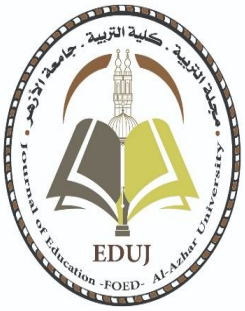

مستوى توجهات الأهداف لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت وعلاقتها بقلق الاختبار والتحصيل الدراسي

"دراسة فارقة تنبؤية"

إعداد

د/ يوسف راشد المرتجى
أستاذ مساعد بقسم علم النفس
كلية التربية الأساسية – الكويت

د/ أحمد سعيدان العازمي
أستاذ مساعد بقسم علم النفس
كلية التربية الأساسية - الكويت

مستوى توجهات الأهداف لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت وعلاقتها بقلق الاختبار والتحصيل الدراسي "دراسة فارقة تنبؤية"

يوسف راشد المرتجى*، أحمد سعيدان العازمي

قسم علم النفس، كلية التربية الأساسية، الكويت.

***البريد الالكتروني:** yr.almurtaji@PAAET.EDU.KW

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية الى التعرف على مستويات توجهات الأهداف وعلاقتها بقلق الاختبار، ودلالة الفروق في كل من توجهات الأهداف وقلق الاختبار التي تعود للجنس والمستوى التحصيلي، ومدى اسهام توجهات الأهداف وقلق الاختبار في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من (298) طالب وطالبة من طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت تم الحصول عليهم من مختلف الأقسام العلمية والسنوات الدراسية، وتراوح المدى العمرى لهم بين (17- 25) عام بمتوسط (21.69) سنة، وانحراف معياري (3.83) سنة، طبق عليهم كل من مقياس توجهات الأهداف الذى أعده أبو غزال (2013) ، ومقياس قلق الاختبار الذى أعده Spielberger و قام بتعريبه الزهار (1985)، وأظهرت نتائج الدراسة أن كل من توجه الهدف الإتقان، توجه الهدف الأداء-اقدام يوجدان بدرجة مرتفعة لدى الطلاب، وأن توجه أهداف الأداء سواء الأقدام أو الاحجام هي التي يرتبط بصورة دالة موجبة بقلق الاختبار، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة في توجهات الأهداف وقلق الاختبار تعزى لمتغيري الجنس والتخصص العلمي، وتبين أن كل من توجه الأداء – تجنب، وقلق الاختبار يتنبآن بصورة دالة وعكسية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: توجهات الأهداف، قلق الاختبار، التحصيل الدراسي.

The Level of Objectives Orientations among Faculty of Basic Education Students in the State of Kuwait and Their Correlation with Test Anxiety and Academic Achievement: Predictive Distingushing Study

Youssef Rashid Al-Murtaji, Ahmed Saedan Al-Azmi

Department of Psychology, Faculty of Basic Education, Kuwait.

Email: yr.almurtaji@PAAET.EDU.KW

Abstract

The current study aimed to identify levels of goals orientation and its relationship to test anxiety, the significance of the differences in both goals orientations and test anxiety that are related to gender, and the the contribution of goals orientation and test anxiety in predicting academic achievement of students of the College of Basic Education in the State of Kuwait, and the study sample consisted of (298) male and female students from the College of Basic Education in the State of Kuwait were obtained from various scientific departments and academic years, their age range ranged between (17-25) years with an average of (21.69) years, and a standard deviation of (3.83) years; both Goals Scale prepared by Abu Ghazal (2013) and test anxiety scale prepared by Spielberger - which has been arabized by Al-Zahar (1985) - were applied on them. The results of the study showed that both goal orientation "the mastery" and the goal orientation "the performance -aproach" are very highly found among students, and that the goal orientation of the performance whether the approach and avoidance are the ones that correlate positively with the test anxiety, and it was shown that there are no significant differences in the goal orientation of the goals and the test anxiety are attributed to two variables the gender and scientific specialization, and it was found that both goal orientation - avoidance, and test anxiety predict a significant and negative effect in predicting academic achievement for the study sample.

keywords: Goal Orientation, Test Anxiety, Academic Achievement.

المقدمة:

يعتبر وجود الدافعية أحد الشروط الأساسية للتعلم الإنساني بصفه عامة، فلا يمكن أن يتحرك الفرد ويبذل الجهد في سبيل اكتساب سلوك أو مهارة أو معرفة جديدة أو تعديل اتجاه أو سلوك موجود دون دافع، لذلك كان البحث في الدوافع المحركة للتعلم من الموضوعات الرئيسية في مجال علم النفس عامة وفى التخصصات التربوية منه خاصة.

وميز الباحثون بين نوعين من الأهداف التي تدفع الطلبة إلى الإنجاز والتحصيل، يتركز النوع الأول من الأهداف في المهمة أو الواجب الذي يؤديه الطالب، ويتركز النوع الثاني خارج تلك المهمة. وسمى النوع الأول بالعديد من الأسماء مثل الاتقان أو أهداف الانخراط في المهمة أو أهداف التعلم، في حين سمى النوع الثاني أهداف الاستغراق في الذات أو أهداف الذات، بينما أطلق عليها بعض الباحثين الدافعية الذاتية مقابل الدافعية الخارجية (Ames,1992)).

ويرتبط السعي وراء أهداف التعلم (الاتقان) بمستويات عالية من الجهد والإصرار على النجاح أو إيجاد حلول وتطوير استراتيجيات بديلة للتعلم. في حين أن السعي وراء أهداف الأداء (أهداف التركيز على الذات) يرتبط بالانسحاب من المهمة والعجز المتعلم، كما أن أهداف التعلم (الاتقان) ترتبط بتعلم شامل وعميق يتصف بالتفكير الناقد، في حين أن أهداف الأداء ترتبط بتعلم يتصف بالقيام بما يكفي للحصول على أعلى الدرجات(Nolen, S. 1988) .

وأحد المواقف التعليمية الهامة في بيئة التعلم ونتائجه هو موقف الاختبار ، وتكمن أهمية الامتحان بالنسبة للطالب في كونه الأساس الذي يتم بناءً عليه تقرير مصيره وبالتالي كلما زادت أهمية الامتحان ازدادت لديه مظاهر الخوف والرغبة في تجنب الموقف ومن هنا يمكن أن نفسر غياب بعض الطلبة عن الامتحانات وشعور البعض الآخر بالأرق وآلام المعدة ، وبالتالي فإن حالات التوتر هذه تؤثر في تحصيل الطالب سلبياً، وأشارت أغلب الدراسات التي تناولت العلاقة بين القلق ومستوى التحصيل إلى أن العلاقة بينهما علاقة عكسية أي أنه كلما زاد القلق انخفض مستوى التحصيل والعكس صحيح ، وأشارت نتائج أخرى إلى وجود علاقة منحنية بين درجات القلق والتحصيل الدراسي أي كلما زاد القلق تحسن مستوى التحصيل إلى أن يصل القلق إلى مستوى معين بعده يضعف التحصيل بازدياد القلق وهذا يعنى أن تحصيل أصحاب القلق المتوسط أفضل من تحصيل زملائهم أصحاب القلق المنخفض والعالي. (المزوغي، 2011)

ومن هنا كان من الهام محاولة التعرف على علاقة أثر توجهات الأهداف باعتبارها محركات سوك الفرد في المواقف التعلمية جميعا، وبين موقف الاختبار ومدى القلق منه باعتباره أحد أهم متغيرات العملية التعليمية وأحد محددات نتائجها.

مشكلة الدراسة:

توجهات الأهداف الدافعية من المتغيرات الهامة في عملية التعلم وذلك على مستوى الطلاب أو مستوى المعلمين، أو بيئة التعلم، لكونها تتناول مكون دافعي مؤثر يحدد مجموعة الأهداف التي يستخدمها الفرد للوصول لمستوى معين من الأداء. (Breland & Donovan, 2005).

