

الفروق في القابلية للتعلم الذاتي وقلق الاختبارات ومستوى الطموح بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضيه بالصف الأول الثانوي

عبدالله بن طه الصافي*

ملخص: اهتمت هذه الدراسة بالتعلم الذاتي، وذلك بتناول قلق الاختبار بوصفه متغيراً يشير إلى الاضطراب المصاحب لعملية الاختبار ذاتها ويؤثر سلباً في الأداء، كما اهتمت أيضاً بدراسة مستوى الطموح بوصفه مؤشراً لمستوى الأداء ارتفاعاً أو انخفاضاً. وقد استخدم الباحث عينة من طلاب الصف الأول الثانوي من المدارس الثانوية بأبها وخميس مشيط بلغ حجمها 298 طالباً، وتم اتخاذ درجة الأرباع الأعلى فما فوقها لتشير إلى الطلاب المرتفعين تحصيلياً (ن = 66 طالباً) ودرجات الأرباع الأدنى فأقل لتشير إلى الطلبة المنخفضين تحصيلياً (ن = 74 طالباً)، وطبق على العينتين الاختبارات والمقاييس المعدة للدراسة. وبعد تحليل النتائج إحصائياً توصلت الدراسة الحالية إلى ما يلي: 1 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 01، بين الطلاب (مرتفعي - ومنخفضي) التحصيل الدراسي في القابلية للتعلم الذاتي لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي. 2 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 01، بين الطلاب (مرتفعي - منخفضي) التحصيل الدراسي في قلق الاختبار لصالح الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي. 3 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 01، بين الطلاب (مرتفعي - منخفضي) التحصيل الدراسي في مستوى الطموح لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي. وقد تم تفسير نتائج الدراسة الحالية على ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة، مقترنة بمجموعة من المقترحات والتوصيات المرتبطة بموضوع الدراسة.

مصطلحات أساسية: التعلم الذاتي، قلق الاختبارات، مستوى الطموح، التحصيل الدراسي.

* قسم علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة الملك خالد بأبها، المملكة العربية السعودية.

مقدمة:

لكي تتمكن الدول من تحقيق التقدم في هذا العصر الدائم التغير نجد أنها تبذل قصارى جهدها لاستثمار كل طاقاتها وثرواتها المختلفة، وعلى رأس هذه الثروات والطاقات ثروتها البشرية التي هي أغلى الثروات وأعظمها، وتواجه الإنسان في هذا العصر الدائم التغير تحديات وظروف عصيبة كثيرة تستدعي منه تجنيد كل طاقاته البشرية من أجل مواجهة تلك التحديات والظروف (سواء سليمان، 1993)، ولأن فئة المتفوقين دراسيا هم عماد كل أمة وعدتها في تحمل المسؤوليات الجسام، لذا ينبغي توفير الاهتمام والرعاية اللازمة لهم وتشجيع التفوق لديهم ليسهم أصحابه بفكرهم وإبداعهم في بناء مجتمع أفضل، ويشكل التطور والنمو المتلاحق للمعلومات تحدياً كبيراً عند انتقاء المعلومات وبناء الخبرات التعليمية للمراحل الدراسية المختلفة، كما تمثل إمكانية ملاحقة المعلم لهذا الكم المتواصل والمتجدد من المعرفة، من جهة، صعوبة بالغة، كما أن زيادة أعداد الطلاب في داخل الفصول المدرسية وتباين مستوياتهم في الفصل الواحد وقلة الإمكانيات التدريسية وطول المقررات الدراسية وضيق الوقت من جهة أخرى، يحد من مستوى الأداء المرتقب من قبل المعلم وينعكس سلباً على طلابه تحصيلياً، ويذكر نبيه إسماعيل (1985) أن ذلك يقلل من استيعاب الطالب للمعلومات التي يتلقاها من المعلم، حيث يحول التعلم المدرسي في داخل الفصول المدرسية دون انطلاق الفرد لإظهار قدراته والاستفادة الكاملة منها وحسن توظيفها، وعلى ضوء ذلك قد يلجأ بعض الطلاب إلى الاعتماد على أنفسهم في الحصول على المعلومات واستيفائها من مصادر متنوعة في هذا العصر الذي أصبح فيه العالم بفضل ثورة المعلومات وكأنه قرية صغيرة، وبذلك قد يتمايز بعض من لديهم القابلية للتعلم الذاتي عن غيرهم في اقتناء المعلومات وإتقانها والارتفاع بمستوى أدائهم الدراسي، ويعتمد أسلوب التعلم الذاتي على جعل عملية التعلم عملية متمركزة حول المتعلم نفسه وليس حول المادة التعليمية. ولذا ينبغي أن يمنح المتعلم الفرصة كي يختار ويحدد ويتحمل مسؤولية ما يود تعلمه بحيث يصبح موجهاً لذاته متفاعلاً بطريقة إيجابية مع كل موقف يواجهه أو يمر به، حيث إن فاعليته وإيجابياته من شأنها أن تجعله شخصاً راغباً في التعلم عاملاً على نمو معارفه مستكشفاً لما حوله راغباً في التجديد والإبداع (نادية شريف، 1983).

وتتضمن إسهامات الاتجاه نحو التعلم الذاتي في فهم تعلم الأفراد ثلاث نقاط أكد عليها روزمري (Rosemary 1993) وهي:

- 1 - التبصر Insight بعملية التعلم.
 - 2 - المطالبة بتحديد خصائص المتعلم ومناقشتها.
 - 3 - اتساع Expansion المناقشة والتفكير حول التعليم الرسمي.
- كما أشار كل من جون وإيمي (John & Amy 1988) إلى أنه من الضروري العمل على تحسين الاتجاه نحو التعلم الذاتي عند الطلاب، وذلك بالتركيز على الطرق التي يمارس بها داخل الفصول المدرسية وتحديد الشروط التي تشجع الاتجاه نحو التعلم الذاتي والعوامل التي تعرقله.
- ويقوم أسلوب التعلم الذاتي كما تذكر نادية شريف (1983) على عدة مسلمات رئيسية هي:

- 1 - إتاحة الفرصة أمام المتعلم في عملية التعلم تبعاً لسرعته واستيعابه وتبعاً لوقته وقدراته الخاصة.
- 2 - تفاعل الطالب مع كل موقف تعليمي بطريقة إيجابية، فهو ليس مستقبلاً للمعلومات، وإنما مشارك وجامع لهذه المعلومات التي تتسم بتنوعها وبتعدد مصادرها.
- 3 - الضبط والتحكم في مستوى إتقان المادة المتعلمة وما يطلق عليه الكفاءة، حيث لا يسمح لطالب أن ينتقل من الوحدة التي بدأها قبل التأكد من إتقانها لها.
- 4 - التعزيز الفوري والتغذية الراجعة التي يحصل عليها المتعلم بعد أدائه للاختبارات أو إجابته عن بعض الأسئلة التي عن طريقها يتحقق الطالب من مدى إتقانه للجزء الذي درسه ومدى وصوله وتحقيقه للمستوى المطلوب. وبسبب أهمية التعلم الذاتي فقد أصبحت عملية تنمية قدرة الفرد على أن يعلم نفسه بنفسه، وأن يعتمد على نفسه في تحصيل العلم والمعرفة وأن يوجه ذاته في عملية التعلم ضرورة ملحة ومطلباً أساسياً في عملية التعلم والتعليم بمفهومهما المعاصر (فاروق جبريل، فؤاد الموافي، 1987). ويتفق مفهوم التعلم الذاتي مع التعلم المستمر، حيث يصبح ضرورياً لاكتساب الفرد للمعلومات والمهارات الضرورية لتحسين ظروف حياته، وألا يقتصر على المؤسسات التعليمية فحسب، بل يستمر في تحصيل المعرفة خارجها غير مقيد

بوقت معين أو مكان محدد، ومن ثم أصبح التعلم مدى الحياة ضرورة ملحة من ضرورات العصر، ومن ثم يتلاءم ذلك مع فكرة التعلم الذاتي (محمود أبو مسلم، 1987)، ويشير نولز (في محمود أبو مسلم، 1993: 381) إلى أن التعلم الذاتي أفضل طريقة للنمو المعرفي، كما يطالب بضرورة أن يكون من بين أهداف الموقف التعليمي تنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي، ويقدم عدة أدلة منها:

- 1 - أن الأفراد الذين يتعلمون بطريقة التعلم الذاتي يكسبون أشياء كثيرة وبمستوى أداء أفضل من الأفراد الذين يتعلمون بالطرق التقليدية.
- 2 - أن التعلم الذاتي يعد أكثر انسجاماً مع العمليات الطبيعية للنمو النفسي.
- 3 - أن الأساليب التربوية الحديثة تتطلب تنمية مهارات التعلم الذاتي.
- 4 - أن العالم المعاصر وما يتصف به من سرعة التغير والتطور يتطلب إعداد الأفراد لمواصلة تعليمهم مدى الحياة، كما يتطلب تعليمهم كيفية التعلم، وهذا يمكن أن يتحقق عن طريق التعلم الذاتي.

