وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية

كلّية العلوم الاجتماعيّة والانسانيّة

قسم علم النّفس وعلوم التّربية والأرطوفونيا

شعبة علم النّفس

الضّغط المدرسي وعلاقته بقلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي

دراسة على عيّنة من تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي بثانويات مدينة غرداية

مذكّرة مقدّمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة الماستر في علم النّفس

تخصّص: علم النّفس المدرسي

إعداد الطّالب: يحيى عيسى

إشراف الأستاذة: د. خولة الشّايب

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الجامعة	الصفة
جمعة أولاد حيمودة	جامعة غرداية	رئيسا
خولة الشّايب	جامعة غرداية	مشرفا مقررا
ابراهيم تامتلت	جامعة غرداية	مناقشا

الموسم الجامعي: 1440-1441هـ / 2019-2020م

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية

كلّية العلوم الاجتماعيّة والانسانيّة

قسم علم النّفس وعلوم التّربية والأرطوفونيا

شعبة علم النّفس

الضّغط المدرسي وعلاقته بقلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي

دراسة على عيّنة من تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي بثانويات مدينة غرداية

مذكّرة مقدّمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة الماستر في علم النّفس

تخصّص: علم النّفس المدرسي

إعداد الطّالب: يحيى عيسى

إشراف الأستاذة: د. خولة الشّايب

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الجامعة	الصفة
جمعة أولاد حيمودة	جامعة غرداية	رئيسا
خولة الشّايب	جامعة غرداية	مشرفا مقررا
ابراهيم تامتلت	جامعة غرداية	مناقشا

الموسم الجامعي: 1440-1441هـ / 2019-2020م

آية

أعوذ بالله من الشّيطان الرّجيم

باسم الله الرّحمن الرّحيم

والصّلاة والسّلام على أشرف الأنبياء والمرسلين

سيّدنا محمّد عليه أفضل الصّلاة وأزكى التّسليم

يقول الله تعالى: "يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات" [سورة المجادلة، الآية 11]

صدق الله العظيم

إهداء

أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع:

إلى والديّ الكريمين أمّي وأبي، حفظهما الله وأطال في عمرهما.

إلى إخوتي وأخواتي وكلّ من تجمعني بهم صلة وقرابة ولم آتي على ذكرهم.

إلى كل من عمد على مساندتي وتشجيعي والأخذ بيدي، أساتذة وزملاء.

إلى أصدقائي الأعزّاء، وكلّ من يكنّ لي في قلبه محبّة ومودّة.

إلى كلّ من رغب في حضور مناقشة هذه الرّسالة ولم يتمكّن من ذلك بسبب الظّروف و"وباء كورونا– Covid19".

إلى كلّ من تصفّح أوراق هذه المذكرة واطّلع عليها واستفاد منها في مسيرته العلميّة.

إليهم جميعا، أهدي هذا العمل المتواضع، راجين من الله تعالى أن يجعله مقبولا، وأن يعلّمنا ما ينفعنا وينفعنا بما علّمنا ويزدنا علما.

يحيى عيسى

شكر

نحمد الله تعالى على أن أعاننا ووفقنا لإنجاز واستكمال هذا العمل المتواضع، ومنّ علينا بنعمة الصحة والعقل والعلم.

أتقدّم بالشّكر الجزيل إلى أستاذتي الكريمة **"د.خولة الشّايب"** المشرفة والمرافقة لي؛ أقدّر كلّ المجهودات التي بذلتها من أجل إنجاز البحث في أحسن صورة له، فقد كانت السّند والمرجعيّة الأولى في كلّ جزء من هذه الدّراسة، كانت حقا بمثابة المشرفة والموجّهة والمرشدة والمساعدة، أدعو الله أن يبارك في عمرها ويزيدها علما، جزاها الله عنا كلّ خير.

أشكر بالتّبع جميع أساتذتي الكرام الذين لم يبخلوا عليّ بتوجيهاتهم وإرشاداتهم، وعملوا على تكويني في هذا التّخصّص بكدّ وجهد ودون ملل، كلّ واحد منهم باسمه.

أتقدّم بجزيل الشّكر إلى المدير والطّاقم الإداري لكلّ من ثانوية أفلح بن عبد الوهّاب، وثانوية رمضان حمّود وثانوية الرّيادة، الذين سهّلوا عليّ إجراءات توزيع الاستبيانات، كما لا يفوتني أن أشكر جميع تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي الذين ساهموا في هذه الدراسة من خلال إجاباتهم على الاستبيان.

كما لا أنسى فضل عائلتي الكريمة على تشجيعهم لي ماديّا ومعنويّا.

أشكر جميع زملائي الذين ساعدوني في إكمال هذه الدّراسة، وساهموا ولو بالقليل فأنا ممتنّ لهم.

أتقدّم بجزيل الشّكر إلى أعضاء لجنة المناقشة على اطّلاعهم على هذه الرّسالة، وتقديم الملاحظات والتّصويبات التي من شأنها أن تحسّن هذا العمل وتقلّل من أخطائه.

يحيى عيسى

ملخّص الدّراسة

هدفت الدّراسة الحاليّة إلى دراسة العلاقة بين الضّغوط المدرسيّة وقلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ببلديّة غرداية، ومعرفة مستوى كلّ من الضّغوط المدرسيّة وقلق الامتحان، ودراسة الفروق بين الجنسين في الضّغوط المدرسيّة وقلق الامتحان، ودراسة الفروق بين الثّانويّة العموميّة والثّانويّة الخاصّة في الضّغوط المدرسيّة وقلق الامتحان.

ولتحقيق أهداف الدّراسة تمّ استخدام المنهج الوصفي، وتطبيق مقياس "الضّغوط المدرسيّة" لـ "لطفي عبد الباسط إبراهيم" ومقياس "قلق الامتحان" لـ "عبد النّاصر غربي" –بعد التأكّد من خصائصهما السّيكومتريّة– على عيّنة قوامها (101) تلميذ وتلميذة، التي تمّ اختيارها بالطّريقة العشوائيّة العنقوديّة، وبعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا توصّلت الدّراسة إلى النّتائج التّاليّة:

1. مستوى الضّغوط المدرسيّة لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ببلديّة غرداية متوسط.
2. مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ببلديّة غرداية متوسط.
3. توجد علاقة دالّة إحصائيّا بين الضّغوط المدرسيّة وقلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ببلديّة غرداية.
4. لا توجد فروق دالّة إحصائيّا في الضّغوط المدرسيّة لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ببلديّة غرداية تعزى للجنس، وتوجد فروق دالّة إحصائيّا في الضّغوط المدرسيّة لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ببلديّة غرداية تعزى لطبيعة الثّانويّة لصالح الثّانويّة العموميّة.
5. توجد فروق دالّة إحصائيّا في قلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ببلديّة غرداية تعزى للجنس لصالح الإناث، وتوجد فروق دالّة إحصائيّا في قلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ببلديّة غرداية تعزى لطبيعة الثّانويّة لصالح الثّانويّة العموميّة.

وفي ضوء نتائج الدّراسة تمّ تقديم جملة من المقترحات موجّهة للباحثين في علم النّفس والمؤسّسات التّربويّة والتّلاميذ، من أجل التّعامل الحسن مع الضّغوط المدرسيّة والتّخفيف من حدّة قلق الامتحان.

الكلمات المفتاحيّة: الضّغوط المدرسيّة، قلق الامتحان، تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي.

Study Summary

The following study aims at studying the relationship between school stress and exam anxiety among third year secondary school students in the commune of Ghardaia, to know the level of school stress and exam anxiety, and to study gender differences between in school stress and exam anxiety, and to study the differences between the public secondary school and private secondary school in school stress and exam anxiety.

To achieve the aims of the study, we used the descriptive approach, and we applied a "school stress test" designed by "Lotfi Abdel Baset Ibrahim" and an "exam anxiety test" designed by "Abdel-Naser Gharbi" After confirming their psychometric characteristics, on a sample of (101) students, chosen in a cluster randomised manner, and after collecting and statistically processing data, the study reached the following results:

1. The level of school stress among third year secondary school students، in Ghardaia commune is medium.
2. The level of exam anxiety among third year secondary school students، in Ghardaia commune is medium.
3. There is a statistically significant relationship between school stress and exam anxiety among third year secondary school students in the commune of Ghardaia.
4. There are no statistically significant differences in school stress among third year secondary school students in the commune of Ghardaia, attributed to gender, and there are statistically significant differences in school stress among third year secondary school students in the commune of Ghardaia, attributed to the nature of secondary school in favor of public secondary school.
5. There are statistically significant differences in exam anxiety among third year secondary school students in the commune of Ghardaia attributed to gender for the benefit of females, and there are statistically significant differences in exam anxiety among third year secondary school students in the commune of Ghardaia attributed to the nature of secondary school in favor of public secondary school.

In the light of study results, a number of proposals were presented to researchers in psychology, educational institutions, and students, in order to better deal with school stress and alleviate exam anxiety.

Key words: school stress, exam anxiety, third year secondary school students.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
آية	أ
إهداء	ب
شكر	ج
ملخّص الدّراسة	د
فهرس المحتويات	و
فهرس الجداول	ي
فهرس الملاحق	ل
مقدّمة	01
القسم الأوّل: الإطار النّظريّ للدّراسة	
الفصل الأوّل: الإطار العام للإشكاليّة	04
1. إشكاليّة الدّراسة	05
2. تساؤلات الدّراسة	08
3. فرضيات الدّراسة	08
4. أهمّيّة الدّراسة	09
5. أهداف الدّراسة	10
6. دوافع الدّراسة	10
7. المفاهيم الإجرائيّة لمتغيّرات الدّراسة	11
الفصل الثّاني: الضّغوط المدرسيّة	12
تمهيد	13
أوّلا: الضّغوط النّفسيّة	13
1. تعريف الضّغط لغة واصطلاحا	13
2. تعريف الضّغوط النّفسيّة	14
3. النّظريات المفسّرة للضّغوط النّفسيّة	15
4. مصادر الضّغوط النّفسيّة	20

5. استراتيجيات مواجهة الضّغوط النّفسيّة	21
ثانيا: الضّغوط المدرسيّة	23
1. تعريف الضّغوط النّفسيّة المدرسيّة	23
2. تعريف الضّغوط المدرسيّة	23
3. أعراض الضّغوط المدرسيّة	24
4. عوامل الضّغوط المدرسيّة	26
5. إدارة الضّغوط المدرسيّة للتّلاميذ	27
6. استراتيجيات مواجهة الضّغوط المدرسيّة	27
7. الدّراسات السّابقة	29
8. قراءة وتعقيب على الدّراسات السّابقة	33
خلاصة الفصل	38
الفصل الثّالث: قلق الامتحان	39
تمهيد	40
أوّلا: القلق	40
1. تعريف القلق لغة واصطلاحا	40
2. النّظريات المفسّرة للقلق	41
3. أعراض القلق	45
4. أنواع القلق	46
ثانيا: قلق الامتحان	48
1. تعريف قلق الامتحان	48
2. نظريات قلق الامتحان	49
3. أنواع قلق الامتحان	52
4. مكوّنات قلق الامتحان	53
5. أعراض قلق الامتحان	54
6. أسباب قلق الامتحان	55
7. تصنيف قلق الامتحان	58

8. مراحل قلق الامتحان	59
9. قياس قلق الامتحان	59
10. إجراءات العمليّة الارشاديّة لخفض قلق الامتحان	61
11. الدّراسات السّابقة	64
12. قراءة وتعقيب على الدّراسات السّابقة	69
خلاصة الفصل	73
القسم الثّاني: الإطار الميداني للدّراسة	
الفصل الرّابع: إجراءات الدّراسة الميدانيّة	74
تمهيد	75
1. منهج الدّراسة	75
2. حدود الدّراسة	76
3. أدوات الدّراسة	76
4. الدّراسة الاستطلاعيّة	89
✓ أهداف الدّراسة الاستطلاعيّة	89
✓ مكان وزمان تطبيق الدّراسة الاستطلاعيّة	90
✓ عيّنة الدّراسة الاستطلاعيّة وخصائصها	90
✓ أدوات البحث في الدّراسة الاستطلاعيّة	91
5. الدّراسة الأساسيّة	95
✓ مجتمع الدّراسة	95
✓ مكان وزمان تطبيق الدّراسة الأساسيّة	96
✓ عيّنة الدّراسة الأساسيّة وخصائصها	96
6. الأساليب الإحصائيّة	98
7. إجراءات تطبيق الدراسة	99
خلاصة الفصل	100
الفصل الخامس: عرض وتفسير نتائج الدّراسة	101
تمهيد	102

1. عرض وتفسير نتائج الفرضيّة الأولى	102
2. عرض وتفسير نتائج الفرضيّة الثّانية	104
3. عرض وتفسير نتائج الفرضيّة الثّالثة	107
4. عرض وتفسير نتائج الفرضيّة الرّابعة	109
5. عرض وتفسير نتائج الفرضيّة الخامسة	113
خلاصة الفصل	118
الاستنتاج العام والخاتمة	119
التّوصيات	120
المقترحات	121
الصّعوبات والمعيقات	122
المراجع	123
الملاحق	131

فهرس الجداول

الرّقم	عنوان الجدول	الصّفحة
01	توزيع الأبعاد وأرقام العبارات المناسبة لكلّ بعد من أبعاد مقياس الضّغوط المدرسيّة	77
02	توزيع العبارات الإيجابيّة والعبارات السّلبيّة لمقياس الضّغوط المدرسيّة	78
03	معامل الارتباط بين أبعاد المقياس، والدّرجة الكلّيّة لمقياس الضّغوط المدرسيّة	79
04	الصّيغة الأوّليّة والصّيغة المعدّلة لعبارات مقياس الضّغوط المدرسيّة	80
05	ثبات مقياس الضّغوط المدرسيّة	81
06	معامل الارتباط بين أبعاد المقياس والدّرجة الكلّيّة لمقياس الضّغوط المدرسيّة	81
07	عدد وأرقام بنود كلّ بعد من أبعاد مقياس قلق الامتحان	83
08	البنود الموجبة والسّالبة لمقياس قلق الامتحان	83
09	درجات بدائل مقياس قلق الامتحان	84
10	تصنيف مستويات قلق الامتحان في المقياس الكلّي	84
11	تصنيف مستويات قلق الامتحان في كلّ مقياس فرعي (بعد)	85
12	توزيع البنود على الأبعاد الثّلاث لمقياس قلق الامتحان	86
13	معامل ارتباط كلّ بند من بنود مقياس قلق الامتحان مع البعد الذي ينتمي إليه	87
14	معامل ارتباط كلّ بعد من أبعاد مقياس قلق الامتحان مع المقياس الكلّي	88
15	ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة التّجزئة النّصفيّة	89
16	توزيع أفراد عيّنة الدّراسة الاستطلاعيّة حسب الجنس	90
17	توزيع أفراد عيّنة الدّراسة الاستطلاعيّة حسب الشّعبة	91
18	توزيع أفراد عيّنة الدّراسة الاستطلاعيّة حسب إعادة السّنة	91
19	نتائج اختبار "ت" في حساب صدق المقارنة الطّرفيّة لمقياس الضّغوط المدرسيّة	92
20	ثبات مقياس الضّغوط المدرسيّة بطريقة ألفا كرونباخ	93
21	ثبات مقياس الضّغوط المدرسيّة بطريقة التّجزئة النّصفيّة	93
22	نتائج اختبار "ت" في حساب صدق المقارنة الطّرفيّة لمقياس قلق الامتحان	94
23	ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة ألفا كرونباخ	94
24	ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة التّجزئة النّصفيّة	95

25	توزيع أفراد مجتمع الدّراسة في كلّ ثانويّة	95
26	توزيع أفراد عيّنة الدّراسة الأساسيّة حسب كلّ ثانويّة	96
27	توزيع أفراد عيّنة الدّراسة الأساسيّة حسب الجنس في كلّ ثانويّة	97
28	توزيع أفراد عيّنة الدّراسة الأساسيّة حسب الشّعبة	98
29	توزيع أفراد عيّنة الدّراسة الأساسيّة حسب إعادة السّنة	98
30	المتوسّط الحسابي والانحراف المعياري للضّغوط المدرسيّة	102
31	المتوسّط الحسابي والانحراف المعياري لقلق الامتحان	104
32	قيمة معامل الارتباط "بيرسون" بين الضّغوط المدرسيّة وقلق الامتحان	107
33	المتوسّط الحسابي والانحراف المعياري لمتغيّر الجنس وطبيعة الثّانويّة في الضّغوط المدرسيّة	109
34	الفروق في الضّغوط المدرسيّة باختلاف الجنس وطبيعة الثّانويّة	110
35	المتوسّط الحسابي والانحراف المعياري لمتغيّر الجنس وطبيعة الثّانويّة في قلق الامتحان	113
36	الفروق في قلق الامتحان باختلاف الجنس وطبيعة الثّانويّة	114

فهرس الملاحق

الرّقم	عنوان الملحق	الصّفحة
01	مقياس الضّغوط المدرسيّة	132
02	مقياس قلق الامتحان	136
03	الصّدق التّمييزي لمقياس الضّغوط المدرسيّة	138
04	ثبات مقياس الضّغوط المدرسيّة بطريقة ألفا كرونباخ	139
05	ثبات مقياس الضّغوط المدرسيّة بطريقة التّجزئة النّصفيّة	140
06	الصّدق التّمييزي لمقياس قلق الامتحان	141
07	ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة ألفا كرونباخ	142
08	ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة التّجزئة النّصفيّة	143
09	نتيجة اختبار الفرضيّتين الأولى والثّانية (المتوسّط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي على مقياس الضّغوط المدرسيّة ومقياس قلق الامتحان)	144
10	نتيجة اختبار الفرضيّة الثّالثة (معامل الارتباط "بيرسون" لدراسة العلاقة بين الضّغوط المدرسيّة وقلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي)	144
11	نتيجة اختبار الفرضيّة الرّابعة (تحليل التّباين ثنائي الاتّجاه لدراسة الفروق في الضّغوط المدرسيّة باختلاف الجنس وطبيعة الثّانويّة)	145
12	نتيجة اختبار الفرضيّة الخامسة (تحليل التّباين ثنائي الاتّجاه لدراسة الفروق في قلق الامتحان باختلاف الجنس وطبيعة الثّانويّة)	146

المقدّمة

مقدّمة

معظم الأفراد يولدون في بيئات اجتماعيّة مختلفة تكون محاطة بمجموعة من مؤسّسات التّنشئة الاجتماعيّة، حيث تعمل هذه الأخيرة –بالتّوازي مع الأسرة– على تكوين وبناء شخصيّة الفرد وتنمية جوانبه الشّخصيّة، وتمثّل المدرسة إحدى هذه المؤسّسات التي يلتحق بها الفرد في سنّ مبكّرة بعد قضائه فترة زمنيّة معتبرة داخل أسرته، وتقوم المدرسة على تكملة ما بدأت فيه الأسرة في مجال التّربية والتّعليم، ويمرّ فيها التّلميذ بمراحل دراسيّة مختلفة من بينها مرحلة التّعليم الثّانوي.

ويعتبر التّعليم الثّانوي مرحلة مهمّة في حياة التّلاميذ، فمن خلالها يحدّد التّلميذ مسار حياته المستقبلي، حيث تفتح له المجال أمام مواصلة الدّراسة والالتحاق بالجامعة أو توجّهه نحو عالم الشّغل والحياة المهنيّة، كما أنّها تساهم في اكتمال نموّه ونضجه وبروز ملامحه الشّخصيّة، ويتعرّض التّلاميذ في هذه المرحلة إلى مجموعة من المشاكل والمعيقات تبعا للوسط والمحيط الذي يعيشون فيه، ومن بين هذه المشاكل الضّغوط المدرسيّة.

وتعدّ الضّغوط المدرسيّة من بين المواضيع المهمّة التي اهتمّ بها الباحثون والعاملون في الوسط المدرسي، فهي تشعر التّلميذ بالضّيق والقلق داخل المدرسة نتيجة عدّة عوامل يتعرّض لها مثل: سوء العلاقة مع الأساتذة والزّملاء، كثرة الواجبات المنزليّة، صعوبة المناهج والمقرّرات الدّراسية وغيرها، وتؤثّر على الحالة النّفسيّة والجسميّة للمتعلّم بدرجات متفاوتة حسب قدرته على التّحكّم فيها وإدارتها.

ويتعرّض التّلاميذ للضّغوط المدرسيّة طيلة السّنة الدّراسية وخاصة أثناء فترة الامتحانات، حيث إنّ كلّ الظّروف المرتبطة بموقف الامتحان وغير المرتبطة به يمكنها أن تكون مصدرَ ضغطٍ للتّلاميذ وشعورهم بالقلق حول الامتحان، فحِرص التّلاميذ على المراجعة لفترات طويلة وتراكم الدّروس عليهم ورغبتهم في تحقيق طموحاتهم من جهة، وتغيير توقيت وقاعات إجراء الامتحان من جهة أخرى، تعدّ عوامل تجعل التّلاميذ في حالة نفسيّة وانفعاليّة غير مستقرّة تسبّب لهم الخوف والقلق من عدم النّجاح في الامتحان.

ويعتبر قلق الامتحان مشكلة حقيقيّة تواجه العديد من التّلاميذ خاصّة المقبلين على شهادة التّعليم الثّانوي، وتؤدّي إلى شعورهم بالتّوتّر والضّغط وعدم استقرار حالتهم النّفسيّة، حيث إنّ القليل من القلق حول الامتحان صحّي وإيجابيّ للتّلميذ، ويدلّ على حرصه واهتمامه بالدّراسة ويدفعه لبذل الجهد وتفادي العجز والكسل، أمّا الكثير منه فيعدّ سلبيّا ويشعر التّلميذ بالعجز والنّقص وتوقّع الفشل وعدم القدرة على التّركيز، وما يصاحب ذلك من اختلالات على المستوى النّفسي والجسمي، لذلك فإنّ

موضوع قلق الامتحان ذو أهمّيّة كبيرة في حياة التّلاميذ نظرا لارتباطه الشّديد بتحديد مصيره ومستقبله سواء الدّراسي أو المهني.

وقلق الامتحان الذي يشعر به التّلاميذ هو انفعال مطلوب إذا كانت درجاته متوسّطة، لأنّه يحفّز التّلاميذ على مراجعة دروسهم والاستعداد الجيّد للامتحانات، إلاّ أنّه قد يصبح مشكلة تستدعي تدخّل المختصّ النّفسيّ إذا زادت شدّتها عن المستوى المطلوب، وذلك لما يولّده من استجابات غير محّبذة لديهم، كالإحساس بعدم الكفاءة وفقدان الثّقة بالنّفس ونسيان المعلومات وغيرها، كما أنّه يحدّ من قدرة التّلميذ على الأداء الجيّد، وبالتّالي يكون مصيره الفشل في الامتحان.

انطلاقا ممّا سبق جاءت هذه الدّراسة لإبراز العلاقة بين الضّغوط المدرسيّة وقلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي والوقوف على الفروق بين الجنسين في كلّ من الضّغوط المدرسيّة وقلق الامتحان، وللإحاطة بهذا الموضوع قسّمنا بحثنا إلى قسمين: القسم الأوّل هو الإطار النّظريّ للدّراسة، والقسم الثّاني هو الإطار الميدانيّ للدّارسة.

يحتوي الإطار النّظريّ للدّراسة على ثلاثة فصول هي:

الفصل الأوّل هو الإطار العام للإشكاليّة ويحتوي على إشكاليّة الدّراسة، تساؤلاتها، فرضياتها، أهدافها، أهمّيتها، دوافعها والمفاهيم الإجرائيّة لمصطلحات الدّراسة.

الفصل الثّاني خصّصناه لمتغيّر الضّغوط المدرسيّة، ففي البداية تحدّثنا عن الضّغوط النّفسيّة بصفة عامّة، بدءً بمفهومها، النّظريات المفسّرة لها، مصادرها، وصولا إلى أهمّ استراتيجيات مواجهتها؛ ثمّ انتقلنا للحديث عن الضّغوط المدرسيّة بصفة خاصّة، مفهومها، أعراضها، عواملها، كيفيّة إدارة الضّغوط المدرسيّة، أهمّ استراتيجيات مواجهتها، والدّراسات السّابقة التي تناولت موضوع الضّغوط المدرسيّة.

الفصل الثّالث خصّصناه لمتغيّر قلق الامتحان، ففي البداية تحدّثنا عن القلق بصفة عامّة، بدءً بمفهومه، ثمّ النّظريات المفسّرة له، ثمّ أعراضه، وصولا إلى أنواعه؛ ثمّ انتقلنا للحديث عن قلق الامتحان بصفة خاصّة، مفهومه، النّظريات المفسّرة له، أنواعه، مكوّناته، أعراضه، أسبابه، تصنيفاته، مراحله، طرق قياسه، الإجراءات الإرشاديّة لخفض قلق الامتحان، والدّراسات السّابقة التي تناولت موضوع قلق الامتحان.

يحتوي الإطار الميدانيّ للدّراسة على فصلين هما:

الفصل الرّابع شمل إجراءات الدّراسة الميدانيّة، ويحتوي على منهج الدّراسة، حدود الدّراسة، مجتمع الدّراسة، عيّنة الدّراسة وكيفيّة اختيارها، أدوات الدّراسة وخصائصها السّيكومتريّة، الدّراسة الاستطلاعيّة، الدّراسة الأساسيّة، والأساليب الإحصائيّة المستعملة لاختبار فرضيات الدّراسة.

الفصل الخامس تضمن عرض وتفسير النّتائج التي توصّلنا إليها في الدّراسة على ضوء الفرضيات المصاغة والدّراسات السّابقة والإطار النّظريّ للدّراسة، من خلال استخدام أسلوبي الإحصاء الوصفي والاستدلالي، وتفريغ البيانات ومعالجتها باستخدام برنامج (Excel) و(Spss)، وأنهينا الدّراسة باستنتاج عام أبرزنا فيه أهمّ النّتائج المتوصّل إليها، ثمّ قدّمنا مجموعة من التّوصيات التي نأمل أن يتمّ دراستها مستقبلا، والتي من شأنها أن تخدم المجال التّربويّ والمدرسيّ، وفي الأخير قمنا بعرض ملاحق الدّراسة وقائمة المراجع المعتمدة.

القسم الأوّل: الإطار النّظريّ للدّراسة

الفصل الأوّل: الإطار العامّ للإشكاليّة

1. إشكاليّة الدّراسة
2. تساؤلات الدّراسة
3. فرضيات الدّراسة
4. أهمّيّة الدّراسة
5. أهداف الدّراسة
6. دوافع الدّراسة
7. المفاهيم الإجرائيّة لمتغيّرات الدّراسة

أوّلا: الإشكاليّة

يعيش العالم في العصر الحاليّ تطوّرا وتقدّما سريعا في مختلف المجالات، وهذا التّقدم السّريع أدى إلى تعقيد الحياة اليوميّة وازدياد حجم متطلّباتها وتغيير نمط العيش فيها، حيث أصبح النّاس دائمي الاستعداد لأيّ حدث طارئ أو تغيّر جديد ممّا يجعلهم عرضة للتّوتّر والقلق والضّغوط، الأمر الذي أدّى بكثير من العلماء والباحثين إلى تسمية هذا العصر بعصر القلق أو عصر الضّغوط النّفسيّة.

ويعود الفضل في هذا التّقدم والتّطور السّريعين إلى مؤسّسات التّنشئة الاجتماعيّة التي تسهر على تكوين الأفراد وإشباع حاجاتهم وتنمية مختلف جوانب شخصيتهم وإبراز جوانب القوّة لديهم، وذلك من خلال توفير المرافق والوسائل التي تساعدهم على إظهار مواهبهم وقدراتهم، إضافة إلى تقديم الدّعم والمساندة لهم، ومن بين أهمّ هذه المؤسّسات الاجتماعيّة "المدرسة".

حيث تعدّ المدرسة أهمّ المؤسّسات الاجتماعيّة التي تحقّق أهداف المجتمع، وذلك من خلال سعيها إلى تزويد التّلميذ بالمعارف والمهارات من أجل بناء كفاءات قادرة على تحقيق ذواتها وطموحاتها، إضافة إلى التّغلب على الصّعوبات والمشاكل النّفسيّة والضّغوط المدرسيّة التي يتعرّضون لها، لذلك أصبح الاهتمام بالبيئة المدرسيّة وما تتضمّنه من عناصر ومواقف وعوامل وأحداث ضاغطة أمرا هامّا جعل الباحثين في الصّحّة النّفسيّة وعلم النّفس المدرسيّ وعلوم التّربية مهتمّين بالمشكلات السّلوكيّة المدرسيّة التي هي أهمّ التّحدّيات التي تواجه المدرسة اليوم في سبيل القيام بواجباتها وأدوارها. (ملاك، 2018: 05)

ويواجه التّلاميذ في المدارس العديد من المشاكل والضّغوط التي تعيق السّير الحسن للعمليّة التّعليميّة، ومن بين التّلاميذ الأكثر عرضة للضّغوط المدرسيّة تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي لكونهم مقبلين على اجتياز امتحان شهادة التّعليم الثّانويّ، إضافة إلى تزامن هذه المرحلة من التّعليم مع مرحلة المراهقة التي يعاني فيها المراهقون تغيّرات من النّاحية الفسيولوجيّة وضغوط نفسيّة ومشاكل اجتماعيّة تكون سببا في تقلّب مزاجهم وعدم استقرار انفعالاتهم.

ويشير "لطفي عبد الباسط إبراهيم" إلى أنّ الضّغط المدرسيّ: "عبارة عن ظاهرة سيكولوجيّة متعدّدة الأبعاد تنتج عن مختلف العلاقات النّفس اجتماعيّة والبيئيّة التي يتفاعل معها التّلميذ ويدرك أنّها مصدرا للتّوتّر والقلق النّفسي". (عبدي، 2011: 27)

وترى "زينب بدوي" أنّ الضّغوط الدّراسيّة هي: "قوى خارجيّة ومشكلات تنبع من بيئة التّلميذ الخارجيّة، سواء كانت أسريّة، مدرسيّة، جامعيّة أو مهن مستقبليّة، ويؤدّي عدم قدرة التّلميذ على مواجهة هذه المشكلات إلى القلق والإحباط". (خلّوفي، 2010: 40)

وتعدّ الضّغوط المدرسيّة التي يعيشها التّلاميذ داخل المؤسّسات التّربويّة من الموضوعات التي أثارت اهتمام المختصّين النّفسانيين والعاملين في المجال التّربويّ، حيث إنّ القليل من الضّغوط المدرسيّة كاف لإثارة الدّافعيّة للتّعلّم لدى التّلاميذ وخلق روح الاجتهاد والتّنافس فيما بينهم، بينما كثرة هذه الضّغوط وتراكمها يمكن أن تؤثّر سلبا على أدائهم وتحصيلهم.

ويعاني تلاميذ المرحلة الثّانويّة من مستوى عال من الضّغوط المدرسيّة، وهذا ما تؤكّده دراسة "حسين وكومار وحسين" (2008) التي هدفت إلى التّعرف على مستوى الضّغوط الدّراسيّة لدى طلاّب المرحلة الثّانويّة، حيث توصّلت نتائج هذه الدّراسة إلى أنّ حجم الضّغوطات الدّراسيّة يكون أعلى بكثير في المرحلة الثّانويّة؛ والسّبب في ذلك يرجع إلى كثرة الواجبات المنزليّة، وهذا ما توصّلت إليه نتائج دراسة "يوسف" (2010) التي هدفت إلى التّعرف على الضّغوطات واستراتيجيات مواجهتها لدى طلاّب المرحلة الثّانويّة، حيث توصّلت نتائج هذه الدّراسة إلى أنّ الواجبات المدرسيّة تزيد من الضّغوطات لدى الطلاّب، وأنّ استمرار الضّغوطات يعيق من التّحصيل الدراسي. (أبو مصطفى، 2016: 80)

ونتيجة للضّغوط المدرسيّة التي يتعرّض لها التّلاميذ، قد تظهر لديهم بعض المشاكل والاضطرابات التي تعيق عمليّة التّعلّم، ومن بين هذه المشاكل: عدم التّوافق النّفسيّ والاجتماعيّ، سوء العلاقة مع الزّملاء والأساتذة، ضعف الأداء الأكاديمي، صعوبة اكتساب المعارف، تدنّي التّحصيل الدّراسي وقلق الامتحان، ويعدّ هذا الأخير موضع اهتمام العديد من الباحثين التّربويين، حيث يرى بعضهم أنّ قلق الامتحان من بين المشكلات الدّراسيّة الهامّة التي يواجهها المتعلّمون بصفة عامّة والمقبلون على اجتياز امتحانات الشّهادة بصفة خاصّة، ومن بين أهمّ هذه الامتحانات امتحان شهادة التّعليم الثّانوي.

وترى "شالفين Chalvin" (1991) أنّ: "التّلاميذ يعيشون أحداثا ضاغطة مختلفة داخل المدرسة تتمثّل في معاملة الأستاذ ونظام الفروض والامتحانات أو التّقويم بالمنظور الحالي" (خلّوفي، 2010: 05)، وتشير هذه الباحثة إلى أنّ من بين المصادر التي تشكّل ضغطا للتّلاميذ الامتحانات.

ومن الطّبيعي أنّ قلق الامتحان يشغل حيّزا كبيرا ضمن المشكلات النّفسيّة لدى التّلاميذ عامّة وتلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي خاصّة بجميع تخصّصاتهم سواء العلميّة منها أو الأدبيّة، ومهما كانت طبيعة جنسهم. (قدّوري، 2017: 09)

ويعرّفه "خير الدّين الزّراد" بأنّه: "نوع من القلق المرتبط بموقف الامتحان، وهو عبارة عن استجابة عالية غير سارّة لموقف الامتحان تتّسم بالتّوتّر والانزعاج، حيث يثير موقف الامتحان الكثير من المخاوف والإحساس بالهمّ وتهديد الذّات فيتأثّر أداء التّلميذ، وغالبا ما يسوء ويحصل على درجات منخفضة" (غزال، 2016: 10)

ويعتبر قلق الامتحان وليد عمليّة التّفاعل بين العوامل الذّاتيّة الدّاخليّة للفرد والعوامل البيئيّة الخارجيّة كالعوامل المتعلّقة بالبيئة المدرسيّة التي تثير الموقف الاختباري مثل نظام التّقويم والامتحانات وغيرها؛ كما أنّ قلق الامتحان ظاهرة سلوكيّة مدرسيّة تجمع بين النّمطين السّلوكي الظّاهر والمعرفي المستتر، وله جانبان: جانب إيجابيّ محفّز يدفع الفرد إلى تحقيق أداء أفضل، والذي يعمل كدافع وظيفته استثارة الاستجابات المناسبة لموقف الامتحان، وجانب سلبيّ يعيق أداء الفرد لبلوغ أهدافه، والذي يعمل كمعرقل لسلوك الفرد ويثير استجابات غير مناسبة لموقف الامتحان، وهذا النّوع الأخير هو الذي يعتبر مشكلة مدرسيّة تحتاج إلى رعاية إرشاديّة نفسيّة للتّقليل من تأثيره على أداء التّلميذ. (ملاك، 2018: 10)

ويعدّ قلق الامتحان نوع من أنواع القلق إلاّ أنّه يرتبط بموقف الامتحان والتّحضير له وانتظار نتائجه، وهو مشكلة نفسيّة يمرّ بها التّلميذ كلّما اقترب موعد الامتحان نتيجة خوفه من الإخفاق وحصوله على علامات متدنيّة، وهذا يؤثّر على إثبات وجوده وتحقيق ذاته، خاصّة وأنّ الالتحاق بالتخصّصات التي يرغبها المتعلّم مرتبطة بمعدّله الدّراسيّ.

وموضوع قلق الامتحان مشكلة حقيقيّة تواجه الكثير من التّلاميذ خصوصا التّعليم المتوسّط والثّانوي وحتّى مرحلة التّعليم الجامعيّ، وتقدّر نسبة انتشاره بين هؤلاء التّلاميذ بـ 20% من تلاميذ مرحلتي المتوسّط والثّانوي و25% من طلاّب الجامعات، وهذا حسب ما توصّلت إليه دراسة "ويلسون روتر" (1986)؛ لكنّ الواقع الجزائريّ يثبت عكس ما توصّلت إليه هذه الدّراسة، حيث إنّ نسبة انتشار قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثّانويّة تفوق بكثير نسبة انتشار قلق الامتحان لدى طلبة الجامعات، مع عدم وجود إحصائيات دقيقة أو دراسات متخصّصة تثبت ذلك علميّا. (غربي، 2014: 07)

وتشير الأدبيات النّظريّة إلى وجود عدّة دراسات تناولت موضوع قلق الامتحان، من بينها دراسة "أبو صبحة" (1974) التي توصّلت إلى وجود فروق بين الجنسين في قلق الاختبار، حيث أظهر الذّكور انخفاضا في متوسّط درجات قلق الاختبار مقارنة بالإناث، ودراسة "سبيلبيلجر" (1980) التي أشارت إلى أنّ درجات الإناث أعلى من درجات الذّكور في قلق الامتحان لدى عيّنة من تلاميذ مرحلة التّعليم الثّانويّ. (ملاك، 2018: 12)

وانطلاقا ممّا تقدّم يتبيّن لنا أنّ موضوع الضّغوط المدرسيّة وعلاقتها بقلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي موضوع جدير بالبحث والدّراسة، حيث إنّ التّلاميذ يشتكون من كثرة الواجبات المنزليّة والأسلوب الإداريّ المتسلّط وعدم كفاءة بعض الأساتذة ممّا يجعلهم غير قادرين على فهم الدّروس وهذا يؤدّي بالتّبع إلى ظهور مشكلات أخرى من بينها قلق الامتحان، حيث أشارت الدّراسات إلى ارتفاع نسبة التّلاميذ الذين يعانون من قلق الامتحان، لذلك جاءت دراستنا لتبحث عن العلاقة بين الضّغوط المدرسيّة وقلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي، حيث تسعى دراستنا الحاليّة إلى الإجابة عن التّساؤلات التّاليّة:

ثانيا: تساؤلات الدّراسة

1. ما مستوى الضّغوط المدرسيّة لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ببلديّة غرداية؟
2. ما مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ببلديّة غرداية؟
3. هل توجد علاقة بين الضّغوط المدرسيّة وقلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ببلديّة غرداية؟
4. هل تختلف الضّغوط المدرسيّة لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ببلديّة غرداية باختلاف الجنس وطبيعة الثّانويّة؟
5. هل يختلف قلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ببلديّة غرداية باختلاف الجنس وطبيعة الثّانويّة؟

ثالثا: فرضيات الدّراسة

1. مستوى الضّغوط المدرسيّة لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ببلديّة غرداية مرتفع.
2. مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ببلديّة غرداية مرتفع.

3. توجد علاقة دالّة إحصائيّا بين الضّغوط المدرسيّة وقلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ببلديّة غرداية.
4. توجد فروق دالّة إحصائيّا في الضّغوط المدرسيّة لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ببلديّة غرداية باختلاف الجنس وطبيعة الثّانويّة.
5. توجد فروق دالّة إحصائيّا في قلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ببلديّة غرداية باختلاف الجنس وطبيعة الثّانويّة.

رابعا: أهمّيّة الدّراسة

1. من خلال نتائج الدّراسة يتكوّن لدى القارئ تصوّر واضح عن طبيعة العلاقة بين الضّغوط المدّرسيّة وقلق الامتحان.
2. يمكن أن تفيد نتائج هذه الدّراسة في تحسين البيئة التّعليميّة والأوضاع المدرسيّة وبالتّبع نتائج التّلاميذ، وبالتّالي تحسين جودة مخرجات المدارس.
3. تمكّن القائمين على التّدريس والعاملين في المجال التّربويّ من وضع برامج وأساليب للتّخفيف والحدّ من هذه المشكلة التي تعترض التّلاميذ، من أجل الرّفع من تحصيلهم ونتائجهم خاصّة في امتحان الشّهادة.
4. من بين المواضيع الجديدة والجديرة بالاهتمام، التي تدرس العلاقة بين الضّغوط المدرسيّة وقلق الامتحان، والذي يُنظر إليه على أنّه مشكلة أكاديميّة ونفسيّة في الوقت نفسه، حيث يعتبر متغيّرا هامّا وفعّالا في العمليّة التّعليميّة، وهو مشكلة حقيقيّة تواجه التّلاميذ المقبلين على شهادة التّعليم الثّانويّ.
5. من خلال القيام بدراسة الضّغوط المدرسيّة قد يجد الباحث العوامل المسبّبة في ظهور قلق الامتحان الذي يعتري التّلاميذ والتي قد تؤدّي إلى ظهور مشكلات أخرى.
6. تقدّم الدّراسة إطارا نظريا حول متغيّر الضّغوط المدرسيّة ومتغيّر قلق الامتحان، الأمر الذي يدفع بعض الباحثين إلى إجراء المزيد من الدّراسات التي تتناول هذين الموضوعين وعلاقتهما ببعض المتغيّرات النّفسيّة والتّربويّة الأخرى.
7. لفت الانتباه إلى الآثار السّلبيّة والمشاكل النّفسيّة التي يتعرّض لها التّلاميذ نتيجة الضّغوط المدرسيّة.
8. قلّة الدّراسات المحلّية في مجال الضّغوط المدرسيّة لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي.
9. تسليط الضّوء على الضّغوطات المدرسيّة ومعرفة مدى تأثيرها على تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي.

10. تزامن هذه المرحلة الدّراسيّة مع مرحلة المراهقة، وهي مرحلة مهمّة وحسّاسة في حياة الفرد، كونها تعدّ انتقالا من الطّفولة إلى الرّشد، حيث يكون فيها المراهق عرضة للمشاكل والأزمات والصّراعات نتيجة التّغيّرات الفسيولوجيّة والنّفسيّة المتعلّقة بهذه المرحلة.
11. أهمّيّة السّنة الدّراسيّة التي يتواجد فيها المتعلّم، حيث تعتبر السّنة التي تفصله عن المرحلة الموالية، والتي تحدّد بقاءه في المرحلة الثّانويّة أو انتقاله إلى المرحلة الجامعيّة أو تَوجّهه إلى الحياة العمليّة والمهنيّة.

خامسا: أهداف الدّراسة

1. تحاول الدّراسة الحاليّة الكشف عن بعض جوانب شخصيّة التّلميذ المتمدرس في السّنة الثّالثة ثانوي وهي الضّغوط المدّرسيّة وقلق الامتحان.
2. الكشف عن طبيعة العلاقة القائمة بين الضّغوط المدرسيّة وقلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي.
3. تسليط الضّوء على الضّغوط المدرسيّة وتأثيرها على سلوك التّلاميذ وقلقهم من الامتحان.
4. الكشف عن مستوى كلّ من الضّغوط المدرسيّة وقلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي.
5. الوصول إلى نتائج يمكن تعميمها على مجتمع الدّراسة ككل وليس على عيّنة الدّراسة فقط.
6. محاولة إيجاد الفروق في الضّغوط المدرسيّة لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي باختلاف الجنس وطبيعة الثّانويّة.
7. الكشف عن الفروق بين تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي في قلق الامتحان باختلاف جنسهم وطبيعة الثّانويّة التي يدرسون فيها.

سادسا: دوافع الدّراسة

1. تزامن مرحلة التّعليم الثّانوي مع مرحلة المراهقة التي تعتبر مرحلة حرجة وحسّاسة.
2. اعتقاد بعض التّلاميذ أنّ الضّغوط المدرسيّة تمثّل عقبة تقف أمام تحصيلهم الدّراسيّ.
3. معاناة التّلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة التّعليم الثّانوي من قلق الامتحان.
4. الميل والرّغبة في دراسة هذا الموضوع لما له من علاقة بالتّخصّص وبالوسط المدرسي والتّربوي من حيث المشكلات النّفسيّة والتّربويّة.
5. تدنّي التّحصيل الدّراسيّ لتلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي وتراجع نتائجهم الدّراسيّة.
6. تزايد ظاهرة قلق الامتحان عند التّلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التّعليم الثّانوي.

7. انتشار بعض الأفكار السّلبيّة الخاطئة لدى التّلاميذ حول اجتياز امتحان شهادة التّعليم الثّانوي، حيث إنّ النّجاح فيها صعب ومرتبط بالحظّ بنسبة كبيرة.

سابعا: المفاهيم الإجرائيّة لمتغيّرات الدّراسة

1. الضّغوط المدرسيّة لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي

حالة من التّوتّر والضّيق يشعر بها التّلميذ داخل المحيط المدرسي نتيجة عوامل متعلّقة بالإدارة أو الأساتذة أو الزّملاء أو المنهاج أو غيرها والتي تؤثّر بالتّبع على توافقه الدّراسي، حيث يصاحب هذه الحالة أعراضا فسيولوجيّة ونفسيّة وسلوكيّة، ويعبّر عن الضّغوط المدرسيّة في هذه الدّراسة بالدّرجة الكلّيّة التي يحصل عليها تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي بثانويات بلديّة غرداية، ويظهر ذلك من خلال إجابة التّلاميذ على مقياس الضّغوط المدرسيّة المصمّم من طرف الباحث "لطفي عبد الباسط إبراهيم" سنة (1994) المتكوّن من 09 أبعاد و55 فقرة.

2. قلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي

حالة من القلق يشعر فيها المتعلّم بالخوف والتّوتّر من موقف الامتحان، وتظهر على شكل أعراض فسيولوجيّة ونفسيّة وانفعاليّة، ويمكن لهذه الحالة أن تؤثّر على التّلميذ بصورة إيجابيّة أو سلبيّة، ويتمثّل قلق الامتحان في الدّرجة الكلّيّة التي يحصل عليها تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي بثانويات بلديّة غرداية على مقياس قلق الامتحان المصمّم من طرف الباحث "عبد النّاصر غربي" سنة (2014) المتكوّن من 03 أبعاد و29 فقرة.

3. تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي

هم فئة من التّلاميذ ينتمون إلى مرحلة المراهقة ويدرسون في السّنة الثّالثة ثانوي في الشّعب العلميّة والأدبيّة، في كل من ثانويّة أفلح بن عبد الوهّاب وثانويّة رمضان حمّود وثانويّة الرّيادة، وهذه الثّانويات تابعة لمديريّة التّربية لولاية غرداية، المقبلون على اجتياز امتحان شهادة التّعليم الثّانوي موسم 2020/2019.

