

دور توجهات الأهداف وتقدير الذات في التنبؤ بقلق الاختبار لدى طلبة جامعة اليرموك..

د. معاوية أبو غزال *

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى إسهام كل من توجهات الأهداف وتقدير الذات في التنبؤ بقلق الاختبار لدى طلبة جامعة اليرموك، وقد تكونت عينة الدراسة من (751) طالباً وطالبة، (222 ذكراً، 529 أنثى)، اختبروا بالطريقة العشوائية الطبقية من جميع كليات جامعة اليرموك. كشفت نتائج الدراسة عن علاقة موجبة دالة بين قلق الاختبار وكل من توجه (أداء-إقدام) وتوجه (أداء-تجنب)، وعلاقة سالبة دالة بين قلق الاختبار وتقدير الذات، ولم تكشف نتائج الدراسة عن علاقة دالة بين قلق الاختبار وتوجه (إتقان-إقدام).

وكشفت نتائج الدراسة أن توجه (أداء - إقدام) وتوجه (أداء - تجنب) وتوجه (إتقان - إقدام) وتقدير الذات، قد أسهمت بشكل دال إحصائياً في التنبؤ بقلق الاختبار. كما كشفت نتائج الدراسة أن توجه (أداء-تجنب) وتقدير الذات وتوجه (أداء-إقدام)، قد أسهمت بشكل دال إحصائياً في التنبؤ بقلق الاختبار لدى الذكور، بينما أسهم توجه (أداء - تجنب) وتوجه (إتقان - إقدام) وتقدير الذات، في التنبؤ بقلق الاختبار لدى الإناث. وقد أظهرت النتائج أن (أداء-تجنب) هو المتنبئ الأقوى بقلق الاختبار لدى كل من الذكور والإناث. وقد نوقشت نتائج الدراسة وتم تقديم عدداً من التوصيات منها: تطوير برامج تدريبية لخفض قلق الاختبار لدى الطلبة الذين يتبنون توجه (أداء-تجنب)، والارتقاء بتقدير الذات لدى الطلبة الذين يعانون من قلق الاختبار (الكلمات المفتاحية: توجهات الأهداف، قلق الاختبار، تقدير الذات).

* أستاذ مشارك - قسم عالم النفس الإرشادي والتربوي - جامعة اليرموك - الأردن.

1. الإطار النظري

قلق الاختبار حالة انفعالية يختبرها الطالب أثناء مواقف الاختبارات ومواقف التقييم بشكل عام بصرف النظر عن قدرته ومستواه العلمي، وهو ضروري للنجاح والتفوق الأكاديمي عندما يكون في مستويات طبيعية، إذ يحفز الطالب لبذل الجهد والاستعداد الجيد تجنباً للفشل (Supon, 2004, Chapell, p292; P268, & Blanding, 2005). في حين يكون قلق الاختبار ذا تأثير سلبي على تركيز الطلبة وانتباههم، ويدفعهم للهروب من مواقف الاختبار أو الغياب عنها في حال تجاوز قلق الاختبار حدوده أو مستوياته الطبيعية (Egbochuku&Obodo, 2005).

ويعرف أكا (Akca, 2011, P101) قلق الاختبار بأنه رد فعل انفعالي قوي يختبره الفرد قبل الاختبار أو أثناءه. ويعرف أيضاً بأنه مجموعة من الاستجابات الظاهرية والفسولوجية والسلوكية، يلازمها أو يصاحبها قلق حول نتائج سلبية محتملة، أو الفشل في الاختبار أو المواقف التقييمية المشابهة (Zeindner, 1998, P17)، أو هو خبرات توتر نفسي واضح عندما يواجه الفرد موقف تقييمي (McDonald, 2001, P89).

وقد وصفه سبيلبرجر (Spielberger, 1966, P3) على أنه تهديد الأنا الذي يتضمن الخوف من التقييم وتدني تقدير الذات، ونتائج سلبية لعملية الاختبار. أو هو إحساس يختبره الفرد أثناء الاختبارات الرسمية أو التقييمية بسبب التوتر، وله مظاهر معرفية وسلوكية وانفعالية تمنع الفرد من تقديم أدائه الفعلي (Spielberger, 1980, P6).

وبناءً على ما تقدم يمكن القول إن قلق الاختبار حالة انفعالية غير سارة مصحوبة بمظاهر فسيولوجية وسلوكية، تنتاب الفرد قبل أو أثناء المواقف الاختبارية والتقييمية، تترك آثاراً سلبية على التعلم وتخزين المعلومات في الذاكرة واسترجاعها.

ويرى ليرت وموريس (Liebert& Morris, 1967, P975) أن لقلق الاختبار مكونين الأول معرفي والثاني انفعالي. ويشير المكون المعرفي والذي يسمى الهم (Worry) إلى القلق المعرفي حول أداء الفرد مثل التفكير في نتائج الفشل ونقد الذات. بينما يشير المكون الانفعالي إلى ردود الفعل الأوتوماتيكية أو

الفسولوجية التي تحدث في موقف الاختبار مثل تسارع دقات القلب أو العصبية. ويبدو أن المعارف أو الإدراكات التي يشتمل عليها المكون المعرفي تضعف الأداء على الاختبار لتحويلها انتباه الطالب عن متطلبات المهمة وتعيق استرجاع المعلومات من الذاكرة، أما الاستجابات الفسولوجية فيبدو أن لها آثار ضارة قليلة على أداء الطالب (P111, Deffenbacher, 1980).

وتجدر الإشارة إلى أن قلق الاختبار يكون سمة (Trait) مميزة للفرد في حال شكل تهديداً في جميع المواقف والظروف الاختبارية والتقييمية. في حين يعد حالة (State) عندما يكون عابراً ومؤقتاً (Hong & Karstenson, 2002, P348). وعليه يمكن القول إن قلق الحالة يحدث لبعض الوقت، ويدوم لفترات قصيرة، وتولده المواقف الصعبة، ولا يحتاج إلى ترتيبات من قبل المعلم. بينما يحدث قلق السمة في معظم الأوقات، وتولده المواقف السهلة والصعبة على حدٍ سواء، ويدوم لفترات طويلة، ويتطلب من المعلم إعداد ترتيبات واحتياطات معينة.

أما العوامل المؤثرة في قلق الاختبار فتقسم إلى محددات موقفية (Situational) ومحددات ذاتية (Subjective). وفيما يتعلق بالمحددات الموقفية تعد صعوبة المهمة (الاختبار) مصدراً رئيساً للضغط والقلق، ولا تنتج هذه الصعوبة من المهمة فحسب، بل من عوامل أخرى مثل قدرة الطلبة وكمية التحضير والاستعداد والخبرات السابقة مع المهمة التي ينهك بها الطالب (Zeinderm, 1998).

كما يشكل عامل ضغط الوقت عنصراً مثيراً للقلق، فإذا شعر أو أدرك الطلبة عدم كفاية الوقت للإجابة عن الأسئلة جميعها، فسيقودهم ذلك إلى التفكير بنتائج تدني الإنجاز أو الفشل؛ وسيترتب على ذلك الشعور بالقلق. فالطلبة ذوو قلق الاختبار المرتفع يكون أداؤهم ضعيفاً تحت ضغط الوقت مقارنة بأقرانهم ذوي القلق المنخفض، ويتحسن أداؤهم عندما يتم ضبط ضغط الوقت (P31, Plass & Hill, 1986).

ويبدو أن لترتيب فقرات الاختبار دور في قلق الاختبار، فإذا كان الإدراك الأولي للاختبار أنه صعب جداً؛ فإن وجود القلق سيكون أكثر تعظيلاً؛ ولذلك سيكون الأداء على الاختبار ضعيفاً جداً. فالطلبة ذوي قلق الاختبار المرتفع المصحوب بضعف الثقة بالنفس، يكون أداؤهم ضعيفاً على الاختبارات مقارنةً بنظرائهم ذوي قلق الاختبار المنخفض المصحوب بثقة مرتفعة بالنفس (Covington & Omelich, 1987, P127). كما أن للسياق التدريسي دوراً في إثارة قلق الاختبار، إذ إن رسائل

التهديد التي تصل الطلبة من قبل معلمهم قبل الاختبار-كالتركيز على النتائج السلبية للفشل في الاختبار - ترفع مستوى قلق الاختبار مقارنة بالرسائل التي تتضمن تركيز المعلمين على قدرة طلبتهم على اجتياز الاختبار بنجاح (Von der Embse, Schultz, & Draughn, 2015, P 620).

