القلـــــق المعرفي للاختبار وعلاقته بالأمل والتفكير المستقبلي

إعـــــداد

د. نبيلة عبدالرؤوف شراب

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية – جـــامعة العـــــريش

DOI:10.12816/0053295

مجلة الدراسات التربوية والانسانية . كلية التربية . جامعة دمنهور

المجلد العاشر – العدد الرابع – الجزء الأول – لسنة ٢٠١٨

DOI : : 10.12816/0053295

القلـــــق المعرفي للاختبار وعلاقته بالأمل والتفكير المستقبلي

د. نبيلة عبدالرؤوف شراب

DOI:10.12816/0053295

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين القلق المعرفي للاختبار وكل من الأمل والتفكير المستقبلي.

وتكونت عينة الدراسة من ٢١٢ طالبا وطالبة (١٢٤ طالبا وطالبة) بالفرقة الثالثة والرابعة من شعب مختلفة، متوسط عمرهم الزمني ٢١,١٨ عاما. و(٨٨ طالبا وطالبة) بالدراسات العليا، متوسط ٢٨,٠٩عاما بكلية التربية بالعريش.

وباستخدام مقياس القلق المعرفي للاختبار ومقياس التفكير المستقبلي من إعداد الباحثة ومقياس الامل من إعداد **(Snyder et al,2002)** وترجمة الباحثة، توصلت الدراسة إلى:

- وجود علاقة دالة إحصائيا بين القلق المعرفي للاختبار وكل من الأمل والتفكير المستقبلي.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب الأكبر سنا والطلاب الأصغر سنا في الأداء على مقياس التفكير المستقبلي لصالح الأكبر سنا.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب الأكبر سنا والطلاب الأصغر سنا في الأداء على مقياس القلق المعرفي للاختبار لصالح الأصغر سنا.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب الأكبر سنا والأصغر سنا في الأداء على مقياس الأمل .

Abstract

Cognitive Anxiety of the Test and its Relation to Hope and Future Thinking

Dr. Nabila Abdalraoof Shorrab

The study aimed at identifying the relationship between the cognitive anxiety of the test and all the hope and future thinking.

The study sample consisted of 212 students (124 students) in the third and fourth divisions of different people. Their average age was 21.18 years. And (88 students) in postgraduate studies, average 28.09 years at the Faculty of Education in Arish.

Using the cognitive anxiety scale for the test and the measure of future thinking prepared by the researcher and the measure of hope (Snyder et al., 2002) and the translation of the researcher.

The study concluded:

- There is a statistically significant relationship between cognitive anxiety of the test and both hope and future thinking.
- There are statistically significant differences between the average scores of older students and younger students in performance on the scale of thinking for the benefit of the older.
- There were statistically significant differences between the average scores of older students and younger students in performance on the cognitive anxiety scale of the test for the benefit of the younger.
- There were no statistically significant differences between the average scores of older and younger students in performance on the scale of hope.

DOI : : 10.12816/0053295

مقـــدمـــة :

يشهد العالم اليوم نقلات نوعية في مختلف المجالات وذلك بفضل التطور التقني المذهل ،الأمر الذي يلزمنا كباحثين الاهتمام بخريجي جميع المراحل التعليمية لمقابلة احتياجات مجتمع المستقبل ، وعلى الرغم من ذلك تظل ظاهرة قلق الاختبار مؤثرة تأثيراً بالغاً على الأداء الأكاديمي للمتعلمين في مختلف المراحل التعليمية .

وأظهرت دراسة ماكلويد وكونواي (MacLeod & Conway, 2007) أن التفكير المستقبلـــي الايجابي عنصراً مهماً للإرادة النفسية ، وأنه يوفر للمتعلم الأدوات المناسبة للنجاح في المستقبل. كما أشارت الدراسات إلى أن الأفراد يأخذون وقتا من حياتهم اليومية للتخطيط وللتفكير بالمستقبل سواء كانت أمور حياتية قصيرة الأمد مثل ماذا نفعل غدا ؟ أو بعيدة الأمد مثل الدراسة الأكاديمية والوظيفة المهنية وتلك الأمور تؤثر على سعادتنا ونجاحنا(Atanee, 2008, 295).

ومن هذا المنطلق ترى الدراسة الحالية أن التفكير المستقبلي هو أمل المتعلم إلى غد يحقق فيه أهدافه متجاوزا به وبالأمل تصحيح تفكيره عن موقف الاختبار، وبالتالي يجهز المتعلم موقف الاختبار تجهيزاً معرفياً صحيحا بكل إرادة نفسية وهمة لتحقيق أمله للغد.

لذا تسعى الدراسة الحالية إلى دراسة العلاقة بين القلق المعرفي للاختبار وكلا من التفكير المستقبلي والأمل.

- **مشكلة الدراسة :**

يمثل قلق الاختبار تحدياً كبيراً لدى المتعلمين، ومن غير المألوف أن تجد طالباً يقترب من الامتحانات إلا ولديه درجة من قلق الاختبار حيث يؤثر على الأداء الاكاديمي تأثيراً بالغاً وهذه إشكالية مازالت تفرض نفسها في كل موقف اختباري، إلا أن تفسير تلك الظاهرة يذهب دائما إلى الجانب الانفعالي وكأن الظاهرة ظاهرة انفعالية وإذا كانت كذلك، فأين دور العقل. بيد أن المتعمق في

الموقف يجد أن أساس حدوث القلق هو التفكير، لأن التفكير في شيء ما لا يعني أنه صحيح أو سيحدث فهذه ليست حقيقة وإنما هي مصيدة للتفكير وتعد طريقة سلبية غير عادلة لرؤية الأشياء ،لذا فإن المتعلم يجب الا يقع في مثل هذا الموقف وأن يفكر بشكل يتحدى فيه أفكاره لأنها من صنعه، وهذا يؤكد أن اختبار القلق اختباراً معرفياً يعتمد على تفكير المتعلم ومستوى قدراته ويترجمها عقله إلى شعور يظهر في صورة قلق ارتبط بالمواقف الضاغطة وخاصة الامتحانات.

وأوصت دراسة (Stober & Pekrum, 2004) بضرورة التوجه المستقبلي نحو دراسة قلق الاختبار من منظور علم النفس المعرفي وتأكيدا لما سبق، فقد توصلت دراسة دومارادیزکا ومالجورزاتا (Domaradzka & Małgorzata, 2018) الى أن البعد المعرفي مكونا أساسيا في قلق الاختبار .

