الكفاءة الذاتية
وعلاقتها بكل من قلق الاختبار
والإنجاز الأكاديمي
لدى الطالبة المعلمة بجامعة القصيم

د. نجاح عبد الشهيد إبراهيم
مدرس بكلية التربية جامعة بور سعيد

الكفاءة الذاتية وعلاقتها بكل من قلق الاختبار والإنجاز الأكاديمي لدى الطالبة المعلمة بجامعة القصيم

★د. نجاح عبد الشهيد إبراهيم

مقدمة:

يمثل طلاب وطالبات الجامعة أحد أهم فئات المجتمع، فهم قادة المستقبل وعليهم يقع عبء تطوير المجتمعات، وتلعب الكفاءة الذاتية دوراً مهماً في سلوك الإنسان وتمثل الذات عند روجرز (Rogers,1961) كينونة الفرد، تتكون نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة وتشمل الذات الواقعية: أي الذات كما يدركها الفرد في الواقع، والذات المثالية: أي ما يرغب الفرد أن تكون عليه ذاته، ولابد أن يحصل انسجاماً بين الذاتين حتى لا تنعكس بالسلبية على حياة الفرد سلوكه.

وتؤثر عمليات التنشئة الاجتماعية في تشكيل الذات لدى الأبناء بشكل كبير، وتستمر في نموها نتيجة عمليات النضج والتعلم، وتصبح المركز الذي تنتظم حوله كل الخبرات (حامد زهران،١٩٨٠).

وقد اجتهد الباحثون في محاولات متتابعة لتقديم تفسيرات لمحددات التعلم ومدخلاته نواتجه، ومنها ما قدمه باندورا (Bandura,1977: 192) حيث يرى أن للأفراد نظاماً ذاتياً تحت مسمى الكفاءة الذاتية Self-efficacy يمكنهم من التحكم فى أفكارهم ومشاعرهم، وهذا النظام الذاتي يتضمن القدرة على الترميز، وأن يتعلم الفرد من الآخرين، وأن يضع استراتيجيات بديلة في تنظيم سلوكه الذاتي.

★ مدرس- كلية التربية- جامعة بورسعيد.

وهذا النظام الذاتي يتضمن القدرة على الترميز، وأن يتعلم الفرد من الآخرين، وأن يضع استراتيجيات بديلة في تنظيم سلوكه الذاتي.

ويؤكد باندورا على أن معتقدات الفرد عن كفاءته الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية والخبرات المتعددة سواء المباشرة أو غير المباشرة، كما تعكس هذه المعتقدات قدرة الفرد على أن يتحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال والوسائل التكيفية التي يقوم بها والثقة بالنفس في مواجهة صعاب الحياة.

وتعتبر الكفاءة الذاتية أحد محددات التعلم المهمة والتي تعبر عن مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الفرد فقط، ولكن أيضاً بالحكم على ما يستطيع إنجازه، وأنها نتاج للقدرة الشخصية، وتمثل مرآة معرفية للفرد تشعره بقدرته على التحكم في البيئة (باندورا، ٩٨٣ ٤٦٤).

ويضيف باندورا (1997:212) أن إدراك الأفراد لكفاءتهم الذاتية يؤثر على أنواع الخطط التي يضعونها، فالذين لديهم إحساس مرتفع بالكفاءة الذاتية يضعون غالباً خططاً ناجحة، والذين يحكمون على أنفسهم بعدم الكفاءة الذاتية أكثر ميلاً للخطط الفاشلة والأداء الضعيف والإخفاق المتكرر.

والكفاءة الذاتية ليست خاصية ثابتة بل هناك تنوع هائل في كيفية استخدامها، فمن لديهم إحساس مرتفع بالكفاءة الذاتية يمكنهم النهوض من عثرتهم لأنهم يتعاملون مع الأمور بمفهوم معالجة هذه الأمور أكثر من إحساسهم بالقلق مما يتوقعونه من أخطاء قد تحدث (كولمان، دانيال، ٢٠٠١:١٣٣).

والكفاءة الذاتية كمفهوم معرفي هي تكوين نظري يسهم في تغيير السلوك، ودرجة الكفاءة تحدد السلوك المتوقع الذي يقوم به الفرد، كما

تحدد كمية الطاقة المبذولة للتغلب على ما يواجهه الفرد من صعاب، وأحكام الكفاءة الذاتية عملية استنتاجية تتوقف على معلومات من أربعة مصادر رئيسية هي:

الإنجازات الأدائية، الخبرات البديلة، الإقناع اللفظي، الحالة الفسيولوجية.

وتتميز في ضوء أبعاد ثلاثة هي:

قدرة الكفاءة، العمومية، القوة أوالثبات (Bandura,1997:225).

كما تمثل الكفاءة الذاتية توقع الفرد لمدى قدرته على إدارة ذاته، وهي ذات جانب دافعي يربطها إلى حد ما بالناتج النهائي للسلوك، وقد يكون ذلك وراء مثابرة الفرد في مواجهة أداء مهمة محددة، وهي أيضاً تعني استبصار الفرد بإمكاناته وحسن استخدامها وقد حظى ذلك المفهوم باهتمام بالغ من قبل العديد من الباحثين لما له من أثر كبير على شخصية الفرد وتوافقه النفسي وإنجازه الأكاديمي، ذلك أن فكرة الفرد عن نفسه تُعتبر النواة التي تُبنى على أساسه شخصيته، كما أنها عامل أساسي في توافقه الشخصي والاجتماعي، ويُعد الإنجاز الأكاديمي أحد النواتج التي تجمع بين التوافق الشخصي والاجتماعي للفرد (هشام الخولي،٢٠٠٧:٤٧).

وأشار ديل شونك (Dale.schunk,1980) في دراسته إلى أن الكفاءة الذاتية لها تأثير فعال في السلوك الإنجازي.

وأكد أومالي وآخرون (Omally,et al,1976) من خلال نتائج دراستهم على أن الكفاءة الذاتية تسبب الإنجاز الأكاديمي، وأعزوا ذلك لتوقعات الفرد عن قدراته وامكانياته الذاتية، وأن الإنجاز الأكاديمي قد

يرفع من مستوى الكفاءة الذاتية للفرد سواء كان ذلك بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

وأضاف مولتون وآخرون(Multon,et al,1991) بوجود ارتباط موجب ودال احصائياً بين الكفاءة الذاتية والإنجاز المدرسي بشكل عام وأنها منبئ قوي بالأداء الأكاديمي.

وأشارت أيضاً منى بدوي(٢٠٠١:١٥١) إلى أن الكفاءة الذاتية تمثل مركزاً مهماً في دافعية الطالب يساعده على القيام بأي نشاط دراسي وأنها تساعده على مواجهة الصعاب التي تعترض أدائه التحصيلي.

وأكد هاماشيك (Hamachek,1995) على وجود تفاعل متبادل بين الكفاءة الذاتية وبين الإنجاز الأكاديمي وأن كل واحد منهما يؤثر في الآخر سواء كان بالإيجاب أو السلب.

أما فيما يتعلق بمفهوم القلق فيرى يونج أنه رد فعل لبعض الأفكار أو التخيلات التي تأتي إلى الفرد عن طريق اللاشعور الجمعي، أما النظرية الإنسانية فترى أن سبب القلق هو خوف الإنسان من المستقبل المجهول، ويرى سبيلرجر (١٩٧٢:٤٨٢) أن قلق الاختبار يُعد قلق حالة لأن موقف الامتحان عبارة عن مثيرات بيئية للطالب قبل وأثناء أداء الامتحان، وصمم مقياساً يتكون من بعدين أساسين هما الاضطراب Worry والانفعالية Emotionality ويُقصد بالاضطراب: الانشغال المعرفي الذي يتداخل مع المهمة المطلوب أدائها في مواقف الامتحان، حيث يفكر الطالب بعواقب النجاح أو الفشل وما يمكن الحصول عليه من نتيجة مقارنة بنتائج الآخرين، ويُقصد بالانفعالية ارتفاع ضربات القلب، زيادة إفراز العرق، اضطراب المعدة أي الحالة الوجدانية والنفسية

المصاحبة والناتجة عن الإثارة التلقائية والتي تتمثل في الإحساس بالتوتر والضيق، وأن تفاعل كل من الاضطراب والانفعالية يحددان الدرجة الكلية لقلق الاختبار وهذا يعنى أن قلق الاختبار حالة طارئة وقتية تتذبذب من وقت لآخر، وتزول بزوال السبب، ومصدر القلق شعور الطالب بعدم الكفاءة الذاتية، وعند حدوث القلق فإنه يعبر عن نفسه بمشاعر معينة تُعرف بمشاعر القلق.

ويشير جابر عبد الحميد (١٩٩١) إلى وجود درجة معينة من القلق تيسر الأداء وتكون بمثابة الدافع له، إلا أن زيادته بعد هذه الدرجة تؤدى إلى تدهور في الأداء.

وكثير من الباحثين يتحدثون عن قلق التحصيل كمرادف لقلق الاختبار، وهذا ما أشار إليه محمد إبراهيم جودة (١٩٩٦) إلى أن قلق الاختبار يسمى أحياناً بقلق التحصيل.

وأوضح سميث (Smith,2004) إلى أن انخفاض الكفاءة الذاتية لدى الطلاب تُعد من أهم الأسباب التي تؤدي إلى شعور الطالب بقلق الاختبار.

وأضاف باندورا (١٩٩٧) أن الطلاب الذين لديهم شعور منخفض من الكفاءة الذاتية أكثر عرضة لقلق الاختبار.

ويمثل الإنجاز الأكاديمي أهم العوامل التي ترتبط بالتقبل من جانب المجتمع، ويحظى باهتمام واضح من قبل الدولة والمسئولين بالتربية والتعليم للاستفادة من أبنائها ومحاولة التقليل بقدر الإمكان من الفاقد وتحقيق أعلى مستوى من الإنجاز الأكاديمي، حيث أنه يُعتبر دالة لما يُعتقد أنه يساعد الطالب على امتلاك إمكانات معرفية ومهارية، وبذا

أصبح الإنجاز الأكاديمي هدف أساسي يسعى إليه الطالب لتحقيق مستوى عالٍ فيه ولكن لوحظ أنه أحياناً يحدث انخفاض في الأداء على اختبارات الإنجاز الأكاديمي، وكان من أهم العوامل المؤثرة الكفاءة الذاتية، وهذا ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات (انشراح دسوقي ١٩٩١، سكالفيك وهارالد Skaalvic&Harald1999، فان دام وميرتين Van Damme & Merten 2000، كوكلي Cokley, 2000، ميوي وآخرون Mui, et al, 2000).

كما يلعب القلق دوراً مهماً في خفض مستوى الأداء الأكاديمي، فالطالب الذي يعاني من مستوى قلق مرتفع فغالباً ما يشكك في قدراته وإمكاناته وبالتالي تصبح عائقاً في الوصول إلى ما يصبو إليه من أهداف.

ومن هنا فقد كان هناك حاجة للكشف عن الفروق في الكفاءة الذاتية ودرجة القلق في الامتحان ومدى الارتباط بينهم وبين الإنجاز الأكاديمي وهو ما يسعى إليه البحث الحالي.

