مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

اسم المقال: التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال قلق الاختبار وقيمة المادة وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الحلقة الثانية بالمدارس الحكومية بسلطنة عمان
اسم الكاتب: شريفة بنت سعود المسكرية، سعيد بن سليمان الظفري
رابط ثابت: https://political-encyclopedia.org/index.php/library/9159
تاريخ الاسترداد: 2026/11/01 19:04 +03

الموسوعة السياسيّة هي مبادرة أكاديمية غير هادفة للربح، تساعد الباحثين والطلاب على الوصول واستخدام وبناء مجموعات أوسع من المحتوى العلمي العربي في مجال علم السياسة واستخدامها في الأرشيف الرقمي الموثوق به لإغناء المحتوى العربي على الإنترنت.
لمزيد من المعلومات حول الموسوعة السياسيّة – Encyclopedia Political، يرجى التواصل على info@political-encyclopedia.org

استخدامكم لأرشيف مكتبة الموسوعة السياسيّة – Encyclopedia Political يعني موافقتك على شروط وأحكام الاستخدام المتاحة على الموقع https://political-encyclopedia.org/terms-of-use

تم الحصول على هذا المقال من موقع مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ورفده في مكتبة الموسوعة السياسيّة مستوفياً شروط حقوق الملكية الفكريّة ومتطلبات رخصة المشاع الإبداعي التي ينضوي المقال تحتها.

جامعة الشارقة
UNIVERSITY OF SHARJAH

مجلة جامعة الشارقة

مجلة علمية محكمة

للعلوم الإنسانية والاجتماعية



عدد B

المجلد 18، العدد 2
جمادى الأول 1443هـ / ديسمبر 2021م

الترقيم الدولي المعياري للدوريات 1996-2339

يونيو 2021م **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية** المجلد 18 العدد 1 (A)
https//: doi.org/10.36394/jhss/18/2B/10

التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال قلق الاختبار وقيمة المادة وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الحلقة الثانية بالمدارس الحكومية بسلطنة عمان

شريفة بنت سعود المسكرية[1]

سعيد بن سليمان الظفري[2]

تاريخ الاستلام: 28-01-2020 **تاريخ القبول: 17-05-2020**

ملخص البحث:

هدفت الدراسة الحالية إلى التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال قلق الاختبار وقيمة المادة وتوجهات أهداف الانجاز، ومعرفة مستوى المتغيرات والفروق بين الجنسين فيها، وقد تكونت عينة الدراسة من 644 طالبا وطالبة من طلاب الحلقة الثانية بمدارس سلطنة عمان (358 ذكور، 286 إناث). واستخدم الباحثان مقياس قلق الاختبار ومقياس قيمة المادة ومقياس توجهات الأهداف وهي مقاييس تم التأكد من صدقها وثباتها وصلاحيتها للبيئة العمانية من خلال دراسات سابقة.وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي وتوجه هدف الإتقان-إقدام، وتوجه هدف أداء-إقدام، وأداء-إحجام، وارتفاع مستوى قلق الاختبار وقيمة المادة لدى أفراد العينة، وبينت نتائج تحليل الانحدار إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي عند مستوى دلالة أقل من 0, 001 من خلال قلق الاختبار وتوجه هدفي (أداء-إقدام) و (أداء-إحجام)، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في توجه أهداف (إتقان-إقدام) و (أداء-إقدام) و (أداء-إحجام) والتحصيل الدراسي وقلق الاختبار تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في قيمة المادة وتوجه الهدف (إتقان-إحجام) تعزى لمتغير الجنس، وأوصت الدراسة بتنفيذ برامج إرشادية للطلبة متعلقة بطرق التعامل مع قلق الاختبار وإدراك تأثير توجهات الأهداف في تحصيلهم الدراسي.

الكلمات الدالة: التحصيل الدراسي، قلق الاختبار، قيمة المادة، توجهات أهداف الانجاز.

(1) كلية التربية - جامعة السلطان قابوس (مسقط - عمان)

sho110011sho@hotmail.com

(2) كلية التربية - جامعة السلطان قابوس (مسقط - عمان)

المقدمة:

يؤدي التحصيل الدراسي دورا أساسيا في استمرار عملية التعلم في جميع المراحل التعليمية، وهو مهم في انتقال الطالب من مرحلة تعليمية إلى أخرى، فالتحصيل الدراسي يعبر عن مدى استيعاب الطالب لما تعلمه، ومنه يستطيع الطالب أن يحدد مستقبله الوظيفي ويتنبأ به، ويعرف سالم (2016) التحصيل الدراسي بأنه درجة الاكتساب التي يحققها الفرد أو مستوى النجاح الذي يريد أن يحرزه أو يصل إليه في مادة أو مجال تعليمي أو تربوي معين.

تتجلى أهمية التحصيل الدراسي في كونه محور اهتمام العديد من التربويين؛ لأهميته البالغة للطالب والأسرة والمجتمع، وتشكل الدرجات التحصيلية وما سبق عليها من تقديرات أساسا مهما للكثير من الاحداث المهمة التي ترتبط بوضع الفرد، فأهلية الفرد للاستمرار بالدراسة أو القبول في برنامج معين أو الحصول على بعثة معينة أو وظيفة تتقرر بالمستوى الأكاديمي الذي يحققه متمثلا في الدرجات أو التقدير الذي يحصل عليه وهذا التقدير يؤدي دورا مهما في تكوين صورة عن ذات الطالب وتبقى من أفضل عوامل التنبؤ لاحقا (Salim, 2016; Al-Eajmi, 1999).

لذا سعى الباحثون لتحسين مستويات التحصيل الدراسي للطلبة وتثمينه عن طريق البحث في العوامل والمتغيرات المؤثرة فيه (Al-Mizwghi, 2011)، فاهتم الباحثون بدراسة العلاقة بين التحصيل الدراسي والعوامل الذاتية المتمثلة في القدرات العقلية (Spielberger, 1976)، والسمات الانفعالية (Al-Damnhuri, 1999)، والشخصية (Kamil & Al-Saafi, 1995)، وفي البعض الآخر يرتبط بمؤثرات بيئية (Mustafaa, 2010)، فتتفاعل هذه العوامل والمتغيرات لتؤثر على خبرات النجاح والفشل في مواقف التعلم (Al-Matiri, 2017)، وتهتم الدراسة الحالية في البحث في بعض العوامل الذاتية الشخصية مثل قلق الاختبار وقيمة المادة وتوجهات أهداف الإنجاز- متغيرات الدراسة المستقلة - وعلاقتها بالتحصيل الدراسي- المتغير التابع- لدى طلبة الصف العاشر الاساسي بشمال الشرقية بسلطنة عمان.

تواجه العملية التعليمية في مختلف مراحلها بعض المشكلات، التي تعيق أداء الرسالة وتحقيق الأهداف على الوجه الأكمل (Al-Eajmi, 1999)، ومن بين هذه المشكلات مشكلة قلق الامتحان لدى الطلبة، وقد عرفه شاهين (2004) بأنه حالة من القلق تصيب الفرد قبل وأثناء أداء الاختبار التحصيلي أو النفسي أو أثناء إجراء مقابلة، وهناك عدد من النماذج التي جاءت لتفسر القلق كنموذج التداخل لماندلر وسارسون (Mandler & Sararson, 1952) الذي تتبناه الدراسة الحالية، حيث ذكرا أن القلق يولد استجابات غير مناسبة نحو الواجبات والمهام والدراسية، وأن القلق يشتت الانتباه داخل الاختبار، وهناك نموذج قصور التعلم لكولر وهولان ونموذج تجهيز المعلومات لبنيامين وآخرين (Al-Eajmi, 1999). كما فسرت العديد من نظريات التعلم قلق الاختبار كنظرية التحليل النفسي ونظرية الجشطلت والنظرية الإنسانية والنظرية السلوكية، وأقرب هذه النظريات لموضوع الدراسة هي النظرية السلوكية، إذ أنها ترى أن القلق سلوك متعلم من البيئة التي يعيش فيها الفرد، وهي وسيلة دفاعية تكيفية اتجاه المواقف التي يصادفها الانسان (Spielberger, 1976).

