قلق الاختبار الإلكتروني في ضوء توجهات الهدف والتنظيم الذاتي لدى عينة من المتعلمات في البرامج التدريبية

إسلام عبدالحفيظ محمد عمارة

أستاذ مساعد علم النفس التربوي بكلية التربية النوعية جامعة دمياط

يهدف البحث إلى الكشف عن مستويات قلق الاختبار الإلكتروني في ضوء توجهات الهدف وقلق الاختبار الإلكتروني علاقته بالتنظيم الذاتي لدى عينة من المتعلمات في البرامج التدريبية. يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من (125) متدربة في برنامج تدريبي حر (جولي فونكس،). تم تطبيق مقياس قلق الاختبار الإلكتروني، مقياس التنظيم الذاتي، مقياس توجهات الهدف. توصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستويات قلق الاختبار الإلكتروني وتوجهات أهداف (أداء- إقدام)،(أداء- إحجام)، بينما لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستويات قلق الاختبار الإلكتروني وتوجه (أهداف إتقان) . وتوجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين تنظيم الذات وقلق الإختبار الإلكتروني، توجد فروق في توجهات الهدف والتنظيم الذاتي عزي لقلق الاختبار الالكتروني،ويمكن التنبؤ بمستويات قلق الإختبا الإلكتروني من خلال متغير الأداء – تجنب، تنظيم الذات .

الكلمات المفتاحية: قلق الاختبار الإلكتروني-توجهات الهدف-التنظيم الذاتي.

Electronic test anxiety in light of goal orientations and self-regulation among a sample of female learners in training programs

Eslam Abdel Hafiz Mohammed Emara

Assistant Professor of Educational Psychology, Faculty of Specific Education, Damietta University

The research aims to reveal the levels of electronic test anxiety in the light of goal orientations and electronic test anxiety and its relationship to self-regulation among a sample of female learners in training programs. The current research uses the descriptive method. The study sample consisted of (125) female trainees in a training program (Jolly Phonics,). The electronic test anxiety scale, the self-regulation scale, and the goal orientation scale were applied. The results of the research concluded that there is a statistically significant correlation between the levels of electronic test anxiety and the orientations of the goals (performance - action), (performance - reluctance), while there is no statistically significant correlation between the levels of electronic test anxiety and the orientation of (proficiency goals). There is a statistically significant correlation between self-regulation and electronic test anxiety, there are differences in goal orientations and self-regulation attributed to electronic test anxiety, and the levels of

electronic hiding anxiety can be predicted through the performance variable - avoidance, self-regulation.

Key words: electronic test anxiety - goal orientation - self-regulation.

مقدمة

تمثل فئة الشباب ثورة التغيير الحقيقية في أي مجتمع إذ أنهم يحدثون فارقاً حقيقياً في بلدانهم وتتصف هذه الفئة بالقدرة على الإنتاج والعطاء والإبداع فى كافه المجالات ولعل الإبداع الفارق يأتي من هذه الفئة التي تعمل على بناء وتنمية المجتمع من خلال ما يمكن أن يكون لديهم من قوة وحيوية وطاقة وقدر على التحمل وبما يتميزون به من القابلية للتعلم والتدريب. (الضمور & السفاسفة، 2020) وعلى الرغم من النظر إلى المرحلة الجامعية على أنها مرحلة مفصلية ومهمة تسهم بدرجة كبيرة في تحديد مسار حياتهم وتحديد الأهداف وطموحات المستقبل، إلا أنه ربما تكون نهاية المرحلة الجامعية هي بداية مرحلة جديدة من تغيير المسار أو تفتيح الأذهان ولفت النظر لمسارات مهنية جديد، يمكن أن يكون هذا التعديل من خلال الإلتحاق بالدراسات العليا أو الدورات التدريبية التي يحددها الفرد بناءاً على تحديد هدف أو رغبة شخصية في تعلم مهارة جديدة أو صقل المعارف والمهارات في أحد فروع العلم، لذا تعد مرحلة ما بعد الجامعة مرحلة حاسمة في حياة الشباب، ومن خلالها تتحدد الأهداف وتتخذ القرارات، وتحمل المسؤوليات غير تلك التي كانوا يتوقعونها أثناء المرحلة الجامعية، وربما كان الإصطدام بالواقع هو الدافع وراء تغيير أو تعديل المهنة المستقبلية بشكل أو بأخر حيث أصبح الفرد قادر على تحمل مسؤوليات سلوكه وأفكاره وتوجهاته، ونظراً لما يتمتع به الطلاب في هذه المرحلة من بعض القدرات والكفايات على الصعيد العقلي والمعرفي والإجتماعي والشخصي أمر ضروري للنجاح ولكي يستطيعوا مواجهة كل التحديات والعقبات التي تواجههم في هذه المرحلة .ولعل من أهم هذه الكفايات والقدرات هو ما يطلق عليه مفهوم التنظيم الذاتي

ويحتل موضوع توجهات أهداف الإنجاز مكانة خاصة في علم النفس المعرفي المعاصر، إذ يعد من الموضوعات المهمة ذات الصلة الوثيقة بموضوع التوجهات الدافعية وموضوع الإنجاز الدراسي أو التحصيل الدراسي أو موضوع أساليب التعلم والتعليم ولكل من هذه الموضوعات أطر نظرية خاصة بها تفسر أهميتها في العملية التدريسية بالنسبة للطالب والمدرس والتعلم. (راضي، 2015) وبالنسبة للتنظيم الذاتي فهو يمد الفرد ويزوده بالاسباب والأهداف التي تجعله يندمج في مهامه الانجازية.

حيث يشير اتجاه الهدف إلى الأهداف التي يسعى الأفراد لتحقيقها ضمنيًا من خلال تحقيق نتائج الأداء أو الإنجازات من منظور الإدراك الاجتماعي ، فالتوجه نحو الهدف هو سمة شخصية قد تؤثر بشكل إيجابي على أداء المهام الصعبة، يتم تحفيز الأفراد ذوي توجهات الأهداف العالية لأداء المهام من أجل تطوير الكفاءة، بينما يتنوع التوجه نحو الهدف للفرد إما بدرجة عالية أو منخفضة في التعلم أو توجه الأداء أو تجنب الأداء، وتمثل الكفاءة الذاتية بنية نفسية تم تحديدها على أنها العامل المركزي في آليات التنظيم الذاتي التي تحكم دوافع الإنسان وأفعاله وتمثل إيمان الفرد بقدرته على النجاح في مواقف محددة وفي مجموعة متنوعة من المواقف .(Mohd Sanusi, Z., Iskandar, T.M., Monroe, G.S. and Saleh, N.M. ,2018)
ويعد التنظيم الذاتي السلوكي مهمًا للأداء الأكاديمي وقد كشفت العديد من الدراسات عن التأثيرات التنبؤية لسلوك للتنظيم الذاتي على الأداء الأكاديمي (Aadland, N., Aadland, E., Andersen, R., Lervåg, A., Moe, F., Resaland, K., & Ommundsen, Y. ,2018).

فالتنظيم الذات يعبر عن العمليات الداخلية التي توجه الفرد نحو الهدف والذي ينطوي على تعديل الأفكار والسلوك والإهتمام عن طريق إستخدام المقصود والمحدد لأساليب واستراتيجيات معينة يتم تقييمها باستمرار كما ينظر إليه بأنه مزيج من المهارات التي يستخدمها الطلاب للاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية المختلفة وتشمل التخطيط والتنظيم للتعلم وتحديد الأهداف والرصد الذاتي والتقييم الذاتي وإدارة الوقت واستراتيجيات إدارة الموارد التي تتمثل بتحكم المتعلمين بسلوكهم ودوافعهم والأهداف التي يريدون تحقيقها . درادكة(2018) ويعد التنظيم الذاتي عملية مكتسبة يقوم من خلالها الطالب بوضع أهداف تعليمية معينة وفحص بيئتة التعليمية وتنظيم سلوكياته وانفعالاته وإختيار الإستراتيجيات الملائمة له والإستفادة من التغذية الراجعة التي يتلقاها بحيث تساعده في تقييم مخرجاته وتعديل خططه وذلك بهدف تحقيق الأهداف التي يسعى إليها ومواجهة الضغوطات التي من الممكن أن يتعرض لها. ومن ثم ينظر إلى مفهوم تنظيم الذات على أنه من أهم القدرات التي تساهم في التفوق الأكاديمي لطلاب الدراسات العليا لما له من دور كبير في تنظيم وإدارة الذات لدى الطالب وضبط سلوكه وتنظيم أهدافه

التي يسعي الي تحقيقها وجعله شخصية تنظر إلى الأمور بصورة إيجابية ومن زوايا متعددة فيتعامل الطلاب مع المشكلات والتحديات الأكاديمية بالطريقة المناسبة دون تهويل او تضخيم وبالتالي تقلل من مستوى التوتر والقلق لدى الطلاب وتوجه تركيزه نحو اهداف أكاديمية متحديا كل الصعوبات.(مقبل، 2019)

ويتم استخدام الإختبار النهائي في نهاية أية دورة التدريبية كشكل من أشكال التحقق من صحة المعرفة بشكل كبير من قبل الهيئات، Butler-Henderson and J. Crawford(2020).

وبالتالي تهدف الاختبارات الإلكترونية إلى رفع المستوى التحصيلي للطلاب، والتجديد والتطوير في أنظمة الاختبارات التحصيلية، وتطبيق استراتيجية التعلم الذاتي حيث يكون الطلاب محور العملية التعليمية، وإثارة دافعيتهم لعملية التعلم، وتشويقهم وتحبيبهم في الاختبار، وتهيئة المناخ الملائم لهم أثناء إجراء الاختبار، والإستغلال الأمثل للتكنولوجيا الحديثة، وتشجيعهم على المذاكرة، وبث روح التنافس الشريف بين بعضهم البعض(خريبة، 2015) ولأن النجاح في التعلم عن بعد يتطلب الاستخدام الماهر لأجهزة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات، والقدرة على التواصل بشكل فعال، فإحتمالية وجود قلق الإختبار الالكتروني قد تتزايد معدلاتها عنها في الإختبارات الورقية. فحين يفسر الطالب موقف الإختبار كموقف مثير للتهديد أو التحدي يشعر الطالب بعدم الراحة والتوتر وبناء على ذلك حتى إذا استعد الطالب للإمتحان بشكل كاف فإن القلق قد ينتج عن التفكير السلبي مثل التركيز على كيفية آداء أصدقائه أو زملائه أو التركيز على النتائج السلبية للفشل.

مشكلة البحث

القلق من الإختبار يؤثر على المتعلمين في الأوساط الأكاديمية من خلال المعتقدات والسلوكيات والإختلافات في الأداء ، حيث تم التوصل إلى أن الأشخاص ذوي مستويات الخبرة العاطفية المختلفة تختلف إستجاباتهم في الإختبارات التقييمية. وقد أظهرت نتائج البحث أن المتعلمين الذين يتبنون قبول الفشل والمهمة هم مجموعات توجهات الأداء التجنب ، وبالتالي يكونون أكثر عرضة للإنحرافات المعرفية أثناء التحضير للإختبار ومراحل أداء الإختبار، فهم يواجهون صعوبة في التنظيم الذاتي للمهارات مثل التنظيم وإدارة الوقت والتحكم في الانتباه ، واستراتيجيات الدراسة الفعالة. هناك على الأقل بعدين من القلق من الإختبار: الإنفعال (أو الفسيولوجي) و القلق المعرفي للاختبار ، وبعض النماذج الحديثة تحاول التحقق من وجود بعد ثالث وهو (الإجتماعي) (Cassady & Finch,2020).

وقد استكشفت الدراسات عن وجود توجهات الأهداف واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الدوليين لتعلم اللغة الانجليزية كلغة ثانية بغرض تحسين أدائهم الأكاديمي. ومعظم هذه الدراسات بحثت في الجوانب التي تركز على دورات تعلم اللغة ، مثل القراءة أو الكتابة باللغة الإنجليزيةLin,2019

وتتبنى الباحثة في هذا البحث النموذج الثلاثي لتوجهات الأهداف وترى أن النموذج الثلاثي كان له قدر كافي من الشمولية فى تفسير التوجهات نحو الهدف ومن جهة اخرى فان اضافة نموذج رابع للتوجهات لم يلقى رواجا لدى الباحثين.

ينطوي تنظيم الذات على مراقبة الفرد لذاته وتقييم أداءه بشكل مستمر وأن يكون للفرد توجه ذاتي في عمل التغذية الراجعة لنفسه أثناء الأداء و بعد إنجاز المهمة. (محمود،2020)وأشارت نتائج بحث محمود&فتحي(2012) إلى وجود علاقة سلبية ذات دلالة احصائية بين تنظيم الذات وقلق الاختبار، كذلك توصلت نتائج بحث درادكة(2018) ألى وجود تنظيم الذات لدى طلاب الجامعة وجاءت الفروق لصالح الفرقتين الثالثة والرابعة مما يدل على أن تنظيم الذات تظهر بصورة أكثر وضوحا وتنظيما كلما تقدت سنوات الدراسة الأكاديمية لدى الطلاب. وهو ما دفع الباحثة لمحاولة الكشف عن مستوى تنظيم الذات وتوجه الاهداف وقلق الاختبار الالكتروني لدى عينه ما بعد درجة البكالوريوس والليسانس.

ومن ثم يتناول هذا البحث شريحة مهمة من شرائح الطلاب وهم طلاب البرامج التدريبية الإختيارية الحرة لما لها من دور كبير في مساعدة المجتمع والمساهمة في إعداد وتاهيل الطلاب في مراحل متقدمة وإعدادهم للمستقبل وأيضا فى تطوير المجالات وكذلك فإن التطور الكبير الذي يحدثه التنظيم الذاتي وتوجهات أهداف الإنجاز في .الإجتماعية والنفسية لأفراد المجتمع بشكل عام العملية التعليمية يوجه المجتمع إلى الاهتمام بهذين المتغيرين للإرتقاء بالمستوى الأكاديمي مما دفع الباحثة إلى البحث عن العلاقة بين تنظيم الذات وتوجه أهداف الإنجاز لما تتوقع أن يكون لهما أثر في سلوك المتعلمين حيث أن الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي وسلوك الطلاب تعتبر المحاور الأساسية للعملية التعليمية التي يسعى الجميع إلى تحقيقها

ونظراً لتنوع بيئات التعلم لدى طالبات عينة البحث فربما كان هذا السبب وراء تنوع توجهات أهداف الإنجاز التي يتبناها أفراد عينة، فإذا كانت بيئة التعلم تدعم روح التنافس ومقارنة الطالبات ببعضهم البعض يؤدي ذلك إلى تبني الطالبات لأهداف الآخر حيث تميل المتعلمة دائما إلى تقييم أدائها في ضوء أقرانها، أما إذا كانت بيئة التعلم تهدف إلى الوصول إلى الإتقان في عملية التعلم فتميل المتعلمة إلى تبني أهداف المهمة أو الذات. وهذا يؤكد على أن التنظيم الذاتي للتعلم وإستخدام الإستراتيجيات المعرفية العميقة هو نتاج لتبني توجهات أهداف الإنجاز تميل إلى ضرورة إتقان المهام التعليمية كما ينبغي في ضوء ما تفرضه معايير المهمة ذاتها(أهداف المهمة – إقدام) أو على الأقل تجنب عدم القدرة على أداءها بشكل ناجح (أهداف المهمة – تجنب) فهم يركزون على مهاراتهم وتعلمهم لأسباب ودوافع داخلية ويحاولون بذل الجهد وأداء الواجبات ذات القيمة و محاولة فهم العلاقات المعقدة التي تنطوي على عمليات معالجة وفهم عميقة. (عبد الغني & سعيد، 2018)

وتوضح النتائج أن خليطًا معتدلًا قد تكون أهداف الأداء والإتقان أكثر تكيفًا معها فيما يتعلق بقلق الإختبار من توقع النجاح ، حيث توجد علاقة منحنية بين توقع النجاح وقلق الإختبار المعرفي وهو منحنى يركيس دودسون الكلاسيكي (1908). وفي هذه الحالة ، تتضح العلاقة المنحنية بين قلق الإختبار المعرفي وعدم اليقين، عندما يكون المتعلمون غير قادرين على التنبؤ بنتائج أدائهم بشكل كامل ، ومن ثم فالعلاقة غير خطية (Cassady & Finch,2020).