مشكلة البحث:

حظى مفهوم الكفاءة الذاتية اهتمام العديد من الباحثين لما له من أثر كبير على شخصية الفرد، والكفاءة الذاتية تمثل عاملاً أساسياً في توافقه الشخصي والاجتماعي، لأنها تتضمن توقعات الفرد عن قدراته وإمكانياته الذاتية، ويُعد الإنجاز الأكاديمي أحد النواتج التي تجمع بين التوافق الشخصي والاجتماعي للفرد، وكلما اقترب موعد الامتحانات ينتاب الطلبة شعور بقلق الاختبار، فإذا كانت درجة هذا القلق في حدود المعقول فقد يؤدي الطالب أداء أفضل كما تشير إلى ذلك الدراسات– إلا أن التطرف في درجة القلق فإنها تؤدي إلى تدهور في أداء الطالب،وهذا

يمكن أن يمثل عقبة أمام الطالب تعوقه عن تحقيق آماله، ولا ندري أينعكس سلباً على كفاءة الطالب الذاتية، أم أن كفاءته الذاتية وما يكونه ويعتقده عن ذاته هي التي تؤثر على درجة القلق بحيث تكون في حدود المعقول أم تكون في الدرجات المتطرفة– ولذا فإن البحث الحالي يحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:

- هل يختلف مستوى قلق الاختبار باختلاف مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طالبات الجامعة مرتفعات ومنخفضات الإنجاز الأكاديمي.
- هل يختلف مستوى الكفاءة الداتية باختلاف مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طالبات الجامعة مرتفعات ومنخفضات الإنجاز الأكاديمي.

هدف البحث:

- يهدف البحث الحالي إلى التركيز على الكفاءة الذاتية باعتبارها بُعد أساسي من أبعاد الشخصية ومتغير من متغيرات الدافعية تتمثل في قناعة الفرد حول قدراته وإمكاناته في الإنجاز الأكاديمي.
- كما يهدف البحث الحالي إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الكفاءة الذاتية وكل من قلق الاختبار ومستوى الإنجاز الأكاديمي.

أهمية البحث:

- يستمد كل بحث أهميته من الموضوع الذي يتناوله، والبحث الحالي يتناول موضوع الكفاءة الذاتية، فنتيجة فكرة الطالبة عن ذاتها ومدى فهمها لها وما تعتقده عن إمكاناتها وقدراتها وأثر ذلك عند اقتراب موعد الامتحان والشعور الذي ينتاب أغلب الطالبات، وهى المشكلة

التي تواجه العديد من الطالبات والتي تسمى بقلق الاختبار، ونتيجة تفاعل ذلك وأثره على أداء الطالبة وإنجازها الأكاديمي.

- ندرة الدراسات والبحوث التي تناولت الكفاءة الذاتية وقلق الاختبار في علاقتهما بالإنجاز الأكاديمي في حدود علم الباحثة– وهذا ما يحاول البحث الحالي إلقاء الضوء عليه.
- تقديم أداة جديدة لقياس مفهوم الكفاءة الذاتية لدى طالبات الجامعة.

مصطلحات البحث:

الكفاءة الذاتية Self efficacy:

تعرف الباحثة الكفاءة الذاتية بأنها مجموعة الأحكام الصادرة عن الطالبة والتي تشير إلى معتقداتها حول قدرتها على القيام بسلوكيات معينةللوصول إلى الأداء المرغوب. وتقاس بمجموع استجابات الطالبة على مقياس الكفاءة الذاتية(إعداد الباحثة).

قلق الاختبار Test anxiety:

تعرفه الباحثة بأنه عبارة عن حالة خاصة من القلق العام يعود إلى استجابات سلوكية وفسيولوجية تتفاعل مجتمعة بمزيج من خشية الرسوب وأمل النجاح، تمر بها الطالبة خلال الامتحان، وتنشأ من خوفها من الفشل أو عدم حصولها على نتيجة مرضية.

الإنجاز الأكاديمي Academic achievement:

تعرفه الباحثة بأنه المجموع التراكمي لدرجات المقررات الدراسية التي درستها الطالبة خلال سنوات الدراسة، وقد تم قياسها خلال أربعة

مستويات دراسية متتالية ومن ثم تقاس بمراجعة تقديرات الطالبات ومعدلاتهم التراكمية الممثلة لمستوى أدائهم خلال أربعة مستويات دراسية متتالية.

الإطار النظري:

الكفاءة الذاتيةSelf- efficacy:

يُعتبر مفهوم الكفاءة الذاتية من المفاهيم الأساسية في تفسير السلوك الإنساني وقد تناول الباحثون في البيئة العربية مصطلح Self efficacy وتُرجم إلى مصطلحي كفاءة الذات أو فعالية الذات، وهذا المفهوم يُشكل المحدد الرئيسي لسلوك الفرد خاصة من وجهة نظر أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي.

وقد ظهر مفهوم الكفاءة الذاتية على يد باندورا (١٩٧٧) عندما قدم نظرية متكاملة لهذا المفهوم حدد فيها أبعاد ومصادر الكفاءة الذاتية، وتمثل هذه النظرية جانب مهم من نظرية التعلم الاجتماعي.

ويرى باندورا (١٩٧٧: ٢٠) أن الكفاءة الذاتية هي مؤشر لمدى قدرة الفرد على التحكم في أفعاله الشخصية وأعماله، فالفرد الذي لديه إحساس عالٍ بالكفاءة الذاتية يمكن أن يسلك بطريقة أكثر فعالية، ويكون أكثر قدرة على مواجهة تحديات بيئته، واتخاذ القرارات ووضع أهداف مستقبلية ذات مستوى عالٍ، بينما الشعور بنقص الكفاءة الذاتية يرتبط بالقلق وانخفاض التقدير الذاتي عن مدى القدرة على الإنجاز.

ويؤكد شانك (Schunk,1989) على أن الكفاءة الذاتية هي معتقدات الفرد الذاتية عن مقدرته في التصرف بطرق ما يراها ضرورية لتحقيق مستوى الأداء المرغوب.

ويذكر جرسيا وآخرون(Garcia,et al,1994) أن الكفاءة الذاتية هي معتقدات الطلاب فيما يتعلق بثقتهم في قدراتهم على تعلم مادة دراسية أو إنجاز مهام أكاديمية معينة.

ويشير كل من شيل ومورفي وبرننج (Shell, Murphy & Bruning,1989) على أن الكفاءة الذاتية تُعتبر من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية، حيث أنها تحتل مركزاً مهماً في دافعية الطالب للقيام بأي عمل أو نشاط دراسي فهي تساعده على مواجهة الضغوط الأكاديمية التي تعترض أداءه التحصيلي، وتمثل الكفاءة الذاتية العامل الرئيسي في نجاح الطالب، فالطالب إذا شعر بكفاءة ذاتية عالية، فإنه من المحتمل أن يبذل الجهد والمثابرة (Berry,1989).

كما يرى فتحي الزيات (٢٠٠١:٥٠١) إلى أن الكفاءة الذاتية هي اعتقاد أو إدراك الفرد لمستوى أو كفاءة أو فاعلية إمكاناته أو قدراته الذاتية وما تنطوي عليه من مقومات معرفية، وانفعالية دافعية، وحسية فسيولوجية عصبية لمعالجة المواقف أوالمهام أو المشكلات أو الأهداف الأكاديمية، والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز ما في ظل المحددات البيئية القائمة.

ويرى محمد إبراهيم غنيم (٢٠٠٠:٥١) أن الكفاءة الذاتية هي وعي الفرد بقدراته وإمكاناته والتي يدركها على أنها تؤهله لإنجاز نشاط ما في موقف مناسب.

ومن العرض السابق يمكن تعريف الكفاءة الذاتية بأنها مجموعة الأحكام الصادرة عن الطالبة والتي تشير إلى معتقداتها حول قدرتها على القيام بسلوكيات معينة للوصول إلى الأداء المرغوب.

وتتمثل مصادر الكفاءة الذاتية فيما يلي:

تحقيق الأداء Performance experience:

وهذه تشير إلى الخبرات السابقة لأداء الفرد في المواقف الحياتية المختلفة،فمن ينجح في موقف سابق وخاصة عندما يكون النجاح راجع إلى جهود وقدرة الفرد الذاتية فمن الطبيعي أن يتوقع القيام بالسلوك نفسه أو أي سلوك يماثله، ويشير ولفولك (Woolfolk,2004) أن الكفاءة الحقيقية هي التي يتبعها الكفاح خلال أداء المهمة حتى ينتهي بإتمامها، فالنجاح يبني اعتقاداً قوياً عن كفاءة الفرد الذاتية والفشل يهدم هذا الاعتقاد، خاصة إذا ظهر الفشل قبل أن ينشأ الشعور بالكفاءة لدى الفرد.

ويرى باندورا(١٩٩٤:350)أن الشعور المدفوع بالكفاءة يحتاج إلى الخبرة في التغلب على العقبات بواسطة المجهود المبذول المبني على المثابرة، فبعض الصعوبات التي تواجه الأفراد تُستخدم كغرض مفيد في إيضاح أن النجاح أو التفوق يحتاج إلى دعم ومساندة للمجهود المبذول، فبعد أن يصبح الأفراد مقتنعون بأنهم يقومون بما سيؤدي بهم إلى النجاح فإنهم يستمرون في مواجهة العقبات والشدائد حتى يتم التغلب عليها.

ويفترض شانك (Schunk,1991:210) أن إنجازات الأداء تقدم أكثر مصادر المعلومات صلاحية نحو الكفاءة الذاتية، فالنجاح في أداء مهمة يرفع من الكفاءة الذاتية للطالب، فالطلاب الذين ينجحون في أداء مهمة يعتقدون أنهم يملكون القدرة على أداء مهام أخرى أكثر تحدياً، وعلى العكس من ذلك فإن الفشل في أداء المهمة يقلل من كفاءتهم الذاتية لأنهم يعتقدون أنهم لا يملكون القدرة على أداء مهام أخرى حتى لو كانت أكثر سهولة من المهام الأولى.

ولكن ليس كل خبرة تحقيق أداء ناجح تنمي الكفاءة، فمثلاً عندما يكون النجاح تحقق من خلال المساعدة الخارجية الشاملة فهذا يؤدي إلى انخفاض اعتقادات الكفاءة الذاتية مثل الطلاب الذين ينجحون في أداء المهمة بسبب مساعدة المعلم، فهؤلاء يحكمون على أنفسهم بأنهم أقل قدرة من هؤلاء الذين ينجحون بدون مساعدة المعلم (Garcia, 2005: 102).

الخبرات البديلة Vicarious experience:

وهذا يشير إلى الخبرات التي نتعلمها أو ندرك إمكانية القيام بها من مشاهدتنا لآخرين يقومون بها بنجاح، وبخاصة من يمتلك قدرات وإمكانيات مماثلة (أي في صورة نموذج)، وكلما كان الأفراد أكثر قربا في القدرات والإمكانات من النموذج سيكون التأثير على الكفاءة الذاتية لديهم أكبر.

فعندما يؤدي النموذج المهمة بصورة جيدة فهذا بدوره يؤدي إلى تحسن الكفاءة الذاتية للفرد، وعلى العكس إذا أداها بصورة أقل فإنها تؤدي إلى خفض الكفاءة الذاتية لديه.

وذكر شانك (Schunk,1991:211) أن النموذج مصدر رئيسي لمعلومات الكفاءة الذاتية، فكفاءة الطلاب الذاتية تتأثر بملاحظتهم لأقرانهم عندما يقومون بأداء المهمة، وتأثير ذلك قد يكون إيجابياً إذا رأى قرين مماثل له قام بأداء المهمة بصورة جيدة أو سلبياً بملاحظة الأقران الفاشلين حيث يعتريه ذلك الشعور لاعتقاده أنه لا يملك القدرة على النجاح مثل قرينه.

الإقناع اللفظي Verbal persuasion:

ويتمثل في صورة تعليقات وتغذية راجعة من الآخرين الذين يحاولون إقناع الفرد بقدرته على الأداء، ويساهم هذا في تحقيق الأداء الناجح،كما يساعد على المثابرة في المحاولات للوصول إلى النجاح.