والمعروف أن المتعلمين المقبلين على أداء الاختبارات يكون لديهم الأمل في تحقيق أهدافهم، ولا يتمنون الفشل بل النجاح والتفوق فيما بعد، وبالتالي نتوقع مقدما أن الأمل في النجاح وفي أداء الاختبار يحدث قلقا معرفيا صحيا يحقق منه المتعلم التقدم الأكاديمى والمهني فيما بعد.

وتوصلت دراسة دنليزي(Denizli, 2004) إلى أن الأمل منبئ بقلق الاختبار وأوصت الدراسة بضرورة تضمين الأمل في برامج تخفيف قلق الاختبار لدى طلاب الجامعة لأنه يقلل منه ويحسن الأداء الأكاديمي .

وتوصلت دراسة جوتز وآخرون(Goets et.al,2007) إلى أن الطلاب ذوي القدرة المرتفعة في الاستدلال المجرد كانوا أكثر استمتعا بالأداء على الاختبار التحصيلي في الرياضيات، بينما سيطر القلق والغضب على الطلاب ذوي القدرة المنخفضة في الاستدلال المجرد أثناء أداء الاختبار، وأوصت الدراسة بضرورة دراسة الأمل أثناء أداء الاختبارات لدى الطلاب ذوي القدرات المعرفية المرتفعة والمنخفضة وذلك كرؤية استكشافية لبيان مدى تأثير الأمل على قلق الاختبار.

وأوضحت دراسة (Lopez et al,2008,38) أن الأفراد ذوي الأمل المرتفع غالبا ما يفضلون الأهداف بعيدة الأمد وهم أكثر ميلاً للتقدم في الأداء خاصة عندما تكون الأهداف مهمة وتواجههم عقبات فيظهر إدراك الفرد في حديثهم الايجابي مثل: "يمكنني أن أفعل هذا" ،" لن اتخلى عن ذك " ،وبذلك يتم الحفاظ على الأمل بسبب قوة التفكير عند مواجهة المواقف الصعبة .

ويعد موقف الاختبار أحد هذه المواقف الصعبة وما يحدثه من قلق لدى المتعلمين، فإن مواجهته بقوة التفكير المتمثلة فى الأمل يعنى إدراك الفرد لطبيعة الموقف وإحداث توقعات ايجابية تساعد الفرد على المضي قدما نحو التقدم، فيصبح قلقه عن الاختبار قلقا معرفيا مرغوبا وبالتالي ينتج عنه تفكيراً مستقبلياً ايجابياً.

ونستنتج مما سبق أن الدراسة الحالية تتفق مع التوجهات التي تنادي بضرورة تناول القلق المعرفي للاختبار لما له من تأثير بالغ الأثر نفسياً وجسمانياً على المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة وهذا يدعونا نحن الباحثين في علم النفس بضرورة تناول ظاهرة قلق الاختبار باعتباره قلقا معرفيا يتأثر بقدرات المتعلم المعرفية وبطريقة تجهيزه للموقف وبالتالي نتوقع أن يؤثر على توجهه نحو المستقبل .

لذا تتوقع الدراسة الحالية وجود علاقة دالة بين القلق المعرفي للاختبار وكلاً من الأمل والتفكير المستقبلي .

- **تساؤلات الدراسة :**

– هل توجد علاقة بين القلق المعرفي للاختبار والأمل ؟

– هل توجد علاقة بين القلق المعرفي للاختبار و التفكير المستقبلي ؟

– هل توجد فروق بين الطلاب الأكبر سنا والطلاب الأصغر سنا في متغيرات الدراسة؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى ما يلي :

– دراسة العلاقة بين القلق المعرفي للاختبار والأمل والتفكير المستقبلي .

– دراسة الفروق بين الطلاب الأكبر سنا والطلاب الأصغر سنا في متغيرات الدراسة.

- **أهمية الدراسة :**

١–عدم وجود دراسات سابقة علي المستوي العربي والأجنبي (في حدود علم الباحثة) تناولت متغيرات الدراسة .

٢–أهمية تصميم برامج لتعزيز الأمل والتفكير المستقبلي لدى طلاب الجامعة.

٣–أهمية الشريحة العمرية التي اجريت عليها الدراسة وهي المرحلة الجامعية والدراسات العليا والتي تعتبر من المراحل الحرجة والهامة في حياة الفرد.

٤–تقديم مقاييس لكل من القلق المعرفي للاختبار والتفكير المستقبلي للمكتبة العربية.

- **مفاهيم الدراسة :**

القلق المعرفي للاختبار Cognitive Anxiety Test

تعرفه الباحثة : قدرة المتعلم على رد الفعل تجاه التفكير الايجابي في موقف الاختبار والاستفادة منه في تحقيق أهدافه .

الأمل : Hope

يعرف سنايدر وآخرون (Snyder et al,1991) الأمل : التوقعات الإيجابية لتحقيق الهدف (in Arnau et al.2007.45)

التفكير المستقبلي : Future Thinking

قدرة الفرد على تقديم عدد من الاستجابات الفعالة للموقف المقلق واختيار أفضل الاستجابات فعالية(محمد الدرابكه،٢٠١٨، ٥٧).

الإطار النظري والدراسات السابقة :

ويتضمن ثلاث مباحث وهى :

أولاً: القلق المعرفي للاختبار

عرف قلق الاختبار المعرفي بأنه ردود الفعل المعرفية الفردية تجاه مواقف التقييم أو الحوار الداخلي للفرد بشأن مواقف التقييم ، ويظهر لدى الأفراد مستويات مرتفعة من القلق المعرفي للاختبار نتيجة :

- مقارنة أداء الفرد بأقرانه.
- النظر في عواقب الفشل.
- انخفاض مستويات الثقة في الأداء .
- زيادة القلق من التقييمات .
- عدم الاستعداد للاختبارات .

ونظر لقلق الاختبار باعتباره مؤثرا على أداء الأفراد من ناحتين، الأولى باعتباره سمة تمثل الفرد والثانية باعتباره حالة موقفيه.

(Cassady &Johnson, 2002,272).

