دافعية الانجاز وعلاقتها بقلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة البيضاء

عبدالله محمد الضريبي
كلية التربية والعلوم- جامعة البيضاء
الجمهورية اليمنية.

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دافعية الإنجاز وعلاقتها بقلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة البيضاء. تكونت عينة الدراسة من (190) طالباً وطالبة، أخذت من ثلاث مدارس تابعة لمحافظة البيضاء بالجمهورية اليمنية. وقد استخدم مقياس دافعية الإنجاز، ومقياس قلق الامتحان، ومقياس التحصيل الدراسي، وتم التأكد من الصدق والثبات. ولتحليل نتائج الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، تحليل التباين الأحادي، وتحليل التباين الثلاثي. وأسفرت النتائج عن ما يلي:

1- وجود علاقة ارتباط موجبة بين التحصيل الدراسي ودافعية الانجاز لدى أفراد عينة البحث.

2- يختلف مستوى تحصيل الطلبة باختلاف مستوى دافعيتهم، ولا يمكن عزو ذلك إلى أي من قلق الاختبار أو المستوى الصفي أو التفاعل بينهما.

3- عدم وجود اختلاف لدى الطلبة في مستوى دافعيتهم للإنجاز وفقا لاختلاف مستوياتهم الصفية.

4- وجود اختلاف لدى الطلبة في قلق الاختبار وفقا لاختلاف مستوياتهم الصفية ولصالح الصف السادس الأساسي.

Résumé:

Cette étude vise à connaître la motivation de réalisation par rapport à l'angoisse d'examen et l'apprentissage scolaire chez les élèves du cycle fondamental au département d'Al Baida (République du Yémen). L'échantillon de l'étude est constitué de 190 élèves, issus de trois établissement scolaire à Al Baida, ou on a utilisé trois testes à savoir: teste de motivation à la réalisation, teste d'angoisse de l'examen et le teste de l'apprentissage, tous à validité et fiabilité vérifiées. En ce qui concerne l'analyses des données on a calculé les moyennes arithmétiques et les écart-types, l'analyse des différences unique et triangulaire. Les résultats de la recherche sont:

1- L'existence d'une corrélation positive entre la motivation de réalisation et le niveau d'apprentissage scolaire chez les membres de l'échantillon
2- La différence dans le niveau d'apprentissage scolaire dépend du degré de la motivation de réalisation, et ça n'a rien avoir avec l'angoisse de l'examen ou le niveau dans la classe ou les deux.
3- Il n'y a pas de différence entre les élèves dans leur motivation à la réalisation selon leur différence de niveau scolaire.
4- Il y a une différence chez les élèves dans l'angoisse de l'examen selon les différences de leur niveau scolaire à la faveur de la sixième classe fondamentale

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية:

تعد العملية التربوية (التعليمية- التعلمية) الركيزة الأساسية للتنمية والتقدم في شتى مجالات الحياة، لذا اتخذت الدول والحكومات خطوات حثيثة في سبيل تطوير القطاع التعليمي عامة، وتهيئة جيل

مثقف قادر على مواكبة تغيرات الحياة العصرية الحديثة، إضافةإلى محاولة الكشف عن أهم العوامل والأسباب والمشكلات التي قد تعيق من سير العملية التربوية عامة، وهو ما سعت إليه كثير من الدراسات والبحوث في الآونة الأخيرة.

فقد حاول الباحثون في المجال التربوي تفسير التباين في التحصيل الدراسي لدى الطلبة وتحديد العوامل التي تقف وراء هذا التباين، وكان الذكاء والقدرات العقلية من أهم تلك العوامل ولكنها لم تكن كافية لتفسير ذلك التباين في تحصيل الطلبة، الأمر الذي استدعى دراسة العوامل غير العقلية كالدافعية، والقلق، والمهارات التي يتبعها الطالب في الدراسة والاستذكار(المخلافي، 2008: 2).

ويعد الطلبة من العناصر الهامة في المجال التربوي، حيث تقّيم فاعلية ونجاح أي مؤسسة تعليمية، بمدى ما يحققه الطلبة من انجاز وتحصيل علمي، ولأهمية الدور الذي تلعبه الدافعية للتعلم لدى الطلبة فقد احتلت دافعية الانجاز مكانة هامة في مجال بحوث علم النفس، وكذلك المشكلات التي ربما تؤثر في دافعية الطلبة وتحصيلهم العلمي ومن هذه المشكلات قلق الامتحان الذي يعاني منه كثير من الطلبة قبل وأثناء الامتحانات. التي تعد من المواقف الضاغطة التي تجعل بعض الطلبة يشعرون إزائها بتهديد الذات، وربما يؤثر ذلك على دافعية الانجاز لديهم.

مشكلة الدراسة ومسوغاتها

تشكل العملية التربوية (التعليمية- التعلمية) من حيث الاهتمام بها والإنفاق عليها والسعي لتحقيق أهدافها، لدى القائمين عليها عنصراً هاما يقاس به مدى تقدم ورقي الدول والمجتمعات، ورغم إدراك ذلك من قبل المهتمين في المجال التربوي، إلا أن هناك تراجع ملحوظ في دافعية ورغبة

الطلبة لمواصلة الدراسة في كثير من البلدان ومنها مجتمعاتنا العربية، ولأهمية التعرف على مستوى دافعية الطلبة نحو التعلم، أجريت العديد من الدراسات والبحوث بغية تعرف الأسباب والعوامل المؤثرة على انجاز الطلبة وتحصيلهم الدراسي، وقد خلصت إلى أن هناك الكثير من الأسباب التي لها علاقة بدافعية الطلبة نحو الانجاز، ومنها انتشار قلق الامتحان لدى كثير منهم، ومن الدراسات التي اهتمت بدراسة دافعية الانجاز وقلق الامتحان دراسة كل من: (الحامد، 1996، المطوع، 1996، شمسان، 2006، Zeidner، 2001، Hunsly، 1985، Ray، 1990

ويشكل قلق الامتحان نوعا من التوتر لدى كثير من الطلبة قبل وأثناء الامتحانات، وربما يؤثر ذلك على مستوى مذاكراتهم لدروسهم ودافعية الانجاز لديهم، وقد يؤثر ذلك سلباً على تحصيلهم الدراسي.

لذا أدرك الباحث أهمية إجراء مثل هذه الدراسة للتعرف على دافعية الانجاز وعلاقتها بقلق الاختبار، وأثرها على التحصيل الدراسي للطلبة، من خلال محاولة الكشف عن العوامل المؤثرة فيها. ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال التالي: ما علاقة دافعية الانجاز بقلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى الطلبة في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة البيضاء.

أهمية الدراسة

يمكن إيجاز أهمية الدراسة في النقاط التالية:

1- تتضح أهمية الدراسة من طبيعة العينة المستهدفة ألا وهي(طلبة السادس والسابع والثامن الأساسي) في مدارس محافظة البيضاء، حيث تعد من الدراسات القليلة التي تناولت هذه العينة – في حدود علم الباحث.

2- يمكن أن تكشف نتائج الدراسة عن التطور في دافعية الإنجاز وقلق الاختبار من خلال انتقال الطلبة من مستوى إلى مستوى أعلى في الصفوف المدرسية، حيث يظهر أثر الدافعية ومدى تأثيرها على قلق الاختبار.

3- تتجلى أهميتها من ندرة الدراسات التي ربطت بين دافعية الانجاز وقلق الاختبار والتحصيل العلمي خاصة في البيئة اليمنية.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تعرف طبيعة العلاقة بين دافعية الانجاز وكل من قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لطلبة الصفوف (السادس، السابع، الثامن) في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة البيضاء.

