قلق الاختبار المعرفي وعلاقته بالتوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة الهاشمية

سوسن فؤاد الأشقر
قسم علم النفس التربوي، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن
Email: sawsanalashqar0@gmail.com

الملخص:
هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الاختبار المعرفي والتوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة الهاشمية، ومعرفة مستوى قلق الاختبار المعرفي ونمط التوجهات الهدفية الأكثر شيوعاً وفقاً لمتغيري الجنس، والتخصص الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (665) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياسين وهما: مقياس قلق الاختبار المعرفي، ومقياس التوجهات الهدفية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى قلق الاختبار المعرفي لدى طلبة الجامعة الهاشمية متوسط، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الاختبار المعرفي لدى طلبة الجامعة الهاشمية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الاختبار المعرفي لدى العينة تُعزى لمتغير التخصص الأكاديمي. كما أشارت النتائج إلى النمط الأكثر شيوعاً في التوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة الهاشمية وهو (إتقان/ إقدام)، كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أهداف (أداء/إقدام) وقلق الاختبار المعرفي.

الكلمات المفتاحية: قلق الاختبار المعرفي، التوجهات الهدفية، الجامعة الهاشمية.

The Relationship between Cognitive Test Anxiety and Goal Orientations among Hashemite University Students

Sawsan Fouad Al-Ashqarh
Department of Educational Psychology, The Hashemite University, Zarqa, Jordan.
Email: sawsanalashqar0@gmail.com.

Abstract:
This study aimed to investigate the relationship between cognitive test anxiety and goal orientations among Hashemite University students. Additionally, to determine the levels of cognitive test anxiety and goal orientations based on gender and academic specialization variables. The study sample consisted of 665 students. To achieve the study objectives, two scales were used (The Cognitive Test Anxiety Scale and the Goal Orientations Scale). The findings revealed that the average level of cognitive test anxiety among Hashemite University students is moderate. Significant differences in cognitive test anxiety levels were observed based on gender with males exhibiting higher levels. However, no significant differences were found based on academic specialization. The results also indicated the most common pattern of goal orientations among Hashemite University students, which is mastery/approach dimension. The results also showed the absence of a statistically significant correlation between the goals of performance/approach and cognitive test anxiety.

Keywords: Cognitive test anxiety, goal orientations, Hashemite University.

تاريخ قبوله للنشر (2024-11-11) تاريخ تسلم البحث (2024-03-12)

المقدمة

إن الاهتمام بالجوانب النفسية لطلبة الجامعات تعد من أبرز الجوانب التي يهتم بها النظام التربوي والمؤسسات التعليمية، حيث يسعى القائمون على العملية التربوية إلى تطوير طرائق التدريس، والاستراتيجيات التعليمية من أجل الوصول لأهدافهم المنشودة. ويعد قلق الاختبار المعرفي والتوجهات الهدفية من أهم العوامل المؤثرة في عملية التعلم والتعليم؛ لأنها ترتبط بشكل كبير بأداء الطلبة الأكاديمي.

ويُعد القلق حالة ملازمة للعديد من الأفراد بشكل عام؛ بسبب زيادة صعوبة ظروف الحياة والأزمات التي يتعرض لها الفرد في حياته. وتختلف درجة القلق لدى الفرد تبعاً للعوامل البيئية والوراثية، وتعد الاختبارات من المصادر الأساسية لزيادة مستوى القلق لدى الطلبة. وقد أثبتت الدراسات في الخمسينيات من القرن الماضي أن هناك علاقة بين القلق والتعلم، إذ إن الطلبة ينجزون أقل من مستوى قدراتهم العقلية في المواقف التي تتسم بالضغوطات كمواقف الاختبارات، وأطلقوا على القلق في هذه المواقف تسمية قلق الاختبار على اعتبار أنه نوع من أنواع القلق العام المرتبط بمواقف الاختبارات والتقويم (الضامن، 2003). ويرى باترسون وآرنتز (Patterson & Arentz, 2001) أن قلق الاختبار من أهم العوامل التي تؤثر على التحصيل الدراسي سواء لدى طلبة المدارس، أو طلبة الجامعات، إذ يواجه الطلبة صعوبات وضغوط نفسية، كعدم توفر الوقت الكافي، وقلة الاستعداد، وصعوبة المادة.

ويؤكد كاسادي (Cassady, 2010) أن الاختبارات تعد من أكثر التحديات التي تثير القلق، والضغط النفسي لدى الطلبة. وأشار همبري (Hembree, 1988) أن أبرز مصادر قلق الاختبار المعرفي هي: مقارنة الأداء الذاتي للطالب مع أداء الأقران. ويحدث قلق الاختبار عندما يشعر الطالب بالخوف، والضيق، والتوتر، وعدم الراحة أثناء، أو قبل، أو بعد أداء اختبار معين، وهذا الشعور قد يكون له تأثيرات ميسرة أو معيقة على عملية التعلم، فالقلق الزائد يؤثر سلباً على الأداء، حيث يتداخل مع قدرة بعض الطلبة على التذكر (Mohamadi et al., 2014).

ويعكس قلق الاختبار المعرفي حالة من الانزعاج، إذ تتولد لدى الطلبة جوانب معرفية بعيدة عن المهمة الواجب إكمالها، وتقييمات ذاتية سلبية تبعدهم عن استخدام مصادرهم المعرفية المرتبطة بإدارة الاختبار (Eysenck, 1973). ويُعَّرف قلق الاختبار المعرفي على أنه انشغال الطالب بمهمات لا علاقة لها بالتفكير أثناء التقدم للاختبار، وإنما يميل الطالب لإجراء مقارنات مع الطلبة الآخرين خلال تقديم الاختبار، أو عند الاستعداد له (Furlan et al., 2009). كما يعرَّف على أنه وجود معلومات ذاتية التقييم قبل، وأثناء، وبعد عملية إجراء الاختبار (Cassady, 2010). وذكر كاسادي وجونسون (Cassady & Johnson, 2002) أن الأفراد ذوي قلق الاختبار المعرفي يكون أداؤهم ضعيفاً؛ وذلك بسبب الأفكار التنافسية أثناء الاختبار، ولأنهم أكثر اضطراباً بما يخص نتائج الاختبار لمقارنة قدراتهم بالآخرين، ويعتقدون دائماً أنهم غير مستعدين للاختبار.

وقد اهتم علماء النفس بدراسة نواتج التعلم، والتعرف على العوامل التي ترتبط بها، والمتغيرات الموقفية التي تفسر أداء الطلبة في موقف التعلم. حيث أشار دويك وليقيت (Dweck & Legget, 1988) إلى إن الأهداف تمدّ الفرد بالإشارات التي تساعده على تفسير الأحداث، والتفاعل معها، واستخلاص نماذج عن المعرفة، والانفعال، والسلوك. وأكد السيد (1999) أن هناك تباينًا في أهداف الطلبة داخل قاعات الدراسة، فالبعض يهتم بعملية التعلم ذاتها (هدف الإتقان أو التعلم)، بينما البعض يهتم بحصوله على الدرجات المرتفعة (هدف الأداء). ويبذل الطلبة

أقصى جهدهم للوصول إلى الهدف المنشود، وتعد الأهداف هي المستقبل الذي يسعى كل طالب لبلوغه، وتتضمن الأهداف مهمات ومعايير يجب أن ينجزها الطالب لتنظيم سلوكه والوصول إلى ما يسعى إليه (الزغول، 2006).

ومن جانب آخر، عرف أميس (Ames, 1992) التوجهات الهدفية: بأنها نمط متكامل من الاعتقادات، وأساليب العزو، والانفعال التي تُنتِج السلوك المقصود، ويعرفها محاسنة وآخرون (2019) بأنها بناء يتضمن اتجاهات وسلوكات مرتبطة بمواقف الإنجاز، ويصف الجوانب التي يتبناها الأفراد لتحقيق الأهداف، ويتكون من أربعة أبعاد: الإتقان، وإقدام–الأداء، وتجنب –الأداء، وتجنب العمل. كما عرفها خطاب وآخرون (Khattab et al., 2023) بأنها أنماط دافعية ذات خصائص متباينة نحو الإنجاز بحيث يتم التركيز على مضمون ما يحاول الفرد تحقيقه.

وتعد التوجهات الهدفية بمثابة موجّه للطلبة، حيث تؤثر في سلوكهم المعرفي، والوجداني أثناء انشغالهم الأكاديمي، مما يجعل الطلبة يختارون البدائل التي تتوافق مع سلوكياتهم، وتساعدهم على إنجاز الأهداف التي تحدد اختيارهم للمهمات التحصيلية، واستراتيجيات العمل، الأمر الذي يجعلهم أكثر استغلالاً للوقت، وشعورهم بالرضا عن الذات، كما أن التوجهات الهدفية تزيد من تركيز الانتباه، فهي بمثابة منظم لسلوك الفرد في المواقف التحصيلية، وتساعده في ترتيب أولوياته (Gambari et al., 2016).

وهناك عدة تصنيفات لأنماط التوجهات الهدفية؛ إذ أشار دويك (Dweck, 1986) إلى وجود نمطين من توجهات الأهداف هما: أهداف التعلم (Learning goals) ووفقاً لهذا النمط فيسعى الفرد إلى تحسين مستوى قدراته وإتقانه لمجموعة من المهارات الجديدة. وأهداف الأداء (Performance goals) وفيها يسعى الفرد لتعزيز ثقته بقدراته وإظهارها على نحو مقبول للحصول على أحكام ايجابية وتجنب الأحكام السلبية.

وطور كل من إليوت ومكروجر (Elliot & McGregor, 2001) التصنيف الثلاثي لتوجهات الأهداف إلى تصنيف رباعي يعتمد عل إطار عمل ثنائي. حيث اعتمدت الدراسة الحالية النموذج الرباعي للتوجهات الهدفية وذلك لمناسبة معايير النموذج أدوات الدراسة، والعينة التي تم دراستها، ويتكون هذا النموذج من: التوجه نحو هدف الإتقان/ إقدام: يسعى الطلبة إلى التعلم من أجل التعلم، و تحسين وزيادة الكفاءة الذاتية، وإتقان المهام المطلوبة منه، ويتسم الطلبة من هذا النوع بالتحدي، وروح المنافسة، والدافعية، والقدرة على تحمل الضغوطات أثناء أداء المهمة، وهو توجه إيجابي (إقدام على النجاح)، والتوجه نحو هدف الإتقان/ إحجام: يسعى الطلبة إلى تجنب فقدان القدرات والمهارات، أو عدم القدرة على إتقان المهام؛ وذلك بسبب خوفهم من عدم التعلم بشكل كاف، وهو توجه سلبي (تجنب الفشل)، والتوجه نحو هدف الأداء/ إقدام: يسعى الطلبة لإظهار قدرتهم مقارنة بالطلبة الآخرين، وإثبات قيمتهم الذاتية ،ويتصفون بالطموح وبذل الجهد أثناء أداء المهام، وهو توجه إيجابي (إقدام على النجاح)، والتوجه نحو هدف الأداء/ إحجام: يسعى الطلبة لتجنب الظهور بشكل غير مناسب، أو أنهم أقل قدرة من الطلبة الآخرين؛ وذلك بسبب الخوف من الفشل، أو أن يكونوا أقل من غيرهم عند مقارنتهم بغيرهم من الطلبة.

تعددت الدّراسات التي تناولت متغيرات الدراسة ومنها، دراسة إليوت ومكجروجر (Elliot & McGregor, 1999) التي هدفت إلى دمج بنية قلق الاختبار في نموذج هرمي لدافعية الإنجاز المتعلقة بالإقدام والتجنب. تكونت عينة الدراسة من (150) طالباً وطالبة من جامعة روش ستر في أمريكا. استخدما مقياس قلق الاختبار، ومقياس أهداف الإنجاز. أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين توجه (أداء– تجنب) وقلق الاختبار، وعلاقة عكسية دالة بين توجه (إتقان– إقدام) وقلق الاختبار، ولم يظهر أي ارتباط بين توجه (أداء– إقدام) وقلق الاختبار. وكان مستوى

قلق الاختبار لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين الانفعالية وكل من توجه (أداء– تجنب)، وتوجه (أداء– إقدام)، ولم يظهر أي ارتباط بين توجه (إتقان– إقدام) بالانفعالية، وكان مستوى الانفعالية أعلى لدى الإناث منه لدى الذكور.

وقام حسانين (2008) بدراسة العلاقات السببية بين توجهات الأهداف وقلق الاختبار المعرفي والضغوط النفسية والأداء الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (260) طالباً وطالبة من جامعة بنها. وأظهرت النتائج وجود تأثير مباشر موجب لقلق الاختبار المعرفي على أهداف تجنب الأداء، ووجود تأثير مباشر سالب لقلق الاختبار المعرفي على أهداف الإتقان، بينما لم يظهر أي تأثير لقلق الاختبار المعرفي على أهداف الأقدام.

وهدفت دراسة فاولادتشانغ ورفاقه (Foulad chang et al., 2009) إلى تقصي نمط الأهداف لدى طلبة البكالوريوس في جامعة شيراز بإيران، ومدى تأثيره بمتغيرات الجنس والمعدل. تكونت عينة الدراسة من (302) طالباً وطالبةً. تم استخدام مقياس نمط توجه الأهداف. توصلت الدراسة أن الجنس والمعدل يؤثران في نمط الأهداف، حيث اختار الذكور أهداف الأداء أكثر من الإناث. وأظهرت النتائج أن أصحاب المعدلات المرتفعة يميلون لتبني أهداف الإتقان أكثر من غيرهم. ولم يكن هناك تفاعل بين الجنس والمعدل.

كما أجرى أوم ورايس (Eum & Rice, 2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين توجهات الأهداف وقلق الاختبار المعرفي. تكونت عينة الدراسة من (134) طالباً جامعيا في المنطقة الجنوبية للولايات المتحدة الأمريكية. استخدم الباحثان مقياس قلق الاختبار المعرفي، ومقياس التوجهات الهدفية. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين قلق الاختبار المعرفي وتوجه (أداء– تجنب) وتوجه (إتقان– تجنب).

وقام بني مفرج (2012) بدراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة التوجهات بالتعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك لمتغيري الكلية والجنس. تكونت عينة الدراسة من (684) طالباً وطالبة. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في أهداف الإتقان، وأهداف الأداء– تجنب، حيث كانت درجات الإناث أعلى من درجات الذكور، ولم تظهر فروق بين الجنسين في أهداف الأداء– إقدام، كما لم تظهر فروق في التوجهات الهدفية تعزى للكلية، وأظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين التوجهات الهدفية والتعلم المنظم ذاتيا.

وهدفت دراسة أبو علي (2015) إلى الكشف عن العلاقة بين توجهات الأهداف والتفكير ما وراء المعرفي. تكونت عينة الدراسة من (759) طالباً وطالبةً من جميع كليات جامعة اليرموك. استخدم الباحث مقياس توجهات الأهداف، أظهرت نتائج الدراسة أن توجه (إتقان/ إقدام) هو التوجه الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة الدراسة، يليه توجه (أداء/ إقدام)، ثم توجه (أداء/ تجنب). كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توجه (أداء/ إقدام)، (وأداء/ تجنب) تعزى لمتغير الجنس، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائياً في توجه (إتقان/إقدام) تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور. وأشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توجه (أداء/ تجنب) تعزى لمتغير التخصص ولصالح التخصصات العلمية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائياً في توجه (إتقان/إقدام) وتوجه (أداء/إقدام) تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي.

وأجرت الرواشدة (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى قلق الاختبار، والفروق في قلق الاختبار تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص. تكونت عينة الدراسة من (220) طالباً وطالبةً بالمرحلة الثانوية العامة في الأردن.

أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط في قلق الاختبار لدى عينة البحث ووجود فروق في مستوى قلق الاختبار تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

وأجرى السفاسفة (2017) دراسة هدفت إلى استقصاء العلاقة بين قلق المستقبل وبين التوجهات الهدفية، والكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة الخريجين في جامعة مؤتة، وهل هناك اختلاف في علاقة المتغيرات باختلاف جنس الطالب المتوقع تخرجه والكلية التي يدرس فيها، تكونت عينة الدراسة من (410) طالباً وطالبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى قلق المستقبل مرتفعاً لدى الطلبة الخريجين في جامعة مؤتة، وأن العلاقة بين قلق المستقبل والتوجهات الهدفية والكفاءة الذاتية المدركة كانت متوسطة وعكسية، وأن العلاقة بينهم لم تختلف باختلاف جنس الطالب الخريج، ولكن اختلفت باختلاف الكلية التي يدرس فيها الطالب لصالح طلبة الكليات العلمية، أي أن طلبة الكليات العلمية أقل قلقاً على مستقبلهم، ويمتلكون قدرة على بناء أهدافهم وأكثر كفاءة من طلبة الكليات الإنسانية.

قامت جديد (2019) بدراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أنماط التوجهات الهدفية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة قسم معلم صف في جامعة تشرين. تكونت عينة الدراسة من (384) طالباً وطالبة، (76) ذكور و(308) إناث. تم استخدام مقياس أنماط توجهات الأهداف. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات التحصيل الدراسي وأهداف الإتقان والأداء، ووجود علاقة ارتباط سلبية مع أهداف التجنب. ولم يظهر أي فروق في نمط التوجه نحو أهداف الأداء تعزى لمتغير التخصص الدراسي، بينما ظهر فروق تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث. ولم تظهر أي فروق في نمط التوجه نحو أهداف الإتقان تبعاً لمتغير الجنس، وإنما يوجد فروق تبعاً للتخصص الدراسي لصالح الأدبي، ولم تظهر فروق في نمط التوجه نحو أهداف التجنب تبعاً لمتغيري الجنس، والتخصص الدراسي.

وأجرى المرتجي والعازمي (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على مستويات توجهات الأهداف وعلاقتها بقلق الاختبار. تكونت عينة الدراسة من (298) طالباً وطالبة من كلية التربية الأساسية في الكويت. أشارت النتائج أن توجه الهدف– إتقان، وتوجه الهدف أداء– إقدام يوجدان بدرجة مرتفعة لدى الطلبة. بينما يرتبط توجه أداء/إقدام، وتوجه أداء/إحجام مع قلق الاختبار بصورة دالة موجبة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة في توجهات الأهداف وقلق الاختبار تعزى لمتغيري الجنس والتخصص العلمي، حيث إن كل من توجه أداء– تجنب وقلق الاختبار يتنبآن بصورة دالة وعكسية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى العينة.

كما أجرت السوريكي (2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للحكمة الاختبارية بقلق الاختبار المعرفي لدى طلبة جامعة مؤتة. تكونت عينة الدراسة من (300) طالباً وطالبة، استخدمت الباحثة مقياس قلق الاختبار المعرفي. أظهرت نتائج الدراسة وجود درجة متوسطة من قلق الاختبار المعرفي للجنسين، ووجود اختلاف في درجة قلق الاختبار المعرفي يعزى لمتغير التخصص ولصالح كلية الطب مقابل الكليات الإنسانية والعلمية.

وقام ملحم وآخرون (2022) بدراسة هدفت إلى معرفة مستوى الصلابة الأكاديمية وقلق الاختبار المعرفي والقدرة التنبؤية للصلابة الأكاديمية بقلق الاختبار المعرفي لطلبة كلية إربد الجامعية. وتكونت عينة الدراسة من (347) طالباً وطالبة. أُستخدم مقياس الصلابة الأكاديمية، ومقياس قلق الاختبار المعرفي. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى قلق الاختبار المعرفي لدى أفراد عينة الدراسة جاء بدرجة متوسطة.

قامت الحامد (2022) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين التوجهات الهدفية والتدفق النفسي. والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في أنماط التوجهات الهدفية التي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص

الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (390) طالباً وطالبة في الجامعة الهاشمية. تم استخدام مقياس التوجهات الهدفية. أظهرت نتائج الدراسة أن أنماط التوجهات الهدفية لدى عينة الدراسة بمستوى متوسط هي (أهداف أداء/ إقدام، وأهداف أداء/ إحجام). كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائياً في مستوى التوجهات الهدفية تعزى لمتغير الجنس. وأظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائياً في أنماط التوجهات الهدفية (أداء/ إقدام، وأداء/ إحجام) تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي ولصالح التخصصات الإنسانية.

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة وجود تبايناً بين هذه الدراسات من حيث العينة والنتائج والأهداف التي توصلت الهيا، وتميزت هذه الدراسة عن غيرها من الدّراسات السابقة بأنها ربطت بين قلق الاختبار المعرفي والتوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي.

مشكلة الدراسة

يعد الاهتمام بمشاكل الطلبة بمختلف مراحلهم التعليمية محوراً رئيسياً يهتم به القائمون على شؤون العملية التعليمية التعلمية، وتعتبر المرحلة الجامعية في المملكة الأردنية الهاشمية من أهم المراحل بالنسبة للعديد من الطلبة؛ من أجل وصولهم إلى غاياتهم، وطموحهم المنشود. ومن خلال اطلاع الباحثة على مجال التعليم لاحظت أن كثير من الطلبة يواجهون حالات قلق قبل الاختبار، وإثناءه، وبعده. وأن لهذا القلق تأثيرات سلبية على تحصيلهم الدراسي، حيث يؤدي إلى صعوبة في استرجاع المعلومات أثناء الاختبار؛ مما يؤدي إلى شعور الطلبة بالتوتر ويشكل عائقاً أمام أدائهم، فيؤثر ذلك بشكل مباشر على ترتيب الأهداف، ويتولد لديهم الخوف من تحقيق أهدافهم إذا لم يحصلوا على الدرجات التي يطمحوا للوصول إليها؛ مما قد يؤدي إلى ظهور قلق الاختبار المعرفي. وفي ضوء ذلك تولدت لدى الباحثة الرغبة في إجراء هذه الدراسة التي تهدف إلى بيان مستوى قلق الاختبار المعرفي وعلاقتها بأنماط التوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة الهاشمية، وبشكلٍ أكثر تحديداً تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى قلق الاختبار المعرفي لدى أفراد عينة الدراسة؟
2. ما أكثر أنماط التوجهات الهدفية شيوعاً لدى أفراد عينة الدراسة؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى قلق الاختبار المعرفي تُعزى لمتغيري الجنس (ذكر، أنثى) والتخصص الأكاديمي (الكليات العلمية، الكليات الإنسانية)؟
4. هل تختلف التوجهات الهدفية باختلاف متغيري الجنس (ذكر، أنثى)، والتخصص الأكاديمي (الكليات العلمية، الكليات الإنسانية)؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية بين قلق الاختبار المعرفي وأنماط التوجهات الهدفية؟

أهمية الدراسة

تنبع الأهمية النظرية لهذه الدراسة كونها من الدراسات الأولى عربياً ومحلياً – في حدود علم الباحثة – التي هدفت إلى الكشف على العلاقة بين قلق الاختبار المعرفي والتوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة، إذ إن نتائجها قد تساعد مؤسسات التعليم العالي لمعرفة أهمية متغير التوجهات الهدفية ومتغير قلق الاختبار المعرفي في حياة طلبة الجامعة.

وتتضح الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في أن نتائج الدراسة قد تساعد القائمين على تطوير العملية التعليمية من المعلمين، وأولياء الأمور، والزملاء، وأعضاء هيئة التدريس، حول أهمية هذه المتغيرات في البيئة الجامعة لدى

الطلبة. كما يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في توجيه الطلبة وإرشادهم في رفع مستوى أدائهم التحصيلي في جو يخلو من القلق، ومعرفة توجهاتهم الهدفية التي يسعون للوصول إليها في المستقبل، ويؤمل من نتائج هذه الدراسة وضع برامج إرشادية لمساعدة طلبة الجامعة في وضع أهداف في ضوء قدراتهم وإمكاناتهم الأكاديمية، بحيث تعود عليهم بالنفع وتساعدهم على تحقيق أهدافهم.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

قلق الاختبار المعرفي (Cognitive Test Anxiety): هو ردود الفعل الفسيولوجية والسلوكية التي تشير إلى حالات القلق قبل الاختبار وبعده وفي أثناء تنفيذه (Burhan et al, 2020). **ويعرف إجرائياً:** بالدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس قلق الاختبار المعرفي المعد لغايات الدراسة الحالية.

التوجهات الهدفية (Goal Orientations): هي نوع من أنواع النشاطات العقلية المرتبطة بالنجاح أو الفشل، وهي أحد المتغيرات التي توجه تنظيم الأنماط السلوكية للأفراد في المواقف الأدائية (Gamze, 2017). **ويعرف إجرائياً:** بالدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس التوجهات الهدفية المعد لغايات الدراسة الحالية.

حدود الدراسة ومحدداتها

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في الجامعة الهاشمية/ محافظة الزرقاء في الأردن.

الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام 2023/2024.

الحدود الموضوعية: تحددت نتائج الدراسة بمدى موضوعية استجابة أفراد العينة على مقياس قلق الاختبار المعرفي ومقياس التوجهات الهدفية والخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لهذه المقاييس. كما تتحدد نتائج الدراسة في ضوء المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في هذه الدراسة وما تتضمنه من مجالات مختلفة.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي؛ لأنه المنهج الملائم لمثل هذا النوع من الدراسات.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلبة الجامعة الهاشمية لمرحلة البكالوريوس والبالغ عددهم (26512) طالباً وطالبة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2024/2023. وتكونت عينة الدراسة من (665) طالباً وطالبةً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من بين طلبة الجامعة الهاشمية لمرحلة البكالوريوس، منهم (209) ذكور، و(456) إناث.

أدوات الدراسة

استخدمت الباحثة لأغراض جمع البيانات في هذه الدراسة الأدوات الآتية:

أولاً: مقياس قلق الاختبار المعرفي: تم استخدام مقياس قلق الاختبار المعرفي الذي طوره كاسدي وجونسون (Cassady & Johnson, 2002)، وتكون المقياس من (27) فقرة. وتتم الإجابة على كل فقرة من فقرات المقياس باستخدام ليكرت الرباعي بحيث أُعطي (1) لا تنطبق عليّ مطلقاً، (2) تنطبق عليّ إلى حدٍ ما، (3) تنطبق عليّ بصورة كبيرة، (4) تنطبق عليّ تماماً، ويتم عكس التدريج للفقرات التالية (3، 5، 8، 9، 10، 13،

17، 18، 21). بحيث تشير الدرجة المرتفعة للمقياس إلى مستوى مرتفع من قلق الاختبار المعرفي، في حين تشير الدرجة المنخفضة للمقياس إلى مستوى منخفض من قلق الاختبار المعرفي.

دلالات صدق مقياس قلق الاختبار المعرفي

صدق المحتوى: تم ترجمة فقرات المقياس بصورته الأصلية إلى اللغة العربية، وتم عرضه على متخصصين باللغة الإنجليزية؛ للتأكد من دقة الترجمة، وتم ترجمته ترجمة عكسية من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية؛ للتأكد من دقة الترجمة. ثم عُرض مقياس قلق الاختبار المعرفي على (10) من المحكمين المختصين في علم النفس التربوي والإرشاد النفسي في الجامعات الأردنية، للتحقق من ملاءمة فقرات المقياس ومناسبته لما وُضع له، إذ طُلب منهم بيان مدى وضوح الفقرات ومدى سلامة صياغتها اللغوية. واعتمدت الباحثة نسبة (80%) كمعيار لقبول الفقرة وبناءً على هذا المعيار ووفقاً لآراء المحكمين تم إجراء التعديلات المناسبة وتم حذف (7) فقرات من الصورة الأولية للمقياس البالغ عدد فقراته (27) فقرة ، لكون نسبة الاتفاق عليها كانت متدنية نتيجة تكرار بعضها أو عدم ملائمة بعضها لما يقيسه المقياس، أرقام الفقرات المحذوفة هي (8، 10، 11، 14، 16، 22، 26)، وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (20) فقرة.

صدق البناء: للتأكد من صدق بناء مقياس قلق الاختبار المعرفي، تم حساب معامل ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.21 – 0.64)، وهي معاملات ارتباط مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

ثبات مقياس قلق الاختبار المعرفي في الدراسة الحالية

تحققت الباحثة من ثبات المقياس بطريقة ثبات الاتساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا، ومن خلال ثبات التجزئة النصفية، إذ تم **توزيع** المقياس (100) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة من طلبة الجامعة الهاشمية، وقد بلغت قيمة ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.70)، وبلغت قيمة ثبات التجزئة النصفية للمقياس (0.72)، وهي معاملات ثبات مقبولة للدراسة الحالية.

تصحيح المقياس

حددت الباحثة ثلاثة مستويات لتحديد درجة قلق الاختبار المعرفي، وهي: "مرتفع، ومتوسط، ومنخفض"، بناءً على المعادلة التالية: طول الفئة = (الحد الأعلى – الحد الأدنى) مقسومًا على عدد المستويات، فيصبح طول الفئة = (4–1)/3 =3/3 = 1 وبذلك تكون المستويات كالآتي: مستوى منخفض: من (1–2)، مستوى متوسط: من (2.1–3)، مستوى مرتفع: من (3.1–4).

ثانياً: مقياس التوجهات الهدفية

تم استخدام مقياس التوجهات الهدفية لاليوت وماك جرير (Elliot & McGregor, 2001)، والذي طورته الهجل (2023) ويتكون من (38) فقرة، موزعة إلى أربعة أبعاد وهي: أهداف الأداء/ إقدام، وأهداف الأداء/ إحجام، وأهداف إتقان/ إقدام، وأهداف إتقان/إحجام، وتكون الاستجابة لهذه الفقرات على مقياس ليكرت خماسي التدريج.

دلالات صدق مقياس التوجهات الهدفية

صدق المحتوى: عُرض مقياس التوجهات الهدفية على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية المتخصصين في علم النفس التربوي والإرشاد النفسي للتحقق من ملاءمة فقرات المقياس ومناسبته لما وضع له، وبناءً على آراء المحكمين تم حذف **فقرة** واحدة لعدم ملاءمتها لما يقيسه المقياس، وهي الفقرة رقم (17) من مجال أهداف أداء/ إحجام، وبذلك أصبح المقياس يتكون بصورته النهائية من (37) فقرة، وتكون الاستجابة لهذه الفقرات على مقياس ليكرت خماسي التدريج، بحيث يمثل الرقم (5) موافق بشدة، ويمثل الرقم (4) موافق، ويمثل الرقم (3) محايد، ويمثل الرقم (2) غير موافق، ويمثل الرقم (1) غير موافق بشدة.

صدق البناء: للتأكد من صدق بناء مقياس التوجهات الهدفية، حُسبت معاملات الارتباط بين مجالات مقياس التوجهات الهدفية وفقراته، وقد تراوحت قيم **معامل** الارتباط بين الفقرات في مجال أهداف أداء/ إقدام (0.53–0.75)، وتراوحت قيم معامل الارتباط بين الفقرات في مجال أهداف أداء/ إحجام (0.31–0.68)، وتراوحت قيم معامل الارتباط بين الفقرات في مجال أهداف إتقان/ إقدام (0.60–0.78)، وتراوحت قيم معامل الارتباط بين الفقرات في مجال أهداف إتقان/ إحجام (0.48–0.75). وهي معاملات ارتباط مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

ثبات مقياس التوجهات الهدفية

تحققت الباحثة من ثبات الاتساق **الداخلي** باستخدام معادلة كرونباخ ألفا على العينة الاستطلاعية سالفة الذكر، وقد بلغت قيمتها لمجال أهداف أداء/إقدام (0.84)، و(0.74) لمجال أهداف أداء/ إحجام، و(0.85) لمجال أهداف إتقان/ إقدام، و(0.84) لمجال أهداف إتقان/ إحجام.

تصحيح مقياس التوجهات الهدفية

حددت الباحثة ثلاثة مستويات لتحديد التوجهات الهدفية، وهي: "مرتفع، ومتوسط، ومنخفض" بناء على المعادلة التالية: طول الفئة= (الحد الأعلى_ الحد الأدنى)/عدد المستويات، طول الفئة= (5–1)/3=3/4=1.33 وبذلك تكون المستويات كالآتي: مستوى منخفض من (1–2.33)، ومستوى متوسط من (2.34–3.67)، ومستوى مرتفع من (3.68–5).

إجراءات الدراسة

تم اتباع الإجراءات الآتية لتحقيق أهداف الدراسة والتوصل إلى النتائج:

- إعداد أداتي الدراسة بصورتهما الأولية.
- التأكد من صدق وثبات أداتي الدراسة بتحكيمها وتطبيقها على عينة استطلاعية.
- تحديد مجتمع الدراسة حسب إحصاءات وحدة القبول والتسجيل في الجامعة الهاشمية، واختيار عينة تمثل مجتمع الدراسة.
- توزيع أداتي الدراسة على العينة المستهدفة وهم طلبة البكالوريوس في الجامعة الهاشمية من الفصل الثاني بالعام الدراسي 2023/2024.
- جمع الاستبانات الصالحة للتحليل، وإدخال بياناتها إلى الحاسوب، لإجراء المعالجة الإحصائية المناسبة، وتم أتلاف 10 استبانات بسبب النمطية في الإجابة.
- استخلاص النتائج، ثم مناقشة ما تم التوصل إليه من نتائج في ضوء أسئلة الدراسة.
- الخروج بالتوصيات والمقترحات المناسبة استناداً إلى أسئلة الدراسة.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: ما مستوى قلق الاختبار المعرفي لدى عينة الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى قلق الاختبار المعرفي لدى طلبة الجامعة الهاشمية، كما هو مبين في الجدول (1).

جدول 1

مستوى قلق الاختبار المعرفي

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
قلق الاختبار المعرفي	2.54	0.37	متوسط

يتبين من الجدول السابق أن قلق الاختبار المعرفي لدى طلبة الجامعة الهاشمية كان متوسطاً، وبمتوسط حسابي (2.54) وبانحراف معياري مقداره (0.37).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على: ما أكثر أنماط التوجهات الهدفية شيوعاً لدى أفراد عينة الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى التوجهات الهدفية بمجالاتها الأربعة لدى طلبة الجامعة الهاشمية، كما هو مبين في الجدول (2).

جدول 2

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتوجهات الهدفية

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أهداف إتقان/ إقدام	3.96	0.65
أهداف إتقان/ إحجام	3.67	0.73
أهداف أداء/ إقدام	3.44	0.74
أهداف أداء/ إحجام	3.36	0.70

يتبين من الجدول السابق أن مستوى التوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة متوسط حيث بلغ (3.60)، حصل مجال (أهداف إتقان/ إقدام) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.96) وبانحراف معياري مقداره (0.65)، وهو النمط الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة الدراسة، يليه مجال (أهداف إتقان/ إحجام) بمتوسط حسابي (3.67) وبانحراف معياري مقداره (0.73)، ثم مجال (أهداف أداء/ إقدام) بمتوسط حسابي (3.44) وبانحراف معياري مقداره (0.74)، وفي الترتيب الأخير جاء مجال (أهداف أداء/ إحجام) بمتوسط حسابي (3.36) وبانحراف معياري مقداره (0.70).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على: هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى قلق الاختبار المعرفي تعزى لمتغيري الجنس (ذكر، أنثى)، والتخصص الأكاديمي (الكلية العلمية، الكلية الإنسانية)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى قلق الاختبار المعرفي تبعاً لمتغيري الجنس (ذكر، أنثى)، والتخصص الأكاديمي (كلية علمية، كلية إنسانية)، كما هو مبين في الجدول (3).

جدول 3

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى قلق الاختبار المعرفي وفقاً لمتغيري الدراسة

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	2.62	0.36
	إناث	2.50	0.37
الكلية	علمية	2.53	0.36
	إنسانية	2.54	0.39

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية في مستوى قلق الاختبار المعرفي تبعاً لمتغيري الجنس، والتخصص الأكاديمي، ولمعرفة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Two-Way ANOVA)، كما هو مبين في جدول (4).

جدول 4

نتائج تحليل التباين الثنائي وفقاً لمتغيري الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	2.16	1	2.16	15.46	*0.000
الكلية	0.23	1	0.23	1.69	0.194
الخطأ	92.70	662	0.140		
الكلي المصحح	94.88	664			

* دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05)

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في قلق الاختبار المعرفي لدى طلبة الجامعة الهاشمية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور. كذلك يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الاختبار المعرفي تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي (الكلية).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي ينص على: هل تختلف التوجهات الهدفية باختلاف متغيري الجنس (ذكر، أنثى)، والكلية (كلية علمية، كلية إنسانية)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التوجهات الهدفية بمجالاته الأربعة، تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي، كما هو مبين في جدول (5).

جدول 5

المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) لمستوى التوجهات الهدفية وفقاً لمتغيري الدراسة

المتغير	ذكور		إناث		كلية علمية		كلية إنسانية	
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
أهداف أداء/إقدام	3.58	0.73	3.38	0.74	3.42	0.74	3.47	0.75
أهداف أداء/إحجام	3.50	0.66	3.30	0.71	3.42	0.69	3.29	0.71
أهداف إتقان/إقدام	3.90	0.68	3.99	0.63	3.90	0.65	4.03	0.64
أهداف إتقان/إحجام	3.62	0.72	3.70	0.73	3.67	0.73	3.68	0.72

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية في مستوى التوجهات الهدفية تبعاً لمتغيري الجنس والكلية، ولفحص الفروق تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Two-Way ANOVA) كما هو مبين في الجدول (6).

جدول 6

نتائج تحليل التباين الثنائي لمستوى التوجهات الهدفية وفقاً لمتغيري الدراسة

المتغير	التوجهات الهدفية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	أهداف أداء/إقدام	7.00	1	7.00	12.749	***0.00**
هوتلنج=	أهداف أداء/إحجام	4.12	1	4.12	8.422	***0.00**
0.041	أهداف إتقان/إقدام	0.45	1	0.45	1.077	0.30
ح= 0.00	أهداف إتقان/إحجام	0.88	1	0.88	1.641	0.20
الكلية	أهداف أداء/إقدام	1.48	1	1.48	2.696	0.10
هوتلنج=	أهداف أداء/إحجام	1.16	1	1.16	2.387	0.12
0.021	أهداف إتقان/إقدام	1.95	1	1.95	4.602	***0.03**
ح= 0.00	أهداف إتقان/إحجام	0.006	1	0.006	0.011	0.91
	أهداف أداء/إقدام	363.72	662	0.54		
	أهداف أداء/إحجام	342.35	662	0.49		
الخطأ	أهداف إتقان/إقدام	281.56	662	0.42		
	أهداف التمكن/إحجام	355.16	662	0.53		
	أهداف أداء/إقدام	371.03	665			
الكلي	أهداف أداء/إحجام	331.24	665			
المصحح	أهداف إتقان/إقدام	284.67	665			
	أهداف إتقان/إحجام	356.07	665			

* دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05)

يتبن من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مجالي (أهداف أداء/ إقدام، وأهداف أداء/ إحجام) لدى طلبة الجامعة الهاشمية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور. كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالي (أهداف إتقان/ إقدام)، و(أهداف إتقان/ إحجام) لدى طلبة الجامعة الهاشمية تعزى لمتغير الجنس. كما يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجالات (أهداف أداء/ إقدام)، و(أهداف أداء/ إحجام)، و(أهداف إتقان/ إحجام) لدى طلبة الجامعة الهاشمية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مجال (أهداف إتقان/ إقدام) تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي، ولصالح الكليات الإنسانية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والذي ينص على: هل توجد علاقة ارتباطية بين قلق الاختبار المعرفي وأنماط التوجهات الهدفية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين قلق الاختبار المعرفي والتوجهات الهدفية بمجالاتها الأربعة، كما هو مبين في الجدول (7).

جدول 7

مصفوفة معاملات الارتباط بين قلق الاختبار المعرفي والتوجهات الهدفية

المتغيرات	قلق الاختبار المعرفي
أهداف أداء/إقدام	- 0.07
أهداف أداء/إحجام	- 0.28**
أهداف إتقان/إقدام	0.09*
أهداف إتقان/إحجام	- 0.44**

يتبين من الجدول السابق عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أهداف أداء/ إقدام، وقلق الاختبار المعرفي. كما يتبين من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً (α=0.05) بين أهداف (إتقان/ إقدام)، وقلق الاختبار المعرفي، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (0.093). كما تبين وجود علاقة ارتباطية سلبية ودالة إحصائياً بين (أهداف أداء/ إحجام)، وقلق الاختبار المعرفي، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (−0.28)، ووجود علاقة ارتباطية سلبية ودالة إحصائياً بين (أهداف إتقان/ إحجام)، وقلق الاختبار المعرفي، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (−0.44).

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نص على: ما مستوى قلق الاختبار المعرفي لدى أفراد عينة الدراسة؟

أشارت نتائج السؤال الأول أن مستوى قلق الاختبار المعرفي لدى طلبة الجامعة الهاشمية كان متوسطاً. وقد تعزى هذه النتيجة إلى تعرض الطلبة بشكل مستمر للاختبارات، الأمر الذي جعلهم يعتادوا إجراء الاختبارات دون الشعور بالقلق المرتفع من الاختبارات المتعلقة بمساقات التعلم، وبالتالي كان مستوى قلق الاختبار المعرفي لديهم متوسطاً. كما أن الطلبة في المرحلة الجامعية يكونوا قادرين على تنظيم وقت دراستهم والأمور الحياتية، والابتعاد عن الضجيج ومصادر التشتت، التي تؤثر على تركيزهم وجاهزيتهم للاختبار. فالتحضير المسبق للاختبار وتجنب المماطلة ومراكمة الدراسة يعمل على تخفيف قلق الاختبار المعرفي لدى الطلبة لأن الطالب الذي يواظب على دراسته بشكل يومي يستطيع المحافظة على الاسترخاء قبل الاختبار مما يجعله أقل توتراً من غيره.

وهذا يتفق مع ما أشار إليه (Cassady, 2000; Huberty, 2010) بأن المستوى المتوسط من القلق من أفضل مستويات القلق، ويشكل حافزاً للطلبة لبذل المزيد من الجهد في الدراسة، وتحقيق النتائج الإيجابية، حيث إن قلق الاختبار يرتبط بأداء المتعلمين بشكل مباشر، فالمستوى المرتفع من قلق الاختبار المعرفي يعمل على انخفاض الأداء الأكاديمي.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الصوافي (2019)، ودراسة السوريكي (2021)، ودراسة ملحم (2022)، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات أن مستوى قلق الاختبار المعرفي جاء بمستوى متوسط لدى الطلبة. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الزعبي (2019)، حيث أظهرت أن نسبة قلق الاختبار المعرفي لدى أفراد عينة الدراسة كان بمستوى مرتفع.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نص على: ما أكثر أنماط التوجهات الهدفية شيوعاً لدى أفراد عينة الدراسة؟

تَبيَّن من نتائج السؤال الثاني أن أكثر أنماط التوجهات الهدفية شيوعاً لدى طلبة الجامعة الهاشمية هو توجه (إتقان/إقدام)، وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وصول طلبة الجامعة لمرحلة الرشد، التي تتميز بالنضج العقلي واتخاذ القرار، واكتشاف ما يمتلكون من قدرات عقلية تمكنهم من اجتياز المهام الصعبة التي تواجههم، ويبدأ الطلبة الشعور بالاستقلالية، والمسؤولية الفردية، وتزداد لديهم روح المنافسة والسعي للنجاح، مما يجعل دافعيتهم أعلى نحو الإنجاز لتحقيق الأهداف التي وضعوها لأنفسهم، وإدراكهم أهمية المرحلة الجامعية التي يمروا بها، وأنها هي المستقبل الذي ينتظرهم، وتجهزهم لسوق العمل وما يتبع ذلك من الحصول على وظيفة وتحسين الوضع المعيشي. وهذه الأمور قد لا تتحقق إلا إذا كان الفرد على قدر عالٍ من الوعي والكفاءة، ومتمكن من المعارف والمهارات التي تعلمها. وهذا ما أكدته نظرية التوقع– القيمة ل(أتكنسون) وهو أن الدافع للنجاح يرافقه دافع آخر وهو تجنب الفشل. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو علي (2015) التي أظهرت أن توجه (إتقان/ إقدام) هو التوجه الأكثر شيوعاً، ثم (أداء/ إقدام)، ويليه (أداء/ تجنب).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نص على: هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى قلق الاختبار المعرفي تعزى لمتغيري الجنس (ذكر، أنثى)، والتخصص الأكاديمي (الكلية العلمية، الكلية الإنسانية)؟

يتبين من السؤال الثالث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات قلق الاختبار المعرفي لدى طلبة الجامعة الهاشمية تعزى لمتغير الجنس حيث بلغ المتوسط الحسابي عند الذكور أعلى من المتوسط الحسابي عند الإناث، أي أن هناك تأثيراً للجنس على مستويات قلق الاختبار. كما يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات قلق الاختبار المعرفي لدى طلبة الجامعة الهاشمية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى كون الذكور أكثر خوفاً على مستقبلهم الوظيفي، وقد يتعرضون لضغط اجتماعي يفرض عليهم توقعات محددة بالنجاح والأداء العالي في الاختبارات، ويشعرون بالحاجة إلى تحقيق النجاح والتفوق في بيئة منافسة، مما يؤدي إلى زيادة القلق قبل الاختبارات. بالإضافة إلى أنَّ الذكور يكونون أقل عرضة للتعبير عن مشاعرهم وقلقهم، مما يمكن أن يزيد من الضغط النفسي والقلق قبل الاختبارات. كما يعزى السبب لمحاولته إرضاء والديه وقلقه من عدم الحصول على المستوى الذي يطمح لديه والديه.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من (الزعبي، 2019؛ البقيعي، 2022)، حيث لم تظهر أي فروق تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الزعبي (2019)، ودراسة إليوت ومكروجر (Elliot & McGrego, 1999)، حيث كان مستوى قلق الاختبار لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور، ومع دراسة السوريكي (2021) التي أشارت إلى وجود اختلاف في درجة قلق الاختبار المعرفي يعزى لمتغير التخصص الأكاديمي ولصالح كلية الطب، ولم يظهر أي فروق في درجة قلق الاختبار المعرفي يعزى لمتغير الجنس.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي نص على: هل تختلف التوجهات الهدفية باختلاف متغيري الجنس (ذكر، أنثى)، والكلية (كلية علمية، كلية إنسانية)؟

يتبين من نتائج السؤال الرابع وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة الجامعة الهاشمية تعزي لمتغير الجنس ولصالح الذكور في بعدي التوجهات الهدفية أهداف (أداء/ إقدام)، وأهداف (أداء/ إحجام).

وقد تعزو الباحثة سبب هذه النتيجة إلى الضغوطات والتوقعات الوالدية التي يتعرض لها الأبناء وخاصة الذكور، فالوالدين لديهم اهتماماً كبيراً بالولد الذكر وما سوف يصبح عليه في المستقبل، مما يجعلهم أكثر إلحاحًا

وتطلعًا لضرورة نجاح أبنائهم وتفوقهم الأكاديمي، حيث تولد توجهاً لدى الطالب يتمثل في الاهتمام بالحصول على الدرجات المرتفعة في المقررات الدراسية، والرغبة في إظهار قدراته أمام الآخرين، ونيل الاستحسان والإعجاب فيما يتعلق بكفاءته. أما فيما يتعلق بتوجه أهداف (أداء/ إحجام)، ترى الباحثة السبب من هذه النتيجة هو أن الذكور أقل اهتمام بالدراسة لوقت طويل، وسبب ذلك يرجع إلى خروجهم من المنزل في أوقات الفراغ، وعدم التقيد بالجلوس لوقت طويل في المنزل، مما يجعلهم يبذلوا جهد قليل في الدراسة، مع رغبتهم في تجنب أي موقف يهدد ذاتهم، ودون التعرض للعواقب والفشل. فمجرد تفكير الطالب بالفشل أمام الآخرين يدفعه إلى تجنب إظهار قدرته المنخفضة أمام أقرانه حتى لا يظهر بصورة سلبية أمامهم.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة فاولادتشانغ (Foulad chang et al., 2009)، ودراسة أبو علي(2015)، حيث أشارت النتائج إلى تبني الذكور توجه أهداف الأداء أكثر من الإناث. وتختلف هذه الدراسة مع دراسة بني مفرج (2012)، والحامد (2022)، التي لم تظهر أي فروق بين الجنسين في تبني التوجهات.

كما أشارت نتائج السؤال الرابع إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة الجامعة الهاشمية في بعدي التوجهات الهدفية (أهداف إتقان/إقدام)، و(أهداف إتقان/ إحجام)، تعزى لمتغير الجنس. وتعزو الباحثة هذه النتيجة أن طلبة الجامعة لديهم نفس الاهتمامات وهي الحصول على المعلومات والمهارات الجديدة التي يتلقوها من أعضاء الهيئة التدريسية، ومن الكتب الجامعية. كما أنهم يسعوا للنجاح والتفوق وتجنب الفشل أمام أقرانهم ووالديهم، بغض النظر عن جنس الطالب. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جديد (2019) ودراسة الحامد (2022) حيث لم يظهر أي فرق في التوجهات الهدفية تعزى لمتغير الجنس، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة أبو علي (2015) التي أظهرت وجود فرق في التوجهات تعزى لمتغير الجنس.

كما لم يظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة الجامعة الهاشمية في أبعاد التوجهات الهدفية (أداء/ إقدام) و(أداء/ إحجام) و(إتقان/ إحجام)، تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن طلبة الجامعة على اختلاف كلياتهم قد مروا بخبرات متشابهة، سواء على المستوى الاجتماعي، أو الظروف التعليمية في الجامعة. كما يتشابه الطلبة في رغبتهم للوصول إلى أهدافهم المنشودة وطموحاتهم التي وضعوها لأنفسهم بغض النظر عن الكلية التي يلتحق بها الطالب. تتفق هذه النتيجة مع دراسة جديد (2019) التي لم تظهر أي فروق للتوجهات الهدفية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي.

كما أشارت نتائج السؤال الرابع إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة الجامعة الهاشمية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي ولصالح الكليات الإنسانية في توجه (إتقان/ إقدام). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن تخصصات الكليات الإنسانية تتركز طبيعة دراستها على التعامل مع الآخرين والتفاعل معهم مما ينمي لديهم الاستقلالية والاعتماد على الذات في مواجهة الصعوبات والعقبات وقدرتهم على تخطيها، وهذا يجعلهم يميلوا نحو تحقيق أهدافهم الأكاديمية بالإقدام. ويسعى طلبة الكليات الإنسانية إلى اكتساب المعارف والمهارات الجديدة والتمكن منها من أجل المعرفة بكل ما يتعلق بتخصصه وفهمه. تتفق هذه النتيجة مع دراسة جديد (2019) ودراسة الحامد (2022) والتي أشارت إلى وجود فروق تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي ولصالح الكليات الإنسانية، وتعارضت هذه النتيجة مع دراسة السفاسفة (2018) حيث أظهرت أن طلبة الكليات العلمية يمتلكون قدرة على بناء أهدافهم وأكثر كفاءة من طلبة الكليات الإنسانية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والذي نص على: هل توجد علاقة ارتباطية بين قلق الاختبار المعرفي وأنماط التوجهات الهدفية؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين أهداف (إتقان/ إقدام) وقلق الاختبار المعرفي. وتشير تلك النتيجة أن طلبة الجامعة الذين يتبنون توجه (إتقان/ إقدام) يزيد لديهم قلق الاختبار المعرفي، ويتأثرون بالتقييم في مواقف الأداء المعرفي. وتعزو الباحثة سبب هذه النتيجة هو اهتمام الطلبة الزائد بالحصول على المعلومات والمهارات الجديدة والتمكن منها بطريقة مثالية، فمن شدة حرصهم واهتمامهم بعملية التعلم نفسها يرتفع لديهم قلق الاختبار المعرفي. وقد تناقضت هذه النتيجة مع دراسة لافساني وويساني(Lavasani & Weisani, 2013). التي كشفت عن آثار سلبية لتوجه (إتقان/ إقدام) إذ يبدو أن التركيز على الفهم والاستيعاب يسهم في خفض قلق الاختبار المتعلق بمادة الإحصاء. وقد يكون سبب هذا التناقض أن دراسة دراسة لافساني وويساني(Lavasani & Weisani, 2013) ركزت على مادة الإحصاء فقط، بينما الدراسة الحالية تناولت قلق الاختبار المعرفي بشكل عام. كما تختلف الدراسة الحالية مع دراسة حسانين (2008)، ودراسة إليوت ومكجروجر (Elliot & McGregor, 2001)، بعدم وجود علاقة ارتباطية سلبية بين قلق الاختبار المعرفي وتوجه (إتقان/ إقدام). ومن هنا يبدو أن العلاقة بين قلق الاختبار المعرفي وتوجهات الأهداف قد تختلف باختلاف المواد الدراسية.

كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائياً بين توجه (أداء/ إقدام) وقلق الاختبار المعرفي، وتبين وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين توجه (أداء/ إحجام)، وتوجه (إتقان/ إحجام) مع قلق الاختبار المعرفي. وتعزو الباحثة سبب هذه النتيجة إلى قدرة الطلبة على ضبط مخاوفهم وقلقهم من الاختبارات، بالإضافة إلى تمتعهم بالهدوء أثناء الاختبار مما يجعلهم أكثر استعداداً للاختبار وتنفيذه. وتناقضت هذه النتيجة مع دراسة أوم ورايس (Eum & Rice, 2011). التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين قلق الاختبار المعرفي وتوجهات الإحجام، ولعل السبب في اختلاف النتيجة هي طبيعة الطلبة وخوفهم من الفشل وتجنب الأحكام السلبية من المحيطين بهم.

توصيات الدراسة ومقترحاتها

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يأتي:

- تصميم برامج تدريبية تعمل على خفض مستوى قلق الاختبار المعرفي لدى الطلبة الذين يتبنون توجه (إتقان/ إقدام) وخاصة الذكور، لا سيما أن نتائج الدراسة كشفت علاقته الإيجابية مع قلق الاختبار المعرفي لدى أفراد عينة الدراسة.
- ضرورة اهتمام المؤسسات التعليمية بالتوجهات الهدفية لدى الطلبة في كافة المراحل التعليمية، لتعزيز قدرتهم على تحقيق أهدافهم.
- العمل على تخفيف حدة التوتر والقلق من خلال معرفة مسببات القلق لدى الطلبة وخاصة قبل البدء بالاختبار.
- إجراء دراسات تبحث في العلاقة بين توجهات الأهداف وقلق الاختبار المتعلق بمساقات جامعية محدد.

المراجع

أبو علي، عبدالرؤوف عبدالقادر صالح. (2015). *العلاقة بين توجهات الأهداف والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك*. رسالة ماجستير، إربد، جامعة اليرموك.

البقيعي، نافز. (2022). الانهماك المعرفي في التعلم وعلاقته بقلق الاختبار المعرفي في مساقات التعلم عن بعد خلال جائحة كورونا لدى طلبة الجامعة. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية-جامعة السلطان قابوس*،*17*(1)، 108-124.

بني مفرج، أحمد. (2012). التوجهات الهدفية لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتياً، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، *8*(3)، 528-538.

جديد، لبنى. (2019). أنماط التوجهات الهدفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي؛ دراسة ميدانية على عينة من طلبة قسم معلم صف في كلية التربية بجامعة تشرين. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية- سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية*، *41*(3)، 349-362.

الحامد، منار. (2022). *التوجهات الهدفية وعلاقتها بالتدفق النفسي لدى طلبة الجامعة الهاشمية*. (رسالة ماجستير). كلية الدراسات العليا، الجامعة الهاشمية.

حسانين، محمد حسانين محمد. (2008). النموذج البنائي للعلاقة بين توجهات الهدف وقلق الاختبار المعرفي والضغوط النفسية والأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب كلية التربية ببنها. *مجلة كلية التربية*، 38، 531-574.

الرواشدة، ريم. (2016). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بقلق الاختبار لدى طلبة الثانوية في مدارس محافظة الكرك في الأردن. *مجلة العلوم التربوية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا*،*17*(2)، 132 -116.

الزعبي، نزار. (2019). قلق الاختبار وعلاقته بكفاءة التمثيل المعرفي لدى طلبة الثانوية العامة بلواء الكورة في الأردن. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، *10*(27)، 238-266.

الزغول، رافع. (2006). أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *12*(3)، 115-127.

السفاسفة، محمد إبراهيم محمد. (2017). قلق المستقبل وعلاقته بالتوجهات الهدفية والكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة الخريجين في جامعة مؤتة. *مجلة البلقاء للبحوث والدراسات*، *20*(2)، 9-31.

السوريكي، رقية. (2022). *القدرة التنبئية للحكمة الاختبارية لقلق الاختبار المعرفي لدى طلبة جامعة مؤتة*. رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الأردن.

السيد، محمد. (1999). ما وراء المعرفة وعلاقتها بتوجه الهدف ومستوى الذكاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة. *مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق*، (33)، 197-236.

الصوافي، محمد. (2019). التدفق النفسي وعلاقته بقلق الاختبار. *المجلة الإلكترونية الشاملة متعدد التخصصات*، 18، 1-22.

الضامن، منذر. (2003). *الإرشاد النفسي*. الكويت: مكتبة الفلاح.

محاسنة، أحمد والعلوان، أحمد والعظامات، عمر. (2019). الانغماس الأكاديمي وعلاقته بالتوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 15*(2)، 149-166.

المرتجي، يوسف والعازمي، أحمد. (2020). مستوى توجهات الأهداف لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت وعلاقتها بقلق الاختبار والتحصيل الدراسي. *مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر، 39*(187)، (5)460- 481.

ملحم، محمد والجراح، عبدالناصر ذياب والشريدة، محمد. (2022). القدرة التنبئية للصلابة الأكاديمية بقلق الاختبار المعرفي لدى طلبة كلية إربد الجامعية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 18*(2)، 287-301.

Ames, C. (1992). Classrooms: goals, Structures, and students motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261-271

Burhan, H., Karadere, M., Safak, Y., & Kurk, T. (2020). Investigation of the factors affecting cognitive test anxiety in university students. *Dusunen Adam the Journal of Psychiatry and Neurological; sciences,* 33, 254-260.

Cassady, C. (2010). *Test anxiety:Contemporary theories and implications for learning*. Publisher peter land.

Cassady, J. (2000). The Stability of undergraduate students. Cognitive test anxiety levels. *Pactical Assessment, Research, and Evaluation*, 7(7),1-5.

Cassady, J. C., & Johnson R. E. (2002). *Cognitive test anxiety and academic performance Contemporary Educational Psychology*,27,270-295.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*(10), 1040-1048.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). Asocial Cognitive approach to motivation and Personality. *Psychological Review*,95, 256-273.

Elliot, A., & Mc Gregor, H. (1999). Test anxiety and the Hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology, 76* (4),628-644.

Elliot, A., & McGregor, H. (2001). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement. *Journal of social Psychology, 76*(4), 628-644.

Eum, K., & Rice, K. (2011). Test anxiety. Perfections, goal orientation and performance. *Anxiety, stress, and coping*, 27, 167-178.

Eysenck, J. (1973). Personality Learning and anxiety. In: H. J. Eysenck (Ed.),*Handbook of abnormal psychology*, (2nd edn.), London: Pitman.

Foulad chang, M, Marzoogi, R., & Shemshiri, B. (2009). The Effect of Grade Level Diffrences on Acheivement Goal Orientations of Iranian Undergraduate *Students Journal of Applied sciences,* 9(5), 968-972.

Furlan, L., Cassady, J., & Preze, E. (2009). Adapting the cognitive test anxiety scale for use with. Argentinian university students. *International Journal of Testing,* 9,3-19.

Gambari, I., Gbodi, Ol akannmi, E., & Abalak, E. (2016). Promoting intrinsic and extrinsic motivation among Chemistry students using computer-assisted Instruction. *Contemporary Educational Technology,* 7(1).25-46.

Gamze, K. (2017). The relations between scientific epistemological beliefs and goal orientations of per-service teacher. *Journal of educational and training studies*, 5(10),33-42.

Hembree, R. (1988)."Correlates, causes and treatment of test anxiety" *Review of Education of Research*,85, 47-77.

Huberty, T. (2010). Test and performance anxiety. *The Education Diges*, 3(5), 34-38.

Hulleman, C. S., & Senko, C. (2010). Up around the bend: Forecasts for achievement goal theory and research in 2020. In The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement (pp. 71-104). Emerald Group Publishing Limited.

Khattab, A., Rbabah, K., & Al-Adamat, O. (2023). The predictive ability of the locus of control in the goal orientations of University Students. *Educational Administration: Theory and Practice*, *29*(2), 116-129.

Lavasani, M. G., & Weisani, M. (2013). Statistics anxiety, achievement goals, and academic motivation. *Global Journal of Science, Engineering and Technology*, *5*, 61-77.

Mohamadi, M., Alishahi, Z., & Soleimani, N. (2014). A study on test anxiety and its relationship to test score and self-actualization of academic EFL Students in Iran. *Procedia Social and Behavioral sciences*, 98,1156-1164.

Patterson,T., & Arnetz, D. (2001). Factor analysis and Predictors of student stressors. *Psychotherapy and psychosomatics*, *70*(3), 39-49.