الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
-البويرة-
كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -
Faculté des Sciences Sociales et Humaines

جامعة البويرة

قسم علم النفس وعلوم التربية

قلق الامتحان وعلاقته بالسلوك العدواني لدى التلاميذ المعيدين في شهادة البكالوريا في ظل جائحة كورونا

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي

من إعداد:

- **بودينة سارة.**
- **مجدوب تينهينان,**
- **مخلوف كريمة.**

اشراف الاستاذة:

ريال فايزة

السنة الجامعية

2022/2021

شكـــــــــــــر و عـــــــرفـــــــــان

الشّكر والحمد لله جلّ في علاه فإليه ينسب الفضل كلّه على توفيقنا هذا ...

يرومنا أن نسجي خاص شكرنا وامتناننا لفضيلة الأستاذة الّدكتورة

ريـــــال فايزة لتفضّلها بقبول الإشراف على هذه الّرسالة ،

حيث ما بخلت علينا قط بتوجيهاتها الّرشيدة وآرائها السّديدة،

وسعة صدرها في تقبّل تساؤلاتنا والإجابة على استفهاماتنا الإجابة

الشّافية الوافية ، برغم انشغالاتها وارتباطاتها،كما منحتنا من علمها ودرايتها

وعلّمتنا من أدبها وحسن خلقها ،ما يعجز مثلنا عن مجازاتها ، فلا نحسب

شكرنا لها يفي ببعض ما تفضّلت به علينا

كما لا ينبغي أن ننسى جميع الأساتذة من جامعة البويرة

الّذين درّسونا وكان لهم الفضل بعد الله في وصولنا لهذه المرحلة

وبالأخص الأستاذة ساعد وردية الأستاذ علي ربيع الأستاذة ميلودي حسينة

الأستاذة لوزاعي رزيقة وإلى جميع الأساتذة الّذين لم يسع قلمي ذكرهم

حفظكم الله جميعا وجزاكم عنّا خير الجـــــزاء

كما لايفوتنا أن نتوجه بالشّكر إلى جميع طاقم جامعة البويرة الّذين لم يبخلو

علينا بتقديم خدماتهم وبالأخص قسم علم الّنفس وعلوم التّربية.

إهـــــــــداء

مـا أجمــل أن يجود الـمرء بأغلـى مـا يمـلك والأجمـل أن يهدي الغالي للأغلى هـي ذي ثمرة جـهدي أهديها إلى الّتــي بحنانــها ارتويت وبدفئــها احتميـت

ولحقّها ماوفّيت ،إلى من يشتهــي اللّســان نطقــها وترفرف العيــن من

وحشتهـا إلـى الّتـي تتمّنـــى رؤيتـــي وأنـا أحقــق هذا الّنجــاح

إلـى أمـــي حبيبتي الغاليـــة حفظها الله وأطال في عمرها في طاعته

إلى درعي الّذي به احتميـت وفي الحيـاة به اقتديت إلى الّذي

إلـى من احترقت شموعــه ليضيء لــي درب الّنجــاح إلى الّذي كان

سببا فيما أنـا عليه اليوم إلى ركـيزة عمري صـدر أماني كرامتي

إلـى حبيبي أبـــي الغالـــي حفظه الله وأطال في عمره في طاعته

إلـى من يذكرهم القلب قبل أن يكتب القلـم إلى من قاسموني

حلـو الحيـــاة ومرّهـــا تحت السّـــقف الواحـــد

إلـــى إخوتـــي الغاليين: يوسف؛ أحمـد؛ حكيـــم

إلى الّتي لم تبخل علّي وبل وجادت في إثرائي

بمعلوماتها القّيمة وتوجيهاتها السّديدة إلى التي

لها الفضل بعد الله في وصول بحثنا إلى هذه الصّورة

إلى أستاذتي المشرفة الغالية الدكتورة ريـــــال فـــــايزة

إلـى أحسن من قّدر الله لي معرفتهـنّ اللّاتان قضيت معهنّ أجمل وأطيب الأوقات

إلى زميلاتي الغاليات: تينهينان وكريمة

إلى كلّ من لم يدركهم قلمي،أقول لهم بعدتم ولم يبعد عن القلب حّبكم،

وأنتم في الفؤاد حضور.

ســـــــارة

إهـــــــــداء

انتهت الحكاية رفعت قبعتي مودّعةً للسّنين الّتي مضت أُهدي تخرّجي هذا

إلى الشّخص الّذي مسك بيدي بقّوة منذ صغري لم يسمح لي أن أقع أبدا

إلـى قدوتي الأولى وسرّ نجاحي ومن أعطاني ولم يزل يعطيني بلا حدود

إلى من رفعت رأسي عاليا افتخارا به إليك

أبـــي العـــزيـــز

إلى تلك المرأة العظيمة الّتي لطالما لعينيها لأستمدّ منها قّوتي لإكمال مسيرتي

العلميّة تقف كلماتي عاجزة عن شكرك يا أغلى من روحي

أّمـــي العـــزيزة

إلى من أظهروا لي ماهو أجمل من الحياة

إلى أخـــي المحترم: ماسينيســا

إلى أخواتي: نريمان؛ ماسيسيليا

إلـــــى زوجـي: بـــلال

إلى من جعلتماني خالة حفظكما الله يا أجمل هدّية أهداها لنا الله :أمين وسامي

إلى الّتي أكرمتني بتوجيهاتها وسهّلت لي الصّعاب

إلى الأستاذة المشرفة صاحبة العلم الوفير ريـــال فايـزة

إلى من تذّوقت معهنّ أجمل اللّحظات ونحن نشقّ الطّريق معا نحو النّجاح زميلاتي

ســـــــارة وكريـــــــــمة

إلى كلّ من مّدوا لي يد العون من قريب أو من بعيد.

تينهيـنـــــــــــان

إهـــــــــداء

إلى سرّ نجاحي ونور دربي وأعزّ ما أملك في الوجـــــــود

إلى من سعى وشقى لأنعم براحة الهناء إلى

والدايّ العزيزين أمي وأبي حفظهما الله و أطال في أعمارهما

وإلى إخوتي وأخواتي خاصّة أختي آسيا الّتي أعتبرها الهواء الّذي أتنفّسه

إلى جميع أساتذتي في كلّية العلوم الإجتماعيّة

وبالأخصّ أستاذتي المشرفة على هذا البحث

الـــــدّكتورة ريـــــال فايزة

إلى صديقاتي وزميلاتي ورفيقات دربي اللّتان تقاسما معي

هذا العمل المتواضع وعشت معهنّ أجمل اللّحظات

اللّتان التقيت بهما عن طريق الصدفة ليصبح بتلك الصّدفة إلى أعزّ النّاس

ســـــــــارة وتينهينـــــــــان

إلى كلّ من ساعدني وشجّعني من قريب أو من بعيد.

كريمـــــــــــــــــة

الفـــهرس

شكر وعرفان	/
إهداء	/
فهرس المحتويات	/
مقدّمة	أ
الجانب النظري	
الفصل الأوّل: الإطار العام للدّراسة	
1-إشكالية الدّراسة	6
2-فرضيات الدّراسة	9
3-أهمية الدّراسة	10
4-أهداف الدّراسة	10
5-تحديد المفاهيم إجرائيّا	10
الفصل الثّاني: قلق الامتحان	
-تمهيد	14
أوّلا: القلق	14
1-مفهوم القلق	14
2-أنواع القلق	15
3_مستويات القلق	16
4-أسباب القلق	17
5-أعراض القلق	19
6-الأساليب العلاجيّة لخفض القلق	19
ثانيا: قلق الامتحان	21
1-تعريف قلق الامتحان	21
2-النظريات المفسرة لقلق الامتحان	21
3-أنواع قلق الامتحان	23
4-أسباب قلق الامتحان	23
5-أعراض قلق الامتحان	24
6-مكّونات قلق الامتحان	24

7-قياس قلق الامتحان	25
8-الإجراءات الوقائّية لخفض قلق الامتحان	26
-خلاصة الفصل	28
الفصل الثّالث: السّلوك العدواني	
-تمهيد	31
1-تعريف السّلوك العدواني	31
2-بعض المفاهيم ذات الصّلة بالسّلوك العدواني	32
3-النظريات المفسرة للسلوك العدواني	33
4-أشكال السّلوك العدواني	35
5-العوامل المهيئة للسّلوك العدواني	37
6-مظاهر السّلوك العدواني	40
7- الآثار السلبّية للسّلوك العدواني	41
8-قياس السّلوك العدواني وتشخيصه	41
9-طرق الحد من السّلوك العدواني	43
-خلاصة الفصل	45
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدّراسة الميدانية	
-تمهيد	48
1- الدّراسة الاستطلاعّية	48
2-منهج الدّراسة	48
3-حدود الدّراسة	49
4-مجتمع الدّراسة	49
5-عينة الدّراسة	49
6-أدوات الدّراسة	49
7_الأساليب الإحصائّية	51
-الاستنتاج العام	53
-قائمة المراجع	56
_قائمة الملاحق	/

مقدّمة

مقدمة:

تعتبر مرحلة التعليم الثانوي نقطة تحول بالنسبة للتّلميذ، فهي باب الدخول للحياة الجامعية في حالة النّجاح، كما تؤثّر هذه المرحلة في اتجاهاته وتسهم في رسم صورة مستقبلية بصورة كبيرة بما تتركه من آثار على مستقبله الدّراسي.

فالحياة الّتي نعيشها فيها مشكلات مختلفة يتوجب على الفرد مواجهتها، ويحسن التعامل معها ومن بين هذه المشكلات القلق الّذي نجده في مختلف المؤسسات الاجتماعيّة خاصّة في المدرسة، حيث يؤثّر هذا القلق على التوازن النّفسي والانفعالي والسّلوكي لدى التّلاميذ وذلك باعتبارهم الفئة الأكثر تعرضا لهذا القلق خاصّة في فترة الامتحانات، بحيث يكون التّلميذ تحت ضغوطات نفسية.

وباعتبار أنّ الامتحانات لها دورا هامّا في حياة التّلاميذ وهي أحد أساليب التّقييم الضروريّة، إلاّ أنّها تعتبر مخيفة للكثير من المتعلّمين وذلك لارتباطها الشديد بتحديد مصيرهم ومستقبلهم الدّراسي، كما أنّ للحجر الصّحي تأثيرات سلبيّة على الإنسان، وحسب مجموعة من الباحثين بجامعة لندن توصّلت الدّراسة إلى أنّ الأزمة الصّحيّة لجائحة كورونا قد تكون لها عواقب صحيّة، ويمكن توقّع هذه العواقب على الجانب النّفسي كالقلق.

ولذا تعرّف مشكلة قلق الامتحان حالة نفسية مؤقتة سببها إدراك المواقف التقويمية على أنّها مواقف تهديديّة للشّخصّية مصحوبة بتوتر وحدّة انفعالية وانشغالات عقلية سالبة تتداخل مع التّركيز المطلوب أثناء الامتحان، وهو ما يؤثّر سلبا على المهام العقليّة والمعرفيّة لكثير من التّلاميذ في موقف الامتحان، وتتمثل أعراض هذه الحالة في مظاهر عدّة كالشّعور بالضّيق وخفقان القلب عند تأدية الامتحان، والتوتر والأرق أثناء ليالي الاختبار وكثرة التفكير في الامتحان والانشغال الشديد قبل وأثناء الاختبارات ونتائجها المرتقبة ، وهذه السلوكيات والتغيرات الفسيولوجية والانفعاليّة والعقليّة تربك الفرد وتعيقه عن المهام الضروريّة للأداء الجّيد في الامتحان.

لذلك كثيرا ما يتخوف التّلاميذ من اجتياز الامتحانات باعتبار أنّ نتائجها تعدّ مقياس للنّجاح والحصول على شهادة الّتي حظيت باهتمام وتقدير كافّة أفراد المجتمع وليس التّلميذ نفسه فقط، فقد أصبح النّجاح في امتحان البكالوريا حلم وطموح كلّ تلميذ ، بينما يعدّ الفشل فيها من أهّم العوامل الهدّامة لطموح

كلّ تلميذ وما يمكن الإشارة إليه في هذا الصدد أنّ قلق الامتحان أصبح مشكلة حقيقية تواجه العديد من التّلاميذ.

وقد ركّزت العديد من الأبحاث حول قلق الامتحان باعتباره يؤثّر على تحصيل التّلاميذ وتفّوقهم وخاصّة التّلاميذ المعيدين في شهادة البكالوريا الّذين لديهم خوف كبير بسبب فشلهم السّابق وعدم نجاحهم، ممّا يتشكّل لديهم ضغوطات نفسّية تجعلهم يقومون بسلوكات عدوانّية غير مقبولة ضدّ زملائهم وحتّى أساتذتهم.

وبهذا تعتبر ظاهرة العدوان ظاهرة قديمة جدا وارتبطت بالإنسان منذ خلقه، ويتّضح ذلك من خلال قتل قابيل لأخيه هابيل في قول اللّه تعالى: "فطوعت له نفسه قتل أخيه فقتله فأصبح من الخاسرين" المائدة الآية 30.

فأصبح السلوك العدواني في العصر الحديث ظاهرة سلوكية واسعة الانتشار، بحيث يمارس بأساليب وأشكال متعددة ومتنّوعة كما أّنه من الظواهر المتعبة في مدارسنا اليوم خاصّة مرحلة التّعليم الثانوي الّتي لها دور كبير في بناء شخصّية التّلميذ.

لذا يعتبر موضوع السلوك العدواني في الوقت الراهن من الموضوعات المهّمة الّتي نالت حّزا كبيرا في البحوث النّفسّية والاجتماعّية، فهو سلوك يصدر عن الأفراد بدرجات متفاوتة ومتباينة وتعتبر العدوانّية اللّغز الّذي حّير العديد من العلماء على اختلاف تخصّصاتهم، ممّا دفع الكثير لوضع نظريات مفسرة له خاصّة في ظل انتشاره بين مختلف الفئات العمرّية في المجتمعات إلّا أّنها أكثر انتشارا بين فئة المراهقين، حيث أنّ هذه الفئة العمرّية وخصائصها النّدمائّية توجد في سياق نفسي_ اجتماعي، يسهل صدور الاستجابة العدوانّية وفقا لتوفر شروط معّينة كالإحباط، ذلك أنّ خصائصهم النّفسّية تجعلهم أكثر انفعالا وأقل قدرة على إخفاء مظاهر غضبهم، فهم يسعون أكثر من غيرهم لتحقيق ذواتهم بالّنجاح والتفّوق وتحقيق الاستقلالية ممّا يجعلهم أكثر عرضة للاستجابة السريعة للمنبهات المثيرة للعدوان،فالعدوان هو السلوك الّذي يتّجه به صاحبه إلى إيقاع الأذى بالآخرين أو الأشخاص أو ممتلكاتهم.

وفي هذه الّدراسة الحالية سنحاول معرفة العلاقة بين قلق الامتحان والسّلوك العدواني لدى التّلاميذ المعيدين في شهادة البكالوريا في ظلّ جائحة كورونا. حيث قسمت هذه الّدراسة إلى جانبين:الأول نظري والثاني ميداني وقد اشتملت على أربعة فصول وهي كالآتي:

يحتوي الجانب النظري على ثلاث فصول:

الفصل الأول: تناولنا فيه الإطار العام للدّراسة وذلك من خلال التطرق لإشكالية الدّراسة وتحديد تساؤلاتها، فرضياتها، أهمّية البحث وأهدافه، وأخيرا تحديد المفاهيم إجرائيّا.

الفصل الثاني: خصصناه للمتغير الأول الّذي يتمثّل في قلق الامتحان ويتضمن تعريف القلق وقلق الامتحان، نظرياته،أنواعه، أسبابه، أعراضه، مكّوناته، كما تّم التطرق لطرق قياسه وأخيرا تّم تناول إجراءاته الوقائية.

الفصل الثالث: خصصناه للمتغير الثاني الّذي يتمثّل في السّلوك العدواني وذلك من خلال التطرق إلى تعريفه وكذا التعريف بأهم المفاهيم المتعلّقة بهذا الأخير، وأيضا النظريات المفسّرة له، وأهم الأشكال والأسباب والمظاهر المتعلّقة به، كما تّم التطرق لطرق قياسه وكذا تناول طرق الحدّ أو الوقاية من هذا السّلوك.

أّما الجانب الميداني يتضّمن فصلا واحدا والمتمثّل في:

الفصل الرابع: يتناول هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدّراسة، وذلك من خلال عرض الدّراسة الاستطلاعية الّتي كان من المفروض القيام بها والمنهج المتبع أيضا تّم التطرق إلى حدود ومجتمع الدّراسة وعّينتها، ثّم عرض الأدوات المفروض استخدامها في جمع البيانات والأساليب الإحصائية المستعملة.

وأخيرا الاستنتاج العام ،المراجع والملاحق.

