# البحث الرابع

# دور أساليب المواجهة في التعامل مع قلق الامتحان وأثرها في النجاح والرسوب في شهادة الدراسة الثانوية العامة

د. حكيمة أيت حمودة*

## الملخص

**تهدف الدراسة إلى معرفة علاقة أساليب المواجهة بقلق الامتحان وأثرها في النجاح والرسوب في شهادة الدراسة الثانوية العامة. ولتحقيق هذا الهدف تكونت عينة الدراسة من ١٠٨ مئة وثمانية طلاب في المرحلة الثانوية من الجنسين تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من المدارس الحكومية لقطاع عين بنيان التابع لولاية الجزائر. وقد طبقت عليهم استمارة ومقياسين نفسيين تضمن مقياس قلق الامتحان ومقياس أساليب المواجهة. وبعد إجراء التحليلات والمعالجات الإحصائية توصلت الباحثة إلى عدد من النتائج أهمها:**

**– فروق دالة إحصائيا بين الناجحين والراسبين في شهادة الثانوية العامة في درجة شعورهم بقلق الامتحان، حيث تنتاب الراسبين درجة قلق الامتحان أكثر من الناجحين في شهادة الثانوية العامة.**

**– يستخدم الراسبون في شهادة الثانوية العامة بعض أساليب المواجهة من ضبط الذات والتجنب–التهرب (وهي مواجهة مركزة على الانفعال) أكثر من الناجحين. في حين لا يظهر اختلاف بين المجموعتين في استخدام أساليب المواجهة الأخرى من مخططات حل المشكل والتصدي (مواجهة مركزة على المشكل) واتخاذ مسافة، البحث عن سند اجتماعي، تحمل المسؤولية وإعادة التقدير الايجابي (مواجهة مركزة على الانفعال) عند التعامل مع قلق امتحان شهادة الثانوية العامة.**

**– ليس هناك ارتباط دال إحصائيا بين استخدام أساليب المواجهة المركزة على المشكل (أسلوبي مخططات حل المشكل والتصدي) وبعض أساليب المواجهة المركزة على الانفعال (أسلوبي اتخاذ مسافة والبحث عن سند اجتماعي) ودرجة الشعور بقلق الامتحان. في حين أسفرت النتائج عن ارتباط دال بين استخدام بعض أساليب المواجهة المركزة على الانفعال من ضبط الذات، والتجنب–التهرب، وتحمل المسؤولية وإعادة التقدير الايجابي ودرجة الشعور بقلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة.**

*كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر – الجزائر.

## ١- مقدمة:

احتل موضوع القلق موقعاً مهماً في الدراسات النفسية وذلك لما يسببه من ضغوط نفسية على الأفراد في مختلف مراحلهم النمائية سواء أكان ذلك في مراحلهم التعليمية أم المهنية أم الحياتية. ففي المجال التعليمي، كلما اقترب موعد الامتحان ظهرت على الطالب مجموعة أعراض فسيولوجية ونفسية التي لم تكن ظاهرة قبل فترة الامتحان كارتفاع نبضات القلب وسرعة التنفس جفاف الحلق والشفتين آلام في البطن الغثيان والحاجة إلى التبول والدوار فقدان الشهية والتوتر وقلة النوم وتوارد الأفكار السلبية.

فالامتحان هو الشغل الشاغل للطالب ولأسرته وعندما يقترب موعد الإمتحان تستنفر جميع الأسرة ويستنفر الطالب ويصبح الجو مشحوناً بالتوتر والقلق، مع أن الإمتحان ليس بوسيلة يهدف إلى تعجيز الطالب لا إلى الانتقام منه بل هو اختبار لما تعلمه الطالب خلال العام الدراسي مع ذلك قد يترافق بأعراض ومشاعر تؤثر في نفسية الطالب ونتائجه وعلاماته كما قد تسبب آلاماً وقلقاً متزايداً يتجاوز الحالة العادية للقلق وهذه الأعراض تزداد كلما اقترب موعد الإمتحان. وتعرف هذه الحالة النفسية في الموقف التعليمي بقلق الامتحان.

ويعرف قلق الامتحان بأنه حاله نفسية انفعالية تؤثر في اتزان الطالب وقدرته على استدعاء المادة الدراسية أثناء الامتحان يصاحبها أعراض نفسية وجسدية كالتوتر، والانفعال، والتحفز وينتج ذلك عن الخوف من الرسوب أو الفشل والرغبة في المنافسة والتوقعات العالية المثالية التي يضعها الوالدان له ويعتبر هذا القلق قبل الامتحان واثناءه أمراً مألوفاً بل ضرورياً لتحفيزه على الدراسة مادام يتراوح القلق ضمن مستواه الطبيعي ولا يؤثر سلبياً في أدائه للمهام العقلية المطلوبة. وقليل من القلق مفيد للطالب يدفعه للدراسة ويحقق نتائج مرضية، إلا أن المستوى المرتفع من القلق سوف يؤثر في طريقة الاستذكار السليم حتى ولو أمضى ساعات طويلة في الدراسة لذلك كان دور الأسرة والمعلم هام في دفع حدة القلق وتوفير الجو الدراسي المريح والآمن الذي يزرع الثقة بالنفس ويساعده على تخطي مرحلة الامتحانات.

وإذا كان قلق الامتحان يسبب كل هذا التوتر للطلبة في مختلف المراحل التعليمية، فإن طالب الثانوية العامة ربما يناله النصيب الأكبر من هذا الخوف أو الانزعاج، حيث يبقى امتحان الثانوية العامة في معظم دول العالم الثالث من بين أهم خصائص النظام التربوي.

وتزداد حدة القلق غالباً بين طلبة الثانوية العامة إذا ما أدركوا أن مصيرهم في هذا الامتحان هو النجاح أو الفشل، مما يعني الشيء الكثير لدى إثبات وجودهم أو تحقيق ذواتهم. كذلك فإن نتيجة هذا الامتحان هي التي تقرر دخولهم أو عدم دخولهم المعاهد العليا والجامعات حتى في حال نجاحهم فيه، مما يرفع من مستوى القلق لديهم أيضا. ثم إن العلامة أو الدرجة النهائية التي يحصلون عليها إذا ما نجحوا في امتحان الثانوية العامة، سوف تقرر في الغالب نوعية التخصص الذي سوف يختارونه في الجامعة، في ضوء المنافسة الشديدة التي يواجهونها من أقرانهم خريجي الثانوية العامة. وإذا ما أخذنا بالحسبان طموح الوالدين والأقارب والأصدقاء من كل طالب ورغبتهم ليس في نجاحه فحسب، بل والأمل أيضا في حصوله على

معدل مرتفع يؤهله لاختيار التخصص المرغوب فيه من جانبهم، لأدركنا أن ذلك يضيف قلقا على قلق. هذا ناهيك عن خوف الكثير من الطلبة من المرض المفاجئ أو الأحداث العائلية المباغتة التي ستؤثر سلبياً في نتائجهم في الثانوية العامة (سعادة وآخرون، ٢٠٠٤، ص١٧٣-١٧٤).

يلجأ بعض الطلاب والطالبات بسبب الخوف من الامتحانات إلى الهروب من الموقف أو الغياب عن الاختبار وكلها وسائل دفاعية عصبية تهدف إلى الدفاع عن الذات، كما أشار "بنيامين وآخرون" (Benjamin et al ; 1981) إلى أن الطلاب مرتفعي القلق الاختباري لديهم عادات استذكار سيئة مثل عدم الاستذكار إلا قبل الامتحان مباشرة أو الاعتماد على مجرد الحفظ، لذلك فإن قلق الامتحان من أهم الانفعالات المتعلقة بالتحصيل الدراسي ( العجمي، ١٩٩٩، ص١٧).

وبهذا قد يكون قلق الامتحان عاملاً مهماً من بين العوامل المعيقة للانجاز العقلي والأكاديمي بين الطلاب والطالبات في مختلف مستوياتهم الدراسية، فالكثير منهم يفشلون في دراستهم بسبب عدم قدرتهم على مواجهة مواقف الاختبارات التي يتقدمون لها ( العجمي، ١٩٩٩، ص١٨).

كما أن الامتحان يعتبر خبرة أليمة تهدد الذات، فالأشخاص الذين لديهم قلق امتحاني عال ينزعون إلى تقييم موقف الاختبار على أنه تهديد شخصي لهم، وهم في هذا الموقف عادة ما يكونون متوترين، وخائفين، وعصبيين، ومثارين انفعالياً، فضلاً عن التمركز السلبي للمعرفة المضطربة وذلك نتيجة خبرتهم السابقة والتي تؤثر في انتباههم وتتداخل مع تركيزهم أثناء الامتحانات (عثمان، ٢٠٠١، ص٨٢). ويفسر كل من روست وشيرمان (Rust & Schermer) أن استجابة الطالب لموقف الامتحان تتوقف على نوعية الأساليب التي يحددها لمواجهة الامتحان، إذ كلما استخدم الأساليب الفعالة مكنته من التحكم في الوضع، ويميز منها التحكم في الخطر وذلك بتنظيم المذاكرة، ضبط وقتها والتخطيط لها، والتحكم في القلق حيث يركز الطالب على القلق بمحاولة تخفيضه، حتى يتمكن من مواجهة الامتحان ( خطار، ٢٠٠٧-٢٠٠٨ ، ص١٢-١٣).

وفي مجال المواجهة، يشير أتكسون وزملاؤه (Atkinson et al, 1990) أن كل أشكال السلوك المضطرب هي نتيجة للمواجهة غير الناجحة ( يوسف، ٢٠٠٠). وهذا ما جعل الباحث فردنبرج (Frydenberg ,1999) يصرح بأن التوافق والحالة الجيدة تعتبر رهن الطريقة التي نتعامل أو نواجه بها الضغط النفسي (شريف، ٢٠٠٢).

إذن تعتبر المواجهة عملية نشطة يقيم الفرد من خلالها قدراته وإمكانياته على مجابهة الحياة، وبالخصوص مواجهة المواقف الضاغطة والنجاح في التعامل معها وضبطها (Bloch et al,1997). فهي وفق فلنتينر وآخرون (Valentiner et al, 1994 ) عامل استقرار تساعد الفرد على الحفاظ على توافقه النفسي الاجتماعي خلال فترات الضغط. ويضيف كل من شولر وبيرلان (Schooler&Pearlin ) بأن للمواجهة وظيفة وقائية تتجلى في تغيير الظروف التي تثير المشكل وازالتها، وضبط معنى التجربة المعيشة قبل أن تصبح وضعية ضاغطة وتقليص الضيق الانفعالي(Lazarus & Folkman,1984).

كما يرى كل من لازروس و فولكمان ( Lazarus &Folkman, 1984) أن تنوع أساليب المواجهة المستعملة بوصفها استجابة للضغط تفيد نفسياً للتوسط بين أثر الضغوط والنتيجة التكيفية للوظيفة النفسية الاجتماعية وأسلوب الحياة والتوافق. فقد أشارت العديد من الدراسات إلى الارتباط بين سوء التوافق بأساليب المواجهة غير الفعَّالة مع الأزمات، في حين يرتبط التوافق الحسن بأساليب المواجهة الفعالَّة. ويضيف لازروس (Lazarus) أن استعمال الفرد لأساليب مواجهة غير فعَّالة هو الذي يترتب عنه معاناته من الضغط النفسي (يخلف، ٢٠٠١).

ومن هنا نتساءل هل لأساليب المواجهة دور في التعامل مع قلق الامتحان وما مدى علاقتها بالنجاح والرسوب في شهادة الثانوية العامة؟

## ٢- مشكلة الدراسة:

وعليه، يمكن صوغ مشكلة الدراسة على النحو التالي: " ما هي أساليب مواجهة قلق الامتحان التي يستخدمها الناجحون والراسبون في شهادة الثانوية العامة ؟".