وتري الدراسة الحالية ان قلق الاختبار المعرفي يظهر نتيجة التفكير في موقف الاختبار وبالتالي فهو يمثل قدرة المتعلم على رد الفعل تجاه التفكير الايجابي في موقف الاختبار والاستفادة منه في تحقيق أهدافه .

وفسر قلق الاختبار المعرفي من خلال النموذج التقليدي للتداخل المعرفي عن طريق فحص مجموعة كاملة من الوظائف المعرفية التي قد تتداخل مع الأداء الأمثل على سبيل المثال: ضعف مهارات التشفير والتخزين، فضلا عما وأضحه النموذج التقليدي لتفسير الاختبار المعرفي للقلق بأنه لا يحدث تجميد للأداء نتيجة القلق المرتفع أثناء وضع الاختبار يحدث أن جزءاً كبيراً من معلومات الاختبار لم تتم معالجتها بشكل كافي نتيجة ضعف قدرة الفرد، مما يؤثر ذلك على الأداء الأكاديمي للمتعلمين .

ومع توالي الدراسات والبحوث في تناول تلك الظاهرة المعروفة بقلق الاختبار فقد تطور وأصبح اختبارا للقلق المعرفي من خلال نموذج تجهيز المعلومات ،

حيث ارجعوا زيادة القلق لدى الافراد أثناء الاختبار إلى عدم القدرة على المعالجة الفعالة للمعلومات وأيضا استرداد المعلومات (Zinder & Matthews, 2011, 15) وتناولت دراسة (Cassady &Johnson,2002) القلق المعرفي للاختبار والأداء الأكاديمي سعيا إلى تقديم اختباراً جديداً يركز على البعد المعرفي لاختبار القلق بخصائص سيكومترية ذات جودة مقارنة باختبارات القلق التقليدية .وتم تقييم القلق بالاختبار الجديد على ثلاث مقررات دراسية لدى ١٦٨ طالبا جامعيا وتم قياس أيضا الاستعداد المدرسي وأظهرت النتائج أن الطلاب الأكثر قلقا أقل في مستوى أداء المقررات الثلاث ،وارتبط القلق المعرفي ارتباطا سالبا باختبار الاستعداد المدرسي وأظهرت نتائج الدراسة أيضا أن اختبار القلق المعرفي اتسق في تكوينه مع نماذج تجهيز المعلومات والتقييم المعرفي وبوجه عام خلصت النتائج إلى أن اختبار القلق المعرفي له تأثير سالب على اختبارات الأداء الأكاديمي.

وتناولت دراسة جوتز واخرون (Goetzet. al, 2007) الخبرات الانفعالية المرتبطة بالاختبار مثل الاستمتاع والقلق والغضب ومدى ارتباطها بالقدرة على الاستدلال المجرد وتكونت عينة الدراسة ٢٠٥٩ طالبا بالصف السادس بالمدارس الالمانية وتم تقدير الانفعالية لدى الطلاب قبل وأثناء وبعد اختبار التحصيل الرياضي وتوصلت الدراسة إلى أن الخبرة الانفعالية أثناء أداء الاختبار اختلفت واعتمدت على مستوى الطلاب، فالطلاب ذوي القدرة المرتفعة على الاستدلال المجرد كانوا مستمتعين بإداء الاختبار، بينما سيطر القلق والغضب على الطلاب منخفضي القدرة على الاستدلال المجرد .

ثانيا : الأمل Hope

مفهوم الأمل :

-عرفه سنايدر واخرون (Snyder et al,2002,820) الأمل بأنه :عملية التفكير في أهداف محددة موجهة نحو تحقيق هذه الأهداف .

–ويعرف سنايدر وآخرون (Snyder et al,1991) الأمل بأنه: التوقعات الإيجابية لتحقيق الهدف (in Arnau et al.2007.45).

نظرية الأمل :

قدم سنايدر وآخرون (Snyder et al,2002) تصوراً نظرياً للأمل حيث نظر للأمل بأنها عملية إدراكية موجهة نحو هدف، وفقا لذلك فإن الفرد يبدأ في التفكير متجها نحو الهدف لأشياء يرغبها، وهذه الأشياء قد تكون بعيدة المنال أو قد تحقق في دقائق. وأن الأمل يعني التوقعات الإيجابية لتحقيق الهدف وهذا المعنى يتضمن بعدين معرفيين وهما: الأول: القوة ويشار إليها بمصطلح Agency ويشير إلى التقرير والالتزام الذي يساعد على التحرك تجاه الهدف. والثاني: المسار Pathway ويشير إلى قدرة الفرد على إيجاد طريقة فعالة أو أكثر للوصول إلى أهدافه. وأشار "سنايدر" إلى أن بعدي الأمل شائعين ولكن ليس دائما يحدثان، إلا أنهما ضروريان لحدوث الأمل لذلك أقترح نموذج معرفي للأمل متعدد الأبعاد وبذلك تخلص من التصور احادي البعد وهو "توقع تحقيق الهدف" وإنما راي أن القوة والمسار يمثلان عناصران أساسيان (in Arnau et al,2007,45)

وبذلك لا يعتبر سنايدر وأخرون (Snyder et al,2002,820) الأمل عملية انفعالية وإنما يعتبره نظام معرفي –دافعي متحرك ، والانفعال ناتج عن النظام المعرفي.

وطبقا للنظرية يمثل الأمل قوة بشرية تظهر عند القدرة على :

– وضع تصور واضح للأهداف.

–تطوير استراتيجيات محددة للوصول إلى تلك الأهداف .

– البدء في الحفاظ على الدافع لاستخدام تلك الاستراتيجيات.

