعوق قدرة الطالب على التذكر والفهم، ويربكه حين يستعد للامتحان، ويعسر آداء الامتحان، وهكذا فإن قلق الامتحان المعسر (الزائد أو المرتفع)، قلق غير ضروري ويجب خفضه وترشيده. (قدوري وعمروني ، ص 223)

5- أعراض ومظاهر قلق الامتحان:

يعد قلق الامتحان من نوع قلق الحالة تميزا له عن قلق السمة ومن الأعراض التي تنتاب الفرد أثناء تعرضه لقلق الامتحان مايلي:

- التوتر والأرق وفقدان الشهية، وتسليط بعض الأفكار الوسواسية قبل وأثناء الامتحان.
- كثرة التفكير في الامتحانات والانشغال قبل وأثناء فترة الامتحان في النتائج المترتبة عليها.
- تسارع خفقان القلب مع جفاف الحلق والشفتين وسرعة التنفس وتصبب العرق، وألم البطن والغثيان.
- الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء الامتحان.
- الخوف والرهبة من الامتحان والتوتر قبل الامتحان.
- اضطراب العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير.

- الارتباك والتوتر ونقص الاستقرار والأرق ونقص الثقة بالنفس.
- تشتت الانتباه وضعف القدرة على التركيز واستدعاء المعلومات أثناء أداء الامتحان.
- الرعب الانفعالي الذي يشعر فيه الطالب بأن عقله صفحة بيضاء، وأنه نسي ما ذاكره بمجرد الاطلاع على ورقة أسئلة الامتحان.
- وجود تداخل معرفي، يتمثل أفكار سلبية غير مناسبة عن الامتحانات، ونقص امكانية المعالجة المعرفية للمعلومات.

كل هذه الأعراض والسلوكيات الفيسيولوجية والانفعالية والعقلية تربك الطالب وتعيقه عن المهام الضرورية للأداء الجيد في الامتحان لكونها مرتبطة بوسيلة التقييم، وقد تكون معززة من قبل الأسرة والمدرسة باعتبار أن نتيجة الامتحان ستؤدي إلى مواقف مصيرية في مستقبل الطالب. (عمروني، ص 225، 224)

وتصنف الأعراض عموما لدى الشخص القلق إلى ما يلي:

- أعراض جسمية: وتشمل آلام العضلات والجسم كله، الغثيان أو القيء، الإسهال، آلام المعدة سرعة النبض، ارتفاع ضغط الدم، انخفاض السكري، الصداع، ضيق التنفس، التعرق، الرعشة وبرودة الأطراف، الدوار وصعوبة النوم، ضعف الشهية وفقدان الوزن، صعوبة البلع، وتنميل في الأطراف وعدم القدرة المؤقتة على الحركة.
- أعراض نفسية: وتشمل الشعور بالخوف وعدم الأمان، التفكير السلبي، توقع الاحتمالات السلوك التجنبي وعدم القدرة على المواجهة، ووقت نوبة الفزع يشعر المريض بأنها آخر لحظات حياته وتسيطر عليه فكرة الموت.

6- أسباب قلق الامتحان:

لا يوجد سبب واضح ومعين للقلق بل هناك عوامل مؤثرة على الطالب هذا ما يجعله عرضة لقلق الامتحان أكثر من غيره.

1-6 الوراثة: يبدو أن اضطراب القلق العام يكثر في أفراد الأسرة الواحدة، لكن دور الوراثة في هذه الحالة لا يمكن فصله عن دور التعلم ما دام الأبناء نشؤا في نفس البيئة المقلقة.

2-6 الجنس: تزيد نسبة احتمال الإصابة باضطراب القلق العام في النساء عن الرجال بمقدار الثلثين.

3-6 العمر: ليس هناك مرحلة عمرية محددة تتميز بالقلق أكثر من غيرها، لكن محور القل قد يختلف من مرحلة عمرية إلى أخرى باختلاف ما يهمك لمرحلة معينة، مثلا الدراسة، العمل الأسرة...

4-6 طبيعة الشخصية: من أنماط الشخصية ذات العلاقة الوثيقة بالقلق العام، الشخصية الوسواسية، الشخصية الهستيرية، الشخصية الحدية.

5-6 العوامل الاجتماعية: ليس هناك علاقة بين العوامل الاجتماعية مثل الثقافة أو الحالة المادية وبين القلق النفسي.

6-6 **الخبرات الشخصية**: عندما تمر بلطف لظروف أو تجارب تربوية تجعله يشعر بالخوف، فإن ذلك يخلق لديه شعوراً بالأمان اتجاه المستقبل، كما أن الاحباطات المتكررة ذات علاقة باضطراب القلق العام.

7-6 **الضغوط النفسية:** قد تزيد الضغوط النفسية مثل المرض، والطلاق، والخلافات، ومشكلات العمل من احتمال الإصابة بالقلق النفسي.

8-6 **الطعام:** من المعروف أن بعض المشروبات مثل القهوة والشاي والكوكاكولا تسبب زيادة في مستويات القلق لمن لديهم الاستعداد لذلك.

9-6 **أمراض عضوية أخرى:** مثل انخفاض سكر الدم وفرط الغدة الدرقية، واستخدام العقاقير المضادة للاكتئاب والتي تعمل على زيادة معدلات السيروتونين.(سمر عبد الله، 2014، ص5)

ولقد لخص المهتمون في مجال الصحة النفسية والأخصائيون في المجال التربوي أن قلق الامتحان يعزى إلى العديد من الأسباب أبرزها:

- نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية.
- نقص الرغبة في النجاح والتفوق.
- وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان، أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته.
- ارتباط الامتحان بخبرة الفشل في حياة الطالب، وتكرار مرات الفشل.
- قصور في الاستعداد للامتحان كما يجب أن يكون ، وقصور في مهارات أخذ الامتحان.
- التمركز حول الذات، ونقص الثقة بالنفس.
- الاتجاهات السالبة لدى الطلاب والأساتذة والوالدين نحو الامتحانات.
- الضغوط البيئية، وخاصة الأسرية، لتحقيق مستوى طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب.
- الضغوط المباشرة، حين يتعرض الطالب للتهديد أو الفشل.
- محاولة إرضاء الوالدين والمعلمين والمنافسة مع الرفاق.
- اكتساب قلق الامتحان حين يقترن بمثيرات مثل التقييم الاجتماعي السالب، والمصاحبات الفسيولوجية غير السارة.
- عجز المتعلم وتوقع الفشل ونقص السيطرة.

وتشير بعض الدراسات التي أجريت حول أسباب الخوف من الامتحانات إلى مايلي:

- الخوف من المستقبل المجهول نتيجة الرسوب أو عدم الحصول على المعدل.
- الضعف في المواد الدراسية.
- الخوف من الفشل والخوف من الأهل وكلام الآخرين.
- الخوف من صعوبة أسئلة الامتحان ونوعيتها.
- الخوف من قاعة الامتحان والمراقبين وعدم وجود وقت كاف للاستعداد للامتحان.

- الخوف من نسيان المعلومات أثناء تأدية الامتحان.
- الخوف من أهمية الامتحان ومن الهالة التي تحاط به.(قدوري وعمروني، 2015، ص 225)

7- أساليب المواجهة قلق الامتحان:

7-1 تعريف أساليب المواجهة:

نقصد بأساليب المواجهة أو «استراتيجيات المواجهة" على أنها الطريقة السليمة للتعامل مع وضعية ضاغطة والتحكم فيها وضبطها، فهي تشير بذلك إلى التوافق والتعامل مع المشكلة التي تعيق الفرد، وتغلبه على الضغط أو تعطيه القدرة على معايشته.

وتعرف أيضا بأنها المجهودات المعرفية والسلوكية التي يوظفها الفرد بهدف التعامل وإدارة الطلب الناتج من التفاعل فرد- بيئة، وذلك من خلال تقليص وضبط وتحمل الضيق النفسي والموقف الذي يقدره الفرد بأنه ضاغط ومهدد ويتجاوز إمكانياته وقدراته الفردية. (حمودة، 2012 ص 104)

7-2 أنواع أساليب المواجهة:

حدد كل من لازروس وفولكمان (Lazarus and Folkman, 1984) تصنيفين عريضين لمواجهةالضغط النفسي هما المواجهة التي ترتكز على المشكل والمواجهة التي ترتكز على الانفعال، وهذا استنادا إلى وظيفتين رئيسيتين لأساليب المواجهة وهي ضبط التوتر والضيق الانفعالي أو تغيير المشكل الذي يسبب الانزعاج والضيق. ويتضمن هذان الخياران أغلب أساليب المواجهة التي يستخدمها الفرد أثناء تعرضه للموقف الضاغط.

7-2-1- أساليب المواجهة المركزة على المشكل:

تشير إلى المجهودات لتغيير الظروف الضاغطة الناتجة عن التفاعل فرد- بيئة يعني التركيز على المشكل. ووفق شافير (Schafer, 1992) فهي تشير إلى الجهود التي يبذلها الفرد وهو يحاول التعامل الفعال مع عوامل الضغط النفسي أو مع الموقف الضاغط مباشرة.

ويضيف كل من باين وكوبر (Payne and Cooper) بأن المواجهة المركزة على المشكل هي استجابة سلوكية ومعرفية لمواجهة الضغط النفسي عن طريق التعامل مع الوضع، إنها سلوكيات متخذة لتغيير الوضع.

وتشمل مجهودات المواجهة المنشطة للتعامل مع المشكل مجموعة من الأساليب منها مخططات حل المشكل والتصدي، وسنعرضها بشيء من التفصيل في ما يلي:

7-2-1-1- أسلوب التصدي: تشير إلى المجهودات العدوانية لتغيير الوضعية ، لذلك فهي تتضمن العدوانية والمجازفة.

7-2-1-2- أسلوب التخطيط لحل المشكل: تشير إلى مجهودات مدروسة ترتكز على المشكل بهدف تغيير الوضعية ويصاحبها تناول تحليلي لحل المشكل. ويمكن القول أن حل المشكلات هو عملية يحاول بها الشخص أن يخرج من مأزق أو موقف ضاغط، وهو نوع من السلوك المحكوم بقواعد يستحضر فيها الأشخاص معرفتهم السابقة.(حمودة، 2012، ص105)

ويضيف كل من ماكلم وودسيد (Macclam and Woodside) بأن حل المشكلة عملية عقلية معقدة ومركبة تتم على مراحل وتتضمن فهم المشكلة، ووضع الخطة، وتنفيذها، ثم فحص الحلول وتقويمها، وتؤثر الخبرات الماضية في الحلول التالية للمشكلات.

7-2-2- أساليب المواجهة المركزة على الانفعال:

تشير هذه المواجهة إلى الأفكار والأفعال التي تهدف إلى تقليص الأثر الانفعالي للضغط فهي بذلك تشير إلى المجهودات لتقليص الانفعالات السلبية التي تنشأ كاستجابة للتهديد.

وتعتمد المواجهة في هذه الحالة على الجهود التي يبذلها الفرد لتنظيم انفعاله عن طريق ضبط أو تعديل الأهمية العاطفية للأحداث الضاغطة، أي التنظيم الانفعالي المركز على التعامل مع الخوف، والغضب أو الشعور بالذنب وتتضمن المواجهة التي ترتكز على الانفعال مواجهة سلوكية وانفعالية، ومواجهة معرفية انفعالية.

7-2-2-1- أسلوب التهرب- التجنب:

تشير هذه الطريقة للتفكير الخيالي والمجهودات السلوكية للتهرب من المشكل أو تجنبه فالفرد يتخيل نفسه في عالم أفضل أو مكان آخر، ويتمنى إمكانية تغيير ما يحدث، ويرجوا أن تنتهي المواجهة الضاغطة سريعا، كما تتضمن أساليب التهرب من خلال النوم، وتناول الكحول والأدوية والمخدرات، فالتهرب والتجنب يسمح للفرد بالخروج من التفاعل الضاغط دون تغييره. (حمودة 2016، ص 106)

7-2-2-2- أسلوب اتخاذ مسافة:

تشير إلى المجهودات المعرفية لتحرير الذات ، وذلك من خلال تصغير وتقليل معنى الوضعية الضاغطة وأهميتها.

7-2-2-3- أسلوب ضبط الذات:

تشير إلى مجهودات الضبط الذاتي للانفعالات والتصرفات، فهي ترتكز على التنظيم الوجداني والجهود التي يبذلها الفرد لضبط الانفعالات عند التعامل مع المواقف الضاغطة، وذلك من خلال تحمل الغموض والتناقض وتحكم الفرد في مشاعره. (حمودة، 2016، ص 107)

7-2-2-4- أسلوب تحمل المسؤولية:

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

7-2-2-5- أسلوب إعادة التقدير الإيجابي:

تشير إلى المجهودات المعرفية لتغيير المعنى الذاتي للتجربة من خلال إعادة تقييم الوضعية والاهتمام بالجوانب الايجابية للحدث ووضع معنى إيجابي.

7-2-2-6- أسلوب الدعم والمساندة الاجتماعية:

يشير ليبور (Lepore , 1994) إلى أن المساندة الاجتماعية هي الامكانيات الفعلية أو المدركة للمصادر المتاحة في البيئة الاجتماعية للفردالتي يمكن استخدامها للمساعدة في أوقات الضيق، ويتزود الفرد بالدعم الاجتماعي من خلال شبكة علاقاته الاجتماعية التي تضم كل الأشخاص الذين لهم اتصال اجتماعي مع الفرد، وتضم في الغالب الأسرة والأصدقاء وزملاء العمل. وفي هذا السياق يرى هالي (Haley, 1996) أن الدعم الاجتماعي هو شكل من أشكال المواجهة

تلك المواجهات الهادفة التي ترمز إلى تنظيم الاستجابات العاطفية، بل هو الجهد الذي يقوم به الفرد للحصول على المساندة الاجتماعية للتخفيف من الوضع الضاغط ومن آثاره، فالبحث عن الدعم الاجتماعي يؤدي دورا في التخفيف من الضغط النفسي عن طريق التواصل الاجتماعي الجيد والعلاقات الاجتماعية المرنة والحميمية. (حمودة، 2016، ص 107)

7-2-3 أساليب وإجراءات عملية أخرى:

توجد أيضا العديد من الأساليب أو الإجراءات العملية لخفض قلق الامتحان أهمها:

7-2-3-1- التدريب على الاسترخاء: أن القلق والاسترخاء لا يمكن أن يحدثا معا لذلك فالتدريب على التنفس بعمق وعلى ارخاء العضلات يخفف من أعراض القلق، لذلك يمكن أن يسبق الاسترخاء بخطوة تطلب فيها من الفرد أن يتخيل موقفا مثيرا للقلق وبعد ذلك يقوم بالاسترخاء الذي يعمل كمضاد لاستجابة القلق.

7-2-3-2 الحديث الايجابي مع الذات: من خلال تشجيع الفرد على استخدام عبارات ايجابية في الحديث مع الذات، مع تشجيع الفرد على التوقف عن استخدام الكلام على أنفسهم بالسلبية. (قدوري و عمروني، 2015، ص226)

7-2-3-3 التقليل من الحساسية التدريجي: يمكن محو استجابة غير مرغوب فيها باستجابة أخرى مضادة لها والاسترخاء هو الوحيد الذي يقضي على انفعال القلق وتكون هذه التقنية على ثلاث مراحل:

- اعداد المواقف التي تبعث القلق لديه.
- تدريب الطالب على الاسترخاء.
- إقران المثيرات التي تبعث القلق بدءاً من أقلها اثارة إلى أشدها.

7-2-3-4 تقديم المساعدة في الدراسة: من خلال:

- مراجعة المقرر والأعمال المنزلية قبل الامتحان بأيام.
- تطوير مهارات الدراسة الفاعلة ومهارات الاستعداد للامتحان.
- تقديم أداة للدراسة تركز انتباه الطلبة على الجوانب المفتاحية.

7-2-3-5 تشجيع التعبير عن الانفعالات (التفريغ الانفعالي): فالتعبير عن الانفعالات يعمل على تخفيف القلق، ويعتبر اللعب وتمثيل الأدوار والسيكو دراما يمكن أن تحدث عمليات تفريغ انفعالي.

7-2-3-6 تحسين عادات الدراسة السيئة: من خلال تحميل الطلبة المسؤولية والاعتماد على النفس، وإدارة وقت التعلم وتنظيمه وعدم التأجيل. كذلك تشجيع الطلبة على التساؤل والبحث والاكتشاف. (قدوري و عمروني، 2015، ص227)

7-2-3-7 التدريب على مهارات الامتحان: من خلال ثلاث مهارات وهي:

المهارة الأولى: مهارة المراجعة: من خلال:

- تدوين أكثر النقاط أهمية في كراسة المحاولات.

- مراجعة هذه الملاحظات دوريا والتلخيص قدر المستطاع.
- المراجعة حسب الجدول الزمني المحدد.
- تحديد المواد التي تحتاج لمجهود ووقت أكبر في المراجعة ثم البدء بدراستها أولا.
- تجنب أسباب التشتت الذهني أو ضعف الانتباه أو قلة التركيز أثناء المراجعة.
- المراجعة المنتظمة لجميع المواد المقررة ووضع المادة الصعبة مع مادة أقل سهولة.
- استخدام الألوان للتأشير على النقاط المهمة.(قدوري و عمروني، 2015، ص227)

المهارة الثانية: مهارة الاستعداد للامتحان: من خلال:

- عدم السهر طويلا لأن السهر يرهق الجسم ويتعبه ويخرج الانسان عن التركيز في الدراسة.
- الابتعاد عن شرب المنبهات كالشاي والقهوة لأنها تأخذ من قدرة الطالب وتركيزه ومدى استيعابه.
- عدم تناول الأقراص المنبهة، فهذه أمور غير طبيعية تدفع الطالب للسهر ومنها عدم القدرة على مواصلة الدراسة، لأن ما بني على شيء صناعي تكون مذاكرته مصطنعة.
- أخذ قسط وافر من النوم لأن النوم يريح الجسم لأن النوم يريح الجسم والعقل، وبالتالي يتجدد نشاط الانسان وتعود إليه حيويته.
- المحافظة على وجود حالة من التهيؤ النفسي الطيب للتعامل الجيد والفعال مع موقف الامتحان وكذلك المحافظة على الاتزان الانفعالي والابتعاد عن التوتر.

المهارة الثالثة: مهارة أداء الامتحان: من خلال:

- الجلوس في المكان المخصص بهدوء وكتابة البيانات الشخصية، واتباع التعليمات التي تلقي على الطالب من لجنة سير الامتحان.
- الكتابة بخط واضح، وتنظيم ورقة الاجابة، والتزام آداب الامتحان.
- عدم محاولة الغش والمحافظة على الهدوء النفسي التام أثناء أداء الامتحانات.
- الامتحان يحتاج نوعا ما من الاجتهاد والحكمة في التعامل مع ورقة الأسئلة من حيث حسن قراءتها، وحسن اختيار الأسئلة وحسن الاجابة. (قدوري و عمروني، 2015، ص226)

الخاتمة:

يلخص مجمل ما سبق في أن الطالب الذي يترقب الامتحان ويخاف من الفشل، سيدرس ويستعد ويبذل كل جهده حتى ينجح، ومن الطبيعي أن يكون قلقا في فترة الاستعداد، لكن إن زاد هذا القلق عن حدٍ معين هنا يؤدي هذا الأخير إلى ضعف التحصيل الدراسي وتردي النتائج فعلا. وهذا ما سيجعل لأساليب المواجهة دور كبير جدا وهام في استخدامها عند تعرض الفرد للمواقف

والوضعيات الضاغطة، فهي قد تتعامل إما مع المشكل بحد ذاته ، وإما قد تتخذ أساليب أخرى تتعامل فيها مع الضيق الانفعالي الناتج عن قلق الامتحان.

قائمة المراجع:

1- حمودة، حكيمة أيت (2012) ، دور أساليب المواجهة في التعامل مع قلق الامتحان وأثرها في النجاح والرسوب في شهادة الدراسة الثانوية العامة، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد العاشر- العدد الأول.

2- رحاب، علي أبو القاسم (2013)، أثر القلق في ارتفاع مرض السكري لدى النساء الحوامل، قسم التربية وعلم النفس، جامعة الجبل الغربي، المجلة الجامعة، العدد15، المجلد الثاني.

3- الرفاعي، نعيم(1998) الطب السيكوسوماتي، جامعة الملك خالد بن عبد العزيز، السعودية.

4- ريماوي عمر، جبران أميرة، عوض حسني (2015) قلق الموت لدى المرأة الحامل في فلسطين في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 47.

5- سمر عبد الله مُحَمَّد (2014)، اضطراب القلق العام، قسم علم النفس، السعودية.

6- شاكر سوسن مجيد (2012) العلاقة بين مرضى السرطان وبعض العوامل النفسية والشخصية، مجلة الحوار المتمدن، العدد 3708.

7- عبد الواحد، سليمان يوسف (2012) علم النفس الشخصية – الشخصية في سوائها وانحرافها- ، ط1، مؤسسة الطيبة ، القاهرة.

8- عثمان، فاروق السيد (2001)، القلق وإدارة الضغوط، ط 1، دار الفكر العربي، القاهرة.

9- عكاشة، عبد المنان (2000)، دع القلق وعش سعيدا، دار الحضارة، بئر توتة- الجزائر.

10- فاروق السيد(2008)، القلق وإدارة الضغوط النفسية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

11- قدوري خليفة، عمروني حورية(2015) ظاهرة قلق الامتحان بالمرحلة الثانوية، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 18.

12- مجهول (د. سنة)، معايير DSM-5، أنور الحمادي، توزيع جهاد مُحَمَّد مُحَمَّد، 0598359221.

13- هبة الله مُحَمَّد الحسن سالم(2016) قلق الاختبار وعلاقته بموضع الضبط والضغوط النفسية والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية ، مجلة العلوم التربوية، جامعة النيلين، كلية التربية، الخرطوم.

14- Spielperger ,C and Vagg, p(1995), test anxiety theory Asssessment and treatment, washinton.

"قلق الامتحان مفهومه،أعراضه،العوامل المساعدة على ظهوره وبعض الإجراءات العملية للتقليل من آثاره"

د/ خطوط رمضان، جامعة المسيلة
ط.د/ سعيد عبد الكريم، جامعة المسيلة

الملخص:

يخضع الطلاب منذ مراحل تعليمهم الأولى وحتى إلى الجامعة إلى عدد كبير من الاختبارات بشتى أنواعها ، ويواجه أكثر الطلاب هذه الحالات بالحد الطبيعي ن القلق والتوتر ، إلاأننا نجد أن بعض الطلاب يواجهون هذهالاختبارات بالقلق الحادالذي يؤثر على أدائهم وبالتالي التأثير على تحصيلهم الدراسي ككل ، وقد أقيمت العديد من الدراسات حول العلاقة بين القلق والتعلم وكشفت هذه الدراسات إن الكثير من الطلاب ينجزون اقل من مستواهم الفعلي في المواقف التي تتسم بالضغط والتوتر كمواقف إجراء الاختبارات، وقد أطلق على القلق في هذه المواقف واصطلح عليه بتسمية قلق الامتحان.و يلاحظ على هذا النوع من القلق بأنه قلق غير طبيعي لان درجته مرتفعة و بالتالي يؤدي بالتلاميذ إلى الخوف من الامتحانات،هذا مما يجعلهم يستعدون له بطريقة سيئة أو غير صحيحة ، حيث تؤثر فيما بعد على درجة انتباههم و تركيزهم أثناء الامتحان مما يؤدي بهم إلى الفشل أحيانا و إلى الاعتدال أحياناأخرى .

ويأتي بحثنا الحالي كمحاولة للتعرف على مفهوم قلقالامتحان،مكوناته، أعراضه، تصنيفاته واهمالعوامل المساعدة على ظهوره

الكلمات المفتاحية: القلق - قلق الامتحان –أعراضوأسباب قلق الامتحان

Abstract:

Students from the first stages of their education and even to the university are subject to a large number of tests of all kinds. Most of these students face natural stress and anxiety. However, some students face severe anxiety, which affects their performance and thus affects their overall achievement. Several studies have been conducted on the relationship between anxiety and learning. These studies have revealed that many students achieve less than their actual level in stressful and stressful situations such as testing situations. This type of anxiety is an unnatural concern because it is so high that it leads students to fear of exams, which makes them prepare for it in a bad or incorrect way, which later affects the degree of their attention and concentration during the exam, And to moderation at other times.

Our current research comes as an attempt to identify the concept of exam anxiety, its components, its symptoms, its

classification and the most important factors that assist in its emergence

Keywords: *anxiety - exam anxiety - symptoms and causes of exam anxiety*

مقدمة

يعتبر قلق الامتحان من المواضيع المهمة التي تؤثر على الطلاب سلبا وايجابيا، فالقلق يعتري غالبية الطلاب قبل وأثناءالامتحانات، وهو أمر طبيعي وسلوك عرضي مألوف ما دام في درجاته المقبولة، ويعد دافعا ايجابيا وهو مطلوب لتحقيق الدافعية نحو الانجاز المثمر أماإذا اخذ أعراض غير طبيعية كعدم النوم والتركيز وكثرة التفكير في الامتحان وعدم القدرة على استدعاء المعلومات، فان هذه الأعراضوغيرها تربك الطالب وتعرقل أداؤه المطلوب في الامتحان مما ينتج عنه مشكلة قلق الامتحان.

ويعد قلق الامتحان حالة نفسية أو ظاهرة انفعالية تصيب الطالب خلالالامتحان، وتنشأعن تخوفه من الفشل او الرسوب في الامتحان، أو تخوفه من عدم حصوله على نتيجة مرضية له ولتوقعات الآخرين منه وقد تؤثر هذه الحالة النفسية على العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير والتذكر(**رنادعباس ،1995 :17**).

وقد أكدت العديد من الدراسات أن هذه الظاهرة تظهر نتيجة عوامل متعددة حيثأشارت دراسة (شعيب 1987) إلى أن المستوى الاقتصادي والاجتماعي للطالب له علاقة مباشرة في ظهور قلق الامتحان لديه.

وسنحاول في هذا البحث التعرف على مفهوم قلق الامتحان ومكوناته واعراضه واهم عوامل ظهوره لدى الطالب بالإضافة الى بعض الإجراءات العملية والتوجيهية للحد من هذه الظاهرة أو الخفض من حدتها.

1- مفهوم القلق

يعرف القلق بأنه خبرة غير سارة يعاني منها الفرد عندما يشعر بخوف، أو تهديد من شيء ما دون أن يستطيع تحديده تحديدا واضحا وغالبا ما تصاحب هذه الحالة بعض التغيرات الفسيولوجيةوالنفسية(**رنادعباس ،1995: 14**)

ويعرفه الرفاعي بأنه حالة نفسية تحدث حين يشعر الفرد بوجود خطر يتهدده، وهو ينطوي على توتر انفعالي تصحبه اضطرابات فسيولوجية مختلفة(**الرفاعي ،1981: 161**)

ويعرفه ملحم على انه شعور عام غامض غير سار مصحوب بالخوف والقلق والتحفز يصحبه في العادة بعض الإحساسات الجسمية مجهولة المصدر كزيادة ضغط الدم وتوتر العضلات وخفقان القلب وزيادة إفراز العرق (**ملحم ،2001: 233**)

2- مفهوم قلق الامتحان

تعددت التعاريف التي تناولت قلق الامتحان، وقد عرفه الكثير من المهتمين والأخصائيين في مجال علوم التربية وسوف نستعرض بعض هذه التعاريف حيث:

عرفه (زهران2000)على انه نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالانزعاج والانفعالية وهي حالة انفعالية وجدانية تعتري الفرد في الموقف

السابق للامتحان موقف الامتحان ذاته وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر والخوف من الامتحان(**زهران، 2000، 96**).

وتشير الحريري إلىأن قلق الامتحان هو ذلك القلق خارجي المنشأ، وهو حالة تعتري الانفراد قبل وأثناء أدائهم للامتحانات التحصيلية أو النفسية أو المهنية، حيث تعتري التلاميذ بعض أعراض القلق تلازم فترة الامتحانات التحصيلية ، فهو حالة نفسي تتسم بالخوف والتوقع أي انه حالة انفعالية تصيب بعض التلاميذ قبل وإثناء أدائهم للامتحانات وتكون هذه الحالة مصحوبة بتوتر وحدة انفعال وانشغالات سلبية تتداخل مع التركيز المطلوب أثناءأداء الامتحان مما ويؤثر سلبا على المهام العقلية في موقف الامتحان .(**الحريري ،الامامي ،2011،258**) .

ويرى احمد عبد الخالق آن قلق الامتحان ويطلق عليه قلق التحصيل في بعض الأحيان هو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان بحيث يثير هذا الموقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند مواجهتها (**عبد الخالق ،1987، 32**).

3- تصنيف قلق الامتحان

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

3-1- قلق الامتحان الميسر:

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

ويلاحظ أن هذا النوع من القلق طبيعي حيث يزيد من اهتمام التلاميذ بالامتحانات وبالدراسة ككل، لان درجته متوسطة ومعتدلة وتجعل التلميذ متحفزا للعمل منذ بداية السنة الدراسية وبذلك تتيسر له المراجعة والاستذكار ويتحسن أداؤه في الامتحان وبالتالي يتحقق له الرضا والصحة النفسية والجسمية.

3-2- قلق الامتحان المعسر:

هو قلق الامتحان المرتفع ، ذو الأثر السلبي المعوق ، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة ،ويستثير استجابات غير مناسبة ، فيما يعوق قدرة التلميذ على التذكر والفهم ويربكه حين يستعد للامتحان، ويعسر أداء الامتحان .ويلاحظ ان هذا النوع من القلق بأنه قلق غير طبيعي لان درجته مرتفعة وبالتالي يؤدي بالتلاميذ إلى الخوف من الامتحانات ، هذا مما يجعلهم يستعدون له بطريقة سيئة أو غير صحيحة ، حيث تؤثر فيما بعد على درجة انتباههم وتركيزهم أثناء الامتحان مما يؤدي بهم إلى الفشل أحياناا والى الاعتدال أحياناأخرى . (**سايحي 2004، ص 76**).

4- مكونات قلق الامتحان: يتضمن قلقلا الامتحان مكونين أساسيين هما:

4-1- المكون المعرفي:

والذي يتمثل في انشغال الفرد المعرفي ويتضمن التفكير في عواقب الفشل وإدراك الذات والوعي بها بشكل مبالغ فيه وبخاصة في موقف الامتحان الفعلي، ومن مظاهر الانزعاج المتصل بقلق الامتحان ما يلي:

التفكير في تبعات الفشل ونتائجه التعبير عن الشكوك المتصلة بقدرة الفرد، توقع العقاب، الخشية من فقدان المكانة والتقدير.**(زهران ،2000: 98)**.

إذن فطبيعة القلق حسب هذا المكون معرفية بحتة والجانب المعرفي هو المسئول عن نقص الأداء عند التلاميذ القلقين، فالصعوبات التي يواجهها الممتحنون في الأداء تأتي من عمليات معرفية مختلفة كالانزعاج والأفكار السلبية

4-2– المكون السلوكي:

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

4-3- المكون الانفعالي أو الانفعالية:

ولهجانبان:وجداني، فيزيولوجي فأما الجانب الوجداني فيشير إلى الشعور بالأسى والضيقوالتوترالمشاعر غير السارة، أو الهلع الذاتي من الأداء في الامتحان على حين ينتج الجانب الفيزيولوجي عن التنبه الراجع إلى الجهاز العصبي اللاإرادي أو المستقل والذي يحدث أثناء موقف الامتحان ومن مظاهر هذا التنبه: زيادة إفراز العرق وخاصة اليدين وارتفاع معدل النبض وازدياد عدد مرات التنفس (السرعة في التنفس)وغير ذلك من الأعراض النفسية والجسمية.

وبالنسبة لهذا المكون يلاحظ أن سبب القلق هو نشاط كبير للجهاز العصبي المستقل حيث تظهر ردود الأفعال الانفعالية المذكورة سابقا. **(عبدالخالق، 2001: 86)**.

5- أعراض ومظاهر قلق الامتحان

يستثير موقف الامتحان أو المواقف المشابهة له مشاعر وأحاسيس تتميز بأنها فردية وذاتية ، أي أن مشاعر أي تلميذ وأحاسيسه تختلف عن مشاعر أي تلميذ أخر وأحاسيسه، وتكون المشاعر والأحاسيس التي تستثار بموقف الامتحان أو موقف مشابه على شكل إعراض نفسية وأخري جسمية فسيولوجية

5-1- الأعراض النفسية:

وتتمثل في الشعور بالضيق من الامتحان ، وانتظار نتيجة الامتحان بتخوف والشعور بالتقليل من الذات والإحساس الدائم بتوقع الهزيمة والعجز والاكتئاب ،وعدم القدرة على تركيز الانتباه وضعف التركيز وشرود الذهن والخوف الذي يصل إلى درجة الفزع ، وضعف القدرة على العمل والإنتاج والانجاز ، والشعور بنسيان المعلومات

ويضيف(عبادة 2001) بعض الأعراض التي تتمثل في تسلط بعض الأفكار الو سواسية أثناء ليالي الامتحان و بعدها و كثرة التفكير فيها ، الخوف و التوتر و توقع تقديرات منخفضة أو توقع الرسوب ، الشعور بالتقصير في الاستعداد للامتحان، العصبية ، سرعة الغضب الشعور باليأس وخيبة الأمل، الشعور بالضيق النفسي، السرحان، نقص الثقة بالنفسحيث يميل القلق إلى توقع الشر و المصائب و يهزه هذا التوقع هزا قويا يمس ثقته بنفسه و بالتالي اضطراب في السير المألوف لمحاكمته و إحكامه و إلى وجود صعوبة في عملية تركيز انتباهه.**(عبادة ،2001: 66)**

5-2- المظاهر العقلية: النسيان المفاجئ للمعلومات :حيث يشعر التلميذ بان عقله صفحة بيضاء وانه نسي كل ما ذاكره بمجرد الاطلاع على ورقة الإجابة أو بمجرد توجيه سؤال شفهي إليه .

اضطراب العمليات العقلية : كضعف الانتباه، وتشتته و ضعف القدرة على التركيز واستدعاء المعلومات ، و عدم القدرة على الربط بينها .

5-3- الأعراض الجسمية الفسيولوجية:

تتمثل في زيادة سرعة دقات القلب ،تصبب العرق والشعور بالغثيان والصداع وفقدان الشهية، وارتجاف اليد التي تكتب بها أثناء الامتحان وعدم القدرة على النوم العميق في الليلة التي تسبق الامتحان، وتوتر العضلات والأزمات العصبية الحركية المتمثلة في فتل الشعر أو الشارب وتقطب الجبهة ورمش العينين وعض الشفاه وقضم الأظافر والتنهد والتثاؤب(**القرعات ،1992: 4)**

ويرى (زهران ، 2000) انه هناك مجموعة من الأعراض والسلوكيات النفسية والانفعالية والجسمية والعقلية تربك الطالب وتعيقه عن المهام الضرورية للأداء الجيد للامتحان لكونها مرتبطة بوسيلة التقييم ، ومن الأعراض التي تنتاب الطالب عند تعرضه لقلق الامتحان مايلي:

1- الخوف والرهبة من الامتحان والتوتر قبل الامتحان.

2- اضطراب العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتذكر والتفكير.

3- الارتباك والتوتر ونقص الاستقرار والأرق ونقص الثقة بالنفس.

4- تشتت الانتباه وضعف القدرة على التركيز واستدعاء المعلومات أثناءأداء الامتحان

5- الرعب الانفعالي الذي يشعر فيه الطالب بان عقله صفحة بيضاء وانه نسي ما ذاكر بمجرد الاطلاع على ورقة الامتحان.

6- وجود تداخل معرفي يتمثل في أفكار سلبية غير مناسبة عن الامتحانات، ونقص إمكانيةالمعالجة المعرفيةللمعلومات.(زهران ، 2000 :100) .

ويضيف (الضامن ، 2003) انه من أعراض قلق الامتحان الآتي :

1- التوتر والأرق وفقدان الشهية، وتسلط بعض الأفكار الو سواسية قبيل وأثناء ليالي الامتحان.

2- كثرة التفكير في الامتحانات والانشغال قبل وأثناء الامتحانفي النتائج المترتبة عليها.

3- تسارع خفقان القلب مع جفاف الحلق والشفتين وسرعة التنفس وتصبب العرق، وألم في البطن والغثيان.

4- الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناءتأديةالامتحان**(الضامن،2003:221)**

6- بعض العوامل المساعدة على ظهور أعراض قلق الامتحان

- الشخصية القلقة: هذه الشخصية عرضة لقلق الامتحان أكثر من غيرها لأنها تحمل سمة القلق فمن المتوقع أن يزيد قلق الامتحان لديها أكثر من غيرها.

- عدم استعداد الطالب للامتحان، بعدم الاستذكار الجيد، والاستعداد النفسي وعدم تهيئة الظروف المنزلية المناسبة

- الأفكار والتصورات الخاطئة عن الامتحان وما يترتب عليها من نتائج.

- طريقة الامتحانات وإجراءاتهاونظمه، وربطها بأساليب تبعث على الرهبة والخوف.

- تعزيز الخوف من الامتحانات من قبل الأسرة وفق أساليب التنشئة التقليدية التي تستخدم العقاب مما يؤدي إلى خوف الطالب من النتائج السيئة.

- أهمية التفوق الدراسي للطلاب، بالإضافةإلى ضغط الأسرة الزائد على الطالب لتحقيقه ذلك.

- مواقف التقييم، فالطالب إذا شعر انه موضع تقييم واختبار فإن مستوى القلق يزداد لديه .

- التعلم الاجتماعي من الآخرين، فالطالب قد يكتسب سلوك قلق الامتحان تقليدا ومحاكاة لنموذج القلقين من الطلاب خاصة المؤثرين منهم .
- الخوف الذي يبثه بعض المعلمين في أنفس الطلاب من الامتحانات واستخدامها كوسيلة للعقاب في بعض الأحيان .**(ابو عزب، 2008 : 76)**

7- أسباب وعوامل قلق الامتحان :

7-1- المستوى الاقتصادي والاجتماعي :

يتأثر قلق الامتحان بالمستويات الاقتصادية الاجتماعية للأفراد . فقد أكدتالأبحاثأنالأفراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية الاجتماعية الدنيا تكون درجاتهم في مقاييس قلق الامتحان أعلى من درجة الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية الاجتماعية العليا.

وهذا ما أكدته دراسة قام بها علي شعيب (1987) عن قلق الامتحان و علاقته ببعض المتغيرات، و من أمثلتها المستوى الاقتصادي الاجتماعي، و وجد أن هناك علاقة ارتباطيه سالبة بين قلق الامتحان و المستوى الاقتصادي الاجتماعي، أيأن التلاميذ ذوي المستوى الاقتصادي الاجتماعي المنخفض يحصلون على درجات مرتفعة في قلق الامتحان .

ويفسر الباحث النتيجة بكون الأسرة الفقيرة لا تتمتع بالاستقرار المادي والمعنوي، مما يجعلها تحرص على دفع أولادهاإلى التعليم دفعا ينعكس على نفسيتهم، كما أنها تفتقر إلى منهجية تنظيم أوقات المذاكرة لأبنائها، أو عدم استغلال الوقت المدرسي بشكل كافي .

كما توصل أنالأمالأمية و الغير العاملة تساهم في درجة قلق الامتحان لدى أبنائها و فسر ذلك بان الأم الغير مؤهلة علميا و وظيفيا لا تستطيع أن تواكب حياة أبنائها التعليمية و لا خطورة المرحلة التي يتقدمون إليها . فهي قلقة عليهم سواء كانوا في امتحان لنهاية العام أو امتحان لنهاية الفصل .**(شعيب ،1987: 296)**

7-2- المستوى الدراسي :

إن قلق الامتحان لا يتأثر بالمرحلة التعليمية و لا بالمستوى الدراسي، فهو ظاهرة عامة عند جميع التلاميذ ، و لكن يزداد مستواه أكثر بعد التقدم في المستوى الدراسي وفي المرحلة التعليمية نظرا لزيادة تعقد المهام الخاصة بكل مرحلة أو مستوى و زيادة وعي و إدراك التلميذ لمسؤولياته.

وهذا ما أكدته البحوث والدراسات الحديثة حيث توصلت دراسة في هذا المجال قام بها محمود محمود(1992) الذي هدف من خلالهاإلى محاولة التعرف على مستوى قلق الامتحان عند الطلاب ، ثم بيان مدى اختلاف مستوى القلق باختلاف المرحلة التعليمية و بعض المتغيرات الأخرى .إلى عدة نتائج من بينها عدم وجود فروق بين الطلاب الثانويين و الطلاب الجامعيين في قلق الامتحان . و فسر الباحث هذه النتيجة بكون الخوف من الامتحانات ظاهرة عامة عند جميع الطلاب بغض النظر عن مستواهم .إلا انه في دراسة لسيد الطواب (1992) عن قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين تحصل من خلالها على نتائج مخالفة، تمثلت هذه النتائج في وجود تأثير رئيسي لعامل المستوى الدراسي أيأن درجات قلق الامتحان تختلف باختلاف المستوى الدراسي، و فسر الباحث النتيجة بأنه كلما طالت فترة التحاق الطالب بالجامعة وواجهه ضرورة تحسين نفسه عن طريق الوجبات أو البحوث والامتحانات، زادت درجاته في قلق الامتحان.**(سليمةسايحي ،85:2004)**

7-3- التخصص الدراسي:

إن التخصص الدراسي يعد من العوامل الأساسيةالتي تؤثر في مستوى قلق لامتحان حيث تؤكد العديد من الدراسات على وجود فروق بين بعض التخصصات كالأدبي والعلمي في التنبؤ بقلق الامتحان . و من أهمها : دراسة علي شعيب (1987) التي تهدف إلى معرفة الفروق بين أفراد القسمين العلمي و الأدبي لطلاب و طالبات الثانوية العامة بمكة المكرمة في درجة قلق الامتحان. فتوصل خلال اختبار الفرضية الرابعة إلىأنالتخصص الدراسي (علمي / أدبي) يساهم في التنبؤ بدرجة قلق الامتحان لصالح التخصص كالعلمي. و فسر النتيجة بكون 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 **(علي شعيب ،1987: 310)**

7-4- الذكاء:

إن مستوى قلق الامتحان يتحدد حسب درجة الذكاء ،فكلما كان مستوى قلق الامتحان مرتفعا كانت درجة الذكاء أعلى وهذا ما توصلت إليه الدراسات والبحوث حيث بينت دراسة مازيالتي شملت مجموعة من الطلاب تم تقسيمهم إلىأربعة مجموعات حسب درجات ذكائهم والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي والتي أظهرت نتائجها أنأداء الطلاب مرتفعي القلق كان أعلى من أداء الطلاب منخفضي القلق في مجموعة الطلاب مرتفعي الذكاء والعكس صحيح بالنسبة مجموعة الطلاب منخفضي الذكاء **(أنيسة دوكم ،1996: 15)**

7-5- الفشل الدراسي :

أثبتت العديد من الدراسات ان مستوى القلق يرتفع بعد الفشل أكثرمنه بعد النجاح ،حيث ان الطالب الذي يتعرض للفشل في الامتحان في المرة الأولى يكون أكثر عرضة للقلق، كما أكدت هذه الدراسات على أن قلق لامتحان يرتبط بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي الذي يؤدي إلى تكرار السنة الدراسية أو التسرب الدراسي .

و توصل سنكلر(1971) إلىأن مستوى القلق عند التلاميذ الذينتركوا المدارس الثانوية بسبب تكرار الرسوب أعلى منه عند التلاميذ المستمرين في الدراسة ..(**سايحي سليمة ،2004.90)**

7-6- عادات الاستذكار :

تعد عادات الاستذكار من العوامل المؤثرة في ارتفاع او انخفاض مستوى قلق الامتحان وذلك أن الكثير من التلاميذ الذين لديهم عادات استذكار سلبية، بحيث لا يأخذون الدراسة مأخذ الجد ألا قبل الامتحان بفترة وجيزة، الأمر الذي يؤدي إلى تراكم المواد الدراسية ممثلة بذلك عبئا كبيرا عليهم، ومن ثمة يشعرون بالقلق والحيرة والتوتر والخوف من الامتحان. أما التلاميذ الذين لديهم عادات دراسية ايجابية فإنهم يراجعون دروسهم بانتظام على طول العام الدراسي وبذلك لا يشعرون بالقلق .

ويرى الشيباني1987إلىأن قلق الامتحان يعزى إلى العديد من الأسبابأهمها ما يلي :

ا- نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية .

ب- نقص الرغبة في النجاح و التفوق .

ج- وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته

د- انخفاض قدرات الطالب و قصور الاستعداد للامتحان كما يجب .

هـ- قصور مهارات اخذ الامتحان حيث تتسم بالتوتر و الضيق و نقص الإعداد و التدرب على الامتحانات .

و- الاتجاهات السالبة لدى التلاميذ و المعلمين والوالدين نحو الامتحانات والنظر إليها على أنها تهديد دائم .

ز- الضغوط البيئية و خاصة الأسرية لتحقيق مستوى طموح لا يتناسب مع قدرات التلميذ .

ح- محاولة إرضاء الوالدين و المعلمين و المنافسة مع الر فاق .

ط- عجز المتعلم و توقع الفشل و نقص السيطرة .

ي- صعوبة الامتحان و الشعور بان المستقبل يتوقف على الامتحانات .

ك- شدة الإحباط أو الفشل الذي يتعرض له الشخص .

ل- عدم التطابق بين الذات الواقعية و الذات المثالية و عدم تحقيق الذات .(**الشيباني ،1987: 272**)

8- الإجراءات العملية التعليمية لخفض قلق الامتحان

يقترح بعض الأخصائيين النفسيين أن هناك مجموعة من الإجراءات العملية التوجيهية والإرشادية إتباعها يؤدي الى خفض قلق الامتحان لدى الطالب ، وسوف نستعرض أهم هذه الإجراءات.

8-1.تطوير قدرة الفرد على الفهم وحل المشكلات:

- التدرب على اتخاذ القرارات و حل المشكلات و التعامل مع المشكلات و التعامل مع التوتر هو نوع من المشكلات

- التدرب على كيفية طرح البدائل للمشكلة الواحدة مثال :

1 .ماذا تفعل لو انك لم تتمكن من فهم أسئلةالامتحان ؟

2 .ماذا تتصرف لو أن صديقا طلب منك عدم تقديم الامتحان ؟

التدرب على مواجهة المشاكل أفضل مضاد للقلق ، فالمواجهة أفضل من الهروب .

8-2 .مساعدة الفرد على الشعور بالأمن و الثقة بالذات :

- تقديم المثيرات التي تؤدي لقلق و الخوف بشكل تدريجي .

- تقوية الثقة بالذات على نحو تدريجي من خلال خبرات النجاح(**زهران ، 2000 ، 230**) .

7-3-.التدرب على الاسترخاء :

- ان القلق و الاسترخاء لا يمكن أن يحدثامعا .

- التدرب على التنفس بعمق و إرخاء العضلات و الشعور بالاسترخاء .

- هناك أساليب كثيرة للتدرب على الاسترخاء لكل مجموعة من مجموعات العضلات في الجسم .

- يمكن أن يسبق الاسترخاء بخطوة تطلب فيها من الفرد ان يتخيل موقف مثيرا للقلق و بعد ذلك يقوم بالاسترخاء الذي يعمل كمضاد لاستجابة القلق .

- من المفيد إعداد قائمة بالمواقف المثيرة للقلق المراد تخيلها في أثناءالاسترخاء .

7-4- الحديث الايجابي مع الذات :

- تشجيع الأفراد على أن يتوقفوا عن استخدام التعليقات السلبية للقلق عندما يتحدثون مع أنفسهم .
- تشجيع استخدام عبارات ايجابية في الحديث مع الذات مثل (صحيحأني منزعج و لكن الأمور سوف تسير على ما يرام . لا يوجد إنسانكامل ، ان تعمل و تبذل جهدا أسهل من أن تقلق) او يمكن استخدامه وحده او مع الاسترخاء **(رضوان ، 2002 :250)**

7-5- تقديمالمساعدة في الدراسة :

-مراجعةالمقرر والأعمال المنزلية قبل الامتحان بأيام.

-تطوير مهارات الدراسة الفاعلة ومهارات الاستعداد للامتحان.

- تقديم أدلة للدراسة تركز انتباه الطلبة علي الجوانب المفتاحية **(الضامن،2003 .228)**

7 -6- تحسين عادات الدراسة السيئة:

.تحميل الطلبة المسؤولية و الاعتماد على النفس .

.تدريب الطلبة في إدارة وقت التعلم و تنظيمه و عدم التأجيل .

.تشجيع الطلبة على التساؤل و البحث و الاستكشاف .

.تشجيع الطلبة على الاختبار و التقويم الذاتي المستمر (الضامن ، 2003 . 229)

8 -7- التدريب على مهارات الامتحان:

الامتحان موقف تعليمي لا بد منه، و إتباعأساليب فعالة عن المذاكرة من اجل الحصول على مستوى مناسب من التحصيل والنجاح و التفوق، ومن هذا المنطق يرى المختصين في هذا المجال انه لا بد من اكتساب بعض المهارات و هي المهارات اللازمة لكل طالب يتقدم إلى الامتحانات و تسمى هذه المهارات ما يلي :

8-7-1- مهارة المراجعة :

مهارة المراجعة من أهم المهارات التي ينبغي أن يكتسبها أي طالب يمر بالامتحانات، لأنه من خلاله يسترجع الكثير من المعلومات و البيانات التي مر بها خلال العام الدراسي و مهارة المراجعة تحتاج إلى التركيز و المتابعة أولبأول و لكي يستطيع الطالب أن يراجع المراجعة الجيدة لا بد أن يسير وفق خطوات معينة من أهمها ما يلي :

- تدوين أكثر النقاط أهمية في كراسة الملاحظات .
- مراجعة هذه الملاحظات دوريا و التلخيص قدر المستطاع .
- المراجعة حسب الجدول الزمني المحدد .
- تحديد المواد التي تحتاج لمجهود ووقت اكبر في المراجعة ثم البدء بدراستها أولا .
- تجنب أسباب التشتت الذهني أو ضعف الانتباه آو قلة التركيز أثناءالمراجعة .
- المراجعة المنظمة لجميع المواد المقررة ووضع المادة الصعبة مع مادة اقل صعوبة .

.استخدام الألوانللتأشير على النقاط المهمة (الداهري ، 2005 : 220)

8-7-2- مهارة الاستعداد للامتحان :

الاستعداد للامتحان من الأمورالهامة ،و إن كان الطالب متقدم إلى امتحان مهم و يتوقف مستقبل الإنسان عليه فلا بد أن يستعد الطالب استعدادا جيدا لهذا الامتحان، ومن أهم خطوات الاستعداد للامتحان ما يلي :

- عدم السهر طويلا لان السهر يرهق الجسم و يتعبه و يخرج الإنسان عن الدراسة .
- الابتعاد عن شرب المنبهات كالشاي و القهوة لان مثل هذه المنبهات تأخذ من قدرة الطالب وتركيزه و استيعابه .
- عدم تناول الأقراص المنبهة فهذه أمور غير طبيعية تدفع الطالب إلى السهر و من ثم عدم مقدرة الطالب على المواصلة في الدراسة ، لان ما بني عن شيء صناعي هو صناعي و بالتالي تكون المذاكرة مصطنعة .
- اخذ قسط وافر من النوم لان النوم يريح الجسم و كذلك العقل من التفكير و بالتالي يتجدد نشاط الإنسان و تعود إليه حيويته (منشورات جامعة القدس .1997 :25) .
- المحافظة على وجود حالة من التهيؤ النفسي الطيب للتعامل الجيد و الفعال مع موقف الامتحان وكذلك المحافظة على الاتزان الانفعالي والابتعاد عن التوتر والقلق .

8-7-3- مهارة أداء الامتحان :

- الجلوس في المكان المخصص بهدوء و كتابة البيانات الشخصية ، و اتباع التعليمات التي تلقى على الطالب من لجنة سير الامتحان.
- الكتابة بخط واضح، وتنظيم كراسة الإجابة، و التزام آداب الامتحان .
- عدم محاولة الغش و المحافظة على الهدوء النفسي التام أثناءأداءالامتحان .
- الامتحان يحتاج نوعا من الاجتهاد و الحكمة في التعامل مع ورقة الأسئلة من حيث حسن قراءتها وحسن اختيار الأسئلةوحسن الإجابة (زهران ، 2000 . 287) .

خلاصة:

لقد اتضح من خلال عرضنا لعناصر هذا البحث ،إن قلق الامتحان يعد من بين المشكلات التي تحتل مكان الصادرة في قائمة المشكلات الدراسية التي يواجهها تلاميذ الطلبة بصفة عامة .

ويعتبر قلق الامتحان وليد عملية التفاعل بين العوامل الشخصية للفرد، وبين عوامل الموقف الاختباري . و تجتمع هذه العوامل لتعدم المكونات المعرفية التي بدورها تحفز المكونات الانفعالية، و تظهر بعض المظاهر النفسية ، كنقص الثقة بالنفس و الارتباك و الخوف والعصبية الشديدة . و بعض المظاهر الفسيولوجية، كالغثيان و الإغماء و تصبب العرق و ارتعاش اليدين وكلها وسائل تكييف سلبية يلجا إليها الفرد لتجنب موقف الامتحان.

وبالتالي فقلق الامتحان يمثل ظاهرة سلوكية وعقلية، و له جانبين احدهما ايجابي و محفز يدفع الفرد إلى تحقيق أداءأفضل. والجانبالأخر سلبي يعيق الفرد لبلوغ أهدافه.و لهذا فهو يعمل كمعوق لسلوك الفرد و يثير استجابات غير مناسبة لموقف الامتحان.

حيث تتداخل عوامل متعددة في وجوده لدي الطلبة في مختلف المستويات التعليمية تحتاج إلى تكاثف كل الجهود من اجل ترشيده وعلاجه والتقليل من أثاره علة أداء الطالب وانجازه

قائمة المراجع :

1- احمد عبد الخالق ، احمد مُحَمَّد (1987) ،قلق الموت ،الطبعة الأولى ، عام المعرفة ، الكويت .
2- احمد عبادة (2001)، طريقك إلىالمذاكرة ،ط2، مركز الكتاب للنشر ،القاهرة مصر
3- الرفاعي ،نعيم (1981)،الصحة النفسية دراسة في سيكولوجية التكيف ، ط5، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،لبنان

4- أنيسة عبده مجاهد دوكم (1996) ، اثر المعرفة السابقة بطبيعة أسئلة الاختبار على قلق الاختبار والتحصيل رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس مصر
5- الداهري ، صالح حسن (2005) ، مبادئ الصحة النفسية ، ط1 ، دار وائل للنشر ، عمان - الأردن
6- رافدة الحريري ، سمير الامامي (2011) ، الإرشاد التربوي في المؤسسات التعليمية ، دار الميسرة ، عمان - الأردن
7- رنا مُحَمَّد سعيد دعباس (1995)، اثر قلق الامتحان في التحصيل الدراسي العام لدى طلبة الصف الثاني ثانوي في المدارس الحكومية في مدن نابلس—طولكرم- قلقيلية ، رسالة ماجستير كلية التربية ، جامعة النجاح الوطنية نابلس
8- سايحي سليمة (2004)، فاعلية برنامج إرشادي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ، رسالة ماجستير في علم النفس ، جامعة ورقلة الجزائر .
9- عبد الجليل القرعات ، 1992، قلق الاختبار ومفهوم الذات وعلاقتهما بتحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي رسالة ماجستير ، جامعة اليرموك .
10- علي مُحَمَّد شعيب (1987) ، قلق الاختبار في علاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بطلاب الثانوية العامة بمدينة مكة المكرمة ، مجلة دراسات تربوية ، رابطة التربية الحديثة بالقاهرة ، مجلد 2 ، الجزء 8، ص 573-635
11- عمر مُحَمَّد التومي الشيباني (1987) ، موسوعة علم النفس (الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب)، ط3 ، الدار العربية للكتاب ، بيروت لبنان
12- مُحَمَّد حامد زهران (1997) ، الصحة النفسية والعلاج النفسي ، ط3 ، عالم الكتب ، جامعة عين شمس القاهرة
13- مُحَمَّد حامد زهران (2000) ، الإرشاد النفسي المصغر ، ط1، عالم الكتب ، القاهرة .
14- ملحم ، سامي مُحَمَّد (2001) ، الإرشاد والعلاج النفسي ، ط1 ، دار المسيرة ، عمان الاردن

ظاهرة قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي

ط.د/ سماحي عبير، جامعة: مُحَمَّد خيضر بسكرة
د/ دامخي ليلى، جامعة: مُحَمَّد خيضر بسكرة

الملخص:

تعتبر ظاهرة قلق الامتحان من المواضيع التي اهتم بها العلماء والتي تؤثر على الطلاب سلبا أو إيجابا، فالقلق الذي يواجهه معظم التلاميذ قبل وأثناء الامتحانات هو أمر طبيعي وسلوك مألوف مادام في درجاته العادية، ويعتبر دافعا إيجابي وهو مطلوب لتحقيق الدافعية نحو الإنجاز المثمر أما إذا أخذ أعراضا غير طبيعية كعدم النوم وفقدان الشهية وعدم التركيز والانشغال الكثير بالتفكير في الامتحان وعدم القدرة على استرجاع المعلومات من الذاكرة، والاهتمام المفرط بالنتائج فإن هذه الأعراض وغيرها تؤرق الطالب وتعرقل أداءه المطلوب في الامتحان مما ينتج عنه قلق ما يسمى (بقلق الامتحان) وفي هذه الدراسة سوف

نوضح مفهوم القلق كظاهرة تؤرق المتعلمين بصفة عامة والطلبة الجامعيين بصفة خاصة وتمثل تهديدا لمستقبلهم الدراسي وكيف يمكننا مواجهة هذه الظاهرة في حياة الطالب الجامعية ونتطرق إلى تاريخها واهم النظريات المفسرة لها.

الكلمات المفتاحية: قلق الامتحان، الطالب الجامعي.

Abstract:

The anxiety of the exam is one of the topics that scientists are interested in and which affect the students positively or negatively. The anxiety faced by most students before and during the exams is normal and behavior is familiar as long as it is normal. It is considered a positive motivation and is required to achieve motivation towards fruitful achievement. Such as lack of sleep, loss of appetite, lack of focus and preoccupation with thinking about the exam, inability to retrieve information from memory, and excessive attention to results, these symptoms and others are disturbing the student and hamper his performance in the exam, resulting in the concern of the so-called Exam anxiety) and in this study will

We explain the concept of anxiety as a phenomenon that disturbs the educated in general and university students in particular and represents a threat to their future and how we can address this phenomenon in the life of university students and discuss the history and the most important theories explained to them.

Keywords :*Exam anxiety. University student*

مقدمة:

يعتبر قلق الإمتحان هو الشعور بالخوف والتهديد من عواقب الإمتحان، ويمكن معرفة أهم النظريات التي تناولته والتي اختلفت في تفسيره حسب الانتماءات والأيديولوجيات التي تحملها وأنه يصنف إلى نوعين من القلق؛ قلق ميسر وهو الذي يساعد على الأداء الجيد في الامتحان، وقلق معسر وهو الذي يعيق الأداء الجيد في الإمتحان، كما يمكن معرفة مكونات قلق الإمتحان و التي تتمثل في الإنزعاجية وهي تفكير التلميذ الخارج عن الإمتحان، والانفعالية و هي التصرفات والانفعالات العشوائية للتلميذ، وتبين هذه الدراسة أعراض قلق الإمتحان وتصنيفه ومكوناته، كما تبين أهم العوامل التي يمكن أن تؤدي إليه والتي تباينت من عوامل شخصية تتعلق بالفرد، إلى أخرى بيئية وأسرية، ، كما تتضح في هذه الدراسة أهم طرق قياس قلق الإمتحان والتي تبين من خلالها أن الطريقة الأكثر استعمالا هي طريقة الاستبيانات والمقاييس، وبما أن قلق الامتحان هو مشكل يتعرض له المتعلمين جميعا فقد يتعرض له الطالب الجامعي أيضا لذلك ارتأينا أن نسلط الضوء عليه وعلى مفهومه وحاجاته .

تعريف قلق الامتحان:

يعتبر القلق أحد العوامل الانفعالية التي يمكن أن تؤثر على تركيز الأفراد في أداء مهامهم في حياتهم اليومية، وقلق الامتحان أحد أنواع القلق وهو الذي يمكن أن ينتاب التلميذ أثناء الامتحان، وبالتالي يمكن أن يؤثر على تحصيله الدراسي

وللتوضيح أكثر سنتطرق لأهم التعاريف التي تناولته:

تعرف موسوعة علم النفس والتحليل النفسي قلق الامتحان بأنه حالة من القلق والتوتر والخوف تصيب الفرد نتيجة تعرضه لموقف اختبار يُطبق عليه، سواء لنقله إلى سنوات دراسية أعلى، أو لمعرفة مدى صلاحيته لعمل معين أو غيره ويؤثر ارتفاع مستوى القلق عن الحد المعتدل على خفض درجات الامتحان، حيث يقلل كفاية الفرد في أدائه".(عطا الله، 2011 ص3)

يبدو من هذا التعريف أن قلق الامتحان ينحصر في حالة القلق والتوتر والخوف التي تصيب الفرد أثناء الامتحان ولكن إضافةً إلى الشعور بالتهديد والخوف من عواقب هذا الامتحان عرف **عبد الخالق (1987)** قلق الامتحان بأنه: "نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم العظيم عند مواجهة الامتحانات.(سايحي 2004، ص73)

هذا التعريف لم يفسر أسباب الخوف والهم العظيم التي تحدث عنها إلى ماذا تعود، والتي يمكن أن ترجع إلى الخوف من عواقب الامتحان .عرف سبيلبرجر (Spelberjer 1980) قلق الامتحان بأنه: "سمة شخصية في موقف محدد يتكون من الانزعاج والانفعال، يطلق عليه في بعض الأحيان قلق التحصيل، وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعور ا بالخوف والهم عند مواجهتها، وإ ذا زادت درجته لدى فرد ما أدت إلى إعاقته عن أداء الامتحان، وكانت استجابته غير متزنة". (سايحي، 2004 ، ص73)

هذا التعريف أعطى توضيح أكثر دقة لكيفية تأثير قلق الامتحان على التحصيل الدراسي عرف ماهر الهواري ومُحَّد الشناوي (1987) قلق الامتحان بأنه: "الميل للتوتر والكدر والتحفز

والهيجان الانفعالي في مواقف الاختبارات بالإضافة إلى انشغالات عقلية سالبة مركزة حول الذات تشتت انتباههم وتتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الاختبار" (العجمي، 1999 ، ص20)

في هذا التعريف نجده أنه عرف قلق الامتحان بأنه"الميل للتوتر والكدر والتحفز والهيجان الانفعالي...أثناء الاختبار، في حين أنه حالة مفروضة وليست ميل .عرف جون (John 1985) قلق الاختبار بأنه: "حالة يمر بها الطالب نتيجة الزيادة في درجة الخوف والتوتر أثناء المرور بموقف الاختبار وكذلك الاضطراب في النواحي الانفعالية والمعرفية والفسيولوجية". (العجمي، 1999 ، ص20) يبدو أن هذا التعريف وضح الحالة التي يكون عليها التلميذ القلق أثناء الامتحان ووضح الجوانب التي يؤثر عليها الاضطراب .عرف سعيد عباس (1995) قلق الامتحان بأنه: "حالة نفسية أو ظاهرة انفعالية تصيب الطالب خلال الامتحان، وتنشا من تخوفه من الفشل أو الرسوب في الامتحان، أو تخوفه من عدم حصوله على نتيجة مرضية له ولتوقعات الآخرين منه، وقد تؤثر هذه الحالة النفسية على العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير والتذكر". (عباس، 1995 ، ص17)

يتضح أنّ هذا التعريف أكثر شمولية ودقة من سابقيه لأنه ألمّ بكل جوانب قلق الامتحان يقصد علي محمود شعيب (1988) بقلق الامتحان: "تلك الحالة التي يصل إليها الطالب نتيجة الزيادة في درجة التوتر أو الخوف من أداء الاختبار، وما يصاحب هذه الحالة من اضطرابات لديه في النواحي العاطفية والمعرفية، والفسيولوجية". (الجلالي، 2011، ص291)

يبدو أن هذا التعريف كذلك لم يوضح إلام تعود أسباب الزيادة في التوتر والخوف من أداء الاختبار.

النظريات المفسرة لقلق الامتحان:

النظرية المعرفية:

حسب هذه النظرية الجانب المعرفي هو المسؤول عن نقص الأداء عند التلاميذ القلقين في وضعية التقويم وبالرغم من أن الجانب الانفعالي يظهر عند التلاميذ القلقين لكن بشكل مختلف هذا يعني أن الانفعالات عند التلاميذ القلقين تكون أقوى و أشد مما هي عليه عند التلاميذ غير القلقين .

والصعوبات التي يواجهها التلميذ في وضعية الامتحان والتي تعيق أداءه ناتجة عن عمليات معرفية مختلفة كالانزعاج بسبب الأفكار السلبية التي تدور في ذهن التلميذ وكذلك بسبب مشاكل في الانتباه والتركيز، و يندرج ضمن هذه النظرية المعرفية مايلي:

أ-**النظرية الإنتباهية :** حسب واين (Wain (1982,1971,و سارسن (1980) أن التلاميذ القلقين يقضون قسطا كبيرا من وقت الامتحان في التركيز على مثيرات ليست لها علاقة بالمهمة المطلوب إنجازها (الامتحان)، فهؤلاء التلاميذ يقضون معظم وقت الامتحان في طرح أفكار نقد ذاته الإيمان بفرص ظليلة للنجاح في الامتحان، فانتباه التلميذ إذن مقسم بين الأفكار الإنتقادية والمهمة الواجب تأديتها والتي في الحقيقة تتطلب كل الانتباه و التركيز. يمكن تقديم النظرية المعرفية (الانتباهية) لقلق الامتحان في ثلاث محاور أساسية:

الوصف الذاتي السلبي: التلاميذ القلقون يكون لهم تقدير الذات سلبي ويشعرون بالنقص ولا يثقون في قدراتهم ومؤهلاتهم ودائما يشعرون بعدم الرضى على ما يقدمونه، والثقة في النفس تكون منعدمة على عكس التلاميذ غير القلقين. (1980.sarson p88) **تقليص الانتباه:** إن التلاميذ القلقين

يوجهون انتباههم نحو أنفسهم عكس التلاميذ غير القلقين الذين يوجهون انتباههم نحو المهمة المطالبين بإنجازها (الإجابة على أسئلة الامتحان)، والتلاميذ القلقون يستغرقون وقتا طويلا في الامتحان لكن ليس في التركيز والإجابة على الأسئلة بل الانغماس في ملاحظة الذات ونقدها.

ارتباط الانزعاج بالمهمة : إن دراسات شبير(1984)Chabeer.ووالز (Walz1994.) بينت أن درجة كبيرة من التركيز حول الذات قد يؤدي إلى خلل وظيفي معرفي الذي قد يسبب صعوبة في استعمال الموارد المعرفية واستخدام المعلومات اللازمة للإجابة على أسئلة الامتحان

ب) نظرية مشنبوم وبولتر Polter&Meichenbaum: يرى أصحاب هذه النظرية أن التلاميذ القلقين يختلفون عن غيرهم من التلاميذ غير القلقين في حديثهم الداخلي، سلوكهم، ردود أفعالهم، وكل الجانب المعرفي لهؤلاء مختلف عن غيرهم.

النسبة " لمشنبوم " الحديث الداخلي للتلاميذ القلقين يكون عبارة عن أفكار شعورية حديثة وقد يكون الحديث الداخلي لهؤلاء التلاميذ منشأ، أي يمكن أن يعبروا عن شعورهم الداخلي بنفس الطريق ، أما عن الجانب السلوكي ، فالتلميذ القلق يختلف عن غيره في طريقة المذاكرة والمراجعة و التحضير للامتحان وحتى في طريقة الإجابة على أسئلة الامتحان، والتلميذ في هذه الحالة ينزعج عندما يفكر في عواقب الرسوب والفشل ويخشى فقدان التقدير من طرف الآخرين (doveron.1997.p 98) **النظرية الانفعالية:** قلق الامتحان لا يختلف عن الأشكال الأخرى للقلق والفوبيا، إلا أن موضوع الخوف واضح، فقلق الامتحان يظهر كرد فعل انفعالي أقل شدة من الخوف، وبالنسبة للنظرية الانفعالية ،قلق الامتحان سببه نشاط كبير للجهاز العصبي الإعاشي، فرد فعل الجسم و الأعراض المذكورة سابقا هي نتاج نشاط الجهاز العصبي المستقل أي بصيغة أخرى السلوكات الناتجة عن القلق تعتبر كنتيجة مباشرة للنشاط الفيزيولوجي الذي يعتبر كمسبب لأخطاء معرفية.

النظرية الانفعالية المعرفية: يعد" سارسون" و" ماندلر " (1952) من الأوائل الذين اقترحوا نظرية لقلق الامتحان جانبا معرفيا وأخر انفعاليا، وذلك عندما بذلوا جهودا عظيمة للتفرقة بين قلق الامتحان والقلق العام في نموذجهما النظري، وقلق الامتحان ممثل بمركبات معرفية وأخرى فيزيولوجية : فالمركبات المعرفية تضم انطباعات عدم القدرة ،أما المركبات الفيزيولوجية فهي ممثلة من طرف نشاط الجهاز العصبي الإعاشي، فهذه المركبات ذات علاقة فيما بينها وتمثل جزءا من القلق وهو قلق السمة، وهذا النوع من القلق ينشط أكثر عند التلاميذ القلقين عند الامتحان لأنهم يتواجدون في حالة تقويم، هذه السمة في الشخصية تبين المستوى المرتفع للنشاط العصبي الإعاشي.(spieilberger. 1972 .p68) .

تصنيف قلق الامتحان:

توصلت مجموعة من الدراسات من بينها دراسة Spielberger(1962) وساراسون Sarason (1960) وغيرها إلى أن التلاميذ بصفة عامة الذين يعانون من قلق الامتحان المرتفع كان مستوى أدائهم منخفض ويتحصلون على درجات منخفضة، وذلك على العكس منها عند الطلبة ذوي القلق المنخفض وبناءا على ذلك يصنف قلق الامتحان إلى:(أبو زيتون، 1988ص 19/18)

قلق الامتحان الميسر: هو قلق معتدل ذو أثر إيجابي المساعد، والذي يعتبر قلق إيجابي يدفع التلميذ للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، ينشطه و يحفزه على الاستعداد، أي كلما كانت درجة القلق متوسطة و في الحدود المعتدلة ،للامتحانات ويسر أداء الامتحان كان تأثيرها أقرب إلى التيسير.(السنباطي وآخرون، دس، ص16)

قلق الامتحان المعسر:هو قلق مرتفع ذو أثر سلبي معوق، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة ويستثير استجابات غير مناسبة، مما يعوق قدرة التلميذ على التذكر والفهم ويربكه حين يستعد للامتحان ويعسر أداء الامتحان. وهكذا فإن قلق الامتحانّ المعسر (الزائد أو المرتفع) قلق غير ضروري و يجب خفضه و ترشيده. (السنباطي و آخرون، دس، ص: 17).

إذ يعتبر القلق في مواجهة الامتحان من الأمور الطبيعية، قد يعجب البعض حين يعلم أن القلق أمر إيجابي ومفيد للغاية، وهذا ما يعرف بالقلق الطبيعي الذي يحدث استجابة لمواجهة المواقف التي تتطلب استعدادا إضافيا، من أجل بذل مزيد من الجهد فيجمع من طاقاته ويزيد من حالات اليقظة والانتباه والتركيز بما يساعده على إنجاز ما هو مطلوب منه، فالطالب الذي يستعد للامتحان فقليل من القلق يدفعه إلى زيادة ساعات الاستذكار والاجتهاد في التحصيل والمراجعة على عكس من ذلك فإن القلق عندما يزيد عن الحدود المعقولة يتحول إلى حالة مرضية فبدلا من أن يساعد على الاستعداد يصبح معوق يتسبب في الشرود و ضعف التركيز والهروب إلى أحلام اليقظة بدلا من المذاكرة، وهذا يؤكد أن القليل من الشيء قد يكون لازما مفيدا بينما الكثير منه يسبب الضرر. (الشربيني 2010 ص 208/207)

مكونات قلق الامتحان:

يتكون قلق الامتحان أساسا من عاملان هما : الاضطرابية أو ما يسمى بالانشغالية أو الانزعاج، والانفعالية أو ما يسمى بالعاطفية (مرزوق، 1991، ص102/93)

بالإضافة إلى هذين المكونين ظهرت بعض المكونات الاخرة لقلق الامتحان، مثل المكون الفسيولوجي".(مرسي1982).

وتتمثل الانشغالية في المشاعر السلبية على مقدرة التلميذ على الإدراك الصحيح للموقف الاختباري والتفكير الايجابي والموضوعي والانتباه والتركيز والتذكر لحل المشكلة، أما مكون الانفعالية فيشير إلى الحالة الوجدانية والنفسية المصاحبة لإحساس التلميذ الممتحن بالتوتر والضيق في مواقف التقويم في حين الحالة الفسيولوجية تتمثل فيما يترتب على حالة القلق من استثارة وتنشيط للجهاز العصبي المستقل اللاإرادي، مما يؤدي إلى تغيرات فسيولوجية عديدة والملاحظ أن هذه المكونات متداخلة مع بعضها ويؤثر كل واحد على الآخر، ر بإدراك الفرد للامتحان كموقف مهدد له، وتكوين ر تصورات واعتقادات غير عقلانية عن الامتحانات وما يصاحبها من تغيرات فسيولوجية.

عوامل قلق الامتحان:

تتفاوت درجات قلق الامتحان بين التلاميذ،وذلك لتأثرها بعدة عوامل منها:

- **المستوى الاقتصادي الاجتماعي:** حسب دراسة (سريفاستافا وآخرون & Al Srivastava1980)في دراستهم عن قلق الامتحان والتحصيل الدراسي الأكاديمي وجدوا أن المستوى

الاقتصادي الاجتماعي يرتبط إيجابيا بالتحصيل الأكاديمي للفرد في حين ارتبط سلبيا بدرجة قلق الامتحان كما نجد أساليب التنشئة الأسرية وما يصاحبها من تعزيز الخوف من الاختبارات

-**العامل الدراسي :** حيث تشير(دراسة هيل Hill1972) إلى أنه : " يبدأ ظهور قلق الامتحان في الصف الثاني الابتدائي ثم يتزايد تدريجيا سنة بعد أخرى"(الهواري، 1987، ص175).

تكون بعض التخصصات الدراسية في الثانوية العامة ، فطلاب الشعب العلمية ينظرون إلى تخصصهم على أنه أصعب من نظيره في الشعب الأدبية(bender.1981.p3) وتكليف التلميذ بواجبات مرهقة داخل المنزل أو خارجه في فترة التحضير للامتحانات ، توجيه التلميذ إلى تخصصات لا تتماشى وقدراته الفردية، تهويل قيمة الامتحان بتشديد الحراسة وكثر عدد الحراس وبناء الاختبارات دون تنوع في الأهداف والاعتماد على مستوى واحد هو الاسترجاع .(couch.1979.p76). وهذا ما أكده كالاقلان ومانستيد Manstead & Callaglanet 1983 بقولهم أن : " قلق الامتحان يرتبط بخبرة الفشل في حياة التلميذ وتكرار مرات الفشل"(Hill.2006). وهذا ما يؤكد ذلك دراسة ويتماير "Wittmaier 1972 التي أوضحت أن التلاميذ الذين لديهم قلق عال في الامتحانات تكون مهارات الاستذكار لديهم ذات مستوى منخفض عن ذوي القلق المنخفض.

-**الذكاء :** ومن نتائج دراسة فيشر و أوري Awery & Fisher1973أن مستوى قلق الامتحان يتحدد حسب درجة الذكاء، حيث بينت نتائج بعض الدراسات وجود ارتباط سلبي بين قلق الامتحان والذكاء.(Kaminiski.2006.p60/74).

-**الجنس :** لقد أثبتت العديد من الدراسات على وجود الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان منها " دراسة سبيلجر Spielberger 1980الذي أشار إلى أن الإناث كن أعلى من الذكور في مستوى قلق الامتحان(Kendall.2000.p343/366)، وكذلك توصلت دراسة كوش Couch 1979 إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فلقد أوضحت النتائج أن الذكور تفوقوا على الإناث في قلق الامتحان المساعد، في حين أن الإناث أظهرن تفوقا على الذكور في قلق الامتحان المعوق .واستنتجت الدراسة أن كلا من نوع القلق وجنس الطالب، يرتبطان مع بعضهما البعض ويعود ذلك إلى اختلاف التربية الأسرية، وارتباط مصير الإناث بالدراسة لتحديد مكانة اجتماعية بعيدا عن الضغوطات الأسرية . إن مختلف العوامل السابقة الذكر، تؤثر على حالة التلميذ أثناء تأدية الامتحان، مما قد تخلق له حالة من القلق والتوتر، وقد تكون منفردة أو مجتمعة ترافق اختبار أو أكثر.(spielberger.1980).

أعراض قلق الامتحان:

من أهم أعراض قلق الاختبار التي تظهر على التلاميذ ما يلي:

- التوتر والأرق وفقدان الشهية، وتسلط بعض الأفكار الوسواسية الملحة قبيل وأثناء ليالي الامتحان.

- تسارع خفقان قلب الطالب قبل وأثناء الامتحان مع جفاف الحلق والشفتين و سرعة التنفس وتصبب العرق وارتعاش اليدين، وبرود الأطراف، وألم البطن، والغثيان، وكثرة التبول.

- شعور التلميذ بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء تأدية الامتحان.

-كثرة تفكير الطالب بالامتحان، والانشغال الشديد قبل البدء فيه وأثناءه في النتائج المرتقبة (الانشغال العقلي في الامتحان، ونتائجه المتوقعة).

-عدم قدرة الطالب على النوم بشكل صحيح وشعوره بالتعب، وقلة التركيز. (ربيع والغول 2007 ، ص57).

يتضح أن أعراض قلق الامتحان يمكن تصنيفها إلى أعراض فسيولوجية وهي التوتر والأرق وفقدان الشهية، وتسلط بعض الأفكار الوسواسية الملحة في ليالي الامتحان و تسارع خفقان قلب الطالب قبل وأثناء الامتحان مع جفاف الحلق والشفتين و سرعة التنفس وتصبب العرق وارتعاش اليدين، وبرود الأطراف، وألم البطن، والغثيان، وكثرة التبول وأعراض نفسية تتمثل في عدم قدرة الطالب على النوم بشكل صحيح وشعوره بالتعب، وقلة التركيز، وأخرى معرفية تتمثل في كثرة تفكير الطالب بالامتحان، والانشغال الشديد قبل البدء فيه وأثناءه في النتائج المرتقبة (الانشغال العقلي في الامتحان، ونتائجه المتوقعة).

قياس قلق الامتحان:

نشطت البحوث التجريبية حول القلق منذ منتصف القرن العشرين بعد أن نشرت جانيت تيلور(taylor Janet 1951) مقياس القلق الصريح، وتركز الاهتمام في تلك الفترة على قياس القلق العام وخاصة في مرحلة الطفولة، إلا أن نايزوندر (Neighswonder 1971)أوضح أنه بجانب الإهتمام الكبير الذي أبداه الباحثون بالقلق العام ظهر أيضا الإهتمام النسبي بدراسة أنواع أخرى من مثل: قلق الإمتحان كشكل محدد من القلق المرتبط بمواقف التقويم والتقدير.

إذ تشير ليلى عبد الحميد إلى أن اهتمام العلماء بقياس قلق الامتحان يعود إلى أهمية هذا العامل الموقفي الذي يتدخل في درجة الفرد، ويؤثر في أدائه في مواقف التقويم .

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

- تقرير ذاتي عن قلق الامتحان.
- استبيان ماندلر و ساراسون لقلق الامتحان(1952).
- مقياس قلق الامتحان للأطفال وضعه ساراسون (1960).
- قائمة قلق الامتحان وتعرف أحيانا باسم (مقياس الاتجاه نحو الإمتحان وضعه سبيلبرجر وآخرون،) All & spielberger)وقد أعده باللغة العربية أحمد عبد الخالق، وأعده أيضا نبيل الأزهار، وأعده كذلك ماهر الهواري ومُحَمَّد الشناوي، وأعدته كذلك ليلى عبد الحميد، ويقيس الانزعاج والانفعالية.

أستخدم في عدة دراسات منها: دراسة عبد الله الصافي (2002) ودراسة سيد محمود الطواب (1992).

- اختبار القلق المدرسي للمرحلة الثانوية، من إعداد حسنين الكامل، ويتكون من أربعة أبعاد هي: الأعراض الجسمية للقلق، وقلق الامتحان، وعدم الميل الدراسي، والقبول الإجتماعي.
- مقياس قلق الامتحان وضعه ساراسون Sarason ،وأعده باللغة العربية أحمد عودة، ومحمود عكاشة، ومحمود عوض الله، وحسن علام، وكذلك أعده رشاد دمنهوري، ومدحت عبد الحميد.

- مقياس سوين لسلوك قلق الإمتحان .
- مقياس فريدبين لقلق الامتحان وضعه إيزاك فريدمان وجاكوب بينداس Friedman &Bendasومن مقاييسه الفرعية: الازدراء الاجتماعي والإعاقة المعرفية والتوتر .
- مقياس الإنزعاج - الإنفعالية (حالة قلق الامتحان).
- مقياس قلق الإمتحان وضعه رشاد دمنهوري، ومدحت عبد اللطيف (1990).
- مقياس قلق الإمتحان، وضعه إبراهيم يعقوب (1994).
- مقياس مثيرات قلق الإمتحان من المواد الدراسية، وضعه صالح مرسي (1997).
- مقياس قلق الإمتحان وضعه مُحَمَّد حامد زهران (1999) .(سايحي، 2004 ، ص95-96).

وأعد علي شعيب قائمة قلق الامتحان، وتتكون من خمسة عوامل هي :الضغط النفسي للامتحان، الخوف والرهبة من الإمتحان، والخوف من الامتحانات الشفوية والمفاجئة، والصراع النفسي المصاحب للامتحان، والاضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للإمتحان .

كما قامت لمعان الجلالي بدراسة بهدف بناء مقياس قلق الإمتحان، وتوصلت إلى وجود خمسة عوامل تضمنها مقياس قلق الإمتحان هي الخوف والارتباط من ترقب ومواجهة الإمتحان الاضطرابات الفسيولوجية والنفسية المصاحبة للإمتحان، الضغط النفسي للإمتحان، الاضطرابات النفسية أيام الامتحانات، واضطرابات العمليات العقلية عند أداء الإمتحان. (االخالدي، 2011 ص131).

يبدو أن الوسيلة الأكثر استعمالا في قياس قلق الإمتحان هي الاستبيانات والمقاييس وهذا لأن قلق الإمتحان تغلب عليه الأحاسيس والمشاعر الداخلية، والتي لا يمكن قياسها عن طريق الملاحظة، التي يمكن فقط أن نلاحظ من خلالها الأعراض الفسيولوجية الظاهرة كالعرق والانفعالات والتي لا تكفي لإصدار حكم حول قلق الامتحان، ويصعب قياس قلق الامتحان كذلك بالمقابلة لان المفحوص قد يتحلى بسرية مشاعره ولا يبوح بها، وبالتالي فالاستبيانات تتيح للمفحوص الحرية في الإجابة والتعبير عن مشاعره، لذلك نجدها أكثر استعمالا في قياس قلق الامتحان.

الطالب الجامعي:

تعريفه: يعرف بأنه هو ذلك الشخص الذي سمحت له كفاءته العلمية بالانتقال من المرحلة الثانوية أو مرحلة التكوين المهني أو الفني العالي إلى الجامعة تبعا لتخصصه الفرعي بواسطة شهادة أو دبلوم يؤهله لذلك. ويعتبر الطالب أحد العناصر الأساسية والفاعلة في العملية التربوية طيلة التكوين الجامعي، إذ انه يمثل عدديا النسبة الغالبة في المؤسسة الجامعية

حاجاته: والحاجة كما هو معلوم هي "تغير أو نقص أو زيادة في حالة الفرد مما يسبب حالة من التوتر والقلق فيسعى الدافع إلى إزالتها وإعادة الفرد إلى حالة التوازن والتكيف كما أنها "حوافز داخلية المصدر تدفع الفرد نحو انتقاء شيء ما" ولذلك فحاجات الطالب الجامعي "تمثل المطالب الضرورية لتحقيق النمو الأمثل له من النواحي الفكرية والبدنية والخلقية والعاطفية والاجتماعية

سواء فيما يتصل برغباته وقدراته الحالية ومستوى انجازه وفيما يحتمل أن يتطلبه الفرد والمجتمع في المستقبل.