الفصل الثّاني: الضّغوط المدرسيّة

تمهيد

أوّلا: الضّغوط النّفسيّة

1. تعريف الضّغط لغة واصطلاحا
2. تعريف الضّغوط النّفسيّة
3. النّظريات المفسّرة للضّغوط النّفسيّة
4. مصادر الضّغوط النّفسيّة
5. استراتيجيّات مواجهة الضّغوط النّفسيّة

ثانيا: الضّغوط المدرسيّة

1. تعريف الضّغوط النّفسيّة المدرسيّة
2. تعريف الضّغوط المدرسيّة
3. أعراض الضّغوط المدرسيّة
4. عوامل الضّغوط المدرسيّة
5. إدارة الضّغوط المدرسيّة للتّلاميذ
6. استراتيجيّات مواجهة الضّغوط المدرسيّة
7. الدّراسات السّابقة
8. قراءة وتعقيب على الدّراسات السّابقة

خلاصة الفصل

تمهيد

يتعرّض الكثير من الأفراد في هذا العصر بسبب كثرة الأشغال والأعمال والمهام والمسؤوليات إلى مجموعة من الضّغوط يمكن أن تؤثّر في حياتهم الشّخصيّة، كما أنّ عدم قدرة الفرد على تحديد مصادر وأسباب هذه الضّغوط وافتقاره إلى استراتيجيات إدارتها قد تعود عليه بالسّلب وتؤثّر على استقرار وتوازن حياته، وهناك عدّة أنواع من الضّغوط التي يتعرّض لها الفرد في محيطه، ففي موضوعنا الحالي سنركّز على إحدى هذه الأنواع وهي الضّغوط المدرسيّة، حيث يعتبر هذا الموضوع من بين المواضيع الحديثة التي شغلت بال المختصّين النّفسانيين واهتمّ بها العاملون في المجال التّربوي، والسّبب في ذلك يرجع إلى كونه يؤّثر بصفة مباشرة على أداء التلميذ وتحصيله الدّراسي الذي يعتبر كمعيار لتقييم التّلميذ، وتحديد نجاحه أو رسوبه.

من خلال ما تقدّم سنحاول في هذا الفصل تسليط الضّوء على أهمّ العناصر المتعلّقة بهذا الموضوع، بدء بمفهومه ثمّ أعراضه وأسبابه، وصولا إلى أهمّ النّظريات التي قدّمت تفسيرا له.

أوّلا: الضّغوط النّفسيّة Le Stress Psychologique

1. تعريف الضّغط Le Stress لغة واصطلاحا

1.1. لغة

- يعرّف "سيلي Selye" (1976) الضّغط في قاموس "لاروس La Rousse" (1997) لعلم النفس بأنّه: "استجابة فسيولوجيّة عامّة غير محدّدة يقوم بها الجسم لأيّ طلب يقع عليه". (بوشدوب، 2009: 20)
- جاء في منجد اللّغة والأعلام بمعنى ضغطا، وأضغط عصره: زحمه وضيّق عليه. (أبو مصطفى، 2016: 44)
- وقد استعار علم النّفس مصطلح الضّغوط من الفيزياء للإشارة إلى درجة مرتفعة من الضّغوط الواقعة على الانسان في حياته اليوميّة، والتي يمكن أن تضغط عليه وتدفعه أو تجذبه. (بوشدوب،2001: 17)

2.1. اصطلاحا

- ✓ يشير "لازاروس وآخرون Lazarus & Al" (1966) بأنّ الضّغوط هي: "حالة من التّوتر الانفعالي تنشأ عن المواقف التي يحدث فيها اضطراب في الوظائف الفسيولوجيّة وعدم كفاية الوظائف المعرفيّة اللاّزمة للموقف". (لطفي، 1994: 551)

- ✓ الضّغط جمعه ضغوط، "وهو استجابة تتّسم بالتّنبه البدني والنّفسي، يظهر بوصفه نتيجة للتّعرّض لأيّ مطلب أو ضغط على الكائن العضوي، وكلّما كان المطلب فيه مغزى أكبر تزايد عمق الاستجابة للضّغوط". (بوشدوب، 2014: 169)
- ✓ يرى "كوهن Cohen" (1998) أنّ الضّغط هو: "العلاقة الموجودة بين الفرد والبيئة، إذ تفوق هذه البيئة وتتجاوز قدراته التكيّفيّة، ممّا يؤّثر على صحّته الجسميّة والنّفسيّة، مع إدراكه بعدم القدرة على مواجهة المواقف التي تتطلّب استجابة فعّالة". (عبدي، 2011: 43)

من خلال التّعاريف السابقة، يمكن تعريف الضّغط بأنّه مجموعة من المواقف والمثيرات تحدث في محيط الفرد، التي من شأنها أن تؤثّر على الحالة النّفسيّة والانفعاليّة للفرد، حيث يشعر فيها بالتّوتّر والضّيق وعدم الرّاحة، تظهر على شكل أعراض جسميّة وانفعاليّة، ويتطلّب من الفرد أن تكون لديه القدرة على التّكيّف والتّأقلم مع هذه الأوضاع والمثيرات الخارجيّة.

2. تعريف الضّغوط النّفسيّة

- ★ يعرّف "تايلور Taylor" (1986) الضّغوط النّفسيّة بأنّها: "عملية تقييم الأحداث المؤلمة والمهّددة والمثيرة للتّحدّي، بهدف تحديد الاستجابات الأساسيّة لتلك الأحداث، وتتضمّن تغيّرات فسيولوجيّة وانفعاليّة وسلوكيّة". (العمري، 2012: 07)
- ★ أشار "روبين Robin" إلى أنّ الضّغوط النّفسيّة هي: "تلك النّوعيّة من الخبرة التي تنتج عن تعامل الشّخص مع البيئة، وينتج عنها إجهاد فسيولوجيّ أو نفسيّ، إمّا بزيادة الإثارة أو نقص الإثارة". (قويدري، 2016: 67)
- ★ يعّرف "العزي سنان" الضّغوط النّفسيّة بأنّها: "حالة من التّوتّر والضّيق وعدم الرّاحة النّاتجة عن الأحداث والمشكلات التي تواجه الفرد في حياته الخاصّة والعامّة وتشكّل له تهديدا يعيقه عن التّوافق السّليم". (محمد مهدي يحي وآخرون، 2019: 263)

حسب ما تقدّم يمكن القول بأنّ الضّغوط النّفسيّة هي حالة نفسيّة يشعر فيها الفرد بعدم التّوازن نتيجة عوامل وظروف قد تكون داخليّة أو خارجيّة، ويصاحب ذلك أعراضا نفسيّة وفسيولوجيّة وسلوكيّة تؤثّر على الجوانب الشّخصيّة للفرد، وتقوم العضويّة بالاستجابة لهذه الحالة من أجل التّخفيف من حدّة التّوتّر والصّراعات.

3. النّظريات المفسّرة للضّغوط النّفسيّة

1.3. نظريّة التّحليل النّفسي

من أبرز روّاد هذه النّظريّة "سيغموند فرويد Sigmund Freud"، حيث يؤكّد أنصار هذه النّظريّة على دور العمليات اللاّشعوريّة ووسائل الدّفاع في تحديد السّلوك السّويّ وغير السّويّ لدى الفرد، بالإضافة إلى أنّ خبرات الطّفولة المبكّرة هي أساس تشكيل شخصيّة الفرد لاحقا، فعند تعرّض الفرد للمواقف الضّاغطة والأحداث المؤلمة، فإنّه يعمل على تفريغ انفعالاته السّلبيّة، وأنّ التّعبير عن الأعراض المرضيّة الحاليّة ما هي إلاّ امتداد لصراعات وخبرات الطّفولة الضّاغطة، بمعنى أنّ ما يعانيه الفرد من مشقّة نفسيّة حاليا هي امتداد للصّعوبات والخبرات الماضيّة التي تحاول التّعامل معها من خلال استخدام وسائل الدّفاع اللاّشعوريّة في الطّفولة. (أحمد، 2015: 38)

يفترض "فرويد Freud" أنّ الهدف من وراء جميع الأنشطة التي تصدر عن البشر هو تقليص التّوتّر والقلق النّفسيّ الذي يتأتّى من مصادر متعدّدة مثل التّغيّرات البيولوجيّة، التّغيّرات في الهرمونات، الإحباطات الخارجيّة من الأشخاص، الأحداث الخارجيّة، الإحباطات الدّاخليّة كالصّراع بين مركّبات الشّخصيّة والعجز الشّخصيّ والقلق. (شويطر، 2017: 39)

ترى هذه النّظريّة أنّ الضّغوط النّفسيّة لها جذور منذ الطّفولة، فكلّما تعرّض الفرد إلى مواقف ضاغطة وإحباطات زاد حجم الضّغوط النّفسيّة لديه، وتقوم الأنا بالحفاظ على حالة الثّبات والاستقرار النّفسيّ، نتيجة الصرّاع القائم بين متطلبات الهو والضّوابط الاجتماعيّة، وذلك باستخدام ميكانيزمات الدّفاع وطرق التّفريغ الانفعالي.

2.3. النّظريّة الفسيولوجيّة "لهانز سيلي Hans Selye"

لقّب العالم الكندي "هانز سيلي Selye Hans" في سنة 1936 بأب الضّغوط، واعتبر أوّل من اشتهر وعني بالدّراسة العلميّة للضّغط النّفسيّ، وقد صرّح "دورثي وكوتن Cotton & Dorothy" أنّ له الفضل في تقديم أرضيّة خصبة للدّراسة العلميّة للضّغوط النّفسيّة، وقد انطلق من أفكار "كانون Cannon" لوصف أكثر تعقيدا للاستجابة للضّغط النّفسي، والتي وصفت بالأعراض التي تعبّر عن العمليّة التي تمكّن الجسم من التّعامل مع الضّغوط بالطّريقة الفعّالة. (Dorothy & Cotton, 1990: 41)

وقد حدّد "سيلي Sely" ثلاث مراحل للاستجابة للحدث الضّاغط، أطلق عليها مراحل التّكيّف العامّة The General Adaptation Syndrome وهي:

1.2.3. مرحلة الإنذار Alarm: تبدأ هذه المرحلة بالانتباه لوجود ضاغط، وهذا الانتباه يولّد تغيّرات فسيولوجيّة، حيث تبدأ استجابة الكائن الحيّ للحدث الضّاغط، ويظهر ذلك بزيادة ضربات القلب وسرعة تدفّق الدّم، وسرعة التّنفّس وزيادة في إفراز العرق، واضطرابات معدّيّة ومعويّة، حيث يقوم الفرد باستخدام أقصى ما لديه من طاقة، ممّا يؤدّي إلى ضعف مقاومته للحدث الضّاغط. (العبد الله، 2014: 21)

2.2.3. مرحلة المقاومة Resistance: فيها يحاول الجسم التّكيّف مع المطالب الفسيولوجيّة التي تقع على كاهله، وذلك بمقاومة مصدر التّهديد (عبد المعطي، 2006: 24)، ويستمرّ الجسم بمقاومة العوامل الضّاغطة لفترة طويلة، وذلك بعد تلاشي ردود الفعل بالمواجهة أو الهروب، ويعتبر الكورتيزول المسؤول الأكبر في هذه المرحلة، حيث يعمل على تحويل البروتينات والسّكريات والدّسم إلى طاقة بتصنيعه للسّكر البسيط. (شويطر، 2017: 36)

3.2.3. مرحلة الإنهاك Exhaustion: إذا استمرّ التّهديد واستنفذت الأعضاء الحيوية قواها اللاّزمة للصّمود، الأمر الذي يؤدّي في بعض الحالات المتطرّفة إلى الموت، فعلى سبيل المثال رغم أنّ الجسم لديه القدرة على التّكيّف مع ضغط الدّم العالي، إلاّ أنّ استمرار زيادته يؤدّي إلى المساهمة في تلف الكبد والقلب، كما أنّ هناك أدلّة علميّة تبيّن أّن استمرار الضّغط يمكن أن يؤدّي إلى ضعف جهاز المناعة في الجسم وفي الحالات القصوى إلى الوفاة. (قويدري، 2016: 78)

حسب "سيلي Sely" فإنّ هذه النّظريّة تقوم على ثلاث مراحل للتّكيّف مع الضّغوط النّفسيّة، وتتمثّل هذه المراحل في: مرحلة الإنذار ومرحلة المقاومة ومرحلة الانهاك، حيث يتمّ تنبيه الفرد وإنذاره بوجود خطر معيّن، فتستجيب العضويّة عن طريق إفراز هرمونات معيّنة لمقاومة الضّغط وتحقيق التّكيّف، وفي حال استمرار الضّغط النّفسيّ لمدّة زمنيّة طويلة يصاب الجسم بالتّعب والإنهاك نتيجة محاولته الحفاظ على التّوازن والثّبات.

3.3. نظريّة "سبيلبيرجر Spielberger"

تعتبر نظريّة "سبيلبيرجر Spielberger" في القلق مقدّمة ضروريّة لفهم الضّغوط، فقد أقام نظريّته في القلق على أساس التّمييز بين القلق كسمة Trait Anxiety والقلق كحالة State Anxiety، ويقول

إنّ للقلق شقّين: سمة القلق أو القلق العصابي أو المزمن وهو استعداد طبيعيّ أو اتّجاه سلوكي يجعل القلق يعتمد بصورة أساسيّة على الخبرة الماضيّة، وقلق الحالة هو قلق موضوعيّ موقفيّ يعتمد على الظّروف الضّاغطة، وعلى هذا الأساس يربط "سبيلبيرجر Spielberger" بين الضّغط وقلق الحالة، ويعتبر الضّغط النّاتج ضاغطا وسببا لحالة القلق، ويستبعد ذلك عن القلق كسمة حيث يكون من سمات شخصيّة الفرد القلق أصلا. (صبوح، 2016: 38)

وقد ركّز "سبيلبيرجر Spielberger" في نظريّته على الإطار البيئي كضغوط، وعرض تمييزا بين كلّ من: القلق والضّغوط والتّهديد، حيث يرى أنّ:

- ✓ **القلق:** هو عملية انفعاليّة تشير إلى تتابع الاستجابات المعرفيّة السّلوكيّة، التي تحدث كردّ فعل لشكل ما من الضّغوط.
- ✓ **الضّغوط:** يشير هنا المصطلح إلى الاختلافات في الأحوال البيئيّة التي تتّسم بدرجة ما من الخطر الموضوعي.
- ✓ **التّهديد:** يشير هذا المصطلح إلى التّقدير والتّفسير الذّاتي لموقف خاص. (قويدري، 2016: 79)

ويهتمّ "سبيلبيرجر Spielberger" في الإطار المرجعيّ لنظريّته بتحديد طبيعة الظّروف البيئيّة المحيطة والتي تكون ضاغطة، ويميّز بين حالات القلق النّاتجة عنها، وبين ميكانيزمات الدّفاع التي تساعد على تجنّب تلك النواحي الضّاغطة، والفرد في هذا الصّدد يقدّر الظّروف الضّاغطة التي أثارت حالة القلق لديه، ثمّ يستخدم الميكانيزمات الدّفاعية المناسبة لتخفيف الضّغط، أو يستدعي سلوك التّجنّب الذي يسمح له بالهرب من الموقف الضّاغط. (شابني، 2012: 58)

لخّص "سبيلبيرجر Spielberger" نظريّته في نوعين من القلق حالة القلق وسمة القلق، ويعتبر أنّ حالة القلق وهي القلق الموضوعي الذي يرتبط بموقف معيّن سببا في الضّغوط النّفسيّة التي يتعرّض لها الفرد، بينما سمة القلق التي تعبّر عن خاصيّة مصاحبة للفرد لا تعتبر مصدرا للضّغوط النّفسيّة، حيث أنّ الفرد يستخدم الميكانيزمات الدّفاعيّة المناسبة للتّخفيف من حدّة الضّغوط.

4.3. نظريّة النّسق الفكري "لموراي Murray"

تعدّ هذه النّظريّة من أولى النّظريّات التي قامت بتفسير الضّغوط، وقد اعتبر "موراي Murray" أنّ الحاجة والضّغط هما مفهومان أساسيان، على اعتبار أنّ مفهوم الحاجة يمثّل المحدّدات الجوهريّة للسّلوك،

ومفهوم الضّغط يمثّل المحدّدات المؤثّرة والجوهريّة لهذا السّلوك في البيئة، ويصل "موراي Murray" إلى مستوى عال من الديناميّة عندما يتعرّض لمفهوم الحاجة Need ومفهوم الضّغط Press ويعتبرهما مفهومان مركزيين ومتكافئين في تفسير السّلوك الإنسانيّ، ويعدّ الفصل بينهما تحريفا خطرا. (خميستي، 2014: 56)

ويميّز "موراي Murray" بين نوعين من الضّغوط هما:

- ضغط ألفا Alpha Stress: وهي خصائص الموضوعات البيئيّة كما يدركها الأفراد.
- ضغط بيتا Beta Stress: وهي دلالات الموضوعات البيئيّة كما يدركها الأفراد. (شابني، 2012: 63)

ويوضّح "موراي Murray" أنّ سلوك الفرد مرتبط بالنّوع الأوّل، ويؤكّد أنّ الفرد بخبرته يصل إلى ربط موضوعات معيّنة بحاجة بعينها، ويطلق على هذا مفهوم تكامل الحاجة، أمّا عندما يحدث التّفاعل بين الموقف والحافز والضّغط والحاجة النّاشطة فهذا يعبّر عنه بمفهوم ألفا. (صبوح، 2016: 39)

تعتبر هذه النّظريّة من بين النّظريّات السّلوكيّة التي تهتمّ بتفسير السّلوك الإنسانيّ، حيث ترى بأنّ سلوك الأفراد يحدّده التّفاعل بين حاجات الفرد (الفسيولوجيّة والنّفسيّة...) والضّغوط (الاجتماعيّة والمدرسيّة...) التي يتعرّض لها، فإشباع الحاجات يقلّل من التّوتّر ويخفّف من الضّغوط التي تواجه الفرد سواء من بيئته الدّاخليّة أو بيئته الخارجيّة.

5.3. نظرية العجز المتعلم "لسيليغمان Seligman"

استخدم "سيليغمان Seligman" مفهوم العجز المتعلّم أو المكتسب من خلال تجاربه في السّبعينات، ويشير هذا المفهوم إلى أنّ تكرار تعرّض الفرد للضّغوط إذا تزامن مع اعتقاده بأنّه لا يستطيع التّحكّم في المواقف الضّاغطة أو مواجهتها، فإنّ هذا من شأنه أن يجعل الفرد يشعر بالعجز وعدم القيمة أو الاستحقاق، وشعوره بالعجز يجعله يبالغ في تقييمه للأحداث والمواقف التي يمرّ بها ويشعر بالتّهديد منها، وفي نفس الوقت يشعر بعدم قدرته على مواجهتها ممّا يجعله يتوقّع الفشل بشكل مستمرّ، ويدرك أنّ ما يتعرّض له من فشل وعدم القدرة على المواجهة في الماضي والحاضر سوف يستمرّ معه في المستقبل ومن ثمّ يشعر باليأس، ويترتّب على ذلك الشّعور بالسّلبيّة والبلادة وانخفاض تقدير الذّات. (حسن، 2011: 53)

وتتحدّد أسباب العجز المتعلّم في نوعين من العوامل هما:

- **عوامل بيئيّة ضاغطة:** وتشمل مختلف الظّروف التي تحيط بحياة الفرد، سواء في حياته الأسريّة كالضّغط الذي يتسبّبه الأولياء تجاه أبنائهم، أو المهنيّة كضغوط الأعباء المهنيّة، أو الاجتماعيّة كالتّقدير الاجتماعي والمكانة الاجتماعيّة.
- **عوامل ذاتيّة:** تتعلّق بالفرد ذاته وبخصائص شخصيّته، والتي على أساسها يتحدّد نوع الاستجابة التي تصدر عنه تجاه الأحداث الضّاغطة، مثل: تقدير الفرد لذاته، نمط شخصيّته، مركز التّحكّم لديه. (أحمد، 2015: 56)

ويرى "سيليغمان Seligman" (1975) أنّ حالة العجز المتعلّم تؤدّي إلى آثار تعليميّة ودافعيّة وانفعاليّة، حيث يتمثّل الأثر الدافعيّ في عزوف الفرد عن المبادرة والمحاولة، أمّا الأثر التّعليميّ فيتمثّل في أنّ الفرد يتعلّم أنّ سلوكه غير ذي جدوى، وأنّ النّتائج التي يرغب بها لا تعتمد على سلوك يقوم به، فالفرد يتعلّم هنا أنّ النّتائج التي يتعرّض لها تحدث بشكل مستقلّ عن أفعاله، بينما الأثر الانفعاليّ فيتمثّل في أنّ فقدان القدرة على التّحكّم والسّيطرة على مجريات الأمور يؤدّي إلى استجابات انفعاليّة سلبيّة. (الغرير، 2009: 63)

حسب "سيليغمان Seligman" فإنّ عدم القدرة على مواجهة الضّغوط يتعلّمها الفرد تماما كما يتعلّم القدرة على مواجهتها، وهذا ما سمّاه بالعجز المكتسب أو المتعلّم، فالضّغوط المتكرّرة التي يتعرّض لها الفرد تسبّب له تراكمات وتكوّن لديه خبرات تشعره بالعجز والفشل وعدم قدرته على مواجهتها والتّخلّص منها.

6.3. النّظريّة المعرفيّة "للازاروس Lazarus"

يعتبر "لازاروس Lazarus" من روّاد هذا الاتّجاه، وقد أنشأ نظريّته نتيجة الاهتمام الكبير بعمليّة الادراك والعلاج الحسّي الادراكي، والنّموذج التّفاعليّ للضّغط هو مفهوم أساسيّ يعتمد على طبيعة الفرد، حيث إنّ إدراك كمّ التّهديد ليس مجرّد إدراك مبسّط للعناصر المكوّنة للموقف، ولكنّه ربط البيئة المحيطة بالفرد بتفسير الموقف، ويعتمد تقييم الفرد للموقف على عدّة عوامل منها: العوامل الشّخصيّة، العوامل الخاصّة بالبيئة الاجتماعيّة، العوامل المتّصلة بالموقف نفسه. (بغيجة، 2006: 87)

ولقد ميّز "لازاروس Lazarus" بين نوعين من التّقييم هما:

- **التّقييم الأوّليّ**: هي عمليّة تقييم الفرد للموقف وطريقة إدراكه له، وهي آليّة سريعة يحدّد من خلالها الفرد مدى خطورة الموقف ودرجة التّحدّي التي قد يشكّلها، وبالتّالي يتمّ تفسير الحدث على أنّه إيجابيّ أو ضاغط، وقد يكون التّقييم الأوّلي للموقف سلبيا وضاغطا ويسبّب تهديدا وتحدّيا يتجاوز إمكانات الفرد ومصادر المواجهة لديه، كما قد يكون إيجابيّا وغالبا ما يصاحب تقديرات التّحدّي انفعالات سارّة كالاستثارة والتّحفّز والتّطلّع، ويتأثّر التّقييم الأوّليّ بعاملين هما: العوامل الشّخصيّة والعوامل الموقفيّة. (شابني، 2012: 52)
- **التّقييم الثّانويّ**: يقيّم الفرد المصادر الشّخصيّة والاجتماعيّة المتاحة للتّعامل مع الظّروف الضّاغطة، كذلك يشمل استعراض الفرد لمصادره التّكيّفيّة مع الموقف أو مع حالة الضّغط، وهذه المصادر مثل مشاعر الكفاءة والتّحكّم الشّخصيّ في الموقف؛ هذا ويعتمد مستوى الضّغط الذي نشعر به على التّوازن بين التّقييم الأوّليّ والتّقييم الثّانويّ. (عبد الرّشيد، 2001: 45)

تفسّر هذه النّظريّة الضّغوط التي يتعرّض لها الفرد على أساس التّقييم أو التّفسير المعرفيّ وطريقة التّعامل معها، حيث بيّن "لازاروس Lazarus" أنّ الفرد لديه نوعين من أساليب التّقييم المعرفيّ وهما: التّقييم الأوّليّ وهو عمليّة تقييم الفرد للموقف وطريقة إدراكه له، حيث يتأثّر هذا التّقييم بعاملين أساسيين هما العوامل الشّخصيّة والموقفيّة، والتّقييم الثّانويّ وفيه يقيّم الفرد المصادر الشّخصيّة والاجتماعيّة المتاحة للتّعامل مع الضّغوط.

4. مصادر الضّغوط النّفسيّة

قدّم الباحثون العديد من مصادر الضّغوط النّفسيّة تختلف باختلاف التّوجّهات النّظريّة التي اعتمدوا عليها، ومن بين هذه المصادر:

يوضّح "ميلر Miller" (1979) مصدرين للضّغوط هما: الضّغوط **الدّاخليّة**: وهي نابعة من المعتقدات والأفكار الخاطئة، مثل افتراض المتعلّم بضرورة معرفته لجميع أسئلة المعلّم، وهذا الافتراض غير واقعي ويجب أن يعرف المتعلّم أنّه إنسان غير كامل، فمحاولته للعيش فوق قدراته يؤدّي به حتما إلى ضغوط نفسيّة؛ أمّا الضّغوط **الخارجيّة**: فتتمثّل في ضغوط القيم والمعتقدات والمبادئ والصّراع بين العادات والتّقاليد التي يتمسّك بها الفرد وبين الواقع ممّا يسبّب له ضغوطا عالية، وتتحدّد الضّغوط بالموقف الذي يسبّب الصّراع بين القيم والواقع. (الغرير، 2009: 37)

وأشارت "آسيا" إلى نوعين من مصادر الضّغوط وهي: مصادر ضغط **سارّة (إيجابيّة)**: وتُحدث ضغطا صحّيا، وتؤدّي إلى تحسّن في جودة الحياة كأعباء منصب جديد أو ترقية؛ ومصادر **ضارّة (سلبيّة)**: ويكون تأثيرها يفوق قدرة الفرد على التّوافق، إذ يؤدّي إلى تغيّرات جسميّة ومزاجيّة، فهي مثيرة للضّغط المرضي. (أبو مصطفى، 2016: 47)

أمّا بالنّسبة لمصادر الضّغط النّفسيّ الخّاصة بالمراهقين، فقد أشارت "داود نسيمة" (1995) إلى وجود ثمانية مجالات أساسيّة وهي: مجال المدرسة والجوّ الصّفّي، مجال العلاقة بالوالدين، مجال العلاقة بالمدرّسين، مجال العلاقة بالزّملاء، مجال الأمور الماليّة، مجال العلاقة مع الجنس الآخر، مجال الانفعالات والمخاوف والمشاعر، مجال التّخطيط للمستقبل. (بن صالح، 2016: 35)

ولحصر مصادر الضّغوط النّفسيّة لدى المتمدرسين تمّ تقسيم هذه المصادر إلى تصنيفات رئيسيّة تتمثّل في: الضّغوط **الاجتماعيّة** وتندرج تحتها العلاقة بالأصدقاء والزّملاء، والضّغوط **الشّخصيّة** وتندرج تحتها الضّغوط الذّاتيّة سواء كانت جسميّة أو معرفيّة أو انفعاليّة، والضّغوط **الأسريّة** وتندرج تحتها المعاملة الوالديّة والمستوى الاقتصادي والثّقافي للوالدين، والضّغوط **الدّراسيّة** وتندرج تحتها المناهج التّعليميّة، نوع الأساتذة، النّظام المدرسيّ، اكتظاظ الأقسام، الواجبات المنزليّة، الإخفاق الدّراسيّ. (العبد الله، 2014: 17)

قسّم العلماء مصادر الضّغوط النّفسيّة إلى مجموعة من التّصنيفات، من بينها: الضّغوط من حيث طبيعة المنشأ، وتنقسم إلى ضغوط داخليّة: التي تنشأ إثر أفكار ومعتقدات ذاتيّة، وضغوط خارجية: سببها الأسرة أو المجتمع أو غيرها، إضافة إلى وجود ضغوط من حيث نوع التّأثير وتنقسم إلى ضغوط إيجابيّة: وهي التي تدفع الفرد نحو بذل الجهد وتحقيق الأهداف، وضغوط سلبيّة: تؤثّر على أداء الفرد وتشعره بالعجز والإحباط، كما أنّ هناك تصنيف آخر للضّغوط يتمثّل في الضّغوط الشّخصيّة، الأسريّة، الاجتماعيّة والمدرسيّة وغيرها، وتعتبر هذه الضّغوط المدرسيّة مصدر اهتمام الباحثين في المجال التّربويّ، فهي من بين أهمّ العوامل المؤثّرة على المتعلّمين، وهذا ما نحن في صدد البحث عنه في موضوعنا.

5. استراتيجيّات مواجهة الضّغوط النّفسيّة

نتيجة للجهود المتواصلة التي قام بها الباحثون في موضوع الضّغوط النّفسيّة، توصّلوا إلى العديد من الاستراتيجيّات المختلفة، فقد حدّد "مارتن وآخرون Martin et al" (1992) استراتيجيّتين للمواجهة هما:

- ✓ **استراتيجيّة متمركزة حول الانفعال Emotional Focused Coping**: تتضمّن محاولات الفرد للتّخلّص من الضّيق الانفعالي المرتبط بموقف الضّغط أو تخفيضه، ومن فوائد هذا الأسلوب أنّه يخفّض الشّعور بالضّيق أو التّعاسة الانفعاليّة، ويؤدّي إلى إمكانيّة العودة إلى استخدام أسلوب التّمركز حول المشكلة بعد التّخلّص من الانفعالات، ويشير أسلوب المواجهة الانفعاليّة إلى المجهودات التي تبذل لتقليل إرجاع الانفعالات السّلبيّة للضّغوط ويكون ذلك إمّا بالاسترخاء أو بالإلهاء عن المشكلة أو بالابتعاد عن الأشخاص المنفعلين. (حسن، 2011: 74)
- ✓ **استراتيجيّة متمركزة حول المشكلة Problem Focused Coping**: يتمّ فيها التّعامل المباشر مع المشكلة أو الحدث المسبّب للضّغط سواء من خلال فعل مباشر، ويكون الهدف تغيير الموقف الضّاغط أو علاقة الفرد به، وتستخدم هذه الاستراتيجيّة عندما يكون الموقف قابلا للتّغيير نسبيا، وهذا الأسلوب يشتمل على وضع الفرد لاستراتيجيّات من أجل حلّ المشكلة وإنتاج حلول جديدة لها وإيجاد مصادر بديلة للإشباع، وهي مفيدة في إدارة الضّغوط النّفسيّة التي يمكن السّيطرة عليها. (عبد الرّشيد، 2001: 47)

أمّا "موس Moos" (1990) فقد صنّف استراتيجيّات استيعاب المواقف الضّاغطة إلى قسمين هما:

- **الاستراتيجيّات الاقداميّة:** وهي الاستراتيجيّات التي تركّز على الموقف الضّاغط، حيث تعكس جهود الفرد المعرفيّة والسّلوكيّة والسّيطرة على المشكلة واحتوائها، ومن بين أساليبها: التّحليل المنطقيّ، إعادة التّقييم الإيجابي، البحث عن المساندة والمعلومات. (العبد الله، 2014: 31)
- **الاستراتيجيّات الاحجاميّة:** وهي الاستراتيجيّات التي تركّز على العاطفة، حيث تعكس المحاولات المعرفيّة والسّلوكيّة لتجنّب التّفكير في الموقف الضّاغط، أو معالجة التّأثيرات المرتبطة به، وتضمّ الاستراتيجيّات الآتيّة: الإحجام المعرفيّ، التّقبّل والاستسلام، البحث عن الإثبات البديل، التّنفيس الانفعالي. (حسن، 2011: 75)

كما قدّم "كوهين Cohen" (1994) مجموعة من الاستراتيجيّات المعرفيّة لمواجهة ضغوط الحياة وتتمثّل فيما يلي: التّفكير العقلانيّ والبحث عن مصادر القلق وأسبابه، الإنكار وتجاهل الضّغوط النّفسيّة، التّخيّل والتّفكير في المستقبل، حلّ المشكلة من خلال ابتكار أفكار جديدة لمواجهة الضّغوط، الفكاهة والدّعابة، الرّجوع إلى الدّين والإكثار من العبادات. (شويطر، 2017: 80)

بالنّسبة لهذه الاستراتيجيّات التي يستخدمها الأفراد في مواجهة الضّغوط النّفسيّة يمكن استغلالها والاستفادة منها في مواجهة الضّغوط المدرسيّة، حيث يعمل المختصّون والتّربويّون على تكييفها بما يتناسب مع المتعلّمين والوسط المدرسي، فمثلا يمكن للمتعلّم استخدام الاستراتيجيّة المتمركزة حول الانفعال في محاولة فهمه لمشاعر القلق والغضب والخوف التي تنتابه نتيجة الضّغوط المدرسيّة، ويسعى إلى التّحكّم فيها وعزلها عن ذاته حفاظا على سلامته النّفسيّة، كما يمكن للتّلميذ استخدام الاستراتيجيّة المتمركزة حول حلّ المشكلة في تحديد نوع وطبيعة الضّغط أو المشكلة التي سبّبت له الضّغط المدرسيّ أو القلق من المدرسة، بهدف ضبطها والسّيطرة عليها لتفادي تأثيراتها السّلبية على سلوكه وأدائه الأكاديمي.

ثانيّا: الضّغوط المدرسيّة School Stress

1. تعريف الضّغوط النّفسيّة المدرسيّة

- الضّغوط النّفسيّة المدرسيّة هي: "تلك المواقف أو الأحداث أو الصعوبات التي تواجه وتربك الطّالب، وتعترض تحقيق بعض من أهدافه، والتي قد تؤثّر سلبا على درجة توافقه النّفسيّ والاجتماعيّ، وتكون هذه الضّغوط أسريّة، دراسيّة، اجتماعيّة، نفسيّة أو انفعاليّة". (محمّد مهدي يحي وآخرون، 2019: 263)
- تتمثّل الضّغوط النّفسيّة المدرسيّة في: "التّوتّرات والصّعوبات التي يواجهها ويدركها الطّالب في المواقف المدرسيّة، التي تؤدّي إلى عدم توافقه مع البيئة المدرسيّة وإلى اضطراب علاقته بأفراد المجتمع المدرسيّ، وذلك نتيجة لزيادة الأعباء الملقاة عليه، وصعوبة كلّ من الاختبارات والمناهج الدّراسيّة". (العمري، 2012: 07)

2. تعريف الضّغوط المدرسيّة

- "مجموعة الصّعوبات التي يواجهها الطّالب من خلال تفاعله مع البيئة المدرسيّة ممثّلة في ضغط العلاقة مع الزّملاء والمدرّسين والعلاقات الأسريّة والدّروس الخصوصيّة والمناهج والامتحانات والبيئة المدرسيّة، التي تسبّب له ضغطا وتوتّرا يمكن أن يظهر عليه من خلال الأعراض الفسيولوجيّة". (الطّملاوي، 2017: 338)
- يعرّفه "ابراهيم" بأنّها: "ظاهرة سيكولوجيّة متعدّدة الأبعاد تنتج عن مختلف العلاقات النّفسيّة والاجتماعيّة والظّروف البيئيّة التي يتفاعل معها الطّالب، ويدركها على أنّها مصدرا للتّوتّر والقلق النّفسيّ". (عثمان، 2018: 301)

- ويعرّف الضّغط المدرسيّ بأنّه: "حالة من التّوتّر والضّيق التي يتعرّض لها التّلاميذ في مختلف المراحل الدّراسيّة، وذلك لعدم ملاءمة مطالب المحيط الذي يعيش فيه هؤلاء التّلاميذ وقدراتهم وإمكاناتهم، وتقسّم مصادره إلى داخليّة وخارجيّة: ضغوط المقرّرات الدّراسيّة وضغوط البيئة المدرسيّة". (خلوفي، 2017: 191)
- يعرّف "طه عبد العظيم حسين" (2006) الضّغط المدرسيّ بكونه: "حالة من عدم التّوازن تنشأ لدى التّلميذ عندما يقارن بين المواقف البيئيّة التي يتعرّض لها، وبين ما يملك من إمكانيات ومصادر شخصيّة واجتماعيّة، ويصاحب تلك الحالة أعراضا فسيولوجيّة، ونفسيّة وسلوكيّة سلبيّة". (عبدي، 2016: 108)
- عرّفها "أبو مصطفى وأبو مصطفى" بأنّها: "مجموعة من المتاعب والصّعوبات التي يواجهها الطّالب ويدركها في المواقف المدرسيّة، وتؤدّي إلى عدم توافقه الدّراسيّ، وذلك نتيجة خوفه من الفشل، وصعوبة في الامتحانات وفي المناهج الدّراسيّة، كثرة الواجبات المنزليّة، سوء البيئة المدرسيّة". (أبو مصطفى، 2016: 49)

يرى الباحث أنّ الضّغط المدرسيّ هو حالة من الضّيق وعدم الرّغبة في الدّراسة تنتاب الفرد نتيجة مجموعة من العوامل المدرسيّة المتمثّلة في: العلاقة مع الإدارة والأساتذة والزّملاء، المناهج والمقرّرات الدّراسيّة التي تضعها الوزارة، طرق وأساليب التّدريس التي يتّبعها الأستاذ وغيرها، والتي من شأنها أن تؤثّر على أداء التّلميذ وتحصيله الدّراسي وتوافقه النّفسيّ وتكيّفه الاجتماعيّ.

3. أعراض الضّغوط المدرسيّة

1.3. الأعراض الفسيولوجيّة: تشمل الأعراض الفسيولوجيّة كلاّ من: فقدان الشّهيّة، ارتفاع ضغط الدّم، تقرّحات الجهاز الهضمي، اضطراب عمليّة الهضم، زيادة الأدرينالين، اضطراب الدّورة الدّمويّة، زيادة إفراز الغّدة الدّرقيّة، زيادة إفراز الكوليستيرول من الكبد. (العمري، 2012: 17)

2.3. الأعراض النّفسيّة: تكاد تجمع نتائج الدّراسات النّفسيّة على أنّ للضّغوط المدرسيّة آثارا سلبيّة على التّلميذ، وتظهر هذه الآثار في اختلال الآليات الدّفاعيّة وانهيارها، إذ يتميّز الفرد تحت الضّغط بسرعة الانفعال، الشّعور بالقلق وعدم الرّاحة يصاحبه الخوف الشّديد، انخفاض تقدير الذّات وفقدان الثّقة في النّفس وفي الآخرين. (حسين، 2006: 82)

3.3. الأعراض السّلوكيّة: تتمثّل الأعراض السّلوكيّة في العدوانيّة، الانسحاب، انخفاض الأداء، القيام باستجابات سلوكيّة غير مرغوب فيها، انخفاض إنتاجيّة الفرد، إمهال المظهر والصّحّة، اضطرابات لغويّة مثل التّأتأة والتّلعثم، الهروب من المدرسة والمشاغبة مع الأقران، كما يمكن كذلك أن تظهر اضطرابات في النّوم والأكل. (سلوى، 2018: 500)

4.3. الأعراض المعرفيّة: تؤثّر الضّغوط على البناء المعرفي للفرد، ومن ثمّ فإنّ العديد من الوظائف العقليّة تصبح غير فعّالة، وتظهر هذه الآثار في الأعراض التّاليّة: نقص الانتباه، صعوبة في التّركيز، ضعف قوّة الملاحظة، تدهور الذّاكرة، عدم القدرة على اتّخاذ القرارات، فقدان القدرة على التّقييم المعرفي، صعوبة في معالجة المعلومات، ضعف القدرة على حلّ المشكلات. (قويدري، 2014: 87)

ويمكن إيجاز الأعراض المعرفيّة في النّقاط التّاليّة: فقدان التّركيز، انخفاض مستوى الحفظ والذّاكرة، صعوبة في اتّخاذ القرارات، التّشوّش والارتباك، صعوبة في الانتباه، الانحراف عن الوضع السّوّي ونوبات الهلع. (سيّد، 2009: 38)

5.3. الأعراض الانفعاليّة: تظهر أعراض الضّغوطات المدرسيّة من النّاحيّة الانفعاليّة بصفة عامّة على المستوى المعرفي، وتتمثّل هذه الأعراض خاصّة في: فقدان التّركيز، نقص في التّذكر، صعوبة في متابعة الدّروس. (شيخاني، 2003: 19)؛ كما يشير "عبد المعطي" (2006) إلى أعراض أخرى تتمثّل في: زيادة التّوتّر، زيادة معدّل الوساوس القهريّة، التّغير في السّمات الشّخصيّة، ظهور الاكتئاب والإحساس بالعجز، انخفاض الإحساس بتأكيد الذّات، الاندفاعات غير المرغوبة، سرعة الانفعال والغضب، اليأس وفقدان الأمل، الأرق وعدم القدرة على النّوم. (عبد المعطي، 2006: 83)

6.3. الأعراض الاجتماعيّة: وتشمل إنهاء العلاقات الاجتماعيّة، العزلة، الانسحاب، عدم القدرة على تحمّل المسؤوليّة، عدم تقبّل الفشل في أداء المهام والواجبات اليوميّة المعتادة. (الغرير، 2009: 52)

7.3. الأعراض المدرسيّة: يترك الضّغط المدرسيّ آثارا عديدة على مستوى الأداء المدرسيّ، نذكر منها: التّسرّب المدرسيّ، سوء التّكيّف المدرسيّ، التّأخّر الدّراسيّ. (عبدي، 2011: 74)

هذه أغلب الأعراض التي يمكن أن تظهر على التّلاميذ الذين يعانون من ضغوط مدرسيّة، فبالإمكان أن تظهر في متخلف جوانب شخصيّة المتعلّم النّفسيّة والسّلوكيّة والانفعاليّة، وباستطاعة

المختصّ النّفسيّ تحديد التّلميذ العادي السّوي من التّلميذ الذي يشعر بوجود ضغوط مدرسيّة من خلال مختلف هذه الأعراض، كما يمكن أن تختلف حسب شدّتها من متعلّم لآخر.

4. عوامل الضّغوط المدرسيّة

1.4. عوامل تعليميّة: تتمثّل في: عادات الاستذكار وطريقة المراجعة التي يقوم بها التّلميذ، تنظيم الوقت والحرص على القيام بالواجبات وإنجاز التّمارين، مهارات القراءة والمطالعة، الامتحانات وكيفيّة التّحضير لها، تشتّت الانتباه والانشغال بالأمور التي ليس لها أهمّيّة. (أبو مصطفى، 2016: 50)

2.4. عوامل شخصيّة: هناك العديد من الأسباب المتعلّقة بالتّلميذ والتي تتسبّب في حدوث الضّغط المدرسي، والتي تساهم كذلك في التّوتّر والضّيق والقلق، وتتمثّل في: مشكلات خاصّة بالتّلميذ كضعف السّمع أو البصر أو الإصابة بإعاقة، سوء التّكيّف المدرسيّ وعدم قدرة المتعلّم على التّأقلم مع الأوضاع والظّروف المدرسيّة، انتشار ظاهرة الشّرود الذّهني والاستغراق في أحلام اليقظة، التّفكير في المستقبل والقلق حيال المشروع والوظيفة المستقبليّة. (عبدي، 2011: 53)

3.3. عوامل مهنيّة: يرى "الجدي" (2008) أنّ من أسباب الضّغوط المدرسيّة الأسباب المهنيّة، وتتضمّن الحاجة إلى وجود هدف يسعى التّلميذ لتحقيقه وغاية يعمل على بلوغها، الحاجة لمعرفة القدرات الشّخصيّة للتّلميذ ومعرفة إمكاناته من أجل مساعدته على اختيار طبيعة المهنة المناسبة لمهاراته. (الجدي، 2008: 45)

4.4. عوامل اقتصاديّة: يعتبر الوضع الاقتصادي للأسرة عاملا من عوامل الضّغط المدرسيّ، فانخفاض الدّخل يؤدّي إلى عدم القدرة على تلبية حاجات الأبناء، فالفقر يعتبر من المشكلات التي تعود بالسّلب على الأفراد، إذ لا يجدون أمامهم كل مستلزمات حياتهم عموما والدّراسيّة خصوصا، ويدفعهم ذلك الوضع إلى الاهتمام بجلب مصاريفهم الخاصّة لسدّ حاجات الأسرة على حساب الدّراسة ومستقبلهم، وذلك بالعمل خارج أوقات الدّراسة، وهذه الحالة تقلّل من اهتمامهم بالدّراسة. (عبدي، 2011: 53)

5.4. عوامل أسريّة: من بين العوامل الأسريّة المهمّة: أساليب المعاملة التي يستخدمها الوالدان بمختلف أنواعها ونذكر منها: أسلوب المعاملة غير السّوي، أسلوب الرّفض، أسلوب العقاب، توتّر العلاقات والصّراعات الوالديّة، التّباين بين توقّعات الأولياء وقدرات الأبناء. (أبو مصطفى، 2016: 50)

5. إدارة الضّغوط المدرسيّة للتّلاميذ

هناك أساليب عديدة تساعد على تخفيض الضّغوط لدى التّلاميذ سواء في البيئة المدرسيّة أو الأسريّة، يمكن تلخيصها فيما يلي:

★ تشجيع التّلاميذ على تكوين علاقات إيجابيّة سارّة مع بعضهم البعض، ومع المعلّمين.

★ تشجيع التّلاميذ على التّعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم بطريقة إيجابيّة، وذلك من خلال توفير بيئة صف آمنة.

★ التّفاعل الإيجابي لكلّ من المعلّم والمتعلّم، فاتّجاهات المعلّم اتّجاه المتعلّم لا يجب أن تكون عقابيّة وصارمة بل إيجابيّة، وذلك كون العلاقات الإيجابيّة تساعد التّلاميذ على استغلال قدراتهم الشّخصيّة، وتساعدهم على التّعلّم الجيّد.

★ كما يمكن للأسرة أن تساعد وتحمي التّلميذ من التّعرّض للمواقف الضّاغطة ذلك وعن طريق تنمية الثّقة بالنّفس، وتوفير بيئة أسريّة تدعيميّه، ما يستدعي ضرورة اهتمام الأولياء بأبنائهم. (عبدي، 2011: 75)

ويلحّ الباحث "François Testu" على ضرورة تغيير البرامج المدرسيّة، أي الوقت المدرسي Le Temps Scolaire، إذ يقول إنّ الوقت الذي يقضيه الّتلميذ داخل المدرسة طويل مقارنة بسنّه، وذلك لما يتركه هذا الشّيء من آثار سلبيّة على التّلميذ ومردوده الدّراسي. (François Testu, 2008: 100)

6. استراتيجيّات مواجهة الضّغوط المدرسيّة

يواجه التّلميذ في حياته كثيرا من الظّروف والخبرات الضّاغطة، ومن ثم يحاول التّعامل معها من خلال اتّباع أساليب عديدة تبعد الخطر عنه، وتجعله في حالة من التّوازن، ممّا لا شكّ فيه أنّ التّعامل مع الضّغط المدرسيّ يتطلّب استخدام أساليب متنوّعة تهيّئ للمتعامل مع الضّغط حرّية أكبر؛ ويعتبر مصطلح "استراتيجيّات المواجهة" من بين المصطلحات حديثة الاستعمال في مجال علم النّفس، والفضل يرجع إلى "لازاروس Lazarus" الذي ساهم في إدخاله ضمن اللّغة العلميّة المتداولة، وذلك عام (1948)، إذ عرّفها بأنّها: "تلك الجهود السّلوكيّة والمعرفيّة التي يتّخذها الفرد في إدارة مطالب الموقف والتي تمّ تقديرها من جانبه على أنّها مرهقة وشاقّة، وتتجاوز مصادر الشّخص وإمكاناته". (عبدي، 2011: 76)

وبالنّسبة لأساليب المواجهة التي يستخدمها التّلاميذ في التّعامل مع المواقف الضّاغطة، فقد كشفت نتائج الدّراسات أنّ استراتيجيّات المواجهة التي تركّز على المشكلة تكون مفيدة في التّكيّف مع المواقف الضّاغطة، وذلك مقارنة باستراتيجيّات المواجهة التي تركّز على الانفعال، وذلك لأنّ التّلاميذ يشعرون بالتّحسّن عندما يتعاملون بشكل مباشر مع المشكلة؛ وفي هذا الصّدد يشير "كومبس وآخرون Compas & Al" (1988) إلى أنّ المراهقين الذين يستخدمون مهارات المواجهة التي تتركّز على المشكلة يكونون أكثر توافقا وأقلّ تعرّضا للمشكلات السّلوكيّة والانفعاليّة، حيث إنّهم يستخدمون أساليب فعّالة مثل وضع خطّة لحلّ المشكلة والسّعي إلى المساندة والحصول على المعلومات بشكل أكبر، كما أنّهم يستخدمون المساندة الاجتماعيّة ويناقشون مشاكلهم مع الآخرين ويشاركون بشكل كبير في الأنشطة المدرسيّة، وذلك لمواجهة المواقف الضّاغطة التي يتعرّضون لها. (عبدي، 2011: 76)

ومجمل القول إنّ استراتيجيّات المواجهة عبارة عن أساليب يستخدمها التّلاميذ في التّعامل مع الضّغوط، وتتضمّن سلوكيات فعّالة تساعد التّلميذ على البحث عن معلومات والتّفكير في الحلول للمشكلة، وطلب المساندة الاجتماعيّة من الأسرة والأصدقاء.