فالطلبة في قاعات التعلم التي تعتمد المنافسة أساسا تجعلهم يرجعون نتائجهم إلى قدراتهم العامة، في حين أن الطلبة الذين يكون توجههم نحو المهمة (توجه الإتقان) يكونون أكثر اعتقادا بأن النجاح ينتج عن الاهتمام والجهد. (Elliot, A. J., and Church, M, 1997).).

ولا شك أن تلك التوجهات والاعتقادات إحدى محددات موقف الطالب ومستوى ثقته أو قلقه في موقف الاختبار، والطريقة التي يتعامل بها مع الاختبار بإعتباره محددا لأدائه أو أحد مظاهر الاتقان، وهو ما يحدد مستوى قلقه، والمستوى التحصيلي للطالب.

وقد وجدت العديد من الدراسات علاقة بين توجهات الأهداف وبين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي مثل دراسات المزوغي (2011) (Eum&Rice,2011) (Yan & Jeff ,2013) (أبو غزال، 2018) .

الا الدراسات العربية وخاصة بدولة الكويت التي استخدمت نظرية توجهات أهداف الدافعية في فحص علاقته بقلق الاختبار والتحصيل الدراسي قليلة رغم أهمية ودور المتغيرين في العملية التعليمية ومخرجاتها، ويمكن التعبير عن مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤلات التالية:

1- ما مستوى توجهات الأهداف لدى عينة الدراسة من طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت؟
2- ما طبيعة العلاقة بين توجهات الأهداف وبين قلق الاختبار والتحصيل الدراسى لدى عينة الدراسة من طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت؟
3- هل تسهم كل من توجهات الأهداف وقلق الاختبار في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة من طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت؟

أهداف الدراسة:

تتحدد الدراسة بالأهداف التالية:

1- التعرف على مستويات توجهات الأهداف لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.
2- التعرف على العلاقة بين توجهات الأهداف وقلق الاختبار والتحصيل الدراسى لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت
3- التعرف على مدى اسهام توجهات الأهداف وقلق الاختبار في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت

أهمية الدراسة:

- الدراسات التي تناولت الدافعية من خلال منظور توجهات الأهداف حديثة وقليله نسبيا، خاصة بالبيئة المحلية بدولة الكويت، مع ما ثبت لتوجهات الأهداف من قدرة على تفسير سلوك الطلاب وتحديد أنماط التعلم والاستراتيجيات الملائمة لهم، وتأتى

أهمية الدراسة في محاول فهم علاقة هذه التوجهات بسلوك الأداء على الاختبارات ومستوى القلق المتعلق به، وهو ما يسهم في تعزيز فهم النظرية وزيادة الدراسات النفسية التربوية بالبيئة الخليجية.

- ما تخرج به الدراسة من نتائج قد يفيد في وضع البرامج الارشادية الهادفة لخفض قلق الاختبارات لدى الطلاب باعتباره من العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي، كما قد يفيد في تحديد أنماط أهداف التعلم الأكثر ملائمة للأداء بالاختبارات في مستوى محفز وإيجابي من القلق.

مصطلحات الدراسة:

توجهات الأهداف goal orientation: يشير الى العامل الذي يحدد استعداد الفرد لتبنى أي نمط من أنماط الأهداف الثلاث التالية (Somuncuoglu & Yildirim, 2001,267):

1- التوجه نحو الاتقان: ويشير الى بذل الجهد من قبل الفرد لزيادة مستوى كفاءته، والتحصيل لدى أصحاب هذا التوجه يرتبط بإتقان المهمة وفهمها بصورة تنعكس على النمو المعرفي للفرد، ويعرف هذا التوجه كذلك بأهداف الاتقان، واهداف المهمة.

2- التوجه نحو الأداء: ويشير أن تركيز الفرد يكون بتلقي أحكام حول مستوى كفاءته، والتحصيل يرتبط بتقدير الاخرين واعترافهم بكفاءته.

3- التوجه نحو تجنب الأداء: حيث يركز الفرد على تجنب الأداء لتجنب الفشل فيه، والتحصيل لدى ذوى هذا الاتجاه يرتبط بإكمال المهمة بأقل جهد .

وتعرف توجهات الأهداف بالدراسة الحالية إجرائيات بأنها الدرجة التي يحصل عليها الفرد على أبعاد التوجه نحو الاتقان، والتوجه نحو الأداء، والتوجه نحو تجنب الأداء بالمقياس المستخدم بالدراسة الحالية.

قلق الاختبار: Test Anxiety : عرف سبيلبرجر قلق الاختبار على "أنه سمة في الشخصية في موقف محدد، ويتكون من الانزعاج والانفعالية، وهما ابرز عناصر قلق الامتحان، ويحدد الانزعاج على أنه اهتمام معرفي للخوف من الفشل وتحدد الانفعالية على أنها رد فعل الجهاز العصبي التلقائى" (في المزوغي، 2011، 89)

ويعرف في الدراسة الحالية بأنه الدرجة التي يحصل عليها الفرد على قياس قلق الاختبار المستخدم بالدراسة الحالية.

التحصيل الدراسي: يعرف في الدراسة الحالية بالمعدل التراكمي المحدد للمستوى التحصيلى للطالب والذى يتراوح بين (1-4) نقاط.

محددات الدراسة: تتحدد الدراسة بالحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: يتمثل في دراسة كل من متغيرات توجهات الأهداف وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي.

- الحدود المكانية: كلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت.
- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2019 – 2020.
- الحدود البشرية: طلبة وطالبات كلية التربية الأساسية المقيدين بالعام الدراسة 2019-2020 بالتخصصات والسنوات المختلفة بالكلية.

الإطار النظري:

توجهات الأهداف:

السلوك البشرى لا يمكن فصله عن العوامل الدافعة المحركة له لذا كانت دراسة الدافعية جزءا من علم النفس العام وسيكولوجية التعلم، ويتم دراسة مفهوم الدافعية من خلال ثلاث مجموعات من العمليات هي الأولى هي العمليات الموجِهة مثل الأهداف أو ما يرتبط بالأهداف من مفاهيم مثل الحاجات والاهتمامات، والثانية العمليات المثيرة أو المحفزة خصوصا الانفعالات، والثالثة العمليات المنظِمة، أي العمليات المسؤولة عن المحافظة على التركيز على الهدف، وقد صاغ فورد هذه العمليات الثلاث في المعادلة التالية: **الدافعية = الأهداف x الانفعالات x الاعتقادات الشخصية.**(Ford, M. E., and Nicholls, W. G, 1991)

وتمثل الأهداف مكونا محوريا من مكونات الدافعية، وهي تمثيلات عقلية لما يرغب الأفراد في تحقيقه وظيفتها توجيه السلوك نحو الوصول إلى هذه النتائج ويرى Ford & Nicholls,1991) أنه إن لم يكن هنالك هدف محدد فلن يوجد نشاط ولن يكون هنالك طاقة يتم استنفادها كما لن تكون انفعالات تستنفر، وحتى البيئة الداعمة لن يكون لها ذلك التأثير إن لم يكن لدى الفرد رغبة في الانجاز في مجال معين مهما كانت المصادر والتسهيلات التي تقدمها تلك البيئة .

وعرف (Ames,1992,261) توجهات الأهداف بأنها أنماط دافعية متباينة الخصائص تستدعى بواسطة مطالب بيئية أو تعليمية مختلفة، وتظهر عندما يتبنى الطالب هدفا بعينه سواء كان قصير أم طويل المدى.

ويعرفها كل من (Elliot& McGregor,2001:232) توجهات الأهداف بأنها تمثيلات معرفية توجه الفرد نحو أهداف أو غايات خاصة.

