

علاقة قلق الامتحان بالتحصيل الدراسي و إستراتيجيات التعامل

سمير بوالطمين

أستاذ مساعد مكلف بالدروس

قسم علم النفس و علوم التربية و الأروطوفونيا

جامعة الجزائر

ملخص:

تهتم هذه الدراسة بقلق الامتحان ببعديه المعرفي (الهم أو الانشغال) والانفعالي (الانفعالية) و استراتيجيات التعامل و التحصيل الدراسي عند التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا. تكونت عينة الدراسة من 256 تلميذا: (96 ذكورا) و (160 إناثا) من المستوى النهائي، تم اختيارهم من ثلاث ثانويات. جمعت البيانات الخاصة بالمتغيرات المذكورة بواسطة مقياس قلق الامتحان (TAI) لـ (Spielberger, 1980) و مقياس استراتيجيات التعامل لـ (Paulhan & Bourgeois, 1998)، بالإضافة إلى معدلات التلاميذ السنوية و معدلات البكالوريا. أكدت النتائج المتوصل إليها أن قلق الامتحان يرتبط سلبا بالتحصيل الدراسي خاصة بمعدلات امتحان البكالوريا، و أن بعده المعرفي (الهم أو الانشغال) يرتبط بدرجة أكبر مقارنة بالانفعالي (الانفعالية).

كما تبين أن بعدي قلق الامتحان يختلفان في طريقة ودرجة ارتباطهما بإستراتيجيات التعامل خاصة عندما يعزلان عن بعضهما في التحليل، فارتبط البعد المعرفي من قلق الامتحان بإستراتيجية حل المشكلة، بينما ارتبط البعد الانفعالي منه بإستراتيجيات التعامل المتمركزة حول الانفعال خاصة التجنب، كما كانت إستراتيجية إعادة التقييم الإيجابي مشتركة بينهما إلا أنها ارتبطت سلبا بالهم و إيجابا بالانفعالية.

مقدمة:

يبرز قلق الامتحان في المؤلفات كواحد من الأوغاد في المأساة المستمرة المحيطة بالامتحانات النفسية، كما يذكر عادة من بين أهم العوامل المحددة لمجموعة واسعة من العواقب و النتائج السيئة المحتملة بما في ذلك ضعف الأداء المعرفي وضعف التحصيل و المعاناة النفسية و الاعتلال الصحي. (Zeidner. 546 ص) M, 2004. كما يعتبر ظاهرة شائعة بين الطلبة، و ما من طالب إلا و قد شعر بدرجة منه في وقت ما و هو بصدد التحضير للامتحان أو اجتيازه. و يقع خاصة عندما يواجه الطالب وضعية تحد أو تهديد أو صعوبة. (Rafiq, et al., 2007. 80 ص) الكثير من الأفراد ممن لديهم القدرة على تحقيق نتائج جيدة في الامتحانات يضعف أداؤهم بسبب مستويات قلقهم المضعفة. و عليه، فإن قلق الامتحان يمكن أن يحد من التطور التربوي و المهني لأن نتائج و درجات الامتحانات تؤثر في الدخول في البرامج التربوية و التدريبية في المجتمعات المعاصرة (Zeidner. M, 546 ص) 2004. فهو مشكلة حقيقية بالنسبة للكثير من الطلبة في هذا الزمان (ص . 200781 Rafiq, et al.,). و قد بينت الدراسات التحليلية التجميعية للبيانات الخاصة بقلق الامتحان في عدة بلدان أنه رغم التفاوت المحدود لمتوسطات مستوياته بين الثقافات، يبقى ظاهرة سائدة و متجانسة نسبيا (Zeidner. M, 2004. 546 ص). لذلك كان من بين عدد من الانفعالات ذات الصلة بالتطور الأكاديمي للطلبة الذي درس الأكثر. (Pekrun, 2001)

رغم أن قلق الامتحان كما يشير إلى ذلك (Stöber & Pekrun, 2004) أصبح لا يظهر في عناوين الكتابات العلمية كما كان في السابق، إلا أن البحث فيه لا يزال قائما، و أنه (أي قلق الامتحان) يبقى مكونا أساسيا في البحث حول القلق والضغط النفسي و التعامل و إن كان أحيانا بصفة مقنعة... و هناك عدة أسباب لاستمرار الاهتمام بالبحث في قلق الامتحان نذكر منها ما أورد (Stöber & Pekrun, 2004) عن مجموعة من الباحثين في ما يلي:

- يبقى قلق الامتحان من أهم المتغيرات في البحث الأساسي في الشخصية و علم النفس الاجتماعي، كالبحت في المعرفي و الانفعال، و دافعية الانجاز.
 - يبقى قلق الامتحان من العوامل المهمة في كل اختصاصات علم النفس التطبيقي المستكشفة للأداء المتميز و التحصيل كعلم النفس التربوي و الصحة النفسية و علم النفس الرياضي و علم النفس الصناعي و التنظيمي... و على سبيل المثال فقد بين علماء النفس التربويين أن قلق الامتحان متغير مهم في كل المراحل التربوية، و أن الفروق الفردية فيه تلعب دورا ليس فقط بالنسبة لتحصيل الطلبة في المدرسة و إنما كذلك بالنسبة للدافعية المرتبطة بها، ومفاهيم الذات الأكاديمية، و التقدم المهني، و كذا بالنسبة لتطور الشخصية و الصحة.
 - ظهور مفهوم قلق الامتحان بتسميات مختلفة تحمل نفس المعنى أو معاني قريبة منه، مثل قلق الاختبار أو قلق الرياضيات أو الإحصاء، أو قلق المنافسة في المجال الرياضي أو الخوف من الفشل أو تجنب الفشل في مجال الدافعية...
- على هذا الأساس فإن البحث في قلق الامتحان يبقى من مهام الباحثين في المجالات المختلفة من علم النفس و التربية ما بقيت الأدلة الأمبيريقية للأبحاث في مختلف الثقافات تدلل على استمرار تأثيره السلبي على الأداء و التحصيل الأكاديميين للطلبة في كل المستويات الدراسية. و في هذا الإطار جاءت هذه الدراسة كمحاولة لإبراز قلق الامتحان و مدى تأثيره على تحصيل الطلبة في المحطات الأكاديمية المصيرية (كامتحان شهادة البكالوريا) و الأكثر أهمية بالنسبة لمستقبلهم الأكاديمي و المهني، و استراتيجيات التعامل التي توظف من قبلهم بقصد التخفيف من مستوياته المضعفة لإمكاناتهم المعرفية و التحضيرية الضرورية لدخول الامتحانات.

1. مشكلة الدراسة:

لقد سمع الكثير من المعلمين و المستشارين التربويين الطلبة يشكون من امتلاكهم المعلومة إلا أنهم خرجوا عن الموضوع في الامتحان. و يبدو أن الطلبة قلقون في الامتحان إما أن يقع لهم انسداد أو أنهم يخطئون في الإجابة، مما يجعلهم غير قادرين على تحقيق أهدافهم التي هي في متناولهم بالنظر إلى الإمكانيات التي يتمتعون بها. (Deborrah Lynn.S,1980)

يعرف (Zeidner. M, 2004) قلق الامتحان على أنه:

" مجموعة الإجابات الظاهرية و الفيزيولوجية و السلوكية التي تصطبغ الاهتمام بنتائج سلبية محتملة أو فقدان الكفاءة في امتحان ما أو وضعية تقييمية مشابهة. و يستحضر سلوك قلق الامتحان عادة عندما يظن الفرد أن المطالب النابعة من وضعية الامتحان عبء أو تتعدى إمكانياته العقلية و الدافعية و الاجتماعية." (ص545).