ويمكن أن يكون الهدف أى شيء يرغب الفرد في تجربته أو صنعه (Lopez et al, 2008, 37)

الأمل و النجاح الأكاديمي

عملية الأمل مهمة جدا وذات تأثير قوي على الأداء الأكاديمي وأهتمت بذلك دراسة (Snyder et al,2002) وهدفت إلى دراسة علاقة الأمل بالنجاح الأكاديمي حيث رات أن القدرة على الأمل تنبئ على الأمد البعيد بالإنجاز الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من ٢١٣ طالبا وطالبة تراوحت أعمارهم من ١٨-٢١ عاما وقسموا إلى ثلاث مجموعات ٧٠ طالبا وطالبة (٣٣ طالبا، ٣٧ طالبة) مثلوا مجموعة الأمل المرتفع ، ٧١ طالبا وطالبة(٣٤طالبا، ٣٧ طالبة) مثلوا مجموعة الأمل المتوسطة، ٧٢ طالبا وطالبة (٣٥طالبا، ٣٧ طالبة) مثلوا مجموعة الأمل المنخفضة وباستخدام مقياس الأمل لسينادير واخرون (١٩٩١) وتوصلت الدراسة إلى أن الأمل منبئ بالنجاح الأكاديمي وأن الطلاب ذوي الأمل المرتفع لديهم القدرة على تحديد أهدافهم بوضوح وتفكيرهم منصب على المهمة الأكاديمية بعكس منخفضي الأمل لديهم عدم وضوح في تحديد أهدافهم وأوصت الدراسة بضرورة أن يتشارك كلاً من المعلم والطلاب الأدوار بشكل يجعل الأمل بينهم حيوي في عقولهم وداخل قاعات المحاضرات.

ويتضح من الدراسة السابقة أن الأمل يمثل نظاما معرفيا أساسه عملية الإدراك ،لأن الفرد بالأمل يبني توقعات ايجابية وهذه التوقعات نتيجة تفكير ايجابي ينتج عنه وضع بدائل ويتم اختيار البديل الايجابي الذي يوجه نحو تحقيق الهدف مما يؤثر على الأداء الأكاديمي وتقدمه .

ثالثا: التفكير المستقبلي

مفهومه :

يشير التفكير المستقبلي إلى مخيلة الأحداث المستقبلية المحتملة أو قدرة الفرد على تخيل سيناريوهات محتملة في المستقبل (Tasi & Lin, 2016, 17).

ويعرف على أنه: قدرة الفرد على تقديم عدد من الاستجابات الفعالة للموقف المقلق واختيار أفضل الاستجابات فعالية (محمد الدرابكه، ٢٠١٨، ٥٧).

نظريات تفسير التفكير المستقبلي :

طبقا لنظرية المستوى البنائي فإن المسافة الزمنية تغير التمثيل العقلي المعرفي لدى الفرد للعالم، مما يؤدي إلى تغيير في رد فعل الفرد تجاه الأحداث المستقبلية عند التفكير في أحداث كبيرة في المستقبل البعيد (مثل تخيل حياتك بعد خمس سنوات من الأن). فهنا عند تخيل حياتك على المستوى القريب يختلف التمثيل المعرفي عن التخيل على المستوى البعيد ،لأن في المستوى القريب سيكون ملموسا بينما في المستوى البعيد سيكون أكثر تجريدا ويستخدم خياله بشكل غير نمطي اي مبتكر(Tasi & Lin, 2016, 177) .

إن التطلع إلى التفكير المستقبلي بنظرة ايجابية يزيد من مستوى السعادة النفسية لدى الأفراد، وبناء عليه أرادت دراسة ماكلويد ومونواي (MacLeod & Conway, 2007) أن تختبر من خلال دراستين العلاقة ما بين التفكير المستقبلي الإيجابي والإرادة النفسية وارادت أن تعرف هل يقتصر ذلك على التفكير المستقبلي الذاتي أم أنه أبعد من ذلك ومرتبط بالتمثيلات العقلية المعرفية للمستقبل ، وتكونت عينة الدراسة الأولى من ٨٤ راشدا (٤٠ رجل، ٤٤ امرأة) متوسط عمرهم الزمني ٤٨ عاما وبانحراف معياري قدره (١٥,٧) وباستخدام مهمة للضبط الذاتي ومهام لقياس التفكير المستقبلي من إعداد. (MacLeod & Byrne, 1996) (وهى تتطلب التفكير في المستقبل خلال ثلاث أوقات الاسبوع المقبل بما في ذلك اليوم ، والسنة المقبلة، والعشر سنوات المقبلة وتضمنت المهام شرطان الاول : يسأل عن الأشياء المستقبلية التي يتطلع إليها. والثاني: يطلب من الأفراد التفكير في أشياء مستقبلية لا يتطلعون إليها) ومقياس للإرادة النفسية وتوصلت الدراسة الأولى إلى وجود علاقة بين التفكير المستقبلي الايجابي والارادة النفسية ومرجعها إلى ذات الفرد وليست إلى الآخرين. أما الدراسة الثانية فهدفت إلى تكرار نتائج الدراسة الأولى مع عينة من مرضى بمرض طفيلي وتفترض الدراسة أن هؤلاء المرضى لديهم ضعف في الإدارة النفسية وبالتالي نتوقع ضعف في الايجابية نحو

المستقبل وبلغ عددهم ٤٨ مريضا متوسط عمرهم (٣٥) عاما وباستخدام أدوات الدراسة الاولى توصلت الدراسة إلى انخفاض القدرة على التفكير الذاتي نحو المستقبل ولا يوجد تأثير للأخرين مرتبط بالتفكير المستقبلي لديهم.

– وتناولت دراسة تأسي ولن (Tasi & Lin, 2016) المنهج القائم على التفكير المستقبلي وتأثيره على التفكير المستقبلي والابتكارية لدى طلاب المدرسة الثانوية العليا وتكونت عينة الدراسة من ٧٠ طالبا وطالبة بالصف التاسع الثانوي قسموا لمجموعتين الأولى تجريبية وعددهم٣٤ طالبا وطالبة والثانية ضابطة وعددهم ٣٦ طالبا وطالبة وباستخدام ثلاث وحدت لأنشطة التعلم مدة الوحدة ٤٥ دقيقة وباستخدام قائمة التفكير المستقبلي واختبار تورانس للتفكير الابتكاري توصلت الدراسة إلى أن المنهج القائم على التفكير المستقبلي نمى الابتكارية والتفكير نحو المستقبل واستطاع الطلاب أن يعبروا عن حياتهم المستقبلية بابتكارية .

رابعا: العلاقة بين القلق المعرفي للاختبار والأمل والتفكير المستقبلي

ذكرت دراسة لوبز وآخرون(Lopez et al, 2008, 39) أن الأفراد مرتفعي الأمل أكثر تفاؤلاً. كما أنهم يركزون على النجاح بعيدا عن الفشل عندما يسعون لتحقيق أهدافهم .كما أنهم لديهم المقدرة على حل المشكلات الحياتية لأنهم يدركون الهدف الأسمى من الحياة .