ومعظم السلوك البشري موجه بالأهداف، بعضها قد لا يكون دائما داخل وعي الفرد، وقد يعجز أحيانا عن التعبير عن هذه الأهداف بلغته العادية، الا أنها تمثل قوة دافعة توجه وتنظم نشاط الفرد، وتمد الأهداف سلوكيات الفرد بالمعنى والانسجام وتهيئ المسرح لكل المكونات الاخرى للفرد كي يعمل بشكل هادف ومتناغم" (أبو هلال، ودرويش، 2005)

وتتعلق توجهات الهدف بالغرض من سلوك التحصيل وتتحدد على أنها نمط متكامل من المعتقدات والاعزاءات والشعور الذى ينتج مقاصد السلوك وينتقل بطرق ومداخل مختلفة والاستجابة لأنشطة تتصل بنوع الإنجاز، كما تحدد تلك الأهداف ردود أفعال الطلاب

الانفعالية والمعرفية والسلوكية نحو النجاح أو الإخفاق بالإضافة الى وصف كفاءة سلوكياتهم (حسانين، 2008: 538)

كما ينظر للأهداف باعتبارها أفكار حول نتائج مرغوبة يسعى الفرد إلى تحقيقها، ويرى (Dweck & Leggett,1988) أن التوجهات الدافعية للأهداف هي سمة شبه ثابتة من سمات الشخصية، تحدد طريقة الفرد في التعامل مع مواقف التعلم بصورة عامة، كما تعد دافعية الإنجاز أو التحصيل أحد وجوده الهوية الشخصية للفرد، في حين يرى البعض الأخر أنها أقرب الى أن تكون حالة موقفيه ترتبط بالعديد من المتغيرات في سياق المواقف التعليمي. وهناك من يرى أنها عامل من عوامل الفروق الفردية الثابتة نسبيا، ولكن يمكن أن تتغير بتغير سياق الموقف التعليمي وخصائصه (Deci&Ryan 1991).

واستمدت توجهات الأهداف الدافعية من أعمال كل من (Dweck, 1986)، وأعمال (Nicholls, 1984) التي عرفت بنظرية توجهات الأهداف Goal orientation Theory، والتي حاولت تفسير سلوك الأفراد في عملية التعلم ، واقترحت وجود نوعين من توجهات أهداف المتعلمين (Chan Leung &Lai; 2004):

- الأولى: الأهداف الموجهة نحو الأداء: وتشير الى ما يتبناه الفرد من أهداف لكي يثبت جدارته في بيئة التعلم وفى مواقف التنافس، حيث يتوجه الأفراد في هذه الأهداف لاثبات التفوق، والحصول على أفضل الدرجات والعلامات، يأخذ هذا النوع من الأهداف شكل السعي وراء زيادة المعرفة لذات المعرفة والتمكن أو الإتقان للشيء المتعلم لذات الإتقان
- الثانية: هي الأهداف الموجهة نحو التعلم: حيث يتبنى الأفراد أهدافا تسمح لهم بالتمكن من المواد المتعلمة والسلوكيات الجديدة، ويهتمون بزيادة الفهم للموضوعات المتعلمة عن طريق التركيز على اكتساب المهارات المتعلقة بالمهام، النوع الثاني تشتق في الغالب من التوقعات الاجتماعية او من القيمة المرتبطة بما يترتب على اداء المهمة مثل الثناء والمديح أو المكافأة المادية

ويصنف (Elliot& McGregor,2001:232) توجهات الأهداف الى أربعة أبعاد هي:

1- توجه الاتقان-إقدام: والذي يشير الى الرغبة في تطوير الكفاءة وزيادة المعرفة والفهم من خلال ذلك الجهد.
2- توجه الاتقان-تجنب: والذي يشير الى الرغبة في تجنب عدم الكفاءة وفقا لمرجعية تتعلق بالذات أو المهمة.
3- توجه الأداء-الإقدام: ويشير الى الرغبة في الحصول على أحكام إيجابية حول الكفاءة مقارنة بالأخرين.
4- توجه الأداء – تجنب: والذي يشير الى الرغبة في تجنب الأحكام السلبية حول القدرة على المقارنة بالأخرين.

وتعود أهمية توجهات الأهداف الى كونها موجهات للطلاب يمكن أن يؤثر في سلوكهم المعرفي والوجداني خلال الأداء الأكاديمي في مواقفه المختلفة، كما تؤثر في اختبارهم من بدائل

السلوك المتاحة لما يقودهم الى تحقيق أهدافهم، كما يؤثر في تفسيرهم لمفهوم النجاح ومواقف الإنجاز وبالتالي اختيار استراتيجيات العمل وحل المشكلات، كما أن توجهات الهدف تعمل كاطار منظم لسلوك الفرد في مواقف التحصيل، ويحدد إدراكه للمواقف الأكاديمية التي تشمل التعلم والانجاز ومواقف الاختبار وتعمل كمحكات لتفسير المعلومات وتقييمها وترتيب الأولويات (Elliot et all,2001)

فالطلاب المتجهون نحو الاتقان أكثر اهتماما بعملية التعلم والفهم ويسعون لتنمية كفاءتهم باكتساب مهارات ومعارف جديدة، ويرغبون في الاندماج في أنشطة تتيح لهم تحسين معارفهم وبالتالي يستخدمون استراتيجيات تعلم أكثر فعالية ، ويفضلون المهام الصعبة، ويرون بذل الجهد طريقة فعالة لإنجاز أهدافهم، كما يتعاملون مع الأخطاء كخطوة طبيعية في عملية التعلم، في حين أن المتجهون نحو الأداء يسعون لحماية الذات ويركزون على ما يعزز فهمهم للاهتمام بالأداء بصورة أفضل مقارنة بالأخرين، وإظهار السلوكيات التي تؤدى للاعتراف العام والاطراء ويدركون الجهد سلبيا وبالتالي يستخدمون استراتيجيات تعلم أقل فعالية ويفضلون المهام السهلة. (Deci&Ryan,1991)

كذلك فالطلبة ذوى التوجه نحو الاتقان يستخدمون استراتيجيات التعلم العميقة، ويثابرن في مواجهة الاخفاقات، أما الطلاب ذوى التوجه نحو الاداء فيبذلون الجهد للتميز في الأداء على الأخرين، ويميلون الى اختيار المهام الاسهل والتي يعتبر فيها النجاح مضمونا ومن ناحية أخرى، فإن توجهات الأهداف التي يتبناها الطلاب لا تعكس فقط معتقداتهم وقيمهم الداخلية، ولكن تعكس أيضا توجهات الأهداف التي تتبناها بيئاتهم الثقافية الاجتماعية القريبة، والتي قد تكون إما موجهة نحو الإتقان وتؤكد على الجهد، والتعلم، والفهم، أو موجهة نحو الأداء وتؤكد على التنافس من أجل التقديرات والمقارنات الاجتماعية، كما ترتبط توجهات الأهداف بالكفاءة الذاتية للفرد ، فترتبط توجهات الاتقان والأداء (الاقدام) إيجابا بالكفاءة الذاتية، بينما ترتبط توجهات الاتقان والأداء (التجنب) سلباً بالكفاءة الذاتية للأفراد والطلاب في مواقف التحصيل والانجاز (Zubkovic& Kolic-Vehovec, 2014),

ويرى Butler أن توجهات الأهداف لا تعتمد فقط على سمات الفرد وتفضيلاته الشخصية وإنما ترتبط بتفاعله الاجتماعي وتركيبة الصف ونوع الأهداف التي يشجعها المعلمون لدى طلبتهم. حيث أن الطلبة من الذين يجلسون في صفوف تشجع المنافسة ويتم توجيههم نحو أهداف أدائية مما يحد من اهداف الاتقان والتمكن لديهم (Butler, R, 1992)، كما يرى Dai أن لدعم المدرس كما يدركه الطالب علاقة جوهرية موجبة مع التوجه نحو الاتقان كذلك كان للانسجام في العائلة علاقة قوية مع التوجه نحو الاتقان حيث يقدم دعما كبيرا للطالب يتجاوز في اهميته دعم المدرس لاسيما في مرحلة المراهقة (Dai, D, 2000)

قلق الاختبار:

يعد قلق الاختبار أحد أنواع القلق الذى يصاحب المواقف الاختبارية، و ينتشر بين الطلاب في مختلف المراحل التعليمية، مما يعد مشكلة أساسية ينبغي التصدي لها وتحديد أسبابها وعواملها المتعددة (سايجي، 2012م، 74).

