الإسهام النسبي لمستوى الطموح الأكاديمي وصورة الأستاذ الداعم كما يدركها الطلاب في التنبؤ بقلق الاختبار.[1]

د/ إسلام عبد الحفيظ عمارة

أستاذ مساعد علم النفس التربوي (كلية التربية النوعية، جامعة دمياط)

ملخص:

هدف البحث إلى تحديد الإسهام النسبي لكل من صورة الأستاذ الداعم كما يدركها طلاب الجامعة ومستوى الطموح الأكاديمي في التنبؤ بقلق الاختبار لدى عينة من طلاب الجامعة قوامها(٢٤٠) طالب وطالبة من طلاب كليتي التربية النوعية (كلية عملية) والحقوق (كلية نظرية) بجامعة دمياط، وتم تطبيق مقاييس مستوى الطموح الأكاديمي وقلق الاختبار وصورة الأستاذ الداعم (من إعداد الباحثة). وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب ذوي الطموح الأكاديمي المرتفع وذوي الطموح الأكاديمي المنخفض في قلق الاختبار لصالح الطلاب ذوي الطموح الأكاديمي المرتفع فضلاً عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب ذوي إدراك الأستاذ الداعم المرتفع وذوي إدراك الأستاذ الداعم المنخفض في قلق الاختبار لصالح ذوي إدراك الأستاذ الداعم المرتفع، ويمكن التنبؤ بقلق الاختبار من خلال الدرجة الكلية لمستوى الطموح الأكاديمي بينما لا يمكن التنبؤ من خلال صورة الأستاذ الداعم المدركة.

الكلمات المفتاحية: الطموح الأكاديمي، صورة الأستاذ الداعم المدركة، قلق الاختبار.

---

[1] تم تسليم البحث في ٢٠٢٠/١/٨ وتقرر صلاحيتة للنشر في ٢٠٢٠/٢/١٥

ت : 01093773051 Email :eslam.mara@ymail.com

الإسهام النسبي لمستوى الطموح الأكاديمي وصورة الأستاذ الداعم كما يدركها الطلاب في التنبؤ بقلق الاختبار[٢]

د/ إسلام عبد الحفيظ عمارة

أستاذ مساعد علم النفس التربوي (كلية التربية النوعية، جامعة دمياط)

مقدمة:

يعد مستوى الطموح من العوامل المؤثرة في حياة ونشاط الأفراد، ويعتبر مستوى الطموح الأكاديمي من المتغيرات الهامة التي قد يكون لها تأثيرات عميقة فيما يتعلق باتزان الشخصية أو تعرضها للاضطرابات النفسية وخاصة في المرحلة الجامعية. وقد تؤثر صورة الأستاذ الداعم التي يدركها الطلاب في درجة تقبلهم للبيئة التعليمية الجامعية؛ وحيث تقوم الجامعة بدور أساسي في تشكيل شخصية الشباب منذ التحاقه بها، ومن المفترض أن تلك الشخصية تكون قابلة للتطور والاندماج في المجتمع بعد التخرج. حيث تتبلور النظرة المستقبلية للذات والجانب المهني والحياة الاجتماعية ككل. ومن ثم تأتي أهمية بحث متغيرات مستوى الطموح الأكاديمي، وقلق الاختبار، وصورة الأستاذ الداعم لدى طلاب الجامعة؛ بوصفه مطلبا جوهريا في تحديد ما يمكن أن يكون عليه مستقبل الطلاب. مما يؤثر في اتجاهات الطلاب نحو بيئة الدراسة ومحيطهم الاجتماعي بصفة عامة.

يرجع استخدام مصطلح مستوى الطموح **Academic ambition** إلى الدراسات التي أعدها ليفين وزملاؤه عام (١٩٢٩) في مجال الدافعية ويعد هوب (Hoppie) أول من استخدم لفظ مستوى الطموح الأكاديمي وذلك في دراسته عن علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح، وهو المستوى الذي يسعى الفرد إلى تحقيقه أو بلوغه، ويتم من خلال مواجهة الإحباط بالتفاؤل وهو عنصر من عناصر الدافعية ويختلف من حيث درجة وجوده من شخص لأخر وهو مكتسب ونسبي. (عبد الفتاح،١٩٨٤)

ويعتبر مستوى الطموح الأكاديمي لدى الشباب والمراهقين محدد مهم للإقدام على المخاطرة، ويكتسب مستوى الطموح الأكاديمي من مصادر خارجية أو داخلية للفرد؛ بوضع هدف محدد للفرد في أنشطة حياته قد يستطيع أو لا يستطيع تحقيقها. كما يعتبر مستوى الطموح الأكاديمي نسبي لدى الأفراد من حيث الأهداف التي يطمح الفرد في تحقيقها ووصولها إلى الحد المناسب له شخصياً

---

[٢] تم تسليم البحث في ٢٠٢٠/١/٨ وتقرر صلاحيتة للنشر في ٢٠٢٠/٢/١٥

ت : 01093773051 Email :eslam.mara@ymail.com

ومحاولة تحدى العقبات والضغوط والوصول إلى مستوى طموح واقعي يتناسب مع إمكانات الفرد والجوانب الإيجابية في شخصيته أو محاولة تعويض الجوانب السلبية في الشخصية أو أحد من هذه الجوانب. (باظة ،٢٠٠٤)

وتشير سالم (٢٠١٦) إلى ان كل مرحلة عمرية لها خصائص مميزة ومواقف ضاغطة وأن طلبة الجامعات يعانون من مواقف ضاغطة وأزمات عديدة تتمثل في مواجهة الاختبارات والعلاقات بين الزملاء والأساتذة، والمنافسة من أجل النجاح والمشكلات العاطفية، والتعامل مع مقتضيات البيئة الجامعية وأنظمتها.

ويعتبر قلق الاختبار من المتغيرات المهمة التي تؤثر في سلوك الفرد وقد تسيطر على تفكيره؛ وذلك لما للاختبارات من أهمية خاصة ومدلول كبير لارتباطه الشديد بمستقبل الطالب الجامعي وبالتالي تحدد مستقبله الدراسي والعملي. وهي حالة انفعالية يمر بها جميع الطلاب في فترات الاختبارات وما قبلها ولكن بنسب متفاوتة تتدرج من القلق الميسر إلى درجة عالية قد تؤدي إلى إعاقة التقدم الدراسي للطالب. وقد يرجع هذا القلق المادة الدراسية نفسها أو اتجاه الطالب نحو المعلم أو الخوف من عدم الحصول على نتائج مرضيه للفرد أو المحيطين وربما قد تصل إلى الخوف من الرسوب والفشل.

ومن بين الأدوار العديدة التي يقوم بها المعلم، دوره في تقرير النجاح والرسوب وهذا يعتبر أكثر الأدوار إثاره للقلق بالنسبة للطلاب ومن أهم أدواره في تكيفهم في الحاضر والمستقبل ومن خلال العديد من التجارب التي قام بها كيرت ليفين وتلميذه هوب وقد توصل إلى نتيجة أساسية وهي أن الشعور بالنجاح والفشل منفصل عما يحصله الفرد إذ أن هذا الشعور يتحدد على الأرجح في ضوء طموح الفرد وما يتوقعه الفرد حال قيامه بالعمل. وهذه الأشياء التي يتوقع الفرد تحقيقها هي ما يسمى بمستوى الطموح. (جابر،١٩٨٩) ويعد أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ركيزة مهمة للحياة الجامعية، لأنهم المؤتمنون على تزويد الطلاب بالمعارف ومساعدتهم على اكتساب طرق التفكير السليمة والإبداع والابتكار ومن ثم بناء قدراتهم لحل مشكلات مجتمعاتهم فيما بعد. وبالتالي توجد العديد من المقومات الشخصية والأكاديمية التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس، وأهم الفئات التي يمكنها تقييم درجة امتلاك الأستاذ الجامعي لهذه المقومات والالتزام بها وهم الطلاب لكونهم الأقرب منهم والأكثر اطلاعا على هذه المقومات؛ وهذه المقومات تعني مجموعة الخصائص والسمات والقدرات والمهارات التي يتحلى بها ويمتلكها عضو هيئة التدريس التي يلتزم بممارستها أثناء قيامه بالتدريس(المقدادي،٢٠١٨).

وأحد الأسباب المحتملة للارتباط بين التحسن الأكاديمي والعلاقات الإيجابية بين المعلم والطالب

هو التحفيز، وقد يلعب الدافع دورا رئيسا في العلاقة بين العلاقات بين المعلم والطالب وبين الطلاب ورغبتهم في التعلم. والنتائج الأكاديمية للطلاب الذين يرون أن علاقتهم مع معلمهم إيجابية دافئة ومقربة تكون أكثر إيجابية ويتحسن أدائهم التعليمي (يتأثر دافع الطلاب نحو التعلم بشكل إيجابي من خلال وجود علاقة راعية وداعمة مع المعلم. (Pelayo, Mallari, and Mungcal, 2017)

مشكلة البحث:

يؤدي زيادة مستوى الطموح الأكاديمي لدى الشباب وتطلعاتهم في الوقت الذي لا تسمح فيه الظروف الاقتصادية والاجتماعية لتحقيق تلك الطموحات إلى سوء التوافق النفسي والاجتماعي للفرد، وزيادة الضغوط التي قد تعبر عن نفسها في شكل اضطرابات نفسية وما يصاحب ذلك من زيادة في معدل القلق لتحقيق الطموح الأكاديمي. (شقير،١٩٩٧)

وقد أوضحت عبد الفتاح(١٩٨٤) أن دراسة مستوى الطموح قد تلقي الضوء على أسباب الاضطراب النفسي الذي قد يعتري بعض الأفراد دون البعض الآخر؛ بحيث قد تصبح معرفة مستوى الطموح وسيلة تشخيصية تنبؤيه بما يمكن أن يكون عليه سلوك الفرد وصحته النفسية تبعاً لظروفه وامكانياته.

ويفسر انخفاض قلق الاختبار عند بعض الطلاب، بأن ارتفاع معدل الرغبة في التفوق والظهور الاجتماعي عند الطلاب قد يساعد في انخفاض معدل القلق لديهم حتى في المواقف الطارئة مثل موقف الاختبار، وجعله يتخطى ما أمامه من عقبات حيث لا مستقبل له إلا في العمل والتقدم. (شقير ،١٩٩٠)

وعلى الرغم من ازدياد اهتمام علماء النفس والتربية بدور المتعلم وخصائصه كمشارك في عملية التعلم الفعال وكيف يؤثر إدراكه للمعلم في دافعيته للتعلم وحالته الوجدانية، إلا أن عملية تقييم أداء المعلم تعتبر من أعقد العمليات حيث تتداخل فيها العديد من العناصر المرتبطة بالموقف التعليمي من ناحية والمعلم كإنسان من ناحية أخرى. وقد اهتم علماء النفس والتربية بعملية تقييم أداء المعلم ثم تحول الاهتمام في الخمسينات والستينات من محاولة تحديد خصائص المعلم الكفء إلى الاهتمام بسلوك المعلم داخل الفصل حيث انصب الاهتمام إلى أن يتم إعداد مقاييس تقييم أداء المعلمين في ضوء الخصائص أو السمات وتم تحديد عدة معايير للتمييز بين المعلم الكفء وغير الكفء، ووضوح عرض المعلم.

وقد أكدت جريونج وآخرون على أن المتغيرات الشخصية والظرفية قد تسهم أيضا في حدوث قلق الاختبار مثل الحالة الاجتماعية والاقتصادية والعمر والجنس والعرق للتنبؤ بقلق الاختبار، وكذلك أظهرت بعض الدراسات أن بيئة الفصل الدراسي والاتجاه الايجابي للمعلم نحو طلابه قد يؤثر

على دوافع الطلاب وكفاءتهم ومواقفهم. (Gerwing, Rash, Allen, Bramble, and Landine, 2015)

ومن الجدير بالذكر أن سلوك الأستاذ الجامعي وتعامله مع طلابه له تأثير كبير في تكوين الاتجاه الإيجابي أو السلبي للطلاب نحو استاذهم، ويتعدى هذا التأثير المقرر الدراسي إلى ما يتعلق بالنجاح والتفوق وكذلك الأثر المباشر في شخصية الطالب وتكوين اتجاهاته. (الشاوري والجرادي، ٢٠١٦)

ويعد قلق الاختبار أحد المتغيرات المهمة التي تؤثر في التحصيل الأكاديمي للطلاب وفي سلوكهم الأكاديمي بصفة عامة، وتنبثق أهمية هذا المتغير من أهمية المواقف التي يتعرض لها الطلاب في المجتمع الجامعي ومن حيث تأثيرها المباشر وغير المباشر على حياته الأكاديمية والمهنية بصفة عامة (جابر& علي،٢٠١٦) وفي بحث بعنوان كيف يؤثر قلق الاختبار على الأداء الأكاديمي ، وجد أن (٨) طلاب من أصل (١٣٨) طالبًا يعانون من القلق الشديد قد تركوا الكلية بسبب القلق الشديد من الفشل الأكاديمي، وفي كلية أخرى ترك الدراسة الجامعية (٢٦) طالبًا من أصل(١٢٩) طالبًا لنفس السبب. وقد اتفقت معظم إجابات الطلاب على سؤال "ما الذي يمكن فعله لتخفيف هذه الظاهرة (قلق الاختبار) بطريقة ما؟" تبين أن المعلم هو الشخص الذي يجب أن يلعب الدور الأكثر أهمية في الحد من قلق الاختبار. حيث يعتقد الطلاب أنه يجب على المعلمين تحفيزهم وتقديم توجيه أكثر تحديداً فيما يتعلق بالمواد التي سيتم اختبارهم فيها. بمعنى آخر، تشير الإجابات إلى أنه يجب على المعلمين إعلام الطلاب بمحتوى الاختبارات وعدد الأسئلة المعروضة عليهم. بل يقترحون أيضًا أن يتجنب المدرسون التعليقات السلبية أثناء الاختبارات ويجب ألا يذكّروهم كثيرًا بالوقت المتبقي. اقتراح آخر من أجل تخفيف قلق الاختبار؛ أن يكون المعلمون على دراية بقلق الطلاب ومحاولة فهمهم.(Trifoni & Shahini, 2011)

وتكمن مشكلة البحث الحالي في التغيرات السريعة والمتلاحقة في جميع المجالات في عصر يزخر بالصراعات والمشكلات، وتزداد الرغبة في اللحاق بالمتغيرات التكنولوجية والثقافية؛ مما ينتج عنه ارتفاع في مستوى الطموح لدى الشباب وفي نفس الوقت زيادة الضغوط المحتملة لإشباع تلك التطلعات ويعتبر القلق نتيجة لتلك الضغوط.