حظيت هذه الظاهرة على اهتمام المربين والآباء والباحثين لما لها من آثار سلبية على المجتمع تتمثل في إهدار الطاقات المادية والمعنوية وذلك بسبب عدم قدرة أعداد كبيرة من الدارسين من الاستمرار في التعلم (Al-Ghamidiu, 2014)، ويدرك الأفراد الذين يعانون من درجة عالية من قلق الامتحان المواقف الامتحانية على أنها مهددة لشخصياتهم مما يولد لديهم التوتر والخوف ويجعلهم في حالة إثارة انفعالية، كما أن استقلالهم الذاتي يصبح في سلبية جراء خبرتهم المؤلمة، ولهذا يتشتت تركيزهم وانتباههم أثناء الامتحان مما ينعكس سلبا على أدائهم في الامتحان (Dhiab, 2010).

والمواقف التي يتعرض لها الفرد في المجتمع كالالتحاق بالجامعة والحصول على وظيفة مناسبة والترقي في العمل والوصول لأعلى المناصب والدرجات، ما هي إلا نماذج من المواقف التي قد يمر بها الفرد ولا يحصل عليها إلا بعد اجتيازه الاختبارات الخاصة به وعلى ضوء نتائجها يتخذ بعض القرارات المهمة في حياته (Jabar, 2008) ؛ لذلك جاءت أهمية دراسة القلق من ارتباط القلق بالتحصيل الدراسي وارتفاع نسبة التوتر والخوف الشديد بين الطلبة (Khanish, 2015)، بالإضافة إلى زيادة معدلات القلق في المجتمع الحديث نتيجة للضغوط التي أوجدتها التطورات التقنية وتنعكس آثارها على الأداء الإنساني والمعرفي (Al-Harthi, 2015)، وأشارت نتائج البحوث النفسية (Al-Harthi, 2015; Salim,

2016; Al- Silmi, 2013; Al- Eajmi, 1999; Mustafaa, 2010; Putwain, 2008) إلى الدور الذي يشكله مستوى القلق في الأداء والإنجاز، وتبين أن كلا من القلق المرتفع، والقلق المنخفض يعدُّ من المعوقات التي تعوق الطلاب عن الإنجاز وتحقيق الأهداف، فالقلق المرتفع يشلُ قدرة صاحبه عن القدرة في التفكير والحركة والأداء العقلي ككل، والقلق المنخفض يؤدي إلى ضعف الدافعية والاهتمام واللامبالاة، أما القلق المتوسط فيعدُّ من الطاقات الدافعة للعمل والأداء والإنجاز.

وقد أجريت العديد من الدراسات للوصول إلى معرفة العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي ومنها دراسة العجمي (1999) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية، بلغ عدد العينة (500) طالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن الطالبات يعانين من قلق اختبار بدرجة متوسطة، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طالبات الكلية.وهذا يتفق مع دراستي شابل وآخرين ودراسة بتوين (Chapell et al., 2005; Putwain, 2008) واللتين توصلتا إلى وجود علاقة عكسية بين قلق الاختبار ومتوسط درجات التحصيل الأكاديمي في كلتا المجموعتين.وهدفت دراسة السلمي (2013) إلى معرفة مستوى القلق من الاختبار ومدى تأثيره على طلاب القرية والمدينة بمدينة مكة بلغت عينة الدراسة 120 طالب من طلاب الثانوية وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين طلاب الريف والحضر في درجات القلق من الاختبار لصالح طلاب القرية ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين مستوى القلق ومستوى التحصيل لدى عينة الدراسة.

وإلى جانب تأثير عامل القلق على التحصيل الدراسي، هناك مجموعة من العوامل الشخصية الأخرى المهمة والمؤثرة في تعلم الطلاب كالدافعية والمعتقدات الذاتية والكفاءة والقيمة (Vlachou & Metallidou, 2010)، حيث تؤثر معتقدات القيمة لدى الطلاب على سلوكياتهم والانخراط في تحقيق المهام الأكاديمية (Al-Harthy & Aldhafri, 2014)، وتقوم الدراسة الحالية بالبحث في أثرها على التحصيل الدراسي، التي قد تسهم في تفوّق الطالب وإقباله للمهام الأكاديمية، وقد تعيق تفوقه وتؤدي إلى تجنب المهام الأكاديمية (Rebecca et al., 2017)، فالمهام التي يؤديها الطلبة في المدرسة والمنزل تعدُّ محددات مهمة وقوية لجودة دافعية الطلاب نحو التعلم (Eccles & Wigifield, 1995).

وتعرف قيمة المهمة على أنها حافز للانخراط والمشاركة في الأنشطة الأكاديمية التي تمثل بناء مركبا يشمل الأهمية المتصورة والفائدة والمنفعة (Wigfield & Eccle, 2002)، وأكثر نظريات الدافعية تأثيرا هي نظرية (التوقع- القيمة) وتعني أن الدافعية هي دمج لتوقعات الطلبة عن نجاحهم في المهمة المستهدفة وتقديرهم للمهمة نفسها، وهناك أربعة مكونات للقيمة وهي تمثل أسبابا مختلفة لدى الأفراد لتقدير المهام الأكاديمية كما أوضحها اكليس وويجفلد (Wigfield & Eccles, 1992) وهي: القيمة المكتسبة (Attainment Value) وتشير إلى أهمية عمل المهمة بكفاءة بالنسبة للطالب، والقيمة الداخلية (Intrinsic) Value وتشير إلى كيف تكون المهمة مثيرة وممتعة أو يمكن أداؤها من قبل الطلبة، والقيمة المفيدة (Utitity Value) وتشير إلى إدراكات الطلبة لفائدة مهمة معينة وعادة ترتبط بالأهداف المستقبلية للطلبة، متضمنة الأهداف التعليمية وأهداف المهنة المستقبلية، والتكلفة (Cost) وتشير إلى الجوانب السلبية للمشاركة في مهمة، حيث يريد الطلبة معرفة أن المشاركة في المهمة سوف تثري وقتهم وخبراتهم.

وتشير البحوث إلى أن الطلبة الذين يقدرون قيمة موضوعات أكاديمية معينة يحتمل أن يتخيروا المشاركة في أنشطة مشابهة لها في المستقبل (Al-Harthy & Aldhafri, 2014؛ Vlachou, 2010؛ Rogerand & Einar, 2014؛ Baown, 2018)، وأشار جان (Gan, 2005) أن التقييم الداخلي للمهام يشير إلى الأهمية التي يعلّقها المتعلم على مهمة محددة، والغرض من الدراسة والإيمان بالمهمة، إذ تعمل القيمة التي يضعها الطلاب على مهامهم كدوافع للمشاركة في الأنشطة المدرسية، وأظهرت الأبحاث أن قيمة المهمة لها آثار على التحصيل الدراسي بشكل غير مباشر، وذلك عن طريق التأثير على استراتيجيات التعلم، وذكر الحارثي والظفري (Al-Harthy & Aldhafri, 2014) أن قيمة المادة هي دافع للإنجاز وهو مصدر واضح للاختلافات الفردية في الميول نحو النجاح أو لتجنب الفشل.كما أنها تساعد في فهم دافعية الطالب وسبب إقباله على المادة أو تجنبها (Anderman & Anderman, 2016)، وفي نفس الوقت، فإن انخفاض قيمة الدراسة عند الطلبة يعد من العوامل التي تتنبأ بعزم الطالب على ترك الدراسة (Schnettler et al., 2020)، وبالتالي وضع برامج تدريبية تثقيفية إرشادية للطلبة ولأولياء أمورهم، مما يعزز القيمة الداخلية وأهمية المادة وتنظيم الجهد تجاهها، والتغلب على نواتج التعلم المنخفضة (Wigifield & Eccles, 1992).