ويرى باندورا أن الإقناع اللفظي يستطيع مقاومة العقبات التي تعترض الفرد خلال أداءه للمهمة، وقوة الإقناع تعتمد على صدق وأمانة وخبرة المقنع.

وتشير جرسيا (Garcia,2005:103) إلى الإقناع اللفظي بأنه تعليقات المعلمين على أعمال وأفعال الطلاب،فالتغذية الرجعية من قبل المعلمين تُحسن من الكفاءة الذاتية لدى الطلاب، وأضاف شانك (Schunk,1991:210) أن التغذية الراجعة التي تربط نجاح أو فشل الطلاب بالأسباب وراء هذا النجاح أو الفشل تعتبر من أفضل المصادر المقنعة للكفاءة الذاتية.

الحالة الفسيولوجية Physiological state:

إن الانفعالات الإيجابية والسلبية ترتبط بالكفاءة الذاتية للفرد وما يصاحب هذه الانفعالات من تغيرات داخلية عند مواجهة المواقف الحياتية، فمثلاً انفعال الخوف والقلق من شأنه التأثير السلبي على الشعور بالكفاءة الذاتية.

ويرى باندورا (١٩٩٧:١٢٠) أن الأفراد يعتمدون جزئياً في الحكم على قدراتهم من خلال حالاتهم الجسمية والانفعالية، فيفسرون استجابات الضغط والتوتر كعلامات على الأداء المتدني للمهام الأكاديمية، وفي

الأنشطة التي تتضمن قوة وحيوية تُفسر الأوجاع والآلام كعلامات على الضعف البدني، وأيضاً بالنسبة للحالة المزاجية فالحالة المزاجية الإيجابية تُحسن من الكفاءة الذاتية، والحالة المزاجية السيئة تقلل من الكفاءة الذاتية.

هذا وليس المقصود القوة الواضحة للتفاعلات البدنية والانفعالية أنها هي المهمة فحسب، ولكن الأهم هو كيفية إدراك الفرد وتفسيره فالأفراد الذين لديهم شعور مرتفع بالكفاءة الذاتية فإنهم يرون حالات الاستثارة الانفعالية لديهم بأنها عاملاً منشطاً للأداء، والعكس فالأفراد الذين لديهم حالات انفعالية مقلقة فإنهم يرونها عوامل تُضعف الأداء.

قياس الكفاءة الذاتية:

يرتكز قياس الكفاءة الذاتية على قدرات الأداء أكثر من تركيزها على القدرات الشخصية مثل الخصائص الجسمية أو النفسية، وتُعتبر معتقدات الكفاءة تنظيم متعدد الصفات وتختلف وفق مجال العمل المستقبلي، وتكون محدودة مثل: إنجاز الطالب للأنشطة المتصلة بموضوع معين أو مهمة معينة(Zimmerman,2000:83).

لذلك يمكن القول أن الكفاءة الذاتية لها دورمهم في اعتقاد الفرد بقدرته على السيطرة على مجريات حياته ومواجهة ما يقابله من تحديات.

إن تنمية الكفاءة الذاتية يمكن أن يُعزز الإحساس بالجدارة الذاتية، ويجعله أكثر سعياً لمزيد من التحديات، وعندما يتغلب على هذه التحديات يزداد إحساسه بقوة كفاءته الذاتية.

وقد حاولت بعض الدراسات قياس مستوى الكفاءة الذاتية لدى الأفراد للتنبؤ بأعمال الفرد وقراراته حيث ميزت بين نوعين من الكفاءة الذاتية هي الكفاءة الذاتية العامة والكفاءة الذاتية الخاصة ومن هذه الدراسات دراسة. (Schwarzer&Jeru-salem,1989) التي أكدت على أن الكفاءة الذاتية العامة هي التي يمكن لكل شخص أن يمر بها أما الكفاءة الذاتية الخاصة هي التي تشتمل على مجالات خاصة من المشكلات التي تواجه أشخاص محددين أو مجموعات خاصة.

ويذكر باندورا (١٩٧٧)أنه يمكن قياس الكفاءة الذاتية وفق ثلاث سمات هي:

مستوى الكفاءة عمومية الكفاءة قوة أو ثبات الكفاءة ويشير مستوى الكفاءة: إلى مستوى اعتقاد الفرد في كفاءته الذاتية بمعنى مدى ثقة الفرد في قدراته ومعلوماته، بحيث يعكس المقياس اعتقادات الفرد وتقديره لذاته بأن لديه مستوى من الكفاءة تمكنه من أداء ما يُوكل إليه أو يُكلف به.

وتشير عمومية الكفاءة: إلى اتساع مدى الأنشطة والمهام التي يعتقد الفرد أن بإمكانه أدائها، وتتباين درجة العمومية بين اللامحدودية وهي أعلى درجة العمومية، والمحدودية الأحادية التي تقتصر على مجال محدد، وتختلف درجة العمومية باختلاف درجة تماثل الأنشطة وخصائص الشخص والموقف محور السلوك، ويجب أن تغطي فقرات المقياس المجالات والأنشطة الواقعية ذات الدلالة في حياة الفرد.

وتشير قوة الكفاءة: إلى قوة وعمق الإحساس بالكفاءة الذاتية وأكثر قدرة على المقاومة حتى عند وجود خبرات متناقضة، ويجب أن

تعكس فقرات المقياس على ما يعتقد الفرد أو يدرك أنه يمكنه عمله أو إنجازه بالفعل،لا ما سوف يعمله أو ينجزه.

وتتحدد أبعاد الكفاءة الذاتية عند بعض الباحثين(Harter,1992 & فتحي الزيات،٢٠٠١) بأربعة أبعاد هي:

١. البعد العام: ويعكس اعتقادات أو ادراكات الأفراد في قدرتهم على الأداء عند مختلف مستويات صعوبة المهام وخلال مختلف السياقات أو الظروف البيئية.
٢. البعد الاجتماعي: ويعكس اعتقادات أو ادراكات الأفراد داخل أطر أو سياقات اجتماعية.
٣. البعد الأكاديمي: ويعكس اعتقادات أو ادراكات الأفراد وقدراتهم عبر مختلف المجالات والمستويات الأكاديمية ذات الطبيعة العامة أو النوعية خلال مراحل العمر.
٤. البعد الجسمي: ويعكس اعتقادات أو ادراكات الأفراد وقدرتهم على أداء أنشطة بدنية وسلوكيات صحية.

أهمية الكفاءة الذاتية:

أشار باندورا (١٩٩٧) إلى أن الكفاءة الذاتية تسهم في تحقيق الأداء الفعال للطلاب عن طريق زيادة المجهود وخفض مستوى القلق.

وأضاف بنتريش وجرسيا (Pintrich&Garcia,1991:33) أن الطلاب الذين لديهم مستوى عالٍ من الكفاءة الذاتية يثابرون أكثر من الطلاب الذين لديهم مستوى أقل من الكفاءة الذاتية، كما أشار كثير من

الباحثين أن الكفاءة الذاتية ترتبط ببناءات متعددة مثل الدافعية والأداء والتحصيل الأكاديمي وقلق الاختبار والتدريب الاستراتيجي والتنظيم الذاتي ونظراً لأن الأفراد بصورة عامة يهتمون بأداء الأنشطة التي لديهم اتجاهها اعتقاد بنجاحهم فيها بصورة جيدة، فإن الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية العالية سوف يكونون أكثر استفادة لكل ما يُحيط بهم وسوف يتعلمونه بكفاءة.

العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية:

التأثيرات الأسرية:

بداية التأثيرات المنزلية والتي تبدأ من الأبوين، تساعد الطلاب على أن يتفاعلوا بصورة مؤثرة مع البيئة، مما يجعلها تؤثر إيجابياً على الكفاءة الذاتية لديهم، فالآباء الذين يزودون أبنائهم ببيئة تثير فضولهم وتسمح لهم بخبرات التفوق، فهي تساعد على بناء الكفاءة الذاتية، فعندما تكون

البيئات المنزلية غنية بالأنشطة الممتعة، والتي تثير فضول الأبناء وتقدم تحديات يمكن مواجهتها، فإن الطلاب سيندفعون في اتجاه هذه الأنشطة، ولذلك سيتعلمون المهارات والمعلومات الجديدة.

تأثيرات الأقران:

يؤثر الأقران على الكفاءة الذاتية بطرق متعددة منها: التأثير بالأنموذج المتماثل Model similarity فإن ملاحظة نجاح الآخرين يرفع من الكفاءة الذاتية، ويدفع الفرد إلى أداء المهمة لاعتقاده أنه أيضاً قادراً على إتمام المهمة مثل ما شاهده في الإنموذج، وعلى العكس من ذلك فملاحظة فشل لآخرين يقود الطلاب إلى الاعتقاد بأنهم غير قادرين

علـــى النجـــاح، ويبعـــدهم عـــن محاولـــة إنجـــاز المهمـــة (Schunk,1987:10).

والتأثير بشبكات الأقران Per-networks فإن الطلاب داخل هذه الشبكات يميلون إلى أن يتشابهوا بعضهم البعض، وبمرور الوقت يصبح أعضاء الشبكة مشابهون لبعضهم البعض، فالمناقشات بين الأصدقاء تـؤثر علـى اختيـارهم للنشـاط وبالتـالي تكـون اختيـاراتهم متماثلـة (Berndt&Keefe,1992:55).

كمـا أشـار سـترنبرج وآخـرون (١٩٩٦) إلـى أن الطـلاب الـذين ينتسـبون إلـى مجموعـات ذات توجـه أكـاديمي مرتفـع يظهـرون مسـتوى إنجاز عالٍ أكثر من الطلاب الذين ينتسبون إلى مجموعات ذات توجه أكاديمي منخفض.

تأثير المدرسة:

يزداد تأثير المدرسة بمقدار مساهمة البيئة المدرسية على إشراك الطلاب في المدرسة حتى يزداد إدراكهم بحريتهم والمشاركة في العلاقات السائدة بالمدرسة، وكل هذا يؤثر بدوره على الكفاءة الذاتية والإنجاز الأكاديمي للطلاب (Woolfolk,2004:57).

كما أن المناقشات العديدة والضغوط المرتبطة بالانفعالات داخل المدرسة والطرق التعليمية المستخدمة داخل حجرات الدراسة والتي تتميز بالانغلاقية، من شأنها أن تُضعف من الكفاءة الذاتية لدى الطالب (Bandura,1997:22).

قلق الاختبار Test anxiety:

اعتبر فرويد أن القلق هو رد فعل لحالة من حالات الخطر التي تواجه الشخص، وقسمه إلى ثلاثة أنواع هي:

١- **القلق الواقعي:** وهو القلق الناشئ عن الخبرة الانفعالية المؤلمة والتي تنشأ عن إدراك الشخص لخطر خارجي كان يتوقعه.
٢- **القلق العصابي:** وهو القلق مجهول المصدر ولا يُعرف سبب له.
٣- **القلق الخلقي:** وهو القلق الذي يشير إلى خبرة انفعالية مؤلمة **والتي تنشأ عن شعور الفرد بالذنب أو الخجل** نظراً لارتكاب هذا الشخص فعل يتعارض مع الأخلاق.

وترى النظرية الإنسانية أن سبب القلق هو خوف الإنسان من المستقبل المجهول.