فرضيات الدراسة:

1- لا يختلف مستوى دافعية الإنجاز باختلاف المستوى الصفي للطلبة؟

2- لا يختلف مستوى قلق الاختبار باختلاف المستوى الصفي للطلبة؟

3- لا توجد فروق في المستويات الصفية (السادس، والسابع، والثامن الأساسي) في التحصيل الدراسي في جميع المقررات الدراسية تعزى إلى دافعية الإنجاز؟

4- لا توجد فروق في المستويات الصفية (السادس، والسابع، والثامن) في التحصيل الدراسي فيجميع المقررات الدراسية تعزى إلى قلق الاختبار؟

5- لا توجد فروق في المستويات الصفية (السادس، والسابع، والثامن) في التحصيل الدراسي في جميع المقررات الدراسية تعزى إلى التفاعل بين دافعية الإنجاز وقلق الاختبار؟

مصطلحات الدراسة:

1- دافعية الانجاز: ويمكن للباحث أن يعرف دافعية الانجاز بأنها: استعداد ورغبة الفرد في تحقيق أهداف مسبقة وضعها لنفسه عن طريق المثابرة والطموح المرتفع لديه، حيث يرى في تحقيقها بلوغ أماله وتلبية رغباته.

وتعرف دافعية الانجاز إجرائيا بأنها الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس دافعية الانجاز المستخدم في هذه الدراسة.

2- قلق الاختبار: يعرف بنترتشPintrich، 1990 قلق الاختباربأنه " مجموعة من المعتقدات التي يدركها الطالب حول انفعالاته كرد فعل عند القيام بالأعمال المدرسية عامة ومواجهة المواقف الاختيارية خاصة، كالشعور بالتوتر والعصبية الشديدة التي تجعله ينسى ما تعلمه، والتفكير فيما يترتب عن فشله في الامتحانات" (عن المخلافي، 2008، 14).

ويعرف قلق الاختبار إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس قلق الامتحان المستخدم في هذه الدراسة.

3- التحصيل الدراسي: متوسط درجات الطلبة التي يحصلون عليها في اختبارات الفصل الأوللعام الدراسي 2013- 2014م.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

دافعية الانجاز:

مفهوم دافعية الإنجاز

تعد الدافعية من المحركات الأساسية لسلوك الإنسان فهي تمثل الأسباب وراء كل عمل يقوم به، وغالباً ما يسعى الإنسان إلى وضع أهداف مسبقة لما سوف يقوم به مستقبلاً بغية تحقيق رغباته وإشباع حاجاته المختلفة وعندئذ تكون هذه الرغبات والحاجات دافعاً ذاتياً لدى الإنسان يسعى لتحقيقها.

ويرى الغامدي (2000) أن دافع الإنجاز " سمة تفاعلية في الشخصية، تعني رغبة الفرد في الإتقان والامتياز في تحقيق المهام التي يقوم بها " (الغامدي، 2000، 21).

ويعرف ماكيلاندMcCelnd دافع الانجاز بأنه " سمة ثابتة نسبيا من سمات الشخصية التي تتأصل في الفرد أثناء الطفولة وهذه السمات تحفز الفرد وتدفعه إلى القيام بالأعمال التي فيها يتوقع لنفسه قدر معقول من النجاح وتجنب الأعمال السهلة، كما يتجنب الأعمال الصعبة جدا خوفا من الفشل ويرتبط هذا الدافع بالتربية الاستقلالية في الطفولة". (في ربيع، 2009: 503).

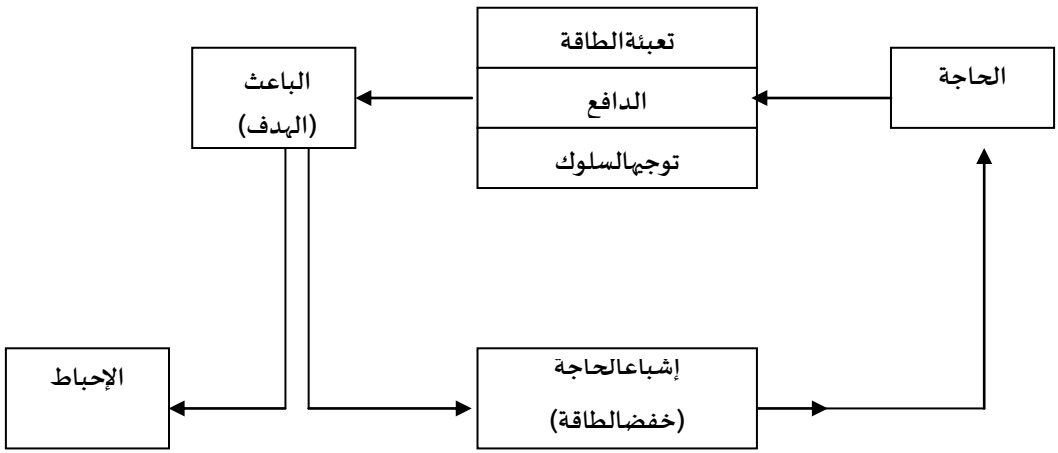
ويعرف (Corsini، 1990) الدافعية بأنها " تلك التي تتناول السبب وراء السلوك وتتناول الحالات الداخلية للكائن الحي التي تؤدي إلى الاستثارة والطاقة المحركة للسلوك " (عن الفيفي، 2008: 121). وفي ضوء ما سبق ذكره من تعريفات يمكن للباحث أن يعرف دافعية الإنجاز Achievement Motivation بأنها استعداد ورغبة الفرد في تحقيق أهداف مسبقة وضعها لنفسه، عن طريق المثابرة والطموح المرتفع لديه، حيث يرى في تحقيق هذه الأهداف بلوغ آماله وتلبية رغباته. ويجب الإشارة إلى أن هناك تقارب بين مفهوم الدافع وكل من: الحاجة، والحافز، والباعث. لذا ارتأى الباحث توضيحها دفعاً للخلط أو الالتباس.

1- الحاجة Need: وتشير إلى نقص في شيء معين يؤدي استكماله بالفرد إلى استعادة توازنه وبالتالي تسهيل توافقه وسلوكه العادي. (الشرجبي، 2002، 27).

2- الحافز Drive: ويشير إلى زيادة توتر الفرد نتيجة لوجود حاجة غير مشبعة أو نتيجة للتغيير في حاجة نحو موضوع معين في البيئة الخارجية أو عن موضوع ما بهدف إشباع حاجته أو استعادة توازنه الفسيولوجي ومن أمثلة الحافز الجوع والعطش... الخ (المرجع السابق).

3- الباعث Incenlive: عرفه فيناك (Vinacke) بأنه «يشير إلى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد سواء تأسست هذه الدافعية على أبعاد فسيولوجية أو اجتماعية، وتقف الجوائز والمكافآت المالية والترقي كأمثلة لهذه البواعث. فيعد النجاح والشهرة مثلاً من بواعث الدافع للإنجاز».(حسين، 1988: 10).

وبناء على ما سبق فإن الحاجة تنشأ لدى الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء معين. ويترتب على ذلك أن ينشأ الدافع الذي يعين طاقة الكائن الحي، ويوجه سلوكه من أجل الوصول إلى الباعث (الهدف)، كما يوضح ذلك الشكل التالي:



الشكل:يبين العلاقة بين المفاهيم الثلاثة: الحاجة والدافع والباعث.(ملحم، 2006، 147).

ويرجع الفضل إلى العالم موراي1938 Murray في أنه أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز Need for Achievement بشكل دقيق . بوصفه مكوناً من مكونات الشخصية، وذلك في دراسته بعنوان (استكشافات الشخصية) Explorations in Personality، والتي عرض فيها مورايعدة حاجات نفسية كان من بينها الحاجة للإنجاز (خليفة، 2000، 88).

ونظراً لاهتمام الباحثين بموضوع الإنجاز تعددت التعاريف لهذا المفهوم فقد اتفق كل من أتكنسون AtkinsonوفيرجسونFerguson على أن الدافع إلى الإنجاز «يعني استعداد الفرد للسعي في سبيل الاقتراب من النجاح، وتحقيق هدف معين، وفقاً لمعيار معين من الجودة أو الامتياز، وإحساسه بالفخر والاعتزاز عند إتمام ذلك» (في المطوع، 1996: 246).

وعرف الزيات الدافع بأنه " دافع أو رغبة الفرد في أن يكون ناجحاً في الأنشطة التي تعتبر معايير للامتياز أو في الأنشطة التي تكون محددات أو معايير النجاح والفشل فيها واضحة " (الزيات، 1988: 9).

النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:

من خلال التراث السيكولوجي لموضوع الدافعية يمكن عرض بعض النظريات المفسرة لها كما يلي:

1- نظرية الانجاز لماكليلاندMcClelland Achievement theory

يرى ماكليلاند صاحب هذه النظرية أن الدوافع والحاجات التي تحرك الأفراد في المؤسسات وفي جميع الظروف هي ثلاث حاجات بخلاف نظرية ماسلو للحاجات وهذه الحاجات هي: الحاجة إلى الانجاز، والحاجة إلى القوة (السلطة)، والحاجة إلى الانتماء.(الحيدر وطالب، 2005: 68).

ويرى ماكليلاند إن الفرد من وقت لآخر يقع تحت تأثير حاجة واحدة من هذه الحاجات أكثر من سواها، ويختلف تأثير هذه الحاجة باختلاف الظرف الذي يعيشه الفرد. وهذه الحاجات كما يرى ماكليلاند هي حاجات مكتسبة ترجع إلى خبرات الفرد منذ مرحلة الطفولة المبكرة وحتى مرحلة الرجولة، أي: انه يمكن التأثير فيها ويمكن للفرد أن يتعلمها، ولذلك فمعظم البرامج التدريبية تقوم على هذه النظرية. ولم توضع هذه الحاجات في شكل هرمي، وعلى المدير أن يكتشف حاجات الموظف ليضعه في المكان المناسب.(الحيدر وطالب، 2005: 64).

2- نظرية موراي1938 Murray Theory:

يشير قشوس 1979 إلى أن محاولات موراي تعتبر أولى محاولات التنظير في دافعية الإنجاز فقد تمكن من بناء نظرية مبدعة عن الشخصية الإنسانية بما أسهم به في فنيات قياس أو دراسة فهو يقدم نظريته كصيغة جديدة لنظرية التحليل النفسي في الدافعية (في الخيري، 2008: 37).

ويتفق موراي مع ألبورت في الاعتقاد بأن الدوافع تمثل أساس المحاولات والمساعي في نظرية الشخصية، ولكنه يفضل قبول رأي فرويد القاضي بأننا مدفوعين برغبة في إشباع الدوافع المولدة للتوتر لإزالة التوتر وأطلق عليها الحاجات، وأن الشخصية محددة بطبيعتها بما يصدر عنها من عمليات نفسية مركزها المخ. وهو يعرف الحاجة بأنها تكوين فرض ذات قوة ثابتة نسبياً مصدرها المخ تنظم إدراكاتنا وتفكيرنا وتصرفاتنا، وبواسطتها يتم تشكيل مراكز الإثارة والمواقف غير المشبعة في اتجاه هدف معين . وعلى خلاف فرويد . فقد قام موراي بتوسيع نطاق الحاجات البيولوجية لتشمل: الجوع، العطش، الجنس، ضيق التنفس، وإزالة الأوضاع الجسمية غير المريحة، الحاجة إلى تسكين أو تجنب الألم مثل الحرارة والبرودة والأذى، كما وضع قائمة بالحاجات النفسية. (الشرجبي، 2002: 37).

3- نظرية أتكنسون1969 Atkinsion Theory:

اتسمت نظرية أتكنسون Atkinson في الدافعية للإنجاز بعدد من الملامح التي تميزها عن نظرية ماكليلاند، ومن أهم هذه الملامح أن اتكنسون أكثر توجهاً معملياً وتركيزاً على المعالجة التجريبية للمتغيرات، التي تختلف عن المتغيرات الاجتماعية المركبة لمواقف الحياة التي تناولها ماكليلاند. كما تميز اتكنسون بأنه أسس نظريته في ضوء كل من نظرية الشخصية وعلم النفس التجريبي (خليفة، 2000: 112-113).

وتقوم هذه النظرية على أساس أن السلوك المرتبط بالإنجاز يتكون من عاملين هما:

أ- الرغبة في النجاح بدرجة تجعل الفرد يتجه نحو الهدف وتتولد هذه الرغبة نتيجة المتغيرات الثلاثة التالية:

- دافع النجاح: ويمثل مجرد الرغبة في القيام بعمل معين.
- ترجيح النجاح: ويمثل التنبؤ مستقبلاً بنتائج السلوك.
- القيمة الحافزة للنجاح: وتتمثل في المنبهات التي تجذب الفرد للعمل على تحقيق هدف معين.

ب- الخوف من الفشل مما يجعل الفرد يبتعد عن الهدف نتيجة تجربة سابقة مرت به، وهذا يكون لمتغيرات ثلاثة هي: الدافع إلى تجنب الفشل، واحتمال الفشل، والقيمة الحافزة للفشل، (ياهي، وشلبي، 1999: 33-34).

وعلى كل فان أصحاب هذه النظريات اهتموا بتقديم أسباب أو عوامل مختلفة تساعد أو تؤدي إلى تحريك الدافع لدى الفرد، ومنها نظرية الانجاز لماكليلاند التي اهتمت بالحاجات كشرط لحدوث الدافع، وتتقارب في ذلك مع نظرية موراي التي ركزت على الحاجات أيضا كدوافع يسعى الفرد لإشباعها، بينما ركزت نظرية اتكنسون على عاملين لحدوث الانجاز وهما: الرغبة في النجاح، والخوف من الفشل. وتتفق معها من هذه الناحية نظرية العزو. في حين ركزت نظرية (هل) على دور الحافز لحدوث السلوك لدى الفرد.

وعلى الرغم من هذا التباين الذي قدمته هذه النظريات في تفسيرها للدافعية إلا أن هناك شبه اتفاق فيما بينها وهو: إن الدافع لا بد إن يكون وراءه سبب أو هدف (الحاجة، الباعث، الحافز، القيمة، التوقع، . ..) لدى الفرد للقيام بسلوك ما.

قلق الاختبار:

إذا كان القلق حالة عامة لدى كل فرد فان الطالب يتعرض له بأشكاله المتنوعة وبدرجات مختلفة، من الشدة وفقا للمواقف التي يواجهها، والضغوط التي يشعر بها وبحسب مقدرته على التحمل. ويؤدي

الموقف ألامتحاني إلى شعور كثير من الطلبة بقلق الامتحان Test Anxiety أو ما يسمى أحيانا قلق التحصيل Achievement Anxiety وهو نوع من القلق تستثيره الامتحانات، ويؤدي إلى إحساس الطالب بالهم والخوف عند مواجهتها، ويؤثر على مستوى أدائه التعليمي بحسب درجة شعوره بالقلق (عبد الخالق، 1987: 32).

ولأهمية دور القلق في أداء الطالب وتحصيله العلمي فقد اهتمت بدراسته العديد من البحوث والدراسات وسعت إلى تحديد مفهوم معين أو محدد لهذا المفهوم، ومن ذلك ما أشار إليه كل من الهواري، والشناوي من أن قلق الامتحان عبارة عن " إدراك الفرد للمواقف التقويمية على أنها مصدر تهديد للشخصية مع الميل إلى الكدر والتوتر، والتحفز والاهتياج الانفعالي في مواقف الامتحان، ومعايشة انشغالات عقلية سالبة مركزة حول الذات تشوش انتباهه، وتتداخل مع التركيز أثناء الامتحانات وتشوشه"(الهواري، والشناوي، 1987: 187).

ويمكن للباحث أن يعرف قلق الامتحان بأنه الهم الذي ينتج عنه نوع من التوتر والضغط والذي ينتاب الطالب جراء هاجس امتحان قادم، ويؤثر ذلك على أدائه عند إجابته عن أسئلة الامتحان.

وفي ضوء التعريفات السابقة لقلق الامتحان يمكن استنتاج المؤشرات التالية:

- قلق الامتحان حالة انفعالية غير سارة تنطوي على مشاعر الألم والمعاناة.
- يحدث قلق الامتحان نتيجة إدراك الطالب للموقف الإمتحاني على انه خطر موجه نحو الذات.

- تتوقف درجة القلق لدى الطالب على الكيفية التي يدرك بها الموقف الامتحاني.
- يصاحب قلق الامتحان مظاهر جسمية وانفعالية وانشغالات عقلية تتداخل مع نشاط الطالب المعرفي اللازم لتحقيق النجاح في المواقف الامتحانية.
- يرتكز على أساس توقع الطالب لما سيحدث له في الموقف الامتحاني.
- يرتبط بالحاضر والمستقبل. (المخلافي، 2008، 19).

ومما سبق عرضه فان كثير من الطلبة يشعرون بقلق وتوتر من الامتحانات القادمة ويزيد ذلك القلق مع اقتراب موعد الامتحان، والمستوى الدراسي الذي يريد تجاوزه الطالب.

وقد يعده معظمهم خطرا حقيقيا يهدد مستقبلهم الدراسي، وقد يشعرون إزاء ذلك بالخيبة والعجز(عبد الله، 2001، 170)، وقد يلجا الطلبة إلى العديد من الأساليب بغية تخفيف ما ينتابهم من قلق كالاجتهاد وتكثيف المذاكرة، ويكون ذلك عندما يكون مستو القلق معقول ويستطيع الطالب تحمله، أما في حالة ارتفاق مستوى القلق فقد يؤدي ذلك إلى الإحباط وعدم التركيز لدى كثير من الطلبة، واتباع أساليب سلبية في التعامل مع ما يشعرون به من قلق.

فقد أشار الزراد إلى أن الطلبة قد يلجؤون إلى أساليب غير مناسبة للتغلب على القلق كالتحويل Conversion أي تحويل الانتباه من الأشياء المقلقة إلى أشياء غير مقلقة(الزراد، 2005، 38)، وربما ينعكس ذلك على تحصيلهم الدراسي ومستقبلهم التعليمي.

التحصيل العلمي:

يعد التحصيل الدراسي احد الجوانب الهامة للنشاط العقلي الذي يقوم به الطالب في المدرسة، وينظر إلى التحصيل الدراسي على انه عملية عقلية من الدرجة الأولى، وقد صنف التحصيل باعتباره متغيرا معرفيا.

ومفهوم التحصيل الدراسي من الاتساع بحيث يشمل جميع ما يمكن ان يصل اليه الطالب في تعلمه وقدرته على التعبير عما تعلمه.(عكاشة، 1999: 71).

ويعتبر التحصيل الدراسي بمثابة المحصلة لعدد من العوامل المرتبطة بالجوانب الفعلية والظروف البيئية. وبعضها الأخر يرتبط بالعوامل العقلية المعرفية، فالتحصيل الدراسي عملية معقدة تؤثر فيها عوامل كثيرة، بعضها يتعلق بالمتعلم وقدراته واستعداداته وصفاته المزاجية والصحية وأمنه النفسي، وبعضها يتعلق بالخبرة التعليمية وطريقة تعلمها وما يحيط بالمتعلم من ظروف وإمكانيات (عكاشة، 1999: 184).

وهناك عوامل وأسباب تؤثر في عملية التحصيل الدراسي ذكرها الباحثون، فمنهم من اهتم بالمتغيرات المعرفية، مثال الاستعدادات والميول والقدرات العقلية، اعتمادا منهم بان التحصيل الدراسي عملية عقلية، واهتم آخرون بالمتغيرات الدافعة مثل دافعية الانجاز، حيث تعد تلك المتغيرات محركا وموجها للطاقة النفسية للطلاب نحو بذل الجهد في مجال التحصيل الدراسي، واتجه فريق أخر من الباحثين إلى الاهتمام بسمات الشخصية إدراكا منهم بأهمية الدور الذي تلعبه في التحصيل الدراسي مثل السيطرة والاستقلالية والتوافق الشخصي والثقة بالنفس، وهي ترتبط ارتباطا موجبا بالتحصيل الدراسي.

بينما هناك سمات أخرى ترتبط ارتباطا سالبا بالتحصيل الدراسي مثل الميل إلى الشعور بالذنب والقلق والعصابية وعدم توافر الأمن النفسي.(روبي، 1998، 336).

ومع تعدد وجهات نظر الباحثين حول التحصيل الدراسي والعوامل المؤثرة فيه، تعددت التعريفات له.

فقد عرفت التجاني التحصيل الدراسي بأنه" ما تحقق لدى الطالب من أهداف في العملية التعليمية يمكن التوصل إليه عن طريق التقويم المستمر لأداء الطلاب وفق معايير محددة(التجاني ، 2009، 12).

وعرفه المهيزع بأنه" التحقيق الناجح لهدف معين يتطلب جهدا خاصا ودرجة النجاح الذي تحقق في واجب معين، كما انه نتيجة نشاط عقلي أو جسمي محدد طبقا للمطالب الفردية أو الموضوعية أو كليهما"(المهيزع، 1994: 14).

ونظرا لأهمية التحصيل الدراسي فقد حظي بالاهتمام المتزايد من قبل ذوي الصلة بالنظام التعليمي، مثل التربويين لأنه أحد المعايير المهمة في تقويم تعلم التلاميذ، والطلاب في المستويات التعليمية المختلفة.

الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات لغرض الكشف عن العلاقة بين دافعية الانجاز وقلق الامتحان لدى الطلبة وكذلك اثر دافعية الطلبة في التحصيل الدراسي لديهم، ومنها دراسة دودا ونيكولاس (Duda and Nichollos، 1992)التي كان من أهدافها استقصاء اثر دافعية الانجاز في الواجبات المنزلية، لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية. ودلت نتائج الدراسة على أن الطلبة الذين لديهم

دافعية انجاز عالية يكون أدائهم في الواجبات المدرسية أداءً عالياً بعكس الطلبة منخفضي الدافعية للانجاز.

وأجرى جوزف (Joseph)، (1994 دراسة كان من أهدافها استقصاء أثر دافعية الإنجاز في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في نيجيريا. تكونت عينة الدراسة من (164) طالباً وطالبة. وقد تم فيها استخدام مقياس دافعية الإنجاز لباكير (Bkier Academic Achievement Motivation Scale) وقد أشارت هذه الدراسة إلى أن الطلاب ذوي دافعية الإنجاز العالية لديهم تحصيل مرتفع.

وأجربالغزاري (1996) بدراسة كان من أهدافها استقصاء أثر مستوى التعليم الصفي ودافعية الإنجاز على مستوى التحصيل لدى طلبة الصفين السادس الابتدائي والثالث الإعدادي في محافظة مسقط. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلاب تعزى إلى دافعية الإنجاز، وكذلك تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الدافعية للإنجاز والتحصيل المدرسي لصالح طلبة الصف السادس الابتدائي.

وقد أجرت العمران (1994) دراسة هدفت إلى استقصاء العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي، وكذلك دراسة تطور علاقة دافعية الإنجاز بالعمر لدى عينة من الطلبة في المرحلة الابتدائية والإعدادية بمملكة البحرين.وقد أشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين دافعية الإنجاز والعمر لجميع الفئات العمرية ما عدا الطلاب في المرحلة الابتدائية، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس دافعية الإنجاز بين الطلاب في المرحلة الابتدائية والطلاب في المرحلة الإعدادية.

كما قام الصافي 2002 بدراسة كان من أهدافها التعرف على الفروق في القابلية للتعلم الذاتي وقلق الاختبار، ومستوى الطموح بين الطلاب مرتفعي التحصيل ومنخفضيه، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي التحصيل ومنخفضيه في القابلية للتعلم ومستوى الطموح لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي، وكشفت أيضا عن وجود فروق في قلق الامتحان بين الطلاب مرتفعي التحصيل ومنخفضيه لصالح منخفضي التحصيل الدراسي.

وفي دراسة أجراها كل من زانبينلي ويوسي Zanbinil&Usai)، (2002 كان هدفها استقصاء تطور العلاقة في دافعية الإنجاز بالأداء الأكاديمي في الصف الخامس الأساسي، وقد بينت نتائج هذه الدراسة أن العلاقة بين دافعية الإنجاز والأداء الأكاديمي هي علاقة موجبة؛ حيث يزداد تحصيل الطلبة كلما كان هناك دافعية إنجاز عالية. وكما أن تحصيل الطالب العالي يؤدي إلى دافعية إنجاز عالية.

أما من حيث العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل، فقد حظيت باهتمام عدد من الباحثين، وجاءت نتائج هذه الدراسات متضاربة. ففي حين اتفقت دراسة كولاروهولاهانCuller &Holahan)، (1980 مع الدراسة التي أجراها بنجامين Benjamine)، (1981 حول العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الأكاديمي، فقد أشاروا إلى أن التحصيل لدى الطلبة ذوي القلق العالي متدن عكس الطلبة ذوي القلق المنخفض. ودراسة أجراها ساندرا Sandra)، (1999 حول نفس الموضوع توصل إلى أن الطلاب الذين كان لديهم قلق امتحان مرتفع كان أداؤهم في الامتحانات التقييمية جيدة.

وقد أجرى هوسلي(Husley)، (1985 دراسة عن العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي على عينة مكونة من (62) طالباً في السنة الثالثة في مساق القياس النفسي في جامعة ووترلو في كندا، وقد استخدم الباحث مقياس (The Debilitating Anxiety Test by Albert). ودلت النتائج على أن الطلبة الذين لديهم قلق امتحان مرتفع كان أداؤهم الأكاديمي متدنياً سواء في امتحانات نصف الفصل أم في نهاية الفصل في هذا المساق، وفي دراسة أبو مرق (كما وردت في كامل والصافي، 1995) حول علاقة قلق الامتحان بالتحصيل الدراسي العام لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة. أشارت نتائجها إلى وجود ارتباط سالب ودال بين قلق الامتحان والتحصيل العام لدى الطلاب.

وقام أبو زيتون (1988) دراسة بعنوان العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي العام لدى طلبة الثانوية العامة بمدارس محافظة أربد. تكونت عينة الدراسة من (412) طالب وطالبة، تم فيها استخدام مقياس سارسون لقلق الامتحان. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي العام، وكما بينت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي العام تعزى إلى مستوى القلق.

وقام داوسون(Dawson، 2001 بدراسة هدفت إلى تعرف قلق الامتحان وتهديدات التقويم على تحصيل ودافعية الطلاب، وقد أشارت إلى وجود تأثيرات ذو دلالة لتفاعل الشعور بالخطر المرتفع وقلق الامتحان المرتفع على تحصيل الطلاب ودافعيتهم.

والدراسة التي أعدها زدنر(Zeinder)، (2001 كان من أهدافها استقصاء أثر قلق الامتحان في التحصيل، لدى عينة من المراهقين

الإسرائيليين مكونة من (416) طالب وطالبة. منهم (118) طالب من الصف السابع الأساسي و(124) طالب من الصف الثامن الأساسي و(174) طالباً من الصف التاسع. وقد استخدم الباحث مقياس قلق الامتحان لسارسون. وقد أشارت هذه الدراسة إلى أن هنالك ارتباطاً سالباً بين قلق الامتحان والتحصيل لدى الطلبة في المستويات الصفية الثلاث (السابع، الثامن، والتاسع).

وأجرى جرادات Jaradat، 2004 دراسة هدفت إلى تقصي العلاقة بين قلق الامتحان والتأجيل الدراسي والرضا الدراسي، واثر العلاج المعرفي ومهارات الدراسة في خفض قلق الامتحان لدى الطلبة، وأشارت الدراسة إلى وجود علاقة عكسية بين المظاهر المعرفية لقلق الامتحان والتأجيل الدراسي، وكذلك وجود علاقة عكسية بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي والرضا الدراسي للطلبة، كما أشارت إلى وجود اثر ايجابي للعلاج المعرفي والمهارات الدراسية في التخفيف من قلق الامتحان.

ومن خلال عرض النتائج الخاصة بالدراسات السابقة يتضح وجود علاقة إيجابية بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي، ووجود علاقة سلبية بين قلق الامتحان والتحصيل.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

لغرض تحقيق البحث الحالي لأهدافه تم إتباع المنهج الوصفي الذي يعتمد على وصف الظاهرة وتحليلها، وتفسيرها للوصول إلى الاستنتاجات العلمية الصحيحة، إضافة إلى إن هذا المنهج يحقق للباحث فهما أفضل للظاهرة المدروسة عن طريق تحليل بنية هذه الظاهرة، وبيان العلاقة بين مكوناتها (منصور، الأحمد، وشماس، 65، 2008)، ويهتم

بوصف الظاهرة من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفا رقميا يوضح مقدار وحجم الظاهرة (عباس، نوفل، 74، 2007).

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي ونتائجه بالعينة المستخدمة، والتي تتكون من (190) طالب وطالبة من طلبة مدارس محافظة البيضاء الفصل الأول للعام الدراسي 2014/2013م للصفوف: (السادس، السابع، والثامن الأساسي).

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف السادس والسابع والثامن الأساسي في محافظة البيضاء خلال الفصل الدراسي الأول عام 2014/2013م.

عينة الدراسة:

تألفتعينة الدراسة من (190) طالب وطالبة في الصفوف الدراسية (الصف السادس، والسابع، والثامن الأساسي) بمعدل(105) طالباً و(85) طالبة، وقد تم اخذ العينة من أربع مدارس(مدرستين ذكور، مدرستين إناث) من مدارس محافظة البيضاء في الفصل الدراسي الأول لعام 2013/ 2014م.

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المقاييس الآتية:

1- مقياس دافعية الإنجاز للأطفال والراشدين:

تم استخدام اختبار دافعية الإنجاز للأطفال والراشدين وهو من تأليف (Hermans)، وقد ترجمته واعده للبيئة العربية موسى (1981). يتكون هذا الاختبار من (28) فقرة، تتكون كل فقرة من جملة ناقصة، يأتي بعد كل

فقرة خمس أو أربع عبارات متعددة والتي من الممكن أن تكمل الفقرة والمطلوب من الطالب أن يكمل الفقرة بإحدى الاختيارات الممكنة التي تلي الفقرة، ويتضمن الاختبار (19) عبارة موجبة و(9) عبارات سالبة.وأقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص (120) درجة، وأقل درجة (28) درجة، ويمكن أن ينجزه المفحوص في مدة تتراوح ما بين (30-40) دقيقة. وقد تم تطبيق الاختبار على البيئة المصرية على الطلبة . ذكوراً وإناثاً . من المدارس الإعدادية والثانوية في المراحل العمرية من (13-14) سنة.

ثبات المقياس:

قام معد الاختبار(موسى، 1981) بحساب معامل الثبات باستخدام الاتساق الداخلي على عينة بلغت (58) طالبا وطالبة، وقد تم حساب معاملات الثبات لكل من الذكور والإناث والعينة الكلية. وقد بلغ معامل الثبات بطريقة الفاكرونباخ ألفاللعينة الكلية (0.76). كما تم حساب الثبات بالتجزئة النصفية، وكان معامل الثبات للعينة الكلية (0.86)، وللتأكد من ثبات المقياس قام الباحث بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (45) طالبا وطالبة من الصف السادس والسابع والثامن الأساسي من غير عينة البحث الأساسية، كما تم التأكد بطريقة الإعادة للاختبار بعد أسبوعين من التطبيق الأول وكان معامل الثبات (0.82) وبذلك تم التأكد من ثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق على البيئة اليمنية.

صدق المقياس:

للتعرف على صدق الاختبار، أوجد موسى (1981) الصدق الظاهري من خلال عرضه على (8) محكمين من العاملين في مجال علم النفس التربوي والقياس النفسي، وطلب من كل منهم تحديد ما إذا كانت الفقرة:

تنتمي إلى الدافع للإنجاز أم لا، وما إذا كانت إيجابية أو سلبية. كما حسب معد الاختبار صدق المحك من خلال حساب معامل الارتباط بين الطلبة في اختبار دافعية الإنجاز ودرجات تحصيلهم الدراسي في نهاية العام. وقد بلغ معامل الارتباط (0.67).وقد تم التأكد من صدق المقياس الظاهري عن طريق عرضه على محكمين من أصحاب الاختصاص في التربية وعلم النفس بكليتي التربية بجامعتي البيضاء وذمار، وأفادوا بملائمةتطبيق المقياس على البيئة اليمنية.

2- مقياس قلق الامتحان:

استخدم الباحث مقياس قلق الامتحان عند الأطفال لسارسون (Test Anxiety Scale for Children). والصورة الحقيقية للمقياس باللغة الإنجليزية تتألف من (30) فقرة وهي صورة منقحة عن مقياس قلق الامتحان الذي يتألف من (42) فقرة، وخفض عدد فقراتها إلى (30) فقرة. وقد بلغ معامل صدق المقياس في البيئة الأمريكية (0.20) ومعامل ثباته في نفس البيئة (0.90). وقد قام أبو صبحه بتعريب فقرات المقياس وبحساب معامل صدق وثبات له في البيئة الأردنية فكان معامل صدقه (0.23)، ومعامل ثباته (0.66).

كذلك قامت الشويكي (1991) بمراجعة فقرات مقياس سارسون حيث قامت بتعديل وإضافة عدد فقرات جديدة إلى المقياس، وبذلك أصبح المقياس يتكون من (38) فقرة تمثل مجموعة من العبارات تتدرج الإجابة عن كل منها وفق أربعة خيارات ابتداءً من "أوافق بشدة" وانتهاء إلى "لا أوافق بشدة" وإما من حيث استخراج درجات الطلبة على المقياس، فالفقرة التي تمثل درجة الموافقة الشديدة يحسب لها (4) درجات و"درجة الموافقة" تحسب لها (3) درجات من المقياس و(درجتين) على "عدم

الموافقة" و(درجة) على "عدم الموافقة الشديدة". ثم جمع هذه الدرجات للحصول على درجة كلية. وبذلك فإن الدرجة الكلية تتراوح قيمتها بين(38-152) أي أن (38) تمثل أقل درجة على المقياس و(152)، تمثل أعلى درجة عليه.

ثبات المقياس:

تم تقدير الثبات للمقياس بطريقة إعادة الاختبار، وقد تم توزيع مقياس قلق الامتحان لسارسون على طالبات الصف العاشر الأساسي، والأول الثانوي في مدرسة الأشرفية الثانوية واختيرت الصفوف عشوائياً من بين عدة صفوف، وبلغ عددهن (100) طالبة، وبعد مضي حوالي أسبوعين على إجراء المقياس للمرة الأولى (الاختبار القبلي) طبق المقياس عليهن مرة ثانية، وكان معامل الثبات يساوي (0.82) ويعدُّ معامل الثبات هذا جيداً ومقبولاً لأغراض الدراسة (الشبوكي، 1991).

وفي الدراسة الحالية تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية عددها 45 طالباً وطالبة من الصف السادس، والسابع، والثامن بمحافظة البيضاء(من غير عينة الدراسة) واستخدمت طريقة الإعادة بعد أسبوعين وكان معامل الثبات (0.80) وبالتالي تم التأكد من أن ثبات المقياس جيد وقابل للتطبيق.

صدق المقياس:

أوجدت الشويكي (1991) الصدق الظاهري من خلال عرضه على (15) محكماً من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في الجامعة الأردنية، وقد اختارت الفقرات التي أجمعت عليها هيئة المحكمين على أنها صادقة في مضمونها، وأن صياغتها جيدة، وتقيس السمة المراد قياسها.

كما قام الباحث بعرضه على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس ذوي الاختصاص في التربية وعلم النفس بكليتي التربية بجامعتي البيضاء وذمار، وأفادوا بصلاحيته وإمكانية استخدامه وتطبيقه على عينة الدراسة.

3- مقياس التحصيل:

تم استخدام علامات الفصل الأول لعينة البحث في جميع المقرراتللعام الدراسي 2013/ 2014م في أربع مدارس بمديرية رداع- محافظة البيضاء.

الإجراءات الميدانية:

بعد أن تم تحديد عينة أفراد الدراسة. قام الباحث بتوزيع أدوات الدراسة بشكل جماعي على أفراد عينة الدراسة قبل أسبوعين من امتحانات الفصل الأول لعام 2013-2014م في حجرات الصفوف، وفي ظروف صفية ملائمة للتطبيق.

وتم التوضيح للطلبة عن الكيفية التي تتم الإجابة بها عن فقرات هذه الأدوات بكل دقة وموضوعية؛ لأهمية ذلك لنتائج البحث ولتسهيل إجراءات التطبيق. ثم تم تصحيح الإجابات وحساب علامات الطلبة على المقاييس، ثم تم ترتيب الطلبة حسب علاماتهم في مقياس دافعية الإنجاز ترتيباً تصاعدياً . وتم تحديد أعلى 27% من الطلبة ليمثلوا مجموعة دافعية الإنجاز المرتفعة، وأدنى 27% مجموعة دافعية الإنجاز المنخفضة في حين عد الطلبة الحاصلون على علامة (95) فما فوق لديهم قلق امتحان مرتفع وما دون (95) لديهم قلق امتحان منخفض.

وبعد جمع البيانات تم تحليلها احصائيا للتحقق من صحة فرضيات الدراسة ومناقشتها.

تحليل النتائج وتفسيرها:

لتحليل النتائج تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثلاثي، وتحليل التباين الأحادي.

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: نصتهذه الفرضية على " لا يختلف مستوى الدافعية للانجازباختلاف المستوى الصفي للطلبة؟"

وللتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات فئات دافعية الانجاز اجري اختبار المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه (Scheffe) لمعرفة الفروق بين متوسطات فئات دافعية الانجاز. ويوضح ذلك الجدول التالي:

الجدول رقم (1):نتائج اختبار شيفيه لدلالة الفروق بين متوسطات درجات فئات دافعية الانجاز في التحصيل الدراسي

	مرتفع	متوسط	منخفض
عالٍ			-
متوسط	-1.4934	-	
متدن	-2.9143	-1.4209	-

يتضح من الجدول (1) أن الفرق بين متوسطي (مرتفع ومنخفض) هو(2.9143). كما يلاحظ من الجدول السابق أن متوسط تحصيل الطلبة ذوى المستوى المرتفع من دافعية الانجاز يختلف عن متوسط اقرانهم من ذوي المستويين المتوسط والمنخفض من دافعية الانجاز، ولصالح ذوي المستوى المرتفع، في حين لا يختلف متوسط تحصيل ذوي المستوى المتوسط من دافعية الانجاز عن ذوي المستوى المنخفض من دافعية الانجاز في التحصيل الدراسي، ولمتابعة تطور سمتي الدافعية وقلق الاختبار عبر الصفوف قام الباحث بحساب الإحصائيات الوصفية المتمثلة في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصفوف الثلاثة حيث إن طلبة الصف السادس أعلى في متوسط دافعيتهم من أقرانهم في الصفين

الثامن فالسابع على الترتيب إلا أن الفروق بين متوسطات الطلبة في دافعيتهم للإنجاز لم تكن ذات دلالة إحصائية، وبالتالي لا يمكن عزوها إلى المستوى الصفي.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:والتي نصت على" لا يختلف مستوى قلق الاختبار باختلاف المستوى الصفي للطلبة؟"

وقد استخدام اختبار المقارنات البعدية بالاعتماد على اختبار شيفيه (Scheffe) للتعرف عل دلالة الفروق بين متوسطات القلق حسب المستوى الصفي ويبين ذلك الجدول رقم (2)

الجدول رقم (2):اختبار شيفيه لقلق الاختبار حسب المستوى الصفي

المتوسط الحسابي	الصف	الثامن	السابع	السادس
95.36	الثامن	-		
88.22	السابع	-7.14	-	
96.78	السادس	1.42	8.56	-

ويلاحظ من الجدول رقم (2) أن متوسط علامات الطلبة في الصف السادس الأساسي في قلق الاختبار يختلف عن متوسط أقرانهم من طلبة الصفين السابع والثامن. كما أن متوسط علامات الطلبة في الصف الثامن في قلق الاختبار يختلف عن متوسط أقرانهم من طلبة الصفين السادس والسابع، وفيما يخص قلق الاختبار، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة، حيث أشارت النتائج إلى أن طلبة الصف السادس أعلى في متوسط قلق الاختبار من أقرانهم في الصفين الثامن والسابع، كما أن الفروق بين متوسطات الطلبة في قلق الاختبار كانت ذات دلالة إحصائية، وبالتالي يمكن عزوها إلى المستوى الصفي. وللتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات القلق حسب المستوى الصفي أُجري اختبار المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه

(Scheffe). حيث بينت النتائج أن متوسط علامات الطلبة في الصف السادس الأساسي في قلق الاختبار يختلف عن متوسط أقرانهم من طلبة الصفين الثامن والسابع. كما أن متوسط علامات الطلبة في الصف الثامن في قلق الاختبار يختلف عن متوسط أقرانهم من طلبة الصفين السادس والسابع.

كما أن متوسطات درجات طلبة الصف الثامن في قلق الامتحان تختلف عن متوسطات أقرانهم من طلبة الصفين السادس والسابع.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: نصت هذه الفرضية على "هل يوجد فروق في المستويات الصفية (السادس، والسابع، والثامن الأساسي) في تحصيل جميع المقررات الدراسية تعزى إلى دافعية الإنجاز؟"

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب الإحصائيات الوصفية المتمثلة في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصفوف الثلاث حيث كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما يظهره الجدول رقم (3)

الجدول رقم (3)

الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السادس	79	96.86	10.07
السابع	71	94.48	19.63
الثامن	40	98.84	8.98

يلاحظ من الجدول رقم (3) أن طلبة الصف السادس أعلى في متوسط دافعيتهم من أقرانهم في الصفين الثامن فالسابع على الترتيب.

وللتعرف على ما إذا كان الفرق بين متوسطات الطلبة في دافعيتهم نحو الانجاز أُجرى تحليل التباين الأحادي، والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

الجدول رقم (4):تحليل التباين الأحادي لدافعية الطلبة وفقا للمستويات الصفية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	491.863	2	245.932	1.202	0.03
داخل المجموعات	36222687	177	204.648		
الكلي	36714.550	179			

يلاحظ من خلال الجدول رقم (4) أن الفرق بين متوسطات الطلبة في دافعيتهم للانجاز لم تكن ذات دلالة احصائية، وبالتالي لا يمكن عزوها للمستوى الصفي. ومن خلال ما سبق يمكن أن نلاحظ أن النتائج أشارت إلى أن الفروق في متوسطات تحصيل الطلبة في جميع المقررات يمكن أن تعزى إلى دافعية الإنجاز ولا تعزى إلى أي من القلق أو الصف أو التفاعل بين أي من القلق ودافعية الإنجاز أو الصف.

وأشارت النتائج الخاصة باختبار المقارنات البعدية إلى أن متوسط تحصيل الطلبة ذوي المستوى المرتفع في دافعية الإنجاز في التحصيل الدراسي يختلف عن متوسط أقرانهم من ذوي المستويين المتوسط والمنخفض في دافعية الإنجاز ولصالح ذوي المستوى المرتفع. في حين لا يختلف متوسط تحصيل ذوي المستوى المتوسط في دافعية الإنجاز عن ذوي المستوى المنخفض في دافعية الإنجاز في التحصيل الدراسي.

واتفقت نتائج الدراسة فيما يخص الصف السابع مع نتائج بحث العمران (1994) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس دافعية الإنجاز بين الطلاب في المرحلة الابتدائية والطلاب في المرحلة الإعدادية. واتفقت كذلك مع دراسة جوزيف (Joseph، 1994) التي أشارت إلى أن الطلاب ذوي دافعية الإنجاز العالية لديهم تحصيل عال.

ودراسة دودا ونيكولز (Duda&Nichollos، 1992) التي أشارت إلى أن الطلبة الذين لديهم دافعية عالية يكون أداؤهم في الواجبات المدرسية عالياً بعكس الطلبة منخفض الدافعية في الإنجاز.

واختلفت الدراسة مع نتائج الغزاري (1996) الذي أشار إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل الطلاب ودافعية الإنجاز. وبحث زانبينيل ويوسيا (Zanbinil&Usai، 2002) اللذين أكدا أن دافعية الإنجاز لم تتأثر فقط بمفهوم الذات الأكاديمي، ولكن تأثرت أيضاً بالشعور بالأداء الناجح في المواقف التعليمية الجديدة. وقد أشارت هذه الدراسة إلى أن العلاقة بين دافعية الإنجاز والأداء الأكاديمي هي علاقة موجبة وأن التحصيل يزداد لدى الطلبة كلما كان هناك دافعية إنجاز عالية.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة: نصت هذه الفرضية على " لا يوجد فروق في المستويات الصفية (السادس، والسابع، الثامن الأساسي) في تحصيل جميع المقررات الدراسية تعزى إلى قلق الاختبار؟"

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول رقم (5):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقلق الاختبار حسب متغير الصف

الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السادس	79	95.36	15.94
السابع	71	88.22	18.09
الثامن	40	96.78	15.39

يلاحظ من الجدول (5) أن طلبة الصف السادس أعلى في متوسط قلق الاختبار من أقرانهم في الصفين الثامن فالسابع ولمعرفة الفروق في المتوسطات علامات الطلبة في القلق يمكن أن تعزى إلى اختلاف المستوى

الصفي أجرى الباحث تحليل التباين الأحادي، والجدول رقم (6) يوضح ذلك.

الجدول رقم (6):تحليل التباين الأحادي لقلق الطلبة حسب المستويات الصفية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	2384.793	2	1192.397	4.237	0.016
داخل المجموعات	49817.757	177	281.456		
الكلي	52202.550	179			

يلاحظ من الجدول السابق أن الفروق بين متوسطات الطلبة في قلق الاختبار لم تكن ذات دلالة إحصائية، وبالتالي لا يمكن عزوها إلى المستوى الصفي، ويتضح من ذلك أن الطلبة لا يختلفون في تحصيلهم الدراسي من المجموعة ذات القلق المرتفع إلى المجموعة ذات القلق المنخفض. ولم تتفق نتائج الدراسة مع نتائج ساندرا (Sandra، 1999) الذي توصل إلى أن الطلاب الذين كان لديهم قلق امتحان مرتفع كان أداؤهم في الامتحانات التقييمية جيداً، وكذلك بالنسبة للطالبات اللواتي لديهن قلق مرتفع. ودراسة هنسلي (Hunsley، 1985) التي دلت نتائجها بأن الطلبة الذين لديهم قلق امتحان مرتفع كان أداؤهم الأكاديمي متدنياً سواء في امتحانات نصف الفصل أم في نهاية الفصل في هذا المساق. ودراسة داوسون (Dawson، 2001) التي بينت أن الطلبة الذين لديهم قلق امتحان مرتفع كان أداؤهم في التحصيل مرتفعاً، ولديهم دافعية إنجاز منخفض.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة: نصت هذه الفرضية على" هل توجد فروق في المستويات الصفية (السادس، السابع، والثامن

الأساسي) في جميع المقررات الدراسية تعزى إلى التفاعل بين دافعية الانجاز وقلق الاختبار؟"

للإجابة على هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصفوف الثلاثة، ويوضح ذلك الجدول رقم (7).

الجدول رقم (7):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل الطلبة حسب متغيري الصف ومستوى الدافعية

مستوى القلق	مرتفع						منخفض					
مستوى الدافعية	عالية		متوسطة		منخفضة		عالية		متوسطة		منخفضة	
الصف	م	ح	م	ح	م	ح	م	ح	م	ح	م	ح
الثامن	23.4	4.7	20.8	2.6	19.6	3.0	22.4	5.1	18.7	4.9	20.1	3.52
السابع	22.5	3.8	21.0	4.0	17.7	3.0	23.0	5.5	22.6	4.5	21.1	6.3
السادس	18.0	2.0	21.3	4.7	17.2	2.8	21.5	3.4	22.3	5.7	19.6	3.6

يلاحظ من الجدول رقم (7) أن هناك اختلافا ظاهريا في تحصيل الطلبة، أن هذا الاختلاف لا يعني شيئا بعد إجراء التحليلات الخاصة بأسلوب تحليل التباين الثلاثي. ولاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية اجري تحليل التباين الثلاثي لكل صف من الصفوف كما يظهر من الجدول رقم (8).

الجدول(8):تحليل التباين الثلاثي لعلامات الطلبة في التحصيل الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الصف	39.643	2	19.822	1.004	0.963

مستوى القلق	44.935	1	44.935	2.276	0.331
مستوى الدافعية	168.688	2	84.344	4.272	0.016
الصف مستوى القلق	78.522	2	39.261	1.988	0.140
الصف مستوى الدافعية	122.379	4	30.599	1.550	0.190
القلق الدافعية	24.921	2	12.461	0.631	0.533
القلق الدافعية الصف	19.778	4	4.945	0.250	0.909
الخطأ	3198.724	162	19.745		
الكلي	3771.311	179			

يلاحظ من الجدول (8) أن الفروق في متوسطات تحصيل الطلبة يمكن أن تعزى إلى دافعية الانجاز ولا يعزي إلى أي من القلق، أو الصف، أو التفاعل بين أي من القلق ودافعية الانجاز أو الصف، بمعنى أن الفروق بين متوسطات تحصيل الطلبة لا تعزى إلى التفاعل بين أي من دافعية الإنجاز أو قلق الاختبار. وقد اختلفت هذه النتيجة عن نتائج دراسة راي (Ray، 1990) التي أشارت إلى وجود علاقة سلبيةتعزى إلى التفاعل بين دافعية الإنجاز والقلق على التحصيل الدراسي للطلبة.

التوصيات:

استناداً إلى نتائج هذه الدراسة، يوصي الباحث بالآتي:

1-العمل على تهيئة بيئة مدرسية مناسبة(جاذبة) لرفع الدافعية لدى الطلبة.

2- التشجيع المستمر للطلبة من قبل الأسرةوالمدرسة وتوفير جو هادئ يساعد الطلبة على المذاكرة.

3-عمل اختبارات قصيرة تجريبية أثناء الدراسة لتخفيف مستوى القلق لدى الطلبة.

المراجع العربية

1. أبو زيتون، موسى (1988). العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي العام لدى طلبة مدارس محافظة أربد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد.
2. أبو زينه، فريد، وزعل، إيمان (1984): اثر قلق الاختبار وترتيب فقراته حسب درجة صعوبتها على تحصيل طلبة الصف التاسع في مبحث الرياضيات، دراسات جامعة اليرموك، 3(1)، 139-153.
3. التجاني، نجوى (2009): دور التقويم المستمر في التحصيل الدراسي لمقرر اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الخرطوم.
4. الحامد، محمد بن معجب(1996): قياس دافعية الانجاز الدراسي على البيئة السعودية، مجلة رسالة الخليج العربي، الرياض، 131-168.
5. حسين، محي الدين (1988): دراسات في الدوافع والدافعية، دار المعارف، القاهرة.
6. الحيدر، وطالب (2005): الرضا الوظيفي لدى العاملين في القطاع الصحي في مدينة الرياض، معهد الإدارة العامة. المكتبات الجامعية بالمملكة العربية السعودية. مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.
7. خليفة، عبد اللطيف (2000): الدافعية للإنجاز، دار غريب، القاهرة.
8. الخيري، حسن بن حسين (2008): الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى عينة من المرشدين المدرسين بمراحل التعليم العام بمحافظتي الليث والقنفذة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

9. ربيع، محمد شحاته (2009): المرجع في علم النفس التجريبي، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان، الأردن.
10. روبي، احمد عمر سليمان (1998): الدوجماتية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، وعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة قطر، دراسات نفسية، المجلد 26، مركز البحوث التربوي، جامعة قطر.
11. الزراد، فيصل محمد (2005): العلاج النفسي السلوكي لحالات القلق والتوتر النفسي والوسواس القهري، دار الملايين، بيروت.
12. الزيات، فتحي مصطفى (1988): دافعية الإنجاز والانتماء لدى ذوي الإفراط وذوي التفريط التحصيلي، منشورات مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى.
13. الشرجبي، مراد عبد الغني (2002): دافعية الإنجاز لدى عمال المصانع في اليمن وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة صنعاء.
14. شمسان، مازن احمد (2004): علاقة الضغوط الدافعية للانجاز ومركز التحكم بالتوافق الدراسي للطلاب الجامعيين في الريف والحضر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
15. الشويكي، نايفة (1991). تأثير برنامج في الإرشاد المعرفي على ملف الامتحان لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.شمساب
16. الصافي، عبد الله بن طه (200): الفروق في القابلية للتعلم الذاتي وقلق الامتحان، ومستوى الطموح بين الطلاب مرتفعي التحصيل ومنخفضيه بالصف الأول الثانوي، مجلة العلوم الاجتماعية، 3(1).
17. عباس، محمد وآخرون (2007): مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، الأردن.
18. عبد الخالق، احمد محمد (1987): قلق الموت، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ع 111، الكويت.

19. عبد الله، محمد قاسم (2001): مدخل إلى الصحة النفسية، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
20. عكاشة، محمد فتحي (1999): الفروق الفردية، مطبعة الجمهورية، الإسكندرية.
21. العمران، جيهان (1994): دافعية الانجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات لدى عينة من الطلبة في المرحلتين الابتدائية والإعدادية بدولة البحرين، دراسات العلوم الانسانية، جامعة اليرموك، 22(6)، 25-45.
22. الغامدي، عبد الله (2000): الفروق في مفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المحرومين من الأسرة وغير المحرومين في محافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
23. الغزاري، ناصر بن سعيد (1996): اثر الجنس ومستوى التعليم الصفي ودافعية الانجاز على مستوى التحصيل لدى طلبة نهاية المرحلتين الابتدائية والإعدادية في محافظة مسقط، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
24. الفيفي، سميرة (2008): المهارات الإدارية لسيدات الأعمال السعوديات وعلاقتها بدافعية الإنجاز، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
25. المخلافي، عبد الحكيم (2008): قلق الامتحان علاقته بمهارات التعلم لدى الطلبة ط دراسة ميدانية مقارنة على عينة من طلبة جامعتي صنعاء ودمشق" رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
26. مرسي، كمال إبراهيم (1982): علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية قي الكويت، دراسات مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، مجلد(4)، 159- 176.
27. المطوع، محمد حسن (1996): التوازن النفسي لطلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية وعلاقته بالدافع للإنجاز، مجلة جامعة الملك سعود، العدد (1)، ص243-275.

28. ملحم، سامي محمد (2006):سيكولوجية التعلم والتعليم- الأسس النظرية والتطبيقية-الطبعة الثانية، دار المسيرة، الأردن
29. منصور، علي، الأحمد، أمل، والشماس، عيسى (2008): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دمشق، جامعة دمشق.
30. المهيزع، فهد مهيزع (1994): التحصيل الدراسي وعلاقته بالعادات والاتجاهات الدراسية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
31. الهواري، والشناوي (1987): قياس الاتجاه نحو الاختبارات(قلق الامتحان) معايير دراسات ارتباطية، مجلة رسالة الخليج العربي،، ع 22.
32. ياهي، مصطفى وأمينة شلبي (1998): الدافعية «نظريات وتطبيقات»، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

المراجع الأجنبية

1- Culler ،R. &Holahan C. (1980). Test anxiety and academic performance:The effects of study- Related behaviors.Journal EducationalPsychology ،72(1) ،16–20.
2- Dawson ،R ،(2001): Effects of Test Anxiety and Evaluation Threat on Student's Achievement and Motivation ،The Journal of Education ،V ،94 ،N ،5.
3-Duda ،J. & Nicholls ،J. (1992) Dimensions of achievement motivation inschoolwork and sport. Journal of Educational Psychology ،84(3) ،290 – 299.
4- Hunsley ،J. (1985). Test Anxiety ،academic performance ،and cognitiveappraisals. Journal of Educational Psychology ،77 ،678 – 682.
5-Jaradat ،A ،K (2004): Test Anxiety in Jordanian Students: Measurement ، Correlates and Treatment (PhD).
6- Joseph ،J.(1994). Influence of motivation and gender on secondaryschool students' academic performance in Nigeria. Journal ofSocial Psychology ، 134(5) ،695-711.

7- Ray ،J. (1990). Some cross – cultural explorations of the relationshipbetween achievement motivation and anxiety. Personality &Individual Differences ، 11 ،91– 93.

8- Sandra ،E. (1999). An Investigation of possible correlation of generalanxiety with performance in eleventh – plus scores.EducationalPsychology ،19(3) ، 347-359 .

9- Zanobini ،M. &Usui ،C. (2002). Domain –specific self –concept andachievement motivation the transition from primary to low middleschool.Educational Psychology. 22(2) ،261-289.

10- Zeidner ،M. (2001). Sex ،ethnic ،and social differences in test anxietyamong Israeli adolescents. Journal of Genetic Psychology ،150 ،(2) ،175