استراتيجيات التعامل مع قلق الاختبار كمتنبئات بالتفاؤل والدافعية الداخلية

مرام بني سلامة* و عبد الكريم جرادات**

Doi: //10.47015/18.3.12

تاريخ تسلم البحث: 2021/2/17 تاريخ قبوله: 2021/4/26

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى استراتيجيات التعامل مع قلق الاختبار المتنبئة بالتفاؤل والدافعية الداخلية لدى طلبة جامعة جدارا. تكونت عينة الدراسة من (425) طالبًا وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس لاستراتيجيات التعامل مع قلق الاختبار، ومقياس للتفاؤل، ومقياس للدافعية الداخلية. واستُخدم في تحليل البيانات تحليل التباين الثلاثي، وتحليل الانحدار التدريجي المتعدد. وأظهرت النتائج أن الذكور يستخدمون استراتيجيات ضبط الموقف أكثر بشكل دالٍ من الإناث؛ وأن طلبة كليات العلوم الإنسانية والاجتماعية يستخدمون استراتيجيات ضبط القلق وكبت القلق وضبط الموقف أكثر بشكل دالٍ من طلبة كليات العلوم الطبيعية؛ وأن طلبة السنة الأولى يستخدمون استراتيجيات ضبط الخطر أكثر بشكل دالٍ من طلبة السنتين الثالثة والرابعة؛ وأن طلبة السنتين الثالثة والرابعة يستخدمون استراتيجيات ضبط الموقف أكثر بشكل دالٍ من طلبة السنة الأولى، وأن طلبة السنة الثالثة يستخدمون هذه الاستراتيجيات نفسها أكثر بشكل دالٍ من طلبة السنة الثانية. وتم التوصل إلى أن استراتيجيات قلق الاختبار المتنبئة بالتفاؤل هي استراتيجيات: ضبط القلق، وكبت القلق، وضبط الموقف، وضبط الخطر، على التوالي؛ في حين أن استراتيجيات قلق الاختبار المتنبئة بالدافعية الداخلية هي استراتيجيات: ضبط القلق، وضبط الخطر، وضبط الموقف، على التوالي.

(**الكلمات المفتاحية**: استراتيجيات التعامل مع قلق الاختبار، التفاؤل، الدافعية الداخلية)

مقدمة: يُعد القلق لدى طلبة الجامعات استجابة طبيعية في كثير من المواقف التي يمرون بها. وعندما يكون القلق لديهم بدرجة منخفضة، فإنها تكفي لإثارة دافعيتهم للعمل لإنجاز المهمات المطلوبة منهم بكفاءة عالية، وتمكّنهم من التركيز، ومواجهة التحديات التي تواجههم. والقلق في هذه الحالة يؤدي دورًا إيجابيًا في حياتهم. أما إذا تجاوز القلق حدوده الطبيعية، وأصبح بمستويات مرتفعة، فإنه سيخلق لهم مشكلات واضطرابات متنوعة.

وللقلق أنواع منها: قلق الاختبار (Test Anxiety) الذي يؤثر في كثير من الطلبة قبل وفي أثناء وبعد الاختبار أو الموقف التقويمي. ويتبع الطلبة عادة استراتيجيات مختلفة للتعامل مع القلق الذي ينتابهم في أثناء الاختبارات، بعضها قد يسهم في زيادة دافعيتهم نحو التعلم ويحسن مستوى تفاؤلهم، وبعضها قد تكون له آثار سلبية على تحصيلهم. وقد صنّف روست وشيرمر (Rost and Schermer, as cited in Jaradat, 2004) استراتيجيات التعامل مع قلق الاختبار إلى أربع فئات، هي: تحكم الخطر (Danger Control)، وكبت القلق (Anxiety Repression)، وضبط القلق (Anxiety Control)، وضبط الموقف (Situation Control).

Test-anxiety Coping Strategies as Predictors of Optimism and Intrinsic Motivation

Maram Bani-Salameh, *Jadara University,Jordan.*

Abdul-Kareem Jaradat, *Yarmouk University,Jordan.*

Abstract: This study aimed to explore test-anxiety coping strategies (TACS) predicting optimism and intrinsic motivation among Jadara University Students. The study sample consisted of 425 undergraduate students. Data was collected online, using three scales measuring TACS, optimism and intrinsic motivation. Three-way analysis of variance and multiple stepwise regression were used. Results showed that males used situation-control strategies significantly more than females; students from the faculties of humanities and social sciences used strategies of anxiety control, anxiety repression and situation control significantly more that students from the faculties of natural sciences; first-year students used danger-control strategies significantly more that third-and fourth-year students; third and fourth-year students used situation-control strategies significantly more than first year students, and third-year students used these same strategies significantly more than second-year students. It was found that TACS predicting optimism were: anxiety-control, anxiety-repression, situation-control and danger-control strategies, respectively; and TACS predicting intrinsic motivation were: anxiety- control, danger-control and situation-control strategies, respectively.

(**Keywords**: Test-anxiety Coping Strategies, Optimism, Intrinsic Motivation)

وتشير استراتيجيات ضبط الخطر إلى أنه إذا استغل الطلبة وقتهم بفاعلية، واستعدوا بشكل جيد للامتحانات ومواقف الإنجاز القادمة، فإنهم سيكونون أكثر احتمالاً لأن يحصلوا على درجات أعلى وأن يكون مستوى القلق لديهم منخفضًا. أما استراتيجيات كبت القلق، فتشير إلى إنكار الموقف المنتج لقلق الاختبار، وهذا الإنكار يؤدي وظيفة مسكنة (Palliative Function) تقود إلى شعور بالارتياح دون معالجة القلق بشكل مباشر. وفي معظم الحالات، يدوم هذا الارتياح لفترة قصيرة فقط.

* جامعة جدارا، الأردن.

** جامعة اليرموك، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2022.

وتركز استراتيجيات ضبط القلق على الاسترخاء والترقب (anticipation) كأساليب للتعامل مع قلق الاختبار. ويتم الاسترخاء فقط بعد تفسير الاستثارة الفسيولوجية (Physiological Arousal) على أنها تشير إلى قلق الاختبار. ويقصد بالترقب محاولة الشخص استكشاف الخطر معرفيا. وتشير استراتيجيات ضبط الموقف إلى الأساليب التي يستخدمها الطلبة عندما يتبين لهم أن استراتيجيات ضبط قلق الاختبار أو استراتيجيات كبت قلق الاختبار غير كافية. ومن الأمثلة على هذه الاستراتيجيات: الغش، والتسويف، وتجنب موقف الاختبار (Jaradat, 2004).

ويعد التفاؤل نوعًا من أنواع التوجه نحو الحياة وأحداثها المتعددة. لذلك ينظر للأشخاص المتفائلين على أنهم أكثر إيجابية في النظر للمستقبل، ويختبرون الحياة بطريقة إيجابية؛ لأن سمة التفاؤل تنطوي على عدم وجود أي تفسير للتشاؤم نحو الواقع، وتجنب الأفكار السلبية، والتعبير الرضا عن الحياة (Cousons et al., 2016)، كما أن الأشخاص المتفائلين يتبنون اتجاهات إيجابية نحو المستقبل، ويتقبلون المشاكل عن طريق التكيف معها بعدة طرق، كالحل الإيجابي للمشاكل، والنظر إلى المواقف من الزاوية الإيجابية، واستخدام استراتيجيات فعّالة كالدعابة. لذلك فإن أداءهم وانجازهم أعلى من الأشخاص غير المتفائلين (Jaradat, 2016).