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي التساؤلات الآتية:

**٢-١-** هل هناك اختلاف في درجة الشعور بقلق الامتحان بين الناجحين والراسبين في شهادة الثانوية العامة؟

**٢-٢-** هل هناك اختلاف في استخدام أساليب مواجهة قلق الامتحان بين الناجحين والراسبين في شهادة الثانوية العامة ؟

**٢-٣-** هل هناك ارتباط دال بين نوعية أسلوب المواجهة المستخدم ودرجة الشعور بقلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة؟

## ٣- أهمية الدراسة:

**٣-١-** تلقي هذه الدراسة الضوء على معرفة علاقة أساليب المواجهة بقلق الامتحان وأثرها في النجاح والرسوب في شهادة الدراسة الثانوية العامة.

**٣-٢-** يمكن الاستفادة من الدراسة الحالية في إنشاء برنامج للخدمات الإرشادية لطلبة الثانوية العامة، وذلك من شأنه تخفيف حدة قلق الامتحان وإكسابهم أساليب المواجهة الفعالة للتعامل مع هذا الموقف الضاغط لرفع مستوى أدائهم وتحقيق النجاح، خصوصا وأن هناك بعض الطلبة الذين لديهم إمكانيات وقدرات تحصيلية خلال السنة الدراسية ومع ذلك يخفقون في امتحان شهادة الثانوية العامة نتيجة استخدامهم لأساليب مواجهة غير فعالة للتعامل مع قلق الامتحان.

## ٤- أهداف الدراسة:

تتحدد أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

**٤–١–** التعرف إلى درجة قلق الامتحان لدى الناجحين والراسبين في شهادة الدراسة الثانوية العامة

**٤–٢–** التعرف إلى أساليب مواجهة قلق الامتحان التي يستخدمها الناجحون والراسبون في شهادة الدراسة الثانوية العامة.

**٤–٣–** الكشف عن طبيعة العلاقة بين نوعية أسلوب المواجهة المستخدم ودرجة الشعور بقلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة.

## ٥– فرضيات الدراسة:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة الحالية صيغت الفرضيات التالية:

**٥–١–** هناك فروق دالة إحصائيا بين الناجحين والراسبين في شهادة الثانوية العامة في درجة الشعور بقلق الامتحان.

**٥–٢–** هناك فروق دالة إحصائيا بين الناجحين والراسبين في شهادة الثانوية العامة في استخدام مختلف أساليب المواجهة.

**٥–٢–١** – يستخدم الناجحون في شهادة الثانوية العامة أساليب المواجهة المركزة على المشكل أكثر من الراسبين؟

**٥–٢–٢ –** يستخدم الراسبون في شهادة الثانوية العامة أساليب المواجهة المركزة على الانفعال أكثر من الناجحين؟

**٥–٣–** هناك ارتباط دال بين نوعية أساليب المواجهة المستخدم ودرجة الشعور بقلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة.

**٥–٣–١ –** هناك ارتباط سالب ودال بين استخدام أساليب المواجهة المركزة على المشكل ودرجة الشعور بقلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة.

**٥–٣–٢ –** هناك ارتباط موجب ودال بين استخدام أساليب المواجهة المركزة على الانفعال ودرجة الشعور بقلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة.

## ٦– مصطلحات الدراسة:

### ٦–١– قلق الامتحان:

يعرف سارسون (Sarason, 1960) قلق الامتحان بأنه الشعور بالتهديد والتوتر في مواقف معينة لها علاقة بالامتحان. ويعرفه جودري وسبيلجر (Gaudry & Spielberger, 1971) بأنه حالة انفعالية عابرة لا تتسم فيها المشاعر بالموضوعية حيث يسيطر على الفرد في فترات الامتحان نوع من خوف مرتقب مع توتر، وارتفاع نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي (عليمات وهواش،٢٠٠٦، ص٢١٠).

كما عرفه جون (Gohn, 1985) بأنه حالة يمر بها الطالب نتيجة الزيادة في درجة الخوف والتوتر أثناء المرور بموقف الاختبار وكذلك الاضطراب في النواحي الانفعالية والمعرفية والفسيولوجية. ويشير كل من ماهر الهواري ومحمد الشناوي (١٩٨٧) في تعريفهما لقلق الامتحان بأنه الميل للتوتر والكدر والتحفز

والاهتياج الانفعالي في مواقف الاختبارات فضلاً عن إلى انشغالات عقلية سالبة مركزة حول الذات تشتت انتباههم وتتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الاختبار ( العجمي، ١٩٩٩، ص٢٠).

نستخلص مما تقدم أن قلق الامتحان هو نوع من القلق المرتبط بموقف الاختبار وهو استجابة انفعالية غير سارة لموقف الامتحان تتسم بالتوتر والانزعاج، وبحيث يثير موقف الامتحان الكثير من المخاوف، والإحساس بالهم، وتهديد الذات. وهذا القلق قد يكون بدرجات مرتفعة فتؤثر في أداء التلميذ وإجاباته عن أسئلة الاختبار، وغالبا ما يسوء أداء الفرد ويحصل على درجات منخفضة. وقلق الامتحان هو أحد أنواع حالة القلق وهي حالة تزول بزوال الموقف الذي أدى إليها وهو موقف الامتحان.

أما تعريف الباحثة الإجرائي لقلق الامتحان فهو حالة نفسية يمر بها الطلاب أو الطالبات وتسبب لهم الخوف والضيق والتوتر والألم قبل فترة الاختبار وأثناءها ويقاس بالأداة المستخدمة في الدراسة الحالية وهي مقياس قلق الامتحان الذي أعده شارلز سبيلبرجر (١٩٧١) ونقله إلى العربية الدكتور نبيل عيد الزهار.

## ٦-٢ أساليب المواجهة:

إن كلمة مواجهة "Coping" تعني "To cope with " و"Faire avec "، أي "التعامل مع". وقد اقترحت عدة مفهومات للدلالة عليها نذكر منها "استراتيجيات التكيف"، و"ميكانزمات الدفاع" وكذلك "التسوية" (Dantchev, 1989, P23). كما يترجم بعضهم الآخر هذه الكلمة (coping) باستراتيجيات المواجهة أو أساليب المواجهة، وقد تشير إلى التوافق أو التعامل مع المشكلات أو التغلب على الضغوط أو معايشة الضغوط (يوسف، ٢٠٠٠، ص٦٩).

ويشير لفظ المواجهة في "المعجم الأساسي لعلم النفس" لتلك الطريقة للتعامل مع وضعية ضاغطة والتحكم فيها وضبطها، وقد تكون استجابة مباشرة كحذف مصدر التهديد والخطر، وقد تكون استجابة مخففة كتقليص الإدراك الخاص بالخطر مثل نفي الوضعية واللجوء إلى الأدوية ( Bloch et al, 1993, P757).

ويعرفها كل من لوني ولازروس (Launier & Lazarus, 1978) بأنها مجموع المجهودات المعرفية والسلوكية الموجهة نحو إدارة المتطلبات الخارجية و/أو الداخلية الخاصة وتسييرها والتي يدركها الفرد بأنها مهدّدة وتتجاوز موارده الشخصية (Coussongelie et al, 1998, P89). ويضيف ستيبتوي (1991, Steptoe) أن المواجهة تتضمن تلك الاستجابات التي يظهرها الفرد لمواجهة المواقف الضاغطة، وقد تكون من طبيعة معرفية أو وجدانية (كتحويل وضعية خطرة إلى فرصة ذات نفع شخصي) وقد تضم أشكالاً من السلوك المباشر مثل مواجهة المشكل أو اتخاذ سلوك تجنبي( Paulhan et al, 1994, p 293).

وتعرف المواجهة في الدراسة الحالية بأنها مجموعة من المجهودات المعرفية والسلوكية التي يوظفها الفرد بهدف التعامل وإدارة الطلب الناتج من التفاعل فرد- بيئة، وذلك من خلال تقليص وضبط وتحمل الضيق النفسي والموقف الذي يقدره الفرد بأنه ضاغط ومهدّد ويتجاوز إمكانياته وقدراته الفردية. وتعرف إجرائيا

بأنها مجموعة درجات التي يحصل عليها الفرد بمقياس أساليب المواجهة لفولكمان ولازروس (Folkman & lazarus, 1988) المستخدم في هذه الدراسة.

**٦-٢-١ – أنواع أساليب المواجهة:**

حدد كل من لازروس وفولكمان (lazarus & Folkman, 1984) تصنيفين عريضين لمواجهة الضغط النفسي هما المواجهة التي تركز على المشكل والمواجهة التي تركز على الانفعال، وهذا استنادا إلى وظيفتين رئيسيتين لأساليب المواجهة وهي ضبط التوتر والضيق الانفعالي أو تغيير المشكل الذي يسبب الانزعاج والضيق. ويتضمن هذان الخياران أغلب أساليب المواجهة التي يستخدمها الفرد أثناء تعرضه للموقف الضاغط، وسنعرضهما فيما يلي بمزيد من التفصيل لأنها تخدم الدراسة الحالية.

**٦-٢-١-١ أساليب المواجهة المركزة على المشكل:**

تشير إلى المجهودات لتغيير الظروف الضاغطة الناتجة عن التفاعل فرد- بيئة يعني التركيز على المشكل. ووفق شافير (Schafe , 1992) فهي تشير إلى تلك الجهود التي يبذلها الفرد وهو يحاول التعامل الفعال مع عوامل الضغط النفسي أو مع الموقف الضاغط مباشرة (Graziani et al, 1998, P101). ويضيف كل من باين وكوبر (Payne & Cooper ) بأن المواجهة المركزة على المشكل هي استجابة سلوكية ومعرفية لمواجهة الضغط النفسي عن طريق التعامل مع الوضع، إنها سلوكيات متخذة لتغيير الوضع (شريف، ٢٠٠٢، ص ٧٢).

وهي وفق لازروس (Lazarus, 1993) محاولة للسيطرة المباشرة على الموقف الضاغط عن طريق استعمال الفرد مصادره الذاتية في حل المشكلة ومواجهتها مباشرة واتخاذ الإجراءات التي تخفف من تأثير الأحداث الضاغطة، وتتضمن تحليل المشكلة ووضع خطط أو بدائل حلول تؤدي إلى تغيير الموقف الضاغط بما يتناسب مع صحة الفرد النفسية والسلوكية، لذلك فهي مجهودات تهدف لإزالة الحدث المهدّد أو تقليص تأثيراته ( Carver & sheier, 1994, P184).

وتشمل مجهودات المواجهة المنشطة للتعامل مع المشكل مجموعة من الأساليب منها مخططات حل المشكل والتصدي، وسنعرضها فيما يلي بشيء من التفصيل.

**٦-٢-١-١-١- أسلوب التصدي:**

تشير إلى المجهودات العدوانية لتغيير الوضعية، لذلك فهي تتضمن العدوانية والمجازفة (Folkman & lazarus, 1988, P11).

**٦-٢-١-١-٢- أسلوب التخطيط لحل المشكل:**

تشير إلى مجهودات مدروسة ترتكز على المشكل بهدف تغيير الوضعية ويصاحبها تناول تحليلي لحل المشكل (Folkman & lazarus, 1988, P11). ويمكن القول إن حل المشكلات هو عملية يحاول بها الشخص أن يخرج من مأزق أو موقف ضاغط، وهو نوع من السلوك المحكوم بقواعد يستحضر فيها الأشخاص معرفتهم السابقة (الشناوي وعبد الرحمن، ١٩٩٨، ص٢٢٩).

ويضيف كل من ماكلم وودسيد (Mcclam & Woodside ) بأن حل المشكلة عملية عقلية معقدة ومركبة تتم على مراحل وتتضمن فهم المشكلة، ووضع الخطة، وتنفيذها، ثم فحص الحلول وتقويمها، وتؤثر الخبرات الماضية في الحلول التالية للمشكلات (الزيات، ٢٠٠١، ص١٨٢).

**٦-٢-١-٢ – أساليب المواجهة المركزة على الانفعال:**

تشير هذه المواجهة إلى الأفكار والأفعال التي تهدف إلى تقليص الأثر الانفعالي للضغط (Graziani et al, 1998 P101). فهي بذلك، تشير إلى المجهودات لتقليص الانفعالات السلبية التي تنشأ كاستجابة للتهديد (Carver & sheier, 1994, P184).