و يمكن تصور قلق الامتحان كما يوضح (Hodapp, Glanzmann, & Laux, 1995) على أنه سمة لوضعية خاصة، أي على أنه استعداد للاستجابة بقلق مرتفع عند مواجهة وضعيات ترتبط على وجه التحديد بالامتحانات و الأداء. ويعيش الأفراد ذوو الدرجات العالية في قلق الامتحان مقارنة بذوي الدرجات المنخفضة فيه خلال الامتحان أكثر استثارة في الجهاز العصبي المستقل، و أكثر هما أو انشغالا معرفيا متمركزا حول الذات و أفكارا غريبة عن الامتحان تؤثر في التركيز و الأداء (Spielberger & Vagg, 1995, p7). ذلك لأن الأفراد العالين في قلق الامتحان يستجيبون لضغط الامتحان بزيادات أكبر في شدة و تردد قلق الحالة، و عليه يمكن تصور قلق الامتحان على أنه قلق سمة لوضعية خاصة. و بتعبير آخر نستطيع القول أن العالين في العصابية يعيشون ضغطا أعلى في وضعيات الامتحان مقارنة

بالمخفضين فيها، كما أنهم يشعرون بضغط أكبر عندما يتلقون معلومات تثير فيهم درجات أعلى من القلق. (Moutafi. J et al., 2006. 594)

كان يحدد قلق الامتحان في بداية عهده مع البحث الإمبريقي على أنه أحادي البعد، و كانت المقاييس المبكرة مثل استبيان قلق الامتحان (Mandler & Sarason, 1952) تفترض أحادية البعد. و مع ذلك، فإن بنود هذه المقاييس كانت تشير إلى مكونات مختلفة: عاطفية و معرفية و فيزيولوجية. و بينت التحاليل العملية المبكرة باستمرار أن هذه المقاييس كانت مكونة من أكثر من متغير واحد. وقد سلم (Liebert & Morris, 1967) أن قلق الامتحان يتكون من مكونين أساسيين و هما: الهم (الانشغال) و الانفعالية، و اعتبراهما استجابتين نوعيتين مختلفتين. (ص 15611. Pekrun, 2001)

من التفسيرات التقليدية لهذا النمط من الأدلة الأمبيريقية أن المكونات المعرفية لقلق الامتحان تستهلك الموارد المعرفية (قدرة الانتباه و الذاكرة العملية)، حيث أن الاهتمام أو الانشغال بفشل وشيك يشتت التركيز على الوظيفة. هذا ما يفسر انخفاض الأداء في الوظائف المعقدة و الصعبة التي تحتاج إلى مثل هذه الموارد، في حين يمكن للأداء ألا يتأثر في الوظائف السهلة. لقد كانت نماذج تشتت الانتباه التي تستخدم هذه الافتراضات جزء من النظريات المبكرة لقلق الامتحان مثلاً: (Mendler & Sarason, 1952) و تبقى من النماذج النظرية المهيمنة. (ص 15611. Pekrun, 2001)

في هذا الإطار افترضت (Wine, 1971, 1980) لتوضيح الآثار العكسية لقلق الامتحان على التحصيل الدراسي، أن الوضعيات التقييمية تؤثر في انتباه الأشخاص العالين و المنخفضين في قلق الامتحان بطرق عكسية. و قد بنت نظريتها على أساس أن الأفراد ذوي الدرجات العالية في قلق الامتحان يركزون انتباههم على الداخل: أي على أفكارهم و مشاعرهم. في مقابل ذلك، يركز الأفراد ذوو

الدرجات المنخفضة في قلق الامتحان مباشرة على المهمة بين أيديهم. كما أن الشعور بالتوتر و الاستثارة الفيزيولوجية المعاشة و الانشغال بعواقب الفشل ينافس و كثيرا ما يزيح المسارات المعرفية الضرورية للفهم و الإجابة الناجحة على أسئلة الامتحان بالنسبة لذوي الدرجات العالية في قلق الامتحان. يحول هذا الانشغال الذاتي انتباه الشخص القلق في الامتحان و من ثمة يساهم في تدهور الأداء.

تماشيا مع النتائج التجريبية، يميل قلق الامتحان للارتباط سلبا بالأداء والتحصيل الأكاديميين في المجموعات العادية من الطلبة (Pekrun, 2001). ففي دراسة تحليلية تجميعية لـ 562 دراسة من أمريكا الشمالية قدر متوسط معامل الارتباط المحقق بـ: $r = -0.29$ في الصف الرابع إلى المراحل التعليمية ما بعد الثانوي (Hembree, 1988). و كان بالنسبة للتحصيل في الرياضيات $r = -0.23$ (Schwarzer et al, 1989).

كما توصل الباحث (مرزوق عبد المجيد مرزوق، 1993) إلى وجود علاقة عكسية بين القلق و الأداء الأكاديمي. أما جمال العيسوي و حسن محمد ثاني (1996) فقد استنتجوا أنه كلما ازداد قلق الحالة انخفض مستوى الأداء و بالتالي التحصيل من خلال دراسة توصلوا فيها إلى أن قلق الحالة الذي يعبر عن قلق الامتحان عند (Spielberger) يرتبط سلبا بمستوى الأداء، و قد كان معامل الارتباط -0.329 و هو دال عند مستوى 0.05 .

و في دراسة لـ (Chapell et al., 2005) على عينة من الطلبة ما قبل التدرج وبعده بينت أن قلق الامتحان بمكونيه الهم و الانفعالية يرتبط سلبا بالتحصيل الأكاديمي، و كان معامل الارتباط بين المكون المعرفي لقلق الامتحان (الهم) والتحصيل الأكاديمي يتراوح ما بين -0.21 بالنسبة للدرجة و -0.25 بالنسبة للمعدلات، و كان أضعف بكثير بين المكون الانفعالي من قلق الامتحان (الانفعالية) حيث بلغ -0.11 بالنسبة للدرجات و -0.08 بالنسبة للمعدلات. و في نفس السياق

بينت دراسة (Mohd Ariff. B K et al., 2008) أن الهم (المكون المعرفي من قلق الامتحان) يرتبط سلبا و بقوة بالتحصيل الدراسي.

نفس النتائج كان قد توصل إليها (Deffembacher. J, 1986) من دراسة أجراها على عينة من الطلبة خلص فيها إلى أن المكون المعرفي من قلق الامتحان كان الأكثر ارتباطا بالأداء و التحصيل الأكاديميين. كما بين (Eunsook, H., 1999) الذي أجرى دراسته على عينة (208) من الطلبة درس فيها العلاقة بين قلق الامتحان و صعوبة الامتحان المدركة و الأداء في الامتحان، أن الهم و ليس الانفعالية كان له الأثر السلبي على الأداء في الامتحان (ص442). والحقيقة كما يوضح (Hembree & Seipp., 1991) أن أغلبية الدراسات عن الأداء الأكاديمي توصلت إلى أن المكون المعرفي لقلق الامتحان المتمثل في الهم أو الانشغال يرتبط سلبا بالتحصيل، في حين أن المكون الانفعالي لا يرتبط أصلا بالأداء الأكاديمي. و حتى في مجال الذكاء فقد تبين أن ذوي الدرجات العالية في القلق سجلوا نتائج أقل في الذكاء مقارنة بذوي الدرجات المنخفضة فيه، و أن السبب في ذلك كما أثبت ذلك (Moutafi. J et al., 2006. 594) يعود إلى ظروف إجراء اختبار الذكاء المختلفة و ليس إلى اختلافات حقيقية في مستويات الذكاء.

و قد استنتج (Cassady & Johnson, 2002) أن قلق الامتحان المعرفي أكثر تأثيرا في الأداء الأكاديمي مقارنة بالمظاهر الفيزيولوجية المعبرة عن الانفعالية منه، إلا أنهما استدلا على أن الاستثارة الانفعالية العالية تؤثر سلبا في الأداء الأكاديمي و أن انخفاضها الكلي هو الآخر يؤثر سلبا فيه، و أن شيئا من الاستثارة الانفعالية يبقى ضروريا للأداء الأكاديمي المتميز. كما أثبتا، على غرار دراسة أخرى لـ (Cassady, J.C., 2004)، أن الزيادة في الانفعالية تؤثر سلبا في الأداء الأكاديمي بسبب العوامل السياقية التي تسوق التركيز بعيدا عن بنود الامتحان، إلا أن هذا التأثير لا يكون صادقا إلا في الظروف التي يكون فيها المكون المعرفي حاضرا، و أن الطلبة العالين في قلق الامتحان المعرفي عرضة لارتفاع

درجات الانفعالية. كما أوضحنا من خلال نتائج هذه الدراسة أن الدرجات العالية من الانفعالية لم تفسر الأداء الأكاديمي الضعيف بمفردها.

• يعتبر التعامل (coping) مع وضعيات الامتحان من المواضيع الأكثر أهمية في البحث حول قلق الامتحان، حيث تساعد سلوكيات التعامل الطلبة على التعامل مع تجربة الضغط و القلق في وضعيات الامتحان و التخلص من الظروف التي تسببه أو تحويلها، و هكذا الإبقاء على الانفعالات السلبية بعيدا. كما يمكن، وهذا يتوقف على إستراتيجية التعامل المختارة، ترقية حصيلة التكيف و الأداء الإيجابي (Lazarus & Folkman, 1984 ; Zeidner, 1998). و على هذا الأساس فقد بحثت الكثير من الدراسات العلاقة بين قلق الامتحان و التعامل كما سنرى لاحقا.