فالتعلم الذاتي كما يذكر طلعت منصور (1977: 32) هو أسلوب حياة الفرد في تحقيق ذاته وفي استمرار تحقيق الذات، وفي التنمية الذاتية المطردة مما يؤدي إلى إنماء شخصيته وارتقائها، ومن ثم يتوقف تعلم الفرد على مجموعة من العادات ومجموعة من الاتجاهات والمثل التي تعلم بكاملها داخل نموذج متسق للشخصية.

وعلى ضوء ما تقدم يصبح الاهتمام بتدريب الطلاب على التعلم الذاتي ضرورة تفرضها ظروف الحياة المعاصرة، ومن ثم فإن الدور الأساسي للمدرسة لابد أن يتحول من مجرد فرض كتب ومعلومات جامدة على الطلاب إلى الاهتمام بتدريبهم على اكتساب المعرفة بأنفسهم (سامي أبو بية، 1989).

وللوقوف على أهمية التعلم الذاتي ودوره في الارتقاء بالمستوى التعليمي للطلاب نتناول نتائج بعض الدراسات التي استهدفت دراسة العلاقة بين القابلية للتعلم الذاتي والتحصيل الدراسي، حيث أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة موجبة بين القابلية للتعلم الذاتي والتحصيل الدراسي، مثل دراسة سافوي (1980) (في: محمود أبو مسلم، 1993: 395) التي أجريت على عينة من 152 ممرضة يدرسن مقررًا في التربية، وأكدت نتائجها وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة في الاتجاه نحو التعلم الذاتي ودرجاتهن في التحصيل الدراسي لهذا المقرر.

كما توصل كل من إمام مصطفى، وصلاح الدين الشريف (1991) في دراستهما على عينة من (200) طالب، و(200) طالبة بالصف الثالث الإعدادي بمدينة أسيوط، باستخدام مقياس القابلية نحو التعلم الذاتي ودرجات الطلاب في اختبار آخر العام توصل الباحثان إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة 05، بين الطلاب المرتفعين والمنخفضين تحصيلياً لصالح عينة الطلاب المرتفعين في القابلية للتعلم الذاتي.

كما توصل أيضاً محمود أبو مسلم (1993) في دراسته على (304) طلاب وطالبات (160 ذكراً، 144 إناثاً) بالصف الرابع بكلية التربية بالمنصورة من طلاب الأقسام العلمية والأدبية، وباستخدام مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي ودرجات أفراد العينة في التحصيل الدراسي، توصل الباحث إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائية مع عاملين من اثنين فقط من العوامل التي يقيسها مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي، وهما عند مستوى دلالة 01، مع عامل الاتجاه نحو التعلم الذاتي والاستمتاع به وعند مستوى دلالة 05، مع عامل الثقة بالنفس في القدرات والمهارات اللازمة للتعلم الذاتي، أما باقي العوامل الأخرى لمقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي فلا توجد بينها وبين التحصيل الدراسي علاقات ذات دلالة إحصائية. كما أشارت نتائج دراسة هانم عبدالمقصود (1992) إلى ما يدعم تلك النتائج فيما يتصل باتصاف الفرد الذي لديه قابلية مرتفعة للتعلم الذاتي بالإحساس بالمسؤولية الذي يتيح له القدرة على الاستمرار في الأعمال التي يكلف بها والمثابرة على ممارستها والتصميم على إنجازها والقدرة كذلك على تخطيط المواقف التعليمية وتنظيمها ووضع الأهداف واتخاذ القرارات.

وعلى النقيض من تلك النتائج السالفة الذكر فقد توصل كل من أوكابيشي وتورانس (Okabayashi & Torrance, 1984) في دراستهما عن دور أسلوب التعلم والتفكير والقابلية للتعلم الموجه ذاتياً في تحصيل الطالب لدى عينة من (184) تلميذاً من الصف الرابع حتى الصف السابع، وصنفوا إلى ثلاث مجموعات: مرتفعي التحصيل ومتوسطي التحصيل ومنخفضي التحصيل، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في مقياس القابلية للتعلم الذاتي.

ويطرح هذا التعارض، مع قلة الدراسات العربية في هذا المجال في حدود علم الباحث، تساؤلات عن مدى وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب مرتفعي

التحصيل الدراسي ومنخفضيه في القابلية للتعلم الذاتي بسبب أهمية التعلم الذاتي في الارتقاء بمستوى أداء الفرد وللحاجة إلى دراسة هذا المتغير على الطلاب في البيئة السعودية التي يعوزها هذا النوع من الدراسات وصولاً إلى معرفة المحددات التي تسهم في ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي.

من جهة أخرى اهتم الباحثون في علم النفس بدراسة قلق الاختبار، حيث اهتموا في العقدين الماضيين بدراسة أثره في جميع المراحل التعليمية المختلفة، حيث أكد كثير من الدراسات أن انتشار ظاهرة قلق الاختبار بين طلاب المدارس يؤدي إلى هرب كثير من الطلاب وتسربهم بصورة واضحة. وتذكر اعتدال عباس (1996) أن نسبة 20% من الطلاب الذين يعانون من مستوى مرتفع من قلق الاختبار تسربوا، في حين قلت نسبة التسرب لدى الطلاب منخفضي قلق الاختبار، وهذا يعني أن قلق الاختبار يعد موقفاً ضاعوا لا يستطيع الفرد تحمله أو أنه سبب معاناة ويشعر الفرد بالعجز تجاهه، وكذلك عدم الثقة في أدائه، فهو يقارن بين أدائه وأداء الآخرين، ولذا يشعرون بانخفاض مستواهم وبقدراتهم المحدودة. كما تشير ليلي عبد الحميد (1984:7) إلى أن اهتمام العلماء بقياس قلق الاختبار يعود إلى أهمية هذا العامل الموقف الذي يتدخل في درجة الفرد ويؤثر في أدائه في مواقف التقويم، فقد يعاني بعض الأفراد في مواجهة الامتحان، وقد تخفي هذه المعاناة خبرات سابقة متعلقة بمواقف مشابهة أو تحمل قلقاً من النتيجة أو قد تكون مظهراً لدرجة مرتفعة من التوتر والعصبية وغير ذلك من العوامل التي تنعكس على الأداء وتؤثر في نتيجة الاختبار. ويذكر أحمد عبداللطيف عبادة ونبيل الزهار (1987) أن الاختبار ما هو إلا حالة موقفية تدفع إلى زيادة الإثارة لتحقيق الأداء، ويكون هذا الأداء مرتفعاً إذا كان ملازماً لإثارة مناسبة، إلا أن التطرف في الإثارة والانفعال يتعارض مع الأداء المعرفي، ومن ثم يكون التحصيل منخفضاً.

ويرى سبيلبرجر (في: أحمد عبادة، 1992:74) أن الأشخاص الذين لديهم قلق اختبار عال ينظرون إلى تقويم موقف الاختبار على أنه تهديد شخصي لهم، وهم في مواقف الاختبار غالباً ما يكونون متوترين خائفين، وعصبين، ومستثارين انفعالياً، وذلك نتيجة خبرتهم السابقة والتي تؤثر في انتباههم وتتداخل في تركيزهم أثناء الاختبارات.

ويذكر عدنان فرج وعدنان عتوم ونصر العلي (1993) أن الأفراد الذين يعانون من درجة عالية من قلق الاختبار يقضون كثيراً من وقتهم قبل الاختبار وخلالهم وهم:

- 1 - منزعجون حول أدائهم ويفكرون في أداء الآخرين.
 - 2 - يفكرون في البدائل التي يمكن اللجوء إليها في حالة إخفاقهم في الاختبار.
 - 3 - تنتابهم بشكل متكرر مشاعر العجز وعدم الكفاية.
 - 4 - يتوقعون العقاب وفقدان الاحترام والتقدير.
 - 5 - تنتابهم ردود فعل ومظاهر اضطراب فيزيولوجية مختلفة.
- ويشير مون (Moon, 1986) إلى أنه من الضروري تزويد الطلاب الذين يعانون من القلق بفنيات دراسية متطورة وبطرق استكشافية فاعلة لحل المشكلات لتحل محل الاضطراب والانفعالية المعوقين للإنتاجية، بحيث تحسن الأداء بشكل كبير، وهذه الفنيات ذات فاعلية في اختزال قلق الاختبار وزيادة التحصيل الأكاديمي في موقف الاختبار.