الجانب النّظري

الفصـــــــــــل الأول:

الإطـــــــار العام للدّراســـــــــة

1. إشكالية الدّراسة
2. فرضيات الدّراسة
3. أهمّية الدّراسة
4. أهداف الدّراسة
5. تحديد المفاهيم إجرائيّا

1/ إشكالية الدّراسة:

يعتبر الهدف من التّعليم هو إيجاد أجيال قادرة على بناء مجتمع سليم ومستقبل مشرق ومزيد من الأداء والطموح وتزويد المتعلّم بالمعرفة لتحقيق رغباته في المركز المهني أو الاجتماعي، فالتّعليم عنصر هام في العمليّة التعلّميّة.(الدريج، بدون سنة: ص 24)ويعتبر التّلميذ واحدا من المحركات الأساسية لهذه العمليّة، وتزداد أهمية العناية به عندما يصل إلى السنة الأخيرة من التّعليم الثّانوي كون هذه السنة آخر سنة يقضيها التّلميذ في مشواره الدّراسي ما قبل الجامعي، والّتي تنتهي بامتحان البكالوريا الّذي يحتلّ مكانة متميّزة في السّلم التّعليمي، ولكن هذه الوضعيّة تجعل التّلميذ يتعرّض لمواقف عديدة في البيت وفي المدرسة.(بوفتاح، 2005)

فالسنة الثالثة ثانوي هي سنة قلق وتوتر وجهد يعيشها التّلميذ وأولياؤه من خلال إنتظار وتوقّعات كبيرة وخوف أكبر، ففي كلّ سنة ينتاب القلق الآباء والتّلاميذ المرشحين لهذا الامتحان خوفا من أن يكون انجازهم المدرسي متدنيا ويكون حليفهم الفشل، وهذا ما يعرف بقلق الامتحان وهو حالة شعور الطالب بالتوتر وعدم الارتياح نتيجة حصول اضطراب في الجوانب المعرفّية والانفعالّية، ويكون مصحوبا بأعراض فسيولوجّية ونفسّية معّينة قد تظهر عليه أو يحسّ بها عند مواجهته لموقف الامتحان أو تذكّره له أو استثارة خبراته لمواقف الامتحان.(سّيد، 2014: ص 11)

ويعتبر سارسون (1957) من الأوائل الّذين اختبروا القلق أثناء الامتحان، بحيث يقول نعيش في مجتمع ذو ثقافة أين حياة الأفراد معرضة جزئّيا بأدائهم في الامتحانات، هذا يعني أنّ قلق الامتحان حالة من التوتر الشامل تصيب الفرد وتؤثّر في عملياته العقلّية، وما يؤكّد ذلك دراسة إيزنك (1979)، حول أثر قلق الامتحان على الفرد، وأشارت نتائجها إلى أنّ القلق يقلّل من مستوى التّركيز والانتباه اللّذين يعتبران من العوامل الهامّة في أداء الامتحان بنجاح.(سعدي وقاسي، 2021: ص 190)

لهذا أكّدت الكثير من الدّراسات أنّ قلق الامتحان يعدّ مشكلة حقيقّية تواجه الكثير من التّلاميذ، وهي مصدر أرق ليس للتّلاميذ فقط، بل يمتدّ أثارها إلى الأسرة والإدارة المدرسّية، بل إلى المجتمع كلّه.حيث يمرّ المجتمع الجزائري على غرار كافّة المجتمعات في العالم بجائحة كورونا كوفيد 19، والّذي انتشر في معظم دول العالم، حيث صنّفته منظّمة الصحة العالمّية كوباء عالمي، والّذي أثّر على كافّة المجالات الحياتّية، مثل الصحّية والاقتصادّية، التّربوّية، الثّقافّية والرياضّية وغيرها من المجالات، وهو ما جعل أفراد المجتمع تحت ضغط كبير وحالة نفسّية مضطربة وخوف شديد نتيجة الانتشار السريع له، ونتيجة الحجر

المنزلي وحالات الطوارئ الّتي تعدّ من بين الإجراءات الّتي قامت بها دول العالم المصابة بالوباء كإجراء وقائي للمحافظة على حياة الأفراد، كما أنّه هناك اتّفاق وإجماع على أنّ وباء كورونا لا يؤثّر فقط على الصّحة الجسميّة، بل له تأثير على الصّحة النّفسيّة للفرد أيضا.(Andrea and philip, 2020)

لذا يجب الأخذ بعين الاعتبار كلّ الظّروف الّتي يعيشها المتمدرس بما فيها قلق الامتحان الّذي له أهمّية في التّأثير على المسار الّدراسي للمتعلّم، فقلق الامتحان هو شعور التّلميذ قبل وأثناء الامتحان بالضّيق والتوتر وخفقان القلب وكثرة التّفكير بما يعيقه عن الأداء الجّيد.(عبد اللّه، 2007: ص 27)

وقد فسّر قلق الامتحان على أنّه تكوين معقّد متعدّد الأبعاد تتجسّد فيه سلسلة من المكّونات والاتجاهات المعرفّية والوجدانّية وا لسّلوكّية المترابطة، وفي حقيقة الأمر فإنّ القلق هو تكوين يشتمل على كلّ من الانزعاج والانشغال بالذّات والاضطراب البدني والمشاعر الممزّقة والسلوكيات غير التكّيفّية والضغط النّفسي مما يحدّ من الارتقاء التّربوي.(زيدنر، 2016: ص 41-43)بالتّالي أصبح قلق الامتحان مشكلة حقيقية تواجه الكثير من التّلاميذ وتزداد نسبة انتشاره في مختلف المراحل التّعليميّة، حيث أكّدت دراسات كلّ من ديناتو Denato (1995) وهمبري Hembree (1997) أنّ قلق الامتحان ينمو طرديا بتقدّم سنوات الّدراسة.(أشرف واسماعيل، 2001: ص 2)

وهذا ما اكتشفت عنه دراسة إيزنك وأفرمانAzenk et Affermane (1965)، أنّ حوالي 20% من تلاميذ المدارس يعانون من قلق الامتحان بدرجات متفاوتة لأنّهم يكونون أكثر اهتمام بتخّوفهم من أدائهم وهذه أفكار تخفّف من تقدير ذواتهم كما تمنعهم من استخدام بعض العملّيات المعرفّية، كاسترجاع لما تّم تخزينه في الذّاكرة لتيسير الأداء في الامتحان وأسباب هذه المشكلة متعدّدة قد ترجع إلى صعوبة الامتحان والضغوط البيئّية خاصّة والأسرّية لتحقيق مستوى لا يتناسب مع قدرته، وقد تكون ذاتّية متعلّقة بانخفاض قدراته المعرفّية مع نقص الرغبة في النّجاح والتفّوق، نقص الاستعداد للامتحان، التمركز نحو الذّات ونقص الثّقة بالّنفس.(ازيد، 2003)

وفي هذا السياق أجريت بحوث في أوروبا الولايات المتّحدة الأمريكية حول موضوع قلق الامتحان عند التّلاميذ، وذلك لتبيان ومعالجة القصور الأكاديمي خاصّة عند التّلاميذ ذوي القلق المرتفع، فيصبح لدى الطلبة قلق وتوتر وخوف من الفشل والإحساس بعدم الكفاءة وتوقّع العقاب بل تتوقّف عند بعضهم القدرة على الاستمرار في الامتحان.(سّيد الطّواب، 1992: ص 152)، كما توصّلت دراسة كاظم ولي آغا (1988) على عّينة متكّونة من (200) طالبا و طالبة، إلى أنّ ذوي القلق العالي يحقّقون تحصيلا متدّنيا، بينما

توصّلت دراسة جانيس (Janice) (1996) على عيّنة متكّونة من (103) طالبا و طالبة من المدارس الثّانويّة الموهوبين أكاديميّا والّذين طّق عليهم مقياس قلق الامتحان، أنّ الطلاب الّذين يعانون من قلق الامتحان المرتفع كان أداؤهم الأكاديمي منخفض.(سايحي، 2004: ص9)

كما بّينت دراسة واينWine (1971) على مجموعة من الأفراد المرتفعي في قلق الامتحان أنّ التّلاميذ القلقون يكونوا أكثر اهتماما بتخوفهم من أدائهم وهذه الأفكار تتداخل مع القدرة على الانتباه كما تمنع التّلميذ من استعمال العمليّات المعرفّية الّتي تسهل الأداء أثناء الامتحان فالتّلاميذ القلقين غير قادرين على تذكّر أو استعمال المعلومات الّتي بحوزتهم. (توفيق، 1986: ص161) حيث تمّر حالة القلق بتتابع استجابات معرفّية وانفعاليّة وسلوكّية حسب "ألبرت إليس" فعند وجود مثير خارجي ضاغط، أو وجود إشارات خارجية يتم إدراكها و تقييمها معرفّيا على أّنها مصدر خطر يكون هناك رد فعل حالة القلق.(سايحي، 2004: ص68)

فلتّلميذ في المرحلة الثّانويّة يعمل جاهدا على فرض نفسه من خلال التّفّوق في الّدراسة أو إثارة المشاكل مع أقرانه وأساتذته بحيث أصبح السّلوك العدواني من أكثر المشكلات انتشارا في المدارس نظرا لحساسية مرحلة المراهقة الّتي يعيشها التّلميذ، بحيث اعتبره الّداهري (2005) بأنه ذلك السّلوك الّذي يتضّمن التّدمير وسوء الّنية نحو الآخرين دون سبب واضح.(الّداهري، 2005: ص266)وتعود البدايات لدراسة ظاهرة العدوان حينما كتب فرويد "Freud" عن ظاهرة العدوان في كتابه "ثلاث مقالات في نظرّيته الجنسّية الّذي نشره عام (1905) ثّم تتابعت البحوث حيث يرى باص "Buss" العدوان على أّنه سلوك يصدره الفرد لفظّيا أو بدنّيا مباشر أو غير مباشر يلحق الأذى بالآخر.(أبو قورة، 1996: ص105)

واعتبر سوليفان Sullifan (1956) أنّ العدوان دفاع ضدّ العجز العميق المتولّد من خبرة القلق، وأشار دولار وآخرون عام (1939) بأنّ السّلوك العدواني ناتج عن إحباط تعرض له الفرد، وأجريت بحوث في هذا السّياق أوضحت أنّ الّذكور أشدّ عدوانية من الإناث وأقلّ شعور بالقلق إزاء الّنتائج الّتي تترتّب على سلوكهم العدواني وفسّر الباحثون نتائجهم بأنّ الأولاد يتبعون السّلوك العدواني لكي يكونوا موضع احترام ومهابة للآخرين.(الخالدي، 2009: ص116)، فالسلوك العدواني أكثر انتشارا بين المراهقين وهذا يرجع إلى عدّة عوامل منها عدم توافق المراهق اجتماعّيا مع أقرانه أو يرجع إلى فشله في تحقيق ذاته وفشله في الـ ّدراسة ممّا يجعله يعادي المؤسّسة التّربويّة، ويتمّرد على آلياتها وتظهر الّنزاعات العدوانّية في صورة الغضب عندما يشعر المراهق بما يعوق نشاطه، ويحول بينه وبين غاياته.(أبو قورة، 1996: ص 223)

كما يعدّ السلوك العدواني من القضايا الهامّة في المجال التّربوي وسيظل إحدى الموضوعات الجديرة بالبحث، حيث يرى الكثير من الباحثين أنّ السلوك العدواني شأنه شأن أي سلوك إنساني متعدد الأبعاد متشابك المتغّيرات متباين الأسباب، بحيث لا يمكن ردّه إلى تفسير واحد فله أسباب عديدة بعضها ذاتيّة وبعضها اجتماعيّة، ترجع إلى ظروف نشأة تربيته في البيت والمدرسة وعلاقته برفاقه والبعض الآخر يرجع إلى ظروف الموقف الّذي ارتكب فيه هذا السّلوك العدواني، إذ أنّ ما يصدر عن الطالب من سلوك عدواني هو انعكاس لتأثير مجموعة من العوامل منها الاجتماعيّة والأكاديميّة.(تهاني، 2012: ص 3)، حيث كشفت دراسة مركز البحوث التّربويّة والمناهج بوزارة التّربية (1998) بالكويت عن أهم مظاهر السّلوك العدواني وانتشاره بين طلبة المرحلة الثّانويّة ودراسة العوامل النّفسيّة والإجتماعيّة الّتي ترتبط بالسّلوك العدواني إلى وجود إرتباط إيجابي بين السّلوك العدواني و كلّ من العمر والإصابة بأمراض جسميّة ونفسيّة ومشاهدة أفلام العنف وسوء معاملة الأسرة والشّعور بالقلق،كما توصّلت دراسة بلعربي (2005) حول الكشف عن أسباب انتشار السّلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثّانويّةعلى عيّنة متكّونة من (144)من التّلاميذ العنيفين، وأنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التّلاميذ النّكور والإناث فيما يخصّ الأسباب النّفسيّة والأسريّة والرّفاق فيما يتعلّق بالعنف المدرسي.(بلعربي وخنيش، 2020: ص287)

وانطلاقا ممّا سبق، سنحاول في هذه الدّراسة الكشف عن طبيعة العلاقة بين قلق الامتحان والسلوك العدواني لدى التّلاميذ المعيدين في البكالوريا في ظلّ جائحة كورونا كوفيد 2019. وعليه تّم طرح التساؤلات التّالّية:

1. هل توجد علاقةارتباطية بين قلق الامتحان والسلوك العدواني لدى التّلاميذ المعيدين في البكالوريا في ظلّ جائحة كورونا؟
2. هل توجد فروق في درجة قلق الامتحان لدى التّلاميذ المعيدين في البكالوريا في ظلّ جائحة كورونا تعزى لمتغّير الجنس؟
3. هل توجد فروق في درجة السلوك العدواني لدىالتّلاميذ المعيدين في البكالوريا في ظلّ جائحة كورونا تعزى لمتغّير الجنس ؟

2/ فرضيات الّدراسة:

1.توجد علاقة ارتباطية بين قلق الامتحان والسلوك العدواني لدى التّلاميذ المعيدين في البكالوريا في ظلّ جائحة كورونا.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجة قلق الامتحان لدى التّلاميذ المعيدين في البكالوريا في ظلّ جائحة كورونا تعزى لمتغيّر الجنس.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجة السلوك العدواني لدى التّلاميذ المعيدين في البكالوريا في ظلّ جائحة كورونا تعزى لمتغيّر الجنس.

3/ أهمية الدّراسة:

- تتجلّى أهمية الدّراسة في أهمية المتغيّرات المتمثّلة في قلق الامتحان والسلوك العدواني في مرحلة المراهقة.
- لفت انتباه كل مختص يتعامل مع هؤلاء التّلاميذ عن كيفية معاملتهم وتقبّل وضعهم في ظروف استثنائية مّيزتها انتشار جائحة كورونا كوفيد 2019.
- فتح المجال أمام الباحثين والدّارسين من أجل المزيد من الدّراسات والبحوث في هذا الموضوع.

4/ أهداف الدّراسة:

- محاولة معرفة العلاقة الإرتباطية بين قلق الامتحان والسلوك العدواني لدى التّلاميذ المعيدين في البكالوريا في ظلّ جائحة كورونا.
- الكشف عن الفروق في درجة قلق الامتحان لدى التّلاميذ المعيدين في البكالوريا في ظلّ جائحة كورونا تعزى لمتغيّر الجنس.
- معرفة الفروق في درجة السلوك العدواني لدى التّلاميذ المعيدين في البكالوريا في ظلّ جائحة كورونا تعزى لمتغيّر الجنس.

5/ تحديد المفاهيم إجرائيّا:

قلق الامتحان: يعرّف حسب "لمعان الجلالي" على أنّه هو حالة شعور الطالب بالتوتر وعدم الارتياح، نتيجة حصول اضطراب في الجوانب المعرفيّة والانفعاليّة،ويكون مصحوبا بأعراض نفسيّة وفسيولوجيّة معيّنة قد تظهر عليه أو يحسّ بها عند مواجهة لموقف الامتحان.(الخالدي، 2009: ص 130)

ويقاس إجرائيا بالدّرجة الّتي يتحصّل عليها أفراد العيّنة في مقياس قلق الامتحان (لاتّجاه نحو الامتحان) لعبد الحافظ، ليلى عبد الحميد (1986).

السلوك العدواني: يعرّفه "اسماعيل" بأنّه سلوك يؤدّي إلى إيقاع الأذى بالآخرين سواء أكان بطريقة مباشرة

أو غير مباشرة، أو بصور ة صريحة أم مستترة، مادّية أم نظرّية، وقد يكون سلبّيا أو إيجابّيا، وبصورة مقبولة اجتماعّيا أو غير مقبولة اجتماعّيا.(الحميدي، 1424: ص 36)

ويقاس إجرائيا بالّدرجة الّتي يتحصّل عليها أفراد العّينة في مقياس السلوك العدواني من إعداد أميرة عبد الحافظ (2015)

الفصل الثاني:

قلق الامتحان

الفصل الثاني:قلق الامتحان

تمهيد

أولا: القلق

1. مفهوم القلق

2. أنواع القلق

3.مستويات القلق

4. أسباب القلق

5.أعراض القلق

6.الأساليب العلاجية لخفض القلق

ثانيا: قلق الامتحان

1. تعريف قلق الامتحان

2. النظريات المفسرة لقلق الامتحان

3. أنواع قلق الامتحان

4. أسباب قلق الامتحان

5. أعراض قلق الامتحان

6. مكونات قلق الامتحان

7. قياس قلق الامتحان

8. الإجراءات الوقائية لخفض قلق الامتحان

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد امتحانات المرحلة النهائية لكل فصل أو سنة دراسية من أساليب التقييم الضرورية، وهي التي تحدد انتقال التلميذ من سنة إلى أخرى، لهذا فهي تلعب دورا هاما لديه مما يسبب له القلق والتوتر قبل أو أثناء الامتحان أو بعده، وهذا ما يسمى بقلق الامتحان الذي يصيب خاصة التلاميذ المقبلين على الامتحان النهائي، وفي هذا الفصل تّم التّطّرق إلى الّدراسة النظرية للقلق أّولا من حيث مفهومه، أنواعه، مستوياته، أسبابه وأعراضه ومختلف أساليبه العلاجية، وثانيا قلق الامتحان من حيث تعريفه والتّطّرق إلى أهّم النظريات المفسّرة له وأنواعه وأسبابه المختلفة، بالإضافة إلى أعراضه ومكّوناته وكيفيةقياسه وأهّم إجراءاته الوقائية والعلاجّية.

أولا: القلق

1/ مفهوم القلق:

عّرفه "حامد زهران" بأّنه: حالة من التوتر الشامل و المستمر لتوقع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث، و يصاحبه غموض أو أعراض نفسية و جسمية.(زهران، 2005:ص484)

عرف "فرويد" القلق بأنه: نوع من الانفعال المؤلم يكتسبه الفرد ويكونه خلال المواقف التي يصادفها، فهو يختلف عن بقية الانفعالات الغير السارة كالشعور بالإحباط أو الغضب أو الغيرة، لما يسببه من تغيرات جسمية داخلية يحس بها الفرد وأخرى خارجية تظهر على ملامحه بوضوح.في حين يعرفه الدكتور " سعد جلال" بأّنه: حالة داخلية مؤلمة من العصبية و التوتر و الشعور بالرغبة، و يكون مصحوبا بإحساسات جسمانية مختلفة و استجابات مثل سرعة دقات القلب و الارتعاش.(سعد ، 1986:ص153)

كما يعّرفه "عبد الفتاح" (2004) بأّنه: عدم الاستقرار العام نتيجة للضغط النفسي الذي يقع على عاتق الفرد، مما يسبب اضطرابات في سلوكه ويصاحبه مجموعة من الأعراض النفسية والجسمية.(عبد الفتاح، 2004:ص52)

ويعّرف القلق على أّنه مشاعر تدور حول تهديدات قريبة غير محّددة لا يوجد لهما أساس واقعي، ويظهر القلق في مظاهر معرفية (أفكار حول شيء مخيف)، سلوكية (سلوكيات تجنب للمواقف المثيرة للقلق مثل التحّدث أمام الجمهور)، مظاهر جسمية (ضيق التنفس، زيادة العرق، توتر عضلي).(أبو أسعد، 2014)

يتّضح ممّا سبق أنّ القلق حالة انفعالية غير سارّة يستثيرها وجود خطر يهدد ذات الفرد، ويرتبط بمشاعر من التوتر والخشية.

2/ أنواع القلق: تّم تصنيف القلق إلى:

2-1 القلق الموضوعي:

هو خبرة انفعالية مؤلمة إلا أنه يؤدي وظيفة هامة في حياة الفرد لوجود خطر يهدد حياته في البيئة التي يعيش فيها.