وتعتمد المواجهة في هذه الحالة على الجهود التي يبذلها الفرد لتنظيم انفعاله عن طريق ضبط أو تعديل الأهمية العاطفية للأحداث الضاغطة، أي التنظيم الانفعالي المركز على التعامل مع الخوف، والغضب أو الشعور بالذنب وتتضمن المواجهة التي تركز على الانفعال مواجهة سلوكية وانفعالية، ومواجهة معرفية انفعالية ( شريف، ٢٠٠٢، ص ٦٨).

يمكن أن تأخذ الجهود الموجهة نحو ضبط الاستجابات الانفعالية التي تولدها الوضعية الضاغطة عدة أشكال، إذ تؤثر مختلف نشاطات هذه المواجهة في الانفعال بطرائق مختلفة، فأول نشاط ممكن يتمثل في تغيير درجة الانتباه، التجنب أو التهرب، أو تمني زوال مصدر الضيق والانزعاج، فهي تعمل على تغيير اتجاه الانتباه من مصدر الضغط محدثة بذلك راحة مؤقتة. ويظهر أن لهذه الأساليب التوافقية أثر مؤقت وأقل فعالية، أما الطريقة الأخرى التي من خلالها تؤثر المواجهة في الحالة الانفعالية هو توظيف نشاط معرفي الذي يغير ويبدل المعنى الذاتي للتجربة مثل إعادة تقييم الوضعية، وتضخيم الجوانب الإيجابية للحدث، أو إعادة التقييم الإيجابي الذي يتضمن تحويل التهديد إلى تحدٍ، ويظهر أن مثل هذه النشاطات فعالة لتخفيف المستوى الانفعالي وتقليصه شرط أن لا يتعدى الضغط عتبة معينة (Dantchev, 1989, P25).

إن الجهود الموجهة نحو ضبط الاستجابات الانفعالية التي تولدها الوضعية الضاغطة قد تأخذ عدة أشكال، فقد اقترح كل من فولكمان ولازروس (Folkman & Lazarus ) مجموعة من أساليب المواجهة الموجهة نحو تقليص الضيق الانفعالي منها التجنب– التهرب، واتخاذ مسافة، وتغيير المعنى المعرفي للحدث للجانب الإيجابي، وتحمل المسؤولية، وضبط الذات والدعم الاجتماعي (Stanton et al, 1994, p350). وسنعرضها فيما يلي بشيء من التفصيل.

**٦-٢-١-٣ – أسلوب التهرب– التجنب:**

تشير هذه الطريقة للتفكير الخيالي والمجهودات السلوكية للتهرب من المشكل أو تجنبه (Folkman& lazarus, 1988, p11). فالفرد يتخيل نفسه في عالم أفضل أو مكان آخر، ويتمنى إمكانية تغيير ما يحدث، ويرجو أن تنتهي المواجهة الضاغطة سريعا، كما تتضمن أساليب التهرب من خلال النوم، والأكل، وتناول الكحول، والأدوية والمخدرات، فالتهرب والتجنب تسمح للفرد بالخروج من التفاعل الضاغط دون تغييره (Graziani et al, 1998, p105, 106).

**٦-٢-١-٤- أسلوب اتخاذ مسافة:**

تشير إلى المجهودات المعرفية لتحرير الذات، وذلك من خلال تصغير وتقليل معنى الوضعية الضاغطة وأهميتها (Folkman & Lazarus, 1988, P11).

**٦-٢-١-٥- أسلوب ضبط الذات:**

تشير إلى مجهودات الضبط الذاتي للانفعالات والتصرفات (Folkman & Lazarus, 1988, P11). فهي ترتكز على التنظيم الوجداني والجهود التي يبذلها الفرد لضبط الانفعالات عند التعامل مع المواقف الضاغطة، وذلك من خلال تحمل الغموض والتناقض وتحكم الفرد في مشاعره (الرشيدي وآخرون، ٢٠٠١، ص ١٤٧).

**٦-٢-١-٦ – أسلوب تحمل المسؤولية:**

تتضمن استراتيجيات الوعي بالمسؤولية الشخصية في المشكل ومحاولات للاستدراك (Graziani et al, 1998, P106). أي اعتراف الفرد بدوره في المشكلة وما يصاحب ذلك من محاولات من طرفه لجعل الأشياء صحيحة (Folkman& Lazarus, 1988, P11).

**٦-٢-١-٧ – أسلوب إعادة التقدير الإيجابي:**

تشير إلى المجهودات المعرفية لتغيير المعنى الذاتي للتجربة من خلال إعادة تقييم الوضعية والاهتمام بالجوانب الإيجابية للحدث ووضع معنى إيجابي ( Dantchev, 1989, P25 ).

**٦-٢-١-٨ – أسلوب الدعم والمساندة الاجتماعية:**

ويشير ليبور (Lepore ,1994) إلى أن المساندة الاجتماعية هي الإمكانيات الفعلية أو المدركة للمصادر المتاحة في البيئة الاجتماعية للفرد التي يمكن استخدامها للمساعدة في أوقات الضيق، ويتزود الفرد بالدعم الاجتماعي من خلال شبكة علاقاته الاجتماعية التي تضم كل الأشخاص الذين لهم اتصال اجتماعي مع الفرد، وتضم في الغالب الأسرة، والأصدقاء وزملاء العمل( فايد، ٢٠٠٠، ص٢٣٨). وفي هذا السياق، يرى هالي (Haley, 1996) أن الدعم الاجتماعي هو شكل من أشكال المواجهة، تلك المواجهة الهادفة إلى تنظيم الاستجابات العاطفية، بل هو الجهد الذي يقوم به الفرد للحصول على المساندة الاجتماعية للتخفيف من الوضع الضاغط ومن أثاره، فالبحث عن دعم اجتماعي يؤدي دوراً في التخفيف من الضغط النفسي عن طريق التواصل الاجتماعي الجيد والعلاقات الاجتماعية المرنة والحميمية (شريف،٢٠٠٢، ص٧٠).

يتضح مما تقدم أن لمختلف أساليب المواجهة دور هام عند تعرض الفرد للمواقف والوضعيات الضاغطة، فهي قد تتعامل مع المشكل بحد ذاته، أو تتخذ أساليب أخرى تتعامل فيها مع الضيق الانفعالي الناتج عن هذه المواقف، كما أنها قد تأخذ شكل مجهودات سلوكية أو معرفية أو انفعالية.

## ٧- الدراسات السابقة:

حظيت العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل باهتمام عدد من الباحثين، وجاءت نتائج هذه الدراسات كما يلي:

**٧-١ - الدراسات العربية:**

**٧-١-١- دراسة أبو صبحة (١٩٧٤):**

تهدف إلى معرفة العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي عند ٤٢٠ من طلبة الصف الثالث الإعدادي بمدارس محافظة عمان، وتمثلت أهم نتائج هذه الدراسة في أن قلق الامتحان يعيق التحصيل، وأن التحصيل كان أفضل لدى الطلبة ذوي القلق المنخفض منه لدى الطلبة ذوي القلق المرتفع (سعادة وآخرون، ٢٠٠٤، ص١٧٩).

**٧-١-٢- أجرى مرسي (١٩٨٢)** دراسة كان من أهدافها دراسة علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في اللغة الانجليزية عند طلبة المدارس الثانوية في الكويت. وقد أشارت النتائج إلى فروقٍ ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مرتفعي القلق ومنخفضيه في تحصيل اللغة الانجليزية لصالح منخفضي القلق، كما أن هنالك ارتباطاً دالاً وسالباً بين درجات القلق والتحصيل وفق درجات نهاية العام لدى الطلبة ( عليمات وهواش، ٢٠٠٦، ص٢٠٧).

**٧-١-٣- كما أسفرت دراسة زغل (١٩٨٣)** عن عينة تكونت من ٨٢٩ طالباً وطالبة من الصف التاسع في مبحث الرياضيات، وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلبة تعزى إلى قلق الاختبار، وأن أداء الطلبة ذوي القلق المنخفض كان أعلى من أداء الطلبة ذوي القلق المرتفع (سعادة وآخرون، ٢٠٠٤، ص١٨٠).

**٧-١-٤- دراسة وجدان الكحيمي (١٩٨٥)** لمعرفة العلاقة بين مستوى القلق ومستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية العامة في مدينة الرياض. لعينة مكونة من مئتي ٢٠٠ طالبة تم اختيارهن بطريقة عشوائية. وتوصلت الدراسة إلى علاقة ارتباط سالبة ذات دلالة إحصائية بين القلق والتحصيل الدراسي ( العجمي، ١٩٩٩، ص٢٨).

**٧-١-٥- دراسة زكريا توفيق أحمد (١٩٨٦)** عن قلق الامتحان وعلاقته بالمهارات الدراسية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في جمهورية مصر العربية. وتكونت العينة من ٣٢٥ طالباً وطالبة تم اختيارهم بصورة عشوائية. وتوصلت الدراسة إلى علاقةٍ سالبة ودالة إحصائياً بين قلق الامتحان والتحصيل الأكاديمي( العجمي، ١٩٩٩، ص٢٧).

**٧-١-٦- وقد أجرى أبو زيتون (١٩٨٨)** دراسة بعنوان العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي العام لدى طلبة الثانوية العامة بمدارس محافظة اربد. تكونت عينة الدراسة من ٤١٢ طالباً وطالبة، وقد أشارت النتائج إلى علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي العام، وكما

بينت النتائج ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي العام تعزى إلى مستوى القلق (عليمات وهواش، ٢٠٠٦، ص٢٠٧).

**٧–١–٧– وقامت القرعان (١٩٩٢)** بتنفيذ دراسة لتحديد العلاقة بين قلق الامتحان وتحصيل طلبة الصف الثانية الثانوي العلمي من ناحية أخرى. توصلت الدراسة إلى فروقٍ دالة في التحصيل الدراسي العام تعزى إلى مستوى القلق ولصالح مستوى قلق الامتحان المنخفض (سعادة وآخرون، ٢٠٠٤، ص١٨١).

**٧–١–٨– دراسة أجرتها خطار** تهدف إلى تسليط الضوء على أهمية التداخل بين مركز التحكم وقلق الامتحان للنجاح في شهادة الثانوية العامة (البكالوريا). أظهرت النتائج أن الطلبة ذوو التحكم الداخلي تحصلوا على أحسن النتائج في الثانوية العامة مقارنة بذوي التحكم الخارجي، كما تحصل الطلبة ذوو القلق المعتدل على أحسن النتائج في الثانوية العامة مقارنة بذوي القلق المرتفع. تؤكد هذه النتائج أهمية التحكم الداخلي وقلق الامتحان المعتدل بوصفه مؤشراً ايجابياً للتنبؤ بالنجاح المدرسي (خطار،٢٠٠٧–٢٠٠٨، ص٠٧).

### ٧–٢ – الدراسات الأجنبية:

**٧–٢–١– اتفقت دراسة كولار وهولاهان** (Culler & Holahan, 1980) **مع الدراسة التي أجراها بنجامين** (Benjamine, 1981):

حول العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الأكاديمي، فقد أشاروا إلى أن التحصيل لدى الطلبة ذوي القلق العالي متدن عكس الطلبة ذوي القلق المنخفض (عليمات وهواش، ٢٠٠٦، ص٢٠٧)

**٧–٢–٢– وقد أجري هوسلي** (Husley, 1985) دراسة عن العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي على عينة مكونة من ٦٢ طالباً في السنة الثالثة في مساق القياس النفسي في جامعة ووترلو في كندا. ودلت النتائج على أن الطلبة الذين لديهم قلق امتحان مرتفع كان أداؤهم الأكاديمي متدنيا سواء أكان في امتحانات نصف الفصل أم في نهاية الفصل في هذا المساق (عليمات وهواش، ٢٠٠٦ ، ص٢٠٧).

**٧–٢–٣– دراسة أجراها ساندرا** (Sandra, 1999) حول الموضوع نفسه توصل إلى أن الطلاب الذين كان لديهم قلق امتحان مرتفع كان أداؤهم في الامتحانات التقييمية جيدة (عليمات وهواش، ٢٠٠٦، ص٢٠٧).

### ٧–٣– تعقيب عن الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة لوحظ ندرة الدراسات التي اهتمت بعلاقة أساليب المواجهة بقلق الامتحان وأثرها في النجاح والرسوب في شهادة الثانوية العامة، حيث توجه معظمها إلى دراسة العلاقة بين

قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، لذا تأتي هذه الدراسة لسد الثغرة لتبحث عن طبيعة العلاقة بين نوعية أسلوب المواجهة المستخدم ودرجة الشعور بقلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة.