وعرف أندرسون (Andrson, 2012) التفاؤل بأنه: فعل مرتبط بتوقعات حول أفعال مرغوب فيها، كما ربط التفاؤل بعدة خصائص، مثل: الروح المعنوية، والإيجابية، والمثابرة، والحل الفعّال لمشكلة ما، والنجاح الأكاديمي والرياضي والمهني والسياسي. وعلى العكس من ذلك، فإن التشاؤم يشير إلى الاكتئاب والقطيعة الاجتماعية والفشل. هذا في حين عرّفت الغزو وجرادات (Alghazw and Jaradat, 2020) التفاؤل بأنه: " توقعات وتصورات الفرد الايجابية نحو المستقبل، وقدرته على مواجهة التحديات، وكذلك توجهه في حياته وسلوكياته وعلاقاته بالآخرين، وما يضعه من خطط مستقبلية قريبة المدى أو بعيدة المدى؛ فالتفاؤل نقطة انطلاق نحو مستقبل أفضل".

واهتم الباحثون بدراسة التفاؤل لأنه على علاقة وثيقة بصحة الفرد. وقد أشارت إليه العديد من النظريات على أنه يرتبط بالسعادة والمثابرة والصحة (Paterson et al., 1998). وأشار سليجمان (Seligman, 2002) إلى أن العلماء قد اهتموا في السنوات الأخيرة بكيفية الوقاية من الأمراض النفسية، خاصة أن الأفراد المتفائلين أقل عرضة للإصابة بالأمراض النفسية، بالاعتماد على تقوية البناء النفسي التي هي أقوى سلاح من وجهة نظره، وذلك عن طريق استخدام الطاقات الكامنة لدى الفرد، كالرفاه، والرضا، والتفاؤل، والسعادة، والأمل. وقد استخدم التفاؤل لقياس المستويات الصحية.

وتعد الدافعية الأكاديمية من العوامل الأساسية لقدرة الطالب على التحصيل والإنجاز لأنها مرتبطة بالطالب؛ فهي تعمل على توجيه اهتمامه إلى بعض النشاطات التي تؤثر في سلوكه، وتشجعه على المثابرة والاجتهاد بشكل فعّال، وتدفعه إلى القيام بأعمال وأنشطة خارج إطار العمل المدرسي (Alhelah, 2000). ويشير مفهوم الدافعية إلى ما يدفع الفرد إلى القيام بسلوك ما؛ أي توجيهه نحو سلوك معين. وعرف سينغ (Sing, 2001) الدافعية بأنها رغبة داخلية للفرد تدفعه إلى الأداء أو التصرف، كما تعد العملية التي تفسر قوة واتجاه وإصرار الفرد على بذل الجهد من أجل تحقيق هدف ما. وأشار قطامي وقطامي (2000) إلى أن مصطلح الدافعية عبارة عن مجموعة الظروف الخارجية والداخلية التي تدفع الفرد من أجل تحقيق احتياجاته، والوصول إلى حالة الاتزان، وأن للدوافع أربع وظائف أساسية في السلوك، هي: تحريكه، وتنشيطه، وتوجيهه، والمحافظة على استمراريته في إشباع الحاجة.

وعرف جوتفيلد وزملاؤه (Gottfried et al., 2008) الدافعية الأكاديمية بأنها رغبة الطالب في الحصول على متعة التعليم المدرسي، وهي تتميز بالإتقان، والتوجيه، والإصرار، والمثابرة، وحب الاستطلاع، وتعلم التحدي، ومواجهة المهام الصعبة والمبتكرة. وقد أكد إيكلز وويجفيلد (Eccles & Wigfield, 2002) أن الفرد عندما يكون مدفوعاً داخليًا، فإنه يتجه نحو أداء النشاط والاستمتاع به، ويتضح ذلك من خلال التحدي والتفوق وحب الاستطلاع؛ فالطلبة الذين يمتلكون الدافع الداخلي يمتازون بمتعة الإثارة وتدفق المعرفة. وتكمن الفكرة الرئيسية في الدافعية الداخلية في أن المكافأة مرتبطة بإتمام المهمة، وتكون بمثابة تغذية راجعة تعزز الشعور بالسعادة والراحة؛ لأن الطلبة يكونون مدفوعين داخليًا، ويمارسون ضبطًا ذاتيًا على تعلمهم، ولديهم حب الاستطلاع تجاه المهمات التعليمية (Nawfal and Abu-Awwad, 2011).

وأكدت العديد من الدراسات والبحوث الحديثة أن الدافعية الداخلية أفضل من الدافعية الخارجية في مواقف التعلم المختلفة، وأن الأساس في الدافعية الداخلية عدم اعتمادها على المعلم بشكل كبير، بل هي تعتمد على المتعلم الذي يكون مدفوعًا من تلقاء نفسه، كما أن السلوكيات المدفوعة خارجيًا سرعان ما تختفي باختفاء المعزز الخارجي، لذلك فإنه عندما يعتمد التعلم على المعززات الخارجية، فإن ذلك من أقوى المشتتات التي تصيب ذهن المتعلم وتبعده عن التعلم (Williams & Stockdale, 2004).

وبمراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة، وجد الباحثان بعض الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية. فقد أجرت عقيلة (Eaqila, 2016) دراسة في الجزائر هدفت إلى البحث في العلاقة بين استراتيجيات التعامل وقلق امتحان البكالوريا والدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة العلوم. تكونت عينة الدراسة من (373) طالبًا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الاستراتيجيات المركزة على

المشكل وقلق امتحان البكالوريا والدافعية للتعلم لدى طلاب شعبة العلوم، ووجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة على الانفعال وقلق امتحان البكالوريا تختلف حسب الجنس، وعدم وجود اختلاف في العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل وقلق امتحان البكالوريا حسب الجنس، ووجود اختلاف في العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل والدافعية للتعلم حسب الجنس، ووجود علاقة ارتباطية عكسية بين استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل وقلق امتحان البكالوريا لدى تلاميذ شعبة العلوم، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل والدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة العلوم، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين استراتيجيات التعامل المركزة على الانفعال وقلق امتحان البكالوريا لدى تلاميذ شعبة العلوم، ووجود علاقة ارتباطية عكسية بين استراتيجيات التعامل المركزة على الانفعال والدافعية للتعلم لدى تلاميذ شعبة العلوم.

وفي دراسة أخرى أجرتها عشعش (Easheash, 2017) وهدفت إلى التعرف إلى أساليب مواجهة الضغوط النفسية وعلاقتها بالتفاؤل لدى عينة من طلاب جامعة بور سعيد في مصر، تكونت عينة الدراسة من (192) طالبًا وطالبة من كليتي التربية والتجارة بجامعة بور سعيد. وأظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطي درجات طلبة التخصصات الأدبية ودرجات طلبة التخصصات العلمية في أساليب المواجهة الإقدامية، ووجود فروق بين متوسطي درجات طلبة التخصصات الأدبية ودرجات طلبة التخصصات العلمية في أساليب مواجهة الضغوط النفسية ككل، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة طلبة التخصصات الأدبية على بعد أساليب المواجهة الاحجامية وبعد التشاؤم، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة بين درجة طلبة التخصصات الأدبية على مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية ككل، وعدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل الثنائي بين النوع والتخصص على التفاؤل.