وعرف موري قلق الاختبار بأنه" أحد المواقف المرتبطة بظهور سمة شخصية معينة تحدث قبل أو أثناء أو بعد الامتحان" (Moore, 2006, 23)

كما يشير إلى" الاستجابات النفسية والفسيولوجية التي يربطها الفرد بخبرات الامتحان، ويعبر عن حالة خاصة من القلق العام الذي يتميز بالشعور العالي بالوعي بالذات مع الإحساس باليأس الذي يظهر غالبًا في الإنجاز المنخفض للامتحان وفي كل المهام المعرفية والأكاديمية بصفة عامة." (أبو عزب، 2008، 58)

وأرجع (2009) Trudeau قلق الاختبار الى عدد من العوامل التي تعمل على زيادة مستويات قلق الاختبار بين الطلاب في البيئة الأكاديمية مثل: أعباء العمل، والمناخ التدريسي، والخوف من التبعات السلبية التي من الممكن أن تحدث عندما يكون الطلاب على غير المستوى المتوقع لهم من جانب الوالدين.

ويرى Holahan & Culler أن القلق المصاحب للاختبار هو في الأساس ناتجا عن الاستعانة بعدد من المعارف، والمهارات، والاستراتيجيات غير الملائمة للموقف، ونقص الإعداد الكافي للموقف الذي يمر به الفرد، الأمر الذي يؤدي إلى نقص الثقة الخاصة بالفرد، وضعف الأداء، الأمر الذي يؤدي إلى خلق نوعا من التوتر والقلق يؤدي بالتدريج إلى الإخفاق والفشل (Trudeau, 2009, 5-6).

بينما فسر ابو حطب قلق الاختبار بأنه ينتج من زيادة الدافع الى حد معين يؤدى الى نوع من التدهور والتعطيل في الأداء التحصيلي، بينما يرى سبيلبرجر بأن الأفراد الذين لديهم قلق اختبار عال ينزعون الى تقييم موقف الاختبار على أنه تهديد شخصي لهم، وهم في مواقف الاختبار غالبا ما يكونون متوترين، وخائفين وعصبيين ومستثارين انفعاليا. وذلك نتيجة لخبرتهم السابقة والتي تؤثر على انتباههم وتتداخل في تركيزهم أثناء الامتحانات، والأفراد الذين يحصلون على درجة عالية في قلق الاختبار يتجهون لإدراك وتقييم المواقف، على أنها مهددة للشخصية، وهم في مواقف الامتحانات غالباً ما يكونون متوترين، خائفين، عصبيين، وفي حالة إثارة انفعالية، علاوة على ذلك، فإن استقلالهم الذاتي في حالة سلبية نظراً لخبراتهم، وهذا يحول دون انتباههم وتركيزهم أثناء الامتحانات وقد حددت ، أن الانزعاج والانفعالية هما أبرز عناصر قلق الامتحان و يعتبران بمثابة أبرز عناصر حالة القلق أيضاً وكردود أفعال الخبرات في مواقف الامتحانات التي تشتمل على توتر وعصبية واستثارة للجهاز العصبي الأوتونومي وعرفا الانزعاج على أنه اهتمام معرفي للخوف من الفشل، والانفعالية على أنها ردود أفعال للجهاز العصبي الذاتي. (عبادة، 1990)

الدراسات السابقة:

توجهت دراسة أبو هلال، ودرويش (2005) إلى اختبار فرضيات حول الدافعية الأكاديمية في إطار توجهات علم النفس الاجتماعي وتوجهات علم النفس الشخصية. استخدم في هذه الدراسة مقياس توجهات الأهداف: الإتقان، الأداء وتجنب الفشل الذي أعده اليوت وشيرش، وشارك في الدراسة عينة من طلاب وطالبات المدارس وعينة من طلاب وطالبات الجامعة. وقد بينت نتائج الدراسة أن أهداف الإتقان وأهداف الأداء تناسب إلى درجة ما البيئة العربية، وبينت نتائج الدراسة أن أهداف الإتقان وأهداف الأداء ترتبط فيما بينها بدرجة أكبر مما ارتبطت في الدراسات الغربية مما يشير إلى أن العلاقة بين الاثنين ترتبط بالبيئة الثقافية

والاجتماعية. كما أكدت نتائج الدراسة أن الأهداف لا تفضي بالضرورة إلى الإنجاز والتحصيل، وأوضحت النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في تكوين أهداف الإتقان والأداء والعلاقة بينهما.

وتوجه الوطيان (2009) في دراسته لمعرفة تأثير كل من توجهات الأهداف والكفاءة التدريسية والجنس والخبرة على أنماط طلب العون التدريسي، وذلك على عينة من (448) معلم بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، طبق عليم مقاييس أنماط طلب العون، وتوجهات الأهداف، والكفاءة التدريسية، وبينت النتائج ارتفاع تجنب طلب العون لدى المعلمات مقارنة بالمعلمين، وارتباط طلب العون الوسيلي بالتوجه نحو الاتقان، وارتباط تجنب طلب العون بكل توجه الأداء وتجنب الأداء.

وهدف حسانين (2010) لمعرفة طبيعة العلاقة بين توجهات الهدف وكل من تأجيل الاشباع الأكاديمي والتحصيل ومحددات الدافعية، لدى عينة طلبة جامعة بنها طبق عليهم مقاييس لتوجهات الهدف، وتأجيل الاشباع الأكاديمي، ومحددات الدافعية، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين محددات الدافعية (العواقب السلبية، والجهد/ الوقت) وبين درجاتهم على بعد توجه الهدف المهمة، بينما كانت علاقتهم ايجابية مع بعد توجه الأداء- تجنب ، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين محددات الدافعية وبين توجه هدف الأداء-تجنب، وكانت علاقة توجه هدف الأداء- اقدام والتحصيل إيجابية.

وبحث النمرش (2010) العلاقة السببية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفاعلية الذات والتوجهات الدافعية وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (378) طالبا بكلية التربية جامعة بورسعيد بمصر، طبق عليهم مقاييس لكل من التعلم المنظم ذاتيا، وتوجهات الأهداف الدافعية وقلق الاختبار، وأشارت النتائج الى دلالة العلاقة السببية بين التعلم المنظم ذاتيا وكل من فاعلية الذات وتوجهات الأهداف الدافعية الداخلية وقلق الاختبار، وتبين وجود علاقة إيجابية بين التعليم المنظم ذاتيا وتوجهات الأهداف الدافعية الداخلية، وعلاقة سالبة بين التعليم المنظم ذاتيا وقلق الاختبار.