وترى الباحثة أن القلق ربما يكون نتيجة طبيعية لزيادة مستوى طموح الشباب الجامعي خاصة أن المرحلة الجامعية تعتبر مرحلة تبلور الأفكار فيما يتعلق بالمستقبل؛ وبالتالي زيادة الطموحات والرغبات في تكوين صورة مرضية عن الذات، وفي نفس الوقت تنال تقدير المحيطين بالجامعة من أساتذة، وطلاب، والمحيطين في البيئة الاجتماعية ككل. لذا تحاول الباحثة الكشف عن الإسهام النسبي لمستوى الطموح باعتباره محفزا للأداء والسعي نحو التفوق في التنبؤ بقلق الاختبار، وكذلك

الكشف عن دور صورة الأستاذ الداعم كما يدركها طلابه باعتباره الشخص القائم بتقييم الطلاب من خلال الاختبارات في التنبؤ قلق الاختبار.

تساؤلات البحث:

– هل تختلف درجة قلق الاختبار وفقًا لمستوى الطموح الأكاديمي (مرتفع – منخفض)؟

– هل تختلف درجة قلق الاختبار وفقًا للصورة المدركة للأستاذ الداعم (مرتفع – منخفض)؟

– هل يمكن التنبؤ بقلق الاختبار في ضوء مستوى الطموح الأكاديمي بأبعاده، والصورة المدركة للأستاذ الداعم؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

–الكشف عن الفروق في درجة قلق الاختبار وفقاً لمستوى الطموح الأكاديمي بأبعاده لدى عينه من طلاب جامعة دمياط

–الكشف عن الفروق في قلق الاختبار وفقاً لصورة الأستاذ الداعم لدى عينه من طلاب جامعة دمياط.

–الكشف عن الدور الذي يمكن أن تسهم به صورة الأستاذ الداعم ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة دمياط في التنبؤ بقلق الاختبار.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث الحالي من ندرة البحوث العربية –في حدود إطلاع الباحثة – التي تناولت التنبؤ بقلق الاختبار في ضوء مستوى الطموح الأكاديمي، والصورة المدركة للأستاذ الداعم. حيث ركزت معظم البحوث في تناولها لقلق الاختبار على علاقته بالدافع للإنجاز وكذلك التحصيل الدراسي، والبحوث التي تناولت مستوى الطموح الأكاديمي اقتصرت على قلق المستقبل ومتغيرات نفسية أخرى. وحيث أن مستوى الطموح الأكاديمي له امتداد في دافعية الإنجاز وبالتالي بقلق الاختبار. وشكل هذا دافعًا للباحثة للقيام بالبحث الحالي؛ وذلك لتحديد الإسهام النسبي لمستوى الطموح الأكاديمي في التنبؤ بقلق الاختبار، وكذلك علاقة الأستاذ بطلابه التي تبنى على المودة ربما تؤثر في قلق الاختبار؛ ولذلك تبدو الأهمية الحقيقية لهذا البحث في محاولة التوصل إلى أكثر المتغيرات ارتباطًا بقلق الاختبار، والتي يمكن في ضوئها التنبؤ بقلق الاختبار لدى عينة من الشباب الجامعي. وكذلك يخدم البحث الحالي الباحثين في تناولهم للبحوث التي ترتبط بقلق الاختبار.

مصطلحات البحث:

مستوى الطموح الأكاديمي:

الطموح الأكاديمي هو السعي الدؤوب لتحقيق النجاح والتحصيل والإنجاز، والطموح ينطوي على المثابرة والشمولية ولا يتوقف هذا الطموح بمجرد تحقيق مستوى معين من التحصيل، ولا يعتقد بأن الطموح هو اتجاه نحو النجاح في مجال واحد فقط. (Judge & Kammeyer-Mueller, 2012)

ويعرفه القاموس بأنه الرغبة في أن يكون الفرد ناجحا أو قويا أو مشهورا، فالشخص الطموح يرتبط ارتباطا وثيقا بالنجاح الوظيفي، ويبدوا قادرا على المنافسة والحزم والتوجه نحو تحقيق الإنجازات وواثقا ومتحركا إلى أعلى، يميل إلى التنافس والمشاركة في الأنشطة اللاصفية، ويتميز بالأداء الجيد والتعلم بسرعة، وهو أكثر نجاحا في حياته ويحقق مستويات أعلى من التعليم، ويعمل في مهنة أكثر شهرة، ولديه دخل أعلى. فالطموح قد يتنبأ بالاختلافات بين الأفراد في الضمير، والانبساطية، والعصابية، والقدرة العقلية العامة. بالتالي كان الطموح الأكاديمي وثيق الصلة بالتحصيل التعليمي، والمهنة، والدخل. (Pelayo, et al., 2017)

وتعرفه عبد الفتاح(١٩٨٤) (لارتباطه بالمقياس المستخدم في البحث الحالي) مستوى الطموح الأكاديمي بأنه سمة ثابته نسبيا تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي للفرد واطاره المرجعي، ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها الفرد، وأن الشخص الطموح يميل إلى الكفاح، ونظرته للحياة بها تفاؤل وإقدام على الحياة، ويتجه نحو التفوق ، ولديه القدرة على تحمل المسئولية ، ويميل إلى الكفاح، ويعتمد على نفسه، ومثابر يرضى بالوضع الراهن، ويعتقد في الحظ ويمكنه تقدير الواقع بشكل مناسب للعمل والجهد الذي يبذله.

التعريف الإجرائي:

هو رغبة الفرد في تحقيق النجاح والتفوق في ضوء نظرته المستقبلية، وتحمله للمسئولية، والميل للكفاح والمثابرة، وقدرته على تحديد الأهداف والتعامل معها. ويقاس في هذا البحث من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته على مقياس مستوى الطموح الأكاديمي (إعداد الباحثة).

صورة الأستاذ الداعم:

تعددت المصطلحات الدالة على نفس المعنى والمقصود به هو الأستاذ الذي يقدم الدعم والرعاية والمساندة لطلابه ويعبر عنه من خلال المقومات التي تتوفر في الأستاذ الجامعي كما يدركها الطالب.

والأستاذية الراعية تتمثل في شعور الطلاب بأن أستاذهم يفهمهم ويضع إهتماماتهم نصب

عينيه، كما تنعكس في إهتمامه بمشكلاتهم، والقرب منهم والتعاطف معهم. وهى بذلك وسيلة المعلم لفتح قنوات إتصال مع الطلاب على مستوى واسع. وتتجسد فى قدرة المعلم على التواصل مع الطلاب بطريقة تمكنهم من الشعور بعنايته وبرعايته لهم.(الفيل ،٢٠١٩).

التعريف الإجرائي: هي الصورة الذهنية للأستاذ الجامعي كما يدركها طلابه بناءاً على كفاءته المعرفية والادائية، وتقديمه للدعم الاجتماعي لطلابه(كفاءة اجتماعية)،وقدرته على احتواء طلابه وجدانيا وانفعاليا(كفاءة وجدانية). ويقاس من خلال الدرجة التى يحصل عليها الطالب من خلال إستجابته على المقياس المعد لذلك(إعداد الباحثة).

قلق الاختبار:

التعريف الإجرائي: يمكن تعريف قلق الاختبار إجرائيا بأنها الحالة التي تلازم وتصاحب الفرد في موقف الاختبار وقد تبدأ في فترة ما قبل الاختبار (الاستعداد للاختبارات)، ولها عدة مظاهر دالة عليها وهي جسمية، واجتماعية، ومعرفية وانفعالية. ويقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على فقرات مقياس قلق المقياس المعد لهذا الغرض (إعداد الباحثة).

ويمكن تحديد أعراض قلق الاختبار في عدة مجالات:

١-جسمية: وتتمثل في الشعور بالتعب والارهاق والآلام الجسمية وسرعة ضربات القلب ورعشة وبرودة في الأطراف وزيادة إفراز العرق وآلام في البطن والشعور بالغثيان والصداع. (سالم، ٢٠١٦)

٢-عاطفية انفعالية: وتتمثل في الشعور بالتوتر والانفعال والضيق وتكرار الكوابيس أثناء النوم وعدم القدرة على تنظيم الوقت أو تحقيق الأهداف والمماطلة في أداء الاختبارات والهروب من مواجهة موقف الاختبار. (العتيبي،٢٠١٨)

٣-معرفية: الشعور بالنسيان وعدم التركيز وصعوبة التذكر وتداخل المعلومات واهتزاز الثقة بالنفس وتوقع الفشل والمعاناة من الارتباك.

٤-إجتماعية: وهي سرعة الاستثارة والانفعال على المحيطين وتجنب الاختلاط بالمحيطين وتجنب التواجد مع الآخرين والبعد عن النقاشات والشعور باهتزاز صورة الشخص عند الآخرين.

الإطار النظري:

أولا مستوى الطموح:

ظهر مصطلح مستوى الطموح في الدراسات السيكولوجية على يد هوب عام ١٩٣٠ وهو أول من تناوله بالبحث على نحو مباشر، ويشير إلى مستوى الطموح بأنه أهداف الشخص او غاياته أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة، تعتبر كاميليا عبد الفتاح رائدة في إعداد مقياس باللغة العربية لقياس مستوى الطموح.

والطموح لا يتم توجيهه فقط نحو أهداف محددة أو مفردة. ولكن الطموح هو المستوى المعتاد من الرغبة أو السعي لتحقيق مواقف الحياة المرتبطة بالنجاح. بهذه الطريقة، يمكن التمييز بين الطموح وبين التطلعات التي لها أهداف محددة (مثل، التطلع إلى الحصول على شهادة جامعية أو إدخال مهنة معينة). فالطموح هو ما أشار إليه الأفراد الطموحون "قد يكون لديهم اتجاه ثابت من السعي، ولكن أهدافهم عابرة أو غير قابلة للتعريف. (Judge & Kammeyer-Mueller,2012) فالطموح الأكاديمي يهدف بصفة أساسية إلى تحقيق الذات في مجال معين أو في الحياة بشكل عام؛ وهذا هو السبب في أهمية بحث وتحليل الطموح الأكاديمي في مراحل الدراسة (سواء المرحلة الثانوية أو الجامعية)؛ حيث أنها فترة تشكيل الشخصية وتكوين الوعي الاجتماعي، وكذلك اتساق أفكار الفرد مع أقرانه. (Barsukova & Krishchenko,٢٠١٥)

ومستوى الطموح هو بنية نفسية تعكس نوعًا معرفيًا من دوافع الفرد. كل فرد يسعى إلى الوصول إلى هدف محدد أو التميز في الأداء وفي القيام بذلك. وتحدد الرغبة في التمييز والتي لها بنية داخلية تعرف باسم مستوى الطموح. وقد حدد هوب (١٩٣٠) مستوى الطموح، كتوقعات أو أهداف أو مطالبات الشخص بشأن إنجازه المستقبلي في مهمة معينة.(Kenioua ,2018)

وترى شقير(١٩٩٥) أن مستوى الطموح الأكاديمي هو طاقة الفرد الإيجابية والفعالة التي تدفعه نحو تحقيق هدف معين يسعى إلى تحقيقه من أجل مواصلة الحياة التي يحياها ذلك الفرد. ومستوى الطموح الأكاديمي يتأثر بالعوامل المحيطة الفرد مثلما يتأثر بالعوامل الداخلية الذاتية الخاصة بالفرد نفسه. بينما تعرفه باظة (٢٠٠٤) بأنه الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه في مجالات تعليمية أو مهنية أو أسرية أو اقتصادية ويحاول تحقيقها، وتتأثر بالعديد من المؤثرات الخاصة وبشخصية الفرد أو القوى البيئية المحيطة به.

ويعتبر مستوى الطموح الأكاديمي مؤشراً على الخصائص الشخصية النشطة وأحد المتغيرات المهمة لأنه يصف التفاعل مع البيئة من أجل التكيف والتطور، وقد يؤثر في السلوك الاجتماعي الذي يمكن الأفراد من تطوير المهارات وأساليب التفكير وتضمن وجود مستوى عال من الكفاءة الذاتية. (Judge& Kammeyer-Mueller, 2012)

ويعتبر مستوى الطموح الأكاديمي سمه إنسانية أي أنها موجودة لدى الجميع بدرجات متفاوتة في النوع والشدة وتعبر عن التطلع لتحقيق أهداف مستقبلية قريبة أو بعيدة. وبالتالي يعبر عن طريقة تعامل الفرد مع نفسه وبيئته ومجتمعه، وترتبط الكفاءة الإنتاجية طرديا مع مستوى الطموح الأكاديمي. (العنزي،٢٠١٦ب)

وترى التعريفات الأجنبية الطموح الأكاديمي كرغبة في تحقيق الغايات، خاصة النجاح والقوة

والثروة؛ أي هي عملية تحفيزية غالبًا ما يتم ذكر الطموح الأكاديمي كمصدر للاختلافات الفردية في الأهداف بين الأفراد. (Jones, Sherman and Hogan, 2017)

ومن خلال استعراض تعريفات مستوى الطموح الأكاديمي يلاحظ أن معظم التعريفات تركز على:

مستوى الطموح الأكاديمي وهو عبارة عن **استعداد نفسي:** لأن كل فرد يحدد أهدافه في الحياة سواء كان من أصحاب الطموح المرتفع أو المنخفض ولكنه يتأثر بالعوامل التكوينية والتدريب والتربية. كما أن مستوى الطموح الأكاديمي **يتحدد من خلال المواقف والخبرات** التي يتعرض لها الفرد وتتكون من عاملين أساسيين هما: التجارب الشخصية التي يمر بها الفرد وتشكل أساسا يحكم به الفرد على مختلف المواقف، ودور الاتجاهات والقيم والعادات والتقاليد في تكوين مستوى الطموح الأكاديمي؛ ومن خلال تفاعل هذين العاملين يتشكل لدى الفرد إطارا يحتكم إليه في جميع المواقف.