يوفر إعداد الاختبار عبر الإنترنت اتصالاً أكبر بأنواع البيئات التي يتوقع من الخريجين المشاركة فيها قاعدة منتظمة. ينعكس تطوير مهارات إدارة الوقت لتخطيط أوقات لإكمال اختبار الوقت المحدد في يحتاج طالب الأعمال إلى تقديم عرض تقديمي وتقديمه في أوقات معينة من اليوم لأصحاب المصلحة من الشركات . الانتهاء من مهمة ذاتية التنظيم عبر الإنترنت مع نتائج أداء ملموسة تنعكس في العديد من الأدوار (Butler-Henderson & Crawford,2020).

لكون قلق الاختبار يمثل تهديدا للانا والخوف من تقييمات الاخرين والتي تقع في المركز من مفهوم التوجهات الهدف فيه وتنظيم الذات جاءت فكرة البحث في محاولات ربط مفهوم قلق الإختبار الإلكتروني ومتغيرين ذوي صلة بدافعية الطلاب وتعلمهم وهما توجهات الاهداف وتنظيم الذات لذا هدف البحث الحالي الى الكشف عن مدى إسهام مستويات قلق الاختبار الإلكتروني في توجهات الأهداف توجه (أداء – إقدام) و(اداء- تجنب) وتوجه(إتقان -إقدام)، وتنظيم الذات.

أسئلة البحث:

حاول البحث الإجابة على الأسئلة الأتية:

1- ما العلاقة بين مستويات قلق الإختبار الإلكتروني وكل من توجهات الاهداف (أداء-إقدام)، (أداء – تجنب)،(إتقان- إقدام) وتنظيم الذات لدى الطالبات عينة البحث ؟

2- ما مدى إسهام مستويات قلق الإختبار الإلكتروني في التنبؤ بكل من توجهات الاهداف (أداء -إقدام)، (أداء – تجنب)،(إتقان- إقدام) وتنظيم الذات ؟

3- هل توجد فروق في تنظيم الذات وتوجهات الأهداف تعزي لمستويات قلق الاختبار؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- الكشف عن العلاقة بين مستويات قلق الإختبار الإلكتروني وكل من توجهات الأهداف (أداء-إقدام)، (أداء – تجنب)، (إتقان- إقدام) وتنظيم الذات لدى الطالبات عينة البحث.

- الكشف عن الإسهام النسبي لمستويات قلق الإختبار الإلكتروني في التنبؤ بكل من توجهات الاهداف (أداء -إقدام)، (أداء - تجنب)،(إتقان- إقدام) وتنظيم الذات.

- التنبؤ بتوجهات الاهداف (أداء -إقدام)، (أداء – تجنب)،(إتقان- إقدام) وتنظيم الذات بأبعاده من خلال من مستويات قلق الإختبار الإلكتروني.

أهمية البحث:

تنبثق أهمية البحث الحالي من أهمية الفئة المستهدفة وهي الفئة التي تختار المقررات التي تقوم بدراستها بناءاً على رغبتهم الشخصية أو رغبة المحيطين بهم؛ وهي مقررات أو دورات مدفوعة الأجر في أغلب الأحيان؛ حيث يلتحقون بها لمواجهة تحديات عديدة وأعباء متزايدة وصعبة والتي اصبحت أمراً حتميا في ظل التغيرات السريعة التي يشهدها العالم، مما قد يؤثر على التوافق النفسي والاجتماعي والأداء الأكاديمي، وبالتالي فهي مرحلة إنتقالية بين الدراسة الأكاديمية والحياة العملية وما ينتج عن هذه المرحلة من تغيرات على الطالب كما تنبثق أيضا أهمية البحث من أهمية المتغيرات التي يتناولها والمتمثلة في توجهات الأهداف والتنظيم الذاتي كمتغيرين مؤثرين في تحديد الدوافع نحو التعلم وطريقة التعلم من خلال التنظيم الذاتي. بينما متغير قلق الإختبار الإلكتروني فيعتبر من المتغيرات الحديثة نسبياً لتداخل بعض العوامل الأخرى بالإضافة إلى أبعاد قلق الاختبار، وهي العوامل المرتبطة بالإلمام بمهارات الحاسب ومدى كفاءة شبكة الانترنت والعلاقة مع المعلم والأقران في المقرر.

ويتضح من مراجعة الأدبيات السابقة ندرة البحوث العربية – في حدود إطلاع الباحثة- التي تناولت أثر التفاعل بين اتجاهات الأهداف والتنظيم الذاتي على قلق الاختبار الالكتروني ، بالإضافة إلى عينة البحث والتي أصبحت فئة لا يمكن تجاهل وجودها على جميع المستويات وهم الملتحقين بالبرامج التدريبية الحرة - والذي يمكن استخدامها في تغيير المسار وتعديل التخصص.

كما استكشفت البحوث السابقة العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والتعلم المنظم ذاتيًا بين الطلاب وتوصلت إلى أن التنظيم الذاتي يربط استراتيجيات التعلم بشكل كبير بكل من التوجهات أهداف المهام والأداء.وكذلك تشير نتائج بعض البحوث إلى أن كل من اهداف الإتقان ، والأداء -إقدام تتميز بالتنظيم الذاتي وفقا للمخرجات الموجبة الممكنة (إتقان المهمة والكفاءة المعيارية على الترتيب) ، بينما تتميز أهداف الأداء -تجنب بالتنظيم الذاتي وفقا للمخرجات السالبة وهذا التوجه الإحجامي من المفترض أن يؤدي إلى العمليات مثل(القلق والتشتت عن المهام).

فروض البحث:

1- توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين مستويات قلق الإختبار الإلكتروني وكل من توجهات الاهداف (أداء-إقدام)، (أداء – تجنب)،(إتقان- إقدام) وتنظيم الذات لدى الطالبات عينة البحث.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث في توجهات الاهداف (أداء-إقدام)، (أداء – تجنب)،(إتقان- إقدام) تعزى لمستويات قلق الاختبار الإلكتروني.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث في تنظيم الذات تعزى لمستويات قلق الإختبار الإلكتروني.

4- تسهم مستويات قلق الإختبارالإلكتروني في التنبؤ بتوجهات الاهداف (أداء-إقدام)، (أداء – تجنب)،(إتقان- إقدام) وتنظيم الذات لدى الطالبات عينة البحث.

مصطلحات البحث:

قلق الإختبار الإلكتروني

قلق الاختبار الالكتروني يعرف بانه: وضع نفسي إنفعالي تمر به الطالبة قبل الاختبار الإلكتروني أو أثناء تقديمه نتيجة توقعها الفشل فيه أو الخوف من الرسوب أو من ردود الأهل أو الرغبة في التفوق على الأقران (أبوالشيخ ،2018) ويتم قياسه من خلال الدرجات التي تحصل عليها الطالبة على مقياس قلق الإختبار الإلكتروني المعد لهذا الغرض.

توجهات الهدف:

تتبنى الباحثة تعريف توجهات الهدف بأنها نظام من التمثيلات العقلية تتضمن معتقدات وتصورات وتفسيرات وتفضيلات ورغبات الفرد التي تعمل على دفع السلوك الانجازي وتنشيطه واختيار نوعه وتحديد مستوى شدته واستمراريته لحين انجاز الهدف(أبوغزال، 2018) .وهي تتضمن ثلاثة اتجاهات من التوجه نحو الهدف وهي:

أهداف الإتقان: ويركز الفرد في هذا الإتجاه على تطوير كفائته الذاتية و تحسين المهارات في عملية التعلم و يستخدم أساليب التنظيم الذاتي بمستوى عال لا وينظر إلى المشكلات التي تواجه في عملية التعلم على انها تحدياً يثير لديه الحافز والنشاط ويبذل كامل جهده في ذلك.

أهداف أداء- إقدام: ويكون تركيز الفرد فيها على إظهار قدرته وكفاءته مقارنة مع الأخرين وذلك لإظهار تفوقه عليهم وهو يدرك كفاءته بشكل مرتفع.

أهداف أداء-تجنب : ويتجنب الفرد في هذا الإتجاه إظهار عدم الكفاءه أمام الأخرين وهو يدرك كفائته بشكل منخفض ويتميز بتأجيل المهام والواجبات المترتبة عليه. (الضمور & السفاسفة ، 2020)

وتقاس في البحث الحالي من خلال الدرجة التي يحصل عليها الفرد على أبعاد التوجه نحو الإتقان والتوجه نحو الأداء والتوجه نحو تجنب الأداء في المقياس المستخدم في البحث.

تنظيم الذات:

ويعرف تنظيم الذات بأنه عملية إدارة الذات ومراقبتها وتقييمها وتعزيزها وكذلك رصد الفرد لأدائه أثناء القيام بمهمة ما سعيا لتحقيق ما وضعه من أهداف ، ويعرفه زيمرمان بأنه جهد منظم لتوجيه الأفكار والمشاعر والأفعال لتحقيق الأهداف. (محمود، 2020)

تتبنى الباحثة تعريف زيمرمان في الحيدري(2015) بأن تنظيم الذات يعرف إجرائيا أنه هو المبادرة الذاتية التي تتضمن تحديد الأهداف والمثابرة للوصول إلى هذه الأهداف ، والمراقبة الذاتية، وإدارة الوقت، وتنظيم الجهد البدني والبيئة الإجتماعية ويتكون مقياس تنظيم الذات من سبعة أبعاد فرعية (استقبال المعلومات، تقييم المعلومات،إثارة التغيير، البحث عن خيارات ،وضع خطة ، تنفيذ الخطة ،تقييم فعالية الخطة)ويقاس إجرائيا في البحث الحالي بالدرجة التي يحصل عليها على مقياس التنظيم الذاتي.

الإطار النظري:

قلق الإختبار الالكتروني

تعد الإختبارات جزءاً لا يتجزأ من النظام التربوي اليوم منذ المراحل التعليمية المبكرة ؛ فالمعلمون يستخدمون الإختبارات كوسيلة للتقييم والتقويم، حيث يعد أداء الإختبار هو العامل الحاسم في قبول أو عدم قبول طالب ما في فصل معين أو برنامج معين أو مدرسة معينة، ويعد محدداً مهماً لمستقبل الطالب المهني، وكنتيجة للتأكيد على الإختبارات في النظام التعليمي، يتزايد الضغط على الطلاب للأداء الجيد؛ فبينما يواجه بعض الطلاب الضغوط المتزايدة بفاعلية، يواجهها آخرون بقلق الاختبار. فالتقييم الإلكتروني كوسيلة للتقييم التكويني والنهائي له فوائد إقتصادية وعملية وتربوية؛ حيث يسمح بإختبار عدد كبير من الطلاب مع سهولة التصحيح الآلي للإستجابات، كما يضمن التغذية الراجعة الفورية لكل من المعلمين والمتعلمين، وإمكانية إعادة الإختبارات، وثبات التقييم وعدالته، ومرونة الوقت ومكان التقييم. (خريبة، 2015)

وحيث كانت الصيغة الورقية للاختبارات كانت هي النوع السائد حتى وقت قريب ولكن مع تطور التكنولوجيا وبعد ظهور الحاسبات وانتشارها بشكل كبير وبسبب انخفاض التكاليف وزيادة الكفاءة بدأت بعض النماذج من الاختبارات الالكترونية من الظهور والانتشار حيث بدأت بعض الجهات الاكاديمية كالمدارس ومؤسسات التعليم العالي في استخدام الاختبارات الالكترونية عام 1986 مع ظهور بعض نماذج الاختبارات الالكترونية في مجال التربية وقد زامن هذا الاهتمام من قبل الباحثين لدراسة موضوع الاختبارات الالكترونية ومقارنتها بالورقية ودراسة العوامل التي تؤثر على الاداء فيها.(الخزي، 2013)

ان حوسبة الاختبارات قد تؤدي الى فروق فى النتائج مرجعها قلق الاختبار وقد اظهرت النتائج ان قلق الاختبار الالكتروني قد يكون مرجعة الى قلق من الحاسوب او قلة الالمام بالكمبيوتر والقلق من استخدامه وهو ما يترجم الى ضعف في الاداء في الاختبارات الالكترونية. فالاختبارات الالكترونية هي نسخة مطابقة للاختبارات الورقية التقليدية إلا أنها تؤدي عن طريق الحاسوب حيث يقوم الطالب قراءة الأسئلة من الشاشة مباشرة والإجابة عنها عن طريق أدوات الإدخال التقليدية الفأرة، لوحة المفاتيح، شاشة اللمس (الخزي،2013)،(أبو الشّيخ، 2018)

بينما يرى البعض تفضيل طلاب اليوم الاختبارات عبر الإنترنت مقارنة بالامتحانات الورقية، لسببين هما: السرعة المتزايدة وسهولة تحرير الردود، أبلغ الطلاب عن تجربة إيجابية في بيئة الاختبار عبر الإنترنت، يؤمن الطلاب أن الاختبارات تسمح بتجربة تقييم أكثر واقعية عبر الإنترنت ، بينما أبلغ 78 بالمائة من الطلاب عن وجود تناقضات بين بيئة الإنترنت وبيئتهم في العالم الحقيقي في المستقبل يرى الطلاب أن الاختبارات عبر الإنترنت توفر الوقت ، وأكثر اقتصاداً.

.) Butler-Henderson & Crawford,2020)

ويمثل قلق الإختبارات بشكل عام والإختبارات الإلكترونية بشكل خاص حالة نفسية يمر بها الطالب خلال الإختبارات وتنشأ عن الخوف من الرسوب في الامتحان او الخوف من عدم الحصول على نتيجة مرضية له ولوالديه ولمعلميه ولما يترتب على حالته من هذه النتائج قد تكون سلبية في معظم الأحيان مما ينعكس علي نتائجه بشكل خاص و على دراسته واستمرارها بشكل عام (أبو الشّيخ،2018) وتكمن أهمية الإمتحان بالنسبة للطالب في كونه الأساس الذى يتم بناء عليه تقرير مصيره وبالتالي كلما زادت أهمية الإمتحان كلما زادت لديه مظاهر الخوف والرغبة في تجنب الموقف ومن هنا يمكن أن نفسر غياب بعض الطلاب عن الامتحانات و شعور البعض الأخر بالأرق وألآم المعدة وبالتالي فان حالات التوتر هذه تؤثر في تحصيل الطالب سلباً.أي أن قلق الاختبار الإلكتروني هو توتر واضطراب موقفي ينتاب الطلاب قبل الإختبارات الإلكترونية وأثنائه ويتسبب في صعوبة التركيز أثناء أدائه وينتج عنه بعض الأعراض الفسيولوجية التي تنتهي بإنتهاء الإختبار، ويتكون من مكونين هما: المكون المعرفي ويمثله الإنزعاج وإنشغال الطلاب بالتفكير في تبعات فشلها في الاختبارات الإلكترونية، والمكون الانفعالي ويمثله شعور الطالبة بالضيق والتوتر والخوف من الإختبارات الإلكترونية وما يصاحبه من تغيرات فسيولوجية سلبية. وهذا يحول دون ان انتباههم وتركيزهم اثناء الامتحانات ، فالانزعاج والانفعالية هما ابرز عناصر قلق الامتحان ويعتبران بمثابة ابرز عناصر حالة القلق والانزعاج يمكن ان يعرف على انه اهتمام معرفي للخوف من الفشل والانفعالية هي ردود افعال الجهاز العصبي الذاتي (المرتجى& العازمي، 2020)

تصنيفات قلق الإختبار:

يمكن تصنيف قلق الإختبار إلى نوعين رئيسيين هما: القلق الميسر: وهو القلق المعتدل ذو التأثير الإيجابي والذي يدفع الطالب للدراسة، والإستذكار والتحصيل المرتفع ويحفزه على الإستعداد للإختبار وييسر أداءه.

