جامعة مؤته
كلية الدراسات العليا

قلق الامتحان وعلاقته بالدافعية الاكاديمية لدى طلبة جامعة الكويت

إعداد
خالد وليد محمد العنزي

المشرف
الأستاذ الدكتور فؤاد طه الطلافحة

رسالة مقدمة إلى كلية الدراسات العليا استكمالاً
لمتطلبات الحصـــول على درجة الماجستير في
علـم النفـس التربـــوي/ قســـم علـــم النفـــس

جامعة مؤتة 2021

MUTAH UNIVERSITY

College of Graduate Studies

جامعة مؤتـــة

كلية الدراسات العليا

قرار إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالب خالد وليد محمد العنزي

والموسومة بـــ: قلق الامتحان وعلاقته بالدافعية الاكاديمية لدى طلبة جامعة الكويت

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي

القســـم: علم النفس التربوي في تاريخ ٢٠٢١/٠٥/١٦

من الساعة ١٠ إلى الساعة ١٢ قرار رقم

أعضاء اللجنـــة:	التوقيـــع	
أ.د فؤاد طه طالب الطلافحة		مشرفا ومقررا
أ.د نبيل جمعه صالح النجار		عضوا
د. أحمد جبريل عثمان المطارنة		عضوا
جعفر كامل الربابعة		عضو خارجي

عميد كلية الدراسات العلي

أ.د عمر المعايطة

الآراء الواردة في الرسالة الجامعية

لا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر جامعة مؤتة

الإهداء

إلى أبي

إلى أمي

خالد وليد محمد العنزي

الشكر والتقدير

الحمدلله رب العالمين الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على سيدنا محمد أشرف المرسلين، في البداية يُسعدني أن أنثر كلمات الشكر والعرفان إلى من دعمني حتى استطعت الخروج بهذا الجهد إلى النور. ولا يسعنى إلا أن أتقدم بأرق كلمات الشكر والتقدير إلى مشرفي الأستاذ الدكتور فؤاد طه الطلافحة الذي لم يدخر جهدًا فى تذليل الصعاب، و فى تقديم كل الدعم والتوجيه حتى استطعت إكمال هذه الدراسة، كما أتفضل بالشكر إلى الأساتذة الأجلاء أعضاء لجنة المناقشة الموقرة الدكتور احمد جبريل المطارنة، والأستاذ الدكتور نبيل جمعة النجار، والدكتور جعفر كامل الربابعة على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة.

ولا يفوتني أن أعبر بكلمات الإعزاز إلى كل من ساهم وبادر بتقديم يد العون و الدعم في إنجاز هذه الدراسة بالمستوى الذي طالما طمحت إليه، فلكم مني كل الشكر والتقدير والعرفان.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

خالد وليد محمد العنزي

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	أ
الشكر والتقدير	ب
قائمة المحتويات	ج
قائمة الجداول	هـ
قائمة الاشكال	ز
قائمة الملاحق	ح
الملخص باللغة العربية	ط
الملخص باللغة الإنجليزية	ي
الفصل الأول: خلفية الدِّراسة وأهميتها	
1.1 مقدمة	1
2.1 مشكلة الدِّراسة	3
3.1 أسئلة الدِّراسة	4
4.1 أهداف الدِّراسة	4
5.1 أهمية الدِّراسة	5
6.1 التعريفات الاصطلاحية والاجرائية	5
7.1 حدود الدِّراسة	6
الفصل الثاني: الاطار النظري والدراسات السابقة	
1.2 الاطار النظري	7
2.2 الدراسات السابقة	22
3.2 التعقيب على الدراسات السابقة	27
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
1.3 منهج الدراسة	29
2.3 مجتمع الدراسة	29
3.3 عينة الدراسة	29
4.3 أداتا الدراسة	30
5.3 ثبات مقياس قلق الامتحان	32
6.3 تصحيح مقياس قلق الامتحان	33
7.3 مقياس الدافعية الأكاديمية	33

الموضوع	الصفحة
8.3 صدق مقياس الدافعية الأكاديمية	33
9.3 ثبات مقياس الدافعية الأكاديمية	35
10.3 تصحيح مقياس الدافعية الأكاديمية	36
11.3 متغيرات الدراسة	36
12.3 إجراءات تطبيق الدراسة	36
13.3 المعالجات الإحصائية	37
الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات	
1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها	38
2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها	45
3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها	51
4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها	53
5.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ومناقشتها	55
6.4 التوصيات	58
قائمة المراجع	59
قائمة الملاحق	65

قائمة الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
1	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والسنة	30
2	معاملات ارتباط الفقرة بالبعد الذي ينتمي إليه	31
3	معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية	32
4	معاملات الثبات لمقياس قلق الامتحان ككل ولأبعاده	32
5	معاملات ارتباط الفقرة بالبعد الذي ينتمي إليه	34
6	معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية	35
7	معاملات الثبات لمقياس الدافعية الأكاديمية ككل ولأبعاده	35
8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى قلق الامتحان لدى طلبة جامعة الكويت مرتبة تنازلياً	38
9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد المعرفي مرتبة ترتيبا تنازلياً	39
10	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد الانفعالي مرتبة ترتيبا تنازلياً	41
11	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد الجسمي مرتبة ترتيبا تنازلياً	42
12	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد السلوكي مرتبة ترتيبا تنازلياً	44
13	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى الدافعية الأكاديمية لدى طلبة جامعة الكويت مرتبة تنازلياً	45
14	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد دافع الإنجاز مرتبة ترتيبا تنازلياً	46
15	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد الاثارة مرتبة ترتيبا تنازلياً	48
16	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد المعرفة مرتبة ترتيبا تنازلياً	49
17	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد مستوى الطموح مرتبة ترتيبا تنازلياً	50
18	معاملات ارتباط بيرسون بين تقديرات عينة الدراسة لقلق الامتحان وعلاقته بالدافعية الاكاديمية لدى طلبة جامعة الكويت	52
19	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى قلق الامتحان لدى طلبة جامعة الكويت تعزى لمتغير الجنس	53
20	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى قلق الامتحان لدى طلبة جامعة الكويت تعزى لمتغير الكلية	54
21	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق لتقديرات أفراد عينة لمستوى الدافعية لدى طلبة جامعة الكويت تعزى لمتغير الجنس	56

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
22	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الدافعية تعزى لمتغير الكلية	57

قائمة الأشكال

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
1	نموذج التقرير الذاتي لأنواع الدافعية الأكاديمية	18
2	مخطط توضيحي للعلاقة بين العناصر المكونة للنموذج المعرفي في بعد الدافعية	21

قائمة الملاحق

رقم الملحق	العنوان	الصفحة
أ	أداة الدِّراسة بصورتها الأولية	66
ب	أداة الدِّراسة بصورتها النهائية	72
ج	مُحكِّمو أداة الدراسة	78
د	كتب تسهيل المهمة	79

الملخص

قلق الامتحان وعلاقته بالدافعية الاكاديمية لدى طلبة جامعة الكويت

خالد وليد محمد العنزي
جامعة مؤتة، 2021م

هدفت الدراسة التعرف على مستوى قلق الامتحان وعلاقته بالدافعية الاكاديمية لدى طلبة جامعة الكويت، كما هدفت إلى معرفة مستوى كلّ من قلق الاختبار والدافعية الأكاديمية، وفيما إذا كان قلق الاختبار والدافعية الأكاديمية يختلفان باختلاف الجنس والتخصص، أُجريت وفقا للمنهج الوصفي بشقيه التحليلي والارتباطي، وقد تكونت عينة الدراسة من (496) طالبا وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداتين، هما قلق الامتحان وتكون من (38) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد هي (المعرفي، والانفعالي، والجسمي، والسلوكي)، والدافعية الأكاديمية، وتضمن (32) فقرة، وتكون من أربعة أبعاد هي (دافعية الانجاز، والإثارة، والمعرفة، ومستوى الطموح) وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي: جاء مستوى قلق الامتحان لدى طلبة جامعة الكويت مرتفعا، وجاء مستوى الدافعية الأكاديمية لدى طلبة جامعة الكويت متوسطا، وأظهرت أن هناك علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين درجة مستوى قلق الامتحان ومستوى الدافعية الأكاديمية لدى طلبة جامعة الكويت، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لمستوى قلق الامتحان لدى طلبة جامعة الكويت تبعاً لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لقلق الامتحان لدى طلبة جامعة الكويت تعزى لمتغير الكلية لصالح الكلية الانسانية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لمستوى الدافعية الأكاديمية لدى طلبة جامعة الكويت تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث والكلية لصالح الكلية الانسانية.

الكلمات المفتاحية: قلق الامتحان، الدافعية الاكاديمية، طلبة جامعة الكويت

Abstract

Test anxiety and its relationship to academic motivation among Kuwait University students

Khaled Walid Muhammad Al-Anzi

MUTAH UNIVERSITY, 2021

The study aimed to identify the level of test anxiety and its relationship to academic motivation among Kuwait University students. The study consisted of (496) male and female students, and to achieve the objectives of the study, two tools were used, namely test anxiety, and it consisted of (38) items, distributed over four dimensions (cognitive, emotional, physical, and behavioral), and academic motivation, and included (32) items, and they were From four dimensions (achievement motivation, excitement, knowledge, and level of ambition). The results of the study showed the following: The level of test anxiety among Kuwait University students was high, and the level of academic motivation among Kuwait University students was medium, and it showed that there is a negative and significant correlation A statistic at the level (α=0.05) between the degree of test anxiety level and the academic motivation level among Kuwait University students, and it also showed that there were no statistically significant differences at the level (α<0.05) for the level of test anxiety among Alkoi University students. Depending on the gender variable, and the presence of statistically significant differences at the level of (0.05≥α) for test anxiety among Kuwait University students due to the college variable in favor of the Humanitarian Faculties, and the existence of statistically significant differences at the level of (0.05≥α) for the level of academic motivation among Kuwait University students, according to Gender variable in favor of females and college in favor of humanities colleges.

Keywords: test anxiety, academic motivation, Kuwait University students

الفصل الأول

خلفيّة الدّراسة وأهمّيّتها

1.1 مقدمة

قلق الامتحان من المواضيع المهمة التي تؤثر على الطلاب سلبًا أو إيجابًا، فالقلق الذي يعتري غالبية الطلبة قبل وأثناء الامتحانات هو أمر طبيعي وسلوك عرضي مألوف مادام في درجاته المقبولة، ويعد دافعًا إيجابيًا، وهو مطلوب لتحقيق الدافعية نحو الإنجاز، أما إذا أخذ أعراضًا غير طبيعية كعدم النوم وفقدان الشهية وعدم التركيز وكثرة التفكير في الامتحان وعدم القدرة على استدعاء المعلومات من الذاكرة، والانشغال في النتائج المترقبة فإن هذه الأعراض وغيرها تربك الطالب وتعرقل أداءه المطلوب في الامتحان (الداهري، 2013).

ويعدّ القلق ظاهرة– قديمة حديثة– صاحبت الإنسان منذ مولده الأول بيد أن هذا العصر الذي نعيشه بما صاحبه من تغيرات، وضغوط جعل الإنسان يشعر بأن القلق يلازمه في كل جانب من جوانب حياته، غير أن جانبا من هذا القلق يمكن أن يكون خلاقا إيجابيا أما الجانب الأكبر فهو القلق الذي يعصف بمواهب الإنسان وإبداعاته، ولذلك لا غرابة أن نرى إجماعا لدى معظم علماء النفس أن القلق هو المحور والمحرك الأساسي لجميع الأمراض النفسية، بل هو أيضا أساس جميع الإنجازات الإيجابية في الحياة. وقد أدرك علماء النفس منذ الخمسينيات أهمية دراسة العلاقة بين القلق والتعلم (الضامن، 2009).

وكشفت كثير من نتائج الدراسات النقاب على أن بعض الطلاب ينجزون أقل من مستوى قدراتهم الفعلية في بعض المواقف التي تتسم بالضغط والتقويم كمواقف الامتحانات، وأطلقوا على القلق في هذه المواقف تسمية قلق الامتحان Test Anxietyباعتباره يشير إلى نوع من القلق العام الذي يظهر في مواقف معينة مرتبطة بمواقف الامتحانات والتقويم بصفة عامة، حيث نجد الطلاب في هذه المواقف يشعرون بالاضطراب والتوتر والضيق (الداهري، 2013).

حيث تلعب الامتحانات دوراً هاماً في حياة الطلاب وهي أحد أساليب التقييم الضرورية، إلا أنها قد ترتبط بها ما يجعل منها مشكلة مخيفة ومقلقلة. ويتخذ قلق

الامتحان أهمية خاصة نظرا لارتباطه الشديد بتحديد مصير الطالب ومستقبله الدراسي والعملي، ومكانته في المجتمع، ، مما دفع الأخصائيين في التربية بعلم النفس بدراسته (زهران، 2007).

لما كان عدد من الطلبة يفشلون دراسياً، لذلك اهتم المربون بمعرفة أسباب الفشل والتركيز على العوامل التي تسهم في تدني الدافعية الأكاديمية نحو التعلم لديهم. حيث تعتبر الدافعية الأكاديمية نحو التعلم أحد العوامل الهامة التي تحرك وتنشط وتوجه أنشطة الطلبة الذهنية في عملية التعلم (قطامي، 2010).ولقد عرفت الدافعية الأكاديمية بوجهات نظر مختلفة، حيث يرى عدس (2005) الدافعية الأكاديمية بأنها حالات فسيولوجية وسيكولوجية داخل الفرد تجعله ينزع إلى القيام بأنواع من السلوك في اتجاه معين. أما أورمرد (Ormrad 1995) المشار إليه في ا فإنه يفترض أن دافعية التعلم تتمثل في ميل الطلبة إلى أن يجدوا نشاطات أكاديمية جديرة بالاهتمام وذات معنى، وإلى محاولة الوصول إلى إشباع الحاجات الأكاديمية لديهم، وهم في ذلك يسعون نحو تحقيق مكافأة داخلية أو تعلم يشبع حاجة داخلية عندهم.

وتظهر أهمية الدافعية في التعلم، من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال، وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل والإنجاز، لأن الدافعية الأكاديمية على علاقة بميول الطالب فتوجه انتباهه إلى بعض النشاطات دون الأخرى (الغرايبة، 2006).

ويشير قطامي (2010) إلى أن إثارة الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة من خلال ما يقدم لهم من خبرات ويعرض لهم من مواقف، تعمل على تنشيط وتحريك تفاعلهم النشط مع هذه الخبرات والمواقف، كما وتسهم في توجيه انتباههم وتكيف جهودهم نحو تحقيق هدف التحصيل، وتعمل على حثهم للاستمرار في أنشطتهم الذهنية، وزيادة إيجابيتهم حتى يتسنى لهم تحقيق الهدف التعلمي. وقد أشار هوستن (Houston, 2006) إلى أنه يمكن تقسيم الدافعية الأكاديمية إلى:

الدافعية الأكاديمية الداخلية: وتشير إلى العوامل التي تدفع الفرد إلى القيام بعمل ما من غير أن يكون هناك معزز خارجي، إذ يقوم الفرد بالعمل لذات العمل أو لأنه يجد أنه ممتع.

الدافعية الأكاديمية الخارجية: وتشير إلى العوامل التي تجذب الفرد للقيام بعمل ما من أجل الحصول على معزز خارجي، كأن يعمل من أجل الحصول على العلامات.

ويمكن الإشارة هنا إلى بعض نظريات الدافعية التى لها علاقة مباشرة بموضوع البحث كنظرية (دافعية الإنجاز) والتي تشير إلى القوة الدافعة للقيام بالعمل الجيد بالإشارة إلى معيار جيد للجودة والإتقان. إذا حقق الطالب مهمة معينة وعزز هذا الإنجاز زادت الدافعية لديه. وكذلك نظرية القدرة – الدافع، والتي تركز على الدافع لزيادة قدرة الفرد كي ينمو ويتطور في البيئة التي يعيش فيها. إنها الحافز الذي يسعى فيه الفرد لزيادة قدرته بما يؤمن له البقاء (نصر الله، 2004).

وبناءً على ما سبق فقد سعت الدراسة للتعرف على قلق الإمتحان وعلاقته بالدافعية الأكاديمية لدى طلبة جامعة الكويت.

2.1 مشكلة الدراسة

يعدّ قلق الامتحان مشكلة حقيقية تواجه كثيراً من الطلبة، وهو مصدر توتر ليس للطلبة فقط بل للأسرة، وخاصة إذا أدى إلى ضعف الدافعية الأكاديمية، وبالتالي انخفاض مستوى التحصيل الدراسي الذي يعتمد عليه في اتخاذ القرار المناسب للدراسة، وبالإضافة إلى أثر قلق الامتحان على التحصيل الأكاديمي، فإن هناك دلالات على أثره على حالة الطالب النفسية، وشعوره بالانزعاج والفشل، وربما كان ضعف الدافعية الأكاديمية ليس أمراً صعباً، بل يرجع إلى عوامل يمكن التحكم فيها، والتخفيف من تأثيرها على الأقل. إن مهمة إثارة الدافعية نحو التعلم، لا تلقى على عاتق المدرسة وحدها، بل أنها مهمة مشتركة بين المدرسة والبيت وبعض المؤسسات الاجتماعية الأخرى، والدافعية موجودة لدى الطلبة بدرجات متفاوتة، لذا لابد من استثارة الدافعية الأكاديمية من خلال توفير الظروف التي تساعد على إثارة اهتمام الطلبة لتحقيق

أهدافهم.، لذلك فإن مشكلة الدراسة تكمن في معرفة قلق الامتحان وعلاقته بالدافعية الاكاديمية لدى طلبة جامعة الكويت؟

3.1 أسئلة الدراسة

يمكن صياغة مشكلة الدراسة من خلال طرح التساؤلات التالية:

1. ما مستوى قلق الامتحان لدى طلبة جامعة الكويت؟
2. ما مستوى الدافعية الأكاديمية لدى طلبة جامعة الكويت؟
3. هل هناك علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين درجة مستوى قلق الامتحان ومستوى الدافعية الأكاديمية لدى طلبة جامعة الكويت؟
4. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفرد عينة الدراسة في تقديرهم لقلق الامتحان لدى طلبة جامعة الكويت، تعزى لمتغيرات الجنس، والكلية؟
5. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفرد عينة الدراسة في تقديرهم لمستوى الدافعية الأكاديمية لدى طلبة جامعة الكويت، تعزى لمتغيرات الجنس، والكلية؟

4.1 أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة جامعة الكويت.
2. التعرف على مستوى الدافعية الأكاديمية لدى طلبة جامعة الكويت.
3. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفرد عينة الدراسة في تقديرهم لقلق الامتحان وعلاقته بالدافعية الاكاديمية لدى طلبة جامعة الكويت، تعزى لمتغيرات الجنس، والكلية.
4. الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان والدافعية الاكاديمية لدى طلبة جامعة الكويت.

5. معرفة في إذا ما كان هناك اختلاف في قلق الاختبار ودافعية الإنجاز يعود إلى الجنس والتخصص.

5.1 أهمية الدراسة

تتبع أهمية الدراسة الحالية من خلال ما يلي:

الأهمية العلمية:

كما تتبع أهمية هذه الدراسة كونها توفر إطارًا نظريًّا لمتغيري الدراسة، والكشف عن مستوى القلق والدافعية الأكاديمية، كما أنها من الدراسات القليلة والتي تشخص ظاهرة قلق الامتحان وعلاقته بالدافعية الاكاديمية في البيئة الكويتية لطلبة الجامعة.

الأهمية التطبيقية:

من فوائدها العملية في الميدان التربوي والنفسي، والتي من شأنّها أن تساعد المختصين في التربية وعلم النفس على وضع برامج إرشادية وعلاجية تسهم في خفض مستوى قلق الامتحان وتحسن مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة. كما تقدم هذه الدراسة أدوات خاصة بمتغيرات الدراسة تتمتع بالصدق والثبات لقياس كل من قلق الامتحان والدافعية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الذي يمكن الاستفادة منها من قبل المتخصصين في علم النفس، وكذلك الباحثين المتخصصين في الإرشاد النفسي والتربوي.