ومن أهم حاجات الطالب نذكر:

الحاجة إلى الأمن: يحتاج الطالب الجامعي إلى الشعور بالطمأنينة والأمن وبالانتماء إلى الجماعة إذ أنه يحتاج إلى الرعاية في جو آمن يشعر فيه بالحماية من العوامل الخارجية، وتتضمن هذه الحاجة فيما يلي :الحاجة إلى الارتخاء والراحة، المساعدة في حل المشكلات الشخصية .

الحاجة إلى التقدير الاجتماعي: يحتاج الطالب إلى أن يشعر أنه موضع تقدير وقبول واعتراف واعتبار من الآخرين وتلعب عملية التنشئة الاجتماعية دورا هاما في إشباع هذه الحاجة

الحاجة إلى تأكيد الذات: يحتاج الطالب إلى أن يشعر باحترام ذاته وتأكيدها، ويسعى دائما للحصول على المكانة المرموقة باستخدام قدراته استخداما بناءا

الحاجة إلى الحرية والاستقلال : يصبو الطالب في نموه إلى الاستقلال والاعتماد على النفس مما يزيد ثقته بنفسه

الحاجة إلى الإنجاز والنجاح: يحتاج الطالب إلى التحصيل والإنجاز والنجاح، هذه الحاجة الأساسية في توسيع إدراكه وتنمية شخصيته.

تكوين الطالب حسب نظام L.M.D والخصائص التي يمتاز بها لتحقيق جودته: لم تعد الجامعة فضاء ينظم ويحقق فيه اكتساب المعرفة وإنتاجها وتطويرها ونشرها فحسب بل حاضنة باتت تفرض نفسها أكثر من أي وقت مضى كعامل حاسم .للتنمية وتحقيق التنافسية الاقتصادية. إن نظام (ل.م.د) يتكفل بهذا البعد المزدوج من خلال إدخال ممارسة بيداغوجية جديدة ومقاربات ابتكارية في بناء برامج التعليم الجامعي والتكوين مستوحاة مباشرة من احتياجات المجتمع وكذا من خلال تطوير قدرات البحث وتطبيقه، ويركز هذا النظام .على مقاربة جديدة للعلاقات البيداغوجية والعلمية (الأساتذة _الطلبة _الإدارة) ضمن مسعى يضع الطالب في قلب جهاز التكوين ويجعل من بيئة التدريس العنصر المحرك الذي تقع على عاتقه عملية تعريف برامج التكوين والبحث وتصميمها وتجسيدها تحت مسؤولية وإشراف المؤسسة الجامعية

وحتى تتحقق جودة الطالب يجب عليه أن يتميز بالخصائص التالية

- **يتمتع باندفاعية عرضية/متكاملة:** أي يحب ويرغب بالتعلم .ليس من أجل النجاح بالاختبار فحسب(غرضية) بل من أجل الاستفادة مما تعلمه في حياته العملية والعملية المستقبلية أيضا .

- **يقوم بدور المكتشف:** أي يتعلم باكتشاف الحقائق والمعلومات مهما كان نوعها وعلى مستوى يتناسب مع عقله ونموه الفكري .

- **يقوم بدور الباحث:** وذلك بإجراء بحوث علمية من خلال جمع الحقائق وتحليلها موضوعيا ونقدها ثم التوصل إلى استنتاجات كل هذا يعزز من عملية التعلم .لديه

- **يقوم بدور المناقش المتفاعل:** أي يتفاعل مع الآخرين ويتناقش معهم بطرح أسئلة واقتراح حلول لمسائل وقضايا معروضة للمناقشة .

– **يقوم باستثمار معرفته السابقة:** لان الاستفادة وتعلم مفاهيم .وأفكار جديدة لابد أن يكون لها صلة بمفاهيم .وأفكار قد تعلمها سابقا.

إن توفرت الخصائص والسمات المذكورة سلفا في الطلبة لحصلنا على شباب تم إعدادهم علميا وتأهيلهم مهنيا

إستراتيجيات مقترحة لتنمية السمات العلمية في الطالب الجامعي:

عرض الدروس على شكل مشكلات تتحدى ذكاء الطالب.

تكليف الطالب بإعداد البحوث والمقالات والمطالعات والمشاريع.

_توفير المراجع العلمية.

_تدعيم المعامل والمختبرات بالمعدات اللازمة .

-عقد الندوات والملتقيات والمؤتمرات العلمية وإشراكهم فيها.

-تشجيع الطالب على التعبير عن آرائهم .ووجهة نظره واحترام .هذه الآراء.(مكناسي أميرة، 2017، ص146/247)

قائمة المراجع:

-أبو زيتون، موسى سليمان صالح1988 العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي العام لدى طلبة الثانوية العامة بمدارس محافظة إربد، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة اليرموك أربد الأردن.

-الجلالي، لمعان مصطفى، 2011 ،التحصيل الدراسي، ط1 ،دار المسيرة، عمان، الأردن.

-الجلالي، لمعان مصطفى، 2011 ،التحصيل الدراسي، ط2 ،دار المسيرة، عمان، الأردن.

-الهواري ، ماهر، ومُحَمَّد، الشناوي1987 ". مقياس الاتجاهات نحو الاختبارات "، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 22 .

-السنباطي، السيد مصطفى وآخرون(دس): دافعية الإنجاز وعلاقتها بمستوى قلق الامتحان ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية.

-العجمي، مها مُحَمَّد، 1999 ،دس، العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي، رسالة الخليج العربي، العدد72 ،مكتب التربية العربي لدول الخليج.

- الشربيني، لطفي2010 المرجع الشامل في علاج القلق، بيروت (لبنان)، دار النهضة.

-الخالدي، أديب مُحَمَّد، 2009، المرجع في الصحة النفسية، ط3 ،دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

- مرزوق مغاوي عبد الحميد1991، " الفروق بين الجنسين في قلق الاختبار"، مجلة التربية المعاصرة ،مركز الكتاب للنشر بمصر الجديدة، 19، السنة الثامنة .

-مكناسي أميرة، قاسمي صونيا، 2017، قراءة حول عوامل التحصيل العلمي لدى الطالب الجامعي، مجلة العلوم الإنسانية ،العدد8 الجزء2، جامعة قسنطينة2، الجزائر.

-مرسي، كمال إبراهيم ، 1982 "علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة الثانوية ، مجلة دراسات كلية التربية جامعة الملك سعود المجلد الرابع.

-سايحي، سليمة، 2004 ،فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي رسالة ماجستير (منشورة)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ورقلة، الجزائر.

-سعيد عباس، رنا مُحَمَّد، 1995 ،أثر قلق الامتحان في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني ثانوي في المدارس الحكومية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة النجاح، فلسطين.

- عطا الله، مصطفى خليل محمود، 2011 ،الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات إدارة قلق الامتحان لدى عينة من طلاب الجامعة، كلية التربية، جامعة المنيا، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، عدد 4 أكتوبر.

*Bender .Betz, The Relationship of Sex and Sex Role to Trait and Situation ally Specific Anxiety Types. Journal of Research in Personality,1981.

*Couch, et.al. "Self Statements .Test Anxiety and Academic achievement".A Correlational Analysis Paper Presented at the Annual Convention of the Association for Behavior Analysis 1979.

doveron (1997) : ournal de therapie comportemental cognitive / paris

*Hill, A. "Reducing test anxiety", The State Board for Educator Certification (SBEC) /Texas Education agency, 2006.

*Kaminski, P., Turnock, P., Rosen, L., & Laster, S "Predictors of Academic Success Among College Students with Attention Disorders". Journal of College Counseling.2006 .

*Kendall, P., & Southam-Gerow, M" Cognitive Behavior Therapy with youth: Advances", Challenges, and Future Directions. Clinical Psychology and Psychotherapy,.2000

*sarason (1980) , test anaxiety theory research and application ,new jersey.

*spielberger (1972) , anaxiety curenttends in theory and research academic press new York &london .

*Spielberger C. D. (1980) Test anxiety inventory, Preliminary Professional manual, Consulting Psychologist Press

كيف تتجاوز الفشل في البكالوريا

د/حفظ الله رفيقة، جامعة البليدة2

الملخص:

يعتبر امتحان البكالوريا امتحانا عاديا، ولكنه يحمل من التصورات النفسية والاجتماعية ما يجعله امتحانا مصيريا، يبني عليه الطالب مستقبله الشخصي والمهني.

تهدف الورقة البحثية لتقديم مجموعة من النصائح للطلبة الذين تعثروا في شهادة البكالوريا من أجل مساعدتهم على التغلب على الفشل والالتحاق بالجامعة.

الكلمات مفتاحية: فشل، نجاح، قوة الإرادة، ثقة

Résumé :

Le Baccalauréat est une épreuve ordinaire, mais il porte des représentations psychosociales qui le rend un examen décisif pour l'élève et sur lequel il construit son avenir personnel et professionnel.

Le but de cet exposé est de donner quelques conseils aux élèves qui ont échoué leur baccalauréat pour les aider à dépasser leur échec et pouvoir continuer leur étude à l'université.

Mots clés : *échec, réussite, motivation, confiance*

مقدمة:

يعتبر اختبار البكالوريا اختبارا عاديا مثله مثل أي اختبار أخر، إلا أنه يحمل من التصورات النفسية والاجتماعية ما يجعل منه فترة حاسمةومصيرية في حياة كل طالب، لأن الفشل أو النجاح فيه هو عامل مصيري يقرر ما يمكن أن تؤول إليه حياة الطالب فيما بعد، وماهومصيره الأكاديمي والمهني.

يحضر الطلبة في الغالب، لهذا الامتحان منذ بداية السنة، وهناك من يحضر له انطلاقا من السنة الثانية ثانوي من خلال الاجتهاد في الدراسة والحصول على معدلات عالية والدراسة في فترة العطلة الصيفية، و التركيز على بعض المواد.

إن الحصول على البكالوريا يسمح للطالب بولوج الحياة الجامعيةوالتي تعتبر فترة هامة من حياة كل شاب أو شابة بما أنها تهيؤهم لمرحلة الرشد، تضمن لهم الاستقلالية، التكيف النفسي الاجتماعي، و الانفتاح نحو سياقات تفكير جديدة تجعلهم مؤهلين لرسم خطط تجسد اسقاطاتهم المستقبلية فيما يخص المصير المهني لكل منهم.

وبناءا على كل هذه التصورات يأخذ هذا الامتحان قيمة مصيرية بالنسبة للطلبة، و يمثل الفشل فيه تصورا للفشل في الحياة الشخصية و فشلا في تصور المستقبل.

نبذة عن مصطلح الفشل معانيه اللغوية والدلالية:

فَشِل الشخص: أيجَبُنَ وتَراخى، ترخى، كَسُل وذهبت قوته، فزع

فشل الشخص في تحقيق أهدافه: أيفشل في عمله، أخفق، عكس نجح، وعموما المسمى بالفاشل هو من يعزو اخفاقه لغيره، يلوم ظروفه ولا يلوم نفسه.

أما في الميدان الدراسي فان الأمر يختلف إذ نجد معنيين اثنين:

1- **الفشل الدراسي** :يدل على أمر واقع ونهائي ويتجلى في فشل تام عن متابعة الدراسة، لأن حالة الفشل الدراسي غير قابلة للتعديل.

وعلى هذا الأساس يظهر أن الفشل يرتبط بالدرجة الأولى بالفرد في حد ذاته.

2- **التعثر الدراسي**وهو المصطلح الأكثر تعبيرا عن الحالة التي نحن بصدد الحديث عنها فمنالمستحسن استعمال مصطلح **التعثر الدراسي في البكالوريا.**

ومنه يمكن أن نتساءل عن الأسباب المؤدية للتعثر الدراسي وتدخل الجوانب النفسية في هذه التجربة.

أسباب التعثر الدراسي:

- **أسباب متعلقة بالبيئة المدرسية: المنهج، المعلم، ظروف التدريس، العلاقة بالأقران**
- **ظروف اقتصادية**
- **أسباب متعلقة بالبيئة الأسرية والشخصية:**

▪ **الخلافات الأسرية:**

✓ والتيمن شأنها أن تُؤدي إلى عدم استثمار العمل الفكري بسبب تراكم الضغط والقلق والتفكير المستمر في المشكلات الأسرية و في بعض الحالات الشعور بالذنب، العدوانية، الحصر.....

▪ **الأسباب الشخصية:**

✓ مشكلات نفسية فردية: مشكلات في تقدير الذات، صورة الجسد، مشكلات في التعلق مشكلات نفسية ناتجة عن خلافات أسرية، أو صدمات نفسية.....

✓ التراخي في الدراسة

✓ عدم التناسب في القدرات والنتائج

من أجل تجاوز هذه المشكلة على الطالب القيام بعمل (نشاط) ذهنيي يدور حول الإجابة على الأسئلة التالية:

▪ **من يدرس ؟ (الشخص في حد ذاته: طبيعة شخصيته، وسياقات تفكيره)**، وفي هذا السياق يمكن للطالب أن يفكر في الأشياء الشخصية التي وقفت حجر عثرة في طريق نجاحه: كفقدان الثقة بالنفس، مشكلات علائقية، مشكلات أسرية، مشكلات متعلقة بفقدان الدافعية للإنجاز مشكلات في تجاوز القلق والاكتئاب...

إن التفكير في هذه الأمور الشخصية والذاتية سيسمح للطالب بأن يعرف مشكلاته ويحاول على الأقل تجاوزها أو طلب المساعدة سواءا من الأسرة أو المحيط.

▪ **ماذا يدرس ؟(المادة العلمية):** من المهم أن يقوم الطالب بحوصلة كاملة وموازنة للمواد التي تعتبر نقاط قوة والتي تعتبر نقاط ضعف، مع العمل على الأسباب التي تجعل مادة من المواد صعبة للاستيعاب وللفهم ومن ثم مضي في وضع خطة لتجاوز الصعوبات وتحقيق نتائج جيدة.

▪ **كيف يدرس ؟ (الأليات الأساسية المعتمدة من طرفه)**

ترجع الكثير من حالات التعثر الدراسي لمشكلات في الطريقة التي يعتمدها الطالب في المراجعة وحفظ الدروس. هناك من الطلبة من لديهم مثلا ذاكرة سمعية قوية ولكنهم لا يعتمدون

عليها وهناك من لا يستطيع التركيز لمدة طويلة.....وعليه وجب على الطالب أن يعرف الطرق والسبل والأوقات التي يكون فيها أكثر استيعابا وأكثر إلماما بالدروس كي يستغلها أحسن الاستغلال.

وعلى أساس ما سبق ذكره ومن أجل وقاية طلبتنا من عيش تجربة مماثلة و خلق ميكانيزم يسمح لهم بتجاوزها ان حصلت،اقترح مجموعة من النصائح التي يمكن أن تكون خريطة بسيطة و مُيَسرة ليصل كل الطلبة إلى هدف "ولوج الجامعة":

1. **ادرس تعثرك واسبابه وانظر اليه بعين متفحصة:**

لبلوغ ذلك اطرح الأسئلة وابحث في داخلك عن إجابات لها: ماذا حدث، لماذا حدث وكيف حدث ذلك ؟

2. **استخرج الدروس:** الحياة جملة من التجارب التي نتعلم من خلالها دروس معينة بغض النظر إن كان تقييمنا لها أنها ناجحة أو فاشلة، لذلك أزِل عن تجاربك القيمة المُضافة سواء إيجابية أو سلبية و اسأل نفسك دائما:ماذا تعلمت من التجربة الشخصية والتعليمية

3. **ذكر نفسك دائما أن البكالوريا ليست هدفا في حد ذاته:** ليبقى دائما هدفك هوبناءحياة مستقبلية ناجحة و التي كما يمكن أن تكون متعلقة بالنجاح الدراسي، يمكنها أيضا ان تتعلق بعدد لا حصر له من الإمكانات و الاحتمالات والتي فقط تغيب عن ذهنك في الوقت الراهن.

4. ثق في قدرتك على تجاوز المشكلات وإيجاد الحلول، بل و خلق حلول جديدة

5. حاول تحديد مواطن قوتك وضعفك واعمل على تعزيز القوة ومواجهة الضعف في كل من المستوى الشخصي والمستوى التطبيقي أي طريقة عملك والمواد التي تدرسها.

6. عود نفسك على تجزيئ الهدف الكبير الى أهداف صغيرة لليوم، وأخرى للأسبوع و اعمل ضمن برنامج

7. عدم الانقطاع عن الأصدقاء والبقاء في عزلة، حاول التعبير عن صعوباتك وأطلب الدعم.

8. لا تُهمل لياقتك الذهنية والبدنية: خصص وقت للراحة والترفيه، للاستجمام، ممارسة الرياضة والأكل

إذا توصلت بعد قيامك بدراسة تعثرك واسبابهإلى نتيجة مفادها أنك مهما حاولت جاهدا فإنك تفشل في كل محاولاتك، فأنت ربما محتاج إلى مساعدة متخصصة "أخصائي نفساني" والذي يمكنه أن يساعك على تجاوز تعثرك الدراسي الذي يُحتمل أن يكون مرتبطا بمشكلات نفسية متأصلة في تاريخ حياتك.

وتذكر ألا تُركز انتباهك على تجاربك الفاشلة فكما يُقال: " الفشل غالبا ما يكون ظاهرا وواضح أكثر من ظهور النجاح أو على الأقل هذا ما نراه ونشعر به" ...هناك دائما في حياتك تجارب يمكنك الافتخار بها

المراجع:

معجم المعاني الجامع، عربي عربي
https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D9%81%D8%B4%D9%84/

علاج قلق الامتحان منظور نفسي ديني

د/ اسماء براهيمي، جامعة المسيلة
أ/ نورة حميميد

الملخص:

إن العلاج النفسي الديني من أهم الأساليب التي يمكن من خلالها علاج القلق عموما وعلاج قلق الامتحان خصوصا، ذلك إن الممارسات الدينية تشحن طاقة المسلم وتوجهها نحو الإنجاز والعمل والتحصيل حيث يجد نفسه متصلا بالقوة التي ما بعدها قوة، وهي إرادة الله متفائلا بالذكر والصلاة والرجاء وقراءة آيات كتاب الله التي تشعره بالسكينة والهدوء وتمتص كل أشكال الحيرة والقلق لديه.

Résumé:

La psychothérapie religieuse est l'une des méthodes les plus importantes par lesquelles il est possible de traiter l'anxiété en général et de traiter l'anxiété de l'examen, en particulier parce que les pratiques religieuses chargent l'énergie et l'orientent vers la réalisation, le travail et la réalisation, où elle se trouve connectée au pouvoir qui est au-delà du pouvoir, qui est la volonté de Dieu optimiste de mentionner, de confier, de prier et de S'il vous plaît lire les versets du Livre de Dieu qui lui font sentir calme et calme et d'absorber toutes les formes de confusion et d'anxiété

1- مدخل مفاهيمي:

يعد القلق ألف تاء الطب النفسي أي البداية والنهاية ويرمز إليها برمز (الفا) و (اوميغا) وهما اول وآخر حرف من الأبجدية اليونانية و يطلق عليه عدة تسميات: عقاب القلق – حالة القلق – والقلق التفاعلي

2- وفي اللغة:

القلق هو الانزعاج والاضطراب ويقال قلق الشيء إذا كان لا يستقر في مكان واحد ففي حديث علي كرم الله وجهه:" أقلقوا السيوف في الغمد أي حركوها في أغمادها قبل أن تحتاجوا إلى سلعا ليسهل عند الحاجة إليها ". (ابن المنظور. لسان العرب. 323- 324).

أما في علم النفس فيعرف بأنه مجموعة من الاضطرابات النفسية و العضوية لا تعود إلى خطر حقيقي وتحدث بشكل دوري ومستمر وتتصف بالوجس والهلع.

ويعد قلق الامتحان حالة من التوجس والخوف والتوتر نتيجة موقف امتحان وهو لا يعد بالأمر اللاسوي دوما فهو ضروري في المواقف التي تتطلب المنافسة والامتحانات والمسابقات حيث يعطي المرء دفعة الإنجاز لكن إذا تعدى القلق درجة التحمل أصيب المرء بعدم التكيف وأصبح القلق غير سوي لذا عندفرويد القلق المحور الرئيسي لمنشأ جميع أشكال العصاب فهو يرى القلق استجابة لتهديد يؤدي إلى خسارة كما أنه يرى للاكتئاب النتيجة التالية لهذه الخسارة الواقعة ١ ص 3.

هذا وتتعدد أشكال ومناحي معالجة القلق عموما وقلق الامتحان خصوصا حسب كل تيار ونظرية، ويعد العلاج الديني واحدا من أهم أساليب العلاج النفسي الناجحة خاصة في علاج القلق الناتج عن الحزن مما هو آتي من المجهول يخففه إلى حد كبير الإيمان بالله تعالى والتسليم بقضائه وقدره وبأنه لن يصيبنا الله إلا ما كتبه الله لنا كما أن القلق الناشئ عن توقع العقاب بسبب خروج النفس عن أوامر الله لا يمحو قلقها إلا إذا علمت أن الله يغفر الذنوب لمن تاب توبة نصوحا إذ أن رحمة وباب الفرج مفتوح على مصرعيه.

إن الشعور بالخوف انفعال له أساس فطري زود الله به الإنسان كي يفر من الأخطار ويحمي نفسه من كل ما يهددها، والخوف على درجات إفراط، اعتدال و قصور والمحمود منه الاعتدال (إسماعيلقولي. 2006.ص 191)

إن العلاج الديني للقلق يرتكز على فكرة أساسية مفادها أن اضطراب النفس الإنسانية سببه ابتعادها عن المنهج الإلهي والركون إلى الحياة الدنيا والشهوات. فبدأ علماء المسلمين القدماء بتربية الإنسان من الداخل عن طريق تهذيب النفس وتأديبها والتمسك بالمنهج الإلهي وإخلاص الإيمان بالله وحده وكل هذا يزكي النفس ويجعلها نفسا سوية بعيدة عن التوتر. (اليافعي..1999 ص14-15).

ويقوم العلاج النفسي الديني على أساليب ومفاهيم ومبادئ روحية أخلاقية وهو أسلوب توجيه وإرشاد وتربية وتعليم وإعادة غرس الإيمان والرجاء لدى المريض وتدعيم الذات الأخلاقية مما يهدف إلى معرفة الفرد لربه ولنفسه ولدينه والقيم والمبادئ الروحية والأخلاقية. وبذالك تصفوا النفس وتتخلص من كل اشكال الخوف والقلق والحيرة وجميع الاضطرابات النفسية التي يمر بها الانسان. إن الدين يوفر أحيانا الأمن الذي قد لا تستطيع أساليب علم النفس المعاصر أن توفره. فقد أكد كارل يونج أهمية الدين وضرورة إعادة فرص الإيمان والرجاء لدى المريض

وأكد ستيكيل أهمية تدعيم الذات الأخلاقية على هذا الأساس.

3-خطوات العلاج النفسي الديني:

يقوم العلاج النفسي الديني على مجموعة من الخطوات الأساسية هي:

1-الاعتراف بالذنب:

يبدأ العلاج النفسي الديني من خلال الشعور بالذنب و الخطيئة والإثم وهذه النقطة مهمة جداً في العلاج لأن من آثار الذنب أن تصبح النفس مضطربة قلقة وتغادرها السكينة والطمأنينة ويصبح الضمير معذب ومنها تأتي أهمية الاعتراف بالذنب الذي من شأنه أن يخفف القلق لدى المريض ويزرع في نفسه الراحة والسكينة ويذهب التوتر عنه ويجعله متزنا انفعاليا ويخفف عنه عذاب الضمير.(زهران. 2005.ص60)

2-التوبة:

أن من شأن الذنوب أن تحطم قدرا كبيرا من الأمل الذي يستوطن القلب فيشعر معها الإنسان بظلمة روحه وتتولد لديه مشاعر الكره اتجاه نفسه ويشعر أنه مقيد عن الحركة كعصفور وضع في قفص فإذا ما تاب الإنسان من ذنوبه رجع الأمل من جديد وتحرر من قيود الإحباط والحزن واستوطنته الراحة والسكينة والطمأنينة، ويشعر بالحياة كما لو أنه ولد من جديد لأنه علم أن التائب من الذنب كمن لا ذنب له ولذلك كان للتوبة أهمية بالغة للعلاج النفسي. والتوبة هي طريق المغفرة، وهي أمل المخطئ الذي تحطمه ذنوبه، وهي التي تحرره من آثامه وخطايا وهي الأمل في

الغفران ن وتشعر الفرد بالتفاؤل والراحة النفسية. والتوبة كما يقول الإمام أبو حامد الغزالي في إحياء علوم الدين لها أركان ثلاثة:

علم وحال وفعل: فالعلم هو معرفة ضرر الذنب المخالف لأمر الله، والحال هو الشعور بالذنب والفعل هو ترك الذنب والنزوع نحو فعل الخير. إن التوبة تؤكد الذات وتجعل الفرد يتقبل ذاته من جديد بعد أن كان يحتقرها. ونحن نعرف أن كل ابن ادم خطاء وخير الخاطئين التوابون. ويقول الله تعالى في حديث قدسي:" يا عبادي إنكم تخطئون بالليل والنهار، واني اغفر الذنوب جميعا فاستغفروني اغفر لكم "وقال رسول الله ﷺ "التائب حبيب الرحمان، والتائب من الذنب كمن لا ذنب له.«(زهران. 2005.ص60)

3-الاستبصار:

هو الوصول بالمريض إلى فهم ا أسباب شقائه النفسي ومشكلاته النفسية والدوافع التي أدت إلى ارتكاب الخطيئة والذنوب، وفهم المريض لنفسه وطبيعته الإنسانية ومواجهتها وفهم ما بنفسه من خير ومن شر وتقبل المفاهيم الجديدة والمثل الدينية العليا.

وفهم ما شر وتقبل المفاهيم الجديدة والمثل العليا ويتضمن هذا نمو الذات البصيرة، وهي الذات التي تحكم السلوك السوي للإنسان في ضوء بعدين رئيسين البعد الرأسي الذي يحدد علاقة الإنسان بربه، والبعد الأفقي الذي يحدد العلاقة بين الإنسان وأخيه الإنسان قال تعالى " وإني لغفار لمن تاب وآمن وعمل صالحا ثم اهتدى " وقال

"بل الإنسان على نفسه بصيرة". (زهران. 1998.ص360.)

4- تكوين ذات اجتماعية جديدة:

إن المرض النفسي الذي ينتج عن أفكار و أفعال غير مقبولة يولد شعور عند الإنسان بأنه غير مقبول من قبل المجتمع الذي يعيش فيه فتتغلب عليه هذه الوساوس حتى تجعله في دائرة مغلقة لا يرغب الخروج/ منها ومن هنا تأتي أهمية تكوين ذات اجتماعية جديدة من خلال زرع مشاعر السكينة والطمأنينة بالنفس واحترام الإنسان لنفسه وكذلك احترام الناس الآخرين له مما يؤدي إلى إيقاظ أفكار سليمة في هذا الإنسان من شأنها أن تساعده على الابتعاد عن الوساوس التي تجلب الشقاء والحزن والألم. ومن خلال ذلك يتم تقبل الذات وتقبل الآخرين والقدرة على ترويض النفس وعلى ضبط الذات وتحمل المسئولية والقدرة على تكوين علاقات اجتماعية مبنية على الثقة المتبادلة والقدرة على التضحية وخدمة الآخرين واتخاذ أهداف واقعية مشروعة في الحياة، مثل قدرة التحكم في النفس والصمود والعمل والإنتاج. هكذا يتم تكوين وتنمية سلطة داخلية أو رقيب نفسي علىالسلوك. ويتم تطهير النفس و إبعادها عن الرغبات المحركة وللأخلاقية وللاجتماعية ويستقيم سلوك الإنسان وتطمئن النفس. قال تعالى: "إن الحسنات يذهبن السيئات".

5- الدعاء:

أن الإنسان إذا دعا الله وكان موقن بالإجابة فهذا اليقين منشأته أن يجعله إنسان سعيد راضي عن حاله ينتظر الفرج من الله ووعده الذي قال في كتابه " تدعوني استجب لكم" سورة غافر الآية 60.

فالدعاء بمثابة السلاح للمؤمن يواجه به ما يعترضه من أفكار سوداوية وأمراض نفسية لذلك كان الدعاء خطوة مهمة في العلاج النفسي .I وهو سؤال الله والالتجاء إليه في كشف الضر.

قال تعالى"وقال ربكم ادعوني استجب لكم" وقال رسول الله صل الله عليه وسلم "إذا سألت فسأل الله وإذا استعنت فاستعن بالله".

6- الذكر:

إن ذكر الله تعالى له أثر كبير في تربية النفس فهو الوسيلة الفعالة في بث السكينة في النفس الإنسانية حتى تستطيع أن تقضي على القلق والاكتئاب اللذان هما أعداء البشرية. قال أحد الأطباء: إن المرء المتدين حقا لا يعاني مرض نفسي، كما أن الذكر يعطي الذاكرة قوة حتى أنه لا يفعل مع الذكر ما لا يظن فعله بدونه مما يعينه على مجابهة عوامل الكرب الحياتية بنفس هنية وراضية.**(كلكل. 1994.ص34.) والذكر غذاء روحي مطمئن ومهدئ يبعد القلق والوسواس والقهر قال تعالى " الذين امنوا وتطمئن قلوبهم بذكر الله ألا بذكر الله تطمئن القلوب."**

ناهيك عن ما الذكر من فضائل فذكر الله سبب لعطاء الله جاء في الحديث القدسي" يقول الرب تبارك وتعالى من شغله القرآن عن ذكري ومسألتي أعطيته ما أعطي السائلين " حديث الترمذي ص657. الذكر يمنح طمأنينة القلب قال الله تعالى الذين آمنوا وتطمئن قلوبهم لذكر الله ألا بذكر الله تطمئن القلوب" سورة الرعد الآية 28. فإن اطمأن القلب تجلت أنوار السعادة و النعيم ولذا قال بعض العارفين «لو علم الملوك وأبناء الملوك ما نحن فيه لجالدون عليه بالسيوف" الذاكرة في معية الله جاء في الحديث القدس "أنا مع عبدي إذا ذكرني وتحركت بي شفتاه " (البخاري، ص 1298) وهذه معية خاصة من القرب والولاية والمحبة والنصرة والتوفيق.

7- الصلاة:

-الصلاة في اللغة:

هي الدعاء والرحمة وكان الرسول ﷺ إذا جاءه الناس بصدقاتهم يدعو لهم. وسميت الصلاة بالدعاء تسمية لها ببعض أجزاءها فالدعاء جزء من هذه العبادة التي تشتمل أيضا على القيام والركوع والسجود والتكبير والتسليح والثناء على الله بما يستحقه من الحمد والتمجيد فقد فرضها الله على عباده لتذكيرهم بأوامره وتنهاهم عن الفحشاء المنكر وليستعينوا بها على تحقيق ما يلقونه من أنواع المشقة والبلاء في الحياة الدنيا وإذا دخل المسلم في الصلاة ووقف بين يدي خالقه يناجيه، داعيا متفائلا برحمته وأدى حق صلاته وأكمل خشوعها شعر براحة نفسية لأسباب منها:

- لأنه سيجد فيها لذة تجعله ينصرف إليها وينشغل عن مشكلات الحياة وهمومها لأنه سيتحدث إلى الله ويضع آماله بين يديه ويطلب منه العون على تحقيقها وقضاء حوائجه
- لأنه يفضي إلى الله ما يعانيه في حياته من مشكلات تزعجه وتقلقه دون أن يمنعه من ذلك الخجل أو الشعور بالذنب وإذا انصرف المسلم من صلاته أحس بأن أثقال وضعت عنه وشعر بحالة من الهدوء النفسي ولهذه الحالة التي تحدثها الصلاة في نفسه أثر هام في التخفيف منحدةالتوتراتالناشئة عن المشكلات التي استعصت حلاها وفي خفض مشاعر القلق والضيق التي يعاني منها في المواقف العصيبة، التي يمر عليها في حياته والتي عجز عن التوافق معها. والصلاة بعد هذا تحفزنا عن العمل والإقدام وهي الخطوة الأولى نحو العمل فإن اتصال المسلم بربه خمس مرات في اليوم والليلة يبعث في نفسه الهدوء والطمأنينة ويحررها من مشاعر القلق والهم والضيق الناشئة عن فشل الإنسان في بلوغ أهدافه وحل مشكلاته كما تمده بطاقة روحية

هائلة تقوي عزيمته وإرادته وتجعله أكثر قدرة على تحمل مشاق الحياة وأعبائها ومواجهة المشكلات اليومية. (سراج.2017. ص 271-272).

8- القرآن:

قال تعالى (وننزل من القرءان ما هو شفاء ورحمة للمؤمنين ولايزيد الظالمين إلا خسارة) "الإسراء الاية82" وقال تعالى (قل هوللذين امنوا هدى وشفاء) "فصلت ، الآية 44" فالقرءان شفاء للقلوب والأجسام من جميع الأسقام والعلل سواء نفسية أو جسدية فما من داء إلا وفي القرءان شفاءه علمه من علمه وجهله من جهله كما أن حفظ القرءان وتلاوته يزيد من الثروة اللغوية لدى الطالب مما يساعده على إتقان اللغة العربية بكافة فروعها ويزيد من إتقان القراءة وفهم ما يقرأ مما يعمل على رفع المستوى الدراسي للطالب كما أن حفظ القرءان ودراسته وتفسير معانيه ينمي لدي الطالب عمليات عقلية عليا وينمي النطق السليم والتحدث بطلاقة، مما يعمل على كسر حاجز الخجل(بن سلام ص30) و عموما يودي القرءان الكريم إلي تكوين شخصية قوية متماسكة بعيدة عن مظاهر الاهتزاز والقلق من خلال:

1- وصل الطالب بثقافة أصيلة.

2- تمكينه من تنمية الذاكرة لاستيعاب مختلف العلوم.

3 - ملء فراغه بما يفيده وذلك بالمراجعة والحفظ.

4 - تمكينه من السيولة اللغوية التي تأهله إلى فهم العلوم وتطور الحقائق وإثراء الفكر والخيال والتمكين من الإنشاء العربي التعبير المبين.

5- التحصين للأجيال من عوامل الغزو وانزلاقات الفكر (حمزة ص11) وبالتالي يمكننا أن نستخلص أن علاج قلق الامتحان من المنظور النفسي الديني الذي يقوم على مجموعة من الأسس والمرتكزات منها:

- بناء علاقة إنسانية طيبة بين المعالج والعميل مع مراعاة حالات الضعف التي تعتري الإنسان لأنه جبل عليها لكن الإسلام سهل له طريق الخلاص بالتوبة والإنابة إلى الله قال تعالى (قل يا عبادي الذين أسرفوا على أنفسهم لا تقنطوا من رحمة الله إن الله يغفر الذنوب جميعا انه هو الغفور الرحيم) وبذلك يفتح لهم باب الأمل برحمة الله الواسعة ووقاهم من الوقوع في اليأس والقنوط ومن ثم فإنالعلاج النفسي الديني قد كان مثمرا خاصة في إزالة القلق من الصدر وذلك عن طريق:

1- الإصغاء والاستماع لما فيه من أثر ايجابي على النفس حيث نحث مريض القلق بالإصغاء إلى القرءان قبل الامتحان لما فيه من بث روح الطمأنينة والراحة النفسية قال تعالى (وإذا قرء القرءان فاستمعوا له وأنصتوا لعلكم ترحمون) "الأعراف الاية204"

2- جعل الصلاة بينالعبد وربه صلة مباشرة فالصلاة بمعناها العام هي الدعاء والتضرع والاتصال بالله تعالى

3- حث الطالب على الصلاة وهي تحقق ثلاثة أمور:

- إبراز المشاعر المكبوتة في الأعماق إلى السطح فالمشكلة لا تحل عادة ما دامت خفية غامضة غير واضحة المعالم والصلاة تعين المرء على التعبير عما يخالج نفسه من قلق وتوتر والمصلي يبث شكواه إلى الله تعالى فتجرى المشكلة على لسانه وتتضح معالمها ويسهل حلها.
- مشاطرة الآخرين في حل المشكلة وعندما يشعر المرء بمخاطبة غيره من القلب فانه يحس بأنه غير منفردا بحل مشكلاته ومن هنا تبرز أهمية الصلاة أو الدعاء إذ يخاطب الإنسان خالقه وكفي بالله وليا.
- تحفيز الإنسان على العمل والإقدام.
- إن في المواظبة علي الصلاة سبيلا إلى اتخاذ خطوات مثمرة نحو تحسين حالة الطالب القلق من الامتحان وتفريج أزمته فالصلاة والدعاء من بواعث السكينة والطمأنينة (قولي. 2006.ص ص278/ 279) ناهيك عن فائدة الذكر للطالب قبل الامتحان مما يهيئه للامتحان براحة وطمأنينة. فالعلاج الديني غذاء روحي مطمئن ومهدئ ببعد الوسواس والقهر والقلق. قال تعالى« الذين امنوا وتطمئن قلوبهم بذكرالله ألا بذكر الله تطمئن القلوب »

قائمة المصادر والمراجع:

- **القرءان الكريم**
- ابن منضور، لسان العرب.
- قولي، أسامةإسماعيل.2006. العلاج النفسي بين الطب والإيمان. ط1. دار الكتب العلمية. بيروت.
- اليافعي، يسرى سالم بن صالح 2012.الالتزام الديني الإسلامي ومعالم الصحة النفسية لدى طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة. رسالة ماجستير. تخصص إرشاد نفسي.
- زهران، حامد. 2005. الصحة النفسية والعلاج النفسي. ط4. عالم الكتب.القاهرة.
- كلكل، مُحَمَّد أديب .1994. تنبيه الفكر إلى حقيقة الفكر. ط2. حماة المكتبة العربية.
- الترمذي الجامع، أبواب فضائل القرآن. حديث2922.
- البخاري الجامع الصحيح، كتاب التوحيد. باب قول الله تعالى (لا تحرك به لسانك).
- سراج.2017. الصحة النفسية من خلال السنة النبوية. ط1. مجمع الأطرش للكتاب. تونس.
- بن سلام، عبد القاسم. فضائلالقرآن. ط1. دار الكتب العلمية.بيروت. لبنان.
- حمزة، حسين.أنماط الشخصية أسرار وخفايا.ط1. دار كنوز للمعرفة للنشر والتوزيع. لبنان.
- زهران، حامد عبد السلام. 1998.الصحة النفسية والعلاج النفسي. ط3. عالمالكتب. القاهرة.

قائمة الكتب باللغة الأجنبية:

- *Roland chemaama et Bernard, rendarich, dictionnaire de la*
- *psychanalyse.*
- *https/ar.m.wikipedia.org. 11/07/2019 16 :30 h*
- *www K HA YMA.com 11/07/2019 16 :45 h*
- *www.alukah.net 15/07/2019 16 :55 h*
- *Ar.islam way.ne 11/07/2019 19 :52h*
- *www.khayma.com 30/07/2019 22 :00 h*

المساعدة النفسية وقلق الامتحانات لدى الطلبة الجامعيين
تجربة مركز المساعدة النفسية لجامعة المسيلة.عرض دراسة حالتين كمثال

د/ أسماء خرخاش، جامعة المسيلة

الملخص

باستعمال منهج دراسة الحالة، تهدف هذه الدراسة لعرض عمل الأخصائي النفساني في مركز المساعدة النفسية بجامعة المسيلة على حالتين من الطلبة المترددين على المركز، الأولى حالة تعاني من مشكل سلوكي وهو الإدمان على الانترنت والثانية اضطراب نفسي وهو الوسواس القهري. ومن خلال تحليل المسار ألتحصيلي خلال السداسيين لكلا الحالتين وبعد عرض خطة التدخل الخاصة بكل واحدة منهما. بينت النتائج ما يلي:

*من خلال الحالة 1 فان المساعدة النفسية حسنت من حالتها النفسية ولو بشكل طفيف ما ارتبط مع تحسن تحصيلها الأكاديمي. رغم أن الخطة العلاجية لم تستكمل.

*من خلال الحالة 2 فان المساعدة النفسية رغم أنها لم تستوفي مراحلها إلا أن الحالة تشعر باطمئنان لوجود سند اجتماعي لها في معركته اليومية مع هذا المعاناة النفسية الصرفة.

الكلمات المفتاحية: المساعدة النفسية، الأخصائي النفساني، قلق الامتحان.

Résumé:

On utilise la méthode clinique, nous montrant le travaille d'un psychologue clinicien du centre d'aide psychologique a l'université du M'sila sur deux cas parmi les cas des étudiants qui se présente au centre périodiquement, le premiers cas souffre d'un problème de conduite c'est l'addiction de l'internet ; le deuxième cas souffre du trouble psychique, c'est l'obsession compulsif. Nous montrons les plans d'interventions psychologiques des deux cas. Suivant par les descriptions de leurs parcours graduel universitaire des deux semestres, nous finirons par les résultats suivants :

L'aide psychologique *a améliorée légèrement l'état psychique du premier cas, aussi ses résultats académique malgré que le plan thérapeutique n'est pas achevée.*

Par contre L'aide psychologique n'a pas améliorée l'état psychique du deuxième cas, aussi ses résultats académique puisque le plan thérapeutique n'est pas même pas commençait. Mais le deuxième cas a eu le sentiment de sécurité, grâce a ce soutien social (l'aide psychologique) qui lui aide à son bataille quotidienne avec cette souffrance psychique pure et secret.

***Les mots clé** : L'aide psychologique, le psychologue, l'angoisse d'examen.*

مقدمة:

لا شك اليوم أن المساعدة النفسية صارت ضرورة للحياة السليمة والصحية للمجتمعات خاصة مع تشاكل وتعقد الحياة اليومية والعلاقات الإنسانية. ولعل الجامعة مجتمع كغيره معقد التركيب وكثير المطالب، والطالب الجامعي فيه يخوض غمار الجامعة فبالإضافة إلى التحديات البيداغوجية والمهام الأكاديمية المترتبة عليه، فهو يواجه العديد من المشاكل الاجتماعية والنفسية والتي قد تحول دون تحقيق أهدافه.

فعمل مركز المساعدة النفسية بجامعة المسيلة سيكون منصب على العديد من الاضطرابات النفسية والمشاكل السلوكية والتكيفية التي يتخبط بها الطالب وتعيق مساره الاكاديمي والعلمي والعملي لاحقا.

نقدم في هذا المقال نموذجين عن المساعدة المقدمة من مختصة من المركز ونحللها بالنظر إلى الامتحانين الأكاديميين خلال السداسيين الفارطين.والنتائج المحصلة حسب تصريح الحالات المقدمة.

حيث الحالة الأولى تعاني من مشكل سلوكي وهو الإدمان على الانترنت، أما الحالة الثانية فتعاني من اضطراب نفسي وهو الوسواس القهري..

إشكالية الدراسة:

ارتبطت التغيرات الاجتماعية والحضارية بزيادة الإقبال علي التعليم في مراحله المختلفة (الطيب، 1996، ص 56). والتعليم الجامعي هو احد أهم المراحل التي تحدد مستقبل الطلبة ولذا صارت الجامعة تهتم بمختلف جوانب الطالب الجسدية، العقلية والنفسية. ولعل مراكز المساعدات النفسية بالجامعات النفسية بدأت تأخذ مكانة في الجامعات الجزائرية لما للخدمات النفسية من أهمية في التحصيل الطلابي. فالخدمات النفسية التي يؤديها الأخصائي النفساني الإكلينيكي في العيادات والمؤسسات كثيرة ومتنوعة، حتى أنها أصبحت حاجة ضرورية تتطلبها ظروف الحياة الاجتماعية المعقدة في الوقت الراهن. (فيصل، 1994، ص57).

والتحصيل الاكاديمي مقترن بقلق الامتحان أين العديد من الدراسات أكدت على هذا الارتباط. فقد بين Culler و Holahan (1980) أن موضع قلق الاختبار قد انتقل من كونه مجلا حديثًا للبحوث في الخمسينات من القرن الماضي إلي أن أصبحت له أهمية بالغة في مجالات الدراسة في علم النفس التعليمي والإرشاد النفسي في الوقت الحاضر. حيث يرتبط أيضا قلق الامتحان بالكثير من المتغيرات من مثل ما وضحته دراسة سعادة (2001) والذي درس دور كل من المتغيرات النفسية والديموغرافية على مستوي قلق الامتحان لدى طلبة. و دراسة Heinrich (1979) .عن وجود علاقة بين القلق والتعلم وكانت العينة مكونة من (86) طالبًا في الجامعة.

وعليه نقدم كمثال نموذجي تجربة مركز المساعدة النفسية من خلال تقديم الخدمات النفسية للمشاكل سلوكية والاضطرابات نفسية وعرض تحليلي لمتغيرات التحصيلية والانفعالية حول ما يتعلق بالامتحانات المجتازة خلال فترة المتابعة النفسية المقدمة.

ففي هذه الورقة البحثية نقدم حالاتين كمثالين من الطلبة تقدموا لطلب المساعدة النفسية وبعد تقديم الحالات والإجراءات التي تم من خلالها تدخل الأخصائية، تم تحليل حالتهم بدلالة الامتحانات المجتازة ووصف حالتهم قبل وبعد كل امتحان.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة لعرض المساعدة النفسية لدى حالة تعاني من مشكل سلوكي وهو الإدمان على الانترنت وتحليل المسار التحصيلي خلال السداسيين.

تهدف الدراسة لعرض المساعدة النفسية لدى حالة تعاني من اضطراب نفسي وهو الوسواس القهري. وتحليل المسار التحصيلي خلال السداسيين.

منهج الدراسة:

حيث أن تعريف دراسة الحالة ليس بسيط، ويمكن تعريفه وبصفة مؤقتة على انه كمقاربة منهجية والتي تحوي دراسة شخص، مجتمع، منظمة، أو مؤسسة فردية. وكما يدل اسمها فدراسة الحالة تستغرق فى وحدة خاصة مهما كانت (Benoît, 2009, p 200) .

فان التناول للسيرورة السيكولوجية في منظورها الخاص، حيث يتم التعرف على المواقف تصرفات الفرد تجاه وضعيات معينة، انه بمثابة الملاحظة العميقة والمستمرة لتلك الحالات الفردية. نتناول التصميم العيادي، كما استخدمنا الأساليب العيادية كالمقابلة العيادية، الملاحظة واختبارات نفسية وتقنيات علاجية.

أدوات الدراسة

المقابلة: تعتبر أول الأدوات وأكثر الأدوات التي يلجا إليها الباحث في معظم حقول علم النفس، ولاسيما هذا النوع من البحوث كما البحث الحالي: ففي إطار المقابلة تكون معظم نشاطات وأعمال هذا البرنامج.

مقياس إدمان الانترنت ليونغ(1998): تم تطوير القائمة الشخصية ليونغ (1990_1998)المكونة من ثمانية فقرات والمقتبسة من الدليل الإحصائي التشخيصي الرابع وأضيفت لها 12 فقرة وهي تقيس النواحي السلبية من الاستخدام المفرط للأنترنت وصمم الاختبار في ضوء مقياس "ليكرت"خماسي التدرج علي خمس اختبارات وهي :بدرجة كبيرة جدا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جدا (مُحَمَّد، 2011، ص104). والدرجة تقع في ألمدي من 20 إلى 100 حيث يصنف الفرد من حيث استخدامه للانترنت في احد الثلاثة تصنيفا الآتية .

الدرجة في ألمدي من 20 إلى 39:	الفرد يستخدم الانترنت بصورة عادية ويستطيع التحكم في استخدامه.
الدرجة في ألمدي من 40 إلى 69:	الفرد يعاني من مشاكل بسبب استخدامه المتكرر للانترنت، ولكنه لم يصل إلي مرحلة الإدمان.
الدرجة في ألمدي من 70 إلي 100:	تدل أن الفرد لديه مشاكل جوهرية نتيجة استخدامه المفرط، والفرد في هذا ألمدي يعاني من إدمان الانترنت ويوصف بالمدمن.

مقياس تايلور للقلق: هو مكون من 50فقرة مقتبسة من اختبار "مينوسوتا"(متعدد الاوجه) يصحح كما في الجدول. (الخطاب، 2001، ص451).

من صفر إلى 16	**قلق منخفض جدا**
من 17 إلى 19	**قلق منخفض طبيعي**
من 20 إلى 24	**قلق متوسط**
من25 إلى 29	قلق فوق المتوسط
30 فما فوق	قلق مرتفع

قلق السلوك التجنبي: ترجم المقياس من طرف يهدف الي قياس درجة القلق السلوكي التجنبي حيث انه مقسم من 0-8 درجات الدرجة 8 كدرجة عظمي والدرجة0 كدرجة دنيا. يقدم بعد وقبل الاسترخاء أو التقنيات المعرفية.(Cottraux, 2004, p224)

أسلوب الاسترخاء: هي أول طريقة منظمة للاسترخاء مستوحاة من التنويم المغناطيسي، فهي التدريب الذاتي المطور من طرف الطبيب العقلي الألماني Johannes Heinrich Shultz (1884-1970) في حوالي سنة 1930.إذ استوحاها من أعمال Oscar Vogt حول التنويم المغناطيسي وEmie Coué حول التسيير الذاتي الواعي وأعمال S.Freud. فهي تعتمد علي إحساس الضغط والحرارة للوصول إلى الاسترخاء (Dominique, 2009, p12).

أسلوب الواجب المنزلي: يهتم المعالج بالمهمات البيتية لأنها تساعد على أن يفكروا ويشعروا ويسلكوا بطريقة أكثر عقلانية. ويمكن أن تنفذ داخل المجموعات أو خارجها (طه سلامة وطه 2006، ص144).

عرض نتائج الدراسة:

عرض وتحليل الحالة الأولي(1):

تقديم الحالة(1): الطالبة (و-س) تبلغ من العمر 21 سنة، تدرس أولى ليسانس اقتصاد وتسيير، الأب تاجر يبلغ من العمر 62 سنة مستواه الدراسي ثالثة ثانوي، أمها ماكثة بالبيت تبلغ من العمر 55 سنة مستواها ثالثة ثانوي، هي وحيدة والديها. دخل الأسرة والوضع الاقتصادي والسكن متوسط، لا توجد سوابق مرضية لأي أفراد العائلة.

أهم المشاكل الأسرية التي تعاني منها الحالة(و-س) المتمثل في صعوبة التحدث مع الأم في الأمور الخاصة.

ملخص المقابلات مع الحالة (1):

في المقابلة الأولي بعد التعارف تم اخذ المعلومات والبيانات الأولية عن الحالة (1)، ثم توالت المقابلات أين لاحظت الباحثة تخوف الحالة واتضح من خلال باقي المقابلات أن الحالة كانت تعاني من ارق و مشاكل أثناء نومها كالكوابيس. كما كانت هادئة جدا، رغم أنها طالبة متفوقة فشلت في عامها الأول من الجامعة.

كما تحدثت عن خجلها ومحاولة التغير في شخصيتها خاصة مهارة المواجه التي طلبت نصائح في كيفية تنميتها وتطويرها.

أما السلوك المشكل الذي تحدثت عنه هو كثرة ساعات استعمالها للهاتف والكمبيوتر، في مواقع التواصل الاجتماعي سواء مع أشخاص واقعيين أو وهميين.

تشخيص الحالة (1):

من خلال استعمال الباحثة لمقياس إدمان الانترنت ليونغ (1998) حصلت الحالة على درجة 72 وهي في المدي من 70 إلي 100: تدل أن لديها مشاكل جوهرية نتيجة استخدامه المفرط وبالتالي تعاني من إدمان الانترنت وتوصف بالمدمنة.

الخطة العلاجية المتبعة مع الحالة (1): طبقت المختصة برنامج يستهدف السلوك المشكل وهو إدمان الانترنت، حيث طبقت تقنية الاسترخاء والمراقبة الذاتية لتواتر استعمال الانترنت، ولتقييم التقنيات المطبقة تم استعمال مقياس القلق لتايلور علي الحالة (1).

وخلال العديد من الحصص، جاءت النتيجة كالآتي:

	الحصة 1	الحصة 2	الحصة 3	الحصة 4	الحصة 5	الحصة 6	الحصة 7
مدى تطبيق تقنية الاسترخاء	تحضير للاسترخاء	تطبق	تطبق	تطبق	تطبق	تطبق	/
درجة مقياس القلق لتايلور	30 درجة مرتفع	/	29 فوق المتوسط	/	27 فوق المتوسط	/	36 متوسط
درجة مقياس إدمان الانترنت	72 مدمن	/	/	/	/	/	78 مدمن
تقديم واجب المنزلي للمراقبة الذاتية	يقدم الواجب	/	/	/	يحصل الواجب	تقييم الواجب	/

في القياس القبلي تحصلت علي(30) درجة وهي ما تدل علي أن الحالة تعاني من قلق مرتفع أما في القياس البعدي الذي كان بعد جلسات الاسترخاء والخطة كانت نتيجتها هي(24) وهي ما تدل علي أن الحالة تسجل قلق فوق المتوسط. ثم عاودت للارتفاع لدرجة 36.

ملاحظة: لم يتم استكمال الخطة بسبب الظروف السياسة الخاصة للبلاد وانقطاع العمل البيداغوجي جراءها.

تفسير وتحليل نتائج الحالة(1):

من خلال إجراء مقابلات وحصص التشخيصية والعلاجية وجلسات تطبيق استرخائية مع الحالة بالإضافة إلي تطبيق مقياس القلق (قبلي وبعدي)، اتضح أن الحالة تعاني من قلق مرتفع قبل تطبيق الاسترخاء، أما بعد عملية الاسترخاء انخفض القلق لديها إلي قلق فوق المتوسط وليس فقط استفادتها من عملية الاسترخاء أيضا النقاشات والحوارات التي تمت بعدها، مما قد يكون ساعدها في التخلص من الحالة الانفعالية السلبية التي كانت تعاني منها.

من خلال ما تم عرضه في النتائج نستخلص إلي أن الخطة لم تؤثر في الإدمان على الانترنت للحالة حيث أن درجة الإدمان ارتفعت في القياس البعدي ويمكن تفسير هذه من وجهة نظر الباحثة إلي أن الحالة لجأت إلى استخدام الانترنت في ظل الظروف التي مرت بها الجامعة من خلال فرض عطلة إجبارية وكذا الإضرابات المتكرر ما دفع بها إلي معاودة وبإفراط عن ذي قبل للاستخدام الانترنت لملأ وقت فراغها.

ارتفاع درجات الإدمان صاحبه ارتفاع درجة القلق في الحصة 7 وذلك لانقطاع الخطة نتيجة الظروف الحاصلة في البلاد (حيث كانت درجتها 36)، حيث تأكد العديد من الدراسات على علاقة بين الإدمان على الانترنت والقلق.

وعليه فعدم قدرة المراهق المدمن علي الانترنت في التحكم باندفاعاته التي تعزي إلى عدم الثقة بالنفس وندرة القدرة علي التحكم أو التواصل والتعبير والفشل في مواجهة الأحداث المفاجئة. وهذا كان واضح من خلال قولها في المقابلات أنها تعاني من مشاكل في التواصل مع أمها كما تحدثت عن فشلها في مواجهة الأحداث المفاجئة وحتى الأشخاص.

المساعدة النفسية المقدمة و الامتحانات المبرمجة: فتح المركز المساعدة النفسية أبوابه للاستقبال في شهر سبتمبر 2019، وتقدمت الحالة إلى المركز في أواخر شهر جانفي أي فترة بعد

الامتحانات ثم انضبطت في حضور الحصص بمعدل حصة في الأسبوع، مع بضع التغيبات، في المجمل 7 حصص، ثم بدئت الإضرابات والعطلة الربيعية، حضرت حصة وقتها ومن ثمة قدمت لحصة أخيرة قبل الامتحانات

قبل الامتحان السداسي الأول:

لم تكن الحالة1 قد قدمت لطلب المساعدة من المركز المساعدة النفسية بجامعة المسيلة.

بعد الامتحان السداسي الأول:

تقدمت حوالي أواخر شهر جانفي، وربما نتائجها السيئة في السداسي الأول هو واحد من أهم الأسباب الذي دفع بالحالة1 للتقدم للمركز، فكما سبق الذكر فهي فشلت في العام الماضي وخشيت أن يلقى هذا العام نفس المصير.

قبل الامتحان السداسي الثاني:

هذه الفترة كانت فترة تحولية للحالة حيث تقدمت للمركز، وخضعت للخطة العلاجية وانخفضت خلالها درجة القلق، بعد الانقطاع عن الخطة العلاجية عاود مستوي القلق إلى الارتفاع وبعد معاودة الاتصال مع الحالة اتضح أن الحالة زاد توترها من الوضع الدراسي فهي تريد أن تكمل الدراسة وفي نفس الوقت تقول أنها أصبحت تكره الدراسة كما تحدثت عن شعورها بالضيق الدائم بعد المعاودة للرجوع إلي الدراسة وأجواءها تقول الحالة أنها ، استعادت نشاطها وتفكيرها في مجمل النقاشات والحوارات التي جرت أثناء الخطة العلاجية، وحاولت بكل جهد أن تتخطي المشاكل والصعاب التي أمامها، أهما انفصال عن الشاشة وتحصيل في الامتحانات.

بعد الامتحان السداسي الثاني

تم حضور الحالة1 إلى المركز **بعد الامتحان السداسي الثاني** في زيارة قصيرة أخبرت أنها تحس بتحسن طفيف عن حالتها السابقة رغم مرورها بفترات من الضيق والتوتر لكنها تتداركها بمحاولة إقناع نفسها بالكثير من النقاط التي حددت أثناء النقاشات. أيضا صرحت أنها حصلت درجات حسنة في الامتحانات تمكنها من اجتياز هذه السنة والمرور للسنة الثانية ولو بديون.

ملخص الحالة الأولى(1):

من خلال الحالة 1 فان المساعدة النفسية حسنت من حالتها النفسية ولو بشكل طفيف ما اثر بشكل مباشر على تحصيلها الأكاديمي. رغم أن الخطة العلاجية لم تستكمل.

كما أن تقنيات الاسترخاء الذاتي لـ Shultz (1974) تعمل علي تحرير الجسم عن طريق التمارين الفيزيولوجية –العقلية فهي تتحكم في ضبط النشاط العقلي والتنفسي وتخفيف من الصدي الانفعالي (Shultz,1974,p14) .

عرض وتحليل الحالة الثانية (2):

تقديم الحالة(2): الطالب (م-ل) يبلغ من العمر 20 سنة، يدرس أولى ليسانس أدب عربي الأب عامل يبلغ من العمر 53 سنة مستواه الدراسي جامعي، أمه ماكثة بالبيت تبلغ من العمر 45 سنة مستواها ثالثة ثانوي، هو الأكبر من بين ثلاث اخو ذكور والديها. دخل الأسرة والوضع الاقتصادي والسكن متوسط عن السوابق المرضية فالأب يتابع العلاج عند طبي عقلي نتيجة إصابته بالوسواس القهري منذ ثلاث سنوات.

أهم المشاكل الأسرية التي تعاني منها الحالة(و-س) المتمثل في صعوبة التفاهم مع إخوته الأصغر منه.

ملخص المقابلات مع الحالة الثانية (2):

بعد التعارف تم اخذ المعلومات والبيانات الأولية عن الحالة (2) خلال المقابلة التمهيدية، تتابعت المقابلات أين لاحظت الباحثة انه شخص بشوش دائم الابتسام لكن تلك الابتسام تخفي قلق وتخوف واتضح من خلال باقي المقابلات أن الحالة كانت تعاني وسواس موضوعه الخوف من المرض والخوف من الموت.

كما تحدث عن دخول في فترات اكتئابية.

أما عن تاريخه المرضي فهو طويل جدا نختصره في الأهم وهو خضوعه لعمليتين جراحيتين، وزيارة طبيب العقلي بصفة دورية وتناول العديد من المهدئات ومضادات القلق.

طلبت المختصة الملف الطبي له، وأيضا تم استدعاء الأب والذي حضر وقدم إلى المركز وقدم توضيحات عن حالة ابنه، استغلت الباحثة الفرصة لتوضح خطة العمل للأب. واخذ رأيه عن الخطة والموافقة عليها.

السلوك المشكل: اضطراب الوسواس القهري الذي موضوعه الخوف من المرض وبالتالي الخوف من الموت. سلوك القهري هو تجنب كل التجمعات والاختلاط مع الأخر: عدم ركوب الحافلة، في الإقامة غرفة منعزلة ولا يتحمل رفقائه في الغرفة، الجلوس بمفرده في غرفة مظلمة...الخ.

فكرت المختصة في تطبق برنامج يستهدف السلوك المشكل وهو الوسواس القهري، حيث يستعمل فيه تقنية المراقبة الذاتية لتحديد موضوع الوساوس* وتكرار السلوكات القهرية ، ولخفض القلق أثناء الجلسات يتم تطبيق التنفس البطني كتمهيد لاستعمال الاسترخاء العضلي التدريجي لاحقا ولتقييم التقنيات المطبقة تم استعمال مقياس القلق التجنبي.

تشخيص الحالة الثانية (2):

بالاعتماد على المقابلات الأولى وكذا الملف الطبي للحالة، تم التشخيص الأولى على انه اضطراب الوسواس القهري الذي موضوعه الخوف من المرض وبالتالي الخوف من الموت لكن سيتم التاكد من خلال استمرات الملاحظة الذاتية المقدمة في الواجب المنزلي، ايضا سيتم رصد من خلالها تواتر وتكرار السلوك القهري وهو تجنب كل التجمعات والاختلاط مع الأخر: عدم ركوب الحافلة، في الإقامة غرفة منعزلة ولا يتحمل رفقائه في الغرفة، الجلوس بمفرده في غرفة مظلمة...الخ.

كما تم تطبيق التنفس ألبطني، أولا كتمهيد ل لاستعمال الاسترخاء العضلي التدريجي لاحقا، ثانيا لخفض القلق التجنبي قبل الخوض في النقاشات أثناء الحصص. وخلال العديد من الحصص، جاءت مخرجات الأساليب والأدوات المستعملة للتشخيص والتمهيد للخطة العلاجية كما يلي:

	الحصة 1	الحصة 2	الحصة 3	الحصة 4	الحصة 5	الحصة 6	الحصة 7
سير الحصص	المعلومات الأولية	التحدث عن المشكل النفس والظروف العائلية.+ طلب الحضور الأب	الحضور الأب				
تقديم واجب المنزلي للمراقبة الذاتية	/	/	/	يقدم الواجب	/	/	لم يحصل الواجب.
مدى تطبيق تقنية التنفس البطني	/	/		تحضير للتنفس البطني	طبق	طبق	طبق
درجة مقياس القلق التجنب	/	/	/	6	4	4	6 مرتفع
مدى تطبيق تقنية الاسترخاء	/	/	/	/	/	/	/

تم القياس القبلي بمقياس القلق التجنب تحصل على(6) درجات من أصل (8) وهي ما تدل على أن الحالة تعاني من قلق مرتفع ثم عاود النزول تحصل على(4) درجات ، أما في القياس الأخير تحصل على(6) .

*الحالة2 لم يتم قيامه بالواجب المنزلي الذي من خلاله يتم تقييم نوع وتواتر الوسواس والسلوكات التكرارية.

حيث في الحصة 5 أي بعد تقديم لم يفهم ما هو مطلوب، ثم تم الشرح من طرف الباحثة ما هو المطلوب بالضبط وهو وصف الأفكار المتكررة ورصد زمانها...الخ.

*عاود الأمر أي عدم القيام بالواجب في الحصة الموالية وذلك لأنه لم يستطع الكتابة، طلبت الباحثة تعويضه بالاستعانة بالتسجيل الصوتي بدل الكتابة، نجح الأمر أين تم مناقشة بعض الأفكار المرصودة وكان ذلك في الحصة الأخيرة. حيث حالت الظروف السياسة الخاصة للبلاد دون استكمال الخطة.

ملاحظة: لم يتم استكمال الخطة.بسبب الظروف السياسة الخاصة للبلاد وانقطاع العمل البيداغوجي جراءها.

تفسير وتحليل نتائج الحالة الثانية (2):

المساعدة النفسية المقدمة و الامتحانات المبرمجة:

تقدمت الحالة إلى المركز في أواخر نوفمبر أي فترة قبل الامتحانات ثم انضبطت في حضور الحصص بمعدل حصة في الأسبوع، مع العديد من الغيبات، في المجمل 8 حصص، ثم بدئت الإضرابات والعطلة الربيعية.

قبل الامتحان السداسي الأول:

كان يتوافق الأمر مع الحصتين الأولين ذكر عن مسيرته الدراسية انه طالما كان تلميذ متوسط تأخر سنتين عن أقرانه

نتيجة خضوعه لعمليتين جراحيتين خلال الموسم الدراسي. ذكر انه يخوض غمار الجامعة لأول مرة وهو متحمس لكن حالته الصحية هي التي تشغل باله كأولوية.

بعد الامتحان السداسي الأول:

نتائج الحالة الأولى كانت متواضعة وكان يضن انه كان يمكنه أن يتحصل على نتائج أحسن، وذكر انه يلجا للمركز للبحث عن مساعدة نفسية تمكنه من التأقلم أحسن ومواصلة تحصيله الأكاديمي بشكل أفضل.

قبل الامتحان السداسي الثاني:

الحالة2 عاودت الرجوع إلى أجواء الدراسة، بعد الانقطاع الطويل استعادت نشاطها وتفكيرها، حاولت بكل جهد أن تنضبط بالحضور إلى الجلسات وأداء الواجبات لتخطي المرض ومعايشته. لكن الظروف حالت دون ذلك. خاصة مع إقامته (م-ل) خارج الولاية وظروف مرضه التي تجعل منه يرفض الإقامة الجامعية، مما جعله يدرس ويعود لولايته في نفس اليوم ما يتعذر ومواظبته على الحصص المبرمجة. فهو يرى انه يحاول تحدى كل هذه الصعاب والمساعدة النفسية المقدمة تساعده ولو بشكل طفيف على ذلك.

بعد الامتحان السداسي الثاني

قامت الحالة2 بزيارة إلى المركز **بعد الامتحان السداسي الثاني** حيث اخبر عن ظروف انقطاعه، وأنه يشعر بالثقة أن هناك من يفهمه ويحاول مساعدته، ذكر انه حصل على درجات حسنة عن السداسي وقد اجتياز هذه السنة وتم المرور للسنة الثانية.

ملخص الحالة الثانية(2):

من خلال الحالة 2 فان المساعدة النفسية رغم أنها لم تستوفي مراحلها إلا أن الحالة تشعر باطمئنان لوجود سند اجتماعي لها في معركته اليومية مع هذا المعاناة النفسية الصرفة. دون إعطاء الوعود ولكن تأمل الباحثة مواصلة العمل مع الموسم الاجتماعي المقبل.

خاتمة:

من خلال هذا العرض الموجز الذي قمنا فيه بتقديم التجربة المتواضعة لمركز المساعدة النفسية بجامعة المسيلة، وهو حديث النشأة فتح أبوابه في سبتمبر 2019، مكون من طاقم متطوع مكون من أساتذة بقسم علم النفس وطلبة الدكتورا. حيث استقطب العديد من فئات العاملة بالجامعة: أساتذة وعمال و الطلبة حيث هذه الأخيرة كانت الأكثر طلبا للمساعدة النفسية. خاصة، وان الطالب اليوم يتفاعل مع العديد من العوامل المتعلقة بأسرته، بالجامعة ومطالبها مجتمعه الحقيقي والافتراضي، واقعه النفسي الصحي أو المرضي...الخ.

ففي خلال الموسم الجامعي الماضي تقدم الكثير من الطلبة بمشاكل مختلفة ومتنوعة ارتأينا من خلال هذا العرض تقديم مثالين نموذجيين حول المعانة النفسية التي يعاني منها الطالب، ومقتضيات التحصيل الأكاديمي الذي يستدعيه مزاولة تمدرسه، حيث قدمنا تحليل للتحصيل الأكاديمي من خلال مدة تردده للمتابعة النفسية، ورغم أن الحالتين حافظتا على وتيرة حضور الحصص المبرمجة، إلا انه هناك عوامل اجتماعية وسياسية تحكمت في سير المركز وجلساته خصوصا وسير الجامعة عموما. الأمر الذي قد يكون له اثر في النتائج العلاجية والأكاديمية للحالات المعروضة.

قائمة المراجع بالعربية:

1. الخطاب ماهر علي (2001). القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، مطبعة العمرانية والانجلو المصرية، ط2.
2. سعادة، جودت أحمد (2001) "أثر بعض المتغيرات النفسية والديموغرافية علي مستوي قلق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة في شمال فلسطين"، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر– الدوحة -قطر – العدد الخامس والعشرون -السنة الثالثة عشر ص ص14 – 19 .
3. سلامة، عبد العظيم حسين وطه، عبد العظيم حسين (2006) استراتيجية إدارة الضغوط التربوية والنفسية الطبعة الأولي. عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
4. الطيب، مُحَمَّد عبد الظاهر (1996) مشكلات الأبناء، الطبعة الثانية، المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر.
5. فيصل عباس (1994). أضواء على المعالجة النفسية، دار الفكر اللبناني، بيروت، لبنان.
6. مُحَمَّد بن سالم مُحَمَّد القرني (2011) إدمان الانترنت وعلاقته ببعض الاضطرابات النفسية لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد75، ج3

قائمة المراجع باللغات الأجنبية:

1. *Benoît Gauthier . (2009) Recherche sociale de la problématique à la collecte des données, Presses de l'université du Québec, 5e édition, Québec, Canada.*
2. *Cottraux, Jean (2004) Les thérapies comportementales et cognitives, 2eme édition. Paris, Milan, Barcelone: Masson.*
3. *Culler, R & Holahan, C (1980).Test anxiety and Academic performance. Journal of Educational Psychology, 72, 1, P16.*
4. *Dominique, Servant (2009) La relaxation : Nouvelles approches, nouvelles pratiques, Paris, France: Elsevier Masson*
5. *Heinrich, D.L (1979) The causal influence of anxiety on academic achievement for student of differing intellectual ability .Applied Psychological measurement,3 ,351.*
6. *Shultz, J (1974) Le training, Paris, France, P.U.F.*

استراتيجيات مواجهة قلق الامتحان(مشتقة من نظرية ولبي)

د/ حسين قرساس جامعة المسيلة
ط.د/ عبد الرحمان عوفي جامعة المسيلة

الملخص

من خلال الورقة البحثية الحالية نريد تسليط الضوء على عامل من العوامل الرئيسية المؤثرة في الشخصية الإنسانية ألا وهو القلق الناتج عن طبيعة الحياة المعاصرة ومشكلاتها، إضافة إلى الضغوط النفسية، والذي يتفرع عنه قلق الامتحان بوصفه مشكلة تعترض الطالب بسبب عدم القدرة على مواجهتها ما يؤدي بالضرورة إلى الفشل في الدراسة وهو مايحتم إيجاد نوع من استراتيجيات المواجهة الفعالة لها، وللوصول إلى هذا الهدف تم الاستعانة بالمنهج الوصفي التحليلي المتضمن وصف هذه الاستراتيجيات المشتقة أساسا من نظرية ولبي وتحليلها من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات التي تعرضت للموضوع ومحاولة إثرائه بالمادة العلمية المناسبة للوقوف على النتائج المرجوة.

وقد أكدت القراءة بالنهاية على مدى نجاعة العملية عند الوقوف على الخطوات المناسبة لتطبيق الاستراتيجيات، وختمت الورقة بتقديم مجموعة من التوصيات، تعبر في مضمونها عن وجوب اتخاذ المشكلة بجدية أكبر لما لها من انعكاسات سلبية على حياة الطالب الأكاديمية ثم حياته العامة ككل، مع ضرورة تطوير البرامج الإرشادية التي تعمل على التخفيف منها، وهو ما يساعد في نفس الوقت على إمكانية تجاوزها والمضي قدما بدل التخبط في نفس الحلقة.

الكلمات المفتاحية : قلق الامتحان – استراتيجيات المواجهة – نظرية ولبي (wolpe).

مقدمة

مع تطور الحياة في القرن العشرين، أصبح القلق حالة تستحق أن تحضى باهتمام خاص فقد صار القلق Anxiety ظاهرة واضحة لمجتمع ملئ بالتغيرات، مشحون بعوامل مثيرة، مجهولة المصير.(القس صموئيل، 1994)

وقد يكون من البديهي أن نسمي هذا العصر بعصر القلق ،نظرا لما يشهده من ثورة تكنولوجية ، وما احتوته هذه الثورة من مثيرات حسية ومعنوية قد تبعث في كثير من الأحيان الإحساس بالتوتر والضيق . ولكن القلق في الواقع ليس وليدا لهذا العصر فقط، وإنما هو قديم قدم الإنسان فلقد أوضح سبيلبرجر Spielberger (1976) أن " كلا من الخوف والقلق ما هما إلا انفعال إنساني ظهر منذ القدم كرد فعل طبيعي، وأيضا كميكانيزم دفاع للتكيف مع المواقف التي يصادفها الإنسان والتي تتسم بالخطر" .(علي شعيب، 1987)

ويعد القلق من الموضوعات المهمة التي مازالت تحتل إلى حد كبير مكان الصدارة في البحوث النفسية حتى الآن. ومما لاشك فيه أن من أوائل الباحثين الذين ساهموا في تفسير وتحليل القلق سيجموند فرويد (S.Freud) رائد التحليل النفسي ، فقد أشار إلى أن " : القلق يمثل نوعا من الانفعال السار يكتسبه الفرد ويكونه خلال المواقف التي يصادفها" (علي شعيب، 1987).

ويميز القلق مجموعة من الأعراض الفسيولوجية التي يمكننا ملاحظتها والاستدلال عليه فقد أشار سبيلبرجر Spielberger (1976) إلى أن " للقلق مجموعة من الأعراض تتراوح بين مجرد

أن تكون إبداء لعلامات الدهشة والاستغراب والاستنكار وتمتد لتصبح على درجة عالية من الذعر والتوتر".(علي شعيب، 1987)

ويتفرع عن القلق العام أنواع أخرى من القلق مثل قلق الامتحان وهو شكل من أشكال المخاوف المرضية حيث يعتبر عاملا هاما من بين العوامل المعيقة للتحصيل الدراسي بين الطلبة في مختلف مستوياتهم الدراسية، والواقع أن الكثير من الدارسات قد أشارت إلى هذا الأثر السلبي للقلق على التحصيل فقد أشار سوين (1968) إلى أن "الكثير من الطلاب في الجامعة يفشلون في دراستهم بسبب عدم قدرتهم على مواجهة الامتحانات التي يتقدمون لها، وما يصاحب هذه المواقف من قلق واضطراب يؤثر في قدرة الطالب على التكيف المناسب مع موقف الامتحان".(أبو حطب 1983)

كما يشير أحمد عبد الخالق إلى أن " قلق الامتحان يعد نوعا من أنواع القلق العام، وأن بعض التلاميذ بحكم تكوينهم النفسي للقلق العام يكونون أشد إحساسا من غيرهم بقلق الامتحان".(هشام مخيمر وعمرو عمر، 1999)

وهذا يعني أن الاختلاف في القلق بين طالب وآخر هو اختلاف في الدرجة وليس في النوع وعلى هذا فإن قلق الامتحان عبارة عن خبرة عامة يمكن لأي طالب أن يمر بها وفقا لتعرضه لظروف أو مواقف متباينة من حيث أهميتها. ونتيجة لذلك اهتم علماء النفس بدراسته من حيث علاقته بمختلف المتغيرات النفسية والتربوية، ومن أمثلتها : التحصيل الدراسي لدى عينات متنوعة شملت الفئة المتمدرسة . وذلك لبيان ومعالجة القصور الذي ظهر في الإنجاز الأكاديمي،وخاصة عند التلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحان ، كما أكدتها الكثير من الدراسات ، مثل : دراسة كل من ألين وليرني وواين وهينريش Allen, Lerner, Wayen &Hinrich (1972)، ودراسة هولاهان Holahan(1972)، ودراسة هانسلي Hansley (1985). (سيد الطواب، 1992)

وبالتالي أصبح قلق الامتحان مشكلة حقيقية تواجه الكثير من الطلاب، وتزداد نسبة انتشاره بين هولاء في مختلف مراحلهم التعليمية ، حيث أكدت دراسات كل من دينياتو (1995) وهمبري Hembree(1997) أن " قلق الامتحان ينمو طرديا بتقدم سنوات الدراسة".(أشرف عبد القادر وإسماعيل بدر، 2001)

لتنطلق بذلك رحلة البحث عن الحلول والإجراءات العلاجية لمجابهة مشكلة قلق الامتحان بغية الرفع من مستوى الأداء الأكاديمي ، فكان الإرشاد النفسي أحد هذه الطرق المستخدمة من طرف الكثير من الباحثين في دراسات كثيرة ومختلفة من أجل وقاية التلاميذ من آثار المشكلة، وعلى رأسها الإرشاد السلوكي كأنجع الطرق الإرشادية وأكثرها فعالية لعلاج القلق بأنواعه المختلفة على غرار قلق الامتحان، وهذا ما أكدته بعض الدراسات أمثال: دراسة سليمان الريحاني (1981)، ودراسة سود وبربها Sud & Brabha (1996)، ودراسة شنيك Schenk (1998)، التي استخدمت بعض فنيات الإرشاد السلوكي (الاسترخاء العضلي والتحصين التدريجي).

ما يقود حتما على الضرورة الملحة إلى إيجا استراتجيات وأساليب وفنيات من شأنها خفض قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي، بغرض محاولة التحكم في الأداء الأكاديمي لديهم، وعليه تم التعرض من خلال هذه الورقة البحثية لاستراتجيات مواجهة قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي مشتقة من نظرية ولبي.

أهمية البحث

لما كان للامتحان دورا هاما وبالغا في التأثير على الطالب من الناحية السيكولوجية والفيزيولوجية بارتفاع نسبة القلق وانعكاسها على قدرة الطالب الأدائية، فإن التعرض لقلق الامتحان كعامل مؤثر له أهمية كبيرة من الناحيتين النظرية والتطبيقية وتتمثل في الآتي:

أولا: من الناحية النظرية:

1. التعرض لظاهرة أصبحت في حد ذاتها مشكلة أكاديمية تواجه الكثير من الطلاب وتعيق أداءاتهم الدراسية ألا وهي قلق الامتحان.
2. إبراز أهمية إيجاد واستحداث استراتيجيات لمواجهة والتخفيف من حدة قلق الامتحان لدى الطلبة، وهذا نظرا لما له من انعكاسات ومشكلات دراسية تتقاطع مع حياة الطلبة وإقبالهم على مراحل حياتية أخرى حيث تنمو روح المسؤولية.
3. قلة البحوث والدراسات في هذا المجال وإن وجدت فلا تعمم ولا تجد طريقها للاستهلاك الأكاديمي.
4. معرفة العوامل التي تؤثر في مستوى القلق لدى الطلاب، وهو ما يعطي الفرصة للتربويين والفاعلين للتصدي لها من أجل التعاون على وضع الخطط لعلاجها أو التخفيف منها.

ثانيا: من الناحية العملية (التطبيقية):

1. إكساب الطالب بعض المهارات والاستراتيجيات التي تمكنه من التغلب على القلق بصفة عامة وقلق الامتحان بصفة خاصة.
2. تزويد الجامعة والقائمين عليها باستراتيجيات وأساليب غاية في الأهمية وإكساب المرشد النفسي بصفة خاصة مهارة إنتاج برامج إرشادية لمجابهة مشكلات نفسية أخرى.
3. فتح الباب والمجال أمام استحداث برامج ذات فعالية في مجال القلق وعلاجه.
4. بناء أرضية من شأنها توحيد كل جهود القائمين على العملية التربوية في وضع المناهج المناسبة التي تراعي الحالة النفسية والاجتماعية التي يكون عليها الطالب في هذه المرحلة الحرجة.

أهداف الدراسة

ويهدف هذا البحث إلى:

1. التعرف على مستوي قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي.
2. تخطيط وإعداد البرامج الإرشادية وتطبيقها من خلال إبراز الاستراتيجيات الممكنة لذلك.

الإشكالية:

القلق موضوع من الأهمية بمكان فى علم النفس، وبتسارع الزمن وتداخله مع متطلبات الحياة العصرية المبنية أساسا على التكنولوجيات الحديثة تزايدت معه الضغوطات التى يتعرض لها الإنسان مرتبطة في نفس الوقت بالقلق الناتج عنها والذي يعد ركيزة تبنى عليها مكونات الشخصية الإنسانية.

وهو ما أدى إلى الاهتمام اللافت بدراسة القلق وموضوعاته حتى أصبح عنوانا بارزا لأهم الدراسات النفسية، سواء تلك التي تهتم بالسلوك المضطرب لدى الفرد، أو تلك التي ترتبط بالتحصيل والامتحان كشكل محدد من القلق المرتبط بمواقف الامتحان والتقويم، والتي أكدت أن

القلق يؤثر على الفرد في مواقف الامتحان ويتمثل ذلك في شعوره بالتوتر والخوف والارتباك أثناء الاستجابة لمهام أداء الامتحان، ويمثل قلق الامتحان جانبا من جوانب القلق العام الذي يستثيره موقف الاختبارات، ويعبر عن مشكلة نفسية انفعالية فردية يمر بها الطلاب والطالبات خلال فترة الاختبارات تتمثل في الخوف من عدم النجاح، وقلق الاختبارات تؤثر فيه خبرات الطلاب والطالبات السابقة في مواقف شبيهة بمواقف الاختبارات يكونون قد مروا فيها في البيت أو في حياتهم اليومية.(عبد الرحيم، 1989)

وفي نفس الاتجاه يذكر عبد اللطيف عبادة ونبيل الزهار (1987) "أن الامتحان ما هو إلا حالة موقفية تدفع إلى زيادة الإثارة لتحقيق الأداء، ويكون هذا الأداء مرتفعا إذا كان ملازما لإثارة مناسبة، إلا أن التطرف في الإثارة والانفعال يتعارض مع الأداء العادي ومن ثم يكون التحصيل منخفضا". (عبد الله الصافي ، 2002)

يتضح مما سبق أن هناك علاقة منحنية بين القلق والتحصيل، أي أنه كلما ازداد القلق تحسن التحصيل إلى أن يصل إلى مستوى معين بعده يضعف التحصيل بازدياد القلق بمعنى أن مستوى التحصيل يتحدد حسب مستوى القلق، أي أن القلق عندما يكون معتدلا يرتفع الأداء وبالتالي يعمل القلق كدافع، وعندما يكون منخفضا أو مرتفعا فإن الأداء ينخفض وبالتالي يعمل القلق كمعوق. وهي النتيجة التي أكدتها الكثير من الدراسات، مثل: دراسة أمينة كاظم (1973) التي أجرتها على 458 طالبة جامعية منهن 233 طالبة من الفرع الأدبي و 255 طالبة من الفرع العلمي ، وطبقت عليهن مقياس القلق لكاتل الذي نقلته إلى العربية سمية فهمي كما قاست تحصيلهن عن طريق اختبار موضوعي من إعدادها. وتوصلت الى أنه يزداد التحصيل بزيادة القلق حتى عتبة معينة بعدها يبدأ اتجاه التحصيل بالانحناء بزيادة القلق.(مدحت أبو العلا، 1990)

وتوصل سيد الطواب (1992) إلى نفس النتيجة من خلال دراسته التي أجراها على 400 طالب وطالبة من طلاب جامعة الإمارات العربية المتحدة خلال العام الدراسي 1988/1989 موزعين على المستويات الأربعة حيث طبق عليهم مقياس قلق الامتحان لسبيلبرجر spielberger واختبار الذكاء لعزل تأثير الذكاء على التحصيل.(سيد الطواب، 1992)

وهي نفس النتيجة التي توصل إليها كمال مرسي (1982) من خلال دراسته التي أجريت على 370 طالبا وطالبة من طلاب الثانوي. وبالإضافة إلى هذه النتيجة وجد أن العلاقة السلبية تزداد بزيادة أهمية الامتحان بالنسبة للطلبة، حيث أن الارتباط السالب أقوى في حالة حساب التحصيل بدرجات امتحان آخر العام.(كمال مرسي، 1982)

ولهذا فقد حظي موضوع قلق الامتحان بالبحث والاهتمام، حيث يشير كولر وهولاهان Culler &Holahan(1988) إلى أن " موضوع قلق الامتحان قد انتقل من حيث أنه مجال حديث للبحوث والدراسات في الخمسينيات، إلى كونه له أهمية كناتج أحد مجالات الدراسة في علم النفس التعليمي والإرشاد النفسي في الوقت الحاضر".(مصطفى الصفطي، 1995)

وهذا يؤدي إلى هروب الكثير من الطلاب وتسربهم بصورة واضحة ، حيث تذكر اعتدال عباس (1996) أن "نسبة 20 %من الطلبة الذين يعانون من مستوى مرتفع من قلق الامتحان تسربوا في حين قلت نسبة التسرب لدى الطلاب منخفضي قلق الامتحان".(عبد الله الصافي، 2002)

من هنا تبرز أهمية استحداث استراتيجيات مواجهة للمشكلة والتي تمثل أحد الإجراءات الوقائية للتخفيف من حدة قلق الامتحان، الذي أصبح موقفا ضاغطا لا يستطيع الطالب تحمله ويسبب له المعاناة ، ويشعره بالعجز حيث يشير مون Moon (1986) أنه : من الضروري تزويد الطلبة الذين يعانون من القلق بفنيات دراسية متطورة وبطرق استكشافية فعالة لحل المشكلات لتحل محل الاضطرابية والانفعالية المعوقين للإنتاجية ، بحيث يتحسن الأداء بشكل كبير، وهذه الفنيات ذات فاعلية في اختزال قلق الامتحان. (عبد الله الصافي، 2002)

ولمعرفة فعالية هذه الاستراتيجيات تم مراجعة التراث السيكولوجي ، وتبين أن الدراسات التي استخدمتها في علاج قلق الامتحان كثيرة ومتنوعة من حيث الفنيات التي استخدمتها ، فبعضها استخدم فنيات الإرشاد السلوكي وفنيات الإرشاد المعرفي ، سواء استخدمت بمفردهما أو مقترنة معا ، ومن أمثلة هذه الدراسات دراسة أبونتي وأبونتي Aponte & Aponte (1971) ودراسة هيفاء أبو غزالة (1978) الذين استخدموا فنية تقليل الحساسية التدريجي (المتضمن الاسترخاء العضلي وفنية الاسترخاء العضلي وحدها لخفض قلق الامتحان لدى الطلاب وأظهرت النتائج فعالية الفنيتين على الرغم من وجود فروق في التحسن بين مجموعة الاسترخاء العضلي ومجموعة تقليل الحساسية التدريجي لصالح المجموعة الأخيرة. (أشرف عبد القادر وإسماعيل بدر، 2001)

وفي نفس السياق عالج ولبى ولازاروس Wollpy & Lasarus فتاة مصابة بعصاب قلق الامتحان باستخدام فنية تقليل الحساسية التدريجي بعدما تم تعريضها للمثيرات التي تسبب لها القلق بطريقة متدرجة، بحيث علق عليها المعالجان" وتبتسم كأنها استيقظت من النوم، وهي تشعر بمنتهى الهدوء".(عبد الستار ابراهيم، 1994)

وهو ما يؤكد أهمية هذه الاستراتيجيات في مواجهة قلق الامتحان، حيث يتجلى ذلك من خلال النتائج المتحصل عليها من تنوع الفنيات والأساليب ومنها تمخض هذا البحث للتعرف على استراتيجيات المواجهة لقلق الامتحان لدى الطالب الجامعي مشتقة من نظرية ولبي.