وهدف المزوغي (2011) لمعرفة الفروق بين الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي والطلبة منخفضي التحصيل الدراسي في متغيري الذكاء وقلق الامتحان، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٢) طالب وطالبة من طلبة السنة الأولى بكلية الآداب والعلوم، جامعة السابع من أبريل بليبيا، طبق عليهم اختبار المصفوفات المتتابعة، ومقياس الاتجاه نحو الامتحان، وتوصلت لوجود فروق دالة في قلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي والطلبة منخفضي التحصيل لدى طلبة كلية الآداب

وهدف الوطيان (2011) الى معرفة على طبيعة الفروق في توجهات الأهداف الدافعية لدى المعلمين والمعلمات تبعا لمستوى الكفاءة الذاتية التدريسية لديهم، وتكونت العينة من (448) معلما ومعلمة من منطقة القصيم بالسعودية، طبق عليهم مقياس الكفاءة الذاتية التدريسية، ومقياس توجهات الأهداف الدافعية، وأظهرت النتائج، ارتفاع التوجه نحو الاتقان، والتوجه نحو الأداء لدى مرتفعي الكفاءة التدريسية مقارنة بالمنخفضين، ارتفاع

التوجه نحو تجنب الأداء لدى منخفضي الكفاءة مقارنة بالمرتفعين، وكانت المعلمات أكثر ميلا للتوجه نحو الأداء مقارنة بالمعلمين.

وبحث العلاقة بين توجهات الأهداف وقلق الاختبار المعرفي وذلك على عينة من (134) طابا جامعية بالولايات المتحدة، طبق عليهم مقاييس لقلق الاختبار وتوجهات الأهداف والكمالية، وبينت النتائج وبينت النتائج وجود علاقة إيجابية بين قلق الاختبار وتوجهات الأداء – تجنب، والاتقان-تجنب.

وتوجه النبهانى (2013) الذي بحث دور عوامل الدافعية الأكاديمية الذاتية المرتبطة بتوجه الهدف نحو الأداء أو التمكن لدى الطلبة بسلطنة عمان تكونت عينة الدراسة من (791) طالب وطالبة من الطلبة بسلطنة عمان، وتمثلت أدوات الدراسة في إعداد مقياس للدافعية الأكاديمية الذاتية ومقياس المناخ الدافعي ببعديه الأداء والتمكن، وأشارت النتائج إلى أن لعوامل الدافعية الأكاديمية الذاتية الأربعة علاقة ارتباطية دالة بالمناخ الدافعي ببعديه التوجه نحو الأداء والتمكن، كما تبين أن هناك عاملين من عوامل الدافعية وهما الاستمتاع بالتعلم والمثابرة الأكثر إسهاما في التنبؤ بالتوجه نحو التمكن.

وهدفت Yan &Jeff (2013) الى التحقق من توجهات الأهداف وعلاقتها بقلق الاختبار لدى عينة (150) طالبا جامعيا بغرب جورجيا، طبق عليهم مقياس توجهات الهدف، ومقياس الاستراتيجيات المحفزة للتعلم، ومقياس قلق الاختبار، وبينت النتائج وجود أدوار متمايزة لتوجهات الهدف في قلق الاختبار واستراتيجيات التعلم ، وكان أهداف التجنب منبئة بصورة دالة احصائيا بقلق الاختبار.

وتوجه أبو غزال (2018) 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) طالب وطالبة، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية من جميع كليات جامعة اليرموك، وكشفت 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 ء(إتقان -إقدام) وتقدير الذات قد أسهمت بشكل دال إحصائيا في التنبؤ بقلق الاختبار. كما كشفت نتائج الدراسة أن توجه (أداء -تجنب) وتقدير الذات وتوجه (أداء-إقدام،) قد أسهمت بشكل دال إحصائيا في التنبؤ بقلق الاختبار لدى الذكور، وقد أظهرت النتائج أن (أداء-تجنب) هو المتنبئ الأقوى بقلق الاختبار لدى كل من الذكور والإناث

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة: من خلال عرض الدراسات السابقة والتي كانت غالبيتها على طلبة جامعيين، يتبين دور توجهات الأهداف في العديد من المتغيرات منها المتغيرات البيئة التعليمية مثل الممارسات الصفية، والكفاءة التدريسية، ومنها متغيرات ذاتية مثل الكفاءة الأكاديمية والذاتية، وتقدير الذات، وطلب العون الوسيلي، كذلك ظهر تباين علاقة توجهات الأهداف وتأثيرها على كل من قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى الطلاب.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة: المنهج المستخدم بالدراسة الحالية هو المنهج الوصفي الارتباطي المقارن باعتباره الأنسب في الإجابة على تساؤلات الدراسة الحالية وأدواتها المستخدمة.

المجتمع والعينة: مثل طلبة كلية التربية الأساسية المقيدين بالعام الدراسي 2019-2020 مجتمع الدراسة الحالية، وتم اشتقاق عينة بطريقة العين المتاحة، خلال التوزيع بطارية أدوات الدراسة على الطلبة من مختلف التخصصات، بلغ عدد العينة (298) طالب وطالبة تم الحصول عليهم من مختلف الأقسام العلمية والسنوات الدراسية، وتراوح المدى العمرى لهم بين (17- 25) عام بمتوسط (21.69) سنة، وانحراف معياري (3.83) سنة، وتراوح المعدل التحصيلي للطلاب بين (1- 4) نقطة بمتوسط (3.07) نقطة وانحراف معياري (0.63) نقطة، ويعرض الجدول (1) لوصف العينة من خلال متغيري الجنس، والتخصص العلمي.

جدول (1) وصف عينة الدراسة من التجنس والتخصص

المتغير	الفئات	العدد	%
الجنس	أنثى	203	68.1
	ذكر	95	31.9
التخصص العلمي	علمي	60	20.1
	أدبي	238	79.9
العينة الكلية		298	100.0

أدوات الدراسة:

أولا مقياس توجهات الأهداف:

استخدم المقياس الذى أعده أبو غزال (2013) ويتكون من (21) عبارة يتم الإجابة عليها على مقياس ليكرت ، ويقيس ثلاث أبعاد هي : توجه أهداف الاتقان، وتوجه أهداف الأداء – إقدام، وتوجه أهداف الأداء – تجنب، وقد تحقق معد المقياس من الصدق العاملي للمقياس بطريقة المكونات الأساسية وحصلوا على ثلاث عوامل مستقلة بعد التدوير تفسر (50.4%) من التباين الكلى للدرجات، وتم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا حيث بلغت قيمة الثبات الكلية (0.65) وتراوحت للأبعاد بين (0.71 – 0.61)

وبالدراسة الحالية قام الباحث بحساب ثبات المقياس باستخدام كل معامل كرونباخ ألفا، والتجزئة النصفية لسبيرمان-بروان، ويعرض جدول (2) لقيم الثبات:

جدول (2) معاملات ثبات مقياس توجهات الأهداف

	عدد الفقرات	معامل كرونباخ الفا	معامل التجزئة النصفية
الأداء -أقدام	9	.788	.821
الإتقان	7	.774	.766
الأداء – تجنب	5	.529	.557
المقياس الكلى	21	.784	.828

بلغ معامل الثبات الكلى للمقياس (0.784) بمعامل كرونباخ الفا، وبلغ (0.828) بمعامل التجزئة النصفية وهى مرتفعة دالة على الثبات، وتراوحت قيم الثبات للأبعاد بين (0.529 الى 0.788) بمعامل كرونباخ ألفا، و بين (0.557 الى 0.821) بمعامل التجزئة النصفية، وهى جيدة للثبات.