وفيما يتعلق بالمحددات الذاتية فتعد المعتقدات اللاعقلانية والإدراكات السلبية ذات الصلة بموقف الاختبار مصادر للقلق. فعندما يفسر الطلبة موقف الاختبار كموقف مثير للتهديد أو التحدي، يشعر الطالب بعدم الراحة والتوتر. وبناء على ذلك حتى إذا استعد الطالب للامتحان بشكل كافٍ، فإن قلقه قد ينتج عن التفكير السلبي أو الهم، مثل التركيز على كيفية أداء أصدقائه أو زملائه أو التركيز على النتائج السلبية للفشل (Zatz)، (Chassin. 1983, P528). كما أن لأسلوب تعلم الطلبة دور في قلق الاختبار. إذ يمتاز الطلبة ذوي قلق الاختبار المنخفض بأسلوب تعلم (المعالجة العميقة) والتحصيل مقارنة بذوي قلق الاختبار المرتفع (جديد ومنصور، 2010، ص94). وكلما انخفض مستوى قلق الاختبار لدى الطلبة انعكس ذلك إيجاباً على وعيهم وإدراكهم للتغيرات التي تطرأ على سعة وظائف الذاكرة لديهم (الجراح، 2009، ص27)، وإيجاباً على أدائهم في الاختبارات الالكترونية (الحزي، 2013، ص1).

وكشفت نتائج الدراسات أن الطلبة القلقون يطلقون عبارات ذاتية سلبية أكثر من الطلبة غير القلقين. إذ وجد هونسلي (Hunsley, 1987، P653) أن مستويات القلق المرتفعة مرتبطة بمعتقدات سلبية متكررة أثناء الامتحانات. وبالمثل كشفت نتائج دراسة جلاسينوفرسون وشاور (Galassi, Frierson & Sharer, 1981، P51) أن الطلبة ذوي قلق الاختبار المتدني يختبرون أفكاراً سلبية أقل وأفكاراً إيجابية أكثر مقارنة بالطلبة ذوي قلق الاختبار المرتفع (Arana & Furlan, 2015، P169). كما أن لبعض أبعاد الكمالية وخصوصاً بعد التناقض (Discrepancy) دوراً في رفع مستوى قلق الاختبار لدى الطلبة. علاوة على ذلك ينتج قلق الاختبار لدى الطلبة ذوي قلق الاختبار المرتفع عن أفكار معطلة لأداء المهمة أكثر من كل من الطلبة ذوي قلق الاختبار المتدني وذوي قلق الاختبار المتوسط (Zatz & Chassin, 1983، P526). كما أن لمهارات الدراسة الضعيفة دوراً في إثارة قلق الاختبار، إذ أن الطلبة ذوو قلق الاختبار المرتفع لديهم مهارات دراسية أقل فاعلية مقارنة بالطلبة ذوي قلق الاختبار

المنخفض (P287، Onwuebguzie & Daley, 1996). كما يرتبط قلق الاختبار المرتفع بالدرجات المنخفضة من الذكاء (P47، Hembree, 1988). علاوة على ذلك فإن لمفهوم الذات الأكاديمي والدافعية الأكاديمية الداخلية دوراً إيجابياً في تخفيض مستوى قلق الاختبار (Khalaila, 2015، P432).

وفيما يتعلق بدور متغير الجنس في قلق، الاختبار فقد كانت نتائج الدراسات متناقضة، إذ لم تكشف نتائج بعض الدراسات عن دور لمتغير الجنس في قلق الاختبار (Devine، Fawcett، Szucs، & Dowker, 2012، Onyeizygo, 2010، P33؛ P287). بينما كشفت نتائج دراسات أخرى عن أن مستوى قلق الاختبار لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور (P85؛ P33؛ Salam، Ahmed، Memona، & Nlghat, 2012، Alam, 2013). (P51، P231؛ Hong, 1999، Lowe & Lee, 2008).

وفيما يتعلق بمواجهة قلق الاختبار فقد تبين فاعلية أسلوب خفض تقليل الحساسية التدريجي والتدريب على مهارات الدراسة في خفض مستوى قلق الاختبار (عبود وجرادات، 2014 ص2166؛ معالي، ص932).

2. الدراسات السابقة

وقد بحثت علاقة قلق الاختبار بالعديد من المتغيرات النفسية، كان من بينها توجهات الأهداف وتقدير الذات. فقد أجرى كاندمير (Kandemir, 2013، P272) دراسة معنونة ب: نموذج لتفسير قلق الاختبار سمات الشخصية الكمالية وأهداف الإنجاز الأدائية، كان من بين أهدافها التي لها صلة بأهداف الدراسة الحالية الكشف عن العلاقة بين توجهات أهداف الأداء وقلق الاختبار. تكونت عينة الدراسة من (335) طالباً جامعياً (160 ذكراً و175 أنثى) في أنقرة (Ankara). استخدم مقياس سبيلبرج Multidimensional Spilberg للقلق الموقفى ومقياس الكمالية متعدد الأوجه Perfechionism Scale Achievement goals. كشفت نتائج الدراسة عن علاقة موجبة دالة إحصائياً بين قلق الاختبار وكل من توجهه (أداء-إقدام) وتوجهه (أداء-تجنب).

وأجرى يان وجيف (P651, Yan & Jeff, 2013) دراسة معنونة ب: دور أهداف الإنجاز في قلق الاختبار وطلب المساعدة. هدفت الدراسة إلى التحقق من دور توجهات الأهداف في قلق الاختبار لدى عينة تألفت من (150) طالباً جامعياً في جامعة غرب جورجيا. استخدم في الدراسة مقياس هدف الإنجاز لايلوت ومكجريجور (Elliot & McGregor) ومقياس الاستراتيجيات المحفزة للتعلم Motivated Strategies for learning لبرتش وسميث وغارسيا ومكيحي (Pintrich, Smith, Garacia, & Mckeachie). بينت نتائج تحليل الانحدار الهرمي المنفصل أدواراً متميزة لأهداف الإنجاز في قلق الاختبار وطلب المساعدة، كما اقترحت النتائج أن أهداف التجنب متنبئ بقلق الاختبار.

وأجرى لافساني وويساني (P61, Lavasani, & Weisani, 2013) دراسة معنونة ب: قلق من مادة الإحصاء وتوجهات الإنجاز والدافعية الأكاديمية. وقد هدفت الدراسة إلى تحليل أثر أهداف الإنجاز في القلق من مادة الإحصاء من خلال الدافعية الأكاديمية. تكونت عينة الدراسة من (345) طالب جامعي (68 ذكراً و277 أنثى) من كليات علم النفس والعلوم التربوية في مدينة طهران. استخدم في الدراسة مقياس أهداف الإنجاز لميدلتون وميوغلدي (Middelten & Miogley)، ومقياس الدافعية الأكاديمية، ومقياس القلق من الإحصاء. أشارت نتائج تحليل المسار أن أهداف (إتقان-إقدام) لها أثراً سلبية مباشرة في القلق من الإحصاء، كما أن لأهداف (أداء-إقدام) وأهداف (أداء-تجنب) أثر في قلق الاختبار فقط من خلال الدافعية الخارجية، كما أن أهداف (إتقان-إقدام) وأهداف (أداء-إقدام) لهما أثراً إيجابية مباشرة في الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية على التوالي. كما أشارت النتائج إلى أن كل أهداف الإنجاز تؤثر في قلق الاختبار أكثر من المعتاد من خلال الدافعية.

وأجرى نيومان وباولا-كولين (Neuman & Paula -Coleen, 2010, P1) دراسة معنونة ب: تقييم العلاقات بين توجه أهداف الإنجاز وقلق الاختبار والفاعلية الذاتية وما وراء المعرفة والأداء الأكاديمي. هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز في قلق الاختبار والفاعلية الذاتية وما وراء المعرفة والأداء الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (374) طالباً من مدارس في شيكاغو.

استخدمت الدراسة مقياس قلق الاختبار، وما وراء المعرفة، والفاعلية الذاتية، واستخدم تحليل الانحدار لاختبار المتغيرات الوسيطة المفترضة وتقييم دلالة المسارات المتوسطة. كشفت نتائج الدراسة أن العلاقة بين توجه (إتقان-إقدام) والأداء الأكاديمي تتوسطها ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية، وتوسطت الفاعلية الذاتية جزئياً العلاقة بين قلق الاختبار وما وراء المعرفة.