6.1 مصطلحات الدراسة

قلق الامتحان: يعرفه الداهري (2013، 27) "بأنه حالة يمر بها الطالب نتيجة الزيادة في درجة الخوف والتوتر أثناء المرور بموقف الاختبار وكذلك الاضطراب في النواحي الانفعالية والمعرفية والفسيولوجية". ويعرّف إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس قلق الامتحان المستخدم بالدراسة الحالية.

الدافعية الأكاديمية: هو طاقة داخلية أو قوة ذهنية تساعد الفرد على تحقيق الأهداف ضمن السياقات المختلفة، المدرسة، البيت، العالم بأسره (Sternberg & Williams,

2002). ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس الدافعية الأكاديمية المستخدم بالدراسة الحالية.

7.1 حدود الدراسة

تمثلت حدود الدراسة فيما يلي:

1- الحدود الموضوعية: تتحدد نتائج الدراسة بالصدق والثبات لأداتي الدراسة، وبمدى تمثيل العينة لمجتمع الدراسة.

2- الحدود البشرية: طلبة جامعة الكويت للعام الدراسي 2021/2020.

3- الحدود المكانية: جامعة الكويت.

4- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2021/2020

الفصل الثاني

الاطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الاطار النظري

1.1.2 قلق الامتحان

تمهيد

لقلق الامتحان تأثير مهم في حياة الطالب بمختلف المراحل الدراسية في المدرسة والجامعة.

وهو من المؤثرات الأساسية على قدرات الطالب واستعداداته ومستوى دافعيتة للتحصيل الدراسي.

ويمثل قلق الامتحان ردود فعل انفعالية معقدة تستثير في الفرد شعوراً بالتهديد الشخصي نتيجة لتفسير الموقف الضاغط على أنه خطير ومخيف، ويتضمن القلق سلسلة من الحوادث التي تبدأ بتقييم معرفي للموقف بأنه مهدد وخطر على الفرد، مما يجعل الفرد يفكر بخوفه ويستثير لديه فجأة تذكر أنه قد يكون فشل في تحضيره للامتحان (Gaudy & Spielberger, 2003). وعرف قلق الامتحان بأنه "استجابة متميزة بأحاسيس ذاتية من الخوف والتوتر متزامنة مع تغيرات فسيولوجية" (Barabasz & Barabasz,2007). ويشير (Beck, 2011) أن قلق الامتحان "حالة من المشاعر غير السعيدة وله ردود فعل فسيولوجية، بحيث تحدث عندما يستثير القلق شيئاً من الانزعاج.

ويمكن اعتبار قلق الامتحان عنصراً إيجابياً عندما يعمل على زيادة الدافعية لدى الطالب، إلا أنه يتحول إلى عامل سلبي في حالة زيادته بشكل مرتفع، لأنه سوف يؤدي إلى انخفاض مستوى الدافعية. وهذا ما أشارت إليه دراسة أوتيل (Oteal) المشار إليها في (خليفة، 2006). ان هناك فروقاً ذات دلالة احصائية في تحصيل الطلبة، فالطلبة الذين لديهم قلق منخفض كانت دافعيتهم وإنجازهم أعلى من الطلبة ذوي القلق المرتفع.

2.1.2 مفهوم قلق الامتحان

تعريف قلق الامتحان

يتأثر الطلبة في جميع المستويات الأكاديمية التحصيلية بقلق الامتحان، والذي له أثر سلبي على المهارات الأكاديمية، وعلى الأداء أثناء الامتحانات، وعلى إدراك الطلبة؛ مما يسبب لهم مشكلات في أداء المتطلبات المعرفية والأكاديمية، كما أنه في حال استمراره لدى الطلبة يؤدي إلى حدوث بعض الاستجابات السلوكية والجسدية السلبية ذات الصلة بالمشاركة في الامتحانات (Tehrani, Majd & Ghamari, 2014) ، ومن بين العلماء الذين قدموا تعريفا وتفسيرا لقلق الامتحان دافيدوف (2003: 499) عرفه " بأنه ذلك الشعور المرتبط بقرب موعد الامتحان وهو الذي يدفع التلميذ إلى أن يمتلك أفكار الفشل فيعتريه الرعب فيخاف من الرسوب حتى لو كان مستعدا وتكون ثقته بنفسه مضطربة ولا يقوى على العمل".

وعرّفه زهران (2007: 96) بأنه: "نوع من القلق العام المرتبط بمواقف الامتحان، حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالانزعاج والانفعالية، وهو حالة انفعالية وجدانية مكدرة تعتري الفرد في الموقف السابق للامتحان أو في موقف الامتحان ذاته، وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر والتهديد والخوف من الامتحان ومتعلقاته."

ويعرفه سارسون وسارسون(Sarason & Sarson, 2008) بأنه"استجابة لخطر مدرك وعدم القدرة على تحمل أو القيام بمهمة ما ومن خصائصه شعور الطالب بأنه غير كفء وتنقصه الدافعية لإنهاء المهمة التي يعمل بها، ولديه أفكاراً تنتقص من قيمته الذاتية بدرجة كبيرة ويتوقع الفشل وفقدان الاعتبار من الآخرين "

ويعرفه ليبريت وموريس (Liebert & Morris, 2011) بأنه: الشعور بالتهديد والتوتر في مواقف معينة لها علاقة بالامتحان ويتألف من عاملين هما الانزعاج والانفعالية.

ويتضح من التعريفات السابقة أن قلق الامتحان عبارة عن شكل خاص من القلق العام يعيشه الطالب في وضعية الامتحان ويتصف بأنه:

1. حالة انفعالية تثيرها مواقف التقييم.

2. إدراك الطالب للمواقف التقييمية أو الامتحانات بانها مهددة له.
3. له مظاهر نفسية وفسيولوجية وسلوكية.
4. يؤثر على العمليات العقلية كالانتباه والتذكر وبالتالي يؤثر بالسلب على الأداء في الامتحان.

3.1.2 مكونات قلق الامتحان:

يتضمن قلق الامتحان مكونين أساسيين هما: (Moon,2009؛ Cramer,2011)

المكون المعرفي :

وهو اهتمام معرفي بالخوف من الفشل والانشغال المعرفي حول نتائج الإخفاق (الرسوب)، ويتمثل في التأثيرات السلبية لهذه المشاعر على مقدرة الشخص على الإدراك السليم للموقف الاختباري، والتفكير الموضوعي والانتباه والتركيز والتذكر وحل المشكلة، فيستغرقه الانشغال بالذات والشك في مقدرته على الأداء الجيد، والشعور بالعجز وعدم الكفاءة والتفكير في عواقب الفشل مثل فقدان المكانة والتقدير وهذا يمثل سمة القلق.

المكون الانفعالي:

"يكون من خلال ردود الفعل التي تصدر عن الجهاز العصبي الذاتي نتيجة لضغط تقويمي"، فيشير مكون الانفعالية إلى الحالة الوجدانية والنفسية المصاحبة والناتجة عن الإثارة التلقائية، والتي هي عبارة عن الإحساس بالتوتر والضيق التي يشعر بها الطالب في مواقف التقويم، بالإضافة إلى مصاحبات فسيولوجية وهذا يمثل حالة القلق.

وهي تتضمن الاستجابات غير الإرادية المصاحبة للموقف، ويضيف زهران (2007) أن هناك خمسة عوامل خاصة بقلق الاختبار وهي كالتالي:

1. الخوف والرهبة من الاختبار.
2. الضغط النفسي للاختبار.
3. الخوف من الاختبارات الشفوية المفاجئة.
4. الصراع النفسي المصاحب للاختبار.

5. الاضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للاختبار.

ويذكر (زهران، 2007؛ والقريطي 2009) بأن أبعاد قلق الامتحان ما يلي:

1. المكون المعرفي وفيه ينشغل الفرد بالتفكير في مقدرته على الأداء الجيد، والشعور بالعجز وعدم الكفاءة، والتفكير في عواقب الفشل، مثل فقدان المكانة والتقدير.
2. المكون الانفعالي وفيه يشعر الفرد بالضيق والتوتر والهلع من الامتحانات.
3. المكون الفسيولوجي وفيه يشعر الفرد بحالة من الخوف يترتب عليها استثارة وتنشيط الجهاز العصبي المستقل أو اللاإرادي مما يؤدي إلى تغيرات فسيولوجية عديدة منها زيادة معدل ضربات القلب وسرعة التنفس والعرق في حين ذكر (الحسيني،2011): أن سارسون Sarason قد حدد أبعاد قلق الامتحان في أربعة أبعاد هي (التوتر، الانزعاج، وردود الفعل الجسمية، والأفكار غير المتصلة بالامتحان).

وبناء على ما تقدم يتضح بأن مكونات قلق الامتحان تتمثل في أربعة أبعاد أساسية هي: البعد المعرفي، والبعد الانفعالي، والبعد الجسمي، والبعد السلوكي وهي بذلك أضافت بعدا جديدا عما ذكرته الدراسات التي تناولها الباحث وهو البعد السلوكي.

4.1.2 مظاهر قلق الامتحان

تتعدد مظاهر قلق الامتحان النفسية والفيزيولوجية والتحصيلية والبدنية والاجتماعية، ويشير كل من (العجمي، 2015؛ Levitt,2013) إلى المظاهر التالية:

المظاهر النفسية :تشتت الانتباه وصعوبة في التركيز و في التفكير المنطقي والارتباك والتوتر، وضعف الدافعية.

المظاهر المعرفية :وجود أفكار سلبية غير مناسبة للامتحان ، ضعف في معالجة المعلومات

المظاهر الفيزيولوجية :سرعة ضربات القلب ، زيادة معدل التنفس ، اضطراب المعدة ، وتوتر العضلات ، والارتعاش والصداع.

المظاهر التحصيلية :الدرجات التحصيلية المنخفضة ، الرسوب في الامتحان.

المظاهر البدنية :ضعف الجسم ، اصفرار الوجه ، الحركة النمطية الثابتة.

المظاهر الاجتماعية :الانسحاب في المواقف الاجتماعية التي تتناول مسائل الامتحان ، صراعات داخل الأسرة.

ويرى كل من (الشوربجي، 2020؛ وعبد البر، 2019) أن هناك مجموعة من الأعراض والمظاهر لقلق الامتحان، هي:

1. التوتر والأرق وفقدان الشهية، وتسلط بعض الأفكار الو سواسية قبيل وأثناء ليالي الامتحان.
2. كثرة التفكير في الامتحانات والانشغال قبل وأثناء الامتحان في النتائج المترتبة عليها.
3. تسارع خفقان القلب مع جفاف الحلق والشفتين وسرعة التنفس وتصبب العرق، وألم البطن والغشيان.
4. الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء تأدية الامتحان.
5. الخوف والرهبة من الامتحان والتوتر قبل الامتحان.
6. اضطراب العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير.
7. الارتباك والتوتر ونقص الاستقرار والأرق ونقص الثقة بالنفس.
8. تشتت الانتباه وضعف القدرة علي التركيز واستدعاء المعلومات أثناء أداء الامتحان.
9. الرعب الانفعالي الذي يشعر فيه الطالب بأن عقله صفحة بيضاء، وأنه نسى ما ذاكر بمجرد الإطلاع علي ورقة أسئلة الامتحان.
10. وجود تداخل معرفي، يتمثل في أفكار سلبية غير مناسبة عن الامتحانات، ونقص إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات.

وهذه الأعراض والسلوكيات الفسيولوجية والانفعالية والعقلية تربك الطالب وتعيقه عن المهام الضرورية للأداء الجيد في الامتحان لكونها مرتبطة بوسيلة التقييم. وقد تكون معززة من قبل الأسرة والمدرسة باعتبار أن نتيجة الامتحان ستؤدي إلى مواقف مصيرية في مستقبل الطال.

5.1.2 سمات ذوي قلق الامتحان المرتفع

إن الدراسات التي قام بها الباحثون حول قلق الامتحان كدراسة (الحسيني، 2011؛ والخالدي، 2008) توصلت إلى نتائج يمكن من خلالها وصف الأفراد ذوي قلق المرتفع.

وأشار(محمود،2017) إلى البروفيل المميز للتلاميذ المرتفعين في قلق الامتحان، وتوصل إلى أنهم يتصفون بـ:

1. ارتفاع القلق العام(قلة السمة).
2. عدم الاستقرار العاطفي.
3. شديد الحساسية.
4. كانوا أكثر انطوائية.
5. درجاتهم على كل مقاييس القلق عالية ما عدا مقاييس القلق الميسر.
6. الإفراط في جانب الإضطرابية(الانشغالية).
7. ضعف الثقة بالنفس وكثرة التردد.

ويرى ليفت (Levitt,2013) أن الأفراد الذين يعانون درجة عالية من قلق الامتحان يتميزون بـ: إدراك المواقف الاختبارية على أنها مهددة للشخصية،الشعور بالتوتر في مواقف الامتحان، وضعف الاستقلال الذاتي، تشتت الانتباه وضعف التركيز أثناء الامتحان.

ويضيف تيموثي ودوما (Timothy& Doma,2009) أن من بين تلك الأفكار السلبية التي يرددها الطلبة، وتؤدي إلى فشلهم الدراسي على الرغم من أنهم بإمكانهم بذل الجهد والوصول إلى النجاح وهي: "لا يمكنني القيام بهذا الامتحان"، "أنا لست مستعد كفاية"، "الأستاذ يراقبني"، "الجميع أنهى قبلي."

حيث وضحت حداد(2011) بعض الصفات، وهي بأنهم يقضون وقتا كبيرا في التفكير في الامتحان مقابل وقت أقل من التحضير له، وهم أكثر تغيبا عن الدروس.

6.1.2 النظريات المفسرة لقلق الامتحان

لقد حاولت الكثير من النظريات الحديثة تناول موضوع قلق الامتحان من عدة جوانب وتتمثل هذه النظريات فيما يلي (مجادي، 2019):

النظرية السلوكية:

يرى السلوكيون أن الأفراد يستخدمون استراتيجيات تكييفية منها إيجابية ومنها سلبية لدى تفاعلهم مع الأوساط المحيطة بهم وما تفرضه عليهم من ضغوطات ومشكلات، وقلق الامتحان استراتيجية سلبية تتمثل في الانسحاب النفسي والجسدي من الوضع المثير يظهر في أنماط سلوكية متنوعة مثل: التعرق وزيادة إفراز الأدرينالين والبكاء وعدم القدرة على مسك القلم والكتابة والتشنج (العجمي، 2015).

نظرية تجهيز المعلومات:

وفقا لهذه النظرية يعود قصور الطالب ذوي القلق العالي للامتحان حسب بنجامين وزملائه (Benjamin et al,1981) إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها، أو مراجعتها قبل الامتحان أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته، أي أن هؤلاء الطلبة ليس لديهم القدرة على تنظيم مفاهيم المواد الدراسية حتى في المواقف غير التعليمية مقارنة بالطلبة الآخرين ذوي القلق المنخفض(مجادي، 2019).

النظرية المعرفية:

نتيجة لبحوث ماندلر وآخرون (Mandler et al, 1952) قامت نظرية تفسير قلق الامتحان بصفة أساسية على نموذج التداخل، ورأت أن التأثير الرئيسي للقلق في موقف الامتحان هو دخول وتأثير عوامل أخرى، حيث ينتج القلق العالي استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة مثل: عدم التركيز، والميل نحو الأخطاء او الاستجابات المركزة حول الذات التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها والتي هي ضرورية للإنجاز الجيد في موقف الامتحان، ولعل هذا يتماشى مع وجهة نظر وأين، الذي يرى أن الآثار السيئة لقلق الامتحانات بالنسبة للأداء لها تفسير يتصل بالانتباه. فالطلبة ذوي القلق العالي للامتحان يقسمون غالبا انتباههم بين الأمور المرتبطة بالمهمة المطلوبة في موقف الامتحان واستجابات غير مرتبطة بالمهمة وهي استجابات القلق، في حين أن الأفراد المنخفضين في قلق

الامتحان غالبا ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر(الناشئ، 2020).

أما كولر وهولان (Culler& Holahn,1980) المشار إليه في (عبد البر،2019؛ وجديد، 2011) فقد درسا القدرة العقلية وعادات الدراسة في الإنجاز الأكاديمي وقد وجد الباحثان أن لدى الطلبة أصحاب القلق العالي في الامتحان قدرات منخفضة وعادات دراسية سيئة، وعلى هذا فإن جزءا على الأقل من الإنجاز الأكاديمي السيئ لهؤلاء الطلبة ربما يعود إلى معرفة أقل بالمواد الدراسية.

نظرية القلق الدافع:

تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن الدوافع المرتبطة بموقف الامتحان تعمل على حث واستثارة الاستجابات المناسبة للموقف، وقد تؤدي في النهاية إلى أداء مرتفع، وبهذا يعمل القلق كدافع لوظيفة استثارية للاستجابات المناسبة لموقف الامتحان، وأكد تيلور وسبنسر(Templer&Spencer,1993) في نظريتهما القلق الدافع أن شعور التلميذ بالقلق في الامتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين أدائه فيحصل على درجات مرتفعة، وهذا يعني ان هناك ربطا بين دافع الشخص للعمل والنشاط وبين القلق، أي ان الإنسان عندما يكون في موقف الامتحان يشعر بالقلق الذي يحفز مهامه بنجاح (الناشئ، 2020).

نظرية القلق المعوق:

تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن شعور التلميذ بالقلق يعمل كمعوق لسلوكه، حيث أنه قد يثير استجابات مناسبة أو غير مناسبة لموقف الامتحان، وقد يؤدي هذا إلى انخفاض مستوى أداء الامتحان، ويستند هذا النموذج إلى وجهة نظر تشايلد Child التي تقوم على أن القلق في موقف العمل قد يثير استجابات لا علاقة لها بالعمل (عبد البر، 2019).

من خلال عرض هذه النظريات أنها مكملة لبعضها البعض في تفسير قلق الامتحان، الذي يعتبر تكيف سلبي مع مواقف التقييم يؤدي إلى تشتت الانتباه وعدم التركيز ويحدث الفشل في أداء المهمة، بالإضافة إلى العادات السيئة والتي تؤدي

بدورها إلى قصور في تعلم المعلومات وتنظيمها ومراجعتها واستدعائها أثناء الامتحان، وقد يكون هذا القلق دافعا إذا كان معتدلا او متوسطا ويؤدي إلى النشاط والأداء الجيد.

2.1.2 الدافعية الأكاديمية

1.2.1.2 مفهوم الدافعية الأكاديمية

تلعب الدافعية دوراً محركاً للسلوك الإنساني وتوجهه لتحقيق غايات معينة يشعر بالحاجة اليها وبأهميتها المادية والمعنوية فيما يخصه، وتستثار هذه الدوافع المحركة للسلوك بفعل عوامل تنبع من الفرد نفسه (حاجاته وخصائصه، ميوله، اهتماماته) أو من البيئة المحيطة به (الأشياء، الأشخاص، الموضوعات) (نشواتي، 2005)

وتعرف الدافعية للتعلم بأنها: ميل الطالب لاتخاذ نشاطات أكاديمية ذات معنى تستحق الجهد، ويمكن لمس الفوائد الأكاديمية والميزات الناتجة منها، ويمكن وصف الدافعية للتعلم بأنها سمة عامة وحالة خاصة في الوقت نفسه، وكثيرة هي العوامل التي تسهم في بناء الدافعية للتعلم منها: التخطيط، التركيز على الأهداف، الوعي ما وراء المعرفة لما يميل الفرد إلى تعلمه والبحث النشط عن معلومات جديدة، والإدراك الواضح للتغذية الراجعة والشعور بالرضا عن مستوى التحصيل، وعدم الخوف من الفشل، من هنا يلاحظ أن الدافعية للتعلم تتطلب أكثر من مجرد الرغبة في التعلم، فقراءة نص عشر مرات مثلا قد يدل على المثابرة ولكن الدافعية للتعلم تتضمن استراتيجيات للدراسة الفاعلة ذات المعنى مثل التلخيص والتوسيع للأفكار الأساسية ورسم مخططات للعلاقات الأساسية بين المفاهيم وغير ذلك (أبو عواد، 2009).

وعرّف أبو غزال (2007: 92) الدافعية بأنها: " طاقة كامنة عندما تنطلق فإنها تؤدي إلى رفع مستوى الأداء وتحسينه والى اكتساب معارف ومهارات جديدة ومعقدة، وتبني طرق فعالة في معالجة المعلومات التي يحصل عليها الطالب أثناء العملية التربوية"

أمّا الدافعية الأكاديمية فيعرفها أبو عواد (2009: 434) بأنها: " قوة تدفع الطالب لانجاز نشاطات أكاديمية ذات معنى وتستحق الجهد "

وعرّفها قطامي (2010: 133) "على أنها عملية سعي المتعلم في إيجاد بيئة تحقق له السعادة والنجاح".

وقد أشارت سعيد (2019: 391) "أن الدافعية الأكاديمية هي مفهوم نظري يستخدم لتفسير المبادرة والمثابرة وبخاصة السلوك الموجه نحو هدف وفي نطاق الدراسة".

2.2.1.2 أنواع الدافعية الأكاديمية

أشار ريان وديس (Rayn & Deci, 2008) إلى أن الدافعية الأكاديمية تتضمن ثلاثة أبعاد رئيسية هي (الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية وغياب الدافعية) والتي يمكن ترتيبها على متصل التقرير الذاتي، ففي النهاية العليا نجد **الدافعية الداخلية intrinsic Motivation**، والتي تعبر عن صورة الدافعية الأكثر تقريراً للذات، والتي تتضمن القيام بالسلوكيات بغرض المتعة والرضا(Reeve et al, 2004) .

فقد أكد أصحاب الاتجاه المعرفي أن الفرد يكون مدفوعاً في أداءاته المختلفة بهدف الحصول على التوازن المعرفي، وأن طبيعة الدافعية التي تسود أداءاته وتفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة هي دافعية داخلية يسعى فيها الفرد إلى الحصول على إجابة عن سؤال محير أو اكتشاف شيء جديد (العلوان، العطيات، 2010).

وتوصل ديسي (Deci,1975) المشار إليه في (شبيب، 2009) إلى أن المكونات المحددة لسلوك الدافع الذاتي هي: إدراك الكفاءة، والدافع للإنجاز، وتقدير الذات. كما يشير فيليب ولورد(Philip& Lord,2003) إلى أن المكونات المحددة للدافعية الداخلية تتمثل في: المثابرة من أجل إجادة المهمة، وإدراك الكفاءة. وتوصل يارو (Yarrow,2005) إلى أن المكونات المحددة للدافعية الأكاديمية الذاتية تتمثل في: إدراك الكفاءة، والمثابرة، والدافع للإنجاز.

يتضح مما سبق أن الدافعية الداخلية عامة لها مكونات تتمثل في: إدراك الكفاءة، والدافع للإنجاز، وتقدير الذات.

أما البعد الثاني هو الدافعية الخارجية Extrinsic Motivation وهي تعبر عن المشاركة والانخراط في نشاط ما لأسباب خارج ذلك النشاط. والدافعية الخارجية لها

أنماط متعددة تتنوع في مستوى تقرير الذات، وتتراوح ما بين مستوى متدن لتقرير الذات إلى مستوى عال من التقرير الذاتي (نوفل وأبو عواد، 2011).

ويشير (Ryan & Deci,2008؛ و Ryan, Williams, Patrick & Deci,2009) بأن للدافعية الخارجية أربعة أنماط هي:

أولاً: دافع التنظيم الخارجي External Regulation والذي يتضمن القيام بالسلوك من أجل الحصول على الثواب أو تجنب العقاب، وفيها تبذل المحاولة لإشباع الحاجات الخارجية.

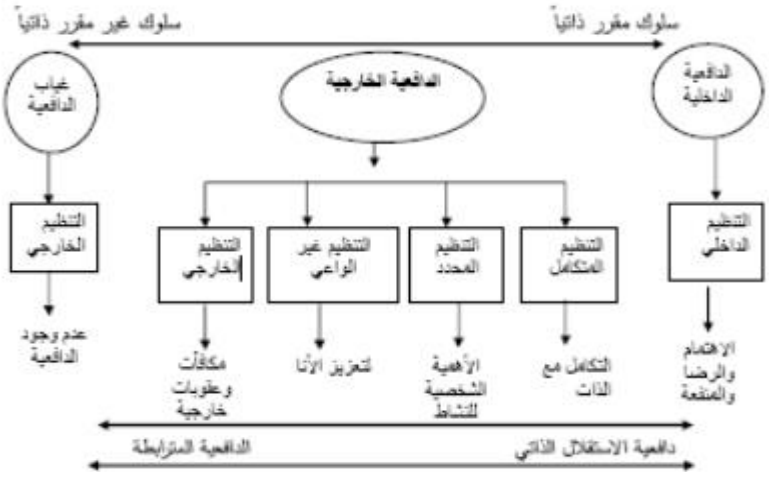
ثانياً: دافع التنظيم غير الواعي Introjected Regulation وفيه تتم المهمة لتعزيز الأنا، ويظهر هذا النمط عندما يواجه الفرد ضغوطاً من أجل أداء مهمة ما.

ثالثاً: دافع التنظيم المحدد Identified Regulation حيث تستند فيه السلوكيات إلى الاختيار الشخصي، ويعد هذا النمط من أكثر صور الدافعية الخارجية تقريراً للذات ويظهر عندما يعتبر النشاط مهماً ويتم اختياره من قبل الفرد.

رابعاً: دافع التنظيم المتكامل Integrated Regulation وهو النوع الأكثر استقلالاً ذاتياً ويوجد عندما تكون التنظيمات الخارجية مستوعبة تماماً في معتقدات ذات الشخص بالنسبة إلى حاجاته الشخصية، وهذا النمط يمثل أعلى درجات التقرير الذاتي.

أما البعد الثالث من الدافعية الأكاديمية يسمى غياب الدافعية Amotivation ويقصد به عدم وجود الدافعية، وهو الذي يتضمن نقصاً في احتمالية حدوث شيء بين أفعال الفرد وتوابع تلك الأفعال(Reeve et al., 2004) .

والشكل التالي يوضح متصل "ريان وديس" لنموذج التقرير الذاتي لأنواع الدافعية الأكاديمية.



الشكل رقم (1)

نموذج التقرير الذاتي لأنواع الدافعية الأكاديمية

(VanBeek et al., 2011: 470)

من خلال ما سبق يلحظ الباحث أن الدافعية الأكاديمية تكونت من ثلاثة أنواع هي:

أ- الدافعية الداخلية :وهي قيام الطالب بأداء النشاط من أجل إرضاء ذاته وكسب المعارف والمهارات التي يميل إليها.

ب- الدافعية الخارجية :وهي تتضمن قيام الطالب بربط أفعاله وأدائه للنشاط بتلقيه للمكافآت الخارجية سواء أكانت مادية أو معنوية من المعلمين أو الوالدين أو القرناء.

ج- غياب الدافعية :وهو النقص في احتمالية حدوث السلوك.

3.2.1.2 وظائف الدافعية في التعلم:

أولاً: الوظيفة الاستثارية: إن الدافعية لا تكون سبباً في حدوث السلوك بل تستثير الفرد للقيام بالسلوك، وأفضل درجات الاستثارة هي الدرجة المتوسطة، والتي تحقق نتائج ايجابية للتعلم، أما الدرجة المنخفضة من الاستثارة فتؤدي إلى الرتابة والملل وعدم الاهتمام، بينما تسبب الدرجة المرتفعة جداً من الاستثارة القلق والاضطراب والتوتر وبالتالي فإن النقص أو الزيادة العالية في درجة الاستثارة تسبب تشتت جهود التعلم (زكي، 2020).

ثانياً: الوظيفة التوقعية: تؤثر الدافعية في التوقع؛ أي الاعتقاد الذي يحمله الأفراد تبعاً لما ينتج من أفعالهم ونشاطاتهم، والتوقعات على علاقة بمستوى الطموح وخبرات النجاح والفشل التي كان الإنسان قد تعرض لها، وعلى علاقة وثيقة أيضاً بالضغوط الاجتماعية والمادية والنفسية التي يتعرض لها الفرد(علاونة،2008).

ثالثاً :الوظيفة التوجيهية: تؤثر الدافعية في توجيه سلوكنا وتحركه نحو المعلومات المهمة التي يتوجب علينا الاهتمام بها ومعالجتها، وتدلنا على الطريقة المناسبة لفعل ذلك، وبينت نظرية معالجة المعلومات عدة خصائص للطلاب ذوي الدافعية العالية للتعلم وهي أنهم أكثر انتباهاً لمدرسيهم، وأكثر ميلاً لطلب المساعدة من الآخرين إذا احتاجوا لذلك، وأكثر جدية في محاولة فهم المادة الدراسية من الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة للتعلم، ويمكننا القول بأن وجود درجة عالية من الدافعية يساعد الطلاب على أداء جيد. وأن الطلبة الذين يمتلكون دافعية نحو التعلم هم أكثر تحصيلاً وأداءً من الطلاب الذين لا يمتلكون دافعية نحو التعلم (علاونة، 2008).

4.2.1.2 النظريات التي تفسر الدافعية الأكاديمية:

أولاً: نظرية خفض الحافز

نشأت هذه النظرية على يد كلارك هل Clark Hull في الأربعينات من القرن الماضي، فقد اهتم بتفسيره للعمليات الداخلية للدافعية Internal Processes وبحسب هذه النظرية، فإن أي فعل يقوم به الكائن الحي تسبقه حاجة تدفع أو تحفز النشاط المرتبط بها، وبذلك ركزت النظرية على الحاجة لخفض الحافز الداخلي في تحريك السلوك، بينما أغفلت المثيرات الخارجية كمحركات للسلوك. وعليه فإن الدافعية من وجهة نظر هذه المدرسة تنشأ من ظهور حالة عدم اتزان داخلي يتمثل في مجموعة من الحاجات الفسيولوجية مثل (الجوع، العطش، النوم) والتي تؤدي إلى ظهور حافز (حالة نفسية) تثير الدافعية، مما يؤدي إلى ممارسة سلوك هادف لإشباع الحاجة وخفض الدافع للوصول إلى حالة الاتزان الداخلي (بني يونس، 2007).

ثانياً: نظرية التعزيز (سكنر)

وترى هذه النظرية أن العوامل البيئية الخارجية للكائن الحي هي التي تحدد استجاباته، مهملة بذلك دور الحالات الداخلية من التفاعلات العقلية الداخلية، ويرى سكنر (Skinner) أن الدافعية تنشأ من توابع السلوك، حيث يعزى السلوك الإنساني إلى العلاقة بين المثير Stimuli والاستجابةResponse ، ويؤكد أن تكرار السلوك أو عدمه يتوقف على توابعه البيئية، ومن ذلك فحصول المزارع على منتوج جيد يجعله يهتم بالغراس، ويشير الزغول (2006) بأن أنواع المعززات ذات المصدر الخارجي، هي:

1. المعززات المادية: كالطعام والشراب والمكافآت النقدية وغيرها.
2. المعززات الرمزية: كالصور والدرجات وشهادات التقدير وغيرها.
3. المعززات الاجتماعية: كالمديح والثناء والاهتمام والرعاية وغيرها.

أما المعززات داخلية المصدر فتتمثل بحالة الارتياح والسرور والشعور بالرضا.

ثالثاً: النظرية المعرفية الاجتماعية

انطلقت هذه النظرية من افتراض رئيسي مفاده أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن جماعة يؤثر ويتأثر بها (الزغول، 2006)، واقترح باندورا (Bandura,1986)مصدرين أساسين للدافعية يتمثل المصدر الأول في عمليات التنظيم الذاتي، الذي يشير إلى أن الأفراد يعملون على تنظيم سلوكاتهم وتحديدها في ضوء النتائج والتوقعات التي قد تحدث مستقبلاً من جراء قيامهم بتلك السلوكيات، وتعتمد هذه التوقعات على الخبرات والتجارب السابقة التي مر بها الأفراد. ويتمثل المصدر الثاني في تحديد الأهداف وصياغتها وجعلها معياراً لتقييم سلوكنا وأدائنا، حيث يحاول الفرد جاهداً أن يصل إلى الهدف أو المعيار الذي وضعه لنفسه.

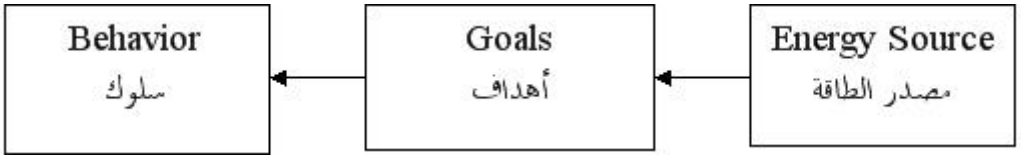
فالكفاءة الذاتية تشير إلى الاعتقادات الافتراضية التي يمتلكها الفرد بأنه قادر على التمكن من موقف معين والحصول على فوائد ايجابية (بني يونس، 2007). وهذه الاعتقادات التي تشعر الفرد بالكفاءة الذاتية عرفها (Deci) ديسي بأنها سلوك مدفوع داخلياً، فالنتائج الجيدة لهذه التوقعات تقوي الدافعية الداخلية والنتائج السيئة تضعفها.

الدافعية في النظرية الإنسانية:(Humanistic Theory)

يرى هذا الاتجاه أن الحرية الشخصية والاختيار والقرار الذاتي والسعي للنمو والتطور هي أساس الدافعية. وقد ركز مؤسس الاتجاه الإنساني في علم النفس أبراهام ماسلو (A.Maslow) على الحاجات الإنسانية، ومن أهم مفاهيمه ما سماه تحقيق الذات ((Self- actualization والذي يعني استخدام إمكانياتنا إلى أقصى درجة، كما أشار ماسلو إلى أن الإنسان حر في إرادته واختياره، وله الحق في تقرير مصيره وتصرفاته وأنه يتأثر ويؤثر في التغيرات البيئية في نفس الوقت. ويرى ماسلو أن حاجات الفرد ورغباته تشكل مجموعة دوافعه (بني يونس، 2007).

الدافعية في النظرية المعرفية :(Cognitive Theory)

إن النظريات السلوكية والارتباطية تنظر إلى استجابات الفرد الصادرة من أجل الحصول على المكافآت على أنها مدفوعة خارجياً بدافعية تحددها عوامل مستقلة عن صاحب السلوك ذاته. أما النظرية المعرفية فأنها تنظر إلى الفرد على أنه كائن عاقل يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية على النحو الذي يرغب فيه، وتؤكد هذه التفسيرات على مفاهيم كالقصد أو النية والتوقع، والنشاط العقلي الذاتي، وتشير إلى النشاط السلوكي كغاية بحد ذاته وليس كوسيلة، كما تؤكد النظرية المعرفية على كيفية فهم وتوقع الأحداث من خلال الإدراك أو التفكير أو الحكم. وقد أصبحت النظرية المعرفية هي الأكثر قبولاً لدى علماء النفس من حيث تفسيرها لعملية الدافعية، ويركز النموذج المعرفي للدافعية على القدرة باختيار السلوك، حيث يفترض أن الإنسان يقوم بالاختيار من خلال معالجة المعلومات والبيانات التي يتلقاها من البيئة أو الذاكرة، والشكل رقم (1) يوضح مخطط للعلاقة بين العناصر المكونة للنموذج المعرفي في الدافعية(Deci, 1975)



الشكل رقم (2)

مخطط توضيحي للعلاقة بين العناصر المكونة للنموذج المعرفي في بعد الدافعية

2.2 الدراسات السابقة:

على الرغم من أهمية موضوع قلق الامتحان وعلاقته بالدافعية الاكاديمية وحاجتها إلى إجراء دراسات من قبل الباحثين، إلا أنه وجد من خلال مراجعة الدراسات السابقة أن هذا الموضوع لم يحظ باهتمام الباحثين بالدرجة المطلوبة في دولة الكويت، وتحديداً على طلبة الجامعة، ووجد أن الدراسات المعنية كانت شحيحة، وتمّ عرض هذه الدراسات من الأحدث إلى الأقدم:

الدراسات المتعلقة بقلق الامتحان

هدفت دراسة عبادة (2021) للكشف عن العلاقة بين المناعة النفسية وبين كل من قلق الامتحان وقلق كوفيد- 19، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد ثلاثة مقاييس شلمت المناعة المناعة النفسية وقلق الامتحان، وقلق كوفيد-19، وتم توزيعها على عينة بلغت (126) طالبة وطالبة بجامعة الفيوم، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى المناعة النفسية كان متوسطا، وأن مستوى كل من قلق الامتحان وقلق كوفيد-2019 كان مرتفعا، وأن هناك علاقة ارتباطية سلبية بين المناعة النفسية وقلق الامتحان وكفيد -19، وأن هناك فروقا إحصائية تعزى للجنس لصالح الإناث، وللتخصص لصالح الكلية الإنسانية، للسنة الدراسية لصالح السنة الرابعة.

أمّا دراسة باديلا وأجويلا وروكامورا (padilla; Aguillar&Rocamora,2020) فهدفت لقياس تأثير الذكاء الوجداني وقلق الامتحان والضغوط الأكاديمية لطلبة الجامعات في البرازيل، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد الباحثون على عينة مكونة من (733) طالبا وطالبة، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الذكاء الوجداني ومقياس المرونة ومقياس الضغوط الأكاديمية، وكشفت النتائج عن أن تأثير الذكاء الوجداني جاءت بمستوى متوسط، كما جاءت نتائج كل من مستوى قلق الامتحان والضغوط الأكاديمية بمستوى مرتفع، وأظهرت الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس تعزى لصالح الذكور، والكلية تعزى لصالح الكلية العلمية.

كما هدفت دراسة الشوربجي (2020) إلى قياس قلق الاختبار وتحديد مستواه لدي طلبة السنة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق، وتطوير مقياس قلق الاختبار وتكون من ثلاثة عوامل هي: قلق الاختبار المعرفي وقلق الاختبار الانفعالي، وقلق الاختبار الفسيولوجي، وتكونت عينة الدراسة من (217) طالبا وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى قلق الاختبار لدى طلبة الجامعة للسنة الرابعة جاء مرتفعا، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس تعزى لصالح الإناث.

وقام المجمعي (2019) بدراسة هدفت إلى معرفة طبيعة مستوى دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار والعلاقة بينهما لدى طلاب المرحلة الجامعية في المملكة العربية السعودية وللتحقق من ذلك قام الباحث بتطبيق مقياس دافعية الإنجاز (الحامد، 1996) ومقياس قلق الاختبار (الطريرى، 1992) على عينة مكونة من (345) طالباً من طلاب المرحلة الجامعية. وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياَ بين دافعية الإنجاز الدراسي، وقلق الاختبار، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي، والطلاب منخفضي التحصيل الدراسي، وذلك لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي، بين فرقة الدراسة للطلاب المبتدئين، وفرقة الدراسة للطلاب المتقدمين، وذلك لصالح المبتدئين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي، بين الطلاب في الكلية العلمي، والطلاب في الكلية الأدبي، وبين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي، والطلاب منخفضي التحصيل الدراسي، وبين الطلاب في الكلية العلمي، والطلاب في الكلية الأدبي، وبين فرقة الدراسة للطلاب المبتدئين، وفرقة الدراسة للطلاب المتقدمين.

وأجرت مهدي (2018) دراسة هدفت إلى تعرف على العلاقة بين قلق الامتحان والتمثيل المعرفي لدى طلبة جامعة بغداد، وتكونت عينتها من (152) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية للأقسام العلمية والإنسانية، وتكونت أداتا البحث من مقياسي قلق الامتحان والتمثيل المعرفي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة

ارتباطية ضعيفة وسالبة بين قلق الامتحان والتمثيل المعرفي وهذا يعني أنه كلما قل التمثيل المعرفي ارتفع قلق الامتحان لدى الطلبة.

كما أجرى القيسي (2018) دراسة هدفت إلى قياس مستوى قلق الامتحان لدى عينة البحث بشكل عام، ومعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في قلق الامتحان تبعا لمتغيري الجنس (ذكور –إناث) والمرحلة الدراسية للصف (الاول، والثالث) المتوسط. ولتحقيق هذه الاهداف أختيرت عينة من طلبة المرحلة المتوسطة وتحديدا طلبة الصفين (الأول والثالث) المتوسط، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية البالغ عددهم (300) طالب وطالبة لمحافظة بغداد بجانبيها(الرصافه—الكرخ) أذ طبقت عليهما مقياس قلق الامتحان، الذي أعدته الباحثه، بعد أن تحققت من خصائصه السيكومتريه المتمثلة (بالصدق والثبات). وعند تحليل البيانات تم استعمال وسائل احصائية متعددة سواء عند أستخراج الخصائص السيكومتريه، او عند تحقيق أهداف البحث منها (معامل ارتباط بيرسون ومعادلة الفاكرونباخ والاختبار التائي لعينة واحدة والاختبار التائي لعينتين مستقلتين وتحليل التباين الثنائي والمرحلة الدراسية للصفين (الاول، والثالث) المتوسط. وأظهرت نتائج الدراسة: إن أفراد عينة البحث ككل يعانون من قلق الامتحان بمستوى مرتفع، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (الذكور، والإناث) في مقياس قلق الامتحان وكانت لصالح الاناث، ولا توجد فروق ذات دلالة أحصائية على وفق المرحلة الدراسية للصف (الاول، والثالث) المتوسط، وعدم وجود فروق ذات دلالة أحصائية في التفاعل ما بين (الجنس، والمرحلة الدراسية).

كما هدفت دراسة محمود (2015) إلى فحص أثر كل من ترتيب فقرات الاختبار، ومستوى القلق لدى الطلاب، على أدائهم في اختبار من نوع الاختيار من متعدد. تم تطبيق : مقياس قلق الامتحان لتشارلز سبيلبيرجر، وستة نماذج مختلفة من اختبار نهاية الفصل الدراسي في مقرر مدخل إلى علم النفس ، على عينة مكونة من (454) طالبة من طالبات جامعة أم القرى . لم تظهر نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في أداء الطالبات على الاختبار تعزى لتفاعل نموذج الاختبار مع مستوى القلق، بينما أظهرت فروقا دالة إحصائيا (α=0.05) في أداء الطالبات تعزى لنموذج الاختبار، فقد كان أفضل أداء للطالبات على نموذجي الاختبار: الرابع والخامس، حيث

الفقرات مرتبة وفق تسلسل المحتوى، مما يؤكد أن هذا الترتيب هو الأنسب للطلاب بصرف النظر عن مستوى القلق لديهم.

وأجرت الخالدي (2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة قلق الامتحان لدى طالبات البكالوريوس في كلية الأميرة عالية الجامعية وعلاقتها بالكلية، ونوعية الدراسة، والسنة الدراسية، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (100) طالبة، وتم استخدام مقياس قلق الامتحان لسارسون ورفاقه وأظهرت نتائج الدراسة أن متوسط درجة قلق الامتحان لدى الطالبات أعلى بقليل من متوسط أداة القياس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة القلق لدى الطالبات تعزي للتخصص لصالح طالبات اللغة الإنجليزية ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة القلق لدى الطالبات تعزي للسنة الدراسية أو نوعية الدراسة.

وأجرى شوالتر (Showalter, 2002) دراسة استهدفت تطوير برنامج إرشادي وفحص مدى فاعليته في خفض قلق الامتحان وتدني التحصيل الدراسي، وذلك على افتراض أن خفض قلق الامتحان من شأنه أن يحسن مستوى التحصيل، وتكونت عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية بلغ عددهم (103) طلاب وطالبات، طور الباحث برنامجاً إرشادياً ركز على المهارات الدراسية، مهارات التواصل، الدافعية، وتم تطبيق البرنامج على مدى تسعة أسابيع بواقع جلسة واحدة أسبوعياً، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطلبة على مقياس قلق الامتحان بجميع أبعاده، أي أن البرنامج الإرشادي كان فعالاً في خفض قلق الامتحان لدى الطلبة الذين تعرضوا للبرنامج.

الدراسات المتعلقة بالدافعية الأكاديمية:

أجرى زكي (2020) دراسة هدفت إلى تحديد البناء العاملي للتفكير الإيجابي، وحصر أكثر المتغيرات (جودة الحياة الأكاديمية – والدافعية الأكاديمية) إسهاما في التنبؤ بالتفكير الإيجابي، ودراسة اثر متغيرات النوع، والكلية، والمستوى الدراسي، وكذلك أثر التفاعلات الثنائية والثلاثية بينها على درجات التفكير الإيجابي. وتكونت عينة البحث من (311) طالبا وطالبة بجامعة جازان، منهم (113) ذكورا، و(198) إناثا. وتم تطبيق مقياس التفكير الإيجابي، ومقياس جودة الحياة الأكاديمية، ومقياس

الدافعية الأكاديمية (وجميع هذه المقاييس من اعداد الباحث) على أفراد عينة البحث. وباستخدام برنامج Spss، وبرنامج Lisrel تم حساب التحليل العاملي الاستكشافي، وتحليل الانحدار المتعدد المتدرج، وتحليل التغاير متعدد المتغيرات التابعة. وأظهرت النتائج أن مستوى الدافعية الأكاديمية لدى طلبة جامعة جازان جاء متوسطا، وعدم وجود أثر دال احصائيا لمتغيرات كل من: (النوع – الكلية – المستوى الدراسي).

كما أجرى الليثي (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين المتانة العقلية وكل من الدافعية الأكاديمية وأساليب مواجهة الضغوط لعينة من طلاب جامعة حلوان، تكونت عينة البحث من (348) طالبا منهم (164) طالبا و(184) طالبة من بعض كليات جامعة حلوان (التربية – الخدمة الاجتماعية – الهندسة – العلوم) تراوحت أعمارهم بين (20–21) عام بمتوسط عمري قدره (20.3) عام، وقد أظهرت النتائج أن مستوى المتانة العقلية بأبعادها جاء مرتفعا، وأن مستوى الدافعية الأكاديمة جاء مرتفعا، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين المتانة العقلية بأبعادها (التحكم، التحدي، الالتزام، الثقة) والدافعية الأكاديمية وأساليب مواجهة الضغوط (مهارات حل المشكلات – البحث عن المعلومات – التخطيط).

أمّا دراسة جاسم والحلو (2014) فهدفت إلى التعرف على العلاقة بين الرغبة في الكلية والدافعية الأكاديمية الذاتية لدى طلبة جامعة بغداد، ولتحقيق أهداف البحث تبنى الباحثان مقياس الرغبة في الكلية للسادة والبويهي (1993)، ومقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية لنعمة (2013)، وتكونت عينة الدراسة من (160) طالب وطالبة موزعين بالتساوي حسب النوع والكلية وقد أظهرت النتائج أن طلبة الجامعة لديهم الرغبة في الكلية ولديهم الدافعية الأكاديمية الذاتية للتعلم، وهناك علاقه ارتباطية إيجابية بين الرغبة في الكلية الدراسي والدافعية الأكاديمية، كما أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيري الجنس لصالح الإناث، والكلية لصالح الكلية الإنسانية.

كما هدفت دراسة لافندر (Lavander 2013) إلى مقارنة الدافعية الأكاديمية بين طلبة كليات المجتمع المعيدين أكاديميا وغير المعيدين أكاديميا، وكذلك إلى تحديد درجة العلاقة بين الدافعية الأكاديمية ومستوى التحصيل الأكاديمي، فقد جرى فيها استعمال مقياس الدافعية الأكاديمية وتطبيقه على عينة من طلبة كليات المجتمع في

فلوريدا بلغ عددها (389) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تشابه في الدافعية بين الطلبة المعيدين أكاديميا وغير المعدين أكاديميا، ووجود علاقة بين مستويات الدافعية والنجاح الأكاديمي.

وهدفت دراسة نعمة (2013) إلى معرفة مستوى أساليب التفكير ومستوى الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى طلبة الجامعة، وأقصرت عينة البحث الحالي على (422) طالب وطالبة من طلبة جامعة بغداد اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية، وتحقيقا لأهداف البحث الحالي طبقت الباحثة المقياسين على عينة البحث المتكونة من (422) طالب وطالبة، وأن طلبة الجامعة باختلاف (جنسهم وتخصصاتهم وصفوفهم) لديهم مستوى مرتفع من الدافعية الأكاديمية الذاتية فالاجتهاد والمثابرة وتحقيق الإنجاز الدراسي المرتفع وحب الاستطلاع والاستكشاف للمعلومات والخبرات والأشياء الجديدة وغير المألوفة هي من ابرز مؤشرات الدافعية الأكاديمية الذاتية.

3.2 التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح ما يلي:

أن بعض الدراسات السابقة اختلفت عن الدراسة الحالية في تناولها لموضوع قلق الامتحان وعلاقته بمتغير آخر مختلف غير متغير هذه الدراسة (الدافعية الأكاديمية) مثل دراسة باديلا وأجويلا وروكامورا (padilla; Aguillar&Rocamora,2020) التي هدفت لقياس تأثير الذكاء الوجداني وقلق الامتحان والضغوط الأكاديمية لطلبة الجامعات في البرازيل، ودراسة مهدي (2018) التي هدفت إلى تعرف العلاقة بين قلق الامتحان والتمثيل المعرفي لدى طلبة جامعة بغداد، وأشارات دراسة القيسي (2018) إلى قياس مستوى قلق الامتحان لدى عينة البحث بشكل عام، أمّا دراسة محمود (2017) فهدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج معرفي سلوكي لتنمية مهارات التفكير ما وراء العرض لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية، كما هدفت دراسة الحاج محمود (2015) إلى فحص أثر كل من ترتيب فقرات الاختبار، ومستوى القلق لدى الطلاب.

وكما اختلفت بعض الدراسات في تناولها لموضوع الدافعية الأكاديمية وعلاقته بمتغير آخر مختلف غير متغير هذه الدراسة (قلقل الامتحان) مثل دراسة زكي (2020) دراسة هدفت إلى تحديد البناء العاملي للتفكير الإيجابي، وحصر أكثر المتغيرات (جودة الحياة الأكاديمية –

والدافعية الأكاديمية) إسهاما في التنبؤ بالتفكير الإيجابي، كما أجرى الليثي (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين المتانة العقلية وكل من الدافعية الأكاديمية وأساليب مواجهة الضغوط لعينة من طلاب جامعة حلوان، أمّا دراسة جاسم والحلو (2014) فهدفت إلى التعرف على العلاقة بين الرغبة في الكلية والدافعية الأكاديمية الذاتية لدى طلبة جامعة بغداد، كما هدفت دراسة لافندر (Lavander 2013) إلى مقارنة الدافعية الأكاديمية بين طلبة كليات المجتمع المعيدين أكاديميا وغير المعيدين أكاديميا.

واعتمدت معظم الدراسات على مقاييس قلق الامتحان ومقاييس الدافعية الأكاديمية.

ويمكن الاستفادة من الدراسات السابقة في تطوير المقاييس، وكتابة المنهجية، ومناقشة النتائج.

فقد امتازت الدراسة الحالية بأنها طوّرت مقياسي قلق الامتحان، والدافعية الأكاديمية، وكما ربطت بين موضوعي قلق الامتحان والدافعية الأكاديمية، وكما أنها تساعد على معرفة الأسباب التي تؤثر على تحصيل طلبة الجامعات.

وأضافت الدراسة الحالية نتائج يمكن أن تفيد كل من المرشدين والطلبة لمعرفة أسباب قلق الامتحان، وكما أنها أضافت مقاييس جديدة يمكن الاستفادة منها في دراسات ذات علاقة بهذا الموضوع.

الفصل الثالث

الطريقة والاجراءات

يهدف هذا الفصل إلى تقديم عرضاً مفصلاً لإجراءات الدراسة متمثلاً في توضيح المنهج المستخدم وكيفية اختيار العينة، والأدوات المستخدمة من حيث وصف الأدوات وطرق حساب الصدق والثبات، ثم خطوات إجراء الدراسة، واخيراً الأساليب الإحصائية المستخدمة.

1.3 منهج الدراسة:

أجري ت هذه الدراسة وفقا للمنهج الوصفي بشقيه التحليلي لملاءمته لأهداف الدراسة.

2.3 مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة الكويت المسجلين في الفصل الأول من العام الجامعي (2020–2021) والبالغ عددهم (38702) منهم (13815) طالباً، و(24887) طالبةً، حسب إحصائيات القبول والتسجيل في جامعة الكويت الفصل الدراسي الثاني (2020–2021).

3.3 عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة المتيسرة، تكونت من (496) طالباً وطالبة، وبنسبة (1.3%)، حيث تمّ توزيع استبانة إلكترونية على طلبة الجامعة، وسبب تدني النسبة هو ما تعانيه الدولة من آثار جائحة كرونا، وعدم التمكن من التواصل مع أغلب الطلبة، والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة التي خضعت للتحليل بحسب متغيرات الدراسة (الجنس، والكلية).

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والكلية

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكور	183	%36.9
	إناث	313	%63.1
	المجموع	496	%100
الكلية	الانساني	299	%60.3
	العلمي	197	%39.7
	المجموع	496	%100

4.3 أداتا الدراسة:

استخدمت في هذه الدراسة أداتان هما: مقياس قلق الامتحان، ومقياس الدافعية الاكاديمية، وفيما يلي وصفا لهما:

أولاً: مقياس قلق الامتحان

تم تطوير مقياس قلق الامتحان بعد الإطلاع على الأدب التربوي المتعلق بموضوع قلق الامتحان ومراجعة الدراسات السابقة، حيث تمّ اعتماد مقياس لسبيلبرجر (Spiel Berger) المُعدّ من قبل مهدي (2018)، إذ تكونت الأداة بصورتها الأولية من (39) فقرة، ملحق (أ).

صدق مقياس قلق الامتحان

تم التحقق من مؤشرات الصدق الظاهري للمقياس باستخدام صدق المحكمين بعرضه على (10) محكمين من المختصين بعلم النفس التربوي والإرشاد ملحق(ج)، وتم الأخذ بآرائهم واقتراحاتهم وتعديلاتهم، حيث تمّ الإبقاء على الفقرات التي أتفق عليها أكثر من (80%) من المحكمين، وتم حذف فقرة واحدة وهي (أثناء الامتحانات الهامة أشعر وكأني فاشل)، وتم أيضا التعديل على بعض الفقرات، وتمّ كذلك التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق البناء، حيث تمّ تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، والتي تمّ اختيارها عشوائياً من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، بلغت (50) طالباً وطالبة، وبحساب معامل الارتباط بين درجة الفرد على الفقرة،

ودرجته على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة، وعلى الدرجة الكلية للمقياس، والجدول (2) بيّن ذلك:

جدول (2)

معاملات ارتباط الفقرة بالبعد الذي ينتمي إليه

البعد	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
	1	0.702**	6	0.688**
	2	0.707**	7	0.703**
المعرفي	3	0.685**	8	0.691**
	4	0.748**	9	0.738**
	5	0.721**	10	0.691**
	11	0.689**	16	0.715**
	12	0.701**	17	0.701**
الانفعالي	13	0.712**	18	0.697**
	14	0.717**	19	0.701**
	15	0.711**	20	0.406**
	21	0.700**	26	0.709**
	22	0.708**	27	0.702**
الجسمي	23	0.695**	28	0.672**
	24	0.686**	29	0.706**
	25	0.704**		
	30	0.698**	35	0.681**
	31	0.710**	36	0.709**
السلوكي	32	0.693**	37	0.657**
	33	0.681**	38	0.693**
	34	0.705**		

** دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من خلال الجدول (2) بأن معاملات الارتباط تراوحت بين (0.406 – 0.748) حيث كانت جميعا دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

كما تمّ حساب معامل الارتباط بين الأبعاد بالمقياس كاملا، والجدول (3) يبين ذلك:

جدول (3)

معاملات الارتباط بين الأبعاد والمقياس كامل

البعد	معامل الارتباط
المعرفي	0.711**
الانفعالي	0.709**
الجسمي	0.703**
السلوكي	0.699**

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يتضح من خلال الجدول (3) بأن معاملات الارتباط تراوحت بين الأبعاد والدرجة الكلية تراوحت بين (0.699 – 0.711)، حيث جاء أعلاه البعد المعرفي (0.711)، وأدناه البعد السلوكي (0.699).

5.3 ثبات مقياس قلق الامتحان

تمّ التحقق من ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا والجدول (4) يبين معاملات الثبات للمقياس ككل ولأبعاده.

جدول (4)

معاملات الثبات لمقياس قلق الامتحان ككل ولأبعاده

البعد	كرنباخ ألفا
المعرفي	0.793
الانفعالي	0.782
الجسمي	0.821
السلوكي	0.817
مقياس قلق الامتحان ككل	0.819

يتبين من الجدول (4) أن معاملات الثبات تراوحت بين (0.821– 0.782) للأبعاد وللمقياس كامل (0.819).

6.3 تصحيح مقياس قلق الامتحان

تتم الاستجابة على المقياس بحسب تدريج ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وتعطى الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وتكون أعلى درجة يمكن الحصول عليها على الاستبانة (190) وأدنى درجة (38)، ويتم الحكم على درجة الموافقة بالاعتماد على المعيار التالي:

المتوسط الحسابي	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي
1- 2.33	منخفض
2.34 – 3.67	متوسط
3.68 فما فوق	مرتفع

7.3 مقياس الدافعية الأكاديمية

تم تطوير مقياس الدافعية الأكاديمية بعد الإطلاع على الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدافعية الأكاديمية ومراجعة الدراسات السابقة، مثل دراسة (جاسم والحلو، 2014)، ودراسة لافندر (Lavander 2013)، حيث تكونت الأداة بصورتها الأولية من (33) فقرة، ملحق (أ).

8.3 صدق مقياس الدافعية الأكاديمية

تم التحقق من مؤشرات الصدق الظاهري للمقياس باستخدام صدق المحكمين بعرضه على (10) محكمين من المختصين بعلم النفس التربوي والإرشاد ملحق(ج)، وتم الأخذ بآرائهم واقتراحاتهم وتعديلاتهم، حيث تمّ الإبقاء على الفقرات التي أتفق عليها أكثر من (80%) من المحكمين، وتم حذف البعد الخامس من المقياس الأولي وهو (التنظيم غير الواعي)، وتم أيضا التعديل على بعض الفقرات، وتمّ كذلك التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق البناء، حيث تمّ تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، والتي تمّ اختيارها عشوائياً من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، بلغت (50) طالباً وطالبة، وبحساب معامل الارتباط بين درجة الفرد على الفقرة،

ودرجته على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة، وعلى الدرجة الكلية للمقياس، والجدول (5) بيّن ذلك:

جدول (5)

معاملات ارتباط الفقرة بالبعد الذي ينتمي إليه

البعد	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
دافع الإنجاز	1	0.633**	6	0.643**
	2	0.692**	7	0.651**
	3	0.653**	8	0.639**
	4	0.611**	9	0.688**
	5	0.619**	10	0.601**
الإثارة	11	0.651**	15	0.531**
	12	0.748**	16	0.699**
	13	0.681**	17	0.732**
	14	0.669**	18	0.645**
المعرفة	19	0.673**	23	0.619**
	20	0.695**	24	0.687**
	21	0.695**	25	0.633**
	22	0.650**		
مستوى الطموح	26	0.755**	30	0.731**
	27	0.729**	31	0.711**
	28	0.701**	32	0.719**
	29	0.766**		

** دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من خلال الجدول (5) بأن معاملات الارتباط تراوحت بين (0.531 – 0.766) حيث كانت جميعا دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

كما تمّ حساب معامل الارتباط بين الأبعاد بالمقياس كاملا، والجدول (6) يبين ذلك:

جدول (6)

معاملات الارتباط بين الأبعاد والمقياس كامل

البعد	معامل الارتباط
دافع الإنجاز	0.657**
الاثارة	0.639**
المعرفة	0.692**
مستوى الطموح	0.722**

** دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من خلال الجدول (6) بأن معاملات الارتباط تراوحت بين الأبعاد والدرجة الكلية تراوحت بين (0.639 – 0.722)، حيث جاء أعلاه بعد مستوى الطموح (0.722)، وأدناه بعد الإثارة (0.639).

9.3 ثبات مقياس الدافعية الأكاديمية

تمّ التحقق من ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة للمقياس ككل (0.819)، والجدول (7) يبين معاملات الثبات للمقياس ككل ولأبعاده.

جدول (7)

معاملات الثبات لمقياس الدافعية الأكاديمية ككل ولأبعاده

البعد	كرنباخ ألفا
دافع الإنجاز	0.744
الاثارة	0.729
المعرفة	0.783
مستوى الطموح	0.801
مقياس الدافعية الأكاديمية ككل	0.764

يتبين من الجدول (4) أن معاملات الثبات تراوحت بين (0.801– 0.744) للأبعاد وللمقياس كامل (0.764).

10.3 تصحيح مقياس الدافعية الأكاديمية

تتم الاستجابة على المقياس بحسب تدريج ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وتعطى الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وتكون أعلى درجة يمكن الحصول عليها على الاستبانة (160) وأدنى درجة (32)، ويتم الحكم على درجة الموافقة بالاعتماد على المعيار التالي:

المتوسط الحسابي	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي
1- 2.33	منخفض
2.34 – 3.67	متوسط
3.68 فما فوق	مرتفع

11.3 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

المتغيرات المستقلة الثانوية:

أ- الجنس وله فئتان:

- ذكر - أنثى

ب- الكلية ولها فئتان:

- الانساني - العلمي

- **المتغير التابع:**

- قلق الامتحان

- الدافعية الاكاديمية.

12.3 إجراءات تطبيق الدراسة

1- تمّ الحصول على مقياس الدراسة، ثم تمّ التأكد من دلالات صدقهما وثباتهما.

2- تمّ الحصول على الموافقات لتطبيق الدراسة من الجهات المختصة.

3- تمّ تطبيق المقياسين المستخدمين في الدراسة على عينة الدراسة.

4- تفريغ البيانات على برنامج التحليل الإحصائي (Spss) واستخراج النتائج ومناقشتهما

للخروج بالتوصيات المناسبة.

13.3 المعالجات الإحصائية

تم استخدام الإحصائيات التالية:

1- للإجابة عن السؤال الأول والثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

2- للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون.

3- للإجابة عن السؤال الرابع والخامس تم استخدام اختبار(ت).

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها ومناقشة هذه النتائج في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، والتوصيات المناسبة.

عرض النتائج ومناقشتها

1.4 نتائج السؤال الأول والذي نصّه: " ما مستوى قلق الامتحان لدى طلبة جامعة الكويت؟

تمّ احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر قلق الامتحان لدى طلبة جامعة الكويت، على مستوى كل من أبعاد المقياس والدرجة الكلية، والجدول رقم (8) يوضح نتائج ذلك.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى قلق الامتحان لدى طلبة جامعة الكويت مرتبة تنازلياً

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
المعرفي	3.94	0.79	2	مرتفع
الانفعالي	3.95	0.82	1	مرتفع
الجسمي	3.88	0.81	4	مرتفع
السلوكي	3.89	0.80	3	مرتفع
مقياس قلق الامتحان ككل	3.92	0.77		مرتفع

يبين الجدول (8) أن مستوى قلق الامتحان لدى طلبة جامعة الكويت جاء بمستوى مرتفع بمتوسط حسابي (3.92)، وانحراف معياري (0.77)، مما يعزى إلى أن طلبة جامعة الكويت يعانون من الآثار المعرفية والانفعالية والجسمية والسلوكية لقلق الامتحان، فهو يؤثر على آدائهم، ويؤدي إلى عدم القدرة على التركيز والانتباه في أداء المهمات الأكاديمية بكفاءة، مما يعني أن الطالب ينظر للامتحان نظرة سلبية، ويتصوره كأنه عبئا ثقيلا يريد التخلص والانتهاء منه، ويكون سببا رئيسا له في التوتر والاكتئاب لديه، واحتل المرتبة الأولى البعد (الانفعالي) بمستوى مرتفع وبمتوسط حسابي (3.95) وإنحراف

معياري (0.82)، وجاء المرتبة الثانية البعد (المعرفي) بمستوى مرتفع وبمتوسط حسابي (3.94) وإنحراف معياري (0.79)، وجاء في المرتبة الثالثة البعد (السلوكي) بمستوى مرتفع وبمتوسط حسابي (3.89) وإنحراف معياري (0.80)، وجاء في المرتبة الأخيرة البعد (الجسمي) بمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (3.88) وإنحراف معياري (0.81).

وتتفق هذه النتيجة مع كل من دراسة شوالتر (Showalter, 2002)، ودراسة زاتز وشاسن (Zatz & Chassin, 2007)، ودراسة مهدي (2018)، ودراسة باديلا وأجويلا وروكامورا (padilla, Aguillar&Rocamora,2020) التي جاء فيها مستوى قلق الامتحان مرتفعا، واختلفت مع دراسة كل من الخالدي (2008)، ودراسة عبادة (2021) التي جاء فيها مستوى قلق الامتحان متوسطا.

وفيما يلي عرض لنتائج عبارات كل بعد من ابعاد قلق الامتحان لدى طلبة جامعة الكويت:

أولاً: البعد المعرفي:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد المعرفي، وكما في الجدول (9):

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد المعرفي مرتبة ترتيبا تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
25	ارتبك عندما يعلن المراقب عن الوقت المتبقي من الامتحان.	4.11	1.27	1	مرتفع
17	يمثل لي الامتحان تهديدا دائما.	4.10	1.14	2	مرتفع
21	خوفي يجعلني لا أستطيع قراءة ورقة الأسئلة بدقة.	4.09	1.11	3	مرتفع
13	التوتر من الامتحان يجعلني لا أتحرك وأجلس على المقعد طول الامتحان	4.08	0.87	4	مرتفع
29	أشعر بالرهبة الشديدة من الامتحان.	4.05	0.90	5	مرتفع
33	خوفي من الامتحانات هو سبب كراهيتي للدراسة.	4.03	0.91	6	مرتفع
37	أشعر بارتفاع درجة حرارتي خوفا من الامتحان.	4.01	1.06	7	مرتفع
5	أرجو إلغاء جميع الامتحانات.	3.87	1.12	8	مرتفع
9	أثناء أدائي للامتحان أكون عصبيا لدرجة نسيان معلومات كنت	3.80	1.10	9	مرتفع
6	أشعر بالارتياح من مجرد فكرة وجود امتحان.	3.21	1.14	10	متوسط
	المستوى الكلي للبعد المعرفي	3.94	0.79		مرتفع

يبين الجدول (9) أن مستوى قلق الامتحان للبعد المعرفي لدى طلبة جامعة

الكويت جاء مرتفعا، بمتوسط حسابي بلغ (3.94) وانحراف معياري (0.79)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن أغلب الطلبة يصيبهم القلق والتوتر خاصة عند قرب انتهاء الاختبار وخشيته من عدم الانتهاء، ويكون بسبب عدم التحضير الجيد له، أو تخوفه من العلامة السيئة، فيشكل لديه هاجسا كبيرا من الرهبة والآلام النفسية والجسدية، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات البعد بين (4.11- 3.21)، وجاءت الفقرة (25) والتي نصّها: " ارتبك عندما يعلن المراقب عن الوقت المتبقي من الامتحان" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.11) وانحراف معياري (1.27) وبمستوى مرتفع، وهذا يعني أن بعض طلبة جامعة الكويت يشعرون بالارتباك والخوف من اقتراب وقت نهاية الامتحان، مما يسبب الارباك النفسي لديهم، وربما يجعلهم يفقدون التركيز، والإخفاق ببعض الأسئلة بسبب الاضطراب لديهم، وجاء في المرتبة الثانية الفقرة (17) والتي نصّت على: " يمثل لي الامتحان تهديدا دائما" بمتوسط حسابي بلغ (4.10) وانحراف معياري (1.14) وبمستوى مرتفع ، مما يعني أن هناك رهبة لدى بعض الطلبة من الامتحان، وتخوف من بدء موعده، تنتج من الخوف من الفشل من الامتحانات، في حين جاءت الفقرة (6) في المرتبة الأخيرة والتي نصّت على : " أشعر بالارتياح من مجرد فكرة وجود امتحان" بمتوسط حسابي بلغ (3.21) وانحراف معياري (1.14)، وبمستوى متوسط، مما يعني أن هناك بعض الطلبة يشعرون بعدم الارتياح، والتفكير الدائم بالامتحانات، مما يسبب لديهم القلق ويؤثر سلبا على نتائجهم.

وتتفق هذه النتيجة مع كل من دراسة شوالتر (Showalter, 2002)، ودراسة زاتز وشاسن (Zatz & Chassin, 2007)، ودراسة مهدي (2018)، ودراسة باديلا وأجويلا وروكامورا (padilla, Aguillar&Rocamora,2020) التي جاء فيها مستوى قلق الامتحان مرتفعا، واختلفت مع دراسة كل من الخالدي (2008)، ودراسة عبادة (2021) التي جاء فيها مستوى قلق الامتحان متوسطا.

ثانياً: البعد الانفعالي:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد المعرفي، وكما في الجدول (10):

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد الانفعالي مرتبة ترتيبا تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
18	أشعر بفقدان الشهية أيام الامتحانات.	4.19	1.19	1	مرتفع
22	يصيبني الأرق ولا أستطيع النوم ليلة الامتحان.	4.18	1.21	2	مرتفع
26	أشعر برغبة في القيء أثناء الامتحان.	4.15	1.22	3	مرتفع
30	تنتابني نوبات إسهال وإمساك أثناء الامتحانات.	4.13	0.99	4	مرتفع
34	أشعر بالغثيان أو الدوخة أثناء الامتحانات.	4.09	0.97	5	مرتفع
38	أخاف من عدم إحاطتي بكل المنهج الدراسي.	4.07	1.18	6	مرتفع
14	ترتعش يداي عند الإجابة عن أسئلة الامتحان.	4.03	1.09	7	مرتفع
6	أشعر باضطراب شديد عند أدائي الامتحان.	4.01	1.11	8	مرتفع
2	أشعر بالثقة والارتياح أثناء أدائي للامتحان.	3.35	0.97	9	مرتفع
10	أشعر بانتظام دقات قلبي أثناء أدائي للامتحانات النهائية.	3.31	1.16	10	متوسط
	المستوى الكلي للبعد الانفعالي	3.95	0.82		مرتفع

يبين الجدول (10) أن مستوى قلق الامتحان للبعد الانفعالي لدى طلبة جامعة الكويت جاء مرتفعا، بمتوسط حسابي بلغ (3.95) وانحراف معياري (0.82)، ويعزو الباحث ذلك أغلب الطلبة يشعرون بالتعب والإرهاق وفقدان الشهية عند التفكير أو التحضير للامتحان، وإصابتهم بالقلق وعدم النوم، مما يكون مؤثرا سلبيا على أداء الطلبة في الامتحان، وعدم حصوله على النتيجة المطلوبة، أو إكمال الامتحان، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات البعد بين (4.19- 3.31)، وجاءت الفقرة (18) والتي نصّها: " أشعر بفقدان الشهية أيام الامتحانات" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.19) وانحراف معياري (1.19) وبمستوى مرتفع، وهذا يعني أن بعض طلبة جامعة الكويت يشعرون بالاضطراب النفسي الذي يجعل منهم قلقون من الامتحانات، ويسبب لديهم فقدانا للشهية،، وجاء في المرتبة الثانية الفقرة (22) والتي نصّت على: " يصيبني الأرق ولا أستطيع النوم ليلة الامتحان" بمتوسط حسابي بلغ (4.18) وانحراف معياري (1.21) وبمستوى مرتفع ، مما يعني أن بعض الطلبة يعانون من قلة النوم بسبب تفكيرهم بالامتحانات، مما يسبب اضطراب نفسي وجسدي لديهم، ويؤدي إلى محدودية التفكير لديهم، وعدم التفاؤل، والشعور التقاعس والاستياء، في حين جاءت الفقرة (10) في المرتبة الأخيرة والتي نصّت على : " أشعر بانتظام دقات قلبي أثناء أدائي للامتحانات النهائية" بمتوسط حسابي بلغ (3.31) وانحراف معياري (1.16)، وبمستوى متوسط، مما يعني أن

هناك بعض الطلبة ينتابهم الخوف والقلق مما يسبب لديهم اضطرابات جسدية مثل خفقان القلب، ونشفان الريق، وصداعا في الرأس، وآلاما في المفاصل.

وتتفق هذه النتيجة مع كل من دراسة شوالتر (Showalter, 2002)، ودراسة زاتز وشاسن (Zatz & Chassin, 2007)، ودراسة مهدي (2018)، ودراسة باديلا وأجويلا وروكامورا (padilla, Aguillar&Rocamora,2020) التي جاء فيها مستوى قلق الامتحان مرتفعا، واختلفت مع دراسة كل من الخالدي (2008)، ودراسة عبادة (2021) التي جاء فيها مستوى قلق الامتحان متوسطا.

ثالثا: البعد الجسمي:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الجسمي، وكما في الجدول (11):

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد الجسمي مرتبة ترتيبا تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
3	أشعر ببرودة شديدة أثناء الامتحانات النهائية	4.15	1.02	1	مرتفع
23	عندما أراجع قبل دخول لجنة الامتحان أشعر أن المعلومات تبخرت.	4.12	0.98	2	مرتفع
27	يزعجني أنني لا أستطيع توزيع وقت الامتحان على الأسئلة المطلوبة.	4.11	1.11	3	مرتفع
31	أجد صعوبة في الإجابة الجيدة عن الأسئلة.	4.08	1.06	4	مرتفع
35	أجد صعوبة في التركيز أثناء مذكراتي للامتحان.	4.05	0.93	5	مرتفع
7	أعاني من النسيان عند قراءة الأسئلة للمرة الأولى.	4.01	0.84	6	مرتفع
15	اشعر بالتهديد حين أفشل في أداء الامتحان	3.88	1.06	7	مرتفع
11	أنا لا أعرف طريقة الاستعداد للامتحان.	3.28	0.95	8	متوسط
19	أعبر بسهولة عما أريد كتابته في الامتحان.	3.26	0.89	10	متوسط
	المستوى الكلي للبعد المعرفي	3.88	0.81		مرتفع

يبين الجدول (11) أن مستوى قلق الامتحان للبعد الجسمي لدى طلبة جامعة الكويت جاء مرتفعا، بمتوسط حسابي بلغ (3.88) وانحراف معياري (0.81)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن بعض الطلبة مما يعزى أن بعض الطلبة يعانونة من آثار جسمية كالارتعاش أو الشعور بأن ما تمت دراسته قد تبخر، ونسيان المعلومة عند الشروع في الامتحان، مما يكون سببه عدم التحضير الجيد للامتحان، أو إشغال التفكير في أمور مستقبلية لم تحدث بعد، ويتخوف منها قبل حدوثها، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات البعد بين (4.15– 3.26)، وجاءت الفقرة (3) والتي نصّها: " أشعر ببرودة شديدة

أثناء الامتحانات النهائية " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.15) وانحراف معياري (1.02) وبمستوى مرتفع، وهذا يعني أن بعض طلبة جامعة الكويت يشعرون بالقلق الزائد، حيث يتحول لديهم إلى نوبة هرع بسيطة تحدث تغيرات جسدية ونفسية، وجاء في المرتبة الثانية الفقرة (23) والتي نصّت على: " عندما أراجع قبل دخول لجنة الامتحان أشعر أن المعلومات تبخرت" بمتوسط حسابي بلغ (4.12) وانحراف معياري (0.98) وبمستوى مرتفع ، مما يعني أن هناك قلق لدى بعض الطلبة زائد عن الحدّ بسبب الخوف الزائد من الفشل أو عدم تحقيق النتيجة المطلوبة مما يؤدي لدي إلى اضطراب التركيز، في حين جاءت الفقرة (16) في المرتبة الأخيرة والتي نصّت على : " أعبر بسهولة عما أريد كتابته في الامتحان " بمتوسط حسابي بلغ (3.26) وانحراف معياري (0.89)، وبمستوى متوسط، مما يعني أن هناك بعض الطلبة يشعرون بضعف قدرتهم على التعبير بسهولة عما يطلبه السؤال منه، وخاصة في الأسئلة التي تحتاج إلى مناقشة، مما يزيد الاضطراب النفسي والجسدي لديهم، ويؤثر عى آدائهم للامتحان.

وتتفق هذه النتيجة مع كل من دراسة شوالتر (Showalter, 2002)، ودراسة زاتز وشاسن (Zatz & Chassin, 2007)، ودراسة مهدي (2018)، ودراسة باديلا وأجويلا وروكامورا (padilla, Aguillar&Rocamora,2020) التي جاء فيها مستوى قلق الامتحان مرتفعا، واختلفت مع دراسة كل من الخالدي (2008)، ودراسة عبادة (2021) التي جاء فيها مستوى قلق الامتحان متوسطا.

رابعاً: البعد السلوكي:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد السلوكي، وكما في الجدول (12):

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد السلوكي مرتبة ترتيبا تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
12	أكثر شيء يقلقني هو الامتحان.	4.19	1.27	1	مرتفع
16	يهددني ما يمكن أن يترتب على فشلي في أداء الامتحان	4.13	1.23	2	مرتفع
24	تفكيري في أداء الامتحان يؤثر سلبا على تركيزي في الامتحان.	4.10	1.12	3	مرتفع
36	ينتابنى الارتباك بالرغم من أدائى الجيد.	4.06	1.15	4	مرتفع
32	تفكيري فى المستقبل يسبب لى القلق.	4.03	0.93	5	مرتفع
28	أثناء أداء الامتحان أجد نفسي أفكر في احتمال رسوبي.	3.69	1.01	6	مرتفع
20	أخاف من النتيجة السيئة في الاختبارات النهائية.	3.65	1.06	7	متوسط
4	أستطيع المراجعة بصورة جيدة ليلة الامتحان.	3.62	1.04	8	متوسط
8	أيام انتظار النتيجة هي أفضل أيام حياتي.	3.57	0.88	10	متوسط
	المستوى الكلي للبعد المعرفي	3.89	0.80		مرتفع

يبين الجدول (12) أن مستوى قلق الامتحان للبعد السلوكي لدى طلبة جامعة الكويت جاء مرتفعا، بمتوسط حسابي بلغ (3.89) وانحراف معياري (0.80)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن أغلب الطلبة يصطنعون لأنفسهم قلقا يؤثر على آدائهم ونفسيتهم، ويولد عندهم ارتباكا شديدا يؤثر على تركيزهم، وبعضهم يحاول أن يفكر بأمور الحياة وتكاليفها مما يجعله يعيش حياة مليئة بالقلق والتأمل في المستقبل، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات البعد بين (4.19- 3.57)، وجاءت الفقرة (12) والتي نصّها: " أكثر شيء يقلقني هو الامتحان " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.19) وانحراف معياري (1.27) وبمستوى مرتفع، وهذا يعني أن بعض طلبة جامعة الكويت في أغلب الأحيان إلى ترتفع درجة التوتر والقلق لديهم قبيل إجراء الامتحان، وفي بعض الأحيان يزداد هذا التوتر ويقود إلى فقدان التركيز وأعراض صحية تؤثر على الطالب سلبيا، وجاء في المرتبة الثانية الفقرة (16) والتي نصّت على: " يهددني ما يمكن أن يترتب على فشلي في أداء الامتحان " بمتوسط حسابي بلغ (4.13) وانحراف معياري (1.23) وبمستوى مرتفع ، وهذا يعني أن بعض طلبة جامعة الكويت يشعرون بالخوف والقلق من الامتحان إمّا خشية الرسوب، أو تحقيق علامة سيئة، في حين جاءت الفقرة (8) في المرتبة الأخيرة والتي نصّت على : " أيام انتظار النتيجة هي أفضل أيام حياتي " بمتوسط حسابي بلغ (3.57) وانحراف معياري (0.88)، وبمستوى متوسط، مما يعني أن هناك بعض الطلبة يعانون من مرحلة القلق والاكتئاب والتوتر ، حيث يجعل كل قدراته

الذهنية مصوّبة نحو نتيجة الامتحان، وخاصة إذا كان يؤملّ فيها إما على رفع معدل أو تخرج من الجامعة أو الانتهاء من مادة يخشى إعادتها. وتتفق هذه النتيجة مع كل من دراسة شوالتر (Showalter, 2002)، ودراسة مهدي (2018)، ودراسة باديلا وأجويلا وروكامورا (padilla, Aguillar&Rocamora,2020) التي جاء فيها مستوى قلق الامتحان مرتفعا، واختلفت مع دراسة كل من الخالدي (2008)، ودراسة عبادة (2021) التي جاء فيها مستوى قلق الامتحان متوسطا.

2.4 نتائج السؤال الثاني والذي نصّه: " ما مستوى الدافعية الأكاديمية لدى طلبة جامعة الكويت؟

تمّ احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الدافعية الأكاديمية لدى طلبة جامعة الكويت، على مستوى كل من أبعاد المقياس والدرجة الكلية، والجدول رقم (13) يوضح نتائج ذلك.

جدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى الدافعية الأكاديمية لدى طلبة جامعة الكويت مرتبة تنازلياً

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
دافعية الإنجاز	3.67	0.86	1	متوسط
الإثارة	3.65	0.81	3	متوسط
المعرفة	3.66	0.85	2	متوسط
مستوى الطموح	3.63	0.82	4	متوسط
مقياس الدافعية الأكاديمية ككل	3.65	0.83		متوسط

يبين الجدول (13) أن مستوى الدافعية الأكاديمية لدى طلبة جامعة الكويت جاءت بمستوى متوسط ، بمتوسط حسابي (3.65)، وانحراف معياري (0.83)، مما يعزى إلى أن شعور بعض الطلبة بقلق الامتحان يؤثر على مستوى دافعيتهم الأكاديمية، فبعضهم يشعر بالقلق وقت الامتحان إما خوفا من الرسوب، أو بسبب عدم التحضير الجيد للامتحان، مما يجعل عندهم قلقا مستمرا يؤدي إلى الاكتئاب والسأم من الدراسة وربما يصل إلى مرحلة السأم من الجامعة والتفكير في تركها، ويدخل بعضهم في تقلبات نفسية

بسبب ما يمر به من أحوال معيشية (اجتماعية، اقتصادية، أسرية) مما يؤثر على أدائه في الامتحان، ويقلل الدافعية لديه، ويحتاج إلى تعزيز لدافعية التعلم.

فقد جاء في المرتبة الأولى بعد (دافعية الانجاز) بمستوى متوسط بمتوسط حسابي (3.67)، وانحراف معياري (0.86)، بينما احتل المرتبة الثانية بعد (المعرفة) بمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (3.66)، وإنحراف معياري (0.85)، وجاء بعد (الإثارة) بالمرتبة الثالثة بمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (3.65)، وإنحراف معياري (0.81)، وجاء في المرتبة الأخيرة بعد (مستوى الطموح) بمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (3.63)، وإنحراف معياري (0.82).

وتتفق هذه النتيجة مع كل من دراسة جاسم والحلو (2020)، ودراسة زكي (2020) التي جاء فيها مستوى الدافعية الأكاديمة متوسطا، واختلفت مع دراسة كل من نعمة (2013)، ودراسة الليثي (2020)، التي جاء فيها مستوى مستوى الدافعية الأكاديمة مرتفعا.

وفيما يلي عرض لنتائج عبارات كل بعد من أبعاد الدافعية الأكاديمية لدى طلبة جامعة الكويت:

أولاً: بعد دافع الإنجاز:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد دافع الإنجاز، وكما في الجدول (14):

جدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد دافع الإنجاز مرتبة ترتيبا تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	أشعر بالمتعة عند أتفوق في دراستي.	3.81	1.17	1	مرتفع
7	أستطيع تحمل مسؤولية دراستي الجامعية.	3.80	1.14	2	مرتفع
2	أشعر بالمتعة عند أتفوق في دراستي.	3.75	1.11	3	مرتفع
5	أثق بقدرتي على مناقشة المواضع الدراسية الامتحان	3.73	0.87	4	مرتفع
9	أواظب على متابعة دروسى مهما كانت الظروف.	3.68	0.90	5	مرتفع
10	لدي الاستعداد الكافي لأداء الامتحانات.	3.64	0.91	6	متوسط
4	أبذل جهدي لكي أتفوق على زملائي	3.61	1.06	7	متوسط
5	أرجو إلغاء جميع الامتحانات.	3.59	1.12	8	متوسط
6	أبذل قصارى جهدي لرفع مستواي العلمي	3.57	1.09	9	متوسط
8	استفيد من وقت الفراغ واستثمره في الدراسة.	3.55	1.01	10	متوسط
	المستوى الكلي لبعد دافع الإنجاز	3.67	0.86		متوسط

يبين الجدول (14) أن مستوى الدافعية الأكاديمية لدى طلبة جامعة الكويت لبعد الإنجاز جاء متوسطاً، بمتوسط حسابي بلغ (3.67) وانحراف معياري (0.86)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن شعور بعض الطلبة بالاكتئاب بسبب الشعور الخوف من الاختبار، يؤدي إلى فتور في دافعية الإنجاز، مما يتوجب تعزيز الدافعية لديه وتحفيزه على التقدم والتفاؤل، وتحفيزه على النوم الجيد، والتحضير المسبق للامتحان، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات البعد بين (3.81– 3.55)، وجاءت الفقرة (1) والتي نصّها: " أشعر بالمتعة عند أتفوق في دراستي " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.81) وانحراف معياري (1.17) وبمستوى مرتفع، وهذا يعني أن بعض طلبة جامعة الكويت يشعرون بالسعادة عندما يتفوقون بدراستهم، وجاء في المرتبة الثانية الفقرة (7) والتي نصّت على: " أستطيع تحمل مسؤولية دراستي الجامعية " بمتوسط حسابي بلغ (3.80) وانحراف معياري (1.14) وبمستوى مرتفع، مما يعني أن هناك اهتمام ورغبة لدى أغلب الطلبة بالتفوقر غم الصعاب التي يعانونها سواء أكانت اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية، في حين جاءت الفقرة (8) في المرتبة الأخيرة والتي نصّت على : " استفيد من وقت الفراغ واستثمره في الدراسة " بمتوسط حسابي بلغ (3.55) وانحراف معياري (1.01)، وبمستوى متوسط، مما يعني أن أغلب الطلبة لا يستثمرون وقت فراغهم للدراسة لإنشغالهم بعمل آخر.

وتتفق هذه النتيجة مع كل من دراسة جاسم والحلو (2020)، ودراسة زكي (2020) التي جاء فيها مستوى الدافعية الأكاديمة متوسطا، واختلفت مع دراسة كل من نعمة (2013)، ودراسة الليثي (2020)، التي جاء فيها مستوى مستوى الدافعية الأكاديمة مرتفعا.

ثانياً: الإثارة

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الإثارة، وكما في الجدول (15):

جدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد الإثارة مرتبة ترتيبا تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
13	أثابر على بذل الجهد لأن ذلك يساعدني في النجاح.	3.76	0.89	1	مرتفع
12	أشعر بمتعة الحوار والمناقشة مع المدرسين.	3.73	0.86	2	مرتفع
14	أشعر بمتعة عندما أقرأ موضوعات شيقة متعددة.	3.70	0.93	3	مرتفع
17	أشعر بالسعادة عندما أنجح في أداء واجباتي الدراسية..	3.68	0.91	4	مرتفع
11	أحبّ الذهاب إلى الجامعة.	3.63	0.81	5	متوسط
16	أشعر بالسعادة عند حل واجباتي الجامعية الصعبة.	3.60	0.80	6	متوسط
18	أحبّ القيام بالأعمال التي تزيد من إعجاب المدرسين والطلبة.	3.55	0.88	7	متوسط
15	أفضل أسئلة الامتحان الصعبة التى تحتاج إلى تفكير كثير.	3.51	0.85	8	متوسط
	المستوى الكلي لبعد الإثارة	3.65	0.81		متوسط

يبين الجدول (15) أن مستوى الدافعية الأكاديمية لدى طلبة جامعة الكويت لبعد الإثارة جاء متوسطاً، بمتوسط حسابي بلغ (3.65) وانحراف معياري (0.81)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن أن لقلق الامتحان أثر على بعد الإثارة لدى بعض الطلبة مما يؤدي إلى تقييدهم في التفكير في أمور أخرى سوى الامتحان، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات البعد بين (3.76– 3.51)، وجاءت الفقرة (13) والتي نصّها: " أثابر على بذل الجهد لأن ذلك يساعدني في النجاح " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.76) وانحراف معياري (0.89) وبمستوى مرتفع، وهذا يعني أن بعض طلبة جامعة الكويت يحاولون جهدهم للنجاح، و والسعي نحو إنجاز التقدّم ومواجهة التحديات التي تواجههم، وجاء في المرتبة الثانية الفقرة (12) والتي نصّت على: " أشعر بمتعة الحوار والمناقشة مع المدرسين " بمتوسط حسابي بلغ (4.73) وانحراف معياري (0.86) وبمستوى مرتفع، مما يعني أن بعض الطلبة يسعى جاهدا نحو التقدّم ، والسعي نحو النجاح، وتحقيق الأفضل، والاطلاع على المواد ومتابعتها ليتسنى لهم مناقشة المدرسين والتمكن من محاورتهم ومناقشتهم، في حين جاءت الفقرة (15) في المرتبة الأخيرة والتي نصّت على: " أفضل أسئلة الامتحان الصعبة التي تحتاج إلى تفكير كثير " بمتوسط حسابي بلغ (3.51) وانحراف معياري (0.85)، وبمستوى متوسط، مما يعني أن أغلب الطلبة يفضلومن الأسئلة المباشرة التي لا تحتاج إلى إجايات معقدة، أو وقت طويل في الإجابة.

وتتفق هذه النتيجة مع كل من دراسة جاسم والحلو (2020)، ودراسة زكي

(2020) التي جاء فيها مستوى الدافعية الأكاديمة متوسطا، واختلفت مع دراسة كل من نعمة (2013)، ودراسة الليثي (2020)، التي جاء فيها مستوى مستوى الدافعية الأكاديمة مرتفعا.

ثالثا: المعرفة

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات لبعد المعرفة، وكما في الجدول (16):

جدول (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد المعرفة مرتبة ترتيبا تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
19	أشعر بالمتعة والرضا عند تعلمي أشياء جديدة.	3.80	0.99	1	مرتفع
21	أشعر بالمتعة عندما أزيد معارفي في الموضوعات التي أحبها.	3.78	1.11	2	مرتفع
20	أشعر بالمتعة عندما أكتشف معلومات لم أكن أعرفها سابقا.	3.73	1.01	3	مرتفع
25	لدي الاستعداد الكافي لأداء الامتحانات.	3.65	1.10	4	متوسط
23	أهتم بالمشاركة في النشاطات الجامعية.	3.57	0.92	5	متوسط
24	أسعى دائما نحو النجاح لأنه يحقق لي الاحترام.	3.54	1.01	6	متوسط
22	اعتقد أن دراستي تسمح لي بالتعمق حول عدة أشياء أرغب بتعلمها.	3.52	1.06	7	متوسط
	المستوى الكلي لبعد المعرفة	3.66	0.85		متوسط

يبين الجدول (16) أن مستوى الدافعية الأكاديمية لدى طلبة جامعة الكويت لبعد المعرفة جاء متوسطاً، بمتوسط حسابي بلغ (3.66) وانحراف معياري (0.85)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن قلق الامتحان له تأثير كبير في حفض المعرفة لدى بعض الطلبة لانشغاله في التفكير للإعداد للاختبار،مما يشغله عن باقي النشاطات في الجامعة التي من الممكن أن تخفف من حدة توتره وقلقه بسبب الامتحان، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات البعد بين (3.80– 3.52)، وجاءت الفقرة (19) والتي نصّها: " أشعر بالمتعة والرضا عند تعلمي أشياء جديدة " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.80) وانحراف معياري (0.99) وبمستوى مرتفع، وهذا يعني أن بعض طلبة جامعة الكويت يحاولون بذل أقصى جهدم من أجل التعلم، واكتساب المعرفة، وعند اكتسابهم لمعرفة جديدة لم يسبق لهم معرفتها يشعرون بالمتعة والحماس، وجاء في المرتبة الثانية الفقرة (21) والتي نصّت على: " أشعر بالمتعة عندما أزيد معارفي في الموضوعات التي أحبها " بمتوسط حسابي بلغ (3.78) وانحراف معياري (1.11) وبمستوى مرتفع ، مما يعني أن

بعض طلبة جامعة الكويت يسعون جاهدين لامتلاك المعرفة، وتوسيع مداركهم المعرفية خاصة في العلوم التطبيقة التي يحتاجونها في سوق العمل عند تخرجهم، في حين جاءت الفقرة (22) في المرتبة الأخيرة والتي نصّت على : " اعتقد أن دراستي تسمح لي بالتعمق حول عدة أشياء أرغب بتعلمها " بمتوسط حسابي بلغ (3.52) وانحراف معياري (1.06)، وبمستوى متوسط، مما يعني أن هناك بعض الطلبة ينشغلون في دراسة مساقاتهم المطلوبة منهم، وعدم تفرغهم للاطلاع عليها، نظرا لضيق الوقت، والانشغال بأعمال أخرى.

وتتفق هذه النتيجة مع كل من دراسة جاسم والحلو (2020)، ودراسة زكي (2020) التي جاء فيها مستوى الدافعية الأكاديمة متوسطا، واختلفت مع دراسة كل من نعمة (2013)، ودراسة الليثي (2020)، التي جاء فيها مستوى مستوى الدافعية الأكاديمة مرتفعا.

رابعاً: مستوى الطموح

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد المعرفي، وكما في الجدول (17):

جدول (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد مستوى الطموح مرتبة ترتيبا تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
28	اعتقد أن وجودي في الجامعة يساعدني في الحصول على خيارات جيدة لمهنة المستقبل.	3.77	1.11	1	مرتفع
29	اعتقد أن تعليمي الجامعي سيطور كفاياتي بالعمل مستقبلا.	3.74	1.13	2	مرتفع
26	اعتقد أن الشهادة الجامعية سوف تساعدني للتحضير للمهنة التي سأختارها مستقبلاً.	3.69	1.01	3	مرتفع
31	اعتقد أنني بحاجة إلى شهادة جامعية للحصول على وظيفة ذات دخل مناسب.	3.61	1.03	4	متوسط
27	أعتقد أنني سأكون قادرا في المستقبل على دخول سوق العمل في المجال الذي أريده.	3.57	0.93	5	متوسط
32	توفر لي دراستي حياة كريمة في المستقبل.	3.54	1.04	6	متوسط
31	اعتقد أن الجامعة طريقي للحصول على وظيفة ذات قيمة مستقبلا.	3.51	1.09	7	متوسط
	المستوى الكلي لبعد مستوى الطموح	3.63	0.82		متوسط

يبين الجدول (17) أن مستوى الدافعية الأكاديمية لدى طلبة جامعة الكويت لبعد الطموح جاء متوسطاً، بمتوسط حسابي بلغ (3.63) وانحراف معياري (0.83)، ويعزو

الباحث ذلك إلى أن بعض الطلبة يلزمهم تعزيز للدافعية وتشجيعهم على التوقف عن الشعور بالقلق، وتوفير الجو المناسب لهم لكي يتمكنوا من الدراسة الجيدة، والابتعاد عن القلق، ومراعاة النفسية التي يعيشونها، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات البعد بين (4.77- 3.21)، وجاءت الفقرة (28) والتي نصّها: " اعتقد أن وجودي في الجامعة يساعدني في الحصول على خيارات جيدة لمهنة المستقبل " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.77) وانحراف معياري (1.11) وبمستوى مرتفع، وهذا يعني أن بعض طلبة جامعة عندهم قناعة أن سوق العمل يحتاج إلى شهادة علمية لقبولهم في العمل، لذلك يسعون جاهدين للحصول على الشهادة، وجاء في المرتبة الثانية الفقرة (29) والتي نصّت على: " اعتقد أن تعليمي الجامعي سيطور كفاياتي بالعمل مستقبلا " بمتوسط حسابي بلغ (3.74) وانحراف معياري (1.13) وبمستوى مرتفع ، مما يعني أن بعض طلبة جامعة الكويت يرغبون في تطوير مهاراتهم العلمية ليتمكنوا من تطبيقها عمليا وزيادة قدرتهم الكفائية على مواجهة تحديات سوق العمل مستقبلا والقدرة على التغلب عليها،، في حين جاءت الفقرة (6) في المرتبة الأخيرة والتي نصّت على : " أشعر بالارتياح من مجرد فكرة وجود امتحان" بمتوسط حسابي بلغ (3.51) وانحراف معياري (1.09)، وبمستوى متوسط، مما يعني أن هناك رهبة لدى أغلب الطلبة من فكرة وجود الامتحان، مما يسبب عندم القلق والاكتئاب.

وتتفق هذه النتيجة مع كل من دراسة جاسم والحلو (2020)، ودراسة زكي (2020) التي جاء فيها مستوى الدافعية الأكاديمة متوسطا، واختلفت مع دراسة كل من نعمة (2013)، ودراسة الليثي (2020)، التي جاء فيها مستوى مستوى الدافعية الأكاديمة مرتفعا.

3.4 السؤال الثالث: هل هناك علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين مستوى قلق الامتحان ومستوى الدافعية الأكاديمية لدى طلبة جامعة الكويت؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تمّ حساب معاملات ارتباط بيرسون بين تقديرات عينة الدراسة لقلق الامتحان وعلاقته بالدافعية الاكاديمية لدى طلبة جامعة الكويت، والجدول

(18) يوضح النتائج

جدول(18)

معاملات ارتباط بيرسون بين تقديرات عينة الدراسة لقلق الامتحان وعلاقته بالدافعية الاكاديمية لدى طلبة جامعة الكويت

مستويات المتغيرات	الإحصائي	دافع الإنجاز	الإثارة	المعرفة	مستوى الطموح	المقياس ككل
البعد المعرفي	معامل الارتباط	-0.31**	-0.42**	-0.50**	-0.31**	-0.40**
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
البعد الانفعالي	معامل الارتباط	-0.35**	-0.31**	-0.40**	-0.35**	-0.39**
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
البعد الجسمي	معامل الارتباط	-0.33**	-0.40**	-0.34**	-0.39**	-0.40**
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
البعد السلوكي	معامل الارتباط	-0.37**	-0.31**	-0.43**	-0.35**	-0.40**
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
المقياس ككل	معامل الارتباط	-0.40**	-0.41**	-0.41**	-0.30**	-0.40**
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01

نلاحظ من الجدول رقم (18) وجود معاملات ارتباط سلبية دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين كل من قلق الامتحان بأبعاده والدافعية الأكاديمية بأبعادها، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرين (-0.40) مما يعنى وجود علاقة سلبية (عكسية) ودالة بين قلق الامتحان بأبعادها والدافعية الأكاديمية بأبعادها بمعنى أنه كلما انخفض مستوى قلق الامتحان كلما زاد مستوى الدافعية الأكاديمية لدى طلبة جامعة الكويت.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن ارتفاع مستوى قلق الامتحان يترتب عليه ارتفاع مستوى القلق والخوف من الفشل والاخفاق في الدراسة والذي قد يؤدى إلى الإحباط وفقدان الامل مما يترتب علية انخفاض الدافعية الأكاديمية.

ويمكن تفسير هذه العلاقة السلبية من خلال الافتراض بأن زيادة قلق الامتحان على الطالب تؤدي إلى انخفاض دافعيته الأكاديمية وشعوره بالإحباط والعجز وعدم القدرة على المواجهة مما يترتب عليه انخفاض قدرته على التوافق والتكيف مع البيئة الجامعية.

اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة المجمعي (2019)، ودراسة مهدي (2018)، ودراسة عبادة (2021) التي جاء فيها معاملات ارتباط سلبية دالة إحصائيا عند مستوى

(0.01)، واختلفت مع دراسة كل من دراسة الحلو (2014)، ودراسة لافندر (Lavander 2013)، ودراسة الليثي (2020)، التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية إيجابية.

4.4 السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفرد عينة الدراسة في تقديرهم لقلق الامتحان لدى طلبة جامعة الكويت، تعزى لمتغيرات الجنس، والكلية؟

للإجابة عن السؤال تم ما يلي: –

أولاً: الجنس

تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق في تبعاً للجنس والجدول (19) يبين ذلك:

جدول (19)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى قلق الامتحان لدى طلبة جامعة الكويت تعزى لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
البعد المعرفي	ذكر	183	3.70	0.83	1.315	0.110
	انثى	313	3.75	0.89		
البعد الانفعالي	ذكر	183	3.68	0.80	1.406	0.081
	انثى	313	3.71	0.84		
البعد الجسمي	ذكر	183	3.66	0.88	1.117	0.137
	انثى	313	3.79	0.91		
البعد السلوكي	ذكر	183	3.69	0.83	1.557	0.076
	انثى	313	3.73	0.85		
المقياس ككل	ذكر	183	3.68	0.76	1.671	0.092
	أنثى	313	3.74	0.81		

* دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

تشير النتائج في الجدول (19) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لمستوى قلق الامتحان لدى طلبة جامعة الكويت تبعاً لمتغير الجنس، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (1.671)، وبمستوى دلالة (0.092). وقد يعزى ذلك إلى التوافق في النظرة والاشتراك فيها للخوف والقلق من الامتحان، وأنه يكون سببا رئسا في التوتر وقلة التركيز، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخالدي (2020) ودراسة الشوربجي (2020) التي أظهرت فروقا ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث، واختلفت مع دراسة (باديلا وأجويلا وروكامورا (padilla, Aguillar&Rocamora,2020) التي بينت أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس.

ثانياً: الكلية

تمّ استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق تبعاً للتخصص والجدول (20) يبين ذلك:

جدول (20)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى قلق الامتحان لدى طلبة جامعة الكويت تعزى لمتغير الكلية

المجال	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
البعد المعرفي	إنساني	299	3.73	0.91	1.991	*0.017
	علمي	197	3.68	0.87		
البعد الانفعالي	إنساني	299	3.70	0.88	2.029	*0.047
	علمي	197	3.63	0.82		
البعد الجسمي	إنساني	299	3.73	0.85	2.158	*0.030
	علمي	197	3.51	0.81		
البعد السلوكي	إنساني	299	3.61	0.86	2.019	*0.026
	علمي	197	3.49	0.80		
المقياس ككل	إنساني	299	3.70	0.86	2.081	*0.038
	علمي	197	3.58	0.83		

* دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

تشير النتائج في الجدول (20) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لقلق الامتحان لدى طلبة جامعة الكويت تعزى لمتغير الكلية ، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (2.081)، وبمستوى دلالة (0.038)، حيث كان الفرق لصالح الكلية (الانساني) بدليل ارتفاع متوسطاتهم الحسابية. وقد يعزى ذلك إلى أن المواد الإنسانية تعتمد على الحفظ، وبالتالي تحتاج إلى جهدي عقلي كبير، وتركيز عال، كما أن حجم المواد الإنسانة كبير، ويحتاج إلى دراسة واستذكارأكثر مقارنة بالمواد العلمية التي تعتمد على الفهم، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة باديلا وأجويلا وروكامورا (padilla, Aguillar&Rocamora,2020)، ودراسة الخالدي (2008)، ودراسة عبادة (2021).

5.4 السؤال الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفرد عينة الدراسة في تقديرهم لمستوى الدافعية لدى طلبة جامعة الكويت، تعزى لمتغيرات الجنس، والكلية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم ما يلي: –

أولاً: الجنس

للتعرف على الفروق في تقديرات أفراد الدراسة لمستوى الدافعية لدى طلبة جامعة الكويت وفقا لمتغير الجنس فقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق في تبعاً للجنس والجدول (21) يبين ذلك:

جدول (21)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق لتقديرات أفراد عينة لمستوى الدافعية الأكاديمية لدى طلبة جامعة الكويت تعزى لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
دافع الإنجاز	ذكر	183	3.58	0.84	1.478	*0.01
	انثى	313	3.63	0.91		
الإثارة	ذكر	183	3.52	0.81	2.531	*0.02
	انثى	313	3.60	0.89		
المعرفة	ذكر	183	3.59	0.88	1.567	*0.01
	انثى	313	3.68	0.93		
مستوى الطموح	ذكر	183	3.57	0.85	1.837	*0.01
	انثى	313	3.66	0.90		
المقياس ككل	ذكر	183	3.57	0.86	2.520	*0.02
	أنثى	313	3.64	0.91		

* دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

تشير النتائج في الجدول (21) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لمستوى الدافعية لدى طلبة جامعة الكويت تبعاً لمتغير الجنس، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (2.520)، وبمستوى دلالة (0.01)، حيث كان الفرق لصالح الإناث بدليل ارتفاع متوسطاتهن الحسابية، كما أن الطالبات يكون لديهن دافعية في المحاولة والتقدم، والتخلص من الاكتئاب والقلق، وأيضا للمكانة الاجتماعية المنقوصة للإناث من الناحية الاجتماعية ومحاولة تعويض تفوق الذكور عليهن من الناحية الاجتماعية بالتفوق من الناحية الأكاديمية، ومحاولة إثبات الذات والمنافسة على الوظيفة مع الذكور.

وهذه النتيجة لها دلالة تربوية ونفسية وأن العوامل والظروف المحيطة بالطلبة متقاربة وبالإمكان تنمية مستوى الدافعية الأكاديمية لشكل عام من خلال تهيئة مناخ نفسي ملائم للطلبة لتحفيز الدافعية الأكاديمية لديهم إلى أقصى ما يمكن، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة زكي (2020)، ودراسة جاسم والحلو (2014) التي بينت أن هناك فروقا

ذات دلالة إحصائية لصالح الجنس، وتختلف هذه الدراسة مع نتيجة دراسة نعمة (2013)، ودراسة زكي (2020).

ثانياً: الكلية

للتعرف على الفروق في تقديرات أفراد الدراسة لمستوى الدافعية لدى طلبة جامعة الكويت وفقا لمتغير الكلية فقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق تبعاً للتخصص والجدول (22) يبين ذلك:

جدول (22)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الدافعية الأكاديمية تعزى لمتغير الكلية

المجال	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
دافع الإنجاز	إنساني	299	3.66	0.86	2.409	*0.01
	علمي	197	3.58	0.81		
الإثارة	إنساني	299	3.55	0.80	2.061	*0.02
	علمي	197	3.41	0.81		
المعرفة	إنساني	299	3.63	0.90	1.937	*0.01
	علمي	197	3.55	0.83		
مستوى الطموح	إنساني	299	3.59	0.82	2.001	*0.01
	علمي	197	3.47	0.86		
المقياس ككل	إنساني	299	3.61	0.83	2.420	*0.02
	علمي	197	3.50	0.80		

* دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

تشير النتائج في الجدول (22) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لمستوى الدافعية لدى طلبة جامعة الكويت تبعاً لمتغير الكلية، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (2.420)، وبمستوى دلالة (0.02)، حيث كان الفرق لصالح الكلية (الانساني) بدليل ارتفاع متوسطاتهم الحسابية. وتدلّ هذه النتيجة إلى أنه هناك فروقا في مستوى الدافعية لدى طلبة جامعة الكويت لأصحاب الكلية الانسانية، حيث إن الكلية الإنسانية تحتاج إلى قدرات فكرية وعقلية خاصة في

مواد الحفظ، مما يزيد فالقلق الذي يثبط من التفكير و الأداء العقلي ككل مما يؤدي إلى ضعف الدافعية والاهتمام. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة زكي (2020)، ودراسة جاسم والحلو (2014) التي بينت أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية لصالح الكلية الإنسانية.

6.4 التوصيات:

من خلال نتائج الدراس توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أهمها:

1. إعداد برامج تدريبية للطلبة لتمكينهم من التعامل مع الامتحان، وخفض مستوى القلق لديهم، الأمر الذي ينعكس إيجابا على آدائهم في الامتحان، مما يعنى زيادة في التحصيل ، وتعزيز ثقة الطالب بنفسه.
2. توجيه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات لتضمين محتوى مساقاتهم مجموعة من المواقف التي تسهم في خفض مستوى قلق الامتحان لديهم.
3. ضرورة توجيه المرشدين التربويين في الجامعات لبناء البرامج الارشادية في تحفيز الدافعية.
4. عقد دورات تدريبية وبرامج إرشادية للطلبة الذكور لتمكينهم من زيادة الدافعية الأكاديمية لديهم والتعامل مع المشاعر السلبية، وكيفية التكيف مع مختلف الظروف الطارئة والمتنوعة.
5. مساعدة الطلاب الذكور على حل مشاكلهم النفسية والاجتماعية إذا وجدت حتي يكونوا أكثر إنجازاً وإبداعاً.
6. اجراء المزيد من الدراسات والبحوث لتنمية جوانب اخرى في الدافعية كالتحصيل الدراسي والاهتمام بدراسة متغيرات اخرى لها علاقة بالدافعية وقلق الامتحان كالطموح والاختيار المهني.

قائمة المراجع

بني يونس، محمد (2007). **سيكولوجيا الدافعية والانفعالات**، الأردن، عمان: دار المسيرة.

جاسم، خالد، الحلو، علي (2014). الرغبة في الكلية وعلاقته بالدافعية الأكاديمية الذاتية لدى طلبة الجامعة، **مجلة الآداب**، جامعة بغداد، 3 (109)، 609- 640.

جبر، سعاد (2008). **الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة**. الأردن، عمان: عالم الكتب للنشر.

جديد، لبنى (2011). العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما في التحصيل الدراسي –طلبة الثاني ثانوي أنموذجا في مدارس محافظة دمشق– **مجلة جامعة دمشق**، 26 (1)، 93- 122.

الحاج محمود، فريال (2015). أثر كل من ترتيب فقرات الاختبار ومستوى القلق على أداء الطلاب في اختبار من نوع الاختيار من متعدد، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 16 (2)، 587-605.

حداد، نسيمة (2011). **علاقة الدافع للإنجاز والقلق بالنجاح بالبكالوريا**، رسالة ماجستيرغير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس، وعلوم التربية، جامعة الجزائر.

الحسيني، أحمد هلال (2011). انحياز الانتباه وعلاقته بقلق الامتحان لدى عينة من طلبة الجامعة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، **الجمعية المصرية للدراسات النفسية**، 21 (70)، ص 28.

الخالدي مريم (2008). قلق الامتحان لدى طالبات البكالوريوس في كلية الأميرة عالية الجامعية، **مجلة عين شمس**، 11 (40)، 215 -222.

خليفة، عبد اللطيف محمد(2006). **مقياس الدافعية للإنجاز**. القاهرة، مصر: دار غريب.

دافيدوف، ليندا (2003). **مدخل إلى علم النفس**. لبنان:دار مكجر وهيل للتوزي.

الداهري، صالح حسن (2013). **مبادئ الصحة النفسية**، عمان، الأردن: دار وائل.

الزغول، عماد (2006). **نظريات التعلم**، الأردن، عمان: دار الشروق.

زكي، علي (2020). البناء العاملي للتفكير الإيجابي وعلاقته بكل من جودة الحياة الأكاديمية والدافعية الأكاديمية لدى طلبة جامعة جازان، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 21 (2)، 9-52.

زهران، محمد حامد (2007). **الإرشاد النفسي المصغر**، القاهرة: مصر عالم الكتب.

سعيد، أماني (2019). درجة الدافعية لدى المعلمين العاملين في وزارة التربية والتعليم: محافظة العاصمة، **مجلة دراسات**، 46(2)،389- 409.

شبيب، محمود محمد (2009). أثر استخدام استراتيجية لتعزيز الاستقلال الذاتية في الدافعية الأكاديمية لطلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية. **مجلة كلية التربية** ، جامعة الأزهر 1 (118)، 171- 246.

الشوربجي، هبة (2020). قياس قلق الاختبار وتحديد مستواه لدي طلبة السنة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق، **دراسات تربوية ونفسية**، 1 (108)، 341-379.

الضامن، منذر عبد الحميد (2009). **الإرشاد النفسي**، الكويت: مكتبة الفلاح.

أبو عواد، فريال (2009). البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية AMS دراسة سيكومترية على عينة من طلاب الصفين السادس والعاشر في مدارس وكالة الغوث (الانروا) في الأردن، مجلة جامعة دمشق، 25(3,4) ، 433-446.

عبادة، إيمان (2021). المناعة النفسية كتغير معدل العلاقة بين قلق الامتحان وقلق كوفيد19 لدى طلاب الجامعة، **مجلة البحث العلمي**، 22 (2)، 242-279.

عبد البر، أزهار (2019). سمات الشخصية الايجابية واستراتيجيات المواجهة وعلاقتهما بقلق الامتحان والتسويف الاكاديمى لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية**، 30 (120)، 248-288.

العجمي، مها (2015). العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للبنات، **مجلة رسالة الخليج العربي**، 20(72)، 15-51.

عدس، عبد الرحمن (2005). **علم النفس التربوي: نظرة معاصرة**. الطبعة الثالثة، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

علاونة، شفيق (2008). **الدافعية و التوجه نحو أهداف الإنجاز و المعتقدات المعرفية**، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العلوان، أحمد فلاح ، والعطيات، خالد عبد الرحمن (2010). العلاقة بين الدافعية الداخلية والتحصيل الأكاديمي. **مجلة الجامعة الإسلامية**، 18 (2)، 683- 717.

أبو غالي، عطاف (2011). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى عينة من طالبات الثانوية العامة بمحافظة رفح، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، 12 (3) ،52- 53.

أبوغزال، معاوية (2007). العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 3 (1)، 89-105.

الغرايبة، إخلاص(2006). **اثر الجنس والعمر في الدافعية للتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

القريطي، عبد المطلب (2009). **في الصحة النفسية**، القاهرة: دار الفكر العربي.

قطامي، يوسف (2010). **علم النفس التربوي**، الأردن، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

القيسي، جيهان (2018). قلق الإمتحان لدى طلبة المرحلة المتوسطة، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، 1 (54)، 275-301.

الليثي، أحمد (2020). المتانة العقلية وعلاقتها بالدافعية الأكاديمية وأساليب مواجهة الضغوط لعينة من طلاب جامعة حلوان، **مجلة البحث العلمي في التربية** , 21 (6)، 139-185.

مجادي، حسيبة (2019). قلق الامتحان المعرفي والإنفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ في امتحان شهادة البكالوريا، **مجلة دراسات**، 8 (3)، 47-61.

المجمعي، علي (2019). علاقة دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار لدى عينة من طلاب المرحلة الجامعية، **المجلة التربوية**، 1 (68)، 3265-3296.

محمود، حنان حسين (2017). فعالية برنامج معرفي سلوكي لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي في تخفيض التسويف الأكاديمي وقلق الامتحان لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، الجزائر، 2 (87)، 113-158.

مهدي، إيناس (2018). **قلق الامتحان وعلاقته بالتمثيل المعرفي لدى طلبة جامعة بغداد**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.

الناشئ، وجدان (2020). أثر استراتيجية القبعات الست في خفض قلق الاختبار لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، **مجلة الأستاذ**، 58(1)، 79-96.

نشواتي، عبد المجيد (2005). **علم النفس التربوي**، الأردن، عمان: دار الفرقان للطباعة والنشر.

نصرالله، عمر(2004). **تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي**، أسبابه وعلاجه، عمان، الأردن، دار وائل لنشر والتوزيع.

نعمة، حنان (2013). **أساليب التفكير ومستوى الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.

نوفل، محمد، وأبو عواد، فريال (2011). **علم النفس التربوي**، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية

Bandura،A. (1986). **Social foundation of thought and action: Asocial-cognition theory Upper saddle River** ،NJ: Prentice-Hall.

Barabasz, A.F. & Barabasz, M. (2007). Effects of Therapy on Psychophysiological and Test Anxiety Arousal, **Journal of Clinical Psychology**, 37(3), 611-514.

Beck, A (2011). **Anxiety Disorders and Phobias**, New York. Basic Books.

Benjamin, M., McKeachie, W. J., Lin, Y., & Holinger, D. P. (1981). Test anxiety: Deficits in information processing. **Journal of Educational Psychology**, 73, 816-824.

Cramer, D. (2011). The Effect of Group Counseling Program on Test Anxiety and Achievement. **Journal of Counseling Psychology,** 31(3), 391-395.

Culler, R & Holahan, C. (1980).Test anxiety and academic performance. **Journal of Educational Psychology**, 2,1,1, P 16.

Gaudry, e. & Speilberger, C. D. (2003). **Anxiety and Educational Achievement, J. Wiley & Sons Australasia**, London.

Houston ,R. (2006).Parental in fluence on the development of dependence and achievement behaviors of young children **dissertation abstracts international** . Vol. 39,No. 4, Pp. 20-45.

Lavender.M.(2013). **A comparison of academic motivation of academically prepared and academically unprepared community college students (Unpublished doctoral dissertation).** The Florida State University College of Education, Gainesville, FL, USA.

Levitt, E. (2013). The Psychology of Anxiety, Staples Press Ltd. London.

Liebert, R. Morris, L. (2011). And Emotional Components of Test Anxiety: A distinction and Some Initial Data. ***Psychological Reports***. 20, 975-978.

Mandler, G. & Sarason, S.B.(1952). A study of anxiety and learning. **Journal of Abnormal and Social psychology**, 47,166-173.

Minor, S. & Gold, S. (1985). Worry and emotionally components of test anxiety. **Journal of Personality Assessment**, 49(1), 82-85.

Moon, K. (2009). Test Anxiety and Academic Achievement, *ERIC:* **Resources in Education**, 21(7), 138.

Ormrad, J. (1995). **Educational Psychology. (1st ed).** New Jersey, DC: Prentice – Hall. Inc.

Padilla,A; Aguilar,P& Rocamora,M(2020**). The Influence of emotional Intelligence on Resilience, Test Anxiety, Academic stress and The Mediterranean Diet**. Study A With University Student. Int. j. Environ. Res, Public Health 17,2071.

Philip, J. S. & Lord, R. G., (2003) . Determinants of intrinsic motivation : Locus of control and competence information as components of Deci's cognitive evaluation theory**,** ***Journal of Applied Psychology***, 65(2) ,211-218.

Phillips, L., Henry, J., Hosie, J. & Milne, A. (2016). Age, anger regulation and well-being**. Aging and Mental Health**, 10, 250–256.

Reeve , J., Deci, E.L., & Ryan , R.M. (2004). **Selfdetermination theory . In D.M. Nc inerney & S.Van Etten (Eds). Big theories revisited: Research on socio-cultural influences on motivation and learning**. (PP.30-57). Greenwich, CN: Information Age

Ryan , R.M., & Deci, E.L .(2008) . A self –determination theory approach to psychotherapy: the motivational Basis for effective change. **Canadian psychology,** 49 (3), 186-193.

Ryan, R.M., Williams, G.C., Patrick, H., & Deci, E.L.(2009) . Self - determination theory and physical activity: the dynamics of motivation in development and wellness. **Hellenic Journal of Psychology**, 6, 107-124.

Sarason, S. B. & Sarason, (2008). **Anxiety in Elementary School Children, John Wiley Inc**., London.

Showalter, J. M. (2002). Test Anxiety Reduction and Law Achievement. Doctoral Dissertation. The Ohio State University. **Dissertation Abstracts International**. 35(2- A), 828-829

Sternberg, R. J., & Williams, W. M. (2002). **Educational psychology. Boston**, MA: Allyn & Bacon.

Tehrani, A., Majd, M & Ghamari, M (2014). Comparison of self-efficacy, test anxiety and competitiveness between students of top private schools and public schools. **Mediterranean Journal of Social Sciences MCSER Publishing, Rome-Italy**, 5(23), 2039-9340.

Templer. D. I., Spencer, D. A. and Hartlage, L. C. (1993). **Biosocialpsycho pathology: Epidemiological perspectives**, New York: Springer.

Timothy, R & Donna L (2009). Coping with test anxiety, **College teaching**, **Vol 40, N4. Retrieved**: 24-12-2013.

Tryon, G.S. 2007. The Measurement and Treatment of Test Anxiety, **Review of Educational Research**. 50(2), 343-372.

VanBeek , I., Taris, T.W., & Schan feli, W.B. (2011). Workaholic and work engaged employees: dead ringers or worlds a part**. Journal of accupational health psychology**, 16 (4), 468- 482.

Yarrow, L. J. ; Mcquiston, S.; Macturk, R, H. ; McCarthy, M. E,; Klein, R. P., & Vietze, P. M. (2005) . Assessment of mastery motivation during the first year of life Contenpovaneous and cross - age **relationship,** ***Developmental Psychology***, 19(2), 159-171.

Zatz, S. & Chassin, L. 2007. Motivation and Test-anxious Students. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**. 51(4), 526-534.

الملاحق

ملحق (أ)

المقياس بصورته الأولية

حضرة الدكتور/ة ..... المحترم/ة

تحية طيبة وبعد:

يقوم الباحث بإعداد رسالة ماجستير بعنوان" **قلق الامتحان وعلاقته بالدافعية الاكاديمية لدى طلبة جامعة الكويت** "وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي من جامعة مؤتة، ونظراً لما نعهده فيكم من معرفة واسعة وخبرة طويلة وكفاءة مشهودة في مجال تخصصكم، نضع بين أيديكم الكريمة المقياس المرفق، راجياً تفضلكم ببيان رأيكم بصدد فقراته من حيث صلاحيته لأغراض الدراسة، والتعديل المقترح إن وجد، والإجابة عن فقراته ستكون وفقاً " لتدرج ليكرت الخماسي:(موافق بشدّة ، موافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدّة). شاكرين لكم حسن تعاونكم ،،،

شاكرين لكم حسن تعاونكم،،،

الطالب: خالد وليد محمد العنزي

بيانات المحكم			
الاسم		الكلية	
الرتبة العلمية		جهة العمل	

الجزء الأول: البيانات الشخصية

1- الجنس	ذكر	☐	أنثى	☐
2- الكلية	انساني	☐	علمي	☐

الجزء الثاني: المقياس

ت	الفقرة	مدى انتماء الفقرات للمجال		دقة الصياغة اللغوية وسلامتها		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
مقياس قلق الامتحان						
1	أشعر بالارتياح من مجرد فكرة وجود امتحان.					
2	أشعر بالثقة والارتياح أثناء أدائي للامتحان.					
3	أشعر ببرودة شديدة أثناء الامتحانات الهامة					
4	أنا أستطيع المراجعة بصورة جيدة ليلة الامتحان.					
5	أتمنى إلغاء جميع الامتحانات.					
6	أشعر بهدوء شديد عند أدائي الامتحان.					
7	أعاني من النسيان عند قراءة الأسئلة للمرة الأولى.					
8	أيام انتظار النتيجة هي أفضل أيام حياتي.					
9	أثناء أدائي للامتحان أكون عصبيا لدرجة أنني أنسى معلومات كنت أعرفها.					
10	أشعر بانتظام دقات قلبي أثناء أدائي للامتحانات الهامة.					
11	أنا لا أعرف طريقة الاستعداد للامتحان.					

12	أكثر شيء يقلقني هو الامتحان.					
13	التوتر من الامتحان يجعلني لا أتحرك وأجلس على المقعد طول فترة الامتحان.					
14	ترتعش يداي عند الإجابة عن أسئلة الامتحان.					
15	أتسرع في الإجابة خشية فوات الوقت.					
16	يهددني ما يمكن أن يترتب على فشلي في أداء الامتحان					
17	يمثل لي الامتحان تهديدا دائم.					
18	أصحاب بفقدان الشهية أيام الامتحانات.					
19	أعبر بسهولة عما أريد كتابته في الامتحان.					
20	أخاف من النتيجة السيئة.					
21	خوفي يجعلني لا أستطيع قراءة ورقة الأسئلة بدقة.					
22	يصيبني الأرق ولا أستطيع النوم ليلة الامتحان.					
23	عندما أراجع قبل دخول لجنة الامتحان أشعر أن المعلومات تبخرت من رأسي.					
24	تفكيري في أداء الامتحان بطريقة سيئة يؤثر سلبيا على تركيزي في الامتحان.					
25	ارتبك عندما يعلن الملاحظ عن الوقت المتبقي من الامتحان.					
26	أشعر برغبة في القيء أثناء الامتحان.					
27	يزعجني أنني لا أستطيع توزيع وقت الامتحان على					

	الأسئلة المطلوبة.					
28	أثناء أداء الامتحان أجد نفسي أفكر في احتمال رسوبي.					
29	أشعر بالرهبة الشديدة من الامتحان.					
30	تنتابني نوبات إسهال وإمساك.					
31	أجد صعوبة في الإجابة الجيدة عن الأسئلة.					
32	تفكيري في المستقبل يسبب لي القلق.					
33	خوفي من الامتحانات هو سبب كراهيتي للدراسة.					
34	أشعر بالغثيان أو الدوخة.					
35	أجد صعوبة في التركيز أثناء مذكراتي للامتحان.					
36	أثناء الامتحانات الهامة أشعر وكأنني فاشل.					
37	كلما كان أدائي في الامتحان أداء جيد كلما ازددت ارتباكا.					
38	أشعر بارتفاع درجة حرارتي خوفا من الامتحان.					
39	أخاف من عدم إحاطتي بكل المنهج الدراسي.					

ثانيا: مقياس الدافعية الأكاديمية						
البعد الأول: دافع الإنجاز						
1	أشعر بمتعة لذة الذات في دراستي.					
2	أشعر بمتعة عند أتفوق في دراستي.					

3	أسعى للتفوق دوما.					
4	أبذل جهدي لكي أتفوق على زملائي.					
5	أثق بقدرتي على مناقشة المواضع الدراسية.					
6	أبذل قصارn جهدي لرفع مستواي العلمي.					
7	أستطيع استحمال مسؤولية دراستي الجامعية.					
8	استفيد من وقت الفراغ واستثمره في الدراسة.					
9	أواظب على متابعة دروسي مهما كانت الظروف.					
10	لدي الاستعداد الكافي لأداء الامتحانات.					
البعد الثاني: الإثارة						
11	أحبّ الذهاب إلى الجامعة.					
12	أشعر بمتعة الحوار والمناقشة مع المدرسين.					
13	أثابر على بذل الجهد لأن ذلك يساعدني في النجاح.					
14	أشعر بالمتعة عندما أقرأ موضوعات شيقة متعددة.					
15	أفضل أسئلة الامتحان الصعبة التي تحتاج إلى تفكير كثير.					
16	أشعر بالسعادة عند حل واجباتي الجامعية الصعبة.					
17	أشعر بالسعادة عندما أنجح في أداء واجباتي الدراسية.					
18	أحبّ بالقيام بالأعمال التي تزيد من إعجاب المدرسين والطلبة.					
البعد الثالث: المعرفة						
19	أشعر بالمتعة والرضا عند تعلمي أشياء جديدة.					

20	أشعر بالمتعة عندما أكتشف معلومات لم أكن أعرفها سابقا.					
21	أشعر بالمتعة عندما أزيد معارفي في الموضوعات التي أحبها.					
22	اعتقد أن دراستي تسمح لي بالتعمق حول عدة أشياء أرغب بتعلمها.					
23	أهتم بالمشاركة في النشاطات الجامعية.					
24	أسعى دائما نحو النجاح لأنه يحقق لي الاحترام					
25	لدي الاستعداد الكافي لأداء الامتحانات.					
البعد الرابع: مستوى الطموح						
26	اعتقد أن الشهادة سوف تساعدني للتحضير للمنة التي سأختارها مستقبلاً.					
27	أعتقد أنني سأكون قادرا في المستقبل على دخول سوق العمل في المجال الذي أريده.					
28	اعتقد أن وجودي في الجامعة يساعدني في الحصول على خيارات جيدية لمهنة المستقبل.					
29	اعتقد أن تعليمي الجامعي سيطور كفاياتي بالعمل مستقبلا.					
البعد الخامس: بعد التنظيم غير الواعي						
34	أريد أن أثبت بنفسي أنني قادر على النجاح.					
35	أشعر بأنني شخص مهم بسبب نجاحي.					
36	اريد أن أظهر لنفسي أنني شخص ذكي.					
37	أريد أن أظهر نفسي أنني استطيع اجتياز المواد الدراسية بنجاح.					

ملحق (ب)

المقياس بصورته النهائية

الطالب/ة ..... المحترم/ة

تحية طيبة وبعد:

يقوم الباحث بإعداد رسالة ماجستير بعنوان" **قلق الامتحان وعلاقته بالدافعية الاكاديمية لدى طلبة جامعة الكويت** "وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي من جامعة مؤتة، ولتحقيق أغراض الدراسة قام الباحث بإعداد هذه الاستبانة بالاعتماد على ما جاء في الأدب التربوي والدراسات السابقة.

لذا يرجى التكرم بتعبئة الاستبانة المرفقة، علماً بأن البيانات الواردة لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم،،،

الجزء الأول: البيانات الشخصية

1- الجنس	ذكر	☐	أنثى	☐
2- الكلية	انساني	☐	علمي	☐

الجزء الثاني: المقياس

ت	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
مقياس قلق الامتحان						
1	أشعر بالارتياح من مجرد فكرة وجود امتحان.					
2	أشعر بالثقة والارتياح أثناء أدائي للامتحان.					
3	أشعر ببرودة شديدة أثناء الامتحانات النهائية					
4	أستطيع المراجعة بصورة جيدة ليلة الامتحان.					
5	أرجو إلغاء جميع الامتحانات.					
6	أشعر باضطراب شديد عند أدائي الامتحان.					
7	أعاني من النسيان عند قراءة الأسئلة للمرة الأولى.					
8	أيام انتظار النتيجة هي أفضل أيام حياتي.					
9	أثناء أدائي للامتحان أكون عصبيا لدرجة نسيان معلومات كنت أعرفها.					
10	أشعر بانتظام دقات قلبي أثناء أدائي للامتحانات النهائية.					
11	لا أعرف طريقة الاستعداد للامتحان.					
12	أكثر شيء يقلقني هو الامتحان.					
13	التوتر من الامتحان يجعلني لا أتحرك وأجلس على المقعد طول فترة الامتحان.					
14	ترتعش يداي عند الإجابة عن أسئلة الامتحان.					

15	اشعر بالتهديد حين أفشل في أداء الامتحان					
16	يهددني ما يمكن أن يترتب على فشلي في أداء الامتحان					
17	يمثل لي الامتحان تهديدا دائما.					
18	أشعر بفقدان الشهية أيام الامتحانات.					
19	أعبر بسهولة عما أريد كتابته في الامتحان.					
20	أخاف من النتيجة السيئة في الاختبارات النهائية.					
21	خوفي يجعلني لا أستطيع قراءة ورقة الأسئلة بدقة.					
22	يصيبني الأرق ولا أستطيع النوم ليلة الامتحان.					
23	عندما أراجع قبل دخول لجنة الامتحان أشعر أن المعلومات تبخرت.					
24	تفكيري في أداء الامتحان يؤثر سلبا على تركيزي في الامتحان.					
25	ارتبك عندما يعلن المراقب عن الوقت المتبقي من الامتحان.					
26	أشعر برغبة في القيء أثناء الامتحان.					
27	يزعجني أنني لا أستطيع توزيع وقت الامتحان على الأسئلة المطلوبة.					
28	أثناء أداء الامتحان أجد نفسي أفكر في احتمال رسوبي.					

29	أشعر بالرهبة الشديدة من الامتحان.					
30	تنتابني نوبات إسهال وإمساك أثناء الامتحانات.					
31	أجد صعوبة في الإجابة الجيدة عن الأسئلة.					
32	تفكيري في المستقبل يسبب لي القلق.					
33	خوفي من الامتحانات هو سبب كراهيتي للدراسة.					
34	أشعر بالغثيان أو الدوخة أثناء الامتحانات.					
35	أجد صعوبة في التركيز أثناء مذكراتي للامتحان.					
36	ينتابني الارتباك بالرغم من أدائي الجيد.					
37	أشعر بارتفاع درجة حرارتي خوفا من الامتحان.					
38	أخاف من عدم إحاطتي بكل المنهج الدراسي.					

مقياس الدافعية الأكاديمية

ت	الفقرة	غير موافق بشدة	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق	موافق بشدة
	البعد الأول: دافع الإنجاز					
1	أشعر بمتعة لذة الذات في دراستي.					
2	أشعر بالمتعة عند أتفوق في دراستي.					
3	أسعى للتفوق دائما.					
4	أبذل جهدي لكي أتفوق على زملائي.					
5	أثق بقدرتي على مناقشة المواضع الدراسية.					

6	أبذل قصارى جهدي لرفع مستواي العلمي.					
7	أستطيع تحمل مسؤولية دراستي الجامعية.					
8	استفيد من وقت الفراغ واستثمره في الدراسة.					
9	أواظب على متابعة دروسي مهما كانت الظروف.					
10	لدي الاستعداد الكافي لأداء الامتحانات.					
	البعد الثاني: الإثارة					
11	أحبّ الذهاب إلى الجامعة.					
12	أشعر بمتعة الحوار والمناقشة مع المدرسين.					
13	أثابر على بذل الجهد لأن ذلك يساعدني في النجاح.					
14	أشعر بمتعة عندما أقرأ موضوعات شيقة متعددة.					
15	أفضل أسئلة الامتحان الصعبة التي تحتاج إلى تفكير كثير.					
16	أشعر بالسعادة عند حل واجباتي الجامعية الصعبة.					
17	أشعر بالسعادة عندما أنجح في أداء واجباتي الدراسية.					
18	أحبّ القيام بالأعمال التي تزيد من إعجاب المدرسين والطلبة.					
	البعد الثالث: المعرفة					
19	أشعر بالمتعة والرضا عند تعلمي أشياء جديدة.					
20	أشعر بالمتعة عندما أكتشف معلومات لم أكن أعرفها سابقا.					
21	أشعر بالمتعة عندما أزيد معارفي في الموضوعات التي أحبها.					

22	اعتقد أن دراستي تسمح لي بالتعمق حول عدة أشياء أرغب بتعلمها.					
23	أهتم بالمشاركة في النشاطات الجامعية.					
24	أسعى دائما نحو النجاح لأنه يحقق لي الاحترام					
25	لدي الاستعداد الكافي لأداء الامتحانات.					
	البعد الرابع: مستوى الطموح					
26	اعتقد أن الشهادة الجامعية سوف تساعدني للتحضير للمهنة التي سأختارها مستقبلاً.					
27	أعتقد أنني سأكون قادرا في المستقبل على دخول سوق العمل في المجال الذي أريده.					
28	اعتقد أن وجودي في الجامعة يساعدني في الحصول على خيارات جيدة لمهنة المستقبل.					
29	اعتقد أن تعليمي الجامعي سيطور كفاياتي بالعمل مستقبلا.					
30	اعتقد أنني بحاجة إلى شهادة جامعية للحصول على وظيفة ذات دخل مناسب.					
31	اعتقد أن الجامعة طريقي للحصول على وظيفة ذات قيمة مستقبلا.					
32	توفر لي دراستي حياة كريمة في المستقبل.					

ملحق (ج)

قائمة بأسماء المحكمين

اسم المحكم	الكلية	الجامعة
أ.د فريح عويد العنزي	علم نفس الشخصية	جامعة الكويت
أ.د عويد سلطان المشعان	علم نفس	جامعة الكويت
د. أسماء الصرايرة	علم نفس	جامعة مؤتة
د. أحمد الشيخ علي	علم نفس	الجامعة الأردنية
د. عبير الخشنام	علم نفس نمو	جامعة الكويت
د. سميرة محمد عبد الوهاب	ارشاد نفسي و تربوي	جامعة الكويت
د. امال علي القاسمي	علم النفس الاكلينيكي	جامعة الكويت
د. فيصل خليف العنزي	علم النفس التربوي	جامعة الكويت
د. حمزة الشعار	علم النفس	جامعة العلوم الإسلامية
د. موسى عيد الرشيدي	قياس نفسي	جامعة الكويت

ملحق (د)

كتب تسهيل المهمة

MUTAH UNIVERSITY
College ofGraduate Studies

جامعة مؤتة
كلية الدراسات العليا

الرقم :ك.د.ع/ ١٠٧٨

Re.....

التاريخ : .....هـ

. Date:.....

الموافق: ٨/٤/٢٠٢١م.:

السادة الملحق الثقافي الكويتي المحترم

تحية طيبة وبعد،،،

فارجو التكرم بتسهيل مهمة الطالب خالد وليد محمد العنزي / ماجستير علم النفس التربوي الرقم الجامعي(620180812042) وذلك من اجل الحصول على المعلومات والبيانات اللازمة لاعداد دراسته والموسومه بـ (**قلق الامتحان وعلاقته بالدافعية الاكاديمية لدى طلبة جامعة الكويت**) استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير.

شاكرين لكم اهتمامكم وحرصكم على التعاون مع جامعة مؤتة، ودعمها لتحقيق أهدافها في خدمة هذا الوطن في ظل حضرة صاحب الجلالة الهاشمية الملك عبدالله الثاني ابن الحسين المعظم يحفظه الله ويرعاه.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،،

عميد كلية الدراسات العليـــا

أ.د. عمر نواف المعايطـــــه

18.4.2021

ن.س/ تسهيل مهمه

MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 6131-4050
FAX:03/ 2375694
dean_dgs@mutah.edu.jo dgs@mutah.edu.jo

مؤتة – الكرك – الأردن
الرمز البريدي :61710
تلفون :03/2372380-99
فرعي 6131-4050
فاكس 03/2 375694
البريد الالكتروني
الموقع الالكتروني http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

المعلومات الشخصية:

الاسم: خالد وليد محمد العنزي

الكلية: العلوم التربوية

التخصص: علم النفس التربوي

الدرجة العلمية: الماجستير