ومن بين الاستراتيجيّات التي يمكن استعمالها مع التّلاميذ لمواجهة الضّغط المدرسيّ نجد:

- ✓ **الاسترخاء:** يعمل كاستجابة مضادّة للضّغط ويمنع التّوتّر العضلي ويقلّل من سرعة نبضات القلب.
- ✓ **التّأمّل:** عبارة عن فنّية تساعد الفرد على الاسترخاء والتّعامل مع الضّغوط، وهو ببساطة يعني تهدئة العقل من كلّ المشاكل التي يتعرّض لها الفرد.
- ✓ **تعديل أسلوب الحياة:** يتعلّق أسلوب حياة الفرد بشخصيّته، وهو ليس ثابتا دائما، بل مفهوما ديناميّا يمكن تعديله وتطويره تبعا لمتطلّبات البيئة الاجتماعيّة التي يعيش فيها، كما يساعد على تحويل المواقف الضّاغطة السّلبيّة إلى مواقف إيجابيّة.
- ✓ **إعادة التّقييم المعرفيّ:** معناه إعادة التّفكير في الضّغوط التي معظمها نفسيّة المنشأ، وهذا الأسلوب له مبادئ هي: حسن اختيار الأفكار المعيّنة دون غيرها، التّحكّم في الأفكار مع القدرة على تفسير أحداث الحياة بطريقة إيجابيّة للتّغلّب على الضّغط؛ وباختصار هو العمليّة التي من خلالها يعيد الفرد تقييم كيفيّة إدراكه ومواجهته للمواقف الضّاغطة، بحيث يطوّر أساليب المواجهة، وذلك طبقا لإدراكه لذلك الموقف. (عبدي، 2011: 76)

ممّا سبق نستنتج أنّ للضّغوط المدرسيّة مصادر عدّة، ويمكن علاجها أيضا بعدّة أساليب، وهي عبارة عن فنّيات واستراتيجيّات تساهم إلى حدّ كبير في تخفيض الآثار السّلبيّة التي تتركها الضّغوط المدرسيّة على التّلاميذ، وتتمثّل في: الاسترخاء، التّأمّل، تعديل أسلوب الحياة وإعادة التّقييم المعرفيّ.

7. الدّراسات السّابقة

أوّلا: الدّراسات العربيّة

1.7. دراسة "إبراهيم" (1993)

جاءت هذه الدّراسة تحت عنوان: عوامل الضّبط المدرسي المدرك وعلاقتها بضغوط الدّراسة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة الحكوميّة والخاصّة بمحافظة الإسكندريّة، وبلغت العيّنة (285) طالبا وطالبة من الصّفّ التّاسع الأساسي، وتمّ استخدام مقياس الضّبط المدرسي المدرك ومقياس ضغوط الدّراسة من إعداد الباحث، وقد أوضحت الدّراسة وجود علاقة ارتباطيّة سالبة بين المتغيّرين، ووجدت فروق دالّة إحصائيّا في عوامل بيئة الفصل وبيئة المدرسة والدّرجة الكلّيّة لضغوط الدّراسة لصالح تلاميذ المدارس الخاصّة، ووجود فروق دالّة إحصائيّا في إدراك ضغوط الدّراسة لصالح الذّكور. (العمري، 2012: 58)

2.7. دراسة "لطفي، عبد الباسط إبراهيم" (1994)

قام "لطفي" بدراسة حول موضوع عوامل الضّبط المدرسي المدرك في علاقتها بضغوط الدّراسة لدى تلاميذ المدارس الحكوميّة والخاصّة منبّئات بالتّحصيل، حيث هدفت إلى معرفة مصادر ضغوط الدّراسة في علاقتها بعوامل الضّبط المدرسي المدرك، وعمّا إذا كانت هذه العوامل تعّد منبّئات أخرى للتّحصيل الدّراسي أم لا، وتمّ اتّباع المنهج الوصفي وتطبيق أداتين الأولى لقياس ضغوط الدّراسة والثّانية لقياس الضّبط المدرسي المدرك على عيّنة تكوّنت من (285) تلميذ وتلميذة، حيث توصّلت نتائج الدّراسة إلى وجود فروق بين تلاميذ التّعليم العام والخاص على مقياس ضغوط الدّراسة لصالح تلاميذ المدرسة العموميّة، إضافة إلى وجود فروق بين الذّكور والإناث على مقياس ضغوط الدّراسة لصالح الذّكور.

3.7. دراسة "بوشدوب، شهرزاد" (2001)

جاءت هذه الدّراسة تحت عنوان: استراتيجيّات التّعامل أمام الضّغط المدرسيّ وعلاقتها بالتّحصيل الدّراسي، حيث هدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن العلاقة التي تربط استراتيجيّات التّعامل المتّخذة

من قبل التّلاميذ أمام المتطلّبات والمصاعب المدرسيّة المسبّبة للضّغط في التّحصيل الدّراسي، وتمّ اتّباع المنهج الوصفي في هذه الدّراسة واستخدام مقياس استراتيجيّات التّعامل "للازاروس وفولكمان" على عيّنة تكوّنت من (400) تلميذ وتلميذة، وتوصّلت نتائج الدّراسة إلى وجود اختلاف بين الجنسين من حيث استعمالهما لاستراتيجيّات التّعامل أمام الضّغوطات المدرسيّة.

4.7. دراسة "أحمد نبيل البحراوي" (2003)

اهتمّت هذه الدّراسة بالتّعرّف على الفروق في أساليب مواجهة الضّغوط بين الطّلّاب والطّالبات، واستخدمت الدّراسة استبيان أساليب مواجهة الضّغوط ومقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي، وتوصّلت نتائج الدّراسة إلى أنّ الطّلّاب الذّكور أكثر مواجهة للضّغوط من الطّالبات الإناث، وأنّ الطّلّاب ذوي المستوى المرتفع أكثر مواجهة للضّغوط من الطّلّاب ذوي المستوى المنخفض. (الطّملاوي، 2017: 341)

5.7. دراسة "حسين وكومار وحسين" (2008)

هدفت إلى التّعرّف على مستوى الضّغوط الدّراسيّة، وتعديلها لدى طلّاب المرحلة الثّانويّة العامّة في المدارس الحكوميّة، وقد تكوّنت عيّنة الدّراسة من (100) طالب، وأكّدت نتائج الدّراسة أنّ الضّغوطات الدّراسية تكون أعلى بكثير في المرحلة الثّانويّة. (أبو مصطفى، 2016: 80)

6.7. دراسة "خلوفي، سيهام" (2010)

جاءت هذه الدّراسة تحت عنوان: علاقة الضّغوط الدّراسيّة بالدّافعيّة للتّعلّم لدى تلاميذ السّنة الثّانية متوسّط، حيث هدفت الدّراسة إلى إبراز العلاقة بين ضغوط الدّراسة والدّافعيّة للتّعلّم لدى التّلاميذ، واعتمدت الدّراسة على المنهج الوصفي وتطبيق مقياس ضغوط الدّراسة على عيّنة تكوّنت من (200) تلميذ وتلميذة، وأوضحت نتائج الدّراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين ضغوط الدّراسة والدّافعيّة للتّعلّم.

7.7. دراسة "عبدي، سميرة" (2011)

قامت الباحثة بدراسة موضوع الضّغط المدرسيّ وعلاقته بسلوكات العنف والتّحصيل لدى المراهق المتمدرس (15-17) سنة في مستوى السّنة الأولى من التّعليم الثّانويّ بمدينة بجاية، وهدفت إلى

الكشف عن العلاقة الموجودة بين الضّغط المدرسيّ الذي يتعرّض له التّلميذ المتمدرس في مستوى السّنة الأولى من التّعليم الثّانويّ وسلوكات العنف والتّحصيل الدّراسيّ، حيث تمّ الاعتماد على المنهج الوصفيّ التّحليليّ واستخدام مقياس الضّغط المدرسي والعنف المدرسي على عيّنة تكوّنت من (364) تلميذ وتلميذة، ومن أهمّ النّتائج التي توصّلت إليها الدّراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الذّكور والإناث في درجات الضّغط المدرسيّ، كما أوضحت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين العلميّين والأدبيّين في درجات مقياس الضّغط المدرسيّ.

8.7. دراسة "العمري، مرزوق بن أحمد عبد المحسن" (2012)

جاءت هذه الدّراسة تحت عنوان: الضّغوط النّفسيّة المدرسيّة وعلاقتها بالإنجاز الأكاديميّ ومستوى الصّحّة النّفسيّة لدى عيّنة من طلّاب المرحلة الثّانويّة بمحافظة اللّيث، وهدفت الدّراسة إلى معرفة مستوى كلّ من الضّغوط النّفسيّة المدرسيّة والانجاز الأكاديميّ والصّحّة النّفسيّة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي المقارن وطبّق مقياس الضّغوط النّفسيّة المدرسيّة على عيّنة مكوّنة من (428) طالبا، حيث توصّلت الدّراسة إلى أنّ مستوى الضّغوط النّفسيّة المدرسيّة متوسّط لدى طلّاب المرحلة الثّانويّة، وعدم وجود فروق في الضّغوط النّفسيّة المدرسيّة بين أفراد العيّنة ترجع لمتغيّر الصّفّ الدّراسيّ.

9.7. دراسة "أبو مصطفى، محمّد محمود سالم" (2016)

جاءت هذه الدّراسة تحت عنوان: فاعليّة الذّات كمتغيّر وسيط في العلاقة بين الضّغوط المدرسيّة ودافعيّة الإنجاز الدّراسي لدى طلبة المرحلة الثّانويّة في محافظة خان يونس، وهدفت إلى معرفة مستوى كلّ من فاعليّة الذّات والضّغوط المدرسيّة ودافعيّة الإنجاز الدّراسي لدى طلّاب المرحلة الثّانويّة، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي وطبّق مقياس الضّغط المدرسيّ على عيّنة تكوّنت من (550) طالبا وطالبة، وأظهرت نتائج الدّراسة وجود مستويات مرتفعة في الضّغوط المدرسيّة لدى طلبة المرحلة الثّانويّة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الجنسين في الضّغوط المدرسيّة لصالح الذّكور.

10.7. دراسة "الطّملاوي، محمّد محمّد محروس" (2017)

جاءت هذه الدّراسة تحت عنوان: التّفكير الإيجابيّ وعلاقته بالضّغوط المدرسيّة لدى طلّاب المرحلة الثّانويّة، حيث هدفت للكشف عن العلاقة بين التّفكير الإيجابيّ والضّغوط المدرسيّة، واستخدم الباحث

المنهج الوصفي وطبّق مقياس الضّغط المدرسي على عيّنة مكوّنة من (50) طالبا وطالبة، وأوضحت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في الضّغوط المدرسيّة بين الذّكور والإناث لصالح الذّكور.

11.7. دراسة "سلوى، فائق عبد" (2018)

جاءت هذه الدراسة تحت عنوان: الضّغط المدرسيّ وعلاقته بالتّمرّد النّفسيّ لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة، حيث هدفت إلى التّعرّف على مستوى الضّغط المدرسيّ ومستوى التّمرّد النّفسيّ، وقامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي وتطبيق مقياس الضّغط المدرسيّ على عيّنة قوامها (100) تلميذ وتلميذة، وأظهرت النّتائج وجود فروق دالّة إحصائيّا بين الجنسين في الضّغط المدرسيّ لصالح الذّكور.

12.7. دراسة "عثمان، زهرة إشتوي" (2018)

جاءت هذه الدّراسة تحت عنوان: مستوى ضغوط البيئة المدرسيّة لدى طلّاب التّعليم الثّانوي لبعض المدارس الثّانويّة بالفرع الغربيّ بمدينة زليتن، وهدفت هذه الدّراسة إلى معرفة مستوى ضغوط البيئة المدرسيّة لدى طلّاب مرحلة التّعليم الثّانوي، حيث تمّ استخدام المنهج الوصفيّ التّحليليّ وتطبيق مقياس ضغوط البيئة المدرسيّة على عيّنة مكوّنة من (111) طالبا وطالبة، وتوصّلت نتائج الدّراسة إلى وجود مستوى مرتفع من ضغوط البيئة المدرسيّة لدى الطّلّاب قدّر بنسبة (75.4%)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستوى ضغوط البيئة المدرسيّة لدى الطّلّاب تعزى لمتغيّر الجنس ولصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة على مقياس ضغوط البيئة المدرسيّة تعزى لمتغيّر التّخصّص ولصالح التّخصّص الأدبي.

ثانيّا: الدّراسات الأجنبيّة

13.7. دراسة "Black Well. E" (1997)

هدفت هذه الدّراسة إلى معرفة أثر الضّغوط النّاجمة عن دراسة المواد الأكاديميّة على طبيعة العلاقة التّفاعليّة بين التّلاميذ والمدرّسين في حجرة الدّراسة، وطبّق الباحث استبيانات مختلفة على (104) طالب من المرحلة الثّانويّة وطلّاب السّنة الأولى للمدارس العاليّة، كما طبّق استبيانات مماثلة على الآباء الذين لديهم أبناء في المرحلة الثّانويّة والمدرّسين والمديرين الذين يعملون بهذه المدارس، وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ طريقة دراسة المواد الأكاديميّة تمثّل ضغوطا على التّلاميذ والمعلّمين. (خلوفي، 2010: 11)

14.7. دراسة "فينزل وآخرون Fenzel Et Al" (1997)

استهدفت هذه الدّراسة الكشف عن العلاقة بين مصادر الضّغط المدرسي (العلاقات مع الزّملاء، المتطلّبات الدّراسيّة والعلاقات مع المعلّمين) من جهة، وفاعليّة الأداء المدرسي (الدّافعيّة للتّحصيل وتقدير الذّات في بداية ونهاية السّنة الدّراسيّة)، وكذلك دراسة الفروق بين الجنسين فيما يتعلّق بالعلاقة مع الزّملاء لصالح الذّكور الذين أقرّوا مستوى أكبر من الضّغط مقارنة بالإناث. (الطّملاوي، 2017: 340)

15.7. دراسة "Reisberg. L" (2000)

هدفت الدّراسة إلى البحث عن الأسباب التي تؤدّي إلى زيادة الضّغوط الأكاديميّة على طلّاب الجامعة، وطبّق الباحث مقياسا للضّغوط الأكاديميّة على طلّاب السّنة الأولى والثّانية والرّابعة بالجامعة على عيّنة قوامها (361 ،317، 463) من الطّلّاب والطّالبات، وأوضحت النّتائج أنّ المواد الأكاديميّة تمثّل ضغوطا على الطّلّاب والطّالبات، وتبدأ آثار الضّغوط في الشّعور وبالارتباك وتدنّي الدّافعيّة. (خلوفي، 2010: 12)

8. قراءة وتعقيب على الدّراسات السّابقة

بعد الاطّلاع على الدّراسات السّابقة التي تمّ عرضها، يمكن أن نقدّم قراءة عامّة حول ما جاء فيها من معلومات، وهذا حسب ما يلي:

1.8. من حيث المتغيّرات

هناك اختلاف واضح بين أغلب الدّراسات التي تناولت موضوع الضّغوط المدرسيّة من حيث المتغيّرات، حيث قام كلّ موضوع بدراسة متغيّر الضّغوط المدرسيّة مع متغيّر آخر يختلف من دراسة إلى أخرى، فمثلا: قام "لطفي" (1993) بدراسة عوامل الضّبط المدرسيّ المدرك وعلاقتها بضغوط الدّراسة، في حين جاءت دراسة "خلوفي" (2010) لتكشف عن العلاقة بين الضّغوط الدّراسيّة والدّافعيّة للتّعلّم، وفي نفس السّنة (2010) قام "شحاتة" بدراسة العلاقة بين إدارة الذّات وضغوط الدّراسة، أمّا "عبدي" (2011) فقد قامت بدراسة حول موضوع الضّغط المدرسي وعلاقته بسلوكات العنف والتّحصيل الدّراسي، وجاءت دراسة "العمري" (2012) لتبحث عن العلاقة بين الضّغوط النّفسيّة المدرسيّة وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي ومستوى الصّحّة النّفسيّة، وقام الباحث "أبو مصطفى" (2016) بدراسة تحت عنوان فاعليّة الذّات كمتغيّر وسيط في العلاقة بين الضّغوط المدرسيّة ودافعيّة الإنجاز الدّراسي.

وفي حدود الاطّلاع والبحث الذي قمنا به، لم نجد دراسة تناولت العلاقة بين الضّغوط المدرسيّة وقلق الامتحان، لذلك جاءت دراستنا في الوقت الحالي لتبحث عن العلاقة بين الضّغوط المدرسيّة وقلق الامتحان.

2.8. من حيث العيّنة

1.2.8. نوع العيّنة: هناك تباين من حيث نوع العيّنة التي أجريت عليها الدّراسات السّابقة، فهناك دراسات أجريت على تلاميذ المرحلة الابتدائيّة كما في دراسة "لطفي" (1993)، ودراسات أخرى طبّقت على تلاميذ مرحلة المتوسّط كما في دراسة "خلوفي" (2010)، ودراسات أقيمت على تلاميذ المرحلة الثّانويّة كما في دراسة: "Black Well. E" (1997)، "بوشدوب" (2001)، "عبدي" (2011)، "العمري" (2012) و"أبو مصطفى" (2016)، ودراسات أخرى طبّقت على طلبة الجامعة مثل دراسة: "Reisberg. L" (2000)؛ ورغم هذا التّنوّع في المراحل الدّراسيّة والفئات العمريّة وطبيعة الجنس، إلاّ أنّ أكثر الدّراسات طبّقت على تلاميذ المرحلة الثّانويّة، وهي نفس المرحلة التي تمّ اختيارها في هذه الدّراسة.

2.2.8. اختيار العيّنة: ترتبط طريقة اختيار أفراد العيّنة بالمنهج المتّبع والهدف من الدّراسة، لذا فإنّ معظم الدّراسات المذكورة سابقا اتّفقت مع الدّراسة الحاليّة في طريقة اخيارها لعيّنة الدّراسة، حيث إنّ غالبيّة الدّراسات الوصفيّة تختار العيّنات بالطّريقة العشوائيّة بمختلف أنواعها، كما في دراسة كلّ من: "بوشدوب" (2001)، "خلوفي" (2010)، "عبدي" (2011)، "العمري" (2012) و"أبو مصطفى" (2016)؛ في حين يغلب على الدّراسات التّجريبيّة وشبه التّجريبيّة الاختيار القصدي لعيّنة البحث، بحيث تكون العيّنة المختارة تحقّق للباحث وجود السّمة المراد دراستها، وفي حدود اطّلاعنا لم نجد دراسات اعتمدت في اختيارها لعيّنة الدّراسة على الطّريقة غير العشوائيّة.

3.2.8. عدد أفراد العيّنة: أما بالنّسبة لعدد أفراد العيّنة، فقد تباينت الدّراسات السّابقة في عدد أفراد العيّنة التي أجريت عليها الدّراسات، وذلك حسب هدف الدّراسة وطبيعة البحث وحجم المجتمع والمنهج المتّبع، فهناك دراسات أجريت على عيّنات حجمها صغير مثل دراسة "الطّملاوي" (2017) التي بلغ حجم العيّنة فيها (50)، وأخرى أقيمت على عيّنات حجمها كبير كما في دراسة "أبو مصطفى" (2016) التي بلغ حجم عيّنتها (550).

3.8. من حيث الأهداف

تنوّعت أهداف الدّراسات السّابقة بين البحث عن علاقة الضّغوط المدرسيّة بمتغيّرات أخرى، كعلاقتها بعوامل الضّبط المدرسيّ في دراسة "لطفي" (1993)، وعلاقتها بالدّافعيّة للتّعلّم في دراسة "خلوفي" (2010)، وعلاقتها بسلوكات العنف والتّحصيل الدّراسيّ في دراسة "عبدي" (2011)، وعلاقتها بدافعيّة الإنجاز الدّراسيّ كما في دراسة "أبو مصطفى" (2016)؛ وبين البحث عن استراتيجيّات التّعامل أمام الضّغط المدرسيّ كما في دراسة "بوشدوب" (2001)، والكشف عن أساليب مواجهة الضّغوط المدرسيّة كما جاء في دراسة "أحمد" (2003)، ومعرفة مستوى الضّغوط الدّراسيّة في دراسة "حسين وكومار وحسين" (2008).

أمّا الدّراسة الحاليّة فهي تهدف إلى دراسة العلاقة بين الضّغوط المدرسيّة وقلق الامتحان، ودراسة الفروق في متغيّر الضّغوط المدرسيّة بين الذّكور والإناث، وبين الثّانويّة العموميّة والثّانويّة الخاصّة.

4.8. من حيث الأدوات

تباينت الدّراسات السّابقة في الأدوات التي استعانت بها في تحقيق أهدافها، فهناك دراسات قامت بإعداد مقاييس خاصّة بها وأخرى اعتمدت على مقاييس جاهزة، ومن الدّراسات التي قامت ببناء أدوات بما يتناسب مع عيّنة دراستها وطبيعة موضوعها نذكر دراسة: "لطفي" (1994)، "سلوى" (2018).

أمّا بالنّسبة للدّراسات التي قام فيها الباحثون باستخدام مقاييس جاهزة لمتغيّر الضّغوط المدرسيّة نذكر كلّ من: دراسة "خلوفي" (2010) التي اعتمدت على مقياس "لطفي عبد الباسط إبراهيم"، ودراسة "الطّملاوي" (2016) التي اعتمدت على مقياس "سعاد محمّد عبد الغني"، ودراسة "أبو مصطفى" (2016) التي اعتمدت على المقياس المصّمم من طرف كلّ من "نظمي عودة أبو مصطفى ومؤمن نظمي أبو مصطفى".

وهذه الدّراسات الأخيرة تتّفق مع دراستنا الحاليّة في اعتمادها على أحد المقاييس الجاهزة لقياس الضّغوط المدرسيّة، والمقياس المعتمد في هذه الدّراسة من تصميم الباحث "لطفي عبد الباسط إبراهيم" (1994).

5.8. من حيث المنهج

يظهر من خلال الدّراسات التي وردت في هذا السّياق أنّ أغلبها اعتمدت على المنهج الوصفي في تناولها للضّغوط المدرسيّة، حيث قامت معظم هذه البحوث بدراسة الضّغوط المدرسيّة وعلاقتها ببعض المتغيّرات الأخرى، كما في دراسة "لطفي" (1994)، "Black Well. E" (1997)، "أحمد" (2003)، "خلوفي" (2010) ودراسة "سلوى" (2018)، حيث إنّ هذا المنهج هو نفسه المعتمد في الدّراسة الحاليّة، كونه يحقّق هدف الدّراسة، ومن خلاله يمكننا اختيار العيّنة المناسبة؛ وفي المقابل لم نجد دراسات اعتمدت على المنهج التّجريبيّ أو شبه التّجريبيّ في تناولها لمتغيّر الضّغوط المدرسيّة –في حدود بحثنا واطّلاعنا–.

6.8. من حيث الزّمان والمكان

اختلفت الدّراسات السّابقة لمتغيّر الضّغوط المدرسيّة من حيث الزّمان والمكان التي أجريت فيه، حيث إنّ أغلب الدّراسات التي وجدناها حديثة، من بينها دراسة "شحاتة" (2010)، "عبدي" (2011)، "العمري" (2012)، "تومار وآخرون Tomar Et Al" (2014)، "حميدان" (2016) و"سلوى" (2018)، في حين لم نجد عدد كبير من الدّراسات القديمة في هذا الموضوع سوى دراسة "هلمس Helms" (1985) و"إبراهيم" (1993).

كما أنّ هناك بعض الدّراسات تمّ تطبيقها في الدّول الأجنبيّة كدراسة "Reisberg. L" (2000)، " An Hoyoung & Chung" (2010)، "Brausch" (2011)، " Tomar Et Al" (2014)؛ وبعض الدّراسات أقيمت في البيئة العربيّة في مختلف الدّول، كدراسة "سلوى" (2018) التي أجريت في "بغداد"، ودراسة "أبو مصطفى" (2016) التي طبّقت في "فلسطين"، ودراسة "العمري" (2012) التي أقيمت في "السّعوديّة"؛ كما وجدنا دراسات أخرى أجريت في البيئة الجزائريّة كدراسة "بوشدوب" (2009) التي طبّقت في "العاصمة"، ودراسة "عبدي" (2011) التي أقيمت في "بجاية" ودراسة "خلوفي" (2017) التي أجريت في "بجاية" كذلك، وهذه الدّراسات الأخيرة تتّفق مع دراستنا الحاليّة التي ستطبّق في البيئة الجزائريّة.

7.8. من حيث النّتائج

أشارت مجموعة من الدّراسات السّابقة إلى وجود علاقة ارتباطيّة بين الضّغوط المدرسيّة ومتغيّرات أخرى، فمثلا في دراسة "عبدي" (2011) توصّلت إلى وجود علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة بين الضّغط المدرسيّ والتّحصيل الدّراسيّ، في حين توصّلت دراسات أخرى إلى وجود علاقة ارتباطيّة سالبة بين الضّغوط المدرسيّة ومتغيّرات أخرى، ومن هذه الدّراسات نذكر دراسة "ابراهيم" (1993) التي توصّلت إلى وجود علاقة ارتباطيّة سالبة بين عوامل الضّبط المدرسيّ وضغوط الدّراسة، ودراسة "الطّملاوي" (2017) التي أظهرت وجود ارتباط سالب بين التّفكير الإيجابيّ والضّغوط المدرسيّة، بينما أظهرت نتائج دراسة "سلوى" (2018) عدم وجود علاقة ارتباطيّة بين الضّغط المدرسيّ والتّمرد النّفسيّ.

كما اتّفقت معظم الدّراسات على وجود فروق بين الذّكور والإناث في متغيّر الضّغوط المدرسيّة لصالح الذّكور، أي أنّ الضّغوط المدرسيّة لدى الذّكور أعلى منه لدى الإناث، وهذا ما توصّلت إليه دراسة كلّ من: "أبو مصطفى" (2016)، "الطّملاوي" (2017) و"سلوى" (2018)؛ ما عدا دراسة "عثمان" (2018) التي توصّلت إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح الإناث.

خلاصة الفصل

كخلاصة لما تمّ عرضه في هذا الفصل يمكن أن نستنتج بأنّ الضّغوط المدرسيّة هي مجموعة من الظّروف والمؤثّرات تجعل المتعلّم يشعر بالتّوتّر والقلق والضّيق داخل المدرسة، وتنشأ هذه الحالة لدى التّلميذ نتيجة عدّة عوامل من بينها: طرائق التّدريس التّقليديّة غير المشوّقة، الإدارة المتسلّطة، كثرة الواجبات المنزليّة، النّظرة السّلبيّة للمدرسة، العلاقة السيّئة بين التّلميذ والأساتذة والزّملاء والإدارة، سوء البيئة المدرسيّة... وغيرها، حيث تؤثّر هذه العوامل على الجانب الفسيولوجي والنّفسي والانفعالي والمعرفي للتّلميذ، فيصبح غير قادر على تحقيق التّوافق والتّكيّف داخل المدرسة، وهذا بالتّبع يؤثّر على اجتهاده وأدائه وتحصيله الأكاديميّ، ممّا ينتج عن ذلك ظهور بعض المشكلات المدرسيّة كالتّأخّر الدّراسيّ والرّسوب والتّسرّب المدرسيّ، وللحدّ من هذه المشكلات على التّلميذ أن يمتلك بعض استراتيجيّات مواجهة الضّغوط، ويجب على الإدارة المدرسيّة التّرحيب بانشغالات التّلاميذ والاستماع لها، وتقديم المتابعة والمرافقة النّفسيّة لهم من أجل مساعدتهم على إيجاد حلول لمشاكلهم.

الفصل الثّالث: قلق الامتحان

تمهيد

أوّلا: القلق

1. تعريف القلق لغة واصطلاحا
2. النّظريّات المفسّرة للقلق
3. أعراض القلق
4. أنواع القلق

ثانيا: قلق الامتحان

1. تعريف قلق الامتحان
2. نظريّات قلق الامتحان
3. أنواع قلق الامتحان
4. مكوّنات قلق الامتحان
5. أعراض قلق الامتحان
6. أسباب قلق الامتحان
7. تصنيف قلق الامتحان
8. مراحل قلق الامتحان
9. قياس قلق الامتحان
10. إجراءات العمليّة الارشاديّة لخفض قلق الامتحان
11. الدّراسات السّابقة
12. قراءة وتعقيب على الدّراسات السّابقة

خلاصة الفصل

تمهيد

هناك تزايد كبير في العصر الحديث للاضطرابات النّفسيّة، ولعلّ مصدر هذه الاضطرابات هو القلق، فهو يعدّ السّبب في نشأتها من جهة، وأساس نجاح معظم الإنجازات من جهة ثانية، وهذا بغضّ النّظر عن نوع القلق طبيعي أو مرضي، وبما أنّ لهذا الموضوع تأثير إيجابيّ وتأثير سلبيّ على الفرد في نفس الوقت، وجب علينا التّعرف على الجانب الايجابي منه الذي يخدم حياتنا الشّخصيّة والعمليّة، ومحاولة تجنّب الجانب السّلبي منه الذي يعيق تقدّم الفرد في مختلف نشاطاته الحياتيّة؛ وفي هذا العرض سنتطرّق إلى أهمّ العناصر المتعلّقة بموضوع القلق بصفة عامّة، وقلق الامتحان بصفة خاصّة.

أوّلا: القلق Anxiety

1. تعريف القلق لغة واصطلاحا

1.1. لغة

- ورد في معجم لسان العرب "لابن منظور" معنى القلق بأنّه: "الانزعاج: يقال بات قلقا وأقلقه غيره وقلق الشّيء قلقا فهو قلق ومقلاق وأقلق الشّيء من مكانه، وقلقه: أي حرّكه. والقلق: ألاّ يستقرّ في مكان واحد، وقد أقلقه فقلق". (سايحي، 2012: 54)
- جاء في معجم الوسيط الصّادر عن مجمّع اللّغة العربيّة، قلق يقلق قلقا، لم يستقر في مكان واحد. وقلق الشّخص، لم يستقر على حال واحدة، وأقلق الهمّ فلانا، أي أزعجه...الخ، وقد أقرّ مجمع اللّغة العربيّة استخدام القلق بوصفه حالة انفعاليّة تتميّز بالخوف. (غربي، 2014: 93)

2.1. اصطلاحا

- القلق هو: "حالة من الخوف الغامض الشّديد الذي يمتلك الإنسان، ويسبب له كثيرا من الكدر والضّيق والألم؛ والقلق يعني الانزعاج، والشّخص القلق يتوقّع الشّرّ دائما، ويبدو متشائما ومتوتّر الأعصاب ومضطربا؛ كما أنّ الشّخص القلق يفقد الثّقة بنفسه، ويبدو متردّدا عاجزا عن الثّبات في الأمور، ويفقد القدرة على التّركيز". (عثمان، 2001: 18)
- يرى "فرويد Freud" أنّ القلق هو: "عبارة عن نوع من الانفعال المؤلم، يكتسبه الفرد ويكوّنه من خلال المواقف التي يصادفها، فهو يختلف عن الاحباط والغضب والغيرة، لما يسبّبه من تغيّرات جسميّة داخليّة يحسّ بها الفرد، وأخرى خارجيّة تظهر على ملامحه بوضوح". (شادي ومغار وشتراوي، 2019: 97)

- "القلق هو الانفعال الذي نشعر به عندما نجد أنفسنا محاصرين في ركن ضيّق، إنّنا نشعر حينئذ بأنّنا مهدّدون على الرّغم من أنّ مصدر التّهديد قد لا يكون دائما واضحا لنا". (إيزاك، 1978: 31)
- "هو صراع ناتج عن فقدان التّوازن وعن فشل التّكيّف". (مرحوم، 2018: 08)
- عرفه "غرزياني Graziani" بأنه: "حالة انفعالية تمتلك الخاصية الذاتية المجربة للخوف أو لأي انفعال قريب منه، والقلق هو إحساس مزعج وسلبي موجه نحو المستقبل يكون مبالغا فيه أحيانا بالنسبة للتهديد، وله أعراض جسمية واضحة". (Graziani, 2003: 12)

ممّا سبق يمكن القول بأنّ القلق هو حالة انفعاليّة يكون فيها الفرد منزعجا من أمر ما، وعادة ما يكون هذا الأمر له علاقة بالحاضر أو المستقبل وليس الماضي، ويؤثّر موضوع القلق على الجانب النّفسيّ والجسميّ للفرد، فتظهر أعراض فيسيولوجيّة لتخفيف الضّغوط التي يعاني منها.

2. النّظريّات المفسّرة للقلق

اختلف العلماء والباحثون في تحديد مفهوم القلق، وهذا حسب المدرسة النّفسيّة التي ينتمون إليها، فكلّ اتّجاه يفسّر القلق حسب مبادئه وأفكاره ونظريّاته، ومن أهمّ هذه النّظريّات:

1.2. الاتّجاه الإسلامي

يرى المشرّع الإسلاميّ أنّ القلق ينشأ عند الفرد نتيجة مخالفته لأحكام الشّريعة الاسلاميّة، وعدم الامتثال لحدود الله تعالى، فهو بذلك يتبع نفسه هواها، ويجري لاهثا وراء دنياه غير مبال ولا معتبر لآخرته، ويقول الرّسول صلّى الله عليه وسلّم: "الكيّس من دان نفسه وعمل لما بعد الموت، والعاجز من اتبع نفسه هواها، وتمنّى على الله الأماني"، ويبيّن "الهواري والشّنّاوي" (1987) أنّ الإمام "الغزالي" يرى أنّ القلق المفرط ليس من صفات المؤمن الذي أخلص عبادته لله تعالى وحده وأحسن العمل، فهو يتّصف بالنّفس المطمئنّة التي تزداد بقربها من الله عزّ وجلّ في كلّ وقت، حيث يقول الله تعالى: "هو الذي أنزل السّكينة في قلوب المؤمنين ليزدادوا إيمانا مع إيمانهم"، ويمكن إجمال الأسباب والدّوافع الكامنة وراء نشأة القلق عند الفرد كما يراها التّشريع الإسلاميّ على النّحو التّالي: ارتكاب الذّنوب، الضّلال، الصّراع بين الخير والشّرّ، ضعف الضّمير. (غزال، 2016: 67)

حسب هذا الاتّجاه فإنّ القلق هو نتيجة لابتعاد الفرد عن العبادة والطّاعة والانشغال بأمور الدّنيا وكلّ ما من شأنه أن يبعد الفرد عن العبادة والتّقرّب من المولى عزّ وجلّ، وبعبارة أخرى كلّما طالت المسافة بين الإنسان وإتيانه للأمور الدّينيّة بمختلف أنواعها كلّما شعر بالقلق أكثر؛ وللتّخلّص من القلق

وعلاجه وجب على الفرد أداء الفرائض والنّوافل وتلاوة القرءان الكريم والخضوع للمولى عزّ وجلّ، لأنّ في ذلك راحة للنّفوس وانشراح للصّدور.

2.2. النّظريّة الفسيولوجيّة

أكّد هذا الاتّجاه أنّ البحوث التي ركّزت في مجال تحديد الأسباب الفسيولوجيّة والبيولوجيّة، التي تسهم في تفسير القلق في اتّجاهين هما: اختبارات المقاومة البيولوجيّة والأسباب الجينيّة، وقد قام الباحثون بعمل اختبارات للمقاومة البيولوجيّة، حيث يقدّم الباحث عاملا فسيولوجيّا وبيولوجيّا مثل ملح الصّوديوم للأفراد الذين يعانون من نوبات الهلع وآخرين لا يعانون من نوبات الهلع، ووجد أنّ الذين لديهم حساسيّة من الأملاح ينتج لديهم مشاعر الرّهبة والهلع والتّوتّر والقلق، والدّراسات الجينيّة تعتمد على النّسبة المئويّة للأفراد الذين لديهم أقارب يشاركون نفس المرض. (ملاك، 2018: 100)

أشارت هذه النّظريّة إلى احتمال وجود عوامل وراثيّة جينيّة تكون مصدرا للقلق، فبالإمكان أن نجد أفرادا ينتمون إلى عائلة واحدة يشتركون في القلق، حيث أثبتت الدّراسات انتقال العديد من الأمراض والاضطرابات عبر الوراثة، إلاّ أنّ الاختلاف يكمن في شدّته وإمكانيّة انتقاله إلى فرد دون آخر.

3.2. نظريّة التّحليل النّفسي

تعدّ نظريّة التّحليل النّفسي واحدة من أقدم النّظريّات المفسّرة للقلق، وقد كان لهذه النّظريّة تأثيرا هائلا على الفكر الغربيّ والحضارة الحديثة، ويعتبر "سيغموند فرويد Sigmund Freud" أنّ القلق هو إحدى الدّعائم الأساسيّة لنظريّة التّحليل النّفسي، حيث يرى إلى هذا الانفعال على أنّه العرض الأساسي في الممارسة العلاجيّة. (زيدنر وماثيوس، 2016: 111)

يعتبر أنصار التّحليل النّفسي صدمة الميلاد هي المصدر الأوّل لمشاعر القلق لدى الانسان، فالوليد عندما ينتقل من بيئة الرّحم الهادئة والآمنة إلى البيئة الخارجيّة، بكلّ ما تحمله من مثيرات غامضة تختلف كلّ الاختلاف عن البيئة المطمئنّة التي اعتاد عليها، فإنّه يشعر بعجزه عن مواجهة هذا العالم، فيغمره لأوّل مرّة الشّعور بالقلق بالهائل الذي يصبح النّموذج الأوّل، حيث يعتبرون أنّ المكوّن الرّئيسيّ لهذا القلق هو مريج من الخوف والقلق. (أيلاس، 2017: 89)

ويقسّم "فرويد Freud" القلق إلى ثلاثة أنواع، وهذه الأنواع الثّلاث لها اتّصال وثيق بالتّقسيم الذي افترضه للجهاز النّفسيّ؛ فالنّوع الأوّل هو القلق الموضوعي الذي يرتبط بالأنا، وهو القلق العادي الذي

يكون نتيجة ردّة فعل لخطر معروف، وهو ضروري للحياة، أمّا النّوع الثّاني فهو القلق العصابي الذي يرتبط بالهو وهو قلق مرضي، يحدث نتيجة استسلام الأنا لاندفاعات الهو، والنّوع الثّالث هو القلق الخلقي الذي يرتبط بالأنا الأعلى وهو مرضي كذلك، ينشأ نتيجة عقاب الأنا الأعلى أو الضّمير للفرد، عند مخالفة المعايير الوالديّة والأخلاقيّة. (غربي، 2014: 104)

ذهب أصحاب هذا الاتّجاه إلى أنّ الفرد بعد الميلاد يتعرّض لأوّل صدمة يشعر فيها بالقلق، وتتوالى عليه الصّدمات التي تعيد له نفس الشّعور بالقلق والخوف كلّما تعارضت رغبته مع رغبة الأسرة أو المجتمع (القيم والعادات)، وتعرّض لعوائق وإحباطات، وانتقل من مرحلة إلى أخرى من مراحل النّموّ الجنسي التي وضعها "فرويد Freud"، خاصّة إذا كان انتقاله لم يحقّق له إشباعا؛ وترى أنّ القلق ينتج عن الصّراع بين مكوّنات الجهاز النّفسي: الهو، الأنا والأنا الأعلى، فإذا استطاع الأنا تحقيق التّوازن بين الهو والأنا الأعلى تزول مشاعر القلق، أمّا إذا أخفق في ذلك يكون القلق مصاحبا للفرد في مختلف نشاطاته اليوميّة.

4.2. النّظريّة السّلوكيّة

تستند المدرسة السّلوكيّة إلى أصل النّظريّات التي وضعها كلّ من "بافلوف Pavlov" و"واطسون Watson" و"ثورندايك Thorndike" و"هيل Hill" و"سكنر Skinner" و"دولارد Dollard" و"ميلر Miller"، وترى هذه النّظريّة أنّ السّلوك السّويّ منه وغير السّويّ متعلّم، وهذا يعني أنّ السّلوك المضطرب متعلّم نتيجة التّعرّض المتكرّر للخبرات التي تؤدّي إليه، وحدوث ارتباط شرطيّ بين تلك الخبرات والسّلوك المضطرب، وإنّ زمرة الأعراض النّفسيّة تعدّ تجمّعا لعادات سلوكيّة خاطئة متعلّمة، وأنّ هذا السّلوك المتعلّم يمكن تعديله عن طريق تعلّم جديد أكثر توافقا. (ناصر، 2012: 23)

ويرى السّلوكيون أنّ القلق هو سلوك متعلّم من البيئة التي يعيش فيها الفرد، فقد أشار "واطسون Watson" إلى أنّ القلق هو: "خوف مرتبط بالتّاريخ التّعليميّ للفرد، إذ يتضمّن الاشتراطات والمعزّزات التي مرّت في حياته"، ويرى "بافلوف Pavlov" (1938) أنّ القلق ينجم عن: "إشارة الخطر التي ترد من المثير الشّرطيّ ليأخذ ردّة الفعل نفسها التي نتجت سابقا بالتّأثير الحقيقي من المثير الطّبيعي"، في حين يرى "أيزنك Eyesnck" (1975) أنّ العوامل الوراثيّة والتّكوينيّة تحدّد حساسيّة الفرد وردّة فعله إلى المثيرات التي تنشئ القلق، لذا يميل بعض الأفراد إلى أن يكونوا أكثر قلقا من غيرهم، ويتعلّمون استجابات الخوف تعلّما أكثر تكرار من غيرهم. (القيسي، 2017: 282)

تُرجّح هذه النّظريّة أنّ جميع سلوكيات الأفراد متعلّمة ولها علاقة بالبيئة والمحيط الذي ينشأ فيه الفرد، حيث إنّ من أهمّ مبادئ النّظريّة السّلوكيّة أنّ كلّ سلوك يكتسبه الفرد من بيئته هو سلوك متعلّم وقابل للتّعديل والتّغيير، فكما استطاع أن يتعلّم سلوكا خاطئا أو سيّئا فإمكانه أيضا أن يتعلّم سلوكا صحيحا سويّا، وبفعل عامل التّعزيز والتّكرار يمكننا إكساب الفرد أيّ سلوك مرغوب أو غير مرغوب فيه.

5.2. النّظريّة المعرفيّة

تهتمّ هذه النّظريّة بكيفيّة معرفة النّاس وفهمهم وتفكيرهم فيما يدور حولهم من أحداث ووقائع، وتهتمّ بأثر عناصر الإدراك على السّلوك، ودراسة السّبب والنّتيجة والعلّة والمعلول، وتعتمد هذه النّظريّة على الجانب الفكري، من كيفيّة فهم النّاس والكيفيّة التي تحدث بها الوقائع، والكيفيّة التي تؤثّر بها عناصر الإدراك على سلوك الفرد، كما ترتبط أفكار الفرد باضطرابه وعلله. (أيلاس، 2017: 109)

واعتبر بعض الباحثين أنّ الاتّجاه المعرفي هو مدخل علاجي مباشر، استخدم فنّيات معرفيّة لمساعدة العميل على تصحيح معتقداته الخاطئة واللاّعقلانيّة، وتحويل هذه الأفكار والمعتقدات التي يصحبها خلل انفعاليّ وسلوكيّ إلى معتقدات يصحبها ضبط انفعاليّ سلوكيّ. (ملاك، 2018: 99)

كما يعتقد أنصار النّظريّة المعرفيّة أنّ الاضطرابات النّفسيّة التي تصيب الإنسان، مرتبطة بعدم قدرته على معالجة المعلومات بشكل عقلاني وسليم، والمعرفة من وجهة نظرهم تشير إلى العمليات العقليّة الدّاخليّة، التي تساعد الإنسان على اكتساب معلومات جديدة، تمكّن الانسان من إيجاد حلول للمشكلات التي تعترضه في حياته، وتساعده على أن يخطّط تخطيطا سليما للمستقبل. (غربي، 2014: 108)

يعتقد علماء هذه المدرسة من بينهم "اليس Ellis" و"بيك Beck" و"لازاروس Lazarus"، أنّ جميع الاضطرابات النّفسيّة بما فيها القلق أساسها أفكار غير منطقيّة أو أفكار لاعقلانيّة، فالفكرة الخاطئة حول مثير معيّن تؤدّي بالفرد إلى القلق، وينتج عن هذا القلق أعراض نفسيّة وانفعاليّة وفسيولوجيّة تظهر لدى الفرد، فيصبح غير مستقرّ نفسيّا وغير متوازن انفعاليّا.

ومن بين نظريات هذه المدرسة النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية، التي تعد من أفضل النظريات التي فسرت الأسباب المؤدية للقلق، التي ظهرت سنة 1953 على يد "ألبرت اليس Albert Ellis"، حيث تفسر الاضطرابات النفسية عموما واضطراب القلق بوجه خاص على أنه يرجع للأفكار والمعتقدات اللاعقلانية وأخطاء التفكير لدى الفرد، الذي يعتقد أن القلق الذي يشعر به سببه حدث

خارجي، في حين يرى "اليس Ellis" أن المعتقدات التي يبنيها الفرد حول مثير ما هي السبب الحقيقي وراء القلق، ويبرهن على ذلك بأن استجابات الأفراد تكون مختلفة عندما يتعرضون لنفس الموقف أو المثير. (Dryden, 2002: 5-13)

وفي هذا الصّدد لابدّ أن نشير إلى أنّ استبيان قلق الامتحان المعتمد في هذه الدّراسة تمّ إعداده بناء على هذا الاتّجاه المعرفي، وتحديدا وفق نظريّة العلاج العقلاني الانفعالي السّلوكي "لألبرت اليس Albert Ellis"، حيث قام الباحث "غربي عبد النّاصرّ بالاطّلاع على أسس هذه النّظريّة وافتراضاتها، خصوصا ما تعلّق منها بموضوع الأفكار والمعتقدات اللاّعقلانيّة المسبّبة للاضطرابات النّفسيّة بصفة عامّة وللقلق بصفة خاصّة، وعلى ضوء هذه الأفكار والمعتقدات اللاّعقلانيّة التي أوردها "اليس Ellis" قام الباحث بصياغة فقرات استبيان قلق الامتحان.