ويورد سيد الطواب (1992) نموذجين لتفسير الأداء لدى الأفراد ذوي القلق العالي للاختبار، فالنموذج الأول يرتبط بنظرية التداخل، حيث يرى هذا النموذج أن هؤلاء الأفراد (مرتفعي قلق الاختبار) يقسمون انتباههم في موقف الاختبار بين استجابات مرتبطة بالمهمة المطلوبة في الموقف الاختباري واستجابات غير مرتبطة بالمهمة، وهي استجابات القلق، وهؤلاء الأفراد يخصصون كمية كبيرة من الانتباه إلى الاستجابات غير المرتبطة بالمهام المطلوبة تاركين كمية قليلة من الاستجابات المرتبطة بالمهام ذاتها، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى خفض الإنجاز الأكاديمي عند هؤلاء الطلاب، وفي النموذج الثاني المعروف بنموذج تجهيز المعلومات فإن علماء النفس المعرفي يرجعون قصور الطلاب ذوي القلق العالي للاختبار في موقف الاختبار إلى قصور في عمليات تشفير المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الاختبار واستدعائها في موقف الاختبار، ولقد أشارت نتائج الدراسات إلى أن الاستجابات المفعمة بالقلق والانفعالية غالباً ما ترتبط بالنقص في الأداء في مواقف التقويم، كما أنها تؤثر في المهام العقلية المعرفية، وتتوقف هذه العلاقة على مجموعة من العوامل المتداخلة؛ بعضها يتعلق بالفرد ذاته وبعضها الآخر يتعلق بموقف التعلم من حيث السهولة أو الصعوبة.

وقد أظهرت دراسات كثيرة أن العلاقة سالبة بين درجة الفرد على مقياس قلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي، فقد توصل سويتش (Sewitch, 1984) إلى هذه النتيجة في دراسته على (139) طالبا جامعيًا، حيث تمت مقارنة أداء الطلاب المرتفعين بأداء الطلاب المنخفضين في قلق الاختبار في موقف اختبار حقيقي، وأظهرت النتائج أن درجات طلاب المجموعة المرتفعة في قلق الاختبار كانت أقل بشكل ملحوظ عن تلك التي حصل عليها الطلاب منخفضو قلق الاختبار.

كما توصل زكريا توفيق (1986) في دراسته على عينة من طلاب المرحلة الثانوية بلغت (160) طالباً، و(165) طالبة تتراوح أعمارهم بين 14 و18 سنة، باستخدام مقياسين لقياس قلق الاختبار: أحدهما لساراسون، والثاني لسبيلبرجر، إلى وجود ارتباط سالب ودال بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لكل من البنين والبنات. وفي الدراسة التي أجراها كل من أحمد عبادة، ونيل الزهار (1987) على عينة من (202) طالب وطالبة من أربعة تخصصات مختلفة بكلية التربية - جامعة المنيا (104 طلاب، 98 طالبة) وبعد تقسيمهم إلى أربع مجموعات تجريبية ومجموعة ضابطة تمت معالجة البيانات إحصائياً بالنسبة لمكوني قلق الاختبار (الاضطراب، والانفعالية) كل على حدة، توصل الباحثان إلى وجود فروق دالة بين المرتفعين والمنخفضين في متغير الاضطراب عند مستوى دلالة 05، في التحصيل الدراسي عندما يكون معدل الاستثارة المعرفية مرتفعاً، ولم تظهر فروق في متغير الانفعالية، ويفسر الباحثان ذلك بأن ردود فعل الاضطراب تؤثر في الأداء في الاختبارات المعرفية، حيث إن متغير الاضطراب متغير معرفي ويمثل الجانب المعرفي لقلق الاختبار.

كما توصل سيد الطواب (1992) في دراسته على (200) طالب، و(200) طالبة في جامعة الإمارات العربية المتحدة موزعين على المستويات الأربعة بواقع (100) طالب وطالبة بكل مستوى دراسي وباستخدام مقياس قلق الاختبار لسبيلبرجر، واختبار الذكاء المصور (لعزل تأثير الذكاء في التحصيل الدراسي) إلى وجود تأثير دال لعامل قلق الاختبار عند مستوى دلالة 01، على التحصيل الدراسي، حيث كانت الزيادة في مستوى قلق الاختبار تؤدي إلى خفض التحصيل الدراسي. وقام جانيس (Janice, 1992) باستخدام قائمة قلق الاختبار لسبيلبرجر بدراسة تقويمية عن تأثير كل من قلق الاختبار ومفهوم الذات بصورة مستقلة وبصورة مدمجة في أداء الطلاب في الاختبارات من خلال أربع

مواد دراسية مختلفة على عينة من (217) طالباً بالمدارس الثانوية في ولاية أوكلاهوما بأمريكا الشمالية، وطبق عليهم مفردات مكون (الاضطراب) من قائمة قلق الاختبار، وتوصل إلى أن أداء الطلاب قد تأثر سلباً في الاختبارات التحصيلية في التخصصات الأكاديمية المختلفة بعامل الاضطراب. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أحمد عباده، ونبيل الزهار (1987)، كما قام برند (Brend, 1993) ببحث قلق الاختبار لدى عينة من أطفال المرحلة الأولية الأفارقة الأمريكيين في أوروبا وقوامها (168) طفلاً. وتبينت سيطرة قلق الاختبار بينهم بنسبة 41%، وكان التحصيل الدراسي لهؤلاء الأطفال مرتفعي القلق أقل بصورة دالة عن نظرائهم منخفضي القلق.

كما قام وليام جانيس (Janice, 1996) بدراسة قلق الاختبار لدى عينة من (103) طلاب وطالبات من المدارس الثانوية الموهوبين أكاديمياً، واستخدم مقياس قلق الاختبار افي بعديه: الاضطراب والانفعال والذي أعده كل من ليبرت وموريس، وأوضحت النتائج أن الطلاب بصفة عامة الذين يعانون قلق الاختبار المرتفع كان أدائهم الأكاديمي منخفضاً.

من ناحية أخرى أشارت نتائج قلة من الدراسات إلى أن الطلاب المرتفعين في قلق الاختبار قد أنجزوا وبدرجة أفضل قليلاً في الاختبارات الأكاديمية، ومن هذه الدراسات تلك التي أجراها سيلفرمان (في: سيد الطواب، 1992:151) عن العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي، وتبين أن الطلاب الناجحين أكاديمياً كانوا أعلى في مقياس قلق الاختبار. من جهة أخرى توصل طارق علي (1995) في دراسة على عينة من (118) طالباً، و(119) طالبة من طلاب الجامعة إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضيه في قلق الاختبار.

وبسبب هذا التأثير البالغ لقلق الاختبار، ولأهمية هذا المتغير بالنسبة للتحصيل الأكاديمي فإن الدراسة الحالية سوف تتناول الفروق بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضيه في قلق الاختبار بهدف استجلاء أهمية هذا المتغير وأثره في التحصيل الدراسي.

ويرتبط المستوى الأكاديمي للطلاب من حيث الارتفاع أو الانخفاض إلى حد كبير بخبرات النجاح وخبرات الإخفاق؛ أي بمستوى الطموح الذي يعد كما تذكر كاميليا عبدالفتاح (1961:61) سمة ثابتة نسبياً تفرق بين الأفراد في الوصول إلى

مستوى معين يتفق والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي وتحدده حسب خبرات النجاح والإخفاق التي مر بها، فالشخص الطموح يتسم بسمات رئيسية، إذ يميل إلى المثابرة والتفوق ولديه قدرة على تحمل المسؤولية. وفي دراسة قام بها طلعت منصور (1977: 121) تبين أن مستوى الطموح هو علاقة توفيقية متزنة بين محوري النجاح والإخفاق، فخبرة النجاح تزيد من مستوى الأداء وتؤدي إلى مزيد من الإنجاز، ومن ثم إلى ازدياد مستوى الطموح؛ في حين تؤدي خبرة الإخفاق إلى الإقلال من مستوى الأداء والإنجاز والطموح، أي أن المستوى المتوازن للطموح ينشط على أساس الحركة الدينامية المتوازنة بين الإقدام على إحراز النجاح والإحجام عن خبرة الإخفاق.

وقد ينظر بعض الناس إلى انخفاض مستوى الأداء الأكاديمي على أنه مؤشر على خبرة الإخفاق، ويذكر إبراهيم قشقوش (1975) أن مستوى الطموح يرتبط عند الفرد بهدف ذي مستوى محدد يتطلع الفرد إلى تحقيقه في جانب معين من حياته، وتختلف درجة أهمية هذا الهدف لدى الفرد ذاته باختلاف جوانب الحياة، كما تختلف هذه الدرجة بين الأفراد في الجانب الواحد ويتحدد مستوى هذا الهدف وأهميته على ضوء الإطار المرجعي للفرد.

كما ترى رجاء الخطيب (1990: 152) أنه من أجل تحقيق هذا الهدف وبلوغه لابد أن تتوافر لدى الفرد عدة شروط منها:

- 1 - أن يكون طموحه موازياً لقدراته واستعداداته حتى لا يصاب الفرد بالإحباط لو لم يتحقق هذا الطموح.
- 2 - أن يتمتع بظروف اجتماعية واقتصادية ورعاية صحية ونفسية مناسبة.
- 3 - أن يكون الفرد على درجة عالية من الاتزان الانفعالي والتوافق مع ذاته والآخرين.