وأجرت بني مصطفى ومقالدة (Bani Mustafa & Maqaliduh, 2014) دراسة في الاردن، هدفت إلى معرفة مستوى الحُكم الأخلاقي ومستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك. وتكونت عينة الدراسة من (500) طالبٌ وطالبة من جامعة اليرموك. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي دال إحصائيًا بين الحُكم الأخلاقي والتفاؤل والتشاؤم على الدرجة الكلية للمقياس، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الحُكم الأخلاقي تعزى لمتغير الجنس، وكانت درجات الإناث أعلى. كذلك تبين وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الحُكم الأخلاقي تعزى لمتغير التخصص، وكانت درجات طلبة الكليات الإنسانية أعلى. وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى لأثر الجنس أو التخصص.

وأجرت ظفر ومرتضى (Zafaer & Murtaza, 2018) دراسة في الباكستان، هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفاؤل والاكتئاب لدى طلبة جامعة جوجوات. تكونت عينة الدراسة من (296) طالبًا وطالبة تراوحت أعمارهم بين (20-24) سنة. وأظهرت النتائج وجود علاقة سلبية بين التفاؤل والاكتئاب لدى طلبة الجامعة، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يتعلق بمستوى التفاؤل والاكتئاب، ووجود علاقة سلبية بين التفاؤل والاكتئاب؛ إذ ظهر أن الإناث لديهن مستويات عالية من الاكتئاب مقارنة مع الذكور، بينما أظهر الذكور مستويات عالية من التفاؤل مقارنة مع الإناث.

أمّا دراسة الدبابي وزميليه (Aldababi et al., 2019) فقد هدفت إلى الكشف عن التفاؤل في ضوء نموذج التوجه نحو الحياة وعلاقته بالكفاءة الذاتية والسعادة لدى طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية. تكونت عينة الدراسة من (358) طالبًا وطالبة. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التفاؤل من جهة والكفاءة الذاتية والسعادة من جهة أخرى، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في التفاؤل تُعزى للجنس، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في درجات السعادة وفق الجنس والتخصص، وقد كانت درجات الإناث وطلبة الكليات العلمية أعلى.

وقد أجرى علاء الدين وزميلاه (Alaedin et al., 2017) دراسة في الأردن، هدفت إلى فحص العلاقة بين ممارسات المدرسين المتمركزة حول المتعلمين والدافعية الداخلية والتحصيل الأكاديمي للطلبة الجامعيين. تكونت عينة الدراسة من (791) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية في مستويي البكالوريوس والدراسات العليا. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة بين درجات الطلبة على قائمة الممارسات المتمركزة حول المتعلمين ودرجاتهم على قائمة الدافعية الداخلية ومقياس التحصيل الأكاديمي.

وأجرى تاسكين وكوسكن (Tasgin & Coskun, 2018) دراسة في تركيا، هدفت إلى البحث في العلاقة بين الاتجاهات نحو الدراسة والدافعية الأكاديمية لدى الطلبة الجامعيين. تكونت العينة من (260) طالبًا وطالبة من إحدى الجامعات التركية، وتمثلت أداتا الدراسة في مقياس الاتجاهات نحو المدرسة، ومقياس الدافعية الأكاديمية. وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية متوسطة بين الاتجاهات نحو الدراسة والدافعية الأكاديمية، إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية قوية وإيجابية بين الدوافع الداخلية والدوافع الخارجية.

وسعت دراسة سيفل وزملائه (Sevil et al., 2018) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الدافعية الذاتية وكل من الدافع للنشاط البدني ومستويات النشاط البدني المعتاد لدى المراهقين وطلبة الجامعات في إسبانيا. تكونت العينة من (2699) طالبًا

وطالبة، منهم (1833) طالبًا وطالبة في المدارس الثانوية، و(866) طالبًا وطالبة في الجامعة. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الدافعية الذاتية وبين الدافع للنشاط البدني ومستوياته؛ إذ كانت درجة الارتباط أعلى لدى طلبة المدارس الثانوية مقارنة بالطلبة الجامعيين.

وأجريت دراسة أخرى قام بها البعيجي والتميمي (Albueiji & Tamimi, 2019) في العراق. هدفت إلى التعرف إلى أسلوب التعلم الأكثر تداولاً لدى طلبة الجامعة، وتعرف درجة الدافعية المعرفية لديهم، ومقدار العلاقة وطبيعتها بين كل أسلوب من أساليب التعلم والدافعية المعرفية لدى طلبة الجامعة. وتكونت عينة الدراسة من (400) طالبٍ وطالبة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. وأظهرت النتائج أن أسلوب التعلم السطحي هو الأسلوب المميز لطلبة الجامعة، ثم الأسلوب الاستراتيجي، ثم أسلوب التعلم العميق. وتبين أن أفراد العينة يمتلكون دافعًا معرفيًا منخفضًا.

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يلاحظ وجود نقص واضح في استراتيجيات التعامل مع قلق الاختبار والتفاؤل والدافعية معًا، وعدم وجود دراسات سابقة بحثت علاقة استراتيجيات التعامل بكل من التفاؤل والدافعية، وأن الدراسات السابقة لم تدرس القدرة التنبؤية بينهما؛ الأمر الذي عزز من مبررات إجراء هذه الدراسة، علمًا بأن الدراسة الحالية تُعد –في حدود علم الباحثين- الأولى التي تتناول استراتيجيات التعامل مع قلق الاختبار كمتنبئات بالتفاؤل والدافعية الداخلية لدى عينة من الطلبة الجامعيين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تحاول الدراسة الحالية الكشف عن استراتيجيات التعامل مع قلق الاختبار التي تتنبأ بكل من التفاؤل والدافعية الداخلية لدى عينة من طلبة البكالوريوس في جامعة جدارا للفصل الدراسي الاول من العام الجامعي 2021/2020. وبالتحديد، تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. هل هناك فروق دالة إحصائيًا ($P\leq0.05$) في استراتيجيات التعامل مع قلق الاختبار لدى طلبة جامعة جدارا تعزى إلى متغيرات الجنس والمستوى الدراسي والكلية؟
2. ما استراتيجيات التعامل مع قلق الاختبار التي تتنبأ بشكل دالٍ إحصائيًا ($P\leq0.05$) بالتفاؤل لدى طلبة جامعة جدارا؟
3. ما هي استراتيجيات التعامل مع قلق الاختبار التي تتنبأ بشكل دالٍ إحصائيًا ($P < 0.05$) بالدافعية الداخلية لدى طلبة جامعة جدارا؟

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة الحالية في الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية.