3. أعراض القلق

هناك الكثير من المظاهر والأعراض المختلفة التي تنشأ عن القلق، من بينها:

1.3. الأعراض النّفسيّة

★ الشّعور المتزايد بالتّوتّر.
★ الشّعور بمخاوف عامّة مبالغ فيها، تصل إلى حد الذّعر والهلع.
★ توقع الأذى، المصائب، الهزيمة والعجز.
★ عدم القدرة على التّركيز، ونسيان الأشياء.
★ عدم الشّعور بالرّاحة الدّاخليّة.
★ الشّعور بالاختناق.
★ سيطرة مشاعر الاكتئاب.
★ عدم الاستقرار.
★ الحساسيّة المفرطة.
★ عدم القدرة على الإدراك والتّمييز.
★ زيادة الميل إلى العدوان.
★ الاختلاط في التّفكير.
★ نوبات من الهلع التّلقائي. (غربي، 2014: 95)

2.3. الأعراض الجسميّة

★ ضربات زائدة أو سرعة في دقّات القلب.
★ نوبات من الدّوخة والإغماء.
★ تنميل في اليدين أو الذّراعين أو القدمين.
★ غثيان أو اضطراب المعدّة.
★ الشّعور بألم في الصّدر.
★ فقد السّيطرة على الذّات.
★ التّعرّق الزّائد الذي لا يتعلّق بالحرارة أو الرّياضة البدنيّة.
★ سرعة النّبض أثناء الرّاحة.
★ الأحلام المزعجة.
★ التّوتّر الزّائد. (عثمان، 2001: 30)

3.3. الأعراض المعرفيّة

★ التّطرّف في الأحكام: فالأشياء إمّا بيضاء أو سوداء، أي أنّ الشّخص القلق والمتوتّر يفسّر المواقف باتّجاه واحد، وهذا ما يسبّب له التّعاسة والقلق.
★ الميل نحو التّصلّب: أي مواجهة المواقف المختلفة المتنوّعة بطريقة واحدة من التّفكير.
★ تبنّي اتّجاهات ومعتقدات عن النّفس والحياة لا يقوم عليها دليل منطقي، كالتّسلّطيّة والجمود العقائدي، مما يحول بينهم وبين الحكم المستقلّ، واستخدام المنطق بدلا من الانفعالات.
★ الميل إلى الاعتماد على الأقوياء ونماذج السّلطة وأحكام التّقاليد، ممّا يحوّلهم إلى أشخاص مكفوفين وعاجزين عن التّصرّف بحرّيّة انفعاليّة عندما تتطلّب لغة الصّحّة النّفسيّة ذلك. (قدوري، 2017: 23)

حسب ما تقدّم يمكن القول بأنّ القلق له أعراض تظهر على الجوانب النّفسيّة والجسميّة والمعرفيّة، وبفضل هذه المظاهر يمكن أن نميّز الشّخص الطّبيعيّ عن الشّخص القلق، وهذا بغرض تحديد طريقة التّواصل معهم من خلال تجنّب المواضيع المثيرة للجدل والنّقاش والحفاظ على الهدوء والثّبات الانفعالي.

4. أنواع القلق

تمّ تصنيف القلق إلى العديد من الأنواع، تتباين وتختلف حسب توجّهات الباحثين النّظريّة، ومحكّات التّشخيص التي يعتمدونها، ومن بين هذه التّصنيفات:

1.4. التّقسيم الأوّل

1.1.4. حالة القلق Anxiety State: يشير "كاتل Cattell" إلى أنّ حالة القلق هي حالة طارئة انتقاليّة أو وقتيّة في الكائن الحيّ، يتذبذب من حين لآخر، ويزول بزوال التّغيّرات التي تبعثه، وهو يتغيّر بتغيّر المواقف التي تمرّ على الانسان، وهو يعتمد بصورة أساسيّة ومباشرة على الظّروف الضّاغطة. (غزال، 2016: 55)

2.1.4. سمة القلق Anxiety Trait: يعرّفها "سبيلبيرجر Spielberger" بأنّها عبارة عن: "استعداد سلوكي مكتسب، يظلّ كامنا حتى تنبّهه وتنشّطه منبّهات داخليّة أو خارجيّة"، أي أنّه عبارة عن استعداد ثابت نسبيّا لدى الفرد، ويكون القلق في هذا النّوع من السّمات الملازمة لشخصيّة الفرد. (غزال، 2016: 56)

2.4. التّقسيم الثّاني

1.2.4. القلق الموضوعي أو العادي (خارجي المنشأ): يكون هذا القلق خارجيّا وموجودا فعلا، ويطلق عليه أحيانا اسم: القلق الواقعي أو القلق الصّحيح أو القلق السّوي Anxiety Objective، وقد يطلق عليه: القلق الدّافع Anxiety Drive أو القلق الإيجابي Anxiety Positive، وذلك لارتباط هذا النّوع من القلق بموضوع حقيقي يحمل مخاطر حقيقيّة، ولذا يكون القلق في هذه الحالة هو ردّ فعل مبرّر لموضوع خارجي، بحيث يهيّئ الفرد نفسه للتّعامل مع هذا الموضوع وتجنّب مخاطره. (قدوري، 2017: 21)

2.2.4. القلق العصابي أو المرضي (داخلي المنشأ): هو نوع من القلق لا يدرك المصاب به مصدر علّته، وكلّ ما هنالك أنّه يشعر بحالة من الخوف الغامض دون مبرّر موضوعي، لذلك فهو قلق مرضي Morbid ويسمّى أحيانا: بالقلق الهائم الطّليق Anxiety Floating-free، الذي يتمثّل في الشّعور بعدم الارتياح وترقّب المصائب، وهذا الشّعور مستمرّ ودائم لدى الفرد. (قدوري، 2017: 21)

3.4.التّقسيم الثّالث

1.3.4. قلق شعوري: يعي الفرد أسبابه ويمكنه تحديدها والتّصدّي لها.

2.3.4.قلق لا شعوري: لا يدرك الفرد مبرّراته ودواعيه رغم سيطرته على سلوكه. (غربي، 2014: 99)

يأخذ القلق عدّة أشكال مختلفة، تختلف باختلاف التّوجّه النّظريّ للمدارس المفسّرة له، وحسب مصادر وأسباب القلق لدى الفرد، ومهما بلغ هذا الاختلاف يظلّ الفرد في حالة تستوجب التّدخّل، لتحديد طبيعة القلق ومعرفة أسبابه وإعطاء تفسير نفسيّ لوضعه الرّاهن من أجل تقديم المتابعة المناسبة.

ثانيّا: قلق الامتحان Test Anxiety

1. تعريف قلق الامتحان

- ✓ يعرّف "دوسيك Dusek" (1980) قلق الامتحان بأنّه: "شعور غير سارّ، أو حالة انفعاليّة تلازمها مظاهر فسيولوجيّة وسلوكيّة معيّنة، وتلك الحالة الانفعاليّة يشعر بها الفرد في الامتحانات الرسميّة ومواقف التّقييم الأخرى". (سايحي، 2012: 76)
- ✓ عرّفه "زهران" (2000) بأنّه: "نوع من القلق المرتبط بموقف الاختبار، حيث تثير هذه المواقف في الفرد الشّعور بالانزعاج والانفعاليّة، وهي حالة وجدانيّة مكدّرة تعتري الفرد في المواقف السّابقة للاختبار أو موقف الاختبار ذاته، وتتّسم هذه الحالة بالشّعور بالتّوتّر والخوف من الاختبار". (العتيبي، 2018: 660)
- ✓ "هو حالة نفسيّة يمرّ فيها الطّالب خلال الامتحان، فيشعر بالخوف من الفشل والرّسوب في الاختبار أو تخوّفه من عدم الحصول على نتيجة مرضية له ولتوقّعات الآخرين منه، وقد تؤثّر هذه الحالة النّفسيّة على العمليات العقليّة كالانتباه والتّركيز والتّذكّر". (بديوي، 2018: 733)
- ✓ يعرّف "الريحاني" (1981) قلق الامتحان بأنّه: "حالة من التّوتّر الشّامل التي تصيب الفرد، وتؤثّر في العمليات العقليّة كالانتباه والتّفكير والتّركيز والمحاكمة العقليّة والتّذكّر، التي تعتبر من متطلّبات النّجاح في الامتحان". (الزواهرة، 2006: 20)

حسب تعاريف الباحثين يمكن أن نقول بأنّ قلق الامتحان هو: حالة من التّوتّر النّفسيّ وعدم الاستقرار الانفعالي تظهر لدى المتعلّم عند تعرّضه لموقف الامتحان أو حتّى بمجرّد التّفكير فيه والتّحضير له، حيث تصاحب هذه الحالة أعراضا نفسيّة وفيسيولوجيّة تتفاوت شدّتها من فرد لآخر، وتؤثّر على أدائه وسلوكه داخل الامتحان إمّا سلبا أو إيجابا، ويرجع ذلك إلى الكثير من الأسباب منها: طبيعة الامتحان، جنس الفرد، التّنشئة الاجتماعيّة للفرد، طريقة المراجعة ومستوى التحصيل.

2. نظريّات قلق الامتحان

تمّ دراسة قلق الامتحان من وجهات نظر متعدّدة، فقد تناول العديد من الباحثين والعديد من الدّراسات هذا الموضوع كلّ حسب مبادئه وتوجّهاته الفكريّة المختلفة، وفيما يلي أهمّ هذه التّناولات النّظريّة:

1.2. نظريّة القلق الدّافع

تفسّر هذه النّظريّة قلق الامتحان على أساس أنّ الدّوافع المرتبطة بموقف الامتحان تعمل على حثّ واستثارة الاستجابات المناسبة للموقف، وقد تؤدّي في النّهاية إلى أداء مرتفع، وبهذا يعمل القلق كدافع وظيفته في استثارة الاستجابات المناسبة لموقف الامتحان، ويدعم هذا النّموذج وجهة نظر "تايلور وسبنس Spence & Taylor " التي تقوم على أساس أنّ للقلق خاصّيّة الدّافع الذي يوجّه السّلوك، ويدفع الفرد للعمل والنّشاط. (سايحي، 2012: 86)

وأكّد "تيلور وسبنس Spence & Taylor" في نظريّتهما "القلق الدّافع" أنّ شعور التّلميذ بالقلق في الامتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين أدائه، فيحصل على درجات مرتفعة، وهذا يعني أنّ هناك ربطا بين الدّافع الذي يدفع الشّخص إلى العمل والنّشاط وبين القلق، أي أنّ الإنسان عندما يكون في موقف اختباري يشعر بالقلق الذي يحفّزه على إنجاز مهامه بنجاح. (قدوري، 2017: 61)

حيث نجد أنّ هناك دراسات كثيرة في علاقة القلق بالتّحصيل الدّراسي في الامتحان في ضوء مفهوم هذه النّظريّة، وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة بين القلق وأداء الأعمال، أي كلّما زاد القلق زاد تحسّن الأداء، حيث يعود تفسير هذه العلاقة من قبل الباحثين في ضوء نظريّة "هيل Hill" إلى خفض الدّافع، وأشارت نتائج أخرى إلى وجود علاقة منحنية بين القلق والتّحصيل في الامتحان، أي كلّما زاد القلق تحسّن التّحصيل إلى أن يصل القلق إلى مستوى معيّن، بعده يضعف التّحصيل بازدياد القلق، وفسّر الباحثون هذه العلاقة بنظريّة "هيل Hill" في علاقة الدّافع بالأداء، والتي تقول أنّ المستوى الأمثل للدّافع هو الوسط. (ملاك، 2018: 106)

يوضّح علماء هذه النّظريّة أنّ القلق يحفّز التّلميذ على القيام بواجباته ويزيد من دافعيّته نحو التّعلّم، وتتمثّل وظيفته في استثارة دوافع تجعل التّلميذ أكثر حرصا واهتماما بدراسته، حيث كلّما زاد قلق الامتحان زاد التّحصيل الدّراسي، ففي هذه الحالة يكون تأثير القلق إيجابيّا على المتعلّم، ممّا يدفعه نحو تحسين أدائه.

2.2. نظريّة التّداخل

عارضت جماعة من علماء النّفس بجامعة "يال Yale" الأمريكيّة بزعامة "جورج ماندلر وسيمور ساراسون Seymour Sarason & George Mandler" (1952) نظريّة القلق كدافع أو كحافز، وافترضت وجود علاقة عكسيّة بين القلق والتّحصيل الدّراسي، حيث كلّما زاد القلق انخفض التّحصيل الدّراسي للمتعلّم، فالقلق حسب تصوّر هذان الباحثان وزملائهما عامل معرقل للأداء والإنجاز، أكثر من كونه عاملا ميسّرا ومسهّلا. (ملاك، 2018: 106)

ونتيجة لبحوث "ماندلر وساراسون Sarason & Mandler" (1952) و"ساراسون وآخرون Sarason & Al" (1972، 1980)، قامت نظريّة قلق الامتحان بصفة أساسيّة على نموذج التّداخل، ورأت أنّ التّأثير الرّئيسيّ للقلق في الموقف الاختباري هو دخول وتأثير عوامل أخرى، حيث ينتج القلق العالي استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة، مثل: عدم التّركيز، الميل نحو الأخطاء أو الاستجابات المركّزة حول الذّات التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضّرورية المرتبطة بالمهام الأساسيّة ذاتها، والتي هي ضروريّة للإنجاز الطّيّب في الموقف الاختباري. (الهاشمي، 2018: 86)

وفي اللّحظة التي يصبح فيها الطّلبة منهمكين في التّفكير حول ما إذا كانوا سينجحون في الاختبارات، أي أنّ أداءهم سيكون مقبولا أم لا، فإنّ تفكيرهم سيتأثّر ويصبح غير سليم، وهذا يجعل أداءهم يتراجع ويصبح في وضع سيّئ عندما تبدأ الحلقة المفرغة، إذ أنّ الأداء الضّعيف قد يبرز الحاجة إلى الإبقاء على القلق، والقلق يؤدّي إلى الأداء الضّعيف؛ ويتّفق "ماندلر وساراسون وواين Sarason Mandler & Wine &" على أنّ نموذج التّداخل يفترض أنّ تأثير قلق الامتحان على الأداء يحدث في موقف الامتحان نفسه، ويتوقّف على مدى إدراك الطّالب لهذا الموقف؛ أي أنّ القلق أثناء الامتحان يحدث بتركيز تفكير الطّالب في عواقب النّجاح والفشل، مع قدرته على أن يسترجع المعلومات المعروفة له ويستخدمها بطريقة جيّدة. (سايحي، 2012: 83)

يرى أصحاب هذا الاتّجاه أنّ قلق الامتحان يحدث داخل حجرة الامتحان، أي عندما يكون المتعلّم معرّضا لموقف الامتحان، والسّبب الرّئيسيّ لظهور قلق الامتحان لديه هو تداخل أفكار سلبيّة حول موقف الامتحان، ممّا يؤدّي إلى تشتّت انتباهه وفقدان تركيزه، وبالتّالي يصبح غير قادر على الإجابة بصورة جيّدة فيتراجع أداءه وبالتّبع تحصيله.

3.2. نظريّة تجهيز المعلومات

وفقا لهذه النّظريّة يعود قصور التّلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان حسب "بنجامين وزملائه Benjamin & Al" (1981) إلى مشكلات في تعلّم المعلومات، أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان، أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته، أي أنّهم يرجعون الانخفاض في التّحصيل عند التّلاميذ ذوي القلق العالي في موقف الامتحان إلى قصور في عمليات "التّشفير" أو "التّرميز" أو "تنظيم المعلومات واستدعائها في موقف الامتحان". (قدوري، 2017: 59)

وقام كلّ من "بنجامين ومكيشين ولين Lin & Mckeachine & Benjamin" (1987) بالتّحقّق من فائدة نموذج تجهيز المعلومات في تفسير الإنجاز السيّئ للتّلاميذ أصحاب القلق العالي في الامتحان، عن طريق استخدام أسلوب يقيس تنظيم مواد الدّراسة للتّلاميذ ذوي القلق العالي بطريقة مباشرة، وفي موقف حقيقي في قاعة الدّراسة. (ملاك، 2018: 109)

ولقد أشارت نتائج هذه الدّراسات إلى أنّ التّلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحان لديهم قصور في تنظيم المواد الدّراسية، مقارنة بالتّلاميذ الآخرين ذوي القلق المنخفض، أي أنّ هؤلاء التّلاميذ ليس لديهم القدرة على تنظيم مفاهيم المواد حتّى في المواقف غير التّعليميّة، كما بيّنت النّتائج أيضا أنّ التّنظيم السيّئ يرتبط بالإنجاز الأكاديمي الضّعيف، لهذا يبدو أنّ أحد أسباب هذا الإنجاز السيّئ عند التّلاميذ العالين في قلق الامتحان يعود إلى عادات دراسيّة سيّئة وقصور في تعلّم وتنظيم المواد التي سبقت دراستها. (الهاشمي، 2018: 87)

تبيّن نتائج هذه النّظريّة أنّ ارتفاع قلق الامتحان لدى المتعلّمين يرجع إلى خلل في معالجة المعلومات، أي أنّ المتعلّم يكون لديه مشكل في استيعاب وفهم المادة الدّراسيّة وطريقة ترميزها وتشفيرها، فهو يفتقد إلى القدرة على تنظيم المعلومات التي يكتسبها في القسم، والتي تسهّل عليه عمليّة استرجاعها أثناء الامتحان، لذلك فهم يرون أنّ الحلّ يكمن في استعمال طرق مناسبة تسهّل على التّلميذ تخزين المعلومات بصورة جيّدة واستدعائها وقت الحاجة إليها.

4.2. نظريّة القلق المعوّق

تفسّر هذه النّظريّة قلق الامتحان على أساس أنّ شعور التّلميذ بالقلق يجعله ينشغل بقلقه أكثر من انشغاله بالإجابة على أسئلة الامتحان فيحصل على درجات منخفضة. (الهاشمي، 2018: 88)

والقلق حسب هذا النّموذج يعمل كمعوّق لسلوك التّلميذ، حيث إنّه قد يثير استجابات مناسبة أو غير مناسبة لموقف الامتحان، وقد يؤدّي هذا إلى انخفاض مستوى أداء التّلميذ، ويستند هذا النّموذج إلى وجهة نظر "تشايلد child" التي تقوم على أنّ القلق كحافز في موقف العمل، قد يثير استجابات ملائمة للعمل أو استجابات لا علاقة لها بالعمل. (سايحي، 2012: 87)

وقد أجريت دراسات كثيرة عن علاقة القلق في الامتحان بالتّحصيل الدّراسي في ضوء مفهوم هذه النّظريّة، ومن أمثلتها "دراسة برود هيرست Braud Hurst" (1957)، ودراسة "مونتاكو Montaquo" التي أشارت نتائجها إلى أنّ القلق يعوّق التّحصيل في الامتحان، وكلّما كانت المهمّة صعبة كلّما زاد القلق وأعاق التّلميذ على الأداء. (قدوري، 2017: 62)

يحدث قلق الامتحان حسب هذه النّظريّة نتيجة انشغال التّلميذ بمحيطه وبالأشياء التي تدور حوله والتي تثير لديه استجابات غير مناسبة، وهذا الانشغال يعيق أداء التّلميذ وإجابته أثناء الامتحان، ممّا يؤدّي إلى حصوله على درجات متدنّية في الامتحان وانخفاض تحصيله الدّراسي.

3. أنواع قلق الامتحان

أجريت دراسات عديدة قام بها "سبيلبيرجر وآخرون Spielberger & Al" أسفرت نتائجها على أنّ قلق الامتحان يتكوّن أساسا من بعدين هما:

1.3. قلق الامتحان المعسّر

هو قلق الامتحان المرتفع ذو الأثر السّلبي المعوّق، حيث تتوتّر الأعصاب ويزداد الخوف، ممّا يعوّق قدرة الطّالب على التّذكّر والفهم، ويربكه حين يستعدّ للامتحان، وهو غير ضروري ويجب خفضه. (خطار، 2008: 84)

ويلاحظ أنّ قلق الامتحان المرتفع (المعسّر) يؤثّر تأثيرا سلبيّا في التّحصيل الدّراسي وفي أداء الامتحان، مقارنة بقلق الامتحان المعتدل (الميسّر). (الهاشمي، 2018: 72)

2.3. قلق الامتحان الميسّر

يعرّف "الرايت وبايلي Allwright & Bailey" (1991) قلق الامتحان الميسّر أو التّسهيلي بأنّه: "القلق المعتدل في مستواه، وهو الذي يرفع من دافعيّة الإنجاز لدى المتعلّم." (سايحي، 2012: 67)

وهو القلق المعتدل ذو الأثر الإيجابي المساعد، الذي يعتبر قلقا إيجابيّا دافعا، يدفع الطّالب إلى الدّراسة والاستذكار والتّحصيل المرتفع، وينشّطه ويحفّزه على الاستعداد للامتحانات وييسّر أداء الامتحان، أي كلّما كانت درجة القلق متوسّطة وفي الحدود المعتدلة، كان تأثيرها أقرب إلى التّيسير. (شادي ومغار وشتراوي، 2019: 100)

4. مكوّنات قلق الامتحان

يشير المهتمّون في هذا المجال إلى أنّ قلق الامتحان يتضمّن مكوّنين أساسيين هما:

1.4. المكوّن المعرفي Cognitive Component

ويسمى كذلك: مكوّن الانشغاليّة، حيث يتمثّل في التّأثيرات السّلبيّة لهذه المشاعر على مقدرة الشّخص على الإدراك السّليم للموقف الاختباري والتّفكير الموضوعي والانتباه والتّركيز والتّذكّر وحلّ المشكلات، فيستغرقه الانشغال بالذّات والشّكّ في مقدرته على الأداء الجيّد والشّعور بالعجز وعدم الكفاءة والتّفكير في عواقب الفشل (قدوري، 2017: 32)، حيث ينشغل الفرد بالتّفكير في تبعات الفشل، مثل فقدان المكانة والتّقدير، وهذا يمثّل: سمة القلق. (بديوي، 2018: 734)

2.4. المكوّن الانفعالي Emotional Component

يتمثّل في مشاعر الخوف والتّوجّس والتّوتّر والهلع الذّاتيّ والانزعاج، ويعرّفه "سبيلبيرجر Spielberger" (1980) بأنّه: "ردود الفعل التي تصدر عن الجهاز العصبيّ الذّاتيّ نتيجة لضغط تقويمي" (شادي ومغار وشتراوي، 2019: 99)، فمكوّن الانفعاليّة يشير إلى الحالة الوجدانيّة والنّفسيّة المصاحبة والنّاتجة عن الإثارة التّلقائيّة التي هي عبارة عن الإحساس بالتّوتّر والضّيق التي يشعر بها الفرد في مواقف التّقويم. (الهاشمي، 2018: 74)، حيث يشعر الفرد بالضّيق والتّوتّر والهلع من الامتحانات، إضافة إلى ظهور أعراض فيسيولوجيّة، وهذا يمثّل: حالة القلق. (أبو عزب، 2008: 59)

بالإضافة إلى هذين المكوّنين ظهر مكوّن آخر هو:

3.4. المكوّن الفيسيولوجيّ Physiological Component

يتمثّل فيما يترتّب على حالة القلق من استثارة وتنشيط للجهاز العصبيّ المستقّل (اللاّإرادي)، ممّا يؤدّي إلى تغيّرات فسيولوجيّة عديدة منها: ارتفاع ضغط الدّم وتقلّص الشّرايين وزيادة معدّل ضربات القلب، كما يصاحب هذه التّغيّرات ردود أفعال جسديّة منها: ارتعاش اليدين، الغثيان، جفاف الفم.

(قدوري، 2017: 37)، ويذهب بعض الباحثين من أمثال "روبش Ruebuch" (1963) إلى أنّه: "يمكن تمييز القلق بصورة واضحة عن الاضطرابات الأخرى بوجود المصاحبات الفسيولوجيّة". (ملاك، 2018: 112)

5. أعراض قلق الامتحان

1.5. أعراض جسميّة

- الاضطرابات المعويّة.
- سرعة ضربات القلب.
- اضطرابات في النّوم.
- فقدان الشّهيّة للطّعام.
- اضطرابات في التّنفّس. (عطاب، 2004: 52)

2.5. أعراض معرفيّة (لا عقلانيّة)

- عدم الرّغبة في الدّراسة.
- تدنّي التّحصيل الدّراسي.
- ضعف القدرة على الانجاز والعمل.
- الخوف غير المبرّر.
- الإحساس بعدم الكفاءة. (غربي، 2014: 118)

3.5. أعراض نفسيّة

- تولّد القلق والفزع.
- الانهيار العصبيّ.
- الشّعور بالنّقص.
- الخوف.
- الاكتئاب.
- انعدام الثّقة بالنّفس.
- الغيرة. (بن رابح، 2012: 71)

4.5. أعراض سلوكيّة

- عدم الذّهاب إلى المدرسة.
- الاعتذار عن مواعيد الدّروس.
- الخوف من دخول الامتحانات والرّغبة في تأجيلها.
- كثرة النّوم ليلا ونهارا.
- محاولة الانشغال بأشياء أخرى. (العتيبي، 2018: 662)

ويرى "ساراسون Sarason" (1980) أنّ الأفراد الذين يعانون من درجة عاليّة من قلق الامتحان يتّصفون بمجموعة من الخصائص هي:

- ينظر الفرد إلى الموقف الاختباري على أنّه موقف صعب، ويتضمّن عناصر التّهديد له والتّحدّي لقدراته.
- يرى الفرد أنّه غير كفء أو غير قادر على أن يقوم بما ينبغي أن يقوم به في الموقف، أو أنّ أداءه ليس على المستوى المطلوب.
- يركّز الفرد على العواقب الوخيمة المترتّبة على عدم الكفاءة في الأداء بدلا من التّركيز على الأداء وتحسينه.
- شعور الفرد القوي بعدم الرّضا، وهذا يؤثّر تأثيرا سلبيّا على أدائه وقيامه بمتطلّبات الموقف.
- يتوقّع الفرد الفشل، كما يتوقّع انخفاض تقدير الآخرين واحترامهم له. (سايحي، 2012: 77)

6. أسباب قلق الامتحان

ترجع عوامل قلق الامتحان إلى العديد من الأسباب يمكن تقسيمها إلى ما يلي:

1.6. أسباب اجتماعيّة

★ التّرويج لفكرة أنّ النّجاح في الحياة مرتبط بالنّجاح في المدرسة وهذا خطأ.

★ صعوبة الاختبارات والشّعور بأنّ المستقبل يتوقّف عليها. (أيلاس، 2017: 109)

★ الأهمّيّة التي يعطيها المجتمع لقيمة النّجاح ومصير التّلميذ في الامتحانات التي تمثّل نقطة تحوّل في حياته الدّراسيّة.

★ نزوع الكثير من المؤسّسات وأرباب العمل إلى استيعاب التّلاميذ الخرّيجين ذوي المعدّلات العاليّة، وهذا يؤدّي إلى شعور الكثير من التّلاميذ بالخوف من الفشل في الامتحانات أو عدم تحقيق معدّلات عاليّة فيها، خصوصا مع انتشار ظاهرة البطالة. (سايحي، 2012: 80)

2.6. أسباب متعلّقة بالأسرة

- ✓ الاتّجاهات السّالبة لدى الوالدين نحو الامتحانات.
- ✓ الضّغوط الأسريّة لتحقيق مستوى طموح لا يتناسب مع قدرات الطّالب.
- ✓ محاولة إرضاء الوالدين والمعلّمين. (أبو عزب، 2008: 63)
- ✓ عدم تهيئة وتوفير الجوّ المناسب للتّلميذ داخل المنزل، ومحاولة الأسرة إرغام التّلميذ على الاستذكار المتواصل وتخويفه من الامتحانات.
- ✓ ارتفاع مستوى طموحات الآباء التي يرغبون في تحقيقها من خلال أبنائهم، والتي لا تتناسب مع قدراتهم العقليّة، الأمر الذي قد يؤدّي إلى شعورهم بالعجز أو بالخوف من عدم تحقيقها.
- ✓ قد تؤدّي تحذيرات الآباء المستمرّة من الفشل في الامتحان، أو التّهديد بالعقاب إلى فقد التّلميذ ثقته بنفسه، وقد تتداخل هذه التّحذيرات مع أداء التّلميذ أثناء الامتحان فيشعر بالقلق.
- ✓ زيادة عدد مشتّتات الانتباه داخل المنزل (التّلفاز، الهاتف، أصوات السّيّارات...) بسبب ضيق السّكن. (سايحي، 2012: 80)

3.6. أسباب متعلّقة بجماعة الرّفاق

تساهم جماعة الرّفاق في تداول الإشاعات عن رهبة وصعوبة الامتحانات لدى بعض المدرّسين، نظرا لخبرة هؤلاء المتعلّمين الفاشلة مع هؤلاء المعلّمين، كما أنّ ضغوط جماعة الرّفاق على التّلميذ لمسايرته الأمور هي أبعد ما تكون عن الاهتمام بالتّحصيل الدّراسي. (ملاك، 2018: 115)

4.6. أسباب متعلّقة بالمتعلّم

- ✘ اعتقاده بأنّه قد نسي ما درسه وتعلّمه خلال العام الدّراسي.
- ✘ شعوره بأنّ الامتحان موقف صعب يتحدّى إمكانياته وقدراته.
- ✘ عدم الاستعداد والتّهيّؤ الكافي للامتحان. (غزال، 2016: 59)
- ✘ ضعف ثقة المتعلّم بنفسه.
- ✘ عدم قدرته على استرجاع المعلومات ومعاناته من مشكل النّسيان.
- ✘ تأجيل استعداده للامتحان.
- ✘ إهماله للموضوعات المطلوب استذكارها.
- ✘ الخوف الزّائد من الوالدين في حالة الإخفاق والفشل في الامتحانات. (ملاك، 2018: 114)

وهناك أسباب أخرى يمكن إيجازها فيما يلي: جنس المتعلّم، مستوى ذكائه، مستواه الدّراسي، التّخصّص الدّراسي، الفشل الدّراسي الذي تعرّض له في امتحانات وسنوات سبقت، الذي كوّن لديه خبرة سلبيّة عن مواقف الامتحان. (الهاشمي، 2018: 78)

5.6. أسباب متعلّقة بالبيئة المدرسيّة

أشارت بعض الدّراسات إلى أنّ التّخصّص الدّراسيّ يعدّ من العوامل التي قد تؤثّر في مستوى قلق الامتحان، حيث تؤكّد هذه الدّراسات وجود فروق بين بعض التّخصّصات كالأدبي والعلمي في التّنبّؤ بقلق الامتحان، ومن أهمّها: دراسة "علي شعيب" (1987) التي تهدف إلى معرفة الفروق بين أفراد القسمين العلمي والأدبي؛ كما أنّ للمعلّم دورا هامّا في رفع مستوى قلق الامتحان لدى التّلاميذ، خاصّة إذا وجدت في البيئة المدرسيّة العناصر التّالية:

- تخويف وترهيب المعلّم لتلاميذه بالامتحانات.
- التّأكيد على الامتحان كثيرا أثناء الدّرس.
- طريقة بناء وصياغة أسئلة الامتحان، خاصّة إذا اعتمدت كثيرا على الحفظ دون اللّجوء إلى التّفكير والفهم.
- سلوك المعلّم أو المعلّمين الحرّاس أثناء الامتحان يثير القلق أحيانا لدى المتعلّمين.
- كثرة المقرّرات الدّراسيّة وكثافة الدّروس من أسباب خوف التّلاميذ من الامتحان.
- تعتبر فترة الاستعداد والتّحضير للامتحانات من الفترات الصّعبة على المتعلّمين، حيث يسودها نوع من التّوتّر والضّغط النّفسيّ. (ملاك، 2018: 115)
- عدم تزويد المتعلّمين بالمهارات اللاّزمة في طريقة الاستذكار وكيفيّة التّعامل مع الضّغوط.
- إحداث تغيير في البرامج والمناهج والدّراسيّة، وعدم إخبار المعلّم والمتعلّم مسبقا.
- حدوث بعض الاضطرابات من طرف الأساتذة من وقت لآخر، الأمر الذي يؤدّي إلى تعطّل سير المقرّرات الدّراسيّة، وهذا ما يزيد من حدّة القلق لدى التّلاميذ.
- غياب الإرشاد النّفسيّ والتّوجيه التّربويّ المناسبين للمتعلّمين. (سايحي، 2012: 80)

يمكن أن نعتبر هذه الأسباب التي تندرج تحت عامل البيئة المدرسيّة من بين أهمّ الضّغوط المدرسيّة المسبّبة لقلق الامتحان، فالأوضاع التي يعيشها المتعلّم داخل المدرسة من كثافة التّلاميذ في الأقسام، نقص خبرة المعلّم، غياب دور المختصّ النّفسيّ، صعوبة المقرّرات الدّراسيّة، كثرة الواجبات المنزليّة ونقص

الهياكل والتّجهيزات وغيرها من العوامل، يمكن أن تشكّل مصدرا للعديد من الضّغوط لدى التّلاميذ، وبالتّالي تكون هذه الضّغوط المدرسيّة سببا في قلقهم من الامتحان.

7. تصنيف قلق الامتحان

كان أثر القلق على أداء الفرد لمختلف الأعمال موضوعا لعدد من الدّراسات، فقد أوضحت هذه الدّراسات منذ زمن طويل طبيعة العلاقة المنحنية بين القلق والأداء، وقد أوضح كلّ من "يركس ودودسون Dedson & Yerkes" (1908) أنّ "إثارة القلق عندما تكون منخفضة أو غائبة، فإنّ أداء الفرد يكون ضعيفا أو غير كافيا، كذلك فإنّ الإثارة عندما تكون قويّة جدّا فإنّ الأداء يتدهور". (الهاشمي، 2018: 69)

بمعنى أنّ الفرد يكون عادة بحاجة إلى مقدار معيّن من القلق حتّى ينجز أيّ مهمّة في حياته بشكل سليم، ومثل هذا المستوى من القلق يعتبر عاديّا بل ضروريّا للقيام بالمهمّات والواجبات اليوميّة على اختلاف أشكالها، كما يمكن القول بأنّه إذا لم يكن لدى الفرد هذا المستوى من القلق، فإنّ ذلك يؤدّي إلى ضعف الدّافعيّة وبالتّالي إلى تدنّي الأداء، كذلك فإنّ القلق المرتفع يؤدّي إلى تدنّي الأداء، وذلك لكونه يقود إلى تشتيت الانتباه والارتباك. (سايحي، 2012: 67)

وفي هذا الصّدد تؤكّد "سامية القطان" (1981) أنّ معظم مدارس علم النّفس أجمعت على أنّ القلق المرتفع هو العائق الأساسيّ لكلّ إنجاز أو أداء في مختلف المجالات، لاسيما في الامتحانات، لأنّه يكفّ قدرة التّلميذ عن العمل والتّعامل الايجابي مع الامتحان، وعلى العكس من ذلك فإنّ القلق المعتدل يعتبر بمثابة طاقة تدفع التّلميذ إلى العمل والأداء الجيّد. (قدوري، 2017: 29)

ويقدّم "توبياس Topias" (1986) تفسيرا يتضمّن الكيفيّة التي يؤثّر بها قلق الامتحان على الأداء من خلال ثلاث مراحل هي:

- **المرحلة الأولى:** إدخال المعلومات، حيث يؤدّي القلق في هذه المرحلة إلى ضعف تركيز التّلميذ بسبب نقص مهاراته اللاّزمة لاكتساب المعلومات.
- **المرحلة الثّانية:** تجهيز المعلومات والتّعامل معها ذهنيّا، إذ يبدو تأثير القلق من خلال كفّ القدرة على استيعاب المعلومات وتجهيزها في الذّاكرة بصورة صحيحة.
- **المرحلة الثّالثة:** إخراج المعلومات، إذ يبدو تأثير القلق بصورة عائق لا يستطيع معه التّلميذ استرجاع المعلومات التي اكتسبها سابقا. (سايحي، 2012: 67)

8. مراحل قلق الامتحان

إنّ النّموذج الذي حدّده "سيليغمان Seligman" يبيّن لنا المراحل والكيفيّة التي يطغى بها القلق على التّلميذ المقبل لاجتياز الامتحان، وهي على النّحو التّالي:

1.8. مرحلة التّحدّي: يحتفظ التّلميذ بالثّقة في قدرته على مواجهة الاختبار رغم ما ينتابه من شكّ وفشل.

2.8. المرحلة الأولى للتّهديد: تظهر هذه المرحلة عندما يدرك التّلميذ أنّ المهمّة المطلوبة منه صعبة جدّا فيبدأ بالشّعور بالتّوتّر والقلق، لكنّه يواصل نشاطه بما لديه من ثقة في النّفس.

3.8. المرحلة الثّانية للتّهديد: إزاء شعور التّلميذ بالقلق يبدأ الشّكّ في إمكانياته وأدائه، ويبقى تفكيره محصورا في الفشل والتّخوّف، فلا يتأكّد من قدرته على مواصلة النّشاط، وكثرة التّفكير فيه يرهقه ويوصله حقيقة إلى العجز، لتظهر بعض الاضطرابات الانفعاليّة والفيسيولوجيّة.

4.8. مرحلة فقدان التّحكّم: فيها يشعر التّلميذ بعدم القدرة على التّحكّم في الوضع، وبالتّالي يقف جهده على مواصلة النّشاط المطلوب منه ويظهر الفشل. (أيلاس، 2017: 109)

يوضّح هذا النّموذج عمل هذه المكوّنات الأربع أثناء أداء الامتحان، بحيث يحدث أثناء مواجهة الموقف الاختباري التّقييم السّلبي للموقف، فيدركه التّلميذ على أنّه موقف صعب، وتظهر مشاعر القلق والتّوتّر وبعض المصاحبات الفسيولوجيّة، وينعكس ذلك على التّفكير ويصبح منشغلا بالفشل، وهذه الاستجابات غير مناسبة لموقف أداء مهمّة الامتحان، وبذلك لا يكرّس الوقت الكافي لأداء الامتحان. (قدوري، 2017: 39)

9. قياس قلق الامتحان

تعدّدت أساليب قياس قلق الامتحان، حيث وضّح "أحمد" سنة (1988) بعض الطّرق منها:

1.9. أسلوب قياس الاستجابات الفيسيولوجيّة

يقاس القلق في هذا الأسلوب من خلال بعض التّغيّرات الفيسيولوجيّة مثل: استجابة الجلد لإفراز العرق، ارتفاع ضغط الدّم، احمرار الوجه، ازدياد معدّل نبضات القلب؛ إلاّ أنّ هذا الأسلوب لا يخلو من عيوب فهو قد لا يكون دقيقا بسبب تفاوت درجة هذه الاستجابات بين الأشخاص، ويحتاج إلى أشخاص مدرّبين للقيام بمثل هذه القياسات، ممّا يسبّب كلفة ماليّة عاليّة. (غزال، 2016: 81)

ونظرا لكون أعراض قلق الامتحان متنوّعة ومختلفة؛ فمنها الأعراض النّفسيّة، ومنها الأعراض المعرفيّة، ومنها كذلك الأعراض الجسميّة، وهي أكثر الأعراض ظهورا وأكثرها دقّة، ويمكن أن يستدلّ على وجود قلق الامتحان لدى الفرد من خلال ملاحظة بعض الأعضاء الجسميّة المسؤولة عن ذلك. (غربي، 2014: 125)

2.9. أسلوب الملاحظة المباشرة

يتمّ قياس القلق في هذا الأسلوب عن طريق الملاحظة المباشرة في موقف من المواقف، ولا يمكن ملاحظة سلوك المتعلّم وسرعة استجابته ومدى تركيزه وانتباهه أو تشتّته أثناء عمليتي التّعليم والتّعلّم، وبهذا يمكن الحكم فيما إذا كان المتعلّم يعاني من القلق أو لا. (غزال، 2016: 81)

ولهذا الأسلوب سلبيات كذلك، من أهمّها عدم صلاحيته للعيّنات الكبيرة، نظرا لما يتطلّبه من تركيز ودقّة، بحيث يُفضَّل أن يعيّن لكّل مفحوص واحد ملاحظ خاصّ به، كما أنّ أسلوب الملاحظة يتطلّب فترة زمنيّة تسبق عمليّة القياس يتعارف فيها الفاحص مع المفحوص، ويألف المفحوص وجود الفاحص، وتتوقّف دقّة أسلوب الملاحظة على قدرات الفاحص المختلفة (النّظر، التّركيز، السّمع... إلخ)، وهو ما يجعل هذا الأسلوب غير مناسب لكثير من الفاحصين. (غربي، 2014: 125)

3.9. أسلوب التّقرير الذّاتي

يقاس القلق في هذا الأسلوب عن طريق إقرار المفحوص ذاته بما يحسّ به تجاه الموقف، ويستخدم مقاييس يجيب عنها المفحوص بنفسه، ورغم أنّ هذا الأسلوب من أفضل الأساليب في قياس القلق من حيث الدّقّة والسّهولة، إلاّ أنّه لا يخلو من بعض العيوب منها: صعوبة قياس التّغيّرات الطّارئة في إحساسات الفرد التي يكون فيها القلق صفة عابرة غير مستديمة، وصعوبة قياس القلق إذا أنكره الفرد بتبريرات دفاعيّة، ويصعب عندها اكتشاف مسبّبات القلق وعوامله لدى المفحوص. (غزال، 2016: 80)

نشطت البحوث التّجريبيّة حول القلق منذ منتصف القرن العشرين، بعد أن نشرت "جانيت تيلور Janet Taylor" (1951) مقياس القلق الصّريح، حيث تَركّز الاهتمام في تلك الفترة على قياس القلق العامّ وخاصّة في مرحلة الطّفولة، إلاّ أنّ "نايزوندر Neighswonder" (1971) أوضح أنّه بجانب الاهتمام الكبير الذي أبداه الباحثون بالقلق العامّ، ظهر أيضا الاهتمام النّسبي بدراسة أنواع أخرى منها، مثل: قلق الامتحان كشكل محدّد من القلق المرتبط بمواقف التّقويم والتّقدير، إذ تشير "ليلى عبد الحميد" إلى أنّ اهتمام العلماء بقياس قلق الامتحان يعود إلى أهمّيّة هذا العامل الموقفي الذي يتدخّل في درجة

الفرد، ويؤثّر في أدائه في مواقف التّقويم، وقد أُعدّت مقاييس عديدة لقياس قلق الامتحان ومعظمها ذاتيّة التّقرير، ومن أشهر هذه المقاييس ما يلي:

- مقياس قلق التّحصيل الذي طوّره "ألبورت وهابر".
- إستبيان "ماندلر – سارسون" لقلق الامتحان.
- مقياس قلق الامتحان من إعداد "علي شعيب".
- مقياس قلق الاختبار من إعداد "سبيلبيرجر".
- مقياس قلق الامتحان للأطفال من إعداد "سارسون وآخرون".
- مقياس المكوّنات الادراكيّة للقلق الموضوعي من إعداد "فوقية حسن رضوان".
- مقياس قلق الامتحان من إعداد "محمد حامد زهران". (سايحي، 2012: 88)

10. إجراءات العمليّة الإرشاديّة لخفض قلق الامتحان

هناك مجموعة من الإجراءات يستعملها المختصّون للتّخفيف من حدّة قلق الامتحان، ومن بين هذه الاجراءات:

1.10. تطوير قدرة الفرد على الفهم وحلّ المشكلات

- ✓ فهم الذّات والآخرين والأشياء يُقدّم وقاية ممتازة للقلق.
- ✓ معرفة الفرد بالعلاقات السّببيّة بين الحوادث.
- ✓ التّدرّب على اتّخاذ القرارات وحلّ المشكلات والتّعامل معها.
- ✓ التّدرّب على كيفيّة طرح البدائل للمشكلة الواحدة مثال: ماذا تفعل لو أنّك لم تتمكّن من فهم أسئلة الامتحان؟ كيف تتصرّف لو أنّ صديقا طلب منك عدم اجتياز الامتحان؟ (أبو عزب، 2008: 64)

2.10. التّدرّب على الاسترخاء

- ❖ التّدرّب على التّنفّس بعمق وعلى إرخاء العضلات والشّعور بالاسترخاء.
- ❖ هناك أساليب كثيرة للتّدرّب على الاسترخاء لكلّ مجموعة من عضلات الجسم.
- ❖ من المفيد إعداد قائمة بالمواقف المثيرة للقلق المراد تخيّلها أثناء الاسترخاء.
- ❖ يمكن أن يسبق الاسترخاء بخطوة يُطلب فيها من الفرد أن يتخيّل موقفا مثيرا للقلق، وبعد ذلك يقوم بالاسترخاء الذي يعمل كمضادّ لاستجابة القلق. (غزال، 2016: 70)

3.10. اهتمام الأسرة بالابن

- العناية الصّحّيّة للمتعلّم: من خلال الحرص على النّظافة والتّغذية الصّحّيّة، والرّعاية الطّبّيّة.
- العناية النّفسيّة: من خلال تشجيع المتعلّم وتحفيزه وتعزيز ثقته بنفسه، والتّركيز على إيجابياته.
- العناية الدّراسيّة: من خلال متابعة قيام أبنائهم بالواجبات، مع الحرص على عدم الضّغط عليهم، وتوفير جزء من الرّاحة. (بن رابح، 2012: 76)

4.10. مساعدة الفرد على الشّعور بالأمن والثّقة بالنّفس (أسلوب تأكيد الذّات)

- تقديم المثيرات التي تؤدّي إلى القلق والخوف بشكل تدريجي.
- تقويّة الثّقة بالذّات على نحو تدريجي من خلال خبرات النّجاح. (أبو عزب، 2008: 65)

5.10. الحديث الايجابي مع الذّات

- تشجيع الأفراد على أن يتوقّفوا عن استخدام التّعليقات السّلبيّة للقلق عندما يتحدّثون مع أنفسهم.
- تشجيع استخدام عبارات إيجابيّة في الحديث مع الذّات مثل: صحيح أنّني منزعج ولكن الأمور سوف تسير على ما يرام، لا يوجد إنسان كامل، أن تعمل وتبذل جهدا أسهل من أن تقلق...، كما يمكن استخدامه وحده أو مع الاسترخاء. (غزال، 2016: 71)

6.10. دور المدرسة تجاه التلاميذ

- دور المعلّم: يتمثّل في تحسين العلاقة بينه وبين المتعلّمين، ويعتمد على طرق التّدريس الفعّالة، ويشجّعهم على التّعلّم التّعاوني والتّشاركي.
- دور المرشد النّفسي: باعتباره الشّخص المؤهّل علميّا لتقديم المساعدة للتّلاميذ في التّخفيف من قلق الامتحان، من خلال استعماله لتقنيات فنّيّة معرفيّة سلوكيّة للتّقليل من الضّغوط النّفسيّة وتعزيز الثّقة في النّفس.
- جمعيّة أولياء التّلاميذ: من خلال التّواصل مع المدرسة لفهم حالات الضّعف التي يمكن أن يعاني منها التّلاميذ، ومعرفة الطّرق الإرشاديّة العلاجيّة المستعملة معهم. (بن رابح، 2012: 77)

7.10. التّدريب على مهارات الامتحان

- **مهارة المراجعة:** من أهمّ المهارات التي ينبغي أن يكتسبها أيّ طالب يمرّ بالامتحانات، لأنّه من خلالها يسترجع الكثير من المعلومات والبيانات التي مرّ بها خلال العام الدّراسي، ولكي يستطيع الطّالب أن يقوم بالمراجعة الجيّدة، لابدّ أن يسير وفق خطوات معيّنة، من أهمّها ما يلي:

1) تدوين أكثر النّقاط أهمّيّة في كرّاس الملاحظات.

2) مراجعة هذه الملاحظات دوريّا والتّلخيص قدر المستطاع.

3) المراجعة حسب الجدول الزّمني المحدّد.

4) تحديد المواد التي تحتاج إلى مجهود ووقت أكبر في المراجعة، ثم البدء بدراستها أوّلا.