4 - أن يكون واثقاً بذاته وبقدراته ويتمتع باهتمام الآخرين وتقديرهم.

وفي دراسة أجرتها هناء أبو شهبه (1987) على عينة من (200) طالبة في السنة الثانية، في كلية البنات المتوسطة وقوامها (100) طالبة، وفي كلية البنات (100) طالبة بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. وباستخدام استبيان مستوى الطموح قارنت بين الطالبات المرتفعات تحصيلياً وهن الحاصلات على تقدير ممتاز أو جيد جداً والطالبات المنخفضات تحصيلياً، وتوصلت الباحثة باستخدام اختبار «ت»

إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة 01، بين المرتفعات والمنخفضات تحصيليا في مستوى الطموح لصالح المرتفعات تحصيليا.

وفي دراسة أجراها ريتشارد (Richard, 1994) للمقارنة بين الاستعداد الأكاديمي للطلاب الجدد في الجامعة مع طلاب قدامى مروا بخبرات إخفاق من حيث مستوى الطموح لديهم في جامعة ولاية إنديانا Indiana State، وتوصل إلى أن الطلاب الجدد ممن حققوا مستويات نجاح مرتفعة كانوا مرتفعي الطموح، وأضاف أن هذا الطموح كان يزداد في حالة إذا ما كان الوالدان جامعيين.

وفي دراسة عبر ثقافية أجراها كل من ينج وفرانك وفرد (Ying, Frank & Fred, 1997) عن الفروق في مستوى الطموح لعدد من الطلاب الذين بلغ عددهم (108) طلاب من نيوزلندا من أصل صيني في المدارس الثانوية، و(203) طلاب أوروبيين، وكانت العينتان في المستوى الدراسي نفسه، ولم تتوصل الدراسة إلى وجود فروق ثقافية بين الطلاب في مستوى الطموح مع تماثل المستويات الدراسية. وبسبب أهمية هذا المتغير (مستوى الطموح) وارتباطه بتحقيق مستويات مرتفعة من الأداء الأكاديمي، ولقلة الدراسات التي أجريت على البيئة السعودية في حدود علم الباحث، فسوف تتناول الدراسة الحالية هذا المتغير بالدراسة للكشف عن مدى وجود فروق دالة بين الطلاب (مرتفعي - منخفضي) التحصيل الدراسي.

مشكلة الدراسة:

تطرح الدراسة الحالية عدداً من التساؤلات تحاول الإجابة عنها على ضوء العرض النظري السابق وتشمل:

- 1 - هل توجد فروق دالة إحصائية بين الطلاب (مرتفعي - ومنخفضي) التحصيل الدراسي في القابلية للتعلم الذاتي؟
- 2 - هل توجد فروق دالة إحصائية بين الطلاب (مرتفعي - ومنخفضي) التحصيل الدراسي في قلق الاختبار؟
- 3 - هل توجد فروق دالة إحصائية بين الطلاب (مرتفعي - ومنخفضي) التحصيل الدراسي في مستوى الطموح؟

فروض الدراسة:

على ضوء التناول السابق للإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة تطرح الدراسة الحالية الفروض الآتية:

- 1 - توجد فروق دالة إحصائية بين الطلاب (مرتفعي - ومنخفضي) التحصيل في القابلية للتعليم الذاتي لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي.
- 2 - توجد فروق دالة إحصائية بين الطلاب (مرتفعي - ومنخفضي) التحصيل الدراسي في قلق الاختبار لصالح الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي.
- 3 - توجد فروق دالة إحصائية بين الطلاب (مرتفعي - ومنخفضي) التحصيل الدراسي في مستوى الطموح لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي.

مصطلحات الدراسة:

1 - القابلية للتعليم الذاتي:

هي مقدرة الفرد على استخدام مهاراته في إنجاز عملية التعلم بنفسه دون مساعدة الآخرين والبحث عن المساعدة بنفسه عند الحاجة إليها. وتعرف إجرائياً بأنها:

القدرة على حل المشكلات، والقدرة على الإحساس بالأمور المهمة والمناسبة في التعلم والإلمام بمصادر المعرفة والقدرة على استخدامها والمهارة في تنظيم المواقف والأنشطة التعليمية، والاعتراف بالمسؤولية وتحملها في عملية التعلم والمهارة في اتباع التعليمات والقواعد بمرونة وحب الاستطلاع والانفتاح للخبرات والمعلومات الجديدة والمبادأة في حل المشكلات وإنجاز الأعمال وبذل الجهد والمثابرة لتعلم الأشياء الجديدة والمعقدة، والثقة بالنفس وفهم الذات والدافعية الذاتية والعمل لإشباع الذات (صلاح مراد، ومحمد مصطفى، 1982:5).

2 - قلق الاختبار:

يشمل قلق الاختبار - كما يحدد سبيلبرجر وآخرون - كلاً من الاضطراب والانفعالية بوصفهما بعدين رئيسين لحالة القلق التي تخبر في موقف الاختبار والتي تشمل التوتر والخوف والعصبية بالإضافة إلى استثارة الجهد العصبي الذاتي، وعلى هذا فإن قلق الاختبار هو محصلة الاضطراب والانفعالية من خلال مفتاح التصحيح المعد لذلك وكما يقيسه اختبار الاتجاه نحو الامتحان (ليلى عبدالحמיד، 1984: 20).

3 - مستوى الطموح:

يحدد مستوى الطموح بأنه تكوين ثابت نسبياً في الشخصية ويشير إلى الدرجة أو المستوى الذي يسعى به الفرد إلى تحقيق أهدافه، ويتحدد على ضوء خبرات النجاح والإخفاق التي مر بها.

ويتم تقويم مستوى الطموح على مقياس مستوى الطموح من إعداد عبدالله طه الصافي، ومحمد حسانين محمد.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة في عينة الطلاب بالصف الأول الثانوي في بعض المدارس الثانوية بمدينة أبها ومدينة خميس مشيط بالمملكة العربية السعودية، وكذلك بالأدوات المستخدمة في جمع البيانات.

أهمية الدراسة:

تستقي هذه الدراسة أهميتها من كونها تهتم بتناول الفروق بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضيه في بعض المتغيرات النفسية، والتي تسهم في الكشف عن الفروق فيها بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضيه في التحقق من فاعليتها في إبراز الفروق بين الأفراد في التحصيل الدراسي، ومن ثم تقديم بعض التوجيهات والمقترحات فيما يتصل بأثر هذه المتغيرات وهي: (القابلية للتعليم الذاتي - وقلق الاختبار - ومستوى الطموح) وكيف يسهم تدعيم بعضها أو الإقلال من أثر بعضها الآخر في رفع الأداء الأكاديمي وزيادته لدى الطلاب.

المنهج

أ - عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية من طلاب الصف الأول الثانوي في بعض مدارس مدينتي أبها وخميس مشيط بالمملكة العربية السعودية، وبلغ عددها 298 طالباً من 6 مدارس هي:

الثانوية الأولى بأبها، وثانوية الفتح بأبها، وثانوية حنين بأبها، والثانوية النموذجية بأبها، وثانوية خميس الأولى، وثانوية الملك فيصل بالخميس.

وقد تم تطبيق المقاييس الثلاثة (الاتجاه نحو التعلم الذاتي - ومستوى الطموح معاً في حصة واحدة) ثم تلا ذلك تطبيق (مقياس الاتجاه نحو الامتحان) في حصة سابقة على تقديم اختبار فعلي لطلاب كل فصل على حدة.

بعد انتهاء اختبارات الفصل الدراسي الثاني لعام 1419هـ / 1420هـ تم الحصول على درجات الطلاب في المجموع الكلي لدرجات المقررات الدراسية التي يتناولها الطالب بالدراسة خلال العام الدراسي كله، وتم رصد درجات الطلاب النهائية بوصفها مؤشراً (للتحصيل الدراسي)، وتم حساب قيمة الأرباع الأعلى من درجات الطلاب

لتشير الدرجات التي تزيد عليها إلى الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي، وبلغ عددهم (66) طالباً مرتفعي التحصيل الدراسي)، وكذا قيمة الأرباع الأدنى من درجات الطلاب في التحصيل الدراسي لتشير الدرجات التي تقل عن قيمة الأرباع الأدنى إلى الطلاب منخفضي التحصيل، وبلغ عددهم (74) طالباً منخفضي التحصيل الدراسي).

تم رصد درجات الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضيه في كل من المقاييس الآتية: (الاتجاه نحو التعلم الذاتي - والاتجاه نحو الامتحان - ومستوى الطموح) وتمت معالجة البيانات إحصائياً.