وأجرى بوتين ودانيلس (Putwain & Daniels, 2010, P8) دراسة معنونة ب: هل العلاقة بين معتقدات الكفاءة وقلق الاختبار تتأثر بتوجهات الأهداف؟ وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الاختبار ومعتقدات الكفاءة وأهداف الإنجاز، وبشكل خاص هدفت إلى الكشف عما إذا كانت العلاقة بين معتقدات الكفاءة وقلق الاختبار تتوسطها أهداف الإنجاز. تكونت عينة الدراسة من (202) طالباً وطالبة (106 ذكراً، و96 أنثى) من طلبة المدارس الثانوية في الشمال الغربي لبريطانيا، تراوحت أعمارهم بين (11-12) سنة. استخدم في الدراسة مقياس تقدير الذات، مقياس قلق الاختبار، مقياس معتقدات الكفاءة، ومقياس أهداف الإنجاز. كشفت نتائج الدراسة عن أن الطلبة ذوي معتقدات الكفاءة المتدنية في مادة الرياضيات، أقرؤا عن أفكار مقلقة عندما تبنوا أهداف (تجنب-إتقان)، كما أن الإناث ذوات معتقدات الكفاءة اللفظية المتدنية عبرن عن سلوكيات توقف عن أداء المهمة أكثر عندما تبني أهداف (أداء-إقدام)). بينما أقر الذكور ذوي معتقدات الكفاءة اللفظية المتدنية عن سلوكيات توقف عن أداء المهمة أقل، في حال كانوا من ذوي أهداف (أداء-إقدام). إن نتائج هذه الدراسة تعكس مدى ارتباط الرياضيات وبشكل فريد بالخوف من الفشل بين طلبة المدارس، وكيف أن الطبيعة الجندرية لمفهوم الذات اللفظية تصبح مهمة عندما تكون المقارنات مع الأقران هدف بارز لدى الطلبة.

وأجرى أوم ورايس (Eum, & Rice, 2011, P167) دراسة معنونة ب: قلق الاختبار والكمالية وتوجهات الأهداف والإنجاز. وقد كان من بين أهدافها التي لها صلة بأهداف الدراسة الحالية، الكشف عن العلاقة بين توجهات الأهداف وقلق الاختبار المعرفي. تكونت عينة الدراسة من 134 طالباً جامعياً في المنطقة الجنوبية للولايات المتحدة الأمريكية. استخدم في الدراسة مقياس قلق الاختبار المعرفي، ومقياس توجهات الأهداف، ومقياس الكمالية. كشفت نتائج الدراسة عن علاقة موجبة دالة بين قلق

الاختبار من جهة وتوجه (أداء-تجنب) وتوجه (إتقان-تجنب). واقترحت الدراسة أن من لديه قلق اختبار مرتفع هو على الأرجح من الإناث، ومن يتبنى توجهات التجنب (أداء-تجنب) و(إتقان-تجنب).

وأجرى اليوت ومكجريجور (P628, Elliot, & McGregor, 1999) دراسة معنونة

ب: قلق الاختبار ونموذج هرمي لدافعية الإنجاز بالإقدام والإحجام هدفت إلى دمج بنية قلق الاختبار في نموذج هرمي لدافعية الإنجاز المتعلقة بالإقدام والتجنب. تكونت عينة الدراسة من (150) طالباً جامعياً (68 ذكراً، 82 أنثى) والمسجلين في مساق (مقدمة في علم النفس) في جامعة روشستر (Roshester). استخدم في الدراسة مقياس قلق الاختبار، ومقياس هدف الإنجاز من تطوير الباحثين. كشفت نتائج الدراسة عن علاقة موجبة بين توجه (أداء-تجنب) والمهم، وعلاقة عكسية دالة بين توجه (إتقان-إقدام) والمهم. ولم يرتبط توجه (أداء-إقدام) بالمهم. وكان مستوى الشعور بالمهم لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور. كما كشفت نتائج الدراسة عن علاقة موجبة بين الانفعالية وكل من توجه (أداء-تجنب) وتوجه (أداء-إقدام)، ولم يرتبط توجه (إتقان-إقدام) بالانفعالية، وكان مستوى الانفعالية أعلى لدى الإناث منه لدى الذكور.

وفيما يتعلق بالدراسات التي بحثت في العلاقة بين تقدير الذات وقلق الاختبار، أجرى جولامريزا

(P11, Gholamreza, 1975) دراسة معنونة ب: تقدير الذات وقلق الاختبار والقلق العام لدى طلبة

ثلاث مجموعات عرقية من الصف التاسع إلى الصف الثاني عشر. هدفت الدراسة إلى التعرف على مستويات تقدير الذات والقلق العام وقلق الاختبار، والكشف عن العلاقات البيئية بين هذه المتغيرات لدى الطلبة البيض والسود والإسبان من الصف التاسع وحتى الصف الثاني عشر. تكونت عينة الدراسة من (2448) طالباً في مدرستين ثانويتين عامتين. استخدم في الدراسات مقاييس تقدير الذات وقلق الاختبار والقلق العام. أشارت نتائج تحليل التباين إلى وجود أثر دال إحصائياً للفروق في العرق والمستوى الصفي والتفاعل بينهما وليس لمتغير الجنس. كما كشفت النتائج عن علاقة موجبة دالة بين القلق العام وقلق الاختبار، وعلاقة سالبة بين تقدير الذات وكل من قلق الاختبار والقلق العام. ولم تكشف نتائج الدراسة عن أنماط واضحة لآثار الجنس والعرق والمستويات الصفية، وهذا يشير إلى أن الجنس ليس عاملاً أو محدداً رئيساً لمستوى قلق الطلبة بينما كان للقلق دور أساسي.

وأجرى أورا (P11،Ora, 2009) دراسة معنونة ب: قلق الاختبار والإنجاز الأكاديمي وتقدير الذات لدى المراهقين العرب ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين، هدفت إلى الكشف عن الفروق في قلق الاختبار بين طلبة صعوبات التعلم وطلبة عاديين، وكذلك الكشف عن العلاقة بين قلق الاختبار والإنجاز الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (102) من الطلبة العرب المراهقين والذين يمثلون جماعة شرقية في حيفا. استخدم في الدراسة مقياس فردمان وبندياس جاكوب لقلق الاختبار (Friemanand & Bendas-jacob) ومقياس روزنبرغ (Rosenberg). كشفت نتائج الدراسة عن مستوى مرتفع من قلق الاختبار لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومستوى منخفض من تقدير الذات لديهم مقارنة بالطلبة العاديين، مما انعكس سلباً على تحصيلهم الأكاديمي.

وأجرى كوكوك (P37،Kucuk, 2010) دراسة معنونة ب: تقييم العلاقة بين قلق الاختبار وتقدير الذات والنجاح في أداء مرشحي معلمي الموسيقى. من بين أهدافها ذات الصلة بالدراسة الحالية الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات وقلق الاختبار. تكونت عينة الدراسة من (66) طالباً جامعياً مرشح لتعليم الموسيقى في جامعة مرمر في تركيا. كشفت نتائج الدراسة عن علاقة سالبة بين تقدير الذات وقلق الاختبار.

وأجرى علام (P33،Alam, 2013) دراسة معنونة ب: دراسة قلق الاختبار وتقدير الذات والأداء الأكاديمي لدى المراهقين. هدفت إلى اكتشاف تأثير كل من تقدير الذات وقلق الاختبار في الأداء الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (320) طالباً وطالبة من المدارس الثانوية الحكومية في منطقة (Darbhanga) (160 ذكراً و160 أنثى). استخدم في الدراسة مقياس سبيلبيرغر ورفاقه (Spielberger, et al)، ومقياس كوبر سميث لتقدير الذات (Coopersmith). أشارت نتائج الدراسة أن الطلبة ذوي قلق الاختبار المنخفض كان أداءهم الأكاديمي أعلى مقارنة بنظرائهم ذوي قلق الاختبار المرتفع. كما وجدت علاقة موجبه بين تقدير الذات والإنجاز الأكاديمي، وعلاقة سالبة دالة بين قلق الاختبار وتقدير الذات. وكشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة بين الجنسين في تقدير الذات والأداء الأكاديمي لصالح الذكور، كما كان مستوى قلق الاختبار أعلى لدى الإناث منه لدى الذكور. كما كشفت

نتائج الدراسة فوق دالة تعزى لمكان السكان (مدينة، قرية)، إذ كان مستوى قلق الاختبار أقل لدى طلبة المدن مقارنة بطلبة القرى، وفروق دالة في مستوى تقدير الذات والأداء الأكاديمي لصالح طلبة المدن. يلاحظ من خلال استعراض نتائج الدراسات السابقة تناقض نتائجها، وخصوصاً تلك التي تناولت العلاقة بين قلق الاختبار والتوجهات الهدافية. إذ كشفت نتائج دراسة كاندمير (Kandemir, 2013) عن علاقة موجبة دالة بين قلق الاختبار وكل من توجه (أداء-إقدام) وتوجه (أداء-تجنب). بينما كشفت نتائج دراسة يان وجيف (Yan & Jeff, 2013) أن أهداف التجنب متنبئ بقلق الاختبار. في حين كشفت نتائج دراسة لافسانيوويساني (Lavasani, & Weisani, 2013) عن آثار سلبية دالة ومباشرة لتوجه (إتقان-إقدام) في قلق الاختبار المتعلق بمادة الإحصاء، وأن لتوجه (أداء-إقدام) وتوجه (أداء-تجنب) آثار غير مباشرة في قلق الاختبار من خلال الدافعية الخارجية.