ثانيا مقياس قلق الاختبار

أستخدم المقياس الذى أعده " Spielberger و قام بتعريبه "نبيل الزهار" (1985). ويتكون من (20) ، ويطلب من المفحوصين أن يعبّروا عن طريقة ومدى تكرار شعورهم بأعراض القلق قبل وأثناء وبعد الامتحانات و في مواقف الامتحان، ، وتم إعداد مقياس قلق الامتحان على طلاب المدارس الثانوية والجامعات ، وتتم الاجابة على المقياس على ليكرت، يختار الطالب واحدة منها ما بين (أبدا الى دائما (الزهار، 1985)

وقد قام سبيلبرجر بحساب الثبات بطريقتي الفا، واعادة التطبيق على عينات من الطلبة وحصل على معاملات ثبات مرتفعة لكل من الذكور والاناث، كما قام بحساب صدق المقياس التلازمي من خلال حساب ارتباطه مع ن مقياس قلق الاختبار لسارسون وقائمة حالة وسمة القلق وحصل على مؤشرات صدق مرتفعة.

وقام الزهار بالتحقق بحساب صدق وثبات القائمة على عينة من طلبة المرحلة الثانوية المصريين والأميركيين، وأستخدم معامل الفا كرونباخ للتحقق من ثبات المقياس و حصل على معامل قيمته 0.84 للعينة المصرية، و 0.88 للعينة الأميركية، كما استخدم التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من الصدق العاملي للمقياس، واستخدم معامل الارتباط بين درجات الفقرات وبين الدرجة الكلية للتحقق من الصدق الداخلي للمقياس (الزهار، 1985 ، 16- 25)

وبالدراسة الحالية قام الباحث بحساب ثبات المقياس باستخدام كل معامل كرونباخ ألفا، والتجزئة النصفية لسبيرمان-بروان، حيث بلغ معامل الثبات الكلى للمقياس (0.923) بمعامل كرونباخ الفا، وبلغ (0.936) بمعامل التجزئة النصفية وهى مرتفعة دالة على الثبات.

نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الأول والذى نص على: ما هي مستوى توجهات الأهداف لدى عينة الدراسة من طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت؟

تم الحصول على كل من متوسطات الاستجابة والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس توجهات الأهداف، وتم التعرف على مستوياتها لدى الطلاب حسب المستويات التالية:

- من 1- 1.8 منخفض جدا
- من 1.81 -2.60 منخفض
- من 2.61 الى 3.40 متوسط
- من 3.41 الى 4.20 مرتفع
- من 4.21 الى 5 مرتفع جدا

ويعرض الجدول (3) لمتوسطات الاستجابة لتوجهات الأهداف ومستوياتها.

جدول (3) متوسطات الاستجابة لأبعاد توجهات الأهداف وترتيبها

توجهات الأهداف	متوسط الاستجابة	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
الأداء -أقدام	3.48	.872	مرتفع	2
الإتقان	3.82	.808	مرتفع	1
الأداء – تجنب	3.08	.889	متوسط	3

من الجدول (4) يتبين أن متوسطات الاستجابة على أبعاد توجهات الأهداف تراوحت بين (3.82 الى 3.08) بمستويات بين المتوسط الى المرتفع، وقد جاء في الترتيب الأول توجه أهداف الاتقان بمتوسط (3.82) ومستوى مرتفع، وجاء في الترتيب الثاني توجه الأداء-إقدام بمتوسط (3.48) ومستوى مرتفع، وجاءت توجه الأداء-تجنب في المستوى الثالث بمتوسط (3.08) ومستوى متوسط.

نتائج السؤال الثاني والذي ينص على ما طبيعة العلاقة بين توجهات الأهداف وبين قلق الاختبار لدى عينة الدراسة من طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت؟

استخدم معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة الارتباطية بين درجات أبعاد توجهات الأهداف وبين قلق الاختبار لدى عينة الدراسة (جدول 4)

جدول (4) معاملات الارتباط أبعاد توجهات الأهداف وقلق الاختبار

توجهات الأهداف	قلق الاختبار	التحصيل الدراسى
الأداء -أقدام	.265**	.047
الإتقان	.036	.078
الأداء – تجنب	.415**	-.209**

**دالة عند مستوى دلالة 0.01

تظهر نتائج الجدول (4)

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين كل من الأداء – إقدام، وبعد الأداء-تجنب وبين قلق الاختبار وكانت معامل الارتباط بين قلق الاختبار والأداء – تجنب هو الأعلى.
- وتبين عدم وجود علاقة دالة احصائيا بين الاتقان وقلق الاختبار.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين كل من الأداء – تجنب، وبين التحصيل الدراسي.
- وتبين عدم وجود علاقة دالة احصائيا بين الاتقان و بين الأداء- إقدام وبين التحصيل الدراسى.

الإجابة على السؤال الثالث والذي ينص على هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات كل من توجهات الأهداف وقلق الاختبار تعود للفروق في الجنس لدى عينة الدراسة من طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت؟

استخدم اختبار ت للفروق بين المجموعات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق على متغيري الدراسة تبعا للجنس

جدول (5) اختبار ت للفروق بين المجموعات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق على متغيري الدراسة تبعا للجنس

المتغير	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
أداء اقدام	ذكر	95	32.11	8.507	1.190	.235
	أنثى	203	30.95	7.509		
اتقان	ذكر	95	27.28	6.019	1.105	.270
	أنثى	203	26.51	5.480		
أداء تجنب	ذكر	95	15.38	4.473	-.099	.922
	أنثى	203	15.43	4.443		
قلق الاختبار	ذكر	95	50.76	16.124	1.448	.149
	أنثى	203	53.51	14.871		

من نتائج الجدول (5) يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في توجهات الأهداف: التوجه نحو الأداء-إقدام، التوجه نحو الاتقان، التوجه نحو الأداء تجنب حيث كانت قيم ت غير دالة احصائيا. كذلك تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في قلق الاختبار.

الإجابة على السؤال الرابع والذي ينص على: هل تسهم كل من توجهات الأهداف وقلق الاختبار في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة من طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت؟

استخدم تحليل الانحدار المتعدد لمعرفة مدى اسهام أبعاد توجهات الأهداف وقلق الاختبار في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة (جدول 6)

جدول (6) تحليل الانحدار لإسهام توجهات الأهداف وقلق الاختبار في التنبؤ بالتحصيل الدراسي.

المتغيرات	قيمة ر	$ر^2$	قيمة ف	المعامل البائي	الخطأ المعياري	معامل بيتا	قيمة ت	الدلالة
الثابت	.263	.069	5.43**	3.48	.233		14.987	1.00
أداء_اقدام				.001	.005	.018	.274	.784
اتقان				.008	.007	.069	1.139	.256
أداء تجنب				-.020	.009	-.142	-2.192	.029
قلق الاختبار				-.007	.003	-.162	-2.590	.010

**دالة عند مستوى دلالة 0.01

من جدول (6) يتبين دلالة معادلة الانحدار حيث كانت قيمة (ف) للتباين دالة احصائيا عند مستوى (0.01)، ويتبين أن المتغيرات المنبئة يعزى اليها (6.9%) من تباين درجات الطلاب على التحصيل الدراسي، وتبين أن متغير الأداء-تجنب، وقلق الاختبار هما فقط ذوي الدلالة الإحصائية للإسهام في التنبؤ بالتحصيل الدراسي، بينما لم يكن لكل من توجه الأداء-اقدام، والاتقان دلالة احصائية

ويمكن التعبير عن ذلك بمعادلة التنبؤ التالية:

التحصيل الدراسي = 3.48 + (قلق الاختبار X 0.007)+ (تجنب الأداء X 0.02)

مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج السؤال الأول أن طلبة كلية التربية الأساسية يستخدمون بدرجة مرتفعة كل من توجهات أهداف الاتقان وتوجهات أهداف الأداء، بينما كان استخدامه لتوجهات تجنب الأداء متوسطا، وتشير هذه النتائج الى أن الطلبة يرتفع لديهم توجهات الإقدام سواء نحو الاتقان أو نحو الأداء، في حين أن توجهات التجنب لم تكن مرتفعة لدى الطلبة، وتشير هذه النتائج دافعية الطلاب بكلية التربية الأساسية يحركها توجهات هدفية ذات طبيعة إقداميه بدرجات متقاربة سواء بالهدف نحو الاتقان والذى يرتبط بمستويات عالية من الجهد والإصرار على النجاح أو إيجاد حلول وتطوير استراتيجيات بديلة للتعلم، وبذل الجهد من قبل الفرد لزيادة مستوى كفاءته، والتنوع الثاني من الأهداف الأقدمية هي التوجهات نحو التوجه نحو الأداء الذى يرتبط بتركيز الفرد على تلقي أحكام حول مستوى كفاءته، والتحصيل يرتبط بتقدير الاخرين واعترافهم بكفاءته، وربما يعود ذلك الى نمط التعلم الذى يسمح للطلاب برفع كفاءتهم الذاتية وفي نفس الوقت البحث عن الاعتراف والتقدير من خلال الدرجات التحصيلية، وهو ما يمكن تفسيره الى إمكانية تبنى الطلاب لأكثر من هدف يوجه دافعيتهم في نفس الوقت دون تعارض، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل اليه أبو هلال، ودرويش (2005) من أن أهداف الإتقان وأهداف الأداء ترتبط فيما بينها بدرجة أكبر ما في الثقافة العربية.

وبينت نتائج السؤال الثاني أن توجهات أهداف الأداء سواء الاقدامية أو التجنبية هي المرتبطة بقلق الاختبار وهو ما يمكن تفسيره من كون توجهات الأداء ترتبط بدرجة أساسية بتقييم الفرد من خلال نتائج التحصيل واعتبارها هي الهدف من التعلم الأساسي بالنسبة له، ويتفق ذلك مع تفسيرات نظرية تحديد المصير التي ترى أن التوجهات الدافعية للأهداف هي سمة شبه ثابتة من سمات الشخصية، تحدد طريقة الفرد في التعامل مع مواقف التعلم بصورة عامة، كما تعد دافعية الإنجاز أو التحصيل أحد وجوده الهوية الشخصية للفرد، وكونها موجهات للطلاب يمكن أن يؤثر في سلوكهم المعرفي والوجداني خلال الأداء الأكاديمي في مواقفه المختلفة، كما تؤثر في اختبارهم من بدائل السلوك المتاحة لما يقودهم الى تحقيق أهدافهم، كما يؤثر في تفسيرهم لمفهوم النجاح ومواقف الإنجاز وبالتالي اختيار استراتيجيات العمل وحل المشكلات، (Deci&Ryan 1991) (Elliot et all,2001).

ويمثل الاختبار الموقف التعليمي الأساسي المرتبط بالتحصيل فمن خلاله يقيم الفرد أدائه ويقيمه الأخرون بكونه كفء وناجح أو فاشل، حيث تحدد أهداف الأداء أفعال الطلاب الانفعالية والمعرفية والسلوكية نحو النجاح أو الإخفاق بالإضافة الى وصف كفاءة سلوكياتهم، ويرتبط ذلك بالتوقعات الاجتماعية او من القيمة المرتبطة بما يترتب على اداء المهمة مثل النجاح والثناء والمديح أو المكافأة المادية، وهو ما يجعل الفرد إما أن يتبنى أهداف الأداء الاقدامية بزيادة الدافع في الحصول على تقييم إيجابي في موقف الاختبار مما يزيد من قلقه وتوتره وانفعاله باعتبار الاختبار هو المسئول عن تقييم مستواه وتقدير الأخرين له، أو يؤدى به الى تجنب الأداء والذى يجعله في حالة من الخوف من الفشل والاخفاق، وهو الخوف الذى يرتبط بالتوتر وبالنظر لموقف الاختبار باعتباره موقفا تعليميا صعبا يصعب عبوره ويزيد قلق الفرد منه، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة المزوغي (2011) التي انتهت لوجود فروق دالة في قلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي والطلبة منخفضي التحصيل لدى طلبة كلية الآداب، ودراسة Eum &Rice (2011) التي أظهرت وجود علاقة إيجابية بين قلق الاختبار

وتوجهات الأداء – تجنب، والاتقان- تجنب، ودراسة Yan &Jeff (2013) التي بين أدوار متمايزة لتوجهات الهدف في قلق الاختبار واستراتيجيات التعلم ، وكان أهداف التجنب منبئة بصورة دالة احصائيا بقلق الاختبار، ودراسة أبو غزال (2018) التي أشارت أن توجه (أداء - تجنب) ، وتوجه (أداء-إقدام ،) قد أسهمت بشكل دال إحصائيا في التنبؤ بقلق الاختبار لدى الذكور، وقد أظهرت النتائج أن (أداء-تجنب) هو المتنبئ الأقوى بقلق الاختبار.

ويمكن استخلاص أن القلق من الاختبار كأحد مواقف التعلم الأكاديمية ترتبط بدرجة أساسية بتوجهات أهداف الأداء سواء الإقدامية أو التجنبية.

وقد بينت نتائج السؤال الثالث عدم تباين توجهات الأهداف وقلق الاختبار بتباين النوع بين الطلاب والطالبات، وهو ما يمكن أن يشير الى أن توجهات الأهداف ذات طبيعة ترتبط بصورة أساسية بالدوافع الذاتية التعليمية أكثر منها بالسياق التعليمي، وهو ما يتفق مع وجهة نظر (Dweck & Leggett,1988) أن التوجهات الدافعية للأهداف هي سمة شبه ثابتة من سمات الشخصية، تحدد طريقة الفرد في التعامل مع مواقف التعلم بصورة عامة، كما تعد دافعية الإنجاز أو التحصيل أحد وجوده الهوية الشخصية للفرد، وتختلف النتائج مع نتائج أبو هلال، ودرويش (2005) التي بينت وجود فروق بين الذكور والإناث في تكوين أهداف الإتقان والأداء والعلاقة بينهما.

وأظهرت نتائج السؤال الرابع أن كل من قلق الاختبار وتجنب الأداء هما المسهمان بصورة عكسية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي، وتبدو هذه النتيجة منطقية، حيث أن تجنب الأداء يرتبط بالأحجام وبالانسحاب من المهمة والعجز المتعلم ، ويركز الفرد على تجنب الأداء لتجنب الفشل فيه، والتحصيل لدى ذوى هذا الاتجاه يرتبط بإكمال المهمة بأقل جهد، و الرغبة في تجنب الأحكام السلبية حول القدرة على المقارنة بالأخرين وهو ما من شأنه أن يقلل من القدرة التحصيلية للطالب، كما يمكن تفسير ذلك في كون توجهات الأداء (التجنب) ترتبط سلبا بالكفاءة الذاتية للأفراد والطلاب في مواقف التحصيل والانجاز.

وفيما يتعلق بقلق الاختبار فالنظريات تشير لوجود علاقة منحنية بين درجات القلق والتحصيل الدراسي أي كلما زاد القلق تحسن مستوى التحصيل إلى أن يصل القلق إلى مستوى معين بعده يضعف التحصيل بازدياد القلق وهذا يعنى أن تحصيل أصحاب القلق المتوسط أفضل من تحصيل زملائهم أصحاب القلق المنخفض والعالي، وتفسير ابو حطب لقلق الاختبار أن الدرجات المتطرفة القلق يؤدى الى نوع من التدهور والتعطيل في الأداء التحصيلي، وتختلف نتائج الدراسة مع ما توصل له أبو هلال، ودرويش (2005) الذى أشار الى أن الأهداف لا تفضي بالضرورة إلى الإنجاز والتحصيل، وتتفق مع دراسة حسانين (2010) الذى وجد علاقة أن توجه هدف الأداء- اقدام والتحصيل إيجابية.