الأهمية النظرية

تبرز الأهمية النظرية اهذه الدراسة في أنها تتناول مفاهيم مهمة في العملية التعليمية-التعلمية، وصحة الفرد النفسية؛ تتمثل في التنبؤ بالعلاقة بين استراتيجيات التعامل مع قلق الاختبار وكل من التفاؤل والدافعية الداخلية. وكذلك يؤمل منها أن تسهم في فهم الباحثين لكل هذه المتغيرات، الأمر الذي سينعكس بطريقة إيجابية على فهمهم للعوامل المؤثرة في العملية التعليمية-التعليمية، وإثراء الأدب النظري والبحث العلمي في هذا المجال؛ إذ يشير الأدب التربوي إلى عدم توفر دراسات بحثت هذه المتغيرات معًا.

الأهمية التطبيقية

يؤمل أن تظهر نتائج الدراسة الحالية للمدرسين والمرشدين الجامعيين استراتيجيات التعامل مع قلق الاختبار المتنبئة بكل من التفاؤل والدافعية الداخلية لدى الطلبة، لكي يعملوا على مساعدة هؤلاء الطلبة في تطوير الاستراتيجيات المناسبة للتعامل مع كل من هذه المتغيرات؛ الأمر الذي يتوقع أن ينعكس إيجابًا على صحتهم النفسية وأدائهم الأكاديمي.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

استراتيجيات التعامل مع قلق الاختبار: هي مجموعة من الأساليب التي يستخدمها الطلبة للتعامل مع المواقف التقويمية التي يكونون فيها (Jaradat, 2004). وتعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على كل بعد من أبعاد مقياس استراتيجيات التعامل مع قلق الاختبار المستخدم في الدراسة الحالية.

التفاؤل: هو "النظرة الإيجابية والإقبال على الحياة والاعتقاد بإمكانية تحقيق الرغبات في المستقبل والاعتقاد باحتمالية حدوث الخير بدلاً من حدوث الشر" (Scheier & Carver, 1985, p. 4). ويعرف إجرائيًا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس التفاؤل المستخدم في الدراسة الحالية.

الدافعية الداخلية: عرف شنايدر (Schneider, 2012) الدافعية الداخلية بأنها: تلك الدافعية التي تأتي من الداخل بدلاً من أي شيء خارجي أو حوافز خارجية مثل المال أو الدرجات، فالشخص المدفوع داخليًا يعمل على حل المشكلة لأنه يجد تحديًا في الحل يزوده باحساس بالمتعة".

وتعرف إجرائيًا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الدافعية الداخلية المستخدم في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على طلبة البكالوريوس في جامعة جدارا المسجلين في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2021/2020.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التنبؤي لملاءمته لأهداف الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس في جامعة جدارا المسجلين في الفصل الدراسي الأول من العالم الجامعي 2021/2020، البالغ عددهم تقريبًا (3868) طالبًا وطالبة. وتم إختيار أفرد عينة الدراسة عبر الإنترنت بالطريقة المتيسرة؛ وبلغ عددهم (425) طالبًا وطالبة. والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغيراتها.

الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	182	42.8
	أنثى	243	57.2
المستوى الدراسي	الأولى	160	37.6
	الثانية	111	26.1
	الثالثة	76	17.9
	الرابعة	78	18.4
الكلية	علمية	55	12.9
	إنسانية	370	87.1
	المجموع الكلي	425	100.0

أدوات الدراسة

أولاً: مقياس استراتيجيات التعامل مع قلق الاختبار

استخدم في الدراسة الحالية مقياس استراتيجيات التعامل مع قلق الاختبار الذي طوره روست وشيرمر (Rost & Schermer, 1989, as cited in Jaradat, 2004)، وتمت ترجمته من اللغة الألمانية إلى اللغة العربية والتحقق من دلالات صدقه وثباته من قِبل جرادات (Jaradat, 2004). ويتكون المقياس من أربعة أبعاد كل منها يتكون من ثماني فقرات، والأبعاد الأربعة هي: ضبط الخطر (Danger Control)؛ فقرة كمثال على هذا البُعد: "لكي أتغلب على قلقي، أدرس أكثر وبشكل مكثف"؛ وكبت القلق (Anxiety Repression)؛ فقرة كمثال على هذا البُعد: "لكي أتغلب على قلقي، أقنع نفسي بأن الأمر ليس سيئًا إلى هذا الحد"؛ وضبط القلق (Anxiety Control)؛ فقرة كمثال على هذا البُعد: "لكي أتغلب على قلقي، أحاول أن أوضح لنفسي خلفيات وظروف قلقي"؛ وضبط الموقف (Situation Control)؛ فقرة كمثال على هذا البُعد: "لكي أتغلب على قلقي، أدعي أنني مريض".

دلالات صدق وثبات مقياس استراتيجيات التعامل مع قلق الاختبار

أجرى جرادات (Jaradat, 2004) التحليل العاملي التوكيدي للمقياس بتطبيقه على عينة من (573) طالبًا في الصفوف من العاشر إلى الثاني عشر، تم اختيارهم من أربع مدارس ثانوية في مدينة إربد. وقد تراوحت معاملات تشبع الفقرات على الأبعاد الأربعة من (0.28-0.67). وفيما يتعلق بثبات المقياس، فقد تراوحت قيم معامل كرونباخ ألفا للأبعاد الاربعة من (0.70-0.78).

وفي الدراسة الحالية، قام الباحثان بالتحقق من صدق البناء، وحسبت معاملات ارتباط الفقرات مع الأبعاد التي تنتمي إليها، وتراوحت معاملات الإرتباط بين الفقرة والبعد بين (0.39-0.82)، وهي مقبولة لأغراض تطبيق الدراسة الحالية. وللتحقق من ثبات مقياس الدراسة الحالية، قام الباحثان بحساب معامل الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا (Cronpach Alpha). والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2)

معاملات ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس استراتيجيات التعامل مع قلق الاختبار

البعد	معامل الاتساق الداخلي
ضبط القلق	0.74
ضبط الخطر	0.77
كبت القلق	0.73
ضبط الموقف	0.84

الجدول (3)

ارتباط الابعاد معاً ومع الدرجة الكلية

		ضيط القلق	ضبط الخطر	كبث القلق	ضيط الموقف	A
ضبط القلق	Pearson Correlation	1	0.481(**)	0.568(**)	0.050	0.746(**)
	Sig. (2-tailed)	.	0.000	0.000	0.728	0.000
	N	50	50	50	50	50
ضبط الخطر	Pearson Correlation	0.481(**)	1	0.454(**)	-0.061	0.671(**)
	Sig. (2-tailed)	0.000	.	0.001	0.673	0.000
	N	50	50	50	50	50
كبت القلق	Pearson Correlation	0.568(**)	0.454(**)	1	0.313(*)	0.834(**)
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.001	.	0.027	0.000
	N	50	50	50	50	50
ضبط الموقف	Pearson Correlation	0.050	-0.061	0.313(*)	1	0.504(**)
	Sig. (2-tailed)	0.728	0.673	0.027	.	0.000
	N	50	50	50	50	50
A	Pearson Correlation	0.746(**)	0.671(**)	.834(**)	0.504(**)	1

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من متغيرات الجنس والمستوى الدراسي والكلية

الجنس	Mean	Std. Deviation	N
ذكر	99.52	13.618	182
انثى	97.15	14.632	243
Total	98.17	14.239	425
الكلية	Mean	Std. Deviation	N
علمية	93.49	13.068	55
انسانية	98.86	14.291	370
Total	98.17	14.239	425

كيفية حساب الدرجات على المقياس

تكون المقياس بصورته النهائية من (32) فقرة تتم الاستجابة لها بسلم خماسي يأخذ الأوزان الآتية: 1 = تنطبق بدرجة منخفضة جدًا، و 2= تنطبق بدرجة منخفضة، و3 = تنطبق بدرجة متوسطة، و4 = تنطبق بدرجة عالية، و5 = تنطبق بدرجة مرتفعة جدًا.