ومستوى الطموح الأكاديمي **باعتباره سمة:** والسمة هي ما يميز بين الناس من حيث كيفية تصرفهم؛ ولذا فإن استجابات الأفراد تجاه الموقف الواحد متعددة، فلكل فرد سماته الشخصية التي تميزه ولكن مع الأخذ في الاعتبار أن هذه السمة ليست مطلقة وإنما هي ثابتة نسبيا، لهذا نجد تأثر مستوى الطموح الأكاديمي بما لدى الفرد من استعدادات نظرية ومكتسبة وما لديه من اتجاهات وعادات وتقاليد ويتأثر بالمواقف والظروف. (ميرة،٢٠١٢)

ويعد مستوى الطموح الأكاديمي سمة من سمات الشخصية الإنسانية ويؤثر بشكل مباشر في قدرة الأفراد في اتخاذ القرارات التي يمكن أن تؤثر في مستقبلهم، ويعرف بأنه هدف ذو مستوى محدد يتطلع الفرد إلى تحقيقه في جانب من جوانب حياته على أساس تقديره لمستوى قدراته وإمكاناته واستعدادته كما يتحدد مستوى الهدف في ضوء خبرات النجاح والفشل التي مر بها الفرد عبر مراحل نموه المختلفة.وهناك عدة عوامل تسهم في النظرة المستقبلية للموقف سواء بالنجاح أو الفشل منها: التوقع، والخوف، والرهبة، وقلق المستقبل، والخبرات السابقة، والاستعداد للمغامرة، ومدى التحصيل العلمي ومدى رؤية الأحداث بواقعية. حيث يتميز الأفراد ذوو الطموح الأكاديمي بالخصائص الآتية: الميل إلى الكفاح، والنظرة إلى الحياة بتفاؤل، والاعتماد على النفس في إنجاز المهام، والمثابرة في الأعمال، والميل إلى التفوق، وتحديد الأهداف بشكل دقيق، ووضع الخطط للوصول إلى الأهداف، والثقة بالنفس، والتغلب على العقبات، والتمتع بالصبر والموضوعية، وتحديد الأهداف والخطط المستقبلية بشكل مناسب والتعاون مع الاخرين. (العنزي،٢٠١٦أ)

ولمستوى الطموح الأكاديمي دور مهم في حياة الأفراد، واكتسب أهميته من طبيعة الإنسان لكونه كائن يحب النجاح ويتطلع إلى المستقبل ويتجه إلى كل ما يحقق أهدافه. وأشار أيزنك إلى العوامل التي تؤثر في مستوى الطموح الأكاديمي لدى الفرد وهي كالتالي:

١-عوامل شخصية: تمثلت في ذكاء الفرد وتصوره لذاته، وخبرات النجاح والفشل التي مر بها، التدعيم المتمثل في الثواب والعقاب، الصحة النفسية.

٢-عوامل بيئية اجتماعية: تمثلت في معايير الجماعة والمحيطين، وأثر الجماعة كمقياس مرجعي لطموح الأفراد الأكاديمي، الحالة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية.

ويمكن استخلاص النقاط التالية لمستوى الطموح الأكاديمي:

- يحدد الطموح الأكاديمي الأهداف المستقبلية التي يضعها المتعلم لنفسه، ومستوى الإنجاز الذي يسعى إلى الوصول إليه في مجال دراسته وبذلك فهو عنصر من عناصر الدافعية.
- يحدد الطموح الأكاديمي مقدار الجهد المبذول من قبل الفرد لتحقيق أهدافه.
- يتأثر مستوى الطموح الأكاديمي بمدى وعي الفرد وإدراكه لقدراته وإمكاناته وإطاره المرجعي وخبرات النجاح والفشل السابقة التي مر بها الفرد لذلك فهو سمة مكتسبة تختلف من شخص لأخر. (محمود ،٢٠١٧)
- الطموح الأكاديمي هو أحد وظائف الشخصية الرئيسة والذي قد يتأثر بمصادر التدعيمات والتوقعات والإدراكات والخبرات. (الذواد،٢٠٠٢)
- يعتبر مستوى الطموح الأكاديمي ظاهرة سلوكية وأحد أهم المتغيرات الشخصية التي تؤثر في الأنشطة الفردية. وربما يرجع الكثير من إنجازات الأفراد إلى مستوى الطموح المناسب بالإضافة إلى العوامل الأخرى التي تسهم في التطور والإنجاز. (Almomani& Theeb, 2016)
- يعد مستوى الطموح الأكاديمي جزءا مهما في البناء النفسي للفرد لأنه يبلور الاعتقادات التفاؤلية عند الفرد بقدرته على التعامل مع مختلف الضغوط النفسية. بالإضافة إلى وجود علاقة بين الاتجاهات الوالدية والتنشئة الاجتماعية ومستوى الطموح الأكاديمي عند الأبناء. (أبو العيش،٢٠١٧)

ثانيا: صورة الأستاذ الداعم:

لما كان من المهم التأكيد على أهمية صورة المعلم لدى الطلاب الذين يختارون التخصصات في نظام تعليمي معين، لأن الأسلوب الرائد في بناء الشخصية هو شخصية المعلم المثالي، وبالتالي، فإن المعلم الذي لديه صورة إيجابية يساهم في بناء الشخصية في التلاميذ والطلاب والبالغين؛ لتكوين صورة تربوية إيجابية.(Mynbayeva& Yessenova, 2016)

وحيث يتضمن التدريس العديد من المهارات والمواقف التي يتم التعبير عنها من خلال سلوك المعلم والمؤثر في تشكيل سلوك المتعلم. فإن الدور الذي يتوقعه المجتمع من المعلم أن يؤديه هو في الواقع يتكون من العديد من الأدوار، وبالتالي فينظر للمعلمين على أنهم جانب مهم من بيئة الطلاب، لما لهم من بعض التأثيرات في مفاهيم الطلاب الذاتية. وبالتالي، كان لجودة التفاعل بين المعلم

والتلميذ في الفصل تأثير كبير في تصورات الطلاب، فإن أنواع الأدوار التي تفترض للمعلمين لها تأثير عميق في تصورات الطلاب نحو معلميهم، هذا الاستنتاج ليس مفاجئًا لأنه يدعم النتائج السابقة التي أشارت إلى أن المعلمين الذين يطورون درجة أعلى من العلاقة الشخصية مع تلاميذهم هم مدرسون أكثر فاعلية في أذهان التلاميذ أنفسهم. (Ibrahim, 2014)

والمكونات الرئيسية لصورة المعلم هي كما يلي: الجاذبية البصرية (الحالة الصحية، والكاريزما، والخصائص الشخصية والخصوصيات الفردية، ونمط الملابس، ومجموعة الألوان المفضلة، والمكياج، تصفيفة الشعر)؛ والاحتراف (مستوى التعليم، أسلوب علاقة العمل)؛ والخصائص اللفظية (الكلام وطريقته المميزة، ومهارات الاتصال، وتقنيات التحدث أمام الجمهور)، الخصائص غير اللفظية: تعبيرات الوجه والإيماءات والموقف؛ وجاذبية بصرية، وأسلوب الاتصال. (Mynbayeva& Yessenova, 2016)

ولذا يمكن التأكيد على أهمية خصائص المعلم في تحقيق الأهداف والغايات التعليمية في أي نظام تعليمي، فمشاركة الطلاب في العملية التعليمية أمر بالغ الأهمية وتصوراتهم تمثل تحديات منهجية يمكن أن تساعد في معرفة الطريقة التي يفكر بها الطلاب وإدراكهم للمعلم لتعزيز فهم الطلاب.

وقد وصف أولبورت (١٩٦٨) الإدراك على أنه الطريقة التي يحكم بها الأشخاص على الآخرين الذين هم على اتصال معهم. عندما يكون المعلم حازماً وعادلاً، فإنه يخلق مناخًا أفضل في الفصل الدراسي مع الحد الأدنى من التوتر والقلق ويكون الطلاب قادرين على الأداء بشكل أفضل. وتشير نتيجة هذا البحث إلى أن خصائص المعلمين –معرفة المحتويات التي سيتم تدريسها، والقدرة على التواصل، والقدرة على توظيف الاستراتيجيات التعليمية المناسبة والكفاءة في إدارة الفصول الدراسية، ترتبط بشكل كبير مع موقف الطلاب تجاه المادة الدراسية، وبالتالي ترتبط خصائص المعلمين إيجابيا بموقف الطلاب من المواد. لذا عندما يكون تصور الطلاب لخصائص معلميهم منخفضًا، فقد يؤدي ذلك إلى موقف سلبي من المادة والعكس. لذلك ينبغي على المعلمين أن يبذلوا قصارى جهدهم لعرض سمات تربوية سليمة وفعالة لاكتساب التصور الجيد لدى طلابهم، مما يؤدي إلى خلق اتجاه إيجابي للطلاب نحو المواد الدراسية. (Etuk, Maria and Asukwo, 2013)

ولا يمكن أن تكون صورة الأستاذ الجامعي إيجابية ومقبولة لدى طلابه إلا إذا كان ناجحا في عمله، ومتميزا بأدائه الأكاديمي وسلوكه الحسن والتزامه بأخلاقيات المهنة داخل الجامعة وخارجها، وأن يكون راقيا في تعاملاته مع زملائه والمحيطين به ومتعاونا. (الشاوري والجرادي، ٢٠١٦) ومن الصفات التي يجب أن تتوافر في أستاذ الجامعة هي العدالة مع الطلاب، وعدم فرض آرائه عليهم،

وتقبل الآراء المعارضة لرأيه، والترحيب بهم أثناء الساعات المكتبية، ومراعاة الفروق الفردية والتحلي بالأخلاق الحميدة، وسعة المعرفة والاطلاع وتنوعهما، والإلمام بأساليب التقويم. (واعر ،٢٠١٩) وتشجيع المعلم لأفكار الطلاب، واستخدام التعليقات البناءة أثناء الشرح، وفحص المعلم لاستجابات الطلاب، وحماس المعلم، واستخدام أنواع مختلفة من الأسئلة، وتقبل انتقادات الطلاب، وتنوع النشاطات أثناء الشرح. (الكيال، ٢٠٠٨)

ويقصد بالمساندة الاجتماعية: بأنها الإمكانيات الفعلية أو المدركة للمصادر المتاحة في البيئة الاجتماعية للفرد التي يمكن استخدامها للمساعدة وخاصة الاجتماعية في أوقات الضيق. ويتزود الفرد بالدعم أو العون من خلال شبكة العلاقات الاجتماعية التي تضم كل الأشخاص الذين لديهم اتصال اجتماعي بشكل منتظم ومباشر أو غير مباشر مع الفرد، وعلى الرغم من ذلك لا تعتبر كل الشبكات الاجتماعية المحيطة بالفرد مصدر للمساندة الاجتماعية بل بعضها فقط، وتنقسم مصادر المساندة الاجتماعية إلى:

– مصادر المساندة الرسمية مثل زملاء العمل والمشرفين والأساتذة والمسئولين عن العمل.

مصادر المساندة غير الرسمية وتتمثل في الأسرة والجيران والأقارب. -

والمساندة هي ضرورة تقتضيها طبيعة العصر الذي يعيش فيه الشباب ولا بد لمن يتولى مسئولية التوجيه والتربية في أي موقع سواء كان أبا أو أما أو معلما أن يتقن بعض المعارف والمهارات حتى يساعد الأفراد على مواجهة مطالب الحياة المعاصرة وضغوطها المتزايدة بعزيمة قوية، حتى تتعزز مكانته في المجتمع. (شقير،٢٠٠٧)

لقد وجد العلم أن الطلاب الذين لديهم علاقات رعاية مع المعلمين أكثر نجاحًا من الناحية الأكاديمية ويظهرون سلوكًا أكثر "دعمًا اجتماعيًا" (أو لطيفًا أو مفيدًا) حيث يمكن لمعلم الرعاية تحويل تجربة المدرسة وخاصة للطلاب الذين يواجهون صعوبات، مثل التسرب أو الحياة المنزلية المختلة. (Pelayo, et al.,2017)

ومن أهم المقومات المذكورة بالتراث استخدام الرحمة واللين ومراعاة فروق الفردية وكذلك التكرار والتدرج بالتدريس، وأما البحوث التربوية المعاصرة فأشارت إلى الموضوعية والعدالة، والقدرة على بناء علاقات إنسانية جيدة مع الطلاب، والقدرة على التغيير الإيجابي في المجتمع، والثقة في قدرات الآخرين وتقبل أفكارهم، الوسطية في التعامل، والعمل ضمن أهداف المنهج الدراسي من ناحية وحاجات الطلاب من ناحية أخرى، وإثارة الرغبة لدى الطلاب في التعلم ، والتمكن في مادة الاختصاص مع زيادة الثقافة العامة، وربط موضوع الدرس بالواقع، ومن أهم خصائصه أيضا احترام الطلاب واعتبار آرائهم وأفكارهم ذات قيمة ومعنى، وإشعارهم بالأمان عند التعبير عن مشاعرهم،

والقرب من الطلاب والحماسة للعناية بهم وبمشكلاتهم، وهو من يلجأ إليه الطلاب؛ لأنهم يدركون أنه قريب منهم ويهتم بمشكلاتهم، ووضع الآمال والطموحات الأكاديمية العالية أمام طلابه وحثهم على العمل لتحقيقها؛ وهذا له الأثر الايجابي في تحصيل الطلاب، وكذلك التحلي بمهارات التواصل الاجتماعي التي يسودها الاحترام والتواضع مع كل من يتعامل معه.(المقدادي،٢٠١٨)، (الفيل، ٢٠١٩)، (الشاوري و الجرادي، ٢٠١٦)

ثالثا: قلق الاختبار:

يعد قلق الاختبار واحدا من الظواهر النفسية المنشرة بين الأفراد، مما أدى إلى توجيه نظر الباحثين بالقلق لتحديد مفهومه وأسبابه ومظاهره، لا سيما الجوانب المتعلقة بتأثيراته على السلوك الإنساني وتأثيره على التحصيل الأكاديمي في المراحل التعليمية المختلفة. (عليمات&هواش،٢٠٠٦) والقلق ظاهرة يصادفها الناس في حياتهم اليومية حيث يمكن أن يوصف القلق بأنه توتر متوقع ولكنه غامض؛ وشعور بعدم الارتياح نتيجة لطبيعة القلق، وقد قدم الباحثون تصنيفًا لهذه الظاهرة إلى فئات فرعية مختلفة، وتلقى القلق الاختبار كظاهرة

اهتمامًا كبيرًا منذ الخمسينيات، حيث تعتبر مشكلة تعليمية شائعة، تشير إلى موقف لا يشعر فيه الطلاب بالثقة في قدراتهم، وهو ما ينعكس على نتائج أدائهم واختباراتهم. (Anisa & Shahini, 2011)

ويمكن تفسير قلق الاختبار كميل لرؤية منبهات متوالية من إنجاز غير مناسب في موقف تقويمي، فالأفراد الذين يعانون من قلق اختبار عالي يميلون إلى تقييم موقف الاختبار على أنه تهديد شخصي لهم، وغالبا ما يكونون متوترين وخائفين ومستثارين انفعاليا في موقف الاختبار مما يؤثر على انتباههم وتركيزهم أثناء الاختبارات. (الرفاعي، ٢٠١١)

ومن أسباب قلق الاختبار: نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية، نقص الرغبة في النجاح والتفوق، وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الاختبار أو استدعائها أثنائه، أو ارتباطه بخبرة فشل سابقة، أو نقص الثقة، أو الاتجاهات السلبية تجاه الاختبارات، أو الضغوط الاسرية والبيئية لتحقيق مستوى طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب، أو محاولة إرضاء الوالدين أو المعلمين. (خريبة،٢٠١٥)

ولقلق الامتحان آثار سلبية على الأداء الأكاديمي للطلاب وقد يؤثر على الحالة الانفعالية (الخوف والذعر)، والإدراكية (فقدان التركيز) وردود الفعل العصبية (التعرق، تسارع معدل ضربات القلب). وقد يسبب قلق الاختبار أعراضًا فسيولوجية مثل تشنجات البطن وتعرق اليدين والارتعاش وجفاف الفم؛ والأعراض النفسية مثل الخوف أو الذعر، أو مشاكل في الذاكرة، أو بعض الصعوبات في التركيز والانتباه؛ والأعراض السلوكية، مثل قضم الأظافر، واضطرابات النوم وفرط النشاط.