ومن الدراسات التي بحثت العلاقة بين قيمة المادة والتحصيل الدراسي دراسة فلاشو وميتليدو (Vlachou & Metallidou, 2010) التي بحثت دور معتقدات قيمة المادة في اللغة والرياضيات للصفوف الخامس والسادس، وبلغت العينة 263 طفلا، وتوصلت إلى أن الطلاب ذوي المعتقدات عالية القيمة في الرياضيات أكثر دافعية وتحصيلا مقارنة بالطلاب ذوي المعتقدات الأقل قيمة للمادة.وكشفت دراسة الحارثي والظفري (Al-Harthy & Aldhafri, 2014) التي هدفت أجريت على 284 طالباً من الجامعة، عن علاقة طردية بين قيمة المادة والمعدل التراكمي للطلاب، وكانت لدى الطالبات قيمة مادة أعلى وكفاءة ذاتية أقل مقارنة بالطلاب الذكور.

وتوصلت دراسة ديترش وآخرين (Dietrich et al., 2017) إلى أن التوقع وقيمة المادة مقترنة بجهود الطلاب، وإلى أن التوقعات والقيم تتغير من موقف تعليمي إلى آخر، وقد طبقت الدراسة على عينة طولية من 155طالبا، وأظهرت النتائج روابط إيجابية مع الجهد وقيمة المادة، وروابط سلبية مع التكلفة ومستوى الموضوع.أما دراسة بون (Baown, 2018) فقد هدفت إلى كشف العلاقة بين متطلبات مهام المواد لدى الطلاب، وتوقعاتهم والقيم المرتبطة بمستوى الإنجاز، تكونت العينة من 930 طالبا، والنتيجة أن الطلاب الذين أدركوا أن المستوى (أ) أمر صعب كانوا أقل اهتماما، وحينما بذل الطلاب جهدا أكبر للمهام المطلوبة وضعوا المزيد من القيمة على التحصيل والمنفعة، فكانت النتيجة متسقة إلى حد كبير قيمةٍ عاليةٍ للمادةِ وجهدٍ أكبر وتحصيلٍ عالٍ.

ورغم تأثير العوامل السابقة على التحصيل الدراسي للطلبة توجد دراسات اهتمت بالدوافع النفسية للطلبة، نظرا لأهميتها وإسهامها في جميع أشكال السلوك (Aldhafri & Eawduh, 2019)، حيث تؤكد الدراسات على أهمية الدوافع النفسية في تفسير سبب ارتفاع وانخفاض التحصيل الدراسي للطلبة، مثل انخفاض الدافعية، وتقدير الطالب لنفسه، وتوقعاته المستقبلية، والدافع للإنجاز، وتوجهات الأهداف (Shahin, 2016)، والدافع للإنجاز يعد ركيزة أساسية لتحقيق الفرد أهدافه، والتي قد تؤدي دورا مهما لإنجاح المتعلم في مواقف التعلم؛ لأنها من المتغيرات الدافعية التي تؤثر في تفاعل المتعلم مع المقررات الدراسية (Al-Masri, 2009).

فتبعا لنظرية توجهات أهداف الإنجاز يمكن تفسير كثير من سلوكيات الأفراد، خاصة تلك المرتبطة بالخبرات، والتجارب في مواقف الإنجاز، والكيفية التي يفكر بها الأفراد، وما يعتقدونه عن قدراتهم والمهام وأدائهم (Al- Shabibi, 2015)، فتوجهات أهداف الإنجاز يمكن أن تحفز سلوك الطالب لتحقيق مستوى عالٍ من التفوق، ويعرف وقاد (2008) توجهات أهداف الإنجاز على أنها كيفية تفسير أداء الأفراد واستجاباتهم في مواقف الإنجاز.فإن توجهات الهدف تقع بداية في فئتين، أهداف الاتقان Mastery Goals وأهداف الأداء (Performance Goals (Anderman & Anderman, 2016.

وتطورت النماذج المفسّرة لتوجهات الأهداف في مراحل متعددة، من النموذج الثنائي (Ames, 1992)، الذي يميز بين توجهات أهداف الإتقان وأهداف الأداء؛ حيث يركز الطلبة في النوع الأول على تطوير كفاءتهم وإتقان مهارات التعلم، بينما يركز الطلبة في أهداف الأداء على سبل التفوق على الآخرين وإثبات الذات مقارنة مع الآخرين (Elliot & Harackiewicz, 1996; Pintrich, 2000)، ثم ظهر النموذج الثلاثي (Elliot & Church, 1997)، والذي تم تمييز نوعين فيه لأهداف الأداء وهي أهداف أداء-إقدام وأهداف أداء-إحجام، إلى جانب النوع الأول من أهداف الاتقان، إلى أن تم اقتراح النموذج الرباعي (2×2) (Pintrich, 2000) : توجهات (إتقان – إقدام)، (إتقان – إحجام)، (أداء – إقدام)، (أداء – إحجام) وهذا النموذج الذي تتبناه الدراسة الحالية.ويعتمد على تمييز نوعين من اهداف الإتقان وهما إتقان-إقدام والذي يسعى فيه المتعلم إلى الإقدام على مواقف التعلم من أجل الوصول إلى مستوى متقن من المهارات واكتساب الخبرات، في حين يحاول الطلبة تجنب سوء الفهم وانخفاض كفاءتهم ومهاراتهم، ويسعون لتجنب الأخطاء في عملية التعلم، عندما يتبنون أهداف الإتقان-إحجام.وتكمن أهمية معرفة تأثير توجهات اهداف الإنجاز على التحصيل الدراسي في البيئة المدرسية حيث يتبنى الطلبة اختيار استراتيجيات دون أخرى للعمل بها ولحل المشكلات.

وفي إطار العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والتحصيل الدراسي أكدت دراسة أبو العلاء وحافظ وإليوت وشرش (Abu Aleala, 2003; Hafiz, 2003; Church & Eliot, 1997) إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين توجهات الأهداف والأداء الأكاديمي، إذ ارتبط الأداء الأكاديمي بعلاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بكل من هدف الإتقان، وهدف الأداء/ إقدام، في حين ارتبط بعلاقة ارتباطية سالبة بهدف الأداء/ إحجام.كما أجرى كرامبلت (Cramblet, 2005) دراسته التي هدفت إلى التعرف على علاقة توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج الثلاثي

في الأداء الأكاديمي على 300 طالب وطالبة من المرحلة الجامعية، وتوصلت النتائج إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين توجهات الأهداف والأداء الأكاديمي، إذ ارتبط الأداء الأكاديمي بعلاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا مع كل من هدف الإتقان، وهدف (الأداء/ إقدام) في حين ارتبط بعلاقة سلبية بهدف (الأداء/إحجام). كما توصل سالم ورمضان وحسن (2010) إلى أن توجهات الأهداف الإنجاز (إتقان/إقدام) هي منبئ جيد بالمعدل التراكمي وبالأداء الأكاديمي لطلبة الجامعة، في حين ظهر هدف (الأداء/ إحجام) كمنبئ سلبي للمعدل التراكمي.

وجاءت دراسة حسن (2010) للتعرف على العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى 293 من طلبة الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي في توجهات أهدافهم لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الأكاديمي في كل من هدف (إتقان/إقدام) وهدف (الأداء/إقدام) ولصالح الطلاب منخفضي التحصيل الأكاديمي لكل من هدف (الإتقان/إحجام) وهدف (الأداء/ إحجام).

وتوصلت دراسة بولوس (Bulus, 2011) التي هدفت للتعرف على العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى 270من طلبة الجامعة على ارتباط أهداف الإتقان إيجابيا بالتحصيل الأكاديمي، في حين ارتبط أهداف الأداء/إحجام سلبا بالتحصيل الأكاديمي، كذلك توصلت الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي بدلالة توجهات أهداف الإنجاز عند الطالب الجامعي. وخلص الزدجالي (2013) في دراسته على 851 طالب وطالبة، إلى أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال هدف الإتقان/إقدام، وهدف الأداء/ إحجام، وهدف الأداء/ إقدام.وأظهرت نتائج دراسة أبو علي (2015) لعينة من 759 طالباً، تم اختيارهم عشوائيا، أن توجهات الإتقان- إقدام وتوجهات الأداء – إقدام ارتبطت طرديا بالتحصيل الدراسي، كما وجدت علاقة عكسية دالة إحصائيا بين توجهات (الأداء - إحجام) وما وراء المعرفي والتحصيل الدراسي.