– كما أظهرت دراسة سنايدر و اونيوجبوز (Onwuegbuzie & Snyder, 2000) أن منخفضي الأمل لديهم قلقاً مرتفعاً وخاصة في موافق التنافس واختبار المواقف وفسر ذلك بأن هؤلاء الطلاب لا يأخذون تغذية راجعة عن سبب الفشل وكيف يمكن تحسين ادائهم في المستقبل وذلك على عكس ذوي الأمل المرتفع يدركون الفشل ولا يعطونه وقتاً كبيراً للتفكير فيه وإنما يدرسون أسبابه جيدا تداركا للوقوع فيه مرة أخرى، لذا فإنهم أكثر انجازا وتقدما أكاديميا ويفكرون بشكل مبتكر .(in Lopez et al,2008 ,40)

تعقيب عام:

١ – عدم وجود دراسات سابقة على المستوى العربي والأجنبي (في حدود علم الباحثة) تناولت بشكل مباشر العلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية مما يؤكد اهميتها وضرورتها.

٢– أوصت بعض الدراسات بضرورة الاهتمام بالأمل والتفكير المستقبلي لدى طلاب الجامعة .

٣– اعتمدت معظم الدراسات على مقاييس الأمل لسنايدر وآخرون (١٩٩١،٢٠٠٠،٢٠٠٢).

٤– اختلفت الدراسات في نظرتها لقلق الاختبار ، فمنهم من نظر إليه على أنه ظاهرة انفعالية والمستوى البسيط منه ييسر موقف الاختبار ومنهم توصل إلى أن البعد المعرفي مكونا أساسيا لقلق الاختبار ومنهم من راه قلقا معرفيا وينتج عنه استجابات انفعالية وأنه مرتبط بقدرات الأفراد وكلما ارتفع كان ايجابيا في تأثيره وتلك النظرة هي ما تتبناها الدراسة الحالية بأن قلق الاختبار اساسه الجانب المعرفي وينشئه تفكير الفرد وبالتالي إذا كانت قدرات الفرد العقلية المعرفية مرتفعة فإن التأثير الانفعالي الناتج عن النظام المعرفي لقلق الاختبار سيكون إيجابيا ودلالته لدى الطلاب مرتفعي القدرة العقلية الذين يركزون في الموقف دون الاهتمام بشيء آخر .

– تنوعت عينة الدراسات محتوى مقاييس قلق الاختبار تركز على مفاهيم القلق والتوتر والعصبية والضغط وبالتالي تشير بوضوح إلى القلق كمفهوم انفعالي فقط وهى نظرة ضيقة إلا أن أساس تكون أي مفهوم هو منظومة تجهيز المعلومات نتيجة التفكير وبالتالي يجب توسيع النظرة لمفهوم قلق الاختبار وإن كان اشير إلى البعد المعرفي من خلال مكون "الاضطراب" في قائمة قلق الاختبار (سبلبيرجر وآخرون،١٩٨٠) وكلمة اضطراب تعني أن ظهور القلق ليس إيجابيا في الموقف وبالتالي فإن القلق المعرفي للاختبار كمفهوم مثله مثل مفهوم

الدافعية مطلوب أن يكون بقدر مستوى الدافعية المعتدل في الموقف الاختباري الناتج عن تفكير المتعلم وهذا ما تراه الدراسة الحالية نظرة جديدة لمفهوم القلق المعرفي للاختبار وتري في الأمل والتفكير المستقبلي عندما يتفاعلا مع بعضهما يحدثا المستوى المعتدل الذي ييسر أداء المتعلمين.

- **فروض الدراسة :**

– توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين القلق المعرفي للاختبار والأمل .

– توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين القلق المعرفي للاختبار والتفكير المستقبلي.

– توجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب الجامعة الأكبر سناً (الدراسات العليا) والأصغر سناً (الفرقة الثالثة والرابعة) في القلق المعرفي للاختبار والأمل والتفكير المستقبلي.

▪إجراءات الدراسة

١) العينة:

تكونت عينة الدراسة من ٢١٢ طالبًاً وطالبة (١٢٤ طالبا وطالبة بالفرقتين الثالثة والرابعة من أقسام مختلفة ،متوسط عمرهم الزمني ٢١,١٨عاما ، وبانحراف معياري ٧,٢٥) (٨٨ طالبا وطالبة دراسات العليا، متوسط عمرهم ٢٨,٠٩عاما ، وبانحراف معياري ٧,٠٦) بكلية التربية – جامعة العريش.

٢) أدوات الدراسة

مقياس القلق المعرفي للاختبار

إن تاريخ بناء اختبارا للقلق يشير إلى أنه مقياس غير محدد البعد مثلما أشار (Sarason,1961) وأستند إلى أن تداخل القلق المحسوب أثناء موقف الاختبار من المحتمل أن يكون مزيجا من النشاط الفسيولوجي المستثار وضعف الذات. ثم توالت الآراء وتوصلت إلى أن اختبار القلق يتضمن بعدين هما: الانفعالية

والقلق Emotionality & Worry بالقياس المباشر وأتضح أن المستوى المرتفع من الانفعالية يظهر استجابات فسيولوجية أثناء موقف الاختبار مثل : زيادة دقات القلب ، الدوخة ، والغثيان والخوف الشديد . واعتبر القلق بذلك مؤشرا على الأداء على الرغم من وجود دلائل على أن الانفعالية بعدا مميزا للقلق. وقد وجدت مؤشرات آخري على أن الانفعالية المرتفعة مرتبطة بانخفاض الأداء. وتم تطوير تصورين لقلق الاختبار، الأول: أن المستويات المرتفعة من الانفعالية تؤثر سلبا على أداء الاختبار فقط في ظل الظروف التي يكون فيها الفرد يعاني من مستوى مرتفع من القلق، مما يشير إلى أن القلق مؤشر الأداء الأساسيوالثاني: فسرت المستويات المرتفعة من الانفعالية مطلوبة لأداء الامتحانات وتجعل الفرد يحافظ على مستوى ثقته بأدائه (Cassady &Johnson, 2002, 71-72)

وترى الدراسة الحالية أن النظرة الثانية تتفق مع طبيعة الاختبار كقلق معرفي حيث يدرك الفرد أنه يجب أن يحقق أهدافه من خلال أداء مستوى متقدم في الاختبار وبالتالي القلق المعرفي قلق مطلوب ليقظة وجدية الفرد في مواقف التقييم.