5) تجنّب أسباب التّشتّت الذّهني أو ضعف الانتباه أو قلّة التّركيز أثناء المراجعة.

6) المراجعة المنظّمة لجميع المواد المقرّرة، ووضع المادّة الصّعبة مع مادّة أقلّ صعوبة.

7) استخدام الألوان للتّأشير على النّقاط المهمّة. (أبو عزب، 2008: 66)

✓ **مهارة الاستعداد للامتحان:** الاستعداد للامتحان من الأمور الهامّة خاصّة إن كان الطّالب مقبل على امتحان مهمّ يتوقّف مستقبله عليه، فلابدّ منه أن يستعدّ استعدادا جيّدا لهذا الامتحان، ومن أهمّ خطوات الاستعداد الجيّد للامتحان ما يلي:

1) عدم السّهر طويلا، لأنّ السّهر يرهق الجسم ويتعبه، ويخرج الانسان عن التّركيز في الدّراسة.

2) الابتعاد عن شرب المنبّهات كالشّاي والقهوة، لأنّ مثل هذه المنبّهات تأخذ من قدرة الطّالب وتركيزه واستيعابه.

3) عدم تناول الأقراص المنبّهة، فهذه الأمور غير الطّبيعيّة تدفع الطّالب إلى السّهر، ومن ثمّ عدم مقدرته على المواصلة في الدّراسة، لأنّ ما بني على شيء صناعي هو صناعي، وبالتّالي تكون المذاكرة مصطنعة.

4) أخذ قسط وافر من النّوم، لأنّ النّوم يريح الجسم والعقل من التّفكير، وبالتّالي يتجدّد نشاط الانسان وتعود إليه حيويّته.

5) المحافظة على وجود حالة من التّهيّؤ النّفسي الطّيّب للتّعامل الجيّد الفعّال مع موقف الامتحان.

6) المحافظة على الاتّزان الانفعالي والابتعاد عن التّوتّر والقلق. (غزال، 2016: 73)

✓ **مهارة أداء الامتحان:** على المتعلّم أثناء اجتيازه للامتحان:

1) أن يجلس في المكان المخصّص له بهدوء ويكتب البيانات الشّخصيّة.

2) أن يتّبع التّعليمات التي تلقى عليه من طرف لجنة سير الامتحان.

3) أن يكتب بخطّ واضح وينظّم ورقة الإجابة ويلتزم بقواعد الامتحان.

4) أن يتجنّب الغشّ ويحافظ على الهدوء النّفسيّ التامّ أثناء أداء الامتحانات.

5) يحتاج الامتحان نوعا من الاجتهاد والحكمة في التّعامل مع ورقة الأسئلة من حيث: حسن قراءتها وحسن اختيار الأسئلة وحسن الإجابة. (أبو عزب، 2008: 68)

11. الدّراسات السّابقة

أوّلا: الدّراسات العربيّة

1.11. دراسة "أبو صبحة" (1974)

جاءت هذه الدّراسة للكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان والتّحصيل الدّراسي لدى طلبة الصّفّ الثّالث الإعدادي (الصّفّ التّاسع)، واستخدمت الدّراسة المنهج الوصفي على عيّنة تكوّنت من (420) طالبا، وطبّقت مقياس قلق الامتحان واستعانت بمعدّلات التّحصيل الدّراسي، حيث تمثّلت أهمّ نتائج هذه الدّراسة في أنّ قلق الامتحان يعيق التّحصيل الدّراسي، وأنّ القلق لدى الإناث كان أعلى منه لدى الذّكور، وأنّ التّحصيل الدّراسي كان أفضل لدى الطّلبة ذوي القلق المنخفض منه لدى الطّلبة ذوي القلق المرتفع. (سعادة، 2004: 179)

2.11. دراسة "الطّريري، عبد الرّحمن بن سليمان" (1992)

جاءت هذه الدّراسة تحت عنوان: قلق الاختبار لدى طالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيّرات الدّراسيّة، حيث هدفت هذه الدّراسة إلى الإجابة عن بعض التّساؤلات حول قلق الاختبار، وبعض المتغيّرات لدى طالبات الجامعة مثل المستوى الدّراسي والتّخصّص والمعدّل التّراكمي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي على عيّنة مكوّنة من (148) طالبة من تخصّصات مختلفة في جامعة الملك سعود بالرّياض، إضافة إلى تطبيق مقياس قلق الاختبار، وتوصّلت الدّراسة إلى وجود فروق بين الطّالبات في المستويات الدّراسيّة فيما يتعلّق بقلق الاختبار، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الطّالبات في قلق الاختبار تبعا لمتغيّر التّخصّص الدّراسي. (غربي، 2014: 134)

3.11. دراسة "صالح" (1994)

جاءت هذه الدّراسة تحت عنوان: قلق الامتحان وعلاقته بالتّحصيل الدّراسي والجنس والعمر لدى طلبة المدارس الثّانويّة في محافظة الزّرقاء، وهدفت الدّراسة إلى التّعرّف على علاقة قلق الامتحان ببعض المتغيّرات (كالتّحصيل الدّراسي والجنس والعمر) لدى طلبة المدارس الثّانويّة، وتمّ استخدام المنهج الوصفي وتطبيق مقياس قلق الامتحان على عيّنة تكوّنت من (995) طالبا وطالبة من مدارس محافظة الزّرقاء، وقد توصّلت الدّراسة إلى أنّ مستوى قلق الامتحان يتناسب عكسيّا مع مستوى التّحصيل وأنّ الإناث يتميّزن بدرجة أعلى من الذّكور في قلق الامتحان، وأظهرت النّتائج أيضا أنّ مستوى قلق

الامتحان عند طلبة الصّفّ الثّانية ثانوي يزيد بدلالة إحصائيّة عن مستوى قلق الامتحان للصّفوف السّابقة. (مهدي، 2017: 495)

4.11. دراسة "سايحي، سليمة" (2004)

جاءت هذه الدّراسة تحت عنوان: فاعليّة برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّانية ثانوي، وهدفت الدّراسة إلى معرفة مدى فاعليّة البرنامج الإرشادي "مهارات الامتحان" في تخفيض مستوى قلق الامتحان لدى عيّنة من تلميذات السّنة الثّانية ثانوي، ومن ثمّ فاعليّته في تحسين مستوى التّحصيل الدّراسي، وتمّ استخدام المنهج التّجريبي وتطبيق مقياس قلق الامتحان على عيّنة تكوّنت من (28) تلميذة تراوحت أعمارهنّ بين (16-18) سنة، حيث توصّلت الدّراسة إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائيّا بين متوسّطي درجات أفراد المجموعة الضّابطة في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان، وجود فروق دالّة إحصائيّا عند مستوى الدّلالة (0.01) بين متوسّطي درجات أفراد المجموعة التّجريبيّة في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان تعزى لصالح القياس البعدي.

5.11. دراسة "الزّواهرة، محمد خلف عبد المحسن" (2006)

جاءت هذه الدّراسة تحت عنوان: العلاقة بين العجز المتعلّم وقلق الامتحان والتّحصيل الدّراسي لدى عيّنة من طلبة الصّفّ التّاسع، حيث هدفت الدّراسة إلى الكشف عن العلاقة بين العجز المتعلّم وقلق الامتحان والتّحصيل الدّراسي لدى عيّنة من طلبة الصّفّ التّاسع، واختلاف العلاقة بين العجز المتعلّم وقلق الامتحان والتّحصيل الدّراسي باختلاف الجنس، ولتحقيق هدف الدّراسة تمّ استخدام المنهج الوصفي وتطبيق مقياس العجز المتعلّم ومقياس قلق الامتحان على عيّنة تكوّنت من (227) طالبا وطالبة، حيث تمّ اختيار العيّنة بالطّريقة العشوائيّة الطّبقيّة، وكشفت نتائج الدّراسة عن وجود علاقة إيجابيّة بين مستوى العجز المتعلّم وقلق الامتحان، كما بيّنت النّتائج وجود علاقة سلبيّة بين التّحصيل الدّراسي وقلق الامتحان، أي أنّ الزّيادة في مستوى قلق الامتحان تؤدّي إلى انخفاض في التّحصيل الدّراسي.

6.11. دراسة "أبو عزب، نائل ابراهيم" (2008)

جاءت هذه الدّراسة تحت عنوان: فعاليّة برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلّاب المرحلة الثّانويّة بمحافظات غزّة، هدفت الدّراسة إلى التّعرف على أثر بعض المتغيّرات النّفسيّة والدّيموغرافيّة على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثّانويّة العامّة بمحافظات غزّة، وتمّ استخدام المنهج التّجريبي وتطبيق مقياس قلق الامتحان على عيّنة عشوائيّة طبقيّة بلغت (542) طالب وطالبة من مدارس الثّانويّة العامّة بفرعيها الأدبي والعلمي، حيث توصّلت الدّراسة إلى وجود مستوى مرتفع من قلق الامتحان لدى طلبة الثّانويّة العامّة بمحافظة غزّة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالّة (0.05) في متوسّطات درجات قلق الامتحان لدى طلبة الثّانويّة العامّة بمحافظات غزّة تعزى لمتغيّر الجنس ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (0.05) في متوسّطات درجات قلق الامتحان لدى طلبة الثّانويّة العامّة بمحافظات غزّة تعزى لمتغيّر التّخصّص العلمي للطّلبة.

7.11. دراسة "ناصر، سرور فائق سليم" (2012)

جاءت هذه الدّراسة تحت عنوان: مدى فاعليّة برنامج إرشادي جمعي لتخفيض ظاهرة قلق الامتحان لدى طلبة الصّف الحادي عشر في مديريّة جنوب نابلس، حيث قام الباحث بناء برنامج إرشادي جمعي لتخفيض مستوى قلق الامتحان لدى عيّنة من طلبة الصّف الحادي عشر في مديريّة جنوب نابلس، وتمّ استخدام المنهج التّجريبي وتطبيق البرنامج الارشادي الجمعي ومقياس قلق الامتحان على عيّنة قوامها (24) طالبا، وتوصّلت الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (0.05) بين متوسّطات المجموعة التّجريبيّة والمجموعة الضّابطة في الاختبار البعدي.

8.11. دراسة "غربي، عبد النّاصر" (2014)

جاءت هذه الدّراسة تحت عنوان: فاعليّة برنامج إرشادي في ضوء نظريّة "ألبرت اليس" العقلانيّة الانفعاليّة السّلوكيّة في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي، حيث هدفت الدّراسة إلى معرفة فاعليّة البرنامج الإرشادي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى أربع فئات من تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي، ولتحقيق أهداف الدّراسة تمّ الاعتماد على المنهج شبه التّجريبي وتطبيق البرنامج الارشادي ومقياس قلق الامتحان على عيّنة قوامها (32) تلميذا وتلميذة، وتوصّلت الدّراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستوى قلق الامتحان بين متوسّطات درجات أفراد المجموعة التّجريبيّة في القياس البعدي تبعا لمتغيّر الجنس وإعادة السّنة والتّفاعل بينهما.

9.11. دراسة "غزال، نعيمة" (2016)

جاءت هذه الدّراسة تحت عنوان: أثر تقنيّة العصف الذّهني في خفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي، حيث هدفت هذه الدّراسة إلى التّعرّف على أثر تقنيّة العصف الذّهني في تخفيض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة من مرحلة التّعليم الثّانوي، وللتّحقّق من ذلك تمّ الاعتماد على المنهج التّجريبي وتطبيق تقنيّة العصف الذّهني ومقياس قلق الاختبار على عيّنة متكوّنة من (80) تلميذا، وتوصّلت الدّراسة إلى النّتائج التّاليّة: توجد فروق دالّة إحصائيّا بين القياس القبلي والقياس البعدي في مستوى قلق الامتحان لصالح القياس البعدي، ولا توجد فروق دالّة إحصائيّا في القياس البعدي لمستوى قلق الامتحان تعزى لمتغيّر المستوى التّعليمي للوالدين (منخفض، مرتفع).

10.11. دراسة "خولة، تيطوم" (2016)

جاءت هذه الدّراسة تحت عنوان: الذّكاء الاجتماعي لدى مستشار التّوجيه المدرسي والمهني وعلاقته بقلق الامتحان من وجهة نظر تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي، وهدفت هذه الدّراسة إلى التّعرّف على العلاقة بين الذّكاء الاجتماعي وقلق الامتحان لدى مستشار التّوجيه المدرسي والمهني، وللتّحقّق من ذلك تمّ الاعتماد على المنهج الوصفي وتطبيق مقياس قلق الامتحان ومقياس الذّكاء الاجتماعي على عيّنة مكوّنة من (70) تلميذ وتلميذة، وتوصّلت الدّراسة إلى النّتائج التّاليّة: وجود مستوى متوسط من قلق الامتحان لدى عيّنة الدّراسة، ووجود علاقة ارتباطيّة سالبة دالّة إحصائيّا بين قلق الامتحان والذّكاء الاجتماعي لدى مستشار التّوجيه المدرسي والمهني من وجهة نظر تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي.

11.11. دراسة "مروة بن عربيّة ومريم حابس" (2017)

جاءت هذه الدّراسة تحت عنوان: قلق الامتحان وعلاقته بالتّحصيل الدّراسي لدى عيّنة من تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي، حيث هدفت الدّراسة إلى الكشف عمّا إذا كانت هناك علاقة ارتباطيّة بين قلق الامتحان والتّحصيل الدّراسي لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي في ظلّ متغيّرين هما الجنس والشّعبة، وللتّحقّق من ذلك تمّ الاعتماد على المنهج الوصفي وتطبيق مقياس قلق الامتحان لـ: "محمّد حامد زهران" والاستعانة بمعدّلات الفصل الأوّل كدلالة على التّحصيل الدّراسي على عيّنة مكوّنة من (40) تلميذ وتلميذة تمّ اختيارها بالطّريقة العرضيّة، وتوصّلت الدّراسة إلى النّتائج التّاليّة: وجود مستوى مرتفع من قلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي، ووجود علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة بين قلق الامتحان والتّحصيل الدّراسي لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي.

12.11. دراسة "ملاك، نسيمة" (2018)

جاءت هذه الدّراسة تحت عنوان: الضّغط النّفسيّ وقلق الامتحان وعلاقة كلّ منهما بظهور السّلوك العدواني لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي، حيث هدفت الدّراسة إلى الكشف عن العلاقة بين كلّ من الضّغط النّفسيّ وقلق الامتحان بالسّلوك العدواني لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي، وتمّ استخدام المنهج الوصفي وتطبيق كلّ من مقياس الضّغوط النّفسيّة وقلق الامتحان والسّلوك العدواني، على عيّنة بلغت (400) فردا بواقع (152) من الذّكور و(248) من الإناث، وتوصّلت الدّراسة إلى وجود فروق دالّة إحصائيّا بين متوسّط درجات الذّكور ومتوسّط درجات الإناث في قلق الامتحان لصالح الإناث.

ثانيّا: الدّراسات الأجنبيّة

13.11. دراسة "ساراسون Sarason" (1957)

جاءت هذه الدّراسة تحت عنوان: قلق الامتحان والقلق العام والذّكاء الأدائي، حيث هدفت هذه الدّراسة إلى محاولة التّعرّف على العلاقة بين القلق العام وقلق الامتحان والذّكاء الأدائي (التّحصيل الدّراسي) لدى عيّنة من طلبة جامعة "يال Yale"، واستخدمت الدّراسة المنهج الوصفي الارتباطي على عيّنة قوامها (305) طالبا، وطبّقت مقياس القلق العام ومقياس قلق الامتحان واستعانت بمعدّلات التّحصيل الدّراسي (الذّكاء الأدائي)، حيث توصّلت الدّراسة إلى وجود علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة سالبة بين قلق الامتحان والتّحصيل الدّراسي، ووجود علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة سالبة بين القلق العام والتّحصيل الدّراسي، وهو ما يدلّ على أنّ ارتفاع درجة القلق العام أو قلق الامتحان يؤدّي إلى انخفاض في درجة التّحصيل الدّراسي. (غربي، 2014: 132)

14.11. دراسة "كوص Cosc" (1964)

جاءت هذه الدّراسة تحت عنوان: العلاقة بين قلق الامتحان والتّحصيل في القراءة والحساب، حيث هدفت إلى معرفة العلاقة بين قلق الامتحان وسلوك التّلاميذ في الامتحان في موضوع دراسي في الحساب والقراءة، وتكوّنت العيّنة من (262) تلميذا من تلاميذ الصّفّين الرّابع والخامس ابتدائي، وتمّ استخدام مقياس قلق الامتحان واختبار الذّكاء ودرجات التّلاميذ في القراءة والحساب، وتوصّلت الدّراسة إلى وجود ارتباط سالب ذو دلالة إحصائيّة بين قلق الامتحان والتّحصيل في الحساب، وليس كذلك بالنّسبة للقراءة. (سايحي، 2012: 26)

15.11. دراسة "كولر وهولاهام Cullre And Holaham" (1980)

جاءت هذه الدّراسة تحت عنوان: قلق الامتحان وعلاقته بالتّحصيل الدّراسي لدى طلبة السّنة أولى جامعي تخصّص علم النّفس، حيث هدفت الدّراسة إلى إيجاد العلاقة بين قلق الامتحان والتّحصيل الدّراسي لدى طلبة جامعة تكساس، وقد تمّ استخدام المنهج الوصفي الارتباطي وتطبيق مقياس قلق الامتحان المكوّن من (37) فقرة رباعيّة البدائل واختبار تحصيلي على عيّنة قوامها (96) طالبا وطالبة تمّ اختيارهم بالطّريقة العشوائيّة، وقد أظهرت الدّراسة النّتائج التّاليّة: تدنّي درجات التّحصيل الدّراسي لدى مجموعة من الطّلبة ذوي قلق الامتحان المرتفع، إضافة إلى عدم وجود تأثير لقلق الامتحان على التّحصيل الدّراسي لمجموعة من الطّلبة ذوي القلق الامتحاني المنخفض. (العلّوش، 2004: 45)

12. قراءة وتعقيب على الدّراسات السّابقة

بعد الاطّلاع على الدّراسات السّابقة التي تمّ عرضها، يمكن أنّ نقدّم قراءة عامّة حول ما جاء فيها من معلومات، وهذا حسب ما يلي:

1.12. من حيث المتغيّرات

هناك اختلاف واضح بين أغلب الدّراسات التي تناولت موضوع قلق الامتحان من حيث المتغيّرات، حيث قام كلّ موضوع بدراسة متغيّر قلق الامتحان مع متغيّر آخر يختلف من دراسة إلى أخرى، فمثلا: قام "ساراسون" (1957) بدراسة العلاقة بين قلق الامتحان والقلق العام والذّكاء الأدائي، في حين جاءت دراسة "أبو صبحة" (1974) لتكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان والتّحصيل الدّراسي، أمّا "الطّريري" (1992) فقد قام بدراسة قلق الاختبار وعلاقته ببعض المتغيّرات الدّراسيّة، وجاءت دراسة "الزّواهرة" (2006) لتبحث عن العلاقة بين العجز المتعلّم وقلق الامتحان والتّحصيل الدّراسي، وقامت الباحثة "قدّوري" (2017) بدراسة قلق الامتحان وعلاقته بفاعليّة الذّات ومستوى الطّموح، في حين قامت الباحثة "ملاك" (2018) بدراسة الضّغط النّفسي وقلق الامتحان وعلاقة كلّ منهما بالسّلوك العدواني.

وفي حدود الاطّلاع والبحث الذي قمنا به، لم نجد دراسة تناولت العلاقة بين قلق الامتحان والضّغوط المدرسيّة، لذلك جاءت دراستنا في الوقت الحالي لتبحث عن العلاقة بين الضّغوط المدرسيّة وقلق الامتحان.

2.12. من حيث العيّنة

1.2.12. نوع العيّنة: هناك تباين من حيث نوع العيّنة التي أجريت عليها الدّراسات السّابقة، فهناك دراسات أجريت على تلاميذ المرحلة الابتدائيّة كما في دراسة "كوص" (1964)، ودراسات أخرى طبّقت على تلاميذ مرحلة المتوسّط كما في دراسة كلّ من: "أبو صبحة" (1974) و"الزّواهرة" (2006)، ودراسات أجريت على تلاميذ المرحلة الثّانويّة كما في دراسة: "صالح" (1994)، "سايحي" (2004)، "أبو عزب" (2008) و"غربي" (2014)، ودراسات أخرى طبّقت على طلبة الجامعة بمختلف التّخصّصات مثل دراسة: "ساراسون" (1957)، "كولر وهولاهام" (1980) و"الطّريري" (1992)؛ ورغم هذا التّنوّع في المراحل الدّراسيّة والفئات العمريّة ونوع الجنس، إلّا أنّ أكثر الدّراسات طبّقت في المرحلة الثّانوية بصفة عامّة وتلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي بصفة خاصّة، وهي نفس العيّنة التي تمّ اختيارها في هذه الدّراسة.

2.2.12. اختيار العيّنة: ترتبط طريقة اختيار أفراد العيّنة بالمنهج المتّبع والهدف من الدّراسة، لذا فإنّ مجموعة من الدّراسات المذكورة سابقا اتّفقت مع الدّراسة الحاليّة في طريقة اخيارها لعيّنة الدّراسة، حيث إنّ معظم الدّراسات الوصفيّة تختار العيّنات بالطّريقة العشوائيّة بمختلف أنواعها، كما في دراسة: "عطاب" (2004)، "مهدي" (2017) و"ملاك" (2018)؛ في حين يغلب على الدّراسات التّجريبيّة وشبه التّجريبيّة الاختيار القصدي لعيّنة البحث، بحيث تكون العيّنة المختارة تحقّق للباحث وجود السّمة المراد دراستها، ومن الدّراسات التي اختلفت مع دراستنا في طريقة اختيار عيّنة الدّراسة نذكر كلّ من دراسة: "سايحي" (2004)، "خطار" (2008)، "بن رابح" (2012).

3.2.12. عدد أفراد العيّنة: أمّا بالنّسبة لعدد أفراد العيّنة، فقد تباينت الدّراسات السّابقة في عدد أفراد العيّنة التي أجريت عليها الدّراسات، حسب هدف الدّراسة وطبيعة البحث وحجم المجتمع والمنهج المتّبع، فهناك دراسات أجريت على عيّنات حجمها صغير كما في دراسة "ناصر" (2012) التي بلغ حجم العيّنة فيها (24) طالبا وطالبة، وأخرى أقيمت على عيّنات حجمها كبير كما في دراسة "صالح" (1994) التي بلغ حجم العيّنة فيها (995) طالبا وطالبة.

3.12. من حيث الأهداف

تنوّعت أهداف الدّراسات السّابقة بين البحث عن علاقة قلق الامتحان بمتغيّرات أخرى: كعلاقته بالتّحصيل الدّراسي في دراسة "أبو صبحة" (1974)، وعلاقته بالتّحصيل الدّراسي والعجز المتعلّم في

دراسة "الزّواهرة" (2006)، وعلاقته بالتّمثيل المعرفي في دراسة "مهدي" (2017)، وعلاقته بالضّغط النّفسي والسّلوك العدواني في دراسة "ملاك" (2018)؛ وبين البحث عن فاعليّة وأثر بعض البرامج الإرشاديّة في التّخفيف من مستوى قلق الامتحان، كما جاء في دراسة كلّ من: "سايحي" (2004)، "أبو عزب" (2008)، "ناصر" (2012) ودراسة "غربي" (2014).

أمّا الدّراسة الحاليّة فهي تهدف إلى دراسة العلاقة بين الضّغوط المدرسيّة وقلق الامتحان، ودراسة الفروق في متغيّر قلق الامتحان بين الذّكور والإناث، وبين الثّانويّة العموميّة والثّانويّة الخاصّة.

4.12. من حيث الأدوات

تباينت الدّراسات السّابقة في الأدوات التي استعانت بها في تحقيق أهدافها، فهناك دراسات قامت بإعداد مقاييس خاصّة بها وأخرى اعتمدت على مقاييس جاهزة، ومن الدّراسات التي قامت ببناء أدوات بما يتناسب مع عيّنة دراستها وطبيعة موضوعها نذكر كلّ من دراسة: "الطّريري" (1992) ودراسة "صالح" (1994) ودراسة "أبو عزب" (2008).

أمّا بالنّسبة للدّراسات التي قام فيها الباحثون باستخدام مقاييس جاهزة لقلق الامتحان نذكر: دراسة "سايحي" (2004) التي اعتمدت على مقياس "زهران محمّد حامد"، ودراسة كلّ من "الزّواهرة" (2006) و"ناصر" اللّتان اعتمدتا على مقياس "ساراسون"؛ حيث إنّ هذه الدّراسات الأخيرة تتّفق مع دراستنا الحاليّة في اعتمادها على مقاييس جاهزة، ومن بين هذه المقاييس: مقياس قلق الامتحان المصمّم من طرف الباحث "غربي عبد النّاصر" (2014) وهو المعتمد في هذه الدّراسة.

5.12. من حيث المنهج

يظهر من خلال الدّراسات التي وردت في هذا السّياق أنّ عددا منها اختلفت مع الدّراسة الحاليّة من حيث المنهج، حيث إنّها اعتمدت على المنهج التّجريبي وشبه التّجريبي، وهي دراسات قامت ببناء برامج إرشاديّة علاجيّة للحدّ من قلق الامتحان، كما في دراسة كلّ من: "سايحي" (2004)، "أبو عزب" (2008)، "خطار" (2008)، "نعيمة" (2012)، "ناصر" (2012) و"غربي" (2014)، وما نلاحظه في هذه الدّراسات أنّ أغلبها حديثة.

في حين هناك دراسات أخرى اعتمدت على المنهج الوصفي، وهي دراسات أغلبها قديمة، حيث قام مجموعة من الباحثين بدراسة العلاقة بين متغيّر قلق الامتحان وبعض المتغيّرات الأخرى، كما في

دراسة: "ساراسون" (1957)، "كوص" (1964)، "أبو صبحة" (1974)، "كولر وهولاهام" (1980)، "الطّريري" (1992) و"صالح" (1992)، وهو نفس المنهج الذي سنعتمده في الدّراسة الحاليّة، كونه يحقّق هدف الدّراسة، ومن خلاله يمكننا اختيار العيّنة المناسبة.

6.12. من حيث الزّمان والمكان

اختلفت الدّراسات السّابقة لمتغيّر قلق الامتحان من حيث الزّمان والمكان التي أجريت فيهما، فمنها ما تمّ تطبيقها في الدّول الأجنبيّة كدراسة "ساراسون" (1957) و"كوص" (1964) و"كولر وهولاهام" (1974)، ومنها ما أقيمت في البيئة العربيّة كدراسة "الزّواهرة" (2006) التي أقيمت في "الأردن" ودراسة "أبو عزب" (2008) التي أقيمت في "فلسطين" ودراسة "مرحوم" (2018) التي أقيمت في "السّودان"، كما وجدنا أيضا دراسات أخرى أجريت في البيئة الجزائريّة كدراسة "خطار" (2008) في "العاصمة" ودراسة "نعيمة" (2012) في "تلمسان" ودراسة "قدوري" (2017) في "ورقلة"، وهذه الدراسات الأخيرة تتفق مع دراستنا الحالية التي ستطبّق في البيئة الجزائريّة.

7.12. من حيث النّتائج

أشارت أغلب الدّراسات السّابقة إلى وجود علاقة ارتباطيّة موجبة بين قلق الامتحان ومتغيّرات أخرى، فمثلا في دراسة "الزّواهرة" (2006) توصّلت إلى وجود علاقة ارتباطيّة موجبة بين قلق الامتحان والعجز المتعلّم، في حين توصّلت دراسة كلّ من "ساراسون" (1957) و"كوص" (1964) و"صالح" (1994) إلى وجود علاقة ارتباطيّة سالبة بين قلق الامتحان والتّحصيل الدّراسي.

كما اتّفقت معظم الدّراسات على وجود فروق في متغيّر قلق الامتحان بين الذّكور والإناث لصالح الإناث، أي أنّ قلق الامتحان لدى الإناث أعلى منه لدى الذّكور، وهذا ما توصّلت إليه دراسة كلّ من: "أبو صبحة" (1974)، "صالح" (1994)، "أبو عزب" (2008)، "نسيمة" (2018).

خلاصة الفصل

لا شكّ أنّ القلق هو من بين المواضيع التي اهتمّ الباحثون بدراسته نظرا لتزايد نسبته في الآونة الأخيرة، وأصبح يمثّل أحد أبرز الاضطرابات النّفسيّة التي يعاني منها عدد كبير من الأشخاص، فهو عبارة عن حالة نفسيّة وانفعاليّة يشعر فيها الفرد بعدم الرّاحة والإحساس بالخوف، نتيجة توقّع حدوث خطر أو تهديد غامض.

ويعدّ قلق الامتحان أحد أنواع هذا القلق، والذي يمثّل إحدى المشكلات المدرسيّة التي يواجهها المتعلّمون والمعلّمون على حد سواء، حيث تظهر لدى المتعلّم مجموعة من الأعراض مثل: تراجع أو زيادة عدد نبضات القلب، نقص التّركيز وتشتّت الانتباه، الشّعور بالتّوتّر والخوف...؛ ويحدث هذا القلق لدى التّلاميذ نتيجة إمّا: التّفكير في الامتحان أو اقتراب موعده أو أثناء المراجعة والاستعداد للامتحان أو عندما يجتاز المتعلّم الامتحان؛ إضافة إلى أنّ قلق الامتحان يختلف من تلميذ إلى آخر.

ولعلّ قلق الامتحان هو من بين الصّفات المشتركة لدى جميع المتعلّمين، إلّا أنّ الاختلاف يكمن في طبيعة وشدّة ذلك القلق؛ فالقلق الموضوعي الإيجابي لابّد منه، لأنّه يدفع المتعلّم إلى الاجتهاد والمثابرة من أجل النّجاح والتّفوّق، وغيابه يؤدّي إلى الفشل والكسل وبالتّبع الإخفاق الدّراسي؛ أمّا القلق المرضي أو السّلبي فهو الذي يولّد أفكارا خاطئة لدى المتعلّم، فيتشتّت تركيزه ويضطرب نظام معالجة المعلومات لديه، المتمثّل في تخزين وترميز واسترجاع المعلومات.

لذلك يجب على كلّ من الأسرة والمدرسة تقديم العناية والاهتمام لأبنائهم للوقاية من وقوعهم في هذا الاضطراب، من خلال تقديم الدّعم والتّشجيع لهم وتوفير الجّوّ المناسب للدّراسة والمذاكرة، والابتعاد عن كلّ ما يسبّب لهم الضّغط ويؤثّر سلبا على تركيزهم وانتباههم؛ كما لا ننسى دور المختصّ النّفسي المدرسي في تقديم توجيهات وإرشادات للمتعلّمين الأسوياء من جهة، وتقديم الاجراءات العلاجيّة التي تخفّف من حدّة قلق الامتحان بالنّسبة للمتعلّمين المصابين به، وهذا تجنّبا لتراكم الضّغوط المدرسيّة لديهم.

القسم الثّاني: الإطار الميداني للدّراسة

الفصل الرّابع: إجراءات الدّراسة الميدانيّة

تمهيد

1. منهج الدّراسة
2. حدود الدّراسة
3. أدوات الدّراسة
4. الدّراسة الاستطلاعيّة
   - ✓ أهداف الدّراسة الاستطلاعيّة
   - ✓ مكان وزمان تطبيق الدّراسة الاستطلاعيّة
   - ✓ عيّنة الدّراسة الاستطلاعيّة وخصائصها
   - ✓ أدوات البحث في الدراسة الاستطلاعية
5. الدّراسة الأساسيّة
   - ✓ مجتمع الدّراسة
   - ✓ مكان وزمان تطبيق الدّراسة الأساسيّة
   - ✓ عيّنة الدّراسة الأساسيّة وخصائصها
6. الأساليب الإحصائيّة
7. إجراءات تطبيق الدّراسة

خلاصة الفصل

تمهيد

تعتبر الدّراسة الميدانيّة أهمّ جانب في البحوث والدّراسات، ففيها يقوم الباحث بتطبيق أدوات الدّراسة على عيّنة بحثه للتّحقّق من فرضيّاته، ومنه جاء هذا الفصل ليتضمّن عرضا للإجراءات المنهجيّة للدّراسة الميدانيّة التي اتّبعها الباحث في هذه الدّراسة، حيث يحتوي الفصل على منهج الدّراسة المتّبع ومجتمع الدّراسة الذي سُحبت منه العيّنة وأدوات الدّراسة التي قمنا من خلالها بجمع المعلومات.

كما سنعرض في هذا الفصل حدود الدّراسة وكلّا من الدّراسة الاستطلاعيّة والدّراسة الأساسيّة، ثمّ نقوم بوصف العيّنة المختارة في كلّ دراسة وكيفيّة اختيارها، إضافة إلى الحديث عن الأدوات المستخدمة في الدّراسة وخصائصها السّيكومتريّة، وفي الأخير نشير إلى أهمّ الأساليب الإحصائيّة المستعملة في هذه الدّراسة.

1. منهج الدّراسة

تندرج الدّراسة الحاليّة ضمن البحوث والدّراسات الوصفيّة التي تحاول وصف الظّاهرة موضوع الدّراسة وتحليل بياناتها، حيث إنّ هذا الموضوع يحاول التّعرّف على بعض جوانب شخصيّة تلميذ السّنة الثّالثة ثانوي بغرداية، والمتمثّلة في دراسة العلاقة بين الضّغوط المدرسيّة وقلق الامتحان من جهة، ودراسة الفروق بين الذّكور والإناث في نفس المتغيّرين من جهة أخرى، لذلك اعتمد الباحث في هذه الدّراسة على المنهج الوصفي.

يعرّف المنهج الوصفي على أنّه: "طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجيّة علميّة صحيحة، وتصوير النّتائج التي يتمّ التّوصّل إليها على أشكال رقميّة معبّرة يمكن تفسيرها"، ويعرّف كذلك على أنّه: "وصف دقيق وتفصيلي لظاهرة أو موضوع محدّد على صورة نوعيّة أو كميّة، فالتّعبير الكيفيّ يصف الظّاهرة ويوضّح خصائصها، أمّا التّعبير الكمّي فيعطينا وصفا رقميّا يوضّح مقدار هذه الظّاهرة وحجمها ودرجة ارتباطها مع الظّواهر الأخرى". (دويدري، 2000: 183)

ويقوم المنهج الوصفي على رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معيّن بطريقة كمّيّة أو نوعيّة في فترة زمنيّة معيّنة أو عدّة فترات، من أجل التّعرف على الظّاهرة أو الحدث من حيث المحتوى والمضمون، والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره. (عليان وغنيم، 2000: 43)

ولقد تمّ استخدام المنهج الوصفي لأنّه يتماشى مع طبيعة موضوع الدّراسة الحاليّة، ومناسب لتحقيق أهدافها، حيث يقوم هذا المنهج بتحديد الوضع الحالي للظّاهرة المدروسة وإعطاء تقرير وصفي عنها، وهذا ما تسعى إليه دراستنا التي تهدف إلى معرفة مستوى كلّ من الضّغوط المدرسيّة وقلق الامتحان، ودراسة العلاقة بين الضّغوط المدرسيّة وقلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي.

2. حدود الدّراسة

2.1. الحدود البشريّة: أجريت الدّراسة على عيّنة من تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ذكورا وإناثا المتمدرسين في ثانويات بلديّة غرداية.

2.2. الحدود الزّمنيّة: أجريت الدّراسة خلال الفصل الثّاني من الموسم الدّراسي 2020/2019، ابتداء من (2020/02/23) إلى غاية (2020/03/12).

2.3. الحدود المكانيّة: أجريت الدّراسة في ثانويّة الإمام أفلح بن عبد الوهّاب وثانويّة رمضان حمّود وثانويّة الرّيادة ببلديّة غرداية التّابعة لمديريّة التّربية لولاية غرداية.

3. أدوات الدّراسة

لقياس متغيّرات الدّراسة المتمثّلة في الضّغوط المدرسيّة وقلق الامتحان تمّ الاعتماد على الأداتين التّاليتين:

3.1. مقياس الضّغوط المدرسيّة

3.1.1. وصف المقياس: المقياس من إعداد الباحث المصري "لطفي عبد الباسط ابراهيم" سنة (2009)، وهو مجموعة من العبارات التي يرى الباحث بأنّها تمثّل مصدرا للضّغوط المدرسيّة للتّلاميذ، ويصلح المقياس للتّطبيق على تلاميذ المرحلة الإعداديّة والثّانويّة، ويتكوّن المقياس من (55) عبارة (أنظر الملحق رقم 01) موزّعين على (09) أبعاد وهي:

الجدول رقم (01) توزيع الأبعاد وأرقام العبارات المناسبة لكلّ بعد من أبعاد مقياس الضّغوط المدرسيّة

الأبعاد	أرقام العبارات
1. طبيعة العلاقة بين التّلميذ وزملائه	1، 10، 19، 27، 32
2. طبيعة العلاقة بين التّلميذ والمعلّم	2، 11، 20، 28، 33، 34، 42، 48
3. التّلميذ والمقرّرات الدّراسيّة	3، 12، 21، 35، 43، 49
4. التّلميذ وأساليب التّقويم	4، 5، 13، 22، 50
5. التّلميذ وبيئة الصّفّ	14، 23، 36، 44، 51، 52، 55
6. التّلميذ وبيئة المدرسة	6، 15، 37، 40، 45، 53
7. التّلميذ والجوّ الأسري	7، 16، 24، 29، 38، 41، 46، 54
8. التّلميذ والتّفكير في المستقبل	9، 18، 26، 31
9. التّلميذ والتّأييد الاجتماعي	8، 17، 25، 30، 39، 47

2.1.3. تنقيط المقياس: يحتوي المقياس في صورته النّهائيّة على (55) عبارة موزّعة على (09) أبعاد متضمّنة عبارات موجبة وأخرى سالبة.

- ✓ يأخذ التّلميذ الدّرجة (01) عندما يضع علامة x في خانة موافق إلى حدّ ما.
- ✓ يأخذ التّلميذ الدّرجة (02) عندما يضع علامة x في خانة موافق بصفة عامّة.
- ✓ يأخذ التّلميذ الدّرجة (03) عندما يضع علامة x في خانة موافق تماما.

وذلك بالنّسبة للعبارات الإيجابيّة؛ في حين تأخذ العبارات السّلبيّة عكس درجات الإجابة في العبارات الإيجابيّة أي:

- ✓ يأخذ التّلميذ الدّرجة (03) عندما يضع علامة x في خانة موافق إلى حدّ ما.
- ✓ يأخذ التّلميذ الدّرجة (02) عندما يضع علامة x في خانة موافق بصفة عامّة.
- ✓ يأخذ التّلميذ الدّرجة (01) عندما يضع علامة x في خانة موافق تماما.

الجدول رقم (02) توزيع العبارات الإيجابيّة والعبارات السّلبيّة لمقياس الضّغوط المدرسيّة

العبارات الإيجابيّة	العبارات السّلبيّة
1، 2، 3، 4، 6، 7، 8، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 20، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 29، 30، 32، 33، 34، 35، 36، 38، 40، 41، 42، 46، 48، 49، 50، 51، 52، 54، 55.	5، 9، 10، 17، 18، 19، 21، 28، 31، 37، 39، 43، 44، 45، 47، 53.

3.1.3. الخصائص السّيكومتريّة للمقياس في صورته الأصليّة

أ) صدق المقياس: قام الباحث "لطفي عبد الباسط ابراهيم" بحساب صدق المقياس بطريقتين هما:

- **صدق المحكّمين:** تم عرض عبارات المقياس على (11) مختصّا في علم النّفس التّربوي بكلّيات التّربية بعين شمس والأزهر وحلوان، وطلب منهم الحكم على مدى ملاءمة العبارات من حيث صياغتها اللّغويّة ومناسبتها لأعمار التّلاميذ الذين سيطبّق عليهم المقياس، وذلك في ضوء مفهوم الضّغوط المدرسيّة، وأسفر هذا الإجراء عن استبعاد عبارات من الصّورة قبل النّهائيّة للمقياس، أمّا العبارات الأخرى فهي تشير إلى أنّ المقياس يتمتّع بصدق منطقي مرتفع.
- **الصّدق التّلازمي:** تمّ حساب الصّدق التّلازمي بحساب معاملات الارتباط بين درجات المقياس الحالي ومقياس وجهة الضّبط، من إعداد "علاء الدّين كفافي" على عيّنة قوامها (80) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصّفّ التّاسع، فبلغ معامل الارتباط (0.33) وهو دالّ عند (0.01)، ويشير من جهة أخرى إلى أنّ الأفراد ذوي الضّبط الخارجي أكثر تأثّرا بالضّغوط المدرسيّة.

ب) ثبات المقياس: قام الباحث "لطفي عبد الباسط ابراهيم" باستخدام ثلاثة طرق لحساب معامل ثبات المقياس، وهي:

- **حساب معامل ألفا كرونباخ:** تمّ حساب معامل "ألفا كرونباخ" لكلّ مفردة على حدة وللعبارات ككل، فتراوحت قيمة "ألفا كرونباخ" للمقاييس ككل بين (0.81) و(0.98) وهي قيمة مرتفعة تشير إلى الاتّساق الدّاخلي العالي لعبارات المقياس، وقد تمّ ذلك على عيّنة قوامها (200) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصّفّ التّاسع أساسي، وطبقا لهذه الاجراءات تمّ حذف (05) عبارات لم تكن معاملات ارتباطها دالّة مع الدّرجة الكلّيّة، وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس (55) عبارة.

- **إعادة التّطبيق:** تمّ حساب ثبات عبارات المقياس بطريقة إعادة التّطبيق على عيّنة قوامها (82) تلميذا وتلميذة، وبفاصل زمني (07) أسابيع، فبلغ معامل الثّبات بعد التّصحيح بمعادلة "سبيرمان براون" (0.42) وهي قيمة دالّة عند مستوى الدلالة (0.01).
- **الاتّساق الدّاخلي للمقياس:** لحساب الاتّساق الدّاخلي للمقياس، قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعيّة للمقياس والدّرجة الكلّيّة كما هو موضّح في الجدول التّالي:

الجدول رقم (03) معامل الارتباط بين أبعاد المقياس، والدّرجة الكلّيّة لمقياس الضّغوط المدرسيّة

مصادر الضّغوط	معامل ارتباط عبارة البعد بالدّرجة الكلّيّة
1. طبيعة العلاقة بين التّلميذ وزملائه	0.44
2. طبيعة العلاقة بين التّلميذ والمعلّم	0.63
3. التّلميذ والمقرّرات الدّراسيّة	0.64
4. التّلميذ وأساليب التّقويم	0.51
5. التّلميذ وبيئة الصّفّ	0.24
6. التّلميذ وبيئة المدرسة	0.61
7. التّلميذ والجّوّ الأسري	0.61
8. التّلميذ والتّفكير في المستقبل	0.35
9. التّلميذ والتّأييد الاجتماعي	0.70

يبيّن الجدول (03) أنّ جميع المعاملات الموجّهة موجبة ودالّة عند (0.01)، بما يشير إلى الاتّساق الدّاخلي المرتفع لأبعاد المقياس كمؤشّر للثّبات. (لطفي، 2009: 07)

4.1.3. الخصائص السّيكومتريّة للمقياس بعد تكييفه على البيئة الجزائريّة: لتكييف المقياس على البيئة الجزائريّة، قامت الباحثة "سميرة عبدي" بحساب خصائصه السّيكومتريّة باتّباع الخطوات التّالية:

أ) **صدق المقياس:** لحساب صدق مقياس الضّغوط المدرسيّة اعتمدت الباحثة "عبدي سميرة" على طريقتين هما:

- **صدق المحكّمين:** قامت الباحثة بعرض المقياس على عدد من المختصّين والأساتذة، وذلك في كلّ من جامعة تيزي وزّو وجامعة فرحات عبّاس بسطيف وجامعة مسيلة، وذلك من أجل الحكم

على مدى صلاحيّة محتوى المقياس، من حيث مدى ملاءمته للثّقافة الجزائريّة، وسلامة الصّياغة اللّغويّة لعباراته، وقد بلغ عدد المحكّمين (17) أستاذا.

وبناء على الملاحظات التي قدّمها المحكّمون، فقد اتّفقوا على أنّ عبارات المقياس لا تتعارض مع الثّقافة الجزائريّة، وبالتّالي لم يشيروا إلى حذف أيّ عبارة، كما اتّفقوا كذلك على سلامة معظم عباراته من النّاحية اللّغويّة، عدا بعض الكلمات التي تمّ إجراء تعديلات عليها، وإعادة صياغة بندين وفقا لآرائهم، والجدول التّالي يوضّح الصّيغة الأوّليّة والصّيغة المعدّلة لعبارات مقياس الضّغوط المدرسيّة، وفقا لآراء المحكّمين.

الجدول رقم (04) الصّيغة الأوّليّة والصّيغة المعدّلة لعبارات مقياس الضّغوط المدرسيّة

رقم البند	العبارة في المقياس الأصلي	العبارة المعدّلة
02	المدرّس	الأستاذ
11	الفصل	القسم
14	الفصل	القسم
22	تركّز الامتحانات على الحفظ وأحيانا التّخمين وليس على الفهم والاستيعاب	تركّز أسئلة الامتحانات على الحفظ وليس على الفهم والاستيعاب
40	الحياة اليوميّة داخل المدرسة ليس فيها تجديد	تخلو الحياة اليوميّة من التّجديد

- **الصّدق الذّاتي:** وهو أحد أنواع الصّدق الاحصائي يعتمد على معامل الثّبات، حيث يقاس الصّدق الذّاتي بحساب الجذر التّربيعي لمعامل الثّبات، وذلك فإنّ الصّدق الذّاتي للمقياس يساوي (جذر0.77) ويساوي (0.87)، وتدلّ هذه النّتيجة على صدق المقياس، ويمكن الاعتماد عليه في دراستنا.

ب) ثبات المقياس: لحساب معامل الثّبات اعتمدت الباحثة "سميرة عبدي" على الطّرق الآتية:

- **طريقة التّجزئة النّصفيّة:** تمّ حساب معامل الثّبات عن طريق التّجزئة النّصفيّة التي تقوم على تقسيم المقياس إلى جزأين، الجزء الأوّل يتمثّل في البنود الفرديّة، الجزء الثّاني يتمثّل في البنود الزّوجيّة، بعد ذلك تمّ حساب معامل الارتباط "بيرسون" بين نصفي درجات المقياس، واستعمال معادلة "سبيرمان براون" التّصحيحيّة للحصول على معامل ثبات المقياس، وذلك بعد تطبيقه على (200) تلميذا وتلميذة، وحسابه بالحزمة الاحصائيّة (Spss)، ونتائج معامل ثبات المقياس موضّحة في الجدول التّالي:

الجدول رقم (05) ثبات مقياس الضّغوط المدرسيّة

	معامل الارتباط	معامل الثّبات
مقياس الضّغوط المدرسيّة	0.56	0.72

نلاحظ من خلال الجدول (05) أنّ معامل الثّبات قدّر بـ (0.72)، وبالتّالي يمكن الحكم بثبات مقياس الضّغوط المدرسيّة.