تحدث استجابات القلق الموضوعي في مواقف تستدعى القلق عند معظم الناس كتوقع الخسائر المالية عند الأزمات الاقتصادية، وتوقع الرسوب في الامتحانات عندما لا يستعد التلميذ لمواجهتها بسبب ظروف صحية أو اجتماعية.(علا عبد الباقي، 2010:ص149)

كما يعّرف بأّنه قلق صحيح أو قلق سوي، وذلك بارتباط هذا النوع من القلق بموضوع حقيقي يحمل مخاطر حقيقية.(المشيخي، 2009:ص18)

2-2 القلق العصابي (المرضي):

هو قلق داخلي غير معروف ولا يستطيع المصاب أن يحدد سببه، ويعوق الفرد عن التوافق ويفسد علاقاته الاجتماعية، حيث يصدر عنه سلوكيات غير عادية فضلا عن إعاقة سلوكه العادي، فقد يثور الفرد بدون مبرر لثورته كأنما يحاول التخلص من الضغط العصبي الذي يشعر به.(عبد الباقي، 2010:ص150)

ويميّز فرويد بين ثلاثة أنواع من القلق العصابي وهي:

أ- القلق الهائم الطليق:

وهو قلق يتعلّق بأّية فكرة مناسبة أو أيّ شيء خارجي فالأشخاص المصابون بهذا النوع من القلق يتوقعون دائما أسوأ النتائج، ويفسّرون كلّ ما يحدث لهم.

ب-قلق المخاوف المرضية:

عبارة عن مخاوف تبدو غير معقولة، ولا يستطيع المريض أن يفسّر معناها وهذا النّوع من القلق يتعلّق بشيء خارجي معّين، فهو ليس خوفا معقولا كما أّنا لا نجد عادة ما يبّرره، فهو ليس خوفا شائعا بين

جميع النّاس.(فاروق، 2008: ص21)

ج- القلق الهستيري:

هو جزء من القلق العصابي، ويبدو القلق الهستيري واضحا أحيانا وفي بعض الأحيان يبدو غير واضح. ولا نستطيع عادة أن نجد مناسبة أو خطرا معينا يبرر ظهور نوبات القلق في الهستيريا، ويرى فرويد أنّ الأعراض الهستيرية كالرعشة والإغماء واضطراب خفقان القلب وصعوبة التنفس إنّما تحلّ محل القلق. (نجاتي، 1989: ص15)

2-3 القلق الخلقي:

ينشأ هذا النوع عندما تكون الأنا الأعلى مصدر الخطر أو التهديد، وذلك عندما يقترف الفرد أو يفكر في الإتيان بسلوك يتعارض مع المعايير والقيم التي يمثلها جهاز الأنا الأعلى، ومصدر هذا القلق داخلي ينتج من تهديد دفعات الهو الغريزية.(رضوان، 2002: ص 23)

2-4 القلق الاجتماعي:

ويشير إلى مشاعر التوتر والتهّيب والشعور بالذّات والكرب الإنفعالي، خصوصا عندما يدرك الفرد أّنه معرض للتّقييم السلبي من قبل الآخرين. ويميل الأفراد الّذين يعانون من القلق الاجتماعي إلى تكوين رؤية سلبية للتقديم الذّاتي عن أنفسهم.(معتز و الحسين، 2016:ص56- 57)

يتّضح ممّا سبق أنّ للقلق أنواع متعّددة منها القلق الموضوعي، العصابي، الخلقي، الاجتماعي والهستيري وهذا يدلّ على أنّ القلق يعدّ مشكلة واسعة الانتشار ومتغلغلة في المجتمع الحديث الّذي يوصف بعصر القلق.

3/ مستويات القلق:

3-1 المستوى المنخفض:

يحدث حالة التنبيه العام ويزداد تيقظه وترتفع لديه الحساسية للأحداث الخارجية كما تزداد قدرته على مقاومة الخطر ويكون الفرد في حالة تحفّز وتأّهب لمواجهة مصادر الخطر في البيئة التي يعيش فيها، ولهذا يكون القلق في هذا المستوى إشارة إنذار لخطر وشيك الوقوع.

3-2 المستوى المتوسّط:

في هذا المستوى يصبح الفرد أكثر قدرة على السيطرة، حيث يزداد السلوك في مرونته وتلقائيته وتسيطر المرونة الكافية بوجه عام على تصرّفات الفرد في مواقف الحياة وتكون استجابته وعاداته هي تلك العادات الجديدة، ويزداد الجهد المبذول للمحافظة على السلوك الملائم في مواقف الحياة المتعدّدة.(فاروق، 2008: ص28)

3-3 المستوى العالي:

في هذا المستوى يحدث اضمحلال للتنظيم السّلوكي للفرد، ويحدث نكوص في أساليب بدائية وينخفض التآزر والتّكامل انخفاضا كبيرا في هذه الحالة، وبالتّالي لم يعد الفرد قادرا على التّمييز الصحيح بين المنّبهات الضارة و غير الضّارة.(فرج، 2009:ص146)

4/ أسباب القلق: تتعدد أسباب القلق ومن أهّمها:

- التعرض للحوادث والخبرات الحادة اقتصاديا أو عاطفيا أو تربويا، والخبرات الجنسية الصادمة خاصة في الطفولة والمراهقة، والإرهاق الجسمي والتعب والمرض.
- الطرق الخاطئة لتجنب الحمل والحيطة الطويلة خاصة الجماع الناقص.
- عدم التطابق بين الفئات الواقعية والذات المثالية وعدم تحقيق الذات.(زهران، 2005:ص486)

وقد ينشأ القلق لدى الأطفال والمراهقين بسبب عدّة عوامل أبرزها:

أ- فقدان الشعور بالأمن:

وقد يرتبط الشعور بعدم الأمن لدى الأفراد بعدد من المتغيرات مثل:

- التهديد الشديد و التلويح باستخدام العقاب.
- إلحاق العقاب الشديد بالأفراد ولا سيما البدني منه.
- كبر حجم التوقعات حول أداء الفرد.
- الإهمال والتجاهل للأفراد من قبل الآخرين.
- كثرة الخلافات أمام الأطفال من قبل الوالدين.
- ترك الأطفال بسبب العمل.

ب-الشعور بالذنب:

قد ينشأ الشعور بالذنب من سوء إدراك الأفراد وعدم قدرتهم على التمييز بين الواقع والخيال وما ينتج عن ذلك من توقع العقاب نظرا لسوء التصرف أو السلوك الناشئ.

ج-كثرة الإحباطات:

يتولد لدى الأفراد مشاعر العدوان والقلق في كثير من الأحيان نتيجة الإحباطات المستمرة والكثيرة التي يواجهونها، فالفشل المتكرر قد يولّد لدى الأفراد مشاعر الخوف والقلق والشعور بعدم القدرة والنقص.

د-التنمذج مع الآخرين:

إن ملاحظة سلوكات النماذج و ما يترتب على هذه السلوكات من نتائج عقابية أو تعزيزية تؤثر في دافعية الأفراد في تعلم هذه السلوكات و تقليدها، و يشكل الوالدان في المراحل العمرية المبكرة نماذج جاذبة للأبناء حيث يتعلموا منهم العديد من الأنماط السلوكية و المهارات و القيم و الاتجاهات و الانفعالات، و قد يتولد القلق لدى الأبناء بسبب أن والديهم قلقون أو يظهرون سلوك القلق، حيث يلاحظ الأطفال سلوكات والديهم في المواقف المتعددة و يعملون على تقليدها.(الزغلول، 2006:ص173-174)

وهناك من قسّم أسباب القلق إلى:

أ- أسباب وراثية:

لقد وجد نويزا وآخرون (1987) نسبة تكرار عالية لاضطراب القلق بين الأفراد الّذين تربطهم معاملة قرابة، وتوضح الأبحاث التي تّمت التوائم المتماثلة الّذين ينحدرون من آباء لديهم قلق مرتفع، بما يوحي بفكرة تأثير هذا الاضطراب بالعوامل الوراثية.(السّيد، 2000: ص261)

ب-أسباب نفسية:

ينشأ القلق من صراع نفسي داخلي بين رغبة الطّفل في إشباع دوافعه وحاجاته الطفلية، وخوفه في في نفس الوقت من فقدان حب الوالدين إذا تحقّق هذا الإشباع غير المشروع أو الّذي يتعارض مع الظّروف البيئية والاجتماعية.(فاروق، 2011: ص335)

يتّضح ممّا سبق أنّ أسباب ا لقلق متعّددة فهناك من يرجعها إلى أسباب وراثية وهناك من يقول بأنّ منشأ القلق نفسي بسبب الصّراع الّداخلي للطّفل في مرحلة الطّفولة، وينشأ أيضا بسبب الحوادث والإرهاق

والمرض وهناك من يقول أنّ الشّعور بعدم الأمن يولّد القلق، وضف إليه الشّعور بالذّنب وكثرة الإحباطات وهناك أيضا التّقليد مثل الطّفل الّذي يتعلّم الأنماط السّلوكية من الوالدين.

5/ أعراض القلق: تّم تصنيف أعراض القلق إلى ثلاث فئات وهي كالتالي:

5-1 الأعراض الجسدية :

و تشمل الضعف العام وضربات زائدة أو سرعة في دقات القلب، نوبات من اللّوخة والإغماء وتنميل في اليدين أو الذراعية أو القدمين، بالإضافة إلى غثيان أو اضطراب المعدّة ونوبات العرق الّتي تتعلّق بالحرارة أو الرياضة البدنية. (فاروق، 2008)

5-2 الأعراض النفسية :

و تشمل القلق العام والقلق على الصحة و العمل و المستقبل ، والعصبية والتوتر العام والشعور بعدم الراحة و الحساسية النفسية الزائدة وسهولة الاستثارة والهياج وعدم الاستقرار، أيضا الشك والارتباك و التردد في اتخاذ القرارات، وتوهم المرض و الشعور بقرب النهاية والخوف من الموت، وسوء التوافق الاجتماعي والمهني وقد يصل الحال إلى السلوك العشوائي غير المضبوط.(زهران، 2005:ص486-487)

5-3 الأعراض المعرفية :

إنّ ازدياد القلق يؤثّر بصورة سلبية في الأداء في العديد من المجالات الوظيفية التي تشمل الاختبارات الأكاديمية ومهام الذّاكرة العاملة وفهم القراءة، وتشير العديد من الدّراسات المعملية إلى أنّ مختلف العجز في العمليات المعرفية يرتبط بالقلق بما في ذلك صعوبات الانتباه والذّاكرة العاملة، بالإضافة إلى مزيد من التغيرات الدقيقة في الأداء مثل الفشل في تنظيم المعلومات على نحو فعّال.(معتز و الحسين، 2016:ص192)

6/ الأساليب العلاجية لخفض القلق: والمتمثّلة في:

6-1 العلاج النفسي :

بهدف تطوير شخصية المريض وزيادة بصيرته وتحقيق التوافق باستخدام التنفيس والإيحاء والإقناع والمشاركة الوجدانية والتشجيع وإعادة الثقة في النفس وقطع دائرة المخاوف المرضية والشعور بالأمن النفسي.

6-2 العلاج البيئي :

أي تعديل العوامل البيئية ذات الأثر الملحوظ كتغيير العمل وتخفيف أعباء المريض والضغوط البيئية ومثيرات التوتر.(زهران، 2005:ص488)

6-3 العلاج السلوكي :

يعرف أنصار المدرسة السلوكية القلق على أنه عادة خاطئة، و لذلك نعتمد على الطريقة السلوكية في التخلص من القلق على العادات الخاطئة من خلال إزالتها تماما، أو تعديلها و يتم ذلك بعدة أساليب من بينها إزالة فرط الحساسية التدريجية الذي تبدأ بالمواجهة أولا في الخيال ثم في الواقع فيما بعد أو يتم عن طريق مواجهة المشكلة كما هي في الواقع.(فاروق،2001: ص147)

6-4 العلاج بالصدمة الكهربائية :

لا تستعمل الكهرباء كثيرا في علاج القلق إذ قد يكون ذا تأثير سيئ و عكسي عليه، فدراسة المريض وصراعاته وظروفه أجدى له من الصدمة الكهربائية. إلا أن حالات القلق المزمنة و المصحوبة بالاكتئاب الشديد تحتاج أحيانا إلى بضعة جلسات كهربائية.(الدباغ، 1988)

6-5 العلاج المعرفي :

يقوم هذا العلاج على مناقشة الأفكار غير المنطقية لدى المريض ونقدها، ومحاولة الفاحص إقناع المفحوص بأّنها أفكار خاطئة غير منطقية، تعمل هذه الأخيرة على إحداث اضطرابات في الشخصية ثّم إعطاء البديل من أفكار عقلانّية.(ميشيل، 1994)

6-6 العلاج الطبي :

يعتمد العلاج الطبي في حالات القلق العصابي على استخدام العقاقير، وكذلك يتّم علاج الأعراض المصاحبة كالأرق وفقدان الشهية. ويجب ألاّ نسرف في استخدام العقاقير المهّئة حتّى لا يحدث إدمان لدى المريض، ولقد أوضحت بعض الّدراسات فعالية العقاقير التي تسّمى وهي أقراص من النشا أو الّدقيق أو السكر وليس بها أيّ مواد دوائية فعّالة في تحسين بعض حالات القلق.(شريت، 2008)

ثانيا: قلق الامتحان

1/ تعريف قلق الامتحان:

- يرى "محمد حامد زهران" أن قلق الامتحان يشير إلى انفعال مكتسب مركب من أبعاد هي: رهبة الامتحان، ارتباك الامتحان، توتر أداء الامتحان، انزعاج الامتحان، نقص مهارات الامتحان، اضطراب أخذ الامتحان.(زهران، 2000:ص13)
- ينظر إليه "واين" (1971) بأنه نوع من الاستجابات المتداخلة مع النشاط المعرفي اتجاه المواقف التقويمية باعتبار هذه المواقف مهددة للذات. في حين يعرفه "ماندلر" و"سارسون" (1952) قلق الامتحان بأنه حالة إحساس الفرد بانعدام الراحة النفسية، وتوقع حدوث العقاب يصاحبه الشعور بفقدان الفائدة ورغبته في الهروب من الموقف الامتحاني.(الجلالي، 2014:ص291)
- كما يراه "سبيلجر" (1976) على أنه حالة انفعالية تجاه الضعوط النفسية الناتجة من المواقف التقّويمّية.

ويقصد"شعيب" (1988) بقلق الامتحان بأنه تلك الحالة التي يصل إليها الطالب نتيجة الزيادة في درجة التوتر أو الخوف من أداء الاختبار، وما يصاحب هذه الحالة من اضطرابات لديه في النواحي العاطفية والمعرفية و الفسيولوجية.(الخالدي، 2009:ص130)

يتّضح من التّعاريف السّابقة أنّ قلق الامتحان عبارة عن حالة انفعالية يعيشها التّلميذ في وضعية الامتحان، ويكون مصحوبا بانعدام الّراحة الّنفسية وتوقّع العقاب واضطرابات في النواحي العاطفية والمعرفية والفسيولوجية.

2/ النظريات المفسرة لقلق الامتحان:

لقد حاولت العديد من النظريات الحديثة تناولت موضوع قلق الامتحان من عدة جوانب تتمثل هذه النظريات فيما يلي:

2-1 نظرية التداخل:

تفترض هذه النظرية أنّ القلق أثناء الاختبارات يتداخل مع قدرة التّلاميذ على استرجاع واستخدام المعلومات التي يعرفونها جّيدا.(زايد، 2003: ص172)، ونتيجة لبحوث "ماندلر" و"ساراسون"، باعتبارهما أحد روّاد هذه الّنظرية والتي قامت بصفة أساسية على نموذج التداخل، و الّتي رأت أنّ التأثير الأساسي

للقلق في موقف الامتحان هو دخول وتأثير عوامل أخرى، حيث ينتج القلق العالي استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة كعدم التركيز والميل نحو الأخطاء، ولعل هذا يتماشى مع وجهة نظر "ساراسون" الذي يرى أن الآثار السيئة لقلق الامتحان بالنسبة للأداء لها تفسير يتصل بالانتباه، فالتلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان يركّزون انتباههم بالمهمة المطلوبة في موقف الامتحان أو الاستجابات غير مرتبطة بالمهمة وهي استجابات القلق، في حين أن الأفراد المنخفضين في قلق الامتحان غالبا ما يركزون على المهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر.(سايحي، 2004:ص92)

2-2 نظرية القلق الدّافع:

وتفسر هذه النظرية على أساس أن الدوافع المرتبطة بموقف الامتحان تعمل على حث واستثارة الاستجابات المناسبة للموقف، وقد تؤدي في النهاية إلى أداء مرتفع، وبهذا يعمل القلق كدافع وظيفته استثارة الاستجابات المناسبة لموقف الامتحان.

ويدعم هذا النّموذج وجهة نظر Taylor &Spence الّتي تقوم على أساس أنّ للقلق خاصية الدافع الذي يوجّه السلوك ويدفع الفرد للعمل والنّشاط.(الصفطي، 1995:ص75)

2-3 نظرية القلق المعوق:

تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن شعور التلميذ بالقلق يجعله ينشغل بقلقه أكثر من انشغاله بالإجابةعلى أسئلة الامتحان فيحصل على درجات منخفضة.(مرسي، 1982:ص159)

2-4 نظرية تجهيز المعلومات:

قدّم « binjamin » وزملائه نموذج معالجة المعلومات والذي يزوّدنا بمفاهيم مفيدة في تحليل موقف الامتحان ووفقا لهذا النموذج يعود قصور الطلبة في القلق العالي في الامتحانات إلى مشكلات تعلّم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان واستدعائها في موقف الامتحان ذاته، أي أنّ هؤلاء الطلبة يرجعون الانخفاض في التحصيل عند الطلبة ذوي القلق العالي في موقف الامتحان إلى قصور في عمليات الترميز أو تنظيم المعلومات واستدعائها في موقف الامتحان.(أبو عزب، 2008:ص58)

من خلال عرض هذه النّظريات يتّضح لنا وجود تباين في تفسيرها لظاهرة قلق الامتحان فكلّ نظرية تركّز على جانب معّين وتهمل الجوانب الأخرى، فنجد مثلا التّداخل ركّزت على العلاقة بين القلق والانتباه فقط، أّما النّظرية القلق الدّافع فسّرت القلق كدافع أو حافز لاستثارة الاستجابات، في حين نظرية القلق المعّوق

فسّوته كعائق للأداء خاصّة في المواقف الصّعبة بينما نظرية تجهيز المعلومات ركّزت على العلاقة بين قلق الامتحان وقصور في تعلّم المعلومات وتنظيمها ومراجعتها واستدعائها في موقف الامتحان، وهنا نستنتج أنّ كلّ نظرية مكّملة لبعضها البعض في تفسير قلق الامتحان.