أما النظرية السلوكية فترى أن القلق مكتسب ومتعلم، فالقلق إما أن يكون استجابة خوف لمثير مخيف أصلاً، أو أنه ارتبط بمثير آخر أكسبه صفة الخوف، ويمكن اعتبار القلق سمة Trait عندما يكون عبارة عن حالة انفعالية غير سارة تتسم بالإحساسات الذاتية كالتوتر والخوف والاضطراب، وتنشيط أو استثارة الجهاز العصبي المستقل لدى الفرد، حيث يستجيب للمواقف الحياتية المختلفة بطريقة يغلب عليها التوترالقلق، وتجعله ينظر إلى العالم المحيط كمصدر خطر وتهديد وهي صفة ثابتة نسبياً.

كما يمكن اعتبار القلق حالة State عندما يكون عبارة عن حالة انفعالية متغيرة تعتري كيان الإنسان، وتتميز بمشاعر ذاتية يدركها الفرد مثل التوتر والتوجس، ويصاحبها نشاط في الجهاز العصبي المستقل،

وتـرتبط بـالموقف الـذي أثارهـا مثـل قلـق الاختبـار (سـبيلرجر، ١٩٧٢:٤٨٢).

وبناء على هذا فإن قلق الاختبار يُعد قلق حالة لأن موقف الامتحان عبارة عن مثيرات بيئية للطالب قبل وأثناء الامتحان.

وتضمن مقياس سبيلرجر لقلق الاختبار على مكونين أساسين هما:

١- الاضطراب Worry.
٢- الانفعالية Emotionality .

والمقصود بالاضطراب: التأثيرات التي تحصل نتيجة تقدير الفرد لذاته معرفياً– أي الانشغال المعرفي الذي يتداخل مع المهمة المطلوب أداؤها في مواقف الامتحان، حيث يفكر الفرد بعواقب النجاح أو الفشل، ومقارنة ما يمكن الحصول عليه من نتيجة بنتائج الآخرين.

والمقصود بالانفعالية: استجابة الجهاز العصبي الذاتي للمثيرات، وهي الحالة الوجدانية والنفسية المصاحبة والناتجة عن الإثارة التلقائية، التي هي عبارة عن الإحساس بالتوتر والضيق والارتباك، ومن مظاهرها ارتفاع ضربات القلب، زيادة إفراز العرق، اضطراب المعدة، وتفاعل كل من الاضطراب والانفعالية يُحددان الدرجة الكلية لقلق الاختبار.

ومن ثم فإن القلق المصاحب لموقف الامتحان هو حالة وقتية طارئة بالنسبة للفرد، وتزول بزوال الأسباب التي تُحدثها، ولذا فهذا القلق الناجم عن الامتحان يُعتبر قلق حالة.

ومن أسباب القلق المتعددة أنه ينجم عن شعور الفرد بنقص الكفاءة الذاتية، أو شعوره بأن أمنه عُرضة للتهديد، وذكر جابر عبد الحميد

(١٩٩١) أن هناك درجة معينة من القلق تُيسر الأداء وتكون بمثابة الدافع، إلا أن زيادة هذه الدرجة تؤدي إلى تدهور في الأداء.

وعرف سيبر (Sieber,1980:17) قلق الاختبار بأنه حالة خاصة من القلق العام تُشير إلى الاستجابات السلوكية والفسيولوجية التي تصاحب انشغال الفرد باحتمال الفشل وأضاف سيد الطواب (١٩٩٢:١٥٢) بأنه الاستجابة النفسية والفسيولوجية للمثيرات التي تربط الفرد بخبرات الامتحان.

وذكر محمد إبراهيم (١٩٩٤:١٥٠) أن قلق الاختبار هو حالة من عدم الراحة والخوف والعصبية التي يمر بها الفرد عندما يدرك أن عمله سيقوم، ومن ثم فإن قلق الاختبار يظهر في المواقف التي يشعر فيها الطلاب أنهم يخضعون للتقويم.

وأشارت دلال النصير (٢٠٠٥:٧) إلى أن قلق الاختبار هو حالة خاصة من القلق العام يعود إلى استجابات سلوكية وفسيولوجية، تتفاعل مجتمعة بمزيج من خشية الرسوب وأمل النجاح، يمر بها الفرد خلال الامتحان، وتنشأ من تخوفه من الفشل أو عدم حصوله على نتيجة مرضية.

وأكد محمود عوض الله (٢٠١٠:٢٠١) على أن قلق الاختبار هو الإحساس بالخوف والاضطراب قبيل وأثناء الامتحان مع الإحساس ببعض التغيرات الفسيولوجية لمصاحبة لحالة الانفعال السابقة، والتي تعتبر حالة مؤقتة تزول بزوال الاختبار.

الإنجاز الأكاديميAcademic achievemen:

يُعتبر الإنجاز الأكاديمي من أهم المتغيرات التي يهتم بها الباحثين في مجال التربية وعلم النفس، ويحظى بهذه الأهمية لارتباطه بالمدى

الذي يوظف من خلاله الأفراد طاقاتهم ويحققون نجاحاتهم، فالوالدين يحثون أبنائهم على ضرورة الإنجاز الأكاديمي، والمعلمون يشجعون طلابهم بكافة الوسائل لحصولهم على تقديرات عالية، حتى أصبح الإنجاز الأكاديمي هدف أساسي يسعى إليه الطالب لتحقيق مستوى عالٍ فيه، كما يُعتبر دالة لما يُعتقد أنه يساعد الطالب على امتلاك إمكانات معرفية ومهارية ووجدانية عالية.

وعرفه صلاح علام(١٠:١٩٧١) بأنه تعبير عن مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات معينة في مقرر أو مقررات دراسية.

وأشارت انشراح دسوقي(٦٥:١٩٩١) بأن الإنجاز الأكاديمي هو محصلة ما توصل إليه الطالب في تعلمه من المواد الدراسية خلال العام الدراسي، والتي تنعكس عند تقدير الأداء التحصيلي، وهو مجموع الدرجات الحاصل عليها الطالب في نهاية العام.

وتعرفه الباحثة بأنه المجموع التراكمي لدرجات المواد التي درستها الطالبة خلال سنوات الدراسة.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض للدراسات والبحوث المرتبطة بموضوع البحث الحالي، وذلك في محاولة للاستفادة منها في صياغة فروض البحث، بالإضافة إلى الاستفادة منها في بناء أداة البحث الحالي، وقد تم تقسيم هذه الدراسات ثلاث مجموعات وفقاً لما تتضمنه متغيرات البحث وهي:

أولاً: دراسات تناولت الكفاءة الذاتية وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى.

ثانياً: دراسات تناولت قلق الاختبار وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى.

ثالثاً: دراسات تناولت الإنجاز الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى.

أولاً: دراسات تناولت الكفاءة الذاتية وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى:

دراسة مولتون وآخرون(Multon,et al,1991) بهدف الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتوقعات الأكاديمية باستخدام التحليل البعدي على عينة قوامها ٢٠٠ طالب وطالبة من جامعة أريزونا، تراوحت أعمارهم ما بين ٢٠-٣٠ سنة، وأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الكفاءة الذاتية والإنجاز الأكاديمي، وأن إدراك الفرد لكفاءته الذاتية يؤثر على سلوكه وطاقته ومستوى إنجازه الفعلي.

وقام ويليام (William,1996) بدراسة للتعرف على مدى تأثير الكفاءة الذاتية على الإنجاز الأكاديمي في كل من الرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية والقراءة، وشملت العينة ٧٥ طالباً بالصف الحادي عشر والثاني عشر بأوكلاهو، وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط بين استخدام استراتيجيات التعلم القائمة على تحسين الكفاءة الذاتية والإنجاز الأكاديمي في المواد الدراسية السابقة.

أما دراسة باركي(Barky,2000) فقد هدفت إلى فحص تأثير المعلومات المختزلة الخاطئة على الكفاءة الذاتية وعلى الأداء الأكاديمي، وتم تطبيق الدراسة على عينة تكونت من ٢٤٠ طالب وطالبة من كلية تكنولوجيا المعلومات بأمريكا، بإعطائهم معلومات خاطئة مختزلة أثناء

تأدية مجموعة من الأنشطة على الحاسب الآلي, وأشارت النتائج إلى وجود تحسن ذو دلالة احصائية بالنسبة للكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي، وعدم وجود ارتباطات إيجابية ذات دلالة احصائية بين الكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي.

وفي دراسة عبد المنعم حسيب (٢٠٠١) للكشف عن الفروق في المهارات الاجتماعة والكفاءة الذاتية بين الطلاب المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً،وتكونت عينة الدراسة من ١٨٨ طالب وطالبة من أقسام مختلفة بكلية تربية العريش ج قناة السويس، وتبين من النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً في الكفاءة الذاتية لصالح الطلاب المتفوقين، وفسر الباحث هذه النتيجة بأن خبرات النجاح السابقة التي مر بها هؤلاء الطلاب منذ التحاقهم بالدراسة في كلية التربية تمثل أحد المصادر الأربعة التي تسهم في تشكيل الإحساس بالكفاءة الذاتية التي أكد عليها باندورا.

واستهدفت دراسة محمد إبراهيم غنيم(٢٠٠١) التعرف على مدى تمايز أو عدم تمايز الذكاء الوجداني باختلاف المهارات الاجتماعية وتقدير الذات وتوقع الكفاءة الذاتية، وبلغت عينة الدراسة(١٩١) طالب بكلية المعلمين (بيشة) بالمملكة العربية السعودية، وتوصل إلى عدة نتائج من أهمها أن الأفراد ذوى المستوى المرتفع من الذكاء الوجداني يتميزون بتقدير ذات عالٍ, ويكونون أكثر توقعاً لكفاءاتهم الذاتية، وأكثر قدرة على استخدام المهارات الاجتماعية في التعامل مع الآخرين.

أما روس(Ross,2003) فقد أجرى دراسة هدفت إلى بيان العلاقة بين التحصيل الأكاديمي والكفاءة الذاتية للمعلمين وأثر التدريب المستمر

خلال فترة العمل، وشملت الدراسة عينة قوامها ١٥ معلم تم تدريبهم بواسطة ٦ مدربين في أثناء الخدمة، وأظهرت النتائج أن التحصيل الأكاديمي كان مرتفعاً في الفصول التي كان معلميها أكثر اتصالاً مع مدربيهم، ولديهم درجات ثقة عالية في فعالية التدريس، وأظهرت النتائج أيضاً بأنه لا توجد علاقة بين الكفاءة الذاتية والتدريب على التحصيل الأكاديمي للطلاب.

وفي دراسة كافكو (Cavaco,2003) التي فحصت العلاقة بين الكفاءة الذاتية ودافعية الإنجاز لدى طلاب كلية الصيدلة البرتغاليين، من خلال تقديم بعض المهام الموجهة تجاه الهدف، وقد توصلت النتائج إلى إثبات أن الكفاءة الذاتية مؤشر ذو دلالة إحصائية لزيادة الإنجاز لدى الطلاب، ووجود علاقة إرتباطية إيجابية دالة احصائياً بين الكفاءة الذاتية ودافعية الإنجاز، كما أظهرت النتائج أن الكفاءة الذاتية تسمح للفرد بممارسة مهارات عملية جديدة في سياقات مختلفة داخل عمليات التعلم.

وأسفرت دراسة محمود محمد إبراهيم (٢٠٠٦) التي هدفت إلى فحص العلاقة بين معتقدات الكفاءة الذاتية وقلق التدريس في مادة اللغة الإنجليزية لدى الطلاب المعلمين في مصر وسلطنةعمان، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٢٧١) طالب وطالبة بكلية التربية بمصر (ج حلوان – الأزهر – قناة السويس)، (١٥٠) طالب وطالبة بجامعة السلطان قابوس بعمان، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين الكفاءة الداتية وقلق التدريس لدى طلاب العينتين.