يعرف (Lazarus & Folkman, 1984) التعامل كما يلي :

" مجهود معرفي و سلوكي متغير باستمرار يهدف إلى التصرف في متطلبات خارجية و -أو- داخلية محددة نقيم على أنها عبء على الشخص أو تفوق إمكانياته." (ص 141)

يرى أصحاب هذه النظرية أن الضغط لا يتوقف على عملية تفاعل بين الفرد و الوسط، و أن استجابة الضغط تظهر عندما يقيم الفرد وضعية ما بأنها تتعدى إمكانياته و يمكن أن تعرض راحته للخطر. هذه الاستجابة هي نتاج فقدان التوازن بين متطلبات الوضعية المستفزة و إمكانيات الفرد للتعامل معها. الذي يحدث حسب النموذج التكاملي للضغط أن العامل الضاغط يمر عبر سلسلة من آليات التمهيد التي تعمل على تحويل الوضعية الضاغطة و بالتالي تضخيم أو تخفيف استجابة الضغط. (ص 46. Paulhan & Bourgeois, 1998)

و. حسب (Lazarus & Folkman, 1984) ثمة مسارين يؤثران في العلاقة بين الوسط و الفرد : التقييم و التعامل. أما التقييم فهو مسار معرفي يقيم

الفرد من خلاله المدى الذي يمكن لظرف ما أن يعرض راحته و اطمئنانه إلى الخطر، و إمكانيات التعامل المتاحة لمواجهته. و قد ميز الباحثان بين نوعين من التقييم يتقطعان لتحديد درجة ضغط أي ظرف و إمكانيات التعامل المتاحة أو الممكن حشدها و هما: التقييم الابتدائي و التقييم الثانوي.

أما التقييم الابتدائي فهو الذي بفضلله يأتي الفرد لتقييم محتوى الظرف، وأما التقييم الثانوي فيتساءل الفرد فيه عما يمكن فعله للتعامل مع الوضعية، فيقترح عدة مخارج للتعامل : كتغيير الظرف أو التقبل أو الهروب أو التجنب أو البحث عن مزيد من المعلومات أو البحث عن دعم اجتماعي أو الفعل الاندفاعي. هكذا فإن التقييم الثانوي يوجه استراتيجيات التعامل التي ستوظف للتعامل مع الظرف الضاغطة: فالاستراتيجية التي هدفها التخفيف المباشر من شدة الانفعال دون تغيير المشكلة هي (تعامل متركز حول الانفعال)، و الإستراتيجية التي بفضل تغييرها للظرف تؤثر بصفة غير مباشرة في الانفعال هي (تعامل متركز حول المشكلة). (ص 25-38)

بعض الأشكال المعرفية للتعامل المتركز حول الانفعال يفضي إلى تغيير في تأويل الوضعية الضاغطة دون تغييرها فعليا، هذه الاستراتيجيات تعادل إعادة التقييم الذي ينتمي إلى فئة التعامل المعرفي، و يعني أي مجهود يبذل لتأويل الماضي بأكثر إيجابية، أو التعامل مع الضرر و التهديدات الحالية بالنظر إليها بطريقة أقل تدميرا و تهديدا. و الفرق بين إعادة التقييم المعرفي و الأنواع الأخرى من إعادة التقييم أن منشأ الأول ذاتي ينبع من حاجات داخلية للشخص و ليس من ضغوطات المحيط. (Lazarus & Folkman, 1984. ص 38)

أما استراتيجيات التعامل المتمركزة حول المشكلة فتشبه تلك المستخدمة لحل المشكل (problem solving). و عليه، فإن الجهود المبذولة لحل المشكلة توجه غالبا نحو تحديد المشكلة و استخراج حلول بديلة و تقييم البدائل من حيث الكلفة و الأرباح ثم الاختيار و الفعل. إلا أن التعامل المتركز حول المشكلة يضم

تنظيماً أوسعاً من الاستراتيجيات مقارنةً بالقدرة على حل المشكل وحدها. بينما تهتم هذه الأخيرة بهدف محدد - مسار تحليلي يركز أساساً على المحيط - فإن التعامل المتمركز حول المشكلة يضم بالإضافة إلى ذلك استراتيجيات موجهة نحو الداخل. (141-180)

يمكن اعتبار قدرة الفرد على حسن التعامل مع مشكلات الحياة دليلاً قاطعاً على صحته النفسية، في حين أن الصعوبات في التعامل معها يتلزم مع معاناة انفعالية بما في ذلك القلق و الاكتئاب. لكن هذه العلاقة لا هي بسيطة و لا مباشرة بسبب إمكانية وجود اختلافات بين الناس في تعاملهم مع الصدمات أوضغوطات الحياة اليومية. وقد حاولت العديد من الدراسات كشف الستار عن طبيعة العلاقة التي تربط قلق الامتحان كواحد من أكثر الانفعالات المضعفة للأداء والتحصيل الأكاديميين كما رأينا أعلاه، و الطرق التي يميل طلبة المدارس والكلليات إلى استخدامها للتخفيف من آثاره السلبية عليهم.

يرى (Zeidner.M, 2004) في هذا الإطار أن سلوك التجنب يلعب دوراً أساسياً في استمرار القلق التقييمي و تدهور المهارات الملازمة. و ينتج عن القلق المماثلة أو التسويف المدفوعة بالنفور من مواد الامتحان أو الخوف من الفشل فيه. فالمماثلة مثل الفشل في إتمام الوظائف المنزلية أو المراجعة تحضيراً للامتحان، تؤدي إلى الفشل في تحصيل المعرفة الضرورية لذلك. هكذا، يؤدي هذا النقص في التحضير إلى ضعف الأداء و القلق في وضعية الامتحان، يتبعه تزايد في قلق الامتحان و تجنب الدراسة. (ص549)

ذكر (Stöber. J, 2004) في معرض حديثه عن الدراسات التي تناولت موضوع قلق الامتحان بأبعاده المختلفة و طرق التعامل دراسة ألمانية لـ Röhrle, (Linkenheil, and Graf, 1990)، استخدموا فيها نسخة ألمانية مكيفة من (TAI) لـ (Hodapp, Laux, & Spielberger, 1982) كمقياس متعدد الأبعاد لقلق الامتحان يقيس الهم (الانشغال) و الانفعالية و الشعور بالكفاءة. كما استخدموا

فيها لقياس طرق التعامل استبياناً يقيس عشرة أبعاد من أشكال التعامل الفردي والاجتماعي مع ضغط الامتحان. بينت النتائج فروقا قليلة في العلاقات بين أبعاد قلق الامتحان و طرق التعامل، حيث ظهر أن كلا من الهم و الانفعالية ارتبطا بالتعامل المتمركز حول الانفعال... كما لم تجد الدراسة أية علاقة بين أبعاد قلق الامتحان وأشكال التعامل المتمركزة حول المهمة (المشكلة).

و في دراسة لـ (Blankstein, Flett, and Watson, 1992) بحثوا فيها العلاقة بين قلق الامتحان و طرق التعامل عند طلبة التدرج (125)، استخدموا مقياس RTT (Sarason, 1984) لقياس أبعاد قلق الامتحان: الهم و التفكير غير المناسب و التوتر و الأعراض الجسدية. كما استخدموا لقياس طرق التعامل (coping): استبيان طرق التعامل المراجع لـ (Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis, & Gruen, 1986). بينت النتائج مرة أخرى فروقا قليلة في العلاقات بين أبعاد قلق الامتحان و طرق التعامل. حيث تبين أن ثمة ارتباط المقاييس الفرعية الأربعة بالتعامل المواجه (طريقة تعامل متمركزة حول المشكل) والتجنب. كما تبين أن ثمة علاقة ارتباطية بين الهم (الانشغال) و التحكم الذاتي (طريقة تعامل متمركزة حول الانفعال).

كما بينت دراسة (Zeidner.M, 1996) أجراها على طلبة الثانويات والمعاهد أن ثمة علاقة ارتباطية موجبة بين مكوني قلق الامتحان - الهم والانفعالية - باستراتيجيات التعامل المتمركزة حول الانفعال و التجنب. كما بينت عند طلبة الكليات أن ثمة علاقة سلبية خفيفة بين الهم أو الانشغال و التعامل المتمركز حول المشكلة. أما دراسة (Raffety, Smith & Ptacek, 1997) فتوصلت إلى أن الطلبة ذوي أسلوب قلق السمة المضعف في مقابل ذوي أسلوب قلق السمة الميسر سجلوا نتائج أضعف في الامتحانات و أعلى درجة من القلق و أقل تعاملًا متمركزًا حول المشكلة.