وترتبط اختبارات الجامعة عادةً بإحساس بالقلق، وعندما يكون القلق والأعراض المرتبطة به شديدة، فقد تتداخل بشكل كبير مع أداء الطالب ونتائج الامتحان. (Alessandra, Andrea, and Giuseppe, 2011)

ويؤدي ارتفاع نسبة قلق الاختبار إلى انخفاض معدل الطالب الدراسي وزيادة معدلات التسرب من أوساط طلاب الجامعة. فالقلق يعتبره البعض ناتج عن اضطراب في العلاقات المتبادلة بين الفرد والمجتمع الذي يعيش فيه.

ويمكن تقسيم القلق إلى:

١-حالة القلق: وتشير إلى خبرة وقتية متغيرة ومرحلية متعلقة بشعور الفرد بأنه مضطرب.

٢-سمة القلق: وتشير إلى ميل أو تهيؤ أو سمة ثابتة نسبيا في الشخصية.

وفي البيئة الأكاديمية النموذجية، التي تعتمد اعتمادا كبيرًا على ممارسة الاختبارات الرسمية واختبارات القبول، تمثل الاختبارات فيها ضغوطًا قوية، حيث يمكن أن تؤثر في أداء الطالب في البحث بالنظر إلى النتائج السلبية المحتملة المرتبطة بضعف أداء الاختبار أو فشله، فليس من المستغرب أن يذكر الطلاب باستمرار الاختبارات والمخاوف المتعلقة بالصف كمعظم مصادر القلق لديهم. (Gerwing, et al.,2015)

قلق الاختبار هو رد الفعل الانفعالي الذي يواجهه بعض الطلاب قبل الامتحانات. وهو خوف منطقي، لكن الخوف المفرط يتداخل مع الأداء. يشير العديد من الباحثين إلى أن القلق البسيط مفيد للطلاب لأنه يحافظ على توجههم نحو المهام؛ لكن القلق المفرط يمكن أن يكون مضر جدًا ويتداخل مع النتائج إذا لم تتم إدارته بشكل مناسب (Hashmat, Hashmat, Amanullah, and Aziz, 2008).

نستخلص مما سبق أن قلق الاختبار هو نوع من القلق المرتبط بموقف الاختبار وهو استجابة انفعالية تتسم بالانزعاج والتوتر، ولها مؤشرات عديدة ولا ترتبط بوقت الاختبار فقط ولكن أيضا وقت الاستعداد للاختبار. وهذا القلق تتفاوت درجته؛ فإذا زادت بشدة أو انخفضت عن الحد تؤثر في أداء الطالب واجاباته عن أسئلة الاختبار، وهو قلق موقفي أو مؤقت يزول بزوال السبب.

البحوث السابقة:

١-البحوث اهتمت بمستوى الطموح الأكاديمي ومتغيرات أخرى:

هدف بحث **الذواد (٢٠٠٢)** إلى التعرف على العلاقة بين سمة وجهة الضبط الداخلية ومستوى الطموح لدى عينة من طالبات الجامعات السعوديات والمصريات. وتكونت عينة البحث من (١٢٠) طالبة وطبق عليهن مقياس وجهة الضبط ومستوى الطموح. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين سمة وجهة الضبط ومستوى الطموح لدى عينة من الطالبات المصريات

والسعوديات وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا بين الطالبات المصريات والسعوديات بالنسبة لمستوى الطموح لصالح الطالبات المصريات.

كما أجرى(**Barsukova & Krishchenko2015**) بحثا للتعرف على مستوى الطموح لدى الطلاب وإحترام المساحة الشخصية والثقة وجاءت نتائج البحث كالاتي: يعتبر معظم الطلاب أنفسهم طموحين، بينما يقدر مستوى الطموح الطلاب بأنه مرتفع أو متوسط. ويتعمد معظم المعلمين ٧٥ ٪ التعدي على المساحة الشخصية للطلاب. والنوع الرئيسي للانتهاك من المعلم غالبا ما يكون في صورة لفظية وغير لفظية بنسبة ٦٥ ٪. بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مؤشرات متوسط القيم على مقياس الثقة بالنفس بين الطلاب الأكبر سنا وطلاب السنة الأولى لصالح طلاب السنة الأولى، حيث حصل الطلاب الأكبر سناً على درجة أقل بكثير فيما يتعلق بالثقة بالنفس.

وهدف بحث **(Almomani&Theeb 2016)** إلى تحديد مستوى الطموح وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة في ضوء بعض المتغيرات بين طلاب الجامعات الأردنية. تكونت عينة ال بحث من (٧٩٠) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من عدة جامعات أردنية. تم تطوير اختبارين لتحقيق أهداف البحث؛ وتكون اختبار مستوى الطموح من (٣٩) مادة موزعة على أربعة متغيرات. تألف اختبار الكفاءة الذاتية المدركة من (٤٠) مادة موزعة على أربعة متغيرات. أظهرت النتائج أن مستويات الطموح والكفاءة الذاتية المدركة مرتفعة، والعلاقات بين مستوى الطموح والفعالية الذاتية المدركة كانت إيجابية. علاوة على ذلك، لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في سمات مستوى الطموح لمتغيرات البحث إلا في متغير الصراع والميل نحو متغيرات التفوق.

وهدف بحث **العنزي(٢٠١٦ب)** هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الاغتراب النفسي ومستوى الطموح لدى طلاب وطالبات جامعة الحدود الشمالية، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق بين الجنسين في الاغتراب النفسي ومستوى الطموح لدى عينة البحث. وتكونت العينة من(٤٢٣) طالباً وطالبة (بواقع ١٨٨ طالبا و٢٣٥ طالبة). تم استخدام مقياس الاغتراب النفسي، ومقياس مستوى الطموح. وأشارت نتائج البحث إلى: وجود علاقة ارتباطية بين الاغتراب النفسي ومستوى الطموح لدى طلاب جامعة الحدود الشمالية. ويمكن التنبؤ بمستوى الطموح من خلال أبعاد الاغتراب النفسي (اللامعني– التمرد–اللامعيارية). ولم توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في مستوى الطموح تبعا لمتغير الجنس.

كما أجرى **عبد اللطيف (٢٠١٦)** بحثا هدف إلى التعرف على الإسهام النسبي لكل من أساليب التعلم ومستوى الطموح في التوافق الدراسي لدى عينة من طالبات كلية البنات الإسلامية بأسيوط – جامعة الأزهر. وبلغت عينة البحث(٢٢٠) طالبة بالفرقة الأولى وتم تطبيق مقياس أساليب التعلم،

ومقياس مستوى الطموح، ومقياس التوافق الدراسي. وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات كل من مجموعة الطموح المرتفع والطموح المنخفض في التوافق الدراسي لصالح ذوي الطموح المرتفع. وأمكن التنبؤ بالتوافق الدراسي بمعلومية أساليب التعلم ومستوى الطموح.

كما هدف بحث **العنزي(٢٠١٦أ)** إلى الكشف عن أساليب التفكير ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. وتكونت العينة من(٢٦٤) طالباً، وتم تطبيق مقياس مستوى الطموح الأكاديمي وقائمة ستيرنيبيرج، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة سلبية بين أبعاد الطموح الأكاديمي(التفاؤل ، والمقدرة على وضع الأهداف ، والدرجة الكلية لمقياس الطموح الأكاديمي) والتسويف الأكاديمي ، ولم توجد فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير التخصص الدراسي. كما توصلت النتائج إلى أن مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلاب جامعة الجوف جاء بمستوى متوسط.

وحاول بحث **أبو العيش (٢٠١٧)** الكشف عن طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، ومعرفة الفروق وفقا لمتغيرات التخصص والنوع. وتكونت عينة البحث من(٣٢٠) طالباً وطالبة بجامعة حائل وتم تطبيق مقياس قلق المستقبل ومستوى الطموح الأكاديمي. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة تعزى لعامل النوع لصالح الذكور، والتخصص لصالح الأقسام الأدبية ووجود علاقة سلبية بين: القدرة على وضع الأهداف واليأس في المستقبل، والقدرة على وضع الأهداف وقلق الموت وقلق الصحة، وتحمل الإحباط واليأس في المستقبل وأخيرا بين مستوى الطموح الأكاديمي ككل واليأس في المستقبل.

وهدف بحث **بكر(٢٠١٨)** التعرف على مستوى الطموح ومدى علاقته بدافعية الإنجاز لطلاب وطالبات كلية العلوم والآداب. وتكونت عينة البحث من (٣٠٠) طالب وطالبة وتم تطبيق مقياس مستوى الطموح وإستبيان دافعية الإنجاز. وتوصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة بين مستوى الطموح والدافعية للإنجاز لدى طلاب جامعة الجوف، وأن عدد كبير من الأفراد لديهم مستوى طموح بدرجة مرتفعة ومتوسطة وعدد قليل جدا من أفراد العينة لديهم مستوى طموح منخفض. كما توصلت إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في مستوى الطموح.

تعقيب: بالنظر إلى بحوث متغير مستوى الطموح الأكاديمي يتضح أن: العينة (جميع البحوث المذكورة في هذا البحث) تمثلت في طلاب الجامعة وهو ما اتفق مع عينة البحث الحالي. تدرج مستوى الطموح الأكاديمي بين متوسط ومرتفع. (**العنزي،٢٠١٦أ)** ،(بكر،٢٠١٨) (**Barsukova& Krishchenko , 2015)**، ولا توجد فروق تبعا للجنس في مستوى الطموح **العنزي(٢٠١٦ب)**،

بكر(٢٠١٨) بينما وجدت فروق دالة لصالح الذكور في بحث أبو العيش (٢٠١٧)، ووجود علاقة سلبية بين مستوى الطموح واليأس من المستقبل أبو العيش (٢٠١٧)، وإمكانية التنبؤ بالتوافق الدراسي بمعلومية مستوى الطموح **عبد اللطيف (٢٠١٦)**.

٢- بحوث اهتمت بالصورة المدركة للأستاذ الجامعي ومتغيرات أخرى:

هدف بحث **Pavlina, Zorica, and Pongrac (2011)** إلى استكشاف مواقف الطلاب تجاه خصائص المعلم وتم تطبيق المسح عبر الإنترنت. وقد تم إجراء بحث مماثل في عامي ٢٠٠٧ و٢٠٠٩، لذلك قارن هذا البحث النتائج بين هذه البحوث الثلاثة التي تعرض تحسين تصور الطالب لخصائص جودة التدريس. وتساعد نتائج هذا البحث المعلمين في تحديد أولويات جهودهم لتحسين جودة التدريس طبقاً لخصائص جودة التدريس التي حددها الطلاب على أنها الأكثر أهمية. وانقسمت خصائص جودة المعلم إلى ثلاث فئات: خبرة المعلم وكفاءة التدريس والصفات الشخصية. وتوصلت النتائج إلى أنه يظل تصنيف خصائص الجودة الشخصية للمعلم الأهم كما هو في الأبحاث السابقة. ولا يزال الطلاب يعتبرون الجودة الشخصية للمعلمين أكثر أهمية وتتمثل في أن يعقد المعلم محاضرات منتظمة وفي الوقت المحدد.

وتناول بحث **Sutcliff(2011)** إدراك طلاب المرحلة الثانوية لجودة المعلم خلال سنواتهم في المدرسة الثانوية. وسعى البحث لمقارنة الاستجابات بين الذكور والإناث لتحديد ما إذا كانت هناك اختلافات في إدراكهم لجودة المعلم فيما يتعلق بالعلاقة بين الطالب والمعلم، والأساليب التعليمية، والعدالة، والإنصاف. وتم استخدام استطلاع رأي للطلاب في ثماني مدارس ثانوية عامة في جنوب شرق جورجيا. وتكونت عينة البحث من(٦٦٣) طالبًا لتحديد إدراك الطلاب لجودة المعلم في مجالات العدالة والإنصاف، والأساليب التعليمية، وعلاقات المعلم بالطلاب. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لعامل الجنس؛ بينما تم اتفاق عينة البحث على العناصر التي أشار الطلاب إلى أنها كافية لجودة المعلم.

وسعى بحث**Etuk et al.(2013)** إلى التعرف على العلاقة بين كيفية فهم الطلاب لمعلميهم فيما يتعلق بمعرفة محتوى الرياضيات، وقدرة التواصل، واستخدام استراتيجيات التدريس المناسبة ومهارات إدارة الفصول الدراسية للمعلمين وموقف الطلاب من الرياضيات. وتكونت العينة من (٦٤٠) طالبًا تم اختيارهم من خلال تقنيات أخذ العينات العنقودية والعشوائية البسيطة. وتم تطبيق استبيان إدراك الطلاب خصائص المعلم واتجاه الطلاب على استبيان الرياضيات. وتوصلت النتائج إلى أن الطريقة التي ينظر بها الطلاب إلى معلميهم من حيث معرفة محتويات الرياضيات، وقدرة التواصل، وأساليب التدريس، ومهارات إدارة الفصل الدراسي لها علاقة كبيرة باتجاه الطلاب نحو الرياضيات. ويميل

سلوك الطلاب تجاه الرياضيات إلى أن يكون سلبيًا، عندما يكون إدراك الطلاب لخصائص معلميهم منخفضًا.

إلى تحديد الفرق بين تصورات الطلاب لسلوك المعلمين في**Ibrahim, (2014)** وهدف بحث الفصول الدراسية ومفاهيمهم الذاتية، كما درست الفرق بين الجنسين في تصورات الطلاب لسلوك المعلمين. كما بحثت الفرق بين تصورات الطلاب لأدائهم الأكاديمي في المدرسة ومفاهيمهم الذاتية. بهدف تحسين نوعية التفاعل بين المعلم والطالب في الفصل. وتكونت العينة من(٢٤٠) طالباً وطالبة من المراهقين في المرحلة الثانوية العليا، وتم تقسيمهم بشكل عشوائي إلى ثلاثة مستويات من إدراك فاعلية الفصول الدراسية للمعلمين بناءً على إجاباتهم على استبيان "تصور الطلاب لسلوك المعلمين. وتم استخدام تعديل طفيف لـ "مقياس تقييم بوردو".