وتوصلت نتائج إيمان عطية جريش(٢٠٠٨) التي هدفت في دراستها إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية والاحتراق النفسي

للمعلمين، وكان قوام العينة(١٨١) معلم ومعلمة للمرحلة الابتدائية بمتوسط عمر (٣٥.٦) سنة، ومتوسط سنوات خبرة (١٤,٢١) سنة،إلى وجود علاقة سلبية دالة احصائياً بين الكفاءة الذاتية بأبعادها الثلاثة (الإصرار على العمل، المرونة في العمل، بذل الجهد) والاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة (الاستنزاف الانفعالي، تبلد المشاعر الشخصية، نقص الشعور بالإنجاز الشخصي) وفسرت الباحثة هذه النتيجة بأن المعلم عندما يدرك أن لديه القدرة على التعامل مع المواقف الصعبة بدرجة عالية من الإصرار والمرونة، فإنها تساعده علي بذل المزيد من الجهد المطلوب لتخطي المواقف الصعبة وإنجاز المهام المطلوبة منه، وبالتالي تزيد ثقته بنفسه مما يشجعه على المزيد من العطاء، وهذا يعمل كحاجز ضد التعرض لحالات الإحباط أو الفشل، ومن ثم تنخفض إمكانية تعرضه للاحتراق النفسي، وأنه بذلك تكون الكفاءة الذاتية أحد أهم السمات الشخصية للمعلم التي تقيه من الوصول إلى الاحتراق النفسي.

وقد أجرى أحمد نصاري(٢٠٠٨) دراسة للكشف عن العلاقة بين الكفاءة النفسية ومفهوم الذات والرضا الوظيفي، وشملت العينة (٢٠) من العاملين في المجال الرياضي بقنا، وتوصل إلى عدة نتائج من أهمها وجود ارتباط إيجبي دال احصائياً بين الكفاءة النفسية ومفهوم الذات، وفسر هذه النتيجة بأن الفرد من خلال مفهومه لذاته يحقق الكفاءة النفسية المرتبطة بأداء مهمة معينة ويشعر الفرد بقيمته الذاتية من خلال تحقيق هذه المهمة، وتوصل أيضاً إلى وجود ارتباط إيجابي دال احصائياً بين الكفاءة النفسية والرضا الوظيفي وفسر هذا بأنه يتحقق لدى الفرد إشباع حاجاته الملحة عندما يجد أن بإمكانه أن يلعب الدور الذي يرغب فيه في الحياة.

ثانياً: دراسات تناولت قلق الاختبار وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى:

قام محمود عوض الله (٢٠١٠) بدراسة للكشف عن علاقة قلق الاختبار بكل من أسلوب التعلم والتوافق الدراسي والذكاء العام، واشتملت عينة الدراسة على (٢٣٣) طالب وطالبة بالمرحلة الجامعية، ومن النتائج التي توصل إليها: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الطلاب ذوي المستويات المختلفة من القلق (مرتفع متوسط منخفض) في الذكاء، وفسرذلك بأن قلق الاختبار أكثر تأثراً بالعوامل الوجدانية أكثر من تأثره بعوامل معرفية مثل الذكاء، وأيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الطلاب مرتفعي القلق وبين منخفضي القلق في بُعد الجد والاجتهاد لصالح منخفضي القلق، وفسر هذه النتيجة بأن الطالب الذي لا يعاني من الخوف والقلق في الامتحان إنما يقوده ذلك الإحساس إلى الاطمئنان والثقة بالنفس، ويُعتبر الامتحان وسيلة فعالة لإظهار ذاته أمام نفسه وأمام الآخرين، ولذلك يواصل بذل الجهد من أجل تحقيق الهدف.

وفي دراسة تيرنر وآخرون (Turner,et al,1993) التي هدفت إلى دراسة قلق الاختبار لدى عينة من الطلبة الأفارقة الأمريكان، وشملت العينة (١٦٨) طالباً، وكان من النتائج التي تم التوصل إليها:أن الطلبة الذين يعانون من قلق الاختبار بدرجة عالية كان إنجازهم الأكاديمي أقل من أقرانهم وقدعبروا عن أنفسهم بأن مستوى الكفاءة الذاتية لديهم متدني مما أدى إلى ارتفاع درجة القلق وانعكس ذلك على درجة إنجازهم الأكاديمي.

أما دراسة منذر الضامن (2001) فقد كانت تهدف إلى التعرف على العلاقة بين قلق الاختبار ومفهوم الذات، وتكونت عينة الدراسة من (٣١٥) طالب وطالبة بجامعة السلطان قابوس، وأظهرت النتائج وجود ارتباط سلبي وضعيف بين قلق الاختبار ومفهوم الذات. وأن مفهوم الذات أعلى لدى الإناث في الكليات العلمية منه لدى الذكور، والعكس في الكليات الإنسانية، وأن قلق الاختبار في الكليات العلمية أعلى منه في الكليات الإنسانية وأعزى ذلك إلى طبيعة المواد العلمية وصعوبة إحراز درجات مرتفعة فيها مقارنة بالكليات الإنسانية، بالإضافة إلى أن الكليات العلمية تتشدد في الحصول على إجابات دقيقة.

كما استنتج كاسادي وجونسون(Cassady&Johnson,2002) أن مقياس قلق الاختبار المعرفي يقدم أفضل نموذج تنبؤي لتحصيل الطلاب مقارنة بالنماذج المتعددة العوامل لقلق الاختبار، وأجريا الدراسة على عينة بلغت(١٦٧) طالب وطالبة بالمرحلة الجامعية، وباستخدام مقياس قلق الاختبار وثلاث اختبارات للأداء من نوع الاختيار من متعدد في مقرر لعلم النفس التربوي للفرقة الثالثة، وآخر للاستعداد الدراسي، توصلا إلى عدة نتائج من أهمها أن أداء الطلاب ذوي المستوى المرتفع من قلق الاختبار أقل من نظرائهم ذوي المستوى المنخفض على اختبارى الاستعداد المدرسي وعلم النفس التربوي.

أما دلال النصير(٢٠٠٥) فقد قامت بدراسة للكشف عن العلاقة بين قلق الاختبار وكل من التحصيل الدراسي والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي، وشملت العينة (٢٢٧) طالبة من مستويات تحصيلية ودراسية مختلفة من كلية التربية بالجوف، وباستخدام قائمة قلق الاختبار

لهوسفر(١٩٨٥) تعريب نبيل الزهار، توصلت إلى عدة نتائج منها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى التحصيل وبين قلق الاختبار، ووجود فروق دالة إحصائياً بين التخصص الأكاديمي والقلق لطالبات الأقسام الأدبية، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستوى الدراسي وقلق الاختبار لطالبات السنتين الأولى والثانية.

وقد توصل محمد حسانين(٢٠٠٨) في دراسته للكشف عن العلاقات السببية بين توجهات الهدف وقلق الاختبار والضغوط النفسية والأداء الأكاديمي ومحاولة وضعها في نموذج بنائي،وطبق الدراسة على عينة تكونت من (٢٦٠) طالب وطالبة بالفرقة الرابعة شعبة علوم بالمرحلة الجامعية، على عدة نتائج منها أن قلق الاختبار والضغوط النفسية تؤثران على توجهات الهدف وبالتالي تؤثران في الأداء الأكاديمي.

ثالثاً: دراسات تناولت الإنجاز الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى

قام فان دام وميرتينس (Van Damm&Mertens,2000) بدراسة للتعرف على العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي، وشملت العينة (٦٤١١) طالب بالمرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط إيجابية ثنائية الاتجاه بين مفهوم الذات الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي، وتبين أن الطلاب ذوي مفهوم الذات المرتفع كانوا من الحاصلين على معدلات أعلى من الطلاب ذوي مفهوم الذات المنخفض، وأن مفهوم الذات يُدعم الدافعية للإنجاز الأكاديمي.

وفي دراسة كوكلي(Cokley,2000) التي كانت تهدف إلى التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والإنجاز الأكاديمي, وتكونت العينة من (٤٨٥) طالب بالمرحلة الجامعية من الأفارقة الأمريكان، منهم (٤٥٠) من البيض،(٣٩٥) من السود، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن مفهوم الذات الأكاديمي لدى البيض أعلى منه عند السود، ووجود علاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي حيث وُجد أن الطلاب البيض كانوا يحصلون على معدلات أعلى من السود في الإنجاز الأكاديمي.

أما دراسة الجميل عبد السميع(٢٠٠٤) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الإنجاز الأكاديمي وعلاقته بمستوى الطموح ومفهوم الذات والحاجة للمعرفة، وبتطبيق الدراسة على عينة قوامها (٦٢) طالب بالمستوى الخامس والسادس بكلية المعلمين في مكة المكرمة، توصل إلى وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة احصائياً بين الإنجاز الأكاديمي وكل من مستوى الطموح ومفهوم الذات والحاجة للمعرفة، بالإضافة إلى أن تفاعل المتغيرات الثلاث السابقة لها تاثير دال على الإنجاز الأكاديمي ومن ثم يمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال المتغيرات الثلاثة(مستوى الطموح مفهوم الذات الحاجة للمعرفة).

تعقيب على الدراسات السابقة:

مما سبق يتضح أن كل من قلق الاختبار والكفاءة الذاتية من العوامل الأساسية التي تلعب دوراً مهماً في التحصيل الدراسي وخاصة لدى الطلاب ذوي المستويات العمرية المرتفعة مثل طالبات الجامعة.

كما يبدو أن هناك بعض التناقض بين نتائج الدراسات السابقة، وهو ما يُعد مبرراً لإجراء مثل هذا البحث.

كما أن البيئة الدراسية لكلية التربية للبنات بجامعة القصيم التي أُجرى فيها البحث لها العديد من الجوانب الخاصة التي تميزها عن غيرها من البيئات الأخرى وخاصة بيئات التعلم لدى الإناث في هذا المجتمع الذكوري الذي يظهر فيه الرجل بمظهر القوة واحتواء كافة جوانب الفرص المتاحة له في التعليم على وجه التحديد.

الفروض:

١- توجد فروق ذات دلالة احصائية في كل من أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية لدى الطالبات مرتفعات الإنجاز الأكاديمي وبين الطالبات منخفضات الإنجاز الأكاديمي لصالح الطالبات مرتفعات الإنجاز الأكاديمي.

٢- توجد فروق ذات دلالة احصائية في كل من مقياس قلق الاختبار لدى الطالبات مرتفعات الإنجاز الأكاديمي وبين الطالبات منخفضات الإنجاز الأكاديمي لصالح الطالبات منخفضات الإنجاز الأكاديمي.

الطريقة والاجراءات:

١- العينة:

تشتمل عينة البحث الحالي على ٨٢ طالبة من قسمي علم النفس والتربية الخاصة بكلية التربية جامعة القصيم ممن بلغوا المستوى الرابع الدراسى.

٢- الأدوات:

أ- مقياس الكفاءة الذاتية (إعداد الباحثة)

ب- مقياس قلق الاختبار (تعريب نبيل الزهار)

مقياس الكفاءة الذاتية:

تم إعداد هذا الاختبار بما يتناسب وطالبات كلية التربية في القصيم بالمملكة العربية السعودية، وذلك بالاستعانة بالتراث السيكولوجي في مجال الكفاءة الذاتية والاطلاع على بعض المقاييس مثل (مقياس الكفاية المدركة تأليف: ماريان ميزراندنيو، تعريب: نبيل محمد زايد).