3/ أنواع قلق الامتحان:

هناك نوعان من قلق الامتحان حسب "محمد حامد زهران" و هما كالتالي:

أ- قلق الامتحان الميسر:

وهو قلق الامتحان المعتدل ذو التّأثير الإيجابي المساعد، والذي يعتبر قلقا دافعيا، يدفع التلميذ للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، و ينشطه و يحفزه على الاستعداد للامتحانات.(زهران، 2000: ص98)

وحسب "جينا آرميندارِيز" (1988) ، إنّ قلق الامتحان المعتدل مع القدرة على التحكّم في الانفعالات السّالبة يؤدّيان إلى تحسّن الأداء في الامتحان.(قدوري، 2016:ص31)

ب-قلق الامتحان المعسر:

يقصد به قلق الامتحان المرتفع ذو التّأثير السلبي المعّوق، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرّهبة، مما يعوق قدرة الطالب على التذكر ويعسر أداء الامتحان لديه.(زهران، 2000: ص98)

نجد أنّ قلق الامتحان المعسّر يؤثّر تأثيرا سلبّيا في التّحصيل الدّراسي وفي أداء الامتحان بالمقارنة بالقلق المعتدل، وهكذا قلق الامتحان المرتفع غير ضروري ويجب تخفيضه.(الطيب، 1988:ص11)

4/ أسباب قلق الامتحان:

1.نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية.

2.نقص الرغبة في النجاح والتفوق.

3.وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان، أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته.

4.قصور في الاستعداد للامتحان كما يجب، وقصور في مهارات أخذ الامتحان.

5. نقص الثقة بالنفس.

6.الاتجاهات السالبة لدى الطلاب والمعلمين والوالدين نحو الامتحانات.

7.صعوبة الامتحانات والشعور بأن المستقبل يتوقف على الامتحانات.

8.الضغوط المباشرة، حين يتعرض الطالب للتهديد أو يواجه الفشل.

9.عجز المتعلم وتوقع الفشل ونقص السيطرة.(زهران، 2000: ص99)

5/ أعراض قلق الامتحان:

من أهّم الأعراض التي تظهر عند التّلاميذ أثناء فترة الامتحانات نتيجة القلق الذي ينتابه خلال هذه الفترة يأتي:

1. الشعور بالضّيق النّفسي الشّديد قبل وأثناء تأدية الامتحان.
2. التوتر والأرق وفقدان الشهية وتسلط بعض الأفكار الوسواسية قبل وأثناء الامتحان.
3. كثرة التفكير في الامتحانات والانشغال قبل وأثناء الامتحان بالنتائج المترتبة عليها.(الضامن، 2003: ص221)
4. تسارع خفقان القلب مع جفاف الحلق وتصبب العرق، ارتعاش اليدين والغثيان وكثرة التبول.
5. عدم قدرة التلميذ على النوم بشكل جيد وشعوره بالتعب والإرهاق.(شعيب،1987: ص302).

6/ مكونات قلق الامتحان:

6-1المكّون المعرفي:

يعرفه "سبيلبرجر" (1980) بأنه اهتمام معرفي بالخوف من الفشل والانشغال المعرفي حول نتائج الرسوب، ويتمثل في التأثيرات السلبية لهذه المشاعر على مقدرة الشخص على الإدراك السليم للموقف الاختباري، والتفكير الموضوعي والانتباه والتركيز والتذكر وحل المشكلة، فيستغرقه الانشغال بالذات والشك في مقدرته على الأداء الجيد والشعور بالعجز وعدم الكفاءة والتفكير في عواقب الفشل كفقدان المكانة والتقدير وهذا يمثل سمة القلق.

6-2المكّون الانفعالي:

يعرفه "سبيلبرجر" (1980) بأنه ردود الفعل التي تصدر عن الجهاز العصبي الذاتي نتيجة لضغط تقويمي ، فيشير مكون الانفعالية إلى الحالة الوجدانية والنفسية المصاحبة والناتجة عن الإثارة التلقائية، والتي هي

عبارة عن الإحساس بالتوتر والضيق التي يشعر بها الطالب في مواقف التقويم، بالإضافة إلى مصاحبات فسيولوجية وهذا يمثل حالة القلق.(سايحي، 2004)

7/ قياس قلق الامتحان:

نشطت البحوث التجريبية حول قلق الامتحان منذ منتصف العشرين بعد أن نشرت "جانيت تايلور" (1951) مقياس القلق الصريح، وتركز الاهتمام في تلك الفترة على قياس القلق العام وخاصة مرحلة الطفولة، إلا أن "تايزوندر" (1971) أوضح أنه بجانب الاهتمام الكبير الذي أبداه الباحثون بالقلق العام، ظهر أيضا الاهتمام النسبي بدراسة أنواع أخرى مثل: قلق الامتحان كشكل محدد من القلق المرتبط بمواقف التقويم والتقدير.(شعيب،1987:ص297)

وأعدّ مقياس قلق الامتحان في الأصل "سبيلبرجر" بالاشتراك مع "جونزالز" و"تايلور" وآخرون، وقد قامت "ليلى عبد الحميد" باقتباسه وإعداده ويعتبر مقياسا سيكومتريا للتقدير الذّاتي، صمم لقياس الفروق الفردية بين الأفراد في القلق الّذي يشار في ظروف خاصّة هي مواقف التّقويم كمواقف تظهر فيها سمات الشّخصية، ويتكّون المقياس من 20 بند بجانب التّعليمات وأمام كلّ بند أربعة اختيارات، يطلب من المفحوص أن يحدّد مقدار انطباق كلّ بند تبعا للقلق النّاجم في موقف الامتحان سواء قبل أو أثناء أو بعد الامتحان.

ويحتوي المقياس على مقياسين فرعيين هما:

مقياس (الانزعاج) worryscal ، و(مقياس الانفعالية)EmotionalityScal كمكّونين أساسيين لقلق الامتحان.(عبد الحافظ، 1986:ص44)

وقد أعدّت مقاييس عديدة لقياس قلق الامتحان وفي معظمها ذاتية التّقرير، ومن أشهر هذه المقاييس ما يلي:

- تقرير ذاتي عن قلق الامتحان.
- إستبيان "ماندلر" و"ساراسون" لقلق الامتحان(1952).
- مقياس قلق الامتحان وضعه "ساراسون" (1960)
- إختبار القلق المدرسي للمرحلة الثّانوية، من إعداد حسنين عبد الكامل ويتكّون من أربعة أبعاد هي: الأعراض الجسمية للقلق، قلق الامتحان، عدم الميل الدّراسي، والقبول الاجتماعي (دبار، 2018: ص94)

- مقياس الانزعاج ومقياس الانفعالية.
- مقياس قلق الامتحان من إعداد "رشاد دمنهوري" و"مدحت عبد اللّطيف" (1990).
- مقياس مثيرات قلق الامتحان من المواد الدّراسية وضعه "صالح مرسي" (1997).
- مقياس قلق الامتحان "لحامد زهران" (1999).(زهران، 2000:ص102)

ويذكر "دان" Dun بأنه قد توصل في دراسته العاملية لمقياس سارسون إلى وجود أربعة عوامل و هي: قلق الامتحان، القلق المدرسي العام، قلق المواجهة، قلق الأعراض الفسيولوجية الناشئة من المواجهات المتوقعة للامتحان.

كما يشير شعيب إلى وجود خمسة عوامل تتكون منها قائمة قلق الامتحان لتلاميذ المرحلة الثانوية في السعودية و هي: الضغط النفسي للامتحان، الخوف والرعبة من الامتحان، الاضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للامتحان.(أديب، 2009: ص131-132)

وهناك طريقتين لقياس قلق الامتحان وهما:

أ- الملاحظة المباشرة:

تستعمل الملاحظة المباشرة في البحوث النّفسية والتّربويّة والتّجريبيّة، وهي مفيدة خاصّة للّذين لا يمكنهم التّعبير اللّفظي كالأطفال الصّغار وتكون ملاحظة الباحث ملاحظة مباشرة في مدّة زمنية محدودة تسجّل فيها الملاحظة، ويقوم الباحث بتحليل النّتائج وبناءً على ذلك يصدر حكمه بوجود قلق الامتحان أو عدمه.(شكري، 1988: ص144)

ب-التّقرير الذّاتي:

يستخدم لوصف حالة قلق الامتحان لدى التّلميذ، بحيث يطلب الفاحص منه أن يقّم وصفا أو تقريرا عن الحالة الّتي يحسّ بها تجاه الامتحان، وهذا الأسلوب من أكثر أساليب القياس استعمالا في البحوث النّفسية والتّربويّة نظرا للدّقة والسّهولة.(عباس، 1995: ص29)

8/ الإجراءات الوقائية والعلاجية لخفض قلق الامتحان: والمتمثّلة في:

8-1 الإجراءات الوقائية والعلاجية المرتبطة بفترة الاستعداد للامتحان:

يعتبر الذات وإدراك أبعادها المختلفة بصورة واقعية، مهم جدّا لتفادي الشعور بعدم الثقة بالنفس أو الشعور

المبالغ فيها، لذا فإنّ من المهام الأساسية أن تناط بالمرشدين التربويين، هي إرشاد التلاميذ ذوي قلق الامتحان، وذلك من خلال توعيتهم بحقيقة قدراتهم، وحدود إمكانياتهم ودحض كل المعتقدات اللاّمنطقّية الّتي يعتقدها هؤلاء التلاميذ حول قدراتهم من جهة، وحول الأفراد المحيطين بهم من جهة أخرى، وتعريفهم بأساليب معرفية مساعدة على المراجعة الجيدة.

8-2 الإجراءات الوقائية والعلاجية المرتبطة بموقف أداء الامتحان:

إنّ عدم الاستعدا د الجّيد للامتحان قد يكون في حد ذاته سببا للشعور بالقلق في موقف الامتحان، ويكون قلق الامتحان المرتفع في أوضح صورة في موقف الامتحان مقارنة بفترة الاستعداد أو فترة انتظار النتيجة، لأّنه في هذه الفترة يمكن تمييز الأعراض المختلفة بقلق الامتحان، وذلك لأّن القلق يبلغ أقصى حدوده خلال ذلك الموقف.

ولذا فمن الضروري التأكيد على أهمية وقاية التلاميذ من قلق الامتحان المرتفع في موقف أداء الامتحان، ويأتي ذلك من خلال مساعدتهم على فهم الذات والآخرين والأشياء فهما منطقيا، إضافة إلى ضرورة تزويدهم بطرق عملية للتعامل مع بعض المشكلات، كالتعامل مع التوتر، الخوف، الإحساس بالرغبة في القيء و الخوف من فقدان السيطرة على الجسم، وغيرها من المشكلات التي يواجهها التلميذ أثناء تعرضه لقلق الامتحان.(أبو عزب، 2008: ص65)

8-3 الإجراءات الوقائية والعلاجية المرتبطة بفترة انتظار نتيجة الامتحان:

يغفل الكثير من الباحثين والمختصين في علم النفس والإرشاد النفسي والتربوي عن خطورة القلق المرتبط بالامتحان، والذي يكون في فترة انتظار النتيجة، لأّن معظمهم يعتقد أّن المشكلة تنتهي بإنهاء التلميذ أداء امتحاناته، لكن الواقع المدرسي يثبت غير ذلك، إذ تعد فترة انتظار التلاميذ لنتائج امتحاناتهم من أطول الفترات وأصعبها في نظر التلاميذ أنفسهم وفي نظر بعض الأولياء المهتمين بها ستفسر عنه نتائج أبنائهم، وهي مهمة أيضا وخطيرة لبعض الأساتذة ولمديري المدارس الثانوية، نظرا لكون نتائج التلاميذ المرتقبة تكون معيارا دالاّ على جدّية الأستاذ ونجاح طريقة تدريسه، وهي معيار كذلك لحسن تسيير مدير الثانوية للمهّمة الموكّلة إليه.(غربي، 2015: ص130).

خلاصة الفصل:

من خلال عرضنا لعناصر هذا الفصل تبّين أنّ قلق الامتحان من أبرز المشكلات الّتي يواجهها التّلاميذ في الوسط المدرسي وخاصّة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حيث يلعب قلق الامتحان دورا مهّما في تحصيل لتّلاميذ وأدائهم، وتتوقّف طبيعة هذا الأداء حسب مستوى القلق الّذي كلّما زادت شدّته كلّما أثّر سلبا على التعلّم، ونفسّر القلق على أّنه حالة من التوتّر الشّامل الّتي تصيب الفرد وتؤثّر في العمليات العقلية كالانتباه والتّفكير والّتي هي من متطلّبات النّجاح، لذلك لا بدّ من تخفيف من مشكلة قلق الامتحان نظرا لانعكاساتها على أداء التّلاميذ وتهديد مستقبلهم الّدراسي.

الفصـــل الثـالـــث:

السلوك العدوانـي

الفصـــــل الثـــــــالـــث:

السلوك العدواني

تمهيد

1. تعريف السلوك العدواني
2. بعض المفاهيم ذات الصلة بالسلوك العدواني
3. النظريات المفسرة للسلوك العدواني
4. أنواع السلوك العدوان
5. أسباب السلوك العدواني
6. مظاهر السلوك العدوان
7. الآثار السلبية للسلوك العدواني
8. قياس السلوك العدواني وتشخيصه
9. طرق ضبط السلوك العدواني

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر ظا هرة السّلوك العدواني قديمة قدم الإنسان على وجه الأرض وهذه الظّاهرة السّلوكيّة بالغة التّعقيد والخطورة الّتي انشغل حولها تفكير الباحثين والعلماء على مّر الزّمان فالسّلوك العدواني يبقى واحد من أخطر الظواهر اللاّفتة للّنظر والّتي غالبا ما وصفت آثارها بالوخيمة سواءا انعكست على الأفراد أو على المجتمعات ولهذا نجد العديد من الدراسات الّتي أجريت كانت من أجل فهم طبيعة السّلوك العدواني لدى الإنسان. وهذا ما سنقوم به في هذا الفصل بحيث سوف نتطّرق إلى تعريف السلوك العدواني والوقوف على أهم المفاهيم المتعلقة به وعلى أهم النّظريات المفسّرة له والأشكال والعوامل المهّيئة له وطرق قياسه وأيضا الوقوف على أهم طرق ضبطه.

1/ تعريف السلوك العدواني:

إنه ليس من السهل تعريف السلوك العدواني بمفهومه الشامل فهناك اختلافات بين علماء النفس على وضع تعريف شامل لمفهوم العدوان ،إلا أنّ الأغلبية يأخذ بتعريف (باسBuss) والذي يرى العدوان على أنه ردّة فعل من شأنها أن توفر حوافز ضارّة لكائن حّي آخر، وهي أيضا أي شكل من أشكال السلوك العدواني الّذي يتم توجيهه إلى كائن حّي آخر ويكون هذا السلوك مزعجا له.(محيسن، 2018: ص28)

أمّ ا درويش فعرّف السلوك العدواني بأّنه أيّ سلوك يصدره فرد أو جماعة نحو آخر أو آخرين، أونحو ذاته لفظيا كان أو ماديا ،إيجابيا أو سلبيا ،مباشر أو غير مباشر في مواقف الغضب أو الإحباط أو الدفاع عن الذّات أو الممتلكات أو الرّغبة في الانتقام ،أو الحصول على مكاسب معينة تترتب عليه إلحاق الأذى البدني أو المادي أو النّفسّي بصورة معتمدة بالطرف الآخر.(درويش، 1994 : ص32)

وعرّفه كيلي Kelly بأّنه السلوك الّذي ينشأ عن حالة عدم ملائمة الخبرات والحوادث الحالية، وإذا دامت هذه الحالة فإّنه يتكّون لدى الفرد إحباطا ينتج من جرائه سلوكات عدوانية من شأنها أنتحدث تغّيرات في الواقع ،حتّى تصبح هذه التغّيرات ملائمة للخبرات والمفاهيم الّتي لدى الفرد.(ورغي، 2017: ص18)

وأّما وولمان Wolman فقد عرّف السلوك العدوانّي بأّنه هجوم أو فعل عدوانّي يمكن أن يتخذ أيّ صورة من صور الهجوم الفيزيقي في طرف والّنقد اللّفظي في الطّرف الآخر، وهذا النمط يمكن أن يتّجه ضدّ أيّ شيء بما في ذلك الشّخص نفسه.(دحلان،2003: ص 18)

ومن خلال التعاريف السّابقة يمكن القول أنّ السلوك العدواني هو السّلوك الّذي يؤّدي إلى إلحاق الأذى سواءا أكان بالفرد ذاته أو بالآخرين نتيجة الغضب أو الإحباط أو المنافسة الزّائدة، وكما اختلفت التعاريف في

تصنيف العدوان فالبعض منهم صنّفه على أنّه عدوان مباشر وغير مباشر والبعض الآخر صنفه إلى عدوان بدني وعدوان لفظي، وعدوان سلبي وإيجابي، إلى غير ذلك من التّصنيفات.

2/ بعض المفاهيم المتعلقة بالسلوك العدواني:

2-1 العنف:

العنف هي واحدة من تلك الكلمات الّتي يعرفها كلّ شخص منّا ، وبالرّغم من ذلك فمن الصّعب تعريفها، وكما استخ دمها السيكولوجيون وأطّباء النّفس والعقل وعلماء التربية والاجتماع فهي تغطّي مدى واسعا جدّا من السّلوك الإنساني، إلا أنه يمكن القول أنّ العنف هو وسيلة لإلغاء الآخر وإلغاء دوره استنادا إلى ضروب الاستغلال والظّلم والعدوان والحرمان والطّغيان والتهميش وعدم

المساواة.(الخولي،2008: ص 59)

أّما الباحث جابر فقد عرّف العنف بأّنه العدائية والغضب الشديد عن طريق القّوة الجسمية

الموجّهة نحو الأشخاص أو الممتلكات.(جابر،1996: ص1438)

وأّما الباحث حسين أشار إلى كلمة عنف في اللّغة العربّية بأّنها كلّ سلوك يتضّمن معاني الّشدة

والقسوة والتّوبيخ واللّوم والتّفريغ وعلى هذا الأساس فإنّ العنف قد يكون سلوكا فعلّيا أو قولّيا.(حسنين،1990: ص 40)

2-2 التنّمر:

التنّمر هو إيقاع الأذى على فرد أو أكثر بدنّيا أو نفسّيا أو عاطفّيا أو لفظّيا، ويتضّمن التّهديد

بالأذى البدني أو الجسمي بالسلاح والابتزاز أو مخالفة الحقوق البدنية أو الاعتداء والضّرب والعمل ضمن عصابات ومحاولات القتل والتّهديد ،كما يضاف إلى ذلك التّحّرش الجنسي.(علي، محمد،2013: ص8)

كما يرى كلّ من جوفانانJu-vonen وجراهام Graham وشيستر Shuster أنّ التنّمر هو ذلك السّلوك الّذي يحصل من عدم التّوازن بين فردين، الأّول يسّمى المستقوي والآخر يسّمى الضحّية وهو يتضّمن الإيذاء الجسمي والإيذاء اللّفظي والإذلال بشكل عام ،ومن ذلك دعوة الطّفل باسم لايحّبه أو لقب أو العمل على نشر إشاعات عنه، أو رفضه من قبل الآخرين. (Ju_vanen ,Graham ,Shuster,2003)

أمّا ريجبي (2000) Rigby فيرى أنّه عندما يتعرّض طفل إلى فعل أو عمل ضارّ من طفل أكبر منه وباستمرار، وعندما لا يكون هناك توازن بينهما في القوة نكون أمام حالة استقواء أو تنمر.