وفي ضوء ما تقدم يمكن صياغة المشكلة في التساؤل الرئيسي التالي:

ماهي أهم استراتيجيات مواجهة قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي المشتقة من نظرية ولبي ؟

مصطلحات البحث:

قلق الامتحان:

يعرف سبيلبرجر قلق الامتحان بأنه " حالة انفعالية مؤقتة، سببها إدراك المواقف التقويمية على أنها تهديد للشخصية مصحوبة بتوتر وتحفيز وحدة انفعالية، وانشغالات عقلية سالبة تداخل مع التركيز المطلوب أثناء الامتحان، مما يؤثر سلبا على المهام العقلية والمعرفية في موقف الامتحان" (Spilberger, 1980 ,p140).

ويعرفه ايضا بأنه " سمة شخصية في موقف محدد ويتكون من الانزعاج والانفعال، ويعرف الانزعاج بأنه اهتمام معرفي يتمثل في الخوف من الفشل، بينما الحالة الانفعالية هي ردود أفعال الجهاز العصبي، ويمثل هذين المكونين (الانزعاج والانفعالية).

استراتيجيات المواجهة: هي مجموعة من المجهودات المعرفية والسلوكية التي يوظفها الفرد بهدف التعامل وإدارة الطلب الناتج من التفاعل فرد- بيئة وذلك من خلال تقليص، ضبط، تحمل

خفض وإنقاص الضيق النفسي، والموقف الذي يقدره الفرد بأنه ضاغط ومهدّد ويتجاوز إمكانياته وقدراته الفردية، فالمواجهة هي إستجابة للضغوط الخارجية والداخلية به لتقليص آثارها على صحة الفرد النفسية والجسدية، وهي التكيف (التغلب) الدائم في مواجهة الثغرات اللامتناهية لمحيطنا الفيزيائي والاجتماعي، وللمتطلبات التي تعرضها الحياة في كل الأيام.

والمكانيزمات المستعملة لاشعورية وآلية، تسمح بالحفاظ على التوازن الداخلي للفرد بدون جهد، مع الإحساس بعدم سيطرة الحدث الجديد فتظهر القدرة والتحكم بالمعافاة، واختفاء التوتر، بهذه الحالة، تختلف استراتيجية المواجهة عن الاستجابة وعن حالة الضغط النفسي. (Mahmoud Boudarene, 2005)

أدبيات البحث:

«إذا نجحنا في استثارة استجابة ما معارضة للقلق عند ظهور الموضوعات المثيرة له، فإن من شأن هذه الاستجابات المعارضة أن تؤدي إلى توقف كامل للقلق أو تؤدي على الأقل لكف أو توقف جزئي له، إلى أن يبدأ القلق في التناقص ثم في الاختفاء التام بعد ذلك».(Wolpe, 1975)

يكشف ولبي من خلال فكرته هذه عن أهم طرائق العلاج السلوكية، وهي طريقة الكف بالنقيض، وهي تمثل أهم التطبيقات العملية المنظمة والهادفة لنظريات الإشراط الكلاسيكي في التعلم والنظرية السلوكية، رغم أن الكثير من السلوكيين سبقوا ولبي بهذا الشأن أمثال بافلوف وواطسن وجونز وغيرهم، إلا أن هؤلاء لم يكونوا من المهتمين بالعلاج النفسي، كما أن محاولاتهم بهذا الشأن كانت محدودة وغير منظمة ولم تلقى التأييد اللازم، عكس ولبي صاحب النظرية التي أدت إلى هذه الصياغة الفكرية حول علاج السلوك المضطرب.

فلسفة وتصورات النظرية:

1-التعلم: يرى ولبي أن معظم أنواع السلوك البشري يعمل حسب قوانين السببية، وأن سلوك الإنسان في تغير مستمر وهناك ثلاثة أنواع تؤثر في التغير في نظام السلوك الإنساني وهي:

- النمو.
- الإصابة والأذى.
- التعلم.

فالتعلم عند ولبي يحدث إذا استثيرت الاستجابة بواسطة مثير معين، أو إذا استطاع مثير معين أن يحدث استجابة معينة حتى لو كانت لا تصدر من قبل نتيجة لهذه المثير، وإذا كان للمثير القدرة على استثارة الاستجابة أكثر من ذي قبل و هناك يحدث التعلم (أبو أسعد وعربيات، 2009)

2- التعزيز: يعرف ولبي التعزيز على أنه تقوية العلاقة بين المثير الجديد (المثير الشرطي) والاستجابة، وهناك عوامل تعمل على زيادة فعالية التعزيز منها:

- المثير الشرطي والذي يجب أن يسبق المثير الطبيعي بفترة قصيرة جدا.
- كلما ازداد عدد المعززات ازدادت قوة العلاقة بين المثير والاستجابة.

- التعزيز المتقطع أكثر فعالية من التعزيز المستمر.
- كل ما قصرت الفترة الزمنية بين حدوث الاستجابة والمكافأة المؤدية إلى الدافع القوي كل ما كان التعزيز أكبر أثر في تخفيف التوتر.(Patterson, 1986)

3-الإطفاء: تكرار حدوث المثير الشرطي دون أن يصاحبه أو يعقبه مباشرة تعزيز، يؤدي إلى ضعف الاستجابة أو التوقف، وقد تعود الاستجابة المنطقية للظهور مرة ثانية، إذا لم يتم استخدام المثير لبعض الوقت ثم يستخدم ثانية، وانطفاء الاستجابة نتيجة للإشراط السالب، والكف الناتج عن الإعياء يتبدد مع الوقت لإعطاء الاستجابة فرصة لتعود للظهور.(أبو أسعد وعربيات، 2009)

4-القلق : ويعد القلق المفهوم الأهم في نظرية ولبي، وهو جزء أساسي من السلوك العصابي حيث يرى ولبي أن القلق سلوك متعلم ومؤلم وغير سار يؤدي إلى عدم التكيف ومن أهم مظاهره كما يراها:

- اضطرابات التنفس.
- سرعة ضربات القلب.
- العرق.
- جفاف الحلق.
- ارتفاع ضغط الدم.
- تغير لون الجلد.(الزيود، 2008)

أما أسباب حدوث القلق عند ولبي فهي:

- الصراع الذي يسببه تحول المثير المحايد إلى مثير شرطي للقلق.
- نقص المعلومات.
- المعلومات الخاطئة.
- التعلم السلبي.
- الإحساس العاطفي. (الزيود، 2008)

استراتجيات مواجهة القلق عند ولبي

من الأساليب التي تستخدم في تخفيف حدة القلق عند ولبي (Patterson,1986):

- الانشغال بأنشطة ومهارات أخرى.
- تجنب المثيرات المحدثة للقلق.
- التحول في الانتباه عن موضوع القلق.
- النسيان.

بينما يركز ولبي عند العلاج على ثلاث طرق رئيسية وهي:

- الاستجابات التأكيدية.
- استجابات الاسترخاء.
- الاستجابات الجنسية.

وقد تم التحدث عن كل طريقة من طرق ولبي في العلاج:

الاستجابات التأكيدية: التي تستخدم في إزالة قلق سوء التوافق الذي يستثار في المسترشد خلال التفاعل مع الآخرين بصورة مباشرة، فالشخص الذي يشعر بأنه أهين أو جرحت مشاعره عندما يوجه إليه النقد، حيث يتم التوضيح للمسترشد بأن مخاوفه لا أساس لها من الصحة، وهنا يحاول المسترشد تكوين دافع للتنفيس عن الغيظ والغضب عن طريق التمثيل ولعب الدور (العزه وعبد الهادي، 1999)

استجابات الاسترخاء: يعتبر الاسترخاء أمرا مطلوبًا بحد ذاته لمواجهة الضغوط النفسية، وما ينشأ عنها من قلق أو مخاوف، مما ينتج عن هذه الضغوط من أمراض نفسية فيزيولوجية (سيكوسوماتية)، مثل : قرحة المعدة، وأمراض القلب، وغيرها من ضغوط، ولذلك يحتاج المعالج أن يستخدم أسلوب الاسترخاء مع مرضاه في مرحلة مبكرة جدا من العمل معهم، لأنه يعمل على تهدئة المسترشد.(الشناوي وعبد الرحمن، 1998)

ويتضمن هذا الأسلوب ثلاثة مراحل:

أ -التدريب على الاسترخاء العضلي العميق:

الاسترخاء حالة هدوء تنشأ لدى الفرد عقب إزالة التوتر بعد تجربة انفعالية شديدة أو جهد جسدي شاق، وقد يكون الاسترخاء غير إرادي (عند الذهاب إلى النوم) أو إرادي عندما يتخذ الفرد وضع مريح ويتصور حالات باعثة على الهدوء أو من خلال المشاركة في أنواع مختلفة من النشاط. (عثمان، 2000)

ويستخدم أسلوب الاسترخاء كأسلوب علاجي مستقل أو مصاحب للعلاج بطريقة الكف بالنقيض،وذلك عندما نكون بحاجة إلى استجابة معارضة للقلق والتوتر عند ظهور المواقف المهددة،ويعتمد أسلوب الاسترخاء على ظاهرة فسيولوجية وهي : أن القلق والخوف والانفعالات الشديدة غالبًا ما تكون تعبير عن وجود توترات عضوية وعضلية، لذلك فالفرد في هذه الحالات يستجيب بزيادة في الأنشطة العضلية،فتتوتر العضلات الخارجية لتكون حركات لا إرادية مثل رجفة في الجسم وتدوير منطقة العين وغير ذلك،وتتوتر أيضا الأعضاء الداخلية فتزداد دقات القلب ويتعطل نشاط بعض الغدد مثل الغدد اللعابية فيجف الحلق ويسوء الهضم بسبب التقلصات التي يحدثها الخوف في المعدة. (العزه وعبد الهادي، 1999)

ويعرض الاسترخاء كمهارة والتدريب عليه هو محاولة تعليمية،والاستخدام الأكثر لهذه الأسلوب يساعد المتعالج لعمل الاسترخاء بشكل أعمق، ويمكن أن يتم تعليم أساليب الاسترخاء عن طريق المرشد أو من خلال الأشرطة الصوتية أو المواد المكتوبة.(Burks &Stefflre,1979)

كيفية التدريب على الاسترخاء: يقوم المرشد بشرح كيفية الاسترخاء للمسترشدين،وهي عملية تشتمل على تمارين خاصة،تؤدي إلى الشعور بالراحة،ثم يبدأ بعد ذلك في تدريبهم على طرق

الاسترخاء العميق حتى يتمكنوا من محاربة القلق والتخلص منه، وتشتمل تمارين الاسترخاء على تمارين لعضلات اليدين والذراعين، ثم الرقبة وباقي عضلات الجسم، إلى أن يشعر المسترشدين بالقدرة على السيطرة على جميع عضلات جسمه.(القدافي، 1999)

ويرى ولبي أن معظم الأفراد يواجهون صعوبات عندما يبدؤون أول مرة بالتدريب على الاسترخاء، لذا يجب إقناعهم بأنها العملية تعتمد على الممارسة والتدريب، والتعاون، والاقتناع بالفائدة من ممارسة الاسترخاء، وبعد الممارسة يصبح الفرد قادر على تحقيق استرخاء جميع أعضاء جسمه بثوان معدودة.(الزراد، 1985)

عندما يصل المسترشدين إلى الاسترخاء العميق للعضلات"باعتباره استجابة مناقضة للقلق "يتم وضع المثيرات الباعثة على القلق في تسلسل هرمي، فان عملية خفض الحساسية تبدأ، حيث يتم تعريض المسترشدين للمثيرات الباعثة على القلق (حسب تسلسلها من البسيط إلى المعقد) وهم بحالة الاسترخاء، والهدف منها ربط المثيرات التي تستدعي القلق بحالة الاسترخاء بحيث أن هذا الربط هو الذي ينهي الترابط السابق غير السوي بين المثيرات والقلق، فإن المرشد يخبر المسترشدين ويطلب منهم أن يرخوا عضلاتهم ثم يتخيلوا المناظر من مدرجات القلق الهرمية ويبدأ بالمثيرات الأقل استدعاء للقلق كما يمكن استخدام الاسترخاء للمساعدة في خفض ضغط الدم والتخلص من حالات الأرق.(الشناوي وعبد الرحمن، 1998)

ب -بناء هرم القلق:

على المرشد مساعدة المسترشدين في الكشف عن الأوضاع والمواقف التي سببت القلق وعندما تكون المثيرات التي تثير القلق معروفة ومحددة يتم ترتيبها حسب درجة إثارتها للقلق من الأسفل إلى الأعلى (من البسيط إلى المعقد).(عبد الله، 2000)

يبني المسترشدين مواقف هرمية حسب تجربتهم للقلق، ويساعدهم المرشد في التعرف وترتيب المواقف والحالات بشكل تدريجي من الأقل إثارة إلى الأعلى إثارة للتجارب الخاصة بالقلق والترتيب يجب أن يكون دقيق وموضوعي حسب الزمن، بحيث يكون كل عنصر في الشكل الهرمي واقع في نطاق من رقم (0) إلى رقم (100) بناء على كمية وحجم التجارب والخبرات الخاصة بالقلق في جدول منظم.(Burks & Steffler ,1979)

ويطلب من المسترشدين تخيل هذه المواقف وهم في حالة استرخاء، ولا يشترط في هذه المواقف الترتيب المنطقي فهي تمثل تسلسل الأحداث و المواقف حسب شدة إثارتها للقلق عند نفس المسترشد، وتقع مسؤولية إعداد هرم القلق على عاتق المسترشدين فهم الذين يعانوا من القلق والخوف ولكن المرشد يساعدهم في تحديدها ,وبعد ذلك يتم ترتيب المواقف بالتسلسل بدء وانتهاء بأشدها أثارة.(العزة وعبد الهادي، 1999)

ويرى و لبي بأن هناك طريقة تساعد في الحصول على المعلومات اللازمة لبناء مدرج القلق حيث تعتمد على طريقة المقارنة المزدوجة والتي تتضمن كتابة أو طباعة العناصر المثيرة للقلق ولها صلة بالموضوع على بطاقات منفصلة، وتقدم هذه البطاقات للمسترشد كل اثنتين معًا في وقت واحد، حتى يحدد أي منها يثير قلق أكثر، وتعد هذه الطريقة فعالة.(الزراد، 1985)

جـ -التدريب على التخيل: يكون التخيل بعد افتراض المشكلة ومعرفة مدى الخوف والقلق الذي يصل إليه المسترشدين، وهذا ما أشار إليه ولبي (1958)، فهي طريقة تعتمد على تخيل عدد من

المثيرات لبعض المواقف المثيرة، وبعد ذلك يتم تعريضهم إلى أكثر من موقف حتى يصلوا إلى أكثر الاستجابات قلقا.(Turner & Calhoun & Adams,1981)

وعند بناء هرم القلق لدى المسترشدين يطلب منهم تخيل وتصور المواقف التي تم تحديدها، ويبدأ بتخيل المواقف والمثيرات التي تثير لديه القلق من أقلها إثارة إلى الأكثر إثارة وعلية رفع يده عند الشعور بأي اضطراب، وهنا يتم الاشراط ما بين المناظر المريحة والاسترخاء، وبالتالي يصبح التخيل لا يثير القلق والاضطراب لدى المسترشدين وعندها يتم الانتقال إلى المناظر الأكثر قلقا دون أن تسبب أي قلق،ويستخدم هذا الأسلوب في مواقف الخوف من الحديث أمام مجموعة.(أبو أسعد وعربيات، 2009)

الاستجابات الجنسية:

تستخدم هذه الاستجابات عندما يحدث القلق المشروط بالمواقف الجنسية مثل: الخجل والاشمئزاز، ويكون العلاج بكف المسترشد عن القيام بالعملية الجنسية إلا إذا كانت لديه الرغبة وتوجد ظروف نفسية توفر الراحة والسعادة ومن خلال مساعدة الزوجة لعلاج زوجها عن طريق تجنب التوتر والقلق لزيادة الثقة بالنفس، كما تحدث عند البرود الجنسي عند النساء ويكون العلاج من خلال تصحيح المعلومات الخاطئة حول الجنس.(أبو اسعد وعربيات، 2009)

لابد من الإشارة إلى أن استخدام طريقة العلاج من خلال تقليل الحساسية التدريجي يؤدي إلى تقليل مشاعر الخوف والقلق،والعمل على تطبيقها خاصة مع النساء اللواتي تعرضن إلى مشكلات جنسية،وكذلك مدى فاعليتها لكل من الذكور والإناث المتعرضين لبعض المشكلات الجنسية.(Turner & Calhoun &Adams,1981)

استراتجيات مواجهة قلق الامتحان:

بعد استعراض أهم معالم النظرية يمكن استخلاص أنسب الاستراتجيات لمواجهة قلق الامتحان، وهي:

الاسترخاء:

- إن القلق الناتج عن الامتحان والاسترخاء لا يمكن أن يحدثا معًا (وهذا ما يسمى بمبدأ البديل المتنافر).

- التدرب علي التنفس بعمق وعلى إرخاء العضلات والشعور بالاسترخاء العميق يعمل على التوزيع المنتظم للأوكسجين على أجزاء الجسم فيعمل على خفض القلق الناتج عن موقف الامتحان حتى الوصول إلى حالة الهدوء.

- هناك أساليب كثيرة للتدرب علي الاسترخاء لكل مجموعة من مجموعات العضلات في الجسم على حدا حتى استعادة الاسترخاء الكلي للعضلة بعد حالة التقلص الناجمة عن الموقف الامتحاني .

- في حالة التدريب الذي يسبق الموقف الامتحاني يمكن أن يسبق الاسترخاء بخطوة تطلب فيها من الفرد أن يتخيل الموقفً وبعد ذلك يقوم بالاسترخاء الذي يعمل كمضاد لاستجابة القلق.

- كما يمكن الاستعانة بالاسترخاء الذهني في موقف الامتحان، والذي يعمل على انفصال الذهن في تلك اللحظة عن العالم الخارجي والتركيز على شكل معين في المخيلة أو صورة أو كلمة يتم ترديدها بتركيز دون شغل التفكير بشيء آخر غيرها تستمر لمدة من الزمن حتى استعادة حالة الهدوء. (زهران، 2000)

تقليل الحساسية التدريجي:

بالإمكان محو استجابة انفعالية غير مرغوب فيها (قلق الامتحان) من خلال إحداث استجابة مضادة لها، فالاستجابات المتناقضة لا يمكن أن تحدث في آن واحد وهذا ما يطلق عليه بالكف المتبادل، فالطالب لا يكمن أن يشعر بقلق الامتحان وهو في حالة استرخاء تام، إذ أن الاسترخاء يكبح هذه الاستجابات الانفعالية وتشتمل هذه التقنية علي ثلاث مراحل أساسية (خطوات):

- إعداد هرم القلق لدي الطالب: حيث يتخيل الطالب المواقف التي تبعث علي قلق الامتحان لديه وهو في حالة الاسترخاء التام ويتم ترتيب المواقف بالتسلسل بدءًا بأقلها إثارة وانتهاء بأشدها إثارة.
- الاسترخاء وتدريب الطالب عليه.
- إقران المثيرات التي تبعث على قلق الامتحان لدى الطالب بالاستجابة البديلة للقلق (أي الاسترخاء) أي أن الطالب يتخيل المواقف تدريجيًا بدءًا بأقلها إثارة وانتهاء بأكثرها إثارة وهو في حالة الاسترخاء.

وكمثال على إعداد هرم قلق الامتحان من الأقل إثارة إلى الأشد إثارة:

- أربعة أيام قبل الامتحان.
- ثلاثة أيام قبل الامتحان.
- يومين قبل الامتحان.
- يوم واحد قبل الامتحان.
- ليلة الامتحان.
- الطالب في طريقه للامتحان.
- أمام قاعة الامتحان.
- توزيع أوراق الامتحان.
- ورقة الامتحان في يد الطالب.(زهران، 2000)

توكيد الذات:

- تقديم المثيرات التي تؤدي إلى القلق والخوف بشكل تدريجي.
- وضع مدرج للسلوك التوكيدي، بحيث يبدأ بالأهون ثم الأشد منه.
- ممارسة أسلوب التكرار والإعادة بإعادة السلوك والتدريب عليه مرارا حتى إتقانه.
- استخدام أسلوب الاستجابة الفعالة: استعمال السلوك التوكيدي الذي يحقق المطلوب الأدنى بأدنى ثمن نفسي، والبدء بذلك قبل ماهو أشد منه.
- استخدام أسلوب التصاعد في السلوك التوكيدي.

تقوية الثقة بالذات على نحو تدريجي من خلال خبرات النجاح.(زهران، 2000)

خلاصة البحث:

ما المشكلات التي يعانيها المجتمع على اختلافها إلا انعكاس للفلسفة المتبناة من طرفه أي من لب فكره وعقيدته، وقلق الامتحان كمشكلة تعيق المسار الدراسي للطالب تتأثر بدورها بهذه الفلسفة كعامل أساسي يلقي بظلاله على باقي العوامل الأخرى.

فحصرنا لمجمل العوامل كما جاء في الورقة إنما هو محاولة إظهار الأسباب الفرعية للمشكلة والتي لا تعمل بمعزل عن بعضها البعض ولا بشكل مستقل، وإنما هي كل متداخل أكثر تشعبا وتعمقا (وهو ما بينته جملة الدراسات المتناولة في البحث)، ومادام لمجتمعنا قيمه وأعرافه وخصائصه وأصوله التي تميزه عن باقي المجتمعات، فالأمر يجعل الطالب ولاسيما في مراحل نموه الحساسة في صراع بين جملة المكونات والمعايير الاجتماعية القائمة والسائدة والدوافع النفسية ضمن فضاء مختلط ومكهرب دون أسس علمية.

وإذا كانت الدول الغربية قد سبقتنا في تبني مشروع إيجاد الآليات والاستراتيجيات كسبيل فعال للتخفيف من أثار المشكلات الدراسية وعواقبها (وعلى رأسها قلق الامتحان كظاهرة)، وهذا باختلاف مشاربهم وتوجهاتهم في محاولة لخلق نوع من التعايش بين المعيار الاجتماعي والدافع النفسي للطالب والضغوطات الناجمة عن المشكلات الدراسية كنوع من بناء لأرضية الأمن النفسي.

فلابد من السير على خطاهم بما يكفل القيم والمعايير الاجتماعية السائدة لدينا وبيان أبعاد الحلول الناجعة في علاج المشكلات الدراسية كنظام له أثره على النجاح الدراسي، وهذا ما أثبتته الدراسة بحسب النتائج المتوصل إليها، من ضرورة إيجاد الاستراتيجيات المناسبة لمواجهة المشكلة والعمل على خفضها على أقل اعتبار.

التوصيات:

بعد أن تم التعرف على مدى أهمية استراتيجيات المواجهة في خفض والتخفيف من حدة قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي، يرى الباحثان أنه من المهم صياغة بعض التوصيات:

1. إنشاء وتفعيل وظيفة المرشد النفسي، وتوفير جميع أنواع الدعم (المادي والمعنوي) لإنجاح العملية.
2. التركيز على عملية تصميم بناء البرامج الإرشادية والتي من شأنها علاج المشكلات الدراسية (لاسيما قلق الامتحان)، بغية توفير الجو النفسي المناسب في سبيل الأداء الأكاديمي للطالب.
3. دعم الإرشاد النفسي من الهيئات الوصية كضرورة ملحة تفرض نفسها في ظل ظروف ومتطلبات المرحلة الراهنة وبغية كسر الحواجز بين عناصر العملية التعليمية التعلمية مرورا بالأسرة.
4. الاهتمام بالدراسات في المجال والعمل على تفعيلها قصد بلورة فعالة للنتائج المكتسبة والرقي إلى تحقيق نتائج أفضل مبنية على التراكمية في البحوث (من نفس المجال)، لا على القطيعة بينها.
5. محاولة الربط أكثر بين البرامج الإرشادية على اختلاف استراتجياتها والبرامج التعليمية على اعتبار أن كل منهما يخدم الآخر ويكمله تفاديا لكل أنواع المشكلات الدراسية.

6. تقريب وتفعيل دور الأسرة في التصدي للمشكلات الدراسية من خلال التوعية وإنشاء الدورات والدوريات والمجلات الموضحة للعملية.
7. الاستعانة بشكل دوري بأهل الاختصاص الذين يزيحون العقبات من أمام الطلاب وخاصة في نهاية السنة الجامعية لمساعدتهم على تخطي عقبات الامتحانات النهائية.
8. محاولة التصدي المبكر والتكفل الإرشادي بذوي المشكلات الدراسية في مراحلها الأولى من أجل النجاعة وتقديم الخدمات الإرشادية في وقتها المناسب.
9. تفعيل الدور الإعلامي لما له من مكانة بين شرائح المجتمع للقضاء على مثل هذه المشكلات وعلى رأسها قلق الامتحان.

فبتحقيق هذا كله يمكن على الأقل ولا محالة من الحصول على طالب فاعل وفعال في مستوى التطلعات وذا كفاءة عالية من شأنه صنع التجديد.

المراجع:

1. أبو أسعد، أحمد، وعربيات، أحمد. نظريات الإرشاد النفسي والتربوي، عمان، دار المسيرة، 2009.

2. الزراد، فيصل مُحَمَّد. الكف بالنقيض كطريقة في العلاج النفسي، لبنان، دار القلم، 1985.

3. زهران، مُحَمَّد حامد. الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية، القاهرة، عالم الكتب، 2000.

4. الزيود، نادر فهمي. نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، عمان، دار الفكر، 2008.

5. سيد، محمود، الطواب. قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين، مجلة العلوم الاجتماعية، مجلس النشر خريف / شتاء، ص / 149 العلمي، جامعة الكويت، المجلد 20 ، العدد3 ، 1991.

6. الشناوي، مُحَمَّد وعبد الرحمن، مُحَمَّد. العلاج السلوكي الحديث أسسه وتطبيقاته، القاهرة، دار قباء، 1998.

7. عبد الستار، إبراهيم. العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث (أساليبه وميادين تطبيقه)، القاهرة ، دار الفجر للنشر والتوزيع، 1994.

8. عبد الله ين طه، الصافي. الفروق في القابلية للتعلم الذاتي وقلق الاختبارات ومستوى الطموح بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضيه بالصف الأول ثانوي، مجلة العلوم الإجتماعية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، المجلد 30 ، العدد1، 2002.

9. عبد الله، مُحَمَّد قاسم. الشخصية استراتيجياتها نظرياتها وتطبيقاتها الإكلينيكية والتربوية، دمشق، سورية، دار المكتبي، 2000.

10. عثمان، فاروق السيد. القلق وإدارة الضغوط النفسية، القاهرة، دار الفكر العربي، 2000.

11. العزه، سعيد و عبد الهادي، جودت. نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، عمان، مكتبة دار الثقافة، 1999.

12. القدافي، رمضان مُحَمَّد. التوجيه والإرشاد النفسي، الأسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، 1992.

13. كمال إبراهيم، مرسي. علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية، مجلة دراسات، كلية التربية، جامعة الملك سعود بالرياض، المجلد 4، ص159-175، 1982.

14. مدحت، الطاف عباس، أبو العلا. دراسة تجريبية لخفض مستوى القلق لدى أطفال المرحلة الإبتدائية بإستخدام الرسم، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية البنات، جامعة عين شمس، 1990.

15. مصطفى، مُحَمَّد الصفطي. قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينات من طلاب المرحلة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية ودولة الإمارات العربية المتحدة (دراسات عبر ثقافية)، مجلة دراسات نفسية ، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، المجلد 5 ، العدد 1 ، ص71 ، 1995.

16. *Burks , M, H .& Stefflre ,B.Theories of Counseling Third Edition, McGraw-Hill Book Company ,New. York, San Francisco, 1979*

17. *Handbook of Clinical Behavior Therapy, A Wiley – Interscience publication, New York.*

18. *Mahmoud, Boudarene. LE STRESS Entre Bien être et souffrance, ©Berti Edition, Alger, 2005.*

19. *Patterson, C.H. , Therories of counseling and psychotherapy Harper and Row publisher 's New York, 1986*

20. *Spielberger, C.D. Test anxiety inventory: Preliminary professional manual. Palo Alto: Consulting Psychologists Press. Wolpe, 1975.*

21. *Turner, Samuel, m.& Calhoun, Karen ,S.& Adams, Henry, E. 1981.*

أثر تفاعل كل من الطموح الأكاديمي وقلق الامتحان على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. - دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية عثمان بن عفان – بالمسيلة-

د/ ياحي جمال، جامعة الجزائر 02
د/رقيق برة علي، جامعة الجزائر 02

الملخص:

من خلال هذه الدراسة حاول الباحثان معرفة أثر تفاعل كل من الطموح الأكاديمي وقلق الامتحان على التحصيل الدراسي، على عينة عشوائية من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية عثمان بن عفان - بالمسيلة، واعتمادا على مقياسي مستوى الطموح الدراسي ومستوى قلق الامتحان وباتباع المنهج السببي المقارن في طريقة البحث، واعتمادا على أسلوب تحليل التباين العاملي في التحليل الإحصائي للبيانات، توصل الباحثان إلى أن الطموح الأكاديمي وقلق الامتحان من بين أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، حيث بينت الدراسة الحالية أن الطموح الأكاديمي المرتفع يدفع التلميذ إلى التحصيل الدراسي الجيد، واتفقت مع بعض الدراسات ذات الصلة، كما بينت أن قلق الامتحان يؤدي إلى إعاقة أداء التلميذ مما يجعله منخفض التحصيل الدراسي واتفقت مع بعض الدراسات أيضا، وبينت الدراسة الحالية أن للتفاعل بين مستوى قلق الامتحان ومستوى الطموح الأكاديمي أثر على التحصيل الدراسي للتلميذ، حيث ينخفض التحصيل الدراسي كلما زاد مستوى قلق الامتحان في حالة تغير الطموح الأكاديمي من مرتفع إلى منخفض أو في حالة ثباته في أي مستوى من المستويات، ويزداد التحصيل الدراسي كلما انخفض مستوى قلق الامتحان في نفس الحالات بالنسبة لمستوى الطموح الأكاديمي (في حالة تغيره من مرتفع إلى منخفض أو في حالة ثباته في أي مستوى من المستويات)، ويزداد التحصيل الدراسي للتلميذ كلما زاد مستوى الطموح الأكاديمي، في حالة تغير قلق الامتحان من مرتفع إلى منخفض أو في حالة ثباته.

في أي مستوى من المستويات، وينخفض التحصيل الدراسي للتلميذ كلما انخفض مستوى الطموح الأكاديمي في نفس الحالات بالنسبة لقلق الامتحان (في حالة تغيره من مرتفع إلى منخفض أو في حالة ثباته في أي مستوى من المستويات)، وفسر الباحث أثر التفاعل بين المستويين بأن الطموح الأكاديمي عبارة عن أفكار إيجابية حول الأهداف والتطلعات والآمال المستقبلية الدراسية تدفع التلميذ للاجتهاد ومحاولة تحقيق أهدافه مما يرفع من تحصيله الدراسي، وفسر قلق الإمتحان بأنه تداخل لأفكار التلميذ وتشويش لمعلوماته مما يعيقه في عملية استرجاعها، والإجابة عن الامتحان، وهذا ما يؤدي إلى انخفاض تحصيله الدراسي. وبهذا يكون الباحثان قد أجابا عن تساؤلات الدراسة الحالية.

مقدمة:

يعتبر موضوع التحصيل الد ا رسي من بين أكثر المواضيع تداوًلا في المجال التربوي، نظرا لما يمثله من أهمية كبيرة في العملية التقويمية للتلميذ وفي حياته الدراسية، فهو دليل على مدى اكتساب التلميذ للمهارات والمعارف، وعلى نجاحه أو فشله في مساره الدراسي، ولهذا تهتم أسرة التلميذ بتحصيله، خاصة في امتحانات نهاية المراحل الدراسية، ومن بينها وأهمها امتحان شهادة البكالوريا، فالتلميذ المقبل على هذا الامتحان في مرحلة فاصلة للوصول إلى الجامعة، مما يجعل

الأسرة تتابع تحصيله الّدراسي وتعطي أهمية كبيرة له، لأن التحصيل الجيد للتلميذ يعني نجاحه وانتقاله إلى الجامعة، والتحصيل المتدني يعني فشل التلميذ ورسوبه، مما يؤثر على مساره الدراسي.

والتحصيل الدراسي يتأثر بالعديد من العوامل خاصة العوامل الفردية المتعلقة بالتلميذ والتي نجد منها ما هو داخلي كالعوامل النفسية الداخلية مثل الطموح الأكاديمي، وفي المقابل هناك عوامل خارجية متعلقة بالمواقف كقلق الامتحان، ولقد اختلفت الدراسات في توضيح تأثير هذين المتغيرين على التحصيل، فبالنسبة لتأثير مستوى الطموح، توصلت دراسات تربوية إلى أنه يساعد على التحصيل الدراسي للتلميذ، نذكر منها دراسة عبد ربه **(عبد ربه: 2010 ، ص 126)** وتوصلت دراسات أخرى إلى أنّه لا يؤثر على التحصيل الدراسي كدراسة (حجازي 1987).

(توفيق شبير: 2005 ، ص 88)، وكذلك بالنسبة لقلق الإمتحان، توصلت بعض الدراسات إلى أنّه يؤثر سلبا على التحصيل الدراسي كدراسة(آل يحي1989) .**(المزوغي: 2011 ص 96)**، وتو صلت أ خرى إلى أنّ قلق الامتحان يؤثر إيجابيا على التحصيل الدراسي كدراسة جودري وسبيلبرجر1981). **(عبادة: 1989، ص 86)**

1إشكالية الدراسة:

يهتم المختصون في ميدان التربية وعلم النفس بالتحصيل الدراسي لما يمثله من أهمية كبيرة في حياة التلميذ، فهو ناتج عن عمليات التعلم المتنوعة والمتعددة المعارف والمهارات والعلوم المختلفة التي تتم داخل المؤسسة التعليمية، والتي تدل على نشاطه العقلي والمعرفي فالتحصيل الّدراسي يعني أن يحقق الفرد لنفسه أكبر قدر ممكن من المعرفة أو العلم خلال مراحل حياته الدراسية المتدرجة والمتسلسلة منذ الطفولة وحتى المراحل المتقّدمة ، ومن خلاله يستطيع التلميذ الانتقال من المرحلة الحاضرة إلى المرحلة ا تليها ومواصلة الدراسة. وبالتالي فهو يحقق نجاح الفرد في حياته الدراسية، ويحدد معالم حياته المستقبلية الاختبار الدراسة أو المهنة المناسبة، كما يحدد دوره في المجتمع الذي يعيش فيه، لذلك تنصب اهتمامات التلاميذ على التحصيل الدراسي خاصة تلاميذ المرحلة الثانوية باعتبارها المرحلة الفاصلة للانتقال إلى الجامعة، حيث يسعون لتحقيق تحصيل دراسي جيد يمكنهم من النجاح ويساعدهم على التنبؤ بمستقبلهم.

ويتأثرّ التحصيل الدراسي للتلاميذ بالعديد من العوامل والمتغيرات التربوية والنفسية كالطموح الأكاديمي وقلق الامتحان. فالطموح الأكاديمي من حيث أّنه: "المستوى الذي يرغب الفرد في بلوغه أو يشعر انه قادر على بلوغه، وهو يسعى لتحقيق أهدافه في الحياة وانجاز أعماله اليومية.**(عبد الفتاح: 1984 ، ص 11)**، يعتبر من بين المتغيرات التي تؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ، وهو يختلف بينهم، فمنهم من يسعى لبلوغ المستويات الدراسية والمهنية الراقية، ومنهم من يسعى فقط لتحقيق المستويات المقبولة اجتماعيا، ومنهم من يحاول فقط تحقيق مستويات مرضية، ومنهم من لديه توجهات أخرى بعيدا عن المجال الدراسي. وقد أثبتت العديد من الدراسات أن الاهتمام بالجانب الدراسي يزداد بازدياد الطموح الأكاديمي، من بينها دراسة أبو هلال واتكنسون (1993) عن أثر دراسة أبو هلال واتكنسون (1993) عن اثر كل من الطموح الأكاديمي والمادة الدراسية والجنس على التحصيل الدراسي، حيث أثبتت هذه الدراسة أنه كلما ارتفع

مستوى الطموح الأكاديمي، كلما كانت الاتجاهات ايجابية نحو الدراسة، وبالتالي يزداد التحصيل الدراسي للتلميذ.

(أبو ندي: 2004 ، ص 82)، وكذلك دراسة رؤوف (1981) التي هدفت إلى بحث العلاقة بين التحصيل الدراسي عند التلاميذ ومستوى طموحهم، والتي توصلت إلى وجود علاقة موجبة بينهما، وأنه كل ما ا زد مستوى طموحه الأكاديمي كلما زاد تحصيله الدراسي. **(أبو ندي: 2004، ص 80- 81)** فالطموح الأكاديمي للتلميذ حسب هذه الدراسات يشكل عاملا مهما، ودافعا قويا للتحصيل للدراسي، هذا من جهة.

ومن جهة أخرى وكما سبق ذكره يعد قلق الامتحان من بين العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي للتلاميذ أيضا، فمنهم من يعاني قلق الامتحان "كحالة انفعالية وجدانية مدركة، تعتري الفرد في الموقف السابق للامتحان أو في موقف الامتحان ذاته، وتتسم بالشعور بالتوتر والتهديد والخوف من الامتحان. **(بن زعموش، وبن أعماره: 2014، ص 98)** وقد أثبتت العديد من الدراسات من بينها دراسة مرسي (1980) والتي هدفت إلى التعرف على علاقة القلق في الاختبار بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية، أن هناك علاقة عكسية بينهما حيث كلما زاد قلق الامتحان كلما انخفض التحصيل الدراسي للتلاميذ، والعكس صحيح كلما انخفض قلق الامتحان كلما زاد التحصيل الدراسي للتلاميذ. **(جديد: 2010، ص 112)**، ونفس النتائج توصلت إليها دراسة الطواب (1992) في الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان والذكاء والتحصيل الدراسي حيث وجدت أنه كلما انخفض قلق الامتحان كلما زاد التحصيل الدراسي للتلميذ.**(قمحاوي: 1995 ، ص 31)**

فالطموح الأكاديمي وقلق الامتحان هما من بين أهم العوامل التي قد تؤثر على التحصيل الدراسي للتلميذ، وقد يكون هذا التأثير ايجابي أو سلبي، فقد يؤدي ارتفاع مستوى قلق الامتحان إلى تشويش أفكار التلميذ أثناء الامتحان، وبالتالي يؤثر هذا سلبيا على إجاباته، مما يؤدي إلى انخفاض تحصيله الدراسي، كما قد يكون هذا الارتفاع عامل مساعد على إثارة العمليات العقلية للتلميذ، والتنبيه إلى أهمية الامتحان، وبالتالي يؤدي إلى زيادة تحصيله الدراسي، وانخفاض مستوى قلق الامتحان قد يجعل التلميذ في راحة نفسية تامة تسمح له بالإجابة الجيدة أثناء الامتحان، وبالتالي زيادة تحصيله الدراسي، كما أن هذا الانخفاض قد يجعله قليل التركيز وغير مبالي بالامتحان مما يؤدي إلى انخفاض تحصيله الدراسي.

أما بالنسبة للطموح الأكاديمي، فان ارتفاع مستواه، قد يؤدي إلى خوف التلميذ من عدم تحقيق طموحاته، وبالتالي التأثير السلبي على إجاباته أثناء الامتحان، مما يؤدي إلى انخفاض تحصيله الدراسي، كما قد يؤدي هذا الارتفاع إلى جعل التلميذ يسعى جاهدا من اجل بلوغ طموحاته وبالتالي زيادة تحصيله الدراسي، وانخفاض مستوى الطموح الأكاديمي قد يجعل التلميذ بعيد عن أي ضغط أثناء الامتحان وبالتالي التحكم في الأفكار و الإجابات، مما يؤدي إلى زيادة تحصيله الدرااسي، كما قد يصل هذا الانخفاض إلى مستوى حيث يصبح التلميذ لا يهمه النجاح، مما يجعله غير جدي في الامتحان، وبالتالي انخفاض تحصيله الدراسي.

من خلال كل ما سبق يتبين لنا أن مستوى الطموح الأكاديمي ومستوى قلق الامتحان من بين العوامل الهامة التي تؤثر على التحصيل الدراسي للتلميذ، وبالتالي قد تغير من مساره الدراسي، ولأن العوامل النفسية غير ثابتة ويصعب التحكم فيها بالشكل التام، فان مستوى

الطموح الأكاديمي ومستوى قلق الامتحان عند التلاميذ قد يختلفان من تلميذ لآخر، كما قد يتغيران عند التلميذ الواحد من ظرف لآخر، فقد نجد المستويين مرتفعين معا، أو منخفضين معا، أو نجد أحدهما مرتفع والآخر منخفض، ومن ثم يمكن طرح التساؤل الرئيسي التالي:

-هل يوجد أثر للتفاعل بين مستوى قلق الامتحان و مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي على تحصيلهم الدراسي ؟

هل يختلف التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة ثالثة ثانوي بين ذوي الطموح الأكاديمي المرتفع وذوي الطموح الأكاديمي المنخفض ؟

2-هل يختلف التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة ثالثة ثانوي بين ذوي قلق الامتحان المرتفع وذوي قلق الامتحان المنخفض ؟

فرضيات الدراسة:

انطلاقا من أهداف الدراسة وأهميتها وكذا ما تم عرضه من دراسات سابقة تمت صياغة الفرضية العامة التالية:

-لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتفاعل ما بين مستوى الطموح الأكاديمي، ومستوى قلق الامتحان على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة ثالثة ثانوي.

ويتم اختبار هذه الفرضية عن طريق اختبار الفرضيتين الفرعيتين التاليتين:

1-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي ذوي الطموح الأكاديمي المرتفع، و متوسط درجات التحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي الطموح الأكاديمي المنخفض.

2-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي ذوي قلق الامتحان المرتفع، والتلاميذ ذوي قلق الامتحان المنخفض.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

1-قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع.

2-إفادة التربويين من خلال نتائج هذه الدراسة خاصة مستشاري التوجيه والإرشاد من خلال تقديم معلومات حول انتشار قلق الامتحان عند تلاميذ البكالوريا، لتحديد إذا ما كان يجب بناء برامج علاجية للتلاميذ الذين يعانون هذا الاضطراب

3-تقدم هذه الدراسة أدوات قياس يمكن للباحثين الاستفادة منها في بحوثهم ودراستهم المستقبلية.

4-النزول إلى الميدان ومعرفة الواقع الدراسي للتلاميذ للإستفادة منه في المستقبل كوننا مختصين في المجال التربوي.

3-أهداف االدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

1-معرفة أثر تفاعل كل من الطموح الأكاديمي وقلق الإمتحان على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي.

2-معرفة الإختلافات في التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة ثالثة ثانوي بين ذوي الطموح الأكاديمي المرتفع، وذوي الطموح الأكاديمي المنخفض.

3-معرفة الإختلافات في التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة ثالثة ثانوي بين ذوي قلق الامتحان المرتفع، وذوي قلق الامتحان المنخفض.

تحديد مفاهيم الدراسة اجرائيا:

1-الطموح الأكاديمي: وهو الأهداف الدراسية الواقعية المستقبلية التي يضعها تلميذ السنة ثالثة ثانوي مسبقا لنفسه ويفكر فيها باستمرار ويبذل كل ما في وسعه لتحقيقها والوصول إليها من خلال النجاح المستمر في داسته، ونستدل عليه من خلال مجموع الدرجات الكلي لاستجابات التلميذ على مقياس الطموح الأكاديمي- .

2- قلق الامتحان: وهو حالة الخوف والارتباك التي تنتاب تلميذ السنة ثالثة ثانوي قبل وأثناء الامتحان خوفا من أداءه ودرجته عليه، ونستدل عليه من خلال المجموع الكلي للدرجات التي يتحصل عليها التلميذ في استجاباته على مقياس قلق الامتحان.

3-التحصيل الدراسي: وهو متوسط معدلي الفصل الأول والفصل الثاني الذي يحصل عليه تلميذ السنة الثالثة ثانوي في جميع المواد الدراسية في العام الدراسي 2019/2018

5-الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية:

1- دراسات تتعلق بالطموح والتحصيل الدراسي: لقد شغل موضوع الطموح إهتمامات العديد من الباحثين في المجال التربوي فحاولوا دراسته من ناحية علاقته بالجوانب التربوية، خاصة علاقته بالتحصيل الدراسي، وسنتناول بعض أهم الدراسات، حسب تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

5-1-1- دراسة رؤوف (1981) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح الأكاديمي لدى التلاميذ وتحصيلهم الدراسي، بمحافظة البصرة بالعراق، حيث أجريت على عينة تكونت من 168 تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف السادس ابتدائي، واستخدم الباحث مقياس مستوى الطموح

من إعداد (عبد الوهاب العيسي)، واستخدم درجات التلاميذ في الفصل الأول لموسم: 1979/1878

وتوصلت إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين مستوى التحصيل الدراسي ومستوى الطموح الأكاديمي للتلاميذ بمعنى أنه كلما ارتفع مستوى الطموح ارتفع التحصيل الدراسي للتلميذ، كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى الطموح لصالح الإناث. **(أبو ندي: 2004، ص 80)**

5-1-2- دراسة فلاته (1985): هدفت هذه الدراسة إلى دراسة العلاقة بين الذكاء ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي بالسعودية، حيث أجريت على عينة مكونة من 110 تلميذا، منهم 65 تلميذا متفوقا تحصيليا، و45 تلميذا معيدا بالسنة ثانية وثالثة ثانوي إستخدم الباحث في دراسة استبيان كاميليا عبد الفتاح، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ في مستوى الطموح، لصالح التلاميذ المتفوقين تحصيليا. **(أبو طالب: 1989، ص 74)**

5-1-3- دراسة أبو شهبة (1987): هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح وبعض المتغيرات الدراسية والاجتماعية لدى طالبات كليات التربية العالية والمتوسطة بمدينة جدة

بالسعودية، وتكونت عينة الدراسة من 200 طالبة، وكانت أدوات الدراسة تتكون من قائمة أيزنك للشخصية، واستبيان مستوى الطموح لكاميليا عبد الفتاح، وقد عالجت الباحثة البيانات إحصائيا (ت) للفروق بين المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وتوصلت إلى أنه:

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين الطالبات مرتفعات التحصيل ومنخفضات التحصيل بالكليتين لصالح مرتفعات التحصيل.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين الطالبات مرتفعات التحصيل بالكلية المتوسطة والطالبات مرتفعات التحصيل بالكلية العالية.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى طموح طالبات الكلية المتوسطة وطالبات الكلية العالية لصالح طالبات الكلية العالية. **(توفيق شبير: 2005، ص 88)**

5-1-4- دراسة حجازي (1987): هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين كل من مستوى الطموح والمستوى الاقتصادي الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية بغزة بفلسطين، وتكونت عينة الدراسة من 100 طالبا، منهم 56 طالبا و 44 طالبة واستخدم الباحث استبيانين من إعداده - استبيان لقياس مستوى الطموح، واستبيان لقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي، وعالج البيانات باستخدام معامل بيرسون والوسط الحسابي، والانحرافات المعيارية، ومعامل بيتا وأسلوب الانحدار المتعدد، وتوصل الباحث إلى أنه:

-لا يوجد تأثير لمستوى الطموح على التحصيل الدراسي. **(توفيق شبير: 2005، ص 88)**

5-1-5- دراسة إبراهيم علي إبراهيم (1994): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى العلاقة بين مستوى الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ بعض المدارس الإعدادية والثانوية بالدوحة بقطر، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الطموح الأكاديمي للمرحلة الثانوية لصلاح أبو ناهية، يتكون من 48 عبارة تقيس ستة (6) أبعاد، كل بعد تقيسه ثمانية (8) بنود وزعت عشوائيا، أجريت الدراسة على عينة عشوائية بسيطة مكونة من 178 تلميذا بثانويات الدوحة، وتم التوصل إلى أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ذوي الطموح المرتفع، ومتوسط درجات التلاميذ ذوي الطموح المنخفض في مستوى التحصيل. **(إبراهيم 1994: ص575-584)**

5-1-6- دراسة عبد ربه (1995): هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين كل من مستوى الطموح والانجاز الأكاديمي لدى تلاميذ الثانوية بسيناء والمحافظة الغربية بمصر، واستخدمت الدراسة مقياس مستوى الطموح لكاميليا عبد الفتاح، ومقياس التحصيل الدراسي من إعداد الباحث، وطبق على عينة مكونة من 200 تلميذا وتلميذة، بالسنة ثانية ثانوي وقد أسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مجموعة الحضر بالنسبة لمستوى الطموح والانجاز الأكاديمي، كما أثبتت وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين مستوى الطموح والانجاز الأكاديمي. **(عبد ربه: مرجع سابق، ص 12)**

5-2- دراسات تتعلق بقلق الامتحان والتحصيل الدراسي:

تطرق العديد من الباحثين لدراسة قلق الامتحان كأحد العوامل النفسية الهامة التي قد تؤثر على تحصيل التلميذ الدا رسي وتلعب دورا هاما في مجرى حياته الدراسية، وفيما يلي سنذكر أهم هذه الدراسات:

5-2-1- دراسات كمال مرسي (1980) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على علاقة القلق في المواقف الإختبارية بالتحصيل الدراسي، حيث أجريت على عينة من تلاميذ المدارس الثانوية في الكويت تكونت من 370تلميذ منهم 200 ذكور و170 اناث، إستخدمت الدراسة مقياس ييل **(Yale)** للقلق في المواقف الإختبارية، واعتمدت على درجات التحصيل في مادة اللغة العربية والانكليزية، والرياضيات في التحصيل الدراسي واستخدمت معامل الارتباط في المعالجة الإحصائية، حيث إتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى وجود علاقة بين القلق في المواقف الاختبارية والتحصيل الدراسي، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي القلق، في تحصيل المواد الدراسي لصالح منخفضي القلق.**(جديد: 2010، ص 112)**

5-2-2- دراسة آل يحي (1989) :قامت الباحثة بقياس قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بهدف بحث علاقة قلق الامتحان بالتحصيل الدراسي، وقد أشارت النتائج إلى معامل ارتباط قوي بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي وانه كلما ازدت درجة قلق الامتحان كلما انخفضت درجة التلميذ والعكس صحيح.

5-2-3- دراسة أبو مصطفى (1997): أجريت هذه الدراسة للتعرف على علاقة قلق الامتحان بالتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية بجامعة غزة بفلسطين على عينة تكونت من (120) طالبة من طالبات الكلية، حيث استخدم الباحث مقياس سبيلجر لقلق الامتحان، واعتمد في قياس التحصيل على نتيجة امتحان مقياس مناهج البحث للسداسي الأول للسنة الجامعي 1996/ 1997 وتوصلت إلى أنه: -لا توجد فروق بين الطالبات ذوي قلق الامتحان المرتفع، وذوي قلق الامتحان المنخفض.**(لمزوغي: 2011، ص 96)**

5-2-4 -دراسة الوحشي (1998) :هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر قلق الامتحان على التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في اليمن، واستخدم الباحث مقياس قلق الامتحان لسبيلجر، واعتمد على درجات الطلبة في امتحان الشهادة الثانوية العامة للسنة الجامعية 1990/1989 وقد بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة ذوي قلق الامتحان المرتفع وبين الطلبة ذوي قلق الإمتحان المنخفض لصالح الطلبة ذوي قلق الامتحان المنخفض، أي أن قلق الامتحان يؤدي إلى زيادة التحصيل الدراسي. (المزوغي:المرجع نفسه، ص 96)

5-2-5-دراسة لبنى جديد(2006): هدفت هذه الد ا رسة إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم وقلق الامتحان وتأثيرهما على التحصيل الدراسي، وهدفت إلى الكشف عن الفروق بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي قلق الامتحان في درجات التحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ الثانية ثانوي تتكون من (264) تلميذ تم اختيارها بالطريقة العشوائية من مدارس دمشق بسوريا منهم 143 إناث و 121 ذكور، استخدمت الباحثة مقياس قلق الامتحان **لمحمد شعيب**، ومقياس أساليب المذاكرة **لمحمود عبد الحليم منسي**، وتوصلت الباحثة إلى وجود فروق بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي قلق الامتحان في درجات التحصيل الدراسي لصالح التلاميذ منخفضي قلق الامتحان. **(جديد:2010، ص 93- 94)**

5-2-6 -دراسة سيثي وسود Sethi & Sud (1980): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير قلق الاختبار والذكاء في الانجاز الأكاديمي لمختلف المناهج الدراسات لدى تلميذات المدرسة

الثانوية في المملكة المتحدة البريطانية في أربعة مواد دراسية ، تم قياس القلق باستخدام مقياس لقلق الامتحان، واستخدمت الدراسة اختبار القابليات العقلية العامة، وقسمت العينة إلى ثلاثة مستويات وفق درجاتهم في قلق الاختبار وهي: (عال، متوسط، منخفض) كمتغييرات مستقلة وثلاثة مستويات ذكاء (عال، متوسط، منخفض) واشتملت كل حالة من هذه الحالات على (22) تلميذة في الصف التاسع وقد أشارت النتائج إلى وجود تأثير سلبي رئيسي لقلق الاختبار على الإنجاز الأكاديمي. **(المزوغي: 2011، ص 96)**

5-2-7-دراسة جودري وسبيلبرجر gaudry & spilberger (1981): أجريت هذه الدراسة من أجل التعرف على أثر مستوى قلق الاختبار على الأداء في الإختبارات التحصيلية، حيث وجد أن التلاميذ ذوي القلق المرتفع كان أدائهم على الإختبارات التجريبية مرتفع نسبيا، وأفضل من أدائهم على الإختبارات النهائية، وذلك بمقارنتهم بالأفراد ذوي القلق المنخفض في نفس الفصل الدراسي وأشارت الدراسة إلى أن القلق المرتفع له تأثير عال على أداء التلاميذ في الاختبارات التحصيلية. **(عبادة: 1989، ص86)**

5-2-8- دراسة هونسلي Hunsley (1985): هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي، حيث تكونت عينة الدراسة من **(62)** طالبا في السنة الثالثة جامعي في مقياس القياس النفسي في جامعة ووترلو بأمريكا، واستخدم الباحث أداة لجمع البيانات وهي مقياس قلق الامتحان المعدل، مستخدمًا النسب المئوية، ومعاملات الارتباط لاختبار صحة الفروض، وأظهرت النتائج أن الطلبة الذين لديهم قلق امتحان مرتفع، كان أدائهم الأكاديمي سيئًا للغاية في هذا المقياس. **(أبو عزب: 2008، ص 143)**

الإجراءات المنهجية للدراسة:

1المنهج: تم اعتماد المنهج السببي المقارن لأنه منهج يقوم فيه الباحث بملاحظة المتغيرات التابعة (النتائج)، ثم يقوم بملاحظة المتغيرات المستقلة لمحاولة معرفة علاقتها المحتملة وأثارها على المتغيرات التابعة **(البشير: 2014 ، ص 04)** و في الدراسة الحالية يقوم الباحثان بملاحظة التحصيل الدراسي للتلاميذ، ثم يقوم بملاحظة تفاعل كل من مستوى الطموح الأكاديمي ومستوى قلق الامتحان، وهل له أثر على التحصيل الدراسي.

2-حدود الدراسة: تمثلت حدود الدراسة في:

2-1-الحدود المكانية: تمثلت في ثانوية عثمان بن عفان الواقعة بوسط مدينة المسيلة.

2-2 الحدود الزمنية: امتدت فترة التطبيق من 2019/03/17 إلى 2019/04/16

2-3-الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لكل التخصصات المتمدرسين خلال السنة الدراسية 2019/2018

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 118 تلميذا وتلميذة، من مجتمع أصلي يقدر ب 237 تلميذا وتلميذة، أي بنسبة 49.78 % وتم اختيارهم عن طريق العينة العشوائية البسيطة، بواسطة عملية القرعة.

5-أدوات الدراسة: طبقا لمتطلبات الدراسة تم الاعتماد على أداتين هما:

-مقياس قلق الامتحان، ومقياس الطموح الأكاديمي، ولقياس التحصيل الدراسي تم الاعتماد على متوسط

معدلي الفصلين الأول والثاني وفيما يلي شرح مفصل لأهم الأدوات:

5-1-مقياس قلق الامتحان:

5-1-1-وصف المقياس: تم استخدام مقياس قلق الامتحان للأستاذة سليمة سايحي والذي يتكون من 82 بندا تقيس سمات قلق الامتحان، يجاب عنه من 3 بدائل وهي: نادرا، أحيانا، غالبا ويتكون من أربعة أبعاد وهي:

-البعد الأول: المعرفية: ويضم 26 بندا.

-البعد الثاني: الانفعالية: ويضم 24 بندا.

-البعد الثالث: الفسيولوجية: ويضم 18 بندا.

-البعد الرابع السلوكية: ويضم 14 بندا.

5-1-2-مفتاح تصحيح مقياس قلق الامتحان: يتم تصحيح المقياس من خلال إعطاء الدرجات حسب الإجابة على البنود كما يلي:

-درجة واحدة (1) عند الإجابة بالبديل نادا ر.

-درجتين (2) عند الإجابة بالبديل أحيانا.

-ثلاث (3) درجات عند الإجابة بالبديل غالبا.

وتم تقسيم مستويات قلق الامتحان إلى مستويين حسب الجدول الآتي:

جدول رقم (01) يوضح مستويات قلق الامتحان وتوزيع الدرجات:

مستوى قلق الامتحان	الدرجة
منخفض	من (82 – 164)
مرتفع	من (165 – 246)

يمثل الجدول رقم (1) مستويات قلق الامتحان حيث تتراوح درجات منخفضي قلق الامتحان بين 82 و164، ودرجات مرتفعي قلق الامتحان بين 165 و246

5-1-3-الخصائص السيكومترية لمقياس قلق الامتحان:

أ- **الصدق:** قامت معدة المقياس بالتحقق من صدق المحتوى بنوعيه؛ الصدق المنطقي من خلال تعريف قلق الامتحان والأبعاد التي يشملها وصياغة الفقرات التي تغطي كل بعد، والصدق الظاهري من خلال عرض المقياس على مجموعة من المحكمين، والذين حكموا مدى صلاحيته، كما قامت الباحثة بحساب صدق البناء من خلال حساب العلاقة بين فقرات المقياس بدرجته الكلية والتي تراوحت بين 0.16 و 0.67، حيث وَجدت أن العلاقة دالة في معظم الفقرات، كماتم حساب الصدق التمييزي عن طريق المقارنة الطرفية على عينة تقدر ب 100 فرد، وذلك بالنسبة للمقياس ككل وأبعاده الأربعة، وقد استخدمت النسبة التائية لحساب دلالة الفروق بين متوسطي ال 27 % الأعلى والأدنى من الوسيط، وهي موضحة في الجدول التالي: **(سايحي: 2013 ، ص 97)**

جدول رقم (02) يوضح معاملات الصدق التمييزي لمقياس قلق الامتحان.

البعد	مجموعة القارنة	العدد	القيم الإحصائية		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
المعرفة	أعلى من الوسيط	27	24.04	3.42	20.98	0.01
	أدنى من الوسيط	27	41.80	4.21		
الانفعالية	أعلى من الوسيط	27	62.63	98..2	18.98	0.01
	أدنى من الوسيط	27	41.40	5.09		
الفزيولوجية	أعلى من الوسيط	27	41.63	3.64	23.53	0.01
	أدنى من الوسيط	27	22.10	2.16		
السلوكية	أعلى من الوسيط	27	35.96	2.21	22.47	0.01
	أدنى من الوسيط	27	22.70	2.08		
المقياس ككل	أعلى من الوسيط	27	198.7	10.38	19.60	0.01
	أدنى من الوسيط	27	134.0	13.23		

أ الصدق: يتضح من الجدول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين مجموعة البنود العليا ومجموعة البنود الدنيا من طرفي المقياس وأبعاده، أي أن المقياس يميز بين طرفي الخاصية المُقاسة، وبالتالي يتمتع بالصدق التمييزي.

ب-الثبات: قامت مُعدة المقياس بحساب ثبات المقياس بطرق مختلفة منها طريقة إعادة التطبيق حيث أعادت التطبيق بعد ثلاث أسابيع عن التطبيق الأول على عينة تقدر ب 98 تلميذا وتلميذة، وكان معامل الثبات يقدر ب 0,69 عند مستوى دلالة 0,01، وهو دال، كما تم حساب الثبات بدلالة التجزئة النصفية ووجد معامل الثبات يقدر ب 0,95 عند مستوى دلالة0.01 حيث يدل على أن المقياس يتمتع بمستوى مرتفع من الثبات، وكما تم أيضا حساب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ حيث وجدت الباحثة معامل الثبات بهذه الطريقة يقدر بـ 0,56 عند مستوى دلالة 0,01

والجدول رقم (03) يوضح معاملات ثبات قلق الإمتحان:

طريقة الثبات	ن	معامل الثبات	مستوى الدلالة	القرار
ألفا كرونباخ	98	0.65	0.01	دال
إعادة التطبيق	98	0.69	0.01	دال
التجزئة النصفية	98	0.95	0.01	دال

يتضح من خلال هذا الجدول أن كل هذه المعاملات والمحسوبة بطرق مختلفة دالة على ثبات الاختبار عند مستوى الدلالة 0,01، وان معامل طريقة التجزئة النصفية أكثر قوة من باقي العوامل، وكل هذا يدل على أن الاختبار يتمتع بالثبات.

5-2-مقياس مستوى الطموح:

5-2-1-وصف المقياس: استخدم الباحث في الدراسة الحالية مقياس (مُحَمَّد بوفاتح) لمستوى الطموح ويتكون في صورته النهائية من 62 بنَّدا تقيس أربعة أبعاد وهي النظرة للدراسة الثانوية، والنظرة للتفوق الدراسي والنظرة للدراسة الجامعية وأخيرا النظرة للحياة، وكل بعُد يتضمن عددا معينا من البنود كما يلي:

-البعد الأول: النظرة للد ا رسة الثانوية: ويضم 12 بندا وهي البنود ذات الأرقام:
(1 -5 -9- 13- 17- 21- 25- 29- 33- 37- 41- 45).

-**البعد الثاني: النظرة للتفوق الد ا رسي:** ويضم 17 بندا وهي البنود ذات الأرقام:
(2 -6 -10- 14- 18- 22- 26- 30- 34- 38- 42- 46- 49- 52- 55- 57- 59).

-**البعد الثالث: النظرة للد ا رسة الجامعية:** ويضم 14 بندا وهي البنود ذات الأرقام:
(3 -7 -11- 15- 19- 23- 27- 31- 35- 39- 43- 47- 50- 53).

-**البعد ال ا ربع: النظرة للحياة:** ويضم 19 بنًدا وهي البنود ذات الأرقام:
(4 -8 -12- 16- 20- 24- 28- 32- 36- 40- 44- 48- 51- 54- 56- 58- 60- 61- 62)

5-2-2-مفتاح تصحيح المقياس: يعطى المفحوص في كل العبا ا رت الدرجات التالية:
-تنطبق علي دائما (3) (ثلاث درجات).
-تنطبق علي أحيانا (2) (درجتين).
-لا تنطبق علي أبدا (1) (درجة واحدة).

دلالات الدرجات: الجدول التالي يوضح دلالة الدرجات:

جدول رقم (04): يوضح تفسير الدرجات على مقياس الطموح الأكاديمي:

مستوى الطموح الأكاديمي	الدرجة
منخفض	من (62-124)
مرتفع	من (125 — 186)

يتضح من الجدول ان منخفضي مستوى الطموح الأكاديمي تتراوح درجاتهم بين (62-124) درجة، ومرتفعي مستوى الطموح الأكاديمي تتراوح درجاتهم بين (125-186)

5-2-3-الخصائص السيكومترية لمقياس مستوى الطموح: لتطبيق أي اختبار يجب أن يتمتع بالصدق والثبات، وفيمايلي الخصائص السيكومترية لمقياس مستوى الطموح الأكاديمي.

أ- **الصدق** :لقد استخدم الباحث **(مُعد المقياس)** نوعين من الصدق؛ صدق المحكمين وصدق المقارنة الطرفية:

-**صدق المحكمين :** وقد عُ رض الاستبيان على مجموعة من الأساتذة في علم النفس يمثلون عدد من جامعات القطر الجزائري حيث ط لُب منهم تحكيم الاستبيان من عدة جوانب وهي : الصياغة اللغوية، عدد البنود، وبدائل الأجوبة. وكان عدد المحكمين لهذا الإستبيان 10 أساتذة، وكانت نسبة التحكيم للأساتذة حول هذا الاستبيان لكل من التعليمات، البدائل، البنود، المحتوى والصياغة اللغوية 100 % وهي نسبة مرتفعة ومقبولة ولذلك احتفظ الباحث بالاستبيان في صورته الأولية.

- **صدق المقارنة الطرفية:** قام الباحث (مُعد المقياس) بحساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية، حيث كانت قيمة (ت) موضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم (05): يوضح معاملات صدق مقياس مستوى الطموح.

مجموعة المقارنة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة (ت) المجدولة	قيمة (ت) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
27%ن	165.73	3.5	20.67	2.552	18	دالة عند 0.01
27%ن	143.36	6.8				

يلاحظ من الجدول أن قيمة **(ت)** مرتفعة وأكبر من قيمة ت المجدولة فالاستبيان صادق ويتمتع بقدرة التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها.

ب-ثبات مقياس مستوى الطموح :للتوصل إلى ثبات المقياس قام الباحث) مُعد المقياس)باستخدام طريقة التجزئة النصفية، وتم حساب معامل الثبات عن طريق معامل بيرسون والذي يساوي 0.71وبعد التصحيح بمعادلة براون وجدت قيمته تساوي 0.83عند مستوى دلالة 0.01ويتضح أن قيمة معامل الثبات مرتفعة فتعتبر مقبولة ودالة إحصائيا(.**بوفاتح:2005، ص 115**) ومن خلال حساب معاملات الصدق والثبات يمكن القول أن مقياس الطموح الأكاديمي يتمتع بجانب كبير من الصدق والثبات، ومن ثم يمكن الوثوق في النتائج المتحصل عليها بواسطته.

عرض نتائج الدراسة: سيتم عرض نتائج الدّراسة الحاليّة على أساس المتوسّطات الحسابيّة ثمّ على أساس تحليل التّباين الثّنائي.

1-عرض نتائج الدّ راسة على أساس المتوسطات الحسابية:

1.1-عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى :تنص الفرضية الفرعية الأولى على أنّه(:**لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي ذوي الطموح الأكاديمي المرتفع، ومتوسط درجات التحصيل الدراسي للتلاميذذوي الطموح الأكاديمي المنخفض** .) والجدول الموالي يوضّح متوسطات التحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي الطموح الأكاديمي المرتفع والتلاميذ ذوي الطموح الأكاديمي المنخفض.

الطموح الأكاديمي	Moyenne متوسط التحصيل الدراسي	Erreur std الخطأ المعياري	Intervalle de confiance à 95 %	
			Borne inférieure	Borne supérieure
مرتفع	10.847	0.065	10.7118	10.975
منخفض	8.571	0.163	8.247	8.894

يتبين لنا من خلال الجدول أنّ متوسّط التّحصيل الدراسي بالنسبة لذوي الطموح الأكاديمي المرتفع هو، **10.847 بخطأ** معياري ، **0.065**ومتوسط التحصيل الدراسي بالنسبة لذوي الطموح الأكاديمي المنخفض هو ، **8.571**بخطأ معياري 0.163

عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية: تنص الفرضية الفرعية الثانية على انه(:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي ذوي قلق الامتحان المرتفع، والتلاميذ ذوي قلق الامتحان المنخفض) والجدول الموالي يوضح متوسطات التحصيل.

جدول رقم: (07) يوضح متوسطات التحصيل الدراسي لمرتفعي ومنخفضي مستوى قلق الامتحان.

قلق الامتحان	Moyenne متوسط التحصيل الدراسي	Erreur std الخطأ المعياري	Intervalle de confiance à 95 %	
			Borne inférieure	Borne supérieure
مرتفع	8.448	0.164	8.159	8.736
منخفض	10.970	0.098	10.775	11.164

يتّضح لنا من خلال هذا الجدول أنّ متوسط التّحصيل الدّ راسي بالنسبة لذوي قلق الامتحان المرتفع هو ، 8.448بخطأ معياري 0.141 ومتوسط التّحصيل الدّراسي بالنّسبة لذوي قلق الامتحان المنخفض هو ، 10.97بخطأ معياري 0.09. **1عرض نتائج الفرضية العامة**: من خلال هذا الجدول يتضح أنّ متوسط التّحصيل الدّراسي للتّلاميذ المرتفعين في كل من الطموح الأكاديمي وقلق الامتحان يساوي 9.79 بخطأ معياري ، 0.089 وأنّ متوسط التحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي الطموح الأكاديمي المرتفع وقلق الامتحان منخفض يساوي 11.89 بخطأ معياري 0.095.وأنّ متوسّط التّحصيل الدراسي للتّلاميذ المنخفضين في كل من الطموح الأكاديمي وقلق الامتحان يساوي 10.04 بخطأ معياري، 0.172 وأنّ متوسط التحصيل الدّ راسي للتّلاميذ ذوي الطموح المنخفض وقلق الامتحان مرتفع يساوي 7.098 بخطأ معياري 0.277.

تنص الفرضية العامّة على أنّه: (لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتفاعل ما بين مستوى الطموح الأكاديمي، ومستوى قلق الامتحان على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة ثالثة ثانوي)، والجدول الموالي يوضح المتوسطات الحسابية للتحصيل الدراسي للتلاميذ في مختلف حالات التفاعل بين مستويي قلق الامتحان والطموح الأكاديمي.

الطموح	القلق	Moyenne متوسط التحصيل الدراسي	Erreur std الخطأ المعياري	Intervalle de confiance à 95 %	
				Borne inférieure	Borne supérieure
مرتفع	مرتفع	9.797	0.089	9.621	9.973
	منخفض	11.896	0.095	11.709	12.084
منخفض	مرتفع	7.098	0.277	6.549	7.648
	منخفض	10.043	0.172	9.702	10.384

من خلال هذا الجدول يتضح أنّ متوسط التّحصيل الدراسي للتّلاميذ المرتفعين في كل من الطموح الأكاديمي وقلق الامتحان يساوي 9.79 بخطأ معياري، 0.089 وأنّ متوسط التحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي الطموح الأكاديمي المرتفع وقلق الامتحان منخفض يساوي 11.89 بخطأ معياري.0.095وأنّ متوسّط التّحصيل الدّ راسي للتّلاميذ المنخفضين في كل من الطموح الأكاديمي وقلق الامتحان يساوي، 10.04بخطأ معياري، 0.172 وأنّ متوسط التحصيل الدراسي للتّلاميذ ذوي الطموح المنخفض وقلق الامتحان مرتفع يساوي 7.098 بخطأ معياري.

2عرض نتائج الدراسة على أساس تحليل التباين الثنائي: لاختبار صحة الفرضيّات الفرعيّة والفرضيّة العامّة تم الاستعانة بتحليل التباين الثنائي. والجدول رقم: (09) يوضح قيم (ف):

جدول رقم :(09) يوضح قيمة (ف) لاختبار صحة فرضيات الدراسة:

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	f	Signification
Modèle corrigé	168.575a	3	56.192	146.162	.000
Constante	4704.321	1	4704.321	12236.606	.000
الموح الأكاديمي	64.630	1	64.630	168.112	.000
قلق الامتحان	79.365	1	79.365	206.441	.000
القلق *الطموح	2.228	1	2.228	5.796	.018
Erreur	40.751	106	384.		
Total	12392.498	110			
Total corrigé	209.326	109			

1-قراءة نتائج الفرضية الفرعية الأولى: تنص الفرضية الفرعية الأولى على أنّه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي ذوي الطموح الأكاديمي المرتفع، ومتوسّط درجات التحصيل الدراسي للتّلاميذ ذوي الطموح الأكاديمي المنخفض. ومن خلال قراءة نتائج الجدول المتعلّقة بمستوى الطموح

الأكاديمي نجد أن قيمة (ف) المحسوبة والمقدرة بـ 168.112دالة عند مستوى دلالة أقل من 0.01 ودرجة حرية 106، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنّه: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي لذوي الطموح الأكاديمي المرتفع، ومتوسط درجات التحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي الطموح الأكاديمي المنخفض، ونقبل الفرضية البديلة التّي تنص على أنه: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي ذوي الطموح الأكاديمي المرتفع ومتوسط درجات التحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي الطموح الأكاديمي المنخفض).

2-قراءة نتائج الفرضية الفرعية الثانية: تنص الفرضية الفرعية الثّانية على أنّه: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي ذوي قلق الامتحان المرتفع، والتلاميذ ذوي قلق الامتحان المنخفض)، ومن خلال قراءة نتائج الجدول المتعلقة بمستوى قلق الامتحان نجد أن قيمة (ف) المحسوبة والمقدرة بـ 206.441 دالة عند مستوى دلالة أقل من 0.01 ودرجة حرية 106، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية التّي تنص على أنّه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي ذوي قلق الامتحان المرتفع، والتلاميذ ذوي قلق الامتحان المنخفض)، ونقبل الفرضية البديلة التّي تنص على أنّه (توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط درجات التّحصيل الدّراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ذوي قلق الامتحان المرتفع، والتلاميذ ذوي قلق الامتحان المنخفض).

3-قراءة نتائج الفرضية العامة: تنص الفرضية العامة على أنّه:(لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتفاعل ما بين مستوى الطموح الأكاديمي، ومستوى قلق الامتحان على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي). ومن خلال قراءة النّتائج المتعلقة بمستويي الطموح الأكاديمي وقلق

الامتحان، نجد أن قيمة (ف) المحسوبة والمقدرة 05.796 دالة عند مستوى دلالة أقل من 0.05 ودرجة حرية 106. وبالتّالي نرفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنّه (لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتفاعل ما بين مستوى الطموح الأكاديمي، ومستوى قلق الامتحان على التحصيل الدّراسي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي)، ونقبل الفرضية البديلة التّي تنص على أنّه: (يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتفاعل ما بين مستوى الطموح الأكاديمي، ومستوى قلق الإمتحان على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة ثالثة ثانوي).

ثانيا: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

1-مناقشة الفرضية الفرعية الأولى: من خلال الجدول رقم: (06) والجدول رقم (09) وبعد قراءة نتائج الفرضية الفرعية الأولى توصلت الدراسة الحالية إلى أنّه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي ذوي الطموح الأكاديمي المرتفع ومتوسط درجات التحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي الطموح الأكاديمي المنخفض، وهي تتفق مع دراسات كل من أبوشهبة (1987) التّي توصّلت إلى أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستوى الطّموح بين الطالبات مرتفعات التّحصيل ومنخفضات التّحصيل لصالح مرتفعات التّحصيل. كما اتفقت مع الدّ راسات التّي تناولت العلاقة بين مستوى الطموح والتّحصيل الدراسي، والتّي توصلت إلى وجود علاقة موجبة

بينهما مثل: دراسات كل من (رؤوف، الصالحي، 1981)، (فلاتة 1982)، و(عبدربه 1985) ، اختلفت مع دراسة إبراهيم علي إبراهيم، 1995)التّي توصّ لت إلى أنّه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّط درجات التّلاميذ ذوي الطموح المرتفع، ومتوسط درجات التّلاميذ ذوي الطّموح المنخفض. وكذلك اختلفت مع دراسة حجازي1987) التي

توصلت إلى أنّه: لا يوجد تأثير لمستوى الطموح على التحصيل الدراسي. ويرجع وجود الفروق في التّحصيل الدراسي بين المرتفعين والمنخفضين في الطموح الأكاديمي حسب بعض التفسيرات كتفسير أدلر (Adler) الذّي أشار إلى أنّ الإنسان تُحركه دوافع اجتماعية في حياته يسعى إلى تحقيقها، من بينها الكفاح في سبيل التّفوق. **(عبد ربه: مرجع سابق، ص 73)** وعلى هذا الأساس فإن الفرد الطموح أكاديميا يجعله دافع الكفاح نحو التفوق يكافح من أجل تحقيق طُموحه الأكاديمي فيجيد أداءه في الامتحان، مما يجعل تحصيله الدراسي مرتفعا، كما أنّ وجود تلميذ المرحلة الثانوية في مرحلة المراهقة يجعله يحاول إثبات ذاته، خاصة إذا كان مُرتفع الطموح الأكاديمي، ومنه سيبذل أقصى مجهوداته لتحقيق طموحاته الأكاديمية، وهذا ما يجعل تحصيله الدراسي مرتفعا. فالطُّموح المرتفع يؤدّي إلى الرغبة الملحة في النّجاح مما يجعل التلميذ يصب اهتماماته حوله، وما يدفعه إلى التّحضير الجيد للامتحانات والمذاكرة المنظمة، وكذلك التّركيز أثناء الإجابة على الامتحان، كما أنّ وجود هذا التلميذ في السنة الثّالثة ثانوي التّي تعتبر سنة فاصلة بين المرحلة الثّانوية والمرحلة الجامعية، يجعله مصمم أكثر على النجاح، لأنّه في مرحلة متقدمة من الدراسة وبالتّالي يدفعه هذا للأداء الجيد في الامتحان. وكذلك التلميذ المرتفع الطموح الأكاديمي يكون جِديا في اتخاذ قراراته حول الوصول إلى الهدف المنشود، أمّا التلميذ منخفض الطموح الأكاديمي فيكون غير مبالي بنتائج الامتحان لأنّ أهدافه محدودة، وقد تكون بعيدة عن المجال الدراسي، ولهذا نجد أنه هناك فروقا بينهما في التّحصيل الدراسي.

-2مناقشة الفرضية الفرعية الثانية: من خلال الجدول رقم (07) والجدول رقم (09) وبعد قراءة نتائج الفرضية الفرعية الثانية توصلت الدّ راسة الحالية إلى أنّه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي ذوي قلق الامتحان المرتفع والتلاميذ ذوي قلق الامتحان المنخفض). وقد اتّفقت الدّراسة الحالية مع بعض الدّراسات التّي بحثت عن الفروق كدراسة كل من: كمال مرسي1980)، (الوحشي 1998)، (ولبنى جديد 2006) التي أشارت إلى وجود فروق في التّحصيل الدّراسي بين المرتفعين والمنخفضين في قلق الامتحان. واختلفت مع دراسة أبو مصطفى، 1997) التّي أشارت إلى عدم وجود فروق في التّحصيل الدراسي بين المرتفعين والمنخفضين في قلق الامتحان، كما نستطيع القول أنّ الدراسة الحالية اتفقت مع بعض الدراسات التّي بحثت في العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، كدراسات كل من هونسلي Hensiey 1985) وزاس Zais 1986)، واتفقت مع بعض الدراسات التي بحثت في أثر أو تأثير قلق الامتحان على التحصيل الدراسي كدراسات سيثي وسود (Sethi &Sud 1980) وجودري وسبيلبرجر(Gaudry &Spilberger 1981) التي توصلت إلى وجود تأثير لقلق الامتحان على التحصيل الدراسي. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التّحصيل الدّ راسي بين التّلاميذ المرتفعين والمنخفضين في قلق الامتحان، يُرجعه الباحثون لعدة عوامل. فحسب بنجامين وزملائه) (Benjamin & all1981) يعود قصور التّلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته أي أنّ هم يرجعون الانخفاض في التّحصيل الدراسي عند التلاميذ ذوي القلق العالي في موقف الامتحان إلى قصور في عملية التشفير، أو تنظيم المعلومات واستدعائها في موقف الامتحان. ووفقا لوجهة نظر واين (wine) فإن الانتباه في موقف الامتحان موزع بين استجابات مرتبطة بالمهمة المطلوبة في الموقف الإختباري، واستجابات غير مرتبطة بالمهمة، وهي استجابات القلق. ففي حالة الأفراد ذوي المستويات العالية في قلق الامتحان تخصص كمية كبيرة من الإنتباه إلى الاستجابات غير المرتبطة بالمهام المطلوبة، تاركين كمية قليلة من الاستجابات المرتبطة بالمهام ذاتها، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى خفض الإنجاز الأكاديمي إلى هؤلاء التّلاميذ. ويذكر أحمد عبد الخالق ومايا النيال (1990) أنّ الطلاب ذوي قلق الإختبار المرتفع، تعاق معلوماتهم في مواقف الإمتحانات، في الوقت الذّي يستطيعون فيه استرجاعها بسهولة، وتسهل عندما يبتعدون عن موقف الامتحان. وأنّ انخفاض تحصيل هؤلاء الطلبة يرجع إلى تأثير التداخل المعرفي، مما يصيب العمليات العقلية لدى هؤلاء الطلاب ببعض التشويه والاضطراب. **(سايحي:2004، ص92)** ويعزي الباحثان وجود هذه الفروق في التحصيل الدراسي بين التّلاميذ المرتفعين والمنخفضين في قلق الامتحان، إلى أنّ انخفاض التحصيل الدراسي للتلميذ مرتفع قلق الامتحان إلى انشغاله أثناء الامتحان بأمور خارجة عن الإمتحان، وشعوره بأنّه في موقف تقييمي، حيث يبقى يفكر في عواقب الإمتحان، إضافة إلى إحساسه بأنّه في حالة غير عادية (قلق)، فيُصبح يتنبأ بأنه لن يستطيع الإجابة على الموقف الإختباري وبأنه قد أضاع وقت الإجابة، وتسيطر عليه أفكار الفشل، وتتداخل معلوماته، هذه الأخيرة التّي قد تبقى مخزنة في الذّاكرة، ولكن التّفكير العشوائي يعيق إستدعائها بشكل صحيح ولذلك نجد بعض التّلاميذ بمجرد الخروج من الامتحان يتذكرون الإجابات الصحيحة.