ويحتوي المقياس الذي صممته الباحثة على أربعة أبعاد أساسية هي (النجاح الأكاديمي المثابرة التنظيم الذاتي دافعية الإنجاز)، ثم قامت الباحثة بوضع عدد من العبارات لكل بُعد من هذه الأبعاد بحيث تتناسب عبارات كل بُعد مع الأهمية النسبية له، كما تم تحديد ثلاثة استجابات متدرجة لكل عبارة وفقاُ لمقياس ليكرت (تنطبق لاتنطبق متردد) وتحصل على ثلاث درجات للاستجابة(تنطبق)،ودرجتين للاستجابة (لا تنطبق)، ودرجة واحدة للاستجابة (متردد).

حساب الصدق والثبات:

أولاً الصدق:

لحساب الصدق استخدمت الباحثة الطريقة التالية:

صدق المحتوى:

لحساب صدق المحتوى قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية وكانت عدد عبارات المقياس (٤٦)عبارة على مجموعة من الخبراء المتخصصين في علم النفس وعددهم (٩) تسع محكمين، لإبداء الرأي في مدى مناسبة الأبعاد لما وُضعت من أجله ومناسبة العبارات وانتمائها لكل بُعد.

كما طُلب منهم حذف أو إضافة أو تغيير صياغة أو دمج أي عبارة من العبارات وفقاً لما يرونه مناسباً، وتم تحديد نسبة الاتفاق بين آراء المحكمين بنسبة لا تقل عن ٨٥ %.

وقامت الباحثة بإجراء التعديلات التي تتفق ووجهات نظر المحكمين بالحذف والإضافة وإعادة الصياغة، كما تم عرض المقياس على عينة من الطالبات للتأكد من مدى وضوح العبارات وفهم المقصود منها.

وقد بلغ عددعبارات المقياس في صورته النهائية (٤٠) أربعون عبارة، والحد الأدنى للدرجة الكلية للمقياس (٤٠) درجة والحد الأقصى (١٢٠) درجة،والجدول (١) يوضح عدد العبارات لكل بُعد وأرقام العبارات.

جدول (١)

أبعاد المقياس وأرقام العبارات التي تقيسها وعددها

البُعد	أرقام العبارات	عدد العبارات
النجاح الأكاديمي	٣٧،٣٣،٢٩،٢٥،٢١،١٧،١٣،٩،٥،١	١٠
المثابرة	٣٨،٣٥،٣٠،٢٦،٢٢،١٨،١٤،١٠،٦،٢	١٠
التنظيم الذاتي	٣٩،٣٤،٣١،٢٧،٢٣،١٩،١٥،١١،٧،٣	١٠
دافعية الإنجاز	٤٠،٣٦،٣٢،٢٨،٢٤،٢٠،١٦،١٢،٨،٤	١٠

ثانياً الاتساق الداخلي للمقياس:

لحساب الاتساق الداخلي للمقياس قامت الباحثة بتطبيقه على عينة قوامها(٢٩) طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة القصيم ومن غير العينة الأساسية.

وتم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والمجموع الكلي للبُعد الذي تنتمي إليه، كما يوضح ذلك الجداول(٢،٣،٤،٥) وتم حساب معامل الارتباط بين المجموع الكلي لكل بُعد والمجموع الكلي لدرجات المقياس.

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات بُعد النجاح الأكاديمي والدرجة الكلية له (ن = ٢٩)

م	العبارة	معامل الارتباط
١	غالباً تستهويني المسائل الصعبة وأنجح في حلها.	٠.٧٣
٢	أشعر بقدرتي على النجاح والتفوق.	٠.٦٢
٣	غالباً ما أحصل على أعلى الدرجات في الفصل عندما أذاكر أكثر.	٠.٦٧
٤	أشعر بقدرتي على تحقيق حلم والدى في.	٠.٧٦
٥	أتوقع أن أنجح هذا العام بتفوق.	٠.٦٤
٦	أشعربالذنب عندما أُقوم بتأجيل واجباتي.	٠.٧١
٧	أحب أن أشارك في إنجاز الأعمال الصعبة.	٠.٨٠
٨	أشعر بقدرتي على إنجاز الأعمال الصعبة في زمن أقل.	٠.٦٩
٩	غالباً يقول عني أساتذتي أنني متفوقة.	٠.٧٨
١٠	أشعر بالفخر أمام زميلاتي لتفوقي ونجاحي.	٠.٦٦

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات بُعد النجاح الأكاديمي والدرجة الكلية له ما بين (٠.٦٢- ٠.٨٠) وهي معاملات ارتباط مرتفعة، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للبُعد.

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات بُعد المثابرة والدرجة الكلية له ن = ٢٩

م	العبارة	معامل الارتباط
١	أشعر بقدرتي على مواجهة المواقف غير المتوقعة وأتعامل معها بنجاح.	٠.٧٦
٢	أشعر بقدرتي على المذاكرة بتركيز حتى ولو كان بالي مشغول بأمور أخرى.	٠.٧٣
٣	أشعر بأن النجاح في ظروف صعبة له قيمة كبيرة في نفسي.	٠.٦٥
٤	دائماًأقوم بمواجهة المواقف الصعبة وأحقق ما أُريد.	٠.٦٢
٥	أعمل بجد وكفاءة للوصول إلى المستوى الذي أريده.	٠.٧٠
٦	أستطيع التغلب على الصعوبات التي تواجهني في أي مقرر دراسي.	٠.٥٩
٧	أستطيع إعداد مذكرات لبعض المواد الصعبة.	٠.٨١
٨	أفكر كثيراً عندما يواجهني سؤالاً صعباً للوصول إلى الحل.	٠.٦٨
٩	الاختبارات المدرسية بالنسبة لي تحدي لقدراتي وإمكاناتي.	٠.٧٢
١٠	النجاح من وجهة نظري هو التغلب على كل الصعوبات والتحديات.	٠.٦٤

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

تراوحت معاملات الارتباطات بين درجة كل عبارة من عبارات بُعد المثابرة والدرجة الكلية له ما بين(٠,٥٩ – ٠,٨١) وهي معاملات ارتباط مرتفعة مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للبُعد.

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات بُعد التنظيم الذاتي والدرجة الكلية له ن = ٢٩

م	العبارة	معامل الارتباط
١	أميل إلى وضع خطط تنفيذية للوصول إلى حل المشكلات التي تواجهني.	٠.٦٣
٢	أشعر بالقلق عند فشلي في حل بعض المشكلات.	٠.٧٠
٣	أشعر بالثقة في نفسي عندما تواجهني مشكلات صعبة.	٠.٦٧
٤	أستطيع أن أنظم وقتي بصورة تجعلني راضياًعن ذاتي.	٠.٧٧
٥	أشعر بقدرتي على تحمل المسؤلية تجاه كثير من الأمور.	٠.٦٩
٦	أنجحفي إعداد جدول للمذاكرة يعينني على النجاح والتفوق.	٠.٥٨
٧	أحاول تنظيم ذاتي عندما أقوم بالمهام اليومية.	٠.٧٩
٨	أميل إلى التخطيط لكل شئ خطوة بخطوة.	٠.٥٥
٩	أفضل مواجهة المواقف الصعبة بصورة إيجابية وفعالة.	٠.٦٢
١٠	أشعر بأنني أفضل من زملائي فى الكثير من المواقف.	٠.٧٣

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

تراوحت معاملات الارتباطات بين درجة كل عبارة من عبارات بُعد التنظيم الذاتي والدرجة الكلية له ما بين (٠,٥٥ – ٠,٧٩) وهي معاملات ارتباط مرتفعة مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للبُعد.

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات بُعد دافعية الإنجاز والدرجة الكلية له ن = ٢٩

م	العبارة	معامل الارتباط
١	أميل إلى بذل أقصى الجهد في تحصيلي الدراسي.	٠.٦٨
٢	أستطيع تحويل المعلومات الصعبة إلى معلومات أقل صعوبة.	٠.٦٠
٣	أصل إلى التركيز للوصول إلى مستوى أفضل أثناء المذاكرة.	٠.٥٩
٤	أبذل قصارى جهدي لتحقيق طموحي.	٠.٧٩
٥	أميل إلى بذل الجهد والمذاكرة للاختبار النهائي.	٠.٦٣
٦	أرى أن الواجبات وسيلة جيدة للفهم والنجاح.	٠.٧٢
٧	أرى أن النجاح في الدراسة سببه الجهد والمثابرة والتركيز.	٠.٧٨
٨	أرى أن الكلية المكان الأوحد الذي أشعر فيه بالسعادة.	٠.٥٤
٩	أحاول إزالة ما يعترضني من عقبات أثناء المذاكرة.	٠.٧٥
١٠	أشعر أن إحساسي بالنجاح هو الدافع الحقيقي لي.	٠.٥٦

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

تراوحت معاملات الارتباطات بين درجة كل عبارة من عبارات بُعد دافعية الإنجاز والدرجة الكلية له ما بين (٠.٥٤- ٠.٧٩) وهي معاملات ارتباط مرتفعة، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للبُعد.

جدول (٦)

معاملات ا لارتباط بين المجموع الكلي لكل بُعد والمجموع الكلي للمقياس (ن=٢٩)

البُعد	الارتباط
النجاح الأكاديمي	٠.٧١٤
المثابرة	٠.٦٨٤
التنظيم الذاتي	٠.٨١٢
دافعية الإنجاز	٠.٧٣٣

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

تراوحت معاملات الارتباط بين المجموع الكلي للبُعد والدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠.٦٨- ٠.٨١) وهي معاملات ارتباط مرتفعة مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للبُعد.

ثالثاً الثبات:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة التطبيق، حيث تم تطبيق المقياس على عينة قوامها ٢٩ طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة القصيم خلال العام الدراسي ١٤٣١ هـ، ثم أُعيد التطبيق على نفس العينة بعد ١٧ يوماً من التطبيق الأول، وتم

حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني، والجدول التالي يوضح النتيجة.

جدول (٧)

معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني

لمقياس الكفاءة الذاتية

(ن = ٢٩)

البُعد	الارتباط
النجاح الأكاديمي	٠.٦٦
المثابرة	٠.٧٨
التنظيم الذاتي	٠.٨٣
دافعية الإنجاز	٠.٨١

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

تراوحت معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والثاني لمقياس الكفاءة الذاتية ما بين (٠.٦٦- ٠.٨٣) وهي معاملات ارتباط مرتفعة، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات.

مقياس قلق الاختبار:

استخدمت الباحثة في هذا البحث مقياس قلق الاختبار الذي أعده سيلبجبرجر وآخرون(Spielberger,et.al,1980) والذي قام بترجمته للعربية الزهار وهوسفر (١٩٨٥)، ويتكون المقياس من ٢٠ عبارة ولكل عبارة أربع إجابات متدرجة وفقاً لتدريج ليكرت، تتكون من الاختيارات التالية [نادراً- أحياناً- غالباً- دائماً] والحد الأدنى للدرجة الكلية(٢٠)

والحد الأقصى(٨٠)، ويقيس المقياس الفروق الفردية لمواقف الامتحان والمقاييس الفرعية لها مثل: التوتر والقلق والشرود الذهني والاضطراب بوصفها مكونات أساسية لقلق الاختبار.

حساب الصدق والثبات:

تم حساب معامل ثبات المقياس الأصلي بطريقة إعادة الاختبار على عينات من طلاب الدراسات العليا والجامعة والثانوية في أمريكا حيث بلغ ٨١.

وتم إيجاد معامل الثبات في الصورة العربية للمقياس بتطبيقه على عينة من طلاب وطالبات الصف الثاني والثالث بالمدارس الثانوية بالقاهرة وبلغ معامل الثبات ٩٢.