ثانيًا: مقياس التفاؤل

استخدمت في الدراسة الحالية النسخة العربية من مقياس التفاؤل الذي طوّره شاير وكارفر (Scheier & Carver, 1985), وترجمه إلى العربية وتحقق من دلالات صدقه وثباته (Jaradat, 2016)؛ بغرض الكشف عن مستوى التفاؤل لدى أفراد عينة الدارسة. تكون المقياس من (8) فقرات؛ وفقرة كمثال على هذا المقياس: " إنني لا أفقد الأمل مهما كانت ظروفي صعبة".

دلالات صدق وثبات مقياس التفاؤل

قام جرادات (Jaradat, 2016) بحساب معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياسين لدى عينة مكونة من (62) طالبًا من خارج مجتمع الدراسة من الصفوف من السابع إلى العاشر، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس بين (0.40–0.62). وهي قيم مقبولة ودالة إحصائيًا، مما يشير إلى صدق المقياس البنائي. كذلك قام جرادات (Jaradat, 2016) بحساب معامل ثبات مقياس التفاؤل، وذلك بحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام كرونباخ ألفا على درجات أفراد العينة. وقد بلغ معامل ثبات المقياس (0.82).

وفي الدراسة الحالية، قام الباحثان بالتحقق من صدق البناء، واستخرجت معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس ككل بين (0.68-0.83)، وهي مقبولة لأغراض تطبيق الدراسة الحالية. وللتحقق من ثبات المقياس في الدراسة الحالية، قام الباحثان بحساب معامل الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا (Cronpach Alpha)، وبلغت قيمته (0.88).

كيفية حساب الدرجات على المقياس

تكون المقياس بصورته النهائية من (8) فقرات بسلم إجابة خماسي يأخذ الأوزان الآتية: لا تنطبق مطلقًا وتأخذ الدرجة 0، وتنطبق بدرجة منخفضة وتأخذ الدرجة 1، وتنطبق بدرجة متوسطة وتأخذ الدرجة 2، وتنطبق بدرجة عالية وتأخذ الدرجة 3، وتنطبق بدرجة عالية جدًا وتأخذ الدرجة 4. وبذلك تتراوح درجات المشاركين على المقياس بين (0-32) درجة.

ثالثًا: مقياس الدافعية الداخلية

استخدمت في الدراسة الحالية النسخة العربية من مقياس الدافعية الداخلية الذي طوّره ليبر وزميلاه (Lepper et al., 2005)، وترجمه إلى العربية وتحقق من دلالات صدقه وثباته (Jet & Jaradat, 2020). وتكون مقياس الدافعية الأكاديمية الداخلية من (17) فقرة؛ فقرة كمثال على هذا المقياس: "أحب المواد الدراسية التي تجعلني أفكر بعمق".

دلالات صدق وثبات مقياس الدافعية الداخلية

قام (Jet & Jaradat, 2020) بترجمة المقياس، وإجراء صدق المحتوى له بعرضه على (5) من أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس الإرشادي والتربوي في جامعة اليرموك. كذلك تم التحقق من صدق البناء لفقرات المقياس عن طريق تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (50) طالبًا وطالبة، وحساب معامل الارتباط المصحح لكل فقرة. وقد تراوحت معاملات الارتباط للمقياس بين (0.32-0.46). وفيما يخص ثبات المقياس، تم حساب الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لدرجات أفراد العينة الاستطلاعية، وكانت قيمة معامل الاتساق الداخلي للمقياس (0.80)، وتراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس ككل بين (0.46-0.78)، وهي مقبولة لأغراض تطبيق الدراسة الحالية. وللتحقق من ثبات المقياس في الدراسة الحالية، قام الباحثان بحساب معامل الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا (Cronpach Alpha)، وبلغ (0.90).

كيفية حساب الدرجات على المقياس

تكون المقياس بصورته النهائية من (17) فقرة بسلم إجابة خماسي يأخذ الأوزان الآتية: لا أوافق بشدة وتأخذ الدرجة 1، ولا أوافق وتأخذ الدرجة 2، ومحايد وتأخذ الدرجة 3، وأوافق وتأخذ الدرجة 4، وأوافق بشدة وتأخذ الدرجة 5. وبذلك تتراوح درجات المشاركين على المقياس بين (17-85) درجة.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثان بالإجراءات الآتية:

- التواصل مع أفراد عينة الدراسة من خلال الشبكة الإلكترونية، بغرض الاستجابة على مقاييس الدراسة، وتزويد الطلبة برابط الاستبانة من خلال البريد الإلكتروني الخاص بكل منهم.
- تم ملء الاستبانة من المشاركين خلال الفترة بين (2020/11/3 – 2020/11/27).
- تحليل البيانات بعد انتهاء المشاركين من ملء الاستبانة.

متغيرات الدراسة

تشتمل هذه الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة

1. الجنس، وله فئتان: (ذكور، وإناث)
2. الكلية، ولها فئتان: (علوم إنسانية واجتماعية، وعلوم طبيعية).
3. المستوى الدراسي، وله أربع فئات: (سنة أولى، وسنة ثانية، وسنة ثالثة، وسنة رابعة أو أكثر).

المتغيرات التابعة: استراتيجيات التعامل مع قلق الاختبار والتفاؤل والدافعية الداخلية لدى طلبة جامعة جدارا.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي. وللإجابة عن السؤالين الثاني والثالث، تم استخدام تحليل الانحدار التدريجي المتعدد.

عرض النتائج ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والذي نص على: **"***هل هناك فروق دالة إحصائيا (P≤0.05) في استراتيجيات التعامل مع قلق الاختبار لدى طلبة جامعة جدارا تعزى إلى الجنس والمستوى الدراسي والكلية؟***"**

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات التعامل مع قلق الاختبار لدى أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والمستوى الدراسي والكلية. والجدول **(5)** يوضح ذلك.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات التعامل مع قلق الاختبار لدى طلبة جامعة جدارا حسب متغيرات الجنس والمستوى الدراسي والكلية

			ضبط القلق	ضبط الخطر	كبت القلق	ضبط الموقف
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	26.65	28.09	27.75	17.03
		الانحراف المعياري	4.941	5.025	4.864	5.930
	أنثى	المتوسط الحسابي	26.20	27.94	27.70	15.32
		الانحراف المعياري	5.258	5.336	5.189	5.480