القلق المعسر: وهو القلق المرتفع ذو التأثير السلبي المعوق حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والإنزعاج والرهبة ويستثير إستجابات غير مناسبة مما يعيق قدرة الطالب على التذكر والفهم ويربكه حين يستعد للإختبار.(خريبة، 2015)

وتم تقصي أثر قلق الاختبارات الإلكترونية ومنها بحث شارك فيه 37 مشاركًا استخدم مؤشرات القلق باستخدام كاميرا الويب (مثل عض الشفاة، تعقد الحواجب، وارتباك الجلسة لتقييم معدل القلق من الاختبار من خلال مراقبة الطلاب. ونتيجة ازدياد وعي العلماء بالدور الذي يلعبه إختبار القلق في الحد من نجاح الطلاب في بيئات التعلم عبر الإنترنت، فالتناقضات في النتائج حول تأثير طرق أداء الإمتحان على قلق إختبار الطالب، فقد توصل بحث أخر أجري على (69) طالبًا جامعيًا في دراسة شبه تجريبية (38 طالب تمريض) في علم النفس أن الطلاب قد عانوا من قلق شديد في بيئات الاختبار التقليدية وكان لديهم مستويات أقل من القلق عند تطبيقه عبر الإنترنت، عندما يتم التحكم في القلق ، فإن نتيجة الطلاب في الفحوصات الحاسوبية ذات درجات أعلى من القلق من الاختبار. (Butler-Henderson& Crawford,2020).

وقد فسر ابو حطب قلق الاختبار بأنه ينتج من زيادة الدافع إلى حد معين يؤدي إلى نوع من التدهور والتعطيل في الاداء التحصيلي بينما يرى سبيلبرجر أن الأفراد الذين لديهم قلق اختبار عال ينزعون إلى تقييم موقف الإختبار على أنه تهديد شخصي

لهم، وهم في موقف الاختبار غالباً ما يكونوا متوترين وخائفين وعصبيين ومستثارين انفعاليا؛ وذلك نتيجة لخبراتهم السابقة والتي تؤثر على انتباههم وتتداخل في تركيزهم أثناء الإختبارات وبالتالي فالأفراد الذين يحصلون على درجة عالية في قلق الاختبار يتجهون لإدراك وتقييم المواقف على أنها مهدده للشخصية. (المرتجى& العازمي، 2020)

توجهات الهدف:

يعد توجه الهدف من أهم النظريات المفسرة للدافعية والتي ظهرت بعد أن سيطر الإتجاه الإجتماعي /المعرفي على تفسير العديد من الظواهر النفسية المختلفة ومنها الدافعية و هي تهتم بتحديد الأسباب والأغراض التي تكمن خلف سلوك الإنجاز وتدفعه للقيام بمختلف أنشطة الإنجاز. وقد أصبحت نظرية التوجه نحو الهدف إطار نظرياً مهماً وشاملاً بشكل خاص في دراسة الدوافع الأكاديمية في حين تعدي نظريات الدافعية تهتم بدراسة معتقدات الطلاب حول النجاح والفشل في العمل الأكاديمي فإن نظرية التوجه نحو الهدف تدرس الأسباب والأغراض التي تجعل الطلاب ينخرطون في عملهم الأكاديمي.(عبد الغني & سعيد، 2018)، (حرب و محمد و عطية، 2020) فتوجهات الأهداف أصبحت ذات أهمية متزايدة في السياقات التعليمية كما كان أنه من المتوقع أن يشارك الطلاب بشكل تدريجي في المزيد من تجارب التعلم الذاتي في الأوساط التعليمية - أي عندما يصبح التدريس أقل تمحور حول المعلم. Cassady and Finch(2020)

تعود أهمية توجهات الأهداف إلى كونها موجهات للطلاب حيث يمكن أن تؤثر في سلوكهم المعرفي والوجداني خلال الأداء الأكاديمي في المواقف المختلفة، كما تؤثر في إختيارهم من بدائل السلوك المتاحة لما يؤدي إلى تحقيق أهدافهم وتؤثر في تفسيرهم لمفهوم النجاح ومواقف الإنجاز وبالتالي إختيار إستراتيجيات العمل وحل المشكلة كما أن توجهات الهدف تعمل كإطار منظم لسلوك الفرد في المواقف التحصيل و يحدد إدراكه للمواقف الأكاديمية التي تشمل للتعلم والإنجاز ومواقف الإختبار وتعمل كمحكات لتفسير المعلومات وتقييمها وترتيب الأولويات.(المرتجى& العازمي، 2020)

وقد ركزت الأبحاث الحديثة حول الدافعية بشكل كبير على توجهات أهداف إنجاز الطلاب. حيث يشير هذا الإطار النظري إلى أن الطلاب لديهم أسباب مختلفة للإنخراط أو عدم الإنخراط في أنشطة التعلم. حتى عام 1997/1996 ، ركز البحث في نظرية الإنجاز في المقام الأول على منظورين للهدف: إتقان توجه الهدف الأداء،وتوجه أهداف الإتقان . أهداف الإتقان يطلق عليها أيضًا أهداف المهمة والذي يعني أن يركز الطلاب بشكل أساسي على المهمة وأن التعلم والفهم وحل المشكلات هي غايات في حد ذاتها. ويميل الطلاب الذين يتبنون أهداف الإتقان إلى رؤية الإنجاز كنتيجة للجهد واستراتيجيات التعلم. وعلى النقيض من ذلك ، فإن الطلاب الذين يتبنون أهداف الأداء ، والتي يطلق عليها أيضًا أهداف الأنا ، يركزون أكثر على أنفسهم ، ومقارنة أنفسهم برفقائهم في الدراسة ، وكيف ينظر إليهم الآخرون. الهدف الأساسي لهؤلاء الطلاب هو التفوق على الآخرين ، وإظهار القدرات العالية ، وتقدير قدراتهم. وخلال العقدين الماضيين ، قام الباحثون بالتمييز ليس فقط بين التوجه نحو هدف الإتقان والأداء ، ولكن أيضًا بين التوجه نحو تجنب الهدف. ميز العديد من الباحثين أولاً بين نهج الأداء وأهداف تجنب الأداء. أدى هذا التمييز إلى نموذج ثلاثي لأهداف الإنجاز: أهداف الإتقان وأهداف الأداء وأهداف تجنب الأداء. يركز الطلاب الذين يؤيدون أهداف نهج الأداء على إظهار الكفاءة وتحقيق أداء جيد مقارنة بالآخرين ، بينما يركز الطلاب الذين يؤيدون أهداف تجنب الأداء على تجنب إظهار عدم الكفاءة أو التصرف بشكل سلبي كما يدركه الآخرون، ثم قام إليوت (1999) بتطوير النموذج من خلال التمييز بين توجه أهداف الإتقان وأهداف تجنب الإتقان، مما يؤدي إلى إطار ثلاثي لأهداف الإنجاز .(Skaalvik,2018)

وقد أختبرت توجهات أهداف الإنجاز في العديد من البحوث والدراسات السابقة على مدار الثلاثة عقود السابقة وقد تنوعت الأطر والنماذج المتبناة لتوجهات أهداف الإنجاز في هذه البحوث ما بين النموذج الثنائي والذي يصنف توجهات أهداف الإنجاز إلى أهداف إتقان وأداء أو النموذج الثلاثي الذي يصنف توجهات أهداف الإنجاز إلى أهداف إتقان وأهداف أداء -إقدام واهداف اداء حجام او في إطار النموذج الرباعي الذي يصنف توجهات اهداف الانجاز الى اهداف اتقان (إقدم -تجنب) وأهداف أداء (إقدام -تجنب) إلا ان إليوت ورفاقه سنه 2011 قدموا نموذج ثلاثي لتصنيف توجهات أهداف الإنجاز و فقا لثلاثة أبعاد هي المهمة و الذات والأخر كمصادر الإشتقاق أهداف الإنجاز وصنف كل بعض من هذه الأبعاد في الإقدام نحوه والإحجام عنه او عن عدم تحقيقه لينتج 6 أنواع مختلفة من توجهات أهداف الإنجاز في إطار البناء الثلاثي (3 ×2). ويشير إليوت إلى أن توجهات أهداف الإنجاز يقصد بها التمثيلات المعرفية المعتمدة على كفاءة المتعلم لتحديد الغرض من السلوك في مواقف الإنجاز الأكاديمي المختلفة والتي تنعكس في ميل المتعلم إلى تبني نمط من أنماط توجهات أهداف الإنجاز.(عبد الغني & سعيد، 2018)

:توجهات الاهداف يشير الى العامل الذي يحدد استعداد للفرد لتبني أي نمط من أنماط الأهداف الثلاثة التالية

)هو الرغبة في تطوير الكفاءة وزيادة المعرفة والفهم من خلال التعلم بجد :التوجه نحو الإتقان -1 Lin,2019(
أو هو 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 الإتقان و أهداف المهمة. أي أن أهداف الإتقان تصف الأفراد الذين يجاهدون لإتقان ما يدرسونه ويتعلمونه ويحاولون تحقيق فهماً واستيعاباً وتطبيقاً ويفضلون المهام التي تتطلب التحدي والإصرار والعزيمة لتطوير وتحسين الكفاءة والإتقان بالجهد والقدرة والتعلم وإجراء المقارنة محكية المرجع بين أداء الفرد ومحكات شروط تحقيق الإنجاز للحصول على أحكام إيجابية عن أدائهم. فالطالب المتجهة نحو الإتقان أكثر إهتماما بعملية التعلم والفهم ويسعى لتنمية كفاءته بإكتساب مهارات ومعارف جديدة ويرغب في الإندماج في أنشطة تتيح له تحسين معرفته وبالتالي يستخدم إستراتيجيات تعلم أكثر فعالية ويفضل المهام الصعبة ويرى أن بذل الجهد طريقة فعالة لإنجاز هدفه، كما يتعامل مع الأخطاء كخطوة طبيعية في عملية التعلم. إن أهداف الإتقان هي أهداف التركيز على أداء المهمة ويتمثل هدف التعلم في تحقيق اكتساب المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم(المستويات الستة المعرفية في تصنيف بلوم للأهداف التربوية في المجال المعرفي) ويعتقد الفرد هنا أن تحقيق الإتقان (التمكن) معتمد على الجهد أكثر من إعتماده على القدرة وهذا يمثل الوجهة الداخلية للدافع أو يمثل الجانب النوعي (الكيفي) في التعلم لأنه يجد منه المتعة والسعادة الذاتية من أجل تحقيق هدف (التمكن (الإتقان

ويشير إلى تركيز الفرد يكون بتلقى أحكام حول مستوى كفاءته ومحاولات إثبات (توجه أداء- إقدام):التوجه نحو الأداء -2 قدرته وكفاءته والتحصيل يرتبط بتقدير الأخرين وإعترافهم بكفاءته ويسعى لحماية الذات ويركز على ما يعزز فهمه للإهتمام بالأداء بصورة أفضل مقارنة بالأخرين. أي أن أهداف الأداء تصف الأفراد الذين يهتمون اكثر بمقارنة ادائهم بأداء الأخرين ويرغبون في البرهنة على اظهار قدراتهم في التفوق على الأخرين وإظهار السلوكيات التي تؤدي إلى الإعتراف العام والإطراء ويدرك الجهد سلبيا وبالتالي يستخدم إستراتيجيات تعلم أقل فعالية وتتركز إستراتيجياتهم وأساليب تعلمهم وتفكيرهم في حفظ الحقائق والمعلومات والبيانات دون فهمها وتطبيقها. والإهتمام بما يعتقدون أنه مهم ويمكن الإستفادة منه وتحقيق مستويات أعلى أو درجات أعلى من زملائهم الأخرين في ضوء إجراء المقارنة معيارية المرجع بين أداء الفرد وأداء الأخرين بصرف النظر عن مستوى التمكن (الإتقان). وهم يسعون إلى التحقق من قدراتهم والتفوق على زملائهم في الصف ولا يميلون للإنخراط في المهام التعليمية الصعبة لكونها تمثل تهديداً لإظهار كفاءتهم ويفضلون المهام السهلة. إن أهداف الأداء هي أهداف التركيز على القدرة وليس الجهد وتتمثل في الإستدلال على القدرة ومقارنة ناتج أداء الفرد في ضوء أداء الأخرين أو بتحقيق النجاح وهذا يمثل الوجهة الخارجية للدافع أو يمثل الجانب الكمي (الرقمي) في التعلم لأن الهدف الأساسي من عملية التعلم لدى الفرد المتعلم في هذا النوع من الأهداف هو الحصول على الدرجات وتحقيق النجاح بأي اسلوب كان من أجل تجنب الأحكام السالبة . تجاه أدائه من قبل أفراد أسرته وأقرانه وبصرف النظر عن مستوى التمكن أو الإتقان لطبيعة المهمة التعليمية التي يؤديها

التوجه نحو تجنب الأداء:(توجه أداء- تجنب) حيث يركز الفرد على تجنب الأداء لتجنب الفشل فيه والتحصيل لدى ذوي هذا -3 الإتجاة يرتبط بإكمال المهمة بأقل جهد. و يسعى من خلال قيامه بهذا السلوك الى تجنب الفشل امام الاخرين .(المرتجى& العازمي)، (عبد الغني & سعيد، 2018)، (راضي، 2015)، (حرب وآخرون، 2020)، (راضي، 2015) وقد أظهرت الدراسات التي تبنت النموذج الثلاثي بشكل متسق إرتباط توجهات اهداف الاداء الإحجامية بشكل ايجابي مع بعض المتغيرات .السلبية (Alotaibi, Khaled N. ,2016)

ويتضمن توجه الاداء -تجنب رغبة الطلاب في بذل جهد قليل كلما امكن دون التعرض لعواقب وخيمة ومحاولات تجنب أى موقف يمثل تهديداً لذواتهم فالتفكير في إحتمالية الفشل أمام الأخرين يدفع الطلاب إلى تجنب إظهار قدراتهم المنخفضة حتى لا يبدون في صورة سلبية امام اقرانهم. (حرب وأخرون، 2020) أي ويركز الأفراد ذوي أهداف الأداء- التجنب على محاولة تجنب الفشل أو التعرض لأحكام سلبية من الأخرين وتتميز أهدافهم بالبساطة وغير موجهة نحو التعلم إنما تركيزهم يكون على .ألا تزيد حصيلتهم من خبرات الفشل والإحباط، وتجنب سوء فهم المهمة الأكاديمية

يركز الأفراد ذوي توجهات أهداف الأداء العالية على إكتساب الكفاءة، وهذا التوجه نحو الهدف يحفز العمليات المعرفية للفرد لتسهيل المشاركة المثلى في المهمة. ومع ذلك، على عكس الأفراد ذوي توجهات أهداف التعلم المرتفعة والمهتمين بإتقان المهام،