3/ النّظريات المفسّرة للسّلوك العدواني:

1-نظرية التحليل النفسي:

يشير أقطاب هذه النّظريّة وعلى رأسهم سيجموند فرويد إلى أنّ الإنسان يولد ولديه نوعان من الغرائز متناقضتين متعاكستين دائما وهما: غريزة الحياة كالجوع والعطش والجنس وهي مهّمة من أجل البقاء، وغريزة ثاناتوس وهي غريزة الموت الّتي تعمل دائما من أجل تدمير الذّات، وتظهر هذه الغريزة بشكل عدواني بين النّاس حينما تصرف طاقتها في اتّجاه الخارج بعيدا عن الذّات.(حسن وشند، 2000: ص275) ومنذ أن قدم فرويد تفسيرا للعدوان القائم على أساس النّافع الغريزي وقد تعدّدت الآراء المؤيّدة أو الرّافضة لتلك النّظرة الفرويديّة للعدوان، فعلماء النّفس الأنا هارتمان وكريس بالرّغم من اتّفاقهم مع فرويد في نظرته للعدوان كقّوة دافعيّة منذ بداية الحياة إلّا أنّهم اختلفوا معه في أنّ العدوان يبدأ بكونه موجّها للدّاخل في غريزة الموت حيث أنّهم ينظرون للعدوان باعتباره موجّها إلى الخارج منذ البداية.(فايد، 2001: ص28)

ويرى جرجين أنّ مفهوم الغريزة في تفسير سلوك الإنسان مرفوض لأنّ السّلوك العدواني ليس سلوكا عامّا، ممّا يدلّ على أنّه لا توجد أدلّة تثبت أنّ للعدوان حاجة فسيولوجيّة كالجوع والعطش، كما أنّه في بيئات وحضارات مختلفة أوضحت العديد من الدّراسات أنّ جميع الأفراد يشتركون في الحاجات الفسيولوجيّة كالماء والأكسجين والطّعام، ولكنّهم في السّلوك العدواني يختلفون.(الضيدان، 2003: ص39)

2-النّظريّة السلوكيّة:

يرى السلوكيّون أنّ العدوان شأنه شأن أي سلوك آخر يمكن اكتشافه وتعديله وفقا لقوانين التعلم، إنّهم يرون في العنف مثلا أنه لا يورث ،إنما هو مكتسب يتعلمه الفرد وبشكل خاص خلال مرحلة طفولته، ممّا يزيد من إمكانية ظهوره في المراحل المتقدمة من العمر،ومن ثّم فإنّ الخبرات الّتي اكتسب منها الشخص السلوك العدواني قد تم تدعيمها بما يعزز لديه ظهور الاستجابة العدوانّية، وتتحدّد قّوة الاستجابة العدوانية في الاتجاه السلوكي وفق أربع متغيرات هي:مسّببات العدوان،تاريخ التّعزيز، التّدعيم الاجتماعي والمزاج. ،وعلى هذا الأساس يذهب السلوكيون ،إلى اعتبار السلوك العدواني يتأتى من محاكاة الفرد لسلوك النّاس المحيطين به، أي أنّ العدوان سلوك متعلم من ملاحظاتنا لغيرنا من الناس وتقليدهم والاقتداء بسلوكهم وتفاعلنا معهم. (ورغي، 2017: ص36)

3-نظرية التّنفيس(تفريغ الانفعالات والشحنات النفسية المكبوتة):

تشير هذه النظرية إلى أنّ السلوك العدواني هو تنفيس أو تفريغ لشحنة انفعالات مكبوتة لدى الفرد حتّى لا يحدث انفجار سلوكي وحتى لا يؤدّي كبتها إلى حدوث بعض الاضطرابات النّفس–جسميّة، وقديؤدي تفريغ الانفعالات المكبوتة إلى مزيد من العدوان. ويشاهد مثل هذا السلوك العدواني في بعض الأنشطة الرياضيّة سواء عند اللاّعبين أو عند المشاهدين كتفريغ الانفعلات مكبوتة كنتيجة لأسباب أخرى خارج مجال الرياضة كالعوامل الاجتماعيّة أو الاقتصاديّة أو السياسيّة وغيرها.(إجلال،2003: ص 42)

4-نظرية الاحباط_العدوان :

ومن أنصار هذه النظرية دولارد Dollard وميلر Miller وسبنس Spence وسيزر Sizer ، حيث أكّدوا أنّ العدوان أمر ناجم عن الإحباط، بمعنى أنّ الإحباط يؤدي إلى وجود دافع للعدوان وهذا يقود إلى سلوك عدوان مباشر، ويرى أنصار هذه النّظرية أنّ العدوان عبارة عن رد فعل طبيعي لما يواجهه الفرد من إحباطات، حيث أنّ الإحباط يولّد طاقات في النّفس من الضّروري أن تخفّف أو تصرف بأسلوب ما حتّى يشعر الفرد بالرّاحة منها، ومن أساليب التخفّف أو الاستهلاك لهذه الطّاقات السلوك العدواني، واعتبروا العدوان استجابة فطرية لإحباط تزداد شدّته وتقوى حدّته كلّما زاد الإحباط وتكّرر حدوثه، فإذا منع الانسان من تحقيق هدف ضروري له شعر بالإحباط (خبرة مؤلمة) واعتدى بطريقة مباشرة على مصدر إحباطه ، أو بطريقة غير مباشرة (عدوان غير صريح)إن خاف من الانتقام.(أبو قورة،1996: ص111)

5-نظرية التعلم الاجتماعي :

ترى هذه النظرية بأنّ الأطفال يتعلّمون سلوك العدوان عن طريق ملاحظة نماذج العدوان والديهم ومدرسيهم ورفاقهم،حتّى النّماذج التلفزيونّية، ومن ثّم يقومون بتقليدها،وتزيد احتمالّية ممارستهم للعدوان إذا توفرت لهم الفرص لذلك،فإذا عوقب الطّفل على السلوك المقلّد فإنّه لا يميل إلى تقليده في المرّات اللاّحقة،أّما إذا كوفئ عليه فسوف يزداد عدد مرّات تقليده لهذا السلوك العدواني،هذه النظرية تعطي أهمية كبيرة لخبرات الطفل السابقة ولعوامل الدافعية المرتكزة على النتائج العدوانية المكتسبة،والدراسات تؤّيد هذه النّظرية بشكل كبير،مّبينة أهمية التقّليد والمحاكاة في اكتساب السلوك العدواني، حتّى وإن لم يسبق هذا السلوك أي نوع من الإحباط.(أحمد يحي،2000:ص190،189)

من خلال ما سبق من عرض لمختلف النّظرّيات نلاحظ أنّ كلّ نظرّية فسّرت السّلوك العدواني من ناحية معّينة ولم تفسّر السّلوك كلّه فيما بينها، وليست متعارضة لأنّ السّلوك العدواني حوصلة من مجموعة من العوامل

المؤثّرة فيه من عوامل وراثّية جسمّية ، عوامل بيئّية وتنشئة اجتماعّية ومواقف محبطة وصراعات وثواب وعقاب وإهانات.

4/ أشكال السلوك العدواني:

تختلف أشكال السلوك التعبير عن العدوان باختلاف السن والثقافة والوضع الطبقي والمستوى الاقتصادي الاجتماعي، فضلا عن التربية والتنشئة والتّكوين النّفسي والنّمط الخلقي الذي نشأ عليه الفرد.(أبو قورة، 1996: ص27)ويمكن تقسيم السلوك العدواني كما يلي:

أ/من حيث اتّجاهه:

1/العدوان الموجّه نحو الآخرين:

وهو أكثر مظاهر العدوان وضوحا،ومن أهم دوافعه الغضب، بالكراهية والإحباط،وهو العدوان الّذي يرمي إلى إيذاء شخص ما تخريب ممتلكاته سواء كان ذلك في صورة جسمّية أو لفظّية.(بهيجة ،2018: ص24)

2/العدوان الموجّه نحو الذّات:

قد يكون بسبب الشعور بالذنب الذي يثير الحاجة إلى عقاب الذات والخوف من ردة فعل المعتدي عليه، في تقّمص شخصيته،فيوجّه عدوانه إلى نفسه بدلا من الذي اعتدى عليه.(العيسوي،1997:ص85)

3/العدوان التحويلي:

أنّ الذكور أكثر استخداما لمظاهر العدوان نحو الأشياء ونحو الأشخاص،ويطلق عليه العدوان أو المزاح،ويقصد به أّنه إذا حالت عقبات دون تحقيق العدوان المباشر نحو مصدر الإحباط سواء كان شخص مرهوب الجانب كالأب،أو محبوبا كالأم،أو محترما كصديق،تحول العدوان وانصب إلى أول كبش فداء يلقاه في طريقه،أو إنسانا كان أم حيوانا،أم حجارا.(رشاد، 1991: ص66)

ب/من حيث الأسلوب:

1/العدوان اللّفظي:

هو الاستجابةاللّفظّية أو الرمزّية الّتي تحمل الإيذاء النّفسي والاجتماعي للآخرين،تؤدي إلى إحداث الأذى عن طريق إثارة مشاعر الألم،يأخذ هذا النوع من العدوان أنماط السلوك الكلامي مثل الشّتائم وغيرها، وقد يكون موجّه نحو الذّات أو الآخرين.(شكري ، 2011: ص47)، ويشير إلى أنّ من مظاهر العدوان السباب أو الشّتائم

والمنابذة بالألقاب، ووصف الآخرين بالعيوب أو الأوصاف السيئة،واستخدام كلمات أو جمل التّهديد عند الأطفال.(الشربيني، 1994: ص86)

2/العدوان الجسدي:

يعدّ هذا النّوع من العدوان من أخطر أنواع السّلوك الاجتماعي، ويشمل كلّ السّلوكيات الّتي تتّم باستخدام الحركة الجسديّة في الاعتداء على الآخرين أو الأشياء مثل (القرص والعضّ والشّد واللّكم، الرّكل والبصق، والدّفع والانقضاض الجسدي، الأذى المعتمد والتنمّر على الأضعف والتّكسير.(محيسن، 2008: ص43)

3/العدوان الرمزي:

عرّفه كلّ من هالانان Hallanen وكانفمان Kanvman (1992) بأنه يشمل على التعبير بطريقة غير لفظيّة من احتقار الآخرين أو توجيه الإهانة لهم كالامتناع عن النّظر إلى الشخص الّذي يكن له العداء أو الامتناع عن تناول الطّعام الّذي يقدّم له أو النّظر بازدراء. في حين عرّفه هارفي(1993) بأنّه العدوان النّاتج عن ا لتّمرّد على السّلطة من أهل ومعلّمين، حيث يشعر الطلّاب بأنّهم ظالمون ومستّبدون، وأنّه قد سيئت معاملته من قبل هؤلاء المتحكمين وهنا يخاف الطالب من الانتقام بشكل مباشر من مصادر السّلطة فيلجأ إلى إظهار العدوان بشكل مبطن، كأنّ يتعّمد إحضار الكتاب الخطأ، أو تجاهل الأدوات المدرسّية أم مقاطعة المعلّم بشكل متكّرر.(القمش والمعايطة، 2007: ص205)

ج/من حيث الاستقبال :

1/العدوان المباشر:

وهو توقيع الأذى أو الضّرر بالآخرين أو الذّات بشكل صريح ومباشر،وقد يكون بسبب الغضب أو وسيلة لتحقيق هدف معين ويتمثّل في السّلوك الموجّه مباشرة إلى الشّخص أو الشّيء الّذي سّبب الغضب أو الإحباط ويكون بصورة مختلفة جسديا ولفظيا،فقد يحاول الفرد الاعتداء على مصدر الإحباط مباشرة أو يرتد بعدوانه على نفسه.(بهيجة،2018: ص348)

2/عدوان غير مباشر:

ويتضّمن الاعتداء على شخص بديل،وعدم توجيهه نحو الشخص الّذي تسبب في غضب المعتدي وربما يفشل الطفل في توجيه العدوان مباشرة إلى مصدره الأصلي خوفا من العقاب، فيحّوله إلى شخص آخر أو صديق، أو خادم أو ممتلكات،وهذا العدوان قد يكون كامنا،وغالبا ما يحدث من قبل الأطفال الأذكياء،الذين

يتّصفون بحبهم للقيام بأعمال غير مرغوبة اجتماعيّا وغالبا ما يطلق على هذا النّوع من العدوان اسم العدوان البديل.(ملاك،2017: ص158)

وفي نفس السياق قسّم نعيم الرفاعي السلوك العدواني إلى صور مختلفة منها:

العدوان الصريح كالعدوان البدني واللّفظي والتهجّم، ومنها الرمزي كالّذي يمارس فيه السلوك يرمز إلى

احتقار الآخر أو توجيه الانتباه إلى إهانة به أو الامتناع عن النّظر إلى الشّخص ورد السّلام.(أبو قورة، 1996: ص34)

كما يقسّم فاروق عبد السّلام العدوان إلى الأنواع الآتية:

- عدوان جسمي مثل: الضرب والدفع والبصق على شخص والقفز واغتصاب شيء والخنق،والعدوان الجسمي قد يتّم عند الاستفزاز وبدون الاستفزاز.
- عدوان لفظي أو رمزي مثل :التهديد اللفظي والمطالب الملحة والوعيد والإيماءات والحط من قيمة الآخرين.
- عدوان على شكل جيشان عاطفي مثل: نوبات غضب.
- عدوان غير مباشر: أي الهجوم أو الإيذاء عن طريق شخص آخر أو شيء آخر.
- عدوان سلبي: العدوان السلبي اصطلاح قد يبدو مناقضا لذاته، لأنّ الشّخص لا يمكن أن يكون عدوانيا وسلبيا وفي آن واحد، أي لا يمكن أن يسّبب الفرد الأذى والضرر للآخرين مستسلما وغير مقاومللتّأثير الخارجي في آن واحد، ومن مظاهر العدوان السلبي:العناد والمماطلة والتّعويق أو التدخل المتعّمد لإعاقة عمل ما.(أبو قورة، 1996: ص35)

5/ العوامل المهيّئة للسّلوك العدواني:

5-1/العوامل الوراثية والصحية:

تعدّ الوراثة أحد العوامل المسّببة للعدوان وتؤكّد ذلك الّدراسات الّتي أجريت على التّوائم والّتي وجدت أنّ الاتفاق في السّلوك العدواني بين التّوائم غير المتماثلة، كما أنّ شذوذ الصّبغيات قد يؤثّر في ظهور السلوك العدواني بالإضافة إلى اضطراب وظيفة الّدماغ مثل وجود خلل في الجهاز العصبي.(وفيق، 1999: ص57)، كما أنّ بعض العوامل الصحّية قد تؤثّر على العدوان لدى ا لأطفال، ففي بعض الحالات يسّبب الألم والانزعاج من المرض حالة من التهّيج عند الأطفال المرضى، كما يمكن أيضا أن يسّبب حالة من الإحباط لعدم تمكّنه من

المشاركة في الأنشطة، وكلّ هذه المشاعر يمكن أن تدفع بالطّفل إلى التّعبير عن إحباطاته عن طريق السّلوك العدواني.(زرارقة ، 2013: ص101)

5-2/ العوامل البيئّية :

هي من بين العوامل التي تؤثر على ظهور السلوك العدواني ، حيث أن تغير بيئة الطفل قد يؤثر على ظهور مثل هذه السلوكات كانتقال الطفل بين البيت والروضة ، كما قد أسفرت نتائج البحوث و الدراسات على أن استخدام أساليب خاطئة أثناء التعامل مع الطفل كالمغالاة في اللوم، ونقده نقدا عنيفا في الوقت الذي يحتاج بشّدة إلى التّقدير والتّشجيع، وكذلك عدم إحساس الطفل بوجوده الاجتماعي داخل الأسرة أو بين أقرانه في المدرسة، أو عدم قدرته على لفت نظر معلّميه ليشعروا بوجوده، والإحساس بتقييد حريته سواء كان في ممارسته للّعب وخاصّة ما يحب منه، أم الرغبة في التّعبير عن ذاته والسعي لإثباتها أو قد يكون سبب العدوان راجعا إلى محاكاة الطفل لسلوك الأب أو الأم داخل المنزل، كما يؤثّر انفصال الوالدين أو إصابة أحدهما بالأمراض النفسية على ظهور العدوان لدى الأطفال، كذلك فقر الأسرة الاقتصادي وكثرة عدد أفرادها ينّمي السّلوك العدواني.(وفيق،1999: ص59)

5-3/ العوامل الشّخصّية:

قد تكون هناك سمات شخصّية تؤّدي إلى تنمية العدوان وخاصّة بين الأطفال الذين هم في سنّ الذهاب إلى المدرسة، فقد تحدث مشاكل سلوكّية في سن المدرسة، حيث أنّ بعض الأطفال قد يعانون من سلوكات اندفاعّية، أو نقص الانتباه أو فرط النّشاط، والّتي قد تزعج المحيطين به، فهؤلاء الأطفال يحصلون على أقلّ تشجيع ودعم من الآباء مقارنة مع أقرانهم، ومع ذلك فهم غالبا وعلى الأرجح يعاقبون على سلوكهم، لذا فمن الضّروري بالّنسبة للأطفال الّذين هم في حالة تفاعل مع أقرانهم تطوير المهارات الاجتماعية، لأنّ العزل الاجتماعي يمكن أن يصبح مصدر إزعاج للأطفال وسببا للسّلوك العدواني وذلك ردّا على عدم وجود اتصالات اجتماعية.(زرارقة،2013: ص103)

5-4/العوامل النّفسيّ ة و الذّاتّية:

أشار إبراهيم (1998) إلى أنّ الأمراض النّفسّية هي الأمراض الّتي ترتبط بالّنفس والذّات للإنسان والّتي قد تؤّدي إلى السلوك العدواني. والأمراض النّفسّية نجد أنّها قد تنشأ من مؤثّرات ونزاعات نفسّية مكبوتة لها أثر على بعض العوامل الشّخصّية وبذلك فالمريض يضعف لديه الإدراك والإرادة على نحو متباين تبعا لنوع المرض النّفسي.(المسعودي،2005: ص35)