## ٨- إجراءات الدراسة:

### ٨-١- منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي المقارن، ويعتمد هذا المنهج على طريقة بحثية تتضمن مجموعة من الإجراءات التي تعمل في اتجاه معرفة خصائص وتفسير الفروق بين مجموعتين أو أكثر في جانب أو متغير معين اعتمادا على الاختلاف في متغير مستقل والتشابه في بقية المتغيرات. وحاولت هذه الدراسة المقارنة بين الناجحين والراسبين في امتحان شهادة الثانوية العامة في درجة الشعور بقلق الامتحان وفي استخدام مختلف أساليب المواجهة. ودراسة العلاقة الارتباطية بين نوعية أسلوب المواجهة المستخدم ودرجة الشعور بقلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة.

### ٨-٢- مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة صف الثانوية العامة لإحدى ثانويات مقاطعة عين بنيان (المتقنة الجديدة بالدويرة) التابعة لولاية الجزائر في العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧ والبالغ عددهم ٣٤٠ والموزعين من حيث التخصص الدراسي إلى ١٤٣ طالب قسم أدبي (بنسبة ٤٢.٠٦٪) و١٩٧ قسم علمي (بنسبة ٥٧.٩٤٪).

### ٨-٣- عينة الدراسة:

أما عينة الدراسة فقد تكونت في الأصل من مئة وعشرين /١٢٠/ طالباً وطالبة من صف الثانوية العامة تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة (القرعة)، ثم أسقط منها ١٤ طالباً لعدم اكتمال الإجابة عن بعض فقرات مقياسي الدراسة، وبذلك أصبحت عينة البحث تتكون من مئة وثمانية طلاب ١٠٨ من الجنسين (٣٠ ذكراً و٧٨أنثى) تراوحت أعمارهم بين ١٦-٢٠ سنة بمتوسط عمري قدره ١٨.٠٨عام وانحراف معياري يبلغ ٠.٩٧، تم اختيارهم من "المتقنة الجديدة" بالدويرة إحدى المدارس الثانوية الحكومية لقطاع عين بنيان التابع لولاية الجزائر للسنة الدراسية ٢٠٠٦-٢٠٠٧، بحيث أتيحت لجميع أفراد مجتمع البحث فرص متساوية لأن يتم اختيارهم ضمن العينة المطلوب دراستها.

### ٨-٤- خصائص عينة الدراسة:

وسيتم لاحقا عرض أهم خصائص عينة الدراسة الحالية من حيث البيانات الشخصية والدراسية المرتبطة بقلق الامتحان.

- يتوزع أفراد عينة الدراسة الحالية من حيث الجنس إلى ٣٠ ذكور (بنسبة ٢٧.٧٨٪) و٧٨ إناث (بنسبة ٧٢.٢٢٪)، ومن حيث التخصص الدراسي إلى ٦١ طالباً من القسم العلمي (بنسبة ٥٦.٤٨٪) و٤٧ من القسم الأدبي (بنسبة ٤٣.٥٢٪).

– يتضح من توزيع أفراد العينة وفق قلقهم وخوفهم من امتحان شهادة الثانوية العامة، أن نسبة ٧٥.٩٣٪ (١٠٨/٨٢) منهم يشعرون بالقلق والخوف نحو امتحان شهادة الثانوية العامة، مقابل نسبة تبلغ ٢٤.٠٧٪ (١٠٨/٢٦) صرحوا بعدم الخوف والقلق.

– يتضح من توزيع أفراد العينة وفق النجاح والرسوب في امتحان شهادة الثانوية العامة، أن نسبة ٥٤.٦٣ ٪ (١٠٨/٥٩) منهم نجحوا في امتحان شهادة الثانوية العامة حيث تحصلوا على معدل عام يساوي ويفوق ٢٠/١٠، مقابل نسبة تبلغ ٤٥.٣٧ ٪ (١٠٨/٤٩) رسبوا في هذا الامتحان حيث تحصلوا على معدل عام أقل من ٢٠./١٠

**٨–٥– أدوات الدراسة:**

استعملت الباحثة في الدراسة الحالية مجموعة من وسائل القياس بهدف جمع معلومات وبيانات عن أفراد عينة البحث، ومن هذه الأدوات اعتمدت على استمارة لجمع معلومات شخصية ودراسية، كما استخدمت وسيلة للحصول على بيانات الدراسة المقياسين النفسيين التاليين:

**٨–٥–١–** مقياس قلق الامتحان لـ " شارلز سبيلبرجر" Spielberger (١٩٧١) ترجمة نبيل عيد الزهار.

**٨–٥–٢–** مقياس أساليب المواجهة لفولكمان ولازاروس (Folkman & Lazarus, 1988 ) ترجمة الباحثة.

وتم انتقاء هذين المقياسين لأنهما يخدمان الموضوع بحيث تسمح لنا بتحديد مستوى قلق الامتحان الذي يشعر به طلبة الثانوية العامة وتحديد مختلف أساليب المواجهة التي يستخدمونها لتخفيف من هذا القلق والتعامل معه وعلاقة ذلك بالنجاح والرسوب في الامتحان.

**٨–٥–١– الاستبانة:**

صممت الباحثة الاستمارة ( أنظر الملحق رقم ٠١ ) وتتكون من نوعين من الأسئلة بعضها مغلق تتطلب من المجيب وضع علامة (×) في الخانة "نعم" أو "**لا**" وبعضها الآخر أسئلة مفتوحة، وتتوزع هذه الأسئلة إلى محورين أساسيين هما:

**٨–٥–١–١–** البيانات الشخصية والدراسية، وتسمح بجمع معلومات عن خصائص العينة من حيث الجنس، والتخصص الدراسي، تصور الطالب لامتحان الثانوية العامة...إلخ.

**٨–٥–١–٢–** بيانات خاصة بالشعور بقلق الامتحان وأسبابه وكيفية التعامل معه.

وإن استغلال بيانات هذه الاستمارة تساعد الباحثة على تفسير النتائج ومناقشتها وبالخصوص المرتبطة بالأسباب المرتبطة بقلق الامتحان وأساليب مواجهته وتأثير ذلك في توقعات النجاح.

**٨–٥–٢ – مقياس قلق الامتحان ( Test Anxiety Inventory):**

يمكن قياس قلق الاختبار من خلال مقياس قلق الامتحان والذي أعده شارلز سبيلبرجر Spielberger (١٩٧١) ونقله إلى العربية الدكتور نبيل عيد الزهار، ويعتبر مقياسا نفسيا لتقييم الذات

اعد خصيصا لقياس الفروق الفردية في قلق الامتحان باعتباره موقفا محددا لسمة الشخصية. ويحتوي المقياس على عشرين عبارة، أمام كل عبارة أربعة اختيارات، وعلى المفحوص أن يختار احد الاختيارات (عثمان، ٢٠٠١، ص٨٢).

**٨-٥-٢-١- صدق المقياس وثباته:**

قام معد الاختبار في البيئة المصرية بحساب الثبات والصدق باستخدام أساليب متعددة مثل الثبات العاملي وثبات المفردات والاتساق الداخلي، وقد اتضح أن المقياس له درجة عالية من الثبات العامل، حيث بلغ الثبات ٠.٨٦، أما بخصوص صدق المقياس فإنه استخدم صدق التمييز وقدرت قيمته بـ٠.٧٣ (عثمان، ٢٠٠١، ص٨٢).

**٨-٥-٢-٢- الخصائص السيكومترية للمقياس قلق الامتحان:**

وفي إطار الدراسة الحالية تم حساب ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقتين:

**٨-٥-٢-٢-١- طريقة تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار:**

استخدمت الباحثة طريقة إعادة تطبيق الاختبار للتحقق من ثبات المقياس، حيث طبق المقياس مرتين على عينة قوامها ٥٠ فرداً من طلبة شهادة الثانوية العامة، وكان الفاصل الزمني بين مرتي التطبيق أسبوعين، ثم حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثانية وذلك بالاعتماد على معامل الارتباط لبيرسون "Pearson". أسفرت النتائج عن أن معامل الإرتباط يقدر بـ ٠.٧٩ وهو دال إحصائيا عند ٠.٠١، مما يمكن القول: إن المقياس قد استوفى شروط الثبات والثقة في نتائجه وصلاحية استخدامه في البحث الحالي، إذاً تؤكد هذه النتائج الثقة في ثبات المقياس.

**٨-٥-٢-٢-٢- طريقة التجزئة النصفية:**

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، حيث طبق المقياس على عينة استطلاعية من طلبة الثانوية العامة قوامها ٥٠ فرداً، وقامت الباحثة بحساب الارتباط بين البنود الزوجية والفردية وبلغ معامل الارتباط بيرسون 0.68 (دال عند ٠.٠١)، ثم صحح الطول بمعادلة " سبيرمان – براون " وبلغ معامل التصحيح ٠.٨١، وهو معامل ثبات مرتفع يشير إلى اتساق داخلي للمقياس.

**٨-٥-٣ – مقياس أساليب المواجهة: ( ways of coping questionnaire )**

صمم المقياس من قبل "Folkman" و"Lazarus" سنة ١٩٨٨ لتزويد الباحثين بمقياس يهدف للكشف عن دور المواجهة في العلاقة بين الضغط والتوافق. ويهتم بتقدير الأفكار والسلوكات التي سيتعلمها الأفراد لمواجهة الضغوط التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية، ويمكن أن يستعمل كأداة بحث في الميادين الإكلينيكية مثل دراسة طرائق المواجهة مع أنواع الأمراض وشدتها و/ أو لقياس أثر التدخلات العلاجية. ويتكون المقياس من ٥٠ عبارة تتوزع على ٨ مقاييس فرعية للمواجهة، وتم تحديدها من خلال التحليل العاملي وتتمثل فيما يلي:

**٨–٥–٣–١–** أسلوب التصدي (Confrontive coping) وتشمل البنود التالية: ٢، ٣، 13، ٢١، ٢٦، ٣٧.

**٨–٥–٣–٢–** أسلوب مخططات حل المشكل (planful problem solving) وتشمل البنود التالية: ١، ٢٠، ٣٠، ٣٩، ٤٠، ٤٣.

**٨–٥–٣–٣–** أسلوب إتخاذ مسافة (Distancing) وتضم البنود رقم: ٨، ٩، ١١، ١٦، ٣٢، ٣٥.

**٨–٥–٣–٤–** أسلوب ضبط الذات (self –controlling) وتشمل البنود رقم: ٦، ١٠، ٢٧، ٣٤، ٤٤، ٤٩، ٥٠.

**٨–٥–٣–٥–** أسلوب البحث عن سند اجتماعي (seeking social support) وتضم البنود رقم ٤، ١٤، ١٧، ٢٤، ٣٣، ٣٦.

**٨–٥–٣–٦–** أسلوب تحمل المسؤولية (Accepting Responsability) وتضم البنود التالية: ٥، ١٩، ٢٢، ٤٢.

**٨–٥–٣–٧–** أسلوب التهرب– التجنب (escape –Avoidance) وتشمل البنود رقم: ٧، ١٢، ٢٥، ٣١، ٣٨، ٤١، ٤٦، ٤٧.

**٨–٥–٣–٨–** أسلوب إعادة التقدير الإيجابي (positive reappraisal ) وتضم البنود رقم: ١٥، ١٨، ٢٣، ٢٨، ٢٩، ٤٥، ٤٨.

### ٨–٥–٤– تعليمات تطبيق المقياس:

يمكن أن يطبق المقياس فردياً من طرف المفحوص(تقدير ذاتي)، ويمكن أن يساعد الفاحص المفحوص أثناء المقابلة في إعادة بناء الحدث الضاغط الخاص وأن يخبره بأن الإجابة عن البنود ترتبط بالمشكل الذي تعرض له وليس الإجابة بصفة عامة، كما أن مدة الإجابة تتغير والمفحوصين وترتبط بالحدث الضاغط الخاص.

