جـــامعة المـــرقـــب

المجـــلة العـــلمية

مجلة علمية محكمة تحت مسمى (مجلة علوم التربية الرياضية والعلوم الأخرى)

منشورات كلية التربية البدنية – جامعة المرقب

العدد الثالث

(يوليو) 2018 م

هيئة التحرير

- د. ميلود عمار النـفر رئيساً

أعضاء التحرير

1 د. مفتاح محمد أبو جنـاح رئيساً
2 د. خالد محمد الكمـوشي عضواً
3 د. عمران جمعة تنتـوش عضواً
4 أ . هشام رجب عبد الرحيم عضواً

اللجنة الاستشارية

1 د . سليمـان الصادق الأميـن رئيساً
2 أ.د سعيـد سليمـان معيـوف عضواً
3 د. عطية المهدي أبو الأجراس عضواً
4 أ. محـمد علـي زائـد عضواً

التصميم

أ . حسين ميلاد أبو شعالة

ملاحظة

كافة البحوث تعبر عن وجهة نظر أصحابها ، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة أو الكلية

جميع الحقوق محفوظة

2018م

التعليمات الخاصة بنظم النشر مجلة التربية الرياضية والعلوم الأخرى

طبيعة المواد المنشورة

تهدف المجلة إلى إتاحة الفرصة لكافة المتخصصين لنشر إنتاجهم العلمي في مجال علوم الرياضة والتربية البدنية والعلوم الأخرى، الذي تتوافر فيه الأصالة والجدية والمنهجية العلمية .

وتقوم المجلة بنشر المواد التي لم يسبق نشرها باللغة العربية أو الإنجليزية وتقبل المواد في الفئات التالية :

- البحوث الأصيلة.
- المراجعات العلمية.
- تقارير البحوث.
- المراسلات العلمية القصيرة.
- تقارير المؤتمرات والندوات.

اللائحة التنظيمية:

1- أن تكون الدراسات أصلية ولم يسبق نشرها أو قبولها للنشر.

2- تصدر كلية التربية البدنية جامعة المرقب مجلة علمية تسمي (مجلة التربية الرياضية –والعلوم الأخرى).

3- تصدر المجلة بصفة دورية كل 6 أشهر من كل عام.

أهداف المجلة:

1-المشاركة في تشجيع حركة البحث العلمي.

2-تحقيق إضافة جديدة على الساحة العلمية في المجالات الرياضية.

3- نشر وتعزيز الدراسات والأبحاث العلمية الرياضية.

سياسة النشر:

1- تختص المجلة بنشر الأبحاث والمقالات العلمية في المجالات الرياضية والتربية البدنية والعلاج الطبيعي والتأهيل الرياضي والأبحاث التربوية والعلوم الأخرى المرتبطة بها.

2- يسمح بالاشتراك في المجلة بالأبحاث أو المقالات التي يجريها أو يشترك فيها أعضاء هيئة التدريس أو الباحثين في الجامعة والمعاهد العلمية ومراكز وهيئات البحث العلمي في ليبيا وخارجها.

3- تنشر الأبحاث في المجلة وفق الأسبقية دورها بعد تحكيمها وإعدادها في شكلها النهائي وفق شروط النشر والقواعد التي تقررها المجلة.

4- جميع الأبحاث المقدمة للنشر لا ترد لأصحابها سواء نشرت أو لم تنشر وإذا تمت الموافقة على نشرها فإن لهيئة التحرير الحق في نشرها في الوقت الذي تراه مناسباً.

5- يخضع ترتيب الموضوعات في المجلة لاعتبارات فنية.

شروط ومعايير النشر:

1- تكون الدراسات أصلية ولم يسبق نشرها أو قبولها للنشر.

2- يقدم الباحث أصل + نسخة على CD + ثلاثة نسخ مطبوعة وعلى وجه واحد فقط وعلى ورق كوارتر مقياس 4A مع ضرورة ترك الصفحات بدون ترقيم.

3- تتضمن الصفحة الأولى عنوان البحث، اسم الباحث أو الباحثين ووظائفهم.

4- يجب ألا يزيد عدد الصفحات عن 20 صفحة وفي حالة الزيادة عن 20 صفحة يتم دفع مبلغ خمسة دنانير عن كل صفحة.

5- يمنح الباحث أو الباحثين نسخة من المجلة مجانا وفي حالة رغبة الباحث في الحصول على نسخة إضافية يسدد مبلغ خمس وعشرون دينار عن النسخة الواحدة.

إجراءات التحكيم:

1- تلتزم لجنة المجلة بإشعار الباحث بوصول بحثه وإحالته إلى هيئة التحرير.

2- تتم مراجعة البحوث المقدمة بصورة مبدئية من هيئة التحرير لتقرير مدى صلاحيتها وتمشيها مع سياسة المجلة ويمكن تبعا لذلك استبعاد بعض البحوث وعدم إرسالها للتحكيم مع ضرورة إبلاغ صاحب البحث بذلك.

3- يحال البحث للتقييم من قبل ثلاثة من الأساتذة المحكمين أعضاء اللجنة العلمية الدائمة للتربية البدنية في ليبيا.

4- تحال البحوث المقدمة للنشر إلى المحكمين في آن واحد وترفق مع البحث استمارة التحكيم ليقوم كل محكم بملء هذه الاستمارة خلال فترة محددة.

5- تعتمد قرارات المحكمين بالأغلبية من حيث القبول أو الرفض من قبل هيئة التحرير.

6- تقوم لجنة المجلة بإبلاغ أصحاب البحوث بإجازة بحثهم، ولهيئة التحرير أن تطلب إجراء تعديلات شكلية أو موضوعية بناءاً على توصية المحكمين قبل إجازة البحث للنشر

7- تلتزم المجلة بالسرية التامة بالنسبة لعملية التحكيم وأسماء المحكمين.

قواعد عامة:

- تقبل البحوث من خارج ليبيا.

- تسديد الرسوم تحدد من قبل هيئة التحرير أو مجلس الكلية أو مجلس الجامعة.

شروط كتابة البحوث:

1- تكتب البحوث المقدمة للمجلة على ورق حجم. 4A .

2- بالنسبة للهوامش تراعى الشروط التالية :

- من أعلى 3.5 سم ومن باقي الجوانب 3 سم.

- خط العنوان الرئيسي للبحث SakkalMajalla حجم. **Bold** 20 .

- خط الكتابة العربي SakkalMajalla حجم 14 عادي وتأخذ أسماء الباحثين والعلماء. **Bold**.

- خط الكتابة الأجنبي Times New Roman حجم. **Bold** 12 .

- خط العناوين Simplified Arabic حجم 16 Bold والعناوين الصغيرة **Bold** 14 .

- خط العناوين الأجنبي Times New Roman حجم **Bold** 16 .

3- بالنسبة للجداول تكون مفتوحة من الجانبين ومسطرة تحديداً مفردا أما بداية ونهاية الجدول فيكون التحديد مزدوجاً .

كلمة العدد

الحمد لله رب العالمين وأصلي وأسلم على خير الخلق أجمعين محمداً النبي الأمين وعلى آله وصحبه أجمعين..... وبعد.

إنه ليسعدني نيابة عن مجلس الكلية أن أقدم العدد الثالث (يوليو 2018م) من المجلد الأول العدد الثالث من مجلة التربية الرياضية والعلوم الأخرى الصادرة من كلية التربية البدنية – جامعة المرقب في صورتها الجديدة لتسهم بجهد وافر في النشر العلمي في مختلف أنشطة التربية الرياضية والبدنية والصحية والفنية والترويحية وبعض العلوم الأخرى المرتبطة باعتبارها رائدة المجلات العلمية المتخصصة على مستوى كليات التربية البدنية وعلوم الرياضة بدولة الليبية إيمانا برسالة الجامعة في هذا الصدد مراعية اتسام محتوى المجلة بالتجريب والتطوير والتطبيق في ظل أهداف الجامعات الإقليمية الأمر الذي أصبح ضرورة ملحة في عالم سريع التغيير بابتكارية التكنولوجيا والتقدم العلمي المذهل، حيث حقق العلم وثبة كبيرة في كل المجالات وكان للتربية البدنية نصيبا من هذا التقدم حيث لعب طموح علماؤها دوراً أساسياً في الاعتماد على علوم حديثة ليكون منها المنطلق للتقدم.

وقد آلت كلية التربية البدنية بالجامعة على تطوير هذه المجلة حتى تصل إلى المستوى اللائق بالجهد الذي تبذله للنهوض بها بين الجامعات الليبية والعربية والعالمية.

ولا يسعنا إلا أن نتقدم بالشكر لجميع من أسهموا في ظهور المجلة سواء بالنقد البناء أو تقديم المقالات والبحوث والتراجم العلمية ونتوجه إليهم جميعاً لطلب المزيد من التعاون حتى نصل بهذه المجلة إلى المستوى العلمي والفني المتكامل في مجالات أنشطة التربية الرياضية والصحية والتربوية.

عميد الكلية
ورئيس هيئة التحرير
د: ميلود عمار النفر

قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية قصر بن غشير بجامعة طرابلس

tabogamja@yahoo.com
أ. طارق ميلاد أبو غمجة
الأستاذ المشرف: مراد بهلول

الملخص:

تعالج هذه الأطروحة العلاقة بين قلق الامتحان ودافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية قصر بن غشير بجامعة طرابلس، ومعرفة الفروق في قلق الامتحان ودافعية الإنجاز في ضوء مستوى التحصيل الدراسي (مرتفع - منخفض) والجنس (ذكور - إناث) والتخصص (علمي - أدبي).

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي لملائمته طبيعة الدراسة، أما عينة الدراسة تكونت عينة الدراسة من(300) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية قصر بن غشير بجامعة طرابلس، واستخدم الباحث مقياس قلق الامتحان، ومقياس دافعية الإنجاز (إعداد الباحث)، **وتوصلت** نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سالبة بين قلق الامتحان ودافعية الإنجاز، ووجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز لصالح مرتفعي التحصيل، ووجود فروق في قلق الامتحان ودافعية الإنجاز بين الطلاب والطالبات، لصالح الطالبات في قلق الامتحان ولصالح الطلاب في دافعية الإنجاز. ووجود فروق بين الطلاب في قلق الامتحان وفقا للتخصص علمي أدبي لصالح التخصص الأدبي.

الفصل الأول

إشكالية الدراسة:

يعد مفهوم القلق بصورة عامة متغيراً مركزياً في نظريات الشخصية، وقد يكون القلق شاملاً، بحيث يتخلل عوامل عديدة من حياة الفرد، ويسمى القلق العام، ومن ناحية أخرى قد يحدد القلق بمجال معين أو موضوع معين محدد مثل قلق الامتحان، وهو نوع مرتبط بمواقف الامتحان، بحيث تستثير هذه المواقف في الفرد شعوراً بالخوف والهم عند مواجهة الامتحان. وتذكر **عايدة أبو صايمة (1995، 22)** أن ظاهرة القلق من الظواهر العامة في هذا العصر، وتظهر لدى الأفراد نتيجة لظروف الحياة المحيطة، والمفاجأة والأحداث التي يتعرض لها الفرد، بحيث تختلف شدة القلق ودرجته من شخص إلى آخر. وقلق الطلبة من الامتحان يبدأ بالخوف، وتزداد شدة الخوف باقتراب موعد الامتحان مما يؤدي إلى اضطرابات سلوكية، وهذا يشعر الطالب بالقلق من نتيجة الامتحان، وما ينتج عنه من ردة فعل الوالدين والمدرسين **(محمد الزواهرة، 2006، 19)**، ويشير كايا (Kaya, 2004) إلى أن قلق الامتحان قد يتطور ليصبح أحد أشكال المخاوف المرضية وعاملاً مهماً من العوامل المعيقة للتفوق والتحصيل الأكاديمي والتمييز بين الطلبة على اختلاف المراحل الدراسية. ويمثل الدافع للإنجاز أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية، فهو مكون جوهري في عملية إدراك الفرد وتوجيه سلوكه، وتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه من أهداف، لأن

الدافع للإنجاز يتضمن أنواعًا وأنماطًا متباينة من السلوك، حيث تعمل أو تؤثر دافعية الإنجاز في تحديد مستوى أداء الفرد، وإنتاجه في مختلف المجالات، والأنشطة التي يواجهها. ويرى الباحث أن الدور المهم الذي يشكله قلق الامتحان، حيث إن كلا من القلق المرتفع، والقلق المنخفض يعتبر من المعوقات التي تعوق الطلاب عن الإنجاز وتحقيق الأهداف، فالقلق المرتفع يشل قدرة صاحبه عن التفكير والحركة والأداء العقلي ككل، ويؤدي القلق المنخفض إلى ضعف الدافعية والاهتمام واللامبالاة أما القلق المتوسط فيعد من الطاقات الدافعة للعمل والأداء والإنجاز، ومن هنا ظهرت مشكلة الدراسة الحالية، حيث وجد بعض الباحثين أن قلق الامتحان يعد قلقا ناتجا عن التفكير السلبي في الامتحان والشعور بالخوف والفشل ومن هذه الخلفية النظرية والملاحظة الميدانية وحاول الباحث صياغة مشكلة الدراسة الحالية على النحو التالي : "ما طبيعة علاقة قلق الامتحان ودافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية قصر بن غشير بجامعة طرابلس" ؟

وانطلاقا من هذه الإشكالية تم صياغة التساؤلات التالية :

1- هل توجد علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين قلق الامتحان والدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية قصر بن غشير بجامعة طرابلس ؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان ودافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية قصر بن غشير بجامعة طرابلس منخفضي ومرتفعي التحصيل الدراسي ؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان ودافعية الإنجاز في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب كلية التربية قصر بن غشير بجامعة طرابلس ؟

للإجابة على تساؤلات الدراسة تم صياغة ثلاث فرضيات رئيسية، تتفرع منها فرضيات جزئية، وهي كالآتي :

1. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والدافع للإنجاز لدى طلاب كلية التربية قصر بن غشير بجامعة طرابلس.
2. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية قصر بن غشير بجامعة طرابلس.
3. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية قصر بن غشير بجامعة طرابلس.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى طلاب كلية التربية قصر بن غشير بجامعة طرابلس منخفضي ومرتفعي التحصيل الدراسي.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى طلاب كلية التربية قصر بن غشير بجامعة طرابلس منخفضي ومرتفعي دافعية الإنجاز.

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية قصر بن غشير بجامعة طرابلس منخفضي ومرتفعي التحصيل الدراسي.
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان بين الجنسين (طلاب- طالبات) في كلية التربية قصر بن غشير بجامعة طرابلس.
8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز بين الجنسين (طلاب- طالبات) في كلية التربية قصر بن غشير بجامعة طرابلس.
9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان وفق التخصص (علمي- أدبي) لدى طلاب كلية التربية قصر بن غشير بجامعة طرابلس.
10. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز وفق التخصص (علمي- أدبي) لدى طلاب كلية التربية قصر بن غشير بجامعة طرابلس.

وتهدف الدراسة للكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان ودافعية الإنجاز والتعرف على الفروق في قلق الامتحان ودافعية الإنجاز بين الطلاب في مستوى التحصيل الدراسي (مرتفعي التحصيل - ومنخفضي التحصيل) والتخصص الدراسي (علمي - أدبي) والجنس (ذكور - إناث).

وتتضح أهمية الدراسة في اهتمامها بشريحة من طلاب كلية التربية في ليبيا، الذين يمثلون المستقبل التربوي للمجتمع الليبي، التي تناولت موضوع قلق الامتحان ودافعية الإنجاز، لذا فإنه من المتوقع أن تسهم نتائجها في تقديم معرفة إضافية أو فهم أكثر لطبيعة هذه العلاقة لدى طلاب كلية التربية في المجتمع الليبي.

الإطار النظري : قلق الامتحان

أولاً القلق: هذا العصر الذي نعيشه الآن عصر القلق، وهو سمات الألفية الثالثة في هذا الزمان بعد أن أصبح التطور المذهل في كافة نواحي الحياة سمة أساسية (أحمد الزعبي، 1997، 106)، والقلق ظاهرة عامة لا تقتصر على المرضى النفسيين وحدهم، وإنما تمر بكل الناس عندما يواجهون ظروفًا معينة، والاختلاف بين الأفراد في هذا الأمر يكون عادة في درجة الاستعداد الشخصي، وما يترتب عليه من تفاوت بين الناس بمقدار ما يشعرون به من قلق، كذلك في نوع الظروف والأحداث التي تحيط بهم (أحمد السبعاوي وزهير عبد الفتاح،1991، 11)، يعرف أحمد عبد العظيم (18،2008) القلق بأنه عدم ارتياح نفسي وجسمي يتميز بخوف منتشر وشعور بعدم الأمن وتوقع حدوث كارثة، ويرى محمد الطيب (381،1994) أن القلق هو عدم ارتياح نفسي وجسمي، ويتميز بخوف منتشر وشعور بانعدام الأمان وتوقع حدوث كارثة، يتضح من خلال التعريفات السابقة أن القلق حالة نفسية تحدث للكبار والصغار، وهي حالة شعورية نتيجة لشيء غير متوقع وغير ظاهر مما يسبب الألم للإنسان بسبب غموضه مما يجعل الإنسان يعيش في حيرة ويشمل على جوانب متعددة من التوتر والخوف وعدم الاستقرار.

النظريات المفسرة للقلق:-

أولا نظرية التحليل النفسي : تعني مشاعر القلق اقتراب دوافع الهو من الأفكار غير المقبولة والتي تعاونت الأنا مع الأنا الأعلى على كبتها من منطقة اللاشعور، وبذلك تكون وظيفة القلق إنذار الأنا لكي يحشد مزيداً من القوة الكامنة ليمنع المكبوتات من الإفلات من أثر اللاشعور والنفاذ للشعور (علاء كفافي، 1990، 44)، وترى مدرسة التحليل النفسي أن هناك ثلاثة أنواع من القلق وهي القلق الموضوعي، والقلق العصابي، والقلق الأخلاقي، وأوضح فرويد أن القلق يختلف عن بقية العواطف الأخرى مثل الغضب والاكتئاب النفسي، بسبب ما ينتج عنه من تغيرات فسيولوجية داخلية في الإنسان وأخرى خارجية تظهر عليه ملامحها بوضوح (يوسف عواد، 2006، 32). يتضح من نظرية التحليل النفسي أنها تنظر إلى النفس البشرية من جانب واحد وهو الجانب المادي، حيث ركزت على الصراع بين العقل والمبادئ والأخلاق من أجل التحكم في الغرائز، وهذا خلل في تفسير السلوك الإنساني المعقد.

ثانياً المدرسة السلوكية : يعتبر أصحاب المدرسة السلوكية أن السلوك الإنساني متعلم وأن القلق سلوك متعلم من البيئة، التي يعيش فيها الفرد تحت شروط التدعيم الإيجابي والسلبي، حيث تفسر النظرية السلوكية قلق الحالة في ضوء الاشتراط الكلاسيكي، وهو ارتباط مثير مع جديد بالمثير الأصلي، وبذلك يصبح المثير الجديد قادراً على استدعاء الاستجابة الخاصة بالمثير الأصلي، وهذا يعني أن مثيراً محايداً يمكن أن يرتبط بمثير آخر من طبيعته أن يثير الخوف، ولما كان هذا الموضوع لا يثير بطبيعته الخوف فإن الفرد يستشعر هذا الخوف المبهم الذي هو القلق (علاء الدين كفافي وآخرون ،1990 ، 87)، يتضح مما سبق أن النظرية السلوكية بسطت مظاهر السلوك الإنساني المعقد، حيث اقتصر تفسيرهم على العلاقة بين المثير والاستجابة، كما أن هناك خلطا بين مفهوم القلق والخوف.

تصنيف القلق: ويمكن الإشارة إلى بعض تصنيفات القلق كالآتي:

-1 القلق الموضوعي : يعرف هشام الخطيب (591،2001) بأنه القلق الصحي والقلق الأساسي والمطلوب في حياة الفرد والذي من المفروض أن يتزود به الفرد، وهو ما تكون معه الحياة الطبيعية، ولا حياة بدونه، وإذا اختفي من حياة الفرد أصبح إنسانا مريضا متبلد الوجدان.

2- القلق العام : يذكر حامد زهران (74،1997) هو قلق شامل غير محدد المعالم يتميز بنقص الشعور بالأمن، ويؤدي القلق العام إلى معاناة من القلق الوجداني، إذا ما تعرض لخطر خارجي يدركه، ويعتبره بأنه عرض من أعراض الاضطرابات النفسية الأخرى، وهو يكون نابعا لحدث سابق له من اضطرابات أخرى، وهذا النوع من القلق يتخلل جوانب عديدة ومختلفة من حياة الفرد، وهو محدد الموضوع والمجال، ولكنه يمكن أن يكون محددا بمجال معين.

3- القلق الخلقي والإحساس بالذنب : وينشأ نتيجة لإحباط دوافع الذات العليا، وهذا الإحساس شأنه شأن القلق العصابي، يمكن أن يحدث في صور مختلفة، متشعب دون وعيب الظروف، التي صاحبته، أو في

صورة مخاوف مرضية، أو في صورة قلق متعلق بأعراض الأعصاب المختلفة والمنتشرة في المجتمع، حيث لا يستطيع بطبيعة الحال أن يتهرب الفرد من ضميره، أو يفر منه، وهنا يثور القلق وكأنه نذير خطر. (مصطفى فهمي، 1997، 201)

4- القلق العصابي (المرضي) : ينشأ نتيجة محاولة المكبوتات الإفلات من اللاشعور والنفاذ إلى الشعور والوعي، ويكون القلق بمثابة إنذار للانا لكي يحشد دفاعه حتى لا تنجح المكبوتات اللاشعورية في التسلسل إلى منطقة الوعي والشعور وإذا كان القلق الموضوعي يعود إلى مثيرات خارجية في البيئة فإن القلق العصابي يرجع إلي عامل داخلي غامض، وهو دفعات الهو الغريزية وهي تحرج الأنا كثيرًا، وتجعله في صدام مع المعايير الاجتماعية، ويعود عدم تحديد مثيرات القلق العصابي بوضوح إلى أنها مثيرات داخلية، بللا شعورية بعيدة عن إدراك الفرد. (علاء الدين كفافي، 1999، 237)

5- القلق الموقفي (الخاص) : يمكن أن يكون القلق شاملاً بحيث يتخلل جوانب عديدة من حياة الفرد وهائما طليقا غير محدد الموضوع ويسمى بالقلق العام، ولكنه من ناحية أخرى يمكن أن يكون محددا بمجال معين أو موضوع خاص أو تثيره مواقف ذات قدر من التشابه كالامتحان ومواجهة الناس والخوف من الأماكن المزدحمة. (أحمد محمد عبد الخالق،1987، 31)

ثانياً قلق الامتحان : وتناول العلماء قلق الامتحان بالدراسة كنوع من أنواع القلق، حيث إن هذا النوع من القلق يطلق عليه قلق الحالة، ويظهر القلق الإمتحاني عند بعض الطلاب قبيل الامتحان أو في أثنائه، ويبدو أن هذه المشكلة مرتفعة، فقد توصلت (انتصار الصبان، 35:1999) و(سناء مسعود، 2006: 22). إلى أن أعلى نسبة مئوية للقلق لدى الطالبات كانت مشكلة قلق الامتحان بنسبة (58 – 85%).

مفهوم قلق الامتحان : تعرفه إيمان عبد المقصود الجندي (33،2013). قلق الامتحان بأنه حالة من التوتر والضيق تصيب الإنسان عندما يكون على مشارف موقف اختباري سواء أكان ذلك الموقف شفوياً أم تحريرياً، وتعرفه مها عبد الحميد محمود (6،2014). بأنه نوع من القلق يعاني منه الطلاب الذين تنقصهم مهارات الاستعداد للاختبار مع عدم القدرة على التحكم في انفعالاتهم السلبية.

مكونات قلق الامتحان :

1- الجانب المعرفي (الانزعاج) : يشير إلى الانشغال المعرفي الذي يتداخل مع المهمة المطلوب أداؤها في موقف الامتحان، حيث يفكر الفرد في عواقب النجاح أو الفشل، ومقارنة ما يمكن الحصول عليه من نتيجة بنتائج الآخرين، والشعور بعدم الكفاءة، وفقدان الثقة بالذات، وغيرها من الأفكار التي ليس لها صلة بموقف الامتحان، ولكنها تتداخل مع ما في ذهن الطالب من إجابة ولذلك فالاضطراب يرتبط سلبياً بالأداء وإيجابياً بالتدخل المعرفي.

ويذكر عبد المطلب القريطي (212،2003). أن الاضطراب يتمثل في التأثيرات السلبية على مقدرة الشخص على الإدراك السليم لموقف الامتحان، والتفكير الموضوعي، والانتباه والتركيز، والتذكر، وحل

المشكلات، فيستغرقه الانشغال في الذات، والشك في مقدرته على الأداء الجيد، والشعور بالعجز، وعدم الكفاءة، والتفكير في عواقب الفشل مثل فقدان المكانة والتقدير.

2- **المكون الانفعالي** : يذكر أحمد عبادة، ونبيل الزهار (1987، 72). أن المكون الانفعالي هو مؤشر لمدى استجابة الجهاز العصبي الذاتي للمثيرات البيئية للامتحان، وتشير إلى تحول هذا القلق من داخل النفس إلى السلوك الجسدي الفعلي سواء الإرادي أو اللاإرادي والموجه إلى من تسبب في ذلك سواء المدرسة أو الأسرة كما يراها الطالب.

3- **المكون الفسيولوجي** : يتمثل المكون الفسيولوجي فيما يترتب على حالة القلق من استثارة وتنشيط للجهاز العصبي المستقل (الإرادي) مما يؤدي إلى تغيرات فسيولوجية عديدة منها : ارتفاع ضغط الدم، وانقباض الشرايين، وزيادة معدل ضربات القلب، وسرعة التنفس، والعرق، ويصاحب هذه التغيرات ردود فعل جسدية مثل : ارتعاش الأيادي والغثيان، والآلام في الكتف، والظهر والرقبة، وجفاف الفهم. (عبد المطلب القريطي،2003 ، 122)

أعراض قلق الامتحان : تتمثل في التوتر والأرق وفقدان الشهية وتسلط بعض الأفكار الوسواسية قبيل ليالي الامتحان وأثناءه، والشعور بالضيق النفسي الشديد قبل تأدية الامتحان وأثناءه، وتسارع خفقان القلب قبل الامتحان وأثناءه مع جفاف الحلق وسرعة التنفس، وتصبب العرق وارتعاش اليدين وعدم التركيز وبرودة الأطراف والنسيان. (حامد زهران، 1997 ، 400)

قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي : ارتبط مفهوم القلق بالدافعية في كثير من البحوث النفسية بما لها من آثار مشتركة في الحالة الانفعالية للطالب، وما يمكن أن يؤديه في ضوء وجود حالة القلق أو عدم وجود الاتجاهات، كما أن البحوث أشارت إلى أن القلق يؤثر في دافعية الفرد فيقلل من طموحاته. (عمر رفعت،2004 ،62)، والتحصيل الدراسي يرتبط بالقلق وبالحالة الانفعالية للطالب ويؤثر في تحقيق التحصيل الدراسي وما يعانيه الطالب من توتر واضطراب في حياته ويجعله من الأسباب التربوية المؤثرة سلبياً على التحصيل الدراسي. (حامد زهران، 42،2003)، وهناك ارتباط بين قلق الامتحان ودافعية الإنجاز يمثل في تأثير كليهما على التحصيل الدراسي، حيث يمثل متغير دافعية الإنجاز أهمية كبيرة في التحصيل الدراسي، فقد تكون لدى الطلاب قدرة عقلية مناسبة، وظروف بيئية وأسرية جيدة ومع ذلك يفتقد الطالب إلى دافعية الإنجاز. (عبد اللطيف محمد خليفة،2000، 78)

المحور الثاني دافعية الإنجاز : يُعد موضوع الدافعية من أكثر موضوعات علم النفس أهمية ودلالة سواء على المستوى النظري أو التطبيقي، فمن الصعب التصدي للعديد من المشكلات السيكولوجية دون الاهتمام بدوافع الكائن الحي، التي تقوم بالدور الأساسي في تحديد سلوكه كماً وكيفاً، ويرتكز تراث علم النفس التجريبي الخاص بعمليات التعلم والتذكر والعمليات الإدراكية ومعظم جوانب سلوك الإنسان أو الحيوان على أساس فروض تتصل بمبادئ الدافعية، والسبب في هذه المكانة المركزية للمفاهيم الدافعية في

علم النفس بسيط للغاية، وهو أنها تساعد في الوقوف على أفضل فهم وتفسير لسلوك الكائن الحي يمكن التنبؤ به وضبطه. (عبد الحليم السيد ، 1990، 417)، وترى نايفة القطامى (2003، 60)، أن الدافعية تكاد تكون المؤشر لفاعلية التعلم وحيويته وبالتالي تحصيله، وتختلف درجات الطلبة التحصيل باختلاف مستوياتهم واستعداداتهم لذلك يتباين أداء الطلبة بين الضعيف تحصيلياً والمتوسط والمتفوق، ويمكن أن تقف وراء مستويات التحصيل مجموعة من العوامل الشخصية تسهم في تفسير تباين هذه المستويات، ويعرف فؤاد عبد اللطيف أبو حطب وآمال مختار صادق (2000، 432). الدافع بأنه حالة داخلية في الكائن الحي تؤدي إلى استثارة السلوك واستمراره وتنظيمه وتوجيهه نحو هدف معين، وتحتل الدوافع بهذا المعنى منزلة خاصة في سيكولوجية التعلم والتعليم.

وظائف الدافعية : حدد محمد محمود بن يونس (25،2007) وظائف الدافعية في الآتي :-

1- وظيفة التحريك أو التنشيط : تؤدي الحاجة التي تعد انحرافًا أو انخفاضًا أو اختلالاً في التوازن للعوامل المؤدية إلى ما يهدف إليه الفرد إلى إحداث نوع من التوتر، الذي يؤدي إلى قيام المتعلم بنشاط لتحقيق الهدف، وإعادة التوازن، كما أن الدوافع هي التي تحدد وتختار الإستراتيجية التي يتحقق بها الهدف، ويمكن القول بأنها تقوم بإطلاق الطاقة واستثارة النشاط للأداء الفعال من خلال تعاون المفاتيح الخارجية "الجوائز، التهديد، اللوم، الثناء"، مع المفاتيح الداخلية "الأهداف، الرغبات، الاهتمامات" في تحريك السلوك، وتدفعه نحو الهدف لتحقيقه.

2- الوظيفة التدعيمية : إن الدافعية تدعم وتعزز السلوك الذي قام به الفرد المنجز حتى يصبح عادة سلوكية في حياته ولأنها تحقق الشعور بالسعادة.

3- المثابرة : يستمر السلوك مرتبطاً بهدف من الأهداف، وهذه المثابرة رغم التغيرات التي تحدث في السلوك وتجعل من الضروري أن نسلم بعملية المتغيرات الوسطية، التي يستدل على خصائصها من شروط محددة.

4- الوظيفة التوجيهية : إن الدافعية توجه نشاط الفرد نحو هدف معين، وتوجه من تركيز الفرد نحو مواقف معينة حتى يتصرف اتجاهها، ويتجاهل المواقف الأخرى، كما تملى عليه طريقة التصرف، وتقلل من فرص التشتت والسرحان وتهيئ الاستعداد للتعلم، وتقوي النشاط الذهني والجسمي.

5- دافعية الإنجاز : تعتبر الدوافع هي المحرك الأساسي وراء كل نشاط يقوم به الكائن الحي، وكذلك أي سلوك يسلكه في مختلف المواقف البسيطة منها أو المعقدة، وعلى ذلك فإنه لا يمكننا معرفة سلوك الفرد على حقيقته إلا إذا عرفنا الدوافع التي تكمن وراء هذا السلوك.

تعريفات الدافعية للإنجاز : وترى فايزة إسماعيل محمود (23،2000). بأنها صفة فردية تعكس الميل إلى الكفاح والنضال من أجل تحقيق شيء صعب على نحو مرضٍ وسريع في آن واحد كلما أمكن ذلك، كما عرفها هاني عطية (35،2007). بأنها الحافز للسعي إلى النجاح والرغبة في الأداء الجيد للوصول إلى مستوى تحصيلي متقدم، وتحقيق النجاح والتفوق، والشعور بالكفاءة، والحصول على تقدير الآخرين وتقبلهم.

النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز :-

أولاً نظرية موراي (1938) : يرجع الفضل إلى "موراي" في تحديد مفهوم الحاجة للإنجاز، ويبدو ذلك واضحاً من خلال عرضهما لنسقهما الدينامي عن الحاجات النفسية بوصفها أحد المتغيرات الأساسية للشخصية.

ويعرفان الحاجة للإنجاز بأنها "رغبة أو نزعة الفرد إلى عمل الأشياء بسرعة وبإجادة قدر الإمكان، كما يعرف في ضوء مفاهيم أخرى كالرغبات، والتأثيرات، والأفعال، والاندماجات والتفريعات، (عبد الحميد درويش ،1997، 24). وتتحدد الرغبات والتأثيرات بالحاجة إلى الإنجاز، أو رغبة الفرد في أن يتم شيئا صعبا، وأن يتمكن من الموضوعات أو الأشياء الفيزيقية أو الأفكار، ويتناولها وينظمها، بحيث يفعل ذلك بسرعة واستقلالية قدر الإمكان، وأن يتغلب على ما يصادفه من عقبات، ويحقق مستوى عالياً من الإنجاز. ويشير نبيل زايد (82:2003). إلى أن الانفعال من الممكن أن يؤدي إلى تنظيم السلوك أو اضطرابه، وهو قد يؤدي إلى اضطراب السلوك الراهن، ولكنه مع ذلك قد يؤدي إلى خلق صور جديدة من السلوك، تكون موجهة نحو الأهداف، وتؤدي المستويات الضعيفة من الانفعال عادة إلى تسهيل السلوك بينما يؤدي الانفعال شديد الشبه جدا بالدوافع التي قد تؤدي هي أيضاً إلى تنظيم السلوك أو اضطرابه.

ثانياً نظرية ماكليلاند (1971) : فقد أسهم النظرية مساهمة فيما يتعلق بالتأصيل النظري للدافعية، حيث تتمثل هذه المساهمة في الانتقال من تصور للدافعية يقوم على حتمية الحاجة إلى تصور آخر تبدو فيه الحاجة محتومة بما ترتبط بها من توقع وجداني متأثرًا في ذلك بنظريات "يونج" و"تولمان" فهو يقرر أن الدافع عبارة عن ارتباط وجداني قوي يتميز بوجود رد فعل توقعي تجاه الهدف، وهذه الاستجابة التوقعية تقوم على وجود ارتباط سابق بين إمارات أو إشارات معينة وبين اللذة والألم، ولكنه لا يكون مفيداً أو محكوماً مثل حاجة الجوع أو العطش، فالأشخاص ذوو المستويات العالية في الحاجة إلى الإنجاز يتصفون بأنهم أكثر مثابرة وأكثر حده في العمل (إبراهيم قشقوش، وطلعت منصور، 39:1979). وقد وجد "ماكليلاند" أن هناك ارتباطا بين الإشارات السابقة والأحداث الإيجابية وما يحققه الفرد من نتائج، فإذا كانت مواقف الإنجاز الأولية إيجابية بالنسبة إلى الفرد، فإنه يميل للأداء والانهماك في السلوكيات المنجزة، أما إذا حدث نوع من الفشل، وتكونت بعض الخبرات السلبية فإن ذلك سوف ينشأ عنه دافع لتحاشي الفشل. (عبد اللطيف محمد خليفة، 109:2000)

نمو دافعية الإنجاز : يحدد فيروف (1969) ثلاث مراحل لنمو دافعية الإنجاز وهي:

1. التنافس الاستقلالي : إن النمو من خلال الإنجازات الاستقلالية في الطفولة المبكرة يعني أن الإنجاز الذاتي حسن التنظيم يظهر حين يبلغ الطفل ما بين (1.5 : 2.5) عام من العمر، أي مع ظهور اللغة ونمو المهارات والقدرات.

2. **المقارنة الاجتماعية في الإنجاز :** هذه العملية تأتي بعد المرحلة الأولى، لأنها تبنى على التوجه الذي يتكون لدى الطفل نحو أهدافه، إن التمركز حول الذات لا بد أن يكون قد تناقص إلى حد ما، قبل أن يستطيع الطفل أن يقارن أداءه بأداء الآخرين، والمقارنة الاجتماعية وظيفية للطفل، حيث إنها تزوده بالمعلومات والمعايير التي تيسر الأداء السليم.

3. **تكامل دافعية الإنجاز الاستقلالية مع الكفاح في المقارنة الاجتماعية :** إن هذين الدافعين منفصلان، ويستخدمان في الموقف المناسب، كما في التوجه الناضج للإنجاز، وهذا التوجه الذي يوفق بين المعايير الشخصية للإنجاز والمعايير الاجتماعية، ولا يضحي بالأولى لحساب الثانية، هذه المراحل متتابعة ومنظمة هرمياً من حيث إن النمو في إحداها وإتقانه ضروري للنمو في المراحل التالية والنجاح فيها.

دراسات وبحوث سابقة

أولاً دراسات تناولت قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الإنجاز:

- **دراسة محمد أحمد (2000)** قلق المستقبل وقلق الامتحان وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب الثاني الثانوي في المنيا، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة بين قلق المستقبل ودافعية الإنجاز ووجود علاقة سالبة وقلق الامتحان ودافعية الإنجاز، وتوجد فروق بين الذكور والإناث في قلق الامتحان لصالح الإناث.

- **دراسة زينب إبراهيم الغويل (2007)** دافع الإنجاز وعلاقته بقلق الاختبار لدى طلبة جامعة (7) أكتوبر بمصراته، وتكونت عينة الدراسة من (259) طالبًا، توصلت النتائج إلى وجود علاقة عكسية بين دافع الإنجاز وقلق الاختبار، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس الدافع للإنجاز لصالح الإناث.

- **دراسة عزام عبد الرازق الغامدي (2014)** قلق الاختبار ودافعية الإنجاز الدراسي لدى عينة من الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية بمكة المكرمة، وتكونت عينة الدراسة من (350) طالبا، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة سالبة بين قلق الاختبار ودافعية الإنجاز، وعدم وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في قلق الاختبار، ووجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في دافعية الإنجاز لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي.

- **دراسة غزال نعيمة وبن زاهي منصور (2014)** علاقته قلق الاختبار بالدافعية للإنجاز دراسة ميدانية لدى تلاميذ الثانوي بمدينة ورقلة، وتكونت عينة الدراسة (120) طالبا، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود علاقة بين قلق الامتحان والدافعية للإنجاز، كما توصلت إلى عدم وجود فروق في مستوى قلق الامتحان لدى طلاب عينة الدراسة تبعا لمتغير كل من الجنس والتخصص.

ثانياً دراسات تناولت قلق الامتحان:

- **دراسة موسى أبو زيتون (1988)** العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي العام لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظة إربد، وتكونت عينة الدراسة من (412) طالبًا، أظهرت الدراسة وجود علاقة إيجابية بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي، ودلت النتائج على عدم وجود أثر للجنس على مستوى قلق الاختبار لدى الطلبة.

- **دراسة عبد العزيز مهيوب الوحش (1991)** قلق الامتحان وأثرة على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية، وتكونت عينة الدراسة من (180) طالب، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين الطلاب ذوي قلق الامتحان المنخفض والمتوسط لصالح القلق المتوسط في التحصيل الدراسي ووجود فروق بين الطلاب ذوي قلق الامتحان المتوسط المرتفع في التحصيل لصالح الطلاب ذوي قلق الامتحان المرتفع.

- **دراسة كمال مرسي (1992)** علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدرسة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (370) طالبًا وطالبة. وقد أشارت النتائج إلى وجود معاملات ارتباط سالبة بين القلق والتحصيل الدراسي، وهذا كله في حالة القلق العالي.

- **دراسة علي محمود شعيب (1998)** العلاقة بين قلق الاختبار وبعض المتغيرات المرتبطة بطلاب وطالبات الثانوية العامة بمكة المكرمة، وتكونت عينة الدراسة (182) طالباً وطالبة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين الطلاب في قلق الامتحان لصالح الإناث.

ثالثاً دراسات تناولت دافعية الإنجاز:

- **دراسة عبد الرحمن سليمان الطريري (1985)** أثر مستوى دافعية الإنجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة الإمارات، وتكونت العينة من (110) طالباً وطالبة وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق بين مجموعات الطلاب ذوي التخصصات المختلفة في الدافع للإنجاز. وأن ذوي الدافع المرتفع للإنجاز يفوقون ذوي الدافع المنخفض في الإنجاز.

- **دراسة أحمد شعبان عطية (1991)** "الدافعية للإنجاز وعلاقتها بكل من الثقافة الأسرية والتخصص الدراسي والجنس لدى طلبة الجامعة"، وتكونت العينة من (368) من طلبة، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة بين دافعية الإنجاز والثقافة الأسرية، وجود علاقة بين دافعية الإنجاز والجنس (ذكر - أنثى) ووجود علاقة بين دافعية الإنجاز والتخصص الدراسي.

- **دراسة ربيعة الرندي (1996)** علاقة الدافع للإنجاز بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت وشملت عينة الدراسة على (502) طالب وطالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في مستوى دافعية الإنجاز وفقًا لاختلاف المناطق التعليمية، والجنس، ونظام التعليم، والمستوى التعليمي للأم، والمستوى التعليمي للأب، وعدد الأخوة، وعدم وجود علاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلبة نظامي الفصلين والمقررات.

- **دراسة عمر الفاروق عطية (2002)** دافعية الإنجاز الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية من الجنسين "دراسة ارتقائية" وتكونت عينة الدراسة من (420) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين الصفوف في المرحلة الإعدادية بالنسبة إلى مقياس دافعية الإنجاز، وكانت هذه الفروق لصالح الصفوف الأعلى أي أن دافعية الإنجاز الدراسي تنمو وفقاً لمتغيري العمر والمستوى الدراسي في المرحلة الإعدادية.

الإجراءات المنهجية للدراسة:-

منهج الدراسة:

أتبع الباحث المنهج الوصفي الارتباطي المقارن لمناسبته لأهداف الدراسة، حيث يقوم هذا المنهج على وصف الظاهرة كما هي في الواقع وصفاً دقيقاً من خلال التعبير النوعي، ودراسة العلاقات التي توجد بين هذه الظواهر، وبذلك يعد المنهج الوصفي أنسب المناهج لتحقيق هدف الدراسة. المتمثلة في معرفة العلاقة بين قلق الامتحان ودافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية قصر بن غشير بجامعة طرابلس.

عينة الدراسة:

من طلاب الأقسام العلمية والأدبية من طلاب كلية التربية قصر بن غشير بجامعة طرابلس الدارسين في مرحلة البكالوريوس وعددهم (300) طالب وطالبة.

أدوات الدراسة:

مقياس قلق الامتحان لدى طلاب الجامعة، ومقياس دافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة). (إعداد الباحث)

أ- **مقياس قلق الامتحان :** ومن خلال الإطلاع على الدراسات والمراجع والمقاييس تم التوصل إلى أربعة أبعاد لقلق الامتحان ممثلة في التالي :

1. البعد المعرفي : وهو انشغال العقل بالأفكار السلبية كتوقع الرسوب وسوء الأداء والعواقب الناتجة عن الفشل كفقدان المكانة والتقدير مما يؤدي إلى عدم التركيز في الامتحان.
2. البعد الجسمي : وهو فقدان الشهية للأكل واضطراب النوع وتصارع نبضات القلب وسرعة التنفس وزيادة التعرق وارتعاش الأطراف وبرودها والشعور بالألم والغثيان وقت الامتحان.
3. البعد السلوكي : وهو عدم التهيؤ للامتحان بدءاً المذاكرة وتنظيم وقت الإجابة والخوف من انتهاء وقت الامتحان قبل الانتهاء من الإجابة.

4. البعد الانفعالي: وهو حالة من عدم الارتياح ينتابها التوتر والخوف والقلق وسرعة الاستثارة والعصبية ناتجة عن كره الامتحان.

تم تقدير ثبات المقياس بطريقة معامل ألفاكرونباخ والتجزئة النصفية، ويوضح جدول (1) معاملات الثبات التي تم الحصول عليها.

جدول (1)

معاملات الثبات بطريقة ألفاكرونباخ والتجزئة النصفية

ت	الأبعاد	ألفاكرونباخ	التجزئة النصفية
1	البعد المعرفي	**0.832**	**0.911**
2	البعد الجسمي	**0.791**	**0.877**
3	البعد السلوكي	**0.811**	**0.900**
4	البعد الانفعالي	**0.747**	**0.833**
	الدرجة الكلية	**0.835**	**0.922**

يوضح جدول (1) أن معاملات الثبات بطريقة ألفاكرونباخ تراوحت (0.835 - 0.747) في حين تراوحت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية بين (0.922 - 0.833)، حيث يتضح أن جميع معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس.

ب. مقياس دافعية الإنجاز: (إعداد الباحث) وبعد الإطلاع على الدراسات السابقة والإطار النظري والمقاييس السابقة توصل الباحث إلى أربعة أبعاد لدافعية الإنجاز المتمثلة في التالي:

1. تحديد الهدف: هو قدرة الطالب على وضع أهداف في حياته يسعى لتحقيقها مما يؤدي به إلى التفوق وتحقيق هذه الأهداف من خلال إنجاز الأعمال المفيدة.
2. المثابرة: هي قدرة الطالب على إنجاز أي عمل من الأعمال التي يقوم بها ويراها الآخرون صعبة لتحقيق النجاح وعدم إحساسه بالفشل والاستسلام مما يجنبه عناء المشقة.
3. الكفاءة المدركة: هي قدرة الطالب على استغلال أفضل الأساليب لتحقيق التفوق واتخاذ القرارات من خلال معرفة قدراته وجوانب الضعف لديه.

4. الطموح: هو أن يكون للطالب طموحات يسعى لتحقيقها ويميل للمنافسة وإثبات نفسه بين زملائه من خلال التفوق عليهم.

تم تقدير ثبات المقياس بطريقة معامل ألفاكرونباخ والتجزئة النصفية، ويوضح جدول (2) معاملات الثبات التي تم الحصول عليها.

جدول (2)

معاملات الثبات بطريقة ألفاكرونباخ والتجزئة النصفية

م	الأبعاد	ألفاكرونباخ	التجزئة النصفية
1	تحديد الهدف	**0.811**	**0.867**
2	المثابرة	**0.833**	**0.877**
3	الكفاءة المدركة	**0.901**	**0.922**
4	الطموح	**0.865**	**0.899**
	الدرجة الكلية	**0.842**	**0.900**

تم الاعتماد على سبيرمان لأن عدد العبارات فردي

يوضح جدول (2) أن معاملات الثبات بطريقة ألفاكرونباخ تراوحت بين (0.811 - 0.901) في حين تتراوح معاملات الثبات باستخدام التجزئة النصفية بين (0.867 - 0.922)، حيث يتضح أن جميع معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على ثبات الاختبار.

واعتمد الباحث على الأساليب الإحصائية كمعامل الارتباط لفحص العلاقة بين قلق الامتحان ودافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي، والتحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي لحساب صدق أدوات الدراسة، واختبار (T.test) للعينات المستقلة لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في المتغيرات المعنية في الدراسة الحالية.

عرض نتائج الدراسة:

- **الفرضية الأولى** : (لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والدافع للإنجاز لدى طلاب كلية التربية قصر بن غشير بجامعة طرابلس)، واستخدم معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين قلق الامتحان والدافع للإنجاز، وجدول (3) يبين النتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية :

جدول (3)

معاملات الارتباط بين قلق الامتحان ودافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية (ن =300)

القلق / إنجاز	تحديد الهدف	المثابرة	الكفاءة المدركة	الطموح	الدرجة الكلية
البعد المعرفي	-**0.250	-**0.285	-**0.268	-**0.266	-**0.310
البعد الجسمي	-**0.531	-**0.521	-**0.313	-**0.479	-**0.526
البعد السلوكي	-**0.262	-**0.563	-**0.273	-**0.500	-**0.538
البعد الانفعالي	-**0.312	-**0.321	-**0.271	-**0.213	-**0.321
الدرجة الكلية	-**0.532	-**0.542	-**0.356	-**0.467	-**0.453

** (0.181) دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من جدول (3) على وجود علاقة سالبة بين أبعاد قلق الامتحان، وأبعاد دافعية الإنجاز، وجميع هذه الارتباطات دالة عند مستوى (0.01)، ونستنتج من هذه النتيجة أن الفرضية لم تتحقق ويمكن تفسير الارتباط السالب بأن أبعاد قلق الامتحان لدى الطلاب لها تأثير على دافع الإنجاز، أي أنه كلما كان قلق الامتحان إيجابي كلما انخفض دافع الانجاز والعكس، أي كلما كان القلق سلبي كلما ارتفع دافع الإنجاز، وهذا يعني أن الزيادة في أحد المتغيرين يرتبط بالنقص في المتغير الآخر والعكس صحيح. ويرجع السبب إلى أن الطالب الجامعي تكثر لديه المسؤوليات ويعتريه القلق بسبب متطلبات الدراسة الأكاديمية التي تحتاج إلى كثير من الوقت والجهد وبسبب تطلعه لمستقبل أفضل يحقق له ذاته وطموحه، وفي ظل الظروف المجتمعية والاقتصادية الحالية وظهور البطالة أصبح الشباب الجامعيين في حيرة وقلق بشأن مستقبلهم مما قد يؤثر على الدافع للإنجاز لديهم. وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة محمد أحمد (2000) ودراسة زينب الغويل (2007) ودراسة عزام الغامدي (2014)، واختلفت مع دراسة غزال منصور (2014) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين قلق الامتحان ودافعية الإنجاز، ويرى الباحث أن الدور الذي يشكله مستوى القلق في الأداء والإنجاز، فالقلق المرتفع، والقلق المنخفض يعتبر من المعوقات التي تعوق الطلاب عن الإنجاز وتحقيق الأهداف، فالقلق المرتفع يشل قدرة صاحبه عن التفكير والحركة والأداء العقلي ككل، ويؤدي القلق المنخفض إلى ضعف الدافعية والاهتمام واللامبالاة، أما القلق المتوسط فيعد من الطاقات الدافعة للعمل والأداء والإنجاز، فالطلاب ذوو القلق المرتفع يشعرون بالتهديد في مواقف التقويم، وبالإحساس بالفشل فيظهرون دوافع إثارة القلق، التي بدورها تثير استجابات داخلية وخارجية فينشغلون بها أكثر من انشغالهم بالامتحان مما يضعف من مستوى الأداء لديهم، وتنخفض دافعية الإنجاز، أما الطلاب ذوو القلق الطبيعي (العادي) فإنهم يظهرون في مواقف الامتحان دوافع إنجاز للعمل، ويركزون على الأداء بشكل أفضل، مما يجعلهم يبدون بمستوى أفضل، ويرى الباحث أن صاحب الإنجاز ذو همة عالية لا يمل كلما أنجز عملا بدء في عمل آخر، وكلما حقق هدفا سعى في تحقيق هدف آخر. والدافع للإنجاز يكون من دوافعه القلق، فعندما يعمل الإنسان عملا يقلق من عدم إتقانه أو الفشل فيه فيسعى إلى انجازه بالشكل المطلوب.

- **الفرضية الثانية** : (لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية قصر بن غشير بجامعة طرابلس). استخدم معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، فيما يلي عرض النتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية :

جدول (4)

معاملات الارتباط بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية (ن=300)

قلق الامتحان	التحصيل الدراسي
البعد المعرفي	**0.441-
البعد الجسمي	**0.591-
البعد السلوكي	**0.680-
البعد الانفعالي	**0.357-
الدرجة الكلية	**0.660-

** (0.181) دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من جدول (4)على وجود علاقة سالبة بين قلق الامتحان وأبعاده الفرعية والدرجة الكلية، والتحصيل الدراسي وجميع هذه الارتباطات دالة عند مستوى (0.01) وهذا يعني أن الزيادة في أحد المتغيرين يرتبط بالنقص في المتغير الآخر والعكس صحيح كذلك، أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى الطلاب، ونستنتج من هذه النتيجة أن الفرضية لم تتحقق ويمكن تفسير الارتباط السالب بأن أبعاد قلق الامتحان لدى الطلاب لها تأثير على التحصيل الدراسي، أي أنه كلما كان قلق الامتحان ايجابي كلما انخفض التحصيل الدراسي والعكس، أي كلما كان القلق سلبي كلما ارتفع التحصيل الدراسي، وهذا يعني أن الزيادة في أحد المتغيرين يرتبط بالنقص في المتغير الآخر والعكس صحيح، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كمال مرسي (1992) ودراسة عبد العزيز الوحش (1991)، التي توصلت نتائجهما إلى وجود علاقة سالبة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، في حين اختلفت نتائج الدراسة مع دراسة موسى أبو زيتون (1988) التي توصلت لوجود علاقة موجبة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي. وقد فسر الباحثون العلاقة السلبية بين القلق والتحصيل على أساس أن قلق الامتحان يشكل حالة من التوتر الشامل التي تصيب الفرد وتؤثر في العمليات العقلية كالانتباه والتفكير والتركيز والتذكر والتي تعتبر من متطلبات النجاح في الامتحان وبالتالي فإن حالة التوتر هذه تؤثر في تحصيل الطالب تأثيرا سلبيا (أبو صائمة، 1995) إن أهمية الامتحان بالنسبة للطالب تكمن في كونه الأساس الذي يتم بناء عليه تقرير مصيره بعض الطلبة عن الامتحانات وشعور البعض الآخر بالأرق وآلام المعدة، وبالتالي فإن حالات التوتر هذه تؤثر في تحصيل الطالب سلبيا، وأشارت أغلب الدراسات التي تناولت العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل إلى أن العلاقة بينهما علاقة عكسية أي أنه كلما زاد القلق انخفض مستوى التحصيل والعكس صحيح، وأشارت نتائج أخرى إلى وجود علاقة بين درجات القلق والتحصيل الدراسي أي كلما زاد القلق تحسن مستوى التحصيل إلى أن يصل القلق إلى مستوى معين

بعده يضعف التحصيل بازدياد القلق وهذا يعنى أن تحصيل أصحاب القلق المتوسط أفضل من تحصيل زملائهم أصحاب القلق المنخفض والعالي، ويشير (Corisini, 1987) إلى العديد من العوامل التي تتوقف عليها العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي والتي يعود بعضها إلى الطالب نفسه، أو أسرته أو المعلم، أو المادة الدراسية، أو طريقة التدريس أو ظروف الموقف المدرسي، كما تعتبر الحالات الانفعالية التي يخبر بها الطلبة تحت تأثير التوتر والضيق في تطبيق الاختبارات. الأمر الذي يؤدي بدوره إلى الإنجاز السيئ، وأن قلق الاختبار ينمو من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية في المواقف الأسرية خصوصاً في السنوات الأولى من حياة الطفل، ويرجع الباحث هذه العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، إلى أن القلق يشكل حالة من التوتر الشامل، التي تصيب الفرد وتؤثر في عملياته العقلية كالانتباه والتفكير والتركيز والتذكر، والتي تعتبر من متطلبات النجاح في الامتحان، وبالتالي فإن حالة التوتر هذه تؤثر في تحصيل الطالب تأثيرًا سلبيًا.

- **الفرضية الثالثة :** (لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية قصر بن غشير بجامعة طرابلس). استخدم معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي، وجدول (5) يبين النتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية :

جدول (5)

معاملات الارتباط بين قلق الامتحان ودافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية (ن=300)

دافعية الإنجاز	التحصيل الدراسي
تحديد الهدف	**0.488**
المثابرة	**0.494**
الكفاءة المدركة	**0.314**
الطموح	**0.466**
الدرجة الكلية	**0.603**

**** (0.181) دالة عند مستوى (0.01)**

يتضح من جدول (5) على وجود علاقة موجبة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي، وجميع هذه الارتباطات دالة عند مستوى (0.01)، وهذا يعني أن الزيادة في أحد المتغيرين يرتبط بالزيادة في المتغير الآخر والعكس صحيح كذلك، ونستنتج من هذه النتيجة أن الفرضية قد تحققت ويمكن تفسير الارتباط بأن أبعاد دافعية الإنجاز لدى الطلاب لها تأثير على التحصيل الدراسي، أي أنه كلما كان دافعية الإنجاز ايجابي كلما كان ارتفع في التحصيل الدراسي والعكس، وهذا يعني أن الزيادة في أحد المتغيرين يرتبط بالزيادة في المتغير الآخر والعكس صحيح، ويفسر الباحث أن هذه النتيجة منطقية ومتوقعة بحيث عندما تزيد دافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة لتحقيق طموحاتهم والوصول لتحقيق أهدافهم والمثابر للحصول على ذلك مما يؤدي إلى ارتفاع التحصيل لديهم، حيث تعتبر دافعية الإنجاز متغيراً دينامياً في الشخصية بمعنى أن الدافعية شأنها شأن غيرها من الدوافع تتأثر بمتغيرات الشخصية وتتأثر بها، فدافع الإنجاز يدفع الفرد

ليظهر كل ما لديه من إمكانات، وأن يقوم بأعمال نافعة وذات قيمة للآخرين، وأن يكون منتجاً مبدعاً، والدافع للإنجاز هو الذي يحرك الكائن الحي نحو النشاط المؤدي إلى إشباع حاجاته، ويعتبر التحصيل الدراسي من أهم الأنشطة المعرفية التي يبدو فيها معيار الامتياز أو النجاح أو الفشل واضحا، ومن ثم فهو أكثر الأنشطة ارتباطا بالدافع للإنجاز، وعلى ذلك فمن الممكن تباين دافعية الإنجاز بين الطلاب وبالتالي تباين التحصيل الدراسي ويعد الدافع للإنجاز هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح، ويوصف الأفراد ذوو الإنجاز المرتفع بأنهم يميلون إلى بذل تلك المحاولات الجادة للحصول على قدر كبير من النجاح في كثير من المواقف الاجتماعية والجدير بالذكر أن دافعية الإنجاز تؤثر في تحديد مستوى الفرد التعليمي، حيث أن هذا الدافع يعمل كقوة إضافية توجه سلوك الطلاب نحو الآمال التي ترتبط بتحصيلهم الدراسي، فهو يدفع الطلاب إلى زيادة معارفهم ومهاراتهم، ولكي يتعلموا بطريقة أسرع، وينجزوا أعمالهم في وقت أقل من غيرهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أحمد شعبان (1991) إلى وجود علاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي، في حين توصلت نتائج دراسة ربيعة الرندي (1996) عدم وجود علاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي.

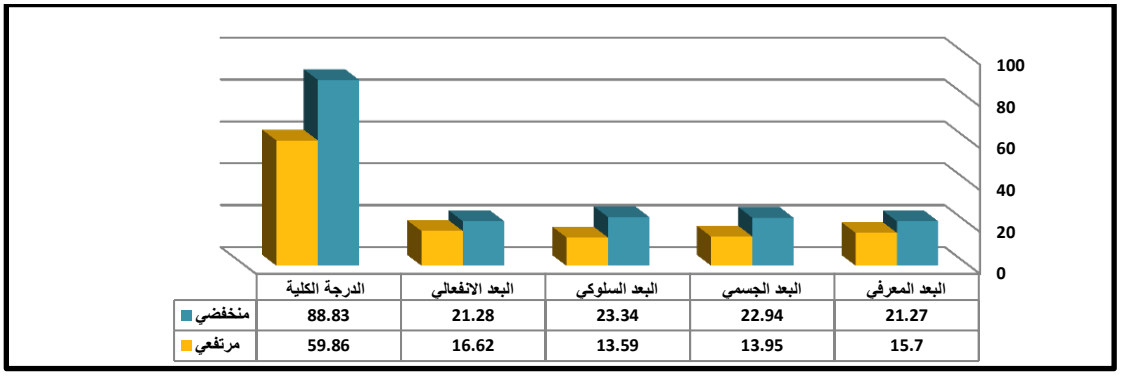
- **الفرضية الرابعة** : (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى طلاب كلية التربية قصر بن غشير بجامعة طرابلس منخفضي ومرتفعي التحصيل الدراسي) استخدم الباحث (T. test) للعينات المستقلة والجدول التالي يوضح النتائج الخاصة بذلك :

جدول (6)

الفروق بين متوسطات درجات الطلاب منخفضي ومرتفعي التحصيل الدراسي في قلق الامتحان (ن= 71 للمنخفضين في التحصيل و 74 للمرتفعين في التحصيل)

قلق الامتحان	التحصيل	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	د ح	مستوى الدلالة
البعد المعرفي	منخفض	21.27	5.45	6.731	143	دالة عند 0.01 لصالح المنخفضين
	مرتفع	15.70	4.47			
البعد الجسمي	منخفض	22.94	6.22	10.623	143	دالة عند 0.01 لصالح المنخفضين
	مرتفع	13.95	3.72			
البعد السلوكي	منخفض	23.34	4.23	13.841	143	دالة عند 0.01 لصالح المنخفضين
	مرتفع	13.59	4.25			
البعد الانفعالي	منخفض	21.28	5.43	4.804	143	دالة عند 0.01 لصالح المنخفضين
	مرتفع	16.62	6.21			
الدرجة الكلية	منخفض	88.83	14.19	12.618	143	دالة عند 0.01 لصالح المنخفضين
	مرتفع	59.86	13.45			

وشكل (1) يوضح الفروق بين متوسطات درجات الطلاب منخفضي ومرتفعي التحصيل الدراسي في قلق الامتحان.



	الدرجة الكلية	البعد الانفعالي	البعد السلوكي	البعد الجسمي	البعد المعرفي
منخفضي	88.83	21.28	23.34	22.94	21.27
مرتفعي	59.86	16.62	13.59	13.95	15.7

شكل (1)

الفروق بين متوسطي درجات الطلاب منخفضي ومرتفعي التحصيل الدراسي في قلق الامتحان

يتضح من جدول (6) وشكل (1): على وجود فروقاً دالة إحصائياً في قلق الامتحان والدرجة الكلية، بين المنخفضين والمرتفعين في التحصيل الدراسي، حيث كانت الفروق دالة لصالح منخفضي التحصيل الدراسي عند مستوى (0.01)، ويفسر الباحث وجود فروق بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضي التحصيل الدراسي في قلق الامتحان بأنه يعود إلى أن الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي لديهم قدرة تنظيمية على مواجهة المواقف وحل المشكلات وتنظيم الأعمال المطلوبة ذات العلاقة بالتحصيل الدراسي، فيمارسون عادات الاستذكار المناسبة والفعالة، وينجزون متطلبات التفوق الدراسي بشكل منظم أولاً بأول، وكل هذه الممارسات التي يقومون بها تأتي متسقة مع ما يمثله لهم التحصيل الدراسي باعتباره مجالا لتأكيد الذات والثقة بالنفس، وفي الجهة الأخرى فإن الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي يتفاعلون مع التحصيل الدراسي باعتباره متغيراً غير متصل بالذات ولا ينظرون بأهمية إلى مستوى التحصيل الدراسي كمحك أو قيمة للتمايز فالغاية التحصيلية دراسيا لديهم هي اجتياز المقررات الدراسية فقط، وعليه فإن سلوكهم التحصيلي ينخفض، ويرجع السبب في ارتفاع مستوى قلق الطلبة منخفضي التحصيل حسب رأي الباحث إلى إخفاق سابق في ميدان التحصيل مما جعل القلق ملازما لهذه المجموعة، وعدم المقدرة على التغلب على هذا القلق أو تجاوزه حال بين طلبة هذه المجموعة وبين تعديل مستواها التحصيلي أضف إلى ذلك الخوف من الرسوب أو الفصل من الدراسة والذي من شأنه أن يولد قلقا خاصة وأن عينة الدراسة من طلبة السنة الأولى وهي السنة التي تحدد استمرارية الطالب في الدراسة من عدمها، واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة عبد العزيز مهيوب الوحش (1991) التي توصلت نتائجهما إلى وجود فروق في قلق الامتحان بين المرتفعين والمنخفضين في التحصيل الدراسي لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي. واختلفت مع دراسة عزام عبد الرازق الغامدي (2014) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين منخفضي ومرتفعي التحصيل الدراسي في قلق الامتحان.

- **الفرضية الخامسة** : (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى طلاب كلية التربية قصر بن غشير بجامعة طرابلس منخفضي ومرتفعي دافعية الإنجاز). استخدم الباحث (T . test) للعينات المستقلة والجدول التالي يوضح النتائج الخاصة بذلك.

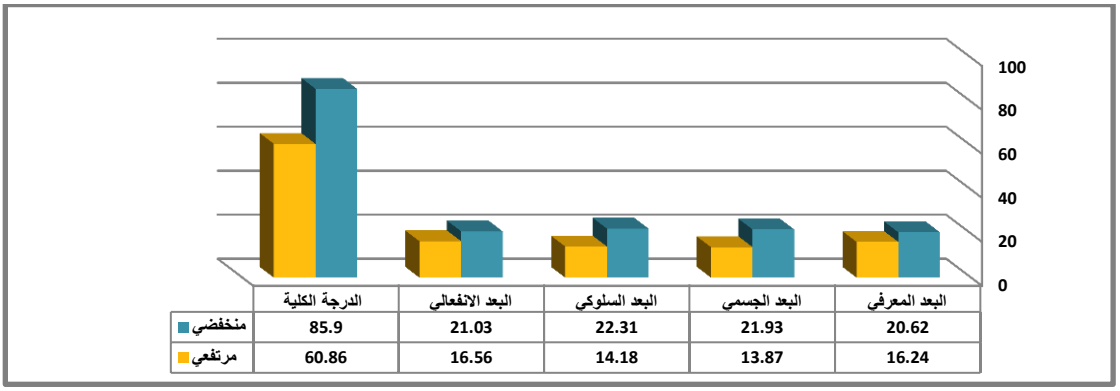
جدول (7)

الفروق بين متوسطات درجات الطلاب منخفضي ومرتفعي دافعية الإنجاز في قلق الامتحان

(ن= 86 للمنخفضين في الدافعية و 78 للمرتفعين في الدافعية)

قلق الامتحان	الدافعية	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	د ح	مستوى الدلالة
البعد المعرفي	منخفض	20.62	5.32	5.294	162	دالة عند 0.01 لصالح المنخفضين
	مرتفع	16.24	5.24			
البعد الجسمي	منخفض	21.93	6.09	9.905	162	دالة عند 0.01 لصالح المنخفضين
	مرتفع	13.87	4.01			
البعد السلوكي	منخفض	22.31	4.81	10.839	162	دالة عند 0.01 لصالح المنخفضين
	مرتفع	14.18	4.78			
البعد الانفعالي	منخفض	21.03	5.10	4.928	162	دالة عند 0.01 لصالح المنخفضين
	مرتفع	16.56	6.49			
الدرجة الكلية	منخفض	85.90	15.49	10.426	162	دالة عند 0.01 لصالح المنخفضين
	مرتفع	60.86	15.21			

وشكل (2) يوضح الفروق بين متوسطات درجات الطلاب منخفضي ومرتفعي دافعية الإنجاز في قلق الامتحان.



الشكل (2)

الفروق بين متوسطي درجات الطلاب منخفضي ومرتفعي دافعية الإنجاز في قلق الامتحان

يتضح من جدول (7) وشكل (2) : على وجود فروقا دالة إحصائياً في قلق الامتحان والدرجة الكلية، بين المنخفضين والمرتفعين في دافعية الإنجاز، حيث كانت الفروق دالة لصالح منخفضي دافعية الإنجاز عند مستوى (0.01). ويرى الباحث أن الطالب الذي لديه دافعية إنجاز منخفضة يكون لديه قلق الامتحان مرتفع والطالب الذي لديه دافعية إنجاز مرتفعة يكون لديه قلق الامتحان منخفض، حيث يتميز الطالب ذو دافعية الإنجاز المرتفعة بالمثابرة والسعي لتحقيق أهدافه وتحقيق طموحاته فهو يرى موقف الامتحان فرصة ليحقق أهدافه وطموحاته بعكس الطالب المنخفض على دافعية الإنجاز الذي يرى أن الامتحان تهديد له ولمكانته بين رفاقه ومجتمعه، وهذا ما يشير إليه (أحمد عبد الخالق ومياسة النيال، 1992:169) إلى أن من خصائص الدافعية أنها تنمي لدى الفرد السعي نحو الإتقان والتميز والقدرة على تحمل المسؤولية والقدرة على تحديد الهدف، كما تذكر (منيرة بنت صالح، وريما بنت سالم، 2009:140) على أن قلق الاختبار لا بد أن يلازمه حب العمل والشعور بالمسؤولية والمثابرة، لأنه يساعد الفرد على تحقيق ما يصبو إليه فالطالب ذو دافعية الإنجاز المرتفعة يحب النشاط وإنجاز الأعمال المطلوبة منه بمهارة عالية، فالطالب يعتقد بأن النجاح ليس مجرد صدفة بل ثمرة جهد ونشاط، وهذا ما يجعل قلق الامتحان ينخفض لديه، حيث كلما أنجز شيئاً كلما حقق أهدافه. وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة عبد العزيز مهيوب الوحش (1991) التي توصلت نتائجهما إلى أن الطلاب الذين لديهم قلق امتحان يعانون من دافعية إنجاز منخفضة.

- **الفرضية السادسة** : (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية قصر بن غشير بجامعة طرابلس منخفضي ومرتفعي التحصيل الدراسي). استخدم الباحث اختبار ت (T.test) للعينات المستقلة والجدول التالي يوضح النتائج الخاصة بذلك :

جدول (8)

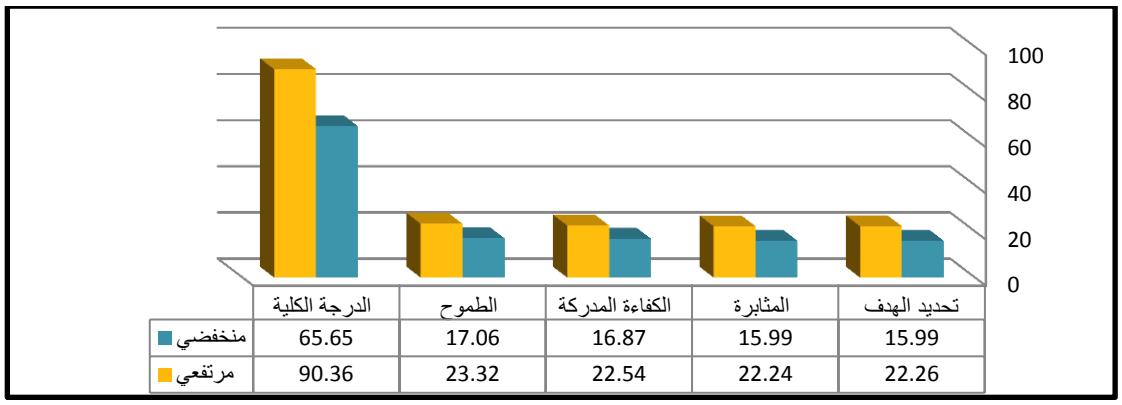
الفروق بين متوسطات درجات الطلاب منخفضي ومرتفعي التحصيل الدراسي في دافعية الإنجاز

(ن= 71 للمنخفضين في التحصيل و 74 للمرتفعين في التحصيل)

دافعية الإنجاز	التحصيل	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	د ح	مستوى الدلالة

تحديد الهدف	منخفض	15.99	3.75	9.670	143	دالة عند 0.01
	مرتفع	22.26	4.05			لصالح المرتفعين
المثابرة	منخفض	15.99	3.80	9.494	143	دالة عند 0.01
	مرتفع	22.24	4.12			لصالح المرتفعين
الكفاءة المدركة	منخفض	16.87	4.60	7.830	143	دالة عند 0.01
	مرتفع	22.54	4.60			لصالح المرتفعين
الطموح	منخفض	17.06	4.11	9.453	143	دالة عند 0.01
	مرتفع	23.32	4.55			لصالح المرتفعين
الدرجة الكلية	منخفض	65.65	6.36	10.935	143	دالة عند 0.01
	مرتفع	90.36	13.10			لصالح المرتفعين

وشكل (3) يوضح الفروق بين متوسطات درجات الطلاب منخفضي ومرتفعي التحصيل الدراسي في دافعية الإنجاز.



شكل (3)

الفروق بين متوسطي درجات الطلاب منخفضي ومرتفعي التحصيل الدراسي في دافعية الإنجاز

يتضح من جدول (8) وشكل (3) : على وجود فروقاً دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز والدرجة الكلية بين منخفضي ومرتفعي التحصيل الدراسي، حيث كانت الفروق دالة لصالح المرتفعين عند مستوى (0.01). إن هناك فروقاً دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز والدرجة الكلية بين منخفضي ومرتفعي التحصيل الدراسي، حيث كانت الفروق دالة لصالح المرتفعين دافعية الانجاز، عند مستوى (0.01) وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة عزام عبد الرازق الغامدي (2014) ودراسة غزال نعيمة وبن زاهي منصور (2014)، ودراسة عبد الرحمن سليمان الطريري (1985)، ويرى الباحث أن هذه النتيجة طبيعية، فالطلاب الذين لديهم مستوى مرتفع من دافعية الإنجاز الدراسي غالباً ما يظهرون أو يحرزون تحصيلا دراسيا مرتفعا والعكس صحيح، ومثل هذه النتيجة تدعم القول بأن الدافع للإنجاز يعتبر مصدرا لإحداث تغير ملحوظ في تحصيل المتعلم، وأنه مصدر لتباين أداء المتعلمين، ويفسر الباحث وجود فروق في دافعية الإنجاز بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي بأن الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي هم أيضاً مرتفعو دافعية

الإنجاز فهم أكثر ميلا وحرصا للوصول إلى حلول للمواقف التي تتطلب حل المشكلة، والاستمرار في العمل والاجتهاد فيه حتى في حالة عدم وجود مراقبة خارجية، فشعورهم بالقدرة على الإنجاز يجعل من هؤلاء الطلاب أكثر تنظيما ومعرفة وممارسة لعادات الاستذكار المناسبة والفعالة، وبذلك يرتفع التحصيل الدراسي لديهم، وعلى العكس من ذلك فإن الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي غالبا ما يحددون لأنفسهم أهدافا منخفضة جدا يسعون إلى تحقيقها، فتعاملهم مع هذه المستويات المتدنية ومن ثم إنجازها يخلق لديهم شعورا إيجابيا بتجنب الفشل، الأمر الذي لا يسمح بارتفاع مستوى التحصيل الدراسي و الدافعية إلى الإنجاز لديهم، ومن هنا جاء ارتباط أداء التحصيل الدراسي المنخفض لديهم مع مستوى مواز من الدافعية المنخفضة كذلك.

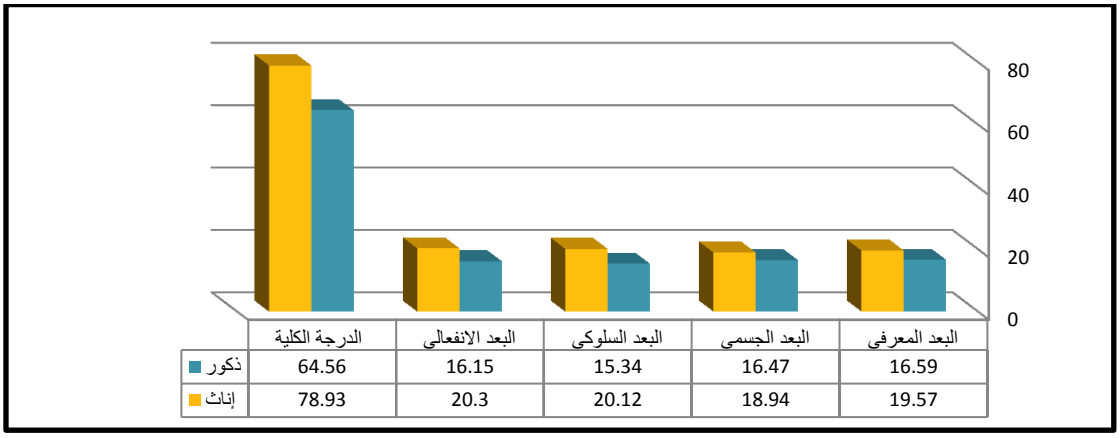
- **الفرضية السابعة** : (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان بين متوسط درجات طلاب وطالبات كلية التربية قصر بن غشير بجامعة طرابلس) استخدم الباحث اختبار (T.test) للعينات المستقلة والجدول التالي يوضح النتائج الخاصة بذلك :

جدول (34)

الفروق بين متوسطات درجات الطلاب (ذكور - إناث) في قلق الامتحان (ن = 155 للذكور - 145 للإناث)

قلق الامتحان	النوع	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	د ح	مستوى الدلالة
البعد المعرفي	ذكور	16.59	5.24	4.836	298	دالة عند 0.01
	إناث	19.57	5.42			لصالح الإناث
البعد الجسمي	ذكور	16.47	5.92	3.416	298	دالة عند 0.01
	إناث	18.94	6.62			لصالح الإناث
البعد السلوكي	ذكور	15.34	5.29	6.970	298	دالة عند 0.01
	إناث	20.12	6.55			لصالح الإناث
البعد الانفعالي	ذكور	16.15	5.99	6.155	298	دالة عند 0.01
	إناث	20.30	5.73			لصالح الإناث
الدرجة الكلية	ذكور	64.56	19.16	6.912	298	دالة عند 0.01
	إناث	78.93	17.81			لصالح الإناث

وشكل (8) يوضح الفروق بين متوسطات درجات الطلاب (ذكور - إناث) في قلق الامتحان.



	الدرجة الكلية	البعد الانفعالي	البعد السلوكي	البعد الجسمي	البعد المعرفي
ذكور	64.56	16.15	15.34	16.47	16.59
إناث	78.93	20.3	20.12	18.94	19.57

شكل (4)

الفروق بين متوسطي درجات الطلاب (ذكور - إناث) في قلق الامتحان

يتضح من جدول (9) وشكل (4): على وجود فروقا دالة إحصائياً في قلق الامتحان والدرجة الكلية وفقاً للنوع (إناث - ذكور) حيث كانت الفروق دالة لصالح الإناث عند مستوى (0.01). ويتبين من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في متوسطات درجات مستوى قلق الامتحان، حيث كانت متوسطات درجات قلق الامتحان لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور وبدلالة إحصائية. ويعزو الباحث نتيجة درجات قلق الامتحان لدى الإناث أعلى منه عند الذكور، إلى طبيعة تفكير الطالبة، حيث تجد أن الطالبة مهمومة على مستقبلها التعليمي، وبالتالي تزيد عندها حدة القلق والتوتر. كما أن كثيرات من الطالبات تكون في منافسة مع زميلاتها وبالتالي تزيد من دراستها كلما اقتربت الامتحانات، وتقوم بقضاء كثير من الأوقات في الدراسة من أجل أن تتفوق على زميلاتها، وبالتالي لا تستطيع أن تستمر على هذا الحال بدون راحة، وبالتالي يزيد عندها التفكير والتوتر والقلق نتيجة هذا الأمر، هذا بخلاف الطالب في المجتمع الليبي. وكذلك يرجع وجود مستوى أقل لقلق الامتحان عند الطلاب عنه عند الطالبات إلى حالة اللامبالاة التي يكون عليها الطالب الليبي في ظل الأوضاع السياسية والاقتصادية الحالية، وتكدس الآلاف من الخريجين والحاصلين على شهادات جامعية بدون عمل، أدى هذا الأمر إلى تشتت ذهن الطالب وعزوفه عن الدراسة طوال العام الدراسي، وتركيزه على فترة قصيرة وقت الامتحان أدى إلي زيادة التوتر والقلق عنده، لأنه لا يستطيع أن يدخل الامتحان وهو غير مستعد له خلال الفترة القصيرة. كما يرجع الباحث وجود فروق في مستوى قلق الامتحان إلى ما يترتب عليه من أدوار وعادات وتقاليد يقوم بها الذكر عن الأنثى، فالطالب يميل إلى الخروج من البيت مع أصحابه والتنزه، ويستطيع أن يشغل وقت فراغه خارج المنزل، وبالتالي يستطيع أن يروح عن نفسه بطرق عديدة، بينما على العكس فالطالبة حسب العادات والتقاليد، ودورها الأنثوي في المجتمع لا يسمح لها بالخروج من البيت إلا في حدود، وبالتالي تقوم الطالبة بالاهتمام بشغل وقت الفراغ للاهتمام بالدراسة، حيث تقضي أوقاتا كثيرة في الدراسة تفوق الأوقات التي يقضيها الطالب في الدراسة بمراحل كبيرة وبالتالي تكون تحت ضغط المذاكرة والدراسة وبالتالي يزداد عندها القلق والتوتر، كما يرى الباحث أن طبيعة الذكر (الطالب) (الخشونة ، القوة) تقلل من الخوف والرهبة لديه،

حيث يحاول جاهدا عدم إظهار أي من الأعراض المختلفة لقلق الامتحان، بينما على النقيض فطبيعة الأنثى (الطالبة) (النعومة ، الضعف) تميل إلى الخوف والارتباك على مستقبلها، فهي مرهفة الحس، تتأثر سريعا بالعوامل النفسية والانفعالية وبالتالي تزداد درجة حدة القلق والتوتر لديها، ويرى محمد الطيب (1988:14) أن زيادة قلق الامتحان لدى الإناث عن الذكور يرجع إلى أن الإناث حين تضطر إلى مواجهة مواقف الامتحان فإنهن يحاولن حماية أنفسهن من هذه المواقف التي يشعرن بأنها مهددة لذواتهن ويكون ذلك عن طريق التكيف السلبي وذلك باللجوء إلى الشعور بالخوف الشديد، ويرافق هذا مظاهر انفعالية مثل الصداع والألم والإغماء والنسيان، وهذه وسائل للتكيف يلجأن إليها لتساعدهن على تجنب مواقف الاختبار، وهذه المظاهر جميعها تشكل أحد المكونات الأساسية لقلق الاختبار، وفي هذا الصدد يذكر (مغاوري عبد الحميد مرزوق، 1991:102) أن الفروق في القلق بين الجنسين يصعب برهنتها ومن المتفق عليه عموماً أن البنات يسهل عليهن أكثر من البنين الاعتراف بالقلق أما الذكور فيتوقع منهم أن يتصرفوا بشجاعة، ويرى الباحث أن الفروق بين الجنسين ترجع إلى أن الإناث يعترفن بالقلق، وهذا لا يضعف أو ينقص من أنوثتهن أما الذكور عند اعترافهم بالقلق فإنه يقلل من رجولتهم، كما يرجع الباحث وجود فروق بين الذكور والإناث في قلق الامتحان فالإناث أقل قدرة على تحمل موقف الامتحان، كما يرجع الباحث ذلك إلى أساليب التنشئة الاجتماعية التي يمر بها كل من الذكور والإناث داخل الأسرة خلال مراحل حياتهم خصوصاً في المجتمعات الشرقية فالإناث يسمح لهن المجتمع بالإفصاح عن مشاعرهن، والتي من ضمنها مشاعر القلق، بينما الذكور يتم تنشئتهم على ضبطها وإخفائها وإنكارها فيتعلمون عدم التعبير عن الضعف خصوصاً في المواقف المؤلمة والأزمات، حيث يظهر قلق الاختبار عندما يدرك الطالب الموقف على أنه أزمة أو مصدر ضيق، فإن الإناث أكثر تعبيراً عن مصدر الضيق بل وأكثر صراحة في التعبير عن مشاعرهن في القلق من الذكور، وبناء على ذلك يكون للإناث قابلية للتعبير عن مشاعرهن في المقاييس المختلفة، أما الذكور فغالباً لا يعترفون بمشاعرهم اتجاه الاختبارات مثل الإناث، واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة محمد أحمد (2000)، دراسة زينب إبراهيم الغويل (2007) ودراسة عبد الرحمن سليمان الطريري (1985)، التي أشارت نتائجهم إلى وجود فروق في قلق الامتحان لصالح الإناث، واختلفت النتائج مع دراسة غزال نعيمة وبن زاهي منصور (2014)، ودراسة موسى أبو زيتون (1988) التي توصلت نتائجهم إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في قلق الامتحان وفي ضوء التعارض بين نتائج الدراسات السابقة في مجال الفروق بن الجنسين في الدافعية يرى أنه مازالت هناك حاجة ملحة للكشف عن طبيعة هذين المتغيرين. ولقد بين رواد نظرية التقلبات النفسية على أن الأشخاص ينقلبون تحت الظروف الطبيعية بين هذه الحالات غالبا، لكن كل شخص يختلف عن غيره في الوقت الذي يستهلكه في حالة ما أو ضدها، والأشخاص يتناوبون أو يتقلبون بين مختلف ثبوت حالات في مختلف المواقف.

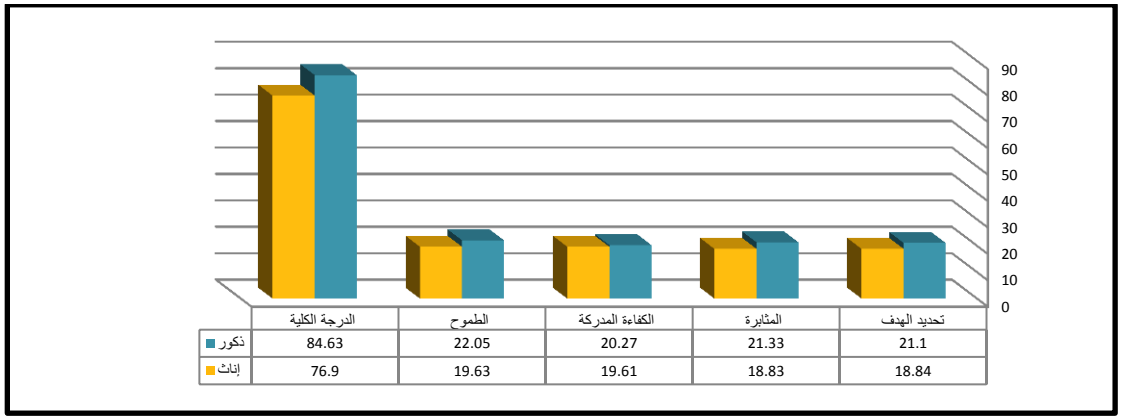
- **الفرضية الثامنة** : (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز بين متوسط درجات طلاب وطالبات كلية التربية قصر بن غشير بجامعة طرابلس). استخدم الباحث اختبار (T.test) للعينات المستقلة والجدول التالي يوضح النتائج الخاصة بذلك :

جدول (10)

الفروق بين متوسطات درجات الطلاب (ذكور - إناث) في دافعية الإنجاز (ن = 155 للذكور - 145 للإناث)

دافعية الإنجاز	النوع	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	د ح	مستوى الدلالة
تحديد الهدف	ذكور	21.10	4.70	4.152	298	دالة عند 0.01 لصالح الذكور
	إناث	18.84	4.70			
المثابرة	ذكور	21.33	4.66	4.639	298	دالة عند 0.01 لصالح الذكور
	إناث	18.83	4.67			
الكفاءة المدركة	ذكور	20.27	5.30	1.102	298	0.272 غير دالة
	إناث	19.61	5.13			
الطموح	ذكور	22.05	4.60	4.362	298	دالة عند 0.01 لصالح الذكور
	إناث	19.63	5.03			
الدرجة الكلية	ذكور	84.63	17.46	3.933	298	دالة عند 0.01 لصالح الذكور
	إناث	76.90	16.51			

شكل (5) يوضح الفروق بين متوسطات درجات الطلاب (ذكور - إناث) في دافعية الإنجاز.



شكل (5)

الفروق بين متوسطي درجات الطلاب (ذكور - إناث) في دافعية الإنجاز

يتضح من جدول (10) وشكل (5) : علي وجود فروقاً دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز والدرجة الكلية، وفقاً للنوع (إناث - ذكور) حيث كانت الفروق دالة لصالح الذكور ودالة عند مستوى (0.01)، وأرجعت انخفاض الدافع للإنجاز لدى الإناث مقارنة بالذكور إلى أنهن يكشفن عن توتر أعلى مما يكشف عنه الذكور، نظرا لمعايشتهن الصراع في الأدوار، حيث يؤدي التوتر العالي إلى انخفاض القدرة على الإنجاز، ومستوى الطموح والمثابرة والحماس وتحقيق الذات. ويرجع ارتفاع درجة التوتر لدى الإناث عن الذكور لاعتبارات الإحساس بالهامشية والضغوط الاجتماعية، كما يبين الجدول السابق أن بعد الكفاءة المدركة لم يصل حد الدلالة مما يدل على عدم وجود فروق بين الجنسين في الكفاءة المدركة، لعل هذا يتفق مع

التفسير الذي قدمه (رشاد علي عبد العزيز موسى وصلاح أبو ناهية سنة 1988) حيث أرجع الباحثان عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في الدافع للإنجاز، إلى أن الفرص التعليمية والمهنية أصبحت الآن متاحة لكل من الجنسين، وتضاءلت النظرة الوالدية التي تميز بين الذكر والأنثى. فكلاهما أصبح يلقي نفس المعاملة الوالدية والرعاية والاهتمام في غرس مفاهيم الاستقلال والاعتماد على النفس والإنجاز. وربما يرجع إصرار الأنثى على التفوق والنجاح والتحمل والمثابرة إلى ميكانزمات دفاعية عما لاقته من غبن المجتمع في مكانتها الاجتماعية. لذا فهي تحاول أن تتفوق في المجالات الحياتية المختلفة التي كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في الدافع للإنجاز، وأرجع الباحث ذلك إلى أن الأسرة العربية اليوم تحث وتشجع الإناث تماماً مثل الذكور على النجاح والتفوق في الدراسة والعمل، وأن هذا هو المجال المقبول اجتماعياً والذي يسمح للمرأة العربية بالتفوق والامتياز فيه. ولذلك أصبحت الإناث ترغبن في الإنجاز والتفوق فيه تماماً مثل الذكور. واختلفت مع دراسة زينب إبراهيم الغويل (2007) التي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين في دافعية الإنجاز لصالح الإناث، ومع دراسة أحمد شعبان عطية (1991) التي توصلت نتائج دراساتهم إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في دافعية الإنجاز.

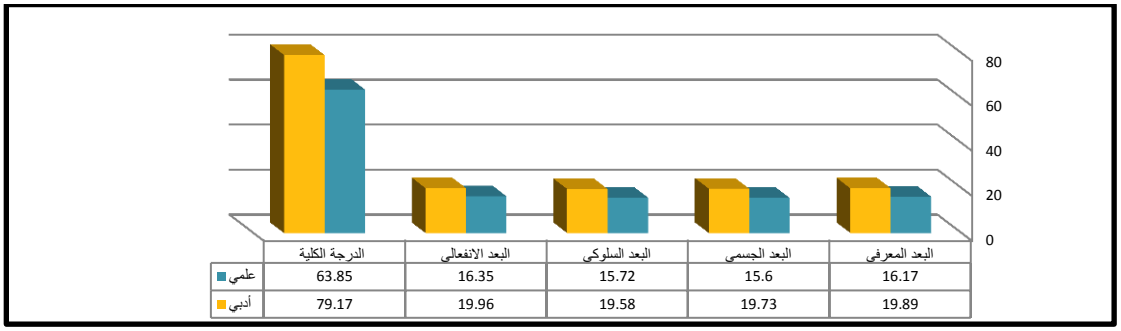
- **الفرضية التاسعة :** (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان بين متوسط درجات الطلاب في التخصصات العلمية والأدبية لدى طلاب كلية التربية قصر بن غشير بجامعة طرابلس). استخدم (T.test) للعينات المستقلة والجدول التالي يوضح النتائج الخاصة بذلك.

جدول (11)

الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في التخصصات (العلمية - الأدبية) في قلق الامتحان (ن = 150 للعلمي - 150 للأدبي)

قلق الامتحان	النوع	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	د ح	مستوى الدلالة
البعد المعرفي	علمي	16.17	4.88	6.184	298	دالة عند 0.01
	أدبي	19.89	5.52			لصالح أدبي
البعد الجسمي	علمي	15.60	5.31	5.923	298	دالة عند 0.01
	أدبي	19.73	6.70			لصالح أدبي
البعد السلوكي	علمي	15.72	5.62	5.484	298	دالة عند 0.01
	أدبي	19.73	6.54			لصالح أدبي
البعد الانفعالي	علمي	16.35	5.82	5.249	298	دالة عند 0.01
	أدبي	19.96	6.07			لصالح أدبي
الدرجة الكلية	علمي	63.44	15.44	7.456	298	دالة عند 0.01
	أدبي	79.17	19.87			لصالح أدبي

وشكل (6) يوضح الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في التخصصات (العلمية - الأدبية) في قلق الامتحان.



	الدرجة الكلية	البعد الانفعالي	البعد السلوكي	البعد الجسمي	البعد المعرفي
علمي	63.85	16.35	15.72	15.6	16.17
أدبي	79.17	19.96	19.58	19.73	19.89

شكل (6)

الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في التخصصات (العلمية - الأدبية) في قلق الامتحان

يتضح من جدول (11) وشكل (6) : علي وجود فروق بين طلاب التخصص العلمي والأدبي في قلق الامتحان لصالح التخصص الأدبي في جميع أبعاد قلق الامتحان والدرجة الكلية وهي دالة عند مستوى (0.01). واختلفت نتائج الدراسة مع دراسة عزام عبد الرازق الغامدي (2014) ودراسة غزال نعيمة وبن زاهي منصور (2014) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق بين التخصصات العلمي والأدبي في قلق الامتحان ربما يرجع ذلك إلى أن قلق الامتحان مشترك لدى التخصصات العلمية والأدبية ويعود ذلك للأوضاع الحياتية الاقتصادية والاجتماعية غير المستقرة التي يعيشونها، إضافة إلى أن التخصصات تقريبا لهم نفس الخصائص من حيث المواد المدروسة والعمر، والبيئة الاجتماعية والنفسية ترفع من قلق الامتحان. إلى غير ذلك وينتمي إلى نفس الكلية. ويفسر الباحث وجود فروق بين التخصصات العلمية والأدبية في قلق الامتحان لصالح طلاب التخصصات العلمية بسبب النظرة الدونية من قبل طلاب التخصص الأدبي للامتحان فهو يعتبر بالنسبة إليهم تحصيلا حاصلاً أما طلاب التخصص العلمي فيرون أن الامتحان يتوقف عليه مصيرهم وتحقيق أهدافهم لبلوغ ما يسعون إليه، وبذلك يكون الامتحان بالنسبة إليهم الفرصة التي سوف تجعل لهم مركزاً وقيمة بين رفاقهم في المجتمع والحصول على ما يسعون إليه وبذلك تعتبرهم منخفضين في قلق الامتحان، ويذكر (نبيل محمد زايد،2003 81-82) إلى أن الانفعال من الممكن أن يؤدي إلى تنظيم السلوك أو اضطرابه، وهو قد يؤدي إلى اضطراب السلوك الراهن، ولكنه مع ذلك قد يؤدي إلى خلق صور جديدة من السلوك، تكون موجهة نحو الأهداف، وتؤدي المستويات الضعيفة من الانفعال عادة إلى تسهيل السلوك بينما يؤدي الانفعال شديد الشبه جداً بالدوافع التي قد تؤدي هي أيضاً إلى تنظيم السلوك أو اضطرابه. وقد يرجع هذا إلى طبيعة الموقف المشترك بينهما وهو ضغط الامتحان وأن هذا القلق لا يرتبط بمتغير التخصص وهو سمة عامة لدى كل متمرس.

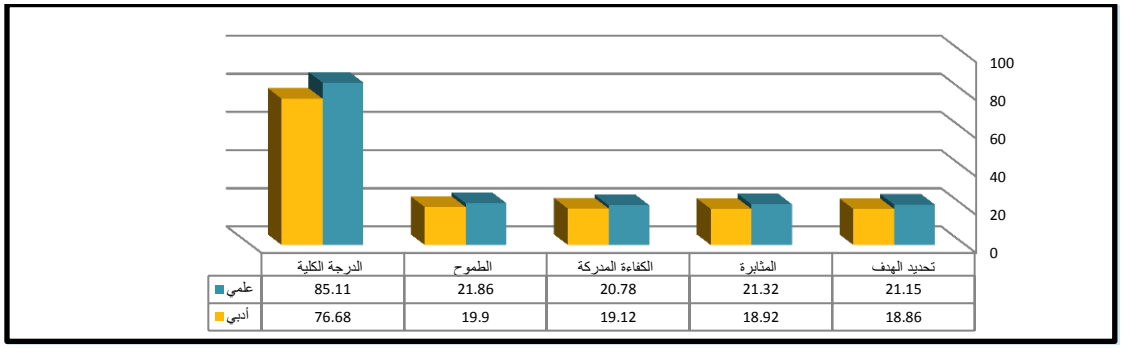
- **الفرضية العاشرة** : (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز بين متوسط درجات الطلاب في التخصصات العلمية والأدبية لدى طلاب كلية التربية قصر بن غشير بجامعة طرابلس). استخدم الباحث اختبار (T.test) للعينات المستقلة والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (12)

الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في التخصصات (العلمية - الأدبية) في دافعية الإنجاز (ن = 150 للعلمي - 150 للأدبي)

دافعية الإنجاز	النوع	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	د ح	مستوى الدلالة
تحديد الهدف	علمي	21.15	4.72	4.229	298	دالة عند 0.01 لصالح علمي
	أدبي	18.86	4.67			
المثابرة	علمي	21.32	4.64	4.441	298	دالة عند 0.01 لصالح علمي
	أدبي	18.92	4.72			
الكفاءة المدركة	علمي	20.78	5.22	2.785	298	دالة عند 0.01 لصالح علمي
	أدبي	19.12	5.11			
الطموح	علمي	21.86	4.63	6.490	298	دالة عند 0.01 لصالح علمي
	أدبي	19.90	5.09			
الدرجة الكلية	علمي	85.11	16.48	4.315	298	دالة عند 0.01 لصالح علمي
	أدبي	76.68	17.36			

وشكل (7) يوضح الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في التخصصات (العلمية - الأدبية) في دافعية الإنجاز.



شكل (7)

الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في التخصصات (العلمية - الأدبية) في دافعية الإنجاز

يتضح من جدول (12) وشكل (7) : على وجود فروق بين طلاب التخصص العلمي والأدبي في دافعية الإنجاز لصالح التخصص العلمي في جميع أبعاد دافعية الإنجاز والدرجة الكلية وهي دالة عند مستوى (0.01). واختلفت نتائج الدراسة مع دراسة عبد الرحمن الطريري (1985) ودراسة أحمد عطية (1991) ودراسة ربيعة الرندي (1996) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين التخصصات العلمية والأدبية في دافعية الإنجاز. ويرجع الباحث سبب ذلك إلى أن الطالب الجامعي يعتقد أن حصوله على الشهادة الجامعية تفسح له أي مجال من مجالات الحياة التي يخوضها ويعمل بها، فطلاب الأقسام الأدبية قد يكون طموحهم نحو المستقبل محدوداً بسبب ضيق مجالات التخصص وكثرة أعداد الخريجين من هذه التخصصات فالمراكز الاجتماعية والاقتصادية التي سوف يشغلونها في المستقبل محدودة، كما أن هناك تأثيراً لطبيعة الدراسة على الدافع للإنجاز، ويتمثل هذا التأثير في اختلاف طبيعة الدراسة في التخصصات العلمية والأدبية من حيث تأثيرها على الدافع للإنجاز، فالمواد الدراسية في التخصصات العلمية تحتاج إلى مزيد من الجهد والمثابرة والطموح لاستيعابها أكثر من المواد الدراسية في التخصصات الأدبية مما يولد الدافع للإنجاز لديهم بصفة مستمرة وبقوة أكبر من غيرهم، وهذا يعني أن الطلاب في الأقسام العلمية لديهم دافع للإنجاز أكبر من زملائهم في الأقسام الأدبية.

- الاستنتاج العام:

استنتاجاً مما تم عرضه من خلفية نظرية في كل ما يتعلق بقلق الامتحان ودافعية الإنجاز واعتماداً على البيانات الإحصائية، وفي إطار الهدف الرئيسي للدراسة، وهو التأكد من وجود علاقة بين قلق الامتحان ودافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية قصر بن غشير بجامعة طرابلس، ومن خلال تحديد فرضيات الدراسة التي من مضمونها توجد علاقة بين قلق الامتحان ودافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي بالإضافة إلى الفروق بين مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي في قلق الامتحان، والفروق بين الطلاب والطالبات في قلق الامتحان ودافعية الإنجاز، وبعد إجراء الدراسة الميدانية على عينة مكونة من (300) طالب وطالبة وتطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس قلق الامتحان ومقياس دافعية الإنجاز ونتائج درجات التحصيل الدراسي، وبعد التحليل الإحصائي توصلنا للنتائج التالية :

1. وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين قلق الامتحان ودافعية الإنجاز مما يدل على أن الزيادة في أحد المتغيرين تقابلها النقصان في المتغير الآخر.
2. وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي مما يدل على أن الزيادة في أحد المتغيرين تقابلها النقصان في المتغير الآخر.
3. وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي مما يدل على أن الزيادة في أحد المتغيرين تقابلها زيادة في المتغير الآخر.
4. وجود فروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في قلق الامتحان لصالح منخفضي التحصيل الدراسي.
5. وجود فروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي في قلق الامتحان لصالح منخفضي دافعية الإنجاز.
6. وجود فروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في دافعية الإنجاز لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي.
7. وجود فروق بين الطلاب والطالبات في قلق الامتحان لصالح الطالبات.
8. وجود فروق بين الطلاب والطالبات في الإنجاز لصالح الذكور باستثناء بعد الكفاءة المدركة غير دال إحصائياً.
9. وجود فروق بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في قلق الامتحان لصالح طلاب التخصصات الأدبية.
10. وجود فروق بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في دافعية الإنجاز لصالح طلاب التخصصات العلمية.

التوصيات والمقترحات :

في ضوء ما توصلت له نتائج الدراسة فإن الباحث يوصي بالتالي :

1. إكساب الطلاب أساليب التعامل مع قلق الامتحان وتجنب إثارة السلبية.
2. إرشاد أولياء الأمور كيفية التعامل مع أبنائهم فترة الامتحانات لمساعدة أبنائهم للأداء في الامتحان بطريقة سليمة.
3. تطوير مفاهيم الطلاب عن الامتحان بغية تكوين اتجاهات إيجابية لديهم حوله.
4. توجيه الطلاب حول الدراسة الفاعلة وكيفية تقديم الامتحانات والتعامل مع أوراق الأسئلة أثناء الامتحان.
5. تدريب الطلاب على المواقف الاختبارية الصعبة مثل التركيز على الامتحانات التجريبية التي تسبق الامتحانات النهائية والتي تؤهلهم لمواجهه الامتحان النهائي بإيجابية.

6. توفير الجو المناسب والظروف المريحة نفسياً والتي تحيط بالطالب أثناء تأديته الامتحان والتي من شأنها خفض قلق الاختبار.

7. التخطيط المناسب للتعليم داخل الجامعات وخارجها والالتفات للحاجات الحقيقية للمتعلمين والمتعلمات، واستثمار نظام من المعززات الداخلية والخارجية والتي تستثير دافعية المتعلمين.

8. عمل برامج إرشادية من قبل وزارة التعليم العالي لإرشاد العاملين في التربية لتبصيرهم بأهم سمات المنجزين من أجل رعايتها وتشجيعها.

9. استخدام مهارات التفكير العليا في التدريس، لأنها تزيد من دافعية المتعلمين وتحصيلهم.

بحوث مقترحة:

1. قلق الامتحان وعلاقته باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة.
2. قلق الامتحان وعلاقته بالمعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة.
3. دافعية الإنجاز وعلاقتها بقوة الأنا لدى طلاب الجامعة.
4. دافعية الإنجاز وعلاقتها بالكفاءة الأكاديمية والكفاءة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة.

المراجع

1. إبراهيم قشقوش ، وطلعت منصور. (1979). دافعية الإنجاز وقياسها. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

2. أحمد حسن عبد العظيم. (2008). قلق التحصيل كدالة للتفاعل بين مستوي الطموح ومفهوم الذات لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية جامعة بنها.

3. أحمد شيخ السبعاوي ، وزهير عبد الرحيم عبدالفتاح. (1991). القلق وكيف يتخلص منه. دمشق: دار القلم.

4.أحمد عبداللطيف عبادة ، و نبيل رجب الزهار. (1987). أثر ارتفاع معدل المعلومات المعرفية في اختبار تحصيلي على سمة القلق وسمة الاستشارية وقلق الاختبار. مجلة البحث في التربية وعلم النفس (2)، الصفحات 72- 89.

5.أحمد محمد الزعبي. (1997). مستوى القلق كحالة وكسمة لدى طلبة جامعة صنعاء. *مجلة مركز البحوث* التربوية جامعة قطر (12)، الصفحات 105-138.

6.أحمد محمد عبدالخالق، ومايسة أحمد النيال. (2002). الدافع للإنجاز وعلاقته بقلق الموت لدى طلاب من دولة قطر. مجلة الدراسات النفسية (3).

7.انتصار سالم الصبان. (1999). المشكلات النفسية والشخصية والحاجة للإرشاد بعض طالبات كلية البنات بجدة. مجلة الإرشاد النفسي (11).

8.إيمان عبد المقصود الجندي. (2013). برنامج قائم على استراتيجيات الذاتي للتعلم والعزو وأثره في قلق الاختبار وتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى المتفوقين عقلياً منخفضي التحصيل. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة.

9. جابر عبدالحميد جابر، وعلاء كفافي. (1995). معجم علم النفس والطب النفسي. القاهرة: دار النهضة العربية.

10.حامد عبد السلام زاهران. (2003). علم النفس الإجتماعي. القاهرة : عالم الكتب.

11.حامد عبد السلام زهران. (1997). الصحة النفسية والعلاج النفسي (المجلد 3). القاهرة: عالم الكتب.

12.سناء منير مسعود. (2006). بعض المتغيرات المرتبطة بقلق المستقبل لدى عينة من المواهين. *رسالة* دكتوراه غير منشورة. كلية التربية جامعة دمشق.

13.عايدة عبد الله أبو صايمة. (1995). أثر القلق على التحصيل. القاهرة: دار ابتراك للطباعة والنشر.

14.عبد الحليم محمود السيد. (1990). علم النفس العام (المجلد 3). القاهرة: مكتبة الغريب.

15.عبد اللطيف محمد خليفة. (2000). الدافعية للإنجاز. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

16.عبد المطلب أمين القريطي. (2003). في الصحة النفسية (المجلد 3). القاهرة: دار الفكر العربي.

17.علاء أحمد كفافي، وفاء صلاح الدين، وأحمد عمر سليمان. (1990). بناء مقياس للقلق الرياضي. حول كلية التربية (7)، الصفحات 575- 588.

18.علاء الدين أحمد كفافي. (1990). الصحة النفسية. القاهرة: دار هجر للنشر والتوزيع.

19.علاء الدين أحمد كفافي. (1999). الإرشاد والعلاج الأسري. القاهرة: دار الفكر العربي.

20.عمر رفعت. (2004). العلاقة السببية بين متغيرات إدارة الحياة وحالة القلق والشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من المراهقين المكفوفين. (الصفحات 853-898). المؤتمر السنوي الحادي عشر لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.

21.فايزة إسماعيل محمود. (2000). بعض أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى عينة طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس.

22. فؤاد عبداللطيف أبو حطب، وآمال مختار صادق. (2000). علم النفس التربوي. القاهرة: دار الأنجلو المصرية.

23. محمد خلف الزواهرة. (2006). العلاقة بين العجز المتعلم وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الصف التاسع في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق. رسالة ماجسير غير منشورة كلية التربية جامعة اليرموك.

24. محمد عبد الطاهر الطيب. (1988). مستوى قلق الامتحان بين طلاب كليات جامعة طنطا . دراسات نفسية (5)، الصفحات 11-19.

26. محمد محمود بن يونس. (2007). *سيكولوجية الدافعية والانفعالات*. عمان: دار المسيرة.

27. مصطفى فهمي. (1997). الصحة النفسية دارسات في سيكولوجية التكيف (المجلد 2). القاهرة: مكتبة الخانجي.

28. منيرة بنت صالح الغضون، وريم بنت سالم الكريدس. (2009). قلق الاختبار وعلاقتة بالدافعية للإنجاز وبعض المتغيرات لدى طالبات كلية التربية لإعداد معمات المرحلة الابتدائية بالرياض. مجلة كلية لتربية(1)، الصفحات 105-157.

29. مها عبد الحميد محمود. (2014). فاعلية العلاج بالواقع في خفض قلق الاختبار لدى عينة من طلاب الشهادة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية جامعة اليرموك.

30. نايفة القطامي. (2003). أثر متغير الجنس، الصف، درجة داخلية الضبط في درجة الدافعية للتعلم عند المتفوقين دراسياً في منطقة الوسطى. مجلة العلوم التربوية، قطر (4)، الصفحات 52-81.

31. نبيل محمد زايد. (2003). الدافعية والتعلم. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

32. هاني فاروق عطية. (2007). فاعلية التعلم بمساعدة الأقران في تنمية مهارات حل المشكلات ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة.

33. يوسف ذياب عواد. (2006). سيكولوجية التأخر الدراسي. عمان الاردن: دار المناهج.

قائمة المحتويات

ت	اسم الباحث	عنوان البحث	رقم الصفحة
1	د / هشام محمد الزواغى د / نوال عبدا لله الفتحلى	أثر السلوك الصحي واتجاهاته على طلبة كلية التربية البدنية جامعة الزاوية.	11 - 1
2	د / أحمد محمد عبد العزيز أ / أحمد بشير الحوته أ / محمد نوري عبد القادر	الكفايات التكنولوجية التعليمية اللازمة للتدريس الفعال القائم على تقنية الهيبرنت لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية البدنية في الجامعات الليبية.	22 – 12
3	د / أحمد محمد عبد العزيز	تأثير الألعاب الصغيرة باستخدام الهاتف النقال على تطوير بعض المهارات الأساسية في كرة القدم.	38 - 23
4	د / خالد الهادي الكموشي د / محمد مفتاح جابر	الصعوبات التي تحول دون استخدام الوسائط المتعددة بدرس التربية البدنية لمرحلة التعليم الأساسي.	58 - 39
5	/ هشام محمد الزواغي د / نوال عبد الله الفتحلى	دور مدرس التربية البدنية في نشر الوعي القوامي والصحي داخل المدرسة.	70 - 59
6	د / ميلود عمار النفر د / سامي خليفة حمدي	تأثير العمل وفق اختلاف أنظمة إنتاج الطاقة على استجابة عمل الهرمونات المنظمة لبعض الأملاح في بلازما الدم.	94 - 71
7	د د / محمد مسعود عبد الرزاق م / زيدان إبراهيم الزاهي	تأثير التدليك والتمرينات العلاجية لعلاج المصابين بالفقرات القطنية (أسفل الظهر)	110 - 95
8	د / نجاة سالم زريق أ / نوال مفتاح الشريف	الإشباع العاطفي للمراهقين وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية دراسة ميدانية على عينة من طلاب كليات جامعة المرقب بمدينة الخمس.	141 – 111
9	أ / شعبان محمد الأزرق	الرياضة المدرسية والقيادة الرياضية من التطبيق إلى التعليق.	144 – 142
10	Mousa.M. Elyuonsi* Mahmoud Al-Daba**	Role of PC-transformation in the rock unit discrimination in Al-Haruj Al-Aswad South Central Libya.	154 – 145
11	د / حسين محمد سالم	هل كان هناك فراعنة حقاً.	163 - 156
12	أ / طارق ميلاد أبو غمجة الأستاذ المشرف / مراد بهلول	قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية قصر بن غشير بجامعة طرابلس	196 – 164