ب - أدوات الدراسة:

وتشتمل على ما يأتي:

1 - مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي:

قام بتعريب هذا المقياس وإعداده للبيئة العربية صلاح مراد ومحمد مصطفى (1982) نقلاً عن مقياس جليلمينو (1977) الاتجاه نحو التعلم الذاتي، ويتكون المقياس من 58 عبارة تتعلق بأبعاد التعلم الذاتي وهي:

أ - الانفتاح للخبرات التعليمية.

ب - فهم الذات والثقة بالنفس.

ج - الاستقلال والمبادأة في التعلم.

د - تحمل مسؤولية التعلم.

هـ - حب التعلم.

و - التفكير في المستقبل.

ز - الابتكار.

ح - القدرة على استخدام المهارات الأساسية في التعلم وحل المشكلات.

وقد قام معدا المقياس صلاح مراد ومحمد مصطفى (1982: 9) بتطبيق المقياس على مجموعتين: أولاهما تتكون من (200) طالب وطالبة من كلية التربية بالمنصورة، والمجموعة الثانية تتكون من (30) معيداً ومدرساً مساعداً بكلية التربية بجامعة المنصورة والمنوفية وعين شمس، وتوصلاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين في الاتجاه نحو التعلم الذاتي لصالح أفراد المجموعة الثانية.

أما عن ثبات المقياس فقد قام معدا المقياس بحساب ثبات الاختبار على عينة من (100) طالب وطالبة من كلية التربية - جامعة المنصورة بطريقة كرونباخ، وكانت قيمة معامل الثبات (0,84)، وبالنسبة لعينة المعيدين والمدرسين المساعدين وعددهم (30) فردا فبلغ معامل الثبات بالطريقة نفسها (0,88).

كما قام الباحث الحالي بحساب صدق المقياس من خلال طريقة المقارنة الطرفية، وذلك بالمقارنة بين متوسطات درجات عينة من الطلاب بلغ قوامها (140 طالباً) بالصف الأول الثانوي بمدينة أبها، ثم تم حساب متوسط درجات أعلى 27% من الطلاب على المقياس، وكذلك متوسط درجات أدنى 27% من الطلاب، وبلغت قيمة النسبة الحرجة (9,58)، وهي دالة عند مستوى 01، وتعتبر عن صدق المقياس في تمييزه بين المستويات المرتفعة والمنخفضة.

وعن ثبات الاختبار فقد تم حسابه على العينة نفسها بطريقة ألفا كرونباخ، وبلغ معامل الثبات 0,78، ويراعى عند تصحيح المقياس وجود 17 عبارة عكسية وهي: (3-6-7-9-12-19-20-22-23-29-31-32-35-44-48-53-56)، علماً بأن بدائل الاستجابة في المقياس خمسة بدائل هي: (غير صحيح ولا أشعر بذلك مطلقاً - غير صحيح غالباً وأشعر بذلك بعض الوقت - صحيح أحياناً وأشعر بذلك نصف الوقت - صحيح عادة وأشعر بذلك معظم الوقت - صحيح دائماً وأشعر بذلك كل الوقت) وأقصى درجة على المقياس هي (290) وأدنى درجة هي (58).

2 - مقياس الاتجاه نحو الامتحان:

أعد هذا المقياس في الأصل سبيلبرجر (1980) وقامت بتعريبه إلى البيئة العربية ليلي عبد الحميد (1984)، ويستخدم لقياس قلق الاختبار Test Anxiety، وهو يتكون من 20 بنداً تصف ما يشعر به الطالب عامة في مواقف الامتحان. ويطلب من الطالب أن يختار بديلاً واحداً من بين أربعة بدائل متفاوتة هي (أبداً - أحياناً - غالباً - دائماً)، ويكون حساب الدرجات ابتداءً من البند رقم (2) إلى البند رقم (20) في حدود مقياس من أربع درجات قيمتها على التوالي: (1-2-3-4)، أما البند رقم (1) فيصح بطريقة عكسية وتكون قيمته على التوالي: (1-2-3-4)، وتشير الدرجات العالية على المقياس ككل إلى ارتفاع مستوى القلق، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى القلق، وأقل درجة هي (20)، وأعلى درجة هي

(80) درجة، ويتكون المقياس من مقياسين فرعيين هما: الاضطراب، والانفعال، ويقاس كل منهما بثمانية بنود، بالإضافة إلى أربعة بنود أخرى تستخدم مع المقياسين الفرعيين في حساب درجة مقياس قلق الاختبار (الدرجة الكلية للمقياس)، وقامت معدة المقياس في صورته العربية بحساب ثبات الاختبار بتطبيقه على عينة من طلاب الثانوية والجامعة بلغ قوامها (148) طالباً، و(57) طالبة، وتم حساب الثبات بطريقة إعادة القياس بفواصل زمني قدره أسبوعان، وتراوح معامل الثبات بين 77، و89، وبطريقة ألفا كرونباخ بلغ معامل الثبات للمقياس ككل 86، كما تم حساب صدق المقياس عن طريق الصدق المرتبط بالمحك، حيث تم حساب معامل الارتباط بين مقياس قلق الاختبار ومقياس كاتل للقلق، وكذلك اختبار حالة القلق وسمته للكبار، وبلغ معامل الارتباط مع مقياس كاتل للقلق 52، ومع اختبار حالة القلق 40، وسمة القلق 0،47.

كما قام الباحث الحالي بحساب ثبات المقياس ككل بطريقة التجزئة النصفية، وكانت قيمة معامل الثبات 87، وبطريقة ألفا كرونباخ وبلغ معامل الثبات للمقياس ككل 81، على عينة التقنين (140 طالباً) في الصف الأول الثانوي بمدينة أبها، وبطريقة المقارنة الطرفية على العينة نفسها بلغت النسبة الحرجة للفروق بين متوسطات أعلى 27% وأدنى 27% على المقياس 7،53، وهي دالة عند 01، وبهذا فإن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق، ويصلح للتطبيق على البيئة السعودية.

3 - مقياس مستوى الطموح:

إعداد (عبدالله طه الصافي، ومحمد حسانين محمد)

يهدف هذا المقياس إلى تقدير مستوى الطموح لطلاب المرحلة الثانوية، ويرتبط بالأداء الأكاديمي أو ما يعرف بالطموح الأكاديمي، ومر إعداد القياس بالمراحل التالية:

- تمت صياغة عبارات المقياس على ضوء التحديد الإجرائي الوارد في تعريف مستوى الطموح وبعد مراجعة كثير من مقاييس مستوى الطموح أو التطلع واستبانياته، وبلغ عدد مفردات المقياس في صورته الأولية 45 مفردة.

- تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أساتذة علم النفس بقسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك خالد، وتم تسجيل الملاحظات التي أئوها مشكورين، وتصنف هذه الملاحظات في مواضيع عدة هي:

- 1 - حذف بعض العبارات غير المرتبطة بمفهوم مستوى الطموح ومنها:
- يتحدد طموحي على ضوء مستوى قدراتي.
 - أسعى إلى زيارة المكتبة وأتردد عليها كلما أمكن ذلك.
 - أميل إلى التجديد والتغيير في حياتي.
 - أناقش زملائي في أخطائهم.
 - أرضى بما قسم لي في الحياة.
 - أشعر بالضيق لعدم تقدير الآخرين لأعمالي وطموحاتي.
 - أشعر بأنني أؤدي أعمالي على أفضل وجه.
- 2 - تعديل بعض العبارات وإضافتها إلى المقياس ومنها:
- أشعر بالارتياح حيث أنفق على زملائي في الفصل.
 - أسعى إلى شغل وظيفة مرموقة اجتماعيا.
 - أضع لنفسني معايير عالية للنجاح لا بد أن أصل إليها في كل عمل أكلف به.
- وبهذا بلغ عدد مفردات المقياس في صورته النهائية (40 مفردة) يجاب عنها بالاختيار بين ثلاثة بدائل للاستجابة هي: (كثيرا - أحيانا - نادراً)، حيث كانت الدرجات المقابلة للبدائل الثلاثة هي (1-2-3) في العبارات التالية:
- (1-2-3) عكسية في العبارات الآتية:
- (1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37-38-39-40)
- وتبلغ أقصى درجة على المقياس (120)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى طموح مرتفع، وأدنى درجة هي (40)، وتشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى طموح منخفض. وتم تطبيق المقياس على عينة التقنين (140 طالبا) في الصف الأول الثانوي في مدينة أبها، وتم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وبلغت قيمة معامل الثبات 89، كما أعيد إجراء الاختبار بعد مضي أسبوعين على عينة التقنين، وتم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق، وبلغ معامل الثبات 87، وهي مؤشرات عالية تشير إلى ثبات الاختبار.
- كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات عينة التقنين على كل من مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس وبلغت معاملات الارتباط القيم المبينة في جدول (1).