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة؛ نجد إنها اتفقت في دراسة التحصيل الدراسي وتأثره بقلق الاختبار وقيمة المادة وتوجهات الأهداف في دراسات اعتمدت على العلاقات الثنائية بين التحصيل وأحد هذه المتغيرات، بخلاف الدراسة الحالية التي ركزت على التأثير الجمعي لهذه المتغيرات في التنبؤ بالتحصيل الدراسي.كما أن الدراسات السابقة استخدمت عينات وأدوات مختلفة عن الدراسة الحالية، مع كونها جميعها استخدمت المنهج الوصفي للكشف

عـن العلاقـة بيـن هـذه المتغيـرات.

هـذا وتهتـم الدراسـة الحاليـة بالبحـث عـن علاقـة قلـق الاختبـار وقيمـة المـادة وتوجهـات الهـدف بالتحصيـل الدراسـي، وإمكانيـة التنبـؤ بالتحصيـل الدراسـي عـن طريـق هـذه المتغيـرات، وهـو موضـوع ذو أهميـة كبيـرة للطلبـة وللمربيـن والمعلميـن لتعلقـه بالتحصيـل الدراسـي ويتنبـأ بمسـتقبل الطالـب، ولا توجـد دراسـات جمعـت بيـن هـذه المتغيـرات الاربعـة –علـى حـد علـم الباحثيـن- كمـا أن عينـة الصـف العاشـر الأساسـي التـي سـتغطيها الدراسـة تعـدُّ الحصـول علـى مسـتوى تحصيلـي عـال مهمـاً جـدا بالنسـبة لهـا؛ لأنهـا مرحلـة أصعـب مـن المراحـل السـابقة، لذلـك سـيكون التركيـز علـى فهـم هـذه المتغيـرات والعلاقـة القائمـة بينهـا مـن المواضيـع المهمـة.

مشكلة الدراسة:

يعـدُّ التحصيـل الدراسـي الأداة التـي منهـا نسـتدل علـى مـدى اسـتيعاب الطالـب وفهمـه وميولـه وتوجهاتـه وقدراتـه (Salim, 2016) ؛ وهـذا مـا يعطيـه أهميـة كبيـرة، وضـرورة للاهتمـام بـه، ومعرفـة العوامـل التـي مـن الممكـن أن تؤثـر عليـه وعلـى تحقيـق الطالـب لأهدافـه التعليميـة (Al-Mazoughi, 2014). إلا أن تعـدد العوامـل المؤثـرة فـي تشـكيل التحصيـل الدراسـي تجعـل موضـوع فهـم تطـوره شـائكا، ويسـتنزف فـي كثيـر مـن الأوقـات جهـدا مـن القائميـن علـى العمليـة التعليميـة سـواء فـي إطـار المدرسـة أو البيـت أو فـي المجتمـع أكمـل.

ومـن تلـك العوامـل مـا يتعلـق بشـخصية الطالـب كقلـق الاختبـار وتأثيـره المباشـر علـى ارتفـاع أو انخفـاض درجـات الطلبـة، وقيمـة المـادة ومـدى أهميتهـا لـه وتوجهـات هدفـه نحـو الإنجـاز وتأثيرهـا علـى تحصيلـه الدراسـي.ونجد ممـا سـبق مـن الدراسـات المسـتعرضة فـي مقدمـة البحـث أن هنـاك ارتباطـا وثيقـا بيـن قلـق الاختبـار وقيمـة المـادة وتوجهـات أهـداف الإنجـاز ونواتـج التعلـم، وهـو بحـد ذاتـه عمليـة معقّـدة تؤثـر وتتأثـر بالكثيـر مـن المتغيـرات (Al-Zadjali, 2013)، وهـو الترابـط والتأثيـر المتبـادل بيـن مختلـف خصائـص الشـخصية والمتغيـرات النفسـية للفـرد لـم يتـم دراسـتها فـي معـادلات التنبـؤ مجتمعـة ممـا يولـد إشـكالا فـي فهـم تأثيرهـا علـى التحصيـل الدراسـي، لـذا سـعت الدراسـة إلـى معرفـة العلاقـة بيـن المتغيـرات والتحصيـل؛ إذ أن التحصيـل الدراسـي يحظـى بأهميـة كبيـرة علـى كل المسـتويات، لـدى طلبـة الصـف العاشـر الاساسـي بمـدارس سـلطنة عمـان.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة التعرف على مستوى قلق الاختبار وقيمة المادة وتوجهات أهداف الإنجاز، وبحث الفروق في المتغيرات بناء على متغير الجنس، إضافة إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال قلق الاختبار وقيمة المادة وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الحلقة الثانية بمدارس سلطنة عمان.

أسئلة الدراسة:

وذلك عن طريق الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى قلق الاختبار وقيمة المادة وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الحلقة الثانية بمدارس سلطنة عمان؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى التحصيل الدراسي وقلق الاختبار وقيمة المادة وتوجهات أهداف الإنجاز تعزى لمتغير الجنس؟
3. هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال قلق الاختبار وقيمة المادة وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الحلقة الثانية بمدارس سلطنة عمان؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

1. تنبع الأهمية النظرية لهذه الدراسة من ندرة الدراسات والأبحاث العربية التي بحثت إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال متغيرات الدراسة مجتمعة.
2. وتبرز أهمية الدراسة في كونها تسلط الضوء على مستوى القلق وقيمة المادة وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمدارس سلطنة عمان.

الأهمية التطبيقية:

نتائج الدراسة ستساعد القائمين بوزارة التربية والتعليم للتعرف على مستوى القلق وقيم المواد وتوجهات أهداف الطلبة، وبناء عليه يمكن تطوير مقترحات وإرشادات وتوجيهات تساعد المعنيين بالتعليم وأولياء الأمور والطلبة ذاتهم

باستثمار جوانب القوة المحيطة بهم، وضبط جوانب الضعف والسيطرة عليها؛ لتجنب تأثيرها السلبي على التحصيل الدراسي للطلبة.

مصطلحات الدراسة:

يعرف التحصيل الدراسي: «درجة الاكتساب التي يحققها الفرد أو مستوى النجاح الذي يريد أن يحرزه أو يصل إليه في مادة أو مجال تعليمي أو تربوي معين » (Salim, 2016, p.340).

ويقاس إجرائيا في الدراسة الحالية بدلالة الدرجات التي حصل عليها الطالب في جميع المواد في نهاية السنة الدراسية لربيع 2019.

يعرف قلق الاختبار: «حالة من القلق تصيب الفرد قبل وأثناء أداء الاختبار التحصيلي أو النفسي » (Shahin, 2004, p.17).

ويعرف إجرائيا: بدلالة الدرجة التي يدل عليها مقياس قلق الاختبار المستخدم في هذه الدراسة.

تعرف قيمة المادة: حافز للانخراط والمشاركة في الأنشطة الأكاديمية التي تمثل بناء مركب يشمل الأهمية المتصورة والفائدة والمنفعة (Wigifield & Eccle, 2002).

وتعرف إجرائيا: بدلالة الدرجة التي يدل عليها مقياس قيمة المادة المستخدم في هذه الدراسة.

تعرف توجهات أهداف الإنجاز: «على أنها كيفية تفسير أداء الأفراد واستجاباتهم في مواقف الإنجاز » (Waqada, 2008).