وباطلاع الباحثة على الدراسات التي تناولت قلق الاختبار (في حدود علمها) كاسادي وجونسون (Cassady&Johnson,2002) ، جوتزات وآخرون (Goetzet al ,2007)

وتم صياغة ١٠ عبارات ويوجد أربعة بدائل للإجابة على المقياس[١] وهى " دائما ينطبق " – "معظم الوقت ينطبق " – "احيانا ينطبق " – " نادرا ما ينطبق " تراوحت الدرجات من (٤–١) درجة، وبذلك أعلى (٤٠ درجة) وأقل درجة (١٠ درجات).

حساب ثبات وصدق الاختبار:

تـم تطبيـق الاختبـار علـى عينـة مكونـة مـن ٣٠ طالبـا وطالبـة (١٠ طلاب،٢٠ طالبة) بكلية التربية بالعريش، متوسط عمرهم الزمني (١٨,٨٣) عاما، بانحراف معياري (٠,٩٨٥) ، وقد تم حساب الاتى:

-**ثبات الاختبار** بطريقة الفاكرونباك وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٦٣٤) .

- أما **صدق الاختبار** فحسب بطريقة صدق المحك مع قائمة قلق الاختبار (ترجمة نبيل الزهار ودنيس هوسفر، ١٩٨٥)، وبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٥٤٣) وهى قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على صدق المقياس .

مقياس الأمل إعداد : Sndyer et al,2002 ترجمة : الباحثة

-أعد سنادير وآخرون (٢٠٠٢) عدد ١٢ عبارة تقيس الأمل كحالة تصف الفرد وقامت الباحثة بترجمتها وأمام كل عبارة أربعة بدائل وهى (٤ دائما ،،٣ معظم ،، ٢ أحيانا ،، ١ نادرا) وبالتالي أعلى درجة (٤٨) وتمثل مستوى مرتفع من الأمل ، وأقل درجة (١٢) وتمثل مستوى منخفض من الأمل .

حساب ثبات وصدق المقياس :

- تم تطبيق الاختبار على عينة مكونة من ٣٠ طالبا وطالبة (١٠ طلاب،٢٠ طالبة) بكلية التربية بالعريش ،متوسط عمرهم الزمني (١٨,٨٣) عاما ،بانحراف معياري (٠,٩٨٥) ، وقد تم حساب الاتي :

- **ثبات الاختبار** حسب بطريقة الفا كرونباك وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٧٦٥) وهى قيمة تدل على ثبات المقياس.

-أما **صدق الاختبار فقد حسب بطريقة الصدق الظاهري** حيث عرض على مجموعة من المحكمين بقسمي علم النفس والصحة النفسية والمناهج وطرق[٢] التدريس للحكم على ترجمة العبارات ومدى ملاءمتها للهدف الموضوعة من

أجله وقد اتفق المحكمون على مناسبة المقياس وأنه يقيس الهدف الموضوع من أجله .كما اتفق بعض المحكمين على تعديل بعض العبارات التالية :

عبارة رقم ١ :الصياغة قبل التعديل (**أستطيع التفكير في العديد من الطرق للتخلص من المتاعب**) الصياغة بعد التعديل (**أفكر في العديد من الطرق للتخلص من المتاعب**) .

عبارة رقم ٤ : الصياغة قبل التعديل(**توجد العديد من الطرق لحل أية لحل أية مشكلة**) الصياغة بعد التعديل(**توجد طرق مختلفة لحل أية مشكلة**) .

عبارة رقم ٨ : الصياغة قبل التعديل (**يمكنني إيجاد طريقة لحل أية مشكلة حتى لو استسلم الآخرون**) الصياغة بعد التعديل(**أجد طريقة لحل أية مشكلة حتى لو استسلم الآخرون**).

–وتم **عمل** التعديلات المطلوبة[٣] .

–مقياس التفكير المستقبلي :إعداد الباحثة

أعدت الباحثة المقياس بعد الاطلاع على دراسات كل من جونز(Jones,2013) ، برازر وآخرون (Brothers et al,2014) ، كوزتال وآخرون (Kostal et al,2015) وتم صياغة ١٠ عبارة وأمام كل عبارة أربع بدائل للاختيار (٤ دائما ،، ٣ معظم الوقت ،، ٢ احيانا ،،١ نادرا) وبذلك تصبح أعلى درجة (٤٠) وتمثل مستوى مرتفع من التفكير المستقبلي وأقل (١٠ درجات) وتمثل مستوى منخفض من التفكير المستقبلي .

حساب ثبات وصدق المقياس :

تم تطبيق الاختبار على عينة مكونة من ٣٠ طالبا وطالبة (١٠ طلاب،٢٠ طالبة) بكلية التربية بالعريش ،متوسط عمرهم الزمني (١٨,٨٣) عاما ،بانحراف معياري (٠,٩٨٥) ، وقد تم حساب الاتي :

– **ثبات الاختبار** حسب بطريقة الفا كرونباك وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٦٣٤) وهى قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) تدل على ثبات مقياس التفكير المستقبلي .

–أما **صدق الاختبار فقد حسب بطريقة الصدق الظاهري:** حيث أظهر أعضاء هيئة التدريس في علم النفس التربوي والصحة النفسية والمناهج وطرق التدريس[٤] الذين عرض عليهم المقياس الموافقة على أن المقياس يتمتع بوضوح تعليماته، وسهولة صياغة البنود وقصرها وتمتعها بدرجة جيدة من الوضوح، الأمر الذى يجعله مناسباً للتطبيق على الفئة العمرية التي سيطبق عليها المقياس كما اتفق بعض المحكمين على تعديل لغوي بسيط لعبارتين هما : عبارة رقم ٣ (قبل التعديل : **أواصل العمل في المهام الصعبة حتى إذا ساعدني أحد للمضي قدما.** بعد التعديل : **أعمل في المهام الصعبة حتى إذا ساعدني أحد للمضي قدما**) والعبارة رقم ٥ (قبل التعديل : **عموما اتجاهل التحذيرات بشأن المشاكل المستقبلية المحتملة لاعتقادي أن المشاكل ستحل قبل الوصول لمستوى الأزمة** بعد التعديل : **كثيرا ما اتجاهل التحذيرات بشأن المتاعب المحتملة**) وتم عمل التعديل المطلوب[٥] .