أما (Stöber. J, 2004) فانطلق من دراسة له تحت عنوان "أبعاد قلق الامتحان: علاقتها بطرق التعامل مع قلق ما قبل الامتحان و عدم اليقين" بناء على نموذج الأبعاد الأربعة لقلق الامتحان الذي اقترحه (Keith, et al, 2003 و Hodapp, 1991)، ليدرس كيف ترتبط الأبعاد الأربعة لقلق الامتحان المتمثلة في الهم (الانشغال) و الانفعالية و التشويش المعرفي و نقص الثقة بطرق تعامل الطلبة مع قلق ما قبل الامتحان: التوجه نحو المهمة و التحضير، و البحث عن الدعم الاجتماعي و التجنب. بينت النتائج أن الأبعاد الأربعة لقلق الامتحان ترتبط بشكل مختلف بطرق التعامل مع قلق ما قبل الامتحان. كما كشف عن فروق واضحة بين الجنسين في كيفية تعامل الطلبة مع قلق ما قبل الامتحان و كيف تختلف طرق التعامل في ارتباطها بالأبعاد الأربعة لقلق الامتحان، و كانت كما يلي:

- أ. ارتبط الهم (البعد المعرفي) بالتوجه نحو المهمة و التحضير عند الطالبات.
- ب. ارتبطت الانفعالية (البعد الانفعالي) بالبحث عن الدعم الاجتماعي عند الطلبة الذكور و التوجه نحو المهمة و التحضير عند الطلبة الإناث.
- ت. ارتبط التشويش بالتجنب و بضعف التوجه نحو المهمة و التحضير عند الجنسين.
- ث. ضعف الثقة بالنفس ارتبط بالتجنب عند الإناث.

استنتج (Stöber. J, 2004) من هذه الدراسة أن الهم (الانشغال) والانفعالية يمكن أن يظهرهما علاقات خاصة بالتعامل عندما يضبط التداخل. كما نبه أنه إذا كانت الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان و مكوناته قد نالت قسطها من الدراسة، فإن نفس الفروق في التعامل مع قلق الامتحان لا تزال غامضة. كما استنتج (Zeidner, 1998-2004) أن نتائج الدراسات بينت على العموم أن الدرجات العليا من قلق الامتحان ترتبط أساسا بالتعامل المتمركز حول الانفعال والتجنب.

كما استخلص (Zeidner, 2004) أن قلق الامتحان يرتبط بأعلى درجة بأنواع التعامل المتمركز حول الانفعال (مثل: محاولة التحكم في أعراض القلق) والتجنب (مثل: محاولة عدم التفكير في الامتحان)، في حين يرتبط بأدنى درجة بالتعامل المتمركز حول المهمة (مثل: تركيز المجهود على الأداء في المهمة). ويبدو أن كلا من إستراتيجيات التعامل المتمركزة حول الانفعال و التجنب منبئة بحالة القلق في الوضعيات التقييمية. و لعله لم يكن متوقعا أن يرتبط التعامل المتمركز حول المهمة كذلك بدرجات أعلى من قلق ما قبل الامتحان، على اعتبار أن التحضيرات للامتحان قد تؤدي لا محالة إلى ارتفاع القلق. كما يصعب غالبا تصنيف استراتيجيات التعامل إلى متكيفة و غير متكيفة، و لكن يميل التعامل المتمركز حول المهمة إلى إنتاج درجات تحصيل أعلى مقارنة بالتجنب على الرغم من اختلاف البيانات. (ص550)

على هذا الأساس جاءت هذه الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:

1. هل تثبت هذه الدراسة، على غرار الدراسات السابقة، العلاقة السلبية بين قلق الامتحان بمكونيه المعرفي و الانفعالي بالتحصيل الأكاديمي؟
2. هل هناك علاقة ارتباطيه بين قلق الامتحان ببعديه المعرفي و الانفعالي وإستراتيجيات التعامل المتمركزة حول المشكلة و تلك المتمركزة حول الانفعال؟

2. فرضيات الدراسة:

- أ. هناك علاقة ارتباطيه سلبية بين قلق الامتحان ببعديه المعرفي و الانفعالي والتحصيل الأكاديمي (المعدلات السنوية و معدلات امتحان البكالوريا).
- ب. هناك علاقة ارتباطيه بين قلق الامتحان ببعديه المعرفي و الانفعالي وإستراتيجيات التعامل المتمركزة حول المشكلة و تلك المتمركزة حول الانفعال.

- هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين الانفعالية (المكون الانفعالي من قلق الامتحان) و إستراتيجيات التعامل المتمركزة حول الانفعال.
- هناك علاقة ارتباطية سلبية بين الهم أو الانشغال (المكون المعرفي من قلق الامتحان) و إستراتيجيات التعامل المتمركزة حول المشكل.

3. عينة الدراسة:

شارك في الدراسة 256 تلميذا من تلاميذ الثانويات من القسم النهائي المقبولون على امتحان البكالوريا من ثلاث ثانويات (اثنتان من العاصمة الجرائر والثالثة من تيبازا)، كان عدد الذكور (96) و عدد الإناث (160)، تتراوح أعمارهم ما بين 16 و 20 سنة تم اختيارهم بصفة عشوائية دون تحديد شروط. أجاب على المقاييس المطبقة في هذه الدراسة حوالي 300 تلميذا، إلا أن عملية تفرغ النتائج بينت عدم صلاحية البعض منها ليستقر العدد النهائي على 256.

4. مقاييس الدراسة:

إن الهدف من هذه الدراسة، على غرار الدراسات السابقة المذكورة أعلاه خاصة دراسة (Stöber, 2004)، هو الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان ببعديه (الهم أو الانشغال و الانفعالية) و التحصيل الأكاديمي و استراتيجيات التعامل على عينة جزائرية (محلية).

هكذا، استخدم في الدراسة مقياس (Spielberger, 1980) TAI الذي يعتبر من أكثر المقاييس استخداما لقياس قلق الامتحان عند طلبة الثانويات والكليات، كما ثبت صلاحية تطبيقه على تلاميذ المدارس الابتدائية و المتوسطة. فهو تقرير ذاتي يتكون من 20 بنداً أو تصريحاً يدلي بها المجيب ليعبر عن درجة إحساسه بأعراض القلق قبل و خلال و بعد الامتحان. يتبع كل تصريح أربعة خيارات (أبداً- أحياناً-غالبا-دائماً)، و تتراوح النتيجة بين (20 و 80 درجة). كما يعطي المقياس نتيجتين فرعيتين تتمثلان في الهم (الانشغال) و الانفعالية يتكون كل منهما من 08

بنود و تتراوح النتيجة فيهما بين (08 و 32). و يعتبر (TAI) مقياس قلق الامتحان الأكثر استخداما في الولايات المتحدة و ترحم إلى أكثر من 20 لغة بما فيها اللغة العربية و قد بلغت مستويات صدقه و ثباته في كل هذه الثقافات حوالي 0.90. (ص 80-81. Bushman, et al., 1995)

كما اعتمدت الدراسة في قياسها لإستراتيجيات التعامل بأنواعه المختلفة على مقياس (Paulhan & Bourgeois, 1998) و هو مختصر لمقياس (Folkman et al, 1986) الذي يحتوي على 67 بنداً ، و الذي اختصره Vitaliano et al., (1985) ليصبح 42 بنداً و سمي "The coping check-list" و يقيس المتغيرات التالية: حل المشكلة- اتهام الذات- إعادة التقييم الإيجابي- البحث عن الدعم الاجتماعي- التجنب.

و قد توصلت الدراسة التكميلية لـ (Paulhan & Bourgeois, 1998) إلى نفس المتغيرات في فرنسا، ما مكن من بناء سلم ثابت يتكون سوى من 29 بنداً يقيم هذه الأنواع الخمسة لاستراتيجيات التعامل (ص 54). هذا السلم الذي ترحم و كيف على الواقع المحلي عن طريق اختبار صدقه الظاهري و صدق المحتوى و الصدق التمييزي، و قدر صدق و ثبات المقياس اعتماداً على معادلة (Guttman) للتجزئة النصفية بـ 0.58. (معمرى و نويرة، 1998) و للتعبير عن التحصيل الدراسي أوالأكاديمي اعتمدت الدراسة على معدلات التلاميذ للفصول الدراسية الثلاثة ومعدلات امتحان البكالوريا.

5. إجراءات الدراسة:

طبقت المقاييس بمساعدة مستشاري الإرشاد و التوجيه الذين يعملون في المؤسسات الثلاث للحصول على نتائج أكثر واقعية، على اعتبار أن المستشار أقرب من التلاميذ و يتمتع بمصداقية أكبر لديهم. و قد حدد موعد التطبيق في المراحل الأخيرة من السنة الدراسية 2006-2007 أي حوالي شهر قبل الامتحان، حيث كان

التلاميذ يعيشون أجواء التحضيرات و الامتحانات السنوية الأخيرة التي تجرى عادة في شكل امتحان يشبه امتحان البكالوريا الفعلي و يسمى الامتحان الأبيض. و كان القصد من وراء ذلك رصد الحالة النفسية التي يكون عليها التلاميذ خاصة فيما يتعلق بقلق الامتحان ببعبه و استراتيجيات التعامل، رغم أن هذه الأخيرة يصعب ضبطها إلا من خلال دراسات تتبعية كما يذكر بذلك (Raffety et al., 1997)، وجمعت المعدلات السنوية و نتائج البكالوريا لاحقاً.