وتم استخراج الصدق التلازمي للمقياس وذلك بحساب معامل الارتباط بين المقياس وبعض المقاييس الأخرى ومنها مقياس قلق الاختبار لسارسون، وكانت النتائج تعضد الصدق التلازمي لمقياس قلق الاختبار.

ولأغراض البحث الحالي قامت الباحثة باستخراج معامل الثبات عن طريق إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمني مدته أسبوعين حيث بلغ معامل الثبات ٨٣, كما استخرج معامل الاستقرار باستخدام كرونباخ ألفا حيث بلغ ٩١, –وتم حساب صدق الاتساق الداخلي وقد بلغ ٨٤.

وتم تقسيم عبارات المقياس على أربع أبعاد وفق الجدول التالي:

جدول(٨)

أبعاد المقياس وأرقام العبارات

وعدد العبارات

البعد	أرقام العبارات	عدد العبارات
التوتر	١، ٢، ٣، ٤، ٥	٥
القلق والتوجس	٦، ٧،٨، ٩، ١٠،١١	٦
الشرود الذهني	١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦	٥
الاضطراب البدني	١٧، ١٨،١٩، ٢٠	٤

نتائج البحث وتفسيرها:

باستخدام اختبار "ت" T-Test تم تحليل النتائج وتفسيرها كما يلي:

١- نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه " توجد فروق ذات دلالة احصائية في كل من النجاح الأكاديمي والمثابرة والتنظيم الذاتي ودافعية الإنجاز والمجموع الكلي للمقياس بين الطالبات مرتفعي الإنجاز الأكاديمي وبين الطالبات منخفضي الإنجاز الأكاديمي لصالح الطالبات مرتفعي الإنجاز الأكاديمي."

وللتأكد من تحقق الفرض تم حساب قيمة "ت" بين المجموعتين في الأبعاد السابقة والجدول(٩) يوضح ذلك.

جدول (٩)

اختبار"ت"لحساب دلالة الفروق بين المجموعتين مرتفعي ومنخفضي الإنجاز الأكاديمي على مقياس الكفاءة الذاتية

م	المجموعة	البعد	ن	م	ع	د.ح	ت	مستوى الدلالة
١	مرتفعات	النجاح الأكاديمي	٤١	٢٣.٠٣	٢.٦١٦	٨٠	١٦.٨٦٤	٠.٠١
	منخفضات		٤١	١٥.٢٤	١.٣٥٦			
٢	مرتفعات	المثابرة	٤١	٢٤.١٠	٢.٢٤٠	٨٠	١٧.٩٥٠	٠.٠١
	منخفضات		٤١	١٦.١٢	١.٧٣٥			
٣	مرتفعات	التنظيم الذاتي	٤١	٢٣.٥٨	٣.٠١٢	٨٠	١٥.٦٦٢	٠.٠١
	منخفضات		٤١	١٥.٣٢	١.٥٠٧			
٤	مرتفعات	دافعية الإنجاز	٤١	٢٦.٠٠	٢.٣٧٥	٨٠	٢٧.٩٤٤	٠.٠١
	منخفضات		٤١	١٤.٦١	١,٠٧٠			
٥	مرتفعات	المجموع الكلي	٤١	٩٦.٤٥	٤.٥٦٣	٨٠	٤٠.٨٩٠	٠.٠١
	منخفضات		٤١	٦١.٢٩	٣.٠٤٣			

من الجدول (٩) يتضح ما يلي:

١. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠١ في النجاح الأكاديمي بين الطالبات مرتفعات الإنجاز الأكاديمي وبين الطالبات منخفضات الإنجاز الأكاديمي لصالح الطالبات مرتفعات الإنجاز الأكاديمي.

٢. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠١ في المثابرة بين الطالبات مرتفعات الإنجاز الأكاديمي، وبين الطالبات

منخفضات الإنجاز الأكاديمي لصالح الطالبات مرتفعات الإنجاز الأكاديمي.

٣. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠١ في التنظيم الذاتي بين الطالبات مرتفعات الإنجاز الأكاديمي وبين الطالبات منخفضات الإنجاز الأكاديمي لصالح الطالبات مرتفعات الإنجاز الأكاديمي.

٤. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠١ في دافعية الإنجاز بين الطالبات مرتفعات الإنجاز الأكاديمي وبين الطالبات منخفضات الإنجاز الأكاديمي لصالح الطالبات منخفضات الإنجاز الأكاديمي.

٥. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠١ في المجموع الكلي للمقياس بين الطالبات مرتفعات الإنجاز الأكاديمي وبين الطالبات منخفضات الإنجاز الأكاديمي لصالح الطالبات مرتفعات الإنجاز الأكاديمي.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه:" توجد فروق ذات دلالة احصائية في كل من التوتر, والقلق (التوجس)، والشرود الذهني، والاضطرابات البدنية والمجموع الكلي للمقياس بين الطالبات مرتفعي الإنجاز الأكاديمي وبين الطالبات منخفضات الإنجاز الأكاديمي لصالح الطالبات منخفضات الإنجاز الأكاديمي "، وللتأكد من تحقق هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) بين المجموعتين في المتغيرات السابقة، والجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠)

اختبار(ت) لحساب دلالة الفروق بين المجموعتين مرتفعي ومنخفضي الإنجازالأكاديمي على مقياس قلق الاختبار

م	المجموعة	البعد	ن	م	ع	د.ح	ت	مستوى الدلالة
١	منخفضات	التوتر	٤١	١١.٤٣	٢.٩٢٥	٨٠	-١٣.٢٠٩	٠.٠١
	مرتفعات		٤١	١٧.٦٣	٠.٥٣٦			
٢	منخفضات	القلق(التوجس)	٤١	١١.٥٠	٢.٢٩٨	٨٠	-٢١.٧٨٨	٠.٠١
	مرتفعات		٤١	٢٠.٠٥	٠.٩٤٧			
٣	منخفضات	الشرود الذهني	٤١	٨.١٣	٢.٩٧٢	٨٠	-١٥.٨٩٧	٠.٠١
	مرتفعات		٤١	١٦.١٢	١.٢٢٩			
٤	منخفضات	الاضطراب البدني	٤١	٦.٤٣	١.٥٩٩	٨٠	-١٥.٥٦٩	٠.٠١
	مرتفعات		٤١	١١.٧٣	١.٤٦٧			
٥	منخفضات	المجموع الكلي	٤١	٣٧.٥٣	٤.٨٩٤	٨٠	-٣٣.٢٧٧	٠.٠١
	مرتفعات		٤١	٦٥.٥٤	٢.١٢٢			

من الجدول (١٠) يتضح ما يلي:

١. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠١ في التوتر بين الطالبات مرتفعات الإنجاز الأكاديمي وبين الطالبات منخفضات الإنجاز الأكاديمي، وذلك لصالح الطالبات منخفضات الإنجاز الأكاديمي.

٢. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠١ في القلق (التوجس) بين الطالبات مرتفعات الإنجاز الأكاديمي وبين الطالبات

منخفضات الإنجاز الأكاديمي وذلك لصالح الطالبات منخفضات الإنجاز الأكاديمي.

٣. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠١ في الشرود الذهني بين الطالبات مرتفعات الإنجاز الأكاديمي وبين الطالبات منخفضات الإنجاز الأكاديمي وذلك لصالح الطالبات منخفضات الإنجاز الأكاديمي.

٤. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠١ في الاضطرابات البدنية بين الطالبات مرتفعات الإنجاز الأكاديمي وبين الطالبات منخفضات الإنجاز الأكاديمي وذلك لصالح الطالبات منخفضات الإنجاز الأكاديمي.

٥. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠١ في المجموع الكلي لمقياس قلق الاختبار بين الطالبات مرتفعات الإنجاز الأكاديمي وبين الطالبات منخفضات الإنجاز الأكاديمي لصالح الطالبات منخفضات الإنجاز الأكاديمي.

تفسير النتائج:

من الجدير بالذكر أن هذه النتائج اتفقت مع نتائج دراسة مولتون وآخرون (Multon,et al,1991) بوجود ارتباط موجب بين الكفاءة الذاتية والإنجاز الأكاديمي والذي أشار فيه بأن إدراك الفرد لكفاءته الذاتية يؤثر على سلوكه وطاقته ومستوى إنجازه الفعلي.

وتتفق أيضاً مع دراسة ويليام (William,1996) الذي أكد على وجود ارتباط بين الكفاءة الذاتية والإنجاز الأكاديمي باستخدام استراتيجيات التعلم القائمة على تحسين الكفاءة الذاتية.

كما تتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة باركي (Barky,2000) والتي توصلت إلى وجود تحسن ذو معنى بالنسبة للكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة عبد المنعم حسيب (٢٠٠١) والتي أشار فيها إلى أن خبرات النجاح السابقة بالنسبة للطلاب تمثل إحدى المصادر التي تسهم في تشكيل الكفاءة الذاتية.

وتتفق تلك النتائج مع دراسة كافكو(Kavco,2003)والذي توصل من خلال النتائج إلى أن الكفاءة الذاتية مؤشر ذو دلالة احصائية لزيادة التحصيل لدى الطلاب.

وترى الباحثة أن هذه النتائج نتائج منطقية حيث أن الشعور بالكفاءة الذاتية يعتبر عامل حاسم في النجاح أو الفشل في المواقف الحياتية المختلفة، ولذلك فهي تعتبر من أهم ميكانيزمات الشخصية، حيث أنها تحتل مركز مهم في دافعية الطالب للقيام بأي عمل أو نشاط دراسي (Cavaco,2003)، كما أنها تساعد الطالب على مواجهة الضغوط النفسية والأكاديمية التي تعترض أداءه التحصيلي (إيمان عطية جريش ٢٠٠٨).

كما أن إصدار التوقعات الذاتية الصحيحة عن قدرة الفرد للقيام بمهام أو أنشطة معينة وبذل الجهد والمثابرة لتحقيق ذلك هو الذي يؤدي إلى النجاح والإنجاز، فادراك الفرد لكفاءته أو فاعلية امكاناته وقدراته هي التي تحدد سلوك الفرد وكيفية أداءه ومواجهة ما يقابله من تحديات، بالإضافة إلى أن اعتقاد الفرد بالنجاح في شئ معين نتيجة ادراكه لامكاناته الجسمية والاجتماعية والانفعالية تؤثر بالتالي على اختياره للأنشطة أو المجالات التي يحقق فيها نجاح.

وتبين من نتائج البحث الحالي وجود فروق ذات دلالة احصائية في كل من التوتر والتوجس والشرود الذهني والاضطرابات البدنية والمجموع الكلي للمقياس بين الطالبات مرتفعات ومنخفضات الإنجاز الأكاديمي وبين تيرنر وآخرون(Turner,et al,1993) التي تم التوصل إليها حيث أكد على أن الطلبة الذين يعانون من قلق الاختبار كان تحصيلهم الأكاديمي أقل من أقرانهم.

كما تتفق نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة كاسادي وجونسون (Cassady&Johnson,2002) حيث أشار إلى أن مقياس قلق الاختبار يُعتبر نموذج تنبؤي لتحصيل الطلاب على العكس من ذلك اختلفت نتائج البحث الحالي مع نتائج دلال النصير(٢٠٠٥) والتي توصلت فيها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين قلق الاختبار ومستوى الإنجاز الأكاديمي.

وترى الباحثة أن النتائج التي تم التوصل إليها من خلال البحث نتائج منطقية حيث أن الشعور بالتوتر أو القلق أو الشرود الذهني أو الاضطرابات البدنية هي عبارة عن متغيرات نفسية تؤثر على عملية التعلم ويمكن أن تكون دافعاً أو تكون عائقاً.