وهدف بحث **المقدادي** (٢٠١٨) إلى تعرف المقومات الشخصية والأكاديمية للأستاذ الجامعي في ضوء الفكر التربوي الإسلامي والمعاصر التي يجب أن يكون لدى عضو هيئة التدريس من وجهة نظر طلبة جامعة آل البيت وتكونت عينه البحث من (٤٨٨) طالباً وطالبة، وتم تطبيق استبيان للمقومات الشخصية والأكاديمية، وتوصل البحث إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين تقديرات الطلاب وفقا لمتغيري البرنامج الدراسي والكلية، بينما وجدت الفروق دالة في مجال المقومات الشخصية تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور.

تعقيب: على بحوث متغير الصورة المدركة لأستاذ الجامعة ويلاحظ ما يلي: العينة هم طلاب المرحلة الثانوية **المقدادي** (٢٠١٨)، بينما بحوث عينتها من طلاب الجامعة مثل: **Pavlina,) (Etuk et al. ,2013) ،(Ibrahim,2014)،Zorica, and Pongrac,2011) (Sutcliff, 2011)**

وتوصلت نتائج البحوث إلى: خصائص جودة المعلم من وجهة نظر الطلاب تلخصت في (خبرة المعلم، كفاءته في التدريس، الصفات الشخصية والتي يعتبرها الطلاب أكثر أهمية)، اتجاهات الطلاب نحو معلم المادة تؤثر في الاتجاه نحو المادة، إمكانية تعديل نوعية التفاعل بين الطلاب والمعلم داخل الفصل، لا توجد فروق في تقديرات الطلاب وفقا لنوع البرنامج الدراسي، ووجود فروق دالة في مجال المقومات الشخصية تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور. اتفقت عينه البحث الحالي مع بعض البحوث السابقة في العينة بينما اختلفت مع البعض الآخر. العناصر المحددة لجودة المعلم متشابهة في بعض منها مع البحث الحالي وهي كفاءة التدريس والصفات الشخصية.

٣-بحوث اهتمت بقلق الاختبار ومتغيرات أخرى:

سعى بحث **محمود & فتحي** (٢٠١٢) إلى التعرف على العلاقة بين تنظيم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار لدي عينة من طلاب الجامعة، والكشف عن الفروق بين الجنسين في أبعاد تنظيم الذات

الأكاديمي على عينه بلغت (٢٧٨) من طلاب وطالبات جامعة الأزهر. تم استخدام مقياس تنظيم الذات ومقياس قلق الاختبار. أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية بين تنظيم الذات وقلق الاختبار، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والاناث في أبعاد تنظيم الذات الأكاديمي باستثناء بعدي التحكم في بيئة التعلم والمسئولية عن التعلم، أما المسئولية عن التعلم، والتنظيم، ووضع الأهداف فكانت متغيرات منبئة بمستوى قلق الاختبار.

كما أجرى **الديب &خليفة** (٢٠١٣) بحثاً للكشف عن أثر برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الدافعية للتعلم ووجهة الضبط وقلق الاختبار لدي الطلاب المتلكئين أكاديميا، وتكونت العينة من(٥٢) من الطلاب المتلكئين أكاديميا. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة المتلكئين أكاديميا في القياس البعدي في الدافعية للتعلم ووجهة الضبط (الخارجي والداخلي) وقلق الاختبار لصالح المجموعة التجريبية.

وهدف بحث **هاشم** (٢٠١٤) إلى التعرف على العلاقة بين مستوى الطموح وقلق الاختبار لدى طالبات كلية رياض الأطفال بجامعة المنيا، والكشف عن أبعاد مستوي الطموح في التنبؤ بقلق الاختبار الأكثر إسهاما في التنبؤ بقلق الاختبار لدي الطالبات، والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة لأبعاد مستوى الطموح في قلق الاختبار. وبلغت العينة (٢٤٦) طالبة، وتم استخدام مقياس مستوى الطموح، ومقياس قلق الاختبار. وتوصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة عكسية بين مستوى الطموح وقلق الاختبار، وجاء بعد (الطموح الدراسي) من أبعاد مستوي الطموح في الترتيب الأول من حيث إسهامه في قلق الاختبار لدي الطالبات عينة البحث وجاء في الترتيب الثاني بعد (الطموح الاجتماعي)، ويوجد تأثير مباشر وغير مباشر للطموح الدراسي والطموح الاجتماعي في قلق الاختيار.

وهدف بحث **جابر &علي** (٢٠١٦) إلى التعرف على العلاقة بين المرونة الإيجابية وقلق الاختبار، والمرونة الإيجابية والتحصيل الأكاديمي على عينة قوامها(٥٤) طالباً بقسم التربية الخاصة. وتم استخدام مقياس المرونة الإيجابية ومقياس قلق الاختبار. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة بين المرونة الإيجابية وقلق الاختبار، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين المروتة الإيجابية والتحصيل الأكاديمي، وأخيرا يمكن التنبؤ بدرجة التحصيل الأكاديمي وقلق الاختبار للطالب عن طريق درجاته على مقياس المرونة العقلية.

هدف بحث **بلعقون** (٢٠١٨) إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى الطموح وقلق الاختبار لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، وبلغت العينة (٩٠) طالباً وطالبة. وقد تم إجراء الدارسة في ثانويتي "الشيخ محمد المقارني" "عبد العزيز الشريف"، وتم استخدام مقياس "مستوى الطموح" ومقياس "قلق

الاختبار. وتوصلت النتائج إلى: عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح وقلق الاختبار لدى عينة البحث. كذلك عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح وقلق الاستعداد للامتحان لدى عينة البحث. وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح وقلق الأداء للامتحان لدى عينة البحث. بينما وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح وقلق انتظار النتيجة لدى عينة البحث.

وهدف بحث **أبو الشيخ** (٢٠١٨) الى الكشف عن أثر قلق الاختبارات الإلكترونية على أداء طالبات كلية الأميرة عالية في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظرهن، وتكونت عينة البحث من (١٠٠) طالبة وتم تطبيق استبانة قلق الاختبار الالكتروني. وتوصلت النتائج إلى وجود فرق ظاهري في متوسط درجات الطالبات وفقا لمتغير المستوى التعليمي، والتخصص، والخبرات، والدورات على المقياس ككل، بينما لم تظهر نتائج تحليل التباين الثلاثي وجود فروق دالة لجميع المتغيرات.

بينما هدف بحث **العتيبي** (٢٠١٨) إلى التعرف على علاقة قلق الاختبار بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي، المعدل الدراسي) بلغت العينة (٢١٦) طالبا وطالبة بكلية التربية بعفيف التابعة لجامعة شقراء، وتم استخدام مقياس قلق الاختبار، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة في قلق الاختبار لصالح الإناث حيث كانت الاناث أقل في مستوى قلق الاختبار.

تعقيب: على بحوث متغير قلق الاختبار ويلاحظ ما يلي: اتفقت البحوث المذكورة سابقا في العينة وهو ما اتفق مع عينة البحث الحالي (طلاب الجامعة)، ووجود علاقة سالبة بين تنظيم الذات وقلق الاختبار **محمود & فتحي** (٢٠١٢) ، كذلك وجود علاقة سالبة بين المرونة الإيجابية وقلق الاختبار **جابر &علي** (٢٠١٦)، ووجود علاقة عكسية بين مستوى الطموح وقلق الاختبار **هاشم** (٢٠١٤)، **بلعقون** (٢٠١٨)، وكذلك وجود فروق دالة في قلق الاختبار لصالح الإناث حيث كانت الاناث أقل في مستوى قلق الاختبار **العتيبي** (٢٠١٨)، وفي قلق الاختبار الالكتروني **أبو الشيخ** (٢٠١٨). وأخيرا فعالية برنامج تدريبي في خفض قلق الاختبار لدى المتلكئين أكاديميا **الديب &خليفة** (٢٠١٣).

التعليق على الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على البحوث السابقة والتي تتعلق بمستوى الطموح الأكاديمي لاحظت الباحثة أن البحوث قد ربطت بين مستوى الطموح الأكاديمي وبعض المتغيرات الإيجابية (التوافق الدراسي، أساليب التفكير، دافعية الإنجاز، سمة وجهة الضبط الداخلية، الثقة، الكفاءة الذاتية المدركة) وبعض المتغيرات السلبية (الاغتراب النفسي، قلق المستقبل، القلق والأعراض الإكتئابية) ومن هنا تلاحظ

عدم التطرق لقلق الاختبار فيما يتعلق بمستوى الطموح الأكاديمي- إلا في دراستين أظهرتا العلاقة العكسية بين مستوى الطموح الأكاديمي وقلق الاختبار- بينما قلق المستقبل والقلق والأعراض الإكتئابية تمت دراستهم. بالنسبة لعينة البحث ركزت معظم البحوث على فئة طلاب الجامعة لما للمرحلة الجامعية من أهمية في بلورة صورة المستقبل والتخطيط له في هذه المرحلة. أما بالنسبة للدراسات التي اهتمت بالأستاذ والخصائص والمقومات المميزة له وكيف تؤثر الصورة المدركة بالنسبة لطلابه، فقد اتفقت جميعاً تقريبا على نفس المعايير والتي من أهمها التعامل بعدالة وتقديم الدعم والرعاية ويد العون للطلاب، حتى وإن اختلفت المسميات من بحث لآخر ولكنها جميعا تتفق على نفس المعايير المطلوب توافرها في الأستاذ من وجهة نظر طلابه.

فروض البحث:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب ذوي مستوى الطموح الأكاديمي المرتفع وذوي الطموح الأكاديمي المنخفض في قلق الاختبار
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب ذوي إدراك الاستاذ الداعم المرتفع وذوي الإدراك المنخفض في قلق الاختبار.
- يسهم الطموح الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية)، وصورة الأستاذ الداعم المدركة في التنبؤ بقلق الاختبار

إجراءات البحث:

في ضوء أهداف وفروض البحث الحالي تم استخدام المنهج الوصفي (الأسلوب الارتباطي الفارق التنبؤي) للتعرف على نمط العلاقة بين متغيرات البحث، والتنبؤ بالعلاقات بينها، وتحديد الإسهام النسبي لكل من الصورة المدركة للأستاذ الداعم ومستوى الطموح الأكاديمي ومستوى الطموح الأكاديمي على التنبؤ بقلق الاختبار لدي عينه من طلاب الجامعة.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٢٤٠) طالباً وطالبة من كليات التربية النوعية (كلية عملية) وكلية الحقوق (كلية نظرية) بجامعة دمياط، تم اشتقاقها بطريقة المعاينة العشوائية البسيطة من مجتمع البحث البالغ (١٢٥٠)، وبلغ المتوسط العمري لأفراد عينة البحث (١٩,٦٨±) عاما.

أدوات البحث:

١-مقياس مستوى الطموح الأكاديمي (إعداد الباحثة)

وصف المقياس: بعد اطلاع الباحثة على العديد من مقاييس مستوى الطموح الأكاديمي العربية والأجنبية:

تم الاستفادة بصورة أساسية من مقياسي مستوى الطموح الأكاديمي لعبد الفتاح ١٩٨٤، باظة ٢٠٠٤. وقد انتهت الباحثة إلى تحديد أربعة أبعاد شملت:

- النظرة المستقبلية: وتعني تصورات الطالب وتطلعاته لحياته المستقبلية، وشمل (٦) فقرات.
- تحمل المسئولية: وتظهر من خلال تحديد مسئوليات معينه والالتزام بها وعدم الاعتماد على الغير في أدائها، وشملت(٦) فقرات.
- التعامل مع الأهداف: ويظهر من خلال القدرة على تحديد الأهداف بدقة بحيث تناسب إمكانات الفرد وطموحاته، والسير وفق خطط محددة للوصول إلى أهداف محددة، ويشمل (٨) فقرات.
- الميل للكفاح والمثابرة: ويقصد به الإصرار ومواجهة العقبات والصعوبات والتصميم على تخطيها، ويشمل (٧) فقرات.

وبذلك تكون المقياس من (٢٧) فقرة، وتم العرض على مجموعة من الخبراء المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية بشأن صلاحية المقياس وملائمته لمجتمع البحث، وتم تعديل صياغة بعض الفقرات في ضوء توجيهات السادة المحكمين.

الخصائص السيكومترية:

الصدق:

يعد الصدق من الخصائص اللازمة في بناء المقاييس لكونه يشير إلى قدرة المقياس على قياس الخاصية التي وضع من اجل قياسها. واستخرج للمقياس الحالي ما يأتي:

١- الصدق الظاهري Face Validity

مؤشر الاتساق الداخلي: وتحقق ذلك من خلال حساب معامل ارتباط كل فقرة بالبعد التي تندرج تحته وكذلك كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس.

جدول(١) معامل الارتباط بين كل فقرة ومجموع البعد التي تندرج تحته

النظرة المستقبلية		تحمل المسئولية		التعامل مع الأهداف		الميل للكفاح والمثابرة	
الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
١	٠.٦١٩	٣	٠.٦٧٦	٢	٠.٦٨٢	٤	٠.٥٦٧
٧	٠.٦٩٩	١٤	٠.٧٧٧	٥	٠.٧٣١	١١	٠.٦٩١
٨	٠.٧٩١	١٩	٠.٦٨١	٦	٠.٧٠٤	١٢	٠.٥٨٦
٩	٠.٧٥٠	٢٠	٠.٦٣٦	١٥	٠.٧٧٨	١٣	٠.٦٩٠
١٠	٠.٨٤٢	٢٤	٠.٧٣٢	١٧	٠.٧٤٥	١٦	٠.٦٨١
٢٢	٠.٧١٨	٢٥	٠.٦٩٨	١٨	٠.٧٩١	٢٣	٠.٦٧٥
				٢١	٠.٦٢٩	٢٦	٠.٦٧٥
				٢٧	٠.٧٣٤		

تراوحت معاملات الارتباط بين كل عبارة والبعد التي تندرج تحته من (٠.٥٦٧ -٠.٨٤٢) وهي تشير إلى الاتساق الداخلي.

جدول (٢) معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس

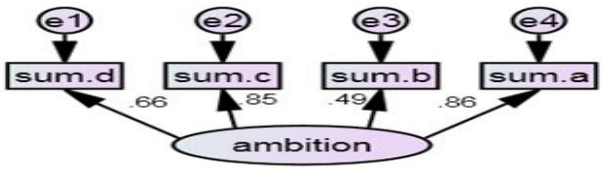
البعد	معامل ارتباط بيرسون
النظرة المستقبلية	٠.٨٥٤
تحمل المسؤولية	٠.٦٦٢
التعامل مع الأهداف	٠.٨٧٣
الميل للمثابرة	٠.٧٨٩

وتشير معاملات الارتباط بين كل مجموع كل بعد والدرجة الكلية ارتفاع معاملات الارتباط.