- **طريقة حساب الاتّساق الدّاخلي:** إضافة إلى طريقة التّجزئة النّصفيّة، تمّ الاعتماد على قانون "ألفا كرونباخ" لحساب معامل الثّبات، وتعتمد هذه الطّريقة على حساب الاتّساق الدّاخلي للمقياس، وقد بلغ معامل الثّبات "ألفا كرونباخ" (0.77) وهي نتيجة قويّة، بعد ذلك تمّ حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعيّة للمقياس والدّرجة الكلّيّة، كما هو موضّح في الجدول التّالي:

الجدول رقم (06) معامل الارتباط بين أبعاد المقياس والدّرجة الكلّيّة لمقياس الضّغوط المدرسيّة

أبعاد المقياس	معامل ارتباط عبارات البعد بالدّرجة الكلّيّة
1. طبيعة العلاقة بين التّلميذ وزملائه	0.34
2. طبيعة العلاقة بين التّلميذ والمعلّم	0.33
3. التّلميذ والمقرّرات الدّراسيّة	0.36
4. التّلميذ وأساليب التّقويم	0.25
5. التّلميذ وبيئة الصّفّ	0.36
6. التّلميذ وبيئة المدرسة	0.56
7. التّلميذ والجّوّ الأسري	0.43
8. التّلميذ والتّفكير في المستقبل	0.61
9. التّلميذ والتّأييد الاجتماعي	0.58

يبيّن الجدول (06) أنّ جميع معاملات الارتباط جاءت موجبة، ما يشير إلى الاتّساق الدّاخلي المرتفع لأبعاد المقياس كمؤشّر للثّبات. (عبدي، 2011: 154)

2.3. مقياس قلق الامتحان

1.2.3. وصف المقياس: تمّ بناء وتصميم مقياس قلق الامتحان من طرف الباحث "عبد النّاصر غربي" (2014) بعد الاطّلاع على التّراث النّظري وعددا من المقاييس والاختبارات النّفسيّة لمجموعة من الباحثين والمختصّين، إضافة إلى الاعتماد على المعلومات والخبرات التي تمّ اكتسابها في إطار العلاج النّفسي الفردي لحالات القلق عموما، وحالات قلق الامتحان بشكل خاصّ.

كما تمّ الاطّلاع بعناية على أسس النّظريّة العقلانيّة الانفعاليّة السّلوكيّة لـ: "ألبرت إليس"، وعلى افتراضاتها النّظريّة، خصوصا ما تعلّق منها بموضوع الأفكار والمعتقدات اللّاعقلانيّة، التي هي سبب الاضطرابات النّفسيّة التي يعاني منها الأفراد، وقد تمّ صياغة بنود مقياس قلق الامتحان الحالي بناء على الأفكار (11) التي أوردها "إليس" في نظريّته وهي: طلب الاستحسان، طلب الكمال الشّخصي، لوم الآخرين، عدم التّسامح تجاه الاحباطات، تضخيم دور الظّروف الخارجيّة، توقّع الكوارث، تجنّب الصّعوبات، الاعتماديّة، الاحساس بالعجز تجاه الماضي، الانزعاج لمشكلات الآخرين، البحث عن الحلول المثاليّة الكاملة.

تمّ الاعتماد على هذه الأفكار في بناء المقياس من خلال صياغة ثلاث (03) بنود لكلّ فكرة من الأفكار سالفة الذّكر، البند الأوّل يتعلّق بقلق الاستعداد للامتحان (قبل الامتحان)، البند الثّاني يتعلّق بقلق أداء الامتحان (أثناء الامتحان)، والبند الثّالث يتعلّق بقلق انتظار نتيجة الامتحان (بعد الامتحان).

ثمّ رتّبت البنود بعد ذلك حسب أبعاد مقياس قلق الامتحان الثّلاثة (قلق الاستعداد للامتحان، قلق أداء الامتحان وقلق انتظار نتيجة الامتحان)، بحيث تكون البنود الأولى (من 01 إلى 11) بنودا خاصّة بالبعد (01)، والبنود (من 12 إلى 22) خاصّة بالبعد (02)، والبنود (من 23 إلى 33) خاصّة بالبعد (03).

ويتكوّن كلّ بعد من الأبعاد الثّلاث من (11) بندا، يتضمّن (11) فكرة عن الامتحان، مرتّبة بنفس التّرتيب الذي ذكرت به أفكار "إليس" اللّاعقلانيّة سابقا، أي أنّ البند الأوّل يتضمّن فكرة عن الامتحان لها علاقة بطلب الاستحسان، والبند الثّاني يتضمّن فكرة عن الامتحان لها علاقة بطلب الكمال الشّخصي... وهكذا إلى غاية البند (11) الذي يتضمّن فكرة عن الامتحان لها علاقة بطلب الحلول المثاليّة الكاملة، وتخضع أبعاد مقياس قلق الامتحان الثّلاثة لنفس التّنظيم.

وبعد حذف (04) بنود من المقياس الكلّي، نظرا لعدم انتمائها للبعد الخاصّ بها، منها (03) بنود في البعد (01)، وبند واحد في البعد (02)، أصبح مقياس قلق الامتحان يضمّ (29) بندا، موزّعة على (03) أبعاد، والجدول التّالي يوضّح بالتّفصيل عدد وأرقام بنود كلّ بعد من أبعاد مقياس قلق الامتحان الأصلي (أنظر الملحق رقم 02):

الجدول رقم (07) عدد وأرقام بنود كلّ بعد من أبعاد مقياس قلق الامتحان

البعد	بنوده	عدد البنود
1. قلق الاستعداد للامتحان	من البند رقم 01 إلى البند رقم 08	08 بنود
2. قلق أداء الامتحان	من البند رقم 09 إلى البند رقم 18	10 بنود
3. قلق انتظار نتيجة الامتحان	من البند رقم 19 إلى البند رقم 29	11 بندا
المقياس الكلّي	**من البند رقم 01 إلى البند رقم 29**	**29 بندا**

كما أنّ مقياس قلق الامتحان في صورته الأصليّة يتكوّن من (24) بندا موجبا، و(05) بنود سالبة، وهو ما يوضّحه الجدول الموالي:

الجدول رقم (08) البنود الموجبة والسّالبة لمقياس قلق الامتحان

	البنود السّالبة	البنود الموجبة
أرقام البنود	8، 13، 15، 21، 26	باقي البنود
عدد البنود	05	24
العدد الكلّي	**29 بندا**	

2.2.3. تنقيط المقياس: يتمّ تطبيق المقياس على أفراد عيّنة الدّراسة المكوّنة من تلاميذ وتلميذات السّنة الثّالثة ثانوي، بحيث يطلب منهم الإجابة على جميع بنود المقياس، وذلك بوضع علامة (X) أمام أحد البدائل الثّلاث المتاحة (نادرا، أحيانا، غالبا)، وبعد إنتهاء التّلاميذ من الإجابة على جميع بنود المقياس، يتمّ إعطاء درجة لكلّ إجابة حسب البديل المختار من طرف التّلميذ.

ففي البنود الموجبة تأخذ الاستجابة على البديل الأوّل "نادرا" الدّرجة (01)، والتي تدلّ على انخفاض درجة قلق الامتحان، أمّا الاستجابة على البديل الثّاني "أحيانا" فتعطى الدّرجة (02)، والتي تدلّ على درجة متوسّطة من قلق الامتحان، في حين أنّ الاستجابة على البديل الثّالث "غالبا" تعطى الدّرجة (03)، وهي الدّالة على درجة مرتفعة من قلق الامتحان، والعكس في البنود السّالبة، وهو ما يوضّحه الجدول التّالي:

الجدول رقم (09) درجات بدائل مقياس قلق الامتحان

البديل	نادرا	أحيانا	غالبا
البنود الموجبة	01	02	03
البنود السّالبة	03	02	01

يتمّ حساب مجموع درجات كلّ فرد من أفراد عيّنة الدّراسة، على كلّ بعد من أبعاد المقياس على حدة، بحيث تجمع درجات البنود من البند (01) إلى البند (08) معا، ويطلق على الدّرجة المحصّل عليها: درجة الفرد في بُعد قلق الاستعداد للامتحان، وتجمع درجات البنود من البند (09) إلى البند (18) معا، ويطلق على الدّرجة المحصّل عليها: درجة الفرد في بُعد قلق أداء الامتحان، وتجمع كذلك درجات البنود من البند (19) إلى البند (29) معا، ويطلق على الدّرجة المحصّل عليها: درجة الفرد في بُعد قلق انتظار نتيجة الامتحان.

وبعد الحصول على درجات الفرد في جميع أبعاد المقياس، يتمّ جمع الدّرجات لتُكوّن مجتمعة درجة الفرد الكلّيّة، وبالتّالي فإنّ أقلّ درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد على مقياس قلق الامتحان هي (29) درجة، وذلك إذا كانت جميع اختياراته في الإجابة هي البديل الأوّل "نادرا"، وأنّ أعلى درجة يمكن الحصول عليها هي (87) درجة، وذلك إذا كانت جميع اختياراته في الإجابة هي البديل الثّالث "غالبا"، وبناء عليه تصنّف درجات قلق الامتحان في هذا المقياس إلى (03) مستويات هي:

- مستوى قلق الامتحان المنخفض، وتتراوح درجاته بين (29) و (48) درجة.
- مستوى قلق الامتحان المتوسّط، وتتراوح درجاته بين (49) و (68) درجة.
- مستوى قلق الامتحان المرتفع، وتتراوح درجاته بين (69) و (87) درجة.

الجدول رقم (10) تصنيف مستويات قلق الامتحان في المقياس الكلّي

التّصنيف	الدّرجة
مستوى قلق الامتحان المنخفض	من 29 إلى 48 درجة
مستوى قلق الامتحان المتوسّط	من 49 إلى 68 درجة
مستوى قلق الامتحان المرتفع	من 69 إلى 87 درجة

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

الجدول رقم (11) تصنيف مستويات قلق الامتحان في كلّ مقياس فرعي (بعد)

التّصنيف	الدّرجة
مستوى قلق الامتحان المنخفض	البعد 01: من 08 إلى 13 درجة البعد 02: من 10 إلى 16 درجة البعد 03: من 11 إلى 18 درجة
مستوى قلق الامتحان المتوسّط	البعد 01: من 14 إلى 19 درجة البعد 02: من 17 إلى 23 درجة البعد 03: من 19 إلى 26 درجة
مستوى قلق الامتحان المرتفع	البعد 01: من 20 إلى 24 درجة البعد 02: من 24 إلى 30 درجة البعد 03: من 27 إلى 33 درجة

(غربي، 2014: 176)

3.2.3. الخصائص السّيكومتريّة للمقياس في صورته الأصليّة

أ) **صدق المقياس**: تمّ قياس صدق المقياس بالاعتماد على:

- **صدق المحتوى**: تمّ عرض المقياس في صورته الأوّليّة على (13) محكّما متخصّصا، منهم (06) أساتذة في علم النّفس المدرسي، علم التّدريس، علوم التّربية، علم النّفس العيادي، ببعض جامعات الجزائر، و(04) من مستشاري التّوجيه المدرسي والمهني بولاية الوادي، و(02) من أساتذة التّعليم الثّانوي، ومفتّش لغة عربيّة.

وبعد ذلك تمّ تصنيف جميع ملاحظاتهم واقتراحاتهم حسب درجة الاتّفاق أو الاختلاف عليها من طرف المحكّمين، ثمّ تمّ صياغة المقياس في شكله النّهائي، بحيث تؤخذ بعين الاعتبار الملاحظات التي تمّ الاتّفاق عليها من طرف المحكّمين بنسبة (80%) أي حوالي (10) محكّمين.

- **الصّدق الذّاتي**: يحسب الصّدق الذّاتي للاختبار بحساب الجذر التّربيعي لمعامل ثباته؛ وبما أنّ معامل ثبات هذا الاختبار يساوي (0.68) فإنّ صدقه الذّاتي يساوي (0.82).

- **الصّدق التّمييزي:** بعد ترتيب الأفراد تنازليّا حسب درجاتهم على المقياس المذكور، تمّ حساب الصّدق التّمييزي لمقياس قلق الامتحان على العيّنة الاستطلاعيّة المكوّنة من (200) فردا، حيث تمّ اختيار (27 %) من أعلى التّرتيب وهم 54 فردا، و(27%) من أدنى التّرتيب وهم 54 فردا، ثمّ تمّ حساب دلالة الفرق بين متوسّطي المجموعتين المذكورتين باستخدام اختبار "ت"، وأظهرت النّتائج أنّ "ت" المحسوبة المساوية لـ: (21.48) أكبر من "ت" المجدولة المساوية لـ: (2.75) عند مستوى الدّلالة (0.01)، ومنه فإنّ الفرق بين درجات الأفراد ذوي الدّرجات المرتفعة ودرجات الأفراد ذوي الدّرجات المنخفضة في المقياس دال إحصائيّا، ومنه يمكن القول بأنّ هذا المقياس يميّز بين أفراد عيّنة الدّراسة في السّمة المقاسة وهي قلق الامتحان، وبالتّالي فهو صادق وصالح للتّطبيق على عيّنة الدّراسة الأساسيّة.
- **الصّدق التّلازمي:** تمّ حساب معامل الارتباط "بيرسون" بين المقياس الأصلي لقلق الامتحان والمقياس المحك لـ: (السّيد مصطفى السّنباطي، عمر إسماعيل علي، وأحلام عبد السّميع العقباوي، 2009)، وهو مقياس ثبت صدقه وثباته في دراسة (السّنباطي، 2009)، فدلّت النّتائج على أنّ معامل الارتباط بين درجات أفراد العيّنة في المقياسين المذكورين يساوي (0.72)، وبالعودة إلى الجداول الإحصائيّة عند درجة الحرية (ن-02=198)، تبيّن أنّه دالّ عند مستوى الدّلالة (0.01)، ومنه نستنتج أنّ المقياس صادق وصالح للتّطبيق على عيّنة الدّراسة الأساسيّة.
- **التّحليل العاملي للمقياس:** تشير نتائج التّحليل العاملي للمقياس بعد التّدوير إلى حذف بعض البنود التي لا تنتمي إلى أبعادها، والجدول التّالي يوضّح هذا التّوزيع:

الجدول رقم (12) توزيع البنود على الأبعاد الثّلاث لمقياس قلق الامتحان

	البعد الأوّل	البعد الثّاني	البعد الثّالث	البنود المحذوفة
أرقام البنود	1، 2، 3، 5، 6، 8، 9، 10	12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 22	23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33	4، 7، 11، 21
عدد البنود	08 بنود	10 بنود	11 بندا	04 بنود

من خلال الجدول (12) نلاحظ أنّ عدد بنود البعد الأوّل (قلق الاستعداد للامتحان) للمقياس هو (08) بنود بعد حذف البنود الثّلاث (4 ،7 ،11) التي تحمل أفكار "ألبرت إليس" اللّاعقلانيّة، كما أنّ عدد بنود البعد الثّاني (قلق أداء الامتحان) للمقياس هو (10) بنود، وذلك بعد حذف البند

(21) والذي يحمل الفكرة (10) من أفكار "ألبرت إليس" اللّاعقلانيّة، أمّا البعد الثّالث (قلق انتظار نتيجة الامتحان) فقد اشتمل على جميع بنوده الأصليّة البالغ عددها (11) بندا في الصّورة الأوّليّة من المقياس، ومنه فإنّ البعد الثّالث يحتفظ بنفس بنوده البالغ عددها (11) بندا.

وبالتّالي فإنّ عدد البنود التي تمّ حذفها من المقياس في صورته الأوّليّة هي (04) بنود من بين (33) بندا، ومنه فإنّ عدد البنود التي يشتمل عليها مقياس قلق الامتحان في صورته النّهائيّة هي (29) بندا، موزّعة على الأبعاد الثّلاث للمقياس.

ب) ثبات المقياس: تمّ حساب ثبات مقياس قلق الامتحان بالاعتماد على الطّرق التّالية:

✓ **ثبات الاتّساق الدّاخلي:** تعتمد طريقة حساب الثّبات بالاتّساق الدّاخلي للمقياس، على حساب معاملات الارتباط بين درجات الأفراد الكلّيّة في المقياس، ودرجاتهم في كلّ مقياس فرعي من مقاييسه الفرعيّة، أي في كلّ بعد من أبعاد المقياس ككل، ولحساب الاتّساق الدّاخلي لمقياس قلق الامتحان تمّ حساب معامل الارتباط "بيرسون" بين كلّ بند من بنود المقياس والبعد الذي ينتمي إليه، فدلّت النّتائج على ما يلي:

الجدول رقم (13) معامل ارتباط كل بند من بنود المقياس مع البعد الذي ينتمي إليه

البعد الأوّل			البعد الثّاني			البعد الثّالث	
البند	معامل الارتباط		البند	معامل الارتباط		البند	معامل الارتباط
1	0.53		**12**	0.72		**23**	0.62
2	0.39		**13**	0.63		**24**	0.44
3	0.54		**14**	0.52		**25**	0.75
4	0.64		**15**	0.65		**26**	0.61
5	0.54		**16**	0.72		**27**	0.67
6	0.58		**17**	0.46		**28**	0.74
7	0.40		**18**	0.71		**29**	0.59
8	0.59		**19**	0.67		**30**	0.43
9	0.49		**20**	0.42		**31**	0.73
10	0.38		**21**	0.59		**32**	0.47
11	0.59		**22**	0.58		**33**	0.69

تدلّ النّتائج المعروضة في الجدول (13) على أنّ كلّ بند من بنود مقياس قلق الامتحان له ارتباط دالّ إحصائيّا مع البعد الذي ينتمي إليه، حيث إنّ أصغر معامل ارتباط تمّ الحصول عليه هو معامل ارتباط البند (10) مع البعد الأوّل من المقياس، وهو دالّ إحصائيّا عند مستوى الدّلالة (0.01)، أمّا أقوى البنود ارتباطا فهو البند (25) الذي يرتبط مع البعد الثّالث الذي ينتمي إليه.

كما تمّ التّأكّد من ارتباط الأبعاد الثّلاث بالمقياس الكلّي، وذلك بحساب معامل الارتباط "بيرسون" بين درجات أفراد عيّنة الدّراسة الاستطلاعيّة في كلّ بعد من أبعاد المقياس الثّلاث، ودرجاتهم في المقياس ككل، فجاءت النّتائج على النّحو التّالي:

الجدول رقم (14) معامل ارتباط كلّ بعد من أبعاد مقياس قلق الامتحان مع المقياس الكلّي

البعد الأوّل (قلق الاستعداد للامتحان)	0.844
البعد الثّاني (قلق أداء الامتحان)	0.910
البعد الثّالث (قلق انتظار نتيجة الامتحان)	0.901

تؤكّد النّتائج المبيّنة في الجدول (14) قوة ارتباط الأبعاد الثّلاث لمقياس قلق الامتحان بالمقياس الكلّي، حيث إنّ معاملات الارتباط الثّلاثة لها دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (0.01)، حيث تمّ حساب الاتّساق الدّاخلي بالاعتماد على بيانات عيّنة الدّراسة الاستطلاعيّة التي قوامها (200) فردا، وقد تراوحت درجات معاملات الارتباط بين الدّرجة الكلّيّة للمقياس ودرجات كلّ مقياس من المقاييس الفرعيّة بين (0.724) و(0.863)، وهي دالّة جميعها عند مستوى الدّلالة (0.01)، وكذلك الشّأن بالنّسبة لارتباط كلّ بند من بنود المقياس مع البعد الذي ينتمي إليه، أو مع الدّرجة الكلّيّة للمقياس.

كما تمّ حساب معاملات الارتباط حسب المقاييس الفرعيّة الثّلاث لمقياس قلق الامتحان، فدلّت النّتائج على وجود ارتباط دالّ بين المقاييس الفرعيّة، حيث تراوحت درجات معاملات الارتباط بين (0.61) و(0.83)، وهو ما يؤكّد وجود الاتّساق الدّاخلي للمقياس ككل، وبالتّالي فهو ثابت، وتمّ أيضا حساب ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة "ألفا كرونباخ"، فدلّت النّتائج على ثبات كل بنود المقياس، حيث إنّ معامل الثّبات "ألفا كرونباخ" يساوي (0.912)، وهو دالّ إحصائيّا، ومنه فإنّ مقياس قلق الامتحان ثابت.

✓ **الثّبات بالتّجزئة النّصفيّة للبنود:** تمّ الاعتماد كذلك على طريقة التّجزئة النّصفيّة في حساب معامل ثبات مقياس قلق الامتحان، وذلك بتقسيم البنود إلى بنود فرديّة وبنود زوجيّة، ثمّ تمّ حساب معامل الارتباط "بيرسون" بين درجات الأفراد في البنود الفرديّة، ودرجاتهم في البنود الزّوجيّة، ثمّ تمّ تعديل معامل الارتباط المتحصّل عليه بمعادلة "سيبرمان-براون" التّصحيحيّة، فكانت النّتائج على النّحو الآتي:

الجدول رقم (15) ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة التّجزئة النّصفيّة

عدد أفراد العيّنة	"ر" المحسوبة		"ر" المجدولة	درجة الحريّة	الدّلالة
	قبل التّعديل	بعد التّعديل			
200	0.52	0.68	0.23	198	دالة عند 0.01

من خلال الجدول (15) يتّضح أنّ معامل الارتباط "بيرسون" بين الدّرجات الفرديّة والدّرجات الزّوجيّة قبل التّعديل يقدّر بـ: (0.52)، وبعد تعديلها بمعادلة "سيبرمان-براون" التّصحيحيّة أصبح يقدّر بـ: (0.68)، وهي نتيجة دالّة عند مستوى الدّلالة (0.01)، وهو ما يعني أنّ المقياس ثابت وصالح للاستعمال في الدّراسة. (غربي، 2014: 156)

4. الدّراسة الاستطلاعيّة

يعرّف "مروان عبد المجيد إبراهيم" (2000) الدّراسة الاستطلاعيّة بأنّها: "تلك الدّراسة التي تهدف إلى استطلاع الظّروف المحيطة بالظّاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتّعرّف على أهمّ الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي". (عبدي، 2011: 147)

1.4. أهداف الدّراسة الاستطلاعيّة: تهدف دراستنا الاستطلاعيّة إلى:

✓ التّعرّف على أفراد عيّنة الدّراسة الاستطلاعيّة والأساسيّة، والتّأكّد من توفّر الخصائص المناسبة فيها واستعدادها للمشاركة.

✓ معرفة الزّمن المناسب والوقت المستغرق لتطبيق المقياس.

✓ التّحقّق من صلاحيّة الأدوات التي يمكن استخدامها في الدّراسة الأساسيّة، من حيث مدى وضوح عباراتها وسلامة تعليماتها.

✓ دراسة الخصائص السّيكومتريّة لكلّ أداة من الأدوات المستخدمة من حيث صدقها وثباتها، والتّأكّد من صلاحيتها للتّطبيق في الدّراسة الأساسيّة.

- ✓ التّدرّب الجيّد على تطبيق أدوات الدّراسة.
- ✓ التّعرّف على الصّعوبات والعوائق التي تحول دون التّطبيق السّهل والمناسب للمقياسين قصد تجاوزها في التّطبيق الأساسي.
- ✓ التّعرّف على الإمكانيات المتوفّرة لتطبيق الدّراسة الأساسيّة.

ولتحقيق هذه الأهداف قام الباحث بالاتّصال بالجهات المسؤولة في مديريّة التّربية لولاية غرداية بغرض الحصول على الموافقة الكتابيّة لإجراء الدّراسة الاستطلاعيّة والدّراسة الأساسيّة من جهة، وبمديري الثّانويات المختارة لتوضيح أهداف الدّراسة وإمكانيّة التّعاون معنا من جهة أخرى.

2.4. مكان وزمان تطبيق الدّراسة الاستطلاعيّة: تمّ إجراء الدّراسة الاستطلاعيّة على تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي بثانوية الإمام أفلح بن عبد الوهّاب التّابعة لمديريّة التّربية لولاية غرداية خلال الفصل الثّاني من الموسم الدّراسي 2020/2019، ابتداء من (2020/02/23) إلى غاية (2020/02/27).

3.4. عيّنة الدّراسة الاستطلاعيّة وخصائصها: عيّنة الدّراسة هي عبارة عن: "مجموعة جزئيّة من مجتمع الدّراسة يتمّ اختيارها بطريقة معيّنة وإجراء الدّراسة عليها، ومن ثمّ استخدام تلك النّتائج وتعميمها على كامل مجتمع الدّراسة الأصلي". (عبيدات وآخرون، 1999: 84) وعيّنة الدّراسة الاستطلاعيّة في دراستنا تكوّنت من (30) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي بثانوية الإمام أفلح بن عبد الوهّاب تمّ اختيارهم بالطّريقة العشوائيّة العنقوديّة، والجداول التّالية توضّح توزيع (خصائص) أفراد عيّنة الدّراسة الاستطلاعيّة حسب الجنس والشّعبة وإعادة السّنة:

الجدول رقم (16) توزيع أفراد عيّنة الدّراسة الاستطلاعيّة حسب الجنس

اسم الثّانويّة	عدد التّلاميذ		النّسبة المئويّة	
	الذّكور	الإناث	الذّكور	الإناث
الإمام أفلح بن عبد الوهّاب	15	15	%50	%50
المجموع	30		%100	

يتبيّن من خلال الجدول (16) أنّ عدد التّلاميذ الذّكور والإناث في الدّراسة الاستطلاعيّة هو نفسه، (15) تلميذا بنسبة (50%) و(15) تلميذة بنسبة (50%) في ثانويّة الإمام أفلح بن عبد الوهّاب.

الجدول رقم (17) توزيع أفراد عيّنة الدّراسة الاستطلاعيّة حسب الشّعبة

الشّعب	عدد التّلاميذ	النّسبة المئويّة
الشّعب العلميّة	20	%66.67
الشّعب الأدبيّة	10	%33.33
المجموع	30	%100

من خلال الجدول (17) نلاحظ أنّ عدد التّلاميذ في الشّعب العلميّة هو (20) تلميذا وتلميذة بنسبة (66.67%)، وهي نسبة أكبر من عدد التّلاميذ في الشّعب الأدبيّة الذين بلغ عددهم (10) تلميذا وتلميذة بنسبة (33.33%) في ثانويّة الإمام أفلح بن عبد الوهّاب.

الجدول رقم (18) توزيع أفراد عيّنة الدّراسة الاستطلاعيّة حسب إعادة السّنة

إعادة السّنة	عدد التّلاميذ	النّسبة المئويّة
غير معيدين (معيدات)	21	%70
معيدين (معيدات)	09	%30
المجموع	30	%100

يتّضح من خلال الجدول (18) أنّ عدد التّلاميذ غير المعيدين هو (21) تلميذا وتلميذة بنسبة (70%)، وهو أكبر من عدد التّلاميذ المعيدين الذين بلغ عددهم (09) تلاميذ بنسبة (30%) في ثانويّة الإمام أفلح بن عبد الوهّاب.

4.4. أدوات البحث في الدراسة الاستطلاعية: يعرّف "صالح بن محمّد عساف" أداة الدّراسة بأنّها: "مصطلح منهجي تعني الوسيلة التي يجمع بها الباحث المعلومات اللّازمة للإجابة على أسئلة الدّراسة واختبار فروضها". (غربي، 2014: 156)، وقد تمّ الاعتماد في هذه الدّراسة على مقياس الضّغوط المدرسيّة ومقياس قلق الامتحان.

1.4.4. الخصائص السّيكومتريّة لمقياس الضّغوط المدرسيّة

أ) صدق المقياس: الصّدق هو: "أن يقيس الاختبار أو المقياس ما وضع لقياسه، أي أنّ الاختبار الصّادق اختبار يقيس الوظيفة التي زعم أن يقيسها، ولا يقيس شيئا آخر بدلا عنها أو بالإضافة إليها". (ربيع، 2009: 113)، وقد تمّ حساب صدق المقياس بالاعتماد على:

- **الصّدق التّمييزي:** ويسمّى بصدق المقارنة الطّرفيّة، ويشير إلى مدى قدرة المقياس على التّمييز بين طرفي الخاصيّة التي يقيسها، ويكون ذلك بعد ترتيب درجات الأفراد المتحصّل عليها تصاعديّا أو تنازليّا، ويتمّ تقسيم هذه الدّرجات إلى ثلاث مجموعات: الدّرجات المرتفعة ثمّ الدّرجات المتوسّطة ثم الدّرجات المنخفضة، ثمّ يتمّ تطبيق اختبار "ت" لقياس الفروق بين طرفي الخاصيّة أو بين المجموعتين (مجموعة الدّرجات المرتفعة ومجموعة الدّرجات المنخفضة).

بعد التّرتيب التّنازلي واختيار (27%) من كلّ فئة (الفئة العليا والفئة الدّنيا)، تمّ حساب دلالة الفروق بين متوسّطي الفئتين باستخدام اختبار "ت" (أنظر الملحق رقم 03) فكانت النّتائج كالآتي:

الجدول رقم (19) نتائج اختبار "ت" في حساب صدق المقارنة الطّرفيّة لمقياس الضّغوط المدرسيّة

الفئة	عدد الأفراد	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحريّة	مستوى الدّلالة
العليا	08	119.625	7.34725	8.775	14	0.01
الدّنيا	08	96	2			

تُظهر نتائج الجدول (19) أنّ قيمة "ت" المحسوبة بلغت (8.775) وهي أكبر من قيمة "ت" المجدولة التي بلغت (2.624) عند مستوى الدّلالة (0.01)، ومنه فإنّ الفرق بين درجات أفراد الفئة العليا ودرجات أفراد الفئة الدّنيا دالّ إحصائيّا.

ومنه يمكن القول بأنّ المقياس يميّز بين طرفي السّمة المقاسة وهي الضّغوط المدرسيّة، وبالتّالي فهو صادق وصالح للتّطبيق على عيّنة الدّراسة الأساسيّة.

ب) ثبات المقياس: يعرّف الثّبات على أنّه: "ضمان الحصول على نفس النّتائج تقريبا إذا أعيد تطبيق الاختبار على نفس المجموعة من الأفراد، وهذا يعني قلّة تأثير عوامل الصّدفة أو العشوائيّة على نتائج الاختبار". (سعد، 1998: 162) وقد تمّ حساب ثبات المقياس بالاعتماد على معامل ثبات الاتّساق الدّاخلي الذي من بين طرقه:

- ✓ **الثّبات بطريقة ألفا كرونباخ:** هي من بين طرق الاتّساق الدّاخلي في الثّبات، ويعتبر مؤشّرا على ثبات التّجانس الدّاخلي للمقياس، وقد تمّ الاعتماد على قانون "ألفا كرونباخ" لحساب معامل الثّبات (أنظر الملحق رقم 04) فكانت النّتائج كما يلي:

الجدول رقم (20) ثبات مقياس الضّغوط المدرسيّة بطريقة ألفا كرونباخ

الأداة	قيمة معامل ألفا كرونباخ	عدد البنود
مقياس الضّغوط المدرسيّة	0.707	55

من خلال الجدول (20) نلاحظ أنّ قيمة "ألفا كرونباخ" قدّرت بـ: (0.707)، وهو معامل قوي يدلّ على تناسق عال بين البنود وبالتّالي تجانسها، وهذا يدلّ على أنّ المقياس ثابت.

✓ **الثّبات بالتّجزئة النّصفيّة:** تمّ الاعتماد على طريقة التّجزئة النّصفيّة في حساب معامل ثبات مقياس الضّغوط المدرسيّة، وذلك بعد تقسيم البنود إلى بنود فرديّة وبنود زوجيّة، ثمّ حساب معامل الارتباط "بيرسون" بين درجات الأفراد على البنود الفرديّة ودرجاتهم على البنود الزّوجيّة، ثمّ نقوم بتعديل معامل الارتباط المتحصّل عليه بمعادلة "سبيرمان–براون" التّصحيحيّة (أنظر الملحق رقم 05) فكانت النّتائج على النّحو الآتي:

الجدول رقم (21) ثبات مقياس الضّغوط المدرسيّة بطريقة التّجزئة النّصفيّة

معامل الارتباط	قيمة R قبل التّعديل	قيمة R بعد التّعديل
مقياس الضّغوط المدرسيّة	0.494	0.661

من خلال الجدول (21) يتّضح لنا أنّ معامل الارتباط "بيرسون" بين الدّرجات الفرديّة والدّرجات الزّوجيّة يقدّر بـ: (0.494) وبعد تعديلها بمعادلة "سبيرمان–براون" التّصحيحيّة أصبح يقدّر بـ: (0.661)، وهذا يعني أنّ المقياس ثابت وصالح للتّطبيق على العيّنة الأساسيّة.

2.4.4. الخصائص السّيكومتريّة لمقياس قلق الامتحان

أ) صدق المقياس: تمّ حساب صدق المقياس بالاعتماد على:

✖ **الصّدق التّمييزي:** تمّ حساب الصّدق التّمييزي لمقياس قلق الامتحان على العيّنة الاستطلاعيّة المكوّنة من (30) فردا، حيث تمّ ترتيب درجات الأفراد تنازليّا، ثمّ تمّ اختيار (27%) من أعلى التّرتيب وهم (08) تلاميذ و(27%) من أدنى التّرتيب وهم (08) تلاميذ، ثمّ تمّ حساب الفرق بين متوسّطي المجموعتين باستخدام اختبار "ت" (أنظر الملحق رقم 06) فكانت النّتائج كالآتي:

الجدول رقم (22) نتائج اختبار "ت" في حساب صدق المقارنة الطّرفيّة لمقياس قلق الامتحان

الفئة	عدد الأفراد	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحريّة	مستوى الدّلالة
العليا	08	65	3.16228	11.564	14	0.01
الدّنيا	08	48.25	2.60494			

تظهر نتائج الجدول (22) أنّ قيمة "ت" المحسوبة بلغت (11.564) وهي أكبر من قيمة "ت" المجدولة التي بلغت (2.624) عند مستوى الدّلالة (0.01)، ومنه فإنّ الفرق بين درجات أفراد الفئة العليا ودرجات أفراد الفئة الدّنيا دالّ إحصائيّا.

ومنه يمكن القول بأنّ المقياس يميّز بين طرفي السّمة المقاسة وهي قلق الامتحان، وبالتّالي فهو صادق وصالح للتّطبيق على عيّنة الدّراسة الأساسيّة.

ب) ثبات المقياس: تمّ حساب ثبات المقياس بالاعتماد على معامل ثبات الاتّساق الدّاخلي الذي من بين طرقه:

- ✓ **الثّبات بطريقة ألفا كرونباخ:** يعتبر مؤشّرا على ثبات التّجانس الدّاخلي للمقياس، وقد تمّ الاعتماد على قانون "ألفا كرونباخ" لحساب معامل الثّبات (أنظر الملحق رقم 07) فكانت النّتائج كما يلي:

الجدول رقم (23) ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة ألفا كرونباخ

الأداة	قيمة معامل ألفا كرونباخ	عدد البنود
مقياس قلق الامتحان	0.693	29

من خلال الجدول (23) نلاحظ أنّ قيمة "ألفا كرونباخ" بعد المعالجة الإحصائيّة قدّرت بـ (0.693) وهو معامل قوي يدلّ على تناسق عال بين البنود وبالتّالي تجانسها، وهذا يدلّ على أنّ المقياس ثابت.

- ✓ **الثّبات بالتّجزئة النّصفيّة:** تمّ الاعتماد على طريقة التّجزئة النّصفيّة في حساب معامل ثبات مقياس الضّغوط المدرسيّة، وذلك بعد تمّ تقسيم البنود إلى بنود فرديّة وبنود زوجيّة، ثمّ تمّ حساب معامل الارتباط "بيرسون" بين درجات الأفراد في البنود الفرديّة ودرجاتهم في البنود الزّوجيّة، ثم تمّ تعديل معامل الارتباط المتحصّل عليه بمعادلة "سبيرمان–براون" التّصحيحيّة (أنظر الملحق رقم 08) فكانت النّتائج على النّحو الآتي:

الجدول رقم (24) ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة التّجزئة النّصفيّة

معامل الارتباط	قيمة R قبل التّعديل	قيمة R بعد التّعديل
مقياس قلق الامتحان	0.458	0.628

من خلال الجدول (24) يتّضح لنا أنّ معامل الارتباط "بيرسون" بين نصفي الاختبار يقدّر بـ: (0.458) وبعد تعديلها بمعادلة "سبيرمان-براون" التّصحيحيّة أصبح يقدّر بـ: (0.628)، وهي نتيجة دالّة إحصائيّا عند مستوى الدّلالة (0.01)، وهذا يعني أنّ المقياس ثابت وصالح للتّطبيق على العيّنة الأساسيّة.

5. الدّراسة الأساسيّة

1.5. مجتمع الدّراسة: يتألّف مجتمع الدّراسة من التّلاميذ المسجّلين في السّنة الثّالثة ثانوي المتمدرسين في الثّانويّات التّابعة لبلديّة غرداية موسم 2020/2019 البالغ عددها (07) ثانويّات، وهي: ثانويّة محمّد الأخضر الفيلالي، ثانويّة الإمام أفلح بن عبد الوهّاب، متقن رمضان حمّود، ثانويّة قرمة بوجمعة، ثانويّة الشّيخ عبد الحميد بن باديس، ثانويّة تاونزة العلميّة وثانويّة الرّيادة، حيث إنّ هذه الثّانويّات تحتوي على الجنسين (ذكورا وإناثا) ويبلغ عدد المتمدرسين فيها (965) تلميذا وتلميذة.

الجدول رقم (25) توزيع أفراد مجتمع الدّراسة في كلّ ثانويّة

الرّقم	اسم الثّانويّة	عدد التّلاميذ	النّسبة المئويّة
01	محمّد الأخضر الفيلالي	395	%40.93
02	متقن رمضان حمّود	197	%20.41
03	أفلح بن عبد الوهّاب	132	%13.67
04	قرمة بوجمعة	96	%09.94
05	عبد الحميد بن باديس	58	%06.01
06	تاونزة العلميّة	49	%05.10
07	الرّيادة	38	%03.94
المجموع الكلّي		965	%100

من خلال الجدول (25) نلاحظ أنّ عدد الثّانويّات في بلديّة غرداية هو (07) ثانويّات، وقد بلغ مجتمع الدّراسة (965) تلميذا وتلميذة يدرسون في السّنة الثّالثة ثانوي حسب سجلّات مديريّة التّربية لولاية غرداية، وتمّ ترتيب الثّانويّات في الجدول تنازليّا حسب عدد التّلاميذ في كلّ ثانويّة، حيث بلغ عدد التّلاميذ في ثانويّة محمّد الأخضر الفيلالي (395) بنسبة (40.93%) وبلغ عددهم في متقن رمضان حمّود (197) بنسبة (20.41%)، بينما بلغ عدد التّلاميذ في ثانويّة أفلح بن عبد الوهّاب (132) بنسبة (13.67%) في حين بلغ عددهم في ثانويّة قرمة بوجمعة (96) بنسبة (09.94%)، أمّا ثانويّة عبد الحميد بن باديس فقد بلغ عدد التّلاميذ فيها (58) بنسبة (06.01%) بينما بلغ عددهم في ثانويّة تاونزة العلميّة (49) بنسبة (05.10%) أمّا ثانويّة الرّيادة فعدد التّلاميذ فيها بلغ (38) بنسبة (03.94%).

2.5. مكان وزمان تطبيق الدّراسة الأساسيّة: تمّ إجراء الدّراسة الأساسيّة على تلاميذ السّنة الثّالثة بثانويّة رمضان حمّود وثانويّة الرّيادة التّابعتان لمديريّة التّربية لولاية غرداية، خلال الفصل الثّاني من الموسم الدّراسي 2020/2019، ابتداء من (2020/03/07) إلى غاية (2020/03/12).

3.5. عيّنة الدّراسة الأساسيّة وخصائصها

1.3.5. حجم العيّنة: بلغ حجم عيّنة الدّراسة الأساسيّة (102) تلميذا وتلميذة من تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي من الموسم الدّراسي 2020/2019، الذين تمّ اختيارهم بالطّريقة العشوائيّة العنقوديّة من ثانويّة رمضان حمّود وثانويّة الرّيادة التّابعتان لمديريّة التّربية لولاية غرداية.

الجدول رقم (26) توزيع أفراد عيّنة الدّراسة الأساسيّة حسب كلّ ثانويّة

اسم الثّانويّة	عدد التّلاميذ	النّسبة المئويّة
ثانويّة رمضان حمّود (العموميّة)	64	%62.75
ثانويّة الرّيادة (الخاصّة)	38	%37.25
المجموع	102	%100

يتبيّن من خلال الجدول (26) أنّ عدد التّلاميذ في ثانويّة رمضان حمّود العموميّة هو (64) تلميذا وتلميذة بنسبة (62.75%)، بينما بلغ عدد التّلاميذ في ثانويّة الرّيادة الخاصّة (38) تلميذا وتلميذة بنسبة (37.25%)، وهي نسبة أقل من نسبة التّلاميذ في ثانويّة رمضان حمّود العموميّة.

2.3.5. كيفيّة اختيار العيّنة: تمّ اختيار أفراد عيّنة الدّراسة الأساسيّة بالطّريقة العشوائيّة العنقوديّة، وتعرّف هذه الطّريقة على أنّها: "طريقة يلجأ فيها الباحث إلى تحديد أو اختيار العيّنة ضمن عدّة مراحل، ففي المرحلة الأولى يتمّ تقسيم مجتمع الدّراسة الأصلي إلى فئات وفق معيار محدّد، ومن ثمّ يتمّ اختيار شريحة أو أكثر بطريقة عشوائيّة ويتمّ استبعاد الشّرائح التي لم تقع ضمن الإطار النّهائي، وفي المرحلة الثّانية يتمّ تقسيم الشّرائح التي وقع عليها الاختيار في المرحلة السّابقة إلى شرائح جزئيّة أخرى، ثمّ يتمّ اختيار شريحة أو أكثر بطريقة عشوائيّة، وهكذا يستمرّ الباحث حتّى يصل إلى الشّريحة أو العيّنة النّهائيّة". (دويدري، 2000: 312)

وهذا ما قمنا به في دراستنا، فبعد تحديد المجتمع الأصلي للدّراسة وهو الثّانويّات التّابعة لبلديّة غرداية، تمّ تقسيم هذه الثّانويّات إلى فئات، وتمّ اختيار إحدى الثّانويّات بالطّريقة العشوائيّة للدّراسة الاستطلاعيّة وهي ثانويّة الإمام أفلح بن عبد الوهّاب، وتمّ اختيار كلّ من ثانويّة رمضان حمّود وثانويّة الرّيادة للدّراسة الأساسيّة، ثمّ تمّ تقسيم التّلاميذ إلى فئات، وتمّ اختيار أفراد عيّنة كلّ دراسة بالطّريقة العشوائيّة كذلك، وقد وقع الاختيار على تلاميذ شعبة الرّياضيات وشعبة العلوم التّجريبيّة وشعبة الآداب والفلسفة ذكورا وإناثا البالغ عددهم (30) تلميذا وتلميذة في الدّراسة الاستطلاعيّة، و(101) تلميذا وتلميذة في الدّراسة الأساسيّة.

3.3.5. خصائص العيّنة: توضّح الجداول التّالية توزيع أفراد عيّنة الدّراسة الأساسيّة حسب الجنس والشّعبة وإعادة السّنة:

الجدول رقم (27) توزيع أفراد عيّنة الدّراسة الأساسيّة حسب الجنس في كلّ ثانويّة

اسم الثّانويّة	ثانويّة رمضان حمّود		ثانويّة الرّيادة		المجموع
عدد التّلاميذ	الذّكور	40	الذّكور	17	102
	الإناث	24	الإناث	21	
	المجموع	64	المجموع	38	
النّسبة المئويّة	الذّكور	%39.22	الذّكور	%16.67	%100
	الإناث	%23.53	الإناث	%20.58	
	المجموع	%62.75	المجموع	%37.25	

من خلال الجدول (27) نلاحظ أنّ عدد التّلاميذ في ثانويّة رمضان حمّود هو (64) تلميذا وتلميذة بنسبة (62.75%)، منهم (40) ذكورا بنسبة (39.22%) و(24) إناثا بنسبة (23.53%)، أمّا عدد التّلاميذ في ثانويّة الرّيادة هو (38) تلميذا وتلميذة بنسبة (37.25%)، منهم (17) ذكورا بنسبة (16.67%) و(21) إناثا بنسبة (20.58%).

الجدول رقم (28) توزيع أفراد عيّنة الدّراسة الأساسيّة حسب الشّعبة

الشّعب	عدد التّلاميذ	النّسبة المئويّة
الشّعب العلميّة	68	%66.67
الشّعب الأدبيّة	34	%33.33
المجموع	102	%100

من خلال الجدول (28) نلاحظ أنّ عدد التّلاميذ في الشّعب العلميّة هو (68) تلميذا وتلميذة بنسبة (66.67%) وهي نسبة أكبر من عدد التّلاميذ في الشّعب الأدبيّة الذين بلغ عددهم (34) تلميذا وتلميذة بنسبة (33.33%) في كلّ من ثانويّة رمضان حمّود وثانويّة الرّيادة.

الجدول رقم (29) توزيع أفراد عيّنة الدّراسة الأساسيّة حسب إعادة السّنة

إعادة السّنة	عدد التّلاميذ	النّسبة المئويّة
غير معيدين (معيدات)	95	%93.14
معيدين (معيدات)	07	%06.86
المجموع	102	%100

يتّضح من خلال الجدول (29) أنّ عدد التّلاميذ الذّكور والإناث غير المعيدين هو (95) تلميذا وتلميذة بنسبة (93.14%) هو أكبر من عدد التّلاميذ المعيدين الذين بلغ عددهم (07) تلاميذ بنسبة (06.86%) في كلّ من ثانويّة رمضان حمّود وثانويّة الرّيادة.

6. الأساليب الإحصائيّة

من أجل قياس الخصائص السّيكومتريّة لمقياس الضّغوط المدرسيّة وقلق الامتحان، اعتمدنا في هذه الدّراسة على برنامج (Excel) وبرنامج المعالجة الإحصائيّة (Spss)، وانطلاقا من هذا الأخير تمّ استخدام الأساليب الإحصائيّة التّالية:

- ✓ المتوسّط الحسابي.
- ✓ الانحراف المعياري.
- ✓ اختبار "ت" لعيّنتين مستقلّتين.
- ✓ معامل "ألفا كرونباخ".
- ✓ معامل الارتباط "بيرسون".
- ✓ معادلة "سبيرمان–براون".
- ✓ تحليل التّباين الثّنائي (ثنائي الاتّجاه).

7. إجراءات تطبيق الدّراسة

بعد الحصول على إذن تطبيق الدّراسة من الجامعة، وموافقة المؤسّسات التي تمّ اختيارها على تعاونهم معنا، تمّ تحديد موعد لتوزيع الاستبيانات على التّلاميذ، حيث:

بالنّسبة للدّراسة الاستطلاعيّة تمّ التّنسيق مع المستشار التّربوي للثّانويّة وتحديد موعد التّطبيق الذي كان في الأسبوع الأخير من شهر فيفري (من 23 إلى 27 فيفري)، حيث تمّ توزيع (50) استبيان على عيّنة من تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي من مختلف الشّعب في ثانويّة الإمام أفلح بن عبد الوهّاب، وكان عدد الاستبيانات المسترجعة (35) استبيان، وحذف منها (05) استبيانات لكون بعض الإجابات غير جدّية وبعضها غير كاملة.