ومن مجمل نتائج الدراسة يمكن القول أن طلبة كلية التربية الأساسية يوجه دافعيتهم كل من هدف الاتقان، وهدف الأداء-إقدام بصورة مرتفعة بما يشير لأهمية ودور الهدفان لدى الطلبة، وتبين أن قلق الاختبار يرتبط فقط بتوجهات الأداء سواء إقداميه أو تجنبيه، وأن التحصيل الدراسي يتأثر بصورة جوهرية بكل من قلق الاختبار وهدف الأداء التجنبى.

التوصيات والمقترحات:

يمكن التوصية بما يلى في ضوء نتائج الدراسة:

1- تنمية أهداف الاتقان لدى الطلاب من خلال البرامج الارشادية.

2- مراعاة السياق الأكاديمي وأنماط التعلم لتعزيز أهداف الاتقان لدى الطلاب.

3- تقديم برامج ارشادية لخفض قلق الاختبار لدى الطلاب.

ويمكن اقتراح الدراسات التالية:

1- علاقة توجهات الأهداف بالتسويف الأكاديمي لدى الطلاب.

2- علاقة توجهات الأهداف ببعض أنماط الشخصية لدى الطلاب .

3- فعالية تنمية أهداف الإتقان في تنمية الكفاءة الأكاديمية والتحصيل لدى الطلاب

المراجع

1- أبو غزال، معاوية(2018) دور توجهات الأهداف وتقدير الذات في التنبؤ بقلق الاختبار لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 16 (1): 117-147

2- أبو هلال، ماهلا، ودرويش، خليل (2005) البناء العاملي لتوجهات الأهداف وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس وطلبة الجامعة دراسة للدافعية في اطار علم النفس الاجتماعي والشخصية. *مجلة دراسات*-الجامعة الأردنية عمادة البحث العلمي، 32 (1): 100-114.

3- أبوعزب، نائل إبراهيم، (2009)، فاعلية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الامتحان لدي طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة، *رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية* غزة، عمادة الدراسات العليا، كلية التربية، قسم علم النفس.

4- حسانين، محمد (2008) النموذج البنائي للعلاقة بين توجهات الهدف وقلق الاختبار المعرفي والضغوط النفسية والأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب كلية التربية ببنها ، *مجلة كلية التربية جامعة طنطا*، 338 (1) : 532-574.

5- حسانين، محمد(2010) العلاقة بين تأجيل الاشباع الأكاديمي ومحدداته الدافعية وتوجهات الهدف والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب *كلية التربية، جامعة بنها*، مجلة كلية التربية جامعة بنها، (38): 123-145

6- الزهار، نبيل (1985) *قائمة الاتجاه نحو الاختبار*، القاهرة، دار الناشر العربي.

7- سايحي، سليمة (2012). قلق الإمتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ، *مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية*، ع(7) يناير، ص ص 74-89

8- عبادة ن احمد (1990) : قلق الاختبار في موقف اختبار ضاغط وعلاقته بعادات الاستذكار والرضا عن الدراسة والتذكر و التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة البحرين ، *المجلة التربوية ، جامعة البحرين* ، 73 - 126

9- المزوغي، ابتسام سالم (2011) الفروق في الذكاء وقلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلبة جامعة السابع من إبريل الليبية، *المجلة العربية لتطوير التفوق*، (2)، 83-111

10- النبهاني، هلال (2013) بعض عوامل الدافعية الأكاديمية الذاتية المرتبطة بالمناخ الدافع ذوو التوجه نحو الأداء - النمكن لدى الطلبة بسلطنة عمان، *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، (153): 365- 390.

11- النرش، هشام إبراهيم (2010) نمذجة العلاقة السببية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفاعلية الذات والتوجهات الداخلية وقلق الاختيار والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية جامعة حلوان*، 16 (4): 205 – 267.

12- الوطيان، محمد بن سليمان (2009) أنماط طلب العون التدريسي وفقا لمستوى الكفاءة التدريسية وتوجهات الأهداف التحصيلية، ومستوى الخبرة التدريسية لدى المعلمين والمعلمات. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، (33): 77- 112

13- الوطيان، محمد بن سليمان (2011) توجهات الأهداف الدافعية لدى مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية التدريسية من المعلمين والمعلمات: دراسة على منطقة القصيم. *المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي بالكويت*، 25 (98): 101- 143.

14- وقاد، الهام إبراهيم (2008) أساليب التفكير وعلاقاها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة، *أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية*، جامعة أم الفرى، المملكة العربية السعودية.

15- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261-271.

16- Ames, C. 1984. Achievement Attributions and Self- instructions under Competitive and Individualistic Goal Structures. *Journal of Educational Psychology,* 76: 478- .487

17- Breland, B. T, & Donovan,J,.(2005). The role of state goal orientation in the goal establishment process. *Human Performance*, 18(1), 23-53.

18- Butler, R. 1992. What Young People Want to Know When: Effects of Mastery and Ability Goals on Interest in Different Kinds of Social Comparison. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62: 934-943.

19- Chan, K., Leung, M., & Lai, P. (2004). Goal orientation, study strategies and achievement of Hong Kong teacher education *student.Paper presented at the AARE2004 conference,* Melbourne.

20- Dai, D. 2000. To be or Not to be (Challenged), That is the Question: Task and Ego Orientations among High Ability, High Achieving Adolescents. The *Journal of Experimental Education*, 68: 311-330.

21- Deci, E. L., and Ryan, R. M. 1991. A Motivational Approach to Self: Integration in *Personality. In R. Dienstbier (Ed.), Nebraska Symposium on Motivation (pp. 237-288)*. Lincoln, NE University of Nebraska .Press

22- Dweck, C., and Leggett, E. 1988. A Social-cognitive Approach to Motivation and Achievement. Journal of Personality and Social Psychology, 54: 5-12.

23- Dweck, C.S (1986). Motivation processes affecting learning. *American Psychologist,* 41, 1040-1048.

24- Dweck, C.S, & Leggett, J.G.(1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95,553-574.

25- Elliot, A. J., and Church, M. 1997. A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology,* 72: 218-232.

26- Elliot, A., & McGregor, H. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 3, 501-519.

27- Eum,K &Rice,G. (2011) Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. Anxiety, *stress, and coping* 24(2):167-78

28- Ford, M. E., and Nicholls, W. G. 1991. Using Goals Assessment to Identify Motivational Patterns and Facilitate Behavioral Regulation and Achievement. *In M. L. Maehr and P. R. Pintrich (Eds.),* Advances in Motivation and Achievement, (7: 51-84), Greenwhich,CT: JAI Press, Inc.

29- Moore, Michele Marie. (2006). Variations in Test Anxiety and Locus of Control Orientation in Achieving and Underachieving Gifted and Nongifted Middle School Students. *Doctor of Philosophy. University of Connecticut* .

30- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conception and ability, subject experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.

31- Nolen, S. 1988. Reasons for Studying: Motivational Orientations and Study Strategies. *Cognition and Instruction*, 5: 269-287.

32- Somuncuoglu, Y, & Yildirim, A.(2001). Relationship between Achievement goal orientation and use of learning strategies. *Journal of Educational Research,* 92(5),267-277.

33- Trudeau, Tracey L. (2009). Test anxiety in high achieving students: a mixed- methods study. *Doctor of philosophy in psychological studies in education. Faculty of graduate studies and research*. University of Albert .

34- Yan,Y.,Jeff,T.(2013) the role of achievement goals in online test anxiety and help *seeking ,Educational research and evaluation* ,19:651- 664

35- Zubkovic, B. R., & Kolic-Vehovec, S. (2014). Perceptions Of Contextual Achievement Goals: Contribution To High-School Students 'achievement Goal Orientation, Strategy Use And Academic Achievement. *Studia Psychologica,* 56(2), 137-15