اعتمدت هذه المرحلة (حوالي شهر قبل الامتحان النهائي) على أساس النتائج التي توصلت إليها بعض الدراسات خاصة دراسة (Cassady, 2001) التي بين من خلالها أنه من الممكن من منظور المنهجية التطبيقية استعمال بيانات قلق الامتحان التي جمعت خارج أوقات الامتحان، على اعتبار أن النتائج تكون قد جمعت خلال وقت يكون فيه المجيب قد دخل في أجوائه، الأمر الذي حرصت هذه الدراسة على مراعاته.

6. عرض النتائج و تحليلها:

كان الهدف من الدراسة الكشف عن الارتباط بين قلق الامتحان والتحصيل الأكاديمي (المعدلات السنوية و معدلات امتحان البكالوريا) من جهة، و من جهة أخرى بين قلق الامتحان ببعبه و إستراتيجيات التعامل كما يقيسها مقياس (Paulhan & Bourgeois, 1998) الذي كيف على البيئة المحلية و ذلك من خلال الإجابة على فرضيات الدراسة حسب تسلسلها المذكور أعلاه.

أ. عرض و تحليل نتائج الفرضية الأولى:

نصت فرضية الدراسة الأولى على ما يلي: هناك علاقة ارتباطية سلبية بين قلق الامتحان ببعبه المعرفي و الانفعالي و التحصيل الأكاديمي (المعدلات السنوية و معدلات امتحان البكالوريا).

بينت النتائج أن ثمة علاقة سلبية بين قلق الامتحان ببعديه الهم و الانفعالية و التحصيل الأكاديمي المتمثل في معدلات التلاميذ السنوية و امتحان البكالوريا، واتضح من خلالها أن معامل ارتباط البعد المعرفي و الانفعالي من قلق الامتحان بالتحصيل في امتحان البكالوريا بلغا على التوالي: $r = -0.26$ و -0.22 . كما تبين أن قلق الامتحان ببعديه أقل ارتباطا بالمعدلات السنوية مقارنة بارتباطهما بمعدلات البكالوريا، أنظر الجدول رقم (01).

الجدول رقم (01) يعرض نتائج معامل الارتباط بين معدلات البكالوريا والسنوية و قلق الامتحان ببعديه الهم و الانفعالية.

معدلات البكالوريا	المعدلات السنوية	الانفعالية	الهم أو الانشغال	قلق الامتحان
•	**0.838	** -0.224	** -0.256	** -0.255
**0.838	•	** -0.174	** -0.227	** -0.206

مستوى الدلالة 0.05 * مستوى الدلالة 0.01 **

و للإشارة فإن النتائج كما هو بارز في الجدول عبرت عن علاقة ارتباطية قوية جدار $= 0.838$ بين معدلات التلاميذ في امتحان البكالوريا و معدلاتهم السنوية، حيث كانت نتائج البكالوريا تقريبا تكرارا للنتائج التي كان التلميذ قد حققها خلال السنة.

جاءت نتائج هذه الدراسة موافقة للنتائج التي توصلت إليها جل الدراسات التي تناولت العلاقة بين قلق الامتحان و التحصيل الأكاديمي رغم الاختلافات الطفيفة في معامل الارتباط الذي كان -0.21 في الدراسات التجميعية التحليلية، و -0.30 في أقصى حدوده في الدراسات الفردية. (Deffembaker, 1986; Hembree, 1988; Schwarzer et al., 1989; Seipp, 1991 ; جمال العسوي

و حسن محمد ثاني، 1996 ; Chapell et al., 2005). كما تبين أن المكون المعرفي كان الأكثر ارتباطا بالتحصيل مقارنة بالمكون الانفعالي، فالهموم والانشغالات المعرفية التي تنتاب الطلبة العالين في قلق الامتحان خلال المرحلة التحضيرية و أيام الامتحان في حد ذاته تحول دون قدرتهم على توظيف و استغلال إمكانياتهم المعرفية الضرورية للتعامل مع الامتحان و أسئلته المختلفة، ما يفسر المردود الضعيف في النتائج النهائية في الامتحانات.

فالمكونات المعرفية لقلق الامتحان تستهلك الموارد المعرفية (قدرة الانتباه و الذاكرة العملية)، حيث أن الانشغال بفشل وشيك يشتت التركيز على الوظيفة، مما يفسر انخفاض الأداء في الوظائف المعقدة و الصعبة التي تحتاج إلى مثل هذه الموارد (Seipp, 2001). كما يبدو على وجه التحديد أن هؤلاء الطلبة يعيشون تشويشا معرفيا خلال تحضيرهم للامتحان أو خلال الامتحان أو كلاهما (ص 291. Cassady & Johnson, 2002). و يمكن للانشغال المعرفي أو هم الأشخاص القلقين في الامتحان الذي يكون مهيمنا عند بداية الامتحان أن يتضاعف خلاله إلا إذا انخفضت أو أزيلت إشارات إمكانية الفشل. (Seipp, 2001)

و إذا كان المكون المعرفي من قلق الامتحان يؤثر مباشرة في النشاطات المعرفية الضرورية للأداء عند التحضير للامتحان و خلاله، فإن المكون الانفعالي هو الآخر يؤثر في النشاطات المعرفية و لو بصفة غير مباشرة. فالشكاوى الجسدية التي تصدر عن الطالب ذي الدرجة العالية في قلق الامتحان من قبيل الأوجاع الصدرية و الشكاوى من الضعف و الدوار و الغثيان و القيء و الحساسية للبرودة و الحرارة (Lufi.D & Darluk.L , 2005) كلها عوامل مزعجة و مضعفة للتركيز و قد تحول دون الأداء الجيد عند التحضير للامتحان و خلاله. يبقى أن هذا التأثير لا يكون صادقا إلا في الظروف التي يكون فيها المكون المعرفي حاضرا، وأن الطلبة ذوي الدرجة العالية في قلق الامتحان المعرفي عرضة لارتفاع درجات الانفعالية. (Cassady .J.C, 2004)

كما تبين من خلال نتائج الدراسة الحالية أن ثمة علاقة ارتباطية قوية جدا $r = 0.838$ بين المعدلات السنوية و معدلات امتحان البكالوريا توحى بإمكانية تكرار النتائج لو لا تدخل بعض العوامل التي تحول دون ذلك. و ما يمكن استخلاصه من هذه العلاقة هو أن المجهود الذي يبذله التلميذ خلال السنة ينعكس مباشرة على النتيجة النهائية، و قلما تخطئ هذه القاعدة (النتيجة من جنس العمل).

فالمرحلة التحضيرية لدخول هذا الامتحان المصيري -يقول هؤلاء التلاميذ من خلال هذه النتائج- يجب أن تبدأ مبكرا مع بداية السنة و تمتد إلى غاية الامتحان، لتصبح المرحلة النهائية من التحضير مجرد مرحلة مراجعة و ضبط لمواد دراسية كان التلميذ قد فهمها و استوعبها و راجعها بعد تلقيها مباشرة، الأمر الذي سيساهم في وقاية الطلبة من قلق الامتحان و تبعاته المحبطة. كما استنتج ذلك (Neuderth et al., 2009) أنه يجب أن نعلم الطلبة إستراتيجيات التعامل مع متطلبات دراستهم و تنظيمها في وقت مبكر لوقايتهم من قلق الامتحان و تبعاته.

ب. عرض و تحليل نتائج الفرضية الثانية:

لقد انصب اهتمام الفرضية الثانية من هذه الدراسة على العلاقة بين قلق الامتحان ببعديه الهم و الانفعالية و إستراتيجيات التعامل على اعتبار أن النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة بقيت غامضة، ما برر طرح الموضوع مرة أخرى من خلال هذه الدراسة نظرا لأهميته البالغة على المستوى العيادي و التربوي على السواء. و كان نص الفرضية الثانية ما يلي: هناك علاقة ارتباطية بين قلق الامتحان ببعديه المعرفي و الانفعالي و إستراتيجيات التعامل المتمركزة حول المشكلة و تلك المتمركزة حول الانفعال. و انبثق عنها فرضيتان جزئيتان:

- هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين الانفعالية (المكون الانفعالي من قلق الامتحان) و إستراتيجيات التعامل المتمركزة حول الانفعال.

- هناك علاقة ارتباطيه سلبية بين الهم أو الانشغال (المكون المعرفي من قلق الامتحان) و إستراتيجيات التعامل المتمركزة حول المشكل.