أمّا بالنّسبة للدّراسة الأساسيّة فبعد الاتّصال بالمؤسّسة والتّنسيق مع المشرف التّربوي ومدير الثّانويّة، تمّ تحديد موعد للتّطبيق والذي كان في الأسبوع الثّاني من شهر مارس (من 07 إلى 12 مارس)، حيث تمّ توزيع (120) استبيان على عيّنة من تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي في كلّ من ثانويّة رمضان حمّود وثانويّة الرّيادة، وتمّ استرجاع (110) استبيان واستبعاد (09) استبيانات لعدم مصداقيّة استجابات بعض التّلاميذ.

وتتثّمل صعوبات إجراءات التّطبيق في عدم تجاوب بعض التّلاميذ، حيث تمّ استرجاع بعض الاستبيانات فارغة، وعدم جدّية بعض التّلاميذ من خلال استجاباتهم غير الكاملة، إضافة إلى اكتظاظ البرنامج الأسبوعي وعدم وجود ساعات فراغ، ممّا صعّب على المؤسّسة تحديد موعد لإجراء الدّراسة الميدانيّة، كما لا ننسى تعطّل الدّراسة في هذه الفترة بسبب فيروس "كورونا"، ممّا لم يسمح لنا بمواصلة توزيع الاستبيانات على التّلاميذ.

خلاصة الفصل

تطرّقنا في هذا الفصل إلى أهمّ الخطوات المنهجيّة المتّبعة في الدّراسة الميدانيّة، والتي تعتبر الرّكيزة الأساسيّة لأي دراسة علميّة، ففي البداية تحدّثنا عن المنهج المعتمد في الدّراسة وهو المنهج الوصفي ثم حدود الدّراسة، بعد ذلك عرضنا الأدوات المستعملة في جمع البيانات المتمثّلة في مقياس الضّغوط المدرسيّة ومقياس قلق الامتحان، وتمّ التّأكّد من خصائصهما السّيكومتريّة عن طريق حساب الصّدق والثّبات، ثمّ تحدّثنا عن الدّراسة الاستطلاعيّة والدّراسة الأساسيّة التي تضمّنت مجتمع الدّراسة المتمثّل في تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي الذين يدرسون في ثانويّات بلدية غرداية، ثمّ تطرّقنا إلى عيّنة الدّراسة وخصائصها وكيفيّة اختيارها، وأخيرا ذكرنا الأساليب الإحصائيّة المستخدمة في الدّراسة لاختبار الفرضيّات.

الفصل الخامس: عرض وتفسير نتائج الدّراسة

تمهيد

1. عرض وتفسير نتائج الفرضيّة الأولى
2. عرض وتفسير نتائج الفرضيّة الثّانية
3. عرض وتفسير نتائج الفرضيّة الثّالثة
4. عرض وتفسير نتائج الفرضيّة الرّابعة
5. عرض وتفسير نتائج الفرضيّة الخامسة

خلاصة الفصل

الاستنتاج العام والخلاصة

التّوصيات

المقترحات

الصّعوبات والمعيقات

المراجع

الملاحق

تمهيد

بعد تطبيق أدوات الدّراسة وتفريغ البيانات ومعالجتها إحصائيّا، والتي تعتبر عمليّة مهمّة جدّا في أيّ دراسة علميّة، إذ من خلالها يتمّ الوصول إلى نتائج الدّراسة، وفي هذا الفصل سنعرض النّتائج الخاصّة بكلّ فرضيّة وتفسيرها، وفي الأخير نختم الدّراسة باستنتاج عام.

يتضمّن هذا الفصل عرض وتفسير نتائج الدّراسة الميدانيّة كما أفرزتها المعالجة الإحصائيّة للبيانات المتحصّل عليها بعد تطبيق الأدوات على عيّنة الدّراسة الأساسيّة، ولاختبار فرضيّات الدّراسة تمّ استخدام الأساليب الإحصائيّة المناسبة والمتمثّلة في معامل بيرسون واختبار "ت" ومعامل الارتباط ثنائي الاتّجاه لمعرفة مدى صدق التّوقّعات المعبّر عنها من خلال كلّ فرضيّة من فرضيّات الدّراسة.

1) عرض وتفسير نتائج الفرضيّة الأولى

تنصّ الفرضيّة الأولى على أنّ: "مستوى الضّغوط المدرسيّة لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ببلديّة غرداية مرتفع".

من أجل اختبار هذه الفرضيّة تمّ حساب المتوسّط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي على مقياس الضّغوط المدرسيّة (أنظر الملحق رقم 09)، والجدول التّالي يوضح النّتائج المتحصّل عليها:

الجدول رقم (30) المتوسّط الحسابي والانحراف المعياري للضّغوط المدرسيّة

المتغيّر	حجم العيّنة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
الضّغوط المدرسيّة	101	104.86	12.12

من خلال الجدول (30) نلاحظ أنّ حجم عيّنة الدّراسة الأساسيّة بلغ (101) تلميذا وتلميذة من تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي، وأنّ قيمة المتوسّط الحسابي للضّغوط المدرسيّة بلغت (104.86) وقيمة الانحراف المعياري قدّرت بـ: (12.12)، وحسب مستويات مقياس الضّغوط المدرسيّة فإنّ قيمة المتوسّط الحسابي المتحصّل عليها تنتمي إلى المستوى الثّاني الذي قِيمه محصورة بين (92 و128) وهو مستوى يعبّر عن ضغوط مدرسيّة متوسّطة، أي أنّ مستوى الضّغوط المدرسيّة لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ببلديّة غرداية متوسّط، وهذا يعني عدم تحقّق الفرضيّة التي نصّت على أنّ: "مستوى الضّغوط المدرسيّة لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ببلديّة غرداية مرتفع".

ويمكن تفسير حصول تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي على درجة متوسّطة في الضّغوط المدرسيّة بأنّهم يحظون بمرافقة ومساندة أكثر مقارنة بالسّنوات الأخرى من مختلف الجهات، فالمدرسة توفّر للتّلاميذ

ظروف تعليميّة جيّدة تساعدهم على تنمية قدراتهم وتحسين أدائهم الأكاديمي، ومستشار التّوجيه يرحّب بانشغالات التّلاميذ ومشاكلهم ويقدّم لهم إرشادات نفسيّة لكيفيّة التّعامل مع الضّغوط المدرسيّة، وجمعية أولياء التّلاميذ تساعد المؤسّسة على تذليل الصّعوبات التي تحول دون مزاولة التّلاميذ لأنشطتهم المدرسيّة ويحاولون توفير أحسن الأساتذة لتقديم دروس الدّعم في الموادّ الأساسيّة، كما أنّ الأسرة تعمل على تخفيف الأعباء عن أبنائها وتعفيهم قدر المستطاع من أداء الأعمال المنزليّة خاصّة في هذه السّنة.

ويمكن تفسيرها كذلك بأنّ التّلاميذ المقبلون على شهادة التّعليم الثّانوي يمتلكون القدرة على التّعامل مع الضّغوط بطريقة جيّدة تحقّق لهم التّوازن والاستقرار النّفسي، إضافة إلى إلمامهم بكيفيّة التّخلص منها، عن طريق ممارسة مختلف الرّياضات والهوايات التي تخفّف من حدّة هذه الضّغوط.

كما يمكن تفسيرها أيضا بأنّ تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي تعرّضوا في مراحل دراسيّة سابقة إلى ضغوط عاليّة بسبب الظّروف التي مرّوا بها، ممّا كوّن لديهم قدرة على الصّبر والتّحمّل أكبر من ذي قبل، وأصبح تأثّرهم بالضّغوط المدرسيّة أقل.

وممّا لا شكّ فيه أنّ جميع التّلاميذ يتعرّضون إلى ضغوط مدرسيّة مختلفة تتمثّل في: كثافة البرامج الدّراسيّة، نقص كفاءة الأستاذ وخبرته في إيصال المعلومة للتّلاميذ، عدم تمكّن الأستاذ من استعمال أساليب الإدارة الصّفّيّة، اكتظاظ الأقسام، الفروض والامتحانات الفصليّة، كثرة الواجبات المنزليّة، خلوّ الحياة المدرسيّة من التّجديد... وغيرها، وهذا التّعرّض يكون بدرجات متفاوتة تختلف من تلميذ لآخر من جهة، كما يختلف تأثيرها من تلميذ لآخر من جهة أخرى، وهذا حسب إدراكه لحجمها ومدى تأثيرها على أدائه الأكاديمي.

ورغم تعرّضهم لمختلف هذه الضّغوط إلّا أنّ دور مؤسّسات التّنشئة الاجتماعيّة في تقديم الدّعم والمساندة وتوفير فضاءات للتّنفيس وأوقات للتّفريغ الانفعالي، وقدرة التّلاميذ على مواجهتها وإدارتها والتّغلّب عليها، وقدرتهم كذلك على التّحمّل والصّبر لتعوّدهم عليها، جعل الضّغوط المدرسيّة لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي متوسّطة.

وتتّفق نتيجة هذه الفرضيّة مع نتيجة دراسة (العمري، 2012) التي توصّلت إلى أنّ مستوى الضّغوط النّفسيّة المدرسيّة متوسّط لدى طلّاب المرحلة الثّانويّة بمحافظة اللّيث، حيث إنّ أغلب أفراد عيّنة الدّراسة يتعرّضون لضغوط نفسيّة مدرسيّة بدرجة متوسّطة، ويرى الباحث أنّ كلّا من المناهج الدّراسيّة والواجبات المنزليّة والاختبارات الفصليّة والعلاقات بين التّلاميذ تشكّل ضغوطا مدرسيّة على

تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي، وتسبّب لهم ضيقا وقلقا وإحباطا، وتمثّل ضغوط المناهج الدّراسيّة العبء الأكبر على التّلاميذ مقارنة بالعوامل الأخرى، لأنّها تشعرهم بصعوبتها وطول محتواها وعدم مراعاتها ومناسبتها لميولهم واهتماماتهم، وكذلك إدراكهم بالخوف والرّهبة من الاختبارات وما تمثّله من تهديد لهم لارتباطها بمستقبلهم، ووجود صور من سوء العلاقات مع زملائهم من حيث الشّجار وضعف العلاقات مع المتعلّمين.

بينما تختلف نتيجة هذه الفرضيّة مع نتيجة دراسة (أبو مصطفى، 2016) التي توصّلت إلى وجود مستويات مرتفعة في الضّغوط المدرسيّة لدى طلبة المرحلة الثّانويّة، ويمكن إرجاع هذه النّتيجة إلى صعوبة تأقلم التّلاميذ مع الحياة المدرسيّة والخوف من الامتحانات وكثرة الواجبات المنزليّة والأعباء الدّراسيّة، حيث إنّ الشّعور بها يؤدّي إلى العجز عن إنجاز الأعمال الدّراسيّة والفشل الأكاديمي وكره الدّراسة والعجز عن تنظيم الوقت وعدم القدرة على التّركيز وسوء التّوافق مع البيئة المدرسيّة.

وتختلف هذه النّتيجة أيضا مع نتيجة دراسة كل من "Hussian & Kumar ,Hussain" "حسين وكومار وحسين" (2008) التي أظهرت أنّ الضّغوطات الدّراسيّة تكون عاليّة في المرحلة الثّانوية (أبو مصطفى، 2016: 81)؛ ونتيجة دراسة (عثمان، 2018) التي توصّلت إلى وجود مستوى مرتفع من ضغوط البيئة المدرسيّة لدى طلّاب التّعليم الثّانوي قدّر بنسبة (75.4%).

2) عرض وتفسير نتائج الفرضيّة الثّانية

تنصّ الفرضيّة الثّانية على أنّ: "مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ببلديّة غرداية مرتفع".

من أجل اختبار هذه الفرضيّة تمّ حساب المتوسّط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي على مقياس قلق الامتحان (أنظر الملحق رقم 09)، والجدول التّالي يوضّح النّتائج المتحصّل عليها:

الجدول رقم (31) المتوسّط الحسابي والانحراف المعياري لقلق الامتحان

المتغيّر	حجم العيّنة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
قلق الامتحان	101	52.60	7.19

من خلال الجدول (31) نلاحظ أنّ حجم عيّنة الدّراسة الأساسيّة بلغ (101) تلميذا وتلميذة من تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي، وأنّ قيمة المتوسّط الحسابي لقلق الامتحان بلغت (52.60) وقيمة الانحراف المعياري قدّرت بـ: (7.19)، وحسب مستويات مقياس قلق الامتحان فإنّ قيمة المتوسّط

الحسابي المتحصّل عليها تنتمي إلى المستوى الثّاني الذي قيمه محصورة بين (49 و68) وهو مستوى يعبّر عن قلق امتحان متوسّط، أي أنّ مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ببلديّة غرداية متوسّط، وهذا يعني عدم تحقّق الفرضيّة التي نصّت على أنّ: "مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ببلديّة غرداية مرتفع".

ويمكن تفسير حصول تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي على درجة متوسّطة من قلق الامتحان بأنّهم يتلقّون دعم ومساعدة من طرف الأساتذة عن طريق تقديم نماذج من امتحانات شهادة البكالوريا لإنجازها وتصحيحها داخل القاعة، ويطمئنونهم بأنّ أسئلة الامتحانات دائما تكون من الدّروس التي تلقّوها داخل القسم ومشابهة للتّمارين التي أنجزوها، وأنّ المواضيع التي لم يدرسوها لا يمتحنون فيها؛ كما أنّهم يحظون بحصص إرشاديّة مع مستشار التّوجيه يقدّم لهم فيها نصائح للاستعداد الجيّد للامتحان وطرق المذاكرة الصّحيحة كطريقة الخرائط الذّهنيّة، إضافة إلى اختيار الزّمان والمكان المناسبين للمراجعة، كما يعمل أيضا على تعزيز ثقتهم بنفسهم ويحافظ على تقديرهم لذاتهم مرتفعا، ويبيّن لهم طريقة التّعامل مع قلق الامتحان واستراتيجيات مواجهته كالاسترخاء والتّنفّس الصّحيح في حالة شعورهم به.

ويمكن تفسيرها كذلك بأنّ التّلاميذ المقبلون على شهادة التّعليم الثّانوي تعوّدوا على الامتحانات وظروفها من خلال إجرائهم لها في كلّ فصل وسنة، ممّا كوّن لديهم تصوّر حول الأوضاع التي ستجرى فيها الامتحانات في كلّ مرّة، وهذه التّجارب السّابقة كوّنت لديهم خبرات حول موقف الامتحان، وهذا ما منحهم الفرصة لتوقّعها والاستعداد الجيّد لها.

كذلك يمكن أن نفسّر حصول تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي على مستوى متوسّط من قلق الامتحان باعتقادهم وإيمانهم بأنّ غالبيّة التّلاميذ ينجحون في شهادة البكالوريا، ولعلّ الدّليل على ذلك زملاءهم السّابقون الذين نجحوا في شهادة البكالوريا في السّنوات الماضية، رغم كون أدائهم الأكاديمي وتحصيلهم الدّراسي متوسّطا في مسيرتهم التّعليميّة بصفة عامّة وفي فصول السّنة الثّالثة ثانوي بصفة خاصّة، الأمر الذي جعلهم متفائلين وآملين في النّجاح وغير قلقين من الامتحانات بدرجة عاليّة.

كما يمكن تفسيرها أيضا بأنّ استجابات تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي على المقياس المطبّق لم تحظى بالجديّة اللّازمة، وأنّها لا تعبّر بشكل صحيح ودقيق عن مستوى قلقهم من الامتحان، والسّبب وراء ذلك ربما يعود إلى عدم اهتمامهم بمحتوى المقياس المقدّم، أو محاولة الظّهور بشخصيّة ثابتة سويّة والتّستّر على شخصيّتهم الحقيقيّة وإخفاء شعورهم الفعلي.

وانطلاقا ممّا توصّلت إليه مختلف الدّراسات يمكن القول بأنّ التّلاميذ المقبلون على اجتياز امتحان شهادة التّعليم الثّانوي غالبا ما يشعرون بقلق الامتحان بدرجات متفاوتة (منخفضة، متوسّطة، عالية) نتيجة العديد من الأسباب من بينها: تغيير المؤسّسة التي سيُجرِي التّلميذ فيها الامتحان، خوف التّلميذ من الرّسوب وإعادة السّنة وبالتّالي عدم تحقيق ذاته وإثبات وجوده، نظرة الأسرة والمجتمع إلى هؤلاء الفئة واهتمامهم المبالغ فيه الذي يزيد من القلق والتّوتّر... وغيرها.

ورغم تعرّض تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي لهذه الأسباب وغيرها، إلّا أنّ متابعة الأستاذ ومرافقة المؤسّسة عن طريق في تقديم الدّعم والمساندة لهم، وتعوّدهم على إجراء الامتحانات في مختلف الأوضاع والظّروف، ويقينهم بأنّ معظم التّلاميذ قادرون على النّجاح في امتحان البكالوريا من خلال وجود نماذج واقعيّة، جعل مستوى قلق الامتحان لديهم متوسّطا، وهذا ما يفسّر النّتيجة التي توصّلنا إليها بأنّ مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي متوسّط.

وتتّفق نتيجة هذه الفرضيّة مع نتيجة دراسة (تيطوم، 2016) التي توصّلت إلى أنّ مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي متوسّط، حيث كانت قيمة المتوسّط الحسابي لأفراد عيّنة الدّراسة على مقياس قلق الامتحان متوسّطة، ويرجع الباحث السّبب وراء هذه النّتيجة إلى أنّ نسبة معتبرة من التّلاميذ يعلمون خطورة قلق الامتحان وتأثيره السّلبي على نتائج الامتحان إذا زاد عن حدّه، وذلك من خلال الحصص الإعلاميّة والإرشاديّة المقدّمة خلال السّنة الدّراسيّة من قبل مستشار التّوجيه، التي تتضمّن شرحا مفصّلا عن كيفيّة تأثير قلق الامتحان على أداء التّلاميذ خلال الامتحان، وبالتّحديد في الامتحانات المصيريّة مثل شهادة البكالوريا، كذلك تعريف التّلاميذ بالاستراتيجيّات المستخدمة لمواجهة قلق الامتحان وطرق تعلّمها وتعميمها على المشكلات الدّراسيّة المختلفة، وقد اتّفقت أيضا هذه النّتيجة مع دراسة "ذياب المالكي" (2010) التي توصّلت إلى أنّ درجة قلق الامتحان لدى التّلاميذ متوسّطة. (تيطوم، 2016: 132)

بينما تختلف نتيجة هذه الفرضيّة مع نتيجة دراسة (أبو عزب، 2008) التي توصّلت إلى وجود مستوى مرتفع من قلق الامتحان لدى طلبة الثّانويّة العامّة بمحافظة غزّة، حيث إنّها تعزو سبب وجود مستوى مرتفع من قلق الامتحان إلى أنّ السّنة النّهائيّة في المرحلة الثّانويّة تعتبر مرحلة مفصليّة وسنة مصيريّة بين البقاء فيها أو الانتقال إلى المرحلة الجامعيّة أو التّوجّه إلى الحياة المهنيّة والعمليّة.

كما تختلف كذلك مع نتيجة دراسة (بن عربية وحابس، 2017) التي توصّلت إلى أنّ مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي مرتفع، حيث إنّ الباحث يرى السّبب في زيادة نسبة قلق الامتحان يرجع إلى تطبيق الاستبيانات في الفصل الثّالث، حيث كان التّوتّر والقلق ظاهرا على التّلاميذ أثناء تقديم الاستبيانات، فكلّما اقترب موعد الامتحانات –خاصّة امتحان شهادة البكالوريا– زاد القلق لدى التّلاميذ.

3) عرض وتفسير نتائج الفرضيّة الثّالثة

تنصّ الفرضيّة الثّالثة على أنّه: "توجد علاقة دالّة إحصائيّا بين الضّغوط المدرسيّة وقلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ببلديّة غرداية".

من أجل اختبار هذه الفرضيّة تمّ حساب معامل الارتباط "بيرسون" لإبراز العلاقة بين الضّغوط المدرسيّة وقلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي (أنظر الملحق رقم 10)، فكانت النّتائج المتحصّل عليها كالآتي:

الجدول رقم (32) قيمة معامل الارتباط "بيرسون" بين الضّغوط المدرسيّة وقلق الامتحان

المتغيّرين	حجم العيّنة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	درجة الحريّة	القيمة الاحتماليّة	مستوى الدّلالة
الضّغوط المدرسيّة	101	104.86	12.12	0.51	99	0.000	دالّة عند 0.01
قلق الامتحان		52.60	7.19				

من خلال الجدول (32) نلاحظ أنّ قيمة معامل الارتباط بين الضّغوط المدرسيّة وقلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي بلغت (0.51) وهي قيمة دالّة إحصائيّا عند القيمة (0.000)، وتشير هذه النّتيجة إلى: "وجود علاقة دالّة إحصائيّا بين الضّغوط المدرسيّة وقلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ببلديّة غرداية"، أي أنّ الفرضيّة محقّقة.

ويمكن تفسير هذه النّتيجة بأنّ الضّغوط المدرسيّة عامل مؤثّر في إظهار المتعلّمين قلقا من الامتحان داخل المدرسة، حيث إنّ العديد من العوامل المدرسيّة التي يتعرّض لها التّلميذ ككثافة المناهج والمقرّرات وصعوبتها، اتّسامها بالحشو والتّكرار، أسلوب الأستاذ المملّ في تقديم المعلومات، كثرة الواجبات المنزليّة،

نظام الفروض والامتحانات، الاعتماد على الحفظ أكثر من الفهم... وغيرها تشكّل مصدرا للضّغوط، وقد تكون السّبب في ظهور قلق الامتحان لدى التّلاميذ.

ويؤكّد (لطفي، 2009) أنّ أسلوب التّفاعل بين المعلّم والتّلميذ، أسلوب الإدارة الصّفّيّة داخل الفصل، نمط الإدارة المدرسيّة، روح التّعاون، الممارسات التّربويّة داخل المؤسّسة، أسلوب اتّخاذ القرارات المتعلّقة بالتّلاميذ، نظام الإشراف التّربوي والبرنامج اليومي، كلّها عوامل من شأنها أن تشكّل مصدرا للضّغوط المدرسيّة لدى التلاميذ.

ويمكن إرجاع السّبب وراء هذه النّتيجة إلى نظرة التّلميذ للامتحانات بأنّها ذات ثقل ومشقّة وقلق وتهديد، تؤثّر سلبا على سعيهم نحو تحقيق أفضل المراتب ومنافسة الآخرين، فرغبة التّلميذ في الحصول على معدّلات جيّدة واجتهاده قصد بلوغ أعلى المراتب تجعله يقضي معظم أوقاته يذاكر ويراجع ويحضّر للامتحانات، بحيث يحرم نفسه من أوقات الرّاحة والتّرفيه حتّى لا يتشتّت ذهنه ويفقد تركيزه، ويكون معرّضا لضغوط دراسيّة أكثر نتيجة خروجه من الوسط الاجتماعي ودخوله في عالمه الخاص.

وقد ترجع نتيجة هذه الفرضيّة إلى أنّ حجم الضّغوط التي يتعرّض لها التّلاميذ داخل المؤسّسة تجعلهم غير قادرين على التّركيز أثناء الدّرس وفي أوقات المراجعة، وذلك سينتج عنه خلل في استيعاب الدّروس وفهمها وتخزينها، وصعوبة في إيجاد طريقة مناسبة للمذاكرة، وبالتّالي سيكون التّلميذ غير قادر على استرجاع المعلومات أثناء الامتحان، وهذا بالضّرورة سيؤدّي به إلى قلق الامتحان.

وهذا ما يؤكّده "بنجامين وزملائه Benjamin & Al" (1981) حيث يرون أنّ التّلاميذ الذين يعانون من قلق الامتحان لديهم مشكلات في تعلّم المعلومات وتنظيمها ومراجعتها قبل الامتحان، أو تجهيزها واستدعائها في موقف الامتحان ذاته، وهذا يعني أنّ لديهم قصور في معالجة المعلومات بدءً بالتّخزين مرورا بالتّشفير والتّرميز وصولا إلى الاستدعاء والاسترجاع. (قدوري، 2017: 59)

كما يمكن أن نرجع السّبب وراء قلق الامتحان إلى عدم قدرة التّلميذ على التّحكّم في الضّغوط وإدارتها، فتعرّض الفرد للضّغوط والمشاكل بشكل مستمرّ وعدم محاولته لإيجاد حلول لها يجعله تحت سيطرة تلك الضّغوط، ونفس الأمر يحدث مع التّلميذ بالنّسبة للامتحانات، فعدم قدرته على التّحكّم في توتّره وضيقه نتيجة التّفكير في الامتحان، وعدم قدرته على ضبط نفسه والسّيطرة على انفعالاته نتيجة خوفه من الامتحانات يترتّب عليه شعور التّلميذ بالضّيق والقلق إزاء الامتحانات.

وهذا ما يؤكّده "سيليغمان Seligman" حيث يرى أنّ: "تكرار تعرّض الفرد للضّغوط إذا تزامن مع اعتقاده بأنّه لا يستطيع التّحكّم في المواقف الضّاغطة ومواجهتها، فإنّ هذا من شأنه أن يجعل الفرد

يشعر بالعجز وعدم القيمة أو الاستحقاق، وشعوره بالعجز يجعله يبالغ في تقييمه للأحداث والمواقف التي يمرّ بها ويشعر بالتّهديد منها، وفي نفس الوقت يشعر بعدم قدرته على مواجهتها ممّا يجعله يتوقّع الفشل بشكل مستمرّ." (حسن، 2011: 53)

حسب اطّلاع الباحث فإنه لا توجد دراسات هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الضّغوط المدرسيّة وقلق الامتحان، إلّا أنّ هناك العديد من الدّراسات قامت بدراسة العلاقة بين الضّغوط المدرسيّة ومتغيّرات أخرى، ودراسات بحثت عن العلاقة بين قلق الامتحان ومتغّيرات أخرى كذلك، وما لاحظناه أنّ معظم هذه الدّراسات توصّلت إلى وجود علاقة بين المتغيّرين المدروسين والمتغيّرات الأخرى، وهذا ما يدعم دراستنا التي توصّلت إلى وجود علاقة بين الضّغوط المدرسيّة وقلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي.

4) عرض وتفسير نتائج الفرضيّة الرّابعة

تنصّ الفرضيّة الرّابعة على أنّه: " توجد فروق دالّة إحصائيّا في الضّغوط المدرسيّة لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ببلديّة غرداية باختلاف الجنس وطبيعة الثّانويّة".

من أجل اختبار هذه الفرضيّة تمّ الاعتماد على تحليل التّباين ثنائي الاتّجاه لمعرفة الفروق في الضّغوط المدرسيّة باختلاف الجنس وطبيعة الثّانويّة (أنظر الملحق رقم 11)، فكانت النّتائج المتحصّل عليها كالآتي:

الجدول رقم (33) المتوسّط الحسابي والانحراف المعياري لمتغيّر الجنس وطبيعة الثّانويّة في الضّغوط المدرسيّة

المتغيّرات	الفئات	عدد الأفراد	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	57	104.84	12.57
	إناث	44	104.89	11.65
طبيعة الثّانويّة	عموميّة	64	109.23	8.49
	خاصّة	37	97.30	13.74

يتبيّن لنا من خلال الجدول (34) أنّ عدد الذّكور (57) وعدد الإناث (44)، وأنّ قيمة المتوسّط الحسابي للذّكور بلغت (104.84) وهي مساوية لقيمة المتوسّط الحسابي للإناث المقدّرة بـ: (104.89)، كما أنّ قيمة الانحراف المعياري للذّكور بلغت (12.57) وهي قريبة من قيمة الانحراف

المعياري للإناث المقدّرة بـ: (11.65)، وبالتّالي فلا وجود لتشتّت وتباعد بين الجنسين في الضّغوط المدرسيّة.

كما نلاحظ من خلال الجدول كذلك أنّ عدد تلاميذ الثّانويّة العموميّة (64) وعدد تلاميذ الثّانويّة الخاصّة (37)، وأنّ قيمة المتوسّط الحسابي لتلاميذ الثّانويّة العموميّة بلغت (109.23) وهي أكبر من قيمة المتوسّط الحسابي لتلاميذ الثّانويّة الخاصّة المقدّرة بـ: (97.30)، كما أنّ قيمة الانحراف المعياري لتلاميذ الثّانويّة العموميّة بلغت (08.49) وهي أقلّ من قيمة الانحراف المعياري لتلاميذ الثّانويّة الخاصّة المقدّرة بـ: (13.74)، وبالتّالي فإنّ التّشتّت والتّباعد لدى تلاميذ الثّانويّة العموميّة أكبر منه لدى تلاميذ الثّانويّة الخاصّة في الضّغوط المدرسيّة.

ولدراسة دلالة الفروق في الضّغوط المدرسيّة باختلاف كلّ من الجنس وطبيعة الثّانويّة تمّ استخدام تحليل التّباين الثّنائي فكانت النّتائج على النّحو الآتي:

الجدول رقم (34) الفروق في الضّغوط المدرسيّة باختلاف الجنس وطبيعة الثّانويّة

مصدر التّباين	مجموع المربّعات	درجة الحريّة	متوسّط المربّعات	قيمة "ف"	القيمة الاحتماليّة
الجنس	141.15	1	141.15	1.23	0.27
طبيعة الثّانويّة	3372.27	1	3372.27	29.36	0.000
الخطأ	11140.22	97	114.85		
المجموع	1125271	101			

من خلال نتائج الجدول (33) يتبيّن لنا أنّ قيمة "ف" للفرق بين الجنسين في الضّغوط المدرسيّة قدّرت بـ: (1.23) وهي قيمة غير دالّة إحصائيّا، وأنّ قيمة "ف" للفرق بين أفراد العيّنة باختلاف طبيعة الثّانويّة قدّرت بـ: (29.36) وهي قيمة دالّة إحصائيّا عند القيمة (0.000)، وعليه فإنّه لا توجد فروق دالّة إحصائيّا في الضّغوط المدرسيّة لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ببلديّة غرداية باختلاف الجنس وطبيعة الثّانويّة، وبالتّالي فإنّ الفرضيّة غير محقّقة.

أوّلا: تفسير الفرضيّة الجزئيّة الأولى: لا توجد فروق دالّة إحصائيّا في الضّغوط المدرسيّة لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ببلديّة غرداية تعزى للجنس.

يمكن تفسير عدم وجود فروق دالّة إحصائيّا في الضّغوط المدرسيّة لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ببلديّة غرداية تعزى للجنس بأنّ غالبيّة التّلاميذ ذكورا وإناثا ينتمون إلى نفس الولاية، أي أنّهم يتعرّضون لنفس الظّروف الاجتماعيّة ولهم نفس الإطار الثّقافي والخلفيّة التّاريخيّة، كما أنّ هؤلاء التّلاميذ يدرسون في مستوى واحد ويستفيدون من برامج وأنشطة ودروس متقاربة ويتشاركون في نفس الأهداف والطّموحات، إضافة إلى انتمائهم إلى نفس المرحلة العمريّة وهي مرحلة المراهقة، أي أنّهم معرّضون لنفس الخصائص والتّغيّرات النّفسيّة والانفعاليّة والجسميّة والمعرفيّة.

وتتّفق نتيجة هذه الفرضيّة مع نتيجة دراسة (عبدي، 2011) التي توصّلت إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائيّا بين الذّكور والإناث في درجات الضّغط المدرسي، حيث ترجع الباحثة ذلك إلى كون الجنسين يدرسان في المستوى نفسه وأعمارهما متقاربة ويتميّزان بخصائص متشابهة تبعا للمرحلة التي يعيشان فيها، كما أنّهما معرّضان لنفس الضّغوط المدرسيّة ويخضعان لنفس المعايير الاجتماعيّة.

كما تتّفق أيضا مع نتيجة دراسة (بن ويس، 2018) التي توصّلت إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائيّا بين الذّكور والإناث في الضّغوط النّفسيّة المدرسيّة، حيث ترى الباحثة أنّ سبب عدم وجود فروق بين الذّكور والإناث يعود إلى أنّ الجنسين يعيشان في نفس الولاية ويدرسان في نفس المؤسّسة مع نفس الأساتذة، ويتعرّضان لنفس الضّغوطات داخل المؤسّسة وخارجها، إضافة إلى المناهج التي يدرسانها والواجبات المنزليّة المقدّمة لهما والامتحانات التي يخضعان لها كلّها متشابهة وموحّدة.

بينما تختلف نتيجة هذه الفرضيّة مع نتيجة دراسة كلّا من: "أبو مصطفى" (2016) و"سلوى" (2018) اللّتان توصّلتا إلى وجود فروق بين الذّكور والإناث في الضّغوط المدرسية لصالح الذّكور، ونتيجة دراسة كلّا من: "الطّملاوي" (2017) و"عثمان" (2018) اللّتان توصّلتا إلى وجود فروق دالّة إحصائيّا على مقياس الضّغوط المدرسيّة بين الذّكور والإناث لصالح الإناث.

ثانيا: تفسير الفرضيّة الجزئيّة الثّانية: توجد فروق دالّة إحصائيّا عند مستوى الدّلالة (0.01) في الضّغوط المدرسيّة لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ببلديّة غرداية تعزى لطبيعة الثّانويّة لصالح الثّانويّة العموميّة.

يكمن تفسير وجود فروق دالّة إحصائيّا عند مستوى الدّلالة (0.01) في الضّغوط المدرسيّة لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ببلديّة غرداية تعزى لطبيعة الثّانويّة لصالح الثّانويّة العموميّة بأنّ تلاميذ الثّانويّة العموميّة معرّضون لضغوط دراسيّة أكثر من تلاميذ الثّانويّة الخاصّة، فاختراق بعض التّلاميذ لقواعد

الثّانويّة كالابطاءات والغيابات المتكرّرة، الخروج من الثّانويّة قبل الوقت، الخروج من القسم من دون إذن، والتّقليل من احترام بعض الإداريين والأساتذة... وغيرها، أدّى بالمؤسّسة إلى اتّخاذ نظام صارم وجب على التّلاميذ احترامه وتطبيقه، وفي المقابل فإنّ تلاميذ الثّانويّة الخاصّة على علم بقوانينها وضوابطها والعقوبات المترتّب على مخالفيها، وهذا ما جعلهم مهيّئين نفسيّا لها أثناء تسجيلهم فيها ومتعوّدين عليها بعد دخولهم فيها.

كما أنّ تلاميذ الثّانويّة الخاصّة يحظون بمرافقة ومتابعة نفسيّة فرديّة، ويتلقّون محاضرات تكوينيّة جماعيّة لكيفيّة إدارة الأزمات وكيفيّة التّعامل مع الضّغوط من طرف مختصّين نفسيّين، إضافة إلى حصول التّلاميذ في الثّانويّة الخاصّة على محفّزات تشجّعهم على تحسين أدائهم وتقلّل من حجم الضّغوط لديهم، كما لا ننسى الامتيازات التي يحصل عليها أساتذة الثّانويّة الخاصّة والدّورات التّكوينيّة التي يستفيدون منها في كيّفية بناء العلاقة الإيجابيّة مع التّلاميذ وكيفيّة التّعامل مع الضّغوط التي يواجهونها، والهدف منها هو الحفاظ على ثبات وتوازن الجانب النّفسي والانفعالي للأستاذ، حيث إنّ الصّحّة النّفسيّة للأستاذ عامل مهم في زيادة أدائه وإنتاجه، ويؤثّر بشكل مباشر في نفسيّة التّلاميذ ودافعيّتهم للتّعلّم وبالتّبع أدائهم وتحصيلهم.

ممّا لا شكّ فيه أنّ جميع التّلاميذ معرّضون للضّغوط المدرسيّة سواء في الثّانويّة العموميّة أو في الثّانويّة الخاصّة، إلّا أنّ المرافقة التّربويّة والمتابعة النّفسيّة للأساتذة والتّلاميذ والتّشجيع والتّحفيز الذي يتلقّاه كلّ من الأستاذ والتّلميذ في الثّانويّة الخاصّة هو الذي صنع الفارق بين الثّانويّتين، لما له من دور كبير في التّخفيف من حجم الضّغوط المدرسيّة التي يتعرّض لها التّلاميذ.

وتتّفق نتيجة هذه الفرضيّة مع نتيجة دراسة (لطفي، 1994) التي توصّلت إلى وجود فروق دالّة إحصائيّا بين متوسّطات درجات تلاميذ التّعليم العامّ والخاصّ على مقياس ضغوط الدّراسة لصالح تلاميذ المدرسة العموميّة، حيث أشار "Kessler" (1982) إلى أنّ تلاميذ المدارس الخاصّة أقلّ تعرّضا وإدراكا لضغوط الدّراسة، حيث إنّ معظم تلاميذ هذه المدارس من مستويات اقتصاديّة مرتفعة إلى حدّ ما، كما أنّ نمط العلاقات والتّفاعلات داخل هذه المدارس ربّما يختلف عن نظيره في التّعليم العامّ، فبالرّغم من أنّ تلاميذ مدارس التّعليم العامّ يسعون إلى التّكيّف أو تجنّب الضّغوط، إلّا أنّهم يتلقّون دعما اجتماعيّا أقلّ من أقرانهم في التّعليم الخاصّ.

5) عرض وتفسير نتائج الفرضيّة الخامسة

تنصّ الفرضيّة الخامسة على أنّه: " توجد فروق دالّة إحصائيّا في قلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ببلديّة غرداية باختلاف الجنس وطبيعة الثّانويّة".

من أجل اختبار هذه الفرضيّة تمّ الاعتماد على تحليل التّباين ثنائي الاتّجاه لمعرفة الفروق في قلق الامتحان باختلاف الجنس وطبيعة الثّانويّة (أنظر الملحق رقم 12)، فكانت النّتائج المتحصّل عليها كالآتي:

الجدول رقم (35) المتوسّط الحسابي والانحراف المعياري لمتغيّر الجنس وطبيعة الثّانويّة في قلق الامتحان

المتغيّرات	الفئات	عدد الأفراد	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	57	52	06.82
	إناث	44	53.39	07.65
طبيعة الثّانويّة	عموميّة	64	53.91	06.05
	خاصّة	37	50.35	08.45

يتبيّن لنا من خلال الجدول (36) أنّ عدد الذّكور (57) وعدد الإناث (44)، وأنّ قيمة المتوسّط الحسابي للذّكور بلغت (52) وهي أقلّ من قيمة المتوسّط الحسابي للإناث المقدّرة بـ: (53.39)، كما أنّ قيمة الانحراف المعياري للذّكور بلغت (06.82) وهي أقلّ من قيمة الانحراف المعياري للإناث المقدّرة بـ: (07.65)، وبالتّالي فإنّ تشتّت وتباعد الإناث أكبر من الذّكور في قلق الامتحان.

كما نلاحظ من خلال الجدول كذلك أنّ عدد تلاميذ الثّانويّة العموميّة (64) وعدد تلاميذ الثّانويّة الخاصّة (37)، وأنّ قيمة المتوسّط الحسابي لتلاميذ الثّانويّة العموميّة بلغت (53.91) وهي أكبر من قيمة المتوسّط الحسابي لتلاميذ الثّانويّة الخاصّة المقدّرة بـ: (50.35)، كما أنّ قيمة الانحراف المعياري لتلاميذ الثّانويّة العموميّة بلغت (06.05) وهي أقلّ من قيمة الانحراف المعياري لتلاميذ الثّانويّة الخاصّة المقدّرة بـ: (08.45)، وبالتّالي فإنّ التّشتّت والتّباعد لدى تلاميذ الثّانويّة العموميّة أكبر منه لدى تلاميذ الثّانويّة الخاصّة في قلق الامتحان.

ولدراسة دلالة الفروق في قلق الامتحان باختلاف كلّ من الجنس وطبيعة الثّانويّة تمّ استخدام تحليل التّباين الثّنائي فكانت النّتائج على النّحو الآتي:

الجدول رقم (36) الفروق في قلق الامتحان باختلاف الجنس وطبيعة الثّانويّة

مصدر التّباين	مجموع المربّعات	درجة الحريّة	متوسّط المربّعات	قيمة "ف"	القيمة الاحتماليّة
الجنس	216.56	1	216.56	4.87	0.03
طبيعة الثّانويّة	309.07	1	309.07	6.95	0.01
الخطأ	4313.51	97	44.47		
المجموع	284659	101			

تشير نتائج الجدول (35) إلى أنّ قيمة "ف" للفرق بين الجنسين في قلق الامتحان قدّرت بـ: (4.87) وهي قيمة دالّة إحصائيّا عند مستوى الدّلالة (0.05)، وأنّ قيمة "ف" للفرق بين أفراد العيّنة باختلاف طبيعة الثّانويّة قدّرت بـ: (6.95) وهي قيمة دالّة إحصائيّا عند مستوى الدّلالة (0.01)، وعليه فإنّه توجد فروق دالّة إحصائيّا في قلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ببلديّة غرداية باختلاف الجنس وطبيعة الثّانويّة، وبالتّالي فإنّ الفرضيّة محقّقة.

أوّلا: تفسير الفرضيّة الجزئيّة الأولى: توجد فروق دالّة إحصائيّا عند مستوى الدّلالة (0.05) في قلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ببلديّة غرداية تعزى للجنس لصالح الإناث.

يمكن تفسير وجود فروق دالّة إحصائيّا عند مستوى الدّلالة (0.05) في قلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ببلديّة غرداية تعزى للجنس لصالح الإناث بوجود اختلاف بين الذّكور والإناث في الأدوار التي يقومان بها والعادات والتّقاليد المفروضة عليهما، فالذّكور يميلون إلى قضاء وقتهم خارج البيت مع أصدقائهم، ويتمتّعون بفرصة وحرّيّة في التّنزّه والتّرفيه، ويشغلون أوقات فراغهم بالبقاء خارج المنزل حتّى على حساب دراستهم أحيانا، وهذا يساعدهم على التّخلّص من القلق الزّائد ويتيح لهم المجال للتّرويح عن أنفسهم، بينما يحدث العكس بالنّسبة للإناث، فحسب الأدوار المكلّفة بها والعادات والتّقاليد الخاصّة بمجتمعنا فلا يسمح لها بالخروج من البيت إلّا في حدود معيّنة، وبالتّالي فإنّ الوقت الكبير الذي تقضيه الأنثى داخل المنزل في القيام بالأعمال اليوميّة والاهتمام بدراستها، وعدم قدرتها على الخروج لتغيير الجّوّ والتّخفيف من التّوتّر والقلق، يجعل مستوى القلق لديها أكبر مقارنة بالذّكور.

كما يمكن تفسير ذلك بأنّ طبيعة الذّكر (الخشونة، القّوة) تقلّل من الخوف والرهبة لديه، حيث يحاول جاهدا عدم إظهار أيّ من الأعراض التي توحي بوجود قلق من الامتحان لديه، بينما على

النّقيض لدى الأنثى فطبيعتها (النّعومة، الضعّف) تميل إلى الخوف والقلق على مستقبلها، فهي مرهفة الحسّ وتتأثّر سريعا بالعوامل النّفسيّة والانفعاليّة وبالتّالي تزداد لديها حدّة القلق والتّوتّر.

ويمكن تفسير تمتّع الإناث بدرجة أعلى من الذّكور في قلق الامتحان، بأنّ حظوظ الإناث في التحاقهنّ بالجامعة في مجتمعنا أقلّ من الذّكور، فهي تحاول جاهدة وتبذل أقصى جهدها في الدّراسة والمذاكرة وإنجاز الواجبات للحصول على معدّل جيّد في البكالوريا، لتبرهن لوالديها بأنّها أهل للدّراسة وتستحقّ مواصلة الدّراسة في الجامعة، وهذا الحرص يجعلها قلقة بشأن الدّروس التي ينبغي عليها مراجعتها وقلقة كذلك بشأن ظروف الامتحان ونتائجه، وهذا ما يفسّر وجود فروق بين الجنسين لصالح الإناث في قلق الامتحان.

وتتّفق نتيجة هذه الفرضيّة مع نتيجة مع دراسة (أبو عزب، 2008) التي توصّلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (0.05) في متوسّطات درجات مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثّانويّة العامّة بمحافظات غزّة تعزى لمتغيّر الجنس ولصالح الإناث، ويعزو الباحث هذه النّتيجة إلى التّفكير المفرط للطّالبة في مستقبلها ممّا يزيد من حدّة القلق والتّوتّر لديها، كما أنّها تقوم بشغل وقت فراغها في المنزل بالاهتمام بالدّراسة، أي أنّها تقضي أوقات كثيرة في الدّراسة مقارنة بالذّكور، وبالتّالي تكون تحت ضغط المذاكرة والدّراسة، وهذا يؤدي إلى زيادة القلق والتّوتّر لديها.

كما تتّفق كذلك مع نتيجة دراسة (ملاك، 2018) التي توصّلت إلى وجود فروق دالّة إحصائيّا بين متوسّط درجات الذّكور ومتوسّط درجات الإناث في قلق الامتحان لصالح الإناث، ويرى الباحث أنّ الإناث أكثر تعرّضا للتّوتّر والقلق عامّة وقلق الامتحان خاصّة، وهذا يتماشى مع طبيعتها، بالإضافة إلى أنّ البنت أصبحت أكثر اهتماما بالتّعلّم وبمستقبلها المهني، ممّا يزداد لديها مستوى التّوتّر والقلق والإرباك، حيث إنّ الفشل والإخفاق في امتحان البكالوريا في نظرها لا يجب أن يكون وإلّا فإنّ ذلك الفشل سيعيدها إلى أتعاب البيت ومشقّاته.

بينما تختلف هذه النّتيجة مع نتيجة دراسة (بناني، 2014) التي توصّلت إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائيّا في مستوى قلق الامتحان لدى عيّنة الدّراسة باختلاف الجنس، ويفسّر الباحث ذلك بمرور كلى الجنسين بظروف وضغوط اجتماعيّة مشابهة لكونهما مقبلان على امتحان شهادة التّعليم الثّانوي، ويمرّان بنفس الحالة النّفسيّة والانفعاليّة لأنّهما يواجهان نفس المصير ولهما هدف واحد وهو النّجاح في الشّهادة.

كما تختلف أيضا مع نتيجة دراسة (بن عربية وحابس، 2017) التي توصّلت إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائيّا بين الجنسين في مستوى قلق الامتحان، ويفسّر الباحث ذلك بكون قلق الامتحان ظاهرة عامّة يعاني منها الذّكور والإناث على حدّ سواء، فالضّغوط والظّروف الاجتماعيّة التي يتعرّضان لها هي نفسها، كما أنّهما يدرسان في مكان واحد وكلّ منهما يعيش نفس المرحلة الدّراسيّة ويشتركان في العديد من الخصائص والمميّزات، ممّا جعل الفروق بينهما غير ظاهرة.

ثانيا: تفسير الفرضيّة الجزئيّة الثّانية: توجد فروق دالّة إحصائيّا عند مستوى الدّلالة (0.01) في قلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ببلديّة غرداية تعزى لطبيعة الثّانويّة لصالح الثّانويّة العموميّة.