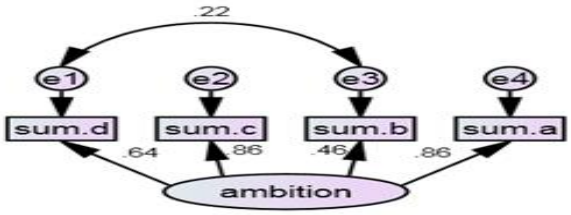
٢- الصدق العاملي:

تم التحقق من الصدق العاملي لمقياس الطموح الأكاديمي بحساب الصدق العاملي للمقياس عن طريق إجراء التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis للمقياس باستخدام برنامج (Amos (version 20 لفحص البنية العاملية الكامنة له، حيث قامت الباحثة بتصميم نموذج مفترض للمقياس يضم أربعة عوامل لتفسير النموذج، هذه العوامل أو المقاييس المشاهدة Observed Factors تم الافتراض أنها تنتظم حول عامل كامن واحد Latent Factor.

ويوضح الشكل رقم (١) نتائج هذا التحليل والذي يبين أن جميع تقديرات الأبعاد المكونة للمقياس دالة، وبالتالي لم تحذف أي منها، ولكن يوضح جدول (٣) أن قيمة كا٢ (١١.٢٢١) عند درجات حرية (٢) ومستوي دلالة (٠.٠٠٤)، أي أنها دالة عند مستوى (٠.٠١)، كما بلغت قيمة مؤشر جذر مربعات البواقي (٠.١٣٩) والتي تجاوزت قيمة المحك الرئيسي، مما يتطلب تحسين النموذج. ومن أجل الحصول على أفضل نتائج استندت الباحثة إلى مؤشر التعديل Modification Index في برنامج Amos 20، ومن خلالها تم الربط بين الخطأين المعياريين e1،e3 ويمثلان ربط عامل النظرة المستقبلية وعامل التعامل مع الأهداف، وهذا الإجراء يؤدي إلى التطابق التام بين النموذج والبيانات كما هو موضح بالشكل رقم (٢).



شكل (١) البنية العاملية لمقياس مستوى الطموح (قبل التعديل)



شكل (٢) البنية العاملية لمقياس مستوى الطموح (بعد التعديل)

وقد حظى نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس مستوى الطموح بعد تعديله على مؤشرات جودة مطابقة جيدة كما هو موضح بالجدول رقم (٣)، حيث بلغت قيمة كا٢ (١.٠٩٢) عند درجات حرية (١) ومستوي دلالة (٠,٢٩٦) ، أي أنها غير دالة إحصائيا وتشير إلي مطابقة النموذج الجيدة للبيانات ، كما أن مؤشرات جودة المطابقة (RMESA,GFI,AGFI,NFI) وقعت في المدي المثالي لكل مؤشر مما يدل على مطابقة النموذج المقترح للبيانات كما هو موضح بالجدول رقم (٣) ، وأن المقياس صادق عامليا .

جدول (٣) مؤشرات جودة مطابقة النموذج للبيانات لمقياس مستوى الطموح

المؤشر	القيمة		المدى المثالي للمؤشر	قيمة أفضل مطابقة
	قبل التعديل	بعد التعديل		
قيمة كا٢ $\chi 2$ (CMIN)	١١.٢٢١	١.٠٩٢	غير دالة	غير دالة
(CMIN/DF) $\chi 2/df$	٥.٦١٠	١.٠٩٢	من صفر إلي ٥	من صفر إلي ٥
مؤشرحسن المطابقة (GFI)	٠.٩٧٧	٠.٩٩٨	١> GFI>٠	١
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	٠.٨٨٦	٠.٩٧٧	١> AGFI>٠	١
مؤشرالمطابقة المعياري (NFI)	٠.٩٦٩	٠.٩٩٧	١> NFI>٠	١
مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA)	٠.١٣٩	٠.٠٢٠	١> RMSEA>٠	صفر

وبحساب تقديرات الأوزان الإنحدارية المعيارية واللامعيارية لأبعاد مقياس مستوى الطموح باستخدام نموذج Amos، تم التوصل إلى تقديرات دالة لكافة المتغيرات الملاحظة في نموذج التحليل وبالتالي يتم الإبقاء عليهم جميعا، ويبين الجدول رقم (٤) تقديرات الأبعاد المكونة لمقياس مستوى الطموح:

جدول (٤) تقديرات الأوزان الإنحدارية المعيارية لمقياس مستوى الطموح

البعد	الوزن الانحداري المعياري ٠,٦٤
النظرة المستقبلية	
تحمل المسئولية	٠,٨٦
التعامل مع الأهداف	٠,٤٦
الميل للكفاح والمثابرة	٠,٨٦

ويتضح من جدول رقم (٤) أن جميع تقديرات الأوزان الإنحدارية المعيارية (التشبعات) أكبر من ٠,٣وتراوحت بين٠,٤٦ ، ٠,٨٦،مما يدل على صدق مقياس مستوى الطموح الأكاديمي.

الثبات:

طريقة إعادة التطبيق: قامت الباحثة بتطبيق المقياس بعد أسبوعين من التطبيق الأول وكانت درجة ثباته عالية وبلغت(٠.٧٧٥)، وتم حساب معامل ألفا كرونباخ (٠.٧٣٩).

المقياس بالصورة النهائية:

أصبح المقياس يتألف بصورته النهائية من (٢٧) فقرة وقد تم احتساب درجة الطالب الفعلية على المقياس بوضع درجة له على كل فقرة، وتدرجت الاستجابات على **خمسة بدائل** لكل فقرة وفقا لمقياس ليكرت الخماسي (موافق جدا، موافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق مطلقا) وبذلك فان درجة المقياس تتراوح بين (٥) كدرجة عليا و (١) كدرجة دنيا لكل فقرة. وجمعت درجات الفقرات كلها لتحديد مجموع درجات على المقياس ومن ثم تدرجت الدرجات من (٢٧: ١٣٥).

مقياس الصورة المدركة للأستاذ الداعم:(إعداد الباحثة)

وصف المقياس: بعد اطلاع الباحثة على العديد من الأدبيات السابقة حول الصورة المدركة للأستاذ، الخصائص المرتبطة بجودة المعلم في البحوث العربية والأجنبية:

بعد الاطلاع على الأدبيات العربية الخاصة بصورة الأستاذ (الفيل ،٢٠١٩)، واعر(٢٠١٩)، المقدادي(٢٠١٨) ، الشاوري& الجرادي(٢٠١٦)، شقير (٢٠٠٧)، ومن البحوث الأجنبية (Etuk et al, 2013), (Ibrahim, 2014), (Mynbayeva&Yessenova, 2016), (Sutcliff, 2011), (Pavlina,et al. 2011),(Pelayo III, et al. 2017)

وتم إعداد المقياس وعرضه على مجموعة من المحكمين في مجال علم النفس التربوي والصحة النفسية بعد صياغة عباراته وقد تكون المقياس في صورته النهائية من(٢٢) فقرة. وتم احتساب درجة الطالب الفعلية على المقياس بوضع درجة له على كل فقرة، وتدرجت الاستجابات على **خمسة بدائل** لكل فقرة وفقا لمقياس ليكرت الخماسي (موافق جدا، موافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق مطلقا) وبذلك فإن درجة المقياس تتراوح بين (٥) كدرجة عليا و (١) كدرجة دنيا. وجمعت درجات الفقرات كلها لتحديد مجموع درجات على المقياس ومن ثم تدرجت الدرجات من (٢٢: ١١٠).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

الصدق:

تم حساب التحليل العاملي الاستكشافي لتحديد أبعاد المقياس، وقام البرنامج الإحصائي بتحديد ثلاث عوامل:

العامل الأول احتوى على(٩) فقرات (١، ٥، ٦، ١٠، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦) وهو البعد الاجتماعي.

العامل الثاني احتوى على(٦) فقرات (٢، ٤، ٧، ٩، ١٧، ١٨) وهو البعد الوجداني.

العامل الثالث احتوى على (٧) فقرات (٣، ٨، ١١، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢) وهو البعد المعرفي الأكاديمي.

جدول(٥) لمعامل الارتباط بين كل فقرة والبعد التي تندرج تحته

البعد الاجتماعي		البعد الوجداني		البعد المعرفي الأكاديمي	
الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
١	٠.٧٧٦	٢	٠.٦٥٩	٣	٠.٧٢٠
٥	٠.٧٨١	٤	٠.٧١٤	٨	٠.٧٢٤
٦	٠.٨١٩	٧	٠.٦٦٩	١١	٠.٨٣٣
١٠	٠.٨٤٨	٩	٠.٧٩١	١٩	٠.٧٥٣
١٢	٠.٨٩١	١٧	٠.٧٥٩	٢٠	٠.٨٥٩
١٣	٠.٩١٠	١٨	٠.٧١٢	٢١	٠.٨٣٩
١٤	٠.٨٤٦			٢٢	٠.٨٣٠
١٥	٠.٨٩٩				
١٦	٠.٨٥٧				

الثبات:

ينبغي ان تكون الاداة المستخدمة في البحث متصفة بالثبات أي أنها تعطي النتائج ذاتها – او قريبة منها – إذا أعيد تطبيقها على افراد العينة في وقتين مختلفين وقد اعتمدت الباحثة في ايجاد الثبات على عينة بلغت (٣٠) طالباً، واستخدمت الباحثة في ايجاد الثبات الطريقة الاتية:

وتم التأكد من الثبات عن طريق إعادة التطبيق (٠.٩٧٠) وهي قيمة مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس.

مقياس قلق الاختبار:

تم الاطلاع على عده مقاييس عربية وأجنبية لقلق الاختبار منها:

، ومقياس قلق الاختبار لزهران(٢٠٠٠)، ومقياس قلق الاختبار لساراسون..(Suinn, R.M. (1969

انتهت الباحثة إلى تحديد الأعراض الدالة على قلق الاختبار في أربعة أبعاد شملت:

- البعد الأول: الجانب الجسمي: ويتضمن التغيرات الجسمية والفسيولوجية السابقة والمصاحبة لموقف الاختبار، وشملت(٦) فقرات.

- البعد الثاني: الجانب الانفعالي: ويتضمن الشعور بالخوف والارتباك وخيبة الأمل، ويشمل (٦) فقرات.
- البعد الثالث: الجانب المعرفي: ويقصد به الشعور بالنسيان وتشتت الانتباه وصعوبة التركيز والتذكر، ويشمل (٩) فقرات.
- البعد الرابع: الجانب الاجتماعي: ويشير إلى الرغبة في العزلة والانطواء، وسرعة الاستثارة، ويشمل (٦) فقرات.

وبذلك تكون المقياس من (٢٧) فقرة، وتم العرض على مجموعة من الخبراء المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية بشأن صلاحية المقياس وملائمته لمجتمع البحث، وتم تعديل صياغة بعض الفقرات في ضوء توجيهات السادة المحكمين. وتم احتساب درجة الطالب الفعلية على المقياس بوضع درجة له على كل فقرة، وتدرجت الاستجابات على **خمسة بدائل** لكل فقرة وفقا لمقياس ليكرت الخماسي (موافق جدا، موافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق مطلقا) وبذلك فان درجة المقياس تتراوح ما بين (٥) كدرجة عليا و (١) كدرجة دنيا. وجمعت درجات الفقرات كلها لتحديد مجموع درجات على المقياس ومن ثم تراوحت الدرجات من (٢٧: ١٣٥)

الخصائص السيكومترية للمقياس:

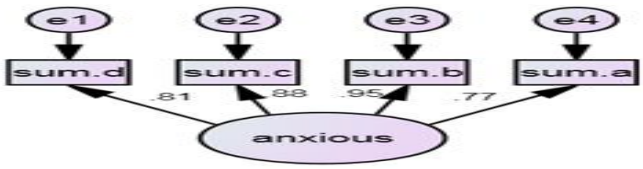
الصدق:

الصدق العاملي:

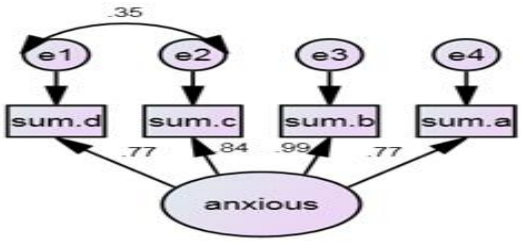
تم التحقق من الصدق العاملي لمقياس قلق الاختبار بحساب الصدق العاملي للمقياس عن طريق إجراء التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis للمقياس باستخدام برنامج Amos (version 20) لفحص البنية العاملية الكامنة له، حيث قامت الباحثة بتصميم نموذج مفترض للمقياس يضم أربعة عوامل لتفسير النموذج، هذه العوامل أو المقاييس المشاهدة Observed Factors تم الافتراض أنها تنتظم حول عامل كامن واحد Latent Factor.

ويوضح الشكل رقم (٣) نتائج هذا التحليل والذي يبين أن جميع تقديرات الأبعاد المكونة للمقياس دالة، وبالتالي لم تحذف أي منها، ولكن يوضح جدول (٦) أن قيمة كا٢ (١٨.٨٣٣) عند درجات حرية (٢) ومستوي دلالة (٠.٠٠١)، أي أنها دالة، كما بلغت قيمة مؤشر جذر مربعات البواقي (٠.١٨٨) والتي تجاوزت قيمة المحك الرئيسي، مما يتطلب تحسين النموذج. ومن أجل الحصول على أفضل نتائج استندت الباحثة إلى مؤشر التعديل Modification Index في برنامج Amos 20، ومن خلالها تم الربط بين الخطأين المعياريين e1،e2 ويمثلان ربط عامل الأعراض الجسمية وعامل الأعراض العاطفية الانفعالية، وهذا الإجراء يؤدي إلى التطابق التام بين النموذج

والبيانات كما هو موضح بالشكل رقم (٤).



شكل (٣) البنية العاملية لمقياس قلق الاختبار (قبل التعديل)



شكل (٢) البنية العاملية لمقياس قلق الاختبار (بعد التعديل)

وقد حظى نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس قلق الاختبار بعد تعديله على مؤشرات جودة مطابقة جيدة كما هو موضح بالجدول رقم (٦)، حيث بلغت قيمة كا٢ (٠.٧٧٧) عند درجات حرية (١) ومستوي دلالة (٠.٣٧٨) ، أي أنها غير دالة إحصائيا وتشير إلي مطابقة النموذج الجيدة للبيانات ، كما أن مؤشرات جودة المطابقة (RMESA,GFI,AGFI,NFI) وقعت في المدي المثالي لكل مؤشر مما يدل على مطابقة النموذج المقترح للبيانات كما هو موضح بالجدول رقم (٦) ، وأن المقياس صادق عامليا .