3-مناقشة الفرضية العامة: من خلال الجدول رقم (09) وبعد قراءة نتائج الفرضية العامة توصلت الدراسة الحالية إلى أنه: (يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتّفاعل ما بين مستوى الطموح الأكاديمي ومستوى قلق الامتحان على التّحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثّالثة ثانوي، ويُعزي الباحثان وجود هذا الأثر إلى أن قلق الامتحان عبارة عن توتر وارتباك وتداخل للأفكار، وأن الطموح الأكاديمي عبارة عن أفكار إيجابية تُمثل الأهداف الدراسية المستقبلية للتلميذ، وتجعل الفرد كلما يتذكرها يسعى جاهدا لتحقيقها، لذلك فالتلميذ المرتفع الطموح الأكاديمي، قد يكون مُحضرا ومستعدا للامتحان بطريقة جيدة لأنه يسعى لتحقيق أهدافه الدراسية، ومنه: في حالة قلق الامتحان المنخفض والطموح الأكاديمي المرتفع يكون التّحصيل الدراسي للتلميذ مرتفعا، لأنه يكون في راحة نفسية أثناء الامتحان، وبالتّالي يستطيع استدعاء أفكاره بطريقة منظمة، ومن بين هذه الأفكار الأفكار المتعلقة بالأهداف الدراسية المستقبلية، التي تدفع التلميذ أكثر للأداء الجيد، خاصة وأنه محَضر ومستعد للامتحان ومن ثم يدفعه طموحه للعمل أكثر، هذا ما يجعله يحقق تحصيل دراسي مرتفع. وفي حالة قلق الامتحان والطموح الأكاديمي منخفضين معا، يكون التحصيل الدراسي للتلميذ مرتفع لكن أقل منه في الحالة السابقة (قلق الامتحان منخفض والطموح الأكاديمي مرتفع) لأن التلميذ هنا في راحة نفسية تجاه موقف الإمتحان، حيث يستطيع تذكر الأفكار الموجودة لديه ونظرا لأن طموحه الأكاديمي منخفض، وبالتّالي تكون أهدافه الدّ راسية محدودة، ولا يمتلك الأفكار الدافعة للأداء الجيد، وتحضيره واستعداده للإمتحان أقل من تحضير التلميذ مرتفع الطموح الأكاديمي، وعليه فهو يتذكر الأفكار التي يمتلكها فقط، والمتعلقة بالإجابة على الأسئلة ومنه يكون أداءه على الامتحان في حدود الإجابات الموجودة لديه.

أما وفي حالة قلق الامتحان والطموح الأكاديمي مرتفعين معا، يكون التّحصيل الدّ راسي للتلميذ متوسّط، لأن قلق الامتحان المرتفع لديه يؤدي إلى تشويش أفكاره، فيضيع وقته في الانتقال من فكرة إلى أخرى بطريقة عشوائية مما قد يؤثر بدرجة كبيرة على تحصيله الدّراسي بالسلب، ولكن وبما أنّ مستوى الطموح لديه مرتفع-يعني أنّه مستعد للإمتحان، وأنه وفي حالة قلق الامتحان المرتفع والطموح الأكاديمي المنخفض يكون التّحصيل الدّ راسي للتلميذ منخفضا لدرجة كبيرة. ويرجع الباحثان هذا إلى أنّ قلق الامتحان يؤدي إلى تداخل الأفكار وتشويشها ويمتزج هذا مع انخفاض طموح التّلميذ، ومن ثم يؤثر على استعداده للامتحان، وليست لديه الأفكار الدافعة للأداء الجيد، وبالتّالي يؤدي قلق الامتحان إلى تشويش أفكاره المخزنة في الذّاكرة خاصّ ة المتعلقة بالإجابات ويصعب استدعاءها، ومنه يكون تحصيله الدّ راسي منخفض جدا.

وعموما نجد أن مستوى قلق الامتحان يؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ، ولكن هذا التّأثير يختلف باختلاف مستوى الطموح الأكاديمي لديه، أي عندما يتفاعل مستوى قلق الامتحان مرتفع/منخفض) مع مستوى الطّموح(مرتفع/منخفض) قد يقلّل أو يزيد من شدة التّأثير على التّحصيل الدّراسي للتلاميذ سواء بالسلب أو الإيجاب وذلك حسب مستويات التّفاعل بين المتغيّرين.

خلاصة:

من خلال ما تقدم من عرض نتائج الدراسة عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، (SPSS 22) حيث تم عرض المتوسطات الحسابية وتحليل التباين الثنائي، وإعطاء منحنى بياني يوضح التفاعل بين مستويي الطموح الأكاديمي وقلق الامتحان، توصل الباحث إلى الإجابة عن فرضيات الدراسة، حيث أثبتت الدراسة الحالية أن هناك فروق في التحصيل الدراسي بين المرتفعين والمنخفضين في مستوى الطموح الأكاديمي لصالح مرتفعي الطموح الأكاديمي وهذا ما فُسر بالاختلاف في الأهداف بين ذوي الطموح الأكاديمي المرتفع وذوي الطموح الأكاديمي المنخفض وبالتالي الاختلاف في السعي والاجتهاد لتحقيقها. كما توصلت الدراسة الحالية إلى وجود فروق في التحصيل الدراسي بين المرتفعين والمنخفضين في قلق الامتحان لصالح منخفضي قلق الامتحان، فُسّر بتأثير قلق الامتحان على العمليات العقلية للتلميذ، والتداخل بين الأفكار عند التلميذ مرتفع قلق الامتحان، مما يجعله منخفض التحصيل مقارنة بالتلميذ منخفض قلق الامتحان وتوصلت الدراسة الحالية إلى وجود أثر للتفاعل بين مستويي قلق الامتحان والطموح الأكاديمي على التحصيل الدراسي، هذا ما فسره الباحثان باجتهاد التلميذ المرتفع الطموح الأكاديمي ورغبته في النجاح عكس التلميذ المنخفض الطموح الأكاديمي، وكذلك تأثير قلق الامتحان على العمليات العقلية للتلميذ الذي يختلف حسب اختلاف مستوى الطموح الأكاديمي.

قائمة المراجع:

1-أبو طالب، مُحَمَّد بن علي مُحَمَّد(1989): دراسة مقارنة لمفهوم الذات ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي، مذكرة ماجستيرغير منشورة، كلية التربية، مكة، المملكة العربية السعودية.

2- أبو ندي، خالد محمود(2004): التفكير الإبداعي وعلاقته بكل من العزو السببي ومستوى الطموح لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

3- البشر، منال مُحَمَّد ناصر(2004): منهج البحث الوصفي السببي المقارن، موقع إدارة بإبداع، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة مُحَمَّد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

4- المزوغي، ابتسام سالم(2011): الفروق في الذكاء وقلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد الثاني، العدد03، جامعة السابع ابريل ليبيا.

5- عبد ربه، علي شعبان(2010): الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصريا، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

7- عبادة، عبد اللطيف أحمد(1989): قلق الاختبار في موقف اختباري ضاغط وعلاقته بعادات الاستذكار والرضا عن الدراسة والتذكر والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة البحرين، رسالة ماجستير غير منشورة البحرين.

8- **قمحاوي**، ماهر مُحَمَّد زكي عبد السلام(1995): علاقة مستوى الذكاء بدرجة الشعور بالقلق إزاء امتحان الدبلوم لدى طلبة كليات المجتمع الخاصة بالضفة الغربية، مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة النجاح فلسطين.

قلق الامتحان لدى الطلبة وأساليب مواجهته

د/ داودي خيرة، جامعة زيان عاشور الجلفة
ط.د/غفاري نبيلة، جامعة الاغواط

الملخص:

يواجه الطالب في حياته الدراسية جملة من المشاكل تعيق تحصيله الدراسي، ويعد القلق أحد أهم هاته المشاكل والتي قد تنتابه أثناء إجراء الامتحانات أو قبلها، أو حتى بعدها جراء ما يحدث له كالخوف من الإخفاق والفشل والخوف من ردة الفعل من قبل الأهل والمحيط الخارجي وقد يكون ضعف الثقة بالنفس والرغبة في التفوق على الآخرين وقد يكون عادات الاستذكار الخاطئة التي يتبعها طيلة العام الدراسي.. . مما يعرضه إلى التشتت الذهني وضياع ما قد اكتسبه من معلومات هذا يجعله بحاجة إلى أساليب وطرائق تساعده على مواجهة ما يتعرض له، والتغلب على مشاعر الخوف والقلق والتوتر وهذا ما سنتعرض له في هاته الدراسة النظرية من خلال تبيان قلق الامتحان لدى الطالب وما الاستراتيجيات المستخدمة في التغلب عليه.

الكلمات المفتاحية: القلق، الامتحان، قلق الامتحان، إستراتيجية، إستراتيجية المواجهة

مقدمة وخلفية نظرية:

إن ظاهرة القلق من الظواهر النفسية والتي تعد الأكثر شيوعا بين الأفراد، والتي اهتم بها المختصون في الوقت الراهن، حيث أصبحت الظاهرة في تزايد مستمر وملحوظ بشكل كبير لدى الأفراد، نتيجة لما يعايشونه من ظروف الحياة الصعبة والمعقدة، نتيجة التغيرات السريعة والمتلاحقة في شتى ميادين الحياة، كما أن القلق حقيقة من حقائق الوجود الإنساني وجانب دينامي في بناء الشخصية، ومتغير من متغيرات السلوك البشري إلا انه كذلك يعد القاعدة الأساسية، والمحور الدينامي في جميع الاضطرابات العصابية، والعقلية والانحرافات السلوكية والقاسم المشترك فيما بينها جميعا.

ويعد القلق من مظاهر العصر الحديث الذي يصاحبنا في حياتنا اليومية سواء اكان في مجال الدراسة ام العمل ام في حياتنا الاجتماعية والأسرية، ويتعرض الانسان للقلق بمختلف صوره وأشكاله اثناء قيامه بمتطلبات الحياة اليومية الأساسية وقد يكون ذلك القلق عاديا او خفيفا قد يساعد الفرد على تنشيط مراكزه العصبية وبزيد من قدرته على التركيز والتمييز والإنتاج واتخاذ القرارات المناسبة خلال المواقف الحقيقية المختلفة إلا ان بعض انواع القلق قد تؤدي الى اختلال توازن الفرد بحيث يعقب ذلك اعراض جسمية وانفعالية ونفسية تؤثر سلبيا على توافقه كما يعد القلق من العوامل الأساسية التي تصيب الانسان. ويشكل القلق مفهوما اساسيا في علم الامراض النفسية والعقلية الاساسية التي تصيب الإنسان و يعد من المشكلات الشائعة الظهور لدى كثير من الناس اذ تتعدد صوره، وتختلف مظاهره ويظهر عند الانسان دون سبب واضح وينتهي الى عجز بالغ يعوق الشخص عن النهوض بأعباء الحياة ومسؤولياتها الطبيعية ويعرض الصحة النفسية للخطر.(بشرى عائد العلوش، 2005، ص41).

والطالب في ميدان دراسته وتحصيله وبغية تحقيق اهدافه وما يصبو إليه ولأجل قياس مكتسباته لا بد وان يخضع لاختبارات دورية وأثناء وقبل اجرائها فهو يتعرض لجملة من مشاعر القلق والتوتر والارتباك التي قد تعيقه في أداء مهامه وتشتت انتباهه وتركيزه، وتؤثر على اتخاذ

قراراته السليمة، نتيجة الخوف من الامتحان فى حد ذاته او لضغط الاهل والوالدين، او خوفا من الفشل والإخفاق، وعدم اللحاق بركب الاصدقاء والزملاء والنجاح.

لذا تعلب الاختبارات دورا مهما فى حياة الطلبة، لأنها احد التقييمات التى يعتمد عليها فى تحديد مصير الطالب حيث يعتبر قلق الامتحان من اكثر الظواهر انتشارا بين الطلبة، وقد قدر العلماء أمثال (كيلى Kelly 2006)، أن نسبة شيوع ظاهرة القلق بين طلبة المدارس بنسبة 20 %كما أكدوا على أن هذه الظاهرة تعود لمرحلة ما قبل المدرسة أو فى المرحلة الابتدائية إذ انها ترتبط بالتوقعات عبر المنطقية التى يطلبها الاباء من أبنائهم وبهذا نصبا على تلبية رغبات والديه يصبح اهتمام الطفل منصبا على تلبية رغبات والديه، فيبدأ التلاميذ فى هذه المرحلة بمقارنة تحصيلهم مع تحصيل اطفال آخرين وهذا يدفعهم بالتالى الى زيادة التنافس والضغط من أجل أن يكون ادائهم أفضل من أداء الاخرين ومن هنا تبدأ مشكلة قلق الامتحان.(2017 جيهان عبد الحداد القيسي، ص277).

ويعد قلق الامتحان أحد أنواع القلق المصاحب للمواقف الاختبارية، حيث يشعر الفرد بتهديد فينشط جهازه العصبى اللاإرادي وتتوتر عضلاته وبالتالى يؤثر على أجهزته الوظيفية ومن هذه تغيرات فى نبضات القلب وعدد مرات التنفس ونسبة أوكسجين الأنسجة وضغط الدم الانقباضى والانبساطى، أي أن القلق حالة غير ثابتة تتغير تبعا لتغيير المواقف وتزول بزوال المؤثر.(علي احمد نجيب، 2015، ص3).

والطلاب فى أيامنا هذه يخضعون لاختبارات أكثر مما كان يخضع له الطلاب فى الماضى ومنها على سبيل المثال، الاختبارات الصفية، واختبارات القسم، واختبارات التقييم الدولى والنتيجة السلبية لهذا المستوى المتزايد من الاختبارات نتج عنها مستوى متزايد لقلق الاختبار(الامتحان) بين الطلاب يف الولايات المتحدة.(ص41).

وتبدو مظاهر القلق واضحة على اغلب الطلبة عندما يكونون فى مواجهة الامتحان أو عندما تستثار العمليات العقلية لديهم بهذا الاتجاه ولكنهم يتباينون فى درجة شعورهم بالقلق وهذا التباين يعود الى اختلاف تكوينهم النفسي أو الانفعالي وخبراتهم المعرفية.(جيهان عبد الحداد القيسي 2017، ص276).

ان قلق الامتحان قد يحد من الارتقاء التربوي أو المهنى، حيث تؤثر نتائج درجات الامتحان فى الالتحاق بالعديد من برامج التدريب التربوي أو المهنى فى مجتمعنا الحديث ومن ثم فإن خسارة المجتمع للمساهمة التامة للطلاب البارعين بسبب ضعف التحصيل الناجم عن القلق والرسوب الأكاديمى يمثل مشكلة خطرة للصحة العقلية فى التعليم فى واقع الأمر، فقد أقر طلاب الجامعة الذين يعانون قلق الامتحان، مقارنة بنظرائهم من الطلاب منخفضى القلق، بأنهم يعانون نقص الصحة العقلية، كما يعانون اعراضا نفسية جسمية.(معتز سيد عبد الله، الحسين مُحَمَّد عبد المنعم، 2016، ص44، 43).

وفى دراسة قام بها جينيس Janis (1976) والتى هدف من خلالها إلى تحديد المواقف الأكثر قلقا لدى الطلبة الجامعيين، والتي بين فيها ان الموقف ألامتحاني هو أكثر المواقف إثارة لمشاعر القلق لدى الطلبة.

كما أشارت دراسة هيل وساراسون على وجود علاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي إذ أن الطلاب الراسبين الذين يعيدون السنة الدراسية لديهم مستوى مرتفع من قلق الامتحان بالمقارنة مع أقرانهم في السنة الدراسية ذاتها من غير الراسبين.(علي عليج خضر الجميلي، 2007 ص208).

وقد يكون قلق الامتحان عاملا مهما من بين العوامل المعيقة للانجاز العقلي والأكاديمي بين الطلاب والطالبات في مختلف مستوياتهم الدراسية، فالكثير منهم يفشلون في دراستهم بسبب عدم قدرتهم على مواجهة مواقف الاختبارات التي يتقدمون لها.(حكيمة آيت حمودة، 2012 ص101).

لذا فالطالب الجامعي كغيره من طلاب المراحل التعليمية الاخرى نتيجة ما يمر به من متغيرات اجتماعية واقتصادية وسياسية ودراسية باعتباره احد اللبنات الاساسية في عجلة التنمية والبناء والتشييد، تجعله غير بعيد عن مظاهر القلق والتوتر ومختلف الضغوط ما ينعكس على دراسته وتحصيله، وبما تحمله المرحلة الجامعية من جسيم المهام والأدوار، فعندما يتعرض الطالب لضغوط تتعارض ودوافعه ورغباته يلجأ إلى استخدام أساليب واستراتيجيات خاصة لمواجهة وللتغلب على هذا القلق والضغوط أو التخفيف من شدتها، وترى بونامكي Bonamky أنه يوجد وظيفتان لاستراتيجيات المواجهة هما: تعديل العلاقة بين الفرد وبيئته المزعجة، وضبط الانفعالات الضاغطة.

وفي هذا الصدد نرى أن الأفراد الذين ينجحون في عملية المواجهة يستطيعون حل الصعوبات التي يتعرضون لها من خلال تغيير بيئتهم التي تسبب لهم ألما أو تهديدا، وينظمون انفعالاتهم من خلال الاحتفاظ بصورة إيجابية عن الذات، وعلاقتها مع الآخرين تتسم بالرضا.(خالد بن مُحَمَّد، 2012، ص53).

أهمية وأهداف الدراسة:

تنطلق اهمية الدراسة من اهمية الموضوع الذي شغل اهتمام الباحثين والمهتمين بالصحة النفسية وما يشكله موضوع القلق باعتباره حالة اساسية في حياة الفرد، ويكمن هدف الدراسة الى الكشف عن القلق لدى الطالب الجامعي وما الاستراتجيات المستخدمة في مواجهته.

تعريف مصطلحات الدراسة:

القلق:

يعرف القلق على انه الخوف من خطر أو ألم أو عقاب يحتمل أن يحدث لكنه غير مؤكد للحصول. (رابح أحمد عزت، 1993، ص23).

ويعرف معجم علم النفس (1980) Sellamy Nobert, القلق على أنه حالة انفعالية تتميز بالإحساس بالحيرة وعدم الأمن واضطرابات جسمية ونفسية وترقب خطر غير محدد مع الإحساس بعدم القدرة على مواجهته. كما يشير نفس المعجم إلى أن هناك مصطلحين للتعبير عن القلق هما:

Anxiété - Angoisse -

يشير مصطلح L'angoisse إلى حالة انفعالية بحتة لا تخلو من المتغيرات الفيزيولوجية.

ويشير مصطلح L 'anxiété إلى سيطرة الجانب الفكري.(وردية ساعد، 2003، ص12-13).

الامتحان (الاختبار):

هو مجموعة من الاجراءات التى يطلب فيها من الافراد المشتركين فى الاختبار القيام بها بكيفية واحدة، فيقدر مدى نجاح أو فشل هذه العملية من مقياس واحد محدد، يجيب عنه جميع الافراد المشتركين فيه.(وجدان عبد الأمير، 2019، ص 83).

قلق الامتحان:

يعرفه حامد زهران (2000، ص96) بأنه نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان حيث تثير هذه المواقف فى الفرد شعورا بالانزعاج والانفعالية وهى حالة انفعالية وجدانية مكدرة تعتري الفرد فى الموقف السابق للامتحان أو موقف الامتحان ذاته وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر والخوف من الامتحان.

ويعرف على انه حالة نفسية أو ظاهرة انفعالية يمر فيها الطالب خلال الاختبار، وتنشأ عن تخوفه من الفشل، أو الرسوب، أو عدم الحصول على نتيجة مرضية له، ولتوقعات الآخرين منه، وقد تؤثر هذه الحالة النفسية على العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير والتذكر.

إستراتيجة:

هو مصطلح عسكري يقصد به فن استعمال الإمكانات المتاحة بطريقة مثلى، تحقق الأهداف المرجوة.

وتعرف على أنها قرارات وخطط يمكن أن تحدد على أساس معرفة وحكمة توضح الطريق لاتخاذ قرار مناسب باستخدام الوسائل المناسبة.(وجدان عبد الأمير، 2019، ص82).

يمكننا تعريف الاستراتيجية على انها كيفية استخدام الوسائل المتاحة لأجل السيطرة وتوجيه ما نشعر به من قلق وتوتر لأجل ضمان التوازن والتكيف والظروف المحيطة بنا.

إستراتيجة المواجهة:

يعرفها فولكمان ولازاروس بأنها الجهود المعرفية والسلوكية التى يبذلها الفرد للتخفيف والتحكم والتكيف مع المطالب الداخلية والخارجية التى تنشأ فى أثناء تفاعله مع البيئة والتى تدرك بأنها شديدة الوطأة أو تفوق ما لديه من امكانيات. ويقصد بأساليب المواجهة مجموعة من النشاطات يقوم بها الفرد، سلوكية أو معرفية يسعى من خلالها لمواجهة المواقف الضاغطة لحل المشكلة او التخفيف من التوتر الانفعالى المترتب عليها. (خالد عوض البلاح، 2016، ص284).

إن كلمة مواجهة Coping تعنى(To cope with و Faire avec")، أي مع. وقد اقترحت عدة مفهومات للدلالة عليها نذكر منها استراتيجيات التكيف، و ميكانيزمات الدفاع وكذلك التسوية(.كما يترجم بعضهم هذه الكلمة(Coping) باستراتيجيات المواجهة أو أساليب المواجهة وقد تشير الى التوافق أو التعامل مع المشكلات أو التغلب على الضغوط، أو معايشة الضغوط (حكيمة آيت حمودة، 2012، ص104).

العوامل المسببة لقلق الامتحان:

تتعدد روافد القلق الامتحانى لدى الطالب باختلاف البيئات ويرى المختصون فى مجال الصحة النفسية والميدان التربوي أن قلق الامتحان يعزى إلي العديد من الأسباب لعل من أهمها:

1. نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية.
2. نقص الرغبة في النجاح والتفوق.

3. وجود مشكلات فى تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان، أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته.
4. ارتباط الامتحان بخبرة الفشل فى حياة الطالب، وتكرار مرات الفشل
5. قصور فى الاستعداد للامتحان كما يجب، وقصور في مهارات اخذ الامتحان.
6. التمركز حول الذات، ونقص الثقة بالنفس.
7. الاتجاهات السالبة لدي الطلاب والمعلمين والوالدين نحو الامتحانات.
8. صعوبة الامتحانات والشعور بان المستقبل يتوقف على الامتحانات.
9. الضغوط البيئية، وخاصة الأسرية، لتحقيق مستوي طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب.
10. الضغوط المباشرة، حين يتعرض الطالب للتهديد أو يواجه الفشل.
11. محاولة إرضاء الوالدين والمعلمين والمنافسة مع الرفاق.
12. اكتساب قلق الامتحان حين يقترن بمثيرات منفرة مثل التقييم الاجتماعي السالب والمصاحبات الفسيولوجية غير السارة.
13. العجز المتعلم وتوقع الفشل ونقص السيطرة (حامد زهران، 2000 ، ص 99).

تصنيفات قلق الامتحان:

قلق الامتحان الميسر: هو قلق الامتحان المعتدل، ذو التأثير الايجابى المساعد، والذي يعتبر قلقاً دافعياً يدفع الطالب للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، وينشطه ويحفزه علي الاستعداد للامتحانات وييسر أداء الامتحان.

قلق الامتحان المعسر: وهو قلق الامتحان المرتفع، ذو التأثير السلبى المعوق، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة، ويستثير استجابات غير مناسبة، مما يعوق قدرة الطالب على التذكر والفهم، ويربكه حين يستعد للامتحان، ويعسر أداء الامتحان، وهكذا فإن قلق الامتحان المعسر (الزائد أو المرتفع)، وهو قلق غير ضروري ويجب خفضه وترشيده (حامد زهران 2000، ص 98).

أعراض قلق الاختبار:

أهم استراتيجيات مواجهة قلق الامتحان:

إستراتيجية المواجهة النشطة التي ترتكز على المشكلة:

وهي عبارة عن الجهود التي يبذلها الفرد لتعديل العلاقة الفعلية بين الشخص والبيئة والهدف منها المحاولات التي يقوم بها الفرد لإنجاز المهمة عن طريق فعل أشياء مثل أن يكون الفرد توكيديا أو السعي نحو المساندة الاجتماعية ويتوجه الفرد نحو تغير الموقف الضاغط لتقليل أو إزالة الخطر المهدد له وهذا الأسلوب إيجابي يحسن من تفاعل الأفراد ببيئتهم كما له التأثير الإيجابي على الصحة النفسية والجسمية. (أحمد نايل الغرير، أحمد أبو أسعد، 2009، ص125)

ويشمل هذا الاسلوب مجموعة من الاساليب يمكن ذكرها حسب ما جاءت به آيت حمودة (2012، ص105-106):

1. **أسلوب التصدي:** تشير الى المجهودات العدوانية لتغيير الوضعية، لذلك فهي تتضمن العدوانية والمجازفة.

2. **أسلوب التخطيط لحل المشكل:** وهي تشير الى مجهودات مدروسة ترتكز على المشكل بهدف تغيير الوضعية ويصاحبها تناول تحليلي لحل المشكل.

إستراتيجية المواجهة السلبية التي ترتكز على الانفعال:

وهي التعامل مع الانفعالات الناتجة من مصادر الضغوط والاحتفاظ باتزان وجداني وتقبل الفرد لمشاعره، وهذا النوع مفيد في المواقف التي تتجاوز قدرة الفرد على ضبطها والتحكم فيها ومن ثم لا يمكن تغييرها من خلال أساليب مناسبة لحل المشكلة (مواجهة مرض مفضي إلى الموت) ومن الأساليب المتبعة في هذا النوع من المواجهة:

- ✓ التنظيم الانفعالي كضبط الانفعالات وعدم الانشغالات بالانفعالات المتصارعة.
- ✓ التقبل المذعن كالانتظار لبعض الوقت للتخلص من المشكلة مع توقع الأسوأ وتقبل الموقف كما هو.
- ✓ التفريغ الانفعالي مثل البكاء والانغماس في أنشطة كلامية موجهة للخارج. (محروس الشناوي السيد عبد الرحمن، 1994، ص29)

ويؤكد ماكري أن الأسلوبين: التركيز على المشكلة والتركيز على الانفعال غير متعارضين وأن الناس عادة ما تلجأ إلى خليط منهما عند مواجهة كثير من مواقف المشقة ولكن هناك بعض المتغيرات التي تشير إلى غلبة استخدام أحدهما على الآخر، فأسلوب المواجهة المتمركز على المشكلة يكون أكثر استخداما في المواقف التي يعتقد فيها الناس أن شيئًا مفيدًا يمكن حدوثه بخصوص المشكلة.

بينما يزيد احتمال استخدام الفرد لأسلوب المواجهة بالتمركز حول الانفعال، عندما يكون الاعتقاد بأن موقف المشقة هو شيء مستمر، ولا يمكن تغييره وأنه يجب على الفرد أن يتحمله. (خالد بن مُحَمَّد، 2012، ص52)

بينما يصنف كوهن Cohen (1994) استراتيجيات المواجهة للتعامل مع الضغوط إلى عدة أنواع منها:

- ✓ **التفكير العقلاني:** وتشير إلى أنماط التفكير العقلانية والمنطقية التي يقوم بها الفرد حيال الموقف الضاغط للبحث عن مصادره وأسبابه.
- ✓ **التخيل:** وهي محاولة الفرد تخيل المواقف الضاغطة التي واجهته فضلا عن تخيل الأفكار والسلوكيات التي يمكن القيام بها في المستقبل عند مواجهة مثل هذه المواقف الضاغطة.
- ✓ **الإنكار:** وهي إستراتيجية دفاعية لا شعورية يسعى من خلالها الفرد إلى الإنكار وتجاهل المواقف الضاغطة وكأنها لم تحدث.
- ✓ **حل المشكلات:** وهي إستراتيجية معرفية يحاول الفرد من خلالها استنباط أفكار وحلول جديدة ومبتكرة لمواجهة الضغوط.
- ✓ **الدعابة والمرح:** تتضمن التعامل مع الخبرات الضاغطة بروح المرح والدعابة.
- ✓ **الرجوع إلى الدين:** وتشير هذه الإستراتيجية الدينية إلى رجوع الأفراد إلى الدين في أوقات الضغوط، وذلك عن طريق الإكثار من الصلاة والعبادة كمصدر للدعم الروحي والأخلاقي

والانفعالي في مواجهة المواقف الضاغطة. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين 2006، ص94-95)

ويرى بن سليمان الطريري (1994) أن هناك ثلاث استراتيجيات يمكن استخدامها وهي:

- ✓ تحديد أسباب الضغط أو مصادره المحتملة، والعمل على القضاء عليها.
- ✓ تحديد الآثار المقترنة بالضغط أو الناتجة عنه، ومحاولة الحد من تلك التأثيرات (أي خفض تأثيرات الضغط الذي يتعرض له الفرد).
- ✓ معرفة النتائج والآثار المترتبة على الضغط، وذلك لمواجهتها وإضعاف تأثيراتها. (بن سليمان الطريري، 1994، ص 97-98).

خاتمة وتوصيات:

يرى حامد زهران (2000، ص95) أن للقلق الامتحانى أهمية خاصة، نظرا لارتباطه الشديد بتحديد مصير الطالب ومستقبله الدراسى والعلمى ومكانته فى المجتمع، ولذلك فهو يعتبر دراسة حقيقية لكثير من الطلاب وأسرهم أيضا، بل وبالنسبة للمجتمع، مما حدا بكثير من الأخصائيين في هذا المجال الاهتمام بدراسته.

ويعتبر الطلبة أحد أهم الفئات الأكثر تعرضا للقلق خاصة القلق الامتحانى هذا فضلا عن ما تطرحه المرحلة العمرية التى يمرون بها من تغيرات نفسية، وفسيولوجية، ما يجعلهم يبذلون الجهد ويبحثون عن أساليب للتكيف والتوافق والفشل فى ذلك يؤدي بهم إلى العديد من المشكلات النفسية، والاجتماعية، والدراسية خاصة قد تعيقهم عن تحصيلهم الدراسى، وهذا ما يجعلهم بحاجة كبيرة إلى مد يد العون والسند لاجتياز هذه المرحلة وتحقيق ما يصبون إليه من نجاح في مسارهم الدراسى.

ما وجب علينا هو الاهتمام بهذه الفئة كونها تخضع لظروف وعوامل متعددة ومتشابكة، قد تكون الاسرة او المدرسة التى تدفع بالطالب الى تحقيق النتائج الايجابية والتحصيل العلمى المرتفع مما يوقعه فى دوامة القلق والتوتر بين واجب تحقيق آمال الغير او تحقيق ما يصبو اليه وفق قدراته وإمكاناته، أو كما وان المرحلة التى يمرون بها تستدعى منا الوقوف والبحث خاصة في ظل الظروف الحالية المتسمة بالانفجار المعرفى وعليه يمكننا اجمالا ذكر بعضا من التوصيات:

1. تفعيل التواص والتعاون بين الاسرة والمدرسة لتوفير الجو الدراسي المناسب للتحصيل الجيد.
2. اجراء المزيد من الدراسات حول افضل اساليب المواجهة خاصة بالقلق والتوتر والضغط النفسى الذي يعيشه الطالب
3. العمل على رفع ثقة الطالب بنفسه
4. القيام بدورات تدريبية وتحسيسية لكيفية التخلص من القلق والتوتر لفائدة الطلبة وتلاميذ المستويات التعليمية الاخرى
5. العمل على الحد من القلق والتوتر لدى الطالب من خلال مواجهة الأسباب المؤدية إليهما، وذلك بتوفير الجو المناسب والملائم داخل البيت والمدرسة

قائمة المراجع:

1. آيت حمودة، حكيمة، (20121)، دور أساليب المواجهة فى التعامل مع قلق الامتحان وأثر ها فى النجاح والرسوب في شهادة الدراسة الثانوية العامة، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد10 العدد1.
2. البلاح، خالد عوض، (2016)، فاعلية برنامج لتحسين استراتيجيات المواجهة فى خفض الحساسية للنبذ والقلق الاجتماعى لدى طلاب الجامعة، مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم والنفس (ASEP)، العدد79.
3. حسين، طه عبد العظيم، حسين سلامة عبد العظيم، (2006)، استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1.
4. الجميلى، على عليج خضر، (2007)، أثر العلاج الواقعي في خفض قلق الامتحان لدى طلاب كلية التربية مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، المجلد 5 ، العدد 2.
5. زهران، مُحَمَّد حامد (2000)، الإرشاد النفسى المصغر، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
6. ساعد، وردية،(2002-2003)، علاقة قلق امتحان البكالوريا بالتحصيل الدراسي للتلميذ، رسالة ماجيستير غير منشورة، جامعة الجزائر.
7. الشناوي مُحَمَّد محروس، السيد مُحَمَّد عبد الرحمن، (1994)، المساندة الاجتماعية والصحة النفسية، مراجعة نظرية ودراسات تطبيقية، القاهرة ، مكتبة الانجلو مصرية.
8. الطريري، عبد الرحمن بن سليمان، (1994)، الضغط النفسي، مفهومه، تشخيصه، طرق علاجه ومقاومته ط1.
9. عبد الأمير، وجدان، (2019)، أثر استرتيجيات القبعات الست في خفض قلق الاختبار لدى تلاميذ الصف السادس ابتدائي، مجلة الاستاذ، المجلد 58، العدد1.
10. عبد الله، معتز سيد، عبد المنعم، الحسين مُحَمَّد،(2016)، القلق، عالم المعرفة، الكويت.
11. العبدلى، خالد بن مُحَمَّد بن عبد الله، (2011-2012)، الصلابة النفسية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى
12. العلوش، بشرى عائد،(2005)، قياس القلق الامتحانى لدى طلبة مدارس المتميزين والمتميزات في محافظة نينوى، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، المجلد1، العدد4.
13. الفرير، أحمد نايل، أبو أسعد أحمد عبد اللطيف (2009)، التعامل مع الضغوط النفسية، عمان دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1.
14. القيسى، جيهان عبد الحداد، (2017)، قلق الامتحان لدى طلبة المرحله المتوسطة، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 54.

قلق الامتحان كأحد هواجس التوتر النفسي ومتطلبات التحصيل الدراسي

د/ لحميدي عادل، جامعة قسنطينة2
د/ برابح نعيمة، جامعة المسيلة

الملخص:

هدفت الدراسة الى الاهتمام بدراسة موضوع القلق الذي اصبح عنواناً للعديد من الدراسات النفسية سواء تلك التى تهتم بالسلوك المضطرب لدى الفرد أو تلك التى ترتبط بالتحصيل والامتحان كشكل محدد من القلق المرتبط بمواقف التقويم والنجاح والفشل واتضح أن القلق يؤثر فى التحصيل ويظهر ذلك فى شعور الطلاب بالقلق أثناء الاستجابة للمواقف الدراسية والتى تشمل عادات الاستذكار ودافعية واستمرار الطلاب فى الدراسة وكذلك مواقف الامتحان ذلك إن القلق بشكل عام حالة من التوتر الشامل يعانى منها الطلاب وتؤثر فى العمليات العقلية كالإدراك والتفكير والانتباه والتذكر وهذه العمليات تعتبر من متطلبات النجاح فى الدراسة وبالتالى فإن حالة التوتر والقلق هذه تؤثر فى تحصيل الطلاب تأثيراً سلبياً، وأنه من الطبيعي للطلاب القلق فى بعض الأوقات خلال الدراسة ومن الطبيعي أيضاً التعبير عن انفعال القلق مرة عالياً ومرة منخفضاً تبعاً للمهام الموكلة لهم ومنها الغضب والإحباط من جهة والسرور والبهجة من جهة اخرى

الكلمات المفتاحية: القلق _ التحصيل العلمي _ الطالب الجامعي.

Abstract:

The study aimed to focus attention on the subject of anxiety, which became the title of many psychological studies, both those concerned with the behavior of troubled individual or those related to the collection and examination as a specific form of anxiety associated with the attitudes of evaluation and success and failure, and found that concern affects the achievement, In response to the study situations, which include habits of recall and motivation and the continuation of students in the study as well as the attitudes of the exam that the concern in general a state of total stress suffered by students and affect the mental processes such as perception, thinking, attention and memory and this work It is normal for students to worry at times during the study. It is also natural to express the anxiety anxiety once again and again according to the tasks assigned to them, including anger and frustration of the students. Hand and pleasure and joy on the other hand

Keywords: *Anxiety _ Educational attainment_ the student*

مقدمة:

أهتم الباحثون في مجال الدراسات النفسية في وصفهم عصرنا الحالي بأنه عصر القلق ومن خلال الاهتمام بالسلوك المضطرب لدى الإنسان وبذلك أصبح تحصيل نتائج ودرجات الطالب في الامتحانات وما يتأثر به من متغيرات هي الشغل الشاغل لباحثين علم النفس التربوي ، ويعتبر الهدف والركن الأساسي لتقييم التعليم والذي يحدد المستقبل العلمي والعملي. ذلك أن قلق الامتحان شكل من أشكال المخاوف المريضة وعاملا هاما من بين العوامل المعيقة للتحصيل الأكاديمي بين الطلبة الجامعيين بصفة عامة، فالقلق يؤثر على استقبال وتخزين واسترجاع المعلومات لتأثيراته على عمليات الذاكرة ولا يمكن الفصل عن بعضها بسهولة ، ويبدو أن ارتباط القلق يؤثر تأثير سلبي على معظم الطلاب ، حيث أن المرتفع منه يؤدي الى أداء أكاديمي منخفض ويعد قلق الامتحان أحد أنواع القلق المصاحب للمواقف الاختبارية ، حيث يشعر الفرد بتهديد فينشط جهازه العصبي اللاإرادي وتتوتر عضلاته وبالتالي يؤثر على أجهزته الوظيفية ومنها تغيرات في نبضات القلب وعدد مرات التنفس ونسبة أوكسجين الأنسجة وضغط الدم الانقباضي والانبساطي ، أي أن القلق حالة غير ثابتة تتغير تبعا لتغيير المواقف وتزول بزوال المؤثر، ويوجد قلق الامتحان بدرجات متفاوتة بين الأفراد، وذلك لأن درجة الشعور بقلق الامتحان تتأثر بعوامل عديدة منها: مستوى الذكاء، ومستوى التحصيل، وطريقة الاستذكاروالإستعداد للإمتحان، وجنس الفرد والتخصص الدراسي، والمستوى الدراسي، والفشل الدراسي والمستوى الاقتصادي الاجتماعي...الخ. وهذا ما يتم توضيحه في هذا المقال.

- مفهوم قلق الامتحان:

عرف قلق الامتحان من قبل الباحثين، وسوف نذكر البعض منهم، وهم كما يلي:

يعرف سبيلبرجر (1980) قلق الامتحان بأنه: سمة شخصية في موقف محدد يتكون من الانزعاج والانفعال، يطلق عليه في بعض الأحيان قلق التحصيل، وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند مواجهتها، وإذا زادت درجته لدى فرد ما أدت إلى إعاقته عن أداء الامتحان، وكانت استجابته غير متزنة(عباس، 2001، ص209) وتعرف الجلالي (1989) قلق الامتحان بأنه: " حالة شعور الطالب بالتوتر وعدم الارتياح نتيجة حصول اضطراب في الجوانب المعرفية والانفعالية، ويكون مصحوبا بأعراض فسيولوجية ونفسية معينة قد تظهر عليه، أو يحس بها عند مواجهته لمواقف الامتحان، أو تذكره لها، أو استثارة خبراته للمواقف الاختبارية ".

ويعرف دوسيك Dusek (1980) قلق الامتحان بأنه: " شعور غير سار، أو حالة انفعالية تلازمها مظاهر فسيولوجية وسلوكية معينة. وتلك الحالة الانفعالية يخبرها الفرد في الامتحانات الرسميةومواقف التقييم الأخرى " .(مغاوري، 1991، ص 95)فهو حالة نفسية انفعالية مؤقتة يمر بها الطالب، وتصاحبها ردود فعل نفسية وجسمية غير معتادة نتيجة لتوقعه الفشل في الامتحان أو سوء الأداء فيه، أو للخوف من الرسوب ومن ردود فعل الأهل، أو لضعف ثقته بنفسه ورغبته في التفوق على الآخرين، أو ربما لمعوقات صحية

- أعراض قلق الامتحانات:

اولا- أعراض نفسية:

1. توتر وخوف وترقب وشعور بالضيق وعدم الارتياح.
2. أفكار سلبية بالفشل وعدم النجاح وسرعة الاستثارة والغضب.
3. قلة التركيز بسبب الأفكار السلبية المتسارعة مما يؤثر على الذاكرة استقبالاً وتسجيلاً واستعادة.
4. جمود العقل وتوقف التفكير مما يسبب القلق الزائد.
5. فقدان الشهية للأكل واضطراب النوم.

ثانيا - أعراض جسمية:

1. تسارع نبضات القلب، سرعة التنفس.
2- جفاف الحلق، زيادة التعرّق.
3- ارتعاش الأطراف وبرودتها.
4- آلام البطن، الغثيان والتقيؤ وهو يلاحظ أكثر لدى الطالبات.
5- كثرة التبول وأحيانا الإسهال.

هذه الأعراض الجسمية هي أعراض فيزيولوجية طبيعية ناتجة عن زيادة تنبه الجهاز العصبي اللاارادي وزيادة مستوى هرمون الأدرينالين في الدم.

ثالثاً- أعراض تجنبية:

وهي سلوكيات تُقلّل من مستوى القلق مثل عدم الذهاب للمدرسة والتغيب عن الامتحانات أو الانشغال بالتلفاز والألعاب وقراءة القصص والمجلات.

- أسباب القلق الامتحاني:

1- الشخصية القلقة.
2- ضغط الأسرة الزائد على الطالب لتحقيق التفوق.
3- مواقف التقييم ذاتها.
4- عدم استعداد الطالب للامتحان وارتفاع مستوى طموحه.
5- تعزيز الخوف من الامتحانات من قبل الأسرة وفق أساليب التنشئة التقليدية التي تستخدم العقاب.
6- رغبة الطالب القوية في التفوق على الآخرين، وأحياناً الشعور بالغيرة من زملائه المتفوقين.
7- ضعف الثقة بالنفس.
8- شعور الطالب بالدونية إزاء رفاقه وعدم مجاراتهم.
9- معوقات صحية.
10- أنظمة الامتحانات السائدة.
11- ما يبثه بعض المعلمين من خوف في نفوس الطلاب من الامتحانات واستخدامها كوسيلة للعقاب أحياناً.(https://ciwanen-kurdistani.com)
12- الخوف من النسيان.
13- الخوف من عدم القدرة على إنهاء الامتحان في الموعد المحدد.

- **عوامل قلق الامتحان:** إن من العوامل التي تسبب في ظهور قلق الامتحان لدى التلاميذ ما يلي:

1- المستوى الاقتصادي الاجتماعي: يتأثر قلق الامتحان بالمستويات الاقتصادية الاجتماعية للأفراد. فقد أكدت الأبحاث أن الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية الاجتماعية الدنيا تكون درجاتهم في مقاييس قلق الامتحان أعلى من درجة الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية الاجتماعية العليا. ويتفق ما سبق مع ما توصل إليه سريفا ستافا وآخرون Srivastava & Al (1980) في دراستهم عن قلق الامتحان والتحصيل الدراسي الأكاديمي كدالتين في المستوى الاقتصادي والاجتماعي . ووجدوا أن المستوى الاقتصادي الاجتماعي يرتبط إيجابيا بالتحصيل الأكاديمي للفرد في حين ارتبط سلبيا بدرجة قلق الامتحان ، إلا أن النتائج لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلق الامتحان إذا تغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي من عال إلى منخفض .

وكذلك يتضح من دراسة قام بها علي شعيب (1987) عن قلق الامتحانوعلاقته ببعض المتغيرات، ومن أمثلتها المستوى الاقتصادي الاجتماعي، ووجد أن هناك علاقة ارتباطيه سالبة بين قلق الامتحان والمستوىالاقتصاديالاجتماعي؛ أي أن التلاميذ ذوي المستوى الاقتصادي الاجتماعي المنخفض يحصلون على درجات مرتفعة في قلق الامتحان . (على مُحَّد، 1987، ص 296) ويفسر الباحث النتيجة بكون الأسرة الفقيرة لا تتمتع بالاستقرار المادي و المعنوي، مما يجعلها تحرص على دفع أولادها الى التعليم دفعا ينعكس على نفسيتهم، كما أنها تفتقر إلى منهجية تنظيم أوقات المذاكرة لأبنائها، أو عدم استغلال الوقت المدرسي بشكل كافي. كما توصل إلى أن الأم الأمية والغير العاملة تساهم في زيادة درجة قلق الامتحان لدى أبنائها. وفسر ذلك بأن الأم الغير مؤهلة علميا ووظيفيا لا تستطيع أن تواكب حياة أبنائها التعليمية ولا خطورة المرحلة التي يتقدمون إليها. فهي قلقة عليهم سواء كانوا في امتحان لنهاية العام أو امتحان لنهاية الفصل.

2- المستوى الدراسي: لقد أكدت بعض الدراسات أن قلق الامتحان لا يتأثر بالمرحلة التعليمية ولا بالمستوى الدراسي، فهو ظاهرة عامة عند جميع التلاميذ، ولكن يزداد مستواه أكثر بعد التقدم في المستوى الدراسي وفي المرحلة التعليمية نظرا لزيادة تعقد المهام الخاصة بكل مرحلة أو مستوى وزيادة وعي وإدراك التلميذ لمسئولياته، حيث تشير دراسة هيل Hill (1972) إلى أنه:" يبدأ ظهور قلق الامتحان في الصف الثاني الابتدائي ثم يتزايد تدريجيا سنة بعد أخرى ". وقد حاول بعض الباحثين دراسة قلق الامتحان في مختلف المستويات والمراحل التعليمية وبيان الفروق في مستوى قلق الامتحان بين هذه المستويات. و من الدراسات الحديثة في هذا المجال ما قام به محمود محمود (1992) الذي هدف من خلال دراسته إلى محاولة التعرف على مستوى قلق الامتحان عند الطلاب، ثم بيان مدى اختلاف مستوى القلق باختلاف المرحلة التعليمية وبعض المتغيرات الأخرى. شملت العينة 179 طالبا من الذكور اختيروا بطريقة عشوائية، ثم طبق مقياس الاتجاه نحو الامتحانات الذي كونه سبيلبرجر Spielberger(1980). و توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من بينها عدم وجود فروق بين الطلاب الثانويين والطلاب الجامعيين في قلق الامتحان. وفسر الباحث هذه النتيجة بكون الخوف من الامتحانات ظاهرة عامة عند جميع الطلاب بغض النظر عن مستواهم. (نسيمة، 2001، ص 121)

3- الذكاء: يبدو أن مستوى قلق الامتحان يتحدد حسب درجة الذكاء، حيث بينت نتائج بعض الدراسات وجود ارتباط سلبي بين قلق الامتحان و الذكاء. ومن أهمها ما توصلت إليه دراسة فيشر وأوري Fisher & Awery(1973) من نتائج، تتمثل في انخفاض قدرات التلاميذ. كما توصل زيف وديم Ziv & Dem (1975) من خلال دراستهما التي تهدف إلى دراسة العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي مع أخذ بعين الاعتبار عامل الذكاء إلى أن هناك علاقة عكسية بين القلق والذكاء، إلا أنها لم تكن ذات دلالة إحصائية كما هدفت دراسة مازي (1969)إلى معرفة العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل وشملتعينتها 96طالبا تم تقسيمهم حسب درجات الذكاء إلى أربع مجموعات، وتم استخدام مقياس الكلية الأمريكية لقياس الذكاء، وقيس القلق بواسطة اختبار قلق الامتحان، وقد أظهرت النتائج أن أداء الطلاب مرتفعي القلق كان أعلى من أداء الطلاب منخفضي القلق في مجموعة الطلاب مرتفعي الذكاء، والعكس صحيح بالنسبة لمجموعة الطلاب منخفضي الذكاء.

4- الجنس: لقد أثبتت العديد من الدراسات وجود الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان، لكن هناك من يرجع هذه الفروقات إلى طبيعة تكوين الجنسين وخصائصهما. وما يؤكد ذلك قول لندا أيكل Eakel (1965) بأن: " الفروق بين الجنسين في ظاهرة القلق يصعب برهنتها، ومن المتفق عليه عموما أن البنات يسهل عليهن أكثر من البنين الاعتراف بالقلق. أما الذكور فيتوقع منهم أن يسلكوا مثل الرجال بمعنى أن يتصرفوا بشجاعة ". و هذا يعني أن الإناث أكثر إرادة في الاستجابة بـ (نعم) على مقاييس قلق الامتحان، أما الذكور أقل استجابة ويجدون صعوبة في الاعتراف بالقلق لأنهم يرون أنه يضعف ويقلل من ذكورتهم.ومن الدراسات التي أكدت ذلك : دراسة سبيلبرجر Spielberger(1980) الذي أشار إلى أن الإناث كن أعلى من الذكور في مستوى قلق الامتحان نسبته تتراوح بين 3 و5 درجات على مقياس قلق الامتحان لسبيلبرجر Spielberger، وذلك على عينات شملت طلبة الكليات وطلبة المدارس الثانوية، وكذلك وجد أن متوسط الدرجات التي حصل عليها الذكور بالنسبة للدرجة الكلية لقلق الامتحان من طلبة المدارس الثانوية كانت أكثر ارتفاعا من متوسط الدرجات التي حصل عليها الذكور من طلبة الكليات. وكذلك توصلت دراسة كوش Couch(1983) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة في درجة قلق الامتحان المساعد بعد تطبيق مقياس قلق التحصيل فلقد أوضحت النتائج أن الذكور تفوقوا على الإناث في قلق الامتحان المساعد، في حين أن الإناث أظهرن تفوقا على الذكور في قلق الامتحان المعوق. واستنتجت الدراسة أن كلا من نوع القلق وجنس الطالب، يرتبطان مع بعضهما البعض. وقامت هامبري Hembree (1988) بتحليل نتائج 562 دراسة تمت في مجال قلق الامتحان وانتهت إلى نتائج منها: أن الإناث أعلى في مستوى قلق الامتحان عن الذكور، وأن الفروق صغيرة بين الجنسين في قلق الامتحان في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، ثم تتزايد تدريجيا وتبلغ بين الجنسين ذروتها في الصف الخامس الابتدائي وفي الصف الثاني الثانوي، ثم تتناقص هذه الفروق تدريجيا في نهاية المرحلة الثانوية وما بعدها.(مُحَمَّد، 1981، ص21)

5- الفشل الدراسي: لقد بينت بعض الأبحاث أن قلق الامتحان يرتبط بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي الذي يؤدي إلى تكرار السنة الدراسية أو التسرب الدراسي. وهذا ما أكده كالاقلان و مانستيد Callaglanet & Manstead (1983) بقولهم أن: " قلق الامتحان يرتبط بخبرة الفشل في حياة

التلميذ وتكرار مرات الفشل " .وتوصل سنكلر Sinclair(1971) إلى أن مستوى القلق عند التلاميذ الذين تركوا المدارس الثانوية بسبب تكرار الرسوب أعلى منه عند التلاميذ المستمرين في الدراسة .كما وجد ساراسون وهيل Sarason & Hill (1971) أن مستوى القلق عند التلاميذ الذين يعيدون صفوفهم الدراسية أعلى منه عند التلاميذ الناجحين. وفي دراسة كاتلCattell (1966)، وكذلك دراسة برادشا وجودري Gaudry & Bradshaw (1971) على تلاميذ الصف التاسع، تراوحت أعمارهم بين 14 و 16 سنة تبين لهما أن مستوى الاستعداد للقلق عند التلاميذ الفاشلين أعلى منه عند التلاميذ الناجحين . يتضح مما سبق أن مستوى القلق يرتفع بعد الفشل أكثر منه بعد النجاح وأن قلق الامتحان موجود لدى كافة التلاميذ ولكن بمستويات مختلفة.

6- الضغوط الأسرية والمدرسية: يعد تعزيز الخوف من الامتحانات من قبل الأسرة وفق أساليب التنشئة التقليدية والتي تستخدم العقاب من العوامل التي تؤدي إلى خوف الطالب من النتائج السيئة للامتحان . وتؤكد كلير فهيم (1980) تأثير أسلوب التربية الأسرية ، حيث " ترىأن الشعور بالقلق يبدأ مع بداية حياة الطفل فقد يتعرض للفشل أو لصعوبات متكررة في الحياة دون أن يجد من يساعده أو يوجهه أو يشجعه حيث يستخدم بعض الآباء أساليب التهديدوالوعيد لأبنائهم بهدف تحقيق نتائج تتفق مع رغباتهم دون إدراكهم أن ذلك يترك آثارا سيئة على شخصيات أبنائهم تنعكس بالسلب على مدى توافقهم "، فيتجه الطفل إلى تلبية مطالب والديه وتوقعاتهما نحوه خوفا من سلوكياتهما الرافضة لخبرة الفشل لديه ، بعدها يبدأ الطفل بمقارنة تحصيله مع تحصيل الأطفال الآخرين مما يدفعه إلى زيادة التنافس والضغط حتى يصبح أداؤه أفضل من أداء الآخرين، وهكذا تبدأ لديه مشكلة قلق الامتحان . ويتفق كل من أبو صبحة (1974) وأبو زينه (1984) على أن قلق الامتحان يعود إلى مواقف شبيهة بمواقف الامتحانات يكون التلميذ قد مر بها في البيت أو في حياته قبل بدء الحياة الدراسية .

ويؤكد أيضا ساراسون Sarason (1957) وجودري وسبيلبرجر Gaudry & Spielberger (1971) أن قلق الامتحان تثيره مواقف المدرسين بسبب تشابه المثيرات بين المدرسين والوالدين فكل من الوالد والمدرس يمنح المكافأة والعقاب ويقيم الطفل أو التلميذ ، لذا فعلاقة الطفل بالأسرة قبل المدرسة وبعدها ونظرة الأسرة للتعلم ومستوى التحصيل الذي تتوقعه من الطفل وكذلك علاقة التلميذ بالمعلم وما يبثه من خوف في نفوس التلاميذ من الامتحانات، واستخدامها كوسيلة للعقاب في بعض الأحيان ، ومقدار السلطة التي تمارس عليه في المدرسة بالإضافة إلى مواقف التقويم ذاتها ، بحيث أنه إذا شعر الفرد بأنه موضع تقويم واختبار فإن مستوى القلق سيرتفع لديه ... كل ذلك يؤثر على موقف التلميذ من الامتحان ومستوى تخوفه منه. **(سليمة،2012،ص 85)**

توصيات:

1- الاهتمام بخفض مستوى قلق الامتحان من خلال مهارات يتم ممارستها قبل وإثناء وبعد الامتحان

2- إحداث تغيير في إجراءات الامتحانات ونظمها التي تبعث على الرهبة والخوف إلى أساليب تبعث على الأمن والطمأنينة .

3- التخفيف من ضغوط الأسرة والمدرسة الزائدة على التلميذ لتحقيق التفوق الدراسي.

4 - اكتشاف التلاميذ ذوي الشخصيات القلقة وتقديم الإرشاد اللازم لهم .

5- جو عائلي هادئ ومستقر يعطي شعوراً بالطمأنينة.

6- تحضير الأبناء لاستقبال الامتحان بشكل طبيعي ومريح منذ بداية العام الدارسي.

7- عدم إظهار الخوف والقلق أمام الأبناء.

8- زرع الثقة بقدرات الأبناء وتشجيعهم على الدراسة مبتعدين عن التوبيخ والضغط الذي يضعف ثقتهم بأنفسهم مما يولد لديهم القلق والخوف والإحباط.

9- عدم المبالغة في الحديث عن قدرات أبنائهم وطموحهم أمام الآخرين بل يجب التعامل مع القدرات بموضوعية.

10-عدم فرض طموح الأهل على الأبناء وإهمال ميولهم ورغباتهم وإمكانياتهم و تشجيعهم ومساعدتهم على دراسة المواد الصعبة.

قائمة المراجع:

1- عباس الشوربجي وعفاف دانيال(2001) العلوم السلوكية ، الجيزة ، مكتبة النهضة المصرية ط1، مصر.

2- مغاوري مرزوق :(1991) الفروق بين الجنسين في قلق الاختبار ، مجلة التربية المعاصرة ، مركز الكتاب للنشر بمصر الجديدة ، العدد 19 ، السنة الثامنة ، مصر.

3- علي مُحَمَّد شعيب: (1987) قلق الاختبار في علاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بطلاب الثانوية العامة بمدينة مكة المكرمة ، مجلة دراسات تربوية ، رابطة التربية الحديثة بالقاهرة، المجلد 2 ، الجزء 8 ، مصر.

4- نسيمة حداد: (2001) علاقة الدافع للإنجاز والقلق بالنجاح بامتحان البكالوريا مذكرة ماجستير (غير منشورة) كلية العلوم الاجتماعية ، قسم علم النفس وعلوم التربية ، جامعة الجزائر.

5- مُحَمَّد عبد الظاهر الطيب:(1988) دراسة لمستوى قلق الامتحان بين طلاب كليات جامعة طنطا ، مجلة علم النفس الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد 6 ، 1988، مصر.

6- سليمة سايحي (2012)، قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدة لضهوره لدى التلاميذ، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد السابع، جامعة بسكرة، الجزائر.

7- https://ciwanen-kurdistani.com/ar/index.php/

فعالية البرامج الارشادية في خفض قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة
- دراسة تحليلية -

خوجة أسماء، جامعة مُحَمَّد خيضر بسكرة
خيذر سميرة، جامعة عمار ثليجي الاغواط

الملخص :

تهدف الدراسة الى تقديم تصور واضح حول فعالية البرامج الارشادية في التخفيف من قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي، ولتحقيق ذلك عملت الباحثتان على مراجعة الدراسات السابقة الحديثة التي تناولت الموضوع، مهما كان نوع البرنامج الارشادي سواء كان برنامج ارشادي سلوكي معرفي، او برنامج جماعيا، اوبرنامجا ارشاديا بأحد تقنيات نظرية او توجه معين.

توصلت جميعها الى فعالية البرامج الارشادية في التخفيف من قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي.

مقدمة:

تعتبر الحاجة الى الارشاد والتوجيه النفسي ضرورة ملحة يفرضها التطور والتغير في جميع جوانب الحياة بشكل مستمر ، لذا تبرز احتياجات ومشكلات عديدة تتطلب وجود خدمات التوجيه والارشاد النفسي في جميع المجالات التربوية والمهنية والاسرية والاجتماعية.فالتوجيه والارشاد عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وينمي إمكاناته ويحل مشكلاته ، لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهدافه وتحقيق الصحة النفسية والتوافق الشخصي والتربوي والمهني والأسري .

ومما لاشك فيه أن التوجيه والإرشاد في المرحلة الجامعية مهم جدا باعتبارها مرحلة حساسة يتحدد فيها مستقبل الطالب الجامعي فيشر بالقلق الدائم من تحصيليه الدراسي وكيفية تحسين مستواه الدراسي ، ولكن غالبا ما يواجه الطلبة مشكلات عديدة تعيق ذلك ابرزها القلق اثناء الامتحان مما يؤثر سلبا على ادائهم الاكاديمي .

ويعبر قلق الامتحان عن مشكلة نفسية انفعالية يمر بها الطلاب خلال فترة الاختبارات وبالتالي فهو مشكلة حقيقة تواجه كثيرا من الطلاب ويزداد نسبة انتشاره بين الطلاب في مختلف المراحل التعلمية ، حيث ادت دراسات كل من ديناتو (1995) وهمبري(1997) ان قلق الامتحان ينمو طرديا بتقدم سنوات الدراسة ، وان طلاب المرحلة الجامعية يعانون بدرجة اكبر من قلق التحصيل بالمقارنة بطلاب المرحلة التعليمة الاخرى .كما ذكر embs, 2013فيدرايته ان 10 %-40 % من الطلبة كانت درجاتهم على مقياس قلق الامتحان عالية ووجد ان قلق الامتحان يزداد عند الشباب الجامعي مما يؤثر على انجازهم العلمي وتحصيلهم الدراسي .[1]

ومن هنا بعد التفكير من قبل الباحثين في ايجاد الطرق التي يمكن استخدامها لعلاج مشكلة قلق الامتحان لدى طلبة ، وذلك من خلال تقديم مجموعة من الخدمات الارشادية التي تساعد الطالب الجامعي على فهم التغليب على قلق الامتحان، ولكن تقديم هذه الخدمات يتم بوجود برامج ارشادية معدة على اسس نفسية وتربوية وادارية ومخطط لها تخطيطا دقيقا ووقعيا.

فالبرامج الارشادية هي "مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة تستند في اسسها على نظريات الارشاد النفسي وفنياته ومبادئه، وتتضمن مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات

والانشطة المختلفة والتي تقدم للافراد خلال فترة زمنية محددة بهدف مساعدتهم في تعديل سلوكاتهم واكسابهم سلوكيات ومهارات جديدة تؤدي بهم الى تحقيق التوافق النفسي وتساعدهم في التغلب على مشكلاتهم الحياتية "[2]. فهي التنفيذ الفعلي لمفهوم الارشاد النفسي فكل ما نعرفه عن الارشاد النفسي يذهب سدى ان لم يكن لدينا القدرة على اعداد البرامج الارشادية المناسبة لكل مشكلة، فكل مشكلة تحتاج الى برنامجا ارشاديا خاصا بها .

ونظرا للدور الكبير الذي تساهم به البرامج الارشادية في مساعدة طلاب الجامعة، ظهرت الحاجة الملحة الى اعداد وتصميم العديد من البرامج الارشادية للتخفيف من قلق الامتحان لدى الطلبة، من اجل تحقيق نتائج افضل في حياتهم الدراسية والمستقبلية .

وعليه يمكن طرح التساؤل التالي **هل للبرامج الارشادية فعالية في التخفيف من قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة ؟.**

أهمية الدراسة :

تستمد هذه الدراسة أهميتها من طبيعة الموضوع الذي تتناوله من جهة ومن نوع المشكلات التي تطرحها للتمحيص والتقصي من جهة ثانية، وبعد الاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع البرامج الارشادية والدافعية للتعلم، تجلت أهمية الموضوع في التعرف على فعالية البرامج الارشادية في خفض قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة، وبما ان البرامج الارشادية سواء كانت نفسية او تربوية او نمائية او وقائية او علاجية او فردية وجماعية فانها تسعى الى معالجة مشكلات الطلبة وفقا لأساليب علمية وتقنية من اجل مساعدتهم على تحسين تحصيلهم الدراسي والتغلب على القلق الزائد قبل واثناء الامتحان. ومن هنا تبرز اهمية الدراسة في معرفة مدى فعالية البرامج الارشادية في التخفيف من قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة للتعلم .

مصطلحات الدراسة:

1-البرنامج الارشادي:

يعرفه "حامد زهران" (2005) بانه "برنامج مخطط ومنظم، في ضوء اسس علمية لتقديم الخدمات الارشادية المباشرة وغير مباشرة فردا وجماعة لجميع من تضمهم المؤسسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوى وتحقيق الاختيار الواعي المتعقل وتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها .

فالبرنامج الارشادي هو" البيان الكلي لأنواع النشاط التي تقرر اتخاذها للقيام بعمل ارشادي معين .او هو بيان عن موقف وتحديد المشكلات النفسية وتحديد الاهداف المنشودة ثم حصر المواد المتاحة، ووضع خطة عمل يمكن من خلال تنفيذها التغلب على هذه المشاكل وتحقيق الاهداف (النمو السوي داخل المدرسة وخارجها) في اقصر وقت وباقل جهد وتكاليف ممكنة .ويهدف برنامج الارشاد في المدرسة الى تحقيق الذات وتحقيق التوافق والصحة النفسية ممكنة.[3]

قلق الامتحان :

هو حالة نفسية تتصف بالخوف والتوقع اي انه حالة انفعالية تعتري بعض الطلبة قبل واثناء الامتحانات مصحوبة بتوتر وتحفز وحدة انفعال وانشغالات عقلية سالبة تتداخل مع التركيز المطلوب اثناء الامتحان مما يؤثر سلبا على المهام العقلية في موقف الامتحان.[4]

منهج الدراسة :لتحقيق اهداف الدراسة فقد عملت الباحثتان على مراجعة عدد من الدراسات السابقة في مجال البرامج الارشادية للتخفيف من قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة، ومنه فان المنهج المستخدم هو المنهج التحليلي .

الاطار النظري :

أولا-البرامج الارشادية

1-1-اسس البرنامج الارشادي:هناك عدة اسس للبرنامج الارشادي وهي :

- **الاسس العامة :** وهي ثبات السلوك الانساني نسبيا وامكان التنبؤ به، استعداد الفرد للتوجيه والارشاد، حق الفرد في التوجيه والارشاد، حق الفرد في قرير مصيره بنفسه، مبدا تقبل العميل واستمرار الارشاد .
- **الاسس الفلسفية:**وهي مراعاة طبيعة الانسان واخلاقيات الارشاد .
- **الاسس النفسية والتربوية :** وهي الفروق الفردية، والفروق بين الجنسين ومطالب النمو .
- **الاسس الاجتماعية**: وهي الاهتمام بالفرد كعضو بالجماعة والاستفادة من كل مصادر المجتمع.[5]
- **الاسس العصبية والفسيولوجية**: وهي النفس والجسم والجهاز العصبي.
- **اتفاق اهداف الارشاد مع الاهداف التربوية العامة**: فالمدرس يدرس والمرشد في نفس الوقت لان هناك علاقة متبادلة بين عمليتي التدريس والارشاد وكلتاهما تؤديان الى التعلم والنمو وتساعدان في حل المشكلات .
- **اهمية النواحي الادارية اللازمة للبرنامج:** فعلى المدرسة ان تهيء الامكانات الادارية للتخطيط وتمويل وتنفيذ وتقييم البرنامج.[6]

1-2-خصائص البرنامج الارشادي :

- ان يراعي حاجات التلاميذ ويجب ان لا يقدرها او يفترضها المرشد افتراضا بل يجب ان يتوصل اليها بطرائقه مختلفة والمعروفة علميا، مثل المقابلة ودراسة حالة ...
- شمولية برنامج الارشادي يجب ان لا يقتصر البرنامج على معالجة او تغطية مجال واحد من مجالات الارشادية مثل تحسين نوعية العليم في الجانب المعرفي بل يجي ان يتعدى ذلك الى معالجة الجوانب الانفعالية والمهنية ...
- ان يشمل البرنامج الارشادي على الجانب الوقائي والانمائي والعلاجي في حل المشكلات التلاميذ وعدم التركيز على جانب واحد او العمل في جانب مع اغفال الجانب الاخر، حيث ان لكل برنامج اهدافه ومزاياه الارشادية.
- استخدام تقنيات مختلفة لحل المشكلات الارشادية .
- ان يشمل البرنامج الارشادي التقييم لما حققه هذا البرنامج من انجازات في مجال العمل الارشادي وقد يستخدم المقاييس واختبارات الشخصية وقوائم الجرد وغيرها وحسب الحاجة الى الحصول على المعلومات عن طبيعة الشيء المراد تقييمه او دراسته او قياسه .[7]

1-3-التخطيط للبرنامج الارشادي :اول صفة للبرنامج الارشادي هي التخطيط وبالتالي يجب ان يولي التخطيط عناية فائقة تقوم به لجنة وليس فردا واحدا ،كما يجب ان يكون التخطيط واقعيا في حدود الامكانات المتاحة اي البدء بالميسور الموجود والقريب بدلا من فلسفة المستحيل وبالتالي تتلخص خطوات تحديد البرنامج في :

أ-**تحديد اهداف البرنامج الارشادي** :يعد تحديد الهدف هو اول خطوة في التخطيط للبرنامج حيث يتم تحديد الاهداف في ضوء مجموعة من المبادئ العامة ،والاسس ،كما يتم بناء الاهداف بناء على عملية التشخيص للعينة وتحديد الاهداف يساعد ويسر اختيار المحتوى المناسب،واختيار الطريقة او الاسلوب المناسب للتنفيذ البرنامج وتعد عنصر مهم في التقييم، وتختلف اهداف البرامج الارشادية باختلاف طبيعة المشكلة ،وباختلاف الافراد الذين تقدم لهم البرامج الارشادية .وهناك نوعان من الاهداف وهي :

- **الاهداف الخاصة**:وتختلف باختلاف مجالات الارشاد من ارشاد مهني وتربوي واسري ....،فكل منها اهدافه التي تسعى الى تحقيقها والتي تختلف من مجال الى اخر ويمكن تصنيف هذه الاهداف الى اهداف معرفية وجدانية سلوكية .
- **الاهداف العامة**:هي اهداف يتم تحقيقها بشكل مباشر ،وتمثل مجموعة من الاهداف العامة التي تسعى برامج التوجيه والارشاد النفسي الى تحقيقها ،وهي نفس الاهداف التي تسعى عملية الارشاد النفسي بشكل عام الى تحقيقها وتشمل تحقيق الذات وتحقيق الصحة النفسية وتحسين العملية التعليمية .[8]

ب- تحديد محتوى البرنامج الارشادي :

يتم استقصاء محتوى البرنامج من مصادر عدة منها على سبيل المثال الاطار النظري الذي استهل الباحث منه مادته العلمية حول الموضوع هدف البرنامج ، والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع وبرنامجه ،والمقاييس والادوات المستخدمة في دراسة وفي غيرها ،ومن الدراسات التي لها علاقة بالدراسة ،والدراسة الاستطلاعية ميدانية التي تتممن خلال الاستبيان المفتوح والتقارير الذاتية لافراد العينة الاستطلاعية ،وايضا تحليل المحتوى البرامج الارشادية التي تتم تطبيقها من قبل والاستفادة منها في عمل جلسات البرنامج الارشادي ،مع الاخذ بعين الاعتبار ان محتوى البرامج الارشادية يختلف باختلاف المشكلة والاهداف والعمر الزمني لافراد العينة .

ج- تحكيم البرنامج :ينبغي عرض البرنامج في صورته الاولية قبل استخدامه على المجموعة من المحكمين في مجل الصحة النفسية وذلك بهدف التاكد من مدى صلاحية البنود والمواقف التي تكون منها البرنامج والتاكد من مدى كفاءته في تحقيق الهدف منه وامكانية تنفيذه وتجربته على عينة صغيرة لحساب الثبات والصدق لاجراء التعديلات واعداد الصورة النهائية للبرنامج.

د- حدود البرنامج :على ضوء الاهداف الارشادية التي يسعى البرنامج الى تحقيقها يتم تنفيذ البرنامج ضمن الحدود التالية وهي تحديد المدى الزمني للبرنامج اي المدة التي يستغرقها البرنامج وعدد الجلسات والوقت الذي تستغرقه كل جلسة ارشادية والمكان الذي يتم فيه تطبيق البرنامج وعدد الافراد المشتركين بحيث لا يزيد العدد عن 21 فردا ولا يقل عن خمسة افراد بمعدل جلستين في الاسبوع مثلا او اكثر.[9]

هـ- تحديد الوسائل والطرق والفنيات المستخدمة لتحقيق الاهداف:

حتى ينجح البرنامج الارشادي ويستطيع تحقيق اهدافه فانه يحتاج الى استخدام بعض الوسائل والفنيات التي تساعد في تنفيذ هذا البرنامج ومنها: الكتب، والمجسمات، والمحاضرات والمناقشات والصور والنمذجة ولعب الدور، والتسجيلات والرحلات، والواجبات المنزلية والكمبيوتر والانترنت والتمثيليات والرسم والتلوين والقصص والانشطة الرياضية واجهزة العرض المختلفة .

كما يتم تحديد واعداد الاختبارات والمقاييس والسجلات التي يحتاجها العمل في البرنامج الارشادي .و لابد ان يراعي في اختبار هذه الوسائل والفنيات ان تلائم سن العينة المشاركة في البرنامج وان تتمشى مع اهتماماتهم وميولهم.[10]

و-تحديد ميزانية البرنامج :فقد يتطلب القيام بالبرنامج بعض الصاريف التي لا بد من تحديدها وتوفير مصادر التمويل لها قبل البدء في البرنامج.[11]

ر-تحديد الخدمات التي يقدمها البرنامج :من اهم الخدمات التي يقدمها البرنامج الارشادي هي :

- **خدمات ارشادية :**وهي الاهم وتعتبر عملية الارشاد وهي قلب برنامج التوجيه والارشاد كله ومتضمن:

دراسة الحالات الفردية ، خدمات الارشاد الجماعي، تقديم خدمات الارشاد العلاجي والتربوي والزواجي والاسري

- **الخدمات النفسية :** وتتضمن اجراء الفحوص والبحوث ودراسة الشخصية والتعرف على القدرات والاستعدادات والقدرات والاتجاهات والميول وتعريف الفرد بنفسه ،وتشخيص وحل المشكلات العامة والخاصة والتعرف المبكر على الحالات التي تحتاج الى تقديم مساعدة مركزة وتقديم الخدمات الارشادية .

- **الخدمات التربوية :** خدمات التربية المهنية و الزواجية والاسرية وحل المشكلات المرتبطة بالتاخر الدراسي والعمل على التوافق النفسي والاهتمام بالطلبة الجدد والخرجين والاهتمام بتحسين وتطوير البرنامج .

- **الخدمات الاجتماعية :** وتتضمن اجراء البحوث الاجتماعية والتعريف بالبيئة الاجتماعية وتنظيم العلاقات والاتصال بالسر والتعاون مع المدرسة والاسرة والاتصال بباقي المؤسسات الاجتماعية المحلية.

- **الخدمات الصحية:** ومنها اعداد وتنفيذ برنامج للصحة المدرسية ويهتم بالتربية الصحية والطب الوقائي والصحة النفسية والطب النفسي الوقائي وتوفير العلاج الطبي اللازم لبعض الحالات الخاصة.

- **خدمات الصحة النفسية :**خدمات البحث العلمي :وتهتم بالبحوث والدراسات واعداد وسائل الارشاد مثل الاختبارات المتنوعة وتقنينها حسب البيئة .

- **خدمات الاحالة :**وذلك بتحديد جهات الاحالة والتعاون معها .

- **خدمات المتابعة:**حيث يجب المتابعة المنظمة للذين تلقو الارشاد الفني.

- **خدمات التدريب اثناء الخدمة :**بحيث يتيح للمرشدين الجدد فرصة التدريب للعمل الارشادي .

- **خدمات البيئة الخارجية** :وتمتمد الخدمات لتشمل البيئة الخارجية مثل المؤسسات ذات الاتصال بالمدرسة مثل الاسر والعيادات ومراكز الارشاد والعيادات الاجتماعية ومراكز رعاية الطفولة والشباب والشيخوخة ....الخ.[12]

4-1- تنفيذ البرنامج الارشادي :

بعد التعرف على اهداف البرنامج وتحديد خطواته والخدمات التي يتضمنها والاسس التي يقوم عليها ،يجب اتخاذ التدابير التي تكفل نجاحه وتعهد بدقة تطبيقه وتحقيق اهدافه وتكامل نتائجه ومن جملة هذه التدابير :

- تحديد خطة زمنية للتنفيذ :والتي تتحدد فيها عدد الجلسات الارشادية وتقديم خدمات الارشاد.
- تعاون الفريق الارشادي : على نجاح وتحقيق الاهداف المطلوبة ويتضمن المرشد ، المدرس ، المدير ، واي فرد اخر يمكن الاستعانة به .
- تحديد زمن بدء العمل الذي يعتبر من النقاط المهمة في التنفيذ .
- اتباع الطرق والوسائل الحديثة والمتطورة في تنفيذ البرنامج .
- تحديد اجتماعات دورية وتحديد المشكلات واستئناف التنفيذ .[13]

5-1- تقييم البرنامج الارشادي :

التقييم هو عملية تحديد القيمة ،وهو عملية نقدية هامة تكشف عن مدى فعالية البرنامج ومدى نجاحة او فشله .وهو عملية جماعية تعاونية يشترك فيها المسؤولون عن البرنامج تخطيطا وتنفيذا وحتى الذين يخدمهم البرنامج .

والتقييم عملية مستمرة من اول التخطيط عبر التنفيذ واثناء وبعد الجلسات والاجتماعات وحتى المتابعة.ويرى البعض انه يمكن تقديم البرنامج مرة كل سنة على الاقل .

أهداف التقييم :الهدف الاول والاكبر لتقييم برنامج التوجيه والارشاد هو التقويم ، اي الاصلاح والتصحيح والتحسين وتلافي اوجه النقص في خدماته ووسائله وطرق تنفيذه ، اي ان التقييم يجب الا يكون هدفا في حد ذاته ، بل يكون وسيلة للتقويم وهكذا .ويجبان تنشر نتائج تقييم البرنامج حتى يستعان بها في تقويم البرنامج القائم وفي تخطيط وتنفيذ البرامج الاخرى المشابهة بما يفيد المسؤولين عن البرنامج والمستفيدين منه.

خطوات التقييم :

يضع البعض خطوات محدد لعملية التقييم برنامج التوجيه والارشاد وهذه الخطوات هي :

1-تحديد اسئلة التقييم والاجابة عنها.

2-تحديد معايير التقييم وتقدير حال البرنامج بالنسبة لها.

3-تحديد طرق التقييم ووسائله واستخدامها لتحديد فعالية البرنامج ومدى تحقيقه للاهداف.

4-تحليل نتائج عملية التقييم وتفسيرها.

5-اقتراح خطوات تقويم واصلاح البرنامج في ضوء نتائج عملية التقييم وذلك بتحديد ما يجب تدعيمه او تطويره او تعديله من عناصر البرنامج.[14]

ثانيا :قلق الامتحان

1- انواع قلق الامتحان :يشير زهران 2000 الى نوعين اساسين من قلق الاختبار هما:

- **قلق الاختبار الميسر:** و هو قلق الامتحان المعتدل ، ذو التاثير الايجابي المساعد، والذي يعتبر قلق دافعيا ، يدفع الدارس للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، وينشطه ويحفزه على الاستعداد للامتحانات وييسر اداء الامتحانات .

- **قلق الاختبار المعسر** :وهو قلق الامتحان المرتفع ، ذو التاثير السلبي المعوق، حيث تتوتر الاعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة ، ويستثير استجابات غير مناسبة، مما يعوق قدرة الدارس على التذكر والفهم، ويربكه حين يستعد للامتحان ، ويعسر اداء الامتحان، ولهذا فهوقلق غير ضروري ويجب خفضه وترشيده .

2- مكونات قلق الامتحان :يتكون قلق الامتحان من مكونين اساسين هما :

المكون المعرفي :حيث ينشغل الفرد بالتفكير بتبعات الفشل ، مثل فقدان المكانة والتقدير، وهذا يمثل سمة القلق .

المكون الانفعالي :وهي استجابات غير ارادية حيث يشعر الفرد بالضيق والتوتر والهلع من الامتحانات ، بالاضافة الى مصاحبات فسيولوجية ، ويمثل هذا حالة قلق .[15]

3- اعراض قلق الامتحان :هناك اعراض لقلق الاختبار تنتاب الطالب اثناء تعرضه للاختبار حددها القرعان (1992) فيمايلي :

- **اعراض نفسية** :مثل التوتر ، الشعور بعدم الارتياح ، الشعور بالخوف والترقب ، الشعور بزيادة الضغط وتراكم المسؤوليات وعدم القدرة على الاحتمال .

-**اعراض جسمانية :**مثل الشعور بالتعب والارهاق ، الصداع ، اضطرابات البطن، غثيان، سرعة التنفس، الاحساس بالاختناق ، سرعة ضربات القلب ، رعشة وبرودة في الاطراف، زيادة افراز العرق.

- **اعراض سلوكية** :مثل عدم الذهاب للمدرسة او الجامعة ، الاعتذار من مواعيد الدروس، الخوف من المواجهة، الخوف من دخول الامتحانات والرغبة في تاجيلها ، كثرة النوم ليلا ونهارا ، محاولة الانشغال باشياء اخرى .[16]

أسباب قلق الامتحان :عن زهران2000 يمكن ارجاع قلق الامتحان الى الاسباب الاتية :

- الخوف من المستقبل الغامض ، نظرا لضعف المعدل ، او تكرار الرسوب .
- الخوف من الفشل ، ومن رد فعل الاهل ، وتعليقات الاخرين .
- ضعف المستوى الدراسي .
- نقص الثقة بالنفس وصعوبة الاختبارات .
- الخوف من الاختبارات ، ومن قاعات الاختبار والمراقبين .
- التخوف الشديد من فقد ونسيان المعلومات .
- كثرة الحديث عن الاختبارات، مما يضعها في هالة محاطة بالصعوبات يؤدي الى الخوف الشديد منها.
- الضغوط النفسية الشديدة الناجمة عن محاولة ارضاء الوالدين والاهل .
- توقع حدوث الفشل ، وفقدان السيطرة على النفس .[17]

النظريات المفسرة لقلق الامتحان :

تفسير قلق الامتحان من وجهة نظر المعرفية :لقد حاولت الكثير من النظريات الحديثة تفسير الانجاز السيئ المرتبط بالقلق العالي للامتحان ورات ان التأثير النسبي للقلق في الموقف الاختباري هو دخول عوامل اخرى، حيث ينتج القلق العالي من استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة مثل عدم التركيز، او الاستجابات المركزة حول الذات التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات، الضرورية المرتبطة بالمهام الاساسية ذاتها، والتي هي ضرورة للإنجاز الجيد في الموقف الاختباري، ولعل هذا يتماشي مع وجهة نظر واين حيث يرى ان الافراد ذوي القلق العالي للامتحان يوزعون انتباههم على الامور المرتبطة بالمهمة والامور المرتبطة بالذات، في حين ان افراد ذوي القلق المنخفض للامتحان غالبا ما يركزون على الامور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة اكبر.

أما كولر وهولاهان فقد درسا القدرة العقلية وعادات الدراسة في الانجاز الاكاديمي وقد وجد الباحثان ان لدى الطلبة اصحاب القلق العالي في الامتحان قدرات منخفضة وعادات دراسية سيئة وعلى هذا فان جزءا على الاقل من الانجاز الاكاديمي السيء لهؤلاء الطلبة ربما يعود الى معرفة اقل بالمواد الدراسية .

تفسير قلق الامتحان من وجهة نظر معالجة المعلومات :قدم بنجمين وزملائه نموذج معالجة المعلومات والذي يزودنا بمفاهيم مفيدة في تحليل موقف الامتحان ووفقا لهذا النموذج يعود قصور الطلبة ذوي القلق العالي للامتحان الى مشكلات في التعلم المعلومات او تنظيمها، او مراجعتها قبل الامتحان ، او استدعائها في موقف الامتحان ذاته، اي انهم يرجعون الانحفاض في التحصيل عند الطلبة ذوي القلق العالي في موقف الامتحان الى قصور في عمليات الترميز او تنظيم المعلومات واستدعائها في موقف الامتحان.