وتعرف إجرائيا: بدلالة الدرجة التي يدل عليها مقياس توجهات أهداف الإنجاز المستخدم في هذه الدراسة.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: قامت الدراسة على فهم التحصيل الدراسي، والتنبؤ به عن طريق التركيز على المتغيرات الشخصية (قلق الاختبار وقيمة المادة وتوجهات الهدف).

- الحدود البشرية: اقتصرت عينة الدراسة على طلاب وطالبات الصف العاشر الأساسي بمدارس سلطنة عمان.
- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي.
- الحدود الإجرائية: تحددت بالأدوات المستخدمة في الدراسة.

منهج الدراسة:

اعتمد الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي لمعرفة العلاقة التي تجمع بين المتغيرات، والوقوف على العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من طلاب الحلقة الثانية بالمدارس الحكومية بسلطنة عمان والذين بلغ عددهم 179900 طالب وطالبة حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم 2018 / 2019م، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية، وبلغت 644 طالبا وطالبة (358 من الذكور، و286 من الإناث) من صفوف السابع والثامن والتاسع والعاشر كما هو موضح في جدول 1.وقد تم اختيار العينة بالطريقة المتيسرة، وذلك من خلال زيارة مجموعة من مدارس المحافظات بالسلطنة، وطلب السماح بالتطبيق، وتم التطبيق جماعيا على طلبة كل صف بحضور معلم الصف، وتراوحت أعمار العينة من الجنسين من 12 - 18 سنة، وبلغت نسبة الطلاب الذين يعيشون بصحبة والديهم93%، ووالدين مطلقين2، 5%، وأحد الوالدين متوفى3، 7%.

جدول (1): وصف عينة الدراسة حسب الصفوف

الصف	العدد	النسبة
7	91	14.1%
8	187	29%
9	194	30.1%
10	167	25.9%
المجموع	644	99.2%

أدوات الدراسة:

أولا- مقياس توجهات أهداف الانجاز

لتحقيق هدف الدراسة، فيما يتعلق بقياس توجهات الأهداف، استخدم المقياس الذي أعده أليوت وموريامـا وترجم وقنن على البيئة العمانية من قبل الخروصي والظفري (Alkharusi & Aldhafri, 2010) للتعرف على توجهات الأهداف وفقا للنموذج الرباعي لدى الطلاب.تكوّن المقياس بصورته الأصلية من 12 عبارة، موزعة على أربعة توجهات للأهداف مع معاملات الثبات ألفا لكرونباخ، وهي: إتقان- إقدام=0,188، إتقان – إحجام=0,192، وأداء – إقدام=0,192، وأداء – إحجام=094، ويجاب على هذا المقياس باستخدام تدرج ليكارت الخماسي، على النحو التالي: (موافق بشدة 5 درجات، موافق 4 درجات، محايد 3 درجات، غير موافق 2 درجتان، غير موافق بشدة 1 درجة واحدة) ويتمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق والثبات، إذ قام الخروصي والظفري (2010) بالتأكد من صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين.ومن أمثلة عبارات المقياس (هدفي التمكن من هذه المادة التي أدرسها هذا الفصل بشكل متقن)، (هدفي تجنب التعلم بأقل مما أستطيع تعلمه في هذه المادة).

وفي الدراسة الحالية، تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي المحدد سلفا بأربعة عوامل للتأكد من مطابقة البيانات الحالية للإطار النظري للمقياس، وقد دلت النتائج على وجود أربعة عوامل فسرت 43.15% من التباين، وقد تشبعت العبارات في أبعادها بقيم تراوحت بين 0.40 و 0.71، وفيما يتعلق بالصدق التلازمي، فقد تم التحقق من علاقة كل بعد بمتغيرات قيمة المادة وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي، وأكدت النتائج تحقق علاقات دالة إحصائيا ومتفاوتة في قيمها، كما تم حساب معاملات الارتباطات بين كل عبارة والدرجة الكلية لكل بعد، وقد أشارت النتائج إلى أن كل عبارة ارتبطت ارتباطا دالا إحصائيا عند مستوى أقل من 0.001، بقيم تراوحت بين 0.34 و 0.79 وتم التأكد من ثبات المقياس بحساب الاتساق الداخلي، وقد توصل الباحثان إلى قيم ثبات جيدة للأبعاد الأربعة لتوجهات أهداف الإنجاز (إتقان- إقدام=0,167، إتقان – إحجام=0,162، وأداء – إقدام=0,170، وأداء – إحجام=0,157).

ثانيا: مقياس قلق الاختبار

تم استخدام المقياس الذي أعده بينترش وزملاؤه (Pintrich et al.,11993) وهو عبارة عن عدة مقاييس من ضمنها مقياس قلق الاختبار، وقد حصل على صدق وثبات جيد وترجم وقنن على البيئة العمانية من قبل الظفري وآخرين (2013)، كانت الاستجابات حسب تدرج ليكرت الخماسي، تكون المقياس من خمس عبارات مصاغة بشكل سلبي للإشارة إلى مستوى القلق، بالتالي تشير الدرجات العالية إلى مستويات أعلى من القلق، ويتمتع المقياس بدرجات عالية من الصدق وذلك عن طريق صدق المحكمين.ومن أمثلة عبارات المقياس (أثناء أدائي لامتحان هذه المادة، يشغلني التفكير في الأسئلة التي لا أعرف اجابتها).

وفي الدراسة الحالية، تم التأكد من الصدق البنائي للمقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، والذي أشارت نتائجه إلى وجود عامل واحد فسر 24.67% من التباين، وقد تشبعت جميع العبارات في بعد واحد، وتراوحت قيم التشبعات بين 0.39 و 0.59.، بالإضافة إلى ذلك فقد تم حساب الصدق التلازمي والذي تم استخراجه من خلال علاقة الدرجة الكلية لهذا المقياس بالمقاييس الأخرى التي تم استخدامها في الدراسة الحالية كالتحصيل الدراسي وقيمة المادة وتوجهات أهداف الإنجاز، وكلها أشارت لوجود علاقات دالة إحصائيا، كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين 0.55 و 0.69 وكانت جميعها دال إحصائيا عند مستوى أقل من 0.001.كما تم التحقق من قيمة الثبات للمقياس، وبلغ معامل ألفا لكرونباخ 84,10 وهي قيمة جيدة لأغراض الدراسة الحالية.

ثالثا: مقياس قيمة المادة

طبقا لطبيعة هذه الدراسة والمنهج المستخدم استخدم البحث مقياس قيمة المادة الذي قام بترجمته وتقنينه على البيئة العمانية (Aldhafri et al., 2013)، وهو مقياس من ضمن عدة مقاييس، يتكون مقياس قيمة المادة من 6 عبارات، تم قياس القيمة بناء على مدى أهمية المادة وهل هي مثيرة للاهتمام أو مفيدة، أحد عبارات الاستبانة على سبيل المثال « أعتقد بأن المادة التي أدرسها حاليا مفيدة جدا»، «أحب محتوى المادة التي أدرسها حاليا»، ويجاب على هذا المقياس باستخدام تدرج ليكرت الخماسي: (موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، غير موافق (2) درجات، غير موافق بشدة (1) درجة واحدة)، ويتمتع المقياس بدرجات عالية من الصدق وذلك عن طريق صدق المحكمين.

وفي الدراسة الحالية، تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي للتأكد من الصدق البنائي للمقياس، وقد أشارت نتائج التحليل إلى وجود عامل واحد فسر 43.98% من التباين، وقد تشبعت جميع العبارات في عامل واحد، وتراوحت القيم بين 0.59 و0.73.كما تم التحقق من الصدق التلازمي وذلك باستخراج قيم الارتباطات بين مقياس قيمة المادة والمقاييس الأخرى المستخدمة في الدراسة الحالية، ودلت النتائج على وجود علاقات دالة إحصائيا، بالإضافة إلى ذلك، فقد تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقات دالة إحصائيا عند مستوى أقل من 0.001 وبقيم ارتباط تراوحت بين 0.69 و 0.75.كما تم حساب الاتساق الداخلي للأداة باستخدام معامل ألفا لكرونباخ وأشارت النتائج إلى تمتع المقياس بمستوى ثبات جيد بلغت قيمته 83,10، وهي قيمة مناسبة لإجراء التحليلات الإحصائية.