فإن الأفراد ذوي توجهات أهداف الأداء العالية يهتمون بإظهار التقييم الإيجابي للآخرين. وجدت الأبحاث السابقة أن التوجه نحو أهداف نهج الأداء العالي يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بأداء الاختبار وأداء المهام (Mohd Sanusi, et al.,2018)

ومن خلال توجهات الأهداف يتم تفسير السلوك (المعرفي، والوجداني) للمتعلمين في المهام الأكاديمية، وذلك عن طريق زيادة الجهد وتطوير الإستراتيجيات المناسبة التي تحافظ على الإستمرار في السلوك الموجه نحو تحقيق الهدف. يعتقد الأفراد ذوي توجات أهداف الإتقان بأهمية الجهد المبذول في النجاح والتنظيم الذاتي والتصميم على الإنجاز وتقييم أدائهم في ظل ما يحققونه من تقدم والرضا عن الاداء وبذل الجهد حتى وإن كان هناك إمكانية للفشل، بينما للتميز بين أهداف الأداء (أهداف الأقدام وأهداف التجنب) فقد ارتبطت الأهداف (الأداء-التجنب) إرتباطا قويا بالقلق وتدني الفاعلية الذاتية و تجنب طلب المساعدة والدرجات المنخفضة وغيرها من المتغيرات السلبية مثل الملل، بينما ارتبطت أهداف (الأداء -الإقدام) بالمثابرة، والإنفعالات .الإيجابية،والمتعة والدرجات المرتفعة وغيرها من المتغيرات الإيجابية

تنظيم الذات

يعد مفهوم التنظيم الذاتي من المفاهيم المعرفية المهمة حيث يشار إليها كعامل مؤثر في العمليات المعرفية فعملية التنظيم تشمل الإعتقادات والسلوك والإنتباه، وعرف باندورا التنظيم الذاتي بأنه مجموعة من الوظائف النفسية التي يجب أن تطور وتنظم لتغيير توجيه الذات، ويعرف تنظيم الذات بانه العملية التي يستطيع المتعلم من خلالها التحكم فى افكاره ومشاعره وسلوكياته للوصول الى اهدافه وتشمل تلك العملية على استراتيجية التذكر وتحديد الاهداف و تقييم الذات و طلب المساعدة والتنظيم والتحكم في بيئة التعلم ومسؤولية التعلم (محمود &فتحي، 2012) ، (اليوسف ،2020) بينما يرى وانج واخرون أنه يشير إلى .قدرة الفرد على تطوير السلوك المخطط وتنفيذه والحفاظ عليه بمرونة لتحقيق أهدافه (Wang, Yang& Li,2021)

ويعرف التنظيم الذاتي من وجهة نظر كاريلي بانه عملية معرفية داخلية تساعد الفرد على قيادة وتوجيه أهدافه وأنشطته خلال فترة زمنية معينة بالرغم من الظروف المختلفة المحيطة بالفرد إذ أنها عملية إدارة للذات تتضمن أبعاد مثل: الإعتقادات والسلوك والإنتباة وإستخدام المهارات ما وراء المعرفية كما أن عملية التنظيم الذاتي تتميز بنوع من الثبات، الأمر الذي يقود السلوك في اتجاه معين للوصول إلى الأهداف المرغوبة (مقبل، 2019) وأيضا يعرفه زيمرمان بأنه عملية عقلية منظمة يكون فيها الطالب أكثر وعياً بالمشاعر والأفكار والإجراءات التي يتم التخطيط لها وتكييفها لتحقيق أهداف شخصية ويشمل تنظيم الذات: تحديد أهداف التعلم، التركيز على التعلم، استخدام استراتيجيات فعالة لتنظيم الأفكار، استخدام الموارد على نحو فعال، رصد الأداء، إدارة الوقت بفاعلية، بناء المعتقدات الإيجابية حول قدرات الفرد.(سعيد،2016) (مومني &خزعلي،2016)، (أبو غزال، 2018) فالتنظيم الذاتي هو الطريقة التي يستخدم بها الأفراد الإشارات الداخلية والخارجية لتحديد متى يبدؤون ومتى ينهون سلوكياتهم الموجهة نحو الهدف، فهو مجموعة من السلوكيات الموجهة نحو تحقيق الأهداف الشخصية، في حين تتمثل أوجه قصور سلوكيات التنظيم الذاتي في استخدام الاستراتيجيات المعرفية ورصد الجوانب المهمة للتعليم التي تؤدي إلى تجنب المهام. (درادكة،2018) وعملية التنظيم الذاتي هي اكتساب المعرفة، والمهارة، وحل المشكلات وتشكل أيضا فى نفس الوقت وفى حد ذاتها أهدف أساسية في عملية التعلم طويلة المدى، وهى نظرة شاملة تؤكد بالإضافة إلى العمليات ما وراء المعرفية (2015على عمليات الضبط، والمراقبة الدافعية، الوجدانية والسلوكية. (الهيلات & رزق& الخوجا،

ويتطور مفهوم التنظيم الذاتي عند الأفراد مع التقدم في العمر وزيادة مستوى خبرات الفرد من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة به ويعتمد مستوى هذا التطور على مدى نجاح الفرد في التخطيط لتحقيق أهدافه وتحديد الإجراءات والإستراتيجية المناسبة لتحقيق تلك الأهداف مع مراعاة المراقبة الذاتية والتقويم الذاتي وتعزيز الذات. (مقبل، 2019) وهو ما تؤكده نتائج بحث كلا من درادكة(2018) والذي استهدف تحديد مستوى امتلاك طلاب الجامعة لتنظيم الذات الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات، وقد أظهرت النتائج أن مستوى تنظيم الذات الأكادميي ككل جاء بدرجة متوسطة، ووجود فروق لصالح طلاب السنة الثالثة والرابعة، وبحث اليوسف (2020) والذي هدف إلى تحديد مستوى التنظيم الذاتي، واتخاذ القرار، وتقدير الذات، لدى طلاب كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، وفحص العلاقة الإرتباطية بينها، وقد أشارت النتائج إلى إمتلاك أفراد العينة مستوًى مرتفعًا من التنظيم الذاتي، في حين أشارت إلى وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في مستوى التنظيم الذاتي تعزى إلى السنة الدراسية، وكانت لصالح طلاب السنة الرابعة. بينما استهدف بحث وانج واخرون فحص الآلية والظروف الفاصلة بين سلوكيات التنظيم الذاتي الموجهة نحو الهدف والرفاة النفسي لطلاب الجامعات. باستخدام تحليل لمذكرات الطلاب الأسبوعية الذين يبلغ

عددهم(74) ، وتوصلت النتائج إلي وجود علاقة ايجابية بين التنظيم الذاتي الموجه نحو الهدف (التخطيط ، التحكم ،المراقبة والتفكير) والرفاهية النفسية لطلاب الجامعات (Wang, et al.,2021).

مما يؤكد أهمية التنظيم الذاتي في نجاح الأفراد وتسهيل تحقيق الأهداف المخطط لها. وغالبا ما يستخدم مفهوم تنظيم الذات ليشير بشكل واسع الى الجمهود المبذولة من الأفراد لتعديل أفكارهم ومشاعرهم ورغباتهم وسلوكهم في ضوء تحقيق أهداف عليا مستقبلاً. وقد إنبثق عن مفهوم تنظيم الذات مفهوم أخر يتعلق بعملية التعلم؛ وهو التعلم المنظم ذاتياً كأحد أشكال تنظيم الذات وذلك من منطلق أهميته في زيادة قدرة الطلاب على تبني استراتيجيات تعمل على تحقيق أهدافهم في التعلم وإنتاج أفكار ومشاعر وأنشطة ذاتية لتحقيق أهدافهم التعليمية. (محمود،2020) وفي التنظيم الذاتي لعملية التعلم - ووفقًا لـزيمرمان- فإن المتعلمين الذين يتقنون التعلم المنظم ذاتيًا يستطيعون المشاركة بنشاط في ثلاث عمليات: ما وراء المعرفة، والتحفيز، والسلوك، ويؤدي التفاعل بين هذه العمليات إلى نتائج تعليمية فعالة. تتضمن كل عملية من العمليات الثلاث استراتيجيات تعلم لتسهيل التعلم الفعال. وبالمثل فإن التنظيم الذاتي يعتمد على الطريقة التي يتم من خلالها اختيار استراتيجيات التعلم واستخدامها بكفاءة (Yagi, Suzuki, Tsuzuku Murakami, Nakano, and Suzuki,2021).

ويعتمد التنظيم الذاتي على ثلاثة عناصر رئيسية هي: الإلتزام بالمعايير ومراقبة الذات والسلوك والقدرة على عمل التغيرات التي يحتاج إليها الفرد لتغيير إستجابات الذات. فالتنظيم الذاتي لا يمكن أن يتحقق دون معيار والفرد يبذل الجهد لتغيير سلوكه و تعديله على المدى البعيد ليتناسب مع المعيار الذي يتضمن التوقعات والأهداف والقيم، أما العنصر الثاني(مراقبة الذات والسلوك)، فالهدف الرئيس منه هو زيادة الوعي بالذات مما يسهل التنظيم الذاتي حيث أنه من الصعب تغيير السلوك ما لم يكن الفرد على وعى بهذا السلوك، والعنصر الثالث للتنظيم الذاتي هوالقدرة على إجراء التغيرات حيث تظهر هذه القدرة على شكل سلوكيات تقلل الفجوة بين الذات والمعايير. (اليوسف ،2020) وتكمن أهميته قي أن الطلاب يكونوا نشيطين عقليا أثناء التعلم أكثر من مجرد كونهم مستقبلين سلبيين للمعلومات، بالإضافة إلى بذل درجة عالية من الضبط لتحقيق أهدافهم وعلى ذلك يتطلب التنظيم الذاتي الفعال أن يكون لدي الطلاب أهداف معينة ودافعية لتحقيق هذه الأهداف. (مقبل، 2019)

ويمتد نموذج تنظيم الذات من كانفير 1970 الى ميلر وبراون 1991 حيث تم اقتراح سبع خطوات في عملية تنظيم الذات في الخطوات الاولى يتلقي الفرد المعلومات كما يتعهد الفرد عملية التغيير من خلال وضع وتنفيذ الخطة ثم تقييم فعالية الخطة وعند الانتهاء من هذه العملية من تنظيم الذات اذا كان فعالا فهناك تقدم ملحوظ نحو تحقيق اهداف شخصية ومعيارية وهذا بدوره يؤدي الى النجاح الاكاديمي والمهني. ويمكن تلخيص اهمية تنظيم الذات في تحسين الاداء الاكاديمي والتحصيل الدراسي من خلال قدرة المتعلم في اضافة اعتقاداته المعرفية وتوجيه معارفه ومشاعره وافكاره وافعاله لتحقيق الانجاز الاكاديمي ولا يتم ذلك الا من خلال وضع اهداف محددة واستخدام كل السبل والاستراتيجيات لتحقيق هذه الاهداف. (مومني &خزعلي، 2016)

مهارات التنظيم الذاتي: لابد أن يتمتع الطالب بمجموعة من المهارات الخاصة بعملية التنظيم الذاتي ومنها:

1- وضع المعايير والأهداف: وتتم هذه الخطوة عندما يقوم الفرد بتحديد ووضع أهداف تتناسب مع قدراته وميوله ويسعى إلى تحقيقها ويجب أن تحتوي هذه الأهداف على مستوى من التحدي ولكن بدرجة يستطيع الفرد من خلالها تحقيق أهدافه.

2- الملاحظة الذاتية: من الضروري أن يقوم الفرد بمراقبة نفسه من أجل التحقق من مدى انجازه للأهداف التي وضعها ويكون ذلك ضمن مستوى معين من الوعي والإنتباه.

3- الحكم الذاتي وهي أن يطلق الفرد أحكام ذاتية على سلوكه قاصداً تقييم ذاته أثناء سعيه لتحقيق أهدافه ويختلف الأفراد في مستوى حكمهم لتحقيق أهدافهم نظراً لأنها عملية ذاتية ولا ترتبط بأحكام الجماعة.

4- الإستجابة الذاتية وتكون عندما يعزز الفرد نفسه وذلك لشعوره بالفخر والإعتزاز نتيجة تحقيقه للأهداف التي يسعى إليها أو بالعقاب والشعور بعدم الرضا والذنب لفشله فى تحقيقها أي أن الإستجابة الذاتية هي نوع من أنواع التغذية الراجعة. (مقبل، 2019) ويعد التنظيم الذاتي أحد العوامل المهمة التي تؤثر في سير العملية التعليمية وفي التحصيل الدراسي للمتعلمين وهو ما أكد عليه البعض حين أشار إلى أنه مرتبط بالعديد من المتغيرات المعرفية والوجدانية التي تؤثر في البناء المعرفي والشخصي للمتعلمين. (اليوسف ، 2020)

: من خصائص الأفراد المنظمين ذاتيا

1-يجيدون التخطيط من أجل تحقيق أهدافهم.

2- يتمتعون بالنشاط والمثابرة من أجل تحقيق الأهداف ويمتلكون القدرة على معالجة ما يواجههم من صعوبات.

3- لديهم القدرة على المراقبة الذاتية، واتخاذ القرارات.

4- قادرين على إختيار بناءات معرفية وسلوكية فعالة كما أنهم أكثر وعيا بإختيار الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية التي تحقق أهدافهم.

5- قادرون على توجيه انتباههم ودافعيتهم وانفعالاتهم، والمحافظة على مستوى مرتفع من الدافعية من اجل تحقيق اهدافهم.

6- يجيدون مراقبة الذات وتقييم العمل والتقييم الذاتي بشكل مستمر ولديهم توجيه ذاتي في عمل التغذية الراجعة لأنفسهم اثناء الاداء .

7- يمتلكون مستوى مرتفع من الإستقلالية وارتفاع مستوى الفعالية الذاتية وبذل الجهد والإصرار والمثابرة في السعي وراء الأهداف الموضوعة.

8- لديهم معتقدات ايجابية حول قدراتهم على انجاز المهام المختلفة مما يجعلهم يشعرون بالايجابية

9- يعلمون جيدا كيف يهيئون بيئة محيطة بهم تساعدهم على تحقيق أهدافهم، كما يجيدون توليد الافكار وحفز المشاعر حتى ينجزون أهدافهم .(محمود،2020)، (اليوسف 2020)

ما سبق يتضح أن عملية التنظيم الذاتي هي عملية معرفية يسعى الفرد من خلالها الى تحقيق الأهداف المخطط لها من خلال مجموعة من العمليات والإستراتيجيات التي تساعده في الوصول الى أهدافه وتحقيقها وتخطي جميع الصعوبات التي تواجهه بنجاح.

البحوث السابقة:

محور قلق الاختبار وتوجهات الهدف:

كان الغرض من البحث الذي قام به (Skaalvik (2018هو استكشاف العلاقات بين درجات الطلاب السابقة في الرياضيات، وتوجهات أهداف الإنجاز في فصول الرياضيات، والقلق من الرياضيات، تم دراسة ثلاثة توجهات لأهدف الإنجاز (أهداف الإتقان وأهداف الأداء- اقدام وأهداف الأداء- تجنب). بلغ عدد المشاركين في البحث (939) من طلاب المرحلة المتوسطة. تم عمل مسح مستعرض ومن خلال نمذجة المعادلات البنائية اتضح أن العلاقات بين الاهداف الثلاثة وبين استراتيجيتي التكيف كانت منخفضة. بينما تنبأت أهداف الإتقان بمستويات أقل من قلق الرياضيات، تنبأت أهداف الأداء- تجنب أكثر بقلق الرياضيات. لم تكن أهداف الأداء مرتبطة بشكل كبير بالقلق من الرياضيات. ارتبطت درجات الرياضيات السابقة بشكل إيجابي بأهداف الإتقان وأهداف الأداء ويرتبط سلبًا بأهداف تجنب- الأداء والقلق من الرياضيات. الارتباط غير المباشرة يتوسط أهداف الإتقان ، وأهداف تجنب الأداء والقلق من الرياضيات.