### ٨–٥–٥– طريقة التصحيح:

يعتمد التصحيح على طريقة القيم الخام (Raw scores) ويرتبط بأساليب المواجهة في كل نوع من المقاييس الفرعية الثمانية، ويجيب الأفراد عن كل بند وفق سلم بأربع (٤) درجات مشيرة إلى مدى تكرار كل أسلوب استخدمه الفرد لمواجهة الحدث الضاغط الخاص وتتمثل في الآتي: إطلاقا (٠)، إلى حد ما (١)، كثيراً (٢) وكثيراً جدا (٣). تمثل القيم الخام مجموع إجابات الفرد للبنود.

### ٨–٥–٦– صدق المقياس ثباته:

**٨-٥-٦-١- الصدق:** لبنود مقياس أساليب المواجهة صدق ظاهري ( Face validity) ذلك أن الأساليب المذكورة هي نفسها التي صرح بها الأفراد أنهم يستعملونها لمواجهة متطلبات الوضعيات الضاغطة. كما أظهرت دراسة صدق التكوين الفرضي ( Construct validity) مدى إنسجام نتائج الدراسة مع لتنبؤات النظرية التي تم الانطلاق منها، وتخص المواجهة كسيرورة، وأن مواجهة الأفراد تتغير ومتطلبات الوضعية ( Folkman & Lazarus, 1988 ).

**٨-٥-٦-٢- الثبات:** تم قياس ثبات المقياس من خلال دراسة التوافق الداخلي (InternalConsistency) للمقاييس الفرعية الثمانية باستعمال معامل ألفا (Coefficient ALPHA)، وقد أظهر معاملات ثبات مرتفعة في مقاييس أسليب المواجهة وتتمثل في الآتي: أسلوب التصدي (٠.٧٠ )، ومخططات حل المشكل (٠.٦٨)، وضبط الذات(٠.٧٠) ، والبحث عن سند اجتماعي(٠.٧٦)، وتحمل المسؤولية (٠.٦٦)، والتهرب – التجنب (٠.٧٢)، واتخاذ مسافة (٠.٨١) وإعادة التقدير الإيجابي (٠.٧٩) ( Folkman & Lazarus, 1988 ).

**٨-٥-٧- الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب المواجهة:**

وفي إطار الدراسة الحالية تم حساب صدق مقياس أساليب المواجهة بطريقة الصدق الظاهري، فبعد أن قامت الباحثة بترجمة المقياس من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية عرضت الصورة الأولية له على مجموعة تتكون من ٢٠ أستاذاً من المحكمين المختصين في الإرشاد وعلم النفس التربوي والقياس بجامعة الجزائر، وذلك للتأكد من صدق الأداة عن طريق إبداء الرأي في مدى صحة الترجمة وسلامة الفقرات لغويا، ومدى ملاءمتها للسمة المقاسة. وقد تم تعديل بعض الفقرات لغويا بناء على آراء غالبية المحكمين.

وفي إطار الدراسة الحالية تم حساب ثبات مقياس أساليب المواجهة بطريقتين:

**٨-٥-٨- طريقة تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار:**

استخدمت الباحثة طريقة إعادة تطبيق الاختبار للتحقق من ثبات المقياس، حيث طبق المقياس مرتين على عينة قوامها ٥٠ فرداً من طلاب شهادة الثانوية العامة، وكان الفاصل الزمني بين مرتي التطبيق أسبوعين، تم حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثانية وذلك بالاعتماد على معامل الارتباط لبيرسون "Pearson". أسفرت النتائج عما يلي:

**الجدول رقم (١)**

**معاملات الارتباط لمقياس أساليب المواجهة للدراسة الحالية.**

| المقياس | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|

| | | | |
|---|---|---|---|
| أساليب المواجهة | مخططات حل المشكل | ٠.٤٠ | دال عند ٠.٠٥ |
| | التصدي | ٠.٦٨ | دال عند ٠.٠١ |
| | اتخاذ مسافة | ٠.٤٧ | دال عند ٠.٠١ |
| | ضبط الذات | ٠.٤٥ | دال عند ٠.٠٥ |
| | تجنب – تهرب | ٠.٧١ | دال عند ٠.٠١ |
| | البحث عن سند اجتماعي | ٠.٣٧ | دال عند ٠.٠٥ |
| | تحمل المسؤولية | ٠.٦٠ | دال عند ٠.٠١ |
| | إعادة التقدير الإيجابي | ٠.٥٦ | دال عند ٠.٠١ |

جاءت معاملات الارتباط لمختلف أساليب المواجهة ذات دلالة إحصائية مما يمكن القول إن المقياس قد استوفى شروط الثبات والثقة في نتائجه وصلاحية استخدامه في البحث الحالي، إذن تؤكد هذه النتائج الثقة في ثبات المقياس.

### ٨–٥–٩– طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، حيث طبق المقياس على عينة استطلاعية من طلبة الثانوية العامة قوامها ٥٠ فرداً، وقامت الباحثة بحساب الارتباط بين البنود الزوجية والفردية وبلغ معامل الارتباط بيرسون ٠.٧٣ (دال عند ٠.٠١)، ثم صحح الطول بمعادلة "سبيرمان – براون " وبلغ معامل التصحيح ٠.٨٤، وهو معامل ثبات مرتفع يشير إلى اتساق داخلي للمقياس.

## ٩– نتائج الدراسة ومناقشتها:

### ٩–١ نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى للدراسة على ما يأتي: هناك فروق دالة إحصائيا بين الناجحين والراسبين في شهادة الثانوية العامة في درجة الشعور بقلق الامتحان".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة بحساب قيمة "ت" بين متوسطات درجات الناجحين والراسبين في شهادة الثانوية العامة في درجة الشعور بقلق الامتحان، وجاءت النتائج كما هو واضح في الجدول رقم (٢).

**الجدول رقم (٢)**

**دلالة الفروق بين الناجحين والراسبين في شهادة الثانوية العامة في درجة الشعور بقلق الامتحان**

| المجموعة / المتغير | الناجحين ن=٥٩ | | الراسبين ن=٤٩ | | قيمة(ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | |
| الشعور بقلق الامتحان | 43.34 | 10.48 | 49.43 | 11.45 | -2.90 | دال عند 0.01 |

تظهر في الجدول رقم (٢) فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين الناجحين والراسبين في شهادة الثانوية العامة في درجة شعورهم بقلق الامتحان، حيث يختبر الراسبون درجة قلق الامتحان أكبر من الناجحين في شهادة الثانوية العامة. وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الأولى للدراسة الحالية.

تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي تشير إلى ارتباط بين درجة قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، حيث كلما ارتفع الشعور بالقلق انخفض مستوى التحصيل وكلما انخفض الشعور بقلق الامتحان ارتفع مستوى التحصيل. وتفسير ذلك، يرى ماندلر وسارسون ( Mandler & Sararson, 1952) أن القلق يولد استجابات غير مناسبة نحو الواجبات والمهام داخل موقف الاختبارات مثل التفكير في الانقطاع عن الدراسة أو الانشغال بالنجاح...الخ، وهذا الانشغال يتداخل مع الاستجابات المناسبة للواجب والضرورية للإنجاز الجيد في الاختبار أي بمعنى آخر، القلق يشتت الانتباه داخل الاختبار(سعادة وآخرون، ٢٠٠٤ ، ص٢١).

ويضيف واين (Wine, 1970) أن الآثار السيئة لقلق الامتحان لدى الأداء في الاختبارات قد يكون لها تفسير يتصل بالانتباه، وفسر ذلك أن الطلاب ذوي القلق المرتفع في الامتحان يكونون منشغلين بالأمور المرتبطة بالمهمة والأمور المرتبطة بالذات وهذه الاستجابات غير مناسبة لموقف أداء مهمة الاختبار. وبذلك فهم لا يكرسون وقتا كافيا لأداء مهمة الاختبار نفسها بل يركزون على تقويم أنفسهم والاعتقاد بإنقاص ذواتهم ويقسمون انتباههم بين أعمال مرتبطة بمهمة الاختبار وأعمال لا علاقة لها بالمهمة (سعادة وآخرون، ٢٠٠٤ ، ص٢٢).

كما يرى كل من كولر وهولان (Culler & Holahan, 1980) أن الطلاب ذوي القلق المرتفع في الاختبار لديهم قدرات عقلية منخفضة وعادات دراسية غير مناسبة، ونتيجة لذلك فإن إنجازهم الأكاديمي منخفض، وبهذا فإن استجابات الانشغال الناشئة في موقف الاختبار إنما هي نتيجة القلق المتزايد الذي يعود لمعرفة أقل بالمواد الدراسية بسبب القدرات المنخفضة أو عدم الإعداد المناسب للاختبار وهذا يعني أن الطالب الذي ليس لديه مهارات استذكارية عالية وبالتالي لم يعد نفسه جيدا للاختبار يمكن أن يتعرض لدرجة عالية من الانشغال أثناء موقف الاختبار نفسه وبالتالي يكون لديه انتباه أقل لمهمة الاختبار ويؤدي تشتت انتباه الطلاب في موقف الاختبار لأن يصبحوا غير قادرين على استرجاع المعلومات المعروفة لهم بسهولة. ويذهب بنيامين وآخرون (Benjamin et al, 1981) إلى أن الطلاب الذين لديهم قلق مرتفع في الاختبارات يكون أسلوب الاستذكار والعادات الدراسية عندهم خاطئا وهذا يؤدي إلى انخفاض في الإنجاز الأكاديمي، وعللوا ذلك إلى قصور في تنظيم المعلومات ومراجعتها قبل الاختبار وإلى اعتمادهم على الحفظ.

يتضح مما تقدم أن أساليب التعامل مع قلق الامتحان من طرائق الاستذكار والعادات الدراسية، المراجعة وتنظيم المعلومات، الانتباه والتركيز، نمط التفكير والقدرات العقلية، والشخصية...الخ تحدد إلى حد ما استجابة الطلبة أمام موقف الامتحان ودرجة شعورهم بالقلق. ولتوضيح ذلك سيتم لاحقا عرض نتائج الفرضية الثانية للدراسة الحالية لمعرفة ما هي أساليب المواجهة المستعملة من طرف الناجحين والراسبين في شهادة الثانوية العامة عند تعرضهم لموقف ضاغط كقلق الامتحان؟

### ٩-٢- نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية للدراسة على ما يلي: هناك فروق دالة إحصائيا بين الناجحين والراسبين في شهادة الثانوية العامة في استخدام مختلف أساليب المواجهة".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة بحساب قيمة "ت" بين متوسطات درجات الناجحين والراسبين في شهادة الثانوية العامة في استخدام مختلف أساليب المواجهة، وجاءت النتائج كما هو واضح في الجدول رقم (٣).

**الجدول رقم (٣)**

**دلالة الفروق بين الناجحين والراسبين في شهادة الثانوية العامة في استخدام مختلف أساليب المواجهة (المواجهة المركزة على المشكل والمركزة على الانفعال).**

| المجموعة / أساليب المواجهة | الناجحين ن=٥٩ | | الراسبين ن=٤٩ | | قيمة(ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | | |
| مخططات حل المشكل | 10.13 | 3.61 | 9.22 | 3.50 | 1.36 | غير دال 0.05 |
| التصدي | 6.05 | 2.71 | 6.73 | 2.75 | -1.30 | غير دال 0.05 |
| اتخاذ مسافة | 8.38 | 3.38 | 8.57 | 2.21 | -0.34 | غير دال 0.05 |
| ضبط الذات | 9.71 | 3.05 | 11.24 | 3.11 | -2.59 | دال عند 0.01 |
| تجنب – تهرب | 8.18 | 3.37 | 10.63 | 3.36 | -3.82 | دال عند 0.01 |
| البحث عن سند اجتماعي | 7.69 | 3.18 | 7.61 | 2.99 | 0.12 | غير دال 0.05 |
| تحمل المسؤولية | 5.88 | 2.23 | 5.91 | 2.09 | -0.07 | غير دال 0.05 |
| إعادة التقدير الإيجابي | 12.17 | 3.55 | 11.18 | 4.11 | 1.36 | غير دال 0.05 |

فيما يخص الفرضية الجزئية الأولى الخاصة بالفرضية الثانية للدراسة الحالية والتي تنص على ما يلي: "يستخدم الناجحون في شهادة الثانوية العامة أساليب المواجهة المركزة على المشكل أكثر من الراسبين".