تفسير قلق الامتحان من وجهة نظر السلوكية :يرى السلوكيون ان الافراد يستخدمون استراتيجيات تكيفية منها ايجابية ومنها سلبية لدي تفاعلهم مع الاوساط المحيطة بهم وما تفرضه عليهم من ضغوط ومشكلات ، وقلق الامتحان استراتيجية سلبية تتمثل في الانسحاب النفسي والجسدي من الوضع المثير تتبدى في انماط سلوكية متنوعة مثل التعرق وزيادة افراز الادرنالين والبكاء وعدم القدرة على مسك القلم والكتابة والتشنج.[18]

الدراسات السابقة:

دراسة زينب يحياوي بدوي (2018) : هدفت الدراسة الى التعرف على فعالية برنامج ارشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى طالبات جامعة البصرة، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبة من كلية التربية للعلوم الانسانية ، وتم توزيعهن على مجموعتين متساويتين، مجموعة تجريبية (15) ومجموعة ضابطة (15) ، معتمد على المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعتين المتكافئتين ذات الاختبار القبلي والبعدي ، حيث طبقت مقياس قلق الاختبار لريتشارد ديسكول 2007، وبرنامج ارشادي من اعداد الباحثة ، وتحصلت على النتائج التالية :وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعة التجريبية في مقياس قلق الاختبار قبل تطبيق البرنامج الارشادي وبعده ولصالح الاختبار البعدي ، لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجوعة الضابطة في مقياس قلق الاختبار قبل تطبيق البرنامج الارشادي وبعده ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية التي تعرضن للبرنامج الارشادي والضابطة التي لم يتعرضن

للبرنامج مما يفسر فعالية البرنامج الارشادي المعرفي السلوكي لدى المجموعة التجريبية حيث تم استخدام فنيات الارشاد المعرفي السلوكي اشتملت على الحوار المتبادل بين الطلبة فنية الاسترخاء ،واعادة البناء المعرفي ،وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية على مقياس قلق الامتحان في القياس القبلي و التتبعي فعالية برنامج الارشادي في حفض قلق الامتحان لدى طالبات .[19]

دراسة برهان حمادنة (2017) :هدفت الدراسة الى الكشف عن فعالية برنامج ارشادي جماعي في خفض مستوى قلق الاختبار ،وتحسين عادات الاستذكار لدى عينة من الطلاب المتفوقين في كلية التربية بجامعة نجران ،تكونت عينة الدراسة من (20) طالبا وزعوا بالتساوي في مجموعتين ،هما :المجموعة الضابطة تكونت من (10) طلاب لم تخضع للمعالجة ،والمجموعة التجريبية تكونت من (10) طلاب خضعت لبرنامج ارشادي جماعي ،واستخدم في جمع البيانات مقياس قلق الاختبار ،ومقياس عادات الاستذكار اللذان اعدهما الباحث ،وكانت ابرز النتائج وجود فعالية للبرنامج الارشادي الجماعي في خفض مستوى قلق الاختبار وتحسين عادات الاستذكار لدى افراد المجموعة التجريبية .[20]

دراسة اسامة محمود الفراج ورانيا الصاوي عبده(2013):هدفت الدراسة الى بناء برنامج سلوكي معرفي لخفض قلق الاختبار لدى الدارسات الكبيرات بالمدارس الليلية بمدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية ،تم اختيار (30) دارسة ممن حصلن على اعلى درجات في مقياس قلق الاختبار تراوحت درجاتهن بين (95:120) شكلوا عينة الدراسة ،تراوحت اعمارهن بين (22/18) سنة ،تم تقسيمهم الى مجموعتين متجانستين مجموعة ارشادية ومجموعة ضابطة ،تتلقى افراد مجموعة التجريبية (15) برنامجا ارشاديا يعتمد على فنيات العلاج المعرفي السلوكي لخفض قلق الاختبار استخدمت الدراسة النهج التجريبي (قبلي –بعدي)، طبقومقياس القلق لسارسون وبرنامج ارشادي سلوكي معرفي لخفض حدق قلق الاختبار ،خلصت النتائج الى ان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين الدارسات الكبيرات بالمدارس الليلية بمدينة تبوك (العينة الضابطة) بعد تطبيق البرنامج القائم على الارشاد الجمعي المعرفي السلوكي لصالح المجموعة الجريبة ،كذلك هناك فروق ذات دلالة احصائية في الدرجة الكلية لمقياس قلق الاختبار بين الدراسات الكبيرات (العينة الارشادية) قبل وبعد تطبيق البرنامج الارشادي الجمعي السلوكي المعرفي لصالح القياس البعدي ،كما اشارت النتائج الى فاعلية البرنامج الارشادي المعتمد على العلاج المعرفي السلوكي في تخفيف قلق الاختبار لدى الدارسات الكبيرات بمدينة تبوك .[21]

دراسة سرور فائق سليم ناصر (2012):هدفت الدراسة الحالية الى بناء برنامج ارشادي جمعي لتخفيف قلق الامتحان لدى عينة من طلبة الصف الحادي عشر في مدينة جنوب نابلس ،وذلك على عينة قوامها 24 طالبا وقسموا الى مجموعتين تجريبية 12 ومجموعة ضابطة 12،واستخدم الباحث برنامج ارشادي جمعي يتكون من 9 جلسات ارشادية ،ولتحقيق الهدف استخدم الباحث مقياس قلق الامتحان لسارسون،وبتطبيق البرنامج اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي وهذا يعني ان البرنامج الارشادي ادى الى خفض قلق الامتحان لدى طلبة الصف الحادي عشر في المجموعة التجريبية .[22]

دراسة الخواجة (2012):هدفت الدراسة الى الكشف عن فعالية برنامجين في الارشاد الجمعي واثرهما في خفض مستوى قلق الاختبار لدى عينة من الطلاب الذكور في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس في عمان ،تكونت عينة الدراسة من (33) طالبا وزعوا عشوائيا وبالتساوي في ثلاث مجموعات :الضابطة تكونت من (11) طالبا لم تخضع للمعالجة ،والمجموعة التجريبية الاولى تكونت من (11) طالبا خضعت للبرنامج الارشادي الجمعي المستند على الاتجاه العقلاني الانفعالي ،والمجموعة التجريبية الثانية تكونت من (11) طالبا خضعت للبرنامج الارشادي الجمعي المستند الى الاسترخاء، اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية على الاختبار البعدي لمقياس قلق الاختبار لصالح المجموعتين التجريبيتين الاولى والثانية ،مما دل على فعالية الارشاد الجمعي في خفض مستوى قلق الاختبار لدى الطالب الجامعي .[23]

دراسة عطاف ابو غالي (2011) :هدفت الدراسة الى الكشف عن فعالية برنامج سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى عينة من طالبات الصف الثاني عشر بمحافظة رفح ،وتكونت عينة الدراسة من(24) طالب تتراوح اعمارهم مابين (17-18) سنة ممن حصلن على اعلى الدرجات على مقياس قلق الامتحان ،تم تقسيم الى مجموعتين تجريبية وضابطة (12) طالب، تم التحقق من تكافؤ المجموعتين ،وقد خضعت طالبات المجموعة التجريبية الى برنامج سلوكي معرفي ،واظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس قلق الامتحان لصالح طالبات المجموعة التجريبية ،ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين البعدي والقبلي لدى طالبات المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي ،في حين لم توجد فروق ذات دلالة احصائية في القياسيين البعدي والتتبعي لدى طالبات المجموعة التجريبية .[24]

دراسة خلف مبارك (2001):هدفت الدراسة الى التعرف على فعالية العلاج المعرفي السلوكي والتدريب على مهارات التعلم في حفض قلق الامتحان وتحسين اداء الاكاديمي لدى طلبة الجامعة وشملت العينة (400) ثم اقتصرت العينة التجريبية على (44) طالب وطالبة (16) ذكور و(28) اناث من الفرقة الاولى ممن يرتفع لديهم قلق الامتحان وقسمت الى اربعة مجاميع بواقع (11) لكل مجموعة وشملت الاولى المجموعة الضابطة والثانية التجريبية للعلاج السلوكي المعرفي والثالثة للتدريب على مهارات التعلم والرابعة للائتلاف للعلاجي التدريبي واستغرق البرنامج 12 جلسة ارشادية اذ طبق عليهم اختبار لسبيلبرجر لقلق الامتحان واظهرت نتائج الدراسة انه توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى امتحان قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي حيث اظهر برنامج العلاج السلوكي المعرفي والتدريب على مهارات التعلم والائتلاف العلاجي التدريبي فعالية دالة في خفض قلق الامتحان وايضا في تحسين الاداء الاكاديمي لدى الطلبة .[25]

نتائج مراجعة الدراسات السابقة :

بعد مراجعة الدراسة السابقة سيتم من خلالها الاجابة على التساؤل المطروح حول فعالية البرامج الارشادية في التخفيف من قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة.

1- فعالية للبرنامج الارشادي الجماعي في خفض مستوى قلق الاختبار وتحسين عادات الاستذكار لدى افراد المجموعة التجريبية

2- فاعلية البرنامج الارشادي المعتمد على العلاج المعرفي السلوكي في تخفيف قلق الاختبار لدى الدارسات الكبيرات بمدينة تبوك

3- فعالية برنامج الارشادي في حفض قلق الامتحان لدى طالبات.

4- برنامج العلاج السلوكي المعرفي والتدريب على مهارات التعلم والائتلاف العلاجي التدريبي فعالية دالة في خفض قلق الامتحان وايضا في تحسين الاداء الاكاديمي لدى الطلبة

5- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعة التجريبية في مقياس قلق الاختبار قبل تطبيق البرنامج الارشادي وبعده ولصالح الاختبار البعدي .

6- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجوعة الضابطة في مقياس قلق الاختبار فبل تطبيق البرنامج الارشادي وبعده .

7- ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية التي تعرضن للبرنامج الارشادي والضابطة التي لم يتعرضن للبرنامج مما يفسر فعالية البرنامج الارشادي لدى المجموعة التجريبية.

8- وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية على مقياس قلق الامتحان في القياس القبلي و التتبعي .

وعليه فان للبرامج الارشادية دورا كبيرا في التخفيف من قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي خاصة اذا اعدت اعداد جيدا وطبقت بشكل مناسب يرعى فيها حاجات ومتطلبات كل مرجلة عمرية ،واتباع تقنيات ارشادية مناسبة لكل مشكلة وتنبي نظرية معنية وقنياتها التي تفيد في حل المشكلات .

قائمة المراجع:

1- زينب يحياوي بدوي، فعالية برنامج ارشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى طالبات كلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة البصرة ، مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والانسانية، جامعة بابل، العدد2018، 38، ص731 .

2- طه عبد العظيم حسين، الارشاد النفسي التطبيقي التكنولوجيا، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع عمان ، الاردن، 2004، ص.283

3- جودت عبد الهادي، سعيد حسني العزة، 1999، ص149

4- نائل ابراهيم ابو عزب، فعالية برنامج ارشادي مقترح لتخفيف قلق الاختبار لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة، رسالة ماجستير في علم النفس ارشاد نفسي، الجامعة الاسلامية غزة 2008 ص9

5- كاملة الفرخ شعبان وعبد الجابر تيم ، مبادئ التوجيه والارشاد ، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان، الاردن، 1999، ص.179

6- جودت عزت عبد الهادي :1999، ص150

7سعيد حسني العزة ، تربية الموهوبين المتفوقين، دار الثقافة للنشر والتوزيع والدار الدولية للنشر التوزيع ، عمان ، الاردن ، 2000 ، ص195-196 .

8- حماد بن علي الحمادي واخرون ، حقيبة تدريبية اكاديمية لبرامج التوجيه والارشاد النفسي والاسري ، مركز التنمية الاسرية ، جامعة الملك فيصل، 2009، ص21 .

9- طه عبد العظيم حسين ، الارشاد النفسي التطبيقي التكنولوجيا ، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع عمان ، الاردن ، 2004، ص286.

.10- حماد بن علي الحمادي واخرون ، مرجع سابق ، ص 24

.11- حامد عبد السلام زهران (1998)، التوجيه والارشاد النفسي ، ط3، عالم الكتب القاهرة، 1998، ص .504

12- كاملة الفرخ شعبان ، مرجع سابق ، ص181.180

13-خنساء عبد القادر محمود المشهداني ، بناء برنامج ارشادي لخفض الشعور بالوحدة النفسية لدى طالبات المرحلة الاعدادية ، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير اذاب في علم النفس التربوي ارشاد وتوجيه ، جامعة بغداد، 2004، ص55

14- جودت عزت عبد الهادي ، 1999، ص151-152

15- اسامة محمود الفراج ورانيا الصاوي عبده: بناء برنامج سلوكي معرفي لخفض قلق الاختبار لدى الدارسات الكبيرات بالمدارس الليلية بمديمة تبوك ، المجلة العلمية لكلية التربية ، جامعة اسيوط ، المجلد 29، العدد2013، 1، ص316

16-مُحَّد حوال العتيبي ، ، قلق الاختبار والتحصيل الدراسي في علاقتهما ببعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من طلاب كلية التربية بعفيف بجامعة شقراء ، المجلة التربوية العدد53، المملكة العربية السعودية ، 2018، ص662 .

17- زينب يحياوي بدوي : فعالية برنامج ارشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى طالبات كلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة البصرة ، مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والانسانية ، جامعة بابل، العدد2018، 38 ص734

18- نائل ابراهيم ابو عزب ، مرجع سابق ، ص60-61

19- زينب يحياوي بدوي ، مرجع سابق .

20- برهان حمادنة : فعالية برنامج ارشادي جماعي في خفض مستوى قلق الاختبار، وتحسين عادات الاستذكار لدى عينة من الطلاب المتفوقين في كلية التربية بجامعة نجران، المجلة الاردنية في العلوم التربوية ، مجلد13، عدد2017، 1 ، ص121

21- اسامة محمود الفراج ورانيا الصاوي عبده ، مرجع سابق .

22- سرور فائق سليم ناصر ، :مدى فعالية برنامج ارشادي جمعي لتخفيف ظاهرة قلق الامتحان لدى عينة من طلبة الصف الحادي عشر في مديرية جنوب نابلس، رسالة ماجستير، جامعة القدس فلسطين2012.

23-- برهان حمادنة، مرجع سابق .ص121

24- عطاف ابو غالي : فعالية برنامج سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى عينة من طالبات الثانوية العامة بمحافظة رفح، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 12، العدد2011، 3، ص50-78

25- زينب يحياوي بديوي ، مرجع سابق، ص737

قلق الامتحان عند الطلبة بين الأعراض والأسباب

ط.د/ سباغ علي، جامعة 8 ماي 45 قالمة
ط.د/ بوشارب رزيقة، جامعة 8 ماي 45 قالمة

الملخص:

يعد قلق الامتحان من المواضيع المهمة التي تؤثر على الطلاب سلبا أو إيجابا، فالقلق الذي يعيشه أغلبية الطلاب قبل و أثناء الامتحانات هو أمر طبيعي اتجاه ذلك الموقف، ويعد دافعا إيجابيا حيث يساهم في خلق الدافعية و تحقيق النجاح، أما إذا ظهر بصورة مبالغ فيها مصحوب بمجموعة من الأعراض السلبية التي سوف تعرقل أداء الطالب في ذلك الموقف الاختباري يعد مشكلة أساسية ينبغي التصدي لها وتحديد أسبابها وعواملها المتعددة، وفي هذه الورقة البحثية سوف نوضح مفهوم قلق الإمتحان كظاهرة تؤرق جل الطلبة وتمثل تهديدا لمستقبلهم الدراسي ونكشف عن أهم الأسباب و العوامل المساعدة في ظهور القلق المصاحب للامتحانات وكذلك نتعرف عن أعرض قلق الامتحانات و مختلف التأثيرات التي يتركها.

الكلمات المفتاحية: قلق الإمتحان . الطلبة .الأعراض

Résume :

Anxiété d'examen est l'un des sujets importants qui affectent négativement ou positivement les étudiants ; l'anxiété que ressentent la plupart des étudiants avant et pendant les examens est naturelle à l'orientation de la situation et constitue une motivation positive, qui contribue à la création de motivation et de succès, Les symptômes négatifs qui entraveront les performances de l'étudiant dans cette situation de test constituent un problème fondamental qui doit être traité et en identifier les causes et les multiples facteurs. Dans cette intervention, il clarifiera le concept de test d'anxiété en tant que phénomène évoquant la plupart des étudiants et constituant une menace pour leur avenir. l'anxiété T associé aux examens et savoir aussi sur les examens et préoccupations introduire diverses influences qui laisse.

***Les mot clé** : Anxiété d'examen – étudiant - symptôme*

مقدمة:

تعد الامتحانات مرحلة مهمة جدا في حياة الطلاب الجامعي حيث تعتبر أحد أساليب التقييم الضرورية في نهاية كل مقياس أو كل مرحلة دراسية إلا أنها قد يرتبط بها ما يجعل منها هاجس مخيف ومقلق. و هنا تستوقفنا ظاهرة ألا و هي قلق الامتحان، نظرا لارتباطه الشديد بتحديد مصير الطالب ومستقبله الدراسي والعملي، مكانته في المجتمع، مما يولد له شعور بالقلق الشديد فقلق الامتحان هو الحالة النفسية وانفعالية تنتاب الطالب حينما يقف في موقف الامتحان حيث تكون قدراته موضع فحص وتقييم مما يؤثر على أدائه في ذلك الإمتحان

1. تعريف القلق:

القلق مشتق من "angh " في اللغة الهندية الجرمانية، و هو موجود أيضا في اللغة اليونانية و يعني الشعور بالضيق و الانقباض (1)

هو حالة خوف شديد مجهول المصدر أحيانا، (2) مصحوب بجملة من الأعراض الفيزيولوجية و هو عدة أنواع منها قلق الموت، قلق الامتحان ...

2. تعريف قلق الإمتحان:

يعرف **دوسيك** Dusek (1980) قلق الامتحان بأنه: " شعور غير سار، أو حالة انفعالية تلازمها مظاهر فيزيولوجية و سلوكية معينة. وتلك الحالة الانفعالية يعيشها الطالب في الامتحانات الرسمية ومواقف التقييم الأخرى" (3)

يشير **عبد الخالق**: إلى أن قلق الامتحان هو" نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف و الهم العظيم عند مواجهة الامتحانات".

و يمكن تصنيفه إلى نوعيين:

قلق الإمتحان الميسر: Facilitative

وهو قلق الإمتحان المعتدل، ذو التأثير الايجابي المساعد، والذي يعتبر قلقاً دافعياً يدفع الطالب للدراسة و الاستذكار و التحصيل المرتفع، وينشطه ويحفزه على الاستعداد للامتحانات.

قلق الإمتحان المعسر: Debilitative

وهو قلق الإمتحان المرتفع، ذو التأثير السلبي المعيق، حيث يتوتر الطالب ويزداد الخوف و الانزعاج، ويستثير استجابات غير مناسبة، مما يعيق الطالب على التذكر و الفهم، فهو قلق غير ضروري ويجب خفضه وترشيده.(4)

إذن هو:

حالة نفسية انفعالية قد يمر بها الطالب الممتحن ويصاحبها ردود فعل نفسية وجسمية غير معتادة نتيجة لتوقع للفشل في الامتحان، أو للخوف من الرسوب و من ردود فعل الأهل، أو لضعف ثقة بنفس، أو لرغبة التفوق على الآخرين، أو ربما لمعيقات صحية.

3. أعراض قلق الإمتحان:

- **الأعراض الفزيولوجية**
  - تسارع في نبضات القلب وسرعة في التنفس.
  - ارتعاش في الأطراف.
  - صداع نصفي.
  - إسهال أو إمساك.
  - آلام في البطن وتشنجات في القولون.
  - غثيان أو تقيؤ.

- **الأعراض النفسية**
  - التوتر والخوف وحالة مستمرة من عدم الارتياح.
  - أفكار سلبية وشعور بالغضب المستمر.
  - قلة التركيز وسرعة نسيان ما يدرسه.
  - جمود العقل وعدم القدرة على الفهم بسهولة.
  - اضطراب في الشهية قد يكون في زيادة شديدة أو نقصان.
  - اضطرابات في النوم

4. أسباب قلق الإمتحان:

- **أسباب اقتصادية و اجتماعية:**

الأسـر الفقيرة لا تتمتـع بالاستقرار المادي و المعنوي، مما يؤثر على تعليم الطلبة، حيث أنها تفتقر إلى منهجية تنظيم أوقات المراجعة لأبنائها، وكذلك عدم القدرة على اقتناء كل متطلبات الطالب التعليمية (كتب....).

- **أسباب أسرية:**
  - الضغوط الأسرية، لتحقيق مستوي طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب.
  - محاولة إرضاء الوالدين و منافسة الرفاق.
  - مقارنة أسرة الطالب بزملائه
- **أسباب مرتبطة بالامتحان:**
  - ضيق وقت الإمتحان و طرق التقييم المتبعة.
  - الاتجاهات السالبة لدى الطلبة و المعلمين و الوالدين اتجاه الإمتحانات.
  - نوعية التخصص الذي يدرسه الطالب
  - أسلوب المراجعة الخاطئ
- **أسباب شخصية (نفسية) مرتبطة بالطالب:**
  - الشعور بان الإمتحان موقف صعب يفوق إمكانياته و قدراته و انه غير قادر على اجتيازه.
  - الاعتقاد بأنه نسي ما درسه و ما تعلمه خلال العام الدراسي.
  - عدم الاستعداد و التهيؤ الكافي للامتحان و نقص المعرفة بالموضوعات الامتحان.
  - ضعف الثقة بالنفس.
  - التنافس مع الزملاء و الرغبة القوية في تجاوزهم.

- وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الإمتحان، أو استدعائها أثناء الإمتحان.
- ارتباط الإمتحان بخبرة الفشل في حياة الطالب، و الخوف من تكرار الفشل.
- الضغوط المباشرة و التهديد.
- توقع الفشل.
- الشخصية القلقة فهي تتسم بالقلق

5. توصيات واقتراحات:

- تعيين مستشار توجيه و الإرشاد المدرسي و المهني في كل مؤسسة تربوية ليساهم في تدريب الطلبة على المراجعة الجيدة و الاستذكار السريع لأن مشكلة قلق الإمتحان ترجع بالدرجة الأولى إلى خبرة سابقة بمعنى إلى أول اختبار اجتازه في حياته.
- محاولة التنويع في طرق التقويم بحيث لا يكون الإمتحان هو نهاية المطاف أمام الطالب الجامعي و هو المحدد الأول و الأخير لمستقبلهم
- توطيد العلاقة بين الأستاذ و الطالب الجامعي لفهم مشكلات الطلبة
- تشجيع الطلبة الجامعيين على الانخراط في النشاطات الطلابية لتخفيف مشكلاتهم النفسية
- إعداد برامج لتدريب الطلاب على الاستذكار ة تقليل من حدة النسيان
- تدريب الطلبة على الاسترخاء عند مواجهة أي موقف ضاغط
- تعزيز الثقة بالنفس عند الطلبة

قائمة المراجع:

1- موشي زيدنر وجيرالد ماثيوس: القلق ،ترجمة الحسين محمد عبد المنعم و معتز سيد عبد الله، مجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت، 2016، ص 23

2- سيجموند فرويد: الكف والعرض والقلق ،ترجمة محمد عثمان نجاتي، دار الشروق، ط4، مصر، ص 106

3- سليمة سايحي: قلق الإمتحان والعوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ، جامعة بسكرة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 7، 2012، ص 76

4- قدوري خليفة وحورية تارزولت عمروني: ظاهرة قلق الإمتحان بالمرحلة الثانوية وأسبابها و تناولاتها النظرية والإجراءات العلمية التعليمية الإرشادية لخفض قلق الإمتحانات، كلية علم النفس، جامعة ورقلة، ص 223

5- نائل إبراهيم أبو غرب: فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الإختبار لدى الطلاب المرحلة الثانوية لمحافظة غزة، قسم علم النفس، كلية التربية، عمادة الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، 2008

زهران، حامد عبد السلام : الصحة النفسية والعلاج النفسي، الطبعة الثالثة، عالم الكتب، القاهرة.

قلق الإمتحان الأسباب والعلاج

أ.د/ ضياف زين الدين جامعة المسيلة
د/ مغار عبد الوهاب جامعة المسيلة

الملخص:

في هذه المداخلة نعمل على وضع تصور عام للقلق ومفهومه عند بعض علماء النفس والتطرق إلى قلق الامتحان والأسباب والأعراض وبعض النظريات المفسرة لهذه الظاهرة مع إدراج استراتيجيات السيطرة عليه و كيفية تجاوز هذه الحالة التي في أغلب الأحيان هي السبب المباشر في إخفاق التلاميذ في الامتحانات و خاصة منها الرسمية.

مقدمة :

إن هدا العصر حقا يمكن أن نسميه بعصر القلق وهدا لما شهده من تغيرات اقتصادية واجتماعية وتكنولوجية ، وما خلقته من أزمات ومشاكل وقلق مستمر في حياة الإنسانية والقلق والخوف ساير الإنسانية مند بدايتها الى يومنا هدا، وتعقدت الأمور مع مرور الزمن وتطور الخوف والقلق حتى أصبح ظاهرة مرضية تصيب تقريبا جميع الإنسانية ومفكرين بان القلق سببه الخوف من المجهول والخوف من الفشل وهو سلوك يعبر عن رد فعل الإنسان اتجاه مواقف جديدة ممكن أن تسبب له ضغوط فالمواقف الجديدة والتي يوضع فيها الإنسان في امتحان أو قياس قدراته ومعرفة تحصيله تجعل الفرد يضطرب ويحاول أن يجيب ويتكيف مع الموقف الجديد بانفعالات وردود قد تكون ايجابية أم سلبية بمعنى ممكن ان يسبب الضغط على الطالب حافز للتحدي وتجاوز الموقف ويمكن ان يكون عكس ذلك أي التأثر السلبي مما يؤدي للقلق والانهيار وبالتالي يؤدي الى الفشل الدراسي بسبب هدا الاضطراب الذي ينتج عن القلق الزائد لامتحان ولقد تحدث الكثير من العلماء والمدارس والنظريات عن القلق وكل منهم عالج الظاهرة من زاوية الاهتمام.

تعريف القلق :

تعريف قلق الامتحان: هو تلك الحالة النفسية الانفعالية التي يمر بها الطالب، وتصاحبها ردود فعل نفسية جسمية غير معتادة نتيجة لتوقعه الفشل في الامتحان أو سوء الأداء فيه، أو الخوف من الرسوب أو ردود فعل الأهل ، أو لضعف ثقته بنفسه، او لرغبته في التفوق على الآخرين أو ربما لمعوقات صحية. (مجيد، 2005، ص88)

أما عبد الخالق فيعرفه على اعتبار نوع من القلق العام الذي يظهر في حالة موقفية مؤقتة مرتبطة بمواقف الامتحانات الأكاديمية ، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد الشعور بالخوف والهم العظيم عند مواجهة الامتحانات.(سايحي، 2013، ص15)

ويعرف قلق الامتحان كذلك بأنه حالة خاصة من القلق العام تعود إلى استجابات سلوكية وفسيولوجية تتفاعل مجتمعة بمزيج من خشية الرسوب وأمل النجاح ،يمر بها الطالب خلال الاختبار ،وتنشا من تخوفه من الفشل أو عدم حصوله على نتيجة مرضية (برهان حمادنة، 2017، ص120)

ـ مفهوم قلق الامتحان: يعد قلق الامتحان احد انواع القلق، وهو الآن ظاهرة منتشرة بين الطلاب في مختلف المراحل التعليمية ، حيث أكدت العديد من نتائج الدراسات انتشار ظاهرة قلق

الامتحان بين طلاب المدارس والجامعات، الأمر الذي يؤدي إلى هروب وتسرب الكثير من الطلاب بصورة واضحة.

1- **مكوّنات قلق الامتحان:** يشير المهتمين في هذا المجال إلى أن قلق الامتحان يتضمن مكونين أساسيين هما كالتالي:

ـ **المكـوّن المعرفـي:** أو الانفعاليـة بحيـث يشـعر الفـرد بالضـيق والتـوتر والخـوف مـن الامتحانـات وبالإضافة إلى مصاحبات فسيولوجية، وهذا يمثل حالة القلق.

ـ **المكـوّن العقلي:** الـذي يـؤثر على أداء الفرد، وهي الاضـطرابات التي تنشأ مـن حالـة القلـق وهي المسـؤولة عـن تقليـص الأداء لـدى الفـرد بمـا تبعثـه فـي كثيـر مـن الأحيـان مـن اسـتجابات لا تكـون مناسبة.

في حين يرى فيليبس وآخرون أن قلق الامتحان يتكوّن من عاملين أساسيين هما:

أ ـ القلق: نقص الثقة في النّفس

ب ـ الانفعاليـة: وهـي ردّ الفعـل المباشـر للضـغط النفسـي الـذي يسـتثيره الموقـف. (عطـا الله، 2011، ص22)

ويضيف زهران أن هناك خمس عوامل خاصة بقلق الاختبار وهي كالتالي:

ـ الخوف والرهبة من الاختبار.

ـ الضغط النفسي للاختبار.

ـ الخوف من الاختبارات الشفوية المفاجئة.

ـ الصراع النفسي المصاحب للاختبار.

ـ الاضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للاختبار. (حامد زهران، 2000، ص47)

ـ أصناف قلق الامتحان :

قلق الامتحان الميسر:

وهو قلق الامتحان المعتدل، ذو التأثير الايجابي المساعد، والذي يعتبر قلقاً دافعياً يـدفع الطالـب للدراسـة و الاسـتذكار و التحصـيل المرتفـع، وينشطه ويحفزه على الاسـتعداد للامتحانات.

قلق الإمتحان المعسر:

وهو قلق الإمتحان المرتفع، ذو التأثير السلبي المعيق، حيث يتوتر الطالب ويزداد الخوف والانزعاج، ويستثير استجابات غير مناسبة، مما يعيـق الطالـب على التـذكر و الفهم، فهـو قلق غير ضروري ويجب خفضه وترشيده.

ـ أعراض ومظاهر قلق الامتحان:

تتعدد مظاهر قلق الامتحان ومن أهمها ما يلي :

- التوتر والأرق وفقدان الشهية، وتسلط بعض الأفكار الوسواسية قبيل وأثناء ليالي الامتحان.
- كثرة التفكير في الامتحانات والانشغال قبل وأثناء الامتحان في النتائج المترتبة عليها.
- تسارع خفقان القلب مع جفاف الحلق والشفتين وسرعة التنفس وتصبب العرق، وألم البطن والغثيان.
- الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء تأدية الامتحان(أبو عزب، 2008، 61).

- اضطراب العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير.
- الخوف والرهبة من الامتحان و التوتر قبل الامتحان .
- الخوف من الامتحانات الشفوية المفاجئة .
- توقع تقديرات منخفضة أو الرسوب في الامتحان .
- الشعور بقصور الاستعداد للامتحان .
- الاهتمام الزائد والشك أثناء التحصيل خلال العام الدراسي .
- الارتباك والتوتر ونقص الاستقرار والأرق وفقدان الشهية أيام الامتحان وفي موقف الامتحان .
- نقص الثقة بالنفس .
- الشعور بالضغط النفسي للامتحان والعصبية الشديدة أثناء الإجابة في الامتحان.
- الاضطرابات الفسيولوجية أثناء أداء الامتحان مثل : سرعة ضربات القلب وزيادة معدل التنفس ارتباك المعدة، تصبب العرق، توتر العضلات، ارتعاش اليدين، جفاف الفم وصعوبة الكلام .
- تشتت الانتباه وضعف القدرة على التركيز واستدعاء المعلومات أثناء أداء الامتحان .
- الرعب الانفعالي الذي يشعر فيه الطالب بأن عقله صفحة بيضاء، وأنه نسي ما راجعه بمجرد الاطلاع على ورقة الأسئلة .
- الإصابة بالصداع شديد عند استلام ورقة الأسئلة .
- نقص إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات (زهران، 99، 2000).
- **نظريات القلق** :

تفسير القلق عند اتورانك:

يفسر اتورانك القلق على أساس الصدمة الأولى وهي صدمة الميلاد، فانفصال الوليد عن الأم هو الصدمة الأولى التي تثير لدية القلق الأولى.فالفطام يستثير لدى الطفل القلق لأنه يتضمن انفصالا عن ثدي الأم، والذهاب إلى المدرسة يثير القلق لأنه يتضمن الانفصال عن الأم، و كذلك الزواج يثير القلق لأنه يتضمن الانفصال عن الأم.فالقلق في رأي اتورانك هو الخوف الذي تتضمنه هذه الانفصالات المختلفة، ويذهب اتورانك إلى أن القلق الأولى يتخذ صورتين تستمران مع الفرد في جميع مراحل حياته، هما:خوف الحياة و خوف الموت.ان خوف الحياة هو قلق التقدم و الاستقلال الفردي الذي يهدد الفرد بالانفصال عن علاقاته و أوضاعه، اما خوف الموت فهو قلق من التوتر وفقدان الفردية و ضياع الفرد في المجموع او خوفه من ان يفقد استقلاله الفردي في حالة الاعتماد علي غير الفرد.

القلق عند ماي:

القلق عند ماي هو توجس يصبحه تهديد لبعض القيم التي يتمسك بها الفرد، وتعتقد أنها أساسية، وترى ماي ان للقلق أساسين هما الاستعداد الفطري، والأحداث الخاصة التي تستحضر القلق عن طريق التعلم بأنواعه المختلفة، وان استجابة القلق تكون سوية اذا كانت متناسبة مع الخطر الموضعي.والخوف عند ماي عبارة عن استجابة متعلمة لخطر محلي لا يشكل تهديدا للقيم الأساسية للفرد.

القلق عند كارل يونغ:

يعتقد يونغ ان القلق عبارة عن ردة فعل يقوم به الفرد حينما تغزو عقله قوى وخيالات غير معقولة صادرة عن اللا شعور الجمعي ، واللاشعور الجمعي من السمات المميزة لنظرية يونغ.ففي اللاشعور الجمعي تختزن الخبرات الماضية المتراكمة عبر الأجيال و التي مرت بها الأسلاف القدامى والعنصر البشري عامة فالقلق هو الخوف من سيطرة اللاشعور الجمعي غير المعقولة التي مازالت باقية فيه من حياة الإنسان البدائية، كما يعتقد ان الإنسان يهتم عادة بتنظيم حياته على أسس معقولة و منظمة، و ان ظهور المادة غير المعقولة من اللاشعور الجمعي يعتبر تهديدا لوجوده.

القلق عند ايريك فروم:

يرى فروم أن الطفل يقضي فترة طويلة من الزمن معتمدا على الكبار و خاصة والديه، وهذا الاعتماد يقيده بقيود يلتزم بها حتى لا يفقد حنانهما ، و بازدياد نمو الطفل يزداد تحرره و اعتماده على نفسه، والذي يولد شعورا بالعجز و القلق نتيجة ما يود انجازه من الأعمال و عدم اكتمال قدراته لانجاز الأعمال، وهكذا يرى فروم ان القلق ينشا عن الصراع بين الحاجة للتقرب من الوالدين والحاجة الى الاستقلال.

القلق في تصور كاتل وشاير:

كشفت الأبحاث التحليلية العاملية لكاتل و شاير عن و جود نوعين من مفاهيم القلق أطلق عليهما سمة القلق، وحالة القلق ويعتبر النوعان الأخيران أكثر أنواع القلق شيوعا في التراث النفسي.

وتصور حالة القلق كظرف او حالة انفعالية ذاتية موقفية و مؤقتة اقرب ما تكون إلى حالة الخوف الطبيعي ويشعر بها كل الناس في مواقف التهديد مما يؤدي إلى تنشيط جهازهم العصبي المستقل، و يهيئهم لمواجهة مصدر التهديد . و تختلف شدة الحالة تبعا لما يستشعره كل فرد من درجة خطورة في الموقف الذي يواجهه ، كما تزول بزوال مصدر الخطورة او التهديد.و تتغير حالة القلق في شدتها و تتذبذب عبر الزمن تبعا للموقف المهدد للفرد.

ويعتقد سبيلبرجر أن سمة القلق تشير إلى الفروق الثابتة نسبيا في القابلية للقلق.وسمة القلق تشير إلى الاختلافات بين الناس في ميلهم الى الاستجابة تجاه المواقف التي يدركها كمواقف مهددة، و ذلك بارتفاع شدة القلق ، و سمة القلق تتأثر بالمواقف بدرجات متفاوتة، حيث أنها تنشط بواسطة الضغوط الخارجية التي تكون مصحوبة بمواقف خطرة محدودة.

القلق بوصفه دافعا:

يمكن اعتبار القلق دافعا من الدوافع الهامة التي تساعد على الانجاز و النجاح والتفوق وتؤكد نظريات التعلم على أهمية الدافعية في التعلم، و يعرف الدافع انه حالة داخلية عند الفرد توجه سلوكه وتؤثر عليه، و الدافع عامل انفعالي يعمل على توجيه سلوك الفرد، ولذا فانه يسلك وبنزع الى عمل معين، وتتمثل وظيفة الدافعية في الأتي:

- ينشط القلق سلوك الفرد و يحرره من عقاله و ينقل الفرد من حالة السكون إلى حالة الحركة حيث أن القلق ينشا من عدم الاتزان.
- القلق عامل توجيهي ، أي يوجه السلوك نحو غرض معين ، فالطالب الذي لديه امتحان تنشا لديه حالة من القلق تساعده على الاستذكار .

-القلق يعتبر صفة تعزيزيه وذلك بعد انجاز العمل فان الاتزان يعود إلي ما عليه (فاروق، 2001، ص ص 21-26)

ـ أسباب قلق الامتحان:

أسباب اقتصادية و اجتماعية:

الأسـر الفقيرة لا تتمتـع بالاستقرار المادي و المعنوي، مما يؤثر على تعليم الطلبة، حيث أنها تفتقر إلى منهجية تنظيم أوقات المراجعة لأبنائها، و كذلك عدم القدرة على اقتناء كل متطلبات الطالب التعليمية (كتب....).

أسباب أسرية:

- الضغوط الأسرية، لتحقيق مستوي طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب.
- محاولة إرضاء الوالدين و منافسة الرفاق.
- مقارنة أسرة الطالب بزملائه

أسباب مرتبطة بالامتحان:

- ضيق وقت الإمتحان و طرق التقييم المتبعة.
- الاتجاهات السالبة لدى الطلبة و المعلمين و الوالدين اتجاه الامتحانات.
- نوعية التخصص الذي يدرسه الطالب
- أسلوب المراجعة الخاطئ

أسباب شخصية (نفسية) مرتبطة بالطالب:

- الشعور بان الإمتحان موقف صعب يفوق إمكانياته و قدراته و انه غير قادر على اجتيازه.
- الاعتقاد بأنه نسي ما درسه و ما تعلمه خلال العام الدراسي.
- عدم الاستعداد و التهيؤ الكافي للامتحان و نقص المعرفة بالموضوعات الامتحان.
- ضعف الثقة بالنفس.
- التنافس مع الزملاء و الرغبة القوية في تجاوزهم.
- وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الإمتحان، أو استدعائها أثناء الإمتحان.
- ارتباط الإمتحان بخبرة الفشل في حياة الطالب، والخوف من تكرار الفشل.
- الضغوط المباشرة و التهديد.
- توقع الفشل.
- الشخصية القلقة فهي تتسم بالقلق

-نظم الاختبارات وما يترتب عليها من إجراءات تزرع الخوف في نفوس الطلبة .
-وجود سمة القلق لدى الفرد.
-تعلم الخوف عن طريق النمذجة من خلال ملاحظة سلوك الخوف من الاختبارات لدى الآخرين.
-عدم الاستذكار الجيد للاختبار .
-الضغوط الأسرية الممارسة على الطالب للنجاح والتفوق.
-خوف الطالب من العقاب .
-أسلوب المعلم الخاطئ في التحدث عن الاختبار وخلق خوف لدى الطالب من ذلك.
(هبة الله ، 2016، ص330-331)

.علاج قلق الامتحان :

يجب أن تتم إستراتيجية المعالجة على مراحل كالتالي :

التعرف على نسق الحياة من خلال معرفة تاريخ المرض، والأعراض الأخرى المصاحبة لموقف الامتحان وأسلوب التحصيل الأكاديمي لدى المسترشد

فحص الأحداث المنشطة من خلال مواقف الامتحان السابقة

فحص الأفكار الخاطئة مثل مفهوم خاطئ عن حتمية تكرار الفشل

الأعراض الجسدية قبل الامتحان وإثنائه

استحالة تعديل قدراته

الحوار والمناقشة مع المسترشد وضرب الأمثلة والبحث والتشجيع وتذكيره بخيرات سابقة وقديمة لذاته وتشجيعه على تنظيم جدول زمني للمذاكرة وتدريبه على طرق ايجابية للتحصيل (حامد زهران، 2000، 95)

.بعض إستراتيجيات العلاج:

4- أسلوب التحصين: و تعتمد هذه الفنية على على تقديم المثيرات التي تسبب القلق للفرد بشكل متدرج وذلك بتعرضه لعدد من المواقف الشبيهة بموقف الامتحان

5- العلاج المعرفي: والذي بموجبه يتم تحديد الأفكار المخيفة الباعثة لقلق الامتحان وتعديلها على أساس أنها منطقية أو غير منطقية.

6- الإرشاد الجماعي: الذي يقوم على مناقشة الطلاب في المشكلات المرتبطة بقلق الامتحان حيث يستفيد الطلاب من خبرات بعضهم البعض في مواجهة موقف الامتحان

وكذلك مجموعة من الأفكار المفيدة التي يمكن للأساتذة إرشاد الطلاب على إتباعها يوم الامتحان لا تكثر من شراب المثيرات قبل الامتحان لأنها تزيد الإجهاد

تجنب الأكل على الأقل ساعتين قبل الامتحان ويفضل تناول وجبة خفيفة لأنه حين تناول وجبة كاملة يندفع الدم من الدماغ إلى الجهاز الهضمي وهذا يبطئ المقدرة على استرجاع المعلومات

ارتداء ملابس مريحة لأنها تشعر بالراحة أثناء عملية الامتحان

تجهز للامتحان عندما تشعر بالتوتر ، وخذ قسطا من الراحة ، أغمض عينيك وتصور نفسك في مكان مريح تفضله وعندما تفتح عينيك ركز على الامتحان مرة أخرى

اقرأ الإرشادات والأسئلة بدقة، و اقرأ الأسئلة كما هي وليس كما تريدها أن تكون ادر وقت الامتحان بدقة وحكمة ، وانظر إلى كل امتحان ثم اعد إستراتيجيتك الهجومية وحدد أي الأسئلة التي ستبدأ بها

ابحث عن مفتاح الأسئلة دائما يكون هناك لمحات عن الإجابة

احترس بان إجابة الأسئلة المقالية تكون صعبة إذا لم توضع خطأ للإجابة عليها

التدريب على عينة الامتحانات لأنها تساعد على توقع ما يحتويه الامتحان

وهناك كذلك عدد من الطرق والأساليب التي تخفض من حدة قلق الامتحان ، وقد قدم (**جون شيودو**) عشرة قواعد بعد أن قام بتجربتها على مدى 13 عام حتى أصبح مقتنعا بان استعمال هذه القواعد العشرة يساهم في صحة الطلاب ومن لهم علاقة بشؤون الطلاب ورفاهيتهم ويمكن تلخيصها فيما يلي :

مراجعة الإطار العام للامتحان قبل الامتحان يتوقع من الأستاذ أن يخبر الصف عن موعد الامتحانات قبل فترة مناسبة من الامتحان وعن الموضوعات التي سيشملها الامتحان وأهمية كل الموضوعات التي تدخل في الامتحان

استخدام الامتحان التجريبي والتدريبي : يتوقع من الأستاذ إجراء امتحان تجريبي أو تدريبي في ظروف مشابهة للامتحان ليجعل الطلاب يألفون الدرس، والأسلوب اللغوي له كما أنها تعطي فرصة للطلاب لتوضيح ما قد يكون غامضا لديهم ويجب إعطاء عينة من الايجابيات؛ إذ أنها تبين للطلاب مكونات الجواب الصحيح، والنقاط المفتاحية ، وعلى الأستاذ أن يكون واضحا حول الوقت المحدد وذلك من خلال إعلام الطلاب مسبقا عما إذا كان الامتحان سيأخذ كل وقت الحصة أو المحاضرة أو جزء منها أو أكثر الإعلان عن المواد التي يحتاجها الطلاب والوسائل المسموح باستخدامها، ودع الطلاب يعرفون ما إذا كان هناك حاجة لإحضار أوراق الكتابة أو أنهم سيزودون بالأوراق اللازمة

مراجعة طريقة التصحيح : اشرح قيمة كل جزء من الامتحان وكيف تصحح المقالات والمشروعات وما هي القيمة النسبية لكل امتحان ولكل سؤال فيه ؟

مراجعة السياسات المتعلقة بامتحانات الإكمال والإعادة ، بين الأسباب المشروعة للغياب عن الامتحان، وبين متى يستطيع الطلاب امتحان الإكمال وبين الإجراءات التي ستتبع بالنسبة للذين يتقدمون للامتحان، ولكل سؤال فيه

إرشاد الطلاب في طرق تناول الامتحان : ومنها مراجعة الأسئلة كلها قبل البدء في الأسئلة التي يتأكد من أن الطلاب يتمكنون من إجابتها

إرشاد الطلاب إلى كيفية التعامل مع أسئلة الامتحان

الاسترخاء والتركيز، وعدم التشتت أثناء قراءة الأسئلة والتمعن فيها لأكثر من مرة، واختيار أسهلها للإجابة عنها (أبو ملوح ، 115، 2010)

.خاتمة:

إن قلق الامتحان له عدة جوانب ايجابية وسلبيه ويتأثر الفرد به أثناء فترة الدراسة طول حياته بحيث يبقى هذا القلق مصاحبا للطالب طوال مشواره الدراسي وتبقى قضية شدة القلق هي التي تصنع الفارق من حيث الايجابية أو السلبية فإذا أستطاع الطالب أن يتحكم في كل الظروف والأسباب المؤدية للقلق فإن التأثير يخف وبالتالي يستطيع الطالب أن يجتاز فترة الاختبار بكل

أريحية ولا تصادفه عوائق وخوف واضطراب أما إدا لم يتمكن من التحكم ومعرفة الظروف التي تؤدي للقلق فإن الفشل والاضطراب سوف يشل عمله الفكري و بالتالي يصبح عرضة للفشل بسبب الضغط الكبير الذي يسببه قلق الامتحان ولهدا يجب الاستعداد نفسيا لإمتحان وتوفير شروط بيئية مناسبة للدراسة والمراجعة مما يحفزه على العطاء يوم الامتحان والحصول على نتائج باهرة والنجاح في الدراسة.

المراجع:

1. مجيد سوسن شاكر(2005): مشكلات الاطفال النفسية والاساليب الارشادية لمعالجته، ط1، دار الصفاء، عمان الاردن.

2ـ سايحي سليمة (2013): مقياس قلق الامتحان اطلالة ميدانية في علم النفس المدرسي، دار بطوطة ، عمان الاردن.

3. برهان حمادنة ، (2017)، فاعلية برنامج إرشادي جماعي في خفض قلق الاختبار وتحسين عادات الاستذكار لدى عينة من الطلاب المتفوقين في كلية التربية بجامعة نجران، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، مجلد.13

4ـ عطا الله، مصطفى خليل محمود، (2011)"الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات إدارة قلق الامتحان لدى عينة من طلاب الجامعة لكلية التربية" جامعة المينا، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، عدد4، أكتوبرز

5. زهران مُحَّد حامد، (2000)، "الارشاد النفسي المصغر"، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر

6. أبو عزب، نائل إبراهيم(2008). فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بغزة. فلسطين.

7. فاروق السيد عثمان ، (2001)، القلق وادارة الضغوط النفسية، ط1، دار الفكر التربوي ، القاهرة.

8. هبة الله مُحَّد الحسن سالم، (2016)، قلق الاختبار وعلاقته بموضع الضبط والضغوط النفسية والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بجامعة حائل بالمملكة العربية السعودية ، جامعة النيلين، الخرطوم، مجلة العلوم التربوية ، العدد الثالث، ج1، يوليو.

9. أبو ملوح مُحَّد يوسف، (2010)، علم النفس التربوي، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع.

استراتيجيات مواجهة قلق الامتحان عند الطالب الجامعي

أ.د.فتيحة كركوش ـ جامعة البليدة2

الملخص:

يعتبر قلق الامتحان من بين العوامل التي تعيق عملية التحصيل الدراسي لطلبة الجامعة إذ أن الكثير منهم يفشلون في دراساتهم بسبب عدم قدرتهم على مواجهة مواقف الامتحانات وما تتضمنه من قلق واضطراب يؤثر في تكيفهم مع موقف الامتحان.

إلا أن مواجهة الطلبة لهذا الموقف تختلف باختلاف عوامل كثيرة، وبالتالي تتباين أيضا فرص النجاح والفشل في المواجهة.

في هذا السياق، نسعى من خلال هذا التحليل إلى فهم خصوصية قلق الامتحان عند الطالب الجامعي وتقديم بعض الاستراتيجيات المفيدة في التعامل معه، وذلك وفق العناصر الآتية:

- ماهية قلق الامتحان؛
- ماهية استراتيجيات المواجهة؛
- استراتيجيات المواجهة وقلق الامتحان.

الكلمات مفتاحية: قلق الامتحان؛ استراتيجيات المواجهة؛ الطالب الجامعي.

Résumé :

L'anxiété liée à l'examen est l'un des facteurs qui entravent la réussite scolaire des étudiants universitaires. Beaucoup échouent dans leurs études à cause de leur incapacité à faire face à cette situation d'examen qui engendre des troubles affectant leur adaptation. Cependant, la réaction des étudiants à cette situation varie en fonction de nombreux facteurs, d'où les chances de succès et d'échec dans la confrontation varient également.

Dans ce contexte, nous cherchons à travers cette analyse à comprendre la spécificité de l'anxiété de l'examen chez l'étudiant universitaire et à proposer quelques stratégies utiles pour y faire face, en fonction des éléments suivants:

- *Définir le concept de l'anxiété d'examen;*
- *Définir le concept des stratégies de coping ;*
- *Stratégies de coping et l'anxiété liée à l'examen.*

Mots clefs : *anxiété d'examen ; stratégies de coping ; étudiant universitaire.*

مقدمة:

تعتبر الجامعة قاطرة نحو رقي الأمم وازدهارها لما تقدمه للمجتمعات من مخرجات تساهم في تنميتها على اعتبار أن الطالب الجامعي يعد رأس مال لكل حركة تنموية تعيشها تلك

المجتمعات.إلا أنه قبل تخرجه يواجه الطالب الجامعي الكثير من المشكلات الأكاديمية والتحصيلية على مستويات متدرجة من الصعوبة والتعقيد؛ فقد يتكيف مع بعضها وقد يفشل في تحقيق ذلك في بعض الأحيان.

في هذا السياق يعد قلق الامتحان من بين تلك المشكلات التي تستنزف طاقة الطالب بسبب تأثيراته السلبية على الصعيد السيكولوجي والعلمي ويمتد –في بعض الحالات- إلى الصعيد العائلي، حيث يحاول الوالدان تفهم وضعية ابنهما ومرافقته خاصة وأن مثل هذه المشكلة لا تستقطب فقط اهتمام الأولياء وإنما تستدعي رعاية خاصة من قبل كل المسؤولين في قطاع التربية والتعليم على وجه العموم؛ ومن هنا يأخذ مثل هذا الموضوع أهميته.

إن قلق الامتحان هو نوع من أنواع القلق المرتبط بوضعيات الامتحان، إذ تثير هذه المواقف لدى المتعلم مشاعر بالانزعاج والخوف تعتريه في الموقف السابق للامتحان أو أثناء الامتحان ذاته؛ وهو الأمر الذي يتطلب من المتعلم بذل مجهود لتجاوزه أو التعامل معه بنوع من الفعالية؛ وبالتالي يستدعي ما يُعرف بـ"استراتيجيات المواجهة" التي غالبا ما تُوظف في سياقات حياتية مختلفة. ولعل موضوعنا المقترح يستمد أهميته كذلك من كونه لا يتوقف في ضبط مفهوم قلق الامتحان وتصنيفاته؛ وإنما يسعي –إضافة إلى ذلك- نحو اقتراح بعض السبل الكفيلة بمواجهة قلق الامتحان وبالتالي يمكن للطالب الجامعي أن يتعامل مع هذا النوع من القلق خاصة وأن نتائج العديد من الدراسات أكدت بأن قلق الاختبار يؤثر سلباً في التحصيل الأكاديمي لدى المتعلمين.

كما أنه بحكم خبرتنا الميدانية في مجال التدريس وتسجيلنا للكثير من الملاحظات بخصوص ردود أفعال بعض طلبة الجامعة أثناء فترة الامتحانات، نجد أنفسنا مدفوعين إلى تقديم مساهمة بحثية –ولو متواضعة- في هذا المجال خاصة وأن هذه الفئة من الطلبة لديها الإمكانيات الكافية للنجاح والتفوق لو أتيحت لها الفرصة الملائمة في آوانها للتعامل الجاد لما تعانيه من احباطات ومشاعر محبطة.

فمن هذا الباب نسعى، إذن، إلى تشخيص قلق الامتحان ومساعدة الطالب الجامعي من خلال مده ببعض الاستراتيجيات التي بإمكانه تبنيها للتخفيف والتخلص من حدة قلق الامتحان وقد اعتمدنا في ذلك على العناصر الآتية:

- ماهية قلق الامتحان.
- ماهية استراتيجيات المواجهة.
- استراتيجيات مواجهة قلق الامتحان.

1.الإطار العام للإشكالية:

تعتبر مشكلة قلق الامتحان من بين أعقد المشكلات النفسية التي تواجه ليس المتعلم فحسب وإنما تمتد تأثيراتها إلى الأسرة بأكملها، بحيث أن الضغوط النفسية التي يختبرها المتعلم – بغض النظر عن مستواه وتخصصه- سواء كانت ضغوطا ذات طابع أسري مثل رغبة الأسرة في تفوق أبنائها، أو ضغوط مدرسية مرتبطة بالمنهج المدرسي وطرق التقييم والتفاعلات الصفية وغيرها تعمل على توليد مشكلة قلق الامتحان لدرجة يصبح فيها موقف الامتحان خبرة رعب ومخاوف شديدة، خاصة وأن جميع المتعلمين يخضعون منذ مراحل تعليمهم الأولى وصولا إلى المراحل

الجامعية إلى عدد كبير من الاختبارات والتقييمات، ويواجه أكثرهم هذه الوضعيات بالحد المعقول من القلق والتوتر إلا أننا نجد بعض الطلاب يواجهون هذه التقييمات بالقلق الحاد الذي يؤثر على أدائهم فيها، وبالتالي على تقدمهم الدراسي.

وقد يرجع ذلك لما تمثله الامتحانات من أهمية في حياة الطلبة؛ فهي أحد أساليب التقييم الضرورية لعمليتي التعليم والتحصيل، إلا أنها قد يرتبط بها ما يجعل منها مشكلة مخيفة ومقلقة لذلك اعتبر زهران (2000: 95) أن قلق الامتحان يتخذ أهمية خاصة، نظرا لارتباطه الشديد بتحديد مصير الطالب ومستقبله الدراسي والعملي ومكانته في المجتمع، ولذلك فهو يعتبر دراسة حقيقية لكثير من الطلاب وأسرهم أيضا، بل وبالنسبة للمجتمع؛ مما حدا بكثير من الأخصائيين في هذا المجال للاهتمام بدراسة قلق الامتحان.

ويعتبر قلق الامتحان قلقا عاما تصاحبه حالة انفعالية تتّسم بالتوتر والخوف، تصيب المتعلم في مراحل مختلفة، وترتبط هذه الحالة بالامتحانات وبعملية التقييم، فتظهر على الطلاب العديد من علامات الاضطراب والتوتر والقلق، ويتمثل خطر هذا النوع من القلق –بحسب ما أشار إليه أبو عزب (2008)- عند وصوله مرحلة متقدمة؛ وذلك عند انتقال القلق من مرحلة الدافع الإيجابي والتحفيزي وبذل الجهد والسعي إلى المزيد من الإنجازات والنجاحات، إلى مرحلة غير طبيعية وغير سوية، تقف عندها أعراضه في وجه استقرار الطالب ونجاحه قبل مرحلة التقييم أو النجاح وأثناءها.

ففي هذا الصدد أشار زغلول (2012) إلى أن نتائج العديد من الدراسات أكدت أن قلق الاختبار يؤثر سلباً في التحصيل الأكاديمي لدى المتعلمين، حيث أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي، لدرجة أن علماء النفس أدركوا منذ الخمسينات العلاقة الوطيدة التي تربط ظاهرة القلق بعملية التعلم؛ حيث أشار أبو عزب (2008: 72) إلى أن نتائج بعض الدراسات أظهرت أنّ عدداً من الطلاب يظهر مستواهم بشكل أقل من مستوى قدراتهم الحقيقي أثناء عملية التقييم، بفعل تعرُّضهم لبعض المواقف أو الظروف التي تتّسم بأجواء التوتر والضغط النفسيّ كمرور الفرد بعملية الاختبار؛ فقد يظهر على الطلاب علامات الاضطراب والتوتر وهذا ما يُطلَق عليه عادةً قلق الامتحان.

من جهته، أشار كيسكر (Kisker, 1988) إلى أن كل مرحلة عمرية لها خصائص مميزة ومواقف ضاغطة، وأن طلبة الجامعات يعانون من مواقف ضاغطة وأزمات عديدة تتمثل في مواجهة الامتحانات والعلاقات والزملاء والأساتذة، والمنافسة من أجل النجاح والمشكلات العاطفية والتعامل مع مقتضيات البيئة الجامعية وأنظمتها وقوانينها وما تفرضه من قيود على حركتهم وحريتهم.

ومن ثم، فان انشغالنا البحثي يصب في محاولة فهم هذا النوع من القلق وكيفية تعامل الطالب الجامعي ازاءه؟.

2.في ماهية قلق الامتحان:

أشار عبد الخالق (1987) إلى أن قلق الامتحان يعد نوعا من أنواع القلق العام وأن بعض التلاميذ بحكم تكوينهم النفسي للقلق العام يكونون أشد إحساسا من غيرهم بقلق الامتحان؛ وهذا يعني أن الاختلاف في القلق بين تلميذ وآخر هو اختلاف في الدرجة وليس في النوع.

وقد عرّفت دافيدوف (49:1976) قلق الامتحان: " بأنه ذلك الشعور المرتبط بقرب موعد الامتحان وهو الذي يدفع التلميذ إلى أن يمتلك أفكار الفشل فيعتريه الرعب فيخاف من الرسوب حتى لو كان مستعدا وتكون ثقته بنفسه مضطربة ولا يقوى على العمل".

و قدم أبو عزب (2008: 73) تعريفا لقلق الامتحان على اعتباره: " حالة من الخوف الذي يصيب الطالب، ويكون مرتبطاً بمواقف سابقة للامتحان تسبب انزعاجه وتكدّره، أو بالامتحان نفسه؛ حيث يكون خائفاً من الفشل فيه".وبالتالي فان قلق الامتحان يعد نوعا من المخاوف التي تربك الطالب فتعيق أداءه وتشتت من تركيزه.وهو ما أشارت إليه بوضياف وبن عمارة (2014: 95) كونه حالة نفسية تتسم باضطراب يعتري المتعلم أثناء أو قبيل إجراء الامتحان، حيث يعتبر شكلا من أشكال المخاوف المرضية التي لها بالغ الأثر على سلوك الطالب ونفسيته، ويرتبط هذا النوع من القلق بمواقف الاختبار، إذ قد يكون بدرجة مرتفعة فيؤثر على حسن أداء الفرد.

كما بلور سبيلبرجر (Spielberger , 1980) ذلك على أساس أن قلق الامتحان يحدث في موقف محدد يتكون من الانزعاج والانفعال، يطلق عليه في بعض الأحيان قلق التحصيل وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند مواجهتها، وإذا زادت درجته لدى فرد أدت إلى إعاقته عن أداء الامتحان، وكانت استجابته غير متزنة.

وحسب ما أوضّحت العايب (2018: 56) فان قلق الامتحان يزداد من حيث حدته وشدته عندما يتعلق الأمر بالامتحانات الرسمية كالبكالوريا أو شهادة التعليم المتوسط أو الامتحانات الانتقالية (هنا تندرج عملية التقييم بشكل كبير)، حيث الطالب يعيش الوضع بكل أبعاده النفسية والاجتماعية والعلمية خاصة إذا تعلق الأمر بالحفاظ على التوازن واستغلال القدرات المعرفية إلى أقصى درجة ممكنة.

اعتمادا على ما سبق نجد أن الباحثين اعتمدوا في عملية تصنيفهم لقلق الامتحان على مؤشر درجة التأثير على أداء المتعلم، واستخلصوا نوعين من قلق الامتحان، ذكرتهما بوضياف وبن عمارة، 2014: 103) على النحو الأتي:

- **قلق امتحان الميسر**: هو نوع من قلق الامتحان يكون معتدلا، ويتميز بالتأثير الإيجابي المساعد، بحيث أنه يدفع بالتلميذ (أو كل من هو في وضعية تعلم) إلى الدراسة والاستذكار والتحصيل؛ فهو قلق يُنشّط التلميذ ويدفعه إلى الاستعداد للامتحان.

- **قلق الامتحان المعسر**: هو قلق الامتحان المرتفع له تأثير سلبي معيق، إذ أنه يؤثر على الأعصاب ويزيد في حالة الخوف والانزعاج والرهبة، ويفرز استجابات غير مناسبة للموقف، فينتج إعاقة المتعلم في التذكر والفهم ويربكه ويعسر أداءه في الامتحان.

وفي هذا السياق نستحضر جملة من الأعراض التي تنتاب الطالب قبيل أو أثناء الامتحان أشار إليها الضامن (2003: 221)، لعل من أبرزها التوتر والأرق وفقدان الشهية وتسلط بعض الأفكار الوسواسية، وكثرة التفكير في الامتحان والانشغال بالنتائج المترتبة عليها، إضافة إلى تسارع خفقان القلب مع جفاف الحلق والشفتين وسرعة التنفس وتصبب العرق و ألم البطن والغثيان، وكذا الشعور بالضيق النفسي الشديد.

من جهته أضاف زهران (2000: 100)-إلى جانب هذه الأعراض- الخوف والرهبة من الامتحان والتوتر قبل الأداء، اضطراب العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير، والارتباك والتوتر ونقص الاستقرار والثقة بالنفس، وضعف استدعاء المعلومات أثناء الامتحان مع نسيان ما ذاكره بمجرد الاطلاع على ورقة الامتحان، و وجود تداخل معرفي يتمثل في أفكار سلبية غير مناسبة عن الامتحان ونقص إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات.

ويمكننا ضبط ذلك في ما ذهب إليه أبو عزب (2008: 72)، حيث أوضّح أن لقلق الامتحان والتحصيل مكوّنات أساسية يمكن تحديدها في ما يلي:

- **المكوّن المعرفي:** يُسمّى بالانزعاج المتواصل، والانشغال المستمرّ من قبل الطالب بالتفكير بشكل كبير في توابع فشله إن حصل، ويتبع هذا الانزعاج الخوف من فقدان الفرد لمكانته وتقديره لذاته، ويشكّل ذلك سمة القلق.

- **المكوّن الانفعالي:** هي استجابات الفرد الانفعالية التي تظهر في مشاعر الضيق، وعدم الارتياح ونوبات التوتر والهلع قبل الامتحان وأثناءه، بالإضافة إلى الكثير من الأعراض الفسيولوجية الانفعاليّة.

وإذا كان لقلق الامتحان مكوناته التي تندرج أيضا ضمن مسبباته، فان المهتمين في مجال الصحة النفسية والأخصائيين في المجال التربوي قد اجتهدوا أيضا بالبحث في عليته، فقد يعزى- حسب ما ذكر زهران (2000: 99) - إلى العديد من الأسباب، منها ما يلي:

-نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية.

-وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان، أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته.

-ارتباط الاختبار بخبرة الفشل في حياة الطالب.

-قصور في الاستعداد للامتحان كما يجب، ونقص الثقة بالنفس.

-صعوبة الاختبارات والشعور بأن المستقبل يتوقف على الاختبارات.

-الضغوط البيئية وخاصة الأسرية لتحقيق مستوى طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب ومحاولة إرضاء الوالدين والمعلمين والمنافسة مع الرفاق.

وأمام هذه الوضعية المحرجة التي يعيشها بعض الطلبة نجد أنهم كثيرا ما يُجندون مختلف الوسائل لمواجهة قلقهم، وكلٌ يجتهد حسب مهاراته وموارده الشخصية وما أتيحت له من إمكانيات في وسطه الجامعي أو العائلي. إن هذه المحاولات التي يقوم بها الطلبة في سعيهم للتغلب على قلق الامتحان باعتباره موقف ضاغط سميت بـ"استراتيجيات المواجهة" التي بدورها تختلف من طالب إلى آخر بحسب إدراكه لموقف الامتحان وتقييمه له.

3.في ماهية استراتيجيات المواجهة:

شكلت استراتيجيات المواجهة محور اهتمام عدد كبير من الباحثين بحيث قدموا الكثير من التنظيرات التفسيرية بهدف تحديدها والكشف عن فعاليتها، إذ عرف مفهوم المواجهة عدة تناولات نظرية كانت كلها عبارة عن مراحل قبلية مهدت لنشأة هذا المفهوم وضبطه إلى أن انضوى

تحت وجهة "**النظرية المعرفية للضغط والمواجهة**" والتي اعتبرت استراتيجيات المواجهة مجموعة سياقات معرفية تتحدد من خلالها استجابة الفرد لمختلف الأحداث الضاغطة.

وقد اكتسب مفهوم "المواجهة" معاني متعددة، إذ غالبا ما استُعمل مرادفا لمعنى السيطرة والدفاع والتكيف، كما أننا نجده تحت مسميات أخرى كثيرة مثل أساليب التعامل أو إستراتيجيات التوافق والتكيف مع مواجهة الضغوط.مع العلم أنه لا يمكن الحديث عن مفهوم "المواجهة" دون التطرق إلى ضبط المقصود من وراء "الموقف الضاغط".

وكان لازاروس وفولكمان (Lazarus & Folkman, 1984 :53) قد قدما تعريفا للمواجهة مفاده: " أنها مجموعة جهود سلوكية ومعرفية في حالة تغير مستمر، تهدف إلى معالجة متطلبات داخلية و/أو خارجية والتي تُشكّل عبئًا يفوق إمكانيات الفرد وقدراته؛ فهي ليست مجرد استجابة لانفعال ما، ولكنها السياق الذي يرتكز على ما يفكر فيه الفرد ويفعله خلال مواجهته لضاغط ما".

من جهته أشار حسين وحسين (2006) إلى أن كل من فريدينبار و لويس (Frydenbar et Lewis : 1993) عرّفا المواجهة باعتبارها مجموعة الأفعال الوجدانية والمعرفية التي يقوم بها الفرد في الاستجابة للمواقف الضاغطة وذلك بهدف استعادة اتزانه أو محو الاضطراب والتوتر لديه؛ بمعنى محو المثير أو الموقف الضاغط أو التكيف معه.

وعلى هذا الأساس حُددت استراتيجيات المواجهة باعتبارها سيرورات تستدعي مجموعة من المهارات والطرق المتبناة لمواجهة ضاغط و/أو وضعيات صعبة، وهذا بدوره يتحدد بالكيفية التي يُقيّم الفرد من خلالها الوضعيات الحرجة قصد مواجهتها، لأنه حسب بولهان وآخرون Paulhan & al, 1994) لا يبقى الفرد سلبيا إزاء ما يحدث له من مواقف وأحداث؛ إنما يحاول أن يواجه ذلك بمختلف الطرق الممكنة.

يُولد الضغط من بعض العوامل التي تسمى "الضواغط" والتي هي عبارة عن مثيرات مختلفة، وقد صنفت ريتشي (Ritchie , 1999) هذه الضواغط إلى ثلاث أصناف كبرى يمكن حصرها في:

- الوسط المحيط (يشمل عوامل طبيعية وأخرى مصطنعة)؛
- الوسط الداخلي للفرد (يضم مجموع المتغيرات كالسن والإدراك والجنس)؛
- الوسط النفسي الاجتماعي (الذي يضم سمات الشخصية والسند الاجتماعي).

وفي سياق الوسط الجامعي، اعتبر حسين والزيوت (1999: 158) أن طلبة الجامعات ليسوا بمنأى عن هذه الظروف والمواقف الحياتية والصراعات، إذ أن الحياة الجامعية بجوانبها الأكاديمية والاجتماعية والنفسية والسلوكية تمثل مصادر للكثير من أنواع الضغوط التي يتعرض لها الطلبة في هذه المرحلة.

كما أنه بخصوص وضعيات الامتحانات، اعتبر سبيلبرجر(Spielberger:1980) أن الأشخاص الذين لديهم قلق اختبار عال ينزعون إلى تقييم موقف الاختبار على أنه تهديد شخصي لهم، وهم في مواقف الاختبار غالبا ما يكونون متوترين خائفين عصبيين ومستثارين انفعاليا وذلك نتيجة خبرتهم السابقة التي تؤثر على انتباههم وتتداخل في تركيزهم أثناء الامتحانات، بحيث أن الطالب الجامعي كثيرا ما يعيش **العديد من الضغوط الأكاديمية** في البيئة التعليمية، لذلك اعتبرت بوضياف وبن عمارة (2014) أن انتقال الطالب من مدرسة إلى أخرى ومن المدرسة إلى الجامعة

يمثل في حد ذاته نوعا من القلق والضغط الذي يجب التعامل معه بفعالية خاصة وأنه في جانبه الأكاديمي والدراسي تعوق التعلم الكفء؛ بل أن إبراهيم (2003: 503) أوضّح بأنه يمكن أن تؤدي إلى الفشل الأكاديمي والعجز عن الإنجاز وكراهية الدراسة، وما يصحب ذلك من إحباطات نفسية واضطرابات انفعالية.

وفي ذات المنحى، أضاف كل من حسين وحسين (2006) أن بعض الضغوط في جملتها تشير إلى مجموع الصراعات الأكاديمية التي يواجهها الطالب داخل البيئة المدرسية نحو: صعوبة المواد الأكاديمية، نقص الدافعية، كثرة المواد التي يدرسها الطالب، طرق التدريس التقليدية نظام الامتحانات والتقويم والواجبات المدرسية، الازدحام في الفصول والفشل الدراسي لبعض الطلاب وتوتر العلاقات بين الطلاب والمدرسّين والحاجة إلى إجراء البحوث.

إلا أنه من المهم الإشارة إلى أن ليس كل المواقف الأكاديمية تمثل وضعيات ضغط، فليس كل وضعية ضغط تعاش على أساس أنها كذلك إلا من حيث إدراكنا لها أنها تمثل بالفعل وضعية ضاغطة ومُولدة للقلق، وبالتالي فانه من المتغيرات المهمة التي تحدد استجابة الإنسان للضغوط الواقعة عليه كيفية إدراكه لهذه الضغوط لأن رد الفعل الذي يصدر من الفرد يعتمد على كيفية تفسيره أو تقييمه لأهمية الخطر أو التهديد الذي يواجهه؛ وهو الأمر الذي أشار إليه الريحاني (1982) بحيث أن تقييم هذا الخطر ليس مجرد إدراك بسيط لعناصر الموقف ولكنه حكم واستدلال يتم فيه جمع البيانات لتشكيل الأفكار والتوقعات، وأي تغير في أي عنصر كخلفية الموقف الذي تم فيه إدراك المثير يمكن أن يغير بقوة من تفسير الشخص للموقف.

معنى ذلك أن كيفية قراءتنا لمثل هذه المواقف هي التي تحدد استجاباتنا، إذ قال يخلف (2001: 51): " أنه حسب نظرية الضغط والمواجهة للازاروس، لا يمكن فهم الضغط النفسي بدون الرجوع إلى المكون المعرفي الكامن من وراء تفسير الفرد للموقف أو الحدث الذي يتعرض له وعملية إدراك الموقف وتقييمه هي الأساس في مسألة مواجهة الضغوط الحياتية والتغلب عليها". لذلك يرى كل من لازاروس وفولكمان (Lazarus & Folkman , 1984) أن "هذا التقييم يعتبر عملية مُعقدة يتّم خلالها انتقاء الأساليب الأكثر ملاءَمة في عملية المواجهة والتي يتوقع منها أن تكون فعالة في تحكمها في وضعية ما".

بالاعتماد على ما حدده سبيلبرغر (Spilberger, 1980 :140) بخصوص قلق الامتحان كونه "حالة انفعالية مؤقتة سببها إدراك المواقف التقويمية على أنها تهديد للشخصية مصحوبة بتوتر وتحفيز وحدة انفعالية ، وانشغالات عقلية سالبة"، فإن الضغوط التي يواجهها طالب الجامعة سواء في أسرته وجامعته ومجتمعه تمثل مؤثرات لا يمكن إنكارها أو تجاهلها، فان لم يستطع الفرد مواجهتها والتكيف معها كانت بداية لكثير من الاضطرابات النفسية كالقلق والاكتئاب.

ومن هذا المنطلق يمكننا القول أن الضغط لا يعتبر ضغطا إلا إذا أدرك على أنه كذلك. لذلك نجد أن لازاروس وفولكمان (Lazarus et Folkman, 1984) عرّفا الضغط المدرك على أنه تفاعل خاص بين الشخص والبيئة، حيث يُقيّم الفرد الموقف أنه في متناول موارده أو متجاوز لها وممكن أن يهدد سلامته. وإن التقييم الذاتي في المواقف الضاغطة لهذه الوضعيات هو الذي يهم أكثر من الحقائق الموضوعية، وبالتالي فإن الضغط المدرك هو بمثابة تقييم ذاتي أكثر منه تقييم

موضوعي للموقف الضاغط. ومن هذا المنطلق فان وضعية الامتحان قد تُدرك على اعتبار أنها وضعية ضغط تفجر قلق الطالب وتثير فيه الكثير من المخاوف والتهديدات.

وعلى هذا الأساس، يبدو أن خصوصية المواجهة ومدى فعاليتها إنما تنحصر في مميزات الموقف، فلا توجد إستراتيجية مواجهة فعالة بذاتها ومستقلة عن الخصائص الشخصية الإدراكية والمعرفية للفرد ولا عن خصوصيات المواقف الضاغطة وتقييماتها، إذ تتحدد جودتها بمدى قدرتها على التأثير الفعال والايجابي في تغيير الوضعيات المزعجة؛ وكذا بمدى استمرارية هذه الفعالية على المدى البعيد وبمدى تحقيقها للتغيير، حيث رأى كل من بيرلن وشولر (Pearlin & Schooler, 1978) أن فهم استراتيجيات المواجهة وتقييم فعاليتها يعتمد بدرجة كبيرة على فحصها في سياق المواقف الضاغطة التي يختبرها الأفراد.

كما أن هذا التقييم لا ينفصل عن نظام الاعتقادات لدى الفرد، إذ اعتبرت دونوف (Denoff, 1987) أن هذا النظام يقوم بدور مُهم في استراتيجيات المواجهة لأن الاعتقادات تتدخل مهما كانت طبيعتها (منطقية أو غير منطقية) في عمليات تقييم المواقف التي تُختبر على أساس أنها ضاغطة، وترتبط الاعتقادات خاصة منها الخاطئة بالاضطرابات الانفعالية والسلوكية المختلفة مثل القلق والاكتئاب.ومثل هذا الطرح يمكننا أن نُسقطه في المجال الأكاديمي بحيث يُطور الطالب - تبعا لعوامل كثيرة- هذا النوع من الاعتقادات الذي يعرقل مجال نشاطه ويكف من دافعيته ويجعله في حالة قلق مستمر من الفشل لدرجة قد تصل إلى أن يوصم نفسه بعديم الفعالية.

ومما يزيد الأمور تعقيدا -إضافة إلى هذه الأفكار والانفعالات السلبية- هو شعور الطالب بحالة العجز التي يعتقد أنه لا يمكنه تجاوزه، وهو الأمر الذي أوضحه فولكمان وآخرون (Folkman & al, 1986) كون أن الوضعيات الضاغطة التي يختبرها الأفراد على أساس أنها غير متحكم فيها تولد لديهم مشاعر السلبية والاكتئاب.

ففي حالة الطالب الجامعي، قدم كوندرى وشارون (Condry and Sharon, 1976) بعض الاعتقادات الشائعة لدى الطلاب عن الامتحانات ونتائجها وهى افتراضات غير معقولة تؤثر بالسلب عليهم، منها:

- مستقبلي سوف يتهدم إذا رسبت ولم أحصل على الدرجات التي أريدها.
- أنا غير محظوظ في الامتحانات.
- زملائي دائماً أفضل في الامتحانات.
- الامتحانات دائماً تأتي صعبة جداً.
- لا أستطيع تغطية معظم مقررات المنهج ولهذا أرسب في الامتحانات.
- الامتحانات خيالية وغير واقعية وتفتقد إلى الحد الأدنى للمعرفة الأساسية والفهم.

وأشار دونوف (Denoff, 1987) إلى أن التّحكم يقوم بدور أساسي في عملية تقييم الموقف حيث يميل الفرد في الوضعيات التي يعتقد أنها غير متحكم فيها إلى مشاعر العجز، على عكس مَن يعتقد أن نفس الأحداث بإمكانه أن يسيّرها ويتحكم فيها؛ ومعنى ذلك أن الأفراد يميلون إلى استعمال استراتيجيات المواجهة المرّكزة على المشكل بصفة كبيرة في الوضعيات التي يقيّمونها أنها

قابلة للتّحكم، بينما يلجاؤن إلى تبني استراتيجيات المواجهة المرّكزة على الانفعال بشكل أكبر في المواقف التي يُقيمونها أنها غير متّحكم فيها والتي يستوجب تقبلها.

لتوضيح هذا الطرح، قدمت خطار (2001: 57) النموذج الذي حدده سليغمان يشرح من خلاله المراحل التي يمر بها التلميذ أو الطالب المقبل على اجتياز الامتحان والموصلة للقلق وذلك من خلال المسار الأتي:

- **مرحلة التحدي:** يتغلب الفشل على المتعلم، غير أنه يحتفظ بالثقة في قدرته على مواجهة الوضعية.
- **المرحلة الأولى للتهديد:** تظهر هذه المرحلة عندما يدرك المتعلم أن المهمة المطلوبة منه صعبة جدا، فيشعر بالتوتر والقلق، لكنه يُبقي الثقة في نفسه ويواصل نشاطه.
- **المرحلة الثانية للتهديد:** إزاء القلق الذي يشعر به المتعلم يجعله لا يتأكد من قدرته على مواصلة النشاط فيبدأ يشك في إمكانياته وأدائه، وبالتالي يكون تفكيره محصورا في الفشل والتخوف، وهذا التفكير يرهقه ويوصله إلى العجز، وتظهر لديه بعض الاضطرابات الانفعالية والفيزيولوجية.
- **مرحلة فقدان التحكم:** يشعر المتعلم بعدم القدرة على التحكم في الوضع، وبالتالي يوقف جهده ولا يواصل النشاط المطلوب منه؛ الأمر الذي يجعل المتعلم يفشل في الامتحان.

يوضح هذا النموذج عملية التقييم السلبي للموقف، إذ يدرك المتعلم موقف الامتحان على أنه موقف صعب؛ الأمر الذي يجعله يفقد ثقته بنفسه وبقدراته فتظهر لديه مشاعر القلق والتوتر المصحوبة بتأثيرات فيزيولوجية؛ وهو ما ينعكس على التفكير فيصبح المتعلم منشغلا بالفشل. ومثل هذه الاستجابات تعد غير مناسبة لموقف أداء الامتحان ولا تساعد التلميذ أو الطالب على تبني إستراتيجية تعامل مُناسبة مع الموقف بشكل فعال.

وهنا لابد من الحديث عن التصنيف الذي فولكمان وآخرون (Folkman & al , 1986) والذي أحرز على انتشار واسع في الأدبيات التي تناولت مفهوم استراتيجيات المواجهة، ويعتمد على تصنيف هذه الاستراتيجيات إلى:

- **استراتيجيات المواجهة المرّكزة على المشكل**: يهدف هذا النوع من المواجهة إلى تسيير الضغط من خلال محاولات تغيير العلاقة على مستوى الفرد-المحيط، واعتبر تيري (Terry , 1994) أن هدف المواجهة المركزة على المشكل يكمن في إدارة المشكل، مثل إستراتيجية **البحث عن حل المشكل** التي اعتبرها دزوريلا وقول دريد (Dzurla et Golldried) 1997 عملية سلوكية إما ظاهرة مُعبّر عنها بشكل صريح أو مباشر، وإما ذات طبيعة معرفية، إذ تتميز هذه العملية السلوكية بصفتين؛ الأولى أنها توفير مجموعة من الاستجابات البديلة ذات الفعالية القوية التي يتمكن الفرد بواسطتها من التعامل مع الوضعية الإشكالية، والثانية أنها ترفع من احتمال القدرة على انتقاء الاستجابة الأكثر فعالية من بين البدائل المتعددة.

إضافة إلى إستراتيجية **البحث عن السند الاجتماعي** التي تتجسد في الوسط الجامعي من خلال نتائج بحث جرفين وجرفين (Griffin and Griffin ,1997) بخصوص تأثير تبادل النصائح والأفكار بين الأقران على خفض قلق الاختبار، بحيث أجريت الدراسة على عينة بلغت (131) طالباً

وطالبة من طلاب الجامعة، وأكدت النتائج أن تبادل النصائح بين الأقران يساعد على زيادة التحصيل في الدراسة وتقليل قلق الامتحان.

كما أوضّح بدر (1993، ص10) أن طلب المساعدة والاستشارة يكون جد مفيد عند معاناة الطالب من مشاعر القلق والضغط وعدم التأقلم في الدراسة أن يطلب المساعدة أو الاستشارة مع الأصدقاء أو الوالدين أو الأخصائي الاجتماعي أو المرشد النفسي أو الطبيب، فهؤلاء يمكنهم تقديم المساعدة للتعايش مع القلق ومحاولة إزالة التوتر والاضطراب الذي يؤثر على الاستمرار في الدراسة أو اجتياز الامتحان.

- **استراتيجيات المواجهة المرّكزة على الانفعال**: تُعبّر المواجهة المركزة على الانفعال حسب لازاروس وفولكمان (Lazarus & Folkman , 1984) عن كل مجهود يُعَدّل الحالات الانفعالية المصاحبة للأحداث الانفعالية. ومن بين هذه الاستراتيجيات، نجد إستراتيجية **التجنب** التي تتضمن الهروب من المشكل إما بالنوم أو الانهماك في الأكل والشرب أو أخذ الأدوية أو المخدرات هذا من جهة، ومن جهة أخرى أوضّح غارزياني (Garziani et al, 1998 : 100-130) أن الهروب من الوضعية الضاغطة قد يأخذ شكلا مغايرا كأن يتخيل الفرد نفسه في مكان أفضل مما هو فيه. إضافة إلى كل من إستراتيجية **اتهام الذات** التي تتجسّد في لوم الفرد نفسه واتهامها على أنها سبب خلق المشكل.

وفي نفس المنحى أشار حسين وحسين (2006، ص96) إلى أن كوت (Cotton, 1990) حدد إستراتيجيات مواجهة الضغوط وفق الأنواع الآتية:

- **الاستراتيجيات الفسيولوجية:** تركز على الانفعال وتستهدف التعامل مع التغيرات الفسيولوجية الناجمة عن الضغوط، وتتضمن عدة فنيات لمواجهة الضغوط مثل التدريب على الاسترخاء. تستخدم هذه الاستراتيجيات غالبا عند الإصابة بمرض مزمن فترتكز حول تعديل أسلوب حياة الفرد.
- **الإستراتيجيات المعرفية:** تستخدم في عملية المواجهة إدراك الفرد للمواقف الضاغطة، يندرج ضمن هذا الصنف فنيات إيقاف التفكير الخاطئ وغير المنطقي.تستهدف هذه الاستراتيجيات تغيير وخفض الاستجابات الانفعالية والمعرفية الناتجة عن الضغوط؛ أي استبدال الأفكار السالبة والخاطئة بأفكار إيجابية ومنطقية.
- **الإستراتيجية السلوكية:** تؤدي إلى تعديل طبيعة الموقف الضاغط وتتضمن عدة فنيات مثل توكيد الذات وإدارة الوقت.

يُضاف إلى ما ذكرنا من استراتيجيات تلك التي تتمركز حول **الانفعال**، فإنها تهدف إلى التعامل مع استجابة الضغط وتتضمن أنماط سلوكية جديدة كاستخدام الدعابة للتخفيف من استجابات الضغط.

وتجدر الإشارة إلى أن بعض الطلبة –في حالة ضعف مواردهم السيكولوجية- قد يستعملون استراتيجيات غير متكيفة ومنحرفة، فقد وصل بويخويسن (Buikhuisen , 1989) في دراسته حول استراتيجيات المواجهة والانحراف إلى أن السلوك المنحرف يرتبط بأسلوب سلبي من المواجهة يعتمد على استراتيجيات انفعالية سلبية (الهروب/ التجنب) تؤدي إلى اضطرابات نفسية مع احتمال ظهور سلوكيات غير متكيفة فيما بعد.واعتمادا على خبرتنا في الوسط الجامعي فقد

صادفنا حالات كثيرة من الطلبة يعمدون إلى طرق ملتوية أثناء تأديتهم للامتحانات مثل الغش واصطناع الفوضى وإثارة الشغب داخل حجرة الامتحانات، أو الرغبة المكررة في الخروج إلى المرحاض أو إعادة ورقة الامتحان بيضاء دون محاولة بذل أي مجهود، وكلها تعد مظاهر تُعبّر عن استجابات للهروب من أداء الامتحان.