أما الدراسات التي تناولت العلاقة بين قلق الاختبار وتقدير الذات، فقد كانت نتائجها متسقة. إذ كشفت عن علاقة سالبة دالة بين قلق الاختبار وتقدير الذات (Alam, 2013; Gholamreza, 1975; Kucuk, 2010). وعلى الرغم من تعدد الدراسات السابقة التي تناولت بعض متغيرات الدراسة، إلا أنها تعد الدراسة الأولى في حدود علم الباحث التي تناولت المتغيرات الثلاثة معاً. وعليه فقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بلورة الإحساس بمشكلة الدراسة ومناقشة نتائجها.

3. مشكلة الدراسة

لاحظ الباحث من خلال عمله كعضو هيئة تدريس مؤشرات تدلل على انتشار واسع لظاهرة قلق الاختبار لدى الطلبة الجامعيين مثل عدم القدرة على التركيز في أسئلة الاختبار، وتشتت انتباههم، وفشلهم في استرجاع المعلومات رغم استعدادهم الجيد للامتحان، وتصيب عرقهم أثناء الاختبار. ولكون قلق الاختبار يمثل تهديداً للآنا والخوف من تقييمات الآخرين، والتي تقع في المركز من مفهوم التوجهات الهدافية وتقدير الذات. جاءت فكرة الدراسة في محاولتها ربط مفهوم قلق الاختبار بمتغيرين ذي صلة بدافعية الطلبة وتعلمهم، وهما توجهات الأهداف وتقدير الذات؛ لذا هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى إسهام كل من

توجهات الأهداف، توجه (أداء-إقدام)، وتوجه (أداء-تجنب)، وتوجه (إتقان-إقدام) وتقدير الذات، في التنبؤ بقلق الاختبار لدى الطلبة الجامعيين.

4. أسئلة الدراسة

ولتحقيق ذلك حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

4-1 هل توجد ارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين قلق الاختبار وكل من

توجهات الأهداف (أداء-إقدام)، (أداء-تجنب)، (إتقان-إقدام) وتقدير الذات لدى الطلبة الجامعيين؟

4-2 ما مدى إسهام كل من توجهات الأهداف (أداء-إقدام)، (أداء-تجنب)، (إتقان-

إقدام) وتقدير الذات في التنبؤ بقلق الاختبار لدى الطلبة الجامعيين؟

4-3 ما مدى إسهام كل من توجهات الأهداف (أداء-إقدام)، (أداء-تجنب)، (إتقان-

إقدام) في التنبؤ بقلق الاختبار لدى الذكور؟

4-4 ما مدى إسهام كل من توجهات الأهداف (أداء-إقدام)، (أداء-تجنب)، (إتقان-

إقدام) في التنبؤ بقلق الاختبار لدى الإناث؟

5. أهمية الدراسة

تنبثق أهمية الدراسة من تناولها لموضوع بالغ الأهمية، له صلة وثيقة بدافعية الطلبة وتعلمهم. إذ يؤثر قلق الاختبار بشكل واضح في سلوك المتعلم وعملياته المعرفية، فهو يوجه سلوك الطالب التعليمي، ويحدد مقدار المعلومات المخزنة في ذاكرته واسترجاعها، ومقدار ما يبذله من جهد، ونوع استراتيجيات التعلم التي يستخدمها في الدراسة. وللدراسة أهمية نظرية وعملية على حدٍ سواء:

- **الأهمية النظرية:** تتجلى الأهمية النظرية للدراسة من كونها ستكشف عن علاقة قلق الاختبار بتوجهات الأهداف وتقدير الذات لدى الطلبة الجامعيين، مما سيسهم في تحقيق فهم متعمق للعوامل المؤثرة في عملية التعلم ومعوقاتهما، والتنبؤ من خلالهما بمستوى قلق الاختبار، والذي يؤدي دوراً حاسماً في سير العملية التعليمية-التعلمية بشكل أفضل، وفي تكيف الطلبة النفسي عموماً وتكيفهم الأكاديمي خصوصاً.

- **الأهمية العملية:** تتجلى الأهمية العملية للدراسة في ضرورة أن يتعرف الأستاذ الجامعي والمرشد النفسي على المتغيرات المتعلقة بقلق الاختبار لأحدها بعين الاعتبار عند العمل مع الطلبة. وقد ركزت الدراسة الحالية على متغيري توجهات الأهداف وتقدير الذات، ومدى إسهام كل منهما في تفسير التباين في قلق الاختبار. وإن معرفة القدرة التنبؤية لهذين المتغيرين، يفيد المرشد النفسي في تحديد أبعاد البرنامج الإرشادي الذي يصمم للطلبة ذوي قلق الاختبار، ويفيد الأستاذ الجامعي في اختيار أساليب تدريسية مناسبة تزيد من دافعيتهم للتعلم.

6. حدود الدراسة

- 1-6- اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة البكالوريوس والمسجلين في الفصل الأول للعام الدراسي 2015/2014، تم تطبيق أدوات الدراسة بعد الانتهاء من الاختبار الأول (شهر أكتوبر).
- 2-6- تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية، لذا فإن تعميم نتائج الدراسة يكون على عينات مشابهة.
- 3-6- تتحدد نتائج الدراسة بالأدوات المستخدمة لأغراض هذه الدراسة والاستجابة على فقراتها من قبل أفراد عينة الدراسة من حيث دلالات الصدق والثبات.

7. مصطلحات الدراسة

- 1.7 **قلق الاختبار:** إحساس يختبره الفرد أثناء الاختبارات الرسمية أو التقييم يسبب التوتر، وله مظاهر معرفية وسلوكية وانفعالية، تمنع الفرد من تقييم أدائه الفعلي (Spielberger, 1980, P10)، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس قلق الاختبار الذي تم تطويره.
- 2.7 **توجهات الأهداف:** نظام من التمثيلات العقلية تتضمن معتقدات وتصورات وتفسيرات وتفضيلات ورغبات الفرد، التي تعمل على دفع السلوك الإنجازي وتنشيطه واختيار نوعه وتحديد مستوى شدته واستمراريته حين إنجاز الهدف (Amess, 1992, P260).

وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس توجهات الأهداف الذي طوره أبو غزال والحموري والعجلوني (2013).

3.7 تقدير الذات: مدى قبول الفرد واحترامه لذاته، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس روزنبرغ لتقدير الذات (Rosenberg) والذي طوره جرادات (2006).

8. الطريقة والإجراءات

1.8 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك من كافة كليات الجامعة (الإنسانية والعلمية) للعام الدراسي 2014/2015 والمسجلين في الفصل الدراسي الأول، والبالغ عددهم (38474) طالب وطالبة، وفق الإحصائيات الصادرة عن دائرة القبول والتسجيل في الجامعة.

2.8 عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (751) طالباً وطالبة (222 ذكراً، 529 أنثى) في جامعة اليرموك، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية بنسبة (2%)، حيث تم تقسيم المجتمع إلى مجتمعين فرعيين (ذكور، وإناث)، ومن ثم تم اختيار عينة من كل مجتمع الدراسة (المنيزل والعنوم، 2009، ص110).

9. المقاييس

استخدم في الدراسة ثلاثة مقاييس:

9-1- مقياس قلق الاختبار

تم تطوير مقياس قلق الاختبار بعد الاطلاع على المقاييس التي تضمنتها بعض الدراسات المنشورة (Friedman, & Bendas- Jacob, 1997. P1045; Hodapp, & Benson,) (1997, P2433; Sarason, 1984, P936 ; Spielberger, 1980, P7

تكون المقياس بصورته الأولى من (33) عبارة تتم الإجابة عليها من خلال أسلوب ليكرت ذي التدرج الخماسي (انظر ملحق(1)). وللتحقق من الصدق الظاهري للمقياس تم عرض المقياس بصورته الأولى على عشرة محكمين من المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم بجامعة اليرموك، إذ طلب منهم بيان مدى انتماء الفقرة للمقياس، ووضوح الفقرات وسلامة الصياغة اللغوية. وبناءً على آراء المحكمين لم يتم حذف أي عبارة من عبارات المقياس، إذ اقتصر ملاحظاتهم على تعديلات وصياغات طفيفة. وقد تم استخراج معامل الارتباط المصحح (Corrected item- total Correlatio) بين الفقرة والأداة ككل بعد تطبيق المقياس على (70) طالباً وطالبة من خارج أفراد عينة الدراسة والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1) قيم معامل الارتباط المصحح بين فقرات مقياس قلق الاختبار والدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح	رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح	رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح	رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح	رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح
1	0.57	9	0.67	17	0.55	25	0.56	33	0.71
2	0.67	10	0.67	18	0.69	26	0.43		
3	0.53	11	0.41	19	0.41	27	0.65		
4	0.64	12	0.73	20	0.53	28	0.36		
5	0.55	13	0.62	21	0.50	29	0.63		
6	0.40	14	0.65	22	0.65	30	0.39		
7	0.46	15	0.50	23	0.50	31	0.57		
8	0.62	16	0.55	24	0.61	32	0.64		

يلاحظ من جدول (1) أن معاملات الارتباط بين الفقرة والأداة تراوحت بين (0.36) و(0.73)

وهي معامل الارتباط مقبولة لأغراض الدراسة. كما تم إيجاد معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس (0.94) وهو مؤشر مقبول للثبات.

9-2- مقياس توجهات الأهداف

استخدم في الدراسة مقياس توجهات الأهداف الذي طوره أبو غزال ورفاقه (2013). يتكون المقياس من (21) عبارة تكون الإجابة عليها من خلال أسلوب ليكرت ذي التدرج الخماسي. وتقيس هذه العبارات ثلاثة أبعاد فرعي هي: (أهداف - إتقان): ويتكون من (7) عبارات ومن الأمثلة على فقراته: "فهم محتوى المساق أكثر أهمية بالنسبة لي من الحصول على علامة مرتفعة". وأهداف (أداء-إقدام)، ويتكون من (9) عبارات ومن الأمثلة على فقراته "أدرس لأن الأداء المرتفع يرفع من مكانتي بين زملائي". وأهداف (أداء- تجنب) ويتكون من (5) عبارات ومن الأمثلة عليه "ما يدفعني للدراسة هو خوفي أن يكون أدائي سيئاً". وقام أبو غزال ورفاقه (2013) بحساب معامل الثبات للمقياس بطريقة كرونباخ ألفا، وبلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.65)، ولمقياس (أهداف إتقان) (0.79)، ولمقياس أهداف (أداء-إقدام) (0.71) ولمقياس (أداء -تجنب) (0.61) وهي مؤشرات مقبولة للثبات. كما قام أبو غزال ورفاقه (2013) بالتحقق من الصدق العاملي للمقياس باستخدام أسلوب التحليل العاملي وفقاً لطريقة المكونات الأساسية، وأجري التدوير باستخدام طريقة التدوير المائل، حيث بينت النتائج وجود (3) عوامل زاد الجذر الكامن لكل منها عن واحد صحيح وفسرت مجتمعة (50.460) من التباين الكلي لدرجات المقياس.

وقد اختبرت العبارات في ضوء محكين أساسين هما: أن يكون تشبع العبارة على العامل الذي تنتمي له أكثر من (0.40) وأن يكون تشبع العبارة على أي عامل آخر أقل من (0.40)، وقد انطبق هذان المحكان على (21) عبارة. وقد تم في الدراسة الحالية حساب معامل الثبات للمقياس بطريقة كرونباخ الفا بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج أفراد عينة الدراسة والبالغ عددها (70) طالباً وطالبة، وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.75) ولمقياس (إتقان-إقدام)، (0.84)، ولمقياس (أداء-تجنب)، (0.66)، ولمقياس (أداء-إقدام)، (0.76) وهي مؤشرات مقبولة للثبات.

9-3- مقياس روزنبرغ لتقدير الذات (Rosenberg)

استخدم في هذه الدراسة النسخة العربية من مقياس روزنبرغ لتقدير الذات (جرادات، 2006)، ويتكون من (10) عبارات تكون الإجابة عليها من خلال أسلوب ليكرت ذي التدرج الرباعي. وقد قام

جراتات بحساب الثبات للمقياس بطريقة كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس (0.73). وقد تم في الدراسة الحالية استخراج معامل الثبات باستخدام طريقة كرونباخ الفا بتطبيقه على عينة استطلاعية من خارج أفراد عينة الدراسة والبالغ عددها (70) طالباً، وطالبة، وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس (0.72)، وهو مؤشر مقبول للثبات، ومن الأمثلة على عبارات المقياس: "أشعر أن لدي عدداً من الصفات الجيدة".

10. متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على أربعة متغيرات مستقلة (متنبآت) هي: توجه (أداء-إقدام) وتوجه (أداء-تجنب)، وتوجه (إتقان-إقدام) وتقدير الذات، وعلى متغير تابع (متنبأ به) واحد وهو قلق الاختبار.

11. منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، إذ حاولت الكشف عن العلاقة الارتباطية بين قلق الاختبار، وكل من توجهات الأهداف وتقدير الذات، وكذلك اختبار القدرة التنبؤية لمتغيرات توجهات الأهداف وتقدير الذات في قلق الاختبار.

12. تحليل البيانات

1-1-12- حسبت معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) لمعرفة الارتباطات بين قلق الاختبار وكل من تقدير الذات وتوجهات الأهداف.

12-2-2- أجري تحليل الانحدار المتعدد المتدرج (Stepwise Multiple Regression)

للكشف عن مدى إسهام كل من توجهات الأهداف وتقدير الذات في التنبؤ بقلق الاختبار لدى الطلبة الذكور والإناث.

13. نتائج الدراسة

13-1-السؤال الأول: هل توجد ارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين قلق الاختبار وكل من توجهات الأهداف (أداء-إقدام)، (أداء-تجنب)، (إتقان-إقدام) وتقدير الذات لدى الطلبة الجامعيين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين قلق الاختبار وتوجهات الأهداف وتقدير الذات لدى العينة ككل وكل من الذكور والإناث، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين قلق الاختبار وكل من توجهات الأهداف وتقدير

الذات لدى العينة ككل وكل من الذكور والإناث

	العينة ككل	الذكور	الإناث	
	قلق الاختبار	قلق الاختبار	قلق الاختبار	
تقدير الذات	-.149(**)	-.228(**)	-.128(**)	معامل الارتباط ر
	.000	.001	.003	الدلالة الإحصائية
	751	220	529	العدد
أداء-إقدام	.339(**)	.288(**)	.359(**)	معامل الارتباط ر
	.000	.000	.000	الدلالة الإحصائية
	751	220	529	العدد
إتقان-إقدام	.008	-.080	.032	معامل الارتباط ر
	.833	.240	.469	الدلالة الإحصائية
	751	220	529	العدد
أداء-تجنب	.503(**)	.388(**)	.552(**)	معامل الارتباط ر
	.000	.000	.000	الدلالة الإحصائية
	751	220	529	العدد

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

دور توجهات الأهداف وتقدير الذات في التنبؤ بقلق الاختبار..... د. أبو غزال

يتبين من الجدول (2) الآتي:

- وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين تقدير الذات وقلق الاختبار لدى العينة ككل وكل من الذكور والإناث.
- وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين توجه (أداء-إقدام) وقلق الاختبار لدى العينة ككل وكل من الذكور والإناث.
- وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين توجه (أداء-تجنب) وقلق الاختبار لدى العينة ككل وكل من الذكور والإناث.
- عدم وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين توجه (إتقان-إقدام) وقلق الاختبار لدى العينة ككل وكل من الذكور والإناث.

12-2- السؤال الثاني: ما مدى إسهام كل من توجهات الأهداف (أداء-إقدام)، (وأداء-تجنب)، (إتقان-إقدام) وتقدير الذات في التنبؤ بقلق الاختبار؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج للكشف عن مدى مساهمة كل من توجهات الأهداف وتقدير الذات في التنبؤ بقلق الاختبار، كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3) تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لمدى إسهام كل من توجهات الأهداف وتقدير

الذات في التنبؤ بقلق الاختبار عند جميع أفراد عينة الدراسة

المتغير التابع	المتنبات	المعامل	الارتباط	التباين المفسر	□	قيمة ف	دلالة
قلق الاختبار	أداء - تجنب	2.747	.503	.253	.253	253.581	.000
	تقدير الذات	-.625	.512	.262	.009	132.972	.000
	أداء - إقدام	.389	.527	.278	.016	95.900	.000
	إتقان - إقدام	.348	.533	.284	.006	73.910	.000

يتبين من الجدول أعلاه أن توجه (أداء-تجنب)، وتقدير الذات، وتوجه (أداء-إقدام)، وتوجه

(إتقان-إقدام) وضحا معاً حوالي (28.4%) من التباين في قلق الاختبار. ووضح توجه (أداء-تجنب)

(25.3%) من التباين، وبذلك يكون قد أسهم بشكل دال إحصائياً ($p < 0.001$) في التنبؤ بقلق الاختبار. وأضاف تقدير الذات (0.9%) أخرى للتباين، وقد كانت هذه المساهمة دالة إحصائياً في التنبؤ بقلق الاختبار. وأضاف توجه (أداء-إقدام) 1.6%، للتباين، وقد كانت هذه المساهمة أيضاً دالة إحصائياً في التنبؤ بقلق الاختبار. في حين أن توجه (إتقان-إقدام) أضاف (0.6%)، للتباين، وقد كانت هذه المساهمة أيضاً دالة إحصائياً في التنبؤ بقلق الاختبار.

12-3-السؤال الثالث: ما مدى إسهام كل من توجهات الأهداف (أداء-إقدام)، (أداء-تجنب)،

(إتقان-إقدام) وتقدير الذات في التنبؤ بقلق الاختبار لدى الذكور؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج للكشف عن مدى مساهمة كل من توجهات الأهداف وتقدير الذات في التنبؤ بقلق الاختبار لدى الذكور، كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4) تحليل الانحدار لمدى إسهام كل من توجهات الأهداف وتقدير الذات في التنبؤ بقلق

الاختبار لدى عينة الذكور

المتغير التابع	المتنبئات	المعامل B	الارتباط المتعدد	التباين المفسر R^2	R^2	قيمة ف	دلالة ف الإحصائية
قلق الاختبار	أداء - تجنب	1.731	.388	.150	.150	38.589	.000
	تقدير الذات	-1.154	.477	.228	.228	31.978	.000
	أداء - إقدام	.710	.511	.261	.261	25.485	.000

يتبين من الجدول (4) أن توجه (أداء-تجنب)، وتقدير الذات، وتوجه (أداء-إقدام)، وضحت معاً حوالي (26.1%) من التباين في قلق الاختبار. فقد وضحت توجه (أداء-تجنب) (15%) من التباين، وبذلك يكون قد أسهم بشكل دال إحصائياً ($p < 0.001$) في التنبؤ بقلق الاختبار. وأضاف تقدير الذات (7.7%) أخرى للتباين، وقد كانت هذه المساهمة دالة إحصائياً في التنبؤ بقلق الاختبار. وأضاف توجه (أداء-إقدام)، (3.4%)، للتباين، وقد كانت هذه المساهمة أيضاً دالة إحصائياً في التنبؤ بقلق الاختبار، بينما لم يسهم توجه (إتقان-إقدام) بشكل دال إحصائياً في التنبؤ بقلق الاختبار.

12-4-السؤال الرابع: ما مدى إسهام كل من توجهات الأهداف (أداء-إقدام)، (أداء-تجنب)، (إتقان-إقدام) وتقدير الذات في التنبؤ بقلق الاختبار لدى الإناث؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد للكشف عن مدى مساهمة كل من توجهات الأهداف وتقدير الذات في التنبؤ بقلق الاختبار لدى الإناث، كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5) تحليل الانحدار لمدى إسهام كل من توجهات الأهداف وتقدير الذات في التنبؤ بقلق الاختبار لدى عينة الإناث

المتغير التابع	المتنبئات	المعامل B	الارتباط المتعدد	التباين المفسر R ²	□ R ²	قيمة ف الإحصائية	دلالة ف الإحصائية
قلق الاختبار	أداء - تجنب	3.660	.552	.304	.304	230.426	.000
	إتقان - إقدام	.668	.568	.322	.018	125.141	.000
	تقدير الذات	-.311	.572	.327	.005	85.221	.000

يتبين من الجدول أعلاه أن توجه (أداء-تجنب)، وتوجه (إتقان-إقدام)، وتقدير الذات، وضحت معاً حوالي (32.7%) من التباين في قلق الاختبار. فقد وضح توجه (أداء-تجنب)، (30.4%) من التباين، وبذلك يكون قد أسهم بشكل دال إحصائياً (>0.001) في التنبؤ بقلق الاختبار. وأضاف توجه (إتقان-إقدام)، (1.8%) أخرى للتباين، وقد كانت هذه المساهمة دالة إحصائياً في التنبؤ بقلق الاختبار. وأضاف تقدير الذات (0.5%) للتباين، وقد كانت هذه المساهمة أيضاً دالة إحصائياً في التنبؤ بقلق الاختبار. أما توجه (أداء - إقدام) فإنه لم يسهم بشكل دال إحصائياً في التنبؤ بقلق الاختبار.

14. مناقشة النتائج والتوصيات

كشفت نتائج الدراسة عن علاقة موجبة دالة إحصائياً بين كل من توجه (أداء-إقدام) وتوجه (أداء-تجنب)، وقلق الاختبار. بينما لم تكشف نتائج الدراسة عن علاقة دالة بين توجه (إتقان-إقدام) وقلق الاختبار. وهذا يعني أنه كلما ارتفع توجه (أداء-إقدام) وتوجه (أداء-تجنب) ارتفع مستوى قلق الاختبار.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية تماماً مع نتائج دراسة كاندمير (Kandemir, 2013) والتي كشفت عن علاقة موجبة دالة بين كل من توجه (أداء-إقدام) وتوجه (أداء-تجنب) وقلق الاختبار، ومع نتائج دراسة يان وجيف (Yan & Jeff, 2013) التي أشارت إلى أن أهداف التجنب متنبيء دال بقلق الاختبار، ومع نتائج دراسة أوم ورايس (Eum & Rice, 2011) التي كشفت عن علاقة موجبة دالة بين قلق الاختبار وكل من توجه (أداء-تجنب) وتوجه (إتقان-تجنب).

وبناءً على نتائج الدراسة يمكن القول إن المستويات المرتفعة من توجه (أداء-إقدام)، (الرغبة في الحصول على علامات مرتفعة)، أو المستويات المرتفعة من توجه (أداء-تجنب)، (الخوف من الحصول على علامات منخفضة)، تزيد من مستويات قلق الاختبار والعكس صحيح. فكلما ازداد مستوى قلق الاختبار ازدادت احتمالية أن يتبنى الطالب توجهي (أداء-إقدام) أو (أداء-تجنب). ويمكن تفسير العلاقة الموجبة بين قلق الاختبار وكل من توجه (أداء-تجنب) وتوجه (أداء-إقدام)، استناداً إلى سمات الطلبة الجامعيين ممن يتبنون هذين التوجهين، إذ يمتازون بتدني الفاعلية الذاتية وتجنب طلب المساعدة والقلق (Udern, Ryan, 2002, P55, Anderman & Cheen, 2006)، واستخدام استراتيجيات الدراسة السطحية (الزغول، 2006، ص 115)، وعزو الفشل إلى نقص القدرة (Ames, Archer, 1988)، والتسويق الأكاديمي (أبو غزال، ورفاقه، 2012، ص 111)، ويميلون للدافعية الخارجية، ويعدون الأخطاء مؤشرات على الفشل وعدم الكفاءة.

وعليه يمكن القول بأن الطالب الذي يشعر بعدم قدرته على إنجاز مهماته الأكاديمية والنجاح فيها (تدني الفاعلية الذاتية)، ويؤجل إنجاز مهماته الأكاديمية؛ والذي يترتب عليه الشعور بالقلق (التسويق الأكاديمي)، ويعتمد على التعلم الصم ويتقبل الأفكار دون أن يفهمها، ويعبر عن قلقه تجاه حجم المادة وتنظيمها (استراتيجيات دراسية سطحية)، ويعتقد بأن المسؤول عن فشله ليس الجهد المبذول، وإنما ضعف

القدرة (عزو غير تكييفي)، ولا يطلب المساعدة الأكاديمية عندما يحتاجها (تجنب طلب المساعدة)؛ على الأرجح أن يرتفع مستوى قلق الاختبار لديه. سيما وأن بعض هؤلاء الطلبة يرغب بإظهار مستويات مرتفعة من القدرة وبنهمك بالمهمة لهذه الغاية (توجه أداء- إقدام)، وبعضهم الآخر يتجنب إظهار قدراته المنخفضة، وبنهمك بالمهمة لهذه الغاية (توجه أداء- تجنب).

وفيما يتعلق بنتائج السؤال الثاني، فقد كشفت نتائج الدراسة عن أن توجه (أداء-تجنب) قد فسّر أكبر نسبة من التباين في قلق الاختبار مقارنة بتوجه (أداء-إقدام). وإذا تأملنا في تعريف توجه (أداء-تجنب) وتعريف قلق الاختبار يتبين لنا وجود قاسم مشترك بينهما وهو الخوف؛ مما يبرر المساهمة القوية لتوجه (أداء-تجنب) في قلق الاختبار مقارنة بتوجه (أداء إقدام)، إذ يبدو أن الخوف من تقييمات الآخرين السلبية تولد قلق اختبار أكثر مما تولده الرغبة في التفوق عليهم.

واستناداً إلى الإطار النظري المتعلق بقلق الاختبار حيث ينظر سبيلبيرجر (Spielberg, 1966) إلى قلق الاختبار على أنه تهديد للأنا والخوف من التقييم، ووجهة نظر ليرت وموريس (Liebert & Morris, 1967) حول المكون المعرفي لقلق الاختبار والذي يسمى (الهم)، ويشير إلى تفكير الفرد في نتائج الفشل ونقد الذات، يبدو منطقياً أيضاً أن تظهر علاقة موجبة بين توجهات (أداء- إقدام) و (أداء-تجنب) معاً وقلق الاختبار، ويبدو منطقياً أيضاً أن تكون هذه العلاقة أقوى بين توجه (أداء-تجنب) وقلق الاختبار. وهذا ما أكدته دراسة اليوت ومكجريجور (Elliot & McGregor, 1999)، إذ كشفت عن علاقة موجبة بين توجه (أداء-تجنب) والهم. وبناءً على ما تقدم يبدو أن المساهمة الأكبر لتوجه (أداء-تجنب) في التنبؤ بقلق الاختبار أمراً مبرراً، ومما يقدم دعماً إضافياً للإسهام الأكبر لتوجه (أداء-تجنب) في التنبؤ بقلق الاختبار، أنه تم الأخذ بالاعتبار أثناء بناء مقياس قلق الاختبار، ووجهة النظر الأكثر حداثة في قياس قلق الاختبار. إذ تتضمن ما يسمى بالازدراء الاجتماعي Social Derogation (Lowe & lee, 2008, P231) والمتمثل في عبارات مثل: “أثناء الامتحان أجد نفسي منشغلاً بتبعات الرسوب”، “تتابني مخاوف حول ما سيقوله المدرس عني إذا فشلت

في الامتحان “، أحشى أن أفقد محبة والدي إذا فشلت في الامتحان”. إن النظرة الفاحصة في هذه العبارات يترتب عليها الاستنتاج بأن الطالب الذي تسيطر عليه مثل هذه الأفكار، سيكون على الأرجح من الطلبة الذين يتبنون توجه (أداء-تجنب).

وفيما يتعلق بالمساهمة الدالة لتوجه (إتقان-إقدام) في التنبؤ بقلق الاختبار، فقد تناقضت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة لافساني وويساني (Lavasani&Weisani, 2013) التي كشفت عن آثار مباشرة سلبية لتوجه (إتقان-إقدام). إذ يبدو أن التركيز على الفهم والاستيعاب توجه (أداء-إتقان) يسهم في خفض قلق الاختبار المتعلق بمساقات خاصة كالإحصاء. وقد يعزى ذلك إلى أن دراستهما قد تناولت القلق من مادة الإحصاء، بينما تناولت الدراسة الحالية قلق الاختبار بشكل عام. ومن هنا يبدو أن العلاقة بين قلق الاختبار وتوجهات الأهداف قد تختلف باختلاف المواد الدراسية التي يظهر تجاهها قلق الاختبار. ولذا تظهر الحاجة لإجراء دراسات تتناول العلاقة بين قلق الاختبار المتعلق بمساقات خاصة وتوجهات الأهداف.

وفيما يتعلق بنتائج السؤالين الثالث والرابع فقط ظهرت نتيجة مثيرة للاهتمام وهي عدم مساهمة توجه (أداء-إقدام) في التنبؤ بقلق الاختبار لدى الإناث. وهذا يدل على تفاعل توجه (أداء-إقدام) وتوجه (أداء-تجنب) بشكل كبير لدى الإناث. إذ يبدو أن توجه (أداء-تجنب) ذو تأثير كبير جداً في قلق الاختبار لدى الإناث لدرجة ألغى فيها أثر توجه (أداء-إقدام). ومعنى آخر فإن الخوف من تقييمات الآخرين السلبية أقوى من الرغبة في التفوق عليهم لدى الإناث مقارنة بالذكور. وهذا بالطبع ينسجم مع الصورة النمطية الجندرية (Gender Stereotype) المرسومة عن الذكور والإناث، إذ ترسخ فكرة الضعف والاعتمادية لدى الإناث، وترسخ فكرة القوة والاستقلالية والثقة بالنفس لدى الذكور (Davis & Palladino, 2004)، وهذا قد يكون السبب وراء المساهمة القوية لتوجه (أداء-تجنب) في التنبؤ بقلق الاختبار لدى الإناث، بينما أسهم كل من توجه (أداء-إقدام) وتوجه (أداء-تجنب) في التنبؤ بقلق الاختبار لدى الذكور، إذ يبدو أن منافسة الآخرين والتفوق عليهم والخوف من تقييماتهم سمتان بارزتان لدى الذكور أكثر منهما لدى الإناث.

أما النتيجة المثيرة الأخرى، فهي مساهمة توجه (إتقان-إقدام) في التنبؤ بقلق الاختبار لدى الإناث، وهذا يشير إلى أن توجه (إتقان-إقدام) لا يحصن الإناث ضد التعرض لقلق الاختبار. وبمعنى آخر يبدو أن توجه (إتقان-إقدام) لا يحسن من شعور الإناث بالكفاءة والثقة بالنفس، والتي بدورها تُعد عاملاً وقائياً من قلق الاختبار. ومن هنا تظهر الحاجة الماسة لإجراء دراسات تبحث في الدور التوسطي لبعض المتغيرات كالثقة بالنفس والكفاءة الذاتية في العلاقة بين توجهات الأهداف وقلق الاختبار لدى الطلبة الذكور والإناث.

14. مقترحات البحث

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يقترح الباحث ما يلي.

14-1- ضرورة تصميم برامج تدريبية تستهدف خفض مستوى قلق الاختبار لدى الطلبة الذين يتبنون

توجه (أداء-تجنب)، لا سيما وأن نتائج الدراسة كشفت أن توجه (أداء-تجنب) هو المتنبئ

الأقوى بقلق الاختبار لدى أفراد العينة ككل ولدى كل من الذكور والإناث.

14-2- - ضرورة الارتقاء بتقدير الذات وتنميته لدى الطلبة الذين يعانون من قلق الاختبار، سيما وأن

نتائج الدراسة كشفت عن علاقة سالبة بين قلق الاختبار وتقدير الذات، وقد كان تقدير

الذات متنبئ سلبى دال إحصائياً بقلق الاختبار لدى أفراد عينة الدراسة ككل ولدى كل من

الذكور والإناث.

14-3- إجراء دراسات تبحث في العلاقة بين توجهات الأهداف وقلق الاختبار المتعلق بمساقات

جامعية محددة.

المراجع

- المرجع العربية
- أبو غزال، معاوية والحموري، فراس والعجلوني، محمود. (2013). توجهات الأهداف وعلاقتها بتقدير الذات والتسويق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك بالمملكة الأردنية الهاشمية، المجلة التربوية، 108، (2)، 111-154.
- جديد، لبنى ومنصور، علي. (2010). العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي (دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس محافظة دمشق الرسمية). مجلة جامعة دمشق، 26، 93-123.
- الجراح، عبد الناصر. (2009). ما وراء الذاكرة لدى عينة من طلبة اليرموك في ضوء متغيرات الجنس وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 7، 27-57.
- جرادات، عبد الكريم. (2006). العلاقة بين تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية لدى الطلبة الجامعيين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 2، 143-153.
- الخزي، فهد. (2013). أثر قلق الاختبار على أداء عينة من طلبة كلية التربية بجامعة الكويت في الاختبارات الالكترونية: دراسة وصفية ارتباطية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 13، 1-29.
- عبود، محمد وجرادات، عبد الكريم. (2014). فاعلية التدريب على مهارات الدراسة وتقليل الحساسية في خفض قلق الاختبار وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عينة من طلبة الصف العاشر في محافظة عجلون. مجلة جامعة النجاح للأبحاث في العلوم الإنسانية، 28 (90)، 2188-2220.

- الزغول، رافع. (2006). أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 2(3)، 115-127.
- معالي، إبراهيم. (2014). أثر برنامج توجيه جمعي في تحسين الدافعية للدراسة وخفض قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الأساسية. دراسات العلوم التربوية، 41، 932-942.
- المنيزل، عبد الله والعتوم، عدنان. (2009). مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية. مكتبة جامعة، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة.

المراجع الأجنبية

- Akca, F.(2011). The relationship between test anxiety and learned helplessness. *Social Behavior and Personality*, 39, 1.1-112
- Alam, M.(2013). A study of test anxiety, self-esteem and academic performance among adolescents. *Journal of Organizational Behavior*, 11,33-43.
- Ames, C.& Archer, J.(1988). Achievement goals in classroom students learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Arana, F.,&Furlan, L. (2015). Groups of perfectionists, test anxiety and pre- exam coping in Argentine students. *Personality and Individual Differences*, 90, 169- 173.
- Chapel, S.F., &Blanding, B.Z. (2005). Test anxiety and academic performance within undergraduate and graduate Students.*Journal of Educational Psychology*, 97, 268-274.
- Convington, M., &Omelich, C. (1987). Item difficulty and test performance among high-anxious and low-anxious students. In R.Schwarzer, H.M. Vanerploeg, & C.D. Spielberger(Eds.), *Advanced in test anxiety research*, Vol.5(pp.127-136). Lisse, The Netherlands: Swets&Zeitlinger.
- Coopersmith, S.(1967). *The antecedents of self-esteem*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press Inc.
- Davis, S., &Palladino, J. (2004). *Psychology*. Prentice Hall, New Jersey.
- Deffenbacher, j.(1980). Worry and emotionality in test anxiety. In I. Sarason (Ed.), *Test anxiety: Theory, research and applications*. (pp. 111-128. Hillsdale, Nj: Erlbaum).
- Devine, A., Fawcett, K.,Szucs , D.,&Dowker, A .(2012).Gender differences in mathematics anxiety and the relation to mathematics performance while controlling for test anxiety. *Behavioral and Brain Functions*, 8, 33-41

- Egbochuku, E.O., &Obodo, B. O .(2005). Effects of systematic desensitization (SD) therapy on reduction of test anxiety among adolescents in Negerianschools.Journal of Instructional Psychology, Vol. 23(4). GorgeUhlig Publisher, Nigeria
- Elliot, A,&. McGregor, H.(1999). Test anxiety and hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 76, 628-644.
- Eum, K., &Rice, K. (2011).Test anxiety, perfectionism, goal orientation and performance. Anxiety, Stress, and Coping, 27, 167-178
- Feldman, R. (2005). Development across the life span(3rd.ed) Pearson Education , Inc, New Jersy.
- Friedman, I. A. &Bendas- Jacob, O.(1997). Measuring perceived test anxiety in adolescents: A self report scale. Educationaland Psychological. Measurement, 57, 1035- 1046.
- Galassi, J., Frierson, H.,&Sharer, R.(1981). Behavior of high, moderate, and low test anxious students during an actual test situation. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 49, 51-62.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. Review of Educational Research, 58, 47-77.
- Hodapp, V. & Benson, j. (1997). The multidimensionality of test anxiety: A test of different models. Anxiety, Stress, and Coping, 10, 219, 244.
- Hong, E. (1999). Effects of gender, math ability, trait test anxiety, statistics achievement, and perceived test difficulty on state test anxiety. Learning and Individual Differences, 10, 51-69.

- Hong, E., & Karstenson, L. (2002). Antecedents of state test anxiety. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 348-367
- Hunsley, J. (1987). Internal dialogue during academic examination. *Cognitive Therapy and Research*, 11, 653-664.
- Kandemir, M. (2013). A model explaining test anxiety. Perfectionist personality traits and performance achievement goals. *International journal of Academic Research*, 5, 272-277
- Khalaila, R. (2015). The relationship between academic self- concept, intrinsic motivation, test anxiety and academic achievement among nursing students: Mediating and moderating effects. *Nurse Education*, 35, 432- 438.
- Kucuk , D. (2010). Assessment the relation between test anxiety, self-esteem and success in instrument for candidates of music teacher. *AhiEvan Universities Egitim fakultes Dergisi*, 11, 37-50.
- Lavasani, M., & Weisani, M. (2013). Statistics anxiety, achievement goals, and academic motivation. *Global Journal of Science Engineering and Technology*, 5, 61-77.
- Liebert, R., & Morris, L. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20, 975-978.
- Lowe, P.A., & Lee, S.W. (2008). Factor structure of the test anxiety inventory for children and adolescents (TAICA) scores across gender among Students in elementary and secondary school settings. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26, 231-246.
- McDonald, A.S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in School children. *Educational Psychology*, 21, 89-98.
- Neuman, G., & Paula- Coleen, L. (2010). Assessing the relationships among achievement goal orientation, test anxiety: self-efficacy,

- metacognition, and academic performance. Puplished Doctoral Dissertation, Northern Illinios University .
- Onwuegbuzie, A. & Daley, C. (1996). The relative contributions of examination – taking coping strategies and study coping strategies to test anxiety: A concurrent analysis. *Cognitive Therapy and Research*, 20, 287- 303.
 - Onyeizugbo, E. (2010). Self- Efficacy, gender and trait anxiety as moderators of test anxiety. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8, 299-312
 - Ora, P. (2009) Test anxiety, academic achievement, and self-esteem among Arab adolescents with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 32, 11-20.
 - Plass, J., & Hill, K. (1986). Children's achievement strategies and test performance: The role of time pressure, evaluation anxiety, and sex. *Developmental Psychology*, 22, 31-36.
 - Putwain, D., & Daniels, R. (2010). Is the relationship between competence beliefs and test anxiety influenced by goal orientation ? *Learning and Individual Differences*, 20, 8-13.
 - Razor, L., & Razor, R. (1988). Test anxiety and study behavior of community collegestudents in relation to ethnicity, Gender, and age. *Clifornia: Clearninghouse code.J.C.*
 - Salma, E., Ahmad, D., Memona, Kh. & Nlghat, H. (2012). Gender differences in test anxiety and examination Stress. *Journal of Pakistan Psychiatric Society*, 9, 85-90
 - Sarason, I. G. (1984). Stress anxiety, and cognitive interference: Reactions to Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 929-938

- Spielberger, C.D. (1980). Test Anxiety Inventory: Preliminary Professional Manual. Palo Alto; CA: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. (1966). Anxiety and behavior. New York: Academic Press.
- Supon, V. (2004)Implementing Straegies to assist test anxious students. Journal of Instructional Psychology, 31, 292-296.
- Urdan, T., Rayan, A., Anderman, E., &Gheen, M. (2002). Goals, goal structures and avoidance behaviors. In C. Midgley(Ed.). Goals, goal structures and patterns of adaptive learning (pp.55- 83). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Von der Embse, N., Schultz,B., & Draughn, J .(2015). Reading students to test: The influence of fear and efficacyapeals on anxiety and test performance. School Psychology International, 36, 620- 637.
- Yan, Y., &Jeff, T. (2013). The role of achievement goals in online test anxiety and help seeking. Educational Research and Evaluation, 19, 651-664.
- Zatz, S., &Chassin, L. (1983). Cognitions of test-anxious children. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 51, 526-534.
- Zeidner, M. (1998). Test Anxiety: The state of the art. New York and London, Plenum Press.

<< وصل هذا البحث إلى المجلة بتاريخ 2016/3/23، وصدرت الموافقة على نشره بتاريخ 2016/12/15 >>