وهناك أسباب أخرى نذكر البعض منها:

- صراع نفسي لا شعوري لدى الطّالب .
- الشعور بالخيبة الاجتماعّية كالتأّخر الدّراسي والإخفاق في حب الأبوين والمدرسين له.
- توتر الجو المنزلي وانعكاس ذلك على نفسية الطالب.(فسفوس،2009: ص19)
- حب الانتقام كعامل من عوامل شخصّية التّلميذ.
- الغرور الّذي يتمّيز به بعض التّلاميذ يجعلهم شغوفين في الاعتداء على غيرهم.(بارور، 2014: ص74)

ونجد أيضا:

5_5/ العومل الجسميّة:

مثل زيادة النّشاط الجسمي وعدم تكافؤه مع المستوى العقلي للفرد ذات أهمّية في إحداث أنواع السّلوكات العدوانّية، والّذي يجعل الفرد غير متمكّن من تصريف نشاطه الزّائد في أوجهه المفيدة في صرفه نحو العدوان، ولقد أشار(أحمد عكاشة) إلى أنّ السّلوك العدواني يصدر عن لأفراد الّذين يتّسمون بإفراط أو ضعف في السّيطرة على دوافعهم عند تعّرضهم للمواقف الصّعبة، ممّا يصدر عنهم العنف الشّديد.(عبد الفتاح،1980: ص122_131)

5_6/ العوامل الانفعالّية:

تؤثّر بعض العوامل الانفعالّية على سلوك الطّفل مثل الغيرة وكراهية السّلطة الضّاغطة أي عدم الامتثال لأوامر البالغين أو الرّاشدين مثل الوالدين أو المعلّمين والشعور بالنّقص والغضب الذي قد يقود في غالب الأحيان إلى العدوان.(ورغي،2016: ص22)

-الإحباط :

حالة نفسّية يحياها الفرد عندما لا يقدر على تلبية حاجاته وإشباعها، أو دون تحقيق أهدافه مع اختلاف درجته حسب شخصيات الأفراد ومقدار تأثرهم بهذه المواقف المعاشة. غير أنّ الإحباط الزّائد أيّ عدم تحّمل الفرد لمثل هذه المواقف أو تحّمله لأكثر ممّا يطيق، قد تصدر عنه سلوكات دفاعّية لتخفيف توتّره النّاجم عن الإحباط ، فيعدّ على هذا الأساس السّلوك العدواني من بين هذه الآليات الدفاعّية.(ورغي،2016: ص22_23)

5-7/تأثير وسائل الإعلام:

تمثّل وسائل الإعلام في عالمنا المعاصر ضرورة من ضرورات العصر، حيث تساعد على التّواصل الاجتماعي ليس فقط بين أفراد المجتمع الواحد، إنّما بين سكان العالم ككلّ، ومهما كانت نوعيّة هذه الوسائل سواء مقروءة أو سمعيّة بصريّة فهي سلاح ذو حدّين فمتى ما استخدمت بطريقة سلبيّة أدّت إلى إتيان بنتائج سلبيّة على المجتمع.

وأشار المطرودي (1996) إلى أنّ وسائل الإعلام المتمثّلة في وسائل التّسلّية والتّربيّة الأخلاقيّة الاجتماعيّة، تعتبر من الوسائل الحسّاسة و المثيرة و المؤثّرة إلى حدّ كبير في سلوك الفرد، بحيث نجد أنّ المواد المشاهدة أو المسموعة أو المقروءة و الّتي تتّسم بسوء الاختيار تعدّ عاملا من العوامل المسبّبة في الانحراف والسّلوك العدواني.(المسعودي،2005: ص48)

6/مظاهر السلوك العدواني:

- يبدأ السلوك العدواني كنوبة مصحوبة بالغضب والإحباط وقد يصاحب مشاعر الغضب والخوف.
- تتزايد نوبات السلوك العدواني نتيجة الضّغوطات النّفسيّة المتواصلة أو المتكررة في بيئة الطفل.
- الاعتداء على ممتلكات الأقران انتقاما أو بغرض الإزعاج باستخدام اليدين أو الأظافر أو الجسم.
- الاعتداء على ممتلكات الغير،والاحتفاظ بها أو إخفائها لمدة من الزّمن بغرض الإزعاج.
- يتّسم في حياته اليومية بكثرة الحركة وعدم أخذ الحيطة لاحتمالات الأذى والإيذاء.
- عدم القدرة على قبول التصحيح.
- مشاكسةغيره وعدم الامتثال للتّعليمات وعدم التّعاون والترقب والحذر أو التّهديد اللّفظي وغير اللّفظي.
- سرعة الغضب والانفعال وسرعة الضجيج والامتعاض والغضب.
- توجيه الشّتائم والألفاظ النّابية.
- إحداث الفوضى في الصّف عن طريق الضّحك والكلام واللّعب وعدم الانتباه.
- الاحتكاكات بالمعلمين وعدم احترامهم والتهريج في الصّف.
- استخدام المفرقعات النّارية سواء داخل المدرسة أم خارجها.

- عدم الانتظام في المدرسة ومقاطعة المعلّم أثناء الشّرح.(الفسفوس، 2006: ص29)

7/ الآثار السلبية للسلوك العدواني:

تجمع الآثار السّلبّية ما بين التّأثير النّفسي و الاجتماعي و الاقتصادي على كلّ من الفرد والمجتمع ويمكن تحديد هذه الآثار فيما يلي:

أوّلا: من يقع عليه العدوان (الضحية):

حيث يزداد احتمال إصابته بالأمراض النّفسو جسمّية و الاضطرابات الوجدانّية كالخوف و السّلبّية والاكتئاب والانعزال وانخفاض تقدير الذات والاستغراق الانفعالي وغيرها من الاضطرابات الّتي تلحق به سواء كان فردا أو جماعة، وقد يصبح الفرد أكثر عدوانّية مع الآخرين إذ أنّ العدوان يولّد العدوان، وهنا قد يعتقد بمشروعية العدوان لأنه الحل السليم للتعايش في مثل هذا السياق الانفعالي.

وقد يقع العدوان على شيء مادي كالممتلكات العامّة والخاصّة وبالتّالي فإنها تتعرّض للإتلاف الظّاهر والعنف الظّالم الّذي سوف تنعكس آثاره على أصحاب هذه الممتلكات أو مستخدميها.(محمد مسعد، 2006: ص37)

ثانيا: بالنّسبة لمن يقوم بالعدوان:

قد يتعرّض لنبذ الجماعات له وكراهيتها أيضا فضلا عن أنّه قد يتعرّض لإجراء قانونية، وقد يواجهه الآخرون بعدوان مضاد وبالتّالي تكون آثاره كلها سيئة عليه.(زرارقة، 2011: ص111)

ثالثا: بالنّسبة للمجتمع:

إنّ المجتمع الّذي يسود بين أعضائه العدوان والعنف وجميع أشكال السّلوكات اللاّسوّية، مجتمع مريض وبالتّالي لا يلبث أن يعاني السّلبّية المجحفة الّتي قد تؤدّي به إلى أخطر الأمراض الاجتماعّية كالحروب الأهلّية والتّفكك الاجتماعي فضلا عن الآثار الاقتصادية التي تلحق به،وما يتعرّض له من خسائر مادّية وبشرّية وتذبذب القيم الاجتماعّية والدينّية وضياعها.(العقاد ،2001: ص38)

7/قياس السلوك العدواني:

تعتبر عمليّة قياس السّلوك العدواني من إحدى الصّعوبات الّتي يواجهها المهتّمون بدراسة هذا السلوك،وذلك لأنّ هذا السلوك معقد إلى درجة كبيرة،ولعدم وجود تعريف إجرائي محدّد له، تبعا لذلك، فطرق

القياس مختلفة وهي دون شك تعتمد على النّظريّة الّتي يدرس الباحث سلوك العدوان في ضوئها، ومن طرق قياس السلوك العدواني:

- الملاحظة المباشرة
- قياس السلوك من خلال نتائجه.
- المقابلة السلوكية
- تقدير الأقران
- اختبارات الشخصية
- تقديرات المعلمين.(أحمد يحي،2000: ص190)

ومن بين مقاييس تقدير السلوك العدواني ما يلي:

أ- مقياس السّلوك العدواني للأطفال الذكور:

إعداد ضياء عبد الحميد (1976) والّذي يعتمد على تقدير الزملاء ،حيث يطلب من الزملاء قراءة العبارات ثم الرجوع إلى قائمة الفصل وكتابة أسماء الذين تنطبق عليهم العبارات، و يلاحظ أنّ هذا المقياس يستخدم فقط على أسماء التّلاميذ و لا يعطي درجة كمية

ب- مقياس السلوك العدواني (تسمية القرين):

هو من إعداد عصام عبد العزيز (1986)،وهذا المقياس يعتمد على تقدير الزملاء حيث يقوم كلّ طالب بتقدير ثلاثة أقران، ويتكّون المقياس من خمسة أبعاد هي: العدوان البدني، العدوان اللّفظي، العدوان الحيازي، إتلاف الممتلكات والعناد.

ج- مقياس السلوك العدواني:

من إعداد نجوى شعبان (1987) و يعتمد على تقدير المدرّسين و الزّملاء و النّاظر والعمّال والإخوة والوالدين، ويتكّون المقياس من أربعة أبعاد هي: السّلوك العدواني البدني الواقعي المباشر، السلوك العدواني البدني غير المباشر، السلوك العدواني اللّفظي الواقعي المباشر، السلوك العدواني اللفظي غير المباشر.

د-مقياس العدوانيّة:

وهو من إعداد أرنولد بس ومارك بيري Buss. &Berry.M(1992)ويعتمد المقياس على التّقدير الذّاتي ويتكّون من 29 عبارة موزّعة على أربعة أبعاد.(زرارقة، 2013: ص114)

8/ طرق الحدّ من السّلوك العدواني:

أشار جالو وزملائه (Gallo and al) إلى وجود عدّة طرق الّتي يمكن أن تحدّ من السّلوك العدواني ومنها:

8-1التّفريغ:

وهو افتراض اقتراحه المنهج النّفسي التّحليلي الفرويدي، وهو أسلوب تنفيس عّما يشعر به الفرد وتفريغ للطّاقات العدوانّية الكامنة في داخله وذلك باللّجوء إلى نشاطات مثيرة غير ضارّة مثل مشاهدة أفلام العنف والمشاركة في مباراة رياضّية.

8-2 العزل:

يعزل الفرد عن بقية الأشخاص في مكان لا يوجد فيه معزّزات السّلوك العدواني مع إعلامه أنّ هذا ليس بعقاب، إّنما لإعطائه وقت يراجع فيه أفكاره.

8-3 التّجاهل المتعّمد:

وهو التّجاهل القصدي للسّلوكيات العدوانّية الّتي لا يترتّب عنها خطر جّدي على سلامة الفرد المعتدي، أو على الآخرين أو ضرر في الممتلكات.

8-4 تعزيز السّلوكيات المناقضة للعدوان:

والّذي يتمثّل في إثابة الفرد على سلوكه التّعاوني مع الآخرين.

8-5 العقاب:

يشترط العقاب الفّعال أن يكون فوري حتّى يحقّق كبح تكرار العدوان، وأن يكون عادلا و في حدود مشروعه لأ نّ أيّ خطأ أو سوء تقدير في نوع العقاب الّذي يناله الفرد قد يكون سببا كافيا لظهور آلام نفسّية لدى هذا الأخير، ممّا يولد فيه مشاعر الانتقام أو الا نعزال أو العصيان، أو الانحراف وغيرها من السّلوكيات السّلبّية.

8-6 مشاهدة نماذج غير عدوانّية:

لقد أظهر باحثون وجود صعوبة في فعالّية أسلوب العقاب للحدّ من العدوان، لأنّ العقاب قد يأخذ شكلا عنيفا ما يشكّل لدى الشّخص المعاقب مشهدا عدوانّيا معزّزا يتعلّم م ن خلاله سلوكيات عدوانّية، إنّما العكس يفترض تقديم الفرد نماذج غير عدوانّية يلاحظها ويقلّدها حتّى يتعلّمها.(ملاك، 2018: ص162-163)

8-7التّعزيز التّفاضلي:

ويشتمل هذا للإجراء على تعزيز السّلوكات الاجتماعّية المرغوب فيها، وتجاهل السّلوكات الاجتماعّية غير الم رغوب فيها، وقد أوضحت الّدراسات إمكانّية تعديل السّلوك العدواني من خلال هذا الإجراء، ففي دراسة قام بها برا ون وألبورت، استطاعا الباحثان تقليل السّلوكات العدوانّية اللّفظّية والجسدّية لدى مجموعة من الأطفال في الحضانة خلال إتّباع المعلّمينلهذا الإجراء، حيث طلب منهم الثّناء على الأطفال الّذين يتفاعلون بشكل إيجابي مع أقرانهم وتجاهل سلوكاتهم عندما يعتدون على الآخرين.(أحمد يحي، 2000)

8-8التّصحيح الزّائد:

يشتمل هذا الأسلوب على إرغام الطّفل على إصلاح الأضرار الّتي نجمت عن سلوكه أو الاعتذار عنه أو القيام بممارسة سلوك بديل، وذلك مباشرة بعد قيامه بالسّلوك العدواني ويطلق على الشّكل الأّول من التّصحيح الزّائد (إصلاح الأضرار) اسم تصحيح الوضع، في حين يطلق على الشّكل الثّاني اسم الممارسة الإيجابّية.

8-9 تكلفة الاستجابة:

يشتمل هذا الإجراء على أخذ جزء من المعززات من الفرد بعد تأديته للسّلوك العدواني مباشرة وذلك بهدف تقليل احتمالات حدوثه في المستقبل.(القبالي، 2008: ص82-83)

8-10 النّمذجة:

تعتبر طريقة النّمذجة من أكثر الطّرق فعالّية في تعديل السّلوك العدواني، ويتّم ذلك من خلال تقديم نماذج الاستج ابات الغير العدوانّية للطّفل، وذلك في ظرف استفزازّية ومثيرة للعدوان، ويمكن القيام بمساعدة الطّفل عن طريق لعب الأدوار من أجل استجرار سلوكات غير عدوانّية، ويمكن تقديم التّعزيز عند حدوث ذلك من أجل منع الطّفل من إظهار السّلوك العدواني في الموقف.

8-11 الحرمان المؤقّت من اللّعب:

يستخدم هذا الأسلوب عادة في حالة وجود طفل عدواني مع زملائه بحيث يلحق بهم الأذى في الحصص والألعاب الجماعيّة، وقد استخدم بريكسلاروجارنر (BryxlaRojardener) هذا لإجراء مع طفلة عمرها ثلاث سنوات تحـ بّ الصّراخ وإيذاء الآخرين من زملائها، وكانت النّتيجة تقليل لسلوك العدوان عند الطّفلة من45% إلى 41% بعد هذا الإجراء.

8-12 توفير طرق تفريغ العدوان:

وهنا يتّم تقديم وسائل بديلة متنّوعة من أجل التّخلّص من الغضب أو تفريغ النزعات العدوانّية مثل اللّعب، التّمرينات الرياضّية...إلخ.(أحمد يحي، 2003)

8-13 التّعزيز الّرمزي:

يعتبر التّعزيز الّرمزي نوعا من التّعزيزات الإيجابّية الّتي أثبتت فعاليتها في عملّية تعديل السّلوك، وتسّمى المـ عزّزات الّرمزّية بالمعزّزات القابلة للاستبدال، وهي عبارة عن أشياء مادّية يحصل عليها الفرد عند تأديته السّلوك المقبول المراد تقويته ويستبدلها فيما بعد بمـعزّزات عديدة ومتنّوعة.(القبالي، 2008: ص84)

خلاصة الفصل:

من خلال ما تّم عرضه في هذا الفصل نجد أنّ السّلوك العدواني رغم اختلاف مفهومه وتعاريفه وأشكاله، إ لّا أنّ العوامل والأسباب المؤدّية إليه واحدة وأّنه يبقى سلوكا مرفوضا في جميع المجتمعات والبيئات خاصّة البيئة المدرسّية الّتي تعتبر بيئة تربوّية، ولهذا يجب العمل على الوقاية والحدّ والتّخفيف من هذه الظّاهرة، واتّخاذ الإجراءات اللّازمة قبل حدوث ظاهرة السّلوك العدواني لدى التّلاميذ المعيدين.

الجـــانب المـيداني

الفصـــــــل الـــــــــــــــرابع

الإجراءات المنـهجية للدّراسة الميدانّية

تمهيد

1. الدّراسة الاستطلاعّية.

2. منهج الدّراسة .

3. حدود الدّراسة.

4. مجتمع الدّراسّة.

5. عّينة الدّراسة.

6. أدوات الدّراسة .

7. الأساليب الإحصائّية.

-تمهيد:

يعتبر هذا الفصل تجسيد لكلّ ما هو نظري في الدّراسة من فرضيات وأفكار في الواقع الملموس ، إذ يجب أن يكون الباحث دقيقا في اختيار المنهج والإجراءات الّتي يتّبعها والطّرق والأدوات الّتي يستخدمها بغية الحصول على كلّ ما يتعلّق بالظّاهرة المدروسة فيتطّرق إلى الدّراسة الإستطلاعيّة ثّم المنهج المستخدم وحدود ومجتمع وعّينة وأدوات الدّراسة وكذلك الأساليب الإحصائيّة الّتي سيتم الإعتماد عليها في الدّراسة الحالّية.

1/الدّراسة الإستطلاعيّة:

قبل البدء في إجراء البحث وبصفة خاصّة في البحوث الميدانّية يجب القيام بدراسة استطلاعّية للتّعّرف على الظّروف الّتي سيتّم فيها إجراء البحث والصّعوبات الّتي ربّما ستواجه الباحث في تطبيق أدوات بحثه ، وكذا التّعّرف على ظروف الأفراد الّذين ستطّبق عليهم هذه الأدوات وغير ذلك من الظّروف الّتي تهّمه لنجاح إجراء البحث، ولذلك ينبغي أن تبدأ الباحثة بإجرائها للدّراسة الإستطلاعّية بيُن أهدافها والتّحقّق من صحّة إجراءاتها.

لذا تكمن أهداف الدّراسة الإستطلاعّية المتوقّع القيام بها لولا الظّروف الصّحّية المتمثّلة في كوفيد 19 فيما يلي:

- ضبط فرضيات الدّراسة.
- التّأكّد من وضوح المقاييس(قلق الامتحان ،السّلوك العدواني).
- التّاكّد من الخصائص السيكومترّية للمقاييس (قلق الامتحان ، السّلوك العدواني).
- اكتشاف بعض جوانب النّقص الّتي قد تؤثّر على إجراءات التّطبيق.
- تحديد الأساليب الإحصائّية الّتي ستستخدم في الدّراسة
- تقدير الوقت اللّازم والمناسب للتّطبيق.