لذلك، اعتبرت دانتشاف (Dantchev , 1989) أن الاستراتيجيات المرّكزة على الانفعال كالهروب والتّجنب تستعمل عند "المنحرفين" بطرق مختلفة، حيث يستعملونها لإخفاء مصدر الإزعاج أو الابتعاد عنه أو قد تستعمل لتغيير الانتباه عن مصدر الضغط، وبذلك يعيش الفرد نوعا من الراحة المؤقتة دون أن يتعامل بفعالية مع مصدر الضغط.وهذا ما ينسجم مع ما توصلت إليه دراسة دونوف (Denoff , 1991) التي تناولت العلاقة الموجودة بين الاعتقادات غير المنطقية وإدراك الأحداث (العزو) واستراتيجيات المواجهة إلى أن تسيير المشكلات المرتبط بالتّجنب يميل بشدة نحو السلبية، حيث تؤثر الاعتقادات والإدراكات على اختيار نوع استراتيجيات المواجهة مثل الهروب.

وبخصوص استعمال استراتيجيات المواجهة في السياق الأكاديمي أنجزت كل من بن سعدون وعثماني (2016) دراسة بعنوان "قلق الامتحان واستراتيجيات المواجهة عند طلبة البكالوريا"، هدفت من وراءها إلى معرفة أكثر استراتيجيات المواجهة استخداما، وإن كانت هناك فروق بين الاستراتيجيات في ضوء متغيرات الجنس والتخصص ودرجة قلق الامتحان. وتم الاعتماد على عينة قوامها 60 طالباً، موزعين على 30 طالب أدبي، و30 طالب علمي من سنة ثالثة ثانوي بتلمسان، باستخدام مقياس قلق الامتحان لسبيلبرجر، واستبيان استراتيجيات المواجهة. خلصت الدراسة إلى نتيجة أن إستراتيجية حل المشكل والرجوع إلى الدين والدعم الاجتماعي كانت الأكثر استخداما. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في استراتيجيات المواجهة تعزى لدرجات قلق الامتحان، بينما توصلت إلى وجود فروق بين الإناث والذكور في استخدام إستراتيجية الرجوع إلى الدين والاسترخاء لصالح الإناث. وكذلك وجود فروق بين الطلبة العلميين والأدبيين في إستراتيجية حل المشكلة والبناء المعرفي والرجوع إلى الدين لصالح الطلبة العلميين، وإستراتيجية التجنب والهروب لصالح الطلبة الأدبيين.

4.استراتيجيات مواجهة قلق الامتحان:

بناء على ما تقدم من معطيات بخصوص قلق الامتحان، فإننا نجزم بأن هذا النوع من القلق أمر ضروري لتحقيق النجاح والتفوق طالما بقي مستواه ضمن الحدود الطبيعية، إذ يتولد عن قلق الاختبار لدى البعض حالة من التحفز والدافعية لاتخاذ إجراءات مناسبة مثل الاستعداد المناسب والتحضير الجيد لأداء الامتحانات بهدف تجنب الفشل، إلا أنه عندما يتجاوز مستوى القلق الحد الطبيعي يصبح عائقاً يقف في وجه المتعلمين، إذ أوضّح زغلول (2012: 396) أن هذا النوع من القلق سيؤثر بشكل سلبي على أدائهم العقلي الأكاديمي ويعمل كذلك على شل إرادتهم والتأثير في مستوى انتباههم وتركيزهم أثناء معالجة المعلومات؛ وهو الأمر الذي يتولد عنه لجوء بعض المتعلمين إلى الهروب من الموقف أو الغياب عن الاختبار أو التذرع بالحجج الواهية كالمرض مثلاً واتخاذ مثل هذه الوسائل السلبية أداة للدفاع عن الذات أمام هذا الخطر.

لذلك يرى السلوكيون أن الأفراد يستخدمون استراتيجيات تكيفية منها ايجابية ومنها سلبية لدى تفاعلهم مع الأوساط المحيطة بهم وما تفرضه عليهم من ضغوط ومشكلات، وقد اعتبر عصفور (1994: 54) أن قلق الامتحان إستراتيجية سلبية تتمثل في الانسحاب النفسي والجسدي من الوضع المثير تتبدى في أنماط سلوكية متنوعة مثل التعرق وزيادة إفراز الادريالين والبكاء وعدم القدرة على مسك القلم والكتابة والتشنج.

وفي مقابل هذا النوع من الاستراتيجيات السلبية توجد العديد من الاستراتيجيات التي يمكن للطالب أن يتبعها بهدف التخفيف من حدة القلق التي يشعر بها إزاء الامتحانات، غير أنه يجب الإشارة إلى أن كيفية التعامل مع قلق الامتحانات تختلف من طالب إلى آخر، وذلك تبعا للخصائص الشخصية وطبيعة الامتحان ومستوى القلق الذي يشعر به الطالب قبل وأثناء الامتحانات.

ففي هذا السياق قدم شانج (Chang ,1985) قائمة الإرشاد الذاتي بهدف مساعدة المتعلمين والتقليل من الضغوط المرتبطة بالتفكير والقلق والتي تسبب الشعور بالإحباط. تتمحور هذه القائمة، بصفة عامة، حول الموضوعات التالية:

- عدم تغيير الماضي وبالتالي لابد من التركيز عن "الهنا والآن".
- التفكير في المستقبل على المدى الطويل.
- التركيز على العمل بفعالية في المهام الدراسية.
- تجنب التعبير الذاتي السالب عن الامتحانات والقلق الناتج عنها.
- الاستفادة من الخبرة السابقة.

ومعنى ذلك أن الطالب بإمكانه أن يستثمر في ذاته بطريقة ايجابية وتحويل نظرته السلبية لوضعية الامتحان بأخرى أكثر عقلانية، من خلال تريثه أثناء أداءه للامتحان والتركيز بشكل أساسي على ورقته دون الاعتبار إلى مشوشات قد تعرقله وهو يمتحن.

وبالرغم من أن طبيعة الامتحانات بصفة عامة تبعث في أغلب الأحيان الخوف من الفشل حتى لدى التلاميذ النجباء، إلا أن طريقة المراجعة المبكرة، والاستعداد بالطرق المناسبة لاجتياز هذه الامتحانات منذ بداية السنة من شأنه أن يبعث الطمأنينة والراحة النفسية لدى الكثير من المتعلمين، ويبث فيهم الثقة بالنفس، وتقدير جهودهم التي يبذلونها سعيا لتحقيق أهدافهم التي يرغبون في الوصول إليها، الأمر الذي ينعكس إيجابا على عملية تحصيلهم العلمي وبلوغ أعلى درجات النجاح. وهو ما أشار إليه زهران (2000)، حيث يرى أن من يمتلك الثقة بالنفس نجده يتميز بالاتزان الانفعالي وتقبل النقد والتقييم من قبل الآخرين، كما يتميز بالنظرة الواقعية لذاته فلا يبالغ أو يقلل من أهمية ما لديه من سمات وقدرات. لذلك أشارت بوضياف وبن عمارة (2014) إلى أن مون (Moon, 1986) أوضح بأنه من الضروري تزويد الطلبة الذين يعانون من قلق الامتحان بفنيات دراسية متطورة وبطرق استكشافية فعالة لحل المشكلات لتحل محل الاضطرابية والانفعالية المعوقين للإنتاجية، بحيث يتحسن الأداء بشكل كبير وهذه الفنيات ذات فعالية في اختزال قلق الامتحان.

يضاف إلى ذلك ما اقترحه أبو عزب (2008: 61) من وسائل عديدة يمكن للطالب أن يتبعها للتقليل أو حتى إزالة قلقه وخوفه من الامتحان؛ لخصتها في ما يلي:

ـ التوكل على الله تعالى والاستعانة به من أجل التوفيق والتيسير.

ـ محاولة تنظيم وقت الدراسة وعمل جدول للامتحان وتقسيم المواد لدراستها بشكل منتظم.

التغذية الصحية والسليمة للتمكن من الدراسة والاستيعاب.

ـ اختيار الزملاء المجدّين الذين لا يضيّعون أوقاتهم في اللهو.

ـ دراسة المواد قبل الامتحان بوقت كافٍ حتى لا يتداركه الوقت.

ـ عدم الاهتمام بالكلام الذي يصدر عن الطلاب بصعوبة المواد وصعوبة أسئلة الامتحان.

ـ النوم مبكراً وأخذ قسط كاف من النوم لأن ذلك يخفف من التوتر والقلق الذي يمكن أن يصيب الطالب.

ولعل أفضل ما نستند عليه في هذا السياق ما قدمه رونترى (Rowntree ,1976) في كتابه "تعلم كيف تدرس" (Learn How to Sludy) من فنيات مُساعدة للطلاب قصد التغلب على قلق الامتحان، جسّدها في المحاور الآتية:

- التأهيل النفسي ويشمل ترتيب الأدوات الخاصة بالامتحان.
- القراءة الصحيحة لورقة الأسئلة (5 دقائق).
- وضع خطوط بعناية فائقة عن كم الأسئلة في كل جزء من الورقة.
- توزيع الوقت لكل سؤال مع إتاحة (10) دقائق للمراجعة النهائية.
- وضع خطة للإجابة تشمل الأفكار الرئيسية والتفاصيل المهمة لكل سؤال.
- تجنب المقدمات الطويلة للإجابة والاهتمام بالجمل البسيطة مع مراعاة سلامة اللغة والإملاء.

وفي ذات السياق قدم أوستين وآخرون (Austin and Others ,1995) مقترحات لمنع الفشل الدراسي من خلال علاج قلق الاختبار بتدريب الطلاب على استراتيجيات إدارة الضغوط (Stress Management Strategies) التي تعتمد على إتباع طريقة ولبى (Wolpe) في التحصين التدريجي مع تعلم الاسترخاء العضلي لخفض قلق الاختبار لدى الطلاب.

ويتفق الريحاني (1982: 59) مع سابقيه بخصوص أهمية فنيات الاسترخاء التي تشمل تدريبات التنفس العميق وتدريبات الاسترخاء لمجموعة من عضلات الجسم، إذ أن ممارسة هذه التدريبات أثناء القلق والمواقف الضاغطة التي تواجه الطلاب تساعد في خفض التوتر وإعادة الانتعاش لديهم. ولاحظ ذات الباحث أن معظم الدراسات السابقة قد لجأت إلى استخدام فنية التحصين التدريجي، ومن هذه الدراسات دراسة أبونتى وأبونتى (Aponte and Aponte ,1971) حيث حاول الباحثان استخدام فنية التحصين التدريجي مع فنية الاسترخاء العضلي لخفض قلق الامتحان لدى الطلاب وذلك على ثلاثة مجموعات: تجريبية الأولى طبق عليها فنية التحصين التدريجي مقترنة بالاسترخاء العضلي والثانية طبق عليها الاسترخاء العضلي فقط والثالثة مجموعة ضابطة لم تخضع لأي شكل من أشكال العلاج، وأظهرت النتائج أن فنية التحصين التدريجي

المقترنة بالاسترخاء العضلي أكثر فعالية من فنية الاسترخاء العضلي وحدها في تقليل قلق الامتحان لدى الطلاب.

يُضاف إلى ذلك ما اقترحه بدر(1993) كتقنية استخدام فنية التخيل المرشد (Guided Imagery Technique التي تساعد على التخفيف من مشاعر القلق (لدى طلاب الجامعة، حيث تركز على الإنسان بوصفه كائن حي منفرد ذو احتياجات متصاعدة تتميز بالتعقل والوعي المسئول ونزعة أصيلة للنمو والسعي الهادف نحو قيم وغايات ثم إمكانات للتطور، وأن استخدام هذه الفنية يدفع الطالب إلى إدراك ماذا يريد أن يفعل من خلال نظرة جديدة عن العالم.

وهنا تبرز أهمية البرامج العلاجية للتخفيف من حدة قلق الامتحان وتجاوز هذه المرحلة الصعبة التي قد تغير مسار حياة الفرد ككل ما يفسر أنه اضطراب نفسي يجب الاهتمام به والبحث فيه لإنقاذ أفراد اعترض حياتهم هذا النوع من القلق.

خاتمة:

على هذا الأساس تعدّ الامتحانات الدراسية من أهم ما يمر به الطالب أثناء المراحل المختلفة من التعليم الأكاديمي، وتعطي الامتحانات المعلم فرصة للحكم على أداء الطلبة، وتمييز الطالب المتميز والمجتهد دراسيًا عن الطالب الذي لا يلقي بالاً للدراسة، ولا يعطيها الأهمية التي تستحقها، وقد يكون هناك بعض الاستثناءات التي فيها لا يكون الإخفاق في الامتحان مؤشرًا على عدم الاهتمام بالدراسة.

ما يمكننا التأكيد عليه هو أن للامتحانات دور هام في حياة الطلبة؛ فهي أحد أساليب التقييم الضرورية إلا أنها قد يرتبط بها ما يجعل منها مشكلة مخيفة ومقلقلة. ويتخذ قلق الامتحان أهمية خاصة، نظرا لارتباطه الوثيق بتحديد مصير الطالب ومستقبله الأكاديمي والعملي، ومكانته في المجتمع.

قائمة المراجع:

1.أبو عزب، نائل (2008). فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظات غزة، غزة. الجامعة الإسلامية.

2.الضامن، منذر عبد الحميد (2003). الإرشاد النفسي. ط1. مكتبة الفلاح الكويت.

3.الزغول، عماد (2012) .أثر استخدام إستراتيجية التعريف بالأهداف السلوكية والتدريب على كيفية وضع الأسئلة في خفض قلق الاختبار لدى المتعلمين . مجلة جامعة دمشق.المجلد 28 العدد الأول .ص ص 396 -415.

4.العايب، كلثوم (2018). أثر التفاعل بين استراتيجيات الدراسة وقلق الامتحان على تحصيل تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مجلة الحكمة للدراسات التربوية و النفسية، المجلد6 ، العدد 15 ،(سبتمبر ، ص ص 54-68.

5.إبراهيم، هشام (2003). أساليب مواجهة أحداث الحياة .د.ط.جامعة عين شمس.مصر.

6.بدر، إسماعيل (1993). مدى فاعلية فنية التخيل في تخفيف القلق لدى طلاب الجامعة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، العدد السادس، سبتمبر ، ص 8 – 18.

7.بن سعدون، فتيحة وعثماني، أسماء (2016). قلق الامتحان واستراتيجيات المواجهة عند طلبة الباكالوريا. مجلة جيل للعلوم الإنسانية والاجتماعية. مجلة علمية دولية محكمة تصدر عن مركز جيل للبحث العلمي. العدد 19. أفريل. ص ص 39-58.

8.بوضياف، نادية و بن عمارة، سمية (2014). الأمراض المزمنة وإدارة ضغوط قلق الامتحان –دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ المتمدرسين المصابين بأمراض مزمنة -بولاية ورقلة– دراسات نفسية و تربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية عدد 12 جوان2014 ، ص ص 97-114.

9.حسين، طه عبد العظيم؛ و حسين سلامة عبد العظيم (2006). استراتيجيات الضغوط التربوية والنفسية ط 1 دار الفكر للنشر والتوزيع.

10.حسين، محمود ونادر الزيات (1999). مشكلات طلبة الجامعة ومستوى الاكتئاب لديهم في ضوء بعض المتغيرات. مجلة البصائر. جامعة البتراء. العدد 2. مجلد3.

11.خطار، زهية (2001). التداخل بين استراتيجيات التعامل ومركز التحكم لمواجهة ضغط البكالوريا مذكرة ماجستير غير منشورة معهد علم النفس الجزائر 2.

12.دافيدوف، ليندا (1976). مدخل إلى علم النفس .لبنان، دار مكجر وهيل للتوزيع، الطبعة الثانية.

13.ريحاني، سليمان (1982). أثر الاسترخاء العضلي في التحصيل وخفض قلق الامتحان، المجلة العربية للبحوث التربوية، المجلد الثاني، العدد الثاني، يوليو، ص ص 51-68.

14.زهران، مُحَمَّد حامد (2000). الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات المدرسية. عالم الكتب.ط1. القاهرة.

15.عبد الخالق، أحمد مُحَمَّد (1987) . قلق الموت، الطبعة الأولى، عالم المعرفة، الكويت.

16.عصفور، وصفي عصفور(1994). نماذج من الاختبارات والمقاييس: تعيين دراسي. معهد التربية.عمان. الأردن.

17.يخلف، عثمان (2001). علم نفس الصحة: الأسس النفسية والسلوكية للصحة. دار الثقافة. قطر.

المراجع باللغة الأجنبية:

18.Austin, J and Others (1995). Prevent School failure Treat test Anxiety Preventing School Failure Vol. 40, No.1, P. 10-13.

19.Buikhuisen, W. (1989). Explaning from a biosocial developmental perspective. International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, Vol.33, No.3, pp: 189-196.

20.Chang, M. Study (1985) Aid test and Level of Anxiety Dusseldorf West Germany, Jun. Paper Presented at The International Conference of the Society For Test Anxiety Research .

21.Condry, J and Sharon, D., (1976)Fear of Success: Attribution of Cause the Victim Journal of Social Issues Vol. 32, No.s, , P. 64- 81 .

22.Dantchev, C .(1989). Stratégie de coping et pattern A coronorogène. Revue de Medicine Psychosomatique. Vol. 17 No.18, pp: 21 – 30.

23.Denoff, M.(1987). Cognitive appraisal in three forms of adolescent maladjustment. The Journal of Contemporary Social Work, pp: 575-588.

24.Folkman, S., Lazarus, R.G.,Gruen,R.,Delongis,A. (1986).Appraisal,Coping, Health status, and Psychological

Symptoms. Journal of Personality and Socio-Psychologique,Vol.50,No.3,pp: 571-579.

25.Griffin, B. and Griffin, M.,(1997). the Effect of Reciprocal Peer Tutoring on Graduate Students Achievement, Test Anxiety, and Academic self – Efficacy. Journal of Experimental Education, Vol. 65, No.3, P. 197 – 209 .

26.Kisker,G .,(1988).The disorganized Personality, 3rd ed.,Mc Graw-Hill Company,U.S.A.

Spielberger ,C,D (1980) Test Anxiety Inventery, Palo Alto, C.A.Counsulting Psycologists Press.

27.Paulhan, L., Nuissier, J.,Quintard, B.,Cousson, F., Bourgeois, M. (1994). La mesure du "coping" traduction et validation françaises de l'echelle de Vitaliano (Vitaliano et al ,1985) .Annales medicopsychologiques, Vol.152, No.5, pp: 292-298.

28.Pearlin,L ., Schooler,C .(1978). The structure of coping. Journal of Health and Social Behavior ,Vol.19,No.2, pp: 2-21.

29.Rowntree, D.(1976). Learn How to Study, London, Macdonald, revised Edition.

Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984). Stress, Appraisal and coping. Springer Publishing Company. New York.

30.Terry, D .(1994). Determinants of Coping: The role of stable and situational factors. Journal of Personality and Social Psychology, Vol.66, No.5, pp: 895-910.

قلق الامتحان في الوسط الجامعي الأعراض وآليات المواجهة

د/ قندوز منير، جامعة المسيلة
د/ بوعيسي حسام الدين، جامعة المسيلة

مقدمة:

تعد ظاهرة القلق من الظواهر الإنسانية التي تناولها العديد من الباحثين في ميدان علم النفس وعلوم التربية، فيلاحظ القلق عند الأشخاص في مناسبات مختلفة من حياتهم، حيث أنه يُلاحظ عند الآباء والأمهات ورجال السياسة والاقتصاد والعاملين في القطاعات المختلفة، وكذلك يُلاحظ عند العديد من التلاميذ وطلاب المرحلة الثانوية وكذلك لدى الطلبة الجامعيين، حيث كثر الحديث عن القلق بشكل لافت في أيامنا الحاضرة، ولهذا نلاحظ أن القلق يوجد لدى طلاب المرحلة الجامعية بدرجات متفاوتة مختلفة تمتد بين القلق البسيط العادي والمقبول إلى القلق الشديد الذي يظهر في شكل الرعب والفزع، فالقلق يُعتبر عند البعض فشل في دفاعات الفرد التي تستهدف حمايته من مواجهة مخاوفه وقلق الخبرات الماضية.

إن التعرف على ظاهرة القلق التي تعتري طلبة المرحلة الجامعية يُساعدنا على فهم أسبابها والعوامل التي تؤثر فيها، ومن أسباب ذلك القلق أن هذه المرحلة تعتبر مرحلة تحديد المستقبل الأولى لدخول غمار الحياة المهنية والزوج وتحمل أعباء ومسؤوليات الحياة، كما وتعتبر هذه المرحلة مرحلة تحديد الهوية وذلك لان اكتساب الإحساس بالهوية ضروري لاتخاذ القرارات.

وسوف يضل هناك صراع بين خبرات المراهق ومطالب المجتمع مما يؤدي إلى الإحساس بالقلق والتوتر ويترتب على ذلك أن طلبة المرحلة الجامعية يلجئون إلى استخدام الحيل مثل المبالغة في المثالية والنشاط الزائد، والاستغراق في الخيال وأحلام اليقظة والتأخر الدراسي، وهو ما ينعكس على إحساسهم بالانفصال والاغتراب والقلق والفشل في عدم قدرة المراهقة على تخطي الهوية.

هذا ويواجه الطالب الجامعي في حياته اليومية الكثير من الظروف الصعبة التي تحول دون تحقيق العديد من أهدافه وطموحاته وأمنياته، كما يؤدي التنافس الشديد بينه وبين أقرانه في المصالح والأساليب لتحقيق الغايات المخفية والمعلنة لديهم، ولاسيما في عصرنا الحالي ومع التغيرات الاجتماعية المتسارعة التي نشهدها هذه الأيام، إلى جانب زيادة الضغوط النفسية التي تقض مضجعه، وترفع من وتيرة القلق لديه مما ينعكس سلباً على سلوكه وتصرفاته أمام نفسه وأمام الآخرين، ومن هنا يمكن القول أننا نعيش في عصر الخوف والقلق الذي يعتبر مظهراً من المظاهر السلبية في الحياة العصرية، فالقلق يمثل الشعور بالخوف والحذر والتوتر وعدم الارتياح، ولهذا احتل موضوع القلق موقعاً مهماً في الدراسات النفسية القديمة والحديثة، لما يسببه القلق من ضغوط نفسية على الأفراد في مختلف مناحي حياتهم سواء أكان ذلك في مراحلهم التعليمية أم المهنية أم الحياتية (حسين، 2004: 22)

وقد باتت مشكلة القلق من الظواهر الملحوظة في هذا العصر، وتظهر بشكل واضح لدى المتمدرسين، وتعزو مختلف الدراسات ذلك إلى التغيرات الحاصلة في ظروف الحياة المختلفة والعوامل البيئية وعوامل أخرى وراثية، كما تؤكد أن شدة القلق ودرجته تختلفان من شخص لآخر كُل حسب أهدافه وطموحاته وأوضاعه العامة؛ لذلك يسعى المتمدرس إلى التكيف مع نفسه ومع

البيئة المحيطة، لكن القلق بدرجاته القصوى يشعره باضطرابات تؤثر في جوانب حياته الدراسية وتكيفه النفسي والاجتماعي والأكاديمي؛ فقد يتأثر أداؤه ومعدله التراكمي نتيجة القلق العام، وقلق الاختبار بشكل خاص؛ مما يترتب عليه قصور واضح في مختلف المواقف، ومنها الأداء العلمي والتحصيل الدراسي والمواقف السلوكية المختلفة.

1- مفهوم قلق الامتحان:

أولا: التعريف اللغوي للقلق: يعرف القلق لغوياً بأنه " القلق من قلق والقلق الانزعاج، ويقال بات قلقاً واقلق غيره، والقلق لا يستقر في مكان واحد والإزعاج (ابن منظور، 1986: 323)

كما يعرف القلق: " من قلق وقلق قلقلً لم يستقر في مكان واحد أو لم يستقر علي حال، واضطرب وانزعج فهو قلق، والقلق: حالة انفعالية تتميز بالخوف مما قد يحدث، والمقلاق: شديد القلق، ويقال رجل مقلاق، وامرأة مقلاقة (الكعبي، 1997 :28)

ثانيا: التعريف السيكولوجي للقلق: اختلف علماء النفس فيما بينهم في تعريف القلق، وتنوعت تفسيراتهم له، كما تباينت آراؤهم حول الوسائل التي يمكن استخدامها للتخلص منه:

حدد معجم علم النفس والطب النفسي القلق" بأنه شعور عام بالفزع والخوف من شر مرتقب وكارثة توشك أن تحدث" (الكعبي، 1997 : 30)

أما قاموس المصطلحات النفسية والتحليل النفسي فقد عرفه أنه "حالة انفعالية غير سارة مستمرة لدى الفرد وشعور مكدر بتهديد أو هم مقيم وعدم راحة واستقرار فيها يفقد الرغبة أو الدافع للهدف" (عبد الخالق، 1987: 27)

ويعرف زهران القلق بأنه: " هو حالة توتر شامل ومستمر نتيجة توقع خطر فعلي أو رمزي قد يحدث، ويصاحبها سبب غامض، وأعراض نفسية وجسمية " (زهران، 2001: 484)

ثالثا: بعض التعريفات لقلق الامتحان: تعددت التعريفات التي تناولت موضوع قلق الامتحان ولقد عرفه كثير من المهتمين والأخصائيين في هذا المجال وسوف يستعرض الباحث في هذا المقام بعض من تعريفات وآراء هؤلاء الأخصائيين حول قلق الامتحان وهي كالتالي: "هو نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعوراً بالانزعاج والانفعالية وهي حالة انفعالية وجدانية مكدرة تعتري الفرد في الموقف السابق للامتحان، أو موقف الامتحان ذاته وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر والخوف من الامتحان" (زهران، 2000 : 96)

ويعرف جون (Gohn, 1985) قلق الاختبار "بأنه حالة يمر بها الطالب نتيجة الزيادة في درجة الخوف والتوتر أثناء المرور بموقف الاختبار وكذلك الاضطراب في النواحي الانفعالية والمعرفية والفسيولوجية : ويعرف سبيلبيرجر قلق الامتحان بأنه "سمة شخصية في موقف محدد ويتكون من الانزعاج والانفعالية، ويعرف الانزعاج بأنه اهتمام معرفي يتمثل في الخوف من الفشل بينما الحالة الانفعالية هي ردود أفعال الجهاز العصبي الاوتونومي ويمثل هذين المكونين (الانزعاج) و(الانفعالية) أبرز عناصر قلق الامتحان (الداهري، 2005: 207)

ويري أحمد عبد الخالق أن قلق الامتحان "يطلق عليه قلق التحصيل في بعض الأحيان وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند مواجهتها" (عبد الخالق، 1987 : 32)

ويعرفه البعض على أنه يشير إلي "الاستجابات النفسية والفسيولوجية التي يربطها الفرد بخبرات الامتحان، فهو عبارة عن حالة خاصة من القلق العام الذي يتميز بالشعور العالي بالوعي بالذات مع الإحساس باليأس الذي يظهر غالباً في الإنجاز المنخفض للامتحان وفي كل المهام المعرفية والأكاديمية بصفة عامة (الضامن، 2003: 221)

2- تصنيفات قلق الامتحان:

2-1- قلق الامتحان الميسر: وهو قلق الامتحان المعتدل، ذو التأثير الايجابي المساعد، والذي يعتبر قلقاً دافعياً يدفع الطالب للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، وينشطه ويحفزه علي الاستعداد للامتحانات ويسر أداء الامتحان. **2-2- قلق الامتحان المعسر:** وهو قلق الامتحان المرتفع، ذو التأثير السلبي المعوق، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة ويستثير استجابات غير مناسبة، مما يعوق قدرة الطالب على التذكر والفهم، ويربكه حين يستعد للامتحان ويعسر أداء الامتحان، وهكذا فإن قلق الامتحان المعسر {الزائد أو المرتفع}، قلق غير ضروري ويجب خفضه وترشيده (زهران، 2000: 98)

3- مكونات قلق الامتحان: يشير المهتمين في هذا المجال إلي أن قلق الامتحان يتضمن مكونين أساسيين هما كالتالي:

3-1- المكون المعرفي: أو الانزعاج حيث ينشغل الفرد بالتفكير في تبعات الفشل، مثل فقدان المكانة والتقدير، وهذا يمثل سمة القلق.

3-2- المكون الانفعالي: أو الانفعالية، حيث يشعر الفرد بالضيق والتوتر والهلع من الامتحانات وبالإضافة إلى مصاحبات فسيولوجية، وهذا يمثل حالة القلق (رضوان، 2002: 246)

ويشير ليبرت وموريس بينا أنه يوجد عاملان لقلق الاختبار هما:

أ- الاضطرابية (المكون العقلي الذي يؤثر على أداء الفرد) فهي المسؤولة عن تقليص الأداء لدى الفرد بما تبعثه في كثير من الأحيان من استجابات لا تكون مناسبة.

ب- الانفعالية: وهي رد الفعل المباشر للضغط النفسي الذي يستثيره الموقف (شعيب، 1988: 98)

في حين يري فيليبس وآخرون أن قلق الامتحان يتكون من عاملين رئيسيين هما:

أ- **القلق:** نقص الثقة بالنفس.

ب- **الانفعالية:** وهي الاستجابات غير الإرادية المصاحبة للموقف (عبد الرحيم، 1989: 17)

ويضيف (زهران، 2000: 47) أن هناك خمسة عوامل خاصة بقلق الاختبار وهي كالتالي:

- الخوف والرهبة من الاختبار.
- الضغط النفسي للاختبار.
- الخوف من الاختبارات الشفوية المفاجئة.
- الصراع النفسي المصاحب للاختبار.
- الاضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للاختبار.

4- تفسير قلق الامتحان من وجهات النظر المختلفة في علم النفس التربوي :

أولا: تفسير قلق الامتحان من وجهة النظر المعرفية : لقد حاولت كثير من النظريات الحديثة تفسير الإنجاز السيئ المرتبط بالقلق العالي للامتحان ورأت أن التأثير النسبي للقلق في الموقف الاختباري هو دخول عوامل أخري، حيث ينتج القلق العالي من استجابات غير مرتبطة بالمهام

المطلوبة، مثل عدم التركيز، أو الاستجابات المركزة حول الذات التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها، والتي هي ضرورة للإنجاز الجيد في الموقف الاختباري، ولعل هذا يتماشى مع وجهة نظر واين Wine حيث يري أن الأفراد ذوي القلق العالي للامتحان يوزعون انتباههم علي الأمور المرتبطة بالمهمة والأمور المرتبطة بالذات، في حين أن أفراد ذوي القلق المنخفض للامتحان غالباً ما يركزون علي الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر.

أما كولر وهولاهان Culler & Holahan: فقد درسا القدرة العقلية وعادات الدراسة في الإنجاز الأكاديمي وقد وجد الباحثان أن لدي الطلبة أصحاب القلق العالي في الامتحان قدرات منخفضة وعادات دراسية سيئة، وعلى هذا فان جزءاً على الأقل من الإنجاز الأكاديمي السيئ لهؤلاء الطلبة ربما يعود إلي معرفة اقل بالمواد الدراسية.

ثانياً: تفسير قلق الامتحان من وجهة نظر معالجة المعلومات :

قدم بنجمين وزملائه نموذج معالجة المعلومات والذي يزودنا بمفاهيم مفيدة في تحليل موقف الامتحان ووفقاً لهذا النموذج يعود قصور الطلبة ذوي القلق العالي للامتحان إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها، أو مراجعتها قبل الامتحان، أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته، أي أنهم يرجعون الانخفاض في التحصيل عند الطلبة ذوي القلق العالي في موقف الامتحان إلي قصور في عمليات الترميز أو تنظيم المعلومات واستدعائها في موقف الامتحان .**ثالثاً: تفسير قلق الامتحان من وجهة النظر السلوكية:** يري السلوكيون أن الأفراد يستخدمون استراتيجيات تكيفية منها ايجابية ومنها سلبية لدي تفاعلهم مع الأوساط المحيطة بهم وما تفرضه عليهم من ضغوط ومشكلات، وقلق الامتحان إستراتجية سلبية تتمثل في الانسحاب النفسي والجسدي من الوضع المثير تتبدي في أنماط سلوكية متنوعة مثل التعرف وزيادة إفراز الادرنالين والبكاء وعدم القدرة علي مسك القلم والكتابة والتشنج (عصفور، 1994: 54)

5- أعراض ومظاهر قلق الامتحان: يعد قلق الامتحان من نوع قلق الحالة تمييزاً له عن قلق السمة ومن الأعراض التي تنتاب الفرد أثناء تعرضه لقلق الامتحان ما يلي:

أ- التوتر والأرق وفقدان الشهية، وتسلط بعض الأفكار الو سواسية قبيل وأثناء ليالي الامتحان.

ب- كثرة التفكير في الامتحانات والانشغال قبل وأثناء الامتحان في النتائج المترتبة عليها.

ج- تسارع خفقان القلب مع جفاف الحلق والشفتين وسرعة التنفس وتصبب العرق، وألم البطن والغشيان.

د- الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء تأدية الامتحان (الضامن، 2003: 221)

هـ- الخوف والرهبة من الامتحان والتوتر قبل الامتحان.

و- اضطراب العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير.

ز- الارتباك والتوتر ونقص الاستقرار والأرق ونقص الثقة بالنفس.

ح- تشتت الانتباه وضعف القدرة علي التركيز واستدعاء المعلومات أثناء أداء الامتحان.

ط- الرعب الانفعالي الذي يشعر فيه الطالب بأن عقله صفحة بيضاء، وأنه نسى ما ذاكر بمجرد الإطلاع على ورقة أسئلة الامتحان.

ي- وجود تداخل معرفي، يتمثل في أفكار سلبية غير مناسبة عن الامتحانات، ونقص إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات (زهران، 2000: 100)

وهذه الأعراض والسلوكيات الفسيولوجية والانفعالية والعقلية تربك الطالب وتعيقه عن المهام الضرورية للأداء الجيد في الامتحان لكونها مرتبطة بوسيلة التقييم. وقد تكون معززة من قبل الأسرة والمدرسة باعتبار أن نتيجة الامتحان ستؤدي إلى مواقف مصيرية في مستقبل الطالب.

6- العوامل المساعدة على ظهور أعراض الحالة:

أ- الشخصية القلقة: هذه الشخصية عرضة لقلق الامتحان أكثر من غيرها لأنها تحمل سمة القلق. فمن المرجح أن يزيد قلق الامتحان لديها.. كموقف أكثر من غيرها.

ب- عدم استعداد الطالب للامتحان (بعدم الاستذكار الجيد وبعدم التهيؤ النفسي. وبعدم تهيئة الظروف والبيئة المنزلية.

ج- الأفكار والتصورات الخاطئة عن الامتحان وما يترتب عليها من نتائج.

د- طريقة الامتحانات وإجراءاتها ونظمها، وربطها بأساليب تبعث على الرهبة والخوف.

هـ- تعزيز الخوف من الامتحانات من قبل الأسرة وفق أساليب التنشئة التقليدية التي تستخدم العقاب مما يؤدي إلى خوف الطالب من النتائج السيئة.

و- أهمية التفوق الدراسي للطلاب، وخاصة لذوي الحساسية منهم، بالإضافة إلى ضغط الأسرة الزائد على الطالب لتحقيقه ذلك.

ز- ما يبثه بعض المعلمين من خوف في أنفس الطلاب من الامتحانات، واستخدامها كوسيلة للعقاب في بعض الأحيان.

ح- مواقف التقييم ذاتها فالإنسان إذا شعر أنه موضع تقييم واختبار فإن مستوى القلق سيرتفع لديه.

ط- التعلم الاجتماعي من الآخرين، حيث إن الطالب قد يكتسب سلوك قلق الامتحان، تقليدا ومحاكاة لنموذج القلقين من الطلاب خاصة المؤثرين منهم (الداهري، 2005: 207)

7- أسباب قلق الامتحان: يري المهتمين في مجال الصحة النفسية والأخصائيين في المجال التربوي أن قلق الامتحان يعزي إلى العديد من الأسباب لعل من أبرزها التالي:

أ- نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية.

ب- نقص الرغبة في النجاح والتفوق.

ج- وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان، أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته.

د- ارتباط الامتحان بخبرة الفشل في حياة الطالب، وتكرار مرات الفشل.

هـ- قصور في الاستعداد للامتحان كما يجب، وقصور في مهارات اخذ الامتحان.

و- التمركز حول الذات، ونقص الثقة بالنفس.

ز- الاتجاهات السالبة لدي الطلاب والمعلمين والوالدين نحو الامتحانات.

ح- صعوبة الامتحانات والشعور بان المستقبل يتوقف علي الامتحانات.

ط- الضغوط البيئية، وخاصة الأسرية، لتحقيق مستوي طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب.

ي- الضغوط المباشرة، حين يتعرض الطالب للتهديد أو يواجه الفشل.

ك- محاولة إرضاء الوالدين والمعلمين والمنافسة مع الرفاق.
ل- اكتساب قلق الامتحان حين يقترن بمثيرات منفرة مثل التقييم الاجتماعي السالب والمصاحبات الفسيولوجية غير السارة.
م- العجز المتعلم وتوقع الفشل ونقص السيطرة (زهران، 2000: 99)
وتشير بعض الدراسات التي أجريت حول أسباب الخوف من الامتحانات إلى ما يلي:
أ- الخوف من المستقبل المجهول نتيجة الرسوب أو عدم الحصول علي المعدل.
ب- الضعف في المواد الدراسية.
ج- الخوف من الفشل والخوف من الأهل وكلام الآخرين.
د- الخوف من صعوبة أسئلة الامتحان ونوعيتها.
هـ- الخوف من قاعة الامتحان والمراقبين وعدم وجود وقت كاف للاستعداد الامتحان.
و- الخوف من نسيان المعلومات في أثناء تأدية الامتحان.
ز- الخوف من أهمية الامتحان ومن الهالة التي تحاط به.

8- مصادر قلق الامتحان:

يشير التربويون في هذا المجال أن لقلق الامتحان مصادر متعددة منها ما يلي:
أ- طموحات وتوقعات واهتمامات بالأسرة.
ب- استعداد الطالب نفسه.
ج- المعلم وطرائق التدريس.
د- طرائق التقويم المتبعة والظروف المحيطة بالامتحانات.
هـ- عادات الدراسة الجيدة.(الطيب، 1996: 98).

9- قياس قلق الامتحان:

اهتم الكثير من الباحثين بتصميم الاختبارات والمقاييس لقياس قلق الامتحان، ولعل الدراسات التي قام بها ساراسون Sarason ومعاونوه، قد أعطت نتائج تفيد أن قلق الامتحان يرتبط بثلاثة أبعاد وهي: الحذر وتوقع الخبرات المؤلمة، والشعور غير السار، وجود أعراض فسيولوجية ويذكر دان Dun بأنه قد توصل في دراسته العاملية لمقياس ساراسون إلى وجود أربعة عوامل هي: قلق الامتحان، القلق المدرسي العام، قلق المواجهة، قلق الأعراض الفسيولوجية الناشئة من المواجهات المتوقعة للامتحان، ويشير شعيب إلى وجود خمسة عوامل تتكون منها قائمة قلق الامتحان لتلاميذ المرحلة الثانوية في السعودية، هي الضغط النفسي للامتحان، الخوف والرغبة من الامتحان، الخوف من الامتحانات الشفوية والمفاجئة، الصراع النفسي المصاحب للامتحان والاضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للامتحان، وفي دراسة قامت بها (لمعان الجلالي) بهدف بناء مقياس قلق الامتحان، مستخدمة أسلوب التحليل العاملي، وتوصلت إلى وجود خمسة عوامل تضمنها مقياس قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الجامعية في العراق هي: الخوف والارتباط من ترقب ومواجهة الامتحان، الاضطرابات الفسيولوجية والنفسية المصاحبة للامتحان، الضغط النفسي للامتحان، الاضطرابات النفسية أيام الامتحانات، واضطراب العمليات العقلية عند أداء الامتحان، وتضمنت مقاييس قلق الامتحان مجموعات من الفقرات أو البنود المتعلقة بالعوامل المقاسة، نعرض بعضا منها:

- ينتابني الخوف عند بدء الامتحان.
- أرتبك عند ترتيب إجاباتي على أسئلة الامتحان.
- أشعر بتسارع ضربات القلب أثناء توزيع أسئلة الامتحان.
- أنسى المعلومات قبل دخولي الامتحان.

لقد تعرض الكثير من الباحثين والمهتمين لقلق الامتحان وتناولوه بالدراسة والقياس، كما خضعت عينات مختلفة للتعرف على مستوياته من بين مراحل دراسية وبيئات مختلفة لا يتسع المقام لاستعراضها. (أديب، 2009: 31-32)

قد أعدت مقاييس عديدة لقياس قلق الامتحان، وفي معظمها ذاتية التقرير، ومن أشهر هذه المقاييس:

- تقرير ذاتي عن قلق الامتحان Test Anxiety Self report
- إستبيان ماندلر- ساراسون لقلق الامتحان (1952) . the mandler - sarason test questonnaire Anxiety
- مقياس قلق الامتحان للأطفال وضعه ساراسون (T The test Anxiety (1960) Sarason & Al A S C) scale for children
- مقياس قلق الامتحان من إعداد علي شعيب، ويتكون من خمسة عوامل هي:
- الخوف والرهبة من الامتحان.
- الضغط النفسي للامتحان.
- الخوف من الامتحانات الشفوية.
- الصراع النفسي المصاحب للامتحان.
- الاضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للامتحان. (سليمة، 2004: 95)

قائمة قلق الامتحان: (Test Anxiety Inventory (TAI ويعرف أحيانا باسم (مقياس الاتجاه نحو الامتحان) وضعه سبيلبرجر وآخرون spielberger & Al وقد أعده باللغة العربية أحمد عبد الخالق، وأعده أيضا نبيل الزهار، وأعده كذلك ماهر الهواري ومُحَمَّد الشناوي، وأعدته كذلك ليلى عبد الحميد، ويقيس الانزعاج والانفعالية، حيث أستخدم هذا المقياس في عدة دراسات منها:

دارسة عبد الله الصافي (2002)، ودراسة سيد محمود الطواب (1992)

- اختبار القلق المدرسي للمرحلة الثانوية، من إعداد حسنين الكامل، ويتكون من أربعة أبعاد هي:
- الأعراض الجسمية للقلق.
- قلق الامتحان.
-عدم الميل الدراسي.
- القبول الاجتماعي.

-مقياس قلق الامتحان The Test Anxiety scale (TAS) وضعه ساراسون Sarason وأعده باللغة العربية أحمد عودة، ومحمود عكاشة، ومحمود عوض الله، وحسن علام، وكذلك أعده رشاد دمنهوري، ومدحت عبد الحميد.

- مقياس سوين لسلوك قلق الامتحان The suinn test Anxiety Behaviour

- مقياس فريدبين لقلق الامتحان The Friedben test Anxiety scale وضعه إيزاك فريدمان وجاكوب بينداس Friedman & Benda ، ومن مقاييسه الفرعية : الازدراء الاجتماعي والإعاقة، المعرفية والتوتر.
- مقياس الانزعاج - الانفعالية (حالة قلق الامتحان) The Worry -Emotionality state Measure of test Anxiety
- مقياس قلق الامتحان وضعه رشاد دمنهوري، ومدحت عبد اللطيف (1990)
- مقياس قلق الامتحان، وضعه إبراهيم يعقوب (1994)
- مقياس مثيرات قلق الامتحان من المواد الدراسية، وضعه صالح مرسي (1997)
- مقياس قلق الامتحان، وضعه مُحَمَّد حامد زهران (1999)

والملاحظ للمقاييس والاختبارات التي أعدت لقياس قلق الامتحان كثيرة ومتنوعة، وقد شملت أبعاد عديدة، مما يؤكد أهمية هذا العامل وخطورة تأثيره الكبير في إنجاز وأداء الفرد في الامتحان في مختلف المراحل التعليمية والعملية. (سليمة، 2004: 96)

10- آليات بيداغوجية لمواجهة قلق الامتحان: المهارات هي مجموعة من السلوكات التي يكتسبها الطالب من التعليم والتدريب الأكاديمي، الذي يكون قبل وأثناء وبعد موقف الامتحان، من خلال الأداء السليم فيه وهي موضحة كما يلي:

أ- مهارة تخطيط المذاكرة: وتتضمن مهارة تخطيط اليوم العادي والأنشطة الدراسية التي يقضي الطالب وقته ساعة بساعة خلال اليوم تتضمن هذه المهارة كذلك تخطيط جدول الاستذكار، بحيث يشتمل على مادتين على الأقل يوميا، وتنظيم وقته حيث يتيح لنفسه فرصة ممارسة بعض الأنشطة.

ب- تنظيم المذاكرة: من المهم إتقان مهارة تنظيم المذاكرة من حيث الزمان والمكان، ويتطلب ذلك أداء الواجبات المنزلية وتنظيم وقت ومكان الاستذكار والاهتمام بهدوئه.

ج- مهارة المراجعة: وهي من أهم المهارات التي ينبغي أن يكتسبها أي طالب يمر بفترة الامتحانات، لأنه من خلالها يسترجع الكثير من المعلومات والبيانات التي مر بها خلال العام الدراسي، ومهارة المراجعة تحتاج إلى التركيز وهي تقلل أيضا من رهبة الطالب من الامتحانات، إذ تعتبر هي أساس الاستعداد للامتحان وتكون المتابعة أول بأول ولكي يستطيع الطالب أن يقوم بالمراجعة الجيدة لابد أن يسير وفق خطوات معينة وهي:

- تدوين أكثر النقاط أهمية في كراسة الملاحظات.
- مراجعة هذه الملاحظات دوريا والتلخيص قدر المستطاع.
- المراجعة حسب الجدول الزمني المحدد.
- تحديد المواد التي تحتاج لمجهود ووقت أكثر في المراجعة ثم البدء بدراستها أولا.
- المراجعة المنظمة لجميع المواد المقررة ووضع المادة مع مادة أقل صعوبة.
- استخدام الألوان للتأثير على النقاط المهمة.

د- مهارة الاستعداد للامتحان: هو من الأمور الهامة إن كان الطالب متقدم إلى امتحان مهم ويتوقف مستقبل الإنسان عليه أن يستعد التلميذ استعدادا لهذا الامتحان، ومن أهم خطوات الاستعداد للامتحان وهي موضحة كما يلي:

- عدم السهر طويلا لأن السهر يرهق الجسم ويتعبه ويخرج الإنسان عن التركيز في الامتحان.
- الابتعاد عن شرب المنبهات كالشاي والقهوة لأن مثل هذه المنبهات تأخذ من قدرة الطالب واستيعابه وتركيزه.
- الكتابة بخط واضح، وتنظيم ورقة الإجابة، والتزام أداء الامتحان.
- الامتحان يحتاج نوعا من الاجتهاد والحكمة في التعامل مع ورقة الأسئلة، من حيث حسن قراءتها وحسن اختيار الأسئلة والإجابة. (شافية، 2014: 31-30)

ومن هنا يتضح أن هذه المهارات هي عبارة عن أساليب إرشادية اعتمدت في العديد من الدراسات، وتكون على شكل برامج لتخفيف حدة قلق الامتحان لدى الطلبة، وذلك من تقديم خدمات في إطار أكاديمي وكيفية استخدام طرق الاستذكار لدى مرتفعي قلق الامتحان وتحسين سلوكياتهم أثناء أداء الامتحان وبعده .

قائمة المراجع:

- أبو الفضل، مُحَمَّد بن منظور (1986): لسان العرب، ط3، دار صادر، بيروت.
- برهان حمادنة (2017): فاعلية برنامج إرشادي جماعي في خفض مستوى قلق الاختبار وتحسين عادات الاستذكار لدى عينة من الطلاب المتفوقين في كلية التربية بجامعة نجران، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 13، عدد 1.
- الداهري، صالح حسن (2005): مبادئ الصحة النفسية، الطبعة الأولى، دار وائل، عمان، الأردن.
- ديب مُحَمَّد الخالدي (2009)، الصحة النفسية (نظرية جديدة)، ط3، عمان، دار وائل للنشر.
- زهران، حامد عبد السلام (2001): الصحة النفسية والعلاج النفسي، الطبعة الثالثة، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- زهران، مُحَمَّد حامد (2000): الإرشاد النفسي المصغر، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- حسين، طه عبد العظيم (2004): الإرشاد النفسي النظرية- التطبيق- التكنولوجيا، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان، الأردن.
- الطيب، مُحَمَّد عبد الظاهر(1996): مشكلات الأبناء، الطبعة الثانية، المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر.
- الكعبي، موزة عبيد (1997): ممارسة برنامج مع حالات القلق النفسي، الطبعة الأولى، مكتبة فهد الوطنية، الرياض، السعودية.
- سليمة سايحي (2012): قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد السابع جانفي ،جامعة مُحَمَّد خيضر ، بسكرة ،الجزائر.
- عبد الرحيم، بخيت عبد الرحيم (1989): قلق الامتحانات (المفهوم- العلاج –القياس)، الطبعة الأولى، دار النهضة المصرية، القاهرة .
- عصفور، وصفي عصفور(1994): نماذج من الاختبارات والمقاييس، عمان – الأردن- معهد التربية ، الاونروا / اليونسكو.
- عبد الخالق، أحمد مُحَمَّد (1987): قلق الموت، الطبعة الأولى، عالم المعرفة، الكويت .
- شعيب، علي محمود (1988): " قلق الاختبار وعلاقته ببعض المتغيرات المرتبطة لطلاب وطالبات الثانوية العامة بمدينة مكة المكرمة"، مجلة دراسات تربوية – القاهرة – المجلد الخامس – العدد التاسع.
- الضامن، منذر عبد الحميد (2003): الإرشاد النفسي، الطبعة الأولى، مكتبة الفلاح، الكويت.

مقاربة مفاهيمية حول قلق الامتحان

ط.د/ موساوي ام السعد، جامعة مُحَمَّد بوضياف بالمسيلة
د/ يونسي عيسى، جامعة زيان عاشور الجلفة

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى استعراض مقاربة مفاهيمية حول قلق الامتحان، باعتبارها مشكلة حقيقة تواجه كثير من الطلاب في المرحلة الجامعية، وهي مصدر ارق ليس للتلاميذ فقط، ولكن قد يمتد أثرها إلى الأسرة والإدارة المدرسية بل والمجتمع كله، وتعالج هذه الدراسة عدة جوانب من بينها: مفهوم القلق، مفهوم قلق الامتحان، ومراحل القلق أثناء الامتحان، وأسبابه، بالإضافة إلى أعراض قلق الامتحان، والنظريات والاتجاهات المفسرة لقلق الامتحان وأخيرا الإجراءات العملية التعليمية الإرشادية لخفض قلق الامتحان، معتمدين في ذلك على المنهج الوصفي التحليلي.

الكلمات المفتاحية: مقاربة مفاهيمية- قلق الامتحان .

Résumé :

L'objectif de cette étude est de présenter une approche conceptuelle de l'anxiété liées à l'examen en tant que problème réel rencontré par de nombreux étudiants au niveau universitaire, source non seulement pour les étudiants, mais également pour la famille, l'administration scolaire et même la société dans son ensemble ,L'anxiété ,le concept d'anxiété d'examen ,les étapes d'anxiété pendant l'examen , ses causes ,en plus des symptômes d'anxiété d'examen , de théories et d'attitudes expliquées pour l'anxiété d'examen et, enfin , de procédures pédagogiques visant à réduire l'anxiété d'examen ,en s'appuyant sur l'approche analytique descriptive.

***Mots-Clés** : Approche conceptuelle – l'anxiété liées aux l examen.*

مقدمة وإشكالية الدراسة:

تعد مشكلة القلق من الظواهر الملحوظة في هذا العصر، وتظهر بشكل واضح لدى طلبة الجامعة، ويعزو ذلك إلى التغيرات في ظروف الحياة المختلفة، والعوامل البيئية وعوامل أخرى وراثية، كما يؤكد أن شدة القلق ودرجته تختلفان من شخص لأخر، كل حسب أهدافه وطموحاته وأوضاعه العامة ، لذلك يسعى الطالب الجامعي إلى التكيف مع نفسه ومع البيئة المحيطة، لكن القلق بدرجاته القصوى يشعر الطالب باضطرابات تؤثر في حياته الجامعية وتكيفه النفسي والاجتماعي والأكاديمي، إن من أكثر أشكال القلق التي يتعرض لها تلاميذ المدارس في فترات الامتحانات ما يسمى بقلق الامتحان ، وهذا الشكل من القلق لاقى اهتمام الكثير من الباحثين وذلك لما له من تأثير سلبي على قدرات التلاميذ ، ومستوى تحصيلهم الدراسي ولما يولده هذا القلق من استجابات غير مناسبة نو واجبات التلاميذ داخل موقف الامتحان .(بن رابح نعيمة، 2012 ص70)

ويعتبر قلق الامتحان شكلا من أشكال المخاوف المرضية التي لها بالغ الأثر على سلوك الفرد ونفسيته خاصة قرب أو أثناء تأدية الامتحانات، وقد يوجد بدرجة مرتفعة فيؤثر على حسن أداء الفرد للاختبار ويسمى حينئذ بالقلق المعطل، بينما المستوى المعتدل منه يعتبر أمرا طبيعيا فلا يؤثر كثيرا على أداء الفرد في الاختبار ، ويسمى حينئذ بالقلق الميسر.

ولهذا سنتناول في ورقتنا البحثية هذه موضوع مقاربة مفاهيمية حول قلق الامتحان، من خلال الإجابة على تساؤلات الدراسة.

تساؤلات الدراسة:

تتضح صورة المشكلة من خلال هذه التساؤلات:

1- ما المقصود بالقلق ؟

2-ما المقصود بقلق الامتحان ؟

3-ما هي مراحل القلق أثناء الامتحان ؟

4-ما هي أسباب قلق الامتحان ؟

5-ما هي أعراض قلق الامتحان ؟

6-ما هي النظريات والاتجاهات المفسرة لقلق الامتحان ؟

7-ما هي الإجراءات العملية التعليمية الإرشادية لخفض قلق الامتحان ؟

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة في الآتي:

1-التعرف على مفهوم القلق.

2-التعرف على مفهوم قلق الامتحان.

3-التعرف على مراحل القلق أثناء الامتحان

4-التعرف على أسباب قلق الامتحان.

5-التعرف على أعراض قلق الامتحان.

6-التعرف على النظريات والاتجاهات المفسرة لقلق الامتحان.

7-التعرف على الإجراءات العملية التعليمية الإرشادية لخفض قلق الامتحان .

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة في محاولة التعرف على آفة خطيرة تهدد الأطفال والشباب مجتمعاتنا الإنسانية.

تتمثل أهمية الدراسة في تناولها لموضوع هام يتمثل في التعرف على دور المدرسة في الوقاية من المخدرات.

منهج الدراسة:

منهج الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة الدراسة ، حيث يقوم على وصف الظاهرة وصفا دقيقا من خلال جمع المعلومات والعمل على تصنيفها والتعبير عنها كما وكيفا، وذلك للوصول إلى استنتاجات حول موضوع الدراسة.

1-تعريف القلق:Anxiety هو حالة توتر شامل ومستمر نتيجة توقع خطر فعلي أو رمزي قد يحدث ويصحبها خوف غامض أو أعراض نفسية جسمية ، ورغم أن القلق غالبا ما يكون عرضا لبعض

الاضطرابات النفسية إلا أن حالة القلق قد تغلب فتصبح هي نفسها اضطرابا نفسيا أساسيا، وهذا هو ما يعرف باسم (عصاب القلق) أو (القلق لعصابي) ويمكن اعتبار القلق انفعالا مركبا من الخوف وتوقع التهديد والخطر.(صالح ظافر العمري، 2011، ص6).

ويعرف كل من لازرس Lazarus وافريل Averill القلق بأنه" انفعال مبني على تقدير التهديد يتضمن عناصر رمزية تكهنية وغير أكيدة، وينتج القلق عندما لا تستطيع الأنظمة المعرفية أن تمكن الشخص من أن يرتبط بطريقة ذات مغزى بالعالم المحيط به.(صالح ظافر العمري، 2011، ص11)

في حين يعرف يونغ Yung أن القلق عبارة عن رد فعل يقوم به الفرد حينما تغزو عقله قوى وخيارات غير مقبولة صادرة عن اللاشعور الجمعي ، وهي التجارب والأفكار الموروثة من الأجيال السابقة حتى تكتسح الأنا وتسبب له قلقا.(ابتسام سالم المزوغي ، 2011، ص93)

أما بارلو (204) فيعرف القلق بأنه "حالة مزاجية سلبية تتميز بأعراض التوتر البدني والتخوف من المستقبل كما، وإنها تتميز بالتأثير السلبي حيث الشخص يركز على احتمالية خطر أو سوء لا يمكن السيطرة عليه.

كما يعرف مُحَمَّد قاسم عبد الله القلق بأنه" استجابة انفعالية مركبة من الخوف والتوتر والضيق لخطر أو تهديد واقع يخشى وقوعه، وهو موجه نحو الشخصية بكاملها. (إبراهيم سعد علي، 2014، ص8)

ويتبين من خلال التعريفات السابقة أن القلق هو:

-حالة توتر شامل ومستمر.

-حالة مزاجية سلبية.

-رد فعل يقوم به الفرد حينما تغزو عقله قوى وخيارات غير مقبولة صادرة عن اللاشعور الجمعي.

2- تعريف قلق الامتحان :

تعددت التعريفات التي تناولت موضوع قلق الامتحان ،ولقد عرفه الكثير من المهتمين والأخصائيين ،ومن هذه التعاريف ما يلي:

يعرف قلق الامتحان بأنه حالة نفسية تتصف بالخوف والتوقع أي مصحوبة بتوتر وتحفز وحدة انفعال وانشغالات عقلية سالبة تتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الامتحان مما يؤثر سابا على المهام العقلية في مواقف الامتحان .(زيت حياوي بديوي، 2018، ص733)

كما يعرفه سبيلبرجر Spielberger(1980) قلق الامتحان بأنه سمة شخصية في موقف محدد يتكون من الانزعاج والانفعال ،ويطلق عليه بعض الأحيان قلق التحصيل، وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان ،بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند مواجهتها ،وإذا زادت درجته لدى فرد ما أدت إلى إعاقته عن أداء الامتحان، وكانت استجابته غير متزنة. (عباس الشوربجي، 2001، ص209)

في حين يعرف دوسيك (Dusek) قلق الامتحان بأنه شعور غير سار، أو حالة انفعالية تلاومها مظاهر فسيولوجية وسلوكية معينة ،وتلك الحاجة الانفعالية يخبرها الفر في الامتحانات الرسمية ومواقف التقييم الأخرى .(مغاوري مرزوق، 1991، ص95).

أما Emse et Al (2013) فيرى أن قلق الامتحان ما هو إلا حالة انفعالية تظهر أعراض فسيولوجية واستجابات سلوكية عند الطالب قبل الامتحان تؤثر سلبا على عملياته العقلية. (زينب حياوي ، 2018، ص733)

ويعرف قلق الامتحان كذلك بأنه حالة خاصة من القلق العام تعود إلى استجابات سلوكية وفسيولوجية تتفاعل مجتمعة بمزيج من خشية الرسوب وأمل النجاح ، يمر بها الطالب خلال الاختبار ، وتنشا من تخوفه من الفشل أو عدم حصوله على نتيجة مرضية (برهان حمادنة ، 2017، ص120)

من خلال التعاريف السابقة يتبن لنا أن قل الامتحان هو:

- حالة نفسية أو شعور غير سار.
-سمة شخصية في موقف محدد يتكون من الانزعاج والانفعال.
-حالة انفعالية تظهر أعراض فسيولوجية واستجابات سلوكية عند الطالب قبل الامتحان.

3-مراحل القلق أثناء الامتحان:

إن النموذج الذي حدده سليغمان Seligman يشرح من خلاله المراحل التي يمر بها التلميذ المقبل على اجتياز الامتحان والموصلة للقلق، وهي كما يلي :

ا-**مرحلة التحدي:** يتغلب الفشل على التلميذ غير أن هذا الأخير يحتفظ بالثقة في قدرته على مواجهة الوضعية.

ب-**المرحلة الأولى للتهديد:** تظهر هذه المرحلة عندما يدرك التلميذ أن المهمة المطلوبة منه صعبة جدا ، فيشعر بالتوتر والقلق لكنه يبقي الثقة في نفسه ويواصل نشاطه.

ج-**المرحلة الثانية للتهديد:** إزاء القلق الذي يشعر به التلميذ يجعله لا يتأكد من قدرته على مواصلة النشاط فيبدأ يشك في إمكانياته وأدائه، وبالتالي يكون تفكيره محصورا في الفشل والتخوف، وهذا التفكير يرهقه ويوصله إلى العجز، وتظهر بعض الاضطرابات الانفعالية والفيسيولوجية.

د-**مرحلة فقدان التحكم :** يشعر التلميذ بعدم القدرة على التحكم في الوضع ، وبالتالي يوقف جهده ولا يواصل النشاط المطلوب منه، الأمر الذي يجعل الفشل يظهر. (زهية خطار ، 2001، ص57)

4-أسباب قلق الامتحان:

يرى المهتمون في مجال الصحة النفسية والأخصائيون في المجال التربوي أن قلق الامتحان يعزى إلى العديد من الأسباب منها ما يلي:

-نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية.
-وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان، أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته.
-ارتباط الاختبار بخبرة الفشل في حياة الطالب .
-قصور في الاستعداد للامتحان كما يجب.
-التمركز حول الذات ونقص الثقة بالنفس.
-صعوبة الاختبارات والشعور بان المستقبل يتوقف على الاختبارات.
-الضغوط البيئية وخاصة الأسرية لتحقيق مستوى طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب.

-محاولة إرضاء الوالدين والمعلمين والمنافسة مع الرفاق .

وتلعب العوامل المعرفية دورا هاما في عملية القلق، لان القلق يتأثر عندما يدرك الفرد موضوعا باعتباره مثيرا للخطر ، فالإدراك هنا عملية وسيطة بين المثير والقلق. (ايلاس مُحَمَّد، بس، ص175)

بالإضافة إلى هذه الأسباب ذكر الأخرس ومُحَمَّد(2008) أسباب أخرى لقلق الامتحان وهي:

-نظم الاختبارات وما يترتب عليها من إجراءات تزرع الخوف في نفوس الطلبة .

-وجود سمة القلق لدى الفرد.

-تعلم الخوف عن طريق النمذجة من خلال ملاحظة سلوك الخوف من الاختبارات لدى الآخرين.

-عدم الاستذكار الجيد للاختبار .

-الضغوط الأسرية الممارسة على الطالب للنجاح والتفوق.

-خوف الطالب من العقاب .

-أسلوب المعلم الخاطئ في التحدث عن الاختبار وخلق خوف لدى الطالب من ذلك. (هبة الله ، 2016، ص(330-331))

5-أعراض قلق الامتحان:

يظهر قلق الامتحان كأي نمط من أنماط القلق الأخرى في صورة أعراض نفسية أو بدنية هذه المؤشرات في حالة تلازمها أو تلازم بعضها تمثل مؤشرا بل دليلا على تشخيص الحال ، وقد حددت المصادر العلمية هذه الأعراض أو المؤشرات ، كما طور العديد من المقاييس لتشخيصها بالنسبة للإشارات فيمكن ملاحظتها في مظهرين هما:

ا-**الأعراض النفسية:** إشارات قلق الاختبار في ذهنك (معرفية) هي:

*الشعور بارتباك وخلو الذهن من المعارف والمعلومات وتسابق الأفكار، وصعوبة التركيز.

*معرفة الإجابة بعد الاختبار، ونسيانها أثناء الاختبار.

*الأفكار السلبية مثل:الفشل أو الحصول على درجة ضعيفة وعواقبه، وماذا سيقول عني الزملاء أو الأسرة، وكيف يعمل الآخرون في الاختبار.

ب- **الأعراض الجسدية:** إشارات قلق الاختبار في جسدك

*الشعور بالغثيان والمغص والإسهال وجفاف الفم.

*الصداع، والشعور بدوار أو باحتمال الإغماء.

*تشنج العضلات والارتجاف وآلام الرقبة والتعرق، وسرعة التنفس، وزيادة نبضات القلب.

(المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي ، 2013 ، ص(11-12))

6-النظريات والاتجاهات المفسرة لقلق الامتحان:

-**قلق الامتحان من وجهة النظر المعرفي:** لقد حاولت كثير من النظريات الحديثة تفسير الانجاز السيء المرتبط بالقلق العالي للامتحان ورأت أن التأثير النسبي للقلق في الموقف الاختباري هو دخول عوامل أخرى، حيث ينتج القلق العالي من استجابات غير مرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها والتي هي ضرورة حيث يرى أن الأفراد ذوي القلق العالي للامتحان يوزعون انتباههم على الأمور المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها، والتي هي ضرورة

7-الإجراءات العملية التعليمية الإرشادية لخفض قلق الامتحان:

يقترح بعض الأخصائيين النفسيين انه هناك بعض الإجراءات العملية التوجيهية والإرشادية لخفض قلق الامتحان وسوف يستعرض الباحث أهم الإجراءات وهي كالتالي:

ا- تطوير قدرة الفرد على الفهم وحل المشكلات:

-إن فهم الذات والآخرين والأشياء يقدم وقاية ممتازة من القلق.

-معرفة الفرد بالعلاقات السببية بين الحوادث.

-فهم الذات الجسمية تحمي من القلق حول وظائف الجسم.

-التدرب على اتخاذ القرارات وحل المشكلات والتعامل مع المشكلات فالتعامل مع التوتر هو نوع من المشكلات.

-التدرب على كيفية طرح البدائل للمشكلة الواحدة مثل:

*ماذا تفعل لو انك لم تتمكن من فهم أسئلة الامتحان.

*ماذا تتصرف لو أن صديقا طلب منك عدم تقديم الامتحان.

-التدرب على مواجهة المشاكل أفضل مضاد للقلق، فالمواجهة أفضل من الهروب .

ب-مساعدة الفرد على الشعور بالأمن والثقة بالذات(أسلوب توكيد الذات):

- تقديم المثيرات التي تؤدي للقلق والخوف بشكل تدرجي.

-تقوية الثقة بالذات على نحو تدريجي من خلال خبرات النجاح.

ج-التدرب على الاسترخاء:

-إن القلق والاسترخاء لا يمكن أن يحدثا معا(وهذا ما يسمى بمبدأ البديل المتنافر).

-التدرب على التنفس بعمق وعلى إرخاء العضلات والشعور بالاسترخاء.

-هناك أساليب كثيرة للتدرب على الاسترخاء لكل مجموعات العضلات في الجسم.

-يمكن أن يسبق الاسترخاء بخطوة تطلب فيها من الفرد أن يتخيل موقفا مثيرا للقلق وبعد ذلك يقوم بالاسترخاء الذي تعمل كمضاد لاستجابة القلق.

-من المفيد إعداد قائمة بالمواقف المثيرة للقلق االمراد تخيلها في أثناء الاسترخاء .

د-الحديث الايجابي مع الذات:

-تشجيع الأفراد على يتوقفوا على استخدام التعليقات السلبية للقلق المراد تخيلها في أثناء الاسترخاء.

-تشجيع استخدام عبارات ايجابية في الحديث مع الذات مثل(صحيح إنني منزعج ولكن الأمور سوف تسير على ما يرام ، لا يوجد إنسان كامل، أن تعمل وتبذل جهدا أسهل من أن تقلق).أو يمكن استخدامه وحده أو مع الاسترخاء.

هـ-تقليل الحساسية التدريجي:

وهذه التقنية تستند إلى الفرضية التالية: بالإمكان محور استجابة انفعالية غير مرغوب فيها(كالخوف أو القلق) من خلال إحداث استجابة مضادة لها ، فالاستجابات المتناقضة لا يمكن أن تحدث في آن واحد، وهذا ما يطلق عليه بالكف المتبادل ، فالفرد لا يستطيع أن يشعر بالخوف أو القلق وهو في حالة استرخاء تام، إذ أن الاسترخاء يكبح هذه الاستجابات الانفعالية وتشتمل هذه التقنية على ثلاث مراحل أساسية (أو خطوات):

1- إعداد هرم القلق لدى المسترشد:حيث يتخيل المسترشد الواقف التي تبعث على القلق لديه وهو في حالة الاسترخاء التام ويتم ترتيب المواقف بالتسلسل بدءا بأقلها إثارة وانتهاء بأشدها إثارة.

2- الاسترخاء وتدريب المسترشد عليه:يعد الاسترخاء طريقة فنية تتعامل مع التوترات العضلية والعقلية من خلال التدريب على تمرينات الاسترخاء وممارسته بانتظام سواء مع المعالج أو بدونه في العمل أو في المنزل، ويتم تدريب الطلاب على الاسترخاء بمساعدتهم على تركيز انتباههم وإرخاء العضلات المختلفة على حدي عضلات الرقبة واليدين والأكتاف، الوجه والساعين ، المعدة والفخذين والساقين، واخذ نفس عميق وزفير بصورة بطيئة وعن طريق شد وفك ثم إراحة كل جزء من أجزاء الجسد يتم خفض حدة التوتر.(عبدوني عبد الحميد ، 2013، ص250)

3- إقران المثيرات التي تبعث على القلق لدى المسترشد بالاستجابة البديلة للقلق(أي الاسترخاء)أي أن المسترشد يتخيل المواقف تدريجيا بدءا بأقلها إثارة وانتهاء بأكثرها إثارة وهو في حالة الاسترخاء.

و-تقديم المساعدة في الدراسة:

-مراجعة المقرر والأعمال المنزلية قبل الامتحان بأيام.

-تطوير مهارات الدراسة الفاعلة ومهارات الاستعداد للامتحان.

-تقديم أدلة للدراسة تركز انتباه الطلبة على الجوانب المفتاحية.

ي-تشجيع التعبير عن الانفعالات(التفريغ الانفعالي):

-إن تعبير الشخص عن انفعالاته يعمل كمضاد لحالات القلق.

-إن رواية القصص طريقة فعالة للتعبير عن المشاعر.

-من خلال اللعب وتمثيل الأدوار والسيكودراما يمكن أن تحدث عمليات تفريغ انفعالي.

-إن رواية القصص طريقة فعالة للتعبير عن المشاعر.

ر-تحسين عادات الدراسة السيئة :

-تحميل الطلبة المسئولية والاعتماد على النفس.

-تدريب الطلبة على إدارة وقت التعلم وتنظيمه وعدم التأجيل.

-تشجيع الطلبة على التساؤل والبحث والاستكشاف.

-تشجيع الطلبة على الاختبار والتقويم الذاتي المستمرين.

ز-التدريب على مهارات الامتحان:

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

-**المهارة الأولى /مهارة المراجعة:** مهارة المراجعة من أهم المهارات التي ينبغي أن يكتسبها أي طالب يمر بالامتحانات، لأنه من خلالها يسترجع الكثير من المعلومات والبيانات التي مر بها العام الدراسي ومهارة المراجعة تحتاج إلى التركيز والمتابعة أول بأول ولكي يستطيع الطالب أن يراجع المراجعة الجيدة لابد أن يسير وفق خطوات معينة من أهمها ما يلي:

*تدوين أكثر النقاط في كراسة الملاحظات.

*مراجعة هذه الملاحظات دوريا والتلخيص قدر المستطاع.
*المراجعة حسب الجدول الزمني المحدد.
*تحديد المواد التي تحتاج لمجهود ووقت اكبر في المراجعة ثم البدء بدراستها أولا.
*المراجعة المنظمة لجميع المواد المقررة ووضع المادة الصعبة مع مادة اقل صعوبة.
*استخدام الألوان للتأشير على النقاط المهمة.

-المهارة الثانية /مهارة الاستعداد للامتحان:

الاستعداد للامتحان من الأمور الهامة وان كان الطالب متقدم إلى امتحان مهم ويتوقف مستقبل الإنسان عليه، فلابد أن يستعد الطالب استعدادا جيدا لهذا الامتحان ومن أهم خطوات الاستعداد للامتحان ما يلي:

* عدم السهر طويلا لان السهر يرهق الجسم ويتبعه ويخرج الإنسان عن التركيز عن الدراسة.
*الابتعاد عن شرب المنبهات كالشاي والقهوة لان مثل هذه المنبهات تأخذ من قدرة الطالب وتركيزه واستيعابه.
*عدم تناول الأقراص المنبهة ، فهذه أمور غير طبيعية تدفع الطالب إلى السهر ومن ثم عدم مقدرة الطالب على المواصلة في الدراسة، لان ما بني على شيء صناعي هو صناعي وبالتالي تكون المذاكرة مصطنعة.
*اخذ قسط وافر من النوم يريح الجسم وكذلك العقل من التفكير وبالتالي يتجدد نشاط الإنسان وتعود إليه حيويته.
*المحافظة على وجود حالة من التهيؤ النفسي الطيب للتعامل الجيد والفعال مع موقف الامتحان وكذلك المحافظة على الاتزان الانفعالي والابتعاد عن التوتر والقلق.

-المهارة الثالثة /مهارة أداء الامتحان:

*الجلوس في المكان المخصص بهدوء وكتابة البيانات الشخصية ، وإتباع التعليمات التي تلقي على الطالب من لجنة سير الامتحان.
*الكتابة بخط واضح ، وتنظيم كراسة الإجابة والتزام آداب الامتحان.
*عدم محاولة الغش والمحافظة على الهدوء النفسي التام أثناء الامتحانات.
*الامتحان يحتاج نوعا من الاجتهاد والحكمة في التعامل مع ورقة الأسئلة من حيث حسن قراءتها، وحسن اختيار الأسئلة وحسن الإجابة (قدوري خليفة، 2015، ص(226-228))

خلاصة:

من خلا ما سبق نقول أن قلق الامتحان من الظواهر التي تعيق تقدم الطالب في مسيرته التعليمية، وتؤدي إلى الرسوب وعدم النجاح في دراسته، ولهذا لابد من اتخاذ الإجراءات اللازمة لمساعدة الطالب للتخفيف من قلق الامتحان ، وخاصة الإكثار من الجلسات الإرشادية مع الطلاب الذين يعانون من هذه الظاهرة .

قائمة المراجع:

1-زينب حياوي بديوي ، (2018)، فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى طالبات كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة البصرة، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد38، نيسان .2018

2-عباس الشوربجي، عفاف دانيال، (2001)، العلوم السلوكية ، ط1، مكتبة النهضة المصرية، الجيزة ، مصر.

3-مفاوري مرزوق ، (1991)، الفروق بين الجنسين في قلق الاختبار ، مجلة التربية المعاصرة ، مركز الكتاب للنشر بمصر الجديدة ، العدد، السنة الثامنة.

4-صالح ظافر العمري، (2011)، فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض مستوى القلق لدى التلاميذ الأيتام بالطائف، مشروع بحث ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التوجيه والإرشاد التربوي ، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

5-ابتسام سالم المزوغي، (2011)، الفروق في الذكاء وقلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلبة جامعة السابع من ابريل الليبية ، المجلة العربية لتطوير التفوق، جامعة الجبل الغربي ليبيا، العدد3.

6-زهية خطار، (2001)، استراتيجيات التعامل ومركز التحكم لمواجهة ضغط الباكالوريا ، مذكرة ضمن متطلبات الحصول على شهادة الماجستير ، كلية التربية، عين شمس ، مصر.

7-ايلاس مُحَمَّد، تقدير الذات وعلاقته بقلق الامتحان عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر.

8-المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم الآلي، (2013)، دليل استراتيجيات خفض قلق الاختبار.

9-قدوري خليفة، حورية تارزولت عمروني، (2015)، ظاهرة قلق الامتحان بالمرحلة الثانوية-أسبابها، تناولاتها النظرية، الإجراءات العملية التعليمية الإرشادية لخفض قلق الامتحان، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد18، مارس 2015.

10-هبة الله مُحَمَّد الحسن سالم، (2016)، قلق الاختبار وعلاقته بموضع الضبط والضغوط النفسية والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بجامعة حائل بالمملكة العربية السعودية ، جامعة النيلين، الخرطوم، مجلة العلوم التربوية ، العدد الثالث، ج1، يوليو 2016.

11-برابح نعيمة ، (2012)، فعالية برامج الدورات التدريبية في التقليل من قلق امتحان الباكالوريا، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، تخصص الإرشاد النفسي والتنمية البشرية، جامعة أبو بكر بالقايد تلمسان، الجزائر.

12- إبراهيم سعد علي الطخيس ، (2014)، فعالية برنامج إرشادي واقعي في خفض قلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية ، مشروع بحثي ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التوجيه والإرشاد التربوي، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

13-برهان حمادنة ، (2017)، فاعلية برنامج إرشادي جماعي في خفض قلق الاختبار وتحسين عادات الاستذكار لدى عينة من الطلاب المتفوقين في كلية التربية بجامعة نجران، المجلة الأردنية في العلوم التربوية مجلد13، عدد1، تاريخ قبوله2016/09/29.

14-عبدوني عبد الحميد، صياد نعيمة، (2013)، برنامج إرشادي لتعديل خصائص نمط سلوك (ا) في تخفيض قلق الامتحان لدى عينة من طلاب البكالوريا، جامعة باتنة ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، العدد العاشر، مارس2013، الجزائر.

قلق الامتحان (قراءة نظرية)

د/ مخلوف سعاد، جامعة الحاج لخضر ـ باتنة
د/ غرابي خولة، جامعة الحاج لخضر ـ باتنة

الملخص:

يعانيالكثير من الطلبة الجامعيين من قلق الامتحان، وهو امر طبيعي الى ان يصل الى درجة تأثير السلبي على أداء الطالب، فيصعب عليه عملية الاستذكار اثناء الامتحان، فنجد الكثير من الطلبة الذين هم نشطين اثناء الحصص التطبيقية او المحاضرات، في النتائج التحصيل يحوزون على علامات دون المتوسط، او متوسطة، وهذا ما يجب تسليط الضوء عليه ودراسته دراسة معمقة، من اجل كشف الالتباسات التي تعرقل طالب على التحصيل الجيد. ورفع ادائه في في التحصيل. وعليه يمكن طرح مجموعة التساؤلات حول هذا موضوع:

- ماهو قلق الامتحان ؟
- ماهي النظريات المفسرة لقلق الامتحان ؟
- ما أسباب قلق الامتحان ؟
- ماهي اعراضه ومظاهره ؟
- كيف يتم علاجه ؟

Résumé:

Beaucoup d'étudiants universitaires souffrent d'anxiété liée à l'examen, ce qui est normal jusqu'à ce que l'impact sur le rendement de l'étudiant soit atteint, ce qui le rend difficile pour lui d'étudier pendant l'examen. Nous constatons que de nombreux étudiants qui sont actifs pendant les cours ou conférences appliqués obtiennent des scores sans Moyen, ou moyen, et cela devrait être mis en évidence et étudié en profondeur, afin de détecter les contradictions qui empêchent l'élève de réussir. Et élever ses performances dans la collection.

:Les questions suivantes peuvent être posées

Qu'est-ce que l'anxiété liée à l'examen ?

Quelles sont les théories inexpliquées de l'anxiété liée aux examens ?

Quelles sont les causes de l'anxiété causée par l'examen ?

Quels sont ses symptômes et ses manifestations ?

Comment est-il traité ?

مقدمة:

يواجه الطالب الجامعي في فترة الامتحانات بعض عراقيل التي تجعله قلقا، كخوفه من الرسوب او كذلك طبيعة الأسئلة الامتحان، وهذا كله يندرج تحت مسمى قلق الامتحان.

فقلق الامتحان يعتبر مشكلة تواجه الطالب الجامعي، لذلك قام الكثير من الباحثين بدراسة هذه الظاهرة من اجل التعرف على مسبباتها، ومظاهرها، والاعراض التي تنجم عنها وتؤدي بالطالب الى سوء التحصيل، وكذلك في بعض الحالات تأثر على الحالة الصحية له.

وقام المهتمون في هذا المجال بوضع استراتيجيات، وأساليب من اجل علاج وتخفيف من قلق الامتحان، ليستطيع الطالب ان يجتاز الامتحان بمهارة. دون خوف او قلق يربكه.

1ـ تعريف القلق الامتحان:

يعرف سبيلبرجر قلق الامتحان بانه: سمة شخصية في موقف محدد يتكون من الانزعاج والانفعال، يطلق عليه في بعض الأحيان قلق التحصيل، وهو نوع من القلق حالة المرتبط بمواقف الامتحان، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند مواجهتها، وإذا زادت درجته لدى الفرد أدت الى اعاقته عن أداء الامتحان، وكانت استجابته غير متزنة. (1)

يعرف جون قلق الامتحان بانه حالة يمر بها الطالب نتيجة الزيادة في درجة الخوف والتوتر اثناء المرور بموقف الاختبار وكذلك الاضطراب في النواحي الانفعالية والمعرفية والفيسيولوجية. (2)

ويعرف قلق الامتحان بشكل عام هو حركة غير ارادية مصحوبة بالخوف الشديد، والحقيقة ان كل شخص معرض للقلق في الكثير من المواقف الحياتية، فعندما تقدم على شيء لأول مرة فان اول شيء تشعر به حيال ذلك هو القلق، ذلك لأنه لا يعرف هل سينجح او لا. (3)

يعرف كذلك انه حالة نفسية انفعالية قد تمر بها وتصاحبها ردود فعل نفسية وجسمية غير معتادة نتيجة لتوقعه الفشل في الامتحان او سوء أداء فيه، او الخوف من الرسوب ومن ردود فعل الاهل او تضعف ثقتك بنفسك او لرغبتك في التفوق على الاخرين. (4) جامعة بابل

2ـ النظريات المفسرة لقلق الامتحان:

1/- تفسير نظرية التحليل النفسي للقلق: (5)

2/- يعتبر "فرويد Freud" رائد مدرسة التحليل النفسي من أوائل من تحدثوا عن القلق في علم النفس، بل ويرى البعض أن هذا المفهوم لم يشع استخدامه إلا عندما شاع في كتابات "فرويد" حيث يعود الفضل إليه في توجيه علماء النفس إلى الدور الهام الذي يلعبه القلق في حياة الإنسان. ولقد مر تفسير "فرويد" للقلق النفسي بمرحلتين:

المرحلة الأولى (1916-1917): حيث فسر القلق على أساس أنه حينما تمنع الرغبة الجنسية من الإشباع فإن الطاقة النفسية المتعلقة بالدافع الجنسي " الليبدو" لدى الفرد تتحول إلى قلق بطريقة فسيولوجية.

أما المرحلة الثانية (1936): فقد عدل "فرويد" عن رأيه الأول وأكد أن جميع المخاوف المرضية في أساسها هي رغبة جنسية غير مقبولة وخوف من العقاب، وهو عبارة عن الخوف من الخصاء، وقد أبدل "فرويد" هذا الخوف وحل محله الخوف المرضي، ورأى أن قلق " الأنا" هو ما يحدث أولاً وهو الذي يسبب الكبت ولا ينشا القلق أبداً من الليبدو.

ومن خلال اهتمامه بدراسة ظاهرة القلق التي كان يشاهدها في معظم الحالات العصابية التي كان يعالجها، فقد ميز "فرويد" بين نوعين من القلق هما: القلق الموضوعي والقلق العصابي.

القلق الموضوعي: Objective Anxiety

هذا النوع من القلق أقرب إلى السواء، وهو قلق ينتج عن إدراك الفرد لخطر ما في البيئة ويكون للقلق في هذه الحالة وظيفة إعداد الفرد لمقابلة هذا الخطر بالقضاء عليه أو تجنبه أو اتباع أساليب دفاعية إزاءه.

ويلاحظ أن هذا النوع من القلق يثار بفعل مثير واقعي في البيئة الخارجية يدركه (الأنا) على نحو مهدد، ولهذا فإن هذا القلق أقرب إلى الخوف من حيث أن كليهما يثار بفعل موضوع خارجي في البيئة ومحدد نسبياً. وهو يشبه كذلك ما أسماه " سبيلبرجر Spilberger "بحالة القلق Anxiety لأنه من المتوقع من أي فرد أنه عندما يدرك أحد الموضوعات البيئية باعتباره موضوعاً مهدداً أو خطراً فإنه يستجيب لذلك بدرجة من القلق.

ولقد أطلق "فرويد" على القلق الموضوعي هذه المسميات: أ- القلق الواقعي ب- القلق الحقيقي ج- القلق السوي.