ولم تظهر في الجدول رقم (٣) فروق دالة إحصائيا في استخدام أساليب المواجهة المركزة على المشكل (مخططات حل المشكل والتصدي) بين مجموعتي الدراسة عند مستوى دلالة ٠.٠٥، أي لا يختلف الناجحون والراسبون في شهادة الثانوية العامة في استخدام أسلوبي مخططات حل المشكل والتصدي عند مواجهة قلق الامتحان.

أما فيما يتعلق بالفرضية الجزئية الثانية الخاصة بالفرضية الثانية للدراسة الحالية والتي تنص على الآتي:" "يستخدم الراسبون في شهادة الثانوية العامة أساليب المواجهة المركزة على الانفعال أكثر من الناجحين". تظهر في الجدول رقم (٣) فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين مجموعتي الدراسة في استخدام بعض أساليب المواجهة المركزة على الانفعال، أي يستخدم الراسبون في شهادة الثانوية العامة أسلوبي ضبط الذات والتجنب– التهرب عند مواجهة قلق الامتحان أكثر من الناجحين في هذا الامتحان مما يسبب لهم شعورا مرتفعا بالقلق. في حين لم تسفر النتائج عن فروق دالة إحصائيا في استخدام الأساليب الأخرى للمواجهة المركزة على الانفعال بين مجموعتي الدراسة عند مستوى دلالة ٠.٠٥، أي لا

يختلف الناجحون والراسبون في شهادة الثانوية العامة في استخدام أساليب اتخاذ مسافة، البحث عن سند اجتماعي، تحمل المسؤولية وإعادة التقدير الايجابي عند مواجهة قلق الامتحان.

وبالتالي يتضح مما تقدم أن الفرضية الثانية للدراسة الحالية قد تحققت جزئياً، حيث يختلف الناجحون والراسبون في شهادة الثانوية العامة في استخدام بعض أساليب المواجهة والمتمثلة في ضبط الذات والتجنب–التهرب (وهي مواجهة مركزة على الانفعال) لصالح الراسبين، في حين لا يظهر اختلاف بين المجموعتين في استخدام أساليب المواجهة الأخرى من مخططات حل المشكل والتصدي (مواجهة مركزة على المشكل) اتخاذ مسافة، البحث عن سند اجتماعي، تحمل المسؤولية وإعادة التقدير الايجابي (مواجهة مركزة على الانفعال) عند التعامل مع قلق امتحان شهادة الثانوية العامة.

ويمكن تفسير عدم ظهور اختلاف بين الناجحين والراسبين في امتحان شهادة الثانوية العامة في استخدام أساليب المواجهة المركزة على المشكل من مخططات حل المشكل وأسلوب التصدي، ذلك أن موقف الاختبار وضعية أكاديمية لا بد من اجتيازها فهي تمثل باباً للمستقبل وطريقاً للتخطيط له، كما أنه امتحان يقرر مصير الطالب الدراسي والمهني، وإن النجاح في هذا الامتحان معناه تحقيق الحلم الشخصي وحلم الوالدين والانتقال إلى الجامعة وهي كذلك وضعية مولدة للشعور بالقلق والخوف. والجدول رقم (٤) يوضح أهمية هذا الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة في تقرير مستقبلهم:

**الجدول رقم (٤) توزيع أفراد العينة وفق ما يمثل امتحان شهادة الثانوية العامة لديهم.**

| الاجابة | العدد | النسبة (٪) |
|---|---|---|
| التخطيط للمستقبل | ٤٧ | ٤٣.٥٢ |
| تقرير مصير | ٢٦ | ٢٤.٠٧ |
| تحقيق حلمي وحلم والدي | ٢٠ | ١٨.٥٢ |
| الانتقال إلى الجامعة | ١٨ | ١٦.٦٦ |
| امتحان عادي | ٠٧ | ٦.٤٨ |
| عقبة وحاجز يجب تجاوزه | ٠٦ | ٥.٥٥ |

فضلاً عن أهمية هذا الامتحان خاصة في تقرير مصير الطالب، هذا ما يجعل كلاً من الناجحين والراسبين على حد سواء يشعرون بالقلق والخوف نحو امتحان شهادة الثانوية العامة نتيجة الخوف من الرسوب، وطريقة المراجعة غير الملائمة، والخوف من الأسئلة الخارجة عن البرنامج وعدم القدرة على التركيز، ونقص الثقة بالنفس والخوف أن يكون الوقت غير كافٍ للإجابة. ضف إلى ذلك، الخوف من عدم الإنتهاء من مراجعة كل المقررات الدراسية، كثافة البرنامج، الضغوط العائلية، الخوف من الإصابة بالمرض، الخروج عن الموضوع عند الإجابة، النسيان والارتباك، صرامة التصحيح وعدم القدرة على الإجابة (انظر الجدول رقم٥).

**الجدول رقم (٥)**

**توزيع أفراد العينة وفق أسباب خوفهم من امتحان شهادة الثانوية العامة**

| الأسباب | العدد | النسبة (٪) |
|---|---|---|
| عدم القدرة على التركيز | 19 | 17.60 |
| الخوف من وجود أسئلة خارجة عن البرنامج | 22 | 20.37 |
| الخوف من الرسوب | 31 | 28.70 |
| طريقة مراجعة غير ملائمة | 24 | 22.22 |
| نقص الثقة بالنفس | 08 | 7.40 |
| الخوف أن يكون الوقت غير كافٍ للإجابة | 04 | 3.71 |

وعليه فإن محاولة التصدي وحل المشكل في مثل هذه الوضعية المصيرية لا تجدي نفعا حتى يجتاز الطالب الامتحان لينتج عنها وضعية أخرى ضاغطة تتمثل في انتظار النتائج وتوقعات النجاح والرسوب.

وفي هذا السياق، أشارت دراسات كثيرة سابقة إلى أهمية مفهوم ضبط الحدث في استخدام أساليب المواجهة عند التعامل مع الوضعيات الضاغطة. حيث يشير ضبط الحدث إلى مجموع استجابات الفرد القادرة على التأثير في الحدث لجعله أقل تهديداً، ويرتبط هذا الضبط بالموقف وخصائصه ونتائجه، وبتقدير الحدث من طرف الفرد وبإنجاز السلوك (الاستجابة). وعندما تكون محاولة ضبط الحدث سهلة الإنجاز وتتطلب القليل من الجهد فهي تشير إلى مواجهة ناجحة وتكون الاستجابة النفسية والفيزيولوجية للضغط معتدلة، وعندما يتطلب ضبط الحدث جهداً كبيراً يمكن حدوث التوتر الناتج عن وضعية غير قابلة للضبط (Ferreri , 1993, P43).

ويظهر أن مدى قابلية ضبط الحدث يمكن أن تغير وتعدل من دور المواجهة أثناء التعرض للضغط، سواء أكان من حيث اختيار أساليب المواجهة أم من خلال التأثير في نتائجها. فقد توصلت دراسات كل من Folkman، وLazarus، وDelongis (1986)، وForsythe وCompas (١٩٨٧) إلى أن تقدير الحدث قابل للضبط يلجأ الأفراد أكثر إلى استعمال المواجهة الفعالة واستعمال أقل لمواجهة التجنب(Valentiner et al,1994 ، P 1095). كما وضح كل من كومباس وفورث (Compas & Forsythe , 1987) أن هناك استعمالاً نسبياً أكثر للمواجهة التي تركز على المشكل من المواجهة المركزة على الانفعال في الأحداث والوضعيات التي تقدر بأنها قابلة للضبط وترتبط بنتائج تكيفية، في حين كان هناك استعمال نسبياً أكثر للمواجهة المركزة على الانفعال من المواجهة التي ترتكز على المشكل في المواقف التي يتم تقديرها بأنها غير قابلة للضبط ويصاحبها نتائج تكيفيةFolkman ( & Lazarus, 1988, p25 ).

كما أسفرت نتائج دراسات كونواي وتيري (Conway & Terry , 1992) وأعمال فيتاليانو وزملائه (Vitaliano et al,1990) أن المواجهة التي تركز على المشكل أكثر فعالية عند تقدير الحدث بأنه قابل للضبط، في حين تكون الاستجابات التي تركز على الانفعال توافقية في المواقف ذات قابلية الضبط ضعيفة ( Terry, 1994, p895 -897).

تدعم هذه النتائج دراسات كارفر (Carver,1989) وألدوين (Aldwin,1991) حيث قدمت أدلة معتبرة للعلاقة بين إدراك مدى قابلية ضبط الحدث واستجابات المواجهة تجاه المواقف، ذلك أن هناك

تفضيلاً لاستعمال المواجهة التي تركز على المشكل في الوضعيات ذات قابلية الضبط لأن الأفراد في مثل هذه المواقف يعتقدون ويدركون أن المجهودات الموجهة للتعامل مع المشكل ليست عقيمة، أما تقدير الحدث بأنه أقل قابلية للضبط فهذا يزيد في الضيق الإنفعالي للفرد مما يرتبط باستعمال المواجهة التي تركز على الانفعال ( Terry, 1994, p895 -897).

وعليه، فعند الاستجابة لحدث ضاغط ذا قابلية ضعيفة للضبط فإن محاولات الفرد للتعامل مع الموقف تكون نشطة وفعّالة (مواجهة تركز على المشكل) يظهر أنها غير مجدية ويكون لها انعكاسات مضرة بالصحة، لأن مثل هذه المجهودات تجاه مثل هذا الموقف الضاغط تحدث حسب رأي كوهان وروث (Cohen & Roth) إحساسات بالإحباط وخيبة الأمل لدى الفرد. في حين يظهر أن استجابات المواجهة المركزة على الانفعال تكون أكثر توافقية، لأن هناك حاجة للتعامل مع مشاعر اليأس والعجز الناتجة عن المواقف الضاغطة ذات قابلية ضعيفة للضبط. ومنه يظهر أن في الوضعيات ذات قابلية ضبط منخفضة تكون استجابات المواجهة التي تركز على الانفعال أكثر تكيفاً من المواجهة المركزة على المشكل، في حين كان هناك تفضيل لاستعمال هذه الاستراتجية الأخيرة في المواقف ذات قابلية ضبط ممكنة (Terry & Hynes, 1998, P1092).

وبالرجوع إلى نتائج البحث الحالي لم يظهر اختلاف بين مجموعتي الدراسة في استخدام بعض أساليب المواجهة المركزة على الانفعال من أسلوب اتخاذ مسافة، والبحث عن سند اجتماعي، وتحمل المسؤولية وإعادة التقدير الايجابي عند التعامل مع قلق امتحان شهادة الثانوية العامة. أي لا يختلف الناجحون والراسبون في امتحان شهادة الثانوية العامة في استخدام هذه الأساليب من المواجهة عند التعامل مع موقف الامتحان.

وتهدف مثل هذه الأساليب إلى التعامل مع الضيق والتوتر الانفعالي الذي تولده الوضعية الضاغطة والمتمثلة في قلق امتحان شهادة الثانوية العامة. ولما كانت وضعية اشترك فيها كل أفراد عينة الدراسة لأنها امتحان مصيري، ولدّت لديهم العديد من المشاعر والانفعالات السلبية. وفي السياق نفسه، أشارت العجمي (١٩٩٩) إلى أن الاختبارات تؤدي دوراً لا يستهان به في إيجاد حالة من القلق والتوتر تتمثل في المظاهر السيكولوجية والفسيولوجية التي تصيب معظم الطلاب والطالبات قبل الأداء وأثناءه.

وعليه يستخدم كل من الناجحين والراسبين على حد سواء في مواجهة قلق امتحان شهادة الثانوية العامة مجموعة من المجهودات المعرفية من تقليل الوضعية الضاغطة وتصغيرها (اتخاذ مسافة) وإعادة تقييم الوضعية بالاهتمام بالجوانب الايجابية (إعادة التقدير الإيجابي)، ضف إلى ذلك الوعي بالمسؤولية الشخصية في المشكل وضرورة تحمله (تحمل المسؤولية) وتنظيم الاستجابة العاطفية للوضعية من خلال طلب الدعم والمساندة من الآخرين المقربين في البيئة الاجتماعية للفرد من الأهل، والأصدقاء والمعلمين والأقارب...الخ (البحث عن سند اجتماعي).