الجدول رقم (02) يعرض معاملات الارتباط بين إستراتيجيات التعامل وقلق الامتحان ببعديه الهم و الانفعالية.

قلق الامتحان	الهم أو الانشغال	الانفعالية	
-0.093	-0.152*	-0.040	حل المشكلة
0.026	-0.007	0.054	الدعم الاجتماعي
-0.044	-0.104	0.007	إستراتيجيات التعامل المتمركزة حول المشكلة
0.364**	0.288**	0.337**	التجنب
-0.008	-0.086	0.050	إعادة التقييم الإيجابي
0.213**	0.163**	0.212**	اتهام الذات
0.311**	0.215**	0.338**	إستراتيجيات التعامل المتمركزة حول الانفعال

مستوى الدلالة 0.05* مستوى الدلالة 0.01**

يتضح من الجدول رقم (02) أن النتائج المحققة في هذه الدراسة كانت موافقة على العموم لنتائج الدراسات السابقة، حيث تبين أن إستراتيجيات التعامل المتمركزة حول المشكلة لم ترتبط بقلق الامتحان ببعديه الهم و الانفعالية ما عدا في حالة واحدة تمثلت في العلاقة السلبية بين إستراتيجية حل المشكلة و البعد المعرفي من قلق الامتحان (الهم أو الانشغال المعرفي)، و كان معامل الارتباط ضعيفا (ر = -0.152) رغم أنه دال عند مستوى 0.05، نفس النتيجة التي توصل إليها (Zeidner, 1996) عند طلبة الكليات. و أن كلا من الهم و الانفعالية ارتبطا إيجابا بإستراتيجيات التعامل المتمركزة حول الانفعال كما في الدراسة الألمانية لـ (Röhrle et al., 1990)، و الاستنتاج الذي توصل إليه (Zeidner, 2004) رغم أنه استغرب ارتباط إستراتيجيات التعامل الموجهة نحو المهمة بقلق ما قبل الامتحان.

فسر هذا التواتر المتشابه في النتائج بالتداخل العالي بين أبعاد قلق الامتحان، حيث يمكن للهم و الانفعالية أن يرتبطا بدرجة تصل إلى 0.70، ما أكدته هذه الدراسة حيث كانت درجة الارتباط بينهما ($r = 0.72$). و عليه، عندما يقتصر الأمر على معاملات الارتباط من الرتبة صفر يمكن لهذا التداخل أن يلقي بظلاله على الفروق بين أبعاد قلق الامتحان و استراتيجيات التعامل التي يمكن أن تكون على العكس أكثر ظهوراً (Stöber. J, 2004)، ما برر اللجوء إلى تحليل النتائج بفضل معامل الارتباط الجزئي الذي مكن من الوصول إلى النتائج التالية:

الجدول رقم (03) يعرض معاملات الارتباط الجزئية بين بعدي قلق الامتحان (الهم و الانفعالية) و إستراتيجيات التعامل.

الانفعالية (الهم مضبوط)	مستوى الدلالة	الهم أو الانشغال (الانفعالية مضبوطة)	مستوى الدلالة
0.099	0.113	-0.177	0.005
0.085	0.085	-0.066	0.295
0.118	0.061	-0.156	0.013
0.250	0.000	0.031	0.620
0.161	0.010	-0.175	0.005
0.139	0.027	0.016	0.805
0.270	0.000	-0.041	0.511

لقد مكن عزل بعدي قلق الامتحان عن بعضهما البعض في التحليل من الوصول إلى نتائج ذات أهمية بالنسبة لعلاقتهما بإستراتيجيات التعامل، أنظر الجدول (03). كما تأكد الطرح الذي برره (Stöber. J, 2004) أن دراسة علاقة إستراتيجيات التعامل بقلق الامتحان يجب أن تعتبر الأبعاد المختلفة لهذا الأخير.

ولكي تقترب أكثر من التحليل النوعي للنتائج يجب التعمق في مستويات التحليل حسب ما تسمح به المقاييس الفرعية و الانتقال من الخاص إلى العام. وعلى هذا الأساس فقد اتضحت الصورة أكثر بعملية العزل عن طريق معامل الارتباط الجزئي، حيث بينت النتائج أن هناك اختلاف واضح بين بعدي قلق الامتحان في طريقة و درجة ارتباطهما بإستراتيجيات التعامل، و كانت كما يلي:

❖ ارتبطت الانفعالية - المكون الانفعالي من قلق الامتحان - إيجابا بكل طرق التعامل المتمركزة حول الانفعال خاصة التجنب (رأب.ج = 0.25)، بينما لم ترتبط بأي من تلك المتمركزة حول المشكلة. و قد توصل العديد من الباحثين إلى نفس هذه النتائج مثل الدراسة الألمانية (Röhrle et al., 1990) و دراسة (Zeidner, M, 1996)، و اختلفت مع النتيجة الجزئية التي توصل إليها (Stöber, J, 2004) أن الانفعالية ارتبطت عند الذكور بالدعم الاجتماعي بينما ارتبطت بالتوجه نحو المهمة عند الإناث. و قد استخلص (Zeidner, 2004) أن قلق الامتحان يرتبط بطرق التعامل المتمركزة حول الانفعال خاصة التجنب.

❖ أما الهم أو الانشغال - المكون المعرفي من قلق الامتحان - فقد ارتبط بإستراتيجية حل المشكلة دون الدعم الاجتماعي و كان معامل الارتباط (ر.أج.ب = -0.177). و الملفت للانتباه في هذه النتائج أن الهم ارتبط سلبا بإستراتيجية إعادة التقييم الإيجابي على عكس الانفعالية التي ارتبطت بها إيجابا، و رغم ضعف درجة الارتباط الجزئي (-0.175 و 0.161 على التوالي) إلا أنها كانت دالة، أنظر الجدول رقم (03).

و بالعودة إلى نظرية التعامل (Lazarus & Folkman, 1984) فإن الهدف من الإستراتيجيات المتمركزة حول الانفعال هو التخفيف من الضيق والمعاناة دون التغيير الفعلي للظروف الضاغطة، و يمكن أن يتم ذلك من خلال العديد من

الإستراتيجيات خاصة التجنب. و في ظروف الامتحان فإن التجنب يعني محاولة عدم التفكير في الامتحان (Zeidner, 2004) و كل ما يرتبط به من مراجعة وتحضير و إمكانية الفشل، و إذا كان التجنب يمكن حقا من التخفيف من الضيق والمعاناة المرتبطة بالامتحان و ملابساته فإن المشكلة تبقى قائمة و سرعان ما تعود و تسيطر على الشعور و تسبب المزيد من الإثارة الانفعالية و الضيق و المعاناة.

كما تبين أن إستراتيجية اتهام الذات ترتبط هي الأخرى إيجابا بالانفعالية (رأب.ج=0.14)، و قد جاءت هذه النتيجة موافقة نوعا ما لنتائج دراسة (Martin & Dahlen, 2005) التي بلغ معامل الارتباط فيها بينها و بين القلق عامة ($r = 0.24$)، فاتهم الذات بالتقصير و عدم بدل الجهد الكافي في التحضير للامتحان والانشغال بأمور هامشية... تقضي إلى توريث المزيد من المعاناة النفسية والانفعالية التي تنعكس سلبا على المرشح للامتحان. فلا غرابة أن ترتبط طرق التعامل المتمركزة حول الانفعال إيجابا بالانفعالية، حيث أنها لا تمكن من التعامل المباشر مع المشكلة القائمة و هي الامتحان و ملابساته.

من جهة أخرى، ارتبطت إستراتيجية حل المشكلة سلبا خاصة بالمكون المعرفي من قلق الامتحان، فالتعامل مع المشكلة القائمة المتمثلة في الامتحان مباشرة من شأنه إبعاد الطالب عن الهم أو الانشغال المعرفي و يمكن من التركيز أكثر على المهمة أي التحضير للامتحان، فكلما ازداد التحضير للامتحان قل الهم أو الانشغال و بالتالي الانفعالية، على اعتبار أن المكون الانفعالي لا يؤثر في التحصيل إلا في حضور المكون المعرفي من قلق الامتحان وأن الطلبة ذوي الدرجة العالية في قلق الامتحان المعرفي (الهم أو الانشغال) عرضة لارتفاع درجات الانفعالية كما أوضح ذلك (Cassady, 2004).