القلق العصابي: Neurotic Anxiety

وهو نوع من القلق ينشأ عند الفرد دون أن يعرف له سبباً محدداً وهو يتسم بالغموض. وقد كان فرويد في حديثة عن هذا النوع من القلق غامضاً فقد ادعى "فرويد" في أول الأمر أن القلق ينشأ عن كبت الرغبات الجنسية في اللاشعور. مما يؤدي إلى إثارة منطقة لحاء المخ فيشعر الفرد بالقلق وبذلك جعل مصدر القلق فسيولوجياً لا نفسياً. ولكنه عدل عن ذلك، وحاول تفسير هذا النوع من القلق بأنه ينشأ نتيجة تهديد (الهوا) لدفاعات (الأنا) عند محاولة إشباع نزعاتها الغريزية التي لا يوافق عليها المجتمع. وفي هذه الحالة فإن (الأنا) لابد أن تدافع عن نفسها)، وغالباً ما تلجأ إلى بعض الحيل الدفاعية؛ كالإسقاط والتبرير والنكوص، ولكن هذه الحيل لا تؤدي إلى راحة دائمة وإنما تؤدي إلى راحة مؤقتة؛ لأنها تقوم على تشويه الواقع. لذلك تنطلق إنذارات أخرى من قبل (الهي) وعندها قد تعجز (الأنا) عن إيجاد طرق أخرى لرد هذه النزعات الغريزية، فيشتد القلق وقد يعاني الفرد من بعض الاضطرابات السلوكية. وقد لاحظ "فرويد" أن هذا النوع من القلق العصابي يأخذ أشكالاً ثلاثة هي:

أ-قلق عام:

وهو لا يرتبط بموضوع معين بل يشعر الفرد بخوف غامض ويتوقع الشر في أي موقف ويميل للتشاؤم وبذلك يتجنب الفرد كثيراً من المواقف، ويتسم سلوكه بالعزلة والانطواء، ويستنفد جزءاً كبيراً من طاقته في تعزيز دفاعاته، وبالطبع فإن الفرد ينسب إلى هذه الموضوعات الخارجية في الموقف صفات التهديد والخطر، مع أن الخطر والتهديد ينبعثان من داخله.

ب-قلق المخاوف المرضية:

ويشاهد النوع الثاني من القلق في المخاوف المرضية؛ كالخوف من الحيوانات أو من الأماكن الواسعة، أو المرتفعة، أو من الأماكن المغلقة

- وهي مخاوف تبدو غير معقولة ولا يستطيع المريض أن يفسر معناها بالرغم من شعور المريض بغرابتها إلا أنه لا يستطيع التخلص منها. ويختلف هذا النوع من القلق عن النوع الأول وهو القلق

العام أو الهائم الطليق فهو حالة من الخوف الغامض الذي لا يتعلق بشيء معين، ويختلف قلق المخاوف المرضية عن القلق الموضوعي، من حيث أن القلق الموضوعي خوف من خطر خارجي حقيقي، وهو يبدو خوفاً معقولاً، وهو يشاهد عند جميع الأشخاص الأسوياء، أما قلق المخاوف المرضية فليس هو خوفاً معقولاً، كما أننا لا نجد عادة ما يبرره، وهو ليس خوفاً شائعاً بين جميع الناس.

ج-قلق الهستيريا:

يشاهد هذا النوع من القلق العصابي في الهستيريا، ويبدو القلق في الهستيريا واضحاً أحياناً، وفي بعض الأحيان يبدو غير واضح، ونحن لا نستطيع عادة أن نجد مناسبة أو خطراً معيناً يبرر ظهور نوبات القلق في الهستيريا، ويرى "فرويد" أن الأمراض الهستيرية مثل: الرعشة والإغماء واضطراب خفقان القلب وصعوبة التنفس إنما تحل محل القلق، وبذلك يزول شعور القلق أو يصبح غير واضح، وينسب "فرويد" إلى هذه الأمراض الهستيرية التي يسميها "معادلات القلق" نفس الأهمية الإكلينيكية التي ينسبها إلى القلق في الأمراض العصابية الأخرى التي يظهر فيها القلق بصورة واضحة.

القلق الخلقي:

القلق الخلقي يكون على شكل إحساس بالذنب والإثم وتأنيب الضمير، وهذا القلق مصدره الضمير، ويرجع إلى خوف موضوعي وهو الخوف من العقوبة أو ما يترتب على مخالفة النظام.

ويرى "فرويد" أن القلق الموضوعي أو الواقعي هو خوف من خطر قادم من العالم الخارجي أما القلق العصابي والقلق الخلقي فكلاهما يثار عن طريق التهديدات لميزان القوى داخل الفرد ويبعثان برسالة إلى (الأنا) مفادها أنه إذا لم يتخذ (الأنا) خطوات ضرورية فسوف يزداد الخطر لدرجة رمي (الأنا) خارج حلبة الصراع وحينما لا يستطيع (الأنا) التحكم بالقلق بالطرق المنطقية يلجأ إلى حيل الدفاع.

2ـ نظرية التداخل:

قلق الامتحان بصفة أساسية على نموذج التداخل، ورأت أن التأثير الرئيسي للقلق في الموقف الاختباري هو فدخول وتأثير عوامل أخرى، حيث ينتج القلق العالي استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة مثل:

- عدم التركيز، والميل نحو الأخطاء أو الاستجابات المركزة حول الذات، التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها، والتي هي ضرورية للإنجاز الطيبفي الموقف الاختباري. وأن الآثار السيئة لقلق الامتحانات بالنسبة للأداء في الامتحانات قد يكون لها تفسير يتصل بالانتباه. إذ يرى "واين Wine" أن التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان يصبحون منشغلين ويقسمون غالبا انتباههم بين الأمور المرتبطة بالمهمة أو الأمور المرتبطة بالذات، في حين أن الأفراد المنخفضين في قلق الامتحان غالبا ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر.

ووفقا لوجهة نظر "واينWine" فإن الانتباه في موقف الامتحان موزع بين استجابات مرتبطة بالمهمة المطلوبة في الموقف الاختباري أو استجابات غير مرتبطة بالمهمة، وهي استجابات القلق. ففي حالة الأفراد ذوي المستويات العالية في قلق الامتحان تخصص كمية قليلة من الانتباه

إلى الاستجابات غير المرتبطة بالمهام المطلوبة، تاركين كمية قليلة من الاستجابات المرتبطة بالمهام ذاتها، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى خفض الإنجاز الأكاديمي عند هؤلاء التلاميذ.

وبالتالي فنموذج التداخل يفترض أن تأثير قلق الامتحان على الأداء يحدث في موقف المتحان نفسه؛ أي أن القلق في أثناء الامتحان يتداخل مع قدرة التلميذ على أن يسترجع المعلومات المعروفة له، ويستخدمها بطريقة جيدة، والتعامل مع قلق الامتحان حسب هذه النظرية كما يراها "الزروسوديلونجس (1983) Lazarus &Delongs" تتمثل في أنه ما إن يتعرض التلميذ لموقف امتحان حتى يقوم بعملية تقدير معرفي سلبي يتداخل مع المهام المطلوبة أداء الامتحان. ص33-34 بن عربية.

3ـ نظرية تجهيز المعلومات:

ووفقا لهذه النظرية يعود قصور التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان حسب "بنجامين وزملائه 1981(All & Benjamin)"إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان أو استدعائها 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 واستدعائها في موقف الامتحان.

وقد حاول كل من "بنجامين و"مكيشين ولين 1987 (Li &Mckeachine, Benjamin)" (التحقق من فائدة نموذج تجهيز المعلومات في تفسير الإنجاز السيئ للتلاميذ أصحاب القلق العالي في الامتحان عن طريق استخدام أسلوب يقيس تنظيم مواد الدراسة للتلاميذ ذوي القلق العالي بطريقة مباشرة، وفي موقف حقيقي في قاعة الدراسة.

ولقد 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 بالإنجاز الأكاديمي الضعيف. ولهذا يبدوا أن أحد أسباب هذا الإنجاز السيئ عند التلاميذ العالين في قلق الامتحان يعود إلى عادات دراسية سيئة وقصور فيتعلم وتنظيم المواد التي سبقت دراستها.

4ـ نظرية القلق الدافع:

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

ويدعم هذا النموذج وجهة نظر "تايلور" و"سبنس"Taylor & Spence التي تقوم على أساس أنللقلق خاصية الدافع الذي يوجه السلوك، ويدفع الفرد للعمل والنشاط.

وأكد "تيلوروسبنسTaylor & Spence"في نظريتهما " القلق الدافع " أن شعور التلميذ بالقلقفي الامتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين أدائه، فيحصل على درجات مرتفعة.

وهذا يعني أن هناك ربطا بين الدافع الذي يدفع الشخص للعمل والنشاط وبين القلق؛ أي أن الإنسان عند ما يكون في موقف اختباري يشعر بالقلق الذي يحفزه على إنجاز مهامه بنجاحوقد أجريت دراسات كثيرة على علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في الامتحان في ضوء مفهومهذه

النظرية. وأشارت نتائجها إلى وجود عالقة موجبة بين القلق وأداء الأعمال؛ أي كلما زادالقلق زاد تحسن الأداء.وفسر الباحثون هذه العلاقة في ضوء نظرية هل في خفض الدافع.

وأشارت نتائج أخرى إلى وجود علاقة منحنية بين القلق والتحصيل في الامتحان؛ أي كلما زادالقلق تحسن التحصيل إلى أن يصل القلق إلى مستوى معين بعده يضعف التحصيل بازدياد القلق. وفسر الباحثون هذه العالقة بنظرية هب في علاقة الدافع بالأداء، والتي تقول أن المستوى الأمثل لدافع هو الوسط.

5ـ 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.

والقلق حسب هذا النموذج يعمل كمعوق لسلوك التلميذ، حيث إنه قد يثير استجابات مناسبة أو غير مناسبة لموقف الامتحان، وقد يؤدي هذا إلى انخفاض مستوى أداء التلميذ، ويستند هذاالنموذج إلى وجهة نظر "تشايلد، child"التي تقوم على أن القلق كحافز في موقف العمل، قد يثير استجابات ملائمة للعمل أو استجابات لهاالعلاقة بالعمل.

وقد أجريت دراسات كثيرة عن عالقة القلق بالتحصيل الدراسي في الامتحان في ضوء مفهومهذه النظرية، ومن أمثلتها: دراسة "برود هيرست1957 (Hurst Braud) " ودراسة"مونتاكو Montaquo") وأشارت نتائجها إلى أن القلق يعوق التحصيل في الامتحان، وكلما كانتالمهمة صعبة كلما زاد القلق وأعاق التلميذ على الأداء. (6)

3ـ تصنيفات قلق الامتحان:(7)

1ـ قلق الامتحان الميسر:

وهو قلق الامتحان المعتدل، ذو التأثير الإيجابي المساعد، والذي يعتبر قلقا دافعيا يدفع الطالب للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، وينشطه ويحفزه على استعداد للامتحانات وييسر أداء الامتحان.

2ـ قلق المعسر:

وهو قلق الامتحان المرتفع، ذو التأثير السلبي المعوق، حيث تتوتر الاعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة، ويستثير استجابات غير مناسبة، مما يعوق قدرة الطالب على التذكر والفهم، ويربكه حين يستعد للامتحان، ويعسر أداء الامتحان وهكذا فان قلق الامتحان المعسر قلق غير ضروري ويجب خفضه وترشيده.

4ـ أسباب قلق الامتحان:

يرى المهتمون في مجال الصحة النفسية والاخصائيون في المجال التربوي ان قلق الامتحان يعزى الى العديد من الأسباب منها ما يلي:

- نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية.
- وجود مشكلات في تعلم المعلومات او تنظيمها او مراجعتها قبل الامتحان، او استدعائها في موقف الامتحان ذاته.
- ارتباط الاختبار بخبرة الفشل في حياة الطالب.

- قصور في الاستعداد للامتحان كما يجب.
- التمركز حول الذات ونقص الثقة بالنفس.
- صعوبة الاختبارات والشعور بان المستقبل يتوقف على الاختبارات.
- الضغوط البيئية وخاصة الاسرية لتحقيق مستوى طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب.
- محاولة إرضاء الولدين والمعلمين والمنافسة مع الرفاق.

5ـ اعراض ومظاهر قلق الامتحان:

قلق الحالة يتميز بأنه شعور انفعالي يدركه الفرد عندما يواجه مواقف تثير لديه نوع من الخوف والتوتر الطبيعي، الذي يزيد من نشاط الجهاز العصبي الذاتي، فتظهر عالمات حالة القلق في:زيادة سرعة التنفس، انخفاض قوة الأنا، زيادة في نبض القلب والقابلية للضيق. نتيجة لارتباطها بموضوعات ذات أهمية لديه وتنتهي حالة القلق بانتهاء الموقف المثير، هذا تمييزا عن قلق السمة ويجمل "حامد زهران، ومنذر عبد الحمد الضامن" مجموع الأعراض التي تنتاب التلميذ قبيل وأثناء الامتحان ما يلي:

1ـ مظاهر واعراض جسدية:

1. برودة الأطراف.
2. الحاجة الى التبول.
3. تسارع خفقان القلب مع جفاف الحلق والشفتين.
4. سرعة التنفس وتصبب العرق.
5. الم البطن والغثيان.

2ـ مظاهر واعراض نفسية:

1. الارق وفقدان الشهية.
2. تسلط بعض الأفكار الوسواسية قبيل واثناء الامتحان.
3. كثرة التفكير والانشغال بنتائج الامتحان.
4. الشعور بالضيق النفسي.
5. الخوف والرهبة قبل أداء الامتحان.
6. الارتباك والتوتر ونقص الاستقرار والثقة بالنفس.
7. اليأس وفقدان الامل.
8. العصبية والاندفاع.

3ـ مظاهر واعراض عقلية ومعرفية:

1. تشتت الانتباه وضعف القدرة على استدعاء المعلومات اثناء الامتحان.
2. نسيان المذاكرة بمجرد الاطلاع على ورقة الامتحان.
3. وجود أفكار سلبية على الامتحان.
4. نقص إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات.

6ـ أساليب علاج قلق الامتحان:(10)

- أسلوب التحصين المنظم وهو من أساليب المدرسة السلوكية الذي يقوم على تقديم المثيرات التي تسبب القلق بشكل متدرج وذلك بتعرضه لعدد من المواقف الشبيهة بموقف الامتحان.
- العلاج المعرفي والذي بموجبه يتم تحديد الأفكار المخيفة الباعثة لقلق الامتحان وتعديلها على أساس انها منطقية او غير منطقية.
- الارشاد الجماعي الذي يقوم على مناقشة الطلاب في المشكلات المرتبطة بقلق الامتحان حيث يستفيد الطلاب من خبرات بعضهم البعض في مواجهة موقف الامتحان.

مجموعة من الأفكار المفيدة التي يمكن للمدرسين ارشاد الطلاب على اتباعها يوم الامتحان:

- لا تكثر من شراب المثيرات قبل الامتحان لأنها تزيد الاجهاد
- تجنب الاكل على الأقل ساعتين قبل الامتحان ويفضل تناول وجبة خفيفة، لأنه حين تناول وجبة كاملة يندفع الدم من الدماغ الى الجهاز الهضمي وهذا يبطئ المقدرة على استرجاع المعلومات.
- ارتداء ملابس مريحة لانها تشعر بالراحة اثناء عملية الامتحان.
- تجهز للامتحان عندما تشعر بالتوتر، خذ قسطا من الراحة، أغمض عينيك وتصور نفسك في مكان مريح تفضله وعندما تفتح عينيك ركز على الامتحان مرة أخر.
- اقرا الارشادات والأسئلة بدقة، اقرا الأسئلة كما هيوليس كما ان تكون.
- أدر وقت الامتحان بحكمة، انظر الى كل امتحان ثم اعد استراتيجيتك الهجومية وحدد أي الأسئلة التي ستبدأبها.
- ابحث عن مفتاح الأسئلة، دائما يكون هناك لمحات عن الإجابة.
- احترس بان إجابة الأسئلة المقالية تكون صعبة تكون صعبة إذا لم توضع خطا للإجابة عليها.
- التد ريب على عينة من الامتحانات لأنها تساعدك على توقع ما يحتويه الامتحان.

خاتمة:

بعدما تم التطرق الى اهم نقاط المتعلق بقلق الامتحان يمكن القول ان قلق الامتحان قد يكون دافع لنجاح، كما يمكن ان يكون هو السبب في رسوب الطلبة في الجامعات، وحسب المختصين فان هناك العديد من الأساليب وطرق من اجل التخلص من قلق الامتحان.

قائمة المراجع:

1. سايحي سليمة: قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدةلظهوره لدى التلاميذ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة، العدد السابع، جانفي 2012، ص 76.
2. قدوري خليفة، حورية تارزولت: ظاهرة قلق الامتحان بالمرحلة الثانوي أسبابها تناولانها النظرية الإجراءات العملية التعليمية الإرشادية لخفض قلق الامتحان، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية العدد 18، مارس 2015، ص 222.
3. محمود الدموكي: تعرف على قلق الامتحان وطرق التغلب عليه بسهولة، 2017/10/29
4. حيدر طارق كاظم: قلق الامتحان، كلية التربية، جامعة بابل 2016/12/11، 11:26.
5. حامد احمد الغامدي: النظريات المفسرة للقلق، اكاديمية علم النفس، 08-19-2011، 12:06 AM
6. بن عربية مروة: قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة 8ماي 1945، قالمة، ص 33-36.
7. قدوري خليفة، حورية تارزولت: مرجع نفسه، ص 223
8. ايلاس مُحَّد: تقدير الذات وعلاقتها بقلق الامتحان عند تلميذ ثالثة ثانوي، جامعة ابي بكر بلقايد تلمسان، ص 175.
9. بن عربية مروة: مرجع نفسه، ص 23.
10. أبو ملوح مُحَّد يوسف:كيف تتحقق من قلق الامتحان، دار النشر، القاهرة، 2004.

رؤية تحليلية عن الامتحان التعليمي: ضغط نفسي أم أزمة قلق

د/ بوروبة آمال، جامعة مُحَّد لمين دباغين سطيف 2
د/ واكلي- آيت مجبر بديعة، جامعة مُحَّد لمين دباغين سطيف 2

الملخص:

غالبا ما يعتري الطالب نوع من الشعور بعدم الارتياح والارتباك قبل وأثناء وحتى ما بعد الامتحان، وهو سلوك عرضي مألوف ما دام لم يؤثر على وظائف الجسم، أو بالأحرى لم تظهر ردود أفعال غير طبيعية فيزيولوجية أو سلوكية أو معرفية أو انفعالية حادّة، بل قد تعدّدافعا ومحفزا إيجابيا لبذل مجهود أكثر للحصول على درجات عالية نحو التفوق المثمر والمرموق... أما إذا اتخذت هذه الأحاسيس أعراضا غير طبيعية مُصاحبة بتظاهرات مختلفة كاضطرابات سلوكية أو إخراج أو النوم أو غيرها، بمعنى مصنفة ضمن الجدول العيادي، وأثرت على التوازن والتوافق الشخصي والاجتماعي للطالب فهي فعلا مشكلة تستدعي الوقوف عليها لفهمها وإيجاد استراتيجيات وآليات لمواجهتها ...

ومنه فقد سعت هذه الورقة البحثية إلى التمييز بين تلك الاستجابات المباشرة الخاصة بالطالب والتي يمكن اعتبارها "عادية" حيثلم يكون لها تأثير في تنشيطه واستثارة دافعيته للإنجاز في هذا الموقف التقييمي وتلك التي لها أضرار في محاولة لإيجاد حلول مناسبة مع إبراز أهم المفاهيم المتداولة في هذا المجال والتمييز بينها: ضغوطات الامتحان وقلق الامتحان...

الكلمات المفتاحية: الامتحان-قلقالامتحان-ضغوطاتالامتحان-عمليةالتقييم-التحصيل الدراسي.

Abstract :

The student often suffers from a feeling of discomfort and confusion before, during and even after the exam, and it is a frequent and transient behavior as long as it has no harmful influence on the functions of the body, or even onAcute physiological, behavioral, cognitive or emotional reactions, rather this perception can even be considered as a positive motivation and stimulant to provide more effort in order to obtain good marks for an eminent and fascinating success ... If these sensations are revealed through "abnormal" symptoms accompanied by various manifestations such as behavioral disorders, sphincter, sleep, in addition term, already classified in the clinical picture, and affect the balance and personal and social compatibility of the student , and that's the problem that requires understanding to find strategies and mechanisms to remedy it .

From this, this research tries to distinguish between the direct responses of the student, which can be considered "normal" as long as they have no effect on his activity and the stimulation of his motivation to provide more efforts in this evaluation situation and those who have prejudices by trying to

find appropriate solutions while highlighting the most important concepts in this document, in particular the distinction between: Exam stress and Exam anxiety.

Keywords:*Examination - Examination anxiety - Examination stress - The evaluation process - The academic result.*

مقدمة:

يعد موقف الامتحان مشكلة حقيقية تواجه الكثير من الطلاب عبر مختلف المراحل التعليمية، وهو مصدر ضغط وقلق... ليس فقط بالنسبة لهم بل يتعدّى ويمتد أثره ليشمل الأسرة الإدارة التربوية وحتى المجتمع كلّه... الضغط ليس مرادفا للقلق، وهما ظاهرتانملازمتان للإنسان منذ وجوده على الأرض، غير أن هذه العلامات والإشارات أصبحت سمة هذا العصر الذي يتميز بتعقيدات اجتماعية وبيئية واقتصادية، فكل شرائح المجتمع وعلى اختلاف مستوياتهم تُعانيبأشكال متعددة وبصورة تكاد تكون يومية، فتتفاوت في شدتها ونوعها من شخص لأخر، ومن وقت لأخر، أيضا لدى الشخص نفسه...إذن فليس بعيد عن الطالب بمكانته ووضعيته المحدودة أن يعيش هذه الأحاسيس والمشاعر إذا تعلق الأمر بموقف تقييمي خاصة في الامتحانات الحاسمة...

لكن التساؤل الأساسي المطروح هو متى يمكن اعتبار أن معايشة هذه الأحاسيس في هذا الموقف التقييمي مرحلة عادية من غيرها؟ وما الفرق بين ضغوط الامتحان وقلق الامتحان؟ وكيف يتم التكفل بالفئة الثانية؟

أولا- تعريف الامتحان:

مفهوم الامتحان من المفاهيم النفسية التربوية الاجتماعية التي اختلف عليها الباحثون يعود هذا الاختلاف إلى تعدّد دلالات المصطلح وتنوع سياقاته في اتجاهات ومسارات ورؤى علمية معرفية مختلفة، أين طُرح من عدّة زوايا، وتختلف النظرة له باختلاف الزمان والمكان وتنوع الثقافات... وعليه يمكن التطرق إلى ما يلي:

أ-التعريف اللغوي للامتحان:

أشارت الموسوعة الإسلامية الموثقة أنّ ابن منظور قد عرّف امتحان مصدر امتحن بمعنى فحص واختبر، ويقال تقدم للامتحان أي اختبار الممتحن للتأكد من معارفه ومعلوماته ولمعرفة مستواه في مجال معين...

ب-التعريفالاصطلاحي للامتحان:

أشارت لورنس بسطا زكري (2011) أستاذ بشعبة بحوث السياسات التربوية بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بمصر أن الامتحانات تستمد أهميتها من فلسفة القياس والتقويم التربوي، والتي هي جزء من فلسفة التربية والتي يسعى النظام التربوي إلى تحقيق أهدافها وتتمثل أهداف التربية في تكوين المواطن المؤمن بربه، المنتمي لوطنه وأمته، المتحلي بالفضائل الإنسانية، النامي في مختلف جوانب الشخصية الجسمية والعقلية والروحية والوجدانية والاجتماعية. **(زكري وحجازي، 2011، ص.3).**

لقد تعدّدت تعاريف الامتحان في عدّة مواقف لكن نكتفي بما يلي:

الامتحان هو التغذية الراجعة على الأداء، وهي جزء مهم من البيئة التعليمية، والتقييم هو أحد النشاطات في التعليم، والمعلّم لا يستطيع معرفة ماذا يجري داخل عقول الطلاب، لذا يحتاج لأسلوب لمعرفة ما فهموه وما لم يفهموه من المقرّر... والاختبار المصمم جيّدا يمكن أن يعطي معلومات مهمة حول أداء الطالب... **(إطميزي، 2010).**

للامتحانات دور مهم في تحديد مستوى التحصيل الدراسي عند المتعلّم، وباستخدامها يتم تطوير أساليب التدريس، تعديل النماذج وتوجيه المتعلّمين...**(زكري وحجازي، 2011، ص. 166).**

أشار سالم عبد الله الفاخري الباحث المختص في علوم التربية من جامعة سبها بليبيا (2018) بأن الامتحان قياس وتقييم وتقويم العملية التعليمية بجميع أنشطتها التي يقوم بها المعلّم من أجل الحكم على مستوى تحصيل الطلاب واستيعابهم وفهمهم للموضوعات التي تمت دراساتها... والامتحان من الوسائل الأساسية التي تُساعد على تحقيق الأهداف التعليمية، كما تُعدّ من أهم الوسائل الفاعلة التي من خلالها يتم معرفة مدى فاعلية عناصر العملية التعليمية وكفاءتها المعلّم والمناهج والكتب الدراسية وأساليب التدريس... **(الفاخري، 2018، ص.70).**

ومن خلال ما سبق يمكن الوصول إلى ما يلي:

الامتحان أسلوب من أساليب التقويم، أي التغذية الراجعة على الأداء، وهو أسلوب معرفي ضروري لتقييم تحصيل الطالب، فهو بهذا جزء من النشاط التعليميسعى إليه القائم على عملية التدريس لمعرفة مدى استيعاب الطالب للمادة العلمية المقدّمة في مجال التخصص، ومدى قدرته على التحليل، الربط والاستنتاج وبالتالي إصدار الأحكام، حيث يُفعل عن طريق درجات تختلف من طالب إلى آخر.

مع العلم أن للامتحانات دور مهم في تحديد مستوى التحصيل الدراسي عند المتعلّم وباستخدامها يتم تطوير أساليب التدريس، تعديل محتوى البرامج والنماذج وتوجيه المتعلّمين.

ثانيا-أهمية تقويم التحصيل الدراسي في العملية التعليمية:

التحصيل الدراسي مظهرا من مظاهر نجاح العملية التعليمية والتربوية ونتيجة من نتائجها المرغوبة، وفي الوقت نفسه يعتبر هدف من أهدافها المقصودة لكل من الفرد والمجتمع...

ومنه ما المقصود بالتحصيل الدراسي وعملية التقييم ؟

التحصيل الدراسي، جاء في معجم مصطلحات التربية والتعليم للدكتور أحمد زكي بدوي (1980) بأن التحصيل الدراسي هو مقدار تحصيل الطالب ونوعيته في موضوع أو أكثر. أما معجم علم النفس فقد أشار إليه على أنه مستوى محدّد من الإنجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي والأكاديمي يُجرى تقييمه من قبل المعلمين أو بواسطة الاختبارات المقننة...**(الفاخري، 2018 ص.8).**

كما يُعرفه عبد الله العابد أبو جعفر(1986) بأنه يُشير إلى مستوى الأداء الدراسي في اكتساب المعارف والمهارات التي تنتج من أنشطة التدريس والتدريب... وقد أشار إليه أيضا عمر عبد الرحيم نصر الله (2006) على أنه تحقيق الفرد لنفسه في جميع مراحل حياته أعلى مستوى من العلم أو المعرفة في كلّ مرحلة حتى يستطيع الانتقال إلى المرحلة التي تليها والاستمرار في الحصول على العلم والمعرفة...**(الفاخري، 2018، ص.9).**

عملية التقويم، يهدف التقويم وفق الأدب التربوي الحديث إلى تعزيز عمليات التعليم والتعلم، ولقد تزايد الاهتمام بهذا المفهوم في أوساط التربويين في السنوات الأخيرة...

يُشير مصطلح التقويم في التربية إلى إعطاء قيمة ووزن بقصد معرفة إلى أي مدى استطاع المتعلّمون الإفادة من العملية التعليمية، وإلى أي مدى أدّت هذه الإفادة إلى إحداث تغيير في سلوك المتعلّمين، وما تم اكتسابه لديهم من مهارات لمواجهة مشكلات الحياة الاجتماعية.... ولتقويم المتعلّمين يستخدم المعلّمون اختبارات معينة، حيث تُسجل نتائج تطبيقها ثم تُدرس هذه النتائج وتُرجع إلى إطار تحصيلي عام، ومنه يمكن الحكم على نتائج التحصيل بالنسبة للمتعلّمين. ويتضمن التقويم عمليتين أساسيتين: عملية التشخيص أين يتم تحديد مواطن القوة والضعف في السلوك، تليها عملية العلاج بمعنى علاج مواطن الضعف بغرض تعديل السلوك.**(منصور وآخرون 2014، ص. 506).**

إذن عملية التقويم هي الصفة النظامية أو الرسمية التي تُعبر عن مكامن القوة ومكامن الضعف في المساهمات التي يعطيها الطلاب للوظائف التي كلفوا إنجازها والقيام بها من خلال اختبارات مصممة من طرف المعلّمين... وأما التحصيل الدراسي هو حصيلة ما يكتسبه الطالب من العملية التعليمية سواء في إطار مؤسساتي أو اطلاعه الشخصي، ويمكن قياسه باختبارات بعد إنهاء كل مرحلة من مراحل الاكتساب هذه، وهو ما يُعرف بعملية التقويم... وتتدخل في التحصيل الدراسي عوامل ذاتية تتعلّق بالمتعلّم في حدّ ذاته (القدرات الخاصة والدافعية والصحة الجسمية والعقلية...) وعوامل خارجية تشمل الأسرة والبيئة الصفية والمجتمع بأكمله...

وللتحصيل الدراسي أهمية بالغة بالنسبة للمتعلّم يتوقف على تحقيقه النجاح في الدراسة والحصول على الشهادة الدراسية التي يسعى المتعلّم للحصول عليه، بغية تحقيق ذاته ومكانته الاجتماعية.

ثالثا- من القلق إلى قلق الامتحان:

قلق الامتحان من المصطلحات الأكثر تداولا في الوسط التربوي والمجال النفسي، وهو إحدى المشاكل التي يوجهها الطلاب والتي تظهر أو تتزامن كلّما تم الإعلان عن برامج ومواقيت إجراء الامتحان...

أولا. ما المقصود بالقلق؟

القلق العام حالة انفعالية نفسية يتداخل فيها الخوف ومشاعر الرهبة والحذر والرعب والتحفز، موجهة نحو المستقبل أو الظروف المحيطة، ويعتبر القلق من المشاعر العامة التي يمر بها كل إنسان، ويمكن القول أن هناك قلق طبيعي وقلق مرضي.

أما القلق الطبيعي فهو أحد المشاعر التي تساعد على بقاء الإنسان، وتدفعه على القيام ببعض الأعمال، كقلق الامتحان الذي يدفع الطالب للدراسة والجدّ والعمل والسهر والاجتهاد حتى الحصول على أفضل النتائج... في حين أن القلق المرضي فهو حالة غير طبيعية تؤثر على التوازن النفسي للفرد، من خلال أعراض نفسية جسدية وسلوكية، قد يكون السبب بسيطا ولا يتطلب درجة القلق الظاهرة، ومع زوال السبب تبقى الأعراض ظاهرة...

يضيف وليد سرحان مستشار الطب النفسي بعمان (2008) أن العلاقة بين القلق والقدرة على الأداء تُعرف بقانون يركس دودسونDroit de YerkesDodson، فكلّما ازداد القلق تحسن

الأداء وذلك حتى وصول نقطة معينة يكون فيها الأداء في قمته، وإذا ازداد القلق عن تلك النقطة انقلب أثره عكسيا وأدى إلى تدهور الأداء، وحتى من الممكن أن يتوقف نهائيا، وهذا يبدو واضحا في الطالب الذي يتطور لديه قلق الامتحان، فيجد نفسه أنه لا يستطيع الأداء وإذا اشتد القلق فقد لايستطيع حتى الوصول إلى مكان الامتحان... **(سرحان، 2008، ص. ص. 11- 13).**

إذن يختلف القلق "العادي" عن القلق "المرضي" كونه آني يزول بزوال التجربة المضطربة في حين النوع الثاني هو شعور بعدم الارتياح والاضطراب والهم والتوتر تصيب الفرد وتؤثر في عملياته العقلية كالانتباه والتفكير والتركيز والتذكر، والتي تعتبر من متطلبات النجاح ...

قلق الامتحان عبارة عن حالة من القلق العام، وتتميز بالشعور العالي بالوعي بالذات مع الإحساس باليأس الذي يظهر غالبا في الإنجاز المنخفض للامتحان. **(القواسمة & الحوامدة 2019 ص. 127).**

أُشير إلى قلق الامتحان كذلك بأنه حالة انفعالية وجدانية مُكدرة تعتري المختبر في الموقف السابق للاختبار، أو موقف الاختبار ذاته، وتتسم هذه الحال بالشعور بالتوتر والتهديد، والخوف من مثير الاختبار. **(زكري وحجازي، 2011، ص.3).**

ويُعرف شعيب علي محمود علي (1988) قلق الامتحان بأنه تلك الحالة التي يصل إليها الطالب نتيجة الزيادة في التوتر أو الخوف في أداء الاختبار وما يُصاحب هذه الحالة من اضطراب لديه في النواحي العاطفية والمعرفية والفيزيولوجية.**(الحلو، 2016، ص. 126).**

أشار سيبلبيرجSpielbergerبأن قلق الامتحان حالة نفسية انفعالية تُصاحبها ردود فعل نفسية وجسمية، نتيجة لتوقع الفشل في الامتحان أو سوء الأداء فيه، وذلك لضعف الثقة بالنفس أو الرغبة في التفوق على الآخرين أو ربما لمعوقات صحية.**(بوضياف & بن عمارة، جوان 2014).**

أشار سالم عبد الله الفاخريأن الامتحانات في التربية التقليدية يعني الخوف، القلق، التوتر والرهبة لما يُصاحبهامن أجواء مدرسية وأسرية تُشعر الطالب بأنها اللحظات الحاسمة التي يترتب عليها النجاح أو الفشل في الحياة فيعيشون الطلاب فترة الامتحان وهم في أشدّ مستويات التوتر العصبي والضغوط النفسية والاستنفار الأسري والأجواء المشحونة بالخوف والقلق عما تُسفر عنه تلك الامتحانات من نتائج... أما في ظل التربية المعاصرة تغير منحى الامتحان، حيثحرصت كل المؤسسات التعليمية والتربوية على تغيير مفهومها إلى الأفضل والأمثل ليواكب التطور الحضاريوالتقدم العلمي والتكنولوجي القائم على تحقيق نواتج تعليمية ناجحة...**(الفاخري، 2018 ص.70).**

ومنه يمكن أن نصل إلى التعريف التالي: بأن قلق الامتحان حالة من الشعور بالاضطراب والتوتر مصحوبة بأعراض جسمية نفسية، سلوكية، معرفية وانفعالية ناتجة عن شعور وإحساس الطالب بالعجزلاجتياز الامتحان، بمعنى عدم قدرته وإمكانه على الحصول على درجة نجاح تسمح له بالانتقال إلى مرتبة أعلى.

رابعا- ضغوطات الامتحان أم قلق الامتحان ؟

الضغوط النفسية من المصطلحات التي تنطبق عليها صعوبة التعريف فضلا عن الخلاف في ترجمتها إلى اللغة العربية.

1 – التعريف اللغوي:

أشار المعجم الجامع أن لكلمة "ضغط" عدة معان في اللغة العربية، فيُقال ضغطه ضغطا أي غمزه إلى شيء كحائط أو نحوه، ويقال ضغط الكلام إذا بالغ في اختصاره وإيجازه بحيث يتخلى عن التفاصيل، ومن تصريفات الكلمة ضاغطة مضاغطة أي حين يزاحم أحدهما الآخر ويضيق كل منهما على الطرف الآخر.

وقد أشار قاموس أكسفورد المختصر إلى الضغط على أنه العبء أو المطلب الواقع أو الجهد البدني والذهني...

2 -التعريف الاصطلاحي:

اختلف الباحثون حول تعريف الضغوط فمنهم من نظر إليها على أنها مثيرات أو منبهات ومنهم من تعامل معها باعتبارها استجابات، ومنهم من نظر إليها في ضوء العلاقة بين المثيرات والاستجابات، ومن ثم فإن التعامل مع المصطلح ما يزال صعبا بسبب نقص الاتفاق في بحوث الضغوط... ويفضل بعض الباحثين الآخرين استخدام مصطلح مثيرات المشقة أو مثيرات الضغوط للإشارة إلى الأحداث التي يمكن أن تسبب الضغوط التي هي استجابات الكائن البيولوجية والسلوكية للضواغط أو مثيرات المشقة.

ويرى البعض حلا لهذه المشكلة أن نكون أكثر دقة في استخدامنا للمصطلحات، فنستخدم الضواغط أو مثيرات المشقة عندما نتحدث عن أسباب الضغوط أو مصادرها، وكلمة الضغوط عندما نتحدث عن الاستجابة لهذه الضغوط.

1.2-الضغوط كمثيرات:

تبنى معظم علماء النفس تعريف الضغوط باعتبارها مثيرات. وهذه المثيرات الضاغطة هي في الغالب أحداث تفرض على الشخص، أو ظروف تنبع من داخل الشخص نفسه (مثل الجوع والرغبة الجنسية) كما تنشأ أيضا من الخصائص العصبية لديه. وهناك أنوع عديدة من الأحداث التي توجد في البيئة المحيطة بالفرد والتي يمكن أن تطلق عليها مثيرات المشقة أو الضواغط ويصنفهالازاروس وكوهين lazarus& Cohenفي ثلاثة فئات هي:

- ✓ التغيرات الحياتية الكبرى أو الرئيسية، وهي عادة مذللة وتؤثرفي أعداد كبيرة من الأشخاص.
- ✓ أحداث الحياة الكبرى التي تؤثر على شخص واحد أو عدد قليل من الأشخاص.
- ✓ منغصات الحياة اليومية.

من هنا يمكن أن نعرف الضغوط بأنها الأحداث التي تفرض على الشخص وتلزمه أو تتطلب منه تكيفا فيزيولوجيا أو معرفيا أو سلوكيا.

2.2-الضغوط كاستجابات:

أول من استعمل مصطلح الضغط في المجال الطبي خلال الحرب العالمية الثانية العالم الفيزيولوجي هانز سيلي Hans Selye ليدل بذلك على عدد من المواقف المتميزة أو التجارب والاستجابات الخاصة بالفرد، وهو بهذا يعتبر واحدا من الذين يعتبرون الضغوط استجابة للظروف البيئية، فهي تُعرف على أساس معايير ومحكات مختلفة مثل الانزعاج الانفعالي، وتدهور الأداء، أو التغيرات الفيزيولوجية مثل زيادة توصيل الجلد للكهرباء أو زيادة في مستوى هرمونات معينة.

ويرى بعض الباحثين الآخرين مثل لازاروسLazarusأنه من الصعوبة تعريف الضغوط بطريقة موضوعية، ومن ثم فهو يقترح أن الطريقة التي ندرك بها أو نقدر بها البيئة هي التي تحدد ما إذا كان الضغط موجودا أم لا، وبشكل أكثر تحديدا، فإننا نحس أو نشعر بالضغط عندما نقيّم الموقف بأنه يتطلب استجابات تكيفية من الفرد. والتعريف بهذه الطريقة يسمح لنا أن نضع في اعتبارنا الفروق الفردية في كيفية الاستجابة للأحداث المتشابهة.

3.2-الضغوط كعلاقة تفاعلية:

نظرا للخلاف السابق، يرى بعض الباحثين أن تعريف الضغوط ينبغي أن يؤكد على العلاقة بين الفرد والبيئة (أي بين المثيرات والاستجابة). فالضغوط هي مترتبات عملية التقدير لدى الفرد وتقييم ما إذا كانت مصادر الفرد كافية للوفاء بالمتطلبات المفروضة عليه من البيئة أم لا. ومن ثم فإن الضغوط تتحدى بمدى المواءمة بين الشخص والبيئة، فعندما تكون مصادر الفرد كافية ومناسبة للتعامل مع الموقف الصعب، فسوف يشعر بقليل من الضغوط، وعندما يدرك الفرد أن مصادره ربما لن تكون كافية للتعامل مع الحدث أو الموقف إلا بشق الأنفس وبذل جهد كبير فسوف يشعر بمقدار متوسط من الضغط، أما عندما يدرك الفرد أن مصادره لن تكون كافية لتلبية البيئة فسوف يشعر بتعرضه لكم هائل من الضغوط، وبالتالي فإن الضغوط تنتج عن عملية تقدير الأحداث (باعتبارها ضارة أو مهددة أو تمثل تحديا) وفحص الاستجابات الممكنة والاستجابة لتلك الأحداث.**(جمعة يوسف، 2007، ص. ص. 12 - 13).**

نستنتج جليا أن كلمة "ضغط" ترتكز أساسا على العلاقة بين الفرد والبيئة، فهو ينشأ عن عملية التقييم التي يقوم بها الفرد، أي تقييم ما إذا كانت إمكاناته الذاتية كافية لمواجهة مطالب البيئة، بمعنى أن الضغط يتقرر بمدى الانسجام بين الفرد والبيئة...فعندما تفوق إمكانات الفرد ما هو مطلوب للتعامل مع الموقف الصعب، فإنه قد يشعر بدرجة بسيطة من الضغط، ولكن إذا أدرك أن إمكاناته ستكون كافية .على الأقل .للتعامل مع الحدث، أن ذلك يتطلب بذل الكثير من الجهد، فإنه سيشعر بقدر متوسط من الضغط، وعندما يدرك أن ما لديه من إمكانات لن تكون كافية بالقدر الذي يمكنه من مواجهة المطالب البيئية، فسوف يواجه فينشأ الضغط.

خامسا- رؤية تحليلية عن باثولوجيا قلق الامتحان:

نشير هنا أنالضغوطليست مرادفة للقلق والتوتر النفسي أو العصبي، كما أن الضغوط ليست بالضرورة سلبية أو سيئة، فالضغوط المعتدلة لها دور مهم في تنشيط الكائن واستثارة دافعيته للإنجاز، ولذلك فإن انخفاض الضغوط أو ارتفاعها عن حدود معينة يكون له أضرار مؤكدة على الفرد.إذن الضغط ينشأ من عملية تقييم الأحداث بأنها مؤذية أو مهددة أو مصدر تحدّ، ومن عملية تقييم ردود الأفعال الممكنة، ومن الاستجابة لهذه الأحداث...واستمراره قد يؤدي إلى آثار سلبية كالمرض والاضطراب وسوء التوافق.

أيضا نُشير في هذا المقام أن من القلق " العادي" ما هو رد فعل طبيعي ذو نتيجة إيجابية في المواقف التي تواجه الإنسان بتحديات جديدة، عندما يُواجه الفرد بمواقف معينة لأول مرّة كالمقابلة الأولى للحصول على وظيفة وحتى يوم الامتحان... أكيد في مواجهة أولية لهذه المواقف يحس الفرد بعدم الارتياح والخوف، وقد تُصاحبه بعض الأعراض المؤقتة الزائلة بزوال هذه التجربة كالإحساس بمغص على مستوى المعدّة... لكن هذا موقف تنبيهي والإشارة إلى أخذ الحذر والحيطة

إزاء ها الموقف... بخلاف القلق "المرضي" التي تكون أحاسيسه ومشاعره وأعراضه مسيطرة لا يمكن التخلص منها...

وفي هذا المقام يمكن الاستدلال بالاعتماد إلى عملية التصنيف التي اتفق عليها جلّ الباحثين في مجال النفس بأن قلق الامتحان عموما يُعبر عن درجة تأثير على أداء المتعلّم، فمنه قلق الامتحان الميسر أو المعتدل أو المساعد ذو التأثير الإيجابي الذي يدفع بالمتعلّم إلى الدراسة الاستذكار والتحصيل المرتفع، فهو ينشطه ويدفعه إلى الاستعداد للامتحان... ومنه أيضا قلق الامتحان المعسر، فهو قلق الامتحان المرتفع ذو التأثير السلبي المعيق، الذي يؤثر على الجهاز العصبي فيزيد من الخوف والانزعاج والرهبة، ويُنتج استجابات غير مناسبة للموقف ومنها إعاقة المتعلّم في التذكر والفهم ما يعرقل أدائه في الامتحان...**(بوضياف & بن عمارة، جوان 2014).**

في نفس الإطار نذكر كذلك أنه من النتائج التي يؤكد عليها ريد Readفي تفسيره للقلق أن القلق الشديد يعوق التعلّم، وأن درجة القلق يمكن أن يؤثر وظيفيا بشكل إيجابي في بعض أشكال التعلّم، كما أن مستوى القلق يمكن أن يعوق التعلم.**(الحلو، 2016، ص. 129).**

مما سبق نستخلص على أن هناك نقطة تقاطع أو اشتراك بين الضغوط المعتدلة المُثيرة لدافعية الإنجاز والقلق "العادي" أو يمكن وصفه بالقلق المنبه لاستعادة الفرد كلّ قواه الجسمية والنفسية لمواجهة والتصدي لموقف وربما أكثرها مصيرية...

أما ضغوط الامتحان فهي تلك العملية الذهنية المعرفية التقديرية التي يقوم بها الطالب إزاء موقف التحدّي ألا وهو الامتحان عند إدراكه بالفشل والعجز نتيجة لعدم الاستيعاب أو المذاكرة أو غيرها... وشعوره وإحساسه إزاء هذا الموقف بالاضطراب والتوتر بالإضافة إلى ما يترتب على تلك الضغوط من آثار هو القلق...

إذن فالضغوط هي السيرورة أو الإجراءات المعرفية التقييمية أما القلق فهي السيرورة الوجدانية العاطفية وأيضا ما يترتب عنها في حالة استمرار التقييم السلبي للموقف بظهور أعراض جسمية نفسية، سلوكية، معرفية وانفعالية... ومنه فإن صح التعبير نشير إلى الضغوط إلى المرحلة الأولى لمعايشة الطالب تليها المرحلة اللاحقة وهي القلق أو قلق الامتحان... لكن من ناحية إكلينيكية لا يمكن الحديث عن قلق الامتحان إلا بالوقوف على عدّة عوامل منها تلك المتعلقة بشخصية الطالب في حدّ ذاته وأخرى متعلقة بأسرته أو بالموقف التقييمي...

ومن وجهة نظر إكلينيكية فإن الامتحان يرتبط بالعوامل التالية:

1-الشخصية، مكوناتها، محدداتها وأنماطها: يرتبط الامتحان بتكوين الشخصية وحساسيتها وقيّمها، والمتمثلة في:

- ✓ الدافعية للإنجاز والطموح، أي الفرق الحاسم وعدم المساواة بين الطلبة الذين لديهم أهداف أدائية بمعنى يميلون إلى الحصول على درجة في الامتحان وحسب وبين الطلبة الذين لديهم أهداف تعليمية وهم يميلون إلى التنافس والإبداع وإثبات الذات...
- ✓ الثقة بالنفس والقدرات المؤهلة.
- ✓ الشخصية المتوازنة والمتوافقة أو ما يُعرف بالشخصية الإيجابية تتعامل مع الامتحان بأنه موقف تعليمي كغيره من المراحل الأخرى بينما تضطرب الشخصيات السلبية غير المتوافقة:

كالشخصية النرجسية، والعصبية، والتجنبية، والاعتمادية، والغير ناضجة، والمدلّلة والخيالية... في هذا الموقف التعليمي...

2- **الظروف الأسرية:** يرتبط الامتحان كذلك بالظروف الأسرية للمتعلّم، فالأسرة المتوازنة وما يُقابلها من أسرة منحرفة ومضطربة والمستقيلة عن وظيفتها لا تسهم في جعل الامتحان بالنسبة لأبنائها على أنه موقف ضاغط... ولكن الأسرة الضاغطة التي تعاني من الخوف الشديد على مستقبل أبنائها، والتي تُضخم هذا الموقف التعليمي وتعتبره مرحلة خطيرة فتشوش أفكار أبنائها ما يؤثر عليهم في جهودهم المبذولة وفي عملية الاستذكار... كما تجدر الإشارة أن هناك من الطلبة الذين يتميزون بالدافعية القوية للإنجاز والطموح المرتفع وهم ينتمون إلى أسر تُعاني من ظروف اجتماعية واقتصادية قاهرة كالبطالة وظروف السكن والمعيشة ما يؤثر سلبا على مواقفهم التعليمية بشكل عام بما فيهم مرحلة الامتحان...

3- **المرحلة العمرية وبالتالي مرحلة التعليم ومستوى الطالب:** لعلّ من أصعب أطوار التعليم التي يمر بها الطالب هي فترة المراهقة، باعتبارها مرحلة حرجة بحكم التغيرات المفاجئة الطارئة سيّما على مستوى الأحاسيس والمشاعر...

4- **طبيعة الامتحان:** تفاصيل الامتحان لها دور في زيادة الضغوط ونسبة التوتر والقلق والخوف فالامتحانات الحاسمة التي تحدّد مستقبل الطالب كامتحان شهادة البكالوريا وامتحان شهادة التعليم المتوسط والامتحانات الاستدراكية بالنسبة لطلاب الجامعة خاصة إذا تعلّق الأمر بالسنة للمرحلة النهائية لنيل الشهادة والتخرج تعتبر موقف ضاغط وحاسم، وكذا الأمر بالنسبة للامتحانات الغامضة والمبهمة، بمعنى تلك التي تتعلّق بمواد أو مقاييس غير واضحة وغير مفهومة بالنسبة للطلبة، كالرياضيات التي يعتبرها جلّ تلاميذ المرحلة الابتدائية بأنها مادة صعبة أو ربما بعض المقاييس على مستوى الجامعة فإنها حتما ستشكل موقف ضاغط لهؤلاء...

5- **الظروف المحيطة بالامتحان:** تلك الإجراءات التي يتم فيها سير الامتحان وكل ما يتعلّق به ومنها ما يلي:

- الشروط الفيزيقية، ومنها خاصة الضوضاء والإضاءة داخل غرفة الامتحان...
- طريقة صياغة الأسئلة الجيّدة الشاملة التي تحدّد مستوى التحصيل الدراسي عند المتعلّم كما تراعي الفروق الفردية عند المتعلّمين في قدراتهم ومهاراتهم الخاصة في اكتسابهم للمادّة المقدّمة، فمنهم من يتميّز بذاكرة طويلة المدى ومنهم من يتميّز بذاكرة قصيرة المدى...

سادسا-مصادر ضغط الامتحان:

ثمة مصادر متعددة لضغط الامتحان، يمكن إدراجها على النحو التالي:

1-عوامل شخصيةخاصة بالمتعلّم:

تتمثل في عوامل متعلقة بسوء تقدير الذات وأخرى معرفية خاصة بالطالب الممتحن، وهي على النحو التالي:

أ-عوامل متعلقة بسوء تقدير الذات وما ينتج عنه:

- سوء تقدير الطالب لذاته.
- التقييم السلبي من قبل الآخرين للطالب وتقبله لهذا التقييم وبالتالي توقعه للفشل.

- من الطلبة من ينتابه شعورا بأن دراسته كانت غير كافية أو غير فعالة ما يثير لديه الارتباك.

ب-عوامل معرفية:

- اعتقاد بأن الامتحان موقف صعب يتعدى إمكانات وقدرات الطالب المعرفية وعجزه عن اجتيازه، بمعنى أفكار وتصورات خاطئة عن الامتحان.

- اعتقاد نسيان ماتم اكتسابه وتعلّمه.

- عادات الاستذكار السيئة كانتقاء بعض الدروس للمراجعة بدل من المادة بأكملها أو عدم إدارة الوقت للمراجعة أو تشتت الأفكار وغيرها...

2-عوامل أسرية:

- مصدر آخر لمعاناة الطالب من ضغوط الامتحان الأولياء، بسبب اهتمامهم الزائد بمستقبل الابن، ومهما كان الطالب مستعدّ فإن تحذيرات أبائهم المستمرة، وخوفه من عدم القدرة على تلبية رغبتهم يفقد ثقته بالنفس وبالتالي يتكون لديه الحاجز النفسي خلال الامتحان.**(القواسمية &الحوامده، 2019، ص. 127).**

- الضغوط البيئية وخاصة الأسرية التي تفرض تحقيق مستوى طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب. **(قدوري وتارزولت، مارس 2015).**

3- عوامل خاصة بالمعلّم:

- عدم قدرة المعلّم على إيجاد التعليم الإيجابي الذي يسمح للطلاب التفاعل مع البيئة التعليمية لتحقيق التحصيل الدراسي الفعال وبالتالي تفادي العوامل المسببة في ظهور سواء ضغوط الامتحانات أو القلق أو أعراض أخرى قد تُعيق الطالب في عملية التعلّم والاكتساب...

4-عوامل خاصة بالمؤسسة التعليمية أو بيئة التعلّم:

- قوانين وأوامر الإدارة ذات الطابع التسلطي التي تدفع بالطالب إلى الارتباك.

- الإساءة للطالب من طرف عمال المؤسسة التعليمية أوزملاء الصف ما يؤدي إلى تشتت أفكاره وفقدان القدرة على التركيز.

5-عوامل محيطة بالامتحان:

- ضيق الوقت لامتحان المادة الواحدة.

- أساليب التقويم وطريقة الأسئلة في الاختبارات، من الأجدر أن يكون الاختبار متنوع ذو صور متكافئة في الصياغة، أي يقيس قدرة الطالب على التفكير والاسترجاع.

- سيرورة الاحتياطات قبل دخول الامتحانات لمنع تسرب وسائل الغش. **(القواسمة & الحوامدة، 2019، ص. ص. 127 -128) ...**

سابعا-بعض الاستراتيجيات المقترحة لمواجهة ضغوط الامتحان مقابل التكفل بقلق الامتحان:

أ-استراتيجيات مواجهة ضغوط الامتحان:

يعتبر مواجهة ضغوط الامتحان أفضل من الهروب منها الذي ربما يؤدي إلى عواقب وخيمة تؤثر ليس فقط على الطالب الممتحن بل حتى المحيطين به من أسرته والبيئة التعليمية... واقترح الباحثون عدّة نماذج خاصة باستراتيجيات مواجهة الضغوط لكن نفضل في هذا المقام نموذج لازروس وفولكمان Lazarus&Folkman وقد تطرقت إليه الباحثة تايلور شيلي في كتابها: "علم

النفس الصحي" (2008) وهي : استراتيجيات متمركزة حول المشكلة وأخرى متمركزة حول الانفعال في محاولةإدماج تجربة ضغوط الامتحان ضمن هذا التصنيف لنصل ومن خلال عدّة دراسات سابقة، منها: دراسة منذر عبد الحميد الضامن (2003)، وصالح حسن الداهري (2005) وأيضا دراسة ستيفاني أوسكنش Stéphanie Hausknecht(2017) إلى اقتراح ما يلي:

1-استراتيجيات متمركز حول المشكلة: ويُقصد بها في هذا المجال تنظيم العلاقة بين الطالب والبيئة التعليمية، وهي على النحو التالي:

- تطوير قدرة الفرد على فهم المشكلة وحلّها، من خلال أولا فهم الذات والآخرين والظروف المحيطة للتدريب على التعامل مع الموقف المشكل باستغلال الإمكانات والقدرات العقلية المعرفية ومنه التدريب على اتخاذ التدبير اللازم أو القرار المناسب وفقا للمعطيات المتوفرة، وثانيا من خلال التدريب على طرح بدائل للمشكلة الواحد، كالتدريب مثلا على الإجراءات الواجب اتخاذها في حالة عدم فهم أسئلة الامتحان...

- تطوير مهارات الدراسة الفاعلة باستدراك كل الصعوبات والنقائص، التدريب على مهارات المراجعة، التدريب على إدارة وقت التعلّم، التدريب على التقويم الذاتي المستمر، التدريب على مهارات أداء الامتحان...

2-استراتيجيات متمركزة حول الانفعال: ويُقصد بها تنظيم الانفعالات الضاغطة لتخفيف التأثير الوجداني لضغوط الامتحان.

-أسلوب توكيد الذات، بمساعدة الطالب على الشعور بالأمن والثقة بالنفس بتذكر خبرات النجاح السابقة والتركيز على استخدام وإبراز وتثبيت عبارات إيجابية في الحديث مع الذات والابتعاد عن اللوم والتأنيب.

- تطبيق تقنيات الاسترخاء بمستوياتها الثلاث: العضلي، التنفسي والتخيلي (التركيز العقلي على مواقف ضاغطة سواء قبل أو أثناء أو بعد الامتحان خاصة بالطالب الممتحن، وكل حالة فريدة من نوعها لها معاشها الخاص بالنسبة لتلك الخبرات وكيفية الاستجابة لها ثم إدراج مختلف تقنيات العلاج النفسي لتعلم واكتساب كيفية مواجهة الموقف الضاغط من خلال معايشته كطريقة تقليل الحساسية التدريجي، ومنه إعداد هرم الضغوط بالتسلسل بدءا بأقلها إثارة إلى أشدّها وغيرها من طرق أخرى...)

-التفريغ الانفعالي من خلال حصص السيكودراما، حيث تكون عملية التفريغ من خلال لعب الأدوار.

ب-التكفل بقلق الامتحان:

عادة ما يرافق العلاج الطبي أو الدوائي للقلق المرضيبالعلاج النفسي، حيث ترتكز العملية العلاجية على توافر المختص الذي يقوم بعملية التكفل، ويعتبر القلق المرضي من أكثر الأمراض النفسية استجابة للعلاج، ويعتمد أساسا على طبيعة شخصية الطالب، شدّة القلق، الظروف المحيطة ووسائل العلاج المُتاحة...

- الخاتمة:

الامتحان في حدّ ذاته ليس حلبة صراع ضحيتها الطالب، بل هو مقياس منطقي لتقييم التحصيل المعرفي للمتعلّم وتصحيح للموقف التعليمي وكل ما يحيط به من عوامل أساسية...

ويصح القولإن ضغط الامتحان في شكله الطبيعي شر لابد منه، وهو يحفز الطالب لمزيد من الدراسة ويحشد جميع القوى الذهنية للتركيز من أجل التفوق بخلاف قلق الامتحان الذي لا بد من التكفل به...

ومن أهم توصيات هذه الدراسة ما يلي:

1-التكفل بالحالات المرضيةوأطفال ذوي صعوبات التعلّم في المراحل الأولى من التعليم، ذلك أن التكفل المبكر يسمح بالقضاء أو حتى التخفيف من حدّة المشاكل والصعوبات التي تعتري الطالب لاحقا عبر مختلف الأطوار التعليمية...

2-إكساب التلاميذ منذ الأطوار الأولى من التمدرس الأساليب الصحيحة للمراجعة سواء من طرف الأولياء أو بمساعدة المختصين (كالاعتماد على القراءة الجيّدة ثم التلخيص، الفهم ثم الحفظ الاستذكار من خلال التسميع الشفوي ثم الكتابي والمراجعة قبل فترات الامتحان باستغلال الوقت بشكل مناسب) ...

- **قائمة المراجع:**

1-إطميزي، جميل. 2010): نظم التعليم الإلكتروني وأدواته، ط1. ردمك: فيليبس للنشر.

2-الحلو، بثينة منصور. (2016): دراسات منوعة في الشخصية. مصر: دار النهضة العربية.

3-الداهري، صالح حسن. (2005): مبادئ الصحة النفسية، ط1. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

4-الضامن، منذر عبد الحميد. (2003): الإرشاد النفسي، ط1. الكويت: مكتبة الفلاح.

5-الفاخري، سالم عبد الله. (2018): التحصيل الدراسي. الأردن: مركز الكتاب الأكاديمي.

6-القواسمة، هشام عطية & الحوامدة، صباح خليل. (2019): دليل المرشد التربوي في مجال التوجيه الجمعي في الصفوف. عمان: دار اليازوري العلمية.

7-الموسوعة الإسلامية الموثقة. تم الاسترجاع بتاريخ 08/ 04/ 2019 من:
https://www. islambeacon.com /m/القلق.

8-بوضياف بن زعموش، نادية & بن عمارة، سمية. (جوان، 2014): الأمراض المزمنة وإدارة ضغوط قلق الامتحان – دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ المتمدرسين المصابين بأمراض مزمنة بولاية ورقلة-مجلة دراسات نفسية وتربوية، العدد 12. ورقلة: مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية. ص. ص. 97- 113.

9-تايلور، شيلي. (2008): علم النفس الصحي، ط1. ترجمة: بريك، وسام درويش & طعيمه، فوزي شاكر. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

10-زكري، لورنس بسطا & حجازي، اعتدال بنت عبد الرحمن. (2011): الغش في الامتحانات: أسبابه-نتائجه-مقترحات للحدّ منه، الجزء 1. مصر: المكتب الجامعي الحديث.

11-سرحان، وليد & التكريتي، عدنان & حباشنة، مُحَمَّد. (2008): القلق. عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

12-قدوري، خليفة &تارزولت عمروني، حورية. (مارس، 2015): ظاهرة قلق الامتحان بالمرحلة الثانوية: أسبابها- تناولاتها النظرية- الإجراءات العملية التعليمية الإرشادية لخفض قلق الامتحان، العدد18. الجزائر: مجلة جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

13-منصور، عبد المجيد سيد أحمد & التويجري، مُحَمَّد بن عبد المحسن & الفقي، اسماعيل مُحَمَّد. (2014): علم النفس التربوي: علم النفس والأهداف التربويةسيكولوجيةالتعلّم-سيكولوجيةالمتعلّم-التقويمالتربوي-سيكولوجية التنظيم العقلي. المملكة العربية السعودية. العبيكان للنشر.

14-يوسف، جمعه سيد. (2007): إدارة الضغوط. مصر: مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث في العلوم الهندسية/ جامعة القاهرة.

*15-Dorevo, Marc. (1996) : **Vaincre l'anxiété aux examens et aux épreuves d'évaluation**. France : Editions Sully.*

*16-Hausknecht, Stéphanie. (2017) : **Ma boite à outils sophro pour passer mes examens pratiques**. Allemagne : Books on Demand.*

آليات واستراتيجيات مواجهة قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة

د. فنيش حنان جامعة باتنة-1
أ. عبد الكبير حنان جامعة المسيلة

الملخص:

يعد قلق الامتحان حالة نفسية أو ظاهرة انفعالية يمر بها الكثير من الطلبة عند أدائهم الامتحانات، وتنشأ عن تخوفهم من الفشل أو الرسوب فيها أو تخوفهم من عدم الحصول على نتيجة مرضية لهم ولتوقعات الآخرين عنهم، ولما يترتب على هذه النتيجة من تبعات مرضية أحياناً أو غير مرضية في أحيان أخرى كتدني مستوى التحصيل وعدم حصول الطلبة على ما يحقق فيه طموحاتهم أو أهدافهم، فمستوى التحصيل هو المعيار الذي يعتمد عليه في انتقال الطالب من صف لآخر، وتحديد نوع الدراسة التي سيتابعها سواء في الجامعة أم غيرها من مؤسسات التعليم العالي، وهناك عدة استراتيجيات وآليات لمواجهة قلق الامتحان تسهم في التخفيف أو التخلص من الآثار السلبية لحالات لقلق الامتحان للطلبة وتساعدهم في تقرير مصيرهم في النجاح والتفوق.

الكلمات المفتاحية: آليات واستراتيجيات، مواجهة، قلق الامتحان

Abstract:

The anxiety of the exam is a psychological condition or an emotional phenomenon that many students go through when they take the exams, and it arises from their fear of failure or failure or fear of not getting a satisfactory result for them and the expectations of others about them, and because of the consequences of this result sometimes satisfactory or unsatisfactory Other than the low level of achievement and the lack of access to students to achieve their ambitions or goals, the level of achievement is the criterion on which the student moves from one class to another, and determine the type of study that he will follow either at the university or other institutions of higher education, and there are several strategies and mechanisms to face Exam anxiety contributes to mitigating or eliminating the negative effects of exam anxiety situations for students and helps them determine their own destiny in success and excellence.

key words: *Mechanisms and strategies, confrontation, exam anxiety*

مقدمة:

يشير كثير من العلماء إلى أننا نعيش في عصر الصراع المحموم ومواقف الضغوط، عصر محفوف في كافة مظاهر الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والنفسية والتي من شأنها أن تزيد من معدلات الضغوط، كذلك هناك بعض العوائق البيئية والشخصية المتداخلة التي تحول دون إشباع الحاجات المختلفة للفرد، كل هذا من شأنه أن يزيد من معدلات القلق ويجعلها تتفاقم.

وقد يكون من البديهي أن نسمي هذا العصر بعصر القلق، نظرًا لما يشهده من ثورة تكنولوجية، وما احتوته هذه الثورة من مثيرات حسية ومعنوية قد تبعث في كثير من الأحيان الإحساس بالتوتر والضيق. ولكن القلق في الواقع ليس وليدًا لهذ العصر فقط وإنما هو قديم قدم الإنسان، فلقد أوضح **سبيلبرجر (Spielberger) 1976** أن كلاً من الخوف والقلق ما هما إلا انفعال إنساني ظهر منذ القدم كرد فعل طبيعي، وأيضًا كميكانيزم دفاع للتكيف مع المواقف التي يصادفها الإنسان والتي تتسم بالخطر(**سايحي، 2004، ص.01**).

ويخضع الطلاب منذ مراحل تعليمهم الأولي وحتى الجامعة إلى عددٍ كبيرٍ من الاختبارات والتقييمات، ويواجه أكثر الطلاب هذه الحالات بالحد الطبيعي من القلق والتوتر، إلا أننا نجد بعض الطلاب يواجهون هذه الاختبارات والتقييمات بالقلق الحاد الذي يؤثر على أدائهم فيها، وبالتالي على تقدمهم الدراسي.

ويعتبر قلق الاختبار شكلاً من أشكال المخاوف المرضية التي لها بالغ الأثر على سلوك الفرد ونفسيته خاصةً قرب أو أثناء تأدية الامتحانات، وقد يوجد بدرجة مرتفعة فيؤثر على حسن أداء الفرد للاختبار ويسمى حينئذٍ بالقلق المعطل، بينما المستوى المعتدل منه يعتبر أمرًا طبيعيًا فلا يؤثر كثيرًا على أداء الفرد في الاختبار، ويسمى حينئذٍ بالقلق الميسر(**سالم، 2016، ص ص.329-330**).

الإشكالية:

يعتبر القلق ظاهرة قديمة حديثة صاحبت الإنسان منذ مولده الأول بيد أن هذا العصر الذي نعيشه بما صاحبه من تغيرات وضغوطا جعل الإنسان يشعر بأن القلق يلازمه في كل جانب من جوانب حياته، غير أن جانبًا من هذا القلق يمكن أن يكوم خلاقًا ايجابيًا، أما الجانب الأكبر فهو القلق الذي يعصف بمواهب الإنسان وإبداعاته، ولذلك لا غرابة أن نرى إجماعًا لدى معظم علماء النفس أن القلق هو المحور والمحرك الأساسي لجميع الأمراض النفسية، بل هو أيضًا أساس جميع الإنجازات الايجابية في الحياة. وقد أدرك علماء النفس منذ الخمسينيات أهمية دراسة العلاقة بين القلق والتعلم، وكشفت كثير من نتائج الدراسات على أن بعض الطلاب ينجزون أقل من مستوى قدراتهم الفعلية في بعض المواقف التي تتسم بالضغط والتقويم كمواقف الامتحانات وأطلقوا على القلق في هذه المواقف تسمية قلق الامتحان **Test Anxiety** باعتباره يشير إلى نوع من القلق العام الذي يظهر في مواقف معينة مرتبطة بمواقف في الامتحانات والتقويم بصفة عامة حيث نجد الطلاب في هذه المواقف يشعرون بالاضطراب والتوتر والضيق (**قدوري وعمروني 2015، ص.222**).

والقلق من الاضطرابات النفسية الكثيرة الشيوع في عصرنا الحديث، وسمة بارزة من سماته، فالثورة العلمية الشاملة التي يمر بها عالم اليوم وما يرافقها من تطورات تقنية متسارعة وتعقد حضاري وتغيرات اجتماعية سريعة أدى إلى تعقد أدوار الفرد ومسؤولياته الحيوية وتنوعها وبالنتيجة زيادة مخاوفه وقلقه من حياة المستقبل (**العمري، 2011، ص.04**).

وعليه يعتبر القلق من المظاهر السلبية في الحياة العصرية، يندر من لا يعانيه، وقد يتمثل القلق في الشعور بالخوف والحذر والتوتر، وتنوع وعدم الارتياح، ويتفق العديد من الباحثين في وصفهم للعصر الحديث بأنه عصر القلق؛ وذلك لتعقد الحياة فيه، وزيادة متطلباته

وتنوع مثيراته، لهذا احتل موضوع القلق موقعًا مهمًا في الدراسات النفسية؛ وذلك لما يسببه القلق من ضغوط نفسية على الأفراد في مختلف مراحلهم النمائية سواءً كان ذلك في مراحلهم التعليمية أم المهنية أم الحياتية.

وقلق الامتحان حالة من التوتر الشامل يعاني منها الطلاب وتؤثر في العمليات العقلية كالإدراك والتفكير والانتباه والتذكر وهذه العمليات تعتبر من متطلبات النجاح في الدراسة؛ وبالتالي فإن حالة التوتر والقلق هذه تؤثر في تحصيل الطلاب تأثيرًا سلبيًا، وأنه من الطبيعي للكلاب القلق في بعض الأوقات خلال الدراسة والتعبير عن انفعال القلق سواءً بشكلٍ مرتفعٍ أو منخفضًا تبعًا للمهام المركلة لهم **(بديوي، 2018، ص ص.731-732)**.

وتنشأ عن الاختبارات تخوفه من الفشل أو الرسوب فيه أو تخوفه من عدم الحصول على نتيجة مرضية له وتوقعات الآخرين منه ولما يترتب على هذه الحالة من نتائج جيدة وأحيانًا وخيمة في معظم الأحيان بحيث تؤدي إلى تدني التحصيل وعدم حصول الطالب على ما يحقق فيه غاياته حيث يحتل التحصيل الأكاديمي أو الدراسي أهمية خاصة في حياة الطالب الدراسية بمختلف مراحلها ومستوياتها يعتبر التحصيل المقياس الأساسي الذي يعتمد عليه الطالب في انتقاله في فصل لآخر ونتيجة لكون هذا التحصيل يتأثر بالعديد من العوامل والتي تشمل على العوامل النفسية والانفعالية وبخاصة قلق الامتحان.

وقلق الامتحان وهو شكل من أشكال المخاوف المرضية وعاملاً هامًا من بين العوامل المعيقة للتحصيل الأكاديمي بين الطلبة في مختلف مستوياتهم الدراسية، والواقع أن الكثير من الدراسات قد أشارت إلى هذا الأثر السلبي للقلق على التحصيل. فقد أشار **سوين عام 1968** إلى أن الكثير من طلاب الجامعة يفشلون في دراستهم بسبب عدم قدرتهم على مواجهة الامتحانات التي يتقدمون لها، وما يصاحب هذه المواقف من قلق واضطراب يؤثر في قدرة الطالب على التكيف المناسب مع موقف الامتحان **(بديوي، 2018، ص.732)**.

وتلعب الامتحانات دورًا هامًا في حياة الطلاب وهي أحد أساليب التقييم الضرورية إلا أنها قد ترتبط بها ما يجعل منها مشكلة مخيفة ومقلقة. ويتخذ قلق الامتحان أهمية خاصة نظرًا لارتباطه الشديد بتحديد مصير الطالب ومستقبله الدراسي والعملي، ومكانته في المجتمع، ولذلك فهو يعتبر دراسة حقيقية لكثير من لطلاب وأسرهم أيضًا، بل وبالنسبة للمجتمع، مما حدا بكثير من الأخصائيين في هذا المجال للاهتمام بدراسة قلق الامتحان.

ويتضح مما سبق الاهتمام بهذه الظاهرة يزداد لا لكونها ظاهرة نفسية فقط، بل لأنه تعدى ذلك ليصبح شكلاً من أشكال الاضطراب. ومن هنا لا بد للباحث أن يلفت الانتباه إلى أن قلق الامتحان يعتبر أقرب إلى حالة القلق ويرتبط بسمة القلق، ويعبر قلق الامتحان عن الحالة التي يصل إليها الطالب نتيجة الزيادة في درجة الانزعاج والانفعالية من أداء الامتحان، وفي ضوء النظر الى القلق كحالة أو كسمة، فإن قلق الامتحان يرتبط بقلق الحالة أكثر من ارتباطه بقلق السمة، وعليه يمكن أن يتحول قلق الامتحان كحالة إلى قلق الامتحان كسمة إذا لم نستطع أن نخفض من ذلك القلق ونعمل على ترشيده **(قدوري وعمروني، 2015، ص.222)**.

احتل موضوع القلق موقعًا مهمًا في الدراسات النفسية وذلك لما يسببه من ضغوط نفسية على الأفراد في مختلف مراحلهم النمائية سواءً أكان ذلك في مراحلهم التعليمية أم المهنية أم

الحياتية، ففي المجال التعليمي، كلما اقترب موعد الامتحان ظهرت على الطالب مجموعة ألام في البطن، الغثيان، والحاجة إلى التبول، أعراض فسيولوجية ونفسية التي لم تكن ظاهرة قبل فترة الامتحان كارتفاع نبضات القلب وسرعة التنفس، جفاف الحلق والشفتين، آلام في البطن، الغثيان والحاجة إلى التبول والدوار، فقدان الشهية والتوتر وقلو النوم وتوارد الأفكار السلبية.

فالامتحان هو الشغل الشاغل للطالب ولسرته؛ وعندما يقترب موعد الامتحان تستنفر جميع الأسرة، نفر الطالب ويصبح الجو مشحونًا بالتوتر والقلق، مع أن الامتحان ليس بوسيلة يهدف إلى تعجيز الطالب لا إلى الانتقام منه، بل هو اختبار لما تعلمه الطالب خلال العام الدراسي مع ذلك قدر يترافق بأعراض ومشاعر تؤثر على نفسية الطالب ونتائجه وعلاماته؛ كما قد تسبب آلامًا وقلقًا متزايدًا يتجاوز الحالة العادية للقلق، وهذه الأعراض تزداد كلما اقترب موعد الامتحان، وتعرف هذه الحالة النفسية في الموقف التعليمي بقلق الامتحان **(حمودة، 2012، ص.100)**.

وبناءً على ذلك يعد موضوع قلق الاختبار حديث الساعة وسمة من سمات عصرنا الحديث، الذي يعتبر مشكلة حقيقية تواجه الكثير من طلاب الجامعة باعتبارهم من الكوادر البشرية المهمة في بناء المجتمع والرقي به، إذ يعتبر القلق مصدر أرق لهم ويمتد أثره إلى الأسرة والمجتمع كله، وذلك لتأثيره السلبي على جوانب الحياة النفسية لديهم، فتؤثر على علاقاتهم وتفاعلاتهم مع الآخرين فيبدو عليهم الانطواء والانسحاب وتشتت الانتباه وسرعة الاستثارة الانفعالية وغيرها من الأعراض التي تؤثر على توافقهم النفسي.

كل هذه الأعراض تتطلب استخدام استراتيجيات وأساليب وفنيات إرشادية للتعامل مع قلق الامتحان الذي يعاني منه الطالب الجامعي بغية خفض بعض اضطرابات القلق، والرفع من مستوى الأداء الأكاديمي لديهم. ومن هنا تتمحور إشكالية الدراسة في العنوان التالي: "**آليات واستراتيجيات مواجهة قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة**".

- **أهداف الدراسة:**

هدفت هذه الدراسة إلى:

✓ التعرف على الأطر النظرية لمفاهيم الدراسة.

✓ التعرف على آليات واستراتيجيات مواجهة قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة.

- **التعريف بمصطلحات الدراسة:**

1- مفهوم الاستراتيجية:

كلمة استراتيجية كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية استراتيجيوس وتعني: فن القيادة، ولذا كانت الاستراتيجية لفترة طويلة أقرب ما تكون إلى المهارة "المغلقة" التي يمارسها كبار القادة واقتصر استعمالها على الميادين العسكرية، وارتبط مفهومها بتطور الحروب كما تباين تعريفها من قائد لآخر، وبهذا الخصوص فإنه لا بد من التأكيد على ديناميكية الاستراتيجية، حيث أنه لا يقيدها تعريف واحد جامع فالاستراتيجية هي فن استخدام الوسائل المتاحة لتحقيق الأغراض أو لكونها نظام المعلومات العلمية عن القواعد المثالية للحرب ويتفق الجميع في:

1- اختيار الأهداف وتحديدها.

2- اختيار الأساليب العلمية لتحقيق الأهداف وتحديدها.

3- وضع الخطط التنفيذية.

4- تنسيق النواحي المتصلة بكل ذلك.

وعليه الاستراتيجية هي فن استخدام الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن بمعنى أنها طرق معينة لمعالجة مشكلة أو مباشرة مهمة أو أساليب عملية لتحقيق هدف معين **(شاهين، 2010، ص.22)**.

وبناءً على ذلك تعرف الاستراتيجية بأنها: خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق يتم من خلالها استخدام كافة الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة.

2- مفهوم المواجهة:

يشير لفظ المواجهة في "**المعجم الأساسي لعلم النفس**" لتلك الطريقة للتعامل مع وضعية ضاغطة والتحكم فيها وضبطها وقد تكون استجابة مباشرة كحذف مصدر التهديد والخطر وقد تكون استجابة مخففة كتقليص الإدراك الخاص بالخطر مثل نفي الوضعية واللجوء إلى الأدوية.

ويعرفها كل من **لوني ولازروس (Launier & Lazarus, 1978)** بأنها مجموعة المجهودات المعرفية والسلوكية الموجهة نحو إدارة المتطلبات الخارجية و/ أو الداخلية الخاصة وتسييرها والتي يدركها الفرد بأنها مهددة وتتجاوز موارده الشخصية. ويضيف **ستيبوي (Steptoe)** أن المواجهة تتضمن تلك الاستجابات التي يظهرها الفرد لمواجهة المواقف الضاغطة، وقد تكون من طبيعة معرفية أو وجدانية (كتحويل وضعية خطرة إلى فرصة ذات نفع شخصي) وقد تضم أشكالاً من السلوك المباشر مثل مواجهة المشكل أو اتخاذ سلوك تجنبي **(حمودة، 2012 ص.104)**.

3- تعريف قلق الامتحان:

يعد قلق الامتحان أحد أنواع القلق، وهو الآن ظاهرة منتشرة بين الطلاب في مختلف المراحل التعليمية، حيث أكدت العديد من نتائج الدراسات انتشار ظاهرة قلق الامتحان بين طلاب المدارس والجامعات، الأمر الذي يؤدي إلى هروب وتسرب الكثير من الطلاب بصورة واضحة.

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

قلق الامتحان: "حالة نفسية انفعالية قد يمر بها التلميذ، وتصاحبها ردود فعل نفسية جسمية غير معتادة نتيجة لتوقعه الفشل في الامتحان أو سوء الأداء فيه، أو الخوف من الرسوب أو ردود فعل الأهل، أو لضعف ثقته بنفسه، أو لرغبته في التفوق على الآخرين أو ربما لمعوقات صحية. بحيث أن هناك حد أدنى من القلق هو أمر طبيعي ولا داعي للخوف منه مطلقًا بل ينبغي تشجيع الطفل على استثماره في الدراسة والمذاكرة وجعله قوة دافعة للتحصيل والإنجاز، لإرضاء حاجته للنجاح والتفوق وإثبات الذات وتحقيق الطموحات، أما إذا زاد عن الحد المطلوب فهو بذلك يعطل أداء المتعلم" **(مجيد، 2005، ص.88)**.

ويعرف كذلك بأنه: "حالة نفسية تتصف بالخوف والتوقع، أي أنه حالة انفعالية تصيب بعض الطلاب قبل وأثناء الامتحانات مصحوبة بتوتر وتحفز وحدة انفعال وانشغالات عقلية سالبة تتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الامتحان، مما يؤثر سلبًا على المهام العقلية في موقف الامتحان" **(ربيع والغول، 2007، ص.56)**

ومنه نخلص بأنه **قلق الامتحان** هو: حالة نفسية انفعالية معرفية تنتاب الطالب الجامعي قبل وأثناء موقف الامتحان مما ينتج عن هذا الامتحان من نتائج، والشعور بالتوتر، والارتباك وفقدان السيطرة على الأفكار، كما تكون مصحوبة باضطراب في النواحي المعرفية والانفعالية والجسمية والسلوكية، مما يجعله غير قادر على تذكر المعلومات واستعادتها بشكلٍ صحيح.

4- تصنيف قلق الامتحان:

يصنف قلق الامتحان إلى:

4-1- قلق الامتحان الميسر: هو قلق معتدل ذو أثر إيجابي المساعد، والذي يعتبر قلقًا إيجابي يدفع التلميذ للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، ينشطه ويحفزه على الاستعداد للامتحانات وييسر أداء الامتحان، أي كلما كانت درجة القلق متوسطة وفي الحدود المعتدلة كان تأثيرها أقرب إلى التيسير **(السنباطي وآخرون، 2010، ص.16)**.

4-2- قلق الامتحان المعسر: هو قلق مرتفع ذو أثر سلبي معوق، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة ويستثير استجابات غير مناسبة، مما يعوق قدرة التلميذ على التذكر والفهم، ويربكه حين يستعد للامتحان ويعسر أداء الامتحان. وهكذا فإن قلق الامتحان المعسر (الزائد أو المرتفع)، قلق غير ضروري ويجب خفضه وترشيده **(السنباطي وآخرون، 2010 ص.17)**.

5- أسباب قلق الامتحان:

يمكن ارجاع قلق الامتحان إلى الأسباب الآتية:

- الخوف من المستقبل الغامض؛ نظرًا لضعف المعدل؛ أو تكرار الرسوب.
- الخوف من الفشل، ومن رد فعل الأهل، وتعليقات الآخرين.
- ضعف المستوى الدراسي.
- نقص الثقة بالنفس وصعوبة الاختبارات.
- الخوف من الاختبارات، ومن قاعات الاختبار والمراقبين.
- التخوف الشديد من فقد ونسيان المعلومات.
- كثرة الحديث عن الاختبارات، مما يضعها في هالة محاطة بالصعوبات؛ مما يؤدي إلى زيادة الخوف الشديد منها.
- الضغوط النفسية الشديدة الناجمة عن محاولة إرضاء الوالدين والأهل.
- توقع حدوث الفشل، وفقدان السيطرة على النفس **(يديوي، 2018، ص.734)**.

6- مكونات قلق الامتحان:

يبين الباحثين والعلماء أن قلق الامتحان يتكون من مكونات فرعية في مجملها تشكل قلق الامتحان، وهي:

6-1- الانزعاج: ويشير إلى الانشغال المعرفي الذي يتداخل مع المهمة المطلوب أداءها في موقف الامتحان، حيث يفكر الطالب في عواقب النجاح والفشل، أو مقارنة ما يحصل عليه من درجات بما يمكن أن يحصل عليه الآخرين، أو الشعور بعدم الكفاءة وفقدان الثقة بالنفس وغيرها من الأفكار التي لا صلة لها بموقف الامتحان، ولذلك يكون تأثير الانزعاج على التحصيل الدراسي سلبيًا نتيجة هذا الانشغال المعرفي ويؤكد **ساراسون (Sarason 1981)** أنه بالرغم من أن لأساليب التعلم تأثير واضح على نشاط الفرد المتعلق بالمهمة، إلا أن الانشغال في مواقف الامتحانات يظهر عندما يفقد الطالب الإجابة المطلوبة والخاصة بالمهمة، ولذلك ينشغل بالشكوك الذاتية، ويقلل من قدراته ويشعر بعدم الكفاءة، وتكون هذه الانشغالات مرتفعة لدى ذوي قلق الاختبار المرتفع **(الشعراوي، 1995، ص.06)**.

6-2- الانفعالية: ويشير إلى الإثارة الفسيولوجية التي يستشعرها الفرد نتيجة لخطورة الموقف، أي أنها رد فعل الجهاز العصبي الذاتي ناتجة عن ضغوط الموقف، وتشتمل الانفعالية على: التوتر والعصبية والارتباك، ومن مظاهرها ارتفاع ضربات القلب، زيادة إفراز العرق، اضطراب المعدة وغيرها **(الشعراوي، 1995، ص.06)**.

7- أعراض قلق الامتحان:

من أهم أعراض قلق الاختبار التي تظهر على التلاميذ ما يلي:

- التوتر والأرق وفقدان الشهية، وتسلط بعض الأفكار الوسواسية الملحة قبيل وأثناء ليالي الامتحان.

- تسارع خفقان قلب الطالب قبل وأثناء الامتحان مع جفاف الحلق والشفتين وسرعة التنفس وتصبب العرق وارتعاش اليدين وبرود الأطراف، وألم البطن، والغثيان، وكثرة التبول.