وكذلك سعى بحث أبوغزال(2018) إلى الكشف عن مدى اسهام كل من التوجهات الأهداف و تقدير الذات في التنبؤ بقلق الاختبار لدى طلاب جامعة اليرموك. تكونت عينة الدراسة من 751 طالب وطالبة، وكشفت النتائج عن علاقة موجبة دالة بين قلق الاختبار وكل من توجه (اداء- أقدام) وتوجه (أداء -تجنب) وعلاقة سالبة بين دالة بين قلق الاختبار وتقدير الذات، ولم تكشف نتائج الدراسة عن علاقة دالة بين قلق الاختبار وتوجه (إتقان -إقدام) وكشفت أيضا أن توجه (أداء -أقدام) وتوجه (أداء- تجنب) وتوجه (اتقان- إقدام) وتقدير الذات قد أسهمت بشكل دال في التنبؤ بقلق الاختبار. كما أكدت أن توجه (اداء تجنب) هو المتنبئ الأقوى بقلق الاختبار لدى كل من الذكور والإناث.

بينما استهدف بحث المرتجى&العازمي(2020)التعرف على مستويات توجهات الاهداف وعلاقتها بقلق الاختبار ودلالة الفروق في كل من توجهات الاهداف وقلق الاختبار التي تعود للجنس ومستوى التحصيل الدراسي ومدى اسهام توجهات الأهداف و قلق الاختبار في التنبؤ بالتحصيل الدراسي. تكونت العينة من(298) طالب وطالبة في كلية التربية الاساسية في دولة الكويت بمتوسط عمري 21.6 سنة، وتم تطبيق مقياس توجهات الأهداف، ومقياس قلق الاختبار. وأظهرت نتائج البحث أن كل من توجه هدف الإتقان و توجه هدف الأداء- أقدام يوجدان بدرجة مرتفعة لدى الطلاب، وأن توجه أهداف الأداء سواء إقدام أو تجنب هي التي ترتبط بصورة دالة موجبة بقلق الاختبار، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة في توقعات الاهداف وقلق الاختبار تعزى لمتغير الجنس والتخصص العلمي، وتبين أنه كل من توجه الاداء- تجنب وقلق الاختبار يتنبآن بصورة دالة وعكسية بالتحصيل الدراسي لدى عينة البحث.

محور قلق الاختبار وتنظيم الذات و الاختبارات الالكترونية:

هدف بحث محمود & فتحي(2012) التعرف على العلاقة بين تنظيم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار لدى عينة من طلاب الجامعة، والكشف عن الفروق بين الجنسين في أبعاد تنظيم الذات الأكاديمي. تكونت العينة من (287) طالب وطالبة من جامعة الأزهر، تم استخدام مقياس تنظيم الذات الأكاديمي ومقياس قلق الاختبار. أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية دالة إحصائية بين تنظيم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أبعاد تنظيم الذات الأكاديمي باستثناء بعدي التحكم في بيئة التعلم والمسؤولية عن التعلم.

وقد هدف بحث الخزي(2013) الذي طبق على 235 طالبة طالبة في كلية التربية بجامعة الكويت إلى اختبار أثر قلق الاختبار الإلكتروني على الأداء في الاختبارات الإلكترونية. وتم استخدام أداتين هما الاختبار الإلكتروني واستبانة قلق الاختبار الإلكتروني. وتوصلت النتائج إلى وجود درجة قلق اختبار أعلى من المتوسط لدى الطلاب، ووجود فروق في قلق الاختبارات تعزى لمتغير التخصص والتدريب على الحاسوب والخبرة الحاسوبية، وجود علاقة ارتباطية بين قلق الاختبار الإلكتروني والأداء في الاختبار الإلكتروني.

بينما سعى بحث حسين (2018) إلى التعرف على درجة التنظيم الذاتي وقلق المستقبل لدى طالبات المرحلة الثانية في كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة للبنات و التعرف على العلاقة بين قلق المستقبل والتنظيم الذاتي، بلغت عينة البحث 30 طالبة من طالبات المرحلة الثانية. تم تطبيق مقياس التنظيم الذاتي مقياس قلق المستقبل. توصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين التنظيم الذاتي وقلق المستقبل لأداء أفراد العينة

ونظراً لتأثير بروفايلات الدافعية للطلاب واستراتيجيات التعلم ذاتية التنظيم على النجاح الأكاديمي الشامل في الأوساط الجامعية بصورة دالة، وقلق الاختبار مرتبطًا تكراريا باستراتيجيات التعلم غير الفعالة. ومع ذلك ، كانت النتائج في هذا المجال غير متسقة فيما يتعلق التفاعلات الدقيقة بين هذه المتغيرات. فقد استخدم Cassady & Finch (2020)
في هذا البحث استجابات مجموعة من الطلاب المتطوعين في جامعة بالولايات المتحدة ، بمتوسط عمر 20 عامًا من خلال تصميم تحليلي. كونت النتائج صورة للظروف التي يكون فيها القلق من الاختبار المعرفي هو الأكثر احتمالا للزيادة أو النقص.وأظهرت النتائج أن مستويات القلق من الاختبار كانت مرتفعة عندما تبنى المتعلمون توجهات أهدفًا خارجية أو داخلية بصورة أساسية، أضافت النتائج نموذج خطي أكثر وضوحاً في تحديد العلاقات بين العوامل الوجدانية والمعرفية المهمة في الأوساط الأكاديمية. مما يدعو لتوظيف استراتيجيات تدخل بشكل فردي لتحديد التفاعلات بين قلق الاختبار والتحفيز والتنظيم الذاتي للمساعدة في النجاح الأمثل في دعم المتعلمين في البيئات الجامعية.

وقد أدت الرقمنة والأتمتة في جميع الصناعات إلى تحسينات في الكفاءة والفعالية للأنظمة والعمليات ، وقطاع التعليم العالي قد تأثر بذلك . التعلم والتعلم الإلكتروني عن بعد وأدوات التدريس الإلكترونية والتقييمات الرقمية ليست ابتكارات. ومع ذلك ، كان هناك تنفيذ محدود للامتحانات المراقبة عبر الإنترنت في العديد من الدول. لذا تقدم هذه الورقة خلفية موجزة عن الإختبارات عبر الإنترنت ، تليها مراجعة منهجية للنتائج لاستكشاف التحديات والفرص، وتم شرح النتائج في ست وثلاثين صفحة بحثية ، واستكشاف تسعة مواضيع رئيسية: تصورات الطلاب ، أداء الطالب ، القلق ، الغش ، تصورات الموظفين ، المصادقة والأمان

Butler- ، تصميم الواجهة والتكنولوجيا. بينما تتزايد الأدبيات حول الامتحانات عبر الإنترنت، لا يزال هناك ندرة في النقاش على المستويات التربوية والحوكمة .Henderson & Crawford (2020)

محور تنظيم الذات وتوجهات الهدف

استهدف بحث زيارة (2016) التعرف على العلاقة بين تنظيم الذات و توجهات اهداف الإنجاز حسب التصنيف الرباعي اهداف إتقان أقدام ، اهداف إتقان تجنب ، أهداف أداء- إقدام، اهداف اداء تجنب لدى طلاب الصف العاشر بمدينة غزة، تكونت عينة الدراسة من 500 طالب وطالبة. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، تم تطبيق مقياس تنظيم الذات ومقياس توجهات اهداف الإنجاز. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة إحصائية بين بعدي توجهات الإتقان أقدام، تجنب ومقياس تنظيم الذات في أبعاده والدرجة الكلية، وجود علاقة إحصائية بين بعد توجهات أداء أقدام وبعد التخطيط ووضع اهداف وطرق تقييم الذات وتعزيز الذات وضبط المثيرات الخارجية والدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات، ووجود علاقة سالبة بين توجهات اداء تجنب وبعدي مراقبة الذات وضبط المثيرات الخارجية.

بينما استهدف بحث Majdi, Beni , Salimi& Mohammad (2017) المقارنة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي والتفكير الإبداعي والتوجه نحو الهدف عند الطلاب المصابين باضطرابات في الرياضيات والعاديين. تم استخدام المنهج السببي المقارن، تكونت عينة البحث من طلاب المرحلة الثانوية في خمس مناطق. 100 منهم تم اختيارهم بأخذ عينات عشوائية بسيطة. تم استخدام مقياس توجهات الهدف ، تقرير ذاتي، اختبار التفكيرالإبداعي. لتحليل البيانات تم استخدام الاختبارات متعددة المتغيرات،وأكدت النتائج قبول فرضية البحث والتي نصت على وجود فروق دالة في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي،التفكير الإبداعي والتوجه نحو الهدف لدى الطلاب ذوي عسر الحساب والعاديين.

ونظرا لما يتطلبه المشهد التعليمي الحالي سلوكًا استباقيًا نحو الطلاب فيما يتعلق بالتعلم، التنظيم الذاتي ومدخل التعلم العميق والذين تم تحديدهما للتعلم الأمثل وتحقيق الأهداف الأكاديمية، وقد أظهر تحديد البروفايل في علامات لتسهيل سلوك التنظيم الذاتي والتحصيل الأكاديمي. فقد حاول(Ojeda,R., Moyeda,G.& Velasco,S.(2017
استكشاف التوجه الزمني والتنظيم الذاتي ومدخل التعلم لدى طلاب الجامعة وكذلك الاختلافات الوصفية في الأداء المدرسي ، التنظيم الذاتي. أظهرت النتائج أن المشاركين يميلون إلى بروفايل التوجه الزمني الأمثل، وكذلك ارتبط حصولهم على درجات مرتفعة في التوجه المستقبلي، ودرجات منخفضة في التوجه الماضي السلبي بالتعليم العالي واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي والمدخل العميق في التعلم.
ونظرًا لأن عدد الطلاب الدوليين المسجلين في المؤسسات الأمريكية يزداد بسرعة، فقد أصبح من المهم فهم توجهات أهداف ببحث العلاقة بين توجيهات هؤلاء الطلاب واستراتيجيات التعلم من أجل مساعدتهم لتحقيق الأهداف الأكاديمية. لذا قام "لي" هدف الإنجاز واستراتيجيات التعلم ذاتية التنظيم لـ(173) طالباً دوليًا في مؤسسة بحثية كبيرة في الولايات المتحدة. أشارت النتائج إلى أن توجهات أهداف الاقدام مرتبطة بشكل إيجابي بالتعلم المنظم ذاتيًا للطلاب ، بينما توجهات أهداف التجنب مرتبطة سلبًا بالتعلم المنظم ذاتيًا، وأن الطلاب لديهم نية قوية لتعلم معرفة معينة وكذلك إظهار القدرة التنافسية ، وهذه الدوافع تؤدي إلى استخدام الاستراتيجيات المختلفة للتعلم المنظم ذاتيا خلال عملية التعلم .Lin,X.(2019).

وهدف اغريب &أبوغزال (2019) إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تأجيل الإشباع الأكاديمي والتوجهات الهدفية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. وتكونت عينة الدراسة من(68) طالبا وتوزعت إلى مجموعتين تجريبية(35) طالب، وضابطة (33) طالب، تم استخدام برنامج تدريبي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي ومقياس التوجهات الهدفية. وأشارت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائية على مقياس تأجيل الإشباع في المجال الأكاديمي و أبعاد مقياس توجهات الهدفية اهداف الإتقان و أهداف (الأداء- قدام) وأهداف (الأداء -تجنب) لصالح المجموعة تجريبية مما يعني أثر مرتفع التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في توجهات الهدف.

وبما أن التعلم المنظم ذاتيًا هو التعلم المدفوع بالحث الذاتي للأفكار والمشاعر والإستراتيجيات والسلوكيات نحو تحقيق الهدف. تحاول توجهات الهدف تحديد الأسباب الشخصية والسياقية الكامنة وراء فعل ما, لذا سعى(عبد الحي وأخرون) إلى فحص العلاقة بين توجهات الهدف (أهداف إتقان، أهداف الإتقان- تجنب واهداف الأداء والأداء- تجنب) والتنظيم الذاتي لمتعلمي اللغة

الإنجليزية كلغة أجنبية في الجامعة الإيرانية.تكونت العينة من(116) طالباً في السنة الثانية ،تم استخدام أسلوب بيرسون للارتباط والانحدار لتحليل البيانات.تم التأكيد على أقوى ارتباط بين مدخل الأداء الشخصي وأهداف تجنب الأداء. بينما ارتبطت أهداف الإتقان والأداء ارتباط دال وإيجابي مع التنظيم الذاتي. ساهمت توجهات الهدف في التنبؤ بالتنظيم الذاتي، بالاضافة إلى امكانية التنبؤ بأهداف الاداء فقط . وبشكل عام، تشير النتائج إلى أن فهم طبيعة توجهات الأهداف تساعد على الموائمة بين التنظيم الذاتي والتحصيل الدراسي. Abdulhay,H. , Ahmadian.M. , Yazdani,H. Amerian,M.(2020).

وحيث أن التكنولوجيا والتعلم المنظم ذاتيًا ضروريان للتعلم الناجح عن بعد. فقد قام في هذا البحث Yagi,et al. (2021) ،باستكشاف ما إذا كانت دورة التوجيه التي تتضمن أنشطة لتسهيل التعلم ذاتي التنظيم في التعليمات المتعلقة باستخدام الاتصال المعلوماتي ، وإلى أي مدى يمكن أن تساعد المتعلمين على النجاح في الدورة. تكون مجتمع البحث من(60) ممرضة مسجلة في أكاديمية مؤسسة طبية في اليابان. تم استخدام الدورة ونتائج أداء وتعديل خطط التعلم كمؤشرات وتمت مقارنة التعلم المنظم ذاتيًا بنتائج المتعلمين الذين أكملوا دورة تدريبية مماثلة تستبعد أنشطة التعلم ذاتية التنظيم. تم تقييم تأثير ملاحظات الموجه على التنظيم الذاتي للمتعلمين. البيانات التي تم الحصول عليها من التعلم تم تحليلها من خلال التحليلات الكمية والنوعية. وقد أشارت النتائج إلى أن عامل خبرة تدوير التنظيم الذاتي في دورة التوجيه أدت إلى زيادة إدراك المتعلمين لعملية التفكير واستراتيجيات التعلم، مما يؤدي إلى تحديد أهداف معقولة وتنفيذ الخطة.

بينما بحث من Wang,et al. (2021) كيفية (الآلية) ومتى (تحت أي ظروف) يحسن التنظيم الذاتي الموجهة نحو الهدف سلوكيات الرفاه النفسي لطلاب الجامعات. تكونت العينة من طلاب جامعة صينيين يبلغ عددهم ٧٤ في دراسة يومية (٢٩٦ ملاحظة) ، تم اجراء نموذج للتأثير الوسيط المعدل . ووجدت أنه سلوكيات التنظيم الذاتي الموجهة نحو الهدف (مثل التخطيط والمراقبة والتحكم والاستبصار) ترتبط ارتباط إيجابي بالرفاهية النفسية لطلاب الجامعات من خلال زيادة الأداء الأكاديمي. ساهم هذا البحث في القاء الضوء على أدبيات التنظيم الذاتي من خلال التأكيد على أن الأداء الأكاديمي يلعب دورًا وسيطًا حيويًا في العلاقة بين سلوكيات التنظيم الذاتي والراحه النفسية لدى طلاب الجامعات.