جدول (١):
معامل الارتباط بين البند والدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح

معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة
,38	21	,57	1
,45	22	,46	2
,76	23	,71	3
,88	24	,44	4
,61	25	,55	5
,65	26	,58	6
,64	27	,72	7
,57	28	,60	8
,68	29	,81	9
,81	30	,52	10
,53	31	,53	11
,62	32	,56	12
,67	33	,47	13
,71	34	,51	14
,58	35	,66	15
,69	36	,59	16
,80	37	,72	17
,71	38	,48	18
,75	39	,55	19
,53	40	,61	20

وكانت قيم معاملات الارتباط جميعها دالة عند مستوى 01، مما يشير إلى اتساق مفردات المقياس، كما تم حساب صدق المقياس عن طريق الصدق المرتبط بالمحك، حيث تم تطبيق مقياس مستوى الطموح الأكاديمي، من إعداد إبراهيم قشقوش (1975) على عينة التقنيين نفسها، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات

الطلاب على كلا المقياسين، وبلغ معامل الصدق المرتبط بالمحك (79)، وهو مؤشر لصدق المقياس الحالي، وبذلك يعد صالحاً على ضوء تقدير ثباته وصدقه للاستخدام في البيئة السعودية.

النتائج

من أجل الإجابة عن التساؤلات التي تثيرها مشكلة هذه الدراسة واختبار صحة الفروض حُسبت قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعرفة إمكانية التحقق من تجانس عينتي الدراسة النهائية والتي تتضمن مجموعتي الطلاب المرتفعين والمنخفضين في التحصيل الدراسي تمهيداً لحساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين في كل من متغيرات الدراسة الرئيسية الثلاثة وهي: (القابلية للتعلم الذاتي، وقلق الاختبار، ومستوى الطموح)، كذلك تم حساب معامل الالتواء لدرجات الطلاب في كل متغير لدى عينتي الدراسة (مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضيه).

ويوضح جدول (2) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم «ت» ومستويات الدلالة.

جدول (2)
المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت لكل متغير
من متغيرات الدراسة الثلاثة

مستوى الدلالة	قيمة «ت»	منخفضو التحصيل			مرتفعو التحصيل			المؤشرات الإحصائية متغيرات الدراسة
		ع	م	ن	ع	م	ن	
,01	18,31	15,347	169,44	74	17,44	220,86	66	1 - القابلية للتعلم الذاتي
,01	4,52	10,407	47,85	74	10,20	39,88	66	2 - قلق الاختبار
,01	20,49	7,243	77,93	74	6,68	102,49	66	3 - مستوى الطموح

يتضح من الجدول (2) ما يلي:

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى 01، بين متوسطي درجات الطلاب (مرتفعي - ومنخفضي) التحصيل الدراسي في القابلية للتعلم الذاتي لصالح مجموعة من الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي، وبهذا تثبت صحة الفرض الأول.
- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة 01، بين متوسطي درجات الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضيه في قلق الاختبار لصالح مجموعة الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي، وبهذا تثبت صحة الفرض الثاني.

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة 01، بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضيه في مستوى الطموح لصالح مجموعة الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي، وبذلك تثبت صحة الفرض الثالث.

مناقشة النتائج

الفرض الأول:

أوضحت النتائج الواردة في جدول (2) وجود فروق بين الطلاب المرتفعين والمنخفضين تحصيلياً في القابلية للتعلم الذاتي لصالح الطلاب المرتفعين تحصيلياً، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من دراسات سافوي (1980) (في: محمود أبو مسلم، 1993)، وإمام مصطفى صلاح الدين الشريف (1991)، ومحمود أبو مسلم (1993)، إلا أنها تتعارض مع دراسة أوكاليتشي وتورانس (1984). والواقع أن الطلاب مرتفعي التحصيل ممن يتصفون بالقابلية للتعلم الذاتي يتسمون أيضاً بقدرة عالية من المسؤولية والإحساس بالرغبة في الاستمرار في الأعمال المكلفين بها، ويقومون بتخطيط المواقف التعليمية وتنظيمها بصورة جيدة تتيح لهم انتقاء المعلومات واتخاذ القرارات، كما يتيح أسلوب التعلم الذاتي للأفراد اكتساب المعلومات بمستوى أفضل لدى الطلاب المرتفعين تحصيلياً من الطلاب المنخفضين تحصيلياً، كما يلجأ هؤلاء الطلاب الذين يرتفع تحصيلهم إلى الاعتماد على أنفسهم في الحصول على المعلومات واستيفائها من مصادر متنوعة للارتفاع بمستوى أدائهم الدراسي، وهذا الطالب يكون في الغالب متفاعلاً بطريقة إيجابية مع كل موقف يواجهه، حيث إن هذه الفاعلية والإيجابية تجعله شخصاً راغباً في التعلم وإنماء معارفه مستكشفاً لما حوله راغباً في التجديد والإبداع. ولا شك في أن النمو المعرفي المتزايد لا يجابهه التطور من حيث الكم والكيف في المعلومات التي تقدمها الكتب الدراسية، والتي ينصب جل اهتمامها على إتقان الطالب للمعلومات حفظاً دون استيعاب لمضامينها، ولمجابهته ذلك يلجأ بعض الطلاب إلى مراجعة المكتبات أو الحصول على المعلومات عن طريق شبكة المعلومات التقنية (الإنترنت)، كما أن لديه من الطرق والوسائل التي يستطيع من خلالها التعلم بالاعتماد على نفسه، كما يتمكن من توزيع وقته وجهده بشكل منظم بين المقررات الدراسية والأنشطة المنهجية الأخرى، فالتعلم الذاتي لدى هؤلاء الطلاب يصبح كما يذكر طلعت منصور (1977) أسلوب حياة ينتهجه الفرد لتحقيق ذاته والارتقاء بشخصيته، وبرغم أن تباين مستوى التحصيل الدراسي بين الطلاب يعود إلى أسباب مختلفة ومتشابهة

فإنه في ظل تساوي طلاب الفصل الواحد في كثير من المتغيرات المرتبطة بالأداء في حجرة الدراسة واختلافهم في مستويات تحصيلهم يدعم دور الطالب الأساسي وكذا بيئته الأسرية التي تدعم لديه حب الاستطلاع وتجاوز معوقات تنمية التعلم الذاتي في داخل الفصل تجعل من اتباع أسلوب التعلم الذاتي طريقة مثلى في الارتقاء بمستوى أداء المتعلم تحصيليا ومواكبة التطور المعرفي الهائل.

الفرض الثاني:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 01، بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضيه في قلق الاختبار لصالح الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من سويتش (Sewitch, 1984)، وزكريا توفيق (1986)، وأحمد عبادة، ونيل الزهار (1987)، وسيد الطواب (1992)، وجانيس (Janice, 1992)، وبرند (Brend, 1993)، إلا أنها تتعارض مع نتيجة كل من سيلفرمان (في: سيد الطواب، 1992) وطارق علي (1995).

ويذكر كل من لوكينج ورمانيج (Lucking & Remaining, 1996) أن مواقف الاختبار تكون مصحوبة لدى الأفراد منخفضي التحصيل بشعور الارتباك والتشتت وعدم القدرة على تركيز الانتباه خلال الاختبار، ويتفق هذا الرأي مع نموذج التداخل الذي أشار إليه سيد الطواب (1992) والذي يفسر تشتت الانتباه بين الاستجابات المرتبطة، وغير المرتبطة بالمهمة في الموقف الاختباري، الأمر الذي يؤدي إلى خفض الإنجاز الأكاديمي عند هؤلاء الطلاب، والطلاب منخفض الأداء يشعر بالتوتر والاضطراب من خلال إدراكه الشخصي بعدم ملاءمة استجاباته أو ارتباطها بالمهمة أو الامتحان. ويصاحب ذلك إحساس بعدم الكفاءة وعدم التركيز وتوقع العقاب، الأمر الذي يؤدي إلى الإنجاز الأكاديمي المنخفض، ويصبح الطلاب غير قادرين على استدعاء المعلومات المطلوبة أو تنظيمها بصورة ذات فاعلية، من جهة أخرى فإن الطلاب منخفضي التحصيل غالبا ما يشعرون بالمعاناة والعجز تجاه مواقف الاختبار وعدم الثقة في أدائهم ويقارنون بينهم وبين الآخرين، كما يشعرون بانخفاض مستواهم وبقدرتهم المحدودة، حيث يصابون باضطرابات فيزيولوجية مختلفة قد تنجم عن ارتفاع مستوى الاستشارية والاضطراب المصاحب لمواقف الاختبار، هذا وقد وجدت أدلة وشواهد تجريبية على وجود اضطرابات فيزيولوجية عند الاستجابة في مواقف الاختبارات، كما أن معاناة بعض الطلاب نتيجة لضعف

أدائهم الأكاديمي أو مرورهم بخبرات إخفاق سابقة تخفي معاناة تظهر دائماً في صورة توتر وانفعال في مواقف الاختبار، وتنعكس على الأداء وتؤثر في نتيجة الفرد في الاختبار.

الفرض الثالث:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 01، بين الطلاب (مرتفعي - ومنخفضي) التحصيل الدراسي في مستوى الطموح لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي. وتؤيد هذه الدراسة وتتفق نتائجها مع دراسات كل من هناء أبو شهبه (1987)، وريتشارد (1994)، وكذلك دراسة يزلاكي وأكمان (1996) التي أظهرت - باستخدام التحليل التمييزي - ارتفاع مستوى الطموح لدى المرتفعين تحصيلياً في مقابل انخفاض مستوى الطموح لدى الطلاب المنخفضين تحصيلياً، كما أكدت دراسة فولكي (Voelki, 1993) أهمية خصائص البيئة الأسرية ودورها في تدعيم الطموح لدى أبنائها، حيث توصلت إلى وجود تناظر بين مستوى التوقعات لدى الأسرة ومستوى الإنجاز الأكاديمي.

وتسهم خبرات النجاح التي يحرزها الطلاب مرتفعو التحصيل في ازدياد مستوى الطموح الذي يبنى في الغالب على توقع الطالب لارتفاع مستوى إنجازها، ومن ثم زيادة مستوى التحصيل لدى هذه الفئة من الطلاب، على النقيض من هؤلاء الطلاب الذين تقف توقعاتهم بالنسبة لأنفسهم عند الحد الأدنى اللازم لتجنبهم خبرة الإخفاق، ويرتبط ذلك بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي، فالشخص المرتفع تحصيلياً يتسم ببعض الموصفات مثل المثابرة وتحمل المسؤولية. وهي في الوقت نفسه من الموصفات التي ترتبط بتحديد الفرد لطموحات مرتفعة لديه، كما يستلزم الأداء أيضاً في مواقف الاختبار ثقة الطالب في نفسه التي تدعم استجاباته وتزيد من توقعه لتقديراته، ومن ثم ترفع من مستوى طموحه، وهذا الطالب لتفوقه الدراسي يسعى في الغالب إلى الاشتراك في المسابقات العلمية والاهتمام بالأعمال الجديدة لأنه يجد في نفسه الجدارة والكفاءة للتفوق على الآخرين، ولذا يسعى إلى مواقف التحدي والمواجهة مع الآخرين، وذلك على خلاف الطالب ذي المستوى المنخفض دراسياً الذي يخشى هذه المواقف ويرضى بالقليل من المستوى التحصيلي بالقدر الذي يتجاوز من خلاله موقف الاختبار، ويعبر عن انخفاض في مستوى طموحه، وهذا الطالب عندما يسأل عما يرغب في أن يكون عليه في المستقبل نجد أنه غير محدد لأي أهداف له في المستقبل ولا يرغب في

اتخاذ أدوار تعبر عن رغبات داخلية في تحقيق طموح محدد أو شغل مكانة اجتماعية، بل إن فترة الدراسة في مجالها تعد عبئاً نفسياً يود لو تخلص منه نهائياً، ولا يتعدى طموحه مجرد الانتهاء منها والحصول على المؤهل الدراسي المطلوب فقط، وتؤكد دراسات متعددة أهمية الأسرة ودورها في تشجيع أبنائها ودفعهم دفعا للتفوق الدراسي، وتفاوت هذا الدور باختلاف المستويات الثقافية للوالدين مما حدا بالباحث إلى ضرورة الأخذ بهذا البعد (العامل الأسري) عند تناول مستوى الطموح في أي دراسة مستقبلية.

توصيات ومقترحات:

على ضوء نتائج الدراسة الحالية، وما أشارت إليه الدراسات السابقة كذلك في هذا الإطار نفسه نقترح التوصيات الآتية:

1 - عقد لقاءات تدريب دورية للطلاب على تبني أسلوب التعلم الذاتي في عمليات التعلم مع التركيز على استخدام التقانات الحديثة التي تسهم في ذلك مثل الحاسوب والإنترنت.

2 - تبني طرق تدريسية وأساليب تتيح للطلاب أن يسهم بجهد أكبر في عملية التعلم معتمداً على ذاته، مثل استخدام التعلم بالاكتشاف على سبيل المثال.

3 - اتخاذ أساليب تقويم أكثر فاعلية مما هو متبع حالياً وتخفف من الرهبة والاضطراب المصاحبين لعقد الاختبار.

4 - رصد مكافآت مادية ومعنوية وتقديمها للطلاب المنخفضين تحصيلياً مع اقتران حدوث ذلك بتحقيق تقدم دراسي بوصفه نوعاً من البواعث.

5 - تشجيع الدور الذي تؤديه الأسرة في دعم تفوق أبنائها وربط ما ينجزونه من تفوق بما ينتظرهم في المستقبل من طموحات كبيرة يسعون إلى تحقيقها.

6 - عقد دورات تدريبية للمعلمين بهدف إيجاد صيغة أو أكثر يتم من خلالها توضيح دور المعلم في تنمية قدرات الطلاب على ممارسة التعلم الذاتي وكيفية التخفيف من قلق الاختبار وزيادة مستوى الطموح لديهم.

7 - إمكانية إضافة متغيرات أخرى لدراساتها على العينة نفسها أو مع عينات أخرى، مثل دافعية الإنجاز، ومركز الضبط، وأساليب التعلم والتفكير، وعادات الاستذكار، وغيرها من المتغيرات ذات الصلة بالعملية التعليمية.

المصادر:

- إبراهيم زكي قشقوش (1975). دراسة للتطلع بين الشباب الجامعي وعلاقته بمفهوم الذات. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- إبراهيم زكي قشقوش (1975). مقياس الطموح المهني والطموح الأكاديمي: كراسة التعليمات. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- أحمد عبداللطيف عبادة (1992). قلق الاختبار في موقف اختباري ضاغط وعلاقته بعادات الاستذكار والرضا عن الدراسة والتذكر والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة البحرين. مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد الثامن، السنة التاسعة: 73-127.
- أحمد عبداللطيف عبادة، ونبيل عيد الزهار (1987). أثر ارتفاع معدل المعلومات المعرفي في اختبار تحصيلي على سمة القلق وسمة الاستشارية وقلق الاختبارات. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، المجلد الأول، العدد (2): 71-106.
- اعتدال عباس حسانين (1996). النموذج السببي للعلاقات بين المتغيرات النفسية المرتبطة بالعوامل المكونة لقلق الاختبار لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة الرقازيق، العدد (27)، الجزء الأول: 259-289.
- إمام مصطفى سيد، وصالح الدين حسين الشريف (1991). القابلية للتعلم الذاتي وعلاقتها بالذكاء والتحصيل الدراسي وبعض عوامل الشخصية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، العدد (7)، المجلد الأول: 164-198.
- رجاء عبدالرحمن الخطيب (1990). الطموح المهني والطموح الأكاديمي لطلبة جامعة الأزهر والجامعات الأخرى: دراسة مقارنة. مجلة علم النفس، العدد (16)، السنة (4)، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب: 150-161.
- زكريا توفيق أحمد (1986). دراسة قلق الاختبار وعلاقته بالمهارات الدراسية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. الكتاب السنوي في علم النفس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد الخامس: 149-164.
- سامي محمود علي أبوبيه (1989). دراسة تفاعلية لتأثر كل من وجهة الضبط والاستقلال الإدراكي على قابلية التعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (12)، الجزء الأول: 8-57.
- سناء محمد سليمان (1993). رعاية الطلاب المتفوقين بالمدرسة الثانوية بين الواقع والمأمول (دراسة استطلاعية). مجلة علم النفس، العدد (28)، السنة السابعة: 50-67، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- سيد محمد الطواب (1992). قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، 20 (4/3): 149-183.

صلاح مراد، ومحمد مصطفى (1982). مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي: كراسة التعليمات. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

طارق علي (1995). دراسة لبعض المتغيرات النفسية لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي لطلاب كلية التربية بجامعة قناة السويس. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة قناة السويس.

طلعت منصور (1977). التعلم الذاتي وارتقاء الشخصية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. عدنان فرح، وعدنان عتوم، ونصر العلي (1993). قلق الاختبار والأفكار العقلانية واللاعقلانية. مجلة علم النفس، العدد (26)، السنة السابعة: 26-32، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

فاروق السعيد جبريل، وفؤاد حامد الموافي (1987). الاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى الأبناء وعلاقته بالاتجاهات الوالدية والثقافة الأسرية - دراسة تفاعلية. مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة، العدد (9)، الجزء الثاني: 299-302.

فؤاد البهي السيد (1979). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري؛ القاهرة: دار الفكر العربي، ط3.

كاميليا إبراهيم عبدالفتاح (1961). دراسة تجريبية للاتزان الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

ليلى عبدالحميد عبدالحافظ (1984). مقياس قلق الامتحان: كراسة التعليمات. القاهرة: مكتبة النهضة العربية.

محمود أحمد أبو مسلم (1987). التعلم الذاتي وعلاقته بمستوى الطموح والدافعية للإنجاز في تلاميذ المدرسة الثانوية العامة. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (9)، الجزء الثاني: 45-75.

محمود أحمد أبو مسلم (1993). التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي من خلال علاقته بعوامل الاتجاه نحو التعلم الذاتي وأبعاد الدافعية للإنجاز لدى طلاب كلية التربية بالمنصورة. مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة، العدد (23): 378 - 420.

نادية شريف (1981). الأنماط الإدراكية المعرفية وعلاقتها بمواقف التعلم الذاتي والتعلم التقليدي. مجلة العلوم الاجتماعية، العدد (3)، السنة التاسعة: 121-138.

نبيه إبراهيم إسماعيل (1985). دراسة العلاقة بين التعلم الذاتي وعدد من العوامل الدافعية لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (7)، الجزء الأول: 1-25.

هانم علي عبدالمقصود (1992). دراسة لبعض جوانب الشخصية المرتبطة بالاتجاه نحو التعلم الذاتي. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (16)، الجزء الثاني: 309-333.

هانم علي عبدالمقصود (1992). مستوى التطلع وعلاقته بعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (18): 169-209.

هناء إبراهيم يحيى أبو شهبه (1987). علاقة مستوى الطموح ببعض المتغيرات الدراسية

والاجتماعية لدى طالبات كليات التربية العالية والمتوسطة بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. بحث منشور في المؤتمر الثالث لعلم النفس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية: 117-135.

- Brend, T.G. (1993). Test anxiety in African American school children. *School Psychology Quarterly*, 8 (2): 145-152.
- Janice, W.E. (1992). Effects of test anxiety and self- concept on performance: A cross curricular areas. *Psychology in The School*, 29(2): 139-148.
- Janice, W.E. (1996). Gender - related worry and emotionality text anxiety for high achieving students. *Psychology in the school*, 33(2):156-162.
- John, T.W., & Amy, S. (1988). Improving students' self directed learning issues and guidelines. *Elementary School Journal*, 88(3): 313-326.
- Lucking, R., & Remaining. M. (1996). Instruction for low achieving young adolescents: Addressing the challenge of a generation imperiled. *Preventive School failure*, 40(2): 82-87.
- Moon, C.K. (1986). Test anxiety and academic achievement. Paper presented at the second Regional Conference on university teaching, Las Cruces. Nebraska.
- Okabayashi. H., & Torrance, E. (1984). Role of style of learning readings and thinking and self directed learning readings in the achievement of gifted students. *Journal. of Learning Disabilities*, 17(1): 14-19.
- Richard, R. J. (1994). The academic preparation, aspiration a students. *College and University*, 70(1): 14 - 19.
- Rosemary, C.S. (1993). Self-directed learning. *New direction for adult and Continuing Education*, No. 57: 25-35.
- Sewitch, T. S. (1984). *Multi-method assessment of test anxiety: An actual course examination*. D.A.C, 46, 2-B: 660.
- Voelki, K.E. (1993). Academic achievement and expectations among African - American students. *Journal of Research & Development in Education*, 27(1): 42-55.
- Yesilcay, Y. K., & Akman, K. I. (1996). A statistical model for the early detection of achievers and non achievers in a university. *Studies in Educational Evaluation*, 22(1): 59-77.
- Ying, C. R., Frank, W. H., & Fred, B. (1997). A comparison of achievement and aspirations of New Zealand, Chinese and European students. *Journal. of Cross Cultural Psychology*, 28(4): 481-489.

ملحق

مقياس (م - ط) مستوى الطموح

إعداد (عبدالله الصافي / محمد حسانين محمد)

اسم الطالب: اسم المدرسة:

العمر الزمني: الفرقة:

الفصل:

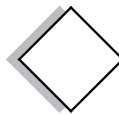
تعليمات: فيما يلي مجموعة من العبارات التي تتناول بعض المواقف التي تمر بها في حياتك، المطلوب قراءة كل عبارة ووضع علامة (✓) أمام العبارة وأسفل الاختيار الذي تشعر بأنه ينطبق عليك، لاحظ أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خطأ، فلذا اختر الإجابة التي تنطبق عليك دون تردد.

م	العبارات	كثيرا	أحيانا	نادرا
1	أشعر بالتردد تجاه مواقف المنافسة.			
2	أتوقع النجاح فيما يفشل فيه غيري.			
3	أضع لنفسني أهدافاً مستقبلية أسعى إلى تحقيقها.			
4	أشعر بالارتياح حين أتفوق على زملائي في الفصل.			
5	ينتابني الشعور بالضيق عندما أحصل على الحد الأدنى اللازم للنجاح.			
6	مواقف الفشل تزيدني إحباطاً وتقلل من حماسي لبدء عمل جديد.			
7	أهتم بالأعمال الجديدة وأسعى لإنجازها.			
8	يشغلني التفكير في المستقبل.			
9	أعتمد على مساعدة الآخرين في تحقيق نجاحي.			
10	الاشتراك في المسابقات العملية أمر مهم لي.			
11	أشعر بالملل عند تعلم شيء جديد.			
12	أثق في أن تحقيق النجاح في الحياة يستلزم عملاً شاقاً ودؤوباً.			
13	أحاول إنجاز ما يوكل إلي من مهام مهما كانت صعوبتها.			
14	ظروفي الشخصية هي سبب عدم تفوقي.			
15	أتجنب المشاركة في المناقشة الجماعية في الفصل.			
16	أسعى إلى شغل وظيفة مرموقة اجتماعياً.			
17	أهتم بالبرامج والندوات التي تتناول كل جديد.			
18	تتفق درجاتي في الامتحان مع ما أتوقعه لنفسني.			

م	العبارات	كثيرا	أحيانا	نادرا
19	أتجنب أن أكون في موضع تقويم من قبل الآخرين.			
20	أشعر بالتعب عند إنجازي لأي عمل جديد.			
21	أحب البدء في أي عمل جديد لم يسيقني إليه أحد من قبل.			
22	أشعر بأن أهدافي في الحياة صعبة التحقيق.			
23	استكمال دراستي يمثل عبئا كبيرا بالنسبة لي.			
24	أرغب في إنجاز الأعمال الصعبة والتغلب عليها.			
25	أتردد في مواجهة الأعمال الجديدة			
26	أرغب في تحمل مسؤولية الأعمال المهمة في حياتي.			
27	يعود تفوقي إلى الحظ والمصادفة.			
28	أشعر بسعادة غامرة عند نجاحي في إنجاز أهدافي.			
29	تعوقني المشكلات التي يسببها لي الآخرون.			
30	أترك الأعمال التي أفضّل في إنجازها.			
31	أضع لنفسي معايير عالية للنجاح لا بد أن أصل إليها في كل عمل أكلف به.			
32	أستطيع الدفاع عن آرائي في مواجهة الآخرين.			
33	أرفض الأعمال التي تستغرق مني جهداً كبيراً.			
34	أسعى إلى تحقيق أهدافي الشخصية بنفسني.			
35	أشعر بالسعادة عندما يكلفني أستاذي بأداء الأعمال الصعبة.			
36	ينتابني شعور بأن أهدافي في الحياة مستحيلة التحقيق.			
37	أسعى إلى أن يكون لي دور بارز فيما يسند إلى الجماعة من أعمال.			
38	الفشل في بعض المواقف لا يعيقني عن تكرار المحاولات للنجاح فيها.			
39	أفضل التعامل مع المواقف التي تنطوي على التحدي.			
40	يدفعني النجاح إلى تحقيق المزيد من النجاح.			

قدم في: أغسطس 2000.

أجيز في : إبريل 2001.



Psychology

The Differences in Self-Learning Disposition, Test Anxiety, and Level of Ambition between High and Low Achiever Students in First Grade of High School

Abdullah Taha Al Safi*

The study investigates the differences in self-learning disposition and deals with test anxiety as an emotional variable that points to frustration associated with testing, and that has a negative effect on performance, as well as level of ambition as an indicator for high and low performance level. The sample of the study (N = 298) includes first grade of high school male students in Abha and khamis-Mushait, Saudi Arabia. The statistical analysis of the results has shown the following; there is a significant effect of disposition of self-learning on high-achievers, a significant effect of anxiety on low-achievers, and a significant effect of ambition on high achievers. The findings of the study have been analyzed in terms of the theoretical framework, and the results of previous studies, including a number of suggestions and recommendations.

Keywords: Self-learning Disposition, Test anxiety, Level of ambition, Achievement.

* Psychology Department, - Educational King Khalid University, Abha, Saudi Arabia.