رابعا- مقياس التحصيل الدراسي

تم قياس التحصيل الدراسي للطلاب من خلال النظر إلى نتائجهم في الاختبارات النهائية، وهي مبنية على اختبارات موحدة ومقننة من قبل وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.وهذه الاختبارات يتم التحقق من صدقها وثباتها بناء على معايير عالية، كونها تطبق على جميع الطلبة في مدارس السلطنة.

إجراءات الدراسة:

تمثلت إجراءات الدراسة في تحديد مجتمع البحث؛ لتحقيق هدف الدراسة، ومن ثم اختيار العينة الممثلة للمجتمع، وبعدها اختيار الأدوات المناسبة واختبار صدقها وثباتها ومدى وملاءمتها، ثم تطبيقها بعد الحصول على موافقة من وزارة التربية والتعليم ومن إدارة المدارس التي تم اختيارها للبحث، وطمأنة المبحوثين بسرية المعلومات؛ حتى يجيب المبحوث بحرية، وقراءة التعليمات الخاصة بالأدوات، تلا ذلك القيام بتفريغ الاستجابات، وترميزها باستخدام برنامج الـSPSS لإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مستوى التحصيل الدراسي وقلق الاختبار وقيمة المادة وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الحلقة الثانية بالمدارس الحكومية بسلطنة عمان؟

وللإجابة عن السؤال استُخْدِمَ اختبار «ت» لعينة واحدة One Sample t-test لكل من التحصيل الدراسي وقلق الاختبار وقيمة المادة وتوجهات أهداف الإنجاز ويتضح ذلك في جدول 2.

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة «ت» للعينة الواحدة للتحصيل الدراسي وقلق الاختبار وقيمة المادة وتوجهات أهداف الإنجاز

المتغير	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجة الحرية	قيمة الاحتمال
التحصيل	60	76.64	27.15	65.27	643	0.000
إتقان-إقدام	3	4.37	0.72	14.48	643	0.000
إتقان-إحجام	3	3.07	1.12	1.59	643	0.112
أداء-إقدام	3	4.34	0.71	47.45	643	0.000
أداء-إحجام	3	82.3	02.1	20.49	643	0.000
قيمة المادة	3	4.17	0.74	40.29	643	0.000
قلق الاختبار	3	29.3	85.0	8.73	643	0.000

يتضح من جدول 2 أن قيمة «ت» دالة إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من (0.01) حيث نلاحظ أن المتوسط الحسابي زاد عن المتوسط النظري (3) في قلق الاختبار وقيمة المادة وتوجهات أهداف الإنجاز، وكذلك ارتفاع التحصيل الدراسي عن المتوسط النظري (60) لدى أفراد العينة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للتحصيل الدراسي 76.64 الأمر الذي يدلل على ارتفاع معدل التحصيل للطلبة مما يبين أهمية التحصيل بالنسبة للطلاب مما عزز أداءهم واجتهادهم وحرصهم على الحصول على درجات عالية، ويمكن أن نعزو ذلك إلى الثقافة السائدة في المجتمع حيث تشجع الأسر أبناءها الطلبة على الحصول على الدرجات العالية لعظيم أهميته حاضرا ومستقبلا؛ إذ إن المجتمع يقدر ويحترم الاشخاص الناجحين الذين يسعون للوصول إلى مستويات من الأداء والكفاءة ويتجنبون الفشل، ويمكن

أن نعزي ارتفاع التحصيل إلى الجهود التي تبذل في المدارس ومن قبل المعلمين خاصة، حيث يحرصون بالوصول للطلبة لأعلى مستويات الفهم والاستيعاب للمواد الدراسية.

كما يتبين من خلال النتائج أن أكثر توجهات أهداف الإنجاز شيوعا لدى الطلبة وحصلت على متوسطات حسابية عالية هو توجه هدف إتقان-إقدام ويليه هدف أداء-إقدام، ويمكن تفسير ارتفاع توجهات الأهداف عند طلبة المرحلة المتوسطة إلى ميل الطلبة لتبني أكثر من نمط من أنماط توجهات الأهداف حسب الموقف والنتيجة التي يطمح الطالب للوصول إليها، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة التوجه نحو الاتقان حيث يبذل الفرد قصارى جهده لزيادة مستوى كفاءته، وتعزيز ثقته بذاته ويتقن عمله ويطوره، ويمكن تفسير المستوى المتوسط من توجهات (إتقان/ إحجام) لدى الطلبة لطبيعة المرحلة الدراسية والعمرية، إذ تفرض عليهم مستوى مرتفعاً من الإتقان؛ لأن الصفوف الاعلى من الصفوف السابقة تحتاج لبذل المزيد من الاجتهاد لتحقيق مستوى أفضل من الإنجاز ويتطلب تطوير مهاراتهم بشكل مستمر، حتى يصلوا إلى مستوى عالٍ من الكفاءة، ويظهروا بتميز أمام الاخرين ويحظوا بقبول اجتماعي وتقدير من قبل المعلمين والوالدين والأصدقاء، وقد يتجنب المهمة حتى لا يفشل أمام الاخرين ويظهر بصورة الضعيف وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة (Waqada, 2008; Abu Ali, 2015; Al-Zadjali, 2013; Alsaidi, 2018).

كما يمكن تفسير ارتفاع مستوى قيمة المادة لدى عينة الدراسة إلى أن الطلاب الذين يضعون قيمة عالية في المادة الدراسية سيعملون من أجل تحقيق تلك الأهمية، والرضا الذاتي يعمل مثل المكافأة ليحصل الطلاب عليه، فإذا تحقق الرضا الذاتي من تحقيق المهمة سوف يعمل على اكتساب القيمة (Al-Harthy & Aldhafri, 2014)، ويمكن أن نعزو ارتفاع القيمة إلى معتقدات الفرد الايجابية حول المادة التي ترفع من مستوى دافعيته مما يجعله يبذل جهداً أكبر ويضع أهمية وفائدة ومنفعة مستقبلية على المادة، وقد يكون للعوامل الخارجية دور كالمعلمين والوالدين من غرس أهمية وقيمة المادة مما يسهم وبشكل كبير في رفع معتقدات الطالب حول كفاءته الذاتية وقدراته الأكاديمية، إضافة لخصائص هذه المرحلة العمرية التي يتصف بها الطلاب بمستويات عالية من الطموح وحب الاستطلاع والرغبة المستمرة في التعلم والإصرار على تحقيقها مما يجعل لديهم ثقة أكبر في قدرتهم على إنجاز المهام الأكاديمية، ولهذه الأسباب نجد مستوى القلق مرتفعاً لدى أفراد العينة فعند ادراكهم لمهمة أكاديمية أو تقييم أداء أو معرفة مهمة يشعرون بالقلق؛ لانهم يسعون لتحقيق مستوى عالٍ من الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ويعود ارتفاع القلق لارتباطه بالتحصيل والدرجات التي تنبئ عن مستقبل الفرد المهني، وقد يعود

القلق إلى نقص الثقة والكفاءة عند الطالب أو عدم استذكار دروسه جيدا، أو معتقدات خاطئة عن الاختبارات، وكذلك قد نعزوه إلى أساليب التنشئة الوالدية المتمثلة في التخويف والتهديد من إحراز نتائج ضعيفة (Al-Harthi, 2015; Salim, 2016; Al- Silmi, 2013; Al-Eajmi, 1999; Mustafaa, 2010).

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى التحصيل الدراسي وقلق الاختبار وقيمة المادة وتوجهات أهداف الإنجاز تعزى لمتغير الجنس؟

وللإجابة عن السؤال تم استخدام اختبار «ت» لعينتين مستقلتين Independent t-test لكل من التحصيل الدراسي وتوجهات الهدف وقيمة المادة وقلق الاختبار كما يتضح ذلك في جدول 3.