- كثرة تفكير الطالب بالامتحان، والانشغال الشديد قبل البدء فيه وأثناءه في النتائج المرتقبة (الانشغال العقلي في الامتحان ونتائجه المتوقعة).

- عدم قدرة الطالب على النوم بشكل صحيح وشعوره بالتعب، وقلة التركيز **(ربيع والغول، 2007، ص.57)**.

8- مكونات قلق الامتحان:

هناك عدة عوامل يمكن أن تؤدي إلى قلق الامتحان منها ما يلي:

8-1- نمط الشخصية: قد تكون شخصية التلميذ من الشخصيات القلقة، حيث أن الشخصية عرضة لقلق الامتحان أكثر من غيرها لأنها تحمل سمة القلق، فمن المرجح أن يزيد قلق الامتحان لديها كموقف أكثر من غيره **(ربيع والغول، 2007، ص.59)**.

8-2- عدم الاستعداد للامتحان: يعد هذا العامل في كثير من الأحيان من أهم أسباب مرور التلميذ بحالة القلق أثناء الامتحانات ويتمثل عدم استعداد التلميذ لأداء الامتحانات، بعدم الاستذكار الجيد، وبعدم التهيؤ النفسي والعقلي، وبعدم تهيئة الظروف والبيئة المنزلية... الخ **(ربيع والغول، 2007، ص.59)**.

3-8- الأفكار والتصورات الخاطئة عن قلق الامتحان: كثيرًا ما يحمل التلميذ تصورات خاطئة عن الامتحان وهذه التصورات تقوم على أساس أن الامتحان عبارة عن موقف تهديد للشخصية وهو المحدد للشخصية، وهو المحدد للمستقبل ... الخ من التصورات، مما يكون سببًا في كثير من الأحيان لشعوره بالقلق **(ربيع والغول، 2007، ص.59)**.

4-8- طريق إجراء الامتحانات: تعد طريقة إجراء الامتحانات خاصة في البيئة العربية في الكثير من الأحيان دافعًا قويًا للشعور بالقلق. فمن المعروف أن طريقة إجراء الامتحانات من حيث طبيعة الأسئلة، وما تحاط به من سرية وتكتم، وانشغال الجميع به، ما يبعث على الرهبة والخوف **(ربيع والغول، 2007، ص.59)**.

5-8- عامل الأسرة: الأسرة قد تكون من بين الأسباب التي تؤدي بالتلميذ إلى الشعور بالقلق أثناء الامتحانات، وذلك بفعل ما تستخدمه من أساليب التنشئة التقليدية كالتهديد بالعقاب، أو الحرمان من أمور معينة ما لم ينجح في الامتحان، مما يؤدي إلى خوفه من النتائج السيئة وبالتالي شعوره بالقلق **(ربيع والغول، 2007، ص.59)**.

6-8- المعلم: يعد المعلم في كثير من الأحيان من أسباب شعور التلميذ بالقلق، وذلك من خلال ما يبثه بعض المعلمين من خوف في أنفس الطلاب من الامتحانات في بعض الأحيان واستخدامها كوسيلة للعقاب في أحيان أخرى **(ربيع والغول، 2007، ص.60)**.

7-8- مواقف التقويم ذاتها: بمجرد أن يشعر الفرد بأنه موضع تقويم في أي موقف من مواقف الحياة فإن ذلك يشعره بالقلق والتلميذ إذا شعر بأنه موضع تقويم واختبار فإن مستوى القلق سيرتفع لديه **(ربيع والغول، 2007، ص.660)**.

8-8- التعلم الاجتماعي من الآخرين: التلميذ قد يكتسب سلوك قلق الامتحان من الأفراد الآخرين، وذلك عن طريق تقليد ومحاكاة لنموذج القلقين من التلاميذ وخاصة المؤثرين منهم **(ربيع والغول، 2007، ص.60)**.

9- قياس قلق الامتحان:

نشطت البحوث التجريبية حول القلق منذ منتصف القرن العشرين بعد أن نشرت **جانيت تايلور (janet Taylor 1951)** مقياس القلق الصريح، وتركو الاهتمام في تلك الفترة على قياس القلق العام وخاصة في مرحلة الطفولة، إلا أن **نايزوندر (Neighswonder)** أوضح أنه بجانب الاهتمام الكبير الذي أبداه الباحثون بالقلق العام ظهر أيضًا الاهتمام النسبي بدراسة أنواع أخرى من مثل: قلق الامتحان كشكل محدد من القلق المرتبط بمواقف التقويم والتقدير.

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

- استبيان **ماندلر وساراسون** لقلق الامتحان **(1952)**.
- مقياس قلق الامتحان للأطفال وضعه **ساراسون (1960)**.
- قائمة قلق الامتحان وتعرف أحيانًا باسم (مقياس الاتجاه نحو الامتحان وضعه **سبيلبرجر وآخرون (Spielberger & All)** وقد أعد باللغة العربية **أحمد عبد الخالق**، وأعده أيضًا **نبيل**

الزهار، وأعده كذلك **ماهر الهواري ومُحَمَّد الشناوي** وأعدته كذلك **ليلى عبد الحميد**، ويقيس الانزعاج والانفعالية.

- اختبار القلق المدرسي للمرحلة الثانوية، من إعداد **حسنين الكامل**، ويتكون من أربعة أبعاد هي: الأعراض الجسمية للقلق وقلق الامتحان، وعدم الميل الدراسي، والقبول الاجتماعي.

- ومقياس قلق الامتحان وضعه **ساراسون (Sarason)**، وأعده باللغة العربية **أحمد عودة ومحمود عكاشة، ومحمود عوض الله، وحسن علام**، وكذلك أعده **رشاد دمنهوري، ومدحت عبد الحميد**.

- مقياس **سوين** لسلوك قلق الامتحان.

- مقياس **فريدبين** لقلق الامتحان وضعه **إيزاك فريدمان وجاكوب بينداس (Friedman & Bendas) (سايحي، 2004، ص ص.95-96)**.

10- النظريات المفسرة لقلق الامتحان:

لقد اختلفت تفسيرات الباحثين والعلماء لقلق الامتحان، حسب الأيديولوجيات والانتماءات المختلفة لمدارس علم النفس وفي ما يلي أهم النظريات المفسرة لقلق الامتحان:

10-1- نظرية التحليل النفسي: ينظر **فرويد (Fruid)** إلى القلق بأنه عملية من عمليات اللاشعور، فالفرد لا يكون على وعي بمصدره الحقيقي الذي تمتد جذوره إلى تجارب الطفولة المبكرة، لهذا قسم القلق إلى ثلاث أنواع:

10-1-1- القلق الموضوعي (قلق الواقع): الذي ينشأ من مصادر خطر حقيقية أو مثيرات خارجية في البيئة.

10-1-2- القلق العصابي: يرجع إلى عامل خارجي، وينشأ نتيجة محاولة المكبوتات الإفلات من اللاشعور والنفاذ إلى الشعور والوعي.

10-1-3- القلق الأخلاقي: مصدر هذا القلق هو الخوف من تجاوز المعايير الاجتماعية والأخلاقية وما يترتب عليه من شعور بالإثم والخجل **(العجمي، 1999، ص ص.23-24)**.

10-2- نظرية الجشطلت: ترى نظرة الجشطلتية أن القلق ما هو إلا تعبير عن **"جشطلت"** أو شكل أي عمل لم يتم، وأضافوا إلى ذلك أن القلق عدم تطابق بين الذات والخبرة فإذا مر الفرد بخبرة ما فإنه يحاول أن يدمجها في ذاته، ولكن ربما لا تتفق هذه الخبرة مع شروط الأهمية عند الفرد وبذلك فإنه لا يستطيع أن يرمز لهذه الخبرة بدقة في الوعي ويحاول تجنبها أو رمزها بشكلٍ مشوه، ونتيجة لذلك فإن حيل الدفاع تكون وسيلة لتجنب القلق الذي ينشأ عن عدم تطابق الخبرة والذات **(العجمي، 1999، ص.24)**.

10-3- النظرية السلوكية: ترى النظرية السلوكية أن القلق سلوك متعلم من البيئة التي يعيش فيها الفرد تحت شروط التدعيم الايجابي أو السلبي، ووضح **سبيلبرجر (Spilberger)** أن القلق ما هو إلا انفعال إنساني ظهر منذ القدم كرد فعل طبيعي وكوسيلة دفاع تكيفية تجاه المواقف التي يصادفها الإنسان وتتسم بالخطر، فالنظرية السلوكية تفترض أن التكيف مع المواقف الخاصة بالإنجاز أو التي تحدث في المدرسة تثير ردود انفعالية تؤدي إلى القلق، ويتعلم الطفل أن يشعر

بالخوف أو القلق في المدرسة بسبب عدد من المثيرات التي تربط بين المدرسة وبعض الأحداث المؤلمة غير السارة (**العجمي، 1999، ص.25**).

10-4- نظرية التداخل: نتيجة لبحوث **ماندلر وساراسون (1952) (Mandler & Sarason) وساراسون وآخرون (1982) (Sarason & All)، ووابن (1981) (Wine)**، قامت نظرية قلق الامتحان، بصفة أساسية عن نموذج التداخل ورأت أن التأثير الرئيسي للقلق في الموقف الاختباري هو دخول وتأثير عوامل أخرى، حيث ينتج القلق العالي استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة مثل: عدم التركيز، والميل نحو لأخطاء أو الاستجابات المركزة حول الذات، والتي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة مع المهام الأساسية ذاتها، والتي هي ضرورية للإنجاز الطيب في الموقف الاختباري وأن الآثار السيئة على نموذج التداخل في الامتحانات قد يكون لها تفسير يتصل بالانتباه (**سايحي، 2004، ص.92**).

10-5- نظرية تجهيز المعلومات: وفقًا لهذه النظرية يعود قصور التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان حسب **بنجامين وزملائه (1981) (Benjamin & All)**، إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته أي أنهم يرجعون الانخفاض في التحصيل الدراسي عند التلاميذ ذوي القلق العالي في موقف الامتحان إلى قصور في عمليه التشفير، أو تنظيم المعلومات واستدعائها في موقف الامتحان (**سايحي، 2004 ص.93**).

10-6- نظرية القلق الدافع: تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن الدوافع المرتبطة بموقف الامتحان تعمل على بحث واستثاره الاستجابات المناسبة للموقف، وقد تؤدي في النهاية إلى أداء مرتفع. وبهذا يعمل القلق كدافع وظيفته استثاره الاستجابات المناسبة لموقع الامتحان ويدعم هذا النموذج نظر **تايلور ووسبنس (Taylor & Soence)** التي تقوم على أساس أن القلق خاصية الدافع الذي يوجه السلوك، ويدفع الفرد للعمل والنشاط (**سايحي، 2004 ص.93**).

10-7- 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.

والقلق حسب هذا النموذج يعمل كمعوق لسلوك التلميذ، حيث أنه قد يثير استجابات مناسبة أو غير مناسبة لموقف الامتحان وقد يؤدي هذا إلى انخفاض مستوى أداء التلميذ. ويستند هذا النموذج إلى وجهة نظر **تشايلد (Child)**، التي تقوم على أن القلق كحافز في موقف العمل، قد يثير استجابات ملائمة للعمل أو استجابات لا علاقة لها بالعمل (**سايحي، 2004، ص.94**).

11- فوائد تعلم استراتيجيات قلق الامتحان:

يساعد تعلم واكتساب استراتيجيات السيطرة على قلق الاختبار، على إبقائه في مستويات معتدلة، وهو ما ينعكس على الصحة بصفة عامة، وعلى أداء الطلاب، فعندما يدرك الطالب قلق الامتحان ويقاومه استخدام الاستراتيجيات المناسبة، التي سيتم وصفها في هذا الدليل، فإن من المتوقع أن ينعكس ذلك على ثقته بنفسه واعتقاده بكفايته وقدراته. وينعكس هذا على إحساسه بالسيطرة على حياته التعليمية، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو المادة الدراسية

على وجه الخصوص، والمدرسة أو الحياة بشكلٍ عام. وسوف تتحسن في كثير من الأحيان درجات الاختبار، كما يمكن أن يعمم الكثير من تلك الأساليب للتعامل مع الحالات غير الأكاديمية أو الاختبارية التي تسبب التوتر مثل السفر والبعد عن المنزل، السكن في الجامعة ضغوط الأقران، والتقبل الاجتماعي، التعامل مع الوالدين، البطالة، البحث عن عمل الحرمان **(كانوري، 2012، ص.15)**.

12- الإجراءات والأساليب الإرشادية لخفض قلق الامتحان:

تعددت التقنيات والإجراءات الإرشادية المساعدة على خفض قلق الامتحان بحيث تتمثل في الأساليب والتقنيات التالية:

12-1- تطوير قدرة الفرد على الفهم وحل المشكلات: حيث أن فهم الذات والآخرين ولأشياء يقدم وقاية ممتازة من القلق ومعرفة الفرد بالعلات السببية بين الحوادث وكيفية التدريب على اتخاذ القرارات وحل المشكلات والتعامل مع المشكلات.

12-2- مساعدة الفرد على الشعور بالأمن والثقة بالذات (أسلوب توكيد الذات): من خلال تقديم المثيرات التي تؤدي للقلق والخوف بشكلٍ تدريجي.

12-3- التدريب على الاسترخاء: كالتدريب على التنفس بعمق وعلى إرخاء العضلات والشعور بالاسترخاء. وهناك أساليب كثيرة للتدرب على الاسترخاء لكل مجموعة من مجموعات العضلات من الجسم **(أبو عزب، 2008، ص ص.64-65)**.

12-4- تقليل الحساسية التدريجي: وتقوم على فرضية أنه بالإمكان محو استجابة انفعالية غير مرغوب فيها (كالخوف أو القلق) من خلال إحداث استجابة مضادة لها، فالاستجابات المتناقضة لا يمكن أن تحدث في آن واحد، وهذا ما يطلق عليه بالكف المتبادل، فالفرد لا يستطيع أن يشعر بالخوف أو القلق وهو في حالة استرخاء تام، إذ أن الاسترخاء يكبح هذه الاستجابات الانفعالية **(أبو عزب، 2008، ص ص.60-61)**.

12-5- الحديث الإيجابي مع الذات: التشجيع على استخدام عبارات إيجابية في الحديث مع الذات.

12-6- تشجيع التعبير عن الانفعالات: إن تعبير الشخص عن انفعالاته يعمل كمضاد لحالات القلق. ومن خلال اللعب وتمثيل الأدوار والسيكودراما يمكن أن تحدث عمليات تفريغ انفعالي.

12-7- التدريب على مهارات الامتحان: الامتحان موقف تعليمي لا بد من الاهتمام به وإتباع أساليب فعالة عند المذاكرة له من أجل الحصول على مستوى مناسب من التحصيل والنجاح والتفوق، ومن هذا المنطلق يرى المختصين في هذا المجال أنه لابد من اكتساب بعض المهارات وهي المهارات اللازمة لكل تلميذ يتقدم إلى الامتحانات وتسمى هذه المهارات (بمهارات الامتحان) ومن هذه المهارات: مهارة المراجعة، مهارة الاستعداد للامتحان، مهارة أداء الامتحان **(سايحي 2004، ص ص.60-61)**.

13- استراتيجيات مواجهة قلق الامتحان:

13-1- الاستراتيجيات الفعالة:

13-1-1- استراتيجية إعادة البناء المعرفي:

قدم **(العنزي، 2000)** رؤية **(Scaward)** بأن الأفكار أو المنبهات التي تصل العقل قد تكون سلبية أو إيجابية أو وسط بين الطرفين، وهذا ما يطلق عليه الإدراك الحسي، حيث أن الأفكار السلبية أو اللاعقلانية قد تسبب تأثيرًا شديدًا للفرد لذلك فإن إعادة بناء الإدراك المعرف تعني إعادة بنائه من الحالة السالبة إلى الحالة الموجبة أو المحايدة أو تعمل على مساعدة الأفراد في تخفيف التوتر النفسي من خلال تصحيح التصورات، ويندرج هذا المفهوم من خلال العلاج العقلاني لـ **(Ellis)** والعلاج السلوكي المعرفي لـ **(Beck) (سعدون وعثماني، 2016، ص.46)**.

13-1-2- استراتيجية حل المشكلة:

يرى **(مُحَمَّد، 2010)** إن الإنسان العصري يواجه في مسيرته الحياتية الكثير من المشكلات المختلفة، لذا فإنه يسعى إلى اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات المناسبة التي تمكنه من مواجهة التحديات وحل المشكلات، والخطوات العلمي لأسلوب حل المشكلات هي:

- مرحلة الاعتراف بالمشكلة وفهمها وتحديدها.
- مرحلة توليد الأفكار وتكوين الفرضيات والبحث عن الحلول.
- مرحلة اختيار البدائل أو اتخاذ القرار بالفرضية المناسبة.
- مرحلة اختيار الفرضية المناسبة وتقويمها وتنفيذ الحل **(سعدون وعثماني، 2016، ص.46)**.

13-1-3- استراتيجية ضبط النفس:

حيث أشار **(الإمارة، 2001)** تن ضبط النفس هو أسلوب من أساليب التعامل مع الضغوط، يلجأ إليه بعض الناس عندما يتعاملون مع مواقف من شأنها أن تؤثر على التحكم والسيطرة، ولكن تتولد لديهم مشاعر قوية نابعة من العقل، بمعنى آخر فإنهم يعالجون الموقف بخبرات وقوة إرادة رغم التوتر والإثارة، إلا أن التحكم وتقليل وطأة الأحداث التي تبعث على الضيق تظل مفتاح حل المشكلة لديهم من خلال السيطرة والقدرة على ضبط الاستجابة الانفعالية **(سعدون وعثماني، 2016، ص.46)**.

13-1-4- استراتيجية المساندة الاجتماعية:

يذكر **(فواز ورافع، 2011)** أن نظام الدعم الاجتماعي يتم من خلال استثمار شبكة العلاقات الاجتماعية كمصدر من مصادر القوة الذاتية، والدعم المقدم من الأهل والأصدقاء والجيران والمجتمع، يتكون من عدة أبعاد مثل: الدعم المادي العاطفي والتقييمي والمعلوماتي وتشير الكثير من الدراسات إلى أهمية الدعم الاجتماعي في التخفيف من آثار الحدث الصدمي والضغوط النفسية، بالإضافة إلى دوره الهام في تجاوز الصدمة **(سعدون وعثماني، 2016 ص.47)**.

13-1-5- الترفيه:

من خلال مشاهدة التلفاز والاستماع إلى المذياع والموسيقى والتنزه **(سعدون وعثماني 2016، ص.47)**.

13-1-6- استراتيجية التمارين الرياضية:

كما أشار **(فواز ورافع، 2011)** أن التمارين الرياضية تخفض الضغط النفسي بطرق مختلفة، إذ أنها تمنح الفرد الإحساس بضبط النفس والشعور بالإنجاز، كما أنها توفر ابتعادًا مؤقتًا عن البيئة المسببة للضغط وتساعد في التخلص من اضطراب النوم **(سعدون وعثماني، 2016 ص.47)**.

13-1-7- الاسترخاء:

أما الاسترخاء فيقوم الفرد بشد المجموعات العضلية وإرخائها من أجل الوصول إلى الاسترخاء العضلي، ويمكن استخدام تقنيات البرمجة اللغوية العصبية **(سعدون وعثماني 2016، ص.47)**.

13-1-8- استخدام روح الدعابة والمرح:

يوضح **(الرفاعي، 1987)** أن الدعابة والمرح تساعد الفرد على تجنب النتائج السلبية للمشكلة، وتطوير شعور الفرد بالدعابة الذاتية، كما تسمح بتحقيق توازن أكبر، وإجراءات أولية أكثر موضوعية، علاوة على تأثيرها الايجابي على الأفراد المحيطين به، وهذا يشجع المحيطين به من تقديم المزيد من المساعدة **(سعدون وعثماني، 2016، ص.47)**.

وبناءً على ذلك فإن تطبيق الأخصائيين النفسيين استراتيجيات مواجهة قلق الامتحان تعد من الأساليب الفعالة بغية جعل الطالب الجامعي يتوافق من المواقف الضاغطة التي يتعرض لها قبل وأثناء وبعد إجراء الامتحان، وتعديل العلاقة بين بيئته الاجتماعية وبيئته المادية وكل هذه الاستراتيجيات هدفها هو خفض مستوى قلق الامتحان وإبعاد الخوف وهواجس الفشل وتنمية دافعيتهم نحو النجاح والتطلع للمستقبل بإيجابية.

- **خاتمة:**

تبقى الامتحانات الهاجس الذي يظل يعاني منه الطلاب، نظرا للدور الكبير التى تلعبه فى العملية التربوية، حيث تتخذ نتائجها مقياسا للمفاضلة بين الطلاب وأساساً للانتقال من مرحلة إلى أخرى، وبموجبها تُمنح الشهادات الخاصة والرسمية والتى يتوقف عليها مصير الطالب كونه يلتحق بإحدى الوظائف المهمة فى السلم الوظيفى أو لمواصلته الدراسات العليا والحصول على المكانة الاجتماعية وبالتالى تأكيد ذاته فالنجاح حلم كل طالب، بينما الفشل هو العامل الهدام لكل الطموحات مما سبب للطالب خيبة الأمل وعدم الرضا عن ذاته.

وهناك العديد من الاستراتيجيات التي يمكن للطالب أن يتبعها، بحيث تخفف من حدة القلق التي يشعر بها من الامتحانات وتختلف كيفية التعامل مع قلق الامتحانات من شخص إلى آخر حسب طبيعة الامتحان، ومستوى القلق الذي يشعر به الطالب قبل وأثناء تأدية الامتحانات.

- **قائمة المراجع:**

1- أبو عزب، نائل إبراهيم. (2008). فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة. رسالة مقدمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس- إرشاد نفسي. غير منشورة. التربية. غزة: الجامعة الإسلامية.

2- بديوي، زينب حياوي. (2018). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض الامتحان لدى طالبات كلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة البصرة. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية. العدد 38 نيسان. العراق: جامعة بابل.

3- بن سعدون، فتيحة، وعثماني، أسماء. (2016). اقلق الامتحان واستراتيجيات المواجهة عند طلبة "البكالوريا". مجلة مركز جيل البحث العلمي. العدد 19 أفريل. الجزائر، قسنطينة: جامعة قسنطينة 2.

4- حمودة، حكيمة أيت. (2012). دور أساليب المواجهة في التعامل مع قلق الامتحان وأثرها في النجاح والرسوب في شهادة الدراسة الثانوية العامة. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. المجلد العاشر. العدد الأول. سوريا دمشق: جامعة دمشق.

5- ربيع، هادي مشعان، والغول، إسماعيل مُحَمَّد (2007)، المرشد التربوي ودوره الفاعل في حل مشاكل الطلبة، ط1، دار عالم الثقافة للنشر، الأردن.

6- سالم، هبة الله مُحَمَّد الحسن. (2016). قلق الاختبار وعلاقته بموضع الضبط والضغوط النفسية والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية- جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية. ورقة بحث. كلية التربية. الخرطوم: جامعة النيلين.

7- سايحي، سليمة. (2004). فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير في علم النفس. فرع: علم النفس المدرسي. غير منشورة. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. الجزائر: جامعة ورقلة.

8- السنباطي، السيد مصطفى، وآخرون. (2010). دافع الانجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق). العدد 68 يوليه. مصر، القاهرة: جامعة الزقازيق.

9- شاهين، عبد الحميد حسن عبد الحميد. (2010). استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم. دبلوم خاص في التربية. مناهج وطرق تدريس. غير منشورة. كلية التربية. مصر: دمنهور. جامعة الإسكندرية.

10- الشعراوي، علاء محمود جاد. (1995). عادات الاستذكار والأسلوب المفضل في التعلم وعلاقتهما بقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية. العدد 29. المنصورة، الأردن.

11- العجمي، مها مُحَمَّد. (1999). العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي. رسالة الخليج العربي. العدد 72. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

12- العمري، صالح ظافر. (2011). فعالية برنامج إرشادي معرفي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ الأيتام. مشروع بحثي ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التوجيه والإرشاد التربوي. غير منشورة. عمادة الدراسات العليا. المملكة العربية السعودية: جامعة الملك عبد العزيز.

13- قدوري، خليفة، وعمروني، حورية تارزولت. (2015). ظاهرة قلق الاختبار بالمرحلة الثانوية- أسبابها، تناولاتها النظرية، الإجراءات العملية التعليمية الإرشادية لخفض قلق الامتحان. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد 18 مارس. الجزائر، ورقلة: جامعة قاصدي مرباح.

14- كانوري، عبد الله بن صالح (2012)، دليل استراتيجيات خفض قلق الاختبار، المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي.

15- مجيد، سوسن شاكر (2005) ، مشكلات الأطفال النفسية والأساليب الإرشادية لمعالجته، ط1، دار الصفاء، الأردن.

مقاربات نظرية مفسرة في قلق الامتحان

د/ جلاب مصباح، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
د/ حنة الهاشمي، جامعة عمار ثليجي-الأغواط
ط.د/ حنة عبد القادر ، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

مقدمة :

لقد احتل موضوع التحصيل الدراسي مركز الصدارة في البوث النفسية والتربوية، باعتباره أحد المحكات الأساسية المعتمدة في تقويم التلاميذ في مختلف مراحل حياتهم التعليمية باستخدام اختبارات تحصيلية. هذه الأخيرة من بين أهم الأوات التي يمكن بواسطتها التعرف على مدى تحقق الأهداف التربوية التعليمية، في مختلف مراحل التعلم وخاصة مرحلة التعليم الثانوي؛ كما أنها قد تكون من بين العوامل الدافعة للتعلم، وعليه فإن الاختبارات التحصيلية من المواقف المهددة والضاغطة التي تستثير مشاعر القلق والخوف لدى التلميذ في الامتحانات.

فقلق الامتحان من المواضيع المهمة التي تناولت بالبحث والدراسة من قبل العديد من الباحثين أمثال ساراسون (Sarason سبيلبرجر (spielberger) وأحمد عبد الخالق الذي اعتبره:« نوع من القلق العام الذي يظهر في حالة موقفية مؤقتة مرتبطة بمواقف الامتحان الأكاديمية، بحيث تستثير هذه المواقف في الفرد الشعور بالخوف والهم العظيم عند مواجهة الامتحانات .» (الجلالي 2011، ص:286) فالقلق يؤثر إيجابا أو سلبا على التحصيل الدراسي للتلاميذ، حيث تشير الدراسات إلى وجود علاقة عكسية بينهما، أي أنه كلما زاد القلق انخفض التحصيل والعكس. (قارة، 2015، ص1).

ولقد اهتم العلم مؤخرا خاصة علم النفس بالإحاطة بمفهوم قلق الامتحان وتخصيص كم هائل من الوقت و الجهد والمال ليتعمق أكثر في هذه الظاهرة التي أضحت انعكاساتها كبيرة على التحصيل الدراسي في كافة الأطوار التعليمية المصاحبة للتلميذ طيلة حياته الدراسية.

أولا: الاطار العام للدراسة:

1- مشكلة الدراسة وأسئلتها :

يعتبر موضوع قلق الامتحان من المواضيع المهمة ذات الأثر الكبير في حياة المتعلم الدراسية، نظرا للضغوط التي تواجه الفرد في العصر المعروف بعصر القلق، والتي أدت إلى ظهور مشاكل نفسية متعددة. يعتبر قلق الامتحان من أهم وأعقد المشاكل النفسية التي تواجه المتعلم التلميذ) وأيضا تواجه الأسرة بأكملها.(قارة، 2015، ص23).

هذا ما جعل المختصون في علوم التربية دق ناقوس الخطر في تضاخم هذه الظاهرة-قلق الامتحان —فكان نتاج هذا الحرص العديد من الأفكار و الكتابات لتشكل تراكما معرفيا، كان رحما لنشئة عدة نظريات فيما بعد.

ولقد ساهمت هذه النظريات في معالجة مفهوم قلق الامتحان ،أسبابه، تداعياته، أنواعه وتفرقته عن بعض المفاهيم الأخرى المشابهة له .

وهذا ما جعلنا نخوض في هذا الموضوع ونطرح في دراستنا هذه؛ التساؤلات التالية: ما هو قلق الامتحان ؟ وما هي النظريات التي اهتمت بهذا المصطلح ؟

2- أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة في تناولها لموضوع حديث عصري و هو قلق الامتحان لدى الطلاب والتلاميذ بصفة عامة، وهو أمر أصبح يقلق الخبراء والمهتمين في مجالي التعليم العالي والبحث العلمي، لما له من أهمية كبيرة في التأثير على مستوى التحصيل الجامعي في نهاية المطاف.

3- أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى ما يلي:

- التعرف على مفهوم قلق الامتحان.
- الكشف على النظريات التي عالجت مفهوم قلق الامتحان، و التطرق الى مختلف مبادئها وأسسها.
- نقد النظريات المفسرة لقلق الامتحان بمفهومه العام .
- الخروج ببعض الاقتراحات و التوصيات التي من شأنها المساعدة في الخفض من قلق الامتحان خاصة لدى الطلبة الجامعيين .

ثانيا : أدبيات الدراسة:

1- قلق الامتحان:

أ- حالة القلق:

يتحدث عنها البعض أحيانا باسم القلق كحالة، ويعرفها سبيلبيرجر (1977) بأنها " حالة انفعالية مؤقتة يشعر بها الإنسان عند إدراكه لموقف يهدد ذاته، كموقف الامتحان، أو الموت أو الحرب...الخ فينشط جهازه العصبي الإرادي ويشعر بالتوتر، ويستعد لمواجهة التهديد".(عبد الرحمان وسيد عبد الله، 1967، ص 120)

ويعرفها محمود محمود(1992) بأنها: "حالة انفعالية مصحوبة بمشاعر التوتر والقلق مرتبطة بموقف معين تزول بزوال التغيرات التي تبعثه".(عيسى، 2001، ص9) أي أن حالة القلق عبارة عن ظرف موقفي بطبيعته، ويعتمد بصورة أساسية ومباشرة علة الظروف الضاغطة.

والمواقف التي يدركها الفرد على أنها مصدر تهديد تستثير حالة القلق لديه، ويتوقف مستوى حالة القلق على إدراك التهديد للمواقف.

وتختلف شدة هذه الحالة تبعا لما يستشعره كل فرد من درجة الخطورة في الموقف الذي يواجهه. وعلى الرغم من أن حالة القلق تكون مؤقتة وسريعة الزوال غالبا، فإنها تتكرر وتعاود الفرد عندما تستثيرها منبهات ملائمة، وقد تبقى كذلك زمنا إضافيا إذا ما استمرت الظروف المثيرة لها.(زهران، 2000، ص73)

وتمر حالة القلق بتتابع استجابات معرفية وانفعالية وسلوكية حسب ألبرت أليس، فعند وجود مثير خارجي ضاغط، أو وجود إشارات داخلية يتم إدراكها وتقييمها معرفيا على أنها مصدر خطر يكون هناك رد فعل حالة القلق، ويسير في التتابع الآتي: ضغط ـــ إدراك الخطر ـــ رد فعل حالة القلق. ".(عبد الرحمان وسيد عبد الله، 1967، ص147) مما تقدم يتضح أن قلق الحالة يشير إلى أن شدتها وتتقلب عبر الزمن، فهي خبرة عابرة تتفاوت من حيث الشدة، وتتذبذب من وقت لآخر تبعا لتكرار المواقف العصبية التي يصادفها الفرد والتي يدركها على أنها شديدة التهديد أو الخطر، وتنخفض في مواقف الأمان.

القلق كحالة انفعالية مؤقتة تحدث أثناء مواجهة مجموعة معينة من المواقف في مجالات محددة كموقف الامتحان والموت والجنس ومواجهة الجمهور وغير ذلك.

ب- سمة القلق :

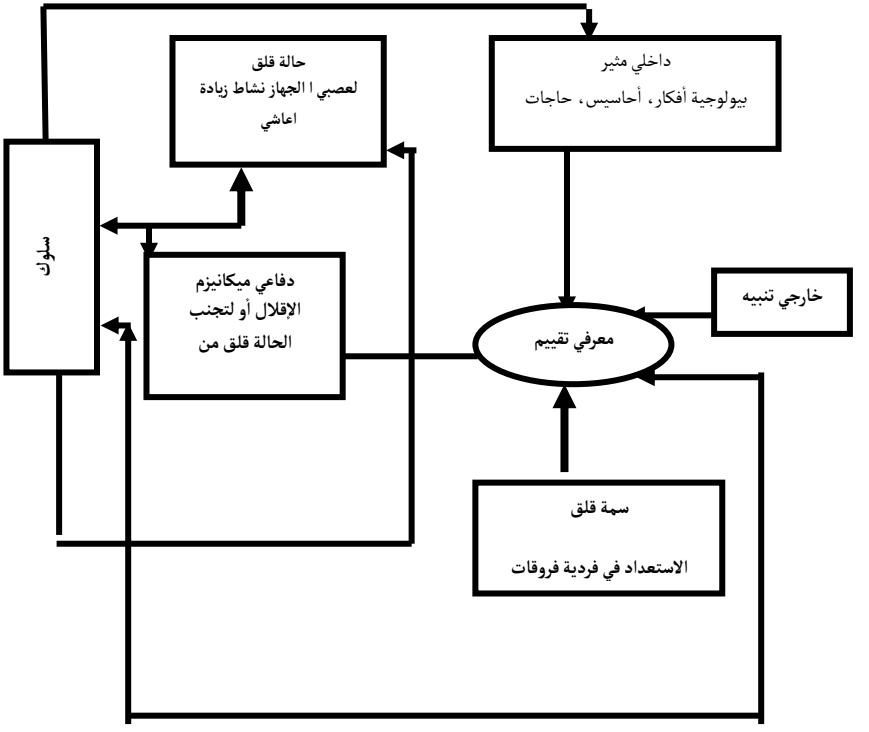
يتحدث عنها البعض تحت اسم القلق كسمة: ويعرفها سبيلبيرجر بأنها: الفروق الفردية المستقرة نسبيا في الاستعداد للقلق وهذا يرجع للاختلافات في الاستعداد لإدراك مدى أوسع من المواقف المثيرة على أنها مثيرة أو مهددة.(أبو العلا، 1990، ص30) وتعرف سمة القلق أيضا بأنها: فروق ثابتة نسبيا في القابلية للقلق، ترجع إلى اختلافات بين الناس في نظرتهم إلى العالم المملوء بالعديد من المواقف المثيرة، التي تدرك كشيء خطر أو مهدد، والاستجابة لمثل هذه التهديدات بحالة من القلق.

يتبين من هذين التعريفين أن سمة القلق يشار إليها على أنها سمة ثابتة نسبيا في الشخصية من حيث اختلاف الناس في درجة القلق، ووفقا لما اكتسبته كل منهم في طفولته من خبرات سابقة، وبعبارة أخرى فهي استعداد طبيعي واتجاه سلوكي يجعل الفرد قلقا، ويعتمد بصورة أساسية على الخبرة الماضية.

وتشير سمة القلق إلى أساليب استجابية ثابتة نسبيا يميز شخصية الفرد عن شخصيات الآخرين (عبد الفتاح، 1994، ص50). أي أن القلق المثار في هذه الحالة اقرب إلى أن يكون مرتبطا بشخصية الفرد منه إلى خصائص الموقف الذي حدث فيه القلق، ويترتب على ذلك أن التفاوت في درجة هذا القلق يرتبط بمستوى القلق عند الفرد كسمة شخصية. والقلق كسمة هو الأكثر ارتباطا بالصحة النفسية، وهو الذي يتحدث عنه العلماء كعرض الاضطرابات العصابية. ويعتبر الأفراد ذوو الدرجة المرتفعة في سمة القلق (كعصابيين ومضطربين نفسيا) بميلهم إلى إدراك العالم باعتباره خطرا يهدد حياتهم، وذلك على العكس من الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة في سمة القلق (زهران، 2000، ص74). أي أن الأفراد ذوو سمة القلق العالية يدركون المواقف على أنها أكثر تهديدا من الأفراد ذوي سمة القلق المنخفضة.

ولقد أوضح سبيلبيرجر (1966) أن سمة القلق لدى الأفراد تكون مرتفعة وحالة القلق مرتفعة أيضا في المواقف التي تمثل تهديدا لذات الفرد، والأفراد الذين تكون سمة القلق لديهم منخفضة تكون حالة القلق منخفضة لديهم تبعا لذلك. كما اتضح أن الفرد الذي لديه سمة القلق يكون أكثر تنبها ووعيا من الآخرين لدرجة الخطر والتهديد الذي يستثير القلق. وهذا يعني أن كل الناس يمرون بحالة القلق إذا عرض لهم ما يقلق، ولكن بعضهم فقط هم الذين يتسمون بسمة القلق وما يؤكد ذلك دراسة قام بها هينريش Heinrich (1979) وتوصل إلى وجود قلق السمة له تأثير على قلق الحالة.

وقدم سبيلبيرجر (1977) نموذج تخطيطي يوضح قلق الحالة وقلق السمة.



شكل رقم (05) نموذج تخطيطي يوضح قلق الحالة وقلق السمة.
(إبراهيم القيروتي ووائل مسعود، 1999 ص26)

من خلال الشكل السابق يتبين أن المثيرات الخارجية(العوامل الخارجية التي تشكل ضغطا) أو الداخلية (أفكار أحاسيس، حاجات بيولوجية) يقيمها الفرد معرفيا، وتؤدي إلى استثارة قلق الحالة، ومن جهة أخرى تؤدي درجة قلق السمة دورا في إدراك التهديد، وفي الرفع من درجة قلق الحالة. فكلما كان قلق السمة مرتفعا كان إدراك الفرد لمواقف أو مواضيع التهديد كبيرا، وكانت درجة قلق الحالة أكثر ارتفاعا. والى جانب هذا فان تعرض الفرد المستمر إلى الوضعيات الضاغطة تؤدي به إلى تطوير استجابات مقاومة لتجنب أو الإقلال من قلق الحالة.

❖ **القلق العام:** هو القلق الشامل والهائم والطليق غير محدد الموضوع، والذي يتخلل جوانب عديدة من حياة الفرد، ويتميز القلق العام من الناحية النفسية بخوف منتشر، وشعور من نقص المن وبكارثة وشيكة ويتميز من الناحية الجسمية بانقباضات صدرية رئوية. (زهران، 2000، ص74)

❖ **القلق الخاص:** وهو القلق محدد الموضوع أو مجال نعين، ويسمى القلق الخاص باسم المجال أو الموضوع أو الموضوع الذي يرتبط به مثل: قلق الامتحان، قلق الحمل، قلق الحروب، قلق الانفصال، قلق العملية الجراحية وقلق الموت...الخ.

❖ **القلق الموضوعي:** وهو قلق عادي معتدل يدرك الفرد أسبابه ودوافعه وهو رد فعل يتناسب مع كم وكيف التهديد ويدفع الفرد ليجد طرقا لمواجهة التهديد بنجاح. أي أنه" قلق دافعي سوي ايجابي وبناء، يدفع الفرد للعمل والتدبر والاحتراس واخذ الحيطة والحذر والتحفز لتحديد الطاقة النفسية اللازمة، وتكريسها وتركيزها لمواجهة المشكلات وتجنب المخاطر، فبدون هذا القلق لا يتوفر للتلميذ مستوى الدافعية اللازمة لاستذكار دروسه ".(شربت وحلاوة، 2003، ص 100) وبالتالي فالقلق العادي ليس في حاجة إلى خفضه لأن خفضه يؤدي إلى نقص الدافعية والقلق العادي يحدث في مواقف التوقع أو الخوف من الفشل، أو فقدان شيء مثل: قلق الامتحان. والقلق الموضوعي أقرب إلى الخوف، وذلك لأن مصدره يكون واضحا، فالفرد مثلا يشعر بالقلق إذا قرب موعد الامتحان.

❖ **القلق العصابي:** وهو حالة مزمنة من الخوف الغامض لا يعرف المريض أسبابه، وهو يرتبط بشيء أو موقف معين، بل ويشعر الفرد بحالة من القلق تعود إلى عامل داخلي

ويعرف القلق العصابي بأنه " حالة توتر شامل ومستمر نتيجة توقع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث، ويصطحبها خوف غامض وأعراض نفسية وجسمية، ورغم أن القلق غالبا ما يكون عرضا لبعض الاضطرابات النفسية إلا أن حالة القلق قد تغلب فتصبح هي نفسها اضطرابا ". (العناني، 2000، ص 113).

وقد أطلقت عليه عدة تسميات منها: القلق الهائم الطليق، القلق الشامل، استجابة القلق اضطراب القلق. وفي الوقت الذي أظهر فيه الباحثون الاهتمام بدراسة القلق العام، ظهر اهتمام البعض منهم بدراسة أنماط أخرى مختلفة من القلق مثل قلق الامتحان، كنمط محدد للمواقف التي يتعرض لها الفرد في مجالات مختلفة في حياته، كالالتحاق بالجامعة والحصول على الوظيفة المناسبة والترقي في مجالات العمل وغيرها وتؤكد بعض الأبحاث على أنه يحتل مرتبة هامة بين المشكلات الدراسية التي يعاني منها التلاميذ، فهو يحتاج إلى تدخل متخصص للمساعدة في التعامل معه وعلاجه.

ولتحقيق هذه الغاية وجب فحص الجانب النظري لهذا المتغير، من أجل تحديده بدقة من حيث مفهومه ومكوناته وأنواعه ومظاهره وعوامله، والتي تمكننا من تخطيط خدمات وقائية وعلاجية لمواجهته، مع إبراز الاتجاهات النفسية التي اهتمت بتحليله في ضوء نظرية التداخل وتجهيز المعلومات، ونظرية القلق الدافع والقلق المعوق، حيث كانت تساؤلات الباحثين مركزة في كل نظرية على جانب تسعى لإبرازه كمحدد يفسره، مع عرض أهم المقاييس التي لاقت ذيوعا كبيرا خاصة عندما كللت بتطبيقات تجريبية.

2- نظريات قلق الامتحان:

لقد حاولت كثير من النظريات الحديثة تفسير الانجاز السيئ المرتبط بالقلق العالي في الامتحان وتناولت هذه الموضوع من عدة جوانب، لدراسة تأثيره على مستوى أداء الفرد، وتتمثل هذه النظريات في مايلي:

أ- نظرية التداخل:

نتيجة لبحوث ماندلر وسارسون Mandler & Sarason (1952) وسارسون وآخرون Sarason & al (1972، 1980) وواين Wine (1980، 1971) قامت نظرية الامتحان بصفة أساسية

على نموذج التداخل ورأت أن التأثير النفسي للقلق في الموقف الاختباري هو في دخول وتأثير عوامل أخرى، حيث ينتج القلق العالي استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة مثل: عدم التركيز والميل نحو الأخطاء أو الاستجابات المركزة حول الذات، التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها، والتي هي ضرورية للانجاز الطيب في الموقف الاختباري. (الهواري والشناوي، 1987، ص175)

وان الآثار السيئة لقلق الامتحان بالنسبة للأداء في الامتحانات قد يكون لها تفسير يتصل بالانتباه. إذ يرى واين Wine أن التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان يصبحون منشغلين ويقسمون غالبا انتباههم بين الأمور المرتبطة بالمهمة أو الأمور المرتبطة بالذات، في حين أن الأفراد المنخفضين في قلق الامتحان غالبا ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر.

ووفقا لوجهة نظر واين wine فان الانتباه في موقف الامتحان موزع بين استجابة مرتبطة بالمهمة المطلوبة في الموقف الاختباري، واستجابات غير مرتبطة بالمهمة، وهي استجابات القلق. ففي حالة الأفراد ذوي المستويات العالية في قلق الامتحان تخصص كمية قليلة من الانتباه إلى الاستجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة، تاركين كمية قليلة من الاستجابات المرتبطة بالمهام ذاتها، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى خفض الانجاز الأكاديمي عند هؤلاء التلاميذ. (الطواب، 1992 ص155)

وبالتالي فنموذج التداخل يفترض أن تأثير قلق الامتحان على الداء يحدث في موقف الامتحان نفسه، أي أن القلق في أثناء الامتحان يتداخل مع قدرة التلميذ على أن يسترجع المعلومات المعروفة له، ويستخدمها بطريقة جيدة.

والتعامل مع قلق الامتحان حسب هذه النظرية كما يراها لازاروس وديلونجس Lazaros & Delongs (1983) تتمثل في أنه ما أن يتعرض التلميذ لموقف امتحان حتى يقوم بعملية تقدير معرفي سلبي يتداخل مع المهام المطلوبة لأداء الامتحان.(بدوي، 2001، ص161)

وقد قامت دراسات كثيرة من مثلها: دراسات موريس وليبرت Morris & Liebert (1970) وأيدت نتائجها هذه النظرية.

ب- نظرية تجهيز المعلومات:

ووفقا لهذه النظرية يعود قصور التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان حسب بنجامين وزملائه Benjamin & Al (1981) إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان أو استدعائها 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 واستدعائها في موقف الامتحان.(الطواب، 1992، ص155)

وقد حاول كل من بنجامين ومكيشين ولين Benjamin & Mckeachine & Lin (1987) التحقق من فائدة نموذج تجهيز المعلومات في تفسير الانجاز السيئ للتلاميذ أصحاب القلق العالي في الامتحان عن طريق استخدام أسلوب يقيس تنظيم مواد الدراسة للتلاميذ ذوي القلق العالي بطريقة مباشرة وفي موقف حقيقي في قاعة الدراسة.

ولقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن التلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحان لديهم قصور في تنظيم المواد الدراسية مقارنة مع التلاميذ 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. لهذا يبدوا أن أحد أسباب هذا الانجاز السيئ عند التلاميذ العالين في قلق الامتحان يعود إلى عادات دراسية سيئة وقصور في تعلم وتنظيم المواد التي سبقت دراستها.

ت- نظرية القلق الدافع:

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

ويدعم هذا النموذج وجهة نظر تايلور وسبنس Taylor & Spence التي تقوم على أساس أن للقلق خاصية الدافع الذي يوجه السلوك، ويدفع الفرد للعمل والنشاط.(الصفطي، 1995، ص75) وأكد تايلور وسبينس Taylor & Spence في نظريتهما " القلق الدافع " أن شعور التلميذ بالقلق في الامتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين أدائه، فيحصل على درجات مرتفعة. وهذا يعني أن هناك ربطا بين الدافع الذي يدفع الفرد للعمل والنشاط وبين القلق، أي أن الإنسان عندما يكون في موقف اختباري يشعر بالقلق الذي يحفزه على انجاز مهامه بنجاح.

وقد أجريت دراسات كثيرة على علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في الامتحان في ضوء مفهوم هذه النظرية. وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة بين القلق وأداء الأعمال، أي كلما زاد القلق زاد تحسن الأداء. وفسر الباحثون هذه العلاقة في ضوء نظرية هيل Hill في خفض الدافع وأشارت نتائج أخرى إلى وجود علاقة منحنية بين القلق والتحصيل في الامتحان، أي كلما زاد القلق تحسن التحصيل إلى أن يصل القلق إلى مستوى معين بعده يضعف التحصيل بازدياد القلق. وفسر الباحثون هذه العلاقة بنظرية هيل Hill في علاقة الدافع بالأداء والتي تقول أن المستوى المثل للأداء هو الوسط. (مرسي، 1982، ص160).

ث- 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.(مرسي، ص155) والقلق حسب هذا النموذج يعمل كمعوق لسلوك التلميذ، حيث انه قد يثير استجابات مناسبة أو غير مناسبة لموقف الامتحان، وقد يؤدي هذا إلى انخفاض مستوى أداء التلميذ. ويستند هذا النموذج إلى وجهة نظر تشايلد Child، التي تقوم على أن القلق كحافز في موقف العمل، قد يثير استجابات ملائمة للعمل أو استجابات لا علاقة لها بالعمل.

وقد أجريت دراسات كثيرة عن علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في الامتحان في ضوء مفهوم هذه النظرية، ومن أمثلتها: دراسة برود هرست Braud Hurst (1957)، ودراسة مونتاكو Montaquo، وأشارت نتائجها إلى أن القلق يعوق التحصيل في الامتحان، وكلما كانت المهمة صعبة كلما زاد القلق وأعاق التلميذ على الأداء.

3- نقد النظريات:

من خلال عرض هذه النظريات يتضح وجود تعارض قائم بينها. فكل واحدة تركز على جانب معين، وتهمل الجوانب الأخرى. فنظرية التداخل تركز على العلاقة بين القلق والانتباه أما الثانية فتركز على العلاقة بين القلق وقصور تجهيز المعلومات، أما الثالثة فسرت القلق كدافع للأداء والانجاز، والرابعة فسرت القلق كمعوق للأداء خاصة في المهمات الصعبة.

إلا انه في الحقيقة هذه النظريات مكملة لبعضها البعض في تفسير قلق الامتحان الذي يعتبر دافعا عندما يكون معتدلا ومتوسطا، ويكون معوقا عندما يكون مرتفعا، حيث يحدث تداخل بين التقييم الكلي للذات وموقف الامتحان وبين أداء المهمة، فيتشتت الانتباه وينعدم التركيز ويحدث الفشل في أداء المهمة. بالإضافة إلى العادات الدراسية السيئة، والتي تؤدي بدورها إلى قصور في تعلم المعلومات وتنظيمها ومراجعتها واستدعائها في موقف الامتحان.

-قياس قلق الامتحان:

نشطت البحوث التجريبية حول القلق منذ منتصف القرن العشرين بعد أن نشرت جانيت تيلور Janet Taylor (1951) مقياس الصريح Manifest ansciety scale. وتركز الاهتمام في تلك الفترة على قياس القلق العام وخاصة في مرحلة الطفولة، إلا أن نايزوندر Neighswonder (1971) أوضح أنه بجانب الاهتمام الكبير الذي أبداه الباحثون بالقلق العام ظهر أيضا الاهتمام النسبي بدراسة أنواع أخرى منها مثل: قلق الامتحان كشكل محدد من القلق المرتبط بمواقف التقويم والتقدير.

إذ تشير ليلى عبد الحميد إلى أن اهتمام العلماء بقياس قلق الامتحان يعود إلى أهمية هذا العامل الموقفي الذي يتدخل في درجة الفرد، ويؤثر في أدائه في مواقف التقويم.(الصافي، ص74) وقد أعدت مقاييس عديدة لقياس قلق الامتحان، وفي معظمها ذاتية التقرير، ومن أشهر هذه المقاييس مايلي:

* تقرير ذاتي عن قلق الامتحان Test Anxiety Self report.

* استبيان ماندلر – ساراسون لقلق الامتحان (1952) The Mandler – sarason test Anxiety questonnaire.

* مقياس قلق الامتحان للأطفال وضعه ساراسون Sarason & Al (1960) The test Anxiety for children scale (T A S C).

* مقياس قلق الامتحان من إعداد علي شعيب، ويتكون من خمسة عوامل هي:

الخوف والرهبة من الامتحان، والضغط النفسي للامتحان، والخوف من الامتحانات الشفوية والصراع النفسي المصاحب للامتحان، والاضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للامتحان. (شعيب، ص305)

* قائمة قلق الامتحان Test Anxiety Invenory(TAI). ويعرف أحيانا باسم (مقياس الاتجاه نحو الامتحان)، وضعه سبيلبيرجر Spielberger. وقد أعده باللغة العربية أحمد عبد الخالق، أعده أيضا نبيل الزهار، وأعده كذلك ماهر الهواري ومُحَمَّد الشناوي، وأعدته كذلك ليلى عبد الحميد، ويقيس الانزعاج والانفعالية.

استخدم في عدة دراسات منها: دراسة عبد الله الصافي (2002)، ودراسة سيد محمود الطواب (1992).

* اختبار القلق المدرسي للمرحلة الثانوية، من إعداد حسنين الكامل، ويتكون من أربعة أبعاد هي: الأعراض الجسمية للقلق، وقلق الامتحان، وعدم الميل الدراسي، والقبول الاجتماعي.

* مقياس قلق الامتحان The Test Anxiety scale (TAS)، وضعه ساراسون Sarason وأعده باللغة العربية أحمد عودة، ومحمود عكاشة، ومحمود عوض الله، وحسن علام، وكذلك أعده رشاد دمنهوري، ومدحت عبد الحميد. (عودة، 1988، ص72)

* مقياس سوين لسلوك قلق الامتحان The suinn test Anxiety Behaviour test.

* مقياس فريدبين لقلق الامتحان The Friedben test Anxiety scale وضعه إيزاك فريدمان وجاكوب بينداس Bendas Friedman &، ومن مقاييسه الفرعية: الازدراء الاجتماعي والإعاقة المعرفية والتوتر.

* مقياس الانزعاج – الانفعالية (حالة قلق الامتحان) The worry - Emotionality state Measure of test Anxiety.

* مقياس قلق الامتحان وضعه رشاد دمنهوري، ومدحت عبد اللطيف (1990).

* مقياس قلق الامتحان، وضعة إبراهيم يعقوب (1994).

* مقياس مثيرات قلق الامتحان من المواد الدراسية، وضعه صالح مرسي (1997).

* مقياس قلق الامتحان، وضعه مُحَمَّد حامد زهران (1999).

والملاحظ للمقاييس والاختبارات التي أعدت لقياس قلق الامتحان كثيرة ومتنوعة، وقد شملت أبعاد عديدة، مما يؤكد أهمية هذا العامل وخطورة تأثيره الكبير في إنجاز وأداء الفرد في الامتحان في مختلف المراحل التعليمية والعملية.

توصيات و اقتراحات :

من خلال ما سبق ذكره، نقدم بعض الاقتراحات والتوصيات التالية :

- إجراء بحوث ودراسات أعمق في هذا الموضوع في البيئة الجزائرية وافادة المنظومة التربوية بنتائجها.

- تجسيد ممارسة تعليمية تأخذ بعين الاعتبار تدعيم فئة التلاميذ ذوي الضبط الداخلي منخفضي قلق الامتحان ومرتفعي التحصيل الدراسي، وتربية هذه السمة لدى التلاميذ ذوي الضبط الخارجي مرتفعي قلق الامتحان ومنخفضي التحصيل الدراسي.

- العمل على توعية مستشاري التوجيه المدرسي بمفهوم وجهة الضبط لديه، في عملية التوجيه والإرشاد النفسي لتلاميذ مرحلتي التعليم المتوسط والتعليم الثانوي.(قارة، 2015، ص119)

- العمل على توعية الأولياء والأسر من خلال برامج ارشاد أسرية جماعية حول كيفية التعامل سيكولوجيا مع أبنائهم التلاميذ، خاصة في فترات الامتحان التي تعتبر أصعب فترات دراسية بالنسبة لأبنائهم.

خاتمة:

وفي الختام، وحتى يتم الالمام نظريا بمفهوم قلق الامتحان، أسبابه، تداعياته وأنواعه وكل ما يتعلق به، لابد علينا التفكير فعليا في تجميع خبرات المختصين التربويين، والمهتمين بالشأن التربوي والسيكولوجي وحتى السوسيولوجي المتعلق دائما بالحياة اليومية للتلميذ ليتكون لدينا منحى نظري منهجي منتهج من السياسة التربوية والثقافة المحلية لمجتمعنا. آخذين بعين المنافسة والاعتبار بعض الدولَ الغربية والآسيوية التي تقدمت في هذا الاختصاص فأعطت الأولوية الكاملة في دراسة نفسية التلميذ في الفترات الحاسمة والحرجة التي يتعرض إليها أو في المواقف التي يوضع فيها كالامتحانات والاختبارات.

المراجع المعتمدة:

قائمة الكتب باللغة العربية

1. أشرف، مُحَمَّد عبد الغني شربت وحلاوة مُحَمَّد السيد(2003):الصحة النفسية بين النظرية والتطبيق، المكتب الجامعي الإسكندرية.
2. زهران، مُحَمَّد حامد (2000):الإرشاد المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية، عالم الكتاب، ط1 القاهرة.
3. عبد الرحمان، مُحَمَّد وسيد عبد الله معتز (1997):تحرير، بحوث في علم النفس الاجتماعي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
4. العناني، حنان عبد الحميد(2000):الصحة النفسية، دار الفكر والطباعة والنشر والتوزيع، ط1، الأردن.
5. قارة، مريم(2015): أثر تفاعل مستوى قلق الامتحان ووجهة الضبط على مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ- دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية مُحَمَّد بن ناصر ليوة- بسكرة- مذكرة ماستر علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم، جامعة بسكرة.

قائمة الدوريات والمجلات العلمية

6. بدوي، منى حسن السيد، أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطالب على فاعلية الذات، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد 11، العدد 29.
7. شعيب، علي مُحَمَّد(1978): قلق الاختبار في علاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بطلاب الثانوية العامة بمدينة مكة المكرمة، مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة بالقاهرة، المجلد 2 الجزء 8.
8. الصافي، عبد الله بن طه(2002): الفروق في القابلية للتعلم الذاتي وقلق الاختبارات ومستوى الطموح بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضيه بالصف الأول الثانوي، مجلة العلوم الاجتماعية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت المجلد 30 العدد1.
9. الصفطي، مصطفى مُحَمَّد(1995):قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الانجاز لدى عينات من طلاب المرحلة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية ودولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، المجلد 5، العدد 1.
10. الطواب، سيد محمود(1992): قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين، مجلة العلوم الاجتماعية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت المجلد 20، العدد 4/3، خريف / شتاء.
11. عبد الفتاح إسماعيل، سميحة(1994): أثر ممارسة أنماط من الأنشطة الرياضية على القلق كحالة وكسمة المجلة المصرية للدراسات النفسية بالقاهرة، العدد 9.
12. عودة، أحمد سليمان(1988): أثر تغيير الإجابة في اختبار من متعدد على العلامات وعلاقته بقلق الاختبار وصعوبة الفقرات، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، للعلوم الإنسانية بعمان، المجلد 15، العدد 1.
13. القيروتي، ابراهيم ومسعود، وائل(1999): القلق والتحصيل الدراسي لدى الطلاب المعاقين بصريا، مجلة شؤون اجتماعية، جمعية الاجتماعيين بالكويت العدد 62، السنة السادسة.

14. مرسي، كمال إبراهيم(1982):علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية، مجلة دراسات، كلية التربية، جامعة الملك سعود بالرياض، المجلد4.
15. الهواري، ماهر محمود والشناوي، محمد محروس (1987): مقياس الاتجاه نحو الاختبارات (قلق الاختبارات) "معايير ودراسات ارتباطية "، مجلة رسالة الخليج العربي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الملك سعود بالرياض، العدد22، السنة السابعة.

قائمة الأطروحات والرسائل العلمية

16. أبو العلا، مدحت الطاف عباس(1990):دراسة تجريبية لخفض مستوى القلق لدى أطفال المرحلة الابتدائية باستخدام الرسم، رسالة دكتوراه، كلية البنات جامعة عين الشمس.
17. عيسى، محمد(2001):العلاقة بين الزمر الدموية ودرجة القلق (دراسة ميدانية لعينة من الطلبة الجامعيين الجزائريين)، مذكرة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علوم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.

باثيولوجيا قلق الامتحان(الأعراض، السببية المرضية، الآثار النفسية والفيزيولوجية)

ط.د/ عائشة شلابي، جامعة مُحَّد بوضياف بالمسيلة
د/ سامية بورنان، جامعة مُحَّد بوضياف بالمسيلة

الملخص:

تعد دراسة موضوع قلق الامتحان من المواضيع التي حظيت بالاهتمام من طرف الباحثين لأهميتها من حيث تأثيرها على المردود العلمي للجامعة الجزائرية بصفة عامة، لذلك هدف بحثنا هذا لمعرفة باثولوجية قلق الامتحان، والذي اشتمل على أعراض قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي النفسية منها والعضوية، مع ذكر أسبابه السيكولوجية، والوراثية والاجتماعية والنفسية.

الكلمات المفتاحية: قلق- الامتحان- باثولوجيه.

L'étude sur le sujet de l'anxiété liée aux examens est l'un des sujets ayant retenu l'attention des chercheurs en raison de son importance en termes d'impact sur les résultats scientifiques de l'Université algérienne en général, et vise donc à étudier la pathologie de l'anxiété causée par ces examens, y compris les symptômes d'anxiété chez les étudiants universitaires. Psychologie, génétique, sociale et psychologique.

les mots clés: Préoccupation- Examen- pathologique

مقدمة:

تعترض الطالب معوقات ومشاكل عدة قد تكبح من قدراته وتأثر على تحصيله المعرفي وقد يمر الطالب الجامعي بفترات ومحطات يصاحبها القلق والتوتر، ولعل أهم هذه الفترات هي فترة الامتحانات التي تعتبر المفصل بين النجاح والرسوب لذلك قد يظهر لدى بعض الطلبة قلق الامتحان والذي يعتبر من اهم المشكلات النفسية التي يمر بها الطالب الجامعي ويشكل الامتحان هاجس لأنه يحدد مستقبله المهني والاجتماعي، وهذا القلق يتميز باستجابات نفسية وفيزيولوجية بردود أفعال لا شرطية ناتجة عن خبرات مكتسبة مرتبطة بموقف الامتحان أو بأسباب أخرى تؤثر على إنتاجه الفكري ومنه التأثير على نتائج تحصيله الدراسي.

لذلك أدرجنا في هذا البحث عناصر إرتبطت بموضوع قلق الإمتحان لدى الطالب الجامعي.

أولا: القلق

تعريف القلق:

يعرفه "فرويد" بأنه حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يتملك الإنسان و يسبب له كثيرا من الكدر و الضيق و الألم و الشخص القلق يتوقع الشر دائما و يبدو متشائما.(**سيجموند فرويد 1993، 13ص**)

إن الرابطة الأمريكية للطب النفسي "APA" تعتبر ان القلق خوف و توتر أو ضيق ينبع من توقع خطر ما يكون مصدره مجهول إلى درجة كبيرة أو غير واضح المصدر و يصاحب كل من القلق و الخوف التغيرات الفسيولوجية ذاتها، فالقلق رعب مجهول المصدر أو السبب أو إحساس يتضمن الشعور بالخطر الوشيك.

و ذكر "كمال إبراهيم مرسي."1983 أنالعالم "سراسن و جماعته" هو من علماء النفس بجامعة "بيل" BULL الأمريكية، الذين عارضوا نظرية القلق كدافع، و افترضت هذه الجماعة من الباحثين علاقة منحنية بين القلق و التحصيل الدراسي أي كلما زاد القلق انخفض التحصيل الدراسي.

ثانيا: قلق الامتحان:

1-تعريف قلق الامتحان: لقد تعددت تعاريف قلق الامتحان نذكر منها:

1-1تعريف مُحَّد أيوب شحيمي: بقوله "هو الحالة التي يفقد فيها التلميذ اتزانه الانفعالي أثناء إجراء الامتحان نتيجة الضغوطات المتوقعة من الأسئلة أو التخوف من مصيره، فإذا فشل سيضيع الذي خطط له منذ زمن طويل **(مُحَّد أيوب شحيمي ،1999 ، ص 39)**

1-2تعريف أحمد عبد الخالق: بقوله "نوع من قلق الحالة المرتبطة بموافق الامتحان، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند مواجهتها، وإذا زادت درجته لدى فرد ما، أدى إلى إعاقة الفرد عن أداء الامتحان وكانت استجابته غير متزنة، ويسمى حينئذ، بالقلق المعوق، بينما إذا كان مستوى القلق في تلك الحالة معتدلا، فإنه لا يعتبر اضطرابا لأن كل الأفراد لابد أن يكون لديهم درجة ما من القلق وبصفة في موقف الامتحان **(مُحَّد عبد الظاهر، 1996، ص77)**

ثالثا: مكونات قلق الامتحان

1-المكون المعرفي: ويتمثل في انشغال الفرد بأدائه المعرفي، ويتضمن أيضا التفكير في عواقب الفشل، وإدراك الذات والوعي بها بشكل مبالغ فيه، وخاصة في موقف الامتحان الفعلي، ومن مظاهر الانزعاج المتصل بقلق الامتحان ما يلي:

التفكير في تبعات الفشل ونتائجه، التعبير عن الشكوك المتصلة بقدرة الفرد، الشعور بعدم الكفاءة أو العجز، تنوع العقاب، الخشية من فقد المكانة أو التقدير، فطبيعة القلق حسب هذا المكون معرفية بحتة، والجانب المعرفي هو المسؤول عن نقص الأداء عند التلاميذ القلقين، فالصعوبات التي يواجهها الممتحنون في الأداء تأتي من عمليات معرفية مختلفة كالانزعاج والأفكار السلبية.

2-المكون **الانفعالي:** وله جانبان: وجداني وفيزولوجي، فأما الجانب الوجداني فيشير إلى الشعور بالأسى والضيق والتوتر، والمشاعر غير السارة أو الهلع الذاتي من الأداء في الامتحان على حين ينتج الجانب الفيزيولوجي عن التنبه الراجع إلى الجهاز العصبي اللاإرادي أو المستقبل والذي يحدث أثناء موقف الامتحان.

ومن مظاهر هذا التنبه زيادة إفراز العرق وبخاصة في اليدين وارتفاع معدل النبض، وافراز مادة الادرلنين وازدياد عدد مرات التنفس وغير ذلك من الأعراض النفسية والجسمية **(أحمد مُحَّد عبد الخالق، 2001، ص 76).**

رابعا: أنواع قلق الامتحان:

1 قلق الامتحان الميسر: إن هذا النوع من القلق يسمى بقلق الامتحان المعتدل و يتميز بالأثر الايجابي المساعد و هذا يعني أن القلق له أثاره الاجابية يدفع بالطالب الممتحن إلى الحرص على المراجعة و التحضير الجيد للامتحان، أي قلق ينشط و يحفز على الاستعداد للامتحان.

2 قلق الامتحان المعسر: هذا النوع من القلق يسمى بقلق الامتحان المرتفع ذو الأثر السلبي المعوق، هذا النوع من القلق له أثار سلبية على أداء التلميذ حيث تتوتر أعصابه و يزداد عنده الخوف و الانزعاج و الرهبة من الامتحان و هذا التوتر يعيق حتماً قدرة

3 التلميذ على تذكر المعلومات التي حفظها و عدم التحكم في جميع انفعالاته الكثيرة و يؤديان معاً إلى تحسين الأداء. و الزيادة في التحصيل الدراسي.

- **باثيولوجية قلق الامتحان**:

تعريف الباثيولوجية لغة: تعرف في قاموس المعجم الوسيط، واللغة العربية المعاصرة، والرائد لسان العرب ، القاموس المحيط، قاموس عربي-عربي.

باثيولوجية: (طب، باثيولوجية، قسم من علم الطب يبحث فيه عن أسباب الأمراض وأعراضها وتشخيصها).

خامسا: مصادر القلق لدى الطلبة:

المصادر الداخلية لقلق الطالب:

1 - الحاجات الفيزيولوجية : وتتمثل هذه الحاجات في: الحاجة إلى الطعام والماء والأكسجين والتنفس والحاجة إلى الإخراج والحاجة إلى المحافظة على حرارة الجسم ووقايته من أخطار البيئة.

وإذا كان أي نقص أو خلل في إشباع هذه الحاجات يقع الفرد في حالة من القلق مثلا إذا اختل النظام الغذائي للفرد أو التلميذ فإن ذلك يؤثر على جهاز العصبي مما ينتج عنه اضطراب يؤدي بالتلميذ إلى حالة من القلق، من بين الاضطرابات التي تلحق بالنظام الغذائي للفرد وتؤثر على الجهاز العصبي:

1 الزيادة في نسبة السكر.
2 الزيادة في الدسم.
3 النقص أو الزيادة في البروتين.
4 الزيادة في نسبة الأملاح المعدنية الأخرى.
5 تناول المنبهات بشكل مفرط.
6 نقص الفيتامينات.

1- الحاجات النفسية الأساسية :

أ- **الحاجة إلى الأمن النفسي**: الأمن هو تحرر الفرد من الخوف مهما كان مصدره، ولاشك أن الشعور بالأمن من ألزم شروط الصحة النفسية ذلك أن الخوف يعيق سلوكات الفرد الاعتيادية .

ب - الحاجة إلى التقدير الاجتماعي والنجاح: هناك علاقة بين الفرد موضع قبول وتقدير من الآخرين وبين تقدير ذاته، فإذا قام الفرد بعمل ما أو إجراء امتحان ما فإنه يود أن يشعر الآخرون بوزن ما يقوم به فإذا نجح في ذلك فإنه يشعر بقيمة ذاته، وتزداد ثقته بنفسه وبعمله ويشعر بتقدير الآخرين له في الآن نفسه والتقدير الاجتماعي الذي يتمتع به الفرد ذو صلة وثيقة بتأكيد الأمن النفسي لديه، ذلك لأنه سوف يوفر له الشعور بالانتماء والحب وإن أحبطت هذه الحاجة وقع الفرد في حالة اللأمن والعزلة واحتقار الذات مما يجعله يتخبط في حالة القلق. (فاخر عاقل 1982، ص12)

ج - **الحاجة إلى الانتماء والحب:** إن شعور الفرد بأنه منبوذ ومهمل من أقوى عوامل القلق والتوتر النفسي لديه، فإذا أشبع الفرد هذه الحاجة وذلك بأن يشعر بالسند الانفعالي والعناية وتقبل الغير له وتعاطفهم معه، فإنه يستطيع التغلب على قلقه ويتمكن من أن يتكيف مع محيطه والوضعية التي يكون فيها ويشعر بالراحة النفسية.

د- **الحاجة إلى تحقيق الذات:** هي الحاجة التي تدفع الفرد إلى الإفصاح عن ذاته سواء كان هذا في العمل أو في موقف معين، والتعبير عن شخصيته وتوكيدها وإظهار ما لديه من إمكانيات وقدرات وإذا منع الفرد من إظهار قدراته أو أظهر الآخرون الاستخفاف بقدراته فقد الفرد الرغبة في إثبات ذاته ومال إلى الخوف من التنافس مما يوقعه في حالة القلق .

سادسا: مظاهر قلق الامتحان:

تتعدد مظاهر قلق الامتحان ومن أهمها ما يلي:

- الخوف والرهبة من الامتحان والاختبارات الشفوية والمفاجئة وتوتر قبل الامتحان مع توقع تقديرات منخفضة أو الرسوب في الامتحان.
- الشعور بقصور في الاستعداد للامتحان والاهتمام الزائد كما أن هناك شك أثناء التحصيل خلال العام الدراسة .
- نقص الثقة في النفس .
- الشعور بالضغط النفسي للامتحان، والعصبية الشديدة أثناء الإجابة في الامتحان .
- الاضطرابات الفيزيولوجية أثناء أداء الامتحان مثل : سرعة ضربات القلب وزيادة معدل التنفس وارتباك المعدة وتصبب العرق وتوتر العضلات وارتعاش اليدين وجفاف الفم وصعوبة الكلام.
- تشتت الانتباه وضعف القدرة على التركيز واستدعاء المعلومات أثناء أداء الامتحان.
- اضطراب العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير.
- الرعب الانفعالي الذي يشعر الطالب بأن عقله صفحة بيضاء وانه نسى ما ذكره بمجرد الاطلاع على ورقة الأسئلة أو بمجرد توجيه سؤال شفوي إليه.
- الإصابة بصداع شديد عند استلام ورقة الأسئلة
- وجود تداخل معرفي، يتمثل في أفكار سلبية غير مناسبة عن الامتحانات.
- نقص إمكانية المعالجة **(مُحَمَّد حامد زهران، المرجع السابق الذكر،100)**.

سابعا: أعراض قلق الامتحان:

إن التلميذ القلق يتصف بالتصلب ولذلك فهو تنقصه المرونة والسهولة اللزمين للتفكير المبدع والدليل على ذلك أن التلميذ القلق يفوق التلميذ غير القلق في الأعمال الميكانيكية البسيطة ويختلف عنه في حل المشكلات المعقدة، إن التلميذ القلق يكون بهذا كله في وضع يود فيه تصريف توتره المؤلم الناتج عن خوفه الملح وفي الوقت نفسه فإن توتره الذي يحاول تصريفه والتخلص منه يحبط جهوده، ويظهر قلق الامتحان عند الطالب على مستويين نفسي داخلي أو جسمي.

1- الأعراض النفسية: وتحتوي على الأعراض التالية:

- التوتر العام وعدم الاستقرار. **(مصطفى فهمي، 1968، ص 6)**
- الشعور بعدم الراحة والحساسية النفسية الزائدة.
- سهولة الاستثارة والارتباك.
- التردد في اتخاذ القرارات.
- الخوف من المستقبل.
- ضعف التركيز وشرود الذهن.
- اضطراب قوة الملاحظة وضعف القدرة على العمل.
- سوء التوافق الاجتماعي واتخاذ سلوكات عشوائية غير مضبوطة.

2-الأعراض الجسمية: تتمثل فيما يلي:

- نقص الطاقة الحيوية والنشاط.
- توتر العضلات وظهور أزمات عصبية حركية منها:
- **في الوجه والرأس:** تقطيب الجبهة ورمش العينين والمنخر، مسح الأنف والأذن وعض الشفاه ومص الإبهام أو الأصابع وقضم الأظافر.
- **في الجسم والأطراف السفلى:** هز القدم والكتفين.
- **في التنفس والتنهد والتثاؤب:** الاستنشاق المتكرر، التنفس العميق والنحنحة البصق والبلع وعسر الهضم وجفاف الفم وفقدان الشهية، بالإضافة إلى هذه الأعراض الجسمية للقلق نذكر أيضا: تصبب العرق، عرق الكفين وارتعاش الأصابع، شحوب الوجه، سرعة النبض، آلام الصدر والإحساس بالنبضات في أجزاء مختلفة من الجسم، ارتفاع ضغط الدم واضطراب التنفس وعسره بالإضافة إلى شدة الحساسية للصوت والضوء، اضطراب النوم والأرق والأحلام المزعجة والتعب عند الاستيقاظ. **(مصطفى فهمي، 1998م، ص 6)**
- **أسباب القلق:** هناك عدة اسباب للقلق تنوعت بين أسباب بيولوجية ونفسية وكذا أسباب اجتماعية وبيئية وأسباب أخرى.

2-1-الأسباب البيولوجية: ينشا القلق نتيجة إضطراب في عمل الجهاز العصبي المستقبل "السمباتي و الباراسمباتي" بحيث يدفع هذا الاضطراب إلى زيادة إفراز مادة الادرينالين والنورادرينالين في الدم، بحيث يزيد هذا الاضطراب في ضربات القلب و الصعوبة في التنفس وارتفاع الضغط الدموي، توتر عضلي، رجفة، الدوار، الإحساس بالضغط على الصدر و اضطراب الهضم ...إلخ

و بالتالي فان اضطراب الهرمونات العصبية يسبب أو يساهم في إحداث حالة القلق.

2-2- الأسباب الوراثية: للوراثة دور فعال في انتقال الصفات النفسية و الفزيولوجية من الآباء إلى الأبناء و بالتالي فقد ينتقل القلق من الآباء إلى الأبناء وراثيا. فكثيرا ما نلاحظ ان الأشخاص المقربين من المريض لديهم نفس أعراض القلق، و هذا يدل على ان هناك انتقال لهذه الاضطرابات عن طريق الوراثة. و دلت الدراسات المختلفة ان الوراثة تلعب دور ا هاما و أساسيا في استعداد هذا المرض، فقد توصلت هذه النتائج إلى ان نسبة القلق لدى التوائم المشابه تصل إلى 50% بينما

تصل إلى حوالي 4% في التوائم غير المتشابهة و حوالي 15% اباء مرضى القلق. **(حسين فايد 2001، ص55)**

2-3- الأسباب النفسية: يرى" الدكتور عبد الحميد مُحَمَّد" ان الاستعداد النفسي يسبب الإصابة بالقلق، و كذلك الضعف النفسي العام و الشعور بالتهديد الداخلي أو الخارجي الذي تفرضه بعض الظروف البيئية بالنسبة لمكانة الفرد و اهدافه يؤدي إلى القلق. **(عبد الحميد مُحَمَّد 2001 ،115ص)**

2-4- الأسباب الاجتماعية: و تشمل قائمة التطور الحضارية و الثقافية و البيئة الحديثة والمطالب و المطامح الحديثة المتغيرة. اذ نجد تعدد المشاكل و الأعباء على الإنسان، في هذا العصر. و بالتالي تعددت الوجهات التي يجب ان يتعلم معها و دورها و القوانين التي من المفروض ان يخضع لها سواء في العمل أو في الشارع أو الحياة. كما ان هناك الكثير من المحضورات و الممنوعات التي توجب الابتعاد عنها، لان من يقترب منها يتعرض للعقاب. و هذه الحياة الحديثة من أعباء ومسؤوليات تحتاج من المرء على القدرة و الطاقة النفسية كبيرة التكليف معها و ضغوط الحياة و قد تكون فردية يتاثر بها الفرد الذي يقع عليها العبء لوحده أو جماعة تؤثر على قطاع كبير من الناس في وقت واحد مثال : الكوارث و الحروب و ما يترتب عنها من مآسي و شتى الأزمات.**(لطفي عبد العزيز الشربيني، 1986، ص 26)**

سادسا: أسباب قلق الامتحان: يعزى قلق الامتحان إلى أسباب أهمها ما يلي:

- نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية.
- نقص الرغبة في النجاح والتفوق.
- وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان، أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته.
- انخفاض قدرات الطالب.
- ارتباط الامتحان بخبرة الفشل في حياة الطالب، وتكرار مرات الفشل.
- قصور الاستعداد للامتحان كما يجب.
- قصور مهارات أخذ الامتحان.
- التمركز حول الذات، ونقص الثقة بالنفس.
- الاتجاهات السالبة لدى الطلبة والمعلمين والوالدين نحو الامتحانات، والنظر إليها على أنها تهديد دائم. **(صبري مُحَمَّد علي، أشرف مُحَمَّد عبد الغني شريت 2004، ص 99)**
- صعوبة الامتحانات.
- الشعور بأن المستقبل يتوقف على الامتحانات.
- محاولة إرضاء الوالدين والأساتذة، والمنافسة مع الرفاق.
- الضغوط البيئية وخاصة الأسرية لتحقيق مستوى طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب.
- الضغوط المباشرة، حين يتعرض الطالب للتهديد أو يواجه الفشل أو حتى احتمال الفشل.
- اكتساب قلق الامتحان حين يقترن بمثيرات منفرة أو مخيفة غير شرطية، مثل التقييم الاجتماعي السالب، والمصاحبات الفيزيولوجية غير السارة.
- عجز المتعلم ، وتوقع الفشل ، ونقص السيطرة.(صبري مُحَمَّد علي، أشرف مُحَمَّد عبد الغني.

النظريات المفسرة لقلق الامتحان:

لقد اهتمت الكثير من النظريات في تفسير قلق الامتحان وهذا لإيجاد حلول وعلاج لأنها تأثيرها على مستوى أداء الطالب في الامتحان.

1 .النظرية المعرفية:

فسرت هذه النظرية أن التأثير النسبي للقلق في الموقف الاختباري هو دخول عوامل أخرى، حيث ينتج القلق العالي من استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة، مثل عدم التركيز، أو الاستجابات المركزة على الذات التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها، والتي هي ضرورية للإنجاز الجيد في الموقف الاختباري، هذا ينطبق مع وجهة نظر **واين Wayne** حيث يرى أن الأفراد ذوي القلق المنخفض للامتحان غالبا ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى خفض الإنجاز الأكاديمي عند هؤلاء (سيد الطواب، 1996، ص154)

2.النظرية السلوكية:

يرى السلوكيون أن الأفراد يستخدمون استراتيجيات تكيفية منها إيجابية ومنها سلبية لدى تفاعلهم مع الأوساط المحيطة بهم وما يفرضه عليهم من ضغوطات ومشكلات، ولقلق الامتحان إستراتيجية سلبية تتمثل في الانسحاب النفسي والجسدي من الوضع المثير، تظهر في أنماط سلوكية متنوعة مثل التعرق وزيادة إفراز الأدرينالين والبكاء وعدم القدرة على مسك القلم والكتابة والتشنج.

3 .نظرية معالجة المعلومات :

وضع **بنجامين Benjamin (1981)** وزملاءه نموذج معالجة المعلومات والذي يزودنا بمفاهيم مفيدة في تحليل موقف الامتحان ووفقا لهذا النموذج يعود قصور الطلبة ذوي القلق العالي للامتحان إلى مشكلات في تعلم المعلومات وتنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته أي أنهم يرجعون الانخفاض في التحصيل عند الطلبة ذوي القلق العالي في موقف الامتحان إلى قصور في عمليات الترميز أو تنظيم المعلومات واستدعائها وقد حاول كل من **بنجامين** و **مكّيشين** و **لين Benjamin, McKeachine & Lin (1987)** التحقق من نموذج تجهيز المعلومات في تفسير الإنجاز السيئ للتلاميذ أصحاب القلق العالي بطريقة مباشرة ، وفي موقف حقيقي في قاعة الدراسة 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 الغير تعليمية، كما بينت النتائج أيضا أن التنظيم السيئ يرتبط بالإنجاز الأكاديمي الضعيف ولهذا يبدو أن أحد أسباب هذا الإنجاز عند التلاميذ ذوي قلق الامتحان العالي يعود إلى عادات دراسية سيئة وقصور في تنظيم وتعلم الموادّ التي سبقت دراستها (سيد الطواب، 1992، ص158)

اهم مقاييس قلق الامتحان:

1 مقياس قلق الامتحان على شعيب 1987

2 مقياس قلق الامتحان رشا دمنهوري ومدحت عبد اللطيف 1990

3 مقياس عبد الرحمان الطريري 1992

4 مقياس سوين لسلوك قلق الامتحان
5 الإختبارات الإسقاطية مثل إختبار الرورشاخ

توصيات:

1- عمل دورات إرشادية داخل الجامعة للطلبة من أجل خفض التوتر وقلق الامتحان.
2- بما أن جامعات الجزائر تحتوي على مراكز للمساعدة النفسية يمكن للمسؤولين (أساتذة) ان يقدمو المساعدة للطلبة والتكفل بهم من خلال عمل ندوات إرشادية وعلاجية جماعية للطلبة.
3-كذلك يمكن للأستاذ القائم على حراصة الامتحان أن يتدخل قبل إجراء الامتحان لخفض مستوى القلق وذلك بإعطاء نصائح وإرشادات ليتفادى الطالب قلق الامتحان

الخاتمة:

يعتبر قلق الإمتحان من المشكلات التي تواجه المنظومة الجامعية إذ يعد من أهم المصاعب التي تنعكس أثارها على التحصيل الدراسي لطالب الذي هو معيار يمكن على ضوئه الحكم على مستوى الطالب ، وهو يتأثر بعدة عوامل منها ما يعود الى الطالب نفسه ومنها ما يعود الى ظروف إمتحانات وكذلك من بين هذه العوامل عامل مهم ألا وهو الدافعية للتعلم والتي تشكل ملتقى إهتمام جميع القائمين على العلمية التدريسية من أساتذة ومشرفين وذلك باعتبارها قوة محركة تدفع الطالب نحو رفع مستوى الاداء وتحسينه او العكس.

المراجع:

-أحمد مُحَمَّد عبد الخالق(2001) مبادئ التعليم، ط2، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
- حسين فايد (بدون سنة) الاضطرابات السلوكية، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع ،القاهرة.
- لطفي عبد العزيز الشربيني، (بدون سنة) كيف نتغلب على القلق ،دار النهضة العربية ،بيروت.
- مُحَمَّد أيوب شحيمي(1999) الإرشاد النفسي التربوي، ط1، دار الفكر اللبناني، بيروت.
- مُحَمَّد عبد الظاهر(1996) مشكلة الأبناء وعلاجها من الجنين إلى مراهقة، ط2 دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية مصر.
- مصطفى فهمي(1998) الصحة النفسية، دار الثقافة، القاهرة، مصر.
- صبري مُحَمَّد علي، أشرف مُحَمَّد عبد الغني شريت (2004) الصحة النفسية.
- عبد الحميد مُحَمَّد الشاذلي (2001) الصحة النفسية وسيكولوجيا الشخصية ،المكتبة الجامعية ط2، الإسكندرية ،مصر.
فاخر عاقل(1982) علم النفس التربوي ، دار العلم للملايين ،ط4، بيرون
- سيجموند فرويد (1998) ترجمة مُحَمَّد عثمان تجاني، الكف والعرص والقلق، ديوان المطبوعات الجامعية، ط3 الجزائر.

كتاب أعمال الملتقى الوطني حول:
قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي
وإستراتيجيات المواجهة
الجزء الأول

مارس 2020

مركز اليقظة البيداغوجية
Centre de veille pédagogique

جميع الحقوق محفوظة