وتتفق هذه النتائج مع إجابات أفراد العينة عن أسئلة استمارة البحث حيث يتضح من الجدول رقم (٦) أن نسبة ٣١.٤٨٪ من أفراد عينة الدراسة الحالية يلجؤون إلى تهدئة النفس والاسترخاء بوصفها طريقة لمحاولة التحكم في قلق الامتحان والتغلب عليه، ثم تليها قراءة القرآن والدعاء، ثم محاولة التركيز والمراجعة والتحضير الجيد، ثم التفكير الدائم في النجاح مع الثقة بالنفس ويلجأ بعضهم الآخر إلى النسيان للتغلب على الوضع. كما لوحظت طرائق أخرى أقل تواتراً منها النوم الكثير، تدخين السجائر، الأكل، سماع الموسيقا ومشاهدة التلفاز،التنزه خارجاً، وأخيراً قبول الفشل في هذا الامتحان.

**الجدول رقم (٦)**

**توزيع أفراد العينة وفق طرائق التحكم والتغلب على قلق امتحان شهادة الثانوية العامة**

| الطرق | العدد | النسبة (٪) |
|---|---|---|
| تهدئة النفس والاسترخاء | 34 | 31.48 |
| قراءة القرآن | 33 | 30.55 |
| الدعاء والثقة بالله | 32 | 29.63 |
| محاولة التركيز | 14 | 12.96 |
| المراجعة والتحضير الجيد | 12 | 11.11 |
| التفكير الدائم في النجاح | 06 | 5.55 |
| الثقة بالنفس | 05 | 4.62 |
| النسيان | 04 | 3.70 |

إذن، تهدف هذه المواجهة إلى ضبط المشاعر والانفعالات التي تستثيرها الوضعية الضاغطة، مع الاحتفاظ بحالة من الاتزان الوجداني (الرشيدي وآخرون، ٢٠٠١، ص١٤٧)، أي التعامل مع الانفعالات الناتجة عن مصادر الضغوط وتقبل الفرد لمشاعره وعادة ما يكون هذا النوع من المواجهة مفيداً في المواقف التي تتجاوز قدرة الفرد على ضبطها والتحكم فيها، ومن هنا لا يمكن تغييرها من خلال أساليب مناسبة لحل المشكلة (عبد الرحمن، ٢٠٠٠، ص٣١٦).

ويمكن تفسير ذلك رغم اشتراك أفراد عينة الدراسة الحالية في الوضعية الضاغطة وهي قلق امتحان شهادة الثانوية العامة واستعمال مجموعة من أساليب المواجهة المركزة على المشكل وبعض أساليب المواجهة المركزة على الانفعال وارتفاع درجة الشعور بقلق الامتحان لصالح الراسبين، إلى استخدام هذه الفئة الأخيرة لأساليب المواجهة والمتمثلة في التجنب–التهرب وضبط الذات أكثر من الناجحين في امتحان شهادة الثانوية العامة.

في ضوء التراث السيكولوجي، وما ورد فيه من دراسات سابقة في مجال استعمال الاستراتيجية التجنبية عند التعرض للمواقف الضاغطة ونتائجها التكيفية ما يلي:

يرى كل من فليتشر وسولز (Fletcher & Suls,1985) أن المواجهة التجنبية هي استراتيجية سلبية استسلامية، وتشير للمجهودات السلوكية للتهرب من المشكل من خلال النوم، والأكل، وتناول الأدوية، والمخدرات والكحول، فالتهرب والتجنب يسمح للفرد بالخروج من التفاعل الضاغط دون تغييره (Graziani et al, 1998). ويضيف كل من موس وهولهان (Moos & Holahan,1987) أن

استراتيجية التجنب– التهرب تضم مختلف المجهودات والمحاولات لتفادي مواجهة المشكل من خلال الأكل والتدخين بهدف تقليص التوتر الناتج عن المشكل(Terry & Hynes,1998).

ويؤكد مسال وآخرون (Masel et al, 1996 ) أن استعمال استراتيجية التهرب بوصفها استجابة للضغط على ارتباط سلبي بالتوافق (Terry & Hynes,1998). ويضيف كل من رفنسون والدوين (Revenson & Aldwin , 1987 ) أن استعمال الإنكار والتجنب والتهرب تمثل استجابات مواجهة غير وظيفية فهي تعمل ضد الفرد وتوافقه ولا تسير لصالحه. وفي السياق نفسه، وضح فيتاليانو وآخرون et (Vitaliano al,1987) أن هناك ارتباطاً إيجابياً بين استعمال الاستراتيجية التجنبية والقلق (Folkman & Lazarus,1988).

تتفق مختلف هذه النتائج مع ما أسفرت عليه الدراسة الحالية، حيث تستعمل الفئة الراسبة في امتحان شهادة الثانوية العامة بصفة تفضيلية استراتيجية التجنب– التهرب أكثر من الفئة الناجحة، ويكمن ضرر هذه المواجهة في أنه من الممكن أن يصبح أسلوب الفرد في مواجهة أي مشكل يجعله سلبياً لأن ما عليه إلا أن يبعد نفسه عن مسرح الصراع، ومثل هذه المواجهة لا تغير الوضعية وإنما تعمل على تقليص المستوى الانفعالي والتوتر الناتج عن الوضعية، وإذا استمر الموقف الضاغط (كالامتحان) تصبح غير فعالة مما قد يؤدي ذلك إلى زيادة شدة الشعور بالقلق الذي يؤثر لاحقاً في أداء الطالب. وهذا ما يفسر شدة الشعور بقلق الامتحان لدى الراسبين مقارنة بالناجحين، لأن الفئة الأولى أكثر استعمالا لإستراتيجية التجنب. وبالفعل فقد لوحظ بعض السلوكات التجنبية من طرف الراسبين عند مواجهة قلق الامتحان مثل النوم الكثير، الأكل، تدخين السجائر، تذكر أوقات سعيدة.

في ضوء ما أشارت إليه الدراسات السابقة وما أقره التراث السيكولوجي، فإن مفهوم ضبط الذات يترك لدينا انطباعا بأن هناك نوعا من تقييد الذات، فهو يتضمن الكبح والتقييد الذي يمارسه الفرد على نفسه.

ويذهب كل من ولسون وأولغي (Wilson & O'Leary,1980 ) إلى أن ضبط الذات أسلوب لتغيير السلوك يبدأه الفرد عادة بنفسه بغرض التأثير في سلوكه الشخصي (الشناوي وعبد الرحمن، ١٩٩٨). كما يرتكز مفهوم ضبط الذات على حسب رأي الرشيدي وآخرين (٢٠٠١) على التنظيم الوجداني والجهود التي يبذلها الفرد لضبط الانفعالات عند التعامل مع المواقف الضاغطة وذلك من خلال تحمل الغموض والتناقض وتحكم الفرد في مشاعره.

وتشير حنان العناني (٢٠٠٠) أن كثيراً ما يستخدم الفرد أسلوب الضبط الذاتي لتحقيق التوافق الحسن فيمتنع عن ممارسة سلوك في لحظة ما، كما يعد استجابة نشطة من جانب الفرد تمكنه من التحكم في الموقف ويعتمد على مراقبة الذات من خلال ملاحظة الأفكار والمشاعر والتصرفات المطلوبة ووضعها تحت الضبط. وفي السياق نفسه، أشارت عدة دراسات منها دراسة سولمون وآخرين (et.al1990 Solomon) بأن اللجوء إلى أسلوب ضبط الانفعالات وقمعها وبالأخص السلبية منها عند التعرض

للموقف الضاغط تعرض الفرد لسوء التوافق ولخطر الإصابة بالمرض النفسي والجسدي وذلك من خلال التعامل مع الضغط باستجابات مواجهة ترتكز على الانفعال (ضبط انفعالي) عوض التعامل مع مصدر الضغط.

إن استعمال مثل هذه الأساليب بصفة تفضيلية مقارنة بأساليب المواجهة الأخرى ترفع من الشعور بالقلق أثناء موقف الامتحان مما يؤثر في أداء الطالب. ومن هنا نتساءل هل هناك علاقة بين درجة الشعور بقلق الامتحان واستخدام مختلف أساليب المواجهة؟

## ٩–٣ نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة للدراسة على أن هناك ارتباطاً دالاً بين نوعية أسلوب المواجهة المستخدم ودرجة الشعور بقلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة بحساب قيمة معامل الارتباط لبيرسون بين نوعية أسلوب المواجهة المستخدم ودرجة الشعور بقلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة، وجاءت النتائج كما هو واضح في الجدول رقم (٧).

**الجدول رقم (٧)**

**معاملات الارتباط بين نوعية أسلوب المواجهة المستخدم ودرجة الشعور بقلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة**

| المتغيرات | المعامل | الدلالة |
|---|---|---|
| مخططات حل المشكل/ قلق الامتحان | -٠.٠٧ | غير دال ٠.٠٥ |
| التصدي/ قلق الامتحان | ٠.٠٣ | غير دال ٠.٠٥ |
| إتخاذ مسافة/ قلق الامتحان | -٠.٠١ | غير دال ٠.٠٥ |
| ضبط الذات/ قلق الامتحان | ٠.٢٢ | دال ٠.٠٥ |
| تجنب- تهرب/ قلق الامتحان | ٠.٣٩ | دال ٠.٠١ |
| البحث عن سند اجتماعي/ قلق الامتحان | ٠.٠٩ | غير دال ٠.٠٥ |
| تحمل المسؤولية/ قلق الامتحان | ٠.٣٠ | دال ٠.٠١ |
| إعادة التقدير الإيجابي/ قلق الامتحان | -٠.٢٢ | دال ٠.٠٥ |

فيما يخص الفرضية الجزئية الأولى الخاصة بالفرضية الثالثة للدراسة الحالية والتي تنص على ما يلي:

"هناك ارتباط سالب ودال بين استخدام أساليب المواجهة المركزة على المشكل ودرجة الشعور بقلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة". يتضح من الجدول ما يلي:

– هناك علاقة إرتباطية سالبة وغير دالة إحصائيا عند ٠.٠٥ بين استخدام أسلوب مخططات حل المشكل ودرجة الشعور بقلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة.

– هناك علاقة إرتباطية موجبة وغير دالة إحصائيا عند ٠.٠٥ بين استخدام أسلوب التصدي ودرجة الشعور بقلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة.

أما فيما يتعلق بالفرضية الجزئية الثانية الخاصة بالفرضية الثالثة للدراسة الحالية والتي تنص على الآتي:" "هناك ارتباط موجب ودال بين استخدام أساليب المواجهة المركزة على الانفعال ودرجة الشعور بقلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة". يتضح من الجدول ما يلي:

– هناك علاقة إرتباطية سالبة وغير دالة إحصائياً عند ٠.٠٥ بين استخدام أسلوب اتخاذ مسافة ودرجة الشعور بقلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة.

– هناك علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند ٠.٠٥ بين استخدام أسلوب ضبط الذات ودرجة الشعور بقلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة.

– هناك علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند ٠.٠١ بين استخدام أسلوب تجنب–تهرب ودرجة الشعور بقلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة.

– هناك علاقة إرتباطية موجبة وغير دالة إحصائياً عند ٠.٠٥ بين استخدام أسلوب البحث عن سند اجتماعي ودرجة الشعور بقلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة.

– هناك علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند ٠.٠١ بين استخدام أسلوب تحمل المسؤولية ودرجة الشعور بقلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة.

– هناك علاقة إرتباطية سالبة ودالة إحصائياً عند ٠.٠٥ بين استخدام أسلوب إعادة التقدير الايجابي ودرجة الشعور بقلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة.