وكان الهدف من بحث Deasyanti & Yudhistira (2021) هو معرفة دور أنواع التوجه نحو الهدف في التنظيم الذاتي وراء المعرفي. شارك في هذا البحث (320) طالبًا جامعيًا. أظهرت النتائج أن أهداف الأداء وتجنب الأداء كانا من المؤشرات الهامة للتنظيم الذاتي وراء المعرفي. وقد ارتبطت تفضيلات الطلاب للأداء بتوجهات الأهداف، ونتائج الدراسة الأولية التي تفيد بأن النموذج التعليمي الجديد كان مرتبطًا بانخفاض فعالية الطلاب في التعلم ومشاعر عدم اليقين بشأن تحصيلهم الأكاديمي.

التعليق على البحوث السابقة:

يتضح من استعراض البحوث السابقة وجود تأكيد على وجود علاقة موجبة دالة بين قلق الاختبار وكل من توجه (اداء- أقدام) وتوجه (أداء -تجنب) ، بينما لا توجد علاقة دالة بين قلق الاختبار وتوجه (إتقان -إقدام) وأن توجه (أداء -أقدام) وتوجه (أداء- تجنب) وتوجه (اتقان- إقدام) قد أسهمت بشكل دال في التنبؤ بقلق الاختبار وقلق الرياضيات. كما أكدت أن توجه (اداء تجنب) هو المتنبئ الأقوى بقلق الاختبار لدى كل من الذكور والإناث. أبوغزال(2018)، المرتجى&العازمي ، (2020) ،واتفقت البحوث على وجود علاقة ارتباطية عكسية بين التنظيم الذاتي وقلق المستقبل وقلق الاختبار (Skaalvik 2018) محمود & فتحي(2012)، حسين (2018) وكانت مستويات القلق من الاختبار كانت مرتفعة عندما تبنى المتعلمون توجهات أهدف محددة وكذلك وجود علاقة موجبة إحصائية بين بعدي توجهات الإتقان أقدام، تجنب ومقياس تنظيم الذات Cassady &Finch (2020) وجود علاقة إحصائية بين بعد توجهات أداء أقدام وبعد التخطيط ووضع اهداف وطرق تقييم الذات وتعزيز الذات وضبط المثيرات الخارجية والدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات، ووجود علاقة سالبة بين توجهات اداء تجنب وبعدي مراقبة الذات وضبط المثيرات الخارجية .زيارة (2016).وتوجهات أهداف الاقدام مرتبطة بشكل إيجابي بالتعلم المنظم ذاتيًا للطلاب، بينما توجهات أهداف التجنب مرتبطة سلبًا بالتعلم المنظم ذاتيًا.

Lin,X.(2019), أبوغزال &اغريب (2019) ,Ojeda, et al. (2017), Yagi, et al. (2021), Deasyanti & Yudhistira (2021)

:أهم ما يميز البحث الحالي عن البحوث السابقة

لم يتسنى للباحثة الإطلاع على أياً من البحوث التي قامت بدراسة فئة من المتعلمين الذين يختارون بإرادتهم – وفقاً لمتغيرات البيئة والعصر- ولذا فيتميز البحث الحالي بعينة لم يتم التطرف لبحثها مسبقاً- في حدود علم الباحثة- كما أن توجهات الأهداف هى المحرك الأساسي للإلتحاق بهذه المقررات وبالتالي فإن توجهات الأهداف (أهداف إتقان)،(أداء- إقدام)، (أداء- تجنب) تؤثر في سلوك المتعلمة. وبالنسبة لمتغير التنظيم الذاتي فقد أثبتت البحوث السابقة ارتباطه بتوجهات أهداف محددة، ومتغير قلق الاختبار الإلكتروني الذي تم دراسته في البحوث السابقة من خلال مقارنته بقلق الاختبار أو الكشف عن مدى وجوده لدى الطلاب، بينما في البحث الحالي تقوم الباحثة بالكشف عن علاقته بمتغيرات البحث، والتنبؤ به من خلالها.

:منهج البحث

إعتمد البحث على المنهج الوصفي الإرتباطي إذ حاول الكشف عن العلاقة الإرتباطية بين قلق الإختبار الإلكتروني وكلا من توجهات الاهداف والتنظيم الذاتي وكذلك إختبار القدرة التنبؤية لقلق الإختبار الإلكتروني في التوجهات الهدفية والتنظيم الذاتي.

:عينة البحث

تكونت العينة الأساسية للبحث من(125)طالبة من الملتحقات ببرنامج jolly phonics وهو أحد البرامج التدريبية التي تتيح للطالبة بعد النجاح فيه من تدريب الأطفال على استخدام الصوتيات ونطق الحروف والكلمات باللغة الإنجليزية بصورة صحيحة؛ حتى مع القراءة الأولى للكلمات الجديدة على الطلاب. وتراوحت أعمار أفراد عينة البحث (21- 52) عاماً بمتوسط بلغ (35.04)عام.

وقد لاحظت الباحثة أن الملتحقات بهذه الدورات من الإناث وهذا يمكن أن تفسره في ضوء ما ذكره مومني وخزعلي(2016) من أن مساحة الحرية لدي الإناث في المجتمعات العربية في ممارسة المهام والأنشطة غير الأكاديمية محدودة مقارنة مع مساحة الحرية الممنوحة للذكور وبالتالي فان ضيق مساحة الحرية لدى الإناث في ممارسة المهام والانشطة المختلفة وغير الأكاديمية يمنحها الفرصة لتوجيه طاقاتها نحو الأهداف المتعلقة بالتحصيل الدراسي والأنشطة الأكاديمية فقط وذلك لتحقيق الهدف الرئيس بالنسبة لها؛ وهو حصولها على الدرجة العلمية في حين أن مساحة الحرية الممنوحة للذكور يجعلهم يوجهون طاقاتهم نحو أنشطة ومهام متعددة مما يشتت تركيزهم ويضعف من توجيههم لطاقاتهم نحو أهداف محددة؛ لذا فإن القدرة على وضع وتحديد الاهداف والحكم الذاتي لدى الإناث أفضل مما هو لدى الذكور وذلك لطبيعة المهام والأنشطة والسلوكيات الممارسة من قبل الإناث فضلاً عن انه من الصعوبة على الذكور تنظيم أوقاتهم لإنجاز المهام المتعددة مما ينعكس سلباً على قدرتهم على تنظيم ذاتهم .

:الأدوات

(2018 مقياس قلق الإختبار الإلكتروني (اعداد الشيخ،-

تم استخدام مقاس قلق الاختبار الإلكتروني من إعداد أبو الشيخ (2018)، والذي يتكون في صورته النهائية من (30) عبارة . يقابلها استجابات وفق مقياس ليكرت الخماسي . ويطلب من عينة البحث تحديد إجاباتهن على فقرات الإختبار بإختيار الإستجابة (التي تناسبها (أوافق بشدة ،أوافق ،غير متأكد ،لا أوافق ،لا أوافق بشدة.

:ثبات درجات المقياس

تم استخدام حساب معامل ألفا كرونباخ ألفا لفقرات المقياس وبلغ (0.925) وهي نتيجة ثبات مقبولة لتحقيق اهداف البحث.

:صدق تفسيرات المقياس

تم حساب صدق التفسيرات للمقياس عن طريق تطبيق صدق المحك (الخزي،2013)والتي تكونت من (20) فقرة على مدرج ليكرت الخماسي وذلك على عينة حساب الخصائص السيكومترية بلعت (70) طالبا، وبلغت قيمة معامل الارتباط (0.892).

تصحيح المقياس:

تكون المقياس بصورته النهائية من (30) فقرة ، تمت الإجابة على فقرات المقياس بوضع اشارة(√) تحت الخيار المناسب ويجاب عليها من خلال مدرج ليكرت الخماسي بدرجة (موافق بشدة – موافق – غير متأكد– لاأوافق – لا أوافق بشدة) وذلك حسب انطباق محتوى الفقرة على الطالب ثم تحويله إلى درجات على النحو التالي أوافق بشدة =5، أوافق= 4، غير متاكد =3، لا اوافق =2، لا اوافق بشدة =1، للفقرات السلبية التي تشير إلى وجود قلق الإختبار ويتم عكس الدرجات لسلم الاجابات عندما تكون الفقرة إيجابية أي تشير إلى عدم وجود قلق الإختبار؛ وبذلك فإن الدرجة الكلية التي يمكن أن يحصل عليها الطالب على المقياس تتراوح بين(30 – 150) درجة، وتم اعتبار درجة قطع (100.6) فما فوق ومؤشر لمستوى قلق الإختبار الإلكتروني والذي يمثل (33.4 %) من درجة المقياس الكلية.وقد تم الإعتماد للحكم على الأوساط الحسابية على تصنيف المتوسط الحسابي اقل من(2.33) مستوى قلق منخفض، المتوسط الحسابي (2.34 – 3.66) درجة قلق متوسطة والمتوسط الحسابي (3.67- 5.) درجة مرتفعة من قلق الاختبار الإلكتروني

مقياس التوجهات الهدفية-:

تم استخدام مقياس التوجهات الهدفية الذي طوره أبو غزال ورفاقة(2013) ، والذي يتكون من (21) عبارة ، تكون الإجابة عليها من خلال أسلوب ليكرت ذي التدرج الخماسي. وتقيس هذه العبارات ثلاثة أبعاد فرعيةهي: (أهداف إتقان)،ويتكون من (7) عبارات، أهداف (أداء -إقدام) ويتكون من (9) عبارات وأهداف (أداء- تجنب) ويتكون من (5) عبارات.

ثبات درجات المقياس:

تم استخدام طريقتين للتحقق من ثبات درجات مقياس توجهات الهدف؛ الطريقة الأولى هي إعادة الإختبار والطريقة الثانية هي حساب معامل كرونباخ ألفا لفقرات الإستبانة حيث تم في الأولى تطبيق الأداة على عينة حساب الخصائص السيكومترية(30) طالبا بفارق زمني مدته أسبوعين وتم حساب معامل الإرتباط بيرسون – معامل الثبات بين التطبيقين – وتراوحت بين (0.581 – 0.834) ، وتم حساب معامل ألفا كرونباخ وتراوحت (0.733- 0.909) وهي نتائج ثبات مقبولة لتحقيق أهداف الدراسة.

جدول (1) معاملات ثبات الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) وثبات الإعادة لمقياس التوجهات الهدفية للعينة الإستطلاعية

الأبعاد	ثبات الإتساق الداخلي	ثبات الإعادة
أهداف الإتقان	0.733	*0.581
أهداف أداء- إقدام	0.855	*0.749
أهداف أداء – تجنب	0.909	*0.834

صدق التفسيرات للمقياس:

تم حساب صدق التفسيرات للمقياس عن طريق الصور المتكافئة؛ عن طريق تطبيق الصدق المرتبط بالمحك باستخدام مقاس توجهات الهدفية الذي وضعه إليوت وتشيرش ، ترجمه الزغول(2006)(في : التخاينة،2009)، والذي يتكون في صورته النهائية من (24) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية وهي: أهداف التمكن تكونت من الفقرات(21،18،16،11،9،8،5،2)، أهداف أداء -إقدام تكونت من الفقرات(22،19،15،13،10،7،4،1)، أهداف أداء- تجنب(إحجام) وتكونت من الفقرات(24،23،20،17،14،12،6،3).على عينة استطلاعية بلغت (33) طالبا من عينة حساب الخصائص السيكوميترية، وبلغت قيمة معامل الارتباط (0.661*) وهى نتيجة مقبولة للصدق.

تصحيح المقياس:

تكون المقياس بصورته النهائية من (21) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، تمت الإجابة على فقرات المقياس بوضع اشارة(√) تحت الخيار المناسب ويجاب عليها من خلال مدرج ليكرت الخماسي (أوافق جدا – أوافق – محايد – لا أوافق– لا أوافق أبداً) وقد تم الإعتماد للحكم على الأوساط الحسابية على تصنيف المتوسط الحسابي اقل من(2.33) درجة منخفضة، المتوسط الحسابي (2.34 – 3.66) درجة متوسطة والمتوسط الحسابي (3.67- 5) درجة مرتفعة.

(2015إعداد الحيدري،) :استبيان التنظيم الذاتي -

يتكون استبيان تنظيم الذات من(63) مفردة ويهدف إلى تقييم تنظيم الذات من خلال التقرير الذاتي للمفحوص على مقياس ليكرت وتكون مقياس تنظيم الذات من سبعة أبعاد فرعية :

جدول (2) أبعاد استبيان التنظيم الذاتي وأرقام عبارات كل بعد

البعد	العبارات
معرفة معلومات هامة	57،50،43،36،29،22،15،8،1
التقويم	58،51،44،37،30،23،16،9،2
إحداث التغيير	59،52،45،38،31،24،17،10، 3
البحث عن (بديل)خيارات	60،53،46،39،32،25،18،11، 4
وضع خطة	61،54،47،40،33،26،19،12، 5
تنفيذ الخطة	62،55،48،41،34،27،20،13، 6
تقييم الخطة التنظيمية	63،56،49،42،35،28،21،14، 7

:ثبات درجات الاستبيان

تم استخدام طريقتين للتحقق من ثبات درجات استبيان التنظيم الذاتي؛ الطريقة الأولى هي إعادة الإختبار والطريقة الثانية هي حساب معامل كرونباخ ألفا لفقرات الإستبانة حيث تم في الأولى تطبيق الأداة على عينة حساب الخصائص السيكومترية (30) طالبا بفارق زمني مدته أسبوعين وتم حساب معامل الإرتباط بيرسون – معامل الثبات بين التطبيقين – وبلغت (0.898) ، وتم .حساب معامل ألفا كرونباخ وبلغ (0.946) وهي نتائج ثبات مقبولة لتحقيق اهداف الدراسة

جدول (3) معاملات ثبات الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) وثبات الإعادة لاستبيان التنظيم الذاتي للعينة الإستطلاعية

البعد	ثبات الإتساق الداخلي	ثبات الإعادة
معرفة معلومات هامة	0.909	0.837
التقويم	0.762	0.616
إحداث التغيير	0.784	0.646
البحث عن (بديل)خيارات	0.784	0.645
وضع خطة	0.864	0.734
تنفيذ الخطة	0.927	0.870
تقييم الخطة التنظيمية	0.897	0.819

:صدق تفسيرات الاستبيان

تم حساب صدق تفسيرات الإستبيان عن طريق صدق المحك لمقياس تنظيم الذات (محمود، 2020) وقد تكون من (32) عبارة (0.669) وذلك على عينة استطلاعية بلعت (30) طالبا عينة الخصائص السيكومترية، وبلغت قيمة معامل الارتباط

:تصحيح المقياس

تكون المقياس بصورته النهائية من (63) فقرة موزعة على سبعة أبعاد، تمت الإجابة على فقرات المقياس بوضع اشارة(√) تحت الخيار المناسب ويجاب عليها من خلال مدرج ليكرت الخماسي بدرجة (موافق بشدة– موافق– محايد – غير موافق –

غير موافق بشدة). ويتم احتساب (239≤)كفاءة مرتفعة على تنظيم الذات، (214- 238)كفاءة متوسطة على تنظيم الذات ، (213≤) كفاءة ضعيفة على تنظيم الذات.

المعالجات الاحصائية المستخدمة:

لتحليل بيانات الدراسة تم حساب الوسط الحسابي والإنحرافات المعيارية،معامل الارتباط، ألفا كرونباخ، تم استخدام تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق بين المتوسطات الحسابية ، تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ .

نتائج البحث ومناقشتها:

الفرض الأول:وينص على أنه "توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين مستويات قلق الإختبار الإلكتروني وكل من توجهات الاهداف (أداء-إقدام)، (أداء – تجنب)،(إتقان- إقدام) وتنظيم الذات لدى الطالبات عينة البحث".

وللتحقق من صحة الفرض تم حساب معاملات الارتباط بين قلق الإختبار الإلكتروني وتوجهات الهدف (أداء-إقدام)، (أداء – تجنب)،(إتقان- إقدام)، قلق الإختبار الإلكتروني وتنظيم الذات لدى عينة البحث.

جدول (4) معامل ارتباط سبيرمان للعلاقة بين قلق الاختبار الإلكتروني وكل من توجهات الأهداف، وتنظيم الذات.

	(العينة (ن	معامل الإرتباط	الدلالة الإحصائية
أهداف إتقان	125	0.057-	غير دالة
أهداف أداء – إقدام	125	0.177*	0.048
أهداف أداء – تجنب	125	0.309**	0.000
تنظيم الذات	125	0.391**	0.000

0.05 دالة عند مستوى (*)

0.01 دالة عند مستوى (**)

يتضح من جدول (4) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستويات قلق الاختبار الإلكتروني وتوجهات أهداف (أداء-إقدام)،(أداء- إحجام) بينما لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستويات قلق الاختبار الإلكتروني وتوجه (أهداف إتقان) . وتوجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين تنظيم الذات وقلق الإختبار الإلكتروني.

وتتفق مع نتيجة (المرتجى& العازمي،2020) ،(أبوغزال،2018)، (Skaalvik,2018أن توجه أهداف توجه (اداء- أقدام (وتوجه (أداء -تجنب) ترتبط بصورة دالة موجبة بقلق الاختبار علاقة موجبة دالة بين قلق الاختبار،والقلق من الرياضيات، بينما لم تكن هناك علاقة دالة بين قلق الاختبار وتوجه (إتقان) .بينما تختلف مع نتيجة كل من محمود & فتحي(2012)،حسين (2018). في وجود علاقة سلبية دالة إحصائية بين تنظيم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار،وقلق المستقبل.

وتفسر الباحثة عدم ارتباط أهداف الإتقان بقلق الاختبار الإلكتروني بالرغبة لدى المتعلمات في إتقان المهارات والمعارف الجديدة المتعلقة بموضوع الدراسة، وعلى استعداد لبذل الجهد والتعلم بجد بغض النظر عن اجتياز الإختبار من عدمه، وترى المتعلمة أن بذل المزيد من الجهد ربما يؤدي إلى تحسن الأداء والتمكن والاتقان.

ويمكن أن يفسر في ضوء تشجيع الأعضاء وإعطاءهم حرية الإختيار والتعديل والإضافة ولعب الأدوار واستخدام مهارات التعزيز على أدائهم وتقديم الدعم لهم على مواقفهم ولأخذ البرنامج على محمل الجد وتدريبهم على المواقف المختلفة.(الضمور & السفاسفة، 2020)

الفرض الثاني:وينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث في توجهات الاهداف (أداء-إقدام)، (أداء – تجنب)،(إتقان- إقدام) تعزى لمستويات قلق الاختبار الإلكتروني".

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام تحليل التباين الأحادي "أنوفا" وحساب قيمة (ف) وكانت النتائج كالتالي:

جدول(5) دلالة الفروق بين المتوسطات في توجهات الأهداف تعزى لمستويات قلق الإختبار الإلكتروني

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ""ف	مستوى الدلالة
أهداف إتقان	بين المجموعات	56.783	2	28.392	1.927	غير دالة
	داخل المجموعات	1797.329	122	14.732		
	المجموع الكلي	1854.112	124			
أهداف أداء-إقدام	بين المجموعات	382.454	2	191.227	4.815	0.010
	داخل المجموعات	4845.114	122	39.714		
	المجموع الكلي	5227.568	124			
أهداف أداء- تجنب	بين المجموعات	541.214	2	270.607	8.285	0.000
	داخل المجموعات	3984.914	122	32.663		
	المجموع الكلي	4526.128	124			

يوضح الجدول (5) نتائج تحليل التباين الأحادي ويتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أهداف الإتقان تعزى لقلق الإختبار الإلكتروني حيث جاءت قيمة" ف" غير دالة، بينما جاءت قيمة "ف " دالة بالنسبة لأهداف (الاداء- إقدام)،(الأداء- تجنب) دالة إحصائياً.

ولتحديد اتجاه الفروق تم حساب اختبار المقارنات البعدية" شيفيه" لأهداف (أداء-إقدام)و(أداء- تجنب) حيث أن قيم (ف) دالة إحصائيا .

جدول(6) نتائج اختبار المقارنات البعدية " شيفيه" لأهداف أداء -إقدام

مستويات قلق الاختبار الإلكتروني	الفروق في المتوسطات	القيمة الإحتمالية	الدلالة الإحصائية
مرتفع--- منخفض	**0.942**	**0.093**	غير دالة
متوسط---منخفض	***4.484**	**0.016**	دالة
مرتفع---متوسط	**1.674**	**0.536**	غير دالة

جدول(7) نتائج اختبار المقارنات البعدية " شيفيه" لأهداف أداء -تجنب

مستويات قلق الاختبار الإلكتروني	الفروق في المتوسطات	القيمة الإحتمالية	الدلالة الإحصائية
مرتفع--- منخفض	***4.632-**	**0.001**	دالة
متوسط---منخفض	**3.367-**	**0.056**	غير دالة
مرتفع---متوسط	**1.264**	**0.648**	غير دالة

يتضح من خلال استعراض جدول (6)، (7) لإختبار شيفيه وجود فروق ذات دلالة عند مستوى (0.01) بين المجموعتين متوسط ومنخفض في أهداف (أداء- إقدام) لصالح المتوسط، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المرتفع والمتوسط أو بين المرتفع والمنخفض. وبالنسبة لأهداف (أداء- تجنب) جاءت الفروق دالة إحصائيا بين المرتفع والمنخفض في مستويات

قلق الاختبار الإلكتروني عند مستوى (0.001) ، بينما كانت الفروق غيردالة إحصائياً بين المتوسط والمنخفض أو المتوسط والمرتفع.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة كلا من (Cassady & Finch ,2020),(Deasyanti & Yudhistira ,2021) وراء في أن أهداف الأداء وتجنب الأداء كانا من المؤشرات الهامة للتنظيم الذاتي وراء المعرفي. وقد ارتبطت تفضيلات الطلاب للأداء بتوجهات الأهداف، ونتائج الدراسة الأولية التي تفيد بأن النموذج التعليمي الجديد كان مرتبطًا بانخفاض فعالية الطلاب في التعلم ومشاعر عدم اليقين بشأن تحصيلهم الأكاديمي. وأن مستويات القلق من الاختبار كانت مرتفعة عندما تبنى المتعلمون توجهات أهدفًا خارجية أو داخلية

وكما أكد أبوغزال(2018) من وجود علاقة موجبة دالة احصائياً بين كل من توجه (اداء -قدام) وتوجه(اداء -تجنب) وقلق الاختبار الالكتروني، بينما لم تكشف النتائج عن علاقة دالة بين توجه (اتقان- إقدام) وقلق الاختبار الالكتروني وهذا يعني انه كلما ارتفع توجه (اداء -إقدام) وتوجه (اداء – تجنب) ارتفع مستوى قلق الاختبار. وبناء على ما تقدم يبدو أن المساهمة الأكبر لتوجه (أداء-تجنب) في التنبؤ بقلق الاختبار أمر مبرر ويقدم تأكيد للإسهام الأكبر لتوجه (أداء -تجنب) في التنبؤ بقلق الإختبار الإلكتروني، ويبدو أن العلاقة بين قلق الإختبار وتوجهات الأهداف قد تختلف بإختلاف المواد الدراسية التي يظهر تجاهها قلق الاختبار.

وتشير التوجهات الهدفية الى مقاصد او اسباب سعي الشخص لتحقيق حالة من الانجاز وتؤدي الأغراض المختلفة إلى أنماط مختلفة من الإدراك والتأثير بالسلوك. وكذلك فإن أهداف الإتقان لها أثار إيجابية إلى حد كبير حيث يتنبأ بمزيد من المتعة وملل أقل وإنخفاض مستوى القلق وزيادة استخدام استراتيجيات التعلم المعرفية. ومن جهة أخرى فان كل من توجهات أهداف أداء- تجنب لها تأثيرات سلبية في الغالب مثل مستويات أعلى من القلق.(محاسنة و آخرون، 2019)

وهذا ما قد يؤكد ما ذهب إليه كاسدي ، فينش من أنه توجد علاقة منحنية بين اتجاه الهدف واختبار القلق يحث أن المستويات العالية من قلق الاختبار تم تسجيلها لدى الطلاب الذين يميلون إلى الإبلاغ عن مستويات متطرفة توجهات الهدف (Cassady & Finch,2020).

الفرض الثالث:وينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث في تنظيم الذات تعزى لمستويات قلق الإختبار الإلكتروني".

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام تحليل التباين الأحادي "الأنوفا" وحساب قيمة (ف) وكانت النتائج كالتالي:

جدول(8) دلالة الفروق بين المتوسطات أبعاد تنظيم الذات والمجموع الكلي بالنسبة لمستويات قلق الإختبار الإلكتروني

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ""ف	دلالة
معرفة معلومات مهمة	بين المجموعات	101.151	2	50.576	3.951	0.022
	داخل المجموعات	1561.649	122	12.800		
	المجموع الكلي	1662.800	124			
التقويم	بين المجموعات	242.305	2	121.152	12.349	0.000
	داخل المجموعات	1196.895	122	9.811		
	المجموع الكلي	1439.200	124			
إحداث التغيير	بين المجموعات	290.739	2	145.370	13.641	0.000
	داخل المجموعات	1300.109	122	10.657		
	المجموع الكلي	1590.848	124			

البحث عن بدائل	بين المجموعات	108.007	2	54.004	4.927	0.009
	داخل المجموعات	1337.193	122	10.961		
	المجموع الكلي	1445.200	124			
وضع خطة	بين المجموعات	302.732	2	151.366	8.034	0.001
	داخل المجموعات	2298.468	122	18.840		
	المجموع الكلي	2501.200	124			
تنفيذ الخطة	بين المجموعات	401.493	2	200.746	7.408	0.001
	داخل المجموعات	3305.899	122	27.098		
	المجموع الكلي	3707.392	124			
تقييم الخطة	بين المجموعات	137.647	2	68.823	5.638	0.005
	داخل المجموعات	1489.153	122	12.206		
	المجموع الكلي	1626.800	124			
المجموع الكلي للأبعاد	بين المجموعات	5100.773	2	2550.386	8.827	0.000
	داخل المجموعات	35251.355	122	288.946		
	المجموع الكلي	40352.128	124			

يتضح من جدول(8) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنظيم الذات بأبعاده السبعة والدرجة الكلية وفقاً لقلق الإختبار الإلكتروني، حيث جاءت جميع قيم (ف) ذات دلالة إحصائية . ولتحديد اتجاه الفروق تم إجراء مقارنات ثنائية بين كل مستويين . من مستويات قلق الاختبار الإلكتروني على حدة، وتم استخدام اختبار شيفيه لإجراء المقارنات البعدية المتعددة

جدول (9) دلالة الفروق في تنظيم الذات وأبعاده الفرعية وفقاً لمستويات قلق الإختبار الإلكتروني باستخدام اختبار شيفيه لأبعاد تنظيم الذات والدرجة الكلية.

البعد	مستويات قلق الاختبار الإلكتروني	الفروق في المتوسطات	القيمة الإحتمالية	الدلالة الإحصائية
معرفة معلومات هامة	مرتفع--- منخفض	2.031*	0.022	دالة
	متوسط---منخفض	0.492	0.556	غير دالة
	مرتفع---متوسط	1.089	0.441	غير دالة
التقويم	مرتفع--- منخفض	2.360*	0.001	دالة
	متوسط---منخفض	3.493*	0.000	دالة
	مرتفع---متوسط	1.133	0.316	غير دالة
إحداث التغيير	مرتفع--- منخفض	3.029*	0.000	دالة
	متوسط---منخفض	3.383*	0.000	دالة
	مرتفع---متوسط	0.353	0.901	غير دالة
البحث عن بدائل	مرتفع--- منخفض	1.915*	0.019	دالة
	متوسط---منخفض	0.082	0.995	غير دالة
	مرتفع---متوسط	1.832	0.070	غير دالة
وضع خطة	مرتفع--- منخفض	3.509*	0.001	دالة
	متوسط---منخفض	1.542	0.345	غير دالة
	مرتفع---متوسط	1.966	0.166	غير دالة

تنفيذ خطة	مرتفع--- منخفض	3.875*	0.002	دالة
	متوسط---منخفض	0.772	0.830	غير دالة
	مرتفع---متوسط	3.103*	0.046	دالة
تقييم خطة	مرتفع--- منخفض	1.715	0.058	غير دالة
	متوسط---منخفض	0.852	.0604	غير دالة
	مرتفع---متوسط	2.568*	0.010	دالة
المجموع الكلي للأبعاد	مرتفع--- منخفض	13.716*	0.001	دالة
	متوسط---منخفض	2.376	0.847	غير دالة
	مرتفع---متوسط	11.339*	0.022	دالة

يتضح من خلال استعراض جدول (9) لإختبار شيفيه وجود فروق ذات دلالة عند مستوى (0.05) بين المجموعتين مرتفع ومنخفض في بعد معرفة معلومات هامة لصالح المرتفع، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المنخفض والمتوسط أو بين المرتفع والمتوسط. وبالنسبة لبعد التقويم جاءت الفروق دالة إحصائيا بين المرتفع والمنخفض في مستويات قلق الاختبار الإلكتروني لصالح المرتفع، والمتوسط والمنخفض لصالح المتوسط عند مستوى(0.001)، بينما كانت الفروق غيردالة إحصائياً بين المتوسط والمرتفع.والبعد الثالث(إحداث تغيير) جاءت الفروق دالة إحصائيا بين المرتفع والمنخفض في مستويات قلق الاختبار الإلكتروني لصالح المرتفع، والمتوسط والمنخفض لصالح المتوسط عند مستوى(0.001)، بينما كانت الفروق غيردالة إحصائياً بين المتوسط والمرتفع. والبعد الرابع (البحث عن بدائل) كانت الفروق دالة إحصائيا بين المرتفع والمنخفض في مستويات قلق الاختبار الإلكتروني لصالح المرتفع عند مستوى(0.05)، بينما كانت الفروق غيردالة إحصائياً بين المتوسط والمرتفع، والمنخفض والمتوسط. أما البعد الخامس (وضع الخطة) كانت الفروق دالة إحصائيا بين المرتفع والمنخفض في مستويات قلق الاختبار الإلكتروني لصالح المرتفع عند مستوى(0.001)، بينما كانت الفروق غيردالة إحصائياً بين المتوسط والمرتفع، والمنخفض والمتوسط. بالنسبة للبعد السادس (تنفيذ خطة) جاءت الفروق دالة إحصائيا بين المرتفع والمنخفض في مستويات قلق الاختبار الإلكتروني لصالح المرتفع، والمرتفع والمتوسط لصالح المرتفع عند مستوى(0.05)، بينما كانت الفروق غيردالة إحصائياً بين المتوسط والمنخفض. أما البعد السابع (تقييم خطة) كانت الفروق دالة إحصائيا بين المرتفع والمتوسط في مستويات قلق الاختبار الإلكتروني لصالح المرتفع عند مستوى(0.01)، بينما كانت الفروق غيردالة إحصائياً بين المتوسط والمرتفع، والمنخفض والمتوسط. بالنسبة للمجموع الكلى لأبعاد تنظيم الذات كانت الفروق دالة إحصائيا بين المرتفع والمنخفض في مستويات قلق الاختبار الإلكتروني لصالح المرتفع عند مستوى(0.001)، وبين المتوسط والمرتفع عند مستوى (0.05)، بينما كانت الفروق غيردالة إحصائياً والمنخفض والمتوسط.