جدول (٦) مؤشرات جودة مطابقة النموذج للبيانات لمقياس قلق الاختبار

المؤشر	القيمة		المدى المثالي للمؤشر	قيمة أفضل مطابقة
	قبل التعديل	بعد التعديل		
قيمة كا٢ $\chi 2$ (CMIN)	١٨.٨٣٣	٠.٧٧٧	غير دالة	غير دالة
(CMIN/DF) $\chi 2/df$	٩.٤١٧	٠.٧٧٧	من صفر إلي ٥	من صفر إلي ٥
مؤشرحسن المطابقة (GFI)	٠.٩٥٩	٠.٩٩٨	١> GFI>٠	١
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	٠.٧٩٦	٠.٩٨٤	١> AGFI>٠	١
مؤشرالمطابقة المعياري (NFI)	٠.٩٧٤	٠.٩٩٩	١> NFI>٠	١
مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA)	٠.١٨٨	٠.٠٠١	١> RMSEA>٠	صفر

وبحساب تقديرات الأوزان الإنحدارية المعيارية واللامعيارية لأبعاد مقياس قلق الاختبار

باستخدام نموذج Amos، تم التوصل إلى تقديرات دالة لكافة المتغيرات الملاحظة في نموذج التحليل وبالتالي يتم الإبقاء عليهم جميعا، ويبين الجدول رقم (٧) تقديرات الأبعاد المكونة لمقياس قلق الاختبار:

جدول (٧) تقديرات الأوزان اللاإنحدارية المعيارية واللامعيارية والنسبة الحرجة لمقياس قلق الاختبار

البعد	الوزن الانحداري المعياري
الجسمي	٠.٧٧
العاطفي الانفعالي	٠.٩٩
المعرفي	٠.٨٤
الاجتماعي	٠.٧٧

ويتضح من جدول رقم (٧) أن جميع تقديرات الأوزان الإنحدارية المعيارية (التشبعات) أكبر من ٠,٣وتراوحت بين٠,٧٧ ، ٠,٩٩،مما يدل على صدق مقياس مستوى قلق الاختبار.

الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس) يتضح أن معاملات الارتباط كانت ذات دلالة إحصائية.

جدول(٨) معامل الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية لكل بعد

الجسمي		الانفعالي العاطفي		المعرفي		الاجتماعي	
الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
١	٠.٦١٩	٣	٠.٦٧٩	٤	٠.٦٨٢	١٣	٠.٦٩١
٢	٠.٦٩٩	٩	٠.٧٧٧	٥	٠.٧٣١	١٧	٠.٥٦٨
٦	٠.٧٩١	١٥	٠.٦٨٢	٧	٠.٧٠٥	٢١	٠.٦٩٠
١٢	٠.٧٥٠	١٦	٠.٦٣٦	٨	٠.٧٧٨	٢٣	٠.٦٨١
١٤	٠.٨٤٢	٢٠	٠.٧٢٩	١٠	٠.٧٤٤	٢٦	٠.٦٧٥
١٨	٠.٧١٨	٢٥	٠.٧٠٠	١١	٠.٧٩١	٢٧	٠.٦٧٥
				١٩	٠.٦٢٨		
				٢٢	٠.٧٣٤		
				٢٤	٠.٦٣٢		

الثبات:

وقد اعتمدت الباحثة في ايجاد الثبات على عينة بلغت (٣٠) طالباً وطالبة، وتم التحقق من الثبات عن طريق استخدام معامل ألفا كرونباخ(٠.٧٤٣) (وكانت قيمة معامل الثبات مرتفعة) مما يدل على ثبات المقياس.

رابعا: الوسائل الإحصائية المستخدمة في البحث:

لمعالجة بيانات البحث الحالي، استخدمت الباحثة مجموعة من الوسائل الإحصائية وهي:

١- الاختبار "ت" (T-test)

٢- معامل ارتباط بيرسون.

٣- تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ.

النتائج ومناقشتها:

الفرض الأول: وينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب ذوي مستوى الطموح الأكاديمي المرتفع وذوي الطموح الأكاديمي المنخفض في قلق الاختبار."

وللتحقق من صحة الفرض تم حساب قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي استجابات الطلاب ذوي الطموح الأكاديمي المرتفع، وذوي الطموح الأكاديمي المنخفض (على مقياس مستوى الطموح الأكاديمي) في قلق الاختبار بحساب الإرباعي الأعلى والأدنى، حيث بلغت عينه الإرباعي (٦٠) طالباً لكلاً من الطرفين من العدد الكلى للعينة الكلية (٢٤٠) طالب وطالبة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٩) قيم "ت" لعينتين لمعرفة الفروق بين متوسطي مرتفعي ومنخفضي الطموح الأكاديمي في قلق الاختبار

	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مرتفعي الطموح الأكاديمي	٦٠	١٠٩.٤٨	١٧.٤٠	٥.٦٥٠	١١٨	٠.٠٠١
منخفضي الطموح الأكاديمي	٦٠	٨٩.٤٦	٢١.٢١			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" (٥.٦٥٠) وهي دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٠١) مما يعنى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي الطلاب ذوي الطموح الأكاديمي المرتفع وذوي الطموح الأكاديمي المنخفض في قلق الاختبار لصالح الطلاب مرتفعي الطموح الأكاديمي، مما يدل على صحة الفرض الأول.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطموح الأكاديمي يعتبر مولداً لدافعية الإنجاز، ويتأثر قلق الاختبار بدافعية الإنجاز وبالتالي بمستوى الطموح الأكاديمي، وهذا ما يتفق مع بحث بكر (٢٠١٨) والتي أشارت إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين دافعية الإنجاز ومستوى الطموح الأكاديمي، بينما أشارت نتائج بحث عبد اللطيف على وجود علاقة دالة إحصائيا بين التوافق الدراسي ومستوى الطموح الأكاديمي.

وحيث يعد القلق والاكتئاب وضعف التوافق النفسي سببًا لتشتيت تفكير المراهق وعقله، مما يؤدي إلى ضعف في الأداء وتراجع في مستوى الطموح الأكاديمي واللامبالاة للوصول إلى الأهداف. ويؤدي مستوى الطموح الأكاديمي دورًا مهمًا في حياة المراهق، حيث إنه أحد أهم الأبعاد في شخصية الإنسان، لأنه مؤشر مميز لنهج المراهق تجاه نفسه وبيئته ومجتمعه الذي يحدد النشاط الاجتماعي

للمراهق، والعلاقات مع الآخرين، وقبوله للقواعد الاجتماعية وقبول الذات وتحمل المسؤولية عن أدوار مختلفة (Al-Qudah&Baioumy,2018)

الفرض الثاني: والذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب ذوي إدراك الاستاذ الداعم المرتفع وذوي الإدراك المنخفض في قلق الاختبار". وللتحقق من صحة الفرض تم حساب قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي استجابات الطلاب ذوي إدراك الاستاذ الداعم المرتفع (على مقياس صورة الأستاذ الداعم المدركة) وذوي الإدراك المنخفض في قلق الاختبار بحساب الإرباعي الأعلى والأدنى، حيث بلغت عينه الارباعي (٦٠) طالباً لكل طرف من العدد الكلى للعينة الكلية (٢٤٠) طالباً وطالبة.

جدول (١٠) قيم "ت" لعينتين لمعرفة الفروق بين متوسطي مرتفعي ومنخفضي إدراك الاستاذ الداعم في قلق الاختبار

	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مرتفعي إدراك الأستاذ الداعم	٦٠	٩١.٩٣	١٠.٩٣	٦.٠٣٥	١١٨	٠.٠٠١
منخفضي إدراك الأستاذ الداعم	٦٠	٧٥.٠٠	١٨.٧٨			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" (٦.٠٣٥) وهي دالة إحصائيا مما يعنى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٠١) بين متوسطات الطلاب ذوي إدراك الاستاذ الداعم المرتفع المنخفض في قلق الاختبار، مما يدل على صحة الفرض الثاني.

وأشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود فرق بين تصور الطلاب لفعالية المعلمين في الفصول الدراسية ومفهومهم الذاتي. وهناك فرق بين الجنسين في تصورات الطلاب لسلوك المعلمين. كما كان هناك فرق بين تصور الطلاب لأدائهم الأكاديمي ومفهومهم الذاتي. وتم استنتاج أن أنواع الأدوار التي يفترض المعلمون لها تأثيرات في تصورات الطلاب تجاههم ومفاهيمهم الذاتية. ومن خلال بحث استقصائي على(١٠٩٩) طالباً في جامعة كندية. أشارت النتائج إلى أن ٣٨.٥ ٪ من الطلاب (٣٠.٠ ٪ من الذكور، ٤٦.٣ ٪ من الإناث) يعانون من المبلغ عنها ذاتيا في مرحلة ما على مدار حياتهم المهنية الجامعية. وتباينت أعضاء هيئة التدريس مع أعلى نسبة بين الطلاب المسجلين في وقت واحد في الفنون والعلوم وطلاب التمريض. بينما تباينت تصورات الطلاب حسب العمر والجنس والخبرة، علاوة على ذلك، أفاد ٢٠.٥ ٪ من الطلاب الذين شملهم الاستطلاع أنهم يعتقدون أن الأساتذة لن يكونوا قادرين على المساعدة أو غير راغبين في ذلك قد يكون هذا هو السبب في هذا التصور السلبي (Gerwing et al., 2015)

- **الفرض الثالث**: وللتحقق من صحة الفرض الثالث والذي ينص على أنه " يسهم الطموح

الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية)، وصورة الأستاذ الداعم المدركة في التنبؤ بقلق الاختبار"، تم حساب تحليل الانحدار المتعدد بطريقة stepwise لتحديد العوامل التي يمكن التنبؤ بها والتي يتم استبعادها من معادلة التنبؤ بقلق الاختبار. حيث بلغت للعينة الكلية (٢٤٠) طالباً وطالبة.

جدول (١١) تحليل الانحدار المتعدد لمستوى الطموح الأكاديمي وصورة الأستاذ الداعم المدركة على قلق الاختبار

مستوى الطموح الأكاديمي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
	الانحدار	١٢٣٤٨.٨٣٥	١	١٢٣٤٨.٨٣٥	٣٦.٤٩٩	٠.٠٠١
	البواقي	٨٠٥٢٣.٧٦٥	٢٣٨	٣٣٨.٣٣٥		
	الكل	٩٢٨٧٢.٦٠٠	٢٣٩			
صورة الأستاذ الداعم المدركة	الانحدار	٥٢٠.٥٣٦	١	٥٢٠.٥٣٦	١.٣٤١	٠.٢٤٨
	البواقي	٩٢٣٥٢.٠٦٤	٢٣٨	٣٨٨.٠٣٤		غير دالة
	الكل	٩٢٨٧٢.٦٠٠	٢٣٩			

يتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال إحصائيا لمستوى الطموح الأكاديمي في التنبؤ بقلق الاختبار، حيث بلغت قيمة "ف"(٣٦.٤٩٩) وهي دالة إحصائيا. مما يشير إلى صحة الفرض الثالث جزئياً. وتم حساب معامل بيتا **β** التي تستخدم في صياغة معادلة الانحدار. وعدم وجود تأثير دال إحصائيا لصورة الأستاذ الداعم المدركة في التنبؤ بقلق الاختبار، حيث بلغت قيمة "ف" (١.٣٤١) وهي غير دالة إحصائيا. وتم حساب معامل بيتا **β** التي تستخدم في صياغة معادلة الانحدار.

جدول (١٢) معامل بيتا لصياغة معادلة الانحدار

مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل بيتا	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	١٦٠.٧٩٢	١٠.٠٧٥	-٠.٣٦٥	١٥.٩٦٠	٠.٠٠١
مستوى الطموح الأكاديمي	-٠.٥٨٤	٠.٠٩٧		-٦.٠٤١	
ثابت الانحدار	١٠٨.٥١١	٧.١٦٠	-٠.٠٧٥	١٥.١٥٦	غير دالة
صورة الأستاذ المدركة	-٠.٠٩٧	٠.٠٨٤		-١.١٥٨	

معادلة التنبؤ: قلق الاختبار = ٠.٨٥٧+١.٤٢٤(مستوى الطموح الأكاديمي)

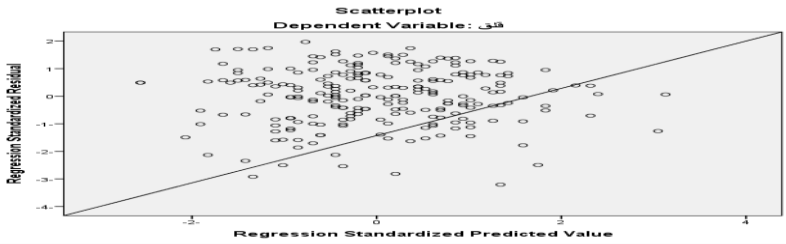
من الجدول السابق يتضح أن قيمة " ت" في معادلة الانحدار لمستوى الطموح الأكاديمي دالة مما يدل على إمكانية التنبؤ بقلق الاختبار من خلال مستوى الطموح الأكاديمي ككل. بينما يتضح أن قيمة " ت" في معادلة الانحدار لصورة الأستاذ الداعم غير دالة مما يدل على عدم القدرة على التنبؤ بقلق الاختبار من خلال صورة الأستاذ الداعم كما يدركها الطلاب. وبذلك يرفض الفرض الثالث جزئياً. وهذا يتعارض مع ما أشارت إليه شقير(٢٠٠٧) عن أهمية للمساندة الاجتماعية في الوقاية من الآثار النفسية السلبية لأحداث الحياة الضاغطة، وتخفيف قلق المستقبل لدى الشباب، وتخفيف حدة الأعراض النفسية التي يتعرض لها الفرد. وتحدد مضمون المساندة في تزويد الفرد بالمعلومات التي يستعيد من خلالها إدراكه لذاته، وشعور الفرد بالانتماء والولاء وأنه جزء من نظام متكامل في المجتمع يقوم على العون والالتزام المتبادلين.

. ولتحديد أي الابعاد لا يمكن التنبؤ من خلالها بقلق الاختبار وبعد ادخال المتغيرات بطريقة تدريجية stepwise اتضح ما يلي:

جدول (١٣) أبعاد مقياس مستوى الطموح الأكاديمي المستبعدة

الأبعاد	بيتا	قيمة (ت)	الدلالة	الارتباط الجزئي
النظرة المستقبلية	٠.١٤١	١.٢١٥	٠.٢٢٦	٠.٠٧٩
تحمل المسئولية	-٠.٠٣٥	-٠.٤٣٩	٠.٦٦١	-٠.٠٢٨
التعامل مع الأهداف	٠.٠٠٩	٠.٠٧٥	٠.٩٤٠	٠.٠٠٥
الميل للمثابرة	-٠.٠٥٤	-٠.٥٥٢	٠.٥٨١	-٠.٠٣٦

يتضح مما سبق أن مستوى الطموح الأكاديمي ككل، يمكنه التنبؤ بقلق الاختبار، بينما تم استبعاد البعد الأول (النظرة المستقبلية) والثاني (تحمل المسئولية) والثالث (التعامل مع الأهداف) والرابع (الميل للمثابرة)، حيث جاءت قيمة " ت" للبعد الأول والثاني والرابع على التوالي (١.٢١٥ ،٠.٤٣٩، ٠.٠٧٥، ٠.٥٥٢)وهي قيم غير دالة. والشكل التالي يوضح الانتشار والعلاقة الخطية بين المتغير التابع (القلق) والمتغير المستقل (مستوى الطموح الأكاديمي)



التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالية توصي الباحثة بما يأتي:

-الاهتمام بمتغير قلق الاختبار وإعداد برامج توعوية لطلاب الجامعة وكذلك المرحلة الثانوية للتخفيف من تأثيره المعوق.