فالتركيز على المهمة خلال المرحلة التي تسبق الامتحان لا يمكن أن يكون إلا بالانضباط مع التحضير له، و إذا كان (Zeidner, 2004) قد استغرب ارتباط التعامل المتمركز حول المهمة بدرجات أعلى من قلق ما قبل الامتحان مبررا ذلك

يكون التحضير للامتحان يؤدي لا محالة إلى الارتفاع في القلق، فإن هذه الدراسة بينت العكس: أن ارتفاع القلق في المرحلة التحضيرية ليس قدرا محتوما على الطالب، بل له أن يتعامل مع الظروف المحيطة بالامتحان بفضل التحضير له وذلك في وقت مبكر، حيث أن الطلبة الذين يحققون نتائج إيجابية خلال السنة أقل قلقا من أقرانهم الذين تكون نتائجهم ضعيفة.

و عليه، كما يؤكد (Neuderth et al., 2009) يجب أن نعلم الطلبة إستراتيجيات التعامل مع متطلبات دراستهم و تنظيمها في وقت مبكر لوقايتهم من قلق الامتحان. و في دراسة لـ (Appelhans & Schmeck, 2002) كان الهدف منها دراسة علاقة طرق المراجعة و إستراتيجيات التعامل بالمقاربة أو التجنب، بينت أن الطلبة الذين تبنوا التعامل بالمقاربة (إستراتيجية حل المشكلة) كانت طرق مراجعتهم أفضل على كل المستويات مقارنة بالذين تبنوا التعامل بالتجنب.

فضلا عن ذلك، فقد تبين أن ثمة علاقة ارتباطية عكسية بين إعادة التقييم الإيجابي و الهم عندما تضبط الانفعالية (ر.أ.ج.ب = -0.175)، و طرده بين نفس الإستراتيجية و الانفعالية عندما يضبط الهم (ر.أ.ب.ج = 0.161). هذه نتيجة أخرى تبين طريقة تعامل الطلبة خاصة مع قلق الامتحان، فإعادة التقييم الإيجابي من الاستراتيجيات القوية الموظفة بهدف التلطيف من الاستثارة الانفعالية أو ضبطها (Gross.J, 1999. 2002).

تفسر هذه العلاقة العكسية بين مكوني قلق الامتحان و إعادة التقييم الإيجابي بكون هذا الأخير يؤثر تأثيرا مزدوجا، فإذا تركز إعادة التقييم على الوضعية في حد ذاتها و أعيد تقييمها بحيث تعطى معنى مغايرا أكثر إيجابية كأن يقول التلميذ المرشح للامتحان (أنا أدرك صعوبة الامتحان، المهم أن أبذل جهدي)، هذا التأويل لوضعية ما قبل الامتحان سيجعل المرشح يبذل المزيد من الجهد حتى ولو كان يدرك في قرارات نفسه أنه قد لا يحقق الهدف المرجو، و بالتالي يخفف من استجابته الانفعالية من خلال التخلص من الهموم (الانشغالات المعرفية) التي

تسيطر عليه و تسبب بالتالي القلق. و قد أكدت العديد من الدراسات نفس هذه النتائج أن إعادة التقييم يؤدي إلى خفض الاستجابة الانفعالية. (Christophe.V et al., 2009 ; Mauss.I B et al., 2007 ; Martin & Dahlen, 2005 ; Ochsner. K N et al., 2004)

أما في الحالة المعاكسة، حيث يعيد المرشح تقييم الوضعية بنفس الطريقة مع تغيير بسيط (أنا أدرك صعوبة الامتحان، و النجاح فيه صعب) قد يكون سببا كافيا للمزيد من المعاناة الانفعالية، حيث يضع المرشح نفسه أمام وضعية صعبة مئوس منها لا يقدر أن يفعل حيالها شيئا، فالنتيجة عنده محسومة فهو لا يملك الإمكانات المناسبة التي تمكنه من التعامل المناسب مع الامتحان و ملاساته. هذه الأفكار الاستسلامية من شأنها أن تعقد أموره و تسبب له المزيد من المتاعب النفسية و الانفعالية، ما يفسر العلاقة الإيجابية بين إعادة التقييم و الانفعالية. لكن للإشارة، فإن الارتفاع أو الانخفاض في الاستجابة الانفعالية في كلتا الحالتين يمر عبر النشاط المعرفي الذي يعيد المرشح تقييم الوضعية من خلاله أو تحريفها، و قد حرص (Lazarus & Folkman, 1984) على تسميته إعادة التقييم المعرفي عوضا عن إعادة التقييم الدفاعي الذي لا يناسب طبيعة توجههما النظري (ص 152).

الحقيقة أن مسار إعادة التقييم يقتضي أكثر تفكيراً من مسار التقييم الأولي ما قد يؤدي إلى تقييم أكثر واقعية للوضعية (Safran & Greenberg, 1982). إلا أنه، كما عبر عن ذلك (Gross.J, 1999) ضمن نظريته للضبط الانفعالي، يمكن أن يؤدي إلى ارتفاع في الاستجابة الانفعالية عوضا عن خفضها و تلطيفها، ويعقد الأمور أكثر مما هي عليه و ينتج عدم التكيف حيث تتحول همومنا إلى قلق واكتئاب. (Ochsner et al., 2004. 483 ص)

الاستنتاج:

استطاعت هذه الدراسة أن توضح بعض النقاط المتصلة بموضوع قلق الامتحان و التحصيل و إستراتيجيات التعامل يمكن تلخيصها فيما يلي:

أ. أثبتت الدراسة مرة أخرى العلاقة السلبية بين قلق الامتحان ببعديه الهم والانفعالية و التحصيل الأكاديمي، و أن البعد المعرفي كان الأهم مقارنة بالبعد الانفعالي رغم أنه لا يجب إغفال هذا الأخير نظرا لما يمكن أن يسببه من إزعاج. و لما كانت النماذج المعرفية المعاصرة لقلق الامتحان تفترض أن المسارات المعرفية تتوسط استجابات الشخص الانفعالية و السلوكية للوضعيات التقييمية الصاغطة، فإن العلاج يحتاج لكي يغير من استجابات العميل ذي قلق الامتحان أن يوجه باتجاه إعادة تشكيل المقدمات الخاطئة و المزاعم والاتجاهات السلبية الكامنة وراء عدم التوافق المعرفي لحالته. (Zeidner, 1995)

ب. تبين أن إستراتيجية التعامل الأجدى تكمن في التحضير للامتحان في وقت مبكر، و الحقيقة أن هذه الإستراتيجية تدخل ضمن إستراتيجيات التعامل الإستباقي (proactive coping) (Schwarzer and Knoll, 2003) الذي يختلف عن التعامل التفاعلي لأن الحدث الحاسم (الامتحان) لم يحدث بعد، ويمثل مصدر تهديد أو تحد يجب التعامل معه إما بحل المشكل بفضل مضاعفة الجهد (المزيد من الجهد في التحضير) أو تعداد المساعدة (طلب المساعدة من الأساتذة أو الأصدقاء الأكثر تفوقا) أو توظيف إمكانيات أخرى. (ص 395)

لكن يجب أن ندرك دائما أن القضية قد لا تكون بهذه البساطة، لأن الأمر قد يتعلق بحالات مرضية إن لم يكن قلق الامتحان في حد ذاته حالة مرضية تبرز خاصة في الوضعيات التقييمية و تتسبب للأسف الشديد في الكثير من المتاعب للتلاميذ و الطلبة. في هذه الحالة، الأجدى أن تتضمن هذه الفئة إلى البرامج العلاجية، خاصة تلك التي أثبتت الممارسة العيادية و الإرشادية فعاليتها في تغيير المسارات المعرفية للطلبة و ساعدت على التخلص من همومهم و انشغالاتهم المعرفية التي تؤدي بإمكانياتهم المعرفية و تضعف فعاليتها في الأوقات الحرجة مثل أوقات التحضير للامتحانات و خاصة عند التعاطي معها. و قد أثبتت النتائج الميدانية أن العلاج المعرفي هو الأكثر فعالية مقارنة بأنواع العلاجات الأخرى التي رغم

فعاليتها إلا أنها لم ترقى إلى المستوى المطلوب، أنظر (; Zeidner, 1998. 2004 . Pekrun, 2001).

ت. يمكن للتجنب أن يكون مفيدا مؤقتا بالنسبة للطلاب المقبل على امتحان مصيري حيث يمكنه من الاستراحة و التقاط الأنفاس للعودة بقوة، لكن إذا استمر التجنب أكثر من اللازم فقد يكون مدمرا للحالة النفسية و الانفعالية للطلاب حيث تبين أنه يؤدي إلى الارتفاع في الاستجابة الانفعالية. إضافة إلى ذلك بينت العديد من الدراسات أن إعادة التقييم الإيجابي يعتبر واحدا من أكثر الإستراتيجيات المعتمدة من قبل الأفراد للتخفيف من شدة الانفعالات، و هي جزء لا يتجزأ من نظريات الضبط الانفعالي (Gross.J, 1999.2002). و قد توصلت هذه الدراسة إلى أهمية هذه الإستراتيجية بالنسبة للتخفيف من المعاناة الانفعالية التي تؤثر هي الأخرى سلبا في التحصيل و لو بطريقة غير مباشرة. فلا بد أن يأخذ البحث هذه الوجهة مستقبلا ليلقي الضوء أكثر على طرق التعامل الأكثر فعالية في التلطيف من الانفعالات السلبية المضعفة للإمكانيات المعرفية الضرورية لتحضير و اجتياز الامتحانات.

يرى (Zeidner, 1995) في هذه النقطة أن الأبحاث المستقبلية يفترض أن تخطو باتجاه دراسة فعالية إستراتيجيات التعامل في سياق الامتحانات، و عليها أن تتبنى تصريحات نظرية أكثر دقة، و تجمع المعلومات بصفة مستمرة و طويلة مع اعتماد المتغيرات الشخصية و الظرفية. كما توجد الحاجة إلى المزيد من البحث لتوضيح الكيفية التي يمكن للتعامل أن يحل المشاكل و يخفف من الانفعالات و المعاناة و يقي من الصعاب المستقبلية للممتحن.

المراجع:

1. مرزوق عبد المجيد أ.م. (1993). مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم المرتبطة بالأداء الأكاديمي للطلاب داخل الفصل المدرسي. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، المجلد السادس، العدد الأول، ص 91-130.
2. العيسوي ج.م و ثاني ح.م (1996). أثر القلق على مهارات الأداء اللغوي الشفهي لدى طلاب الكليات المعلمين بالملكة العربية السعودية. مجلة العلوم الاجتماعية، العدد: 02، المجلد 24، ص 161-185.
3. Appelhans, B. M. & Schmeck, R. R. (2002). Learning styles and approach versus avoidant coping during academic exam preparation - Statistical Data Included. College Student Journal, ...
4. Blankstein, K. R., Flett, G. L., & Watson, M. S. (1992). Coping and academic problem-solving ability in test anxiety. *Journal of Clinical Psychology*, 48, 37-46.
5. Bushman Brad J, Vagg Peter R and Spielberger C D.(1995). Culture and Gender Factors in the Structure of the Test Anxiety Inventory: A Meta-Analysis. In *Stress and Emotion*. Vol. 17. Anxiety, Anger and Curiosity, Edited by Charles D. Spielberger and Irwin G. Sarason. New York, London.
6. Cassady, Jerrell C. (2001). The stability of undergraduate students' cognitive test anxiety levels. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(20).
7. Cassady, Jerrell C. (2002). Cognitive Test Anxiety and Academic Performance. *Contemporary Educational Psychology* 27, 270-295.
8. Cassady, Jerrell C. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning-testing cycle. *Learning and Instruction* 14, 569-592.
9. Chapell. M S, Blanding. Z b, Silverstein.M E, Takahashi.M, Newman.B, Gubi.A & McCann.N. (2005). Test anxiety and academic performace in undergraduate and graduate students. *Journal of educational psychology.*, Vol, 97, No 2, 268-274.

10. Christophe, V., Antoine, P., Leroy, T. & Delelis, G. (2009). Évaluation de deux stratégies de régulation émotionnelle : la suppression expressive et la réévaluation cognitive. *Revue européenne de psychologie appliquée* 59 59–67.
11. Deffenbacher, Jerry L. (1986). Cognitive and Physiological Components of Test Anxiety in Real-Life Exams. *Cognitive Therapy and Research*, Vol 10, No. 6, , pp. 635-644.
12. Eunsook, H. (1999). Test Anxiety, Perceived Test Difficulty, and Test Performance: Temporal Patterns of Their Effects. *Learning and Individual Differences*, Volume 11, Number 4, pages 431-447.
13. Folkman, Susan; Lazarus, Richard S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol 48(1), 150-170.
14. Gross, J.J. (1999). Emotion Regulation: Past, Present, Future. *Cognition and Emotion*, 13 (5), 551-57.
15. Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291.
16. Hodapp, V., Glanzmann, P. G., & Laux, L. (1995). Theory and measurement of test anxiety as a situation-specific trait. In C. D. Spielberger & P. R. Vagg (Eds.), *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment* (pp. 47-58). Washington, DC: Taylor & Francis.
17. Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 47-77.
18. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
19. Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20, 975–978.

20. Martin, Ryan C & Dahlen, Eric R. (2005). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression, anxiety, stress, and anger. *Personality and Individual Differences*, 39. 1249–1260
21. Mauss, Iris B, Cook, Crystal L, Cheng, Jennifer Y.J & James J. Gross. (2007). Individual differences in cognitive reappraisal: Experiential and physiological responses to an anger provocation. *International Journal of Psychophysiology* 66 116–124
22. Mohd Ariff. B K, Siti Rosmaini. B M H, & Hancock. D R. (2008). Test Anxiety And Its Consequences On Academic Performance Among University Students. *Advances In Psychology Research*, Vol 53, pp. 75-95
23. Neuderth Silke, Jabs Burkhard & Schmidtke Armin. (2009). Strategies for reducing test anxiety and optimizing exam preparation in German university students: a prevention-oriented pilot project of the University of Wuörzburg. *J Neuralogical Transmission*, 116:785–790
24. Ochsner, K.N., Ray, R. D., Cooper, J. C., Robertson, E. R., Chopra, S., Gabrieli, J. D.E. and Gross, James J. (2004). For better or for worse: neural systems supporting the cognitive down- and up-regulation of negative emotion. *NeuroImage* 23 483– 499.
25. Paulhan, I & Bourgeois, M. (1998). Stress et Coping. Les Stratégies d'Ajumentement à l'Adversité. 2ème édition, PUF.
26. Pekrun, R. (2001). Test Anxiety and Academic Achievement. In *International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences*. Neil, J. Smelser, Paul B. Baltes. Palo Alto and Berlin, pp. 15610-15614.
27. Raffety, Brian D, Smith, Ronald E & Ptacek, J. T. (1997). Facilitating and debilitating trait anxiety, situational anxiety, and coping with an anticipated stressor: A process analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol 72(4), pp 892-906

28. Safran, J D. and Greenberg, L S. (1982). Cognitive Appraisal and Reappraisal: Implications for Clinical Practice. *Cognitive Therapy and Research*, Vol. 6, No. 3, pp. 251-258.
29. Schwarzer, R. and Knoll, N. (2003). Positive Coping: Mastering Demands and Searching for Meaning. In: *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures*. Lopez, Shane J., Snyder, C. R., Washington, DC, US. Pp 393-409.
30. Schwarzer R, Seipp B, Schwarzer C 1989 Mathematics performance and anxiety: A meta-analysis. In: Schwarzer R, Van der Ploeg H,
31. Spielberger C. D., (eds.) *Advances in Test Anxiety Research*. Swets and Zeitlinger, Lisse, The Netherlands, Vol. 6, pp. 105–19
32. Seipp, B. (1991). Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings. *Anxiety Research*. Vol. 4, no. 1, pp. 27-41..
33. Spielberger, C. D., & Vagg, P. R. (1995). *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment*. Washington, DC: Taylor & Francis.
34. Stöber, J. (2004). Dimensions of test anxiety: Relations to ways of coping with pre-exam anxiety and uncertainty. *Anxiety, Stress, & Coping*, 17, 213-226.
35. Stöber, J., & Pekrun, R. (2004). *Advances in test anxiety*. *Anxiety, Stress And coping*, 17, 205-211.
36. Wine, J. (1971). Test anxiety and the direction of attention. *Psychological Bulletin*, 76, 92–104.
37. Wine, J. D. (1980). Cognitive-attentional theory of test anxiety. In I. G. Sarason (Ed.), *Test anxiety: Theory, research, and applications* (pp. 349–385).

Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

38. Zeidner, M. (1995). Adaptive coping with test situations: A review of the literature. Educational Psychologist, Volume 30, Issue 3 , pages 123 – 133.
39. Zeidner, M. (1996). How do high school and college students cope with test situations? British Journal of Educational Psychology, 66, 115-128.
40. Zeidner, M. (1998). Test anxiety: The state of the art. New York, NY: Plenum Press.
41. Zeidner, M. (2004) Test Anxiety. In: Encyclopedia of applied psychology. Charles D. Spielberger, Academic Press, USA. pp 545-556

المذكرات و الرسائل:

42. معمري و نورية. (1998). تكيف مقياس إستراتيجيات المواجهة على البيئة المحلية. مذكرة لنيل شهادة الليسانس في علم النفس العيادي، جامعة الجزائر.
43. Deborah, Lynn S-W.(1980). A Cognitive Modification Program for the Reduction of Test Anxiety. A Doctoral Dissertation, Faculty of Texas Tech University.