2/ منهج الدّراسة:

إنّ طبيعة الموضوع هي التّي تحدّد نوع المنهج المستخدم في مساعدة الباحث للوصول إلى النّتائج العلمّية وهو الوسيلة الّتي يمكن عن طريقها الوصول إلى الحقيقة في أيّ موقف من المواقف ومحاولة اختبار مدى صلاحيتها في مواقف أخرى وتعميمها.

والمنهج الأنسب الّذي يتوافق مع طبيعة الموضوع ونوعيّة الّدراسة هو المنهج الوصفي والّذي يتطلّب وصف العلاقة الموجودة بين قلق الامتحان والسّلوك العدواني لدى الطلّاب المعيدين في البكالوريا بثانوية آيت لعزيز البويرة.

3/ حدود الّدراسة:

أ/المجال البشري :كانت ستشمل هذه الّدراسة على تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي المعيدين في البكالوريا بثانوية زايدي محمد آيت لعزيز لولاية البويرة قوامها (100) تلميذ وتلميذة لولا الظّروف الصّحّية الّتي تعيشها البلاد خاصّة والعالم عامّة والمتمثّلة في جائحة كورونا(2019).

ب/المجال المكاني:كانت ستقتصر هذه الّدراسة على تلاميذ ثانوية زايدي محمد قرية آيت لعزيز لولاية البويرة.

ج/ الحدود الزّمنيّة: كانت ستجرى هذه الّدراسة في شهر مارس 2022.

4/ مجتمع الّدراسة :

من المفروض أن يكون مجتمع هذه الّدراسة هو مجموع تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي المعيدين فيالبكالوريا بثانوية زايدي محمّد آيت لعزيز لولاية البويرة .

5/ عيّنة الّدراسة :

من الخطوات المهمّة في البحوث التّربويّة والّنفسيّة هي إختيار أفراد العيّنة الّتي ينبغي أن تكون ممثّلة المجتمع الأصلي على نحو صحيح .(العتوم،2004: ص24)

كانت تهدف الّدراسة للكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان والسّلوك العدواني لدى التّلاميذ المعيدين في البكالوريا ، ولتحقيق أهداف الّدراسة كان سيتّم اختيار عيّنة مكّونة من (100) تلميذ وتلميذة بطريقة عشوائيّة لولا الظّروف الصّحّية الّتي تعيشها البلاد (جائحة كورونا).

6/ أدوات الّدراسة :

كانت ستتّم الّدراسة الميدانيّة بالاعتماد على المقاييس التّالية:

6_1مقياس قلق الامتحان :

أعدّ هذا المقياس في الأصل سيبلبيرجر Spielberger بالإشتراك مع جوانالز Gonalez وتايلور Taylorوأنتون Anton و الجازي Algaze وروس Ross و ويستبري Westeberry والمعروف بمقياس قلق الامتحان وقد قامت باقتباسه وإعداده ليلى عبد الحميد (1986) ويعتبر مقياسا سيكومتريا للتّقدير الذّاتي،صمّم لـ قياس الفروق بين الأفراد في القلق وفي مواقف التقويم و المواقف الّتي تظهر فيها سمات الشّخصيّة ،ويتكّون

المقياس من (20) بند تقريبا بجانب التّعليمات وأمام كلّ بند 4 اختيارات يطلب من المفحوص أن يحدّد مقدار انطباق كلّ بند تبعا للقلق النّاجم في موقف الامتحان سواءا قبل أو أثناء أو بعد الامتحان. ويحتوي هذا المقياس على مقياسين فرعيين هما : مقياس الانزعاج ومقياس الانفعالية كمكّونين أساسيين لقلق الامتحان.

أ-إجراءات التّطبيق:

مقياس قلق الامتحان مقياس للتّقدير الذّاتي يمكن تطبيقه فرديّا أو جماعيّا ،وبالرّغم من أنّه لا يوجد وقت محدّد للإجابة عليه ، إلاّ أنّه يستغرق سوى 8 إلى 10 دقائق لدى تلاميذ الثانوية وطلاب الجامعات.

ب – صدق المقياس:

توصّلت الباحثة ليلى عبد الحميد (1986)اعتمادها على صدق التّعلّق بمحك وصدق البناء وصدق التّمييز والصّدق العاملي إلى أنّ هذا المقياس يتمّيز بالصّدق.(عبد الحميد،1986: ص 43_55).

ج – ثبات المقياس :

طبق على عّينة مختلطة من تلاميذ الثّانويات وطلّاب الجامعات وذلك باستخدام معادلة كيودرريتشاردسون Kuder Richardson تعديل كرونباخ على عّينة من تلاميذ الثّانويّة وطلّاب الجامعة (ذكور وإناث)،حيث تراوحت معاملات ثبات مقياس قلق الامتحان مابين 0,69 إلى 0,89 وجميعها دالّة عند مستوى .10

6-2مقياس السّلوك العدواني:

أعدّ هذا المقياس من طرف الباحثة أميرة عبد الحافظ (2015) بحيث يهدف هذا القياس إلى قياس السّلوك العدواني بأبعاده الثلاث (العدوان نحو الذّات ،العدوان نحو الآخرين والعدوان نحو الممتلكات) والدّرجة الكلّية للمراهقين من طلاب المرحلة الإعداديّة وقد بلغ إجمالي عبارات المقياس(56) عبارة مقّسمة على ثلاث أبعاد بالتّساوي كما قامت الباحثة بوضع التّعليمات الملائمة للمقياس،وقد راعت الباحثة في تلك التّعليمات أن تكون مبسّطة وواضحة ومقننة ،بحيث تعطى التعليمات للمفحوص كما دّونت في صحيفة المقياس دون إضافة أو تغيير ،وقد تّم تكليف المفحوص بوضع علامة (+) أما الاختيار المناسب لكلّ عبارة أسفل البدائل التالية وهي (يحدث دائما ،يحدث أحيانا ،يحدث نادرا).

-طريقة إجراء وتصحيح المقياس :

ليس هناك وقت محدد للإجابة ،حيث يقوم المفحوص بالاختبار بين مدّرج ثلاثي للإجابة (يحدث دائما- يحدث أحيانا- يحدث نادرا) وأعطت الدّرجات كما يلي :"يحدث دائما" =3،و "يحدث أحيانا " =2،

و " يحدث نادرا " =1 للإجابة عن عبارات المقياس والعكس صحيح للعبارات الموجبة ،ثّم تُجمع بعد ذلك درجات كل بعد الحصول على أبعاد المقياس ، وجميع عبارات المقياس للحصول على الّدرجة الكلّية، وكلّما ارتفعت درجات المفحوص على الأبعاد والمقياس كلّما كان السّلوك العدواني مرتفعا والعكس صحيح .

-صدق المقياس :

طّبقت الباحثة هذا المقياس على عّينة عشوائّية من الأفراد وللتأكد من صدقه اعتمدت على معامل الارتباط بيرسون واتّضح أنّ جميع قيم معا ملات الصّدق الّداخلي لأبعاد المقياس والّدرجة الكلّية دالّة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) وهذا مايؤكّد صدق المقياس .

-ثبات المقياس :

لحساب ثبات المقياس استخدمت الباحثة طريقة ألفا ـ كرونباخ وطريقة التّجزئة الّنصفّية وقامت بحساب كلّ بعد على انفراد ، وقد اتّضح أنّ جميع معاملات ألفا وجميع قيم التّجزئة الكلّية مرتفعة ممّا يجعلنا نثق في ثبات المقياس وهذا يعني أنّ المقياس صالح للتّطبيق على عّينة الّدراسة .(عبد الحافظ ،2015: 633-640)

الأساليب الإحصائّية :

يمكن حصر الأساليب الإحصائّية الّتي كانت من المفروض استخدامها في هذه الّدراسة فيما يلي:

- ✓ معامل الارتباط بيرسون كان سيستخدم للإجابة عن الفرضّية الأولى.
- ✓ إختبار(t) لعينتين مستقلّتين كان سيستخدم للإجابة عن الفرضّية الثّانية والثّالثة.

الاستنتاج العامّ

الاستنتاج العام :

تناولنا في هذه الدّراسة موضوع قلق الامتحان وعلاقته بالسّلوك العدواني لدى التّلاميذ المعيدين في شهادة البكالوريا في ظلّ جائحة كورونا (2019) ،حيث اتّضح من خلال هذه الدّراسة أنّ كلّ من قلق الامتحان والسّلوك العدواني من بين المواضيع الّتي نالت مكانة في علم النّفس وحيّزا كبيرا من قبل الباحثين كسارسون Sarson(1957) وإيزنك Iznek (1979) وديناتو Denato (1995) وهمبري Hembree (1997) ، و واين Wine (1971) ،سوليفان Sulifan(1956) ...

وكان من المفروض أن تتجه الدّراسة الحالّية ميدانيّا للبحث عن إجابة للتّساؤلات الّتي تضمّنتها إشكاليّة الدّراسة حول العلاقة بين قلق الامتحان والسّلوك العدواني لدى عيّنة من التّلاميذ المعيدين في شهادة البكالوريا بثانوية زايدي محمّد بالبويرة لولا الظروف الصّحيّة الّتي تعيشها البلاد (جائحة كورونا) ، ولتحقيق الأهداف الّتي انطلقت منها هذه الدّراسة قمنا بصياغة الفرضيات التّالية والّتي مفادها :

_ توجد علاقة ارتباطيّة بين قلق الامتحان والسّلوك العدواني لدى اتّلاميذ المعيدين في شهادة البكالوريا في ظلّ جائحة كورونا .

_توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجة قلق الامتحان لدى التّلاميذ المعيدين في البكالوريا في ظلّ جائحة كورونا تعزى لمتغيّر الجنس.

_توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجة السّلوك العدواني لدى التّلاميذ المعيدين في البكالوريا في ظلّ جائحة كورونا تعزى لمتغيّر الجنس .

وكان متوقّع إجراء هذه الدّراسة باعتماد المنهج الوصفي على عيّنة مكّونة من (100) تلميذ وتلميذة من المعيدين للسّنة الثالثة ثانوي بثانوية زايدي محمّد البويرة باستخدام أداتين :

مقياس قلق الامتحان ليلى عبد الحميد (1986) ، ومقياس السّلوك العدواني أميرة عبد الحافظ (2015)، وللتّحقّق من صدق الفرضّيات كنّا سنعتمد على معامل الارتباط بيرسون و T(test) .

كنّا نتوقع تحقق الفرضّية الأولى والّتي مفادها توجد علاقة ارتباطيّة بين قلق الامتحان والسّلوك العدواني لدى التّلاميذ المعيدين في شهادة البكالوريا في ظلّ جائحة كورونا.

كما نتوقّع تحقّق الفرضيّة الثّانية والثّالثة وهذا ما تؤكّده بعض الدّراسات كدراسة Sulifan (1956) ودراسة بلعربي(2005) .

وبناءا على ماكان من المفروض استخلاصه نتقدّم بجملة من الاقتراحات الّتي نأمل أن تكون محلّ اهتمام وتُأخذ بعين الاعتبار والمتمثّلة في:

-القيام بندوات ومحاضرات وحصص إعلاميّة لأجل التّلاميذ فيما يخصّ قلق الامتحان خاصّة عند المعيدين من أجل مساعدتهم على خفض قلق الامتحان وكيفيّة التّغلّب عليه وتحسين مستواهم التّعليمي.

-تصميم برامج إرشاديّة من أجل الحدّ أو الوقاية من السّلوك العدواني قبل حدوثه لدى التّلاميذ من كلا الجنسين.

وفي الأخير نسعى أن تكون هناك دراسات لاحقة تتعمّق أكثر في جوانب مختلفة عند تلاميذ المرحلة الثّانويّة.

المراجع

المراجع باللّغة العربيّة :

1. أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف، (2014)، دليل المقاييس والاختبارات النّفسيّة والتّربويّة، مركز ديبو للتّعليم والتّفكير، عمان.
2. أبو عزب، نائل إبراهيم، (2008)، فاعلية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثّانويّة، رسالة ماجيستير منشورة،غزة.
3. أبو قورة،خليل قطب، (1996)، سيكولوجية العدوان، مكتبة الشباب، بدون طبعة، دار الأمل للطباعة والنّشر، القاهرة، مصر.
4. إجلال،محمّد سري ،(2003)، الأمراض النّفسيّة والاجتماعيّة .عالم الكتب،نشر ،توزيع طباعة ،الطّبعة الأولى،القاهرة.
5. أحمد يحي، خولة ،(2000)، الإضطرابات الـ سّلوكيّة والانفعالّية.دار الفكر، ط1، عمّان.
6. ازيد، نبيل أحمد، (2003) ، الدافعيّة والتعلّم، الطبعة الأولى، مكتبة النهضة المصريّة، القاهرة.
7. أسامة، فاروق مصطفى، (2011) ، مدخل إلى الإضطرابات السلوكيّة والانفعالّية – الأسباب– التشخيص– العلاج، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
8. أشرف أحمد عبد القادر واسماعيل محمد بدر، (2001)، فعالية إستراتيجية دراسّية للتغلب على قلق التّحصيل لدى طلاب الجامعة، مجلة الإرشاد النّفسي، جامعة عين الشّمس، العدد14.
9. الجلالي،مصطفى، (2014)، التحصيل الّدراسي، ط1، دار الميسرة، عمان، الأردن
10. الخالدي، أديب محمد، (2009) ، المرجع في الصحة النّفسيّة، نظريّة جديدة، ط3، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
11. الخالدي، أديب، (2002) ، المرجع في الصحة النفسيّة،نظريّة جديدة، ط1، دار العربية للنشر والتوزيع، ليبيا.
12. الخولي،محمود سعيد،(2008)،العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة، مكتبة الأنجلو مصرية ،القاهرة.
13. الداهري، صالح أحمد حسن، (2005) ، مبادئ الصحة النّفسيّة، ط1، دار وائل للّنشر والتّوزيع، الأردن.
14. الزغلول، عماد عبد الرحيم ،(2006) ، الاضطرابات الانفعالّية والسّلوكيّة لدى الأطفال، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
15. الدباغ، فخري، (1988)، أصول الطب النّفسي، ط3، بغداد.
16. الدريج، محمد، بدون سنة، مدخل إلى علم التدريس– تحليل العمليّة التّعلّميّة، قصر الكتاب، البليدة.

17. السيد، محمد، عبد الرحمان،(2000) ، علم الأمراض النّفسيّة والعقليّة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.
18. الشّايب، محمد الساسي وغربي عبد الناصر، (2015)، التوجيه المدرسي وعلاقته بقلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثّانويّة، مجلة العلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة، العدد11.
19. الشّربيني، زكريّا ،(1994) ، المشكلات النّفسيّة، دار الفكر العربي، القاهرة.
20. الطواب، سيد محمد، (1992)، قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدّراسي وعلاقتهما بالتّحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين، مجلس النّشر العلمي، مجلة العلوم الاجتماعيّة، جامعة الكويت، المجلد20.
21. الطيب، محمد عبد الظاهر، (1988)، دراسة لمستوى قلق الامتحان بين طلاب كلّيات جامعة طنطا، مجلّة علم النّفس، العدد6، القاهرة.
22. الصبحيين،علي موسى محيسن والقضاة،محمد فرحان،(2013)، سلوك التنّمر عند الأطفال والمراهقين (مفهومه ،أسبابه ،علاجه)، جامعة النّايف العربيّة للعلوم الأمنيّة ،الطبعة الأولى،الرياض
23. الصفطي،محمد مصطفى، (1995)، قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينات من طلاب ا لمرحلة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربيّة ودولة الإمارات العربيّة المتّحدة، مجلة دراسات نفسيّة، المجلد5، العدد1.
24. الضامن، منذر عبد الحميد، (2003) ، الإرشاد النّفسي، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت.
25. الضيدان، الحميدي محمد ضيدان، (2003) ، تقدير الذّات وعلاقته بالسّلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسّطة بمدينة الرياض، رسالة ماجيستير، تخصص الرعاية والصحة النّفسيّة، قسم العلوم الاجتماعيّة، المملكة العربيّة السعودّية، الرياض.
26.العتّوم ،عدنان يوسف ،(2004)، علم النّفس المعرفي ،النّظريّة والتّطبيق.دار المسيرة،عمّان، الأردن.
27.العقاد،عصام عبد اللّطيف ،(2001)، سيكولوجية العدوانيّة وترويضها منحنى علاجي معرفي جديد.دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع ،القاهرة.
28. العيسوي، عبد الرّحمان ،(1997) ،أصول البحث السّيكولوجي علميّا ومهنّيا، دار الرّاتب الجامعية، لبنان.
29. القبالي،يحي ،(2008)، الإضطرابات السّلوكيّة والانفعالّية .الطريق للنّشر والتّوزيع ،الطبعة الأولى،عمان.
30. القمش ،مصطفى نوري والمعايطة ،خليل عبد الرّحمان ،(2007)، الإضطرابا ت السّلوكيّة والانفعالّية،دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، الطبعة الأولى، عمّان.

31. المسعودي، خالد بن محمّد ،(2005)، مدى رضى طلّاب مرحلة الثانويّة عن دور المرشد الطّلّابي وعلاقته بالسّلوك العدواني . رسالة ماجستير،جامعة نايف العربيّة للعلوم الأمنيّة ،الرّياض ،المملكة العربية السعوديّة.
32. المشيخي، غالب بن محمد علي، (2009) ، قلق المستقبل وعلاقته بكلّ من فاعليّة الذّات ومستوى الطموح لدى عيّنة من الطلاب الطائفة.
33. بارور، نوال ،(2015/2014)، السّلوك العدواني لدى تلاميذ مرحلة التّعليم المتوسّط وأهم حاجاتهم الإرشاديّة.مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستيرتخصص، توجيه وإرشاد تربوي،جامعة الحاج لخضر ،باتنة.
34. بلعربي، جموعي، وحنيش يوسف، (2020) الحاجات الإرشادية للتّلميذ العدواني بالمرحلة الثّانوية، مجلة العلوم النّفسيّة والتّربويّة، الجزائر.
35. بهيجة،عثمان أحمد سليم (بدون سنة).السّلوك العدواني لدى الأبناء. المجلّة العلميّة لكلّية رياض الأطفال ،جامعة المنصورة ،الرّياض.
36. بوفتاح، محمد، (2005)، الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى تلاميذ الثالثة ثانوي، رسالة ماجيستير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.
37. بيومي،حسن محمّد رشد و إبراهيم،محمّد سميرة ،(2000)، استجابة المراهق للعدوان واتّجاهاته نحو السّلطة.مكتبة زهراء الشّرق،القاهرة ،مصر.
38. تهاني، محمد عبد القادر الصالح، (2012)، درجة مظاهر وأسباب السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربيّة وطرق علاجها من وجهة نظر لمعلّمين، رسالة ماجيستير، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
39. توفيق، زكريا أحمد، (1986) ، دراسة قلق الإختبار وعلاقته بالمهارات الدّراسيّة والتّحصيل الدّراسي لدى طلاب المرحلة الثّانويّة، الكتاب السّنوي في علم النّفس، المجلد الخامس، مصر.
40. جابر، عبد الحميد جابر وكفافي،علاء الدّين ،(1996)، معجم علم النّفس والطّب النّفسي، دار النّهضة العربية ،الجزء الثامن،القاهرة.
41. جلال،سعد، (1986) ، الصحة العقليّة والأمراض النّفسيّة والانحرافات السّلوكيّة، دار الفكر، القاهرة.
42. حسن، بيومي، محمد وشند، إبراهيم محمد سميرة، (2000)، استجابة المراهق للعدوان واتّجاهاته نحو السّلطة، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.
43. حسنين،توفيق إبراهيم ،(1990)، ظاهرة العنف السّياسي في النّظم العربيّة .مكتبة الأنجلو مصريّة ، القاهرة.