جدول (3): اختبار «ت» لعينتين مستقلتين لحساب الفروق في التحصيل الدراسي وتوجهات الأهداف وقيمة المادة وقلق الاختبار بناء على متغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	قيمة الاحتمال	حجم الأثر
التحصيل الدراسي	أنثى	286	78.93	13.15	20.50	0.001	0.75
	ذكر	358	74.82	16.56			
إتقان-إقدام	أنثى	286	4.56	0.60	29.60	0.000	0.49
	ذكر	358	4.22	0.77			
إتقان-إحجام	أنثى	286	3.09	1.18	5.46	0.64	—
	ذكر	358	3.05	1.07			
أداء-إقدام	أنثى	286	4.53	0.62	15.72	0.000	0.49
	ذكر	358	4.19	0.75			
أداء-إحجام	أنثى	286	4.05	0.96	0.45	0.000	0.41
	ذكر	358	3.64	1.03			
قيمة المادة	أنثى	286	4.16	0.78	4.97	0.58	—
	ذكر	358	4.19	0.70			
قلق الاختبار	أنثى	286	3.45	0.89	4.29	0.000	0.31
	ذكر	358	3.16	0.97			

يتضح من جدول 2 عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة يساوي أو أقل من 0.05 في متغير قيمة المادة وعند توجه الهدف إتقان-إحجام تعزى لمتغير الجنس.بينما توجد فروق دالة إحصائيا في التحصيل الدراسي وتوجه أهداف إتقان-إقدام، وأداء-إحجام، وأداء-إقدام، وقلق الاختبار تعزى لمتغير الجنس، وبحجم أثر يتراوح بين (0.31 - 0.75) لصالح الإناث، وتعد قيمة حجم الأثر متوسطة بناء على معيار كوهن، ويمكن تفسير سبب وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التحصيل الدراسي لصالح الإناث، بسبب وجود الرغبة والعزيمة والإصرار لديهن للحصول على درجات عالية فهن أكثر سعيا لتحقيق هدف معين، ومستوى الدافعية للتعلم لديهن أكبر بسبب نمط التنشئة الاجتماعية السائدة، إذ يتضح جليا في المجتمع العماني إقبال الإناث على الدراسة بالجد والاجتهاد مقارنة بأقرانهم من الذكور، الذين يقل اهتمامهم بالتعليم، وتضعف دافعيتهم نحو التعلم مع زيادة أعمارهم.وكذلك تختلف الأهداف التي تسعى إليها الطالبات من إثبات الكفاءة والقدرة والرغبة في التعلم ومقارنة أدائهن بالأخريات من خلال التنافس والتحدي (Al-Zadjali, 2013 ؛Pintrich, 2010).

وأشارت النتائج كذلك إلى وجود فروق بين الجنسين لمتغير قلق الاختبار لصالح الإناث، ويمكن تفسير ذلك من أهمية المواقف التي يتعرض لها الطلبة في المجتمع كالالتحاق بالجامعة والحصول على الوظيفة، وأصبحت درجات الاختبار هي المعول الأساسي لتقييم تعلم الفرد وبها يتحدد مستقبله المهني، وكأن مستقبل الطلبة وسعادتهم تعتمد على الدرجات التي يحصلون عليها، لذلك تقلق الفتيات أكثر من الفتيان لشدة المنافسة بينهن ولارتفاع سقف قبولهن في الجامعات والمهن مقارنة بالطلاب الذكور.

السؤال الثالث: هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال قلق الاختبار وقيمة المادة وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الحلقة الثانية بالمدارس الحكومية بسلطنة عمان؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد للتنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال قلق الاختبار وقيمة المادة وتوجهات أهداف الانجاز، وذلك بعد فحص العلاقات الثنائية بين المتغيرات المستقلة والتحصيل الدراسي باستخدام معاملات ارتباط بيرسون، وجدول4 يوضح نتائج تحليل الانحدار.

جدول (4): خلاصة نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد للتنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال قلق الاختبار والقيمة وتوجهات الاهداف

النموذج	المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار غير المعياري β	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري Beta	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة	ر2
1	الثابت	78.92	0.89	_____	88.11	0.000	0.01
	الجنس	4.10	1.20	0.13	3.42	0.001	
2	الثابت	37.68	4.69	_____	8.06	0.000	0.24
	الجنس	1.18	1.13	0.03	1.04	0.299	
	إتقان-إقدام	1.80	1.91	0.09	1.80	0.071	
	إتقان-إحجام	-1.34	-0.67	-0.049	1.34	0.181	
	أداء-إقدام	5.48	5.76	0.27	5.48	0.000	
	أداء-إحجام	4.10	2.49	0.16	4.10	0.000	
	قلق الاختبار	-3.51	-2.21	0.12	3.51	0.000	
	قيمة المادة	1.66	1.44	0.07	1.66	0.097	

قيمة ف =29.30 عند مستوى دلالة 0.000

يلاحظ أن نموذج التنبؤ قد بدأ بإدخال متغير الجنس إلى معادلة الانحدار، بناء على نتائج السؤال الثاني والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في متغيرات الدراسة تعزى للجنس، ولذلك من أجل التحكم في تأثيره ومعرفة مدى إسهام المتغيرات المستقلة في التأثير على التحصيل الدراسي فوق تأثير الجنس، تم إدخاله أولا إلى معادلة الانحدار.وقد تم حساب قيمة مربع معامل الارتباط R2 البالغة 0.244 والتي تدل على قدرة المتغيرات في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلبة مدارس الحلقة الثانية.وقد جاءت قيمة R2 دالة إحصائيا من خلال اختبار ف (29.30، مستوى دلالة أقل من 0.001) الذي يبين قدرة النموذج التنبؤي المتضمن لمتغيرات قلق الاختبار وقيمة المادة وتوجهات الاهداف في التنبؤ بالتحصيل الدراسي.

ويتضح من خلال قيم بيتا الموضحة في جدول 5، أن نمط توجه أداء-إقدام، وأداء-إحجام، وقلق الاختبار، هي المتغيرات الوحيدة ذات الدلالة الاحصائية المنبئة بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة، حيث بلغت قيمة Beta للمتغيرات المتنبئة كالتالي: أداء-إقدام 0.27، أداء-إحجام 0.16، قلق الاختبار 0.12، عند مستوى دلالة أقل من 0.001.ويمكن تفسير سبب تأثير قلق الاختبار عكسيا على التحصيل الدراسي؛ لشعور الطلبة بالتهديد في مواقف التقويم والإحساس بالفشل؛ ومن ثم استثارة دوافع القلق التي بدورها تثير استجابات داخلية وخارجية تحول دون تركيز الطالب وينشغل بها أكثر من انشغاله بالاختبار، فيؤثر سلبا على أدائه، من خلال انخفاض الدرجات (Shahin, 2004; Al- Al-Eajmi, 1999)، وكذلك من الممكن أن يعزى إلى العوامل الأسرية والبيئية التي تخلق الخوف للطالب من خلال تهديده إذا حصل على معدل منخفض أو إلى أسلوب المعلم الخاطئ في التحدث عن الاختبار، أو بسبب عدم استذكار الطالب جيدا للامتحان (Al-Ghamidiu, 2014).