وتتفق هذه النتيجة مع ما ذهب إليه وانج وأخرون من أن سلوكيات التنظيم الذاتي الموجهة نحو الهدف (مثل التخطيط والمراقبة والتحكم والاستبصار) ترتبط ارتباط إيجابي بالرفاهية النفسية لطلاب الجامعات من خلال زيادة الأداء الأكاديمي. والتأكيد على أن الأداء الأكاديمي يلعب دورًا وسيطًا حيويًا في العلاقة بين سلوكيات التنظيم الذاتي والراحه النفسية لدى طلاب الجامعات (Wang,et al.2021).

وترى الباحثة أن السبب في الفروق الدالة في التنظيم الذاتي ككل وأبعاده الفرعية وفقاً لمستوى قلق الإختبار الإلكتروني يمكن أن يكون بسبب حرص الطلاب ذوي التنظيم الذاتي المرتفع على الحصول على درجات مرتفعة كمكافأة للذات على بذل جهد في التخطيط ووضع الخطط البديلة وتنفيذ الخطة وتقويمها، وبالتالي فإن ذوي التنظيم المرتفع يتوقع أن تكون مستويات القلق عندهم أكبر.

الفرض الرابع :وينص على أنه" تسهم مستويات قلق الإختبارالإلكتروني في التنبؤ بكل من توجهات الاهداف (أداء-إقدام)، (أداء – تجنب)،(إتقان- إقدام) وتنظيم الذات لدى الطالبات عينة البحث".

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام تحليل الإنحدار المتعدد لتحديد العوامل التي يمكن التنبؤ بها والتي يتم استبعادها من معادلة التنبؤ يقلق الإختبار الإلكتروني. وبلغت العينة (125) طالبة، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (10) تحليل الإنحدار المتعدد المتدرج لمدى إسهام مستويات قلق الاختبارالإلكتروني في التنبؤ بكل من توجهات الأهداف وتنظيم الذات

المتغيرات	قيمة ر	2 ر	قيمة ف	معامل بائي	الخطأ المعياري	β	قيمة ت	الدلالة
الثابت	0.464	0.215	**8.236	4.375	1.031		4.243	0.000
أهداف إتقان				-0.033	0.022	-0.143	-1.490	0.139
أداء-إقدام				0.006	0.016	0.043	0.369	0.713
أداء- تجنب				0.047	0.018	0.321	2.688	0.008
تنظيم الذات				-0.012	0.005	-0.248	-2.710	0.008

** دالة عند مستوى دلالة 0.001

من جدول (10) يتبين دلالة معادلة الإنحدار حيث كانت قيمة (ف) للتباين دالة عند مستوى(0.001). ويتبين أن متغير الأداء – تجنب، تنظيم الذات هما فقط ذوي الدلالة الإحصائية للإسهام في التنبؤ بقلق الإختبار الإلكتروني لدى الطالبات عينة البحث، بينما لم يكن لكل من توجه الأداء- إقدام، والإتقان دلالة إحصائية.

ويمكن التعبير عن ذلك بمعادلة التنبؤ التالية:

(تجنب الأداء×0.047)+(تنظيم الذات ×0.012)+4.375=قلق الإختبار الإلكتروني

فتوجهات أهداف الاقدام مرتبطة بشكل إيجابي بالتعلم المنظم ذاتيًا للطلاب ، بينما توجهات أهداف التجنب مرتبطة سلبًا بالتعلم المنظم ذاتيًا، وأن الطلاب لديهم نية قوية لتعلم معرفة معينة وكذلك إظهار القدرة التنافسية ، وهذه الدوافع تؤدي إلى استخدام الاستراتيجيات المختلفة للتعلم المنظم ذاتيا خلال عملية التعلم .Lin,X.(2019)

بينما ارتبطت أهداف الإتقان والأداء ارتباط دال وإيجابي مع التنظيم الذاتي. ساهمت توجهات الهدف في التنبؤ بالتنظيم الذاتي، بالاضافة إلى امكانية التنبؤ بأهداف الاداء فقط . وبشكل عام، تشير النتائج إلى أن فهم طبيعة توجهات الأهداف تساعد على الموائمة بين التنظيم الذاتي والتحصيل الدراسي(Abdulhay,et al.(2020

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بما يلي:

- توسيع عينات البحوث التربوية والنفسية وعدم إقتصارها على مراحل التعليم النظامي فقط.
- لفت نظر الطلاب في المرحلة الجامعية إلى الإلتحاق بدراسات حرة وتنمية قدراتهم وعدم الإعتماد المطلق على مقررات الجامعة فقط.
- الإهتمام بمتغير قلق الإختبار الالكتروني، خاصة بعد تجربة التعلم عن بعد في ظل جائحة كوونا.
- تحفيز المتعلمين على تبني توجهات أهداف تعتمد على شغف الطالب فيما ينفعه من مجالات العلم.
- تدريب الطلاب على تنمية مهارات التنظيم الذاتي لديهم ووضع خطط وبدائل لها وكيفية تقييمها.

بحوث مقترحة:

- العلاقة بين قلق الاختبار الإلكتروني والكمالية الأكاديمية لدى عينة من المتفوقين.
- أالفروق في التنظيم الذاتي وتقدير الذات لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم-
- أثر منظور زمن المستقبل على توجهات الأهداف والتنظيم الذاتي-
- تمايز الذات وعلاقته بتوجهات الأهداف لدى يعنة من المتفوقين والعاديين.

المراجع

أبو الشيخ، عطية إسماعيل. (2018). قلق الاختبارات الالكترونية وعلاقته بالأداء في نظر عينة من طالبات كليّة الأميرة عالية - بجامعة البلقاء التطبيقية- الأردن.المجلة التربوية.كلية التربية جامعة سوهاج .52(52) .(52 -799 .823

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

-اغريب، اشرف محمد & أبو غزال، معاوية.(2019). أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تأجيل الاشباع الأكاديمي و التوجهات الهدفية. الجامعة الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية. 4 (3). 256- 282.

التخاينة،ميرفت أمين.(2009). التوجهات الهدفية وعلاقتها بالإكتئاب لدى طلبة جامعة مؤتة.رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، - الأردن.

حرب، سامح حسن و محمد، محمد حسانين & عطية، كمال اسماعيل.(2020).الفروق الفردية في توجهات الهدف بين - مرتفعي ومنخفضي التدفق. مجلة كلية التربية ببنها .122 (4).

حسين، حنين محمد.(2018). علاقة التنظيم الذاتي بقلق المستقبل لأداء طالبات المرحلة الثانية في كلية التربية البدنية وعلوم - الرياضة للبنات. مجلة الرياضة المعاصرة .مجلد 17 عدد 1. 1- 11.

الحيدري، محمد سليمان.(2015). القيمة التنبؤية لتنظيم الذات وحل المشكلات للتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية - المعلمين بجامعة الملك سعود. مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية .38 .12- 72.

خريبة، إيناس صفوت. (2015). قلق الاختبار الالكتروني والاتجاه نحو في ضوء كل من التحصيل الدراسي والتفضيل - الاختباري لدي طالبات قسم علم النفس بكلية التربية مجلة كلية التربية جامعة الازهر .162(3).

-الخزي، فهد عبدالله(2013). أثر قلق الاختبار على أداء عينة من طلبة كلية التربية بجامعة الكويت في الاختبارات الإلكترونية: دراسة وصفية ارتباطية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية. جامعة الإمارات العربية المتحدة. عدد 33.

درادكة، صالح عليان .(2018). تنظيم الذات الأكاديمي: انتشاره ومعوقاته من وجهة نظر الطلبة الجامعيين في السعودية.مجلة - المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. جامعة القدس 162 - 150 .. 9(25).

راضي، عبود جواد. (2015). بناء وتطبيق مقياس توجهات اهداف الانجاز لدى طلبة الدراسة الاعدادية وفق موذج بريتنتش - الرباعي. لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية .17 (7).123- 167.

زيارة ،عبد القادر سليم .(2019). تنظيم الذات وعلاقتها به توجهات اهداف الإنجاز لدى طلبة الصف العاشر بغزة. رسالة - ماجستير . كلية التربية. جامعة الأزهر. غزة.

سعيد، بكر محمد. (2016). نموذج العلاقات بين فاعلية الذات و تنظيم الذات وتقدير الذات في ضوء بعض العوامل - الديموغرافية لدى الطلاب الدبلومات الجامعية.مجلة العلوم التربوية 2016(5). 205-292.

الضمور، محمد احمد & السفاسفة، محمد ابراهيم . (2020). فعالية برنامج ارشادي انتقائي في تنمية مستوى التوجهات - الهدفية وتحسين مستوى الاستقلال الذاتي لدى طلبة الجامعات الاردنية. المجلة الدولية لنشر الدراسات العلمية 5(3). 1 -21.

عبد الغني، اسلام انور & سعيد، نسرين محمد .(2018). النمذجة السببية لتوجهات اهداف في الانجاز(النموذج - السداسي(2×3) والإندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي في ضوء متغيري النوع والتخصص. مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط..34 (3).

محاسنة، احمد و العلوان ،احمد & العظامات، عمر.(2019).الانغماسي الاكاديمي وعلاقتة بالتوجةات الهدفية لدى طلبة - 166 – 149 .(2)15.الجامعة. المجلة الاردنية في العلوم التربوية

محمود، عبد النعيم عرفة & فتحي، طارق محمد. (2012). تنظيم الذات الاكاديمي وعلاقتة بقلق الإختبار لدي عينة من - 114 – 87 .(3) 29.طلاب الجامعة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس

محمود، هبة سامي. (2020). فعالية برنامج ارشادي معرفي سلوكي لتنمية مهارات تنظيم الذات والفاعلية الذاتية لدي عينة - 463 -367.(1) 61 . من تلاميذ المرحلة الاعدادية. مجلة الارشاد النفسي

المرتجى، يوسف راشد & العازمي، أحمد سعيدا(2020) مستوى توجهات الأهداف لدى طلبة كلية التربية الاساسية بدولة - 187. الكويت وعلاقتها بقلق الاختبار والتحصيل الدراسي "دراسة فارقة تنبؤية". مجلة كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة (5). 459- 481.

مقبل، مروة عبد الاله. (2019).التنظيم الذاتي وعلاقته بالمرونة النفسية لدي طلبة الماجستير في برنامج الارشاد النفسي - والتربوي في الجامعات الفلسطينية. رسالة ماجستير في التوجيه والارشاد النفسي .كلية الدراسات العليا جامعة الخليل، فلسطين

مومني، عبد اللطيف عبد الكريم & خزعلي، قاسم محمد. (2016). التنظيم الذاتي لدى لدى عينة من طلاب من الطلبة - 461- 10(3). .الجامعيين وقدرته التنبؤية في تحصيلهم الدراسي. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. جامعة السلطان قابوس 475.

الهيلات، مصطفى قسيم & رزق، عبد الله محمد & الخوجا ،احمد يوسف. (2015). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا دراسة - مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين. المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين تحت شعار نحو استراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين. قسم التربية الخاصة. كلية التربية. جامعة الامارات العربية المتحدة برعاية جائزة حمدان 376. -360. بن راشد ال مكتوم للاداء التعليمي المتميز

-اليوسف، رامي محمد. (2020). مستوى التنظيم الذاتي واتخاذ القرار وتقدير الذات لدي طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الاردنية والعلاقة الارتباطية بينهما. مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية . 28 (4). 67 - 89

-Aadland, K. N., Aadland, E., Andersen, J. R., Lervåg, A., Moe, V. F., Resaland, G. K., & Ommundsen, Y. (2018). Executive function, behavioral self-regulation, and school related well-being did not mediate the effect of school-based physical activity on academic performance in numeracy in 10-year-old children. The Active Smarter Kids (ASK) study. *Frontiers in Psychology, 9,* Article 245. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00245

-Abdulhay,H. , Ahmadian.M. , Yazdani,H. , Amerian,M.(2020). Examining the Relationship between EFL University Students' Goal Orientations and Self-Regulation in Writing. THE JOURNAL OF ASIA TEFL. 17(2). 395-413. http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2020.17.2.6.395

-Alotaibi, Khaled N. (2016) "Metacognitive skills, perfectionism, and academic self-efficacy As predicators of achievement goal orientations among Sample of graduate students in Education College," International Journal for Research in Education: Vol. 40 : Iss. 1 , Article 2. Available at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol40/iss1/2

-Butler-Henderson, K., & Crawford, J. (2020). *A systematic review of online examinations: A pedagogical innovation for scalable authentication and integrity. Computers & Education.159.1-12. 104024.* doi:10.1016/j.compedu.2020.104024

-Cassady JC & Finch WH (2020) Revealing Nuanced Relationships Among Cognitive Test Anxiety, Motivation, and Self-Regulation Through Curvilinear Analyses. Front. Psychol. 11:1141. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01141

-Deasyanti,D.& Yudhistira,S.(2021). Goal Orientation & Metacognitive Self-Regulation Students on Discourse Learning. Jurnal Pendidikan Indonesia (JPI) is Accredited by The Ministry for Research, Technology and Higher Education (RISTEKDIKTI).Vol 10, No 4 .

-Lin,X.(2019). Achievement Goal Orientations as Predictors of Self-Regulated Learning Strategies of International ESL Students. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. 31(2). 214-223. http://www.isetl.org/ijtlhe/ ISSN 1812-9129

-Majdi,H. Beni,S., Salimi,S., Mohammad,E.,(2017). Comparison Between Self-Regulation Strategies, Creative Thinking and Goal Orientation of Students with Normal Mathematic Disorder in Schools . International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences Volume 4, Issue 2, ISSN (Online): 2349–5219

-Mohd Sanusi, Z., Iskandar, T.M., Monroe, G.S. and Saleh, N.M. (2018), "Effects of goal orientation, self-efficacy and task complexity on the audit judgement performance of Malaysian auditors", *Accounting, Auditing & Accountability Journal*,. 31 (1). 75-95. https://doi.org/10.1108/AAAJ-12-2015-2362

-Ojeda,R., Moyeda,G.& Velasco,S.(2017) . Temporal orientation, self-regulation and approach to learning in academic performance in university students. Rev Elec Psic Izt.;20(2):502-518.

-Skaalvik, E. M. (2018). Mathematics anxiety and coping strategies among middle school students: Relations with students' achievement goal orientations and level of performance. *Social Psychology of Education: An International Journal, 21*(3), 709–723. https://doi.org/10.1007/s11218-018-9433-2

-Wang, H., Yang, J., & Li, P. (2021). How and when goal-oriented self-regulation improves college students' well-being: A weekly diary study. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues.* Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s12144-020-01288-w

-Yagi,M., Suzuki,M., Tsuzuku,Sh., Murakami,R., Nakano,H. and Suzuki,K.(2021). Effect of Orientation Courses on Self-Regulated Learning Strategies: Goal Setting, Planning, and Execution. INFORMATION AND TECHNOLOGY IN EDUCATION AND LEARNING, 1(1). 1-11.DOI https://doi.org/10.12937/itel.1.1.Pra.p002