44. دبار، حنان، (2018)، استراتيجيات التعلّم وعلاقتها بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة من التّعليم الثّانوي، رسالة دكتوراه، قسم علم النّفس، أبو القاسم سعد اللّه، جامعة الجزائر.

45. دحلان، احمد محمّد عبد الهادي ،(2003)، العلاقة بين مشاهدة بعض برامج التّلفاز والسّلوك العدواني لدى الأطفال . رسالة ماجستير، كلّية الآداب ،غزّة.

46. درويش، زين العابدين ،(1994)، علم النّفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته ،مكتبة الأنجلو مصرّية ،القاهرة.

47. رشاد، عبد العزيز موسى ،(1991)،.سيكولوجية الفروق بين الجنسين.مؤسسة مختار،دار عالم المعرفة،القاهرة.

48. رضوان،عبد الكريم سعيد محمد ، (2002)، القلق لدى مرضى السكري بمحافظة غزة وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة ماجيستير، كلية التّربيّة بالجامعة الإسلاميّة، غزة.

49. زرارقة ،فيروز مامي و زرارقة ،فضيلة ،(2013)، السّلوك العدواني لدى المراهق بين التّنشئة الاجتماعيّة وأساليب المعالجة الوالديّة ، دار الأيام للنّشر والتّوزيع،عمّان ،الأردن.

50. زهران، حامد عبد السلام، (2005) ، الصحة النّفسيّة والعلاج النّفسي، ط4، عالم الكتب، القاهرة.

51. زهران، محمد حامد ، (2000) ، الإرشاد النّفسي المصغر للتّعامل مع المشكلات النّراسيّة، دار الكتب، القاهرة، مصر.

52. زيدنر، موشي ، جيرالد ماثيوس، ترجمة معتز سيد عبد اللّه، الحسين محمد عبد المنعم، (2016)، القلق، عالم المعرفة، الكويت.

53. سايحي، سليمة، (2004)، فاعلية البرنامج الإرشادي لخفض مستوى القلق لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، رسالة ماجيستير، قسم التربية وعلم النّفس، ورقلة، الجزائر.

54. سعدي، فتيحة وقاسي أونيسة ،(2021)، قلق الامتحان وعلاقته بالتّحصيل النّراسي لدى تّلاميذ السّنة النّرابعة من التّعليم المتوسّط في ظلّ جائحة كوفيد 19 ، كتاب جامعي للمؤتمر النّولي الافتراضي الأوّل حول المشكلات المدرسيّة ومستجدّاتها في ظلّ جائحة كوفيد 19 ودور الإدارة المدرسيّة في معالجتها شركة الأصالة للنّشر، الجزائر.

55. سيّد، نوال، (2014)، أثر كلّ من الضغط النّفسي وقلق الامتحان على دافعية الانجاز ونتائج تحصيل تلاهيذ السنة الثالثة من التّعليم الثّانوي في امتحان شهادة البكالوريا، مجلة طاكسيج، كوم للنّراسات والنشر والتوزيع، العدد21.

56.شريت، أشرف محمد عبد الغني، (2008)، الصحة النّفسيّة بين الإطار النظري والتّطبيقات الإجرائيّة، ط1، مؤسسة حورس الدولّية للنشر والتوزيع.

57.شعيب، علي محمد، (1987) ، قلق الاختبار في علاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بطلاب الثانويّة العامّة بمدينة مكّة المكرّمة، مجلة دراسات تربويّة، الجلد2، الجزء8.

58.شكري، أحمد، (1988) ، قلق التحصيل في الرياضّيات وعلاقته ببعض السمات النّفسيّة والشّخصيّة والمعرفّية لدى عّينة من الطلاب الخليجيين الجامعيين الجدد، المجلة العربّية للعلوم الإنسانّية.

59.شكري،عادل محمد ،(2011)، قراءات علم النّفس الإكلنيكي، دار المعرفة للّنشر والتّوزيع والطّباعة ،القاهرة ،مصر.

60.عباس، رنا محمد سعيد، (1995) أثر قلق الامتحان في التّحصيل النّراسي العام لدى طلبة الصف الثّاني الثّانوي، رسالة ماجيستير، جامعة النّجاح الوطنّية، فلسطين.

61.عبد الباقي، علا ، إبراهيم، (2010)، الخوف والقلق، ط1، عالم الكتب، القاهرة.

62.عبد الحافظ ، أميرة ،(2015)، الخصائص السيكومترية لمقياس السّلوك العدواني لدى طلّاب المرحلة الإعدادية .مجلّة الإرشاد النّفسي،دار المنظومة ،مصر.

63.عبد الحافظ، ليلى عبد الحميد، (1986)، مقياس قلق الامتحان (الاتجاه نحو الذّات)،المجلة التّربويّة، دار المنظومة، مصر.

64.عبد الحميد ،ليلى عبد الحافظ ،(1986)، مقياس قلق الامتحان (لاتّجاه نحو الامتحان).المجلّة التربويّة ،دار المنظومة ،مصر.

65.عبد الفتّاح ،عثمان ،(1980)، خدمة الفرد في المجالات النّوعّية،د،ط،القاهرة.

66. عبد الفتاح، (2004)، مدى فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تخفيض القلق والاكتئاب والخوف من الموت لدى عّينة من الأطفال مرض القلب،رسالة دكتوراه، معهد النّراسات العليا للطّفولة، عين شمس، مصر.

67.فاروق، السيد عثمان، (2001) ، القلق وإدارة الضّغوط النّفسيّة، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

68.فاروق، السيد عثمان، (2008)، القلق وإدارة الضغوط النّفسيّة، ملتزم الطبع والنشر، دار الفكر العربي، القاهرة.

69. فايد، حسين علي، (2001) ، العدوان والاكتئاب في العصر الحديث نظرة تكاملّية، ط1، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الإسكندرّية، مصر.

70. فرج، حسين عبد اللّطيف، (2009) ، الإضطرابات النّفسيّة، ط1 ، ، دار الجامد، مكّة المكرّمة.
71. محيسن،رشا النّاصر العلي ،(2018/2017)السلوك العدواني لدى تلاميذ التّعليم الأساسي وعلاقته بغياب أحد الوالدين ،دراسة ميدانيّة. رسالة أُعدّت لنيل درجة الماجستير في علم الاجتماع كلّية الآداب والعلوم الإنسانية ،جامعة دمشق.
72. مرسي، كمال إبراهيم، (1982)، علاقة القلق بالتحصيل الدّراسي عند طلبة المدارس الثانوية، مجلة العلوم التّربويّة، جامعة الملك سعود، المجلد4، العدد1.
73. مطاوع، محمّد مسعد عبد الواحد أبو رياح ،(2006)، المشكلات السّلوكيّة لدى التّلاميذ مرتفعي ومنخفضي القابلّية للإستهواء، رسالة ماجستير تخصص صحّ نفسيّة، جامعة الغيوم، المكتبة الإلكترونّية أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصّة.
74. ميشيل دبابنة، نبيل محفوظ، (1984)، سيكولوجّية الطفل، دار المستقبل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
75. ورغي، سيد أحمد ،(2017/2016)، فاعلّية استخدام أسلوب التّعزيز الرّمزي في تعديل السّلوك العدواني دراسة ميدانية ،أطروحة لنيل شهادة دكتوراه في علوم التّربية،جامعة وهران ، الجزائر.
76. وفيق، صفوت مختار،(1999)، مشكلات الأطفال السّلوكيّة ،الأسباب وطرق العلاج.دار العلم والمعرفة ،القاهرة.

المراجع باللّغة الأجنبية

78 .Andrea,Fiorillo and Philips, Gorwood. (2020) , The Consequences of The Covid-19 Panddimic on mental health and imphication for clinical practice ,Gurs,Psychiatry .

79 .Rigby ,K ,(N.D) , 2006 .DO Intervention to reduce Bullying in a school Realy work . Retrieved October 5, from Dr. Rigby' s Bullying page web site:http//:www.education;unsia.ed.au Bullyingintervention.HTM.

80.Ju vonen.J;Graham.S,and Shuster,M(2003).Bullying Among young Adolescent: The strong ,The weak,and The

Troubled.Pediarrics,112(6),1231-1238 Retrieved October 5,2006 from EBSCO host Master File data bese.

81 .Ceccaldi,P and Al, (2000). Le stress un bien et un mal .France ,édition etienne Brechignac .

الملاحق

ملحق(1)

مقياس الاتجاه نحو الامتحان

إعداد

الدّكتورة ليلى عبد الحميد عبد الحافظ

الجنس: .....
المدرسة: .....
المستوى الدّراسي: .....

التعليمات:

فيما يلي عدد من العبارات الّتي يستخدمها الأفراد في وصف أنفسهم، إقرأ كل عبارة بعناية ثّم قم بتسويد الدّائرة المناسبة أمام العبارة الّتي تشير إلى ما تشعر به عامّة ،ليست هناك إجابات صحيحة أو خاطئة،لا تستغرق وقتا طويلا في عبارة واحدة ولكن اعطي الإجابة الّتي تبدو أنها تصف ما تشعر به عامّة.

	أبدا	أحيانا	غالبا	دائما
1-أشعر بثقة وارتياح أثناء تأديتي للامتحان.....	○	○	○	○
2-أشعر بعدم الرّاحة والاضطراب أثناء تأديتي للامتحان.....	○	○	○	○
3-تفكيري في الدّرجة الّتي سأتحصّل عليها في المادّة يؤثر على أدائي في الامتحان.....	○	○	○	○
4-أشعر بالتّجمّد في الامتحانات الهامّة.....	○	○	○	○
5-أثناء الامتحان أجد نفسي أفكّر فيما إذا كنت سأنجح في المدرسة.....	○	○	○	○
6-كلّما اجتهدت أكثر في تأديتي للامتحان كلّما ازداد اضطرابي.....	○	○	○	○
7-تفكيري في أنّ إجاباتي قد تكون ضعيفة يؤثّر على تركيزي في الامتحان.....	○	○	○	○
8-أشعر بعصبيّة شديدة عند تأديتي لامتحان هامّ.....	○	○	○	○
9-أشعر بعصبية شديدة تجّاه الامتحان حتّى ولو كنت على استعداد				

تآم لأدائه..... ○ ○ ○ ○

10-يبدأ شعوري بعدم الارتياح قبل أن أسلّم ورقة الإجابة..... ○ ○ ○ ○

11-أشعر بتوتّر شديد أثناء تأديتي للامتحان..... ○ ○ ○ ○

12- أتمّنى أن لا تضايقني الامتحانات كثيرا..... ○ ○ ○ ○

13-أشعر بتوتّر شديد لدرجة تضطرب معها معدّتي أثناء تأديتي

للامتحانات الهامّة..... ○ ○ ○ ○

14- أبدو كما لو كنت مهزوزا أثناء تأديتي للامتحانات الهامّة..... ○ ○ ○ ○

15- أشعر برعب شديد عند تأديتي للامتحانات الهامّة..... ○ ○ ○ ○

16-أكون قلقا (منزعجا) بدرجة كبيرة قبل تأديتي لامتحان هامّ..... ○ ○ ○ ○

17-أجد نفسي أفكّر فيما يمكن أن يترتّب على فشلي أثناء تأديتي

للامتحان..... ○ ○ ○ ○

18-أشعر بدقّات قلبي سريعة أثناء تأديتي للامتحانات الهامّة..... ○ ○ ○ ○

19-بعد إنتهاء الامتحان أحاول أن أسيطر على قلقي ولكنّ لا

أستطيع فعل ذلك على الفور..... ○ ○ ○ ○

20-أشعر بعصبية شديدة أثناء تأديتي للامتحانات لدرجة أنّي

أنسى العقائق الّتي أمرّ بها..... ○ ○ ○ ○

ملحق(2)

مقياس السّلوك العدواني

إعداد الباحثة /أميرة عبد الحافظ محمّد حسن

بيانات أوّليّة:

الجنس: ذكر( ) أنثى ( )
الثانويّة:-.....
المستوى الدّراسي: .....

عزيزي الطّالب/الطّالبة/.....

تحيّة طّيبة وبعد.....

أمامك مجموعة من العبارات الّتي تتعلّق ببعض المشكلات الّتي تواجه طلاب المرحلة الثّانوية، والّتي يتفاوت الشّعور بها والتّعبير عنها، وأرجو من حضراتكم قراءة كلّ عبارة بدقّة وإبداء الرّأي فيها بأمانة وموضوعيّة.

- فإذا كانت العبارة تنطبق دائما فضع علامة (+) تحت خانة دائما.
- إذا كانت العبارة تنطبق عليك أحيانا فضع علامة (+) تحت خانة أحيانا.
- إذا كانت العبارة تنطبق عليكم نادرا فضع علامة (+) تحت خانة نادرا.

واعلم عزيزي الطّالب بأنّه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة بل تعتبر إجاباتك كلّها صحيحة طالما أنّها تعبّر عنك.

ملحوظة هامّة:- كلّ بياناتك واستجاباتك على هذه الاستمارة محاطة بكامل السّرّية لذا يرجي منك عدم ترك أيّ بيانات فارغة، والإجابة عنها بجدّية.

م	العبارات	دائما	أحيانا	نادرا
1	أفضّل أن أكون مغلوبا لا غالباً			
2	إذا ألقي جاري بعض المخلفات القمامة أمام منزلي فإّتي أسّبه بشدّة			
3	استخدام قلمي للكتابة على حائط الصّف أو الطّاولة الّتي أجلس عليها			
4	أعّبر عن غضبي بأن أضرب يدي بعنف على المائدة			
5	أتعّمد تخريب صنابير المياه المدرسّية			
6	أرفع صوتي وصراخي عندما أغضب			
7	إذا أهانني شخص أو أهان أسرتي فإّتي أتشاجر معه			
8	ألجأ إلى كسر باب حجرتي عندما يصعب علّي فتحه			
9	عندما أغضب أتعّمد في جرح جسمي بأيّ أداة حادّة			
10	إذا كان بمقدرتي استخدام يدي في الشّجار فإّتي لا أتردّد في ذلك			
11	عندما اغضب أقوم بتمزيق كتبي وأدواتي المدرسّية			
12	عندما أغضب قد أتفّوه بألفاظ غير لائقة			
13	أُفضّل أن أردّ الإساءة بإساءة أكبر منها			
14	عندما اغضب فإّتي أحطّم أيّ شيء يكون أمامي			
15	أرغب في تناول المأكولات الحريقة بكثرة			
16	إذا وشي أحد زملائي عّني لأستاذي فإّتي أضربه			
17	أحطّم أدوات زميلي عند الغضب			
18	ندما أشعر بالتّوتّر فإّني أقضم أظافري بشّدة حتّى تُدّمو			
19	إذا داس لي زميلي على قدمي أثناء الطّابور فإّتي أدفعه بقّوة			
20	عندما أغضب أمزّق ملابس إخوتي			
21	عندما أشعر بالغضب أعضّ يدي			
22	إذا ضايقني أحد إخوتي فإّتي أسّبه			
23	ُسعى نحو تخريب الأشياء الّتي تعجبني ولا أستطيع إمتلاكها			
24	إذا ضربني أحد والديّ فإّتي أمزّق ملابسي وأضرب نفسي			
25	أجد متعة في قذف الفريق المنافس بالحجارة والحصى أثناء إقامة مباريات بين فصول المدرسة			
26	أقوم بتقطيع ملابس زملائي عندما يشتّد الخلاف بين بيننا			
27	أشعر بألم إذا رأيتُ دماء تسيل			
28	شعر بسعادة في التّشاجر مع زملائي وضربهم			

29	عندما أستعير كتاب من المكتبة أعيده ممزّق			
30	أشعر بالكراهّية نحو نفسي			
31	أضرب من يسيء إلّي يضايقني من زملائي			
32	عندما أغضب ألقي القمامة في وسط الطّريق لمضايقة المارّة			
33	ينبغي أن أكون قوّيا حتّى أبطش بمن يكيدون لي			
34	أتعّمد رفع صوتي أمام والدي			
35	أميل إلى تقطيع كراسي المواصلات العامّة			
36	أحبّ أن أشترك في مناقشات حادّة مع الّذين يختلفون معي في الّرأي			
37	ميل إلى قطع التّيار الكهربائي أثناء مذاكرة إخوتي			
38	أتعّمد الوقوف في عرض الطّريق لمضايقة المارّة			
39	أشعر بمتعة في تعذيب الحيوانات			
40	أشعر بالضّيق عندما لا أشتم أحدا أو أتشاجر معه			
41	أشعر بالّرغبة في إيذاء الآخرين عندما أمارس الألعاب الّرياضّية			
42	أعتبر نفسي شخصا عدوانّيا			
43	جد متعة في رفع صوت الّراديو أو التّلفاز لمضايقة جيراني			
44	أجد نفسي أعبث بأدوات المدرسة على نوافذ وأبواب منازل جيراني			
45	عندما أفكّر في أحوالي السّيّئةفإّني أكره الحياة			
46	أُحبّ تخريب الأشياء الّتي لا تعجبني			
47	أُحبّ تخريب الأشياء الّتي لا تعجبني			
48	أميل إلى تقليدمشاهد العنف في الأفلام رغم ماتسببه لي من ضرر			
49	إذا أهانني زميلي فإّني أُخفي حقيبته عنه حتّى أضايقه			
50	أشعر بسعادة عند كتابة عبارات أو رسم صور على الحوائط تغضب الجنس الآخر			
51	عندما أغضب أقوم بإيذاء نفسي			
52	أميل إلى إحراج المدّرس بكثرة الأسئلة لمقاطعته ومضايقته			
53	أجد متعة في إغلاق الأبواب والّنوافذ بقّوة			
54	أكره نفسي عندما يتشاجر مدّرسي معي			
55	لا يهّمني أن أقول كلاماً يجرح شعور الآخرين			
56	لا أحافظ على نظافة فصلي			