وبالتالي يتضح مما تقدم أن الفرضية الثالثة للدراسة الحالية قد تحققت جزئياً، حيث هناك ارتباط غير دال إحصائيا بين استخدام أساليب المواجهة المركزة على المشكل (أسلوبي مخططات حل المشكل والتصدي) وبعض أساليب المواجهة المركزة على الانفعال (أسلوبي اتخاذ مسافة والبحث عن سند اجتماعي) ودرجة الشعور بقلق الامتحان. في حين أسفرت النتائج عن ارتباط دال بين استخدام بعض أساليب المواجهة المركزة على الانفعال من ضبط الذات، والتجنب–التهرب، وتحمل المسؤولية وإعادة التقدير الايجابي ودرجة الشعور بقلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة.

**٩–٣–١ – العلاقة بين استخدام أساليب ضبط الذات والتجنب–التهرب وتحمل المسؤولية ودرجة الشعور بقلق الامتحان:**

تشير النتائج إلى علاقة طردية بين استخدام أساليب ضبط الذات والتجنب–التهرب وتحمل المسؤولية ودرجة الشعور بقلق الامتحان. أي كلما زاد استخدام هذه الأساليب المركزة على الانفعال في موقف الاختبار زاد الشعور بقلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة، وكلما انخفض استخدام هذه الأساليب انخفض الشعور بقلق الامتحان.

وتؤكد هذه النتيجة سبب الاختلاف بين الراسبين والناجحين في درجة شعورهم بقلق امتحان شهادة الثانوية العامة نظراً لاستخدام الفئة الناجحة لأساليب المواجهة المتمثلة في ضبط الذات والتجنب–التهرب

بصفة أقل من الفئة الراسبة. فزيادة استخدام مثل هذه الأساليب في موقف الاختبار تزيد في الشعور بقلق الامتحان مما يؤثر بدوره في مستوى أداء الطالب وبالتالي يؤثر ذلك في نجاحه ورسوبه في الامتحان.

**٩-٣-٢ – العلاقة بين استخدام أسلوب إعادة التقدير الايجابي ودرجة الشعور بقلق الامتحان:**

تشير النتائج إلى علاقة عكسية بين استخدام أسلوب إعادة التقدير الإيجابي ودرجة الشعور بقلق الامتحان. أي كلما زاد استخدام هذا الأسلوب في موقف الاختبار انخفض الشعور بقلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة، وكلما انخفض استخدام هذا الأسلوب ارتفع الشعور بقلق الامتحان.

ويندرج أسلوب إعادة التقدير الإيجابي ضمن أساليب المواجهة التي تركز على الانفعال، وتشير إلى المجهودات المعرفية لتغيير المعنى الذاتي للتجربة من خلال إعادة تقييم الوضعية والاهتمام بالجوانب الإيجابية لحدث، فهي بذلك جهود موجهة لتغيير المعنى المعرفي للحدث للجانب الإيجابي.

ويهدف هذا الأسلوب لضبط الاستجابات الانفعالية من خلال تضخيم الجوانب الإيجابية للحدث وتحويل التهديد إلى تحدٍ أو تحويل وضعية خطرة إلى فرصة ذات نفع شخصي، فالنشاط المعرفي الخاص بإعادة تقييم الوضعية من الناحية الإيجابية يبدو فعالاً في تقليص المستوى الانفعالي شرط أن لا يتعدى الضغط عتبة معينة. ويشير لازروس (Lazarus) إلى أن فعالية النشاطات المعرفية في تخفيف التوتر الانفعالي وتقليصه يتوقف على مستوى الضغط وشدته (lazarus & Folkman, 1984).

وتعكس النتائج السابقة ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية من حيث وجود ارتباط سالب ودال بين استخدام أسلوب إعادة التقدير الإيجابي ودرجة الشعور بقلق الامتحان، فالطلاب الذين لديهم مهارات أكبر في إعادة تقييم الخبرة الضاغطة المعاشة (مثل قلق الامتحان) من خلال الاهتمام بالجوانب الإيجابية للحدث، هذا ما يساعد على تقليص التوتر الانفعالي الناتج عن موقف الاختبار وتأثير ذلك في مستوى شدة شعورهم بقلق الامتحان والأداء، في حين أن الطالب الذي يفتقر لمثل هذه المهارة يختبر توتراً وضيقاً انفعالياً مما يزيد في شعوره بقلق الامتحان الذي يؤثر بدوره في الأداء والفشل.

يتضح مما تقدم علاقة أساليب المواجهة بقلق امتحان شهادة الثانوية العامة وأثرها في أداء الطالب من حيث النجاح والرسوب.

## ١٠- مقترحات الدراسة:

نستخلص من عرض نتائج الدراسة الحالية ومناقشتها الاقتراحات التالية:

**١٠-١-** ليس قلقُ الامتحان شيئاً يمكن تجنبه، وعلاجه لا يتم بالتخلص منه وإنما يتم بالتعايش الإيجابي معه ومعالجة نتائجه السلبية خاصة في أداء الطالب.

**١٠-٢-** إكساب الطلاب أساليب المواجهة الملائمة للتعامل مع قلق الامتحان والتغلب على آثاره.

**١٠-٣-** عدم اللجوء إلى السلوكات التجنبية عند التعرض لقلق الامتحان مثل التدخين، والأكل وكثرة النوم فهي أساليب لا تساعد على التغلب على الموقف بل تزيد في الشعور بالقلق.

**١٠-٤-** تعلم واكتساب مهارات لحل المشكل والضبط المعرفي عند التعامل مع قلق الامتحان.

**١٠-٥-** طلب المساعدة والمساندة الانفعالية من الأشخاص المهمين أو الاختصاصيين أثناء فترات الضغط النفسي الناتج عن موقف الامتحان عوض البقاء وحيداً والتصرف فردياً.

**١٠-٦-** التدريب على التعبير عن الانفعالات وتجنب ما أمكن قمعها خاصة منها الخوف من الفشل، الخوف من النسيان والقلق والتعبير عنها بطريقة ملائمة.

**١٠-٧-** التحكم في الشعور بالقلق لأنه يزيد في شدة حساسية الفرد وميله لتضخيم الأمور والمواقف التي يختبرها مما يجعله يتأثر بدرجة أعلى بموقف الامتحان.

## المراجع

## المراجع العربية:


- الرشيدي، بشير وآخرون. (٢٠٠١). *سلسلة تشخيص الاضطرابات النفسية*، ط ١، الكويت: مكتبة الإنماء الاجتماعي، الديوان الأميري.
- الزيات، فتحي مصطفى. (٢٠٠١). *علم النفس المعرفي*، ط ١، الجزء الثاني، مصر: دار النشر للجامعات.
- الشناوي، محمد محروس وعبد الرحمن، محمد السيد. (١٩٩٨). *العلاج السلوكي الحديث، أسسه، وتطبيقاته*، القاهرة: دار قباء للنشر والتوزيع.
- العجمي، مها محمد. (١٩٩٩). العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للبنات بالأحساء (الأقسام الأدبية)، *مجلة رسالة الخليج العربي*، (٧١) ١٥-٥١.
- العناني، حنان عبد الحميد. (٢٠٠٠). *الصحة النفسية*، الطبعة الأولى: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- خطار، زاهية. (٢٠٠٧-٢٠٠٨). أهمية التداخل بين مركز التحكم وقلق الامتحان للنجاح في البكالوريا، *مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (٨) ٠٧-٢٦.
- سعادة، جودت أحمد ، زامل، مجدي علي وأبو زيادة، إسماعيل جابر. (٢٠٠٤). أثر بعض المتغيرات النفسية والديموغرافية في مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة في شمال فلسطين خلال انتفاضة الأقصى جامعة قطر، *مجلة مركز البحوث التربوية*، ١٣ ، (٢٥)٧١-٢٠١
- شريف، ليلى. (٢٠٠٢). *أساليب مواجهة الضغط النفسي وعلاقتها بنمطي الشخصية (أ- ب) لدى أطباء الجراحة*، أطروحة دكتوراه غير منشورة في الصحة النفسية، جامعة دمشق، سورية.
- عبد الرحمن، محمد السيد. (٢٠٠٠). *علم الأمراض النفسية والعقلية*، الجزء الأول، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- عثمان، فاروق السيد. (٢٠٠١). *القلق وإدارة الضغوط النفسية*، ط ١، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عليمات، محمد منيزل وهواش، خالد خليف. (٢٠٠٦). العلاقة بين دافعية الانجاز وقلق الامتحان وأثرها في التحصيل في مادة اللغة الانجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٧* (٣) ٢٠٢-٢٢٢.
- فايد، حسين علي. (٢٠٠٠). *دراسات في الصحة النفسية*، ط ١، الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- يخلف، عثمان. (٢٠٠١). *علم نفس الصحة، الأسس النفسية والسلوكية للصحة*، ط ١، قطر، الدوحة: دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع.
- يوسف، جمعة سيد. (٢٠٠٠). *دراسات في علم النفس الإكلينيكي*: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

- Benjamin, M ; Makwachie, W ; Lin, K and Holinger, M (1981): " Test anxiety " , **Journal of Educational Psychology,** 73/6, p 816-824.

- Bloch, H ; Chemama, R, Gallo, A and Leconte, P; (1993): " Grand dictionnaire de la Psychologie " édition Larousse.

- Bloch, H, Depret, E ; Gallo, A et Leconte, P; (1997): " Dictionnaire fondamental de la psychologie ", Larousse, Paris.

- Carver, C and sheier, M; (1994): " situational coping and coping dispositions in a stressful transaction", **Journal of Personality and Social Psychology**, vol 66, N°1, p 184- 195.

- Coussongelie, F; Taytard, A et Quintard, B; (1998): " L'évaluation des stratégies de coping chez les patients Asthmatiques ", Revue Européenne de Psychologie Appliquée, 2ème trimestre, vol 48, N°2, p 89- 94.

- Culler, R and Holahan, C (1980): " Test anxiety and academic performance ", **Journal of Educational Psychology**, 72/1, p16-20.

- Dantchev, Nicolas ; (1989) : " Stratégies de coping et pattern A Coronarogene ", Rev- de Med- Psychosom, 17/ 18, p 21- 30.

- Ferreri, M; (1993): " Clinique et psychologie du stress ", Stress, événements, individus et symptômes, édition- screening.

- Folkman, S and Lazarus, R.S; (1988): " **Ways of coping questionnaire**", Mind Garden, Publisher, U.S.A.

- Graziani, P; Rusinek, S; Servant, D; Haute Keete- Sence, D et haute-Keete, M; (1998): " Validation Française du questionnaire de coping et analyse des événements stressants du quotidien ", Journal de thérapie comportementale et cognitive, 8 (3). P 100- 112.

- Lazarus, R, S and Folkman, S; (1984): " **Stress, appraisal and coping** ", New york spinger, USA.

- Lazarus, R, S (1993): " from psychological stress to the emotions: a History of changing out Looks ", **Ann, Rev, Psychol,** 44, p 1- 21.

- Paulhan, I; Nuissier, J; Quintard, B; Cousson, F et Bourgeois, M; (1994):" La mesure du coping, traduction et validation française de l'échelle de vitaliano ", **Annales. Médico- Psychologiques,** vol 125, N°5, pp 292-299.

- Solomon, Z ; Kulincer, M and Avitzur, E ; (1988) : " coping, Locus of control, Social support, and Combat- related posttraumatic stress disorder : a prospective study", **Journal of Personality and Social Psychology,** vol 55, N°2, pp 279- 285.

- Stanton, A.L; Danoff- Burg, Sh; Cameron, ch and Ellis, A.P; (1994): " coping through emotional approach: Problems of conceptualization and confounding", **Journal of Personality and Social Psychology,** vol 66, N°2, pp 350- 362.

- Terry, D, J ; (1994) : " Determinants of coping : the role of stable and situational factors", **Journal of Personality and Social Psychology**, vol 66, N°5, p 895- 910.

- Terry, D.J and Hynes, G.J; (1998): " adjustment to a low- control situation: reexamining the role of coping responses", **Journal of Personality and Social Psychology**, vol 74, N°4, pp 1078- 1092.

- Valentiner, D, P; Halahan, C, J and Moos, R; (1994): " Social support, Appraisals of event controllability, and coping: an integrative model ", **Journal of Personality and Social Psychology**, vol 66, N°6, pp 1094-1102.

« وصل هذا البحث إلى المجلة بتاريخ ٢٠٠٩/١/١٩، وصدرت الموافقة على نشره بتاريخ ٢٠٠٩/٥/٤ »