– **قائمة قلق الاختبار[٦] إعداد : سبلبيرجر وآخرون ،١٩٨٠(ترجمة نبيل الزهار ودنيس هوسفر، ١٩٨٥)**

– وتقيس هذه القائمة الفروق الفردية في قلق الاختبار باعتباره سمة شخصية، والقائمة عبارة عن ٢٠ عبارة وأمام كل عبارة أربع درجات (١ نادرا ، ٢ بعض الوقت ،، ٣ معظم الوقت ،، ٤ دائما) ومحددة القائمة بعاملين مكونين للقلق وهما: الاضطراب والانفعالية .

حساب ثبات وصدق الاختبار:

-تم تطبيق الاختبار على عينة مكونة من ٣٠ طالبا وطالبة (١٠ طلاب،٢٠ طالبة) **بكلية** التربية بالعريش ،متوسط عمرهم الزمني (١٨,٨٣) عاما ،بانحراف معياري (٠,٩٨٥) ، وقد تم حساب الاتي :

-**ثبات الاختبار** بطريقة الفاكرونباك وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٦) وهى قيمة تدل **على** ثبات قائمة القلق .

-أما **صدق الاختبار** فحسب بطريقة صدق المحك مع مقياس القلق المعرفي للاختبار وبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٥٤٣) وهى قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على صدق قائمة القلق .

رابعا : عرض ومناقشة النتائج

الفرض الأول :

-وينص علي " **توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين القلق المعرفي للاختبار والأمل٠**

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط ، والجدول التالي رقم (١) يوضح نتائج هذا الفرض: (تمت المعالجة الاحصائية للنتائج باستخدام برنامج SPSS V.16)

جدول (١) قيمة معامل الارتباط الدال بين القلق المعرفي للاختبار والأمل

الأمل	عدد العينة	قيمة "ر"	قيمة "ر" الجدولية
القلق المعرفي للاختبار	٢١٢	٠,٨٣٤**	٠,١٥

-* مستوى الدلالة (٠,٠٥) - مستوى الدلالة (٠,٠١)**

-يتضح من الجدول(١) وجود علاقة ارتباطية دالة بين القلق المعرفي للاختبار والأمل لدى طلاب الجامعة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

- وهذه النتيجة تتفق مع دراسات Lopet et al, 2008; Snyder et al, 2002; Onwuegbuzied & Snyder, 200

-وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Cassady & Johnson, 2002) التي أشارت إلى أن المستويات المرتفعة من الانفعالية مطلوبة لأداء الامتحانات وتجعل الفرد يحافظ على مستوى ثقته بأدائه.

- وتفسر الدراسة الحالية إلى أن الطلاب دائما لديهم أملا في اجتياز الاختبارات والحصول على أعلى الدرجات وهذه مؤشرات ذوي الأمل المرتفع حيث أنهم أكثر تفاؤلا ويركزون في الموقف وبالتالي يوجهون تفكيرهم بقوة الأمل المرتبطة بقدراتهم العقلية المعرفية ارتباطا ايجابيا نحو التوقعات الإيجابية الا وهى اجتياز الاختبار والحصول على أعلى الدرجات .
- والواضح من النتيجة أنه كلما زاد الأمل زاد القلق المعرفي الصحي بمستوى معتدل نتيجة قدرة المتعلم المرتفعة فتجعل نظرة المتعلم لموقف الاختبار نظرة ايجابية ومهمة لتحقيق أهدافه وذلك يغاير ما نجده في التراث السيكولوجي من أن الأمل يرتبط عكسيا بقلق الموقف وهذه النتيجة تعد مختلفة عما توصلت إليه الدراسة الحالية لأن قلق الموقف ناتج عن تثبيط عملية التفكير في الموقف وتنشيط الجانب الوجداني باعتبار القلق ظاهرة انفعالية وتعد النتيجة بهذه النظرة منطقية، بينما في موقف الاختبار هناك عوامل اخرى تتدخل تجعل الموقف يؤكد أن القلق المعرفي للاختبار ناتج عن التفكير حيث تلعب قدرات الفرد العقلية وامكاناته دوراً كبيراً تجعل مستوى الاستثارة الناتج عن التفكير والذي يظهر في صورة انفعال القلق يؤدي إلى اجتياز الاختبار.

<u>الفرض الثاني</u> :

وينص علي "توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين القلق المعرفي للاختبار والتفكير المستقبلي.

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط، والجدول التالي رقم (٢) يوضح نتائج هذا الفرض: (تمت المعالجة الاحصائية للنتائج باستخدام برنامج SPSS V.16)

جدول (٢): قيمة معامل الارتباط الدال بين القلق المعرفي للاختبار والتفكير المستقبلي

التفكير المستقبلي	عدد العينة	قيمة "ر"	قيمة "ر" الجدولية
القلق المعرفي للاختبار	٢١٢	٠,٤٣٨**	٠,١٥

-* مستوى الدلالة (٠,٠٥) - مستوى الدلالة (٠,٠١)**

-يتضح من الجدول(٢) وجود علاقة ارتباطية دالة بين القلق المعرفي للاختبار والتفكير المستقبلي لدى طلاب الجامعة عند مستوى دلالة (٠,٠١) .

-ونتيجة هذا الفرض منطقية نظرا لأن التفكير المستقبلي كلما زاد وجد مستوى القلق المعرفي للاختبار المعتدل ، لأن التفكير المستقبلي يدفع المتعلم للمضي قدما نحو تحقيق أهدافه بهمة ونشاط وبالتالي لابد أن يظهر مستوى القلق المعرفي لكي يدفع الفرد إلى اجتياز الاختبار بمستوى مرتفع تعطيه ثقة بنفسه وهذا ما أشارت إليه دراسة

(Cassady &Johnson,2002) إلى أن المستويات المرتفعة من الانفعالية مطلوبة لأداء الامتحانات وتجعل الفرد يحافظ على مستوى ثقته بأدائه متوجها بها نحو المستقبل .