-الاهتمام بتحفيز الطلاب وتشجيعهم لتبنى رؤى جديدة، والارتقاء بهم من التفكير في الأعمال التقليدية وانتظار الوظائف الحكومية إلى ساحة أرحب من ريادة الأعمال والمشروعات الصغيرة.

-مساعدة الطالب الجامعي على التفكير في المرحلة الجامعية على أنها مرحلة تمهيدية للإعداد للحياة المهنية وليست نهاية المطاف.

-الاهتمام بصورة الأستاذ الجامعي ليكون الداعم والمساند لطلابه.

بحوث مقترحة:

- بحث العلاقة بين قلق الاختبار والتفكير في الانتحار لدى المراهقين.
- أثر المستوى التعليمي للوالدين والترتيب الميلادي للأبن في قلق الاختبار.
- صورة الأستاذ الداعم كما يدركها عينه من طلاب الدراسات العليا بالجامعات.
- العلاقة بين صورة الأستاذ الداعم كما يدركها أعضاء هيئة التدريس وكما يدركها طلابهم.
- الفروق في مستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم وعينة من الموهوبين.

المراجع:

إبراهيم، نجلاء. اختبار قلق الامتحان – لسارسون. متاح على: https://www.academia.edu/37959304

أبو الشيخ، عطية إسماعيل(٢٠١٨). قلق الاختبارات الالكترونية وعلاقته بالأداء في عينة من طالبات كلية الأميرة عالية بجامعة البلقاء التطبيقية–الأردن. المجلة التربوية .٢٥. ٨٠٠ – ٨٢٣.

أبو عيش، هيا سليمان (٢٠١٧). القلق من المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لدى الطالب الجامعي – دراسة ميدانية في الكليات العلمية والأدبية في جامعة حائل/المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية .١٨(٤).٩٧– ١٣٣.

الديب، محمد مصطفى، خليفة، وليد السيد (٢٠١٣). أثر برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الدافعية للتعلم ووجهة الضبط وقلق الاختبار لدي الطلاب المتلكئين أكاديميا بكلية التربية جامعة الطائف. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. ٣٥(١).١١٩– ١٧٨.

الذواد، الجوهرة عبد الله(٢٠٠٢). وجهة الضبط وعلاقتها بمستوى الطموح لدى بعض طالبات الجامعة السعوديات والمصريات "دراسة عبر ثقافية". مجلة دراسات عربية في علم النفس ١(٣).١١٩ – ١٥٦.

الرفاعي، أحمد رجائي(٢٠١١). أثر استخدام أحداث التقويم للتعلم في صياغة مهام تقويمية على تحصيل الرياضيات وخفض قلق الاختبار لدى طلاب الصف الأول الثانوي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس.٥(٢).١١١– ١٣٥.

الشاوري، عبد الرحيم علي والجرادي، خالد محسن(٢٠١٦). صورة الأستاذ الجامعي بكلية الإعلام جامعة صنعاء لدى طلابه. مجلة جامعة الناصر.٤(٨).٣١٥–٣٥٦.

العتيبي، محمد حوال (٢٠١٨). قلق الاختبار والتحصيل الدراسي في علاقتهما ببعض المتغيرات

الديموجوافية لدى عينة من طلاب كلية التربية بعفيف بجامعة شقراء. المجلة التربوية.٥٣(٤) .٦٥٣- ٦٨٨.

العنزي، خالد بن الحميدي(٢٠١٦ب). الاغتراب النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب وطالبات الجامعة. مجلة رسالة التربية وعلم النفس .٥٥. ٦٩ – ٩٣.

العنزي، عبد الله عبد الهادي(٢٠١٦أ). أساليب التفكير ومستوى الطموح الأكاديمي ودورهما في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. المجلة الدولية التربوية المتخصصة .٥(٨).٩٦ – ١٣٤.

الفيل، حلمي(٢٠١٩). مرتكزات الاستاذية الراعية في المجتمع الجامعي. ورقة عمل مقدمة باللقاء العلمي الرابع لقسم العلوم النفسية كلية الطفولة المبكرة. جامعة القاهرة

الكيال، مختار أحمد السيد(٢٠٠٨). الإسهام النسبي لمكونات الذكاء الوجداني والذكاء المعرفي وتنظيم الذات في التنبؤ بالأداء المهني للمعلمين والأداء الأكاديمي للطلاب بالمرحلة الثانوية: دراسة في نمذجة العلاقات. مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس. ٣٢ .١. ٩-٥١.

المقدادي، محمود حامد(٢٠١٨). المقومات الشخصية والأكاديمية للأستاذ الجامعي في ضوء الفكر التربوي الإسلامي والمعاصر من وجهة نظر طلبة جامعة آل البيت. دراسات. العلوم التربوية.٤٥(٤) .٥١٥ – ٥٣٥.

باظة، أمال عبد السميع(٢٠٠٤). مقياس مستوى الطموح لدى المراهقين والشباب (كراسة التعليمات). القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

بكر، محمد السيد(٢٠١٨). مستوى الطموح وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة وطالبات جامعة الجوف. مجلة الارشاد النفسي.٥٣(٧).١- ٢٧.

بلعقون، نصيرة(٢٠١٨). مستوى الطموح وعلاقته بقلق الامتحان لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي دارسة ميدانية بثانويتي الشيخ محمد المقارني ببلدية جامعة وعبد العزيز الشريف ببلدية الوادي. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية.٨. ٦٨ –٨٨.

جابر، عادل جابر& علي، سيد ابراهيم (٢٠١٦). المرونة الإيجابية وعلاقتها بقلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك فيصل. دراسات عربية في التربية وعلم النفس .٦٩(٢).٤٠١: ٤٣٤.

جابر، عبد الحميد جابر(١٩٨٩). سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم. دار الكتاب الحديث. الكويت

خريبة، ايناس صفوت(٢٠١٥). قلق الاختبار الالكتروني والاتجاه نحوه في ضوء كل من التحصيل

الدراسي والتفضيل الاختباري لدى طالبات قسم علم النفس. مجلة كلية التربية. جامعة الازهر. ٣٤(١٦٣). ١٣- ٤٩.

زهران، محمد حامد (٢٠٠٠). الإرشاد النفسي المصغر التعامل مع المشكلات الدراسية. القاهرة. عالم الكتب.١١٥-١١٨.

سالم، هبة الله محمد (٢٠١٦). قلق الاختبار وعلاقته بموضع الضبط والضغوط النفسية والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية.٣(١).٣٢٧-٣٥٦.

شقير، زينب محمود (١٩٩٠). دراسة للعلاقات بين الدافع للإنجاز وقلق الاختبار لدى طلاب وطالبات الجامعة. مجلة كلية التربية. جامعة طنطا. (٨) . ٢٢٣ – ٢٤٨.

شقير، زينب محمود(١٩٩٥).دراسة مقارنة لكل من مستوى الطموح والاتجاه نحو الحياة لدى بعض الحالات من مرضى السرطان ومرضى الفشل الكلوي مقارنة بالأصحاء. دراسات تربوية.١٠ (٧٩).٢٢٠- ٢٥١

شقير، زينب محمود(١٩٩٧). المهارات الاجتماعية ومستوى الطموح وبعض متغيرات الشخصية الأخرى لدى عينات من ذوي الاضطرابات مختلفة الشدة من السيكوباتيين. المؤتمر الدولي الرابع-الارشاد النفسي والمجال التربوي مركز الارشاد النفسي – جامعة عين شمس. ١ .٣١- ٨٣

شقير، زينب محمود(٢٠٠٧). حقوق الشباب المصري في المساندة الاجتماعية والرعاية التربوية والنفسية والاجتماعية. المؤتمر العلمي الحادي عشر-التربية وحقوق الانسان. كلية التربية جامعة طنطا. ١ .٤٦٢- ٤٧١.

عبد اللطيف، محمد سيد(٢٠١٦). الإسهام النسبي لكل هن أساليب التعلم ومستوي الطموح في التوافق الدراسي لدي طالبات كلية البنات الإسلامية بأسيوط -جامعة الأزهر. المجلة الدولية التربوية المتخصصة.٥(٧). ٧٤- ١١٣.

عبد الفتاح، كاميليا(١٩٨٤). مستوى الطموح والشخصية، ط٢. دار النهضة العربية. بيروت.

عليمات، محمد منيزل، هواش، خالد خليف(٢٠٠٦). العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان وأثرها في التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق. مجلة العلوم التربوية والنفسية.٧(٣).٢٠١-٢٢٢.

محمود، حنان حسين(٢٠١٧). مفهوم الذات الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي وعلاقتهما بالاندماج الأكاديمي لدي عينة من طالبات الجامعة. مجلة العلوم

التربوية.٢٥(٢).٦٠١-٦٤٦.

محمود، عبد النعيم عرفة، فتحي، طارق محمد(٢٠١٢). تنظيم الذات وعلاقته بقلق الاختبار لدي عينة من طلاب الجامعة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس.٢٩(٣). ٨٧- ١١٤.

ميرة، وفاء عبد اللطيف(٢٠١٢). مقياس مستوى الطموح للمراهقين دراسة تقنينية على عينة من المراهقين في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. ٢٧ (٢) .١٩١- ٢٠٩.

هاشم، ابتسام سعد (٢٠١٤). مستوى الطموح وعلاقته بقلق الاختبار لدى طالبات كلية رياض الأطفال بجامعة المنيا. المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال. جامعة بورسعيد.٤(١)

واعر، نجوى أحمد(٢٠١٩). العدالة الأكاديمية المدركة لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. مجلة الارشاد النفسي.٥٧(١). ٣١٧ -٣٤٤.

Alessandra، G.، Andrea, G., and Giuseppe, R. (2011). New Technologies to Manage Exam Anxiety. Annual Review of Cyber Therapy and Telemedicine. 9.65-77.

Anisa,A., Shahini, M.(2011). How Does Exam Anxiety Affect the Performance of University Students? Mediterranean Journal of Social Sciences.2 (2).93- 100.

Almomani,F. and Theeb,A. (2016). "The Ambition Level and its Relation with Perceived Self-Efficacy in Light of Certain Variables among a Sample of Jordanian Universities Students," International Journal of Asian Social Science, Asian Economic and Social Society, vol. 6(12), 683-687.

Al-Qudah, Y., and Baioumy, N. (2018). The Relationship between Social Media and the Level of Ambition, Depressive Symptoms and Anxiety among Secondary School Students in Irbid. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 8(11), 397–420.

Barsukova, O. and Krishchenko, E.(2015) .The Students` Representations of Ambition, Personal Space and Trust. Mediterranean Journal of Social Sciences, 6. 6(S1). 290-297.

Etuk N., Maria E. and Asukwo O.(2013). Students' Perception of Teachers' Characteristics and Their Attitude towards Mathematics in Oron Education Zone, Nigeria, International Education Studies. 6(2). 197- 204.

Gerwing, T.; Rash, J.; Allen, A.; Bramble, B.; and Landine, J. (2015). "Perceptions and Incidence of Test Anxiety, "The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning. 6: (3), Article 3.

Hashmat, S., Hashmat, M., Amanullah, F., and Aziz,S. (2008). Factors

causing exam anxiety in medical students.58 (4) .167- 170.

Ibrahim, A.(2014).The Students' Perception of Teachers' Classroom Effectiveness on Their Self-Concepts in Lagos Metropolis . Journal of Teaching and Teacher Education. 2(2). 133-141.

Jones, A., Sherman R. and Hogan, R..(2017). Where is Ambition in Factor Models of Personality? Personality and Individual Differences Journal.106. 26- 31.

Judge, T. , Kammeyer-Mueller,J .(2012).On the Value of Aiming High: The Causes and Consequences of Ambition. Journal of Applied Psychology 97(4).758-75

Kenioua، M.(٢٠١٨) .Future anxiety and its relationship to level of aspiration among physical education students. Revue Sciences et Pratiques des Activités Physiques Sportives et Artistiques 13 (١)328 -238. https://www.researchgate.net/publication/328346524

Mynbayeva, A., Yessenova, K. (2016) .Distinguishing Features of Teacher Image and Faculty Member's Image: Comparative Study. International Review of Management and Marketing, 6(S1) 110-117

Pavlina, K. Zorica, M. and Pongrac,A. (2011).Student perception of teaching quality in higher education .Procedia Social and Behavioral Sciences 15 2288–2292.

Pelayo III, J., Mallari, S. and Mungcal, I (2017). Student Perception towards Educators, the School and Self-Image as Learners. Online Submission.. Assessment, Counseling, Alumni and Placement Center (ACAP).1 – 13.

Suinn, R. (1969). The STABS, a measure of test anxiety for behavior therapy: Normative data. Behavior Research and Therapy, 7, 335-339. Revised: Summer 2014.

Sutcliff, C. (2011). "Secondary Students' Perceptions of Teacher Quality" Electronic Theses and Dissertations. 391. https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/391

Trifoni,A., Shahini, M.(2011). How Does Exam Anxiety Affect the Performance of University Students? Mediterranean Journal of Social Sciences. 2(2).93- 100.

The relative contribution of academic ambition and the image of the supporting professor as perceived by students in predicting test anxiety.

EslamAbdelhafiz Mohammed Emara

Assistant Professor of Educational Psychology

Faculty of Specific Education, Damitta Univresity

The research aimed to test the relationship between test anxiety and supporting professor's image, as perceived by university students, and the level of academic ambition. And to determine the relative contribution of each of the supporting professor's image as perceived by university students and the level of academic ambition in predicting test anxiety among a sample of university students(240) male and female students from the Faculties of Specific Education (Practical study) and Law (theoretical study) at Damietta University. Measures of academic ambition level, test anxiety and the image of the supporting professor (prepared by the researcher) were applied. The results of the research found that there are statistically significant differences between the averages of students with high academic ambition and those with low academic ambition in test anxiety. In addition, there are statistically significant differences between the averages of students with a perception of low supportive teacher in test anxiety. Test anxiety can be predicted through the overall degree of ambition level while unpredictable through the perceived supportive professor image.

Key words: **academic ambition, the perceived image of the supporting professor, test anxiety**.