يمكن تفسير وجود فروق دالّة إحصائيّا عند مستوى الدّلالة (0.01) في قلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ببلديّة غرداية تعزى لطبيعة الثّانويّة لصالح الثّانويّة العموميّة بأنّ الثّانويّة الخاصّة تسعى إلى الحفاظ على سمعتها ومكانتها من خلال إحراز المراتب الأولى خاصّة في امتحان شهادة التّعليم الثّانوي، ولعلّ من بين أهمّ العوامل المتحكّمة في ذلك هو القلق المرتبط بالامتحانات، وبالتّالي فهي تسهر على توفير أحسن الخدمات وأفضل الوسائل والمعدّات ومراعاة عدد التّلاميذ في كلّ قسم، واختيار أكفأ الأساتذة وتحريضهم على ضرورة إيصال المعلومة للتّلاميذ بالشّكل الصّحيح والتّأكّد من فهمهم لها، حتى لا يخشى ولا يخاف التّلميذ من أن يُمتَحن فيها، وفي المقابل فهي تحرص على تقديم امتيازات ومكافآت للأساتذة والإداريين تجعلهم أكثر إنتاجا وعطاء، إضافة إلى تقديم جوائز للمتفوّقين تشجيعا وتحفيزا لهم ولغيرهم على الاجتهاد والمثابرة؛ في حين نجد أنّ سعي الثّانويّة العموميّة نحو تحقيق هذه الأهداف وتوفير مثل هذه الامتيازات أقلّ مقارنة بالثّانويّة الخاصّة.

كما يمكن إرجاع ذلك إلى دور المختصّ النّفسي الفعّال في الثّانويّة الخاصّة، حيث يستفيد التّلاميذ من محاضرات في مواضيع مختلفة من بينها: التّعوّد على تحمّل المسؤوليّة، تعزيز الثّقة بالنّفس، الرّفع من تقدير الذّات، التّحضير النّفسي للامتحان... وغيرها، كما يستفيدون أيضا من مرافقة ومتابعة نفسيّة فرديّة للحالات التي تعاني من قلق الامتحان أو غيره من المشاكل المدرسيّة، ويستفيد الأساتذة كذلك من دورات تكوينيّة في كيفيّة التّعامل مع التّلاميذ أثناء فترة الامتحانات وكيفيّة مساعدتهم على التّخفيف من حدّة قلق الامتحان من خلال بعض التّقنيات كالاسترخاء؛ وهذا ما لا نلاحظه بصفة بارزة في الثّانويّة العموميّة، فدور مستشار التّوجيه فيها غير فعّال بدرجة كافيّة، كما أنّ وظيفته تتخلّلها بعض الأعمال الإداريّة التي تمنعه من القيام بحصص توجيهيّة وإرشاديّة كافية، ومتابعة للحالات الفرديّة التي

تعاني من قلق الامتحان، إضافة إلى أنّ واحدا –فقط– من مستشاري التّوجيه يشرف على مقاطعة تحتوي على أكثر من ثانويّة وبعض المتوسّطات، وغالبا لا نجد مستشار توجيه خاص بكلّ ثانويّة.

ويمكن أيضا تفسير هذه النّتيجة بأنّ أولياء تلاميذ الثّانويّة الخاصّة مجبرون على أن يدفعوا مبالغ معتبرة في حقوق التّسجيل وهذا يجعلهم مجبرين على الاهتمام بتعليم أبنائهم، كما أنّ الإدارة المدرسيّة تلزمهم بمتابعة أبنائهم ومرافقتهم طيلة السّنة الدّراسيّة بصفة عامّة وأثناء فترة الامتحانات بصفة خاصّة، لذلك فإنّ هذه المتابعة الأسريّة تعتبر بمثابة دعما وسندا لهم من جهة، ومن جهة أخرى تساعدهم على الطّمأنينة والشّعور بالرّاحة النّفسيّة وتقلّل من التّوتّر والقلق الزّائد.

ممّا لا شكّ فيه أنّ جميع التّلاميذ معرّضون لقلق الامتحان بدرجات متفاوتة، إلّا أنّ دور الثّانويّة في توفير بيئة مدرسيّة إيجابيّة وفعّالة ودور المختصّ النّفسيّ في متابعة التّلاميذ والتّكفّل بحالاتهم النّفسيّة ودور الآباء في مرافقة أبنائهم، قلّل من مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ الثّانويّة الخاصّة مقارنة بالثّانويّة العموميّة، وهذا ما أظهرته نتيجة هذه الفرضيّة التي توصّلت إلى أنّ مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ الثّانويّة الخاصّة أقلّ من مستواه لدى تلاميذ الثّانويّة العموميّة.

وحسب اطّلاع الباحث فإنّه لا توجد دراسات هدفت إلى دراسة الفروق بين تلاميذ الثّانويّة العامّة وتلاميذ الثّانويّة الخاصّة في موضوع قلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي.

خلاصة الفصل

بعد الحصول على نتائج الدّراسة الأساسيّة قمنا بترجمتها ووضعها في جداول، ثم قدّمنا عرضا وقراءة لتلك الجداول وتحليلا وتفسيرا للنّتائج المتوصّل إليها، فلاحظنا أنّ بعض الفرضيّات التي تمّت صياغتها تحقّقت وبعضها الآخر لم تتحقّق، حيث إنّ كلّا من الفرضيّة الأولى والثّانية والرّابعة لم تتحقّق، بينما تحقّقت كلّ من الفرضيّة الثّالثة والخامسة، إذ قمنا بتقديم تفسيرات خاصّة بكلّ فرضيّة انطلاقا من النّتائج التي توصّلنا إليها واعتمادا على نتائج الدّراسات السّابقة، حيث قمنا بعرض بعض الدّراسات التي اتّفقت مع نتيجة كلّ فرضيّة وبعض الدّراسات الأخرى التي اختلفت معها، إضافة إلى بعض النّظريّات التي تؤكّد وتدعم النّتائج المتحصّل عليها.

الاستنتاج العام والخاتمة

اعتمادا على الدّراسات السّابقة والملاحظات الميدانيّة التي بيّنت وجود بعض المشاكل التي يعاني منها التّلاميذ، جاءت الدّراسة الحاليّة لدراسة العلاقة بين الضّغوط المدرسيّة وقلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ببلديّة غرداية، ومعرفة مستوى كلّ من الضّغوط المدرسيّة وقلق الامتحان، ودراسة الفروق بين الذّكور والإناث في كلّ من الضّغوط المدرسيّة وقلق الامتحان، ودراسة الفروق بين الثّانويّة العموميّة والثّانويّة الخاصّة في كلّ من الضّغوط المدرسيّة وقلق الامتحان.

ولتحقيق أهداف الدّراسة تمّ استخدام المنهج الوصفي، وتطبيق مقياس الضّغوط المدرسيّة ومقياس قلق الامتحان على عيّنة الدّراسة، التي تمّ اختيارها بالطّريقة العشوائيّة العنقوديّة، وبعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائيّا توصّلت الدّراسة إلى النّتائج التّاليّة:

6. مستوى الضّغوط المدرسيّة لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ببلديّة غرداية متوسط.
7. مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ببلديّة غرداية متوسط.
8. توجد علاقة دالّة إحصائيّا بين الضّغوط المدرسيّة وقلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ببلديّة غرداية.
9. لا توجد فروق دالّة إحصائيّا في الضّغوط المدرسيّة لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ببلديّة غرداية تعزى للجنس، وتوجد فروق دالّة إحصائيّا في الضّغوط المدرسيّة لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ببلديّة غرداية تعزى لطبيعة الثّانويّة لصالح الثّانويّة العموميّة.
10. توجد فروق دالّة إحصائيّا في قلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ببلديّة غرداية تعزى للجنس لصالح الإناث، وتوجد فروق دالّة إحصائيّا في قلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي ببلديّة غرداية تعزى لطبيعة الثّانويّة لصالح الثّانويّة العموميّة.

كخاتمة للدّراسة يمكن القول بأنّ كلّا من الضّغوط المدرسيّة وقلق الامتحان موضوعان جديران بالبحث والاهتمام، فعلى الرّغم من كون القليل منهما مهم في إثارة الدّافعيّة وزيادة الرّغبة في التّعلّم، إلّا أنّ الزّيادة الكبيرة في شدّتهما تشكّل حاجزا وعائقا يجعل المتعلّمين في حالة ضغط وضيق وقلق وتوتّر، فالتّلاميذ في حاجة إلى من يساعدهم في مواجهة مثل هذه المشاكل، لذلك على الطّاقم الإداري من أساتذة ومستشارين ومشرفين الأخذ بيد التّلاميذ والإنصات إليهم لتخفيف الضّغط والقلق عليهم، من أجل تحسين مخرجات التّعليم، وتقديم آليات لكيفيّة التّعامل معها والتّقليل من تأثيرها السّلبي على أدائهم الأكاديمي وتحصيلهم الدّراسي.

التّوصيات

في ضوء نتائج الدّراسة المتوصّل إليها، يمكن تقديم مجموعة من التّوصيات موجّهة للباحثين في علم النّفس والمؤسّسات التّربويّة والتّلاميذ، من أجل التّقليل من حجم الضّغوط المدرسيّة والتّخفيف من شدّة وحدّة قلق الامتحان، نوجزها فيما يلي:

1. التّرحيب بانشغالات وشكاوى التّلاميذ على مستوى الإدارة المدرسيّة وتجسيد ثقافة الحوار والمناقشة.
2. على المختصّ النّفسيّ عقد لقاءات تربويّة مع التّلاميذ لمعرفة المشاكل والضّغوط التي يعانون منها.
3. إعادة النّظر في البرامج الدّراسيّة المقرّرة من طرف الوزارة الوصيّة، من حيث كثافتها وملاءمتها لقدرات التّلاميذ.
4. القيام بحصص إرشاديّة للتّلاميذ حول طرق المذاكرة الفعّالة وكيفيّة الاستعداد الجيّد للامتحان.
5. توفير بيئة مدرسيّة آمنة خالية من العوائق والمشاكل التي تسبّب الضّغط والضّيق والقلق.
6. ضرورة الموازنة بين عدد المتعلّمين في المؤسّسة وحجمها لتفادي الاكتظاظ في السّاحة والأقسام.
7. تفعيل دور مستشار التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التّكفّل بالحالات الفرديّة التي تعاني من مشكلات تعليميّة، والحرص على حصوله على تكوينات في مجال الإرشاد والعلاج النّفسي.
8. زيادة عدد مستشاري التّوجيه في المدارس بما يتناسب مع عدد التّلاميذ فيها.
9. القيام بدورات تكوينيّة لفائدة الأساتذة في كيفيّة إدارة الضّغوط المدرسيّة والتّحكّم فيها، وتقديم تقنيات لكيفيّة التّخلّص من التّوتّر والقلق أثناء فترة الامتحانات.
10. تصميم برامج إرشاديّة من طرف المختصّ النّفسيّ للتّخفيف من حدّة الضّغوط المدرسيّة.
11. على الأسرة والمدرسة الاهتمام بحاجات التّلاميذ النّفسيّة، لكونهم يمرّون بمرحلة المراهقة التي تتميّز بتغيّرات وتطوّرات في مختلف جوانب شخصيّتهم.
12. توعية الأساتذة والآباء بعدم الضّغط على التّلاميذ في فترة الامتحانات وإعفائهم من بعض المهام والواجبات، إضافة إلى تقديم ندوات ومحاضرات لإرشادهم بالطّرق الصّحيحة لكيفيّة التّعامل معهم في هذه الفترة.

المقترحات

بناء على ما توصّلت إليه الدّراسة الحاليّة، نقترح إجراء دراسات حول بعض المواضيع التي من شأنها أن تخدم البحث العلمي، وهذه الدّراسات هي:

1. العوامل المسبّبة للضّغوط المدرسيّة.
2. الضّغوط المدرسيّة وعلاقتها ببعض المتغيّرات الأخرى، مثل: أسلوب الإدارة الصّفّيّة، الصّحّة النّفسيّة، التّوافق الدّراسي.
3. المقارنة بين المؤسّسات العموميّة والمؤسّسات الخاصّة في مواضيع مختلفة.
4. اتّجاهات تلاميذ المرحلة الثّانويّة نحو الدّراسة.
5. الدّافعيّة للتّعلّم لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي.
6. فاعليّة برنامج إرشادي في خفض مستوى الضّغوط المدرسيّة لدى التّلاميذ.
7. تأثير المستوى الاقتصادي والاجتماعي على الضّغوط المدرسيّة وقلق الامتحان.
8. تأثير كلّ من الضّغوط المدرسيّة وقلق الامتحان على التّحصيل الدّراسي للتّلاميذ.

الصّعوبات والمعيقات

1. نقص المراجع التي تناولت موضوع الضّغوط المدرسيّة.
2. عدم استجابة بعض التّلاميذ على الاستبيانات الموزّعة عليهم.
3. عدم وجود دراسات تناولت العلاقة بين المتغيّرين –في حدود اطّلاعنا وبحثنا–.
4. عدم إمكانيّتنا من الاستعانة والاستفادة من بعض المراجع والدّراسات الموجودة في الجامعة.
5. عدم قدرتنا على القيام بالزّيارة إلى المؤسّسات التربوية لجمع المعلومات وتطبيق الدّراسة بشكل أفضل بسبب الوضع الرّاهن.

المراجع

قائمة المراجع

المراجع العربيّة

أوّلا: الكتب

1. دويدري، رجاء وحيد. (2000). **البحث العلمي أساسياته النّظريّة وممارسته العلميّة**. دمشق: دار الفكر.
2. زيدنر، موشي وماثيوس، جيرالد. ت: عبد الله، معتز سيّد وعبد المنعم، الحسين محمّد. (2016). **القلق Anxiety**. الكويت: عالم المعرفة.
3. حسين، طه عبد العظيم. (2006). **استراتيجيّات إدارة الضّغوط التّربويّة النّفسيّة**. عمّان: دار الفكر.
4. لطفي، عبد الباسط إبراهيم. (2009). **مقياس ضغوط الدّراسة**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصريّة.
5. م.ماركس، إيزاك. ت: نجاتي، محمّد عثمان. (1978). **التّعايش مع الخوف فهم القلق ومكافحته**. القاهرة: دار الشّروق.
6. سعد، عبد الرّحمن. (1998). **القياس النّفسي "النّظريّة والتّطبيق"**. الطّبعة الثّالثة. القاهرة: دار الفكر العربي.
7. عبد المعطي، حسن مصطفى. (2006). **ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها**. مصر: مكتبة زهراء الشّرق.
8. عبيدات، محمّد وأبو نصار، محمّد وعقلة، مبيضين. (1999). **منهجيّة البحث العلمي: القواعد والمراحل والتّطبيقات**. عمان: دار وائل.
9. عثمان، فاروق السيّد. (2001). **القلق وإدارة الضّغوط النّفسيّة**. القاهرة: دار الفكر العربي.
10. عليان، ربحي مصطفى وغنيم، عثمان محمّد. (2000). **مناهج وأساليب البحث العلمي النّظريّة والتّطبيق**. عمّان: دار صفاء.
11. ربيع، محمّد شحاته. (2009). **قياس الشّخصيّة**. الطّبعة الثّانية. عمّان: دار المسيرة.
12. شيخاني، سمير. (2003). **الضّغط النّفسي، طبيعته، أسبابه، المساعدة الذّاتيّة**. لبنان: دار الفكر العربي.
13. الغرير، أحمد نايل وأبو أسعد، أحمد عبد اللّطيف. (2009). **التّعامل مع الضّغوط النّفسيّة**. عمّان: دار الشّروق.

ثانيا: الرّسائل الجامعيّة

✓ **دكتوراه**

14. أيلاس، محمّد. (2017). **مركز الضّبط وعلاقته بتقدير الذّات وقلق الامتحان.** رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان: الجزائر.

15. بن صالح، هداية. (2016). **فعاليّة برنامج علاجي معرفي سلوكي في خفض حدّة الضّغوط النّفسيّة لدى المراهق المتمدرس.** رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان: الجزائر.

16. بوشدوب، شهرزاد. (2009). **المساندة الاجتماعيّة وأثرها على بعض العوامل الشّخصيّة واستراتيجيّات التّعامل مع الضّغط المدرسي.** رسالة دكتوراه غير منشورة. كلّيّة العلوم الانسانيّة والاجتماعيّة: الجزائر.

17. الهاشمي، حنّة. (2018). **أثر برنامج رياضي ترويحي مقترح على خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثّانويّة (17-18 سنة).** رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة محمّد بوضياف بالمسيلة: الجزائر.

18. ملاك، نسيمة. (2018). **الضّغط النّفسي وقلق الامتحان وعلاقة كلّ منهما بظهور السّلوك العدواني لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي.** رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة مولود معمّري تيزي وزّو: الجزائر.

19. سايحي، سليمة. (2012). **الكشف عن بعض خصائص خطّ اليد لدى التّلاميذ ذوي مستوى قلق الامتحان المرتفع.** رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة محمّد خيضر بسكرة: الجزائر.

20. العبد لله، فايزة غازي. (2014). **استراتيجيّات التّعامل مع الضّغوط النّفسيّة وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالديّة عند اليافعين في مدارس مدينة دمشق الثّانويّة.** رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة دمشق: سوريا.

21. قدوري، خليفة. (2017). **قلق الامتحان وعلاقته بفاعليّة الذّات ومستوى الطّموح لدى عيّنة من تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي لولاية الوادي.** رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح ورقلة: الجزائر.

22. قويدري، علي. (2016). **تصميم برنامج تدريبي مقترح يعتمد على مهارات الذّكاء الوجداني لخفض مستوى الضّغوط النّفسيّة ومستوى العصابيّة لدى عيّنة من الطّلبة المقبلين على شهادة البكالوريا**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة سطيف2: الجزائر.

23. شويطر، خيرة. (2017). **استراتيجيّات مواجهة الضّغوط النّفسيّة لدى الأمّهات على ضوء متغيّري الصّلابة النّفسيّة والمساندة الاجتماعيّة**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة وهران: الجزائر.

24. خطار، زهيّة. (2008). **إعداد وتطبيق برنامج إرشادي جماعي لمواجهة ضغط التّحضير لامتحان البكالوريا**. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلّيّة العلوم الانسانيّة والاجتماعيّة: الجزائر.

25. خميستي، كرّوم. (2014). **الضّغط النّفسي وعلاقته بالعنف المدرسي**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الجزائر2: الجزائر.

26. غربي، عبد النّاصر. (2014). **فاعليّة برنامج إرشادي في ضوء نظريّة "ألبرت إليس" العقلانيّة الانفعاليّة السّلوكيّة في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح ورقلة: الجزائر.

27. غزال، نعيمة. (2016). **أثر تقنيّة العصف الذّهني في خفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ الثّالثة ثانوي**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح ورقلة: الجزائر.

✓ **ماجستير**

28. أبو عزب، نائل ابراهيم. (2008). **فعاليّة برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلّاب المرحلة الثّانويّة بمحافظات غزّة**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلاميّة غزّة: فلسطين.

29. أبو مصطفى، محمّد محمود سالم. (2016). **فاعليّة الذّات كمتغيّر وسيط في العلاقة بين الضّغوط المدرسيّة ودافعيّة الانجاز الدّراسي لدى طلبة المرحلة الثّانويّة في محافظة خان يونس**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأقصى: فلسطين.

30. أحمد، مي همام الأمين محمّد. (2015). **الضّغوط النّفسيّة لدى الطّلّاب المتأخّرين دراسيّا وعلاقتها ببعض المتغيّرات الدّيموغرافيّة**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزيرة: السّودان.

31. بغيجة، لياس. (2006). **استراتيجيّات التّعامل مع الضّغوط النّفسيّة "الكوبين" وعلاقتها بمستوى القلق والاكتئاب لدى المعاقين حركيّا**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر: الجزائر.

32. بن رابح، نعيمة. (2012). **فعاليّة برامج الدّورات التّدريبيّة في التّقليل من قلق امتحان البكالوريا**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان: الجزائر.

33. بوشدوب، شهرزاد. (2001). **استراتيجيّات التّعامل أمام الضّغط المدرسي وعلاقتها بالتّحصيل الدّراسي**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلّيّة العلوم الاجتماعيّة: الجزائر.

34. الجدي، عائدة محمّد حامد. (2008). **دور الإدارة المدرسيّة في معالجة مشكلات طالبات المرحلة الثّانويّة بمحافظات غزّة وسبل تفعيله**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلاميّة: غزّة.

35. الزّواهرة، محمّد خلف عبد المحسن. (2006). **العلاقة بين العجز المتعلّم وقلق الامتحان والتّحصيل الدّراسي لدى عيّنة من طلبة الصّفّ التّاسع**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك: عمّان.

36. حسن، صادق عبده. (2011). **الضّغوط النّفسيّة وعلاقتها بالذّكاء الوجداني**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر2: الجزائر.

37. مرحوم، نسرين بشير. (2018). **القلق وعلاقته بالتّوافق الدّراسي لدى طلّاب السّنة النّهائيّة**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السّودان للعلوم والتّكنولوجيا: السّودان.

38. ناصر، سرور فائق سليم. (2012). **مدى فاعليّة برنامج إرشادي جمعي لتخفيض ظاهرة قلق الامتحان لدى طلبة الصّفّ الحادي عشر في مديريّة جنوب نابلس**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس: فلسطين.

39. سايحي، سليمة. (2004). **فاعليّة برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّانية ثانوي**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة ورقلة: الجزائر.

40. سيّد، نوال. (2009). **الضّغط النّفسي وتأثيره على الدّافعيّة للإنجاز لدى التّلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر: الجزائر.

41. عبد الرّشيد، ناصر سيّد جمعه. (2001). **أثر الضّغوط النّفسيّة على أبعاد مفهوم الذّات لدى عيّنة من الطّلّاب**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة المنيا: مصر.

42. عبدي، سميرة. (2011). **الضّغط المدرسي وعلاقته بسلوكات العنف والتّحصيل الدّراسي لدى المراهق المتمدرس (15–17) سنة.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مولود معمّري تيزي وزّو: الجزائر.

43. عطاب، حميمي. (2004). **القلق وعلاقته بفشل التّلاميذ في امتحان البكالوريا.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر: الجزائر.

44. العمري، مرزوق بن احمد عبد المحسن. (2012). **الضّغوط النّفسيّة المدرسيّة وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي ومستوى الصّحّة النّفسيّة.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أمّ القرى: المملكة العربيّة السّعوديّة.

45. صبوح، محمّد يوسف صالح. (2016). **الضّغوط النّفسيّة وعلاقتها بالاتّجاه نحو الهجرة لدى خرّيجي الجامعات الفلسطينيّة في محافظات قطاع غزّة.** رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلاميّة: غزّة.

46. شابني، سميّة. (2012). **الضّغوط النّفسيّة لدى المدرّسين نتيجة التّغيّيرات الجديدة في المنظومة التّربوية.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر2: الجزائر.

47. خلّوفي، سيهام. (2010). **علاقة الضّغوط الدّراسيّة بدافعيّة التّعلم لدى تلاميذ السّنة الثّانية متوسّط.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر2: الجزائر.

✓ **ماستر**

48. بناني، شافية مواقي. (2014). **أثر برنامج إرشادي للتّخفيف من قلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي.** رسالة ماستر غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح: ورقلة.

49. بن عربيّة، مروة وحابس، مريم. (2017). **قلق الامتحان وعلاقته بالتّحصيل الدّراسي لدى عيّنة من تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي.** رسالة ماستر غير منشورة. جامعة 08 ماي 1945: قالمة.

50. بن ويس، فتيحة. (2018). **الضّغوط النّفسيّة المدرسيّة لدى عيّنة من تلاميذ التّعليم الثّانوي المقبلين على امتحان البكالوريا.** رسالة ماستر غير منشورة. جامعة الطّاهر مولاي: سعيدة.

51. تيطوم، خولة. (2016). **الذّكاء الاجتماعي لدى مستشار التّوجيه المدرسي والمهني وعلاقته بقلق الامتحان.** رسالة ماستر غير منشورة. جامعة محمّد بوضياف: المسيلة.

ثالثا: المجلّات العلميّة

52. بديوي، زينب حياوي. (2018). فاعليّة برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى طالبات كلّيّة التّربية للعلوم الانسانيّة في جامعة البصرة. ***مجلّة كلّيّة التّربية الأساسيّة للعلوم التّربويّة والانسانيّة***. (38). 731-757.

53. بوشدوب، شهرزاد. (2014). المساندة الاجتماعيّة وأثرها على بعض العوامل الشّخصيّة واستراتيجيّات التّعامل مع الضّغط المدرسي. ***مجلّة اتّحاد الجامعات العربيّة للتّربية وعلم النّفس***. 12(1). 163-187.

54. الطّملاوي، محمّد محمّد محروس. (2017). التّفكير الإيجابي وعلاقته بالضّغوط المدرسيّة لدى طلّاب المرحلة الثّانويّة. ***مجلّة البحث العلمي في التّربية***. (17). 335-348.

55. لطفي، عبد الباسط ابراهيم. (1994). عوامل الضّبط المدرسي المدرك في علاقتها بضغوط الدّراسة لدى تلاميذ المدارس الحكوميّة والخاصّة: منبّئات بالتّحصيل. ***مجلّة كلّيّة التّربية***. (11). 551-586.

56. محمّد، مهدي يحي ولقريدي، خير وحسيني، محمّد أمين. (2019). النّشاط الرّياضي ودوره في الخفض من حالة الضّغوط النّفسيّة النّاتجة عن الضّغوط الدّراسيّة. ***مجلّة علوم الأداء الرّياضي***. (1). 258-275.

57. مهدي، إيناس محمّد. (2017). قلق الامتحان وعلاقته بالتّمثيل المعرفي لدى طلبة الجامعة. ***مجلّة البحوث التّربويّة والنّفسيّة***. (52). 491-510.

58. سايحي، سليمة. (2012). قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدة في ظهوره لدى التّلاميذ. ***مجلّة العلوم الانسانيّة والاجتماعيّة***. (7). 74-89.

59. سعادة، جودت أحمد وزامل، مجدي علي وأبو زيادة، اسماعيل جابر. (2004). أثر بعض المتغيّرات النّفسيّة والدّيموغرافيّة على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثّانويّة العامّة في شمال فلسطين خلال انتفاضة الأقصى. ***مجلّة مركز البحوث التّربويّة***. (25). 171-201.

60. سلوى، فائق عبد. (2018). الضّغط المدرسي وعلاقته بالتّمرّد النّفسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة. ***مجلّة الآداب***. 1(127). 493-520.

61. عبدي، سميرة. (2016). الضّغط المدرسي وعلاقته بسلوكات العنف والتّحصيل الدّراسي لدى المراهق المتمدرس. ***مجلّة سلوك***. (3). 103-125.

62. العتيبي، محمّد حوال. (2018). قلق الاختبار والتّحصيل الدّراسي في علاقتهما ببعض المتغيّرات الدّيموغرافيّة لدى عيّنة من طلّاب كلّيّة التّربية بعفيف بجامعة شقراء. ***المجلّة التّربويّة***. (53). 654-688.

63. عثمان، زهرة إشتوي. (2018). مستوى ضغوط البيئة المدرسيّة لدى طلّاب التّعليم الثّانوي لبعض المدارس الثّانويّة بالفرع الغربي بمدينة زليتن. ***مجلّة العلوم الانسانيّة والتّطبيقيّة***. (بدون عدد). 299-311.

64. العلوش، بشرى عائد. (2004). قياس القلق الامتحاني لدى طلبة مدارس المتميّزين والمتميّزات في محافظة نينوى. ***مجلّة أبحاث كلّيّة التّربية الأساسيّة***. 1(4). 40-60.

65. فخرو، عبد النّاصر عبد الرّحيم. (2017). أساليب مواجهة الضّغوط وعلاقتها بالأمن النّفسي لدى عيّنة من طلّاب المرحلة المتوسّطة والثّانويّة ذوي الإعاقة البصريّة بدولة الكويت. ***مجلّة جامعة الشّارقة***. 14(1). 284-315.

66. القيسي، جيهان عبد حداد. (2017). قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة المتوسّطة. ***مجلّة البحوث التّربويّة والنّفسيّة***. (54). 275-301.

67. شادي، فاطمة ومغار، عبد الوهّاب وشتراوي، خالدة. (2019). أثر اضطراب قلق الامتحان على أداء الطّالب الجامعي وآليات المواجهة. ***مجلّة البيداغوجيا***. 1(2). 95-106.

68. خلوفي، سيهام. (2017). الضّغوط الدّراسيّة وعلاقتها بالدّافعيّة للتّعلّم لدى تلاميذ السّنة الثّانية متوسّط. ***مجلّة الحكمة للدّراسات التّربويّة والنّفسيّة***. 5(12). 187-196.

المراجع الأجنبيّة

69. Dorothy. HG. Cotton. PHD. (1990). **Stress Management: an Integration Approach to Therpy**. New York: Bruner/Mazel.

70. François Test. (2008). **Rythme de vie et rythme scolaire**. éd Masson: paris.

71. Graziani. (2003). **Anxiété et Trouble Anxieux**: France.

72. Dryden,w. (2002). REBT's Situational ABC Model, **The Rational Emotive Behavior Therapist**. Journal of the Association for Rational Emotive Behavior Therapy, 10,1, pp. 4-14.

الملاحق

الملحق رقم (01): مقياس الضّغوط المدرسيّة

جامعة غرداية

كلّيّة العلوم الاجتماعيّة والانسانيّة

قسم العلوم الاجتماعيّة

شعبة علم النّفس

تخصّص علم النّفس المدرسي

السّلام عليكم أخي التّلميذ، أختي التّلميذة

في إطار التّحضير لنيل شهادة الماستر في علم النّفس المدرسي، نضع بين يديك هذا الاستبيان راجين منك قراءة كلّ عبارة بعناية والإجابة عنها بصراحة تامّة، وذلك بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة، وتأكّد(ي) أنّه لا توجد إجابة صحيحة ولا إجابة خاطئة، وتيقّن(ي) أنّ إجابتك ستحظى بالسّرّيّة التّامّة ولن تستخدم إلّا لأغراض البحث العلمي، وإنّك ستسعد(ي)نا بإعطاء رأيك في إنجاز دراستنا، ولك جزيل الشّكر مسبقا.

معلومات عامّة:

- ✓ الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )
- ✓ معيد(ة) ( ) غير معيد(ة) ( )
- ✓ اسم الثّانويّة:
- ✓ الشّعبة:

مثال:

الرّقم	العبارة	موافق إلى حدّ ما	موافق بصفة عامّة	موافق تماما
01	أجد صعوبة في إقامة علاقات جيّدة مع زملائي في القسم		X	

الرّقم	العبارات	موافق إلى حدّ ما	موافق بصفة عامّة	موافق تماما
01	أجد صعوبة في إقامة علاقات جيّدة مع زملائي في القسم			
02	يتهرّب المدرّس من مناقشة الأسئلة التي أوجّهها له			
03	أشعر بعدم الرّغبة في دراسة بعض المواد المقرّرة			
04	ترهقني الامتحانات المدرسيّة المستمرّة (شهريّة، نصف العام، آخر العام)			
05	من السّهل عليّ فهم أسئلة الامتحانات والمطلوب منها			
06	تضايقني الأنشطة التي تقدّمها المدرسة (مسابقات، حفلات)			
07	تقلّل الطّلبات الكثيرة التي يكلّفني بها أبي من فرصتي في المراجعة			
08	يضايقني عدم اهتمام والديّ بمشكلاتي الشّخصيّة			
09	أشعر بإمكانيّة الوصول إلى الأهداف التي أضعها لنفسي			
10	أستطيع الاحتفاظ بالأصدقاء داخل وخارج القسم بسهولة			
11	تضايقني طريقة تعامل الأستاذ داخل القسم			
12	أجد صعوبة في عمل ملخّصات من كتبي			
13	تركّز الامتحانات على أجزاء محدودة من البرنامج الدّراسي			
14	يضايقني انخفاض المستوى العام لتلاميذ القسم			
15	أبنية المدرسة (الفناء، الأقسام، دورات المياه...) غير مناسبة			
16	يضايقني ضعف التّركيز أثناء مراجعتي في المنزل			
17	أشعر بالارتياح والثّقة بالنّفس داخل القسم			
18	يتّفق سلوك التّلاميذ داخل المدرسة مع قيم ومبادئ الدّين			
19	يساعدني زملائي على فهم بعض المواضيع الصّعبة			

الرّقم	العبارات	موافق إلى حدّ ما	موافق بصفة عامّة	موافق تماما
20	معظم الأساتذة لا يبذلون الجهد الكافي لتوصيل المعلومات			
21	أستطيع الاستمرار في مراجعة أيّ مادّة لمدّة كافيّة			
22	تركّز أسئلة الامتحانات على الحفظ وليس على الفهم والاستيعاب			
23	يضايقني ضعف التّركيز في القسم			
24	يضايقني قلق والديّ الزّائد على أداء الواجبات المدرسيّة			
25	يعلّق الأستاذ على إجاباتي بطريقة محرجة			
26	أشعر بالخوف من عدم الوصول إلى المكانة التي أحلم بها			
27	تضايقني مشكلاتي الشّخصيّة (مشكلات عاطفيّة، ضعف في السّمع أو الرّؤية)			
28	يساعدني الأستاذ على حلّ مشكلاتي الشّخصيّة			
29	ينتقد والديّ تصرّفاتي ويتدخّل في شؤوني الخاصّة			
30	يتجاهلني الأستاذ عندما أحاول الاشتراك في نشاط سواء داخل القسم أو خارجه			
31	يتباهى بي والديّ عند حصولي على درجات مرتفعة			
32	يضايقني عدم تقبّل زملائي لي			
33	أشعر بانخفاض المستوى العلمي للأستاذ			
34	يقدّم الأساتذة الدّروس بطريقة غير مشوّقة			
35	يضايقني عدم ارتباط المقرّرات الدّراسيّة بمشكلات المجتمع			
36	يضايقني زيادة عدد التّلاميذ في القسم			
37	ترحّب إدارة المدرسة بشكاوى التّلاميذ			
38	يضايقني عدم فهم الآباء لمتطلّبات الدّراسة			
39	أنظر إلى الأستاذ بتقدير وإعجاب			
40	تخلو الحياة المدرسيّة من التّجديد			

الرّقم	العبارات	موافق إلى حدّ ما	موافق بصفة عامّة	موافق تماما
41	متابعتي للبرامج التّلفزيونيّة الكثيرة سبب في تقصيري في أدائي للواجبات المدرسيّة			
42	أجد صعوبة في التّحدّث مع الأستاذ داخل أو خارج القسم			
43	أتذكّر المعلومات الدّراسيّة بسهولة			
44	يتّصف تلاميذ القسم بروح الحبّ والتّعاون فيما بينهم			
45	تراعي إدارة المدرسة ظروف التّلاميذ عند اتّخاذ القرارات			
46	تختلف آرائي مع آراء والديّ في كثير من المواضيع			
47	يساعدني زملائي في التّغلّب على المواقف الصّعبة			
48	يفضّل الأستاذ بعض التّلاميذ على البعض الآخر داخل القسم			
49	أجد صعوبة في فهم معظم المواضيع المقرّرة			
50	يضايقني حصول زملائي على درجات أعلى منّي في الامتحانات الكتابيّة أو الشّفويّة			
51	أشعر بالملل من جدول التّوقيت اليومي الكثيف			
52	لا تساعدني الإضاءة داخل القسم على متابعة الدّرس			
53	تشجّع الأنشطة المدرسيّة على النّشاط والرّغبة في المعرفة			
54	أفتقد دائما إلى النّصح والإرشاد من طرف والديَّ			
55	يتشتّت ذهني نتيجة ضوضاء وشغب بعض التّلاميذ في القسم			

الملحق رقم (02): مقياس قلق الامتحان

الرّقم	العبارات	غالبا	أحيانا	نادرا
01	طريقة استعدادي للامتحانات لا ترضي والديّ			
02	طريقة إجابتي عن أسئلة الامتحانات لا تقنع أساتذتي			
03	ينتابني التّوتّر أمام أصدقائي وقت ظهور نتيجة الامتحان			
04	أحسّ بأنّني أقلّ كفاءة من زملائي أثناء أدائي للامتحانات			
05	أشعر أنّ شخصيّتي في خطر حين أكون في انتظار نتيجة الامتحان			
06	أشعر بتوتّر شديد أثناء الامتحان بسبب تصرّفات الأساتذة الحرّاس			
07	يزداد توتّري في انتظار نتيجة الامتحان بسبب الكلام المتشائم لبعض أصدقائي			
08	لا أتوقّف عن تكرار المحاولة في مراجعة الدّروس حتّى أفهمها			
09	أعتقد أنّني سأترك الدّراسة بسبب شعوري أنّي لن أنجح هذه السّنة			
10	ظروفي لا تسمح لي بالاستعداد الجيّد للامتحانات			
11	يعود سبب توتّري يوم الامتحان إلى الجّوّ العامّ الذي يجرى فيه			
12	يصعب النّجاح في ظلّ ظروف المشاكل المدرسيّة والاضرابات			
13	أثناء المراجعة أحسّ بأنّ الدّروس سهلة			
14	أخاف أن أفقد تركيزي أثناء الامتحان بسبب توتّري الشّديد			
15	أتوقّع أن أنجح في البكالوريا وألتحق بالجامعة في السّنة القادمة			
16	أعتمد كثيرا على مراجعة الموادّ السّهلة، وأتجنّب الموادّ الصّعبة			
17	أجيب على الأسئلة السّهلة في الامتحان، أمّا الأسئلة الصّعبة فأتركها أحيانا			
18	أستعين بالتّلاميذ المجتهدين لمساعدتي في المراجعة			
19	أخاف يوم الامتحان من أن يحدث لي شيء يمنعني من إجرائه			
20	أفضّل ألّا أكون وحدي يوم إعلان نتائج الامتحان، لخوفي من الصّدمة			

الرّقم	العبارات	غالبا	أحيانا	نادرا
21	كلّما فشلت في فهم درس أثناء المراجعة أغيّر طريقة المراجعة دون صعوبة			
22	أشعر بالتّمغّص في المعدّة بمجرّد تذكّر الامتحانات			
23	لو أنّي حصلت على نتائج سلبيّة سأشعر بالضّيق الشّديد، ولن أنسى ذلك أبدا			
24	أشعر بالشّفقة الشّديدة على أصدقائي حين لا يفهمون الدّرس أثناء المراجعة			
25	تتزايد نبضات قلبي يوم الامتحان حين أرى التّوتّر والخوف في وجوه زملائي			
26	لا أهتمّ كثيرا لنتائج زملائي السّلبيّة في الامتحانات			
27	أسعى لأن أجد شخصا مناسبا يمكنه أن يبسّط لي كلّ الدّروس			
28	لا أجد الطّريقة المثاليّة للإجابة على كلّ الأسئلة في الامتحان			
29	لا أعرف طريقة مناسبة تجعلني في حالة هدوء وأنا أنتظر نتيجة الامتحان			

شكرا لتعاونكم معنا

الملحق رقم (03): الصّدق التّمييزي لمقياس الضّغوط المدرسيّة

```
DATASET ACTIVATE Ensemble_de_données1.
T-TEST GROUPS=groupe(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=stress
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

[Ensemble_de_données1] C:\Users\Hp\Documents\stress.sav

Statistiques de groupe

	Groupe	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
stress	1,00	8	96,0000	2,00000	,70711
	2,00	8	119,6250	7,34725	2,59765

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
stress	Hypothèse de variances égales	11,870	,004	-8,775	14	,000	-23,62500	2,69217	-29,39913	-17,85087
	Hypothèse de variances inégales			-8,775	8,032	,000	-23,62500	2,69217	-29,82889	-17,42111

الملحق رقم (04): ثبات مقياس الضّغوط المدرسيّة بطريقة ألفا كرونباخ

الثّبات

Fiabilité

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005
  VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010
  VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015
  VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020
  VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025
  VAR00026 VAR00027 VAR00028 VAR00029 VAR00030
  VAR00031 VAR00032 VAR00033 VAR00034 VAR00035
  VAR00036 VAR00037 VAR00038 VAR00039 VAR00040
  VAR00041 VAR00042 VAR00043 VAR00044 VAR00045
  VAR00046 VAR00047 VAR00048 VAR00049 VAR00050
  VAR00051 VAR00052 VAR00053 VAR00054 VAR00055

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

ألفا كرونباخ

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,707	55

الملحق رقم (05): ثبات مقياس الضّغوط المدرسيّة بطريقة التّجزئة النّصفيّة

التّجزئة النّصفيّة

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00003 VAR00005 VAR00007 VAR00009 VAR00011 VAR00013
  VAR00015 VAR00017 VAR00019 VAR00021 VAR00023 VAR00025 VAR00027 VAR00029
  VAR00031 VAR00033 VAR00035 VAR00037 VAR00039 VAR00041 VAR00043 VAR00045
  VAR00047 VAR00049 VAR00051 VAR00053 VAR00055

VAR00002 VAR00004 VAR00006 VAR00008 VAR00010 VAR00012 VAR00014
VAR00016 VAR00018 VAR00020 VAR00022 VAR00024 VAR00026 VAR00028
VAR00030 VAR00032 VAR00034 VAR00036 VAR00038 VAR00040 VAR00042
VAR00044 VAR00046 VAR00048 VAR00050 VAR00052 VAR00054

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=SPLIT.
```

Fiabilité

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,608
		Nombre d'éléments	28[a]
	Partie 2	Valeur	,512
		Nombre d'éléments	27[b]
	Nombre total d'éléments		55
Corrélation entre les sous-échelles			,494
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,661
	Longueur inégale		,661
Coefficient de Guttman split-half			,659

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00003, VAR00005, VAR00007, VAR00009, VAR00011, VAR00013, VAR00015, VAR00017, VAR00019, VAR00021, VAR00023, VAR00025, VAR00027, VAR00029, VAR00031, VAR00033, VAR00035, VAR00037, VAR00039, VAR00041, VAR00043, VAR00045, VAR00047, VAR00049, VAR00051, VAR00053, VAR00055.

b. Les éléments sont : VAR00055, VAR00002, VAR00004, VAR00006, VAR00008, VAR00010, VAR00012, VAR00014, VAR00016, VAR00018, VAR00020, VAR00022, VAR00024, VAR00026, VAR00028, VAR00030, VAR00032, VAR00034, VAR00036, VAR00038, VAR00040, VAR00042, VAR00044, VAR00046, VAR00048, VAR00050, VAR00052, VAR00054.

الملحق رقم (06): الصّدق التّمييزي لمقياس قلق الامتحان

Test-t

Statistiques de groupe

	groupe	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
anxiété	1,00	8	48,2500	2,60494	,92099
	2,00	8	65,0000	3,16228	1,11803

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
anxiété	Hypothèse de variances égales	,394	,540	-11,564	14	,000	-16,75000	1,44852	-19,85677	-13,64323
	Hypothèse de variances inégales			-11,564	13,505	,000	-16,75000	1,44852	-19,86749	-13,63251

الملحق رقم (07): ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة ألفا كرونباخ

الثّبات

Fiabilité

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005
  VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010
  VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015
  VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020
  VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025
  VAR00026 VAR00027 VAR00028 VAR00029
```

ألفا كرونباخ

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,693	29

الملحق رقم (08): ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة التّجزئة النّصفيّة

التّجزئة النّصفيّة

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00003 VAR00005 VAR00007 VAR00009
  VAR00011 VAR00013 VAR00015 VAR00017 VAR00019 VAR00021
  VAR00023 VAR00025 VAR00027 VAR00029

  VAR00002 VAR00004 VAR00006 VAR00008 VAR00010 VAR00012 VAR00014
  VAR00016 VAR00018 VAR00020 VAR00022 VAR00024 VAR00026 VAR00028

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=SPLIT.
```

Fiabilité

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,693
		Nombre d'éléments	15[a]
	Partie 2	Valeur	,308
		Nombre d'éléments	14[b]
	Nombre total d'éléments		29
Corrélation entre les sous-échelles			,458
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,628
	Longueur inégale		,628
Coefficient de Guttman split-half			,603

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00003, VAR00005, VAR00007, VAR00009, VAR00011, VAR00013, VAR00015, VAR00017, VAR00019, VAR00021, VAR00023, VAR00025, VAR00027, VAR00029.

b. Les éléments sont : VAR00029, VAR00002, VAR00004, VAR00006, VAR00008, VAR00010, VAR00012, VAR00014, VAR00016, VAR00018, VAR00020, VAR00022, VAR00024, VAR00026, VAR00028.

الملحق رقم (09): نتيجة اختبار الفرضيّتين الأولى والثّانية

(المتوسّط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي على مقياس الضّغوط المدرسيّة ومقياس قلق الامتحان)

Descriptives

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
anxiété	101	52,6040	7,19316
stress	101	104,8614	12,11778
N valide (listwise)	101		

الملحق رقم (10): نتيجة اختبار الفرضيّة الثّالثة

(نتيجة معامل الارتباط "بيرسون" لإبراز العلاقة بين الضّغوط المدرسيّة وقلق الامتحان لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي)

Corrélations

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
anxiété	52,6040	7,19316	101
stress	104,8614	12,11778	101

Corrélations

		anxiété	stress
anxiété	Corrélation de Pearson	1	,514**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	101	101
stress	Corrélation de Pearson	,514**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	101	101

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الملحق رقم (11): نتيجة اختبار الفرضيّة الرّابعة

(تحليل التّباين ثنائي الاتّجاه لدراسة الفروق في الضّغوط المدرسيّة باختلاف الجنس وطبيعة الثّانويّة)

Analyse de variance univariée

Facteurs inter-sujets

		N
genre	1,00	57
	2,00	44
école	4,00	37
	5,00	64

Statistiques descriptives

Variable dépendante: stress

genre	école	Moyenne	Ecart-type	N
1,00	4,00	94,7647	14,76283	17
	5,00	109,1250	8,62372	40
	Total	104,8421	12,56951	57
2,00	4,00	99,4500	12,79587	20
	5,00	109,4167	8,44891	24
	Total	104,8864	11,65036	44
Total	4,00	97,2973	13,74341	37
	5,00	109,2344	8,49228	64
	Total	104,8614	12,11778	101

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante: stress

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
Modèle corrigé	3543,842[a]	3	1181,281	10,286	,000
Ordonnée à l'origine	970811,059	1	970811,059	8453,037	,000
genre	141,148	1	141,148	1,229	,270
école	3372,274	1	3372,274	29,363	,000
Erreur	11140,217	97	114,848		
Total	1125271,000	101			
Total corrigé	14684,059	100			

a. R deux = ,241 (R deux ajusté = ,218)

الملحق رقم (12): نتيجة اختبار الفرضيّة الخامسة

(تحليل التّباين ثنائي الاتّجاه لدراسة الفروق في قلق الامتحان باختلاف الجنس وطبيعة الثّانويّة)

Analyse de variance univariée

Facteurs inter-sujets

		N
genre	1,00	57
	2,00	44
Ecole	4,00	37
	5,00	64

Statistiques descriptives

Variable dépendante: anxiété

genre	école	Moyenne	Ecart-type	N
1,00	4,00	46,2353	6,04700	17
	5,00	54,4500	5,58822	40
	Total	52,0000	6,82433	57
2,00	4,00	53,8500	8,74357	20
	5,00	53,0000	6,78233	24
	Total	53,3864	7,65299	44
Total	4,00	50,3514	8,44991	37
	5,00	53,9063	6,05194	64
	Total	52,6040	7,19316	101

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante: anxiété

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
Modèle corrigé	860,650[a]	3	286,883	6,451	,000
Ordonnée à l'origine	245431,934	1	245431,934	5519,149	,000
genre	216,557	1	216,557	4,870	,030
Ecole	309,071	1	309,071	6,950	,010
Erreur	4313,509	97	44,469		
Total	284659,000	101			
Total corrigé	5174,158	100			

a. R deux = ,166 (R deux ajusté = ,141)