<u>الفرض الثالث</u> :

وينص على :" توجد فروق دالة احصائياً بين طلاب الجامعة الأكبر سنا والأصغر سنا في الأداء على متغيرات الدراسة .

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطين مستقلين ، والجدول التالي رقم (٣) يوضح نتائج هذا الفرض

جدول (٣) قيمة اختبار "ت" لطلاب الجامعة الأكبر والأصغر سنا على متغيرات الدراسة

المتغير	الطلاب الأصغر سنا ن= ١٢٤		الطلاب الأكبر سنا ن=٨٨		د.ح	قيمة "ت"
	م	ع	م	ع		
القلق المعرفي للاختبار	٢٨,٨٩	٤,٤٣	٢٤,٦٦	٤,٤٨	٢١٠	٦,٨١**

التفكير المستقبلي	٢٠,١١	٣,٦٤	٢١,٧٩	٤,٢٧	٢١٠	**٣,٠٨١
الأمل	٣٤,٤	٤,٢٦	٣٥,٤٩	٤,٣٩	٢١٠	١,٨٠٣

-* مستوى الدلالة (٠,٠٥) - ** مستوى الدلالة (٠,٠١)

-يتضح من الجدول(٣) ما يلي :

-وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب الجامعة الأكبر سنا والأصغر سنا في متغير القلق المعرفي للاختبار لصالح الطلاب الأكبر سنا في أداء الاختبار.

-وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب الجامعة الأكبر سنا والأصغر سنا في متغير التفكير المستقبلي لصالح الطلاب الأكبر سنا .

-عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب الجامعة الأكبر سنا والأصغر سنا في متغير الأمل .

- تفسر الدراسة الحالية وجود فروق دالة على مقياسي القلق المعرفي للاختبار والتفكير المستقبلي لصالح الطلاب الأكبر سنا نتيجة مستوى الوعي المتقدم بحكم العمر والمستوى التعليمي .

- وترى الدراسة الحالية أيضا أن نتيجة الفرض منطقية بعدم وجود فروق دالة بين طلاب الجامعة الأكبر والأصغر سنا لكون المجموعتين طلاب جامعة ويعدا من فئة الشباب وفئة الرشد المبكر وبالتالي لابد أن يكون لدى المجموعتين مستوى متقارب من متغير الأمل والتطلع نحو المستقبل.

التوصيات والبحوث المقترحة :

من خلال النتائج التي توصلت إليها نتائج الدراسة الحالية توصى الباحثة بما يلى:

-إجراء مزيد من الدراسات حول القلق المعرفي للاختبار وعلاقته بعمليات تجهيز المعلومات .

- إجراء مزيد من الدراسات حول القلق المعرفي للاختبار لدى مراحل تعليمية مختلفة.

-ضرورة الاهتمام من قبل المعلمين بالتعلم القائم على الأمل لتعزيز التفكير المستقبلي طلاب المرحلة الثانوية .

DOI : : 10.12816/0053295

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١. إيمان محمد عبدالوارث (٢٠١٦). استخدام مدخل العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) في تدريس الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعى بأبعاد استشراف المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، العدد٧٥، ١٧– ٥٨.

٢. محمد مفضي الدرابكه (٢٠١٨). مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين– دراسة مقارنة .*مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، المجلد٨ (٢٣)، ٥٧–٦٧.

٣. نبيل الزهار ودنيس هوسفر (١٩٨٥). قائمة قلق الاختبار، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة .

ثانيا: المراجع الاجنبية

1. Aranu, R. ,C. ;Rosen, D. ,H. ;Finch, J. ,F. ;Rhudy, J. L. & Fortunato, V. ,J. (2007). Longitudinal Effects of Hope on Depression and Anxiety: A Latent Variable Analysis. *J of Personality*, 75(1),43-64.

2. Atanee, C.A.(2012). Future Thinking in Young Children.

3. Association for Psychological Science,17(4),295-298.

4. Brothers, A., M.; Chui, H. & Diehl, M. (2014). Measuring Future Time Perspective Across Adulthood: Development and Evaluation of a Brief Multidimensional Questionnaire. *The Gertologisty*, 64 (6), 1075 -1088.

5. Cassady, J. C. & Johnson, R. E. (2002). Cognitive Test Anxiety and Academic Performance, *Contemporary Educational Psychology*, **27,** 270 – 295.

6.Denizli,S. (2004). The Role of Hope and Studying Skills in Predicting Test Anxiety Levels of University Students.

7.Master of Science ,Middle EAST Technical University.

8.Domaradzka ,E. & Fajkowska,M. (2018). Cognitive Emotion Regulation Strategies in Anxiety and Depression Understood as Types of Personality. Frontiers in Psychology 9, Article 856, 1-12. www.frontiersin.org

9.Goets,T.; Perckle, F.;Pekrum, R. &Hall, N., A.(2007). Emotional experiences during test taking: Does cognitive ability make a difference? . *Learning and Individual Differences*, 17, 3 –16.

10.Jones, M. (2013). The Zimbardo Time Perspective Inventory : Exploring the Relationship between time perspective and Measures of Wellbeing .Master of Arts , Faculty of California State University.

11. Kostal, J. ; Baker, M. ,K. ; Lukavska, K. & Lukavsky, J. (2015).Short Version of the Zimbardo Time Perspective Inventory with and without Future – Negative Scale. Charles University in Prague ,*Time & Society*, 1-24.

12. Lopez, S.,J.; Rose, S.; Robinson, C.; Marques, S., C. & Ribeiro, J. P.(2008). Measuring and Promoting Hope in School children1. Furlong C004.indd,37-50.

13.MacLeod, A. ,K. & Conway, C. (2007). Well-being and positive future thinking for the self-versus others. *Cognition & Emotion*, 21 (5), 1114 -1124 .

14.Snyder, C. R.; Shorey, H. S. ;Cheavens, J.; Pulvers, K. M.; Adms,V.H. & Wikleund, C. (2002). Hope and Academic Success in College J. of Education Psychology, 94 (4), 820 - 826.

15.Stober, J. & Pekrum, R. (2004). Advances in Test Anxiety Research. Anxiety, Stress and Coping, 17(3), 205-211.

16.Zeidner, M. &Matthews, G. (2011).*Anxiety*, Springer Publishing Company, LLC,NY.

DOI : : 10.12816/0053295