وأوضحت نتائج تحليل الانحدار أن توجه أهداف أداء-إقدام، وأداء -إحجام، من المتغيرات الأكثر تأثيرا على التحصيل الدراسي؛ إذ إن الطلبة حين يتبنون هدف أداء- إقدام لأداء مهمة فهي لمقارنة أدائهم بالآخرين بعيدا عن الدوافع الذاتية والرغبة في التطوير والتمكن وتحقيق الكفاءة العالية (Hafiz, 2003; Waqada, 2008)، فالطلبة يرغبون في الحصول على الاعجاب والتقدير من والديهم ومعلميهم وزملائهم، والحفاظ على صورة إيجابية مقارنة بالآخرين، ويكون لدى الفرد تحدٍ داخلي ودافعية لمواجهة أي مشاكل تعترضه، ويمكن تفسير تأثير توجه أداء-إحجام من إحساس الطلبة بالقصور والرغبة في تجنب أي موقف يمثل تهديدا للذات، فالأفراد لديهم دافعية خارجية، فيعملون على الحصول على التعزيزات الخارجية، كالحوافز المادية، أو المعنوية أو تجنب العجز مقارنة بالآخرين أو الظهور بمظهر عدم الكفاءة مقارنة بزملائهم (Pintrich, 2000؛ Alsaidi, 2018)، ويمكن أن يكون خوف الطلبة من الفشل مبررا للذات من عدم القدرة وبذلك يسعى الطالب للحصول على النجاح فقط لتجنب سخرية الآخرين.

ورغم أن طبيعة أهداف الأداء هي أقرب للدوافع الخارجية التي قد تؤثر سلبا في التحصيل الدراسي، إلا أن تأثيرها يمكن أن يكون إيجابيا سواء على التحصيل الدراسي أو على المتغيرات الوسيطة التي تتوسط العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والتحصيل الدراسي، وهو ما دلت عليه بعض الدراسات التي توصلت إلى تأثير إيجابي لتوجهات أهداف الأداء وخاصة أداء-إقدام في معتقدات الكفاءة

الذاتيــة الأكاديميــة (Abu Aleala, 2003; Alsaidi & Aldhafri, in progress; Erturan et al., 2020).

التوصيات

بنــاء علــى مــا توصلــت إليــه الدراســة مــن نتائــج يمكــن تقديــم التوصيــات والمقترحــات الآتيــة:

1. تنفيــذ برامــج إرشــادية للطلبــة لتوضيــح تأثيــر المتغيــرات النفســية كالقلــق وقيمــة المــادة وتوجهــات الأهــداف علــى تحصيلهــم الدراســي.
2. عمــل برامــج تدريبيــة فــي تحســين مهــارات وكفــاءات الطلبــة مــن خــلال التركيــز علــى إكســابهم اســتراتيجيات التعامــل مــع القلــق فــي الامتحــان وتنميــة قيمهــم نحــو المــواد الدراســية وتبنــي أهــداف نحــو الإنجــاز والإتقــان.
3. القيــام بأبحــاث ودراســات لعينــة جامعيــة مــن مناطــق مختلفــة مــن الســلطنة لدراســة تأثيــر قلــق الاختبــار وقيمــة المــادة وتوجهــات الأهــداف علــى التحصيــل الدراســي، ودراســة تأثيــر أنمــاط التنشــئة الوالديــة علــى المتغيــرات النفســية الســابقة، وباســتخدام نمــاذج إحصائيــة ســببية.

قائمة المصادر والمراجع:

Aldhafri, S., Alkharusi, H., & Alismaili, A. (2015). Predicting English test anxiety: How memorization and critical thinking function? *Theory and Practice in Language Studies*, *5*(6), 1159-1165. https:://doi.org/10.17507/tpls.0506.05

Al-Harthy, I., & Aldhafri, S. (2014). The Relationship among task-value, self-efficacy and academic achievement in Omani students at Sultan Qaboos University. *International Review of Social Sciences and Humanities*, *7*(2), 15-22.

Alkharusi, H., & Aldhafri, S. (2010). Gender differences in the factor structure of the 2X2 achievement goal framework. *College Student Journal*, *44*(3), 795-805.

Alkharusi, H., Aldhafri, S., Alnabhani, H., & Alkalbani, M. (2013). The impact of students' perceptions of assessment tasks on self-efficacy and perception of task value: A path analysis. *Social Behavior and Personality*, *41*(10), 1681-1692. https:://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.10.1681

Ames, C. (1992). Classroom: Goal structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271. https:://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261

Brown., C. (2018). The perceived role of task difficulty and effort in the expectations and values of A-level students. *The Psychology of Education Review*, *429*(2), 5-14.

Bulus, M. (2011). Goal orientations, locus of control and academic achievement in prospective teachers: An individual differences perspective. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *11*(2), 540-546.

Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., & McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, *97*(2), 208-279. https:://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.268

Cramblet, L. (2005). *Development of the goal orientations in adaptive learning goals scale* [Unpublished Doctoral dissertation]. Northern Arizona University.

Dietrich, J., Viljaranta, J., Moeller, J., & Kracke, B. (2017). Situational expectancies and task values as predictors of students' effort. *Learning and Instruction*, *47*, 53 -64. https:://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.10.009

Eccles, J., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs, *Personality and Social Psychology Bulletin*, *21*, 215 - 225. https:://doi.org/10.1177/0146167295213003

Eliot, A., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*(1), 2018-232. https:://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218

Elliot, A., & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*, 461-475. https:://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461

Erturan, G., McBride, R., & Agbuga, B. (2020). Self-regulation and self-efficacy as mediators of achievement goals and leisure time physical activity: A proposed model. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*, *24*(1), 12-20. https:://doi.org/10.15561/26649837.2020.0102

Gan, S. (2005). *An evaluation of perceived task value, self-efficacy and performance in a Geography blended distance course* [unpublished doctoral dissertation]. University of Southern California.

Metallidou, P., & Vlachou., A. (2010). Children's self-regulated learning profile in language and mathematics: The role of task value beliefs. *Psychology in the Schools*, *47*(8), 776-788. https:://doi.org/10.1002/pits.20503

Pintrich, P. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 92-104. https:://doi.org/10.1006/ceps.1999.1017

Pintrich, P. (2010). *Positive educational evaluation of model goals orientation*. Prentice Hall.

Putwain, D. (2008). Do Examinations stakes moderate the test Anxiety-Examinations performance relationship? *Journal of Educational Psychology*, *2*(28), 109-118. https:://doi.org/10.1080/01443410701452264

Roger, A., & Einar, M. (2014). Students' perception of instrumental support and effort in mathematics: The mediating role of subjective task values, *Social Psychology Education*, *17*, 527-540. https:://doi.org/10.1007/s11218-014-9264-8

Schnettler, T., Bobe, J., Scheunemann, A. Fires, S., & Grunschel, S. (2020). *Is it still worth it? Applying expectancy-value theory to investigate the intraindividual motivational process of forming intentions to drop out from university*. Motivation and Emotion https:://doi.org/10.1007/s11031-020-09822-w

Spielberger, C. (1976). Anxiety: Current trends in theory and research. *London Academic Press*, *1*(11), 18.

Wigfield, A., & Eccles, J., S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, *12*, 265 - 310. https:://doi.org/10.1016/0273-2297(92)90011-P

Predicting Academic Achievement through Test Anxiety, Task Value, and Achievement Goal Orientations among Second-Cycle Students in Public Schools in the Sultanate of Oman

Sharifa S. Almaskari(1)

Said S. Aldhafri(2)

Abstract:

This study aimed at predicting academic achievement through test anxiety, task value and achievement goal orientations. The study also examined the levels of these variables and possible gender differences. The sample included 644 students from the second-cycle schools in the Sultanate of Oman (358 males, 286 females). The researchers used three questionnaires examining test anxiety, task value and goal orientations. The results showed high levels of academic achievement, task value, test anxiety and goal orientations (mastery-approach, performance-approach, and performance-avoidance). Regression analysis shows the possibility of predicting academic achievement through test anxiety and some goal orientations (performance-approach and performance-avoidance). The findings indicated statistically significant gender differences in academic achievement, test anxiety and in some goal orientations (mastery-approach, performance-approach, and performance-avoidance) in favor of females. No gender differences were found in task value and mastery-avoidance goal orientation. The study recommended the implementation of counseling programs for students to help them manage test anxiety and perceive the effects of achievement goal orientations on their academic achievement.

Keywords: Academic Achievement, Test Anxiety, Task Value, Achievement Goal Orientation.

(1) College of Education - Sultan Qaboos University (Muscat - Oman
sho110011sho@hotmail.com
(2) College of Education - Sultan Qaboos University (Muscat - Oman)