وكما تبين من نتائج البحث أنه كلما ارتفع مستوى القلق قل الإنجاز الأكاديمي، وبهذا يُعتبر عائقاً، وكلما انخفض مستوى القلق زاد الإنجاز الأكاديمي وبهذا يُعتبر دافعاً، ومعنى هذا أن قلق الاختبار ليس دائماً سلبي التأثير وإنما يُعتبر إيجابي عندما يكون دافعاً للفرد للمحافظة على النجاح الذي يحققه في حياته الدراسية أو لتحقيق مزيد من النجاح أو تحقيق التفوق، وهو يستلزم أن يكون معدل قلق الاختبار معتدلاً ليكون الأداء في أفضل حالاته.

مراجع الدراسة:

- أحمد كمال نصاري (٢٠٠٨):"الكفاءة النفسية وعلاقتها بمفهوم الذات والرضا الوظيفي لدى العاملين بالمجال الرياضي بمحافظة قنا"، مجلة كلية التربية، ج بنها، مجلد(١٨)، عدد (٧٦)، ١٢٥-١٥٦.
- الجميل محمد عبد السميع شعلة (٢٠٠٤):"الإنجاز الأكاديمي وعلاقته بمستوى الطموح ومفهوم الذات والحاجة للمعرفة لدى طلاب كلية المعلمين بمكة (دراسة تنبؤية)"، مجلة كلية التربية، ج بنها، عدد(٥٧)، ١٧٩-٢٠١.
- انشراح محمد دسوقي(١٩٩١):"التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات والتوافق النفسي (دراسة مقارنة)"، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، عدد (٢٠).
- إيمان عطية جريش(٢٠٠٨):"العلاقة بين الاحتراق النفسي والكفاءة الذاتية لدى معلمي المرحلة الابتدائية"، مجلة كلية التربية بالاسماعيلية، عدد(١٠)، ٢٤٥-٢٦٤.
- جابر عبد الحميد جابر(١٩٩١): "سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم"، دار النهضة العربية، القاهرة.
- حامد عبد السلام زهران (١٩٨٠): "التوجيه والإرشاد النفسي"، مكتبة عالم الكتب، ط (٢)، القاهرة.
- دلال منزل النصير (٢٠٠٥):"العلاقة بين قلق الاختبار ومتغيرات التحصيل الدراسي والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي لدى طالبات كلية تربية الجوف"، مجلة كليات المعلمين بالرياض، مجلد (٥)، عدد(١)،١-٢٥.

- سبيلبرجر (١٩٨٥): "قائمة قلق الاختبار (كراسة التعليمات)"، ترجمة نبيل الزهاروهوسفر دنيس، مكتبة الأنجلو المصرية،القاهرة.
- سيد محمد الطواب(١٩٩٢): "قلق الاختبار والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين"، مجلة العلوم الاجتماعية، ج الكويت، مجلد(٢٠)، عدد(٣)، ١٤٩-١٨٣.
- سامر جميل رضوان(١٩٩٧): "توقعات الكفاءة الذاتية (البناء النظري والقياس)"، مجلة شئون اجتماعية بالشارقة، عدد(٥٥)، السنة (١٤)، ١-٣١.
- صلاح الدين محمود علام(١٩٧١):"القدرات العقلية المسهمة في التحصيل في الرياضيات البحتة في المدرسة الثانوية"، رسالة ماجستير، كلية التربية،ج عين شمس.
- عبد المنعم حسيب (٢٠٠١): "المهارات الاجتماعية وفعالية الذات لطلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً"، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، عدد(٥٩)، السنة (١٥)، ١٢٥ -١٦٣، القاهرة.
- فتحي مصطفى الزيات(٢٠٠١): "علم النفس المعرفي مداخل ونماذج نظرية"، الجزء الثانى، دار النشر للجامعات، القاهرة.
- محمد ابراهيم جودة (١٩٩٦): "تأثير اختلاف مستوى مفهوم الذات والجنس والتخصص على قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، ج الزقازيق، عدد(٢٦)، ٢٣٦-٣٠٣.
- محمد ابراهيم غنيم(٢٠٠١): "الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية وتقدير الذات وتوقع الكفاءة الذاتية (دراسة عاملية)"، مجلة كلية التربية، ج بنها، عدد أبريل، ٤٥-٧٧.

- محمد أحمد محمد ابراهيم(١٩٩٤): "استرتيجيات آداء المهام العددية للطلاب مرتفعي ومنخفضي قلق الاختبار"، مجلة كلية التربية،ج بنها، عدد يناير، ١٤٧-١٧٣.
- محمد حسانين محمد(٢٠٠٨): النموذج البنائي للعلاقة بين توجهات الهدف وقلق الاختبار المعرفي والضغوط النفسية والأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب كلية التربية ببنها، مجلة كلية التربية، ج طنطا، مجلد(١)، عدد(٣٨)، ٥٣٢-٥٧١.
- محمد خالد الطحان (١٩٩٠):"مبادئ الصحة النفسية"، دار الفكر، دبي، الإمارات العربية.
- محمود عوض الله، أمينة مختار(٢٠١٠):"اتجاهات حديثة في علم النفس (بحوث ودراسات)"، المكتبة العصرية، القاهرة.
- محمود محمد ابراهيم (٢٠٠٦):معتقدات الكفاءة الذاتية والاحساس بقلق التدريس لدى الطلاب المعلمين- دراسة مقارنة بين طلاب كليات التربية في مصر وسلطنة عمان، مجلة البحث التربوي، معهد الدراسات التربوية، ج القاهرة، مجلد(٥)، عدد(٢)، ١٨٩-٢٧٣.
- منذر الضامن(٢٠٠١):"العلاقة بين مفهوم الذات وقلق الاختبار لدى جامعة السلطان قابوس واختلاف ذلك باختلاف الجنس ونوع الكلية والتحصيل الدراسي"، مجلة كلية التربية،ج عين شمس،الجزء الأول، عدد(٢٥)،٩-٣٢.
- منى حسن بدوي(٢٠٠١): "أثر تنمية الكفاءة الأكاديمية على الفعالية الذاتية لطلاب الصف الأول الثانوي"، مجلة معهد البحوث التربوية، جامعة القاهرة، عدد(١٩).

- هاشم حسن محمد(٢٠٠٥): "مؤشرات التحليل البعدي لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا"، مركز البحوث التربوية، لية التربية، ج الملك سعود، عدد(٢٣٨).
- هشام عبد الرحمن الخولي(٢٠٠٧): الصحة النفسية ومشكلات الحياة، دار النهضة المصرية، القاهرة.
- Bandura,A.(1977): Self Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioural Change. Psychological Review. 84, 191-215.
- Bandura,A. (1997): Self-Efficacy: The Exercise of Control Freeman. New York, 212-258.
- Barky,L.O.(2000): In Search of the Architect of Learning: Acommentary on Scaffolding as a Metaphor for Instructional Interactions. Journal of Learning Disabilities,V.31, N.4, 374-385.
- Berndt,T. J & Keefe, K.(1992): Friend's Influence on Adolescent Pereeptions of Themselves at School. In D.H. Schunk&J.LMeecce (Eds.),Student Perceptions in the Classroom 51-73. Hillsdale, New Jersey; Lawerence Erlbaum Associates.
- Bob AI gozzine (2006): Assistance for Individual Student Needing Intensive Instruction for Specific Behaviors, University of North Carolina at Charlotte Behaviour and Improvement Center.
- Cassady,J.C& Johnson R.E.(2002): Cognitive Test Anxiety an Academic Performance, Contemporary Education Psychology, V.27, 270-295.
- Cavaco, A., et al. (2003): Achievement Motivation & Self- Efficacy Perception Amongst Portuguese Pharmacy Student, Pharmacy Education, V.3, N.2, 109-116.

- Corissni, R.J. (1987): Concise Encyclopedia of Psychology. New York: John Wiley & Sons.
- Cokley, Kevin (2000):An Investigation of Academic Self-Concept and its Relationship to Academic Achievement in African American College Students. Journal of Black Psychology, V.26, N.2, 148-164.
- Garcia, T. & Pintrich, R.R. (1993): Self-Schemas, Motivational
- Strategies and Self Regulated Learning. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Atlanta, G A, April, 12-16.
- Garcia, J.A. (2005): Self-Efficacy for learning. Journal of Educational Psychology,V.3,101-105.
- Hamachek, D. (1995): Evalation Self-Concept & Ego Status in Erikson's Last three Psychosocial Stages. Journal of Counseling & Development. V.68,677.
- Harter, S.(1996): Teacher and Classmate Influences on Scholastic Motivation Self-Esteem and Level of Voice in Adolescents. In J. Juvonen & K.R.Went Zel (Eds.), Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment, Cambridge University Press, 11-42.
- Harald, V.& Skalvic, E.M. (2000): Relations Among Achievement, Self-Concept, and Motivation in Mathematics and Language Arts; A Longitudinal Study., Journal of Experimental Education, V.67, N.2, 135-149.
- Mui, F.L., Et al (2000): Academic Self-Concept of Talented Student; Factor Structure and Applicability of the Internal/ External Frame of Reference Model,

Journal for the Education of the Gifted, V.23, N.3, 343-367.
- Multon, Et al (1991): Relation of Self-Efficacy Beliefs to Academic; A Meta Analytic Investigation, Journal of Counselling Psychology, V.38,N.1,30-58.
- O'Mally, P.M, et al,(1976):Self-Esteem and Educational Attainment; A Longitudinal Analysis. Eric Numbered 128: 745.
- Rogers, C. (1961): On Becoming a Person., Boston; Houghton Mifflin.
- Ross, J. (2003): Learning Strategies. London, Routledge Educational Books.
- Schunk,D.H.(1990): Goal Setting and Self- Efficacy During Self- Regulated Learning. Educational Psychologist, V.25, N.1, 71-86.
- Schunk,D.H. (1991):Self-Efficacy and Academic Motivation. Educational Psychology, V.26, N.4,207-231.
- Schwarzer, R. & Satow, L. (2003): Development of Perceived Self- Efficacy in Academic and Social Domains.An Analysis of Individual Growth Curves. Journal of Psychology and Education, V.50,N.2,168-181.
- Schwarzer, R. & Satow, L. (2003a): Influence of Self-Efficacy on Performance, Elementary Students Writing. Journal of Educational Psychology, V.90, N.62, 353-360.
- Sieber, J.E. (1980): Defining Test Anxiety; Problems and Approaches. In I.G. Sarason (ED.) Test Anxiety; Theory, Research and Application, Hilsdale, N.J: Erlbaum. V.1, 15-40.
- Spiel Perger, C.D. (1972): Anxiety; Current Trends in Theory & Research, New York, Academic Press.

- Spiel Perger, C.D. (1980): The Effects of Manifest Anxiety on the Academic Achievement of College Student. Mental Hygiene, V. 46, 420-426.
- Smith, L. (2004): Changes in Student Motivation Over the Final Year of High School, Journal of Educational Enquiry, V.5, N.2, 66.
- Turner, B., Et al.(1993): Test Anxiety in African American School Children. School Psychology Quarterl, V.8,N.2,140-152.
- Van Damme, J.& Mertens, W. (2000): Academic Self-Concept and Academic Achievement; Cause and Effect, Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, April, 24-28.
- Williams, J.E. (1996): The Relation Between Efficacy for Self- Regulated Learning and Domain-Specific Academic Performance, Controlling for Test Anxiety. Journal of Research and Development in Education, V.29, N.2, 77-80.
- Woolfolk, J.R. (2004): What do Teacher Need to Know About Self- Efficacy? Paper Presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, San Diego, CA, April 15, 52-70; What Perservice Teacher Should Know About Recent Theory and Research in Motivation.