			ضبط القلق	ضبط الخطر	كبت القلق	ضبط الموقف
المستوى الدراسي	الأولى	المتوسط الحسابي	26.69	28.98	27.49	15.38
		الانحراف المعياري	4.992	4.943	5.244	4.918
	الثانية	المتوسط الحسابي	25.82	27.79	27.42	15.50
		الانحراف المعياري	5.022	4.779	4.133	5.548
	الثالثة	المتوسط الحسابي	27.00	27.18	28.70	17.20
		الانحراف المعياري	5.228	5.633	5.287	7.165
	الرابعة	المتوسط الحسابي	26.00	27.10	27.65	17.10
		الانحراف المعياري	5.410	5.598	5.536	5.770
الكلية	طبيعية	المتوسط الحسابي	25.05	27.69	26.25	14.49
		الانحراف المعياري	5.502	4.467	4.900	4.784
	إنسانية	المتوسط الحسابي	26.59	28.05	27.94	16.28
		الانحراف المعياري	5.043	5.303	5.038	5.832

يبين الجدول (5) تباينًا ظاهريًا في المتوسطات الحسابية لاستراتيجيات التعامل مع قلق الاختبار لدى طلبة جامعة جدارا بسبب اختلاف فئات متغيرات: الجنس، والمستوى الدراسي، والكلية. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي كما في الجدول (6).

الجدول (6)

تحليل التباين الثلاثي لاستراتيجيات التعامل مع قلق الاختبار تبعاً للجنس والمستوى الدراسي والكلية

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	ضبط القلق	40.146	1	40.146	1.545	0.215
	ضبط الخطر	0.991	1	0.991	0.037	0.847
	كبت القلق	7.006	1	7.006	0.278	0.598
	ضبط الموقف	426.466	1	426.466	13.699	0.000
المستوى الدراسي	ضبط القلق	91.790	3	30.597	1.177	0.318
	ضبط الخطر	266.640	3	88.880	3.329	0.020
	كبت القلق	99.449	3	33.150	1.316	0.269
	ضبط الموقف	368.433	3	122.811	3.945	0.009
الكلية	ضبط القلق	128.289	1	128.289	4.937	0.027
	ضبط الخطر	3.456	1	3.456	.129	0.719
	كبت القلق	147.931	1	147.931	5.871	0.016
	ضبط الموقف	252.441	1	252.441	8.109	0.005
الخطأ	ضبط القلق	10888.798	419	25.988		
	ضبط الخطر	11185.764	419	26.696		
	كبت القلق	10557.881	419	25.198		
	ضبط الموقف	13044.315	419	31.132		
الكلي	ضبط القلق	11131.379	424			
	ضبط الخطر	11461.991	424			
	كبت القلق	10797.680	424			
	ضبط الموقف	13937.962	424			

يتبين من الجدول (6) الآتي:

تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في مجال ضبط الموقف فقط، وكانت درجات الذكور أعلى، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمستوى الدراسي في مجالي ضبط الخطر وضبط الموقف. ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة (LSD) كما هو مبين في الجدول (7). كذلك تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الكلية في جميع المجالات باستثناء ضبط الخطر، وكانت متوسطات درجات الطلبة في كليات العلوم الإنسانية والاجتماعية أعلى من متوسطات درجات طلبة كليات العلوم الطبيعية.

الجدول (7)

المقارنات البعدية بطريقة LSD للمستوى الدراسي على ضبط الخطر، وضبط الموقف

		المتوسط الحسابي	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة
ضبط الخطر	الأولى	28.98				
	الثانية	27.79	1.19			
	الثالثة	27.18	*1.80	0.61		
	الرابعة	27.10	*1.88	0.69	0.08	
ضبط الموقف	الأولى	15.38				
	الثانية	15.50	0.12			
	الثالثة	17.20	*1.82	*1.70		
	الرابعة	17.10	*1.73	1.61	0.09	

* دال إحصائيًا عند ($P\leq0.05$).

يتبين من الجدول (7) الآتي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة السنة الأولى من جهة وكل من طلبة السنتين الثالثة والرابعة من جهة أخرى في استراتيجيات ضبط الخطر، وكانت متوسطات درجات طلبة السنة الأولى أعلى؛ ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة السنة الأولى من جهة وكل من طلبة السنتين الثالثة والرابعة من جهة أخرى في استراتيجيات ضبط الموقف، وكانت متوسطات درجات طلبة السنتين الثالثة والرابعة أعلى. كذلك تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة السنة الثانية وطلبة السنة الثالثة في استراتيجيات ضبط الموقف، وكانت متوسطات درجات طلبة السنة الثالثة أعلى.

وأشارت النتيجة الأولى إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في مجال ضبط الموقف فقط، وكانت درجات الذكور أعلى. حيث إن الذكور قد لا ينشغلون كثيرًا بالتفكير بنتائج الموقف، وهذا بدوره قد يؤدي بهم إلى الاعتماد على بعض آليات وأساليب غير مسموح بها، مثل استغلال الفوضى داخل غرفة الإمتحان للحصول على بعض المعلومات.

وفيما يتعلق بالنتيجة الثانية، فقد كانت تشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى للمستوى الدراسي في مجالي ضبط الخطر لطلبة السنة الاولى وضبط الموقف لطلبة السنتين الثالثة والرابعة، حيث كانت نتائجهم مرتفعة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة السنة الأولى يمتلكون مستوى مرتفعًا من الدافعية مقارنة مع غيرهم من طلبة السنوات الأخرى كتجربة جديدة من أجل الدراسة في الجامعة،.وهذا يتطلب العمل على خوضها بجد، لذلك قد تكون دافعيتهم للاستعداد بشكل جيد للامتحانات ومواقف الإنجاز عالية، وهي الغاية التي يسمو إليها الطلبة عامة وطلبة السنة الأولى خاصة. وربما يعود السبب أيضًا إلى أن الطلبة يجتهدون في السنة الدراسية الأولى في الحصول على أكبر قدر ممكن من المعرفة التي تمكنهم من الحصول على نتائج مُرضية وتساعد في رفع مستواهم الدراسي الذي ستُبنى عليه نتائج السنوات اللاحقة. لهذا نجد طلبة السنة الأولى أكثر حرصًا على الحصول على المعرفة واستغلال الوقت بفاعلية خشية أن تفوتهم فرصة الاستعداد بشكل جيد لمواقف الإنجاز المتوقعة. وربما يعود السبب في كون درجات طلبة السنتين الثالثة والرابعة أعلى على استراتيجيات ضبط الموقف إلى أن هؤلاء الطلبة أصبحوا أكثر ألفة بالبيئة التعليمية، إضافة إلى معرفتهم بأعضاء الهيئة التدريسية وماهية الأساليب التي يتم استخدامها في المراقبة في أثناء تقديم الاختبار، وهذا بدوره جعلهم يوجهون اهتمامهم نحو العمل على اتخاذ التدابير التي تساعدهم في إنجاز المهمات الأكاديمية، كأن يلجأوا إلى الغش للحصول على درجات مُرضية تحافظ على معدلهم التراكمي.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق فب جميع استراتيجيات التعامل مع قلق الاختبار باستثناء ضبط الخطر تعزى للكلية، وكانت متوسطات درجات الطلبة في كليات العلوم الإنسانية والاجتماعية أعلى. ومن المحتمل أن يرجع سبب ذلك إلى أن طلبة الكليات الإنسانية والاجتماعية يواجهون صعوبة أثناء دراستهم، وذلك بسبب طبيعة المادة التعليمية التي تعتمد على الحفظ، علمًا بأن عملية

الحفظ تتطلب جهدًا كبيرًا من الطلبة، الأمر الذي قد يدفعهم إلى استغلال وقتهم بفاعلية والاستعداد بشكل جيد للامتحانات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والذي نص على: **"***ما استراتيجيات التعامل مع قلق الاختبار التي تتنبأ بشكل دالٍ إحصائياً ($P\leq.05$) بالتفاؤل لدى طلبة جامعة جدارا؟***"**

بهدف الكشف عن القدرة التنبؤية لاستراتيجيات التعامل مع قلق الاختبار التي تتنبأ بشكل دالٍ إحصائيًا ($P\leq0.05$) بالتفاؤل، تم استخدام تحليل الانحدار التدريجي المتعدد، وذلك كما في الجدول (8).

الجدول (8)

نتائج اختبار الانحدار المتعدد لاستراتيجيات التعامل مع قلق الاختبار التي تتنبأ بالتفاؤل ومعاملات الارتباط المتعددة لها ومقدار تفسيرها حسب إدخال المتغيرات المتنبئة على المعادلة

المتغيرات المتنبئة	معامل الارتباط المتعدد (R)	نسبة التباين المفسر التراكمية	مقدار ما يضيفه المتغير إلى التباين المفسر الكلي (R2)	معامل الانحدار (B) الوزن غير المعياري	قيمة (F)	قيمة (t)	ثابت الانحدار	الدلالة الإحصائية
ضبط القلق	0.485	0.235	0.235	0.563	129.851	11.395	8.019	0.000
كبت القلق	0.520	0.271	0.036	0.281	78.366	4.561		0.000
ضبط الموقف	0.552	0.305	0.034	-0.194	61.517	-4.534		0.000
ضبط الخطر	0.564	0.318	0.014	0.168	49.038	2.893		0.000

المتغير التابع: التفاؤل

يتضح من الجدول (8) أن جميع استراتيجيات التعامل مع قلق الاختبار تتنبأ بالتفاؤل، وهي: ضبط القلق، وكبت القلق، وضبط الموقف، وضبط الخطر. وقد فسَّرت مجتمعة ما نسبته (31.8٪) من التباين المفسر للتفاؤل. وكان متغير ضبط القلق الأكثر قدرة على التنبؤ بالتفاؤل؛ إذ فسّر ما نسبته (23.5٪) من التباين، يليه متغير كبت القلق الذي فسّر (3.6٪) من التباين، يليه متغير ضبط الموقف الذي فسّر (3.4٪) من التباين، يليه متغير ضبط الخطر الذي فسّر (1.4٪) من التباين. وكانت نسبة التباين المفسَّر لهذه المتغيرات دالة إحصائيًا.

بينت النتائج إن جميع استراتيجيات التعامل مع قلق الاختبار تتنبأ بالتفاؤل. وكان الإسهام الأكبر لاستراتيجيات ضبط القلق، تلتها استراتيجيات كبت القلق، ثم استراتيجيات ضبط الموقف، وأخيرًا استراتيجيات ضبط الخطر. وهذا يشير إلى أن استخدام الطلبة لأساليب مثل الاسترخاء والتخيل يزيد من تفاؤلهم. وكذلك فإن إنكارهم للموقف المنتج للقلق يشعرهم بالارتياح ويجعلهم أكثر تفاؤلاً، وكلما قل استخدامهم لاستراتيجيات ضبط الموقف كالتسويف والغش كانوا أكثر تفاؤلًا، كما أن استخدام استراتيجات ضبط الخطر، كاستعداد الطلبة للامتحانات، يحسن نظرتهم نحو المستقبل. ومن الممكن أن يستفيد المرشدون من جميع هذه الاستراتيجيات في مساعدة المسترشدين الذين لديهم مستويات منخفضة من التفاؤل. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة بني مصطفى ومقالدة (Bani Mustafa and Maqaliduh, 2014) ودراسة الدبابي وزميليه (Aldababi et al., 2019)، بينما اختلف مع دراسة ظفر ومرتضى (Zafaer and Murtaza, 2018).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، والذي نص على: **"***ما استراتيجيات التعامل مع قلق الاختبار التي تتنبأ بشكل دالٍ إحصائياً ($P\leq.05$) بالدافعية الداخلية لدى طلبة جامعة جدارا؟***"**

بهدف الكشف عن القدرة التنبؤية لاستراتيجيات التعامل مع قلق الاختبار التي تتنبأ بشكل دالٍ إحصائيًا ($P\leq0.05$) بالدافعية الداخلية، تم استخدام تحليل الانحدار التدريجي المتعدد، وذلك كما في الجدول (9).

الجدول (9)

نتائج اختبار الانحدار المتعدد لاستراتيجيات التعامل مع قلق الاختبار التي تتنبأ بالدافعية الداخلية ومعاملات الارتباط المتعدد لها ومقدار تفسيرها حسب إدخال المتغيرات المتنبئة على المعادلة

المتغيرات المتنبئة	معامل الارتباط المتعدد (R)	نسبة التباين المفسر التراكمية	مقدار ما يضيفه المتغير إلى التباين المفسر الكلي (R^2)	معامل الانحدار (B) الوزن غير المعياري	قيمة (F)	قيمة (t)	ثابت الانحدار	الدلالة الإحصائية
ضبط القلق	0.472	0.222	0.222	0.849	121.009	11.000	43.088	0.000
ضبط الخطر	0.527	0.278	0.055	0.506	81.165	5.688		0.000
ضبط الموقف	0.566	0.320	0.043	-0.334	66.164	-5.137		0.000

المتغير التابع: الدافعية الداخلية.

يتضح من الجدول (9) أن استراتيجيات التعامل مع قلق الاختبار التي تتنبأ بالدافعية الداخلية هي: ضبط القلق، وضبط الخطر، وضبط الموقف. وقد فسَّرت مجتمعة ما نسبته (32٪) من التباين المفسر للدافعية الأكاديمية، وكان متغير ضبط القلق الأكثر قدرة على التنبؤ بالدافعية الأكاديمية؛ إذ فسّر ما نسبته (22.2٪) من التباين، يليه متغير ضبط الخطر الذي فسّر (5.5٪) من التباين، ثم متغير ضبط الموقف الذي فسّر (4.3٪) من التباين. وكانت نسبة التباين المفسَّر لهذه المتغيرات دالة إحصائيًا.

أشارت النتائج إلى أن إستراتيجيات التعامل مع قلق الاختبار التي تتنبأ بالدافعية الداخلية هي ضبط القلق، وضبط الخطر، وضبط الموقف. وكان متغير ضبط القلق الأكثر قدرة على التنبؤ بالدافعية الأكاديمية، يليه متغير ضبط الخطر، ثم متغير ضبط الموقف. وهذا يدل على أنه لتحسين الدافعية الداخلية لدى طلبة الجامعة، ينبغي أن يركز المرشدون على تطوير استراتيجيات ضبط القلق لدى هؤلاء الطلبة، ومن ثم الانتقال إلى استراتيجيات ضبط الخطر واستراتيجيات ضبط الموقف، وصرف الانتباه عن استراتيجيات كبت القلق لأنها غير متنبئة بالدافعية لدى الطلبة.

وبشكلٍ أكثر وضوحًا، فإنه لجعل الطلبة يفضلون إنجاز المهمات التي تشكل تحديًا لقدراتهم، ويستمتعون بحل المشكلات التي تواجههم مهما كانت صعبة، ويبذلون قصارى جهدهم في سبيل اكتساب المعرفة معتمدين على ذواتهم، فإنه ينبغي مساعدتهم على تعلم واستخدام الاستراتيجيات المناسبة للتعامل مع المواقف التقويمية التي تنتج القلق. كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى أنه ينبغي التركيز أولاً على استراتيجيات ضبط القلق، كأن يعمل الطالب شيئًا لتخفيض توتره، ومن ثم استراتيجيات ضبط الخطر، كمراجعة المواد الدراسية والانتباه في المحاضرات، في حين ينبغي زيادة وعي الطالب لضرورة تجنب استراتيجيات ضبط الموقف، كالغش، لما لها من آثار سلبية على تطوّره الأكاديمي ومستقبله بشكلٍ عام. واختلفت هذه النتيجة مع نتيائج دراسة علاء الدين وزملائه (Alaedin etal., 2017)، ودراسة تاسكين وكوسكين (Tasgin & Coskun, 2018)، ودراسة سيفيل وزملاؤه (Sevil et al., 2018).

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يقدم الباحثان عددًا من المقترحات التي من شأنها أن تسهم في رفع مستوى التفاؤل والدافعية الداخلية لدى الطلبة وجعلهم يمتلكون القدرة على استخدام استراتيجيات فعالة وناجحة في التعامل مع الامتحانات، كما يأتي:

1. إعداد وتقديم برامج إرشادية للطلبة لجعلهم يتصرفون في المواقف المنتجة للقلق بفاعلية.
2. إجراء مجموعة من الدراسات الأخرى ذات العلاقة باستراتيجيات التعامل مع قلق الاختبار، وربطها مع بعض المتغيرات الاخرى، مثل مستوى التحصيل الأكاديمي.
3. إجراء دراسات مشابهة على طلبة من فئات عمرية مختلفة.
4. عقد الدورات التدريبية للمرشدين لتعريفهم بالاستراتيجيات التي ينبغي أن يساعدوا الطلبة على تطويرها وفقًا لمشكلاتهم..

References

Alaedein, J., Abu Al- Ruz, J. & Abu Alia, M. (2007). Learner-centered practices (LCPs) and students' intrinsic motivation: The case of the Hashemite University, Jordan. *Dirasat, Educational Sciences*, 34(1), 177-202.

Al-Baiji, J. & Al-Tamimi, S. (2019). Learning styles and their relationship to cognitive motivation among university students. *Journal of the College of Basic Education*, 25(104), 608-643.

Al-Dababi, K., Al-Dababi, R. & Abdel-Rahman. (2019). Relationship between optimism and self-efficacy and Happiness for students of JUST. *Journal of Educational Sciences*, 46(2), 107-123.

Alghazu, N. & Jaradat, A. (2020). An exploratory study of the relationship between academic procrastination, self-esteem and optimism among a sample of female students of the10th and 11th grade female students in Jordan. *Hebron University Research Journal*, 15(2), 183-207.

Alhaylah, M. (2000). Motivation: The neglected factor in instructional design. *Student Journal*, 2, 61-42.

Anderson, K. (2012). Examining the relationship between enabling structures, academic optimism and student achievement. *DAI-A*,73 (12) E. Available at: www.proquest. com. Retrieved on 25-1-2020.

Aqeelah, T. (2016). *The relationship between coping strategies, accalaureate exam anxiety and learning motivation for science students*. PhD Thesis, University of Algiers 2 "Abul Qasim Saadallah", Algeria..

Bani Mustafa, M, Maqaliduh, T. (2014). Moral judgment and its relationship to the level of optimism and pessimism among Yarmouk-University students. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 10(4), 431-444.

Cousins, L. A., Tomlinson, R. M., Cohen, L. L. & McMurtry, C. M. (2016). *The power of optimism: Applying a positive-psychology framework to pediatric pain.*

Easheash, S. (2017). Methods of facing psychological pressure and their relationship to optimism among a sample of university students. *Journal of the College of Education*, 2(21), 739-764.

Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.

Gottfried, A. E., Gottfried, A. W., Morris, P. & Cook, C. (2008). *Low academic intrinsic motivation as a risk factor for adverse educational outcomes: A longitudinal study from early childhood through early adulthood.* In: C. Hudley & A. E. Gottfried (Eds.), Academic motivation and the culture of schooling (pp. 36–39). New York: Oxford University Press.

Jaradat, A. M. (2004). *Test anxiety in Jordanian students: Measurement, correlates and treatment*. Doctoral Dissertation, Phillips-University of Marburg, Germany.

Jaradat, A. (2016). Differences in bullying and victimization between optimistic adolescents and those who are not optimistic. Dirasat: Educational Sciences, The University of Jordan, 43(9), 549-560.

Jet, T. & Jaradat, A. (2020). The relationship between academic motivation and attitudes toward school among a sample of primary-school students in Ramtha area in Jordan. *Journal of Al-Quds Open University for Research and Educational and Psychological Studies*, 11(31), 89-101.

Nofal, M. & Abu Awwad, F. (2011). Educational psychology. House of mars for Publication and Distribution.

Peterson, C., Seligman, M. E. & Vaillant, G. E. (1988). Pessimistic explanatory style is a risk factor for physical illness: A thirty-five-year longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(1), 23-27.

Qatami, Y. & Qatami, N. (2000). *Psychology of classroom learning*. Sunrise House for Publishing and Distribution.

Scheier, M. & Carver, C. (1985). Optimism, coping and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology,* 4(1), 219-247.

Schneider, J. (2012). *Intrinsic motivation vs. extrinsic motivation: A survey of middle-school students to determine their motivation for taking choir as an elective class.* Doctoral Dissertation, Northwest Missouri State University

Seligman, M. E. P. (2002). *Positive psychology, positive prevention and positive therapy*. In: C. R. Snyder. & S. J. Lopez (Eds.), Handbook of positive psychology (pp. 3-9). Oxford University Press.

Sevil, J., Sa´nchez-Miguel, P., Pulido, J., Pra´xedes, A. & Sa´nchezOliva, D. (2018). Motivation and physical activity: Differences between high-school and university students in Spain. *Perceptual and Motor Skills,* 125(5) 894–907.

Sing, N. (2001). *Organization behavior concepts: Theory and practice*. New Delhi:

Tasgin, A. & Coskun, G. (2018). The relationship between academic motivations and university students' attitudes towards learning. *International Journal of Instruction,* 11(4), 935-950.

Williams, R. L. & Stockdale, S. L. (2004). Classroom motivation strategies for prospective teachers. *The Teacher Educator*, 39(3), 212-230.

Zafar, A. & Murtaza, H. (2018). Optimism and depression among students of the University of Gujrat. *International Journal of Applied Psychology*, 8(3), 41-46.