Comprehensive Journal of Science
Volume (9), Issue (36), (Sept 2025)
ISSN: 3014-6266

مجلة العلوم الشاملة
المجلد(9) العدد (36) (سبتمبر 2025)
ردمد: 3014-6266

قلق الامتحان وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى طلاب التعليم الجامعي
(دراسة ميدانية على طلاب كلية التربية – جنزور)

فهيمة الطيب ديكنة

قسم رياض الأطفال – كلية التربية – جنزور – جامعة طرابلس

Exam Anxiety and Its Relationship to Achievement Motivation among University Students (A Field Study on Students at the Faculty of Education, Janzour)

Prepared by: Dr. Fahima Al-Tayeb Dikna Department of Kindergarten, Faculty of Education, Janzour, University of Tripoli

تاريخ الاستلام:2025/8/11 -تاريخ المراجعة: 2025/9/13- تاريخ القبول: 2025/9/16- تاريخ للنشر: 2025 /9/24

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت الدراسة إلى التعرّف على العلاقة بين قلق الامتحان والدافع للإنجاز لدى طلاب كلية التربية جنزور، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما مستوى قلق الامتحان لدى عينة من طلاب كلية التربية؟
- ما مستوى الدافع للإنجاز لدى عينة من طلاب كلية التربية جنزور؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والدافع للإنجاز لدى عينة من طلاب كلية التربية جنزور؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيًا في قلق الامتحان لدى طلاب كلية التربية جنزور تبعًا لمتغيري: الفصل الدراسي، والتخصص الدراسي؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الدافع للإنجاز لدى عينة من طلاب كلية التربية جنزور تبعًا لمتغيري: الفصل الدراسي، والتخصص الدراسي؟

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي(التحليلي)، وتكوّنت عينة الدراسة من (145) طالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة أداتين:

- مقياس قلق الامتحان.
- مقياس الدافع للإنجاز.

وقد تم التحقق من صدقهما وثباتهما.

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها:

- تدنّي مستوى قلق الامتحان لدى عينة من طلاب كلية التربية بجنزور.
- ارتفاع مستوى الدافع للإنجاز لدى عينة من طلاب كلية التربية بجنزور.
- الكلمات المفتاحية: قلق، قلق الامتحان، الدافع للإنجاز.

Abstract:

This study investigates the relationship between exam anxiety and achievement motivation among students at the Faculty of Education, Janzour. Specifically, it seeks to answer the following questions:

•What is the level of exam anxiety among students at the Faculty of Education, Janzour?

•What is the level of achievement motivation among these students?

•Is there a statistically significant relationship between exam anxiety and achievement motivation among the students?
A descriptive-analytical research design was employed. The study sample comprised 145 female students. Two standardized instruments were used to collect data: an exam anxiety scale and an achievement motivation scale. Both instruments were tested for validity and reliability to ensure the accuracy and consistency of the measurements.
The findings reveal that the students generally exhibited low levels of exam anxiety while demonstrating high levels of achievement motivation. Furthermore, no statistically significant correlation was observed between exam anxiety and achievement motivation among the study sample.
These results suggest that, within this context, exam anxiety does not significantly influence students' motivation to achieve, highlighting the need for targeted interventions that focus on other potential factors affecting achievement motivation.
Keywords: Anxiety, Exam Anxiety, Achievement Motivation

مقدمة:

يُعدّ القلق من أهم الظواهر التي لا يمكن تجاهلها؛ وذلك لتعايشه مع الإنسان طيلة حياته، وما تسببه هذه الظاهرة من تأثيرات إيجابية وسلبية في حياة الفرد؛ إذ يظهر القلق كجزء من النماذج الكثيرة والمختلفة للاضطرابات، ويُعدّ قلق الامتحان أحد الأعراض التي تؤثر في إنجاز الطالب الدراسي، إذ يُعدّ الامتحان فرصة لإظهار معرفته وتحصيله في موضوع معين وصولًا إلى تميزه.

ويصبح القلق معوّقًا لإنجاز الطالب في الامتحان عندما يشعر بأن الامتحان موقف لتقييم أدائه وشخصيته؛ فعندما يزيد القلق والخوف عن الاستجابة العادية للضغط ويصبح معوّقًا، يبحث الطالب عادة عن المساعدة.

وللامتحانات دورٌ مهمٌ في حياة الطلاب، وهي أحد أساليب التقييم الضرورية، إلّا أنّه قد يرتبط بها ما يجعل منها مشكلة مخيفة ومقلقة، نظرًا لارتباطها بتحديد مصير الطالب ومستقبله الدراسي ومكانته العلمية في المجتمع، وفي الوقت الذي قد يكون فيه القلق دافعًا لسلوكيات راقية لدى الطالب، قد يتحول– في أحيان أخرى– إلى نقمة، وينقلب من قوة دافعة إلى قوة معوّقة للإنجازات.

ويحدث ذلك_ عادة_ حينما يصل القلق إلى درجة من الشدّة تغمر الطالب، فتُصيبه أعراض نفسية وجسمية متعددة، وتمثّل عائقًا أمام نجاحه في الحياة.

ويُعدّ قلق الامتحان حالة نفسية يعاني منها كثير من الطلبة في جميع مراحلهم التعليمية، وأمرًا طبيعيًا، إلا إذا اتخذ أعراضًا غير سوية، مثل: فقدان الشهية العصبي، واضطراب النوم، أو مشكلات في العمليات الوظيفية كضعف الانتباه وعدم التركيز، وهي أعراض تنتج عنها حالة قلق الامتحان.

وقد أشار دوسيك وهيل(Dusek & Hill) 1980، إلى الآثار السلبية المترتبة على قلق الامتحان، مثل ضعف الدافعية، وضعف التحصيل، والعجز عن مواجهة مواقف التقييم بمختلف صورها وفي مختلف المراحل الدراسية.

وبناءً على ما سبق، وللأهمية الكبرى لهذه الظاهرة، وجدنا أنه من المهم جدًا تسليط الضوء عليها، فهي ظاهرة قديمة – حديثة في مرحلة التعليم الجامعي(كلية التربية جنزور).

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تُعدّ مشكلة قلق الامتحان من المشاكل الشائعة والمألوفة بين طلبتنا، وهو قلق يبقى طبيعيًا ما دام في مستواه المعتدل، ويختلف هذا القلق من طالب إلى آخر في صورة ظهوره؛ فقد تبدو أعراضه واضحة لدى بعض الطلبة، إذ قد يؤثر في تذكّرهم للمادة العلمية، أو الإجابة عن بعض الأسئلة، أو يؤثر في تركيزهم وتشتت انتباههم وتفكيرهم، ويزيد توترهم وسرعة انفعالهم.

إنّ التحضير للامتحان، أو مجرد التفكير فيه، يرهق الطلاب ويجعلهم متوترين ويعيشون حالة من القلق، ولعل تجنّد الأسرة والتزامها بتوفير كل الوسائل اللازمة لأبنائها في التحضير، قد يكون من الأسباب التي تجعل الأبناء يتخوّفون أكثر من الفشل، لما

يمثّله من إحباط لهم من جهة، وخيبة أمل للأولياء من جهة أخرى؛ وهذا ما يجعل الامتحان يشكّل نقطة عبور حتمية بالنسبة للطالب، وهوسًا عائليًا بالنسبة للأولياء.

فقلق الامتحان حالة تنتاب الطالب قبل وأثناء الامتحان، إذ إن الطلاب الذين يعانون من قلق الامتحان بدرجة مرتفعة يدركون المواقف التقويمية على أنها مهدِّدة لذواتهم؛ لذلك تتأثر وظائفهم العقلية– بصفة مؤقتة– تأثرًا ضارًا، ما يجعلهم ينسون– مؤقتًا– المعلومات التي يعرفونها، وقد يتلعثمون عند مواجهة امتحانات شفوية، فيصبحون غير قادرين على نقل أفكارهم كما لو كانت عقولهم خالية من المعلومات، وعند انتهاء هذه المواقف وعودة اتزانهم النفسي، قد يتذكرون كثيرًا من تلك المعلومات بسهولة، وهذا يشير إلى أن مواقف الامتحان من المواقف الضاغطة التي تجعل بعضهم يشعر إزاءها بتهديد الذات.

ويتضمن قلق الامتحان عديد الأعراض، منها: الأعراض المزاجية المتمثلة في التوتر وسرعة الاستثارة، والأعراض المعرفية المتمثلة في صعوبة التركيز والتذكر، إضافة إلى الأعراض الدافعية المتمثلة في تجنّب المواقف الاعتمادية والرغبة في الهروب من مواقف الامتحان، فضلًا عن الأعراض الفسيولوجية، مثل: خفقان القلب، وصعوبة التنفس، والتعرّق، والدوخة، والغثيان. (طارق حمزة، 137،2007)

وقد أشار (سبير Speil ، 1980) إلى أنّ قلق الامتحان يتميز بالضيق والتوتر المرتبطين بدخول الامتحان، ويمكن أن يكون حافزًا أو معوِّقًا للأداء، وغالبًا ما يصاحب قلق الامتحان المعوِّق بدرجة عالية من الوعي بالذات والشعور بالعجز، مما يؤدي إلى أداء منخفض في الامتحان. (طارق، 2007، 136)

ولقلق الامتحان دورٌ مهمٌ في التأثير على دافع الإنجاز لدى الطلبة.

وفي ضوء ما سبق، يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي:

- هل هناك علاقة بين قلق الامتحان والدافع للإنجاز لدى طلاب كلية التربية جنزور؟

ومن هذا التساؤل الرئيس تنبثق تساؤلات الدراسة الفرعية الآتية:

- ما مستوى قلق الامتحان لدى عينة من طلاب كلية التربية؟
- ما مستوى الدافع للإنجاز لدى عينة من طلاب كلية التربية جنزور؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والدافع للإنجاز لدى عينة من طلاب كلية التربية جنزور؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيًا في قلق الامتحان لدى طلاب كلية التربية جنزور تبعًا لمتغير الفصل الدراسي ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيًا في قلق الامتحان لدى طلاب كلية التربية جنزور تبعًا لمتغير التخصص الدراسي؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الدافع للإنجاز لدى عينة من طلاب كلية التربية جنزور تبعًا لمتغير الفصل الدراسي ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الدافع للإنجاز لدى عينة من طلاب كلية التربية جنزور تبعًا لمتغير التخصص الدراسي؟

أهداف الدراسة:

- التعرّف على مستوى قلق الامتحان لدى عينة الدراسة.
- التعرّف على مستوى دافع الإنجاز لدى عينة الدراسة.
- التعرّف على العلاقة بين قلق الامتحان والدافع للإنجاز لدى عينة من طلاب كلية التربية جنزور.
- التعرّف على مستوى قلق الامتحان لدى طلاب كلية التربية جنزور تبعًا لمتغير الفصل الدراسي.
- التعرّف على مستوى قلق الامتحان لدى طلاب كلية التربية جنزور تبعًا لمتغير التخصص الدراسي.
- التعرّف على مستوى دافع الإنجاز لدى عينة من طلاب كلية التربية جنزور تبعا لمتغير الفصل الدراسي .
- التعرّف على مستوى دافع الإنجاز لدى عينة من طلاب كلية التربية جنزور تبعا لمتغير التخصص الدراسي .

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية هذه الدراسة في جانبين رئيسين: الإسهامات النظرية، والإسهامات التطبيقية.

أ – الإسهامات النظرية:

- التعرف على قلق الامتحان والأسباب المؤدية إليه؛ لكونه ظاهرة سلوكية خطيرة تشهد تزايدًا مستمرًا في مدارسنا، ما يستدعي الانتباه إلى خطورتها.
- التعرف على أعراض قلق الامتحان والنظريات المفسره له .
- التعرف على مفهوم الدافع للانجاز والعوامل المؤثره فيه.
- لفت انتباه المربين، ومديري المدارس، وأولياء الأمور، وكل المعنيين بالمجال التعليمي، إلى خطورة القلق الامتحان **المعوق في البيئة المدرسية.**

ب – الإسهامات التطبيقية:

تتمثل في تطبيق مقياسي القلق الامتحان والدافع للإنجاز للكشف عن العلاقة بينهما، ومن المتوقع أن يستفيد من نتائج الدراسة الأخصائيون النفسيون والعاملون في المدارس، وذلك من خلال التعريف بطرق تشخيص مشكلة قلق الامتحان لدى فئة المراهقين وتحديد السبل الممكنة للحد منها.

حدود الدراسة:

- الحدود المكانية: كلية التربية جنزور.
- الحدود البشرية: طلاب كلية التربية جنزور.
- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي خريف 2025.

تعريف مصطلحات الدراسة:

أولًا: القلق عرَّفه **فرويد** بأنه: نوع من الانفعال المؤلم يكتسبه الفرد خلال المواقف التي يصادفها، ويختلف عن بقية الانفعالات غير السارة، كالشعور بالإحباط أو الغضب أو الغيرة، لما يسببه من تغيّرات جسمية داخلية يحس بها الفرد، وأخرى خارجية تظهر على ملامحه بوضوح. (أديب الخالدي، 2006، 197)

أمّا **حامد زهران** فقد عرّفه بأنه: حالة توتّر شامل ومستمر، تنتج عن توقّع تهديد خطر فعلي أو رمزي، ويصاحبها أعراض نفسية وجسمية. (حامد زهران، 2005،484)

ثانيًا: قلق الامتحان يعرفه **محمد عبد العالي** (1986) بأنّه: أحد أشكال المخاوف المرضية، ويتكوَّن من الانزعاج والانفعالية، ويستجيب الطالب فسيولوجيًّا بزيادة ضربات القلب، والرعشة، والصداع، وارتفاع ضغط الدم، وزيادة إفراز العرق، وغيرها. (أمل عبد العزيز، 1990، 21)

أما **أحمد عبد الخالق** (1987) فعرفه بأنه: نوع من القلق المرتبط بمواقف الاختبار، بحيث تثير هذه المواقف لدى الفرد شعورًا بالخوف والهمّ الشديد عند مواجهة الاختبارات. (عبد الحليم عمران، 1990، 20)

وتعرفه الباحثة بأنه: درجة شعور الطالب بالتوتر الناتج عن حالته الانفعالية اتجاه الضغوط المترتبة على موقف التعلّم، وتكون مصحوبة بأعراض متمثّلة في الخوف، والهمّ، أو انعدام الراحة النفسية، أو ردود أفعال جسمية وفسيولوجية، أو اضطراب في الجوانب المعرفية، أو الرغبة في الهروب من الموقف التعليمي.

ويمكن تقسيم قلق الامتحان إلى نوعين:

- قلق الامتحان المساعد.
- قلق الامتحان المعوِّق.

التعريف الإجرائي لقلق الامتحان: هو الدرجة التي يتحصل عليها الطالب في مقياس قلق الامتحان، والتي تدل على وجود القلق لديه من عدمه.

ثالثًا: الدافع عرّفه **أحمد عزت راجح** بأنه: حالة جسمية أو نفسية تثير السلوك في ظروف معينة وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة. (محمود ملسي، 2000، 59)

كما عرّفه **سامي عريفج**(2002) بأنه: حالة من التوتر النفسي أو الجسدي تنشّط السلوك وتوجهه إلى أهداف محددة. (سامي سلطي عريفج، 2002، 138)

كذلك عرّفه **محمد شحاتة ربيع** بأنه: حالة داخلية نفسية أو جسمية تثير السلوك في ظروف معينة وتحدده وتواصله حتى تحقيق غاية محددة، وهي حالة من الاستثارة والتوتر الداخلي وفقدان التوازن بهدف إرضاء الدافع وإزالة التوتر، ويصاب الكائن الحي بالإحباط إذا لم يُشبَع هذا الدافع. (محمد شحاتة ربيع، 2010، 114)

وتعرفه الباحثة بأنه: مثير داخلي لا يمكن ملاحظته، يثير الفرد ليقوم بسلوك معين لتحقيق هدف ما.

رابعًا: الدافعية تعرفها **حنان فوزي وبدر عبد الجليل** (2012) بأنها: سمة تفاعلية في الشخصية، تعني رغبة الفرد في الإتقان والامتياز في إنجاز المهام التي يقوم بها. (حنان فوزي وبدر عبد الجليل، 2012، 72)

كما عرّفتها **فاطمة النوايسة** (2015) بأنها: القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها العادية أو المعنوية بالنسبة له (فاطمة عبد الرحيم النوايسة، 2015، 261).

خامسًا: الدافع للإنجاز يعرفه أحمد محمد عبد الخالق (1991) بأنه: الأداء في ضوء مستوى الامتياز، أو الأداء الذي تحرّكه الرغبة في النجاح. (عصام الطيب وربيع رشوان، 2006، 206)

وعرّفه **جولدنسون** Goldenson بأنه: حاجة لدى الفرد للتغلّب على العقبات، والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، وهو أيضًا الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي لتحقيقها، والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة. (عبد الرحمن صالح الأزرق، 2000، 122)

كذلك عرّفه **هيلجارد** Hilgard وزملاؤه بأنه: تحديد الفرد لأهدافه وفق معايير التفوق في إنتاجه وإنجازه (طارق كمال، 2006، 90)

وتعرفه الباحثة بأنه: رغبة الطالب في النجاح والتفوّق وتجنب الفشل، من أجل الوصول بمستوى أدائه إلى درجة الامتياز.

التعريف الإجرائي للدافع للإنجاز: هو الدرجة التي يتحصل عليها الطالب في مقياس الدافع للإنجاز، والتي تدل على مستوى الدافعية لديه.

أعراض قلق الامتحان يمكن أن تتمثل أعراض قلق الامتحان في الآتي:

- مشكلات في الجهاز الهضمي.
- التعرّق بغزارة.
- الشعور بالخوف والغضب والإحباط.
- العدوان الجسدي.
- مشكلات النوم.
- الشعور بالإرهاق.
- تجاهل المسؤوليات.
- العزلة الاجتماعية.
- اضطراب الحالة المزاجية.
- سرعة خفقان القلب.
- الشعور بالدوخة والغثيان والصداع.

- صعوبة الانتباه والتركيز والتذكر.
- حركات لا إرادية (مثل فرقعة الأصابع، أو حركة الرأس، أو هزّ القدمين). (رضوان، 2018، 1)

أسباب قلق الامتحان يمكن أن تتمثل أسباب قلق الامتحان في الآتي:

- الخوف من الفشل أو الضياع.
- الرغبة في الحفاظ على معدل عالٍ.
- الخوف من الرسوب.
- الفقر والمشكلات المالية.
- البحث عن وظيفة.
- عدم الاستعداد الكافي للامتحان.
- الشخصية القلقة.
- الخوف من العقاب.
- طريقة إجراء الامتحان.
- مشكلات التعلم.
- انخفاض قدرات الطالب. (فايزة بوترة والزهرة الأسود، 2020، 247)

نظريات قلق الامتحان هناك عدة نظريات مفسِّرة لقلق الامتحان، نذكر منها:

نظرية التداخل: قامت هذه النظرية انطلاقًا من النتائج التي توصّل إليها **ماندلر وسارسون Mandler** و **Sarason**(1952) حول قلق الامتحان، حيث وُجد أن التأثير الأساسي للقلق في الاختبار يكون بتأثير عوامل أخرى؛ إذ يصدر عن هذا القلق استجابات مختلفة كنقص الانتباه والتركيز، والميل نحو الخطأ، وكذلك تداخل الإجابات وغيرها من الاستجابات التي تؤثر سلبًا في الطالب.

نظرية تجهيز المعلومات: ترى هذه النظرية –إضافة إلى ما ذكره **بنجامين** Benjamin وزملاؤه (1981)– أن قصور الطلاب ذوي مستوى القلق المرتفع في الاختبارات يرجع إلى مشكلاتهم في تعلم المعلومات وتنظيمها ومراجعتها قبل الامتحان أو استرجاعها أثناءه، وبمعنى آخر فإنهم يعدون سبب انخفاض التحصيل الدراسي لدى الطلاب الذين يعانون قلق الامتحان بمستويات مرتفعة عائدًا إلى قصور في عمليات التشفير.

نظرية القلق الدافع (القلق المساعد): تفسّر هذه النظرية قلق الامتحان على أن الدوافع المرتبطة بالموقف تعمل على استثارة الاستجابات المناسبة لموقف الامتحان؛ وبذلك فالقلق هنا يُعدّ دافعًا ومحركًا للسلوك، ويؤيد هذا الاتجاه **تايلور Taylor وسبنس Spence** ، اللذان أكّدا أن شعور الطالب بقلق الامتحان صفة إيجابية.

نظرية القلق المعوِّق: يرى أصحاب هذه النظرية أن انشغال الطالب في الامتحان يؤثر سلبًا في أدائه، مما يؤدي إلى حصوله على علامات متدنية؛ إذ يُعدّ القلق عائقًا أمام الطالب، يثير استجابات غير مناسبة لموقف الامتحان، الأمر الذي يؤدي إلى انخفاض مستوى الأداء، وقد استندت هذه النظرية إلى وجهة نظر **تشايلدChild** ، التي ترى أن القلق حافز في موقف العمل، وفي الوقت نفسه قد يؤدي إلى استجابات غير ملائمة للعمل. (تباني صلاح الدين وآخرون، 2022، 21–22)

مكونات الدافعية للإنجاز– الحافز المعرفي: هو محاولة الفرد إشباع حاجاته المعرفية، فيسعى إلى أن يعرف ويفهم، وذلك بأداء مهامه بكفاءة، ويُعبَّر عنه بسعي الفرد إلى إشباع حاجاته من الفهم وحل المشكلات واكتساب الخبرة؛ لأنها تعينه على تحسين الأداء بكفاءة عالية.

توجيه الذات أو تكريس الذات: هي رغبة الفرد في الشعور بالمكانة والاحترام عن طريق أدائه المتميز، والالتزام بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها، أي رغبته في الوصول إلى الشهرة والمكانة والمركز الاجتماعي من خلال أدائه الملتزم.

دافع الانتماء: يتمثل في سعي الطالب للحصول على الاعتراف والتقدير عبر نجاحه الأكاديمي وأدائه المتميز، ويأتي هنا دور الوالدين كمصدر أول لإشباع حاجات الانتماء، ثم دور الأطراف المختلفة التي يتعامل معها الفرد ويعتمد عليهم في تكوين شخصيته، ومن بينهم المؤسسات التعليمية المختلفة. (البار الرميساء، 2014، 76)

أنواع الدافعية للإنجاز دافعية الإنجاز الذاتية: يقصد بها تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز.

دافعية الإنجاز الاجتماعية: تتضمن معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية، أي مقارنة أداء الفرد بأداء الآخرين، ويمكن أن يعمل هذان النوعان في الموقف نفسه، لكن قوتهما تختلف وفقًا لأيّهما أكثر سيادة وسيطرة؛ فإذا كانت دافعية الإنجاز الذاتية لها وزن أكبر وسيطرة في الموقف، فإنها– غالبًا– ما تتبعها دافعية الإنجاز الاجتماعية، والعكس صحيح. (عبد اللطيف خليفة، 2002، 95)

العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز يمكن تقسيم عوامل الدافع للإنجاز إلى نوعين أساسيين: (ما يرجع إلى الطالب ذاته، وما يرجع إلى بيئة الإنجاز)

العوامل الفردية:

أ. أساليب التنشئة الاجتماعية: تشير عديد الدراسات إلى أن للآباء دورًا مهمًا في تنشئة دافعية الإنجاز؛ إذ إن دفع الطالب إلى الاعتماد على نفسه وتكليفه بأداء مهامه باستقلالية يؤدي إلى زيادة دافعية الإنجاز، كما أن تدعيم السلوك الذي أنجزه الطالب إيجابيًا بالمكافأة وإظهار الحب يعزز تعلم الدافع وتقويته، والعكس صحيح

ب. المدرسة: للمدرسة دور كبير في تنمية دافعية الإنجاز من خلال التسيير الجيد للمدرس بما يتلاءم مع إمكانات الطالب، ومحاولة تشجيع الطلاب وتعزيز سلوكياتهم الإيجابية.

العوامل الثقافية والدينية والاقتصادية:

تشير عديد من الدراسات– حول تأثير العوامل الثقافية والدينية في دافعية الإنجاز– إلى أن قيم الآباء، التي يمثلها أداؤهم الديني، تؤثر في تنشئة الطفل، وبالتالي في دافعية الإنجاز، كذلك دلت الدراسات على أنّ الدافعية للإنجاز ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالتطور الاقتصادي للبلد.

العوامل الخاصة ببيئة الإنجاز:

إنّ البيئة التنظيمية التي تسعى إلى تحقيق طموح الأفراد من خلال تحديد أهداف ممكنة ومثيرة للتحدي، وتقديم فرص كافية، تكون مهمة في استثارة وتنمية دافعية الإنجاز، ومن هذا المنطلق، تتأثر دافعية الإنجاز بعوامل بيئة العمل، وهي: طبيعة العمل، والعوامل التشخيصية. (مفهوم الذات)، والتحمل، والمثابرة، والطموح. (جوابي لخضر، 2016، 250-253)

الدراسات السابقة:

تستعرض الباحثة بعض التي تناولت قلق الامتحان ودافعية الإنجاز وعلاقتهما ببعض المتغيرات، ويمكن تقسيمها إلى ثلاثة محاور:

أولًا: دراسات تناولت قلق الامتحان وعلاقته بمتغيرات أخرى:

دراسة فيصل محمد خير الزراد(1991): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستويات قلق الامتحان لدى الطالبات المراهقات، وتكوّنت عينتها من (6113) طالبة في المرحلة الثانوية بمدينة بنغازي.

واستخدم الباحث« مقياس سبيلبرجر » أداة للدراسة؛ لقياس قلق الامتحان من إعداد: **ليلى عبد الحميد عبد الحفيظ،** واختبار «حالة وسمات القلق» إعداد: **سبيلبرجر وجورشين،** وقد عرّبه **أحمد البصيري عبد الرغيب،** وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الطالبات في الأقسام العلمية والأقسام الأدبية، لصالح طالبات القسم العلمي.

دراسة **سلامة الشارف سالم(2007)** عنوانها : " مستويات قلق الامتحان وعلاقتها باضطراب النوم لدى طلبة جامعة المرقب". وقد هدفت إلى:

- الكشف عن مستويات قلق الامتحان لدى أفراد العينة حسب تخصصاتهم الدراسية.

- الكشف عن اضطرابات النوم لدى أفراد العينة حسب تخصصاتهم الدراسية.

وقد درست دلالة الفروق بين درجات أفراد العينة في مستويات قلق الامتحان واضطرابات النوم حسب التخصصات الدراسية والمراحل الدراسية، وتكوّنت عينة الدراسة من(336) طالبًا في العلوم التطبيقية و(733) طالبًا في العلوم الإنسانية، تم اختيارهم عشوائيًا بنسبة تزيد على(20%) من المجتمع الأصلي، أما أداة الدراسة فكانت مقياس قلق الامتحان الذي أعدته **لمعان الجلالي** (1989) لقياس القلق لدى طلاب المرحلة الجامعية، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستويات قلق الامتحان واضطرابات النوم.

دراسة علي محمد وغريب العربي(2018) : عنوانها: " قلق الامتحان وعلاقته بتقدير الذات بأبعاده لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين قلق الامتحان وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ضوء متغيري الجنس والتخصص العلمي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكوّنت العينة من (86) طالبًا وطالبة بثانوية لعروسي العربي بولاية تيارت، تم اختيارهم بطريقة عرضية، وطُبّق مقياس قلق الامتحان إعداد: **حامد زهران**، ومقياس تقدير الذات إعداد: **كوبر سميث**، وتوصلت الدراسة إلى نتائج، منها:

- وجود علاقة ارتباطية عكسية بين قلق الامتحان وتقدير الذات لدى أفراد العينة.
- وجود فروق في مستوى قلق الامتحان تُعزى لمتغيري الجنس والتخصص العلمي.

دراسة فايزة بوترة والزهرة الأسود(2020) عنوانها:" قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي: دراسة ميدانية بمنطقة كركوبيه– خليفة الرياح – الوادي»، وهدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ضوء المتغيرات الآتية:(الجنس، التخصص الدراسي، الإعادة)، وأظهرت النتائج أن مستوى قلق الامتحان لدى العينة مرتفع، مع وجود فروق لصالح الإناث والتخصص الأدبي.

ثانيًا: دراسات تناولت دافعية الإنجاز وعلاقتها بمتغيرات أخرى:

دراسة ميمي أحمد السيد (2015) عنوانها: " العلاقة بين منظور زمن المستقبل ودافعية الإنجاز في ضوء الجنس والتخصص الدراسي لدى طلبة جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية".

وقد بلغت عينة الدراسة (296) طالبًا وطالبة، حيث توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين منظور المستقبل ودافعية الإنجاز، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية تبعًا لمتغيري الجنس والتخصص العلمي/الأدبي.

دراسة أم كلثوم أحمد محمد(2016) عنوانها: " الثقة بالنفس والدافعية للإنجاز لدى الطلبة المتعثرين بجامعة حائل– المملكة العربية السعودية"، وتكوّنت العينة من(200) طالب وطالبة (100 ذكر و100 أنثى)، واستُخدم مقياسان: الثقة بالنفس، والدافعية للإنجاز، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور في كل من الثقة بالنفس والدافعية للإنجاز.

ثالثًا: دراسات تناولت قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الإنجاز:

دراسة أمحمد محمد صالح الأحول(2017) عنوانها: " قلق الامتحان(المساعد/المعوق) وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلبة كلية الآداب والعلوم – ترهونة»، وقد هدفت الدراسة إلى:

- الكشف عن مستوى قلق الامتحان المساعد والمعوق لدى عينة الدراسة.
- الكشف عن مستوى دافعية الإنجاز.
- التعرف على العلاقة بين قلق الامتحان(المساعد/المعوق) ودافعية الإنجاز.
- دراسة الفروق في قلق الامتحان وفق متغيري الجنس والتخصص.

دراسة الفروق في دافعية الإنجاز وفق متغيري الجنس والتخصص، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، واختار العينة عشوائيًا من طلاب كلية الآداب والعلوم بترهونة، وأظهرت النتائج ما يلي:

- وجود قلق امتحان لدى طلاب كلية الآداب والعلوم بترهونة.

- وجود دافع للإنجاز لدى طلاب الكلية.
- وجود علاقة ارتباط موجبة(طردية) بين قلق الامتحان المساعد والمعوق ودافعية الإنجاز، أي كلما ارتفع القلق زادت معه الدافعية، والعكس صحيح.
- فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في قلق الامتحان، حيث كانت الإناث أكثر قلقًا من الذكور.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في دافعية الإنجاز.

تعليق حول الدراسات السابقة:

تباينت الدراسات السابقة من حيث المتغيرات، والعينة، والنتائج، ويمكن تلخيص ذلك كما يلي:

من حيث المتغيرات: انقسمت إلى ثلاثة أنواع :

أ) دراسات تناولت قلق الامتحان وعلاقته بمتغيرات أخرى، مثل دراسة فيصل محمد (1991)، ودراسة سلامة الشارف (2007)، ودراسة علي محمد وغريب العربي (2018)، ودراسة فايزة بوترة والزهرة الأسود (2020)، فجميعها تناولت المراحل الدراسية المختلفة، بينما ركزت الدراسة الحالية على المرحلة الجامعية

ب) دراسات تناولت دافعية الإنجاز وعلاقتها بمتغيرات أخرى، مثل دراسة ميمي أحمد السيد (2015)، ودراسة أم كلثوم أحمد محمد (2016)، وهما تتشابهان مع الدراسة الحالية في تركيزهما على طلبة الجامعة.

ج) دراسات تناولت قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الإنجاز، مثل دراسة أمحمد الأحول (2017)، التي توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين المتغيرين.

من حيث حجم العينة: تفاوتت أحجام العينات؛ فدراسة فيصل محمد بلغت (6113) طالبة، بينما دراسة سلامة الشارف كانت (336) في العلوم التطبيقية و(733) في العلوم الإنسانية، ودراسة علي محمد وغريب العربي (86)، والدراسة الحالية (145) طالبة.

من حيث النتائج:

وجود فروق لصالح القسم العلمي في قلق الامتحان (دراسة فيصل).

وجود علاقة موجبة بين قلق الامتحان واضطرابات النوم (دراسة سلامة الشارف).

فروق في قلق الامتحان تُعزى للجنس والتخصص العلمي(دراسة علي محمد وغريب العربي).

فروق لصالح الإناث والتخصص الأدبي في مستوى القلق(دراسة بوترة والأسود).

عدم وجود فروق دالة في دافعية الإنجاز وفق الجنس أو التخصص في بعض الدراسات، بينما أظهرت أخرى فروقًا لصالح الذكور في الثقة بالنفس والدافعية(دراسة أم كلثوم).

وجود علاقة طردية بين قلق الامتحان ودافعية الإنجاز، مع فروق في القلق لصالح الإناث دون فروق في الدافعية(دراسة الأحول– 2017).

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أبرزها:

وجود قلق الامتحان لدى طلاب كلية الآداب والعلوم بترهونة.

وجود دافع للإنجاز لدى طلاب كلية الآداب والعلوم بترهونة.

وجود علاقة ارتباط موجبة (طردية) بين قلق الامتحان بنوعيه(المساعد والمعوق) ودافعية الإنجاز لدى طلاب كلية الآداب والعلوم بترهونة؛ أي كلما ارتفع قلق الامتحان ارتفعت معه دافعية الإنجاز، والعكس صحيح، فكلما انخفض قلق الامتحان انخفضت معه دافعية الإنجاز.

وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في مستوى قلق الامتحان، حيث كانت الإناث أكثر قلقًا من الذكور.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

الخيارات	نعم	إلى حدّ ما	لا
الدرجة	3	2	1

سيتناول هذا الجانب من الدراسة وصفًا منهجيًا لطبيعة الدراسة الحالية، وطريقة اختيار العينة، وتحديد مجتمعها، إضافة إلى وصف الأداة من حيث مؤشرات الصدق والثبات وطريقة التصحيح ووضع الدرجات، كما سيتناول الإجراءات المتبعة في الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة كافة في تحليل البيانات والتحقق من نتائجها، وهي على النحو التالي:

منهج الدراسة: اقتضت طبيعة الدراسة الحالية الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي كونه الأنسب، وقد عرّفه عبيدات بأنه: " أسلوب يعتمد على جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة ما، أو واقع ما، وذلك بغرض التعرف على الظاهرة المدروسة وتحديد الوضع الحالي لها والتعرف على جوانب القوة والضعف فيها من أجل معرفة مدى صلاحية هذا الوضع أو مدى الحاجة لإحداث تغييرات جزئية أو أساسية". (عبيدات ودوقان، 2005، 191)

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة الأصلي من طلاب كلية التربية جنزور جميعهم.

عينة الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، أُختيرت عينة عدد أفرادها (145) طالبًا من أفراد المجتمع الأصلي.

- مقياس الدافع للإنجاز.

إن عملية اعتماد أي مقياس في البحث النفسي تتطلب دراسة المقاييس المتوفرة ذات الصلة بموضوع الدراسة، واختيار الأنسب منها، أو بناء مقياس جديد وفق الشروط المعتمدة لبناء المقاييس النفسية، كما تخضع المقاييس الجاهزة للإجراءات المعتمدة نفسها في بناء المقاييس، مثل عرضها على الخبراء للتحقق من وضوح العبارات وملاءمتها لأهداف الدراسة، والتأكد من توافر الخصائص السيكومترية لها.مقياس قلق الامتحان اعتمدت الباحثة في الدراسة على مقياس قلق الامتحان

تصحيح المقياس:

بلغ عدد عبارات المقياس المستخدمة في الدراسة(44) عبارة، ولكل عبارة ثلاثة بدائل وفق مقياس ريكارت الثلاثي، ويوضح الجدول التالي طريقة تصحيح الاستجابات ومعاملتها على عبارات المقياس.

الجدول(3) يبين درجات بدائل الإجابات لعبارات مقياس قلق الامتحان(المساعد/ المعوق)

حساب الدرجة الكلية لمقياس قلق الامتحان (المساعد/المعوّق) :

أصبح المقياس بصورته النهائية يتكوّن من (44) عبارة؛ لذا فإن أعلى درجة محتملة هي (132)، وأدنى درجة (44)، أمّا المتوسط الفرضي للمقياس فهو(88) درجة، وكلما زادت درجة المستجيب عن المتوسط الفرضي كان ذلك مؤشرًا على ارتفاع مستوى قلق الامتحان، وكلما انخفضت درجته عن المتوسط الفرضي كان ذلك مؤشرًا على تدنّي مستوى قلق الامتحان.

صدق المقياس في الدراسة الحالية وثباته:

طُبِّق المقياس على عيّنة استطلاعية مكوّنة من(30) طالبًا من طلاب كلية التربية بجنزور، وذلك بهدف التحقق من صدق المقياس في البيئة المحلية وثباته.

الصدق: يُقصد بصدق المقياس قدرته على قياس ما وُضع لقياسه، وقد تحققت الباحثة من الصدق عن طريق:

أ- **صدق المحكّمين:**

تمّ عرض المقياس على مجموعة من المحكّمين من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس والمناهج وطرائق التدريس، ممّن لديهم خبرة، وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى:

- تمثيل عبارات المقياس للأهداف المعرفية المراد قياسها.
- تغطية عبارات المقياس للمحتوى.

- صحة عبارات المقياس لغويًا وعلميًا.
- مناسبة عبارات المقياس للفئة المستهدفة.

ب- المقارنة الطرفية:

أُستخدم صدق" المقارنة الطرفية"، ويُقصد به حساب قيمة اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسط قيم الربيع الأدنى(50% من القيم الدنيا) ومتوسط قيم الربيع الأعلى(50% من القيم العليا) لأداة الدراسة، وقد جاءت النتائج دالة عند مستوى المعنوية(0.05)، ممّا يدل على صدق أداة الدراسة، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول(4) يبين صدق المقارنة الطرفية بين قيم الربيع الأدنى وقيم الربيع الأعلى لمقياس قلق الامتحان (المساعد/ المعوق)

الأداة	50% من القيم الدنيا ن= 15		50% من القيم العليا ن= 15		قيمة اختيار (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
مقياس قلق الامتحان (المساعد/ المعوق)	73.400	7.4527	93.866	4.2739	14.688	دال إحصائيا .000

ثانيًا: الثبات يُقصد بثبات المقياس أن يعطي النتائج نفسها تقريبًا إذا أُعيد تطبيقه على الأفراد أنفسهم مرةً أخرى، ولقد قامت الباحثة بحساب معامل ثبات المقياس على العينة الاستطلاعية، البالغ عددها(30)، وذلك باستخدام طريقة" ألفا كرونباخ".

ألفا كرونباخ: استخدمت الباحثة معادلة" ألفا كرونباخ"؛ لغرض قياس مدى ثبات أداة الدراسة، من خلال تطبيقها على العينة الاستطلاعية التي أُستبعدت من العينة الفعلية، وباستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)وعن طريق استخراج معامل اختبار ألفا كرونباخ، كانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول(5) يبين نتائج معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات مقياس قلق الامتحان

أداة الدراسة	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
مقياس قلق الامتحان	44	.863

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات العام لمقياس قلق الامتحان مرتفع، حيث بلغ (.860) لإجمالي عبارات المقياس، وهي قيمة أكبر من (0.7)، ممّا يشير إلى أن مقياس قلق الامتحان يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وهذا مؤشر على صلاحيته، وبذلك تم التأكد من ثبات وصدق المقياس، الأمر الذي يتيح الاعتماد عليه في التطبيق الميداني.

1. مقياس الدافع للإنجاز اعتمدت الباحثة مقياس الدافع للإنجاز.

تصحيح المقياس: بلغ عدد عبارات المقياس المستخدم في الدراسة(54) عبارة، ولكل عبارة ثلاثة بدائل وفق مقياس" ريكرت" الثلاثي، والجدول التالي يوضح طريقة تصحيح ومعاملة الاستجابات على عبارات المقياس.

الجدول(6) يبين درجات بدائل الإجابات لعبارات مقياس الدافع للإنجاز

الخيارات	نعم	إلى حد ما	لا
الدرجة	3	2	1

حساب الدرجة الكلية لمقياس الدافع للإنجاز:

أصبح المقياس في صورته النهائية مكوّنًا من(54) عبارة، وعلى ذلك فإنّ أعلى درجة ممكنة هي(162)، وأدنى درجة هي(54)، في حين يبلغ المتوسط الفرضي للمقياس(108) درجة، وكلما ارتفعت درجة المستجيب عن المتوسط الفرضي كان ذلك مؤشرًا على ارتفاع مستوى الدافع للإنجاز، بينما يشير انخفاض الدرجة عن المتوسط الفرضي إلى تدنّي مستوى هذا الدافع.

صدق المقياس في الدراسة الحالية وثباته:

طُبق المقياس على عينة استطلاعية مكوّنة من(30) طالبًا وطالبة من كلية التربية جنزور، بغرض التحقق من صدقه وثباته في البيئة المحلية.

أولًا: الصدق يُقصد بصدق المقياس مدى قدرته على قياس ما صُمّم لقياسه، وقد تحققت الباحثة من صدقه من خلال:

أ- صدق المحكّمين: عُرض المقياس على مجموعة من المحكّمين من ذوي الاختصاص في مجالات علم النفس والمناهج وطرائق التدريس، وذلك لاستطلاع آرائهم حول:

- مدى تمثيل عبارات المقياس للأهداف المعرفية المستهدفة.
- شمول عبارات المقياس لمحتوى المفهوم المراد قياسه.
- صحة العبارات لغويًا وعلميًا.
- ملاءمة العبارات للفئة المستهدفة.

ت- صدق المقارنة الطرفية: أُستخدم أسلوب صدق" المقارنة الطرفية"، التي يقصد به حساب قيمة اختبار(ت) لبيان دلالة الفروق بين متوسط القيم في الربيع الأدنى(50% من القيم الدنيا) ومتوسط القيم في الربيع الأعلى(50% من القيم العليا) لأداة الدراسة.

وقد أظهرت النتائج دلالة إحصائية عند مستوى معنوية(0.05)، مما يُعد دليلًا على صدق أداة الدراسة، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول(7) يبين صدق المقارنة الطرفية بين قيم الربيع الأدنى وقيم الربيع الأعلى لمقياس الدافع للإنجاز

الأداة	50% من القيم الدنيا ن= 15		50% من القيم العليا ن= 15		قيمة اختيار (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
مقياس الدافع للإنجاز	106.20	41404.	118.66	4.7609	10.332	دال إحصائيا .000

ثانيًا: الثبات:

يُقصد بثبات المقياس قدرته على إعطاء النتائج نفسها تقريبًا عند إعادة تطبيقه على الأفراد أنفسهم في أوقات مختلفة، وقد حسبت الباحثة معامل ثبات المقياس على العينة الاستطلاعية باستخدام معامل ألفا كرونباخ.

ولغرض تقدير مدى ثبات أداة الدراسة، استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباخ من خلال تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية(التي تم استبعادها لاحقًا من العينة الأساسية)، وبالاستعانة بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS)، وقد استخرجت قيمة معامل ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول(8) يبين نتائج معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات مقياس الدافع للإنجاز

أداة الدراسة	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
مقياس الدافع للإنجاز	54	.852

يتضح من الجدول السابق أنّ معامل الثبات الكلي لمقياس دافع الإنجاز مرتفع؛ إذ بلغ (0.860) لإجمالي عبارات المقياس، وهي قيمة تفوق معيار القبول الإحصائي (0.70)، مما يدلّ على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات، ويُعد ذلك مؤشرًا واضحًا على صلاحيته للاستخدام البحثي، وبناءً على هذه النتيجة، تأكدت الباحثة من توفر الخصائص السيكومترية الأساسية للمقياس من حيث الثبات والصدق، الأمر الذي يعزز إمكانية الاعتماد عليه في التطبيق الميداني وجمع البيانات بدقة وموثوقية.

الأساليب والمعالجات الإحصائية:

استخدمت الباحثة برنامج التحليل الإحصائي للحاسوب (SPSS) لتحليل البيانات واستخراج النتائج، بعد تفريغ بيانات الاستبيان المتحصل عليها من عينة الدراسة. وقد تم الاستعانة بالأدوات الإحصائية التالية:

1. اختبار معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha Coefficient) لقياس ثبات الأداة.
2. حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
3. تحليل التكرارات والنسب المئوية.
4. اختبار t للعينة الواحدة (One-Sample t-Test) لمقارنة المتوسطات مع المتوسط الفرضي.
5. اختبار t لعينتين مستقلتين (Independent Samples t-Test) لمقارنة الفروق بين مجموعتين.
6. حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لدراسة العلاقة بين المتغيرات.

التساؤل الأول: ما مستوى قلق الامتحان لدى عينة من طلاب كلية التربية جنزور؟

للإجابة عن هذا التساؤل، حسبت الباحثة الاختبار التائي (t-test) لدلالة الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لتقدير مستوى قلق الامتحان لدى عينة طلاب كلية التربية جنزور، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

متغيرات الدراسة	العدد	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
مقياس قلق الامتحان	145	88	83.20 69	11.85 49	4.794	84.51 7	144	.000

جدول(9) يبين الاختبار التائي لدلالة الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لتقدير مستوى قلق الامتحان

يتضح من الجدول رقم (9) وبالنظر إلى الدرجة الكلية لمقياس قلق الامتحان (المساعد/المعوق) أن المتوسط الحسابي الكلي للمقياس بلغ (83.2069)، وهو أقل من المتوسط الفرضي، مع انحراف معياري قدره (11.8549)، وعند مقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي للمقياس البالغ(88) باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة، تبين أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (84.517)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، مما يشير إلى تدنّي مستوى قلق الامتحان لدى عينة طلاب كلية التربية جنزور.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة **فايزة بوتره** وآخرون (2020)، التي أشارت إلى ارتفاع مستوى القلق لدى عينة الدراسة، وتعزوه الباحثة إلى أن فترة تطبيق الدراسة لم تتزامن مع إجراء الامتحانات، مما أسهم في انخفاض مستوى القلق لدى الطلاب في تلك الفترة.

التساؤل الثاني: ما مستوى الدافع للإنجاز لدى عينة من طلاب كلية التربية جنزور؟

للإجابة عن هذا التساؤل، حسبت الباحثة الاختبار التائي لدلالة الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لتقدير مستوى الدافع للإنجاز لدى عينة طلاب كلية التربية جنزور، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول(10) يبين الاختبار التائي لدلالة الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لتقدير مستوى الدافع للإنجاز.

متغيرات الدراسة	العدد	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
مقياس الدافع للإنجاز	145	108	112.262	7.03959	-4.262	192.03	144	داله عند 0.05

يتضح من الجدول رقم (10) وبالنظر إلى الدرجة الكلية لمقياس الدافع للإنجاز أن المتوسط الحسابي الكلي للمقياس بلغ (112.262)، وهو أعلى من المتوسط الفرضي، مع انحراف معياري قدره (7.03959)، وعند مقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي للمقياس، البالغ (108) باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة، تبين أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (192.03)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، مما يشير إلى ارتفاع مستوى الدافع للإنجاز لدى عينة طلاب كلية التربية جنزور.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة **محمد محمد الأحول** (2017)، التي أشارت إلى وجود دافع للإنجاز لدى طلاب كلية الآداب والعلوم بترهونة، وتعزوه الباحثة إلى أهمية الدافع للإنجاز في تعزيز التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الجامعية.

التساؤل الثالث: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والدافع للإنجاز لدى عينة من طلاب كلية التربية جنزور؟

وللإجابة عن هذا التساؤل، أُستخدمت معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين قلق الامتحان والدافع للإنجاز لدى العينة، كما يوضح الجدول التالي نتائج ذلك:

الجدول(11) يبين نتائج معامل ارتباط بيرسون بين قلق الامتحان والدافع للإنجاز

المتغيرات	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مقياس قلق الامتحان	.113	.175
مقياس الدافع للإنجاز		

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

أظهرت نتائج الجدول السابق أن معامل الارتباط بلغ قيمته (0.113) ومستوى الدلالة (0.175)، مما يشير إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين قلق الامتحان والدافع للإنجاز لدى عينة من طلاب كلية التربية جنزور، وهذا يعني أن قلق الامتحان ليس له تأثير واضح على مستوى الدافع للإنجاز.

وتختلف هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة، وتتفق مع دراسة **محمد محمد الأحول** (2017) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباط موجبة طردية بين قلق الامتحان والدافع للإنجاز؛ فكلما زاد قلق الامتحان ارتفع معه دافع الإنجاز، والعكس صحيح، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن قلق الامتحان قد يكون عاملاً مساعدًا في تعزيز دافع الإنجاز لدى الطالبات.

التساؤل الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى الطلاب بكلية التربية جنزور تبعًا لمتغير الفصل الدراسي؟

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في إجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى قلق الامتحان تبعًا لاختلاف متغير الفصل الدراسي، استخدمت الباحثة اختبار (t–test) لعينتين مستقلتين لتوضيح دلالة الفروق تبعًا لاختلاف الفصل الدراسي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول(12) يُبين نتائج اختبار(t–test) لدلالة الفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى قلق الامتحان باختلاف متغير الفصل الدراسي.

المحور	الفصل الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة
	الفصول الأولي	67	83.0000	11.87434	143	-.194	.846	

مقياس قلق الامتحان	الفصول المتقدمة	78	83.3846	11.91227				غير دال عند 0.05

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لدى أفراد عينة الدراسة من الفصول الأولى بلغ (83.0000) والانحراف المعياري (11.87434)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للفصول المتقدمة (83.3846) والانحراف المعياري (11.91227)، وعند استخدام اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين، تبين أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (-0.194)، وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى عينة من طلاب كلية التربية جنزور تعزى لمتغير الفصل الدراسي(الفصول الأولى – الفصول المتقدمة).

ملاحظة: لا توجد أي دراسة سابقة تناولت متغير الفصل الدراسي(الفصول الأولى– الفصول المتقدمة).

التساؤل الخامس :هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى الطلاب بكلية التربية جنزور تبعًا لمتغير التخصص الدراسي؟

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في إجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى قلق الامتحان تبعًا لاختلاف متغير التخصص الدراسي، استخدمت الباحثة اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين لتوضيح دلالة الفروق تبعًا لاختلاف التخصص الدراسي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول(13) يبين نتائج اختبار(t-test) لدلالة الفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى قلق الامتحان باختلاف متغير التخصص الدراسي.

المتغير	التخصص الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة
مقياس قلق الامتحان	علمي	68	83.2206	11.92495	143	.013	.990	غير دال عند 0.05

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لدى أفراد عينة الدراسة من التخصص العلمي بلغ (83.2206) والانحراف المعياري (11.92495)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى التخصص الأدبي (83.1948) والانحراف المعياري (11.87106)، وعند استخدام اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين، تبين أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (0.013)، وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى عينة من طلاب كلية التربية جنزور تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي – أدبي).

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة **فيصل محمد خير الزراد** (1991) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الطالبات في الأقسام العلمية والأدبية لصالح طالبات القسم العلمي، وكذلك دراسة **علي محمد وغريب العربي** (2018) التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى قلق الامتحان تعزى لمتغير التخصص العلمي، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن طالبات القسم العلمي يتميز معظمهن بالجدية والمثابرة، وتفوقهن في المجالات المختلفة.

التساؤل السادس : هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الدافع للإنجاز لدى عينة طلاب كلية التربية جنزور تبعًا لمتغير الفصل الدراسي ؟

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في إجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى الدافع للإنجاز تبعًا لاختلاف متغير الفصل الدراسي، استخدمت الباحثة اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين لتوضيح دلالة الفروق تبعًا لاختلاف الفصل الدراسي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول(14) يبين نتائج اختبار(t–test) لدلالة الفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى الدافع للإنجاز باختلاف متغير الفصل الدراسي .

المحور	الفصل الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة
مقياس الدافع للإنجاز	الفصول الأولى	67	112.2239	7.08139	143	-.060	.952	غير دال عند 0.05
	الفصول المتقدمة	78	112.2949	7.04919				

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لدى أفراد عينة الدراسة من الفصول الأولى بلغ (112.2239) والانحراف المعياري (7.08139)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى الفصول المتقدمة (112.2949) والانحراف المعياري (7.04919)، وعند استخدام اختبار (t–test) لعينتين مستقلتين، تبين أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (–0.060)، وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة(0.05)، ممّا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافع للإنجاز لدى عينة من طلاب كلية التربية جنزور تُعزى لمتغير الفصل الدراسي (الفصول الأولى – الفصول المتقدمة).

ملاحظة: لا توجد أي دراسة سابقة تناولت متغير الفصل الدراسي(الفصول الأولى– الفصول المتقدمة).

التساؤل السابع : هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الدافع للإنجاز لدى عينة طلاب كلية التربية جنزور تبعًا لمتغير التخصص الدراسي؟

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في إجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى الدافع للإنجاز تبعًا لاختلاف متغير التخصص الدراسي، استخدمت الباحثة اختبار (t–test) لعينتين مستقلتين لتوضيح دلالة الفروق تبعًا لاختلاف التخصص الدراسي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (15): يبين نتائج اختبار (t–test) لدلالة الفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة في مستوى الدافع للإنجاز باختلاف متغير التخصص الدراسي.

المحور	التخصص الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة
مقياس الدافع للإنجاز	علمي	68	112.3382	7.09132	143	.122	.903	غير دال عند 0.05
	أدبي	77	112.1948	7.03944				

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لدى أفراد عينة الدراسة من التخصص العلمي بلغ (112.3382) والانحراف المعياري (7.09132)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى التخصص الأدبي (112.1948) والانحراف المعياري (7.03944)، وباستخدام اختبار (t–test) لعينتين مستقلتين، تبين أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (0.122)، وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافع للإنجاز لدى عينة من طلاب كلية التربية جنزور تعزى لمتغير التخصص الدراسي(علمي – أدبي).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة **ميمي أحمد السيد** (2015)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز تبعًا لمتغير التخصص العلمي والأدبي.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. انخفاض مستوى قلق الامتحان لدى عينة طلاب كلية التربية جنزور.
2. ارتفاع مستوى الدافع للإنجاز لدى عينة طلاب كلية التربية جنزور.

3. عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والدافع للإنجاز لدى عينة طلاب كلية التربية جنزور.
4. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى عينة طلاب كلية التربية جنزور تعزى لمتغير الفصل الدراسي (الفصول الأولى – الفصول المتقدمة).
5. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى عينة طلاب كلية التربية جنزور تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي – أدبي).
6. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافع للإنجاز لدى عينة طلاب كلية التربية جنزور تعزى لمتغير الفصل الدراسي (الفصول الأولى – الفصول المتقدمة).
7. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافع للإنجاز لدى عينة طلاب كلية التربية جنزور تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي – أدبي).

توصيات الدراسة:

1. توعية المعلمين وأولياء الأمور والمختصين التربويين بضرورة الاهتمام بموضوع قلق الامتحان لدى الطلبة، باعتباره أحد العوامل المؤثرة على النجاح الدراسي.
2. ضرورة تضافر الجهود بين المعلمين، ومديري المدارس، وأولياء الأمور في التعامل مع المشكلات المدرسية التي يعاني منها الطلبة.
3. توعية أولياء الأمور بأهمية متابعة أبنائهم دراسيًا، وتوفير المناخ الأسري الهادئ المناسب للأبناء لتحفيزهم على التعلم، وإبعادهم عن رفقاء السوء.
4. ضرورة تفعيل دور الأخصائي الاجتماعي والأخصائي النفسي لمساعدة الطلبة على حل المشكلات التي يعانون منها، وتحفيزهم على التعلم.

مقترحات الدراسة:

1. إجراء المزيد من الدراسات لدراسة العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي في مراحل دراسية مختلفة.
2. إجراء دراسات على طلبة المدارس في الصفوف الابتدائية الأولى لمساعدتهم على بناء الدافعية منذ مرحلة الطفولة.
3. إجراء دراسات حول برامج متخصصة في بناء الدافعية للإنجاز على عينة من الطلبة المتعثرين دراسيًا.
4. إجراء دراسات حول موضوع الدافعية للإنجاز وعلاقته بإدارة الصف في المراحل الدراسية المختلفة.
5. إجراء دراسات تتناول العلاقة بين دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي ودورهما في التحصيل الدراسي، إضافة إلى دراسة دور الضغوط النفسية ومفهوم الذات والقلق الاجتماعي وأساليب المعاملة الوالدية في هذا السياق.

المراجع

1. أديب الخالدي (2006): مرجع في علم النفس الإكلينيكي (المرضى) الفحص والعلاج، دار وائل للنشر والتوزيع.
2. أمل أنور عبد العزيز (1990): التداخل المعرفي وقلق الاختبار وعلاقتها بالأداء في أحد القدرات العقلية لدى طلبة كلية التربية بجامعة المنيا، رسالة ماجستير غير منشورة – جامعة المنيا.
3. البار الرميساء (2014): المناخ التنظيمي وعلاقته بدافعية الإنجاز، جامعة محمد خيضر، بسكرة.
4. تبانى صلاح الدين وبوحلاسي رقية (2022): مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الباكالوريا: دراسة ميدانية بثانوية محمود بن محمود قالمة.
5. حنان فوزي يدوي وبدر محمد سيد عبد الجليل (2012): العوامل المؤثرة على الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي، مجلة الطفولة، العدد التاسع، الجزء الثاني.

6. حنان فوزي يدوي وبدر محمد سيد عبد الخليل (2012): العوامل المؤثرة على الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي، مجلة الطفولة والتربية، العدد التاسع.
7. جوابي لخضر (2016): الضغوط النفسية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي، مجلة آنسة للبحوث والدراسات، العدد الخامس عشر، المجلد الأول.
8. عبد الرحمن صالح الأزرق (2000): علم النفس التربوي، مكتبة طرابلس العالمية للنشر والتوزيع، طرابلس، ليبيا.
9. عبد الرحمن صالح الأزرق (2000): علم النفس التربوي للمعلمين، طرابلس، ليبيا.
10. عبد الطيف خليفة (2002): الدافعية للإنجاز، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة.
11. عصام على الطيب (2006). علم النفس المعرفي. القاهرة: دار عالم الكتاب للنشر والتوزيع.
12. على محمد وغريب العربي (2018): قلق الامتحان وعلاقته بتقدير الذات بأبعاده لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي، مجلة التنمية البشرية، الجزائر.
13. أمحمد محمد صالح الاحول (2017): قلق الامتحان (المساعد/ المعوق) وعلاقته بالدافع الإنجاز لدى طلبة كلية الآداب والعلوم ترهونة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس بمدرسة العلوم الإنسانية، الأكاديمية الليبية.
14. طارق كمال (2006): أساسيات علم النفس التربوي. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
15. طارق محمد عبد الوهاب حمزة (2007). قلق الاختبار وعلاقته بالأداء الأكاديمي وبعض المتغيرات الديموجرافية، علم النفس، القاهرة.
16. فايزة بوتره والزهرة الأسود (2020): قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي: دراسة ميدانية بمنطقة كركوبية خليفة الرابح الوادي، جامعة الوادي، مجلة العلوم النفسية والتربوية، الجزائر.
17. فاطمة عبد الرحيم النواسية (2015): أساسيات علم النفس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
18. ميمي أحمد السيد (2015): العلاقة بين منظور زمن المستقبل ودافعية الإنجاز في ضوء الجنس والتخصص الدراسي، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية، دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية الزقازيق، المجلد الثاني، العدد 88.
19. محمود عبد الحليم منسي (2000): علم النفس التربوي للمعلمين، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع.
20. عبيدات، دوقان (2005): البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
21. محمد شحاته